

Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]
**Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von
Idealen und pädagogisch Möglichem**

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 259 S.



Quellenangabe/ Reference:

Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 259 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308680 - DOI: 10.25656/01:30868; 10.3224/84742763

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308680>

<https://doi.org/10.25656/01:30868>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

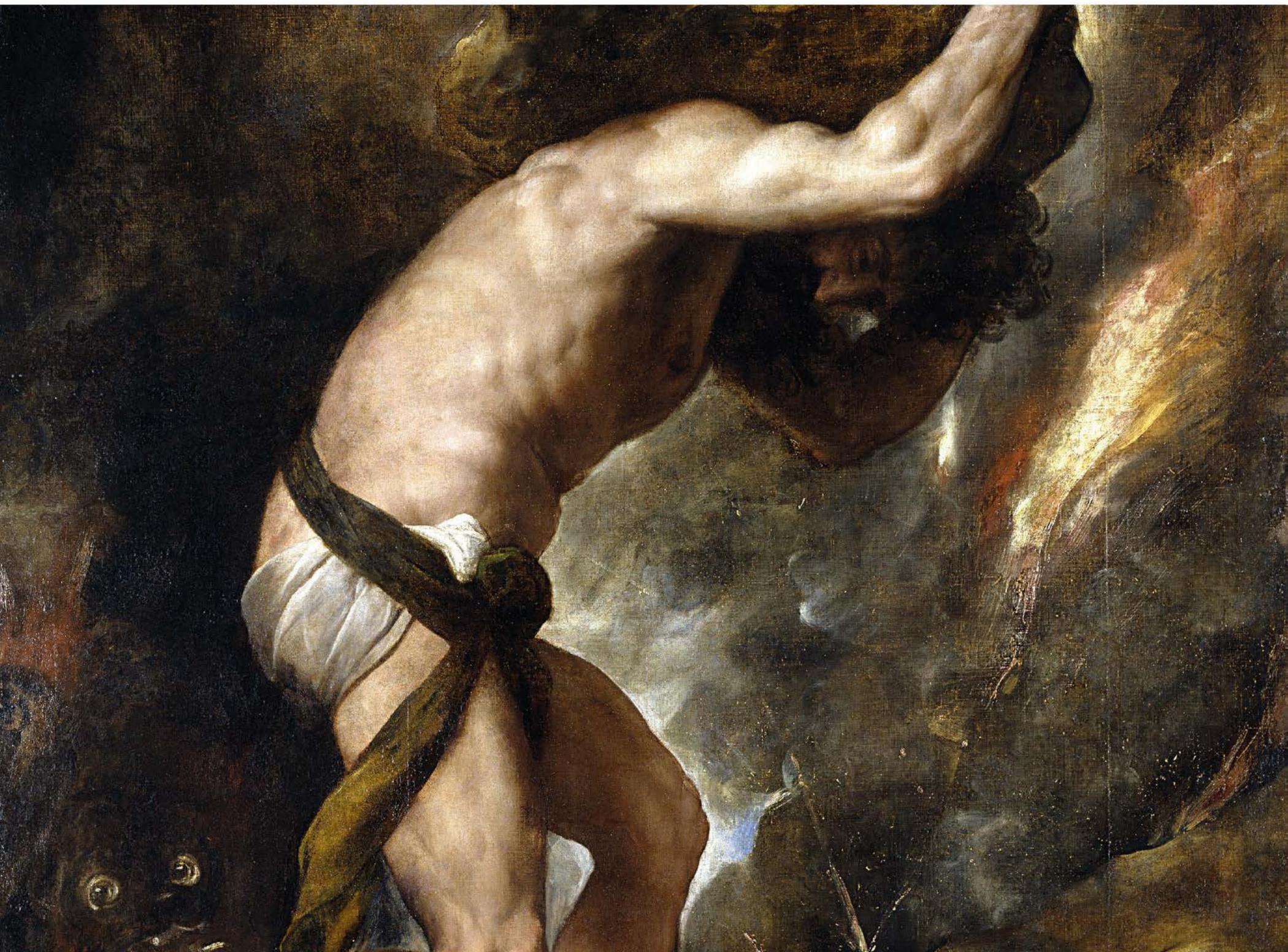
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Daniel Goldmann, Sophia Richter
Thomas Wenzl (Hrsg.)

Die Grenzen der Erziehung revisited

Zum Ringen um das Verhältnis
von Idealen und pädagogisch Möglichem



Verlag Barbara Budrich

Die Grenzen der Erziehung revisited

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen	Technische Universität Berlin /
Bibliothek der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig	Universitätsbibliothek Technische Universität Chemnitz
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin	Technische Universitätsbibliothek Hamburg
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	Universitätsbibliothek Leipzig
DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation	Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Evangelische Hochschule Dresden	Universitäts- und Landesbibliothek Münster
FernUniversität in Hagen - Universitätsbibliothek	Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek	Universitätsbibliothek Augsburg
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek - Niedersächsische Landesbibliothek Hannover	Universitätsbibliothek Bielefeld
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe	Universitätsbibliothek Bochum
Hochschule für Bildende Künste Dresden	Universitätsbibliothek der LMU München
Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig	Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg
Hochschule für Musik Dresden	Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg
Hochschule für Musik und Theater Leipzig	Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig	Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden	Universitätsbibliothek Gießen
Hochschule Mittweida	Universitätsbibliothek Hildesheim
Hochschule Zittau / Görlitz	Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M.
Humboldt-Universität zu Berlin	Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Landesbibliothek Oldenburg	Universitätsbibliothek Leipzig
Leibniz-Institut für Bildungsmedien Georg-Eckert-Institut Braunschweig	Universitätsbibliothek Mainz
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg	Universitätsbibliothek Mannheim
Pädagogische Hochschule Freiburg	Universitätsbibliothek Marburg
Pädagogische Hochschule Heidelberg	Universitätsbibliothek Passau
Palucca-Hochschule für Tanz Dresden	Universitätsbibliothek Potsdam
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden	Universitätsbibliothek Regensburg
Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg	Universitätsbibliothek Rostock
Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover	Universitätsbibliothek Vechta
	Universitätsbibliothek Wuppertal
	Universitätsbibliothek Würzburg
	Westfälische Hochschule Zwickau

Daniel Goldmann
Sophia Richter
Thomas Wenzl (Hrsg.)

Die Grenzen der Erziehung revisited

Zum Ringen um das Verhältnis
von Idealen und pädagogisch Möglichem

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2024 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742763>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2763-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1934-1 (PDF)
DOI 10.3224/84742763

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Tizian, Sisyphus (wikimedia commons)

Inhaltsverzeichnis

Daniel Goldmann, Sophia Richter, Thomas Wenzl
Die Grenzen der Erziehung revisited. Einleitung..... 7

GRENZEN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Andreas Wernet
Geltungsdiskurse – Angemessenheitsdiskurse – Akklamationsdiskurse.
Zu den Grenzen des *Sisyphos*..... 19

Daniel Goldmann
Sisyphos oder die Grenzenlosigkeit der Erziehungswissenschaft..... 41

Fabian Dietrich
Zum Sein und Sollen. Eine relationale Perspektivierung des Verhältnisses
schulischer Programmatik und Wirklichkeit am Beispiel Inklusion..... 65

Katharina Kunze
Kooperation! Der Kooperationsimperativ als Versuch einer symbolischen
Bearbeitung der Grenzen pädagogischer und wissenschaftlicher
Machbarkeit 83

GESELLSCHAFTLICHE UND INSTITUTIONELLE GRENZEN DER ERZIEHUNG

Wolfgang Meseth
Siegfried Bernfelds „Grenzen der Erziehung“ revisited. Eine
systemtheoretische Betrachtung..... 105

Thomas Wenzl
Spott und Empörung. Zur zivilisatorischen Ambivalenz von Erziehung.... 121

Imke Kollmer
Die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation in der universitären
Lehre. Einige Schlaglichter auf institutionelle, ideengeschichtliche und
disziplinäre Erkenntnishindernisse 141

Hannes König
Enttäuschung nach Programm. Zum universitätspädagogischen Umgang
mit passiver studentischer Beteiligung am Beispiel der pandemie-
bedingten Online-Lehre 157

INTERAKTIVE UND SUBJEKTBEZOGENE GRENZEN DER ERZIEHUNG

Sven Thiersch
Pädagogische Begrenzungen digitaler Entgrenzungen. Diskurse und
Rekonstruktionen zur Frage der „digitalen Erziehung“ im Unterricht..... 179

Sophia Richter
Grenzfiguren der Erziehung: Autorität und Disziplin. Historisch-
systematische Reflexionen 199

Margret Dörr
Zur Rede von ‚Nähe-Distanz-Regulation‘ im aktuellen pädagogischen
Diskurs um Grenzen (in) der Erziehung 219

Marion Thuswald
Sexualerziehung und ihre Grenzen zum Thema machen.
Suchbewegungen zu Möglichkeitsräumen und Spannungsfeldern
pädagogischer und wissenschaftlicher Praxis 239

Die Grenzen der Erziehung revisited. Einleitung

In Bernfelds „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ von 1925 kritisiert der Autor die pädagogischen Gelehrten bekanntermaßen bissig als „wunderliche Astronomen, die nachts fest schlafen und sich morgens von Sternen erzählen lassen, um nach Tische über sie zu denken und zu schreiben“ (Bernfeld 1973: 31). Diese fehlende Orientierung an der Wirklichkeit führe dazu – so Bernfeld –, dass „die Pädagogiker“ (ebd.) – wie er sie etwas lästerlich nennt – „unentwegt den Felsblock der pädagogischen Mittel auf den Gipfel des Idealbergs wälzten“ (ebd.) und für diese „Überhebung von boshaften Göttern mit Mühsal und Erfolglosigkeit bestraft“ (ebd.: 39) würden. Sisyphos ist für Bernfeld folglich nicht der „Berufsheilige der Pädagogen“ (Tenorth 2006b: 582), wie dies häufig formuliert wird, sondern das Symbol für die Missachtung der eigenen Grenzen bzw. der Grenzen der Erziehung. Es gelte stattdessen, so Bernfeld, erstens zu akzeptieren, dass Erziehung Grenzen gesetzt sind und zweitens in der Folge mit theoretischen und empirischen Mitteln der Wissenschaft diese Grenzen auszuloten.

Trotz enormer Verwissenschaftlichung der Pädagogik (vgl. Brezinka 2015; Tenorth 2006a) hat sich bis heute an dieser von Bernfeld diagnostizierten Lage der Pädagogik wenig geändert. Im Gegenteil belastet sie sich selbst stets aufs Neue mit Forderungen, die sie praktisch dann nicht einzulösen vermag. Seien es der Wunsch nach einer pädagogischen Praxis, die ohne Strafe und Disziplinierung auskommen soll, die Orientierung an einem umfassenden Inklusionsgedanken, der Heterogenität ausschließlich als Bereicherung, nicht aber als potentiell Handlungsproblem verstanden wissen will, die Forderung nach einer Beseitigung von Bildungsungerechtigkeit durch die Schule in einer durch Bildungsungleichheit geprägten Gesellschaft etc. Stets ruft die Pädagogik auf programmatischer Ebene Ziele aus, die sie fortwährend an ihre praktischen Grenzen stoßen lässt.

Und auch die Wissenschaft von der Pädagogik erscheint tief verstrickt in das Spannungsfeld zwischen normativ Gefordertem und Möglichem. Von einer selbstbewussten pädagogischen Wissenschaft, die sich selbstgenügsam der Sache der Erkenntnis widmet, kann jedenfalls sicher keine Rede sein. Eher prägt den wissenschaftlichen pädagogischen Diskurs ein Antagonismus zwischen Positionen, die die pädagogische Praxis mit besonders anspruchsvollen Forderungen vor sich hertreiben und solchen, die ihr Hauptgeschäft in einer herablassenden Desillusionierung (vgl. Flitner 1991) der Praxis sehen. Nicht Proposition und Opposition, das Gegeneinanderführen konkurrierender

Thesen scheinen strukturgebend für den pädagogischen Diskurs zu sein, sondern ein ewiges Ringen um das Verhältnis von normativen Idealen und pädagogisch Möglichem. Und so werden auch in regelmäßigen Abständen in der Erziehungswissenschaft die Grenzen der Erziehung unter dieser Formel zum Thema gemacht (vgl. Dudek 1999).

Weder die Diagnose noch die Argumentation sind für die erziehungswissenschaftliche Reflexion neu. So wurde auf dem DGfE-Kongress von 1982 in der – damals noch – Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung von Ulrich Herrmann u.a. (1983) nicht nur die unzureichende Begrenzung der Erziehungswissenschaft durch eine normative Überformung der erziehungswissenschaftlichen Perspektive als zentrale Ursache für den unbefriedigenden Zustand der Disziplin hervorgehoben. Sogar Bernfelds Sisyphos stellt hier den argumentativen Ausgangspunkt der Arbeitsgruppe dar. Und dennoch erscheint uns eine Wiedervorlage der ‚Doppelfrage‘ nach den Grenzen der Erziehung und den Grenzen der Erziehungswissenschaft notwendig und gewinnbringend. Denn seit der Veröffentlichung von Bernfelds Sisyphos vor knapp 100 Jahren, der fortschreitenden Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik wie auch der Institutionalisierung der kritischen Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft, z.B. in Form der Kommission für Wissenschaftsforschung, sind zahlreiche Antworten auf die Frage nach den Grenzen der Erziehung und der Pädagogik formuliert worden.

Bei der Formel der „Grenzen der Erziehung“ ist es aber zwingend notwendig zu differenzieren, was damit gemeint und auch nicht gemeint ist, denn darunter werden und wurden „sehr heterogene Themen diskutiert“ (Dudek 1999: 53). Dies umfasst Grenzen der Erziehung aufgrund von:

- Grenzen der Erziehbarkeit, z.B. Gebrechen, Trotz oder Widerstand,
- (neuen) Kinderrechten und Fragen der Autonomie der Kinder,
- Begrenzungen durch Staat, Religion oder andere gesellschaftlichen Akteuren
- Grenzen in der Zuständigkeit gegenüber anderen Erziehenden (z.B. der Jugendhilfe in Relation zu den Eltern), gegenüber anderen Professionen (z.B. Psychotherapie oder Medizin) oder im Kontext der Entgrenzung des Pädagogischen gegenüber nicht-pädagogischen Akteuren (z.B. den Massenmedien) oder informell Erziehenden,
- Grenzen der Zuständigkeit gegenüber anderen gesellschaftlichen Akteuren (z.B. dem Staat oder der Wirtschaft, wenn es um nicht-pädagogische gesellschaftliche Probleme geht) sowie
- Grenzen der Zumutbarkeit von Erziehung oder Legitimität von Erziehungsansprüchen (z.B. Beeinflussung der Politik auf Bürger durch ‚nudgende‘ Maßnahmen und damit der Unterscheidung von Politik und Pädagogik) (Dudek 1999).

Zentral erscheint uns dabei nicht nur die thematische Vielfalt, sondern v.a. auch die unterschiedliche Thematisierungsweise der Grenzen der Erziehung. Wir unterscheiden hier – homolog zum obigen Antagonismus – eine erziehungswissenschaftliche Variante der (Selbst-)Kritik an fehlenden Grenzen oder der fehlenden Anerkennung von Grenzen der Erziehung (z.B. Bernfeld 1973; Schelsky 1963; Giesecke 1999) und eine pädagogische Variante der Kritik an übermäßiger, falscher oder illegitimer Begrenzung der pädagogischen Praxis (z.B. Nohl 1926; Brumlik 1995). Die eine Variante agiert mit deskriptiven Analysen und desillusionierenden Abkühlungen von Reformeifer, indem sie nachzeichnet, welche Momente konstitutiv die pädagogische Praxis strukturieren und mit welchen Folgen Missachtungen dieser Momente einhergehen. Die andere Form operiert im Modus der Widerständigkeit und der Veränderung gesellschaftlicher und pädagogischer Praxis. Grenzen werden als nur aktuelle Limitierungen thematisiert, die es zu mindern bzw. zu überwinden gilt.

Wie der Verweis auf Bernfelds Sisyphos zu Beginn verdeutlicht, wählt dieser Band als grundlegende Perspektive die erziehungswissenschaftliche Variante. Eine Relektüre von Bernfelds Sisyphos dient dabei zwar einzelnen Beiträgen des Bandes als Ausgangspunkt ihrer Argumentation (Wernet, Meseth, Dietrich). Auch wird das Buch selbst zum Analysegegenstand (Goldmann). Anliegen des Bandes ist es aber nicht, eine Bernfeld-Exegese zu betreiben. Vielmehr dient Bernfeld als Ankerfall einer *erziehungswissenschaftlichen* Reflexion konstitutiver sozialer¹ Grenzen der Erziehung jenseits normativer, politischer oder wertebasierter Präferenzen wie auch jenseits von Zeitdiagnosen.

Auch wenn in einzelnen dieser Forschungsfelder zu den sozialen Grenzen der Erziehung Stagnation (vgl. für die Schultheorie Idel/Stelmaszyk 2015) wie auch die anfänglich beschriebenen Dauerschleifen der erneuten ‚Missachtung‘ von Grenzen in den pädagogischen Idealen auf der einen und Desillusionierungen durch erziehungswissenschaftliche Reflexionen auf der anderen Seite

¹ Bernfeld hat als zweite gleichwertige Dimension der Grenzen der Erziehung und „Grundpfeiler“ (Bernfeld 1925: 66) seiner erziehungswissenschaftlichen Perspektive die psychische Seite Erziehung gesetzt, die er über psychoanalytische Reflexion über den Zögling wie auch den Erzieher bearbeitet. Die Psyche der Zöglinge wie auch der Erzieher als ‚Grenzssetzer‘ der Erziehung erscheint – und dieser Band ist mit Ausnahme des Beitrags von Margret Dörr nur ein Spiegelbild dieser erziehungswissenschaftlichen Verfasstheit – in den aktuellen Diskussionen unterbelichtet. Beispielhaft kann hier der prominente Ansatz von Werner Helsper herangezogen werden, der seinen Antinomienansatz zwar organisationstheoretisch über den Ansatz der Schulkultur wie auch gesellschaftstheoretisch gerahmt hat (vgl. Böhme et al. 2015). Eine äquivalente Ausarbeitung der psychischen Seite ist trotz der Lacan’schen Grundlegung (vgl. Hummrich 2015) bisher nicht vorgelegt worden. Eine kritische Reflexion der psychischen Dimension von Erzieher und Zögling und deren Dynamik wäre aber angesichts der gängigen pädagogischen Formeln, „vom Kinde aus“ zu denken, und dass es „auf die Beziehung“ ankomme, allemal. Es erscheint uns eine interessante Frage, warum es der Erziehungswissenschaft offensichtlich leichter fällt, die soziale Seite in ihrer umfassenden Strukturierungskraft und damit Grenzsetzung für die Erziehung umfassend in den Blick zu nehmen, eine äquivalente ‚Verpsychologisierung‘ der Erziehungswissenschaft auch in Anschluss und Erweiterung zu Bernfelds psychoanalytischen Ausführungen aktuell kaum eine Rolle spielt.

festzustellen sind (vgl. z.B. zum Thema Leistung und Inklusion Dietrich 2019), lässt sich für die soziale Seite der Grenzen der Erziehung seit Bernfeld eine deutliche Ausdifferenzierung konstatieren. Dies meint nicht nur eine Erweiterung um neue Theorien, sondern mit diesen auch die Differenzierung von Dimensionen, in denen Grenzen der Erziehung sichtbar werden. Neben der gesellschaftlichen Dimension und damit beim Beispiel der Schule das Feld der Schultheorie ist dies um die organisationale Rahmung (vgl. z.B. Bender et al. 2021; Trautmann/Wischer 2011) wie auch die eigenlogische Situativität (z.B. beim Unterricht vgl. Meseth et al. 2011; Proske/Rabenstein 2018) als konstitutive Momente und damit Grenzen der Erziehung erweitert worden. Bei einem solchen Verständnis deutet sich bereits bei einer Beschränkung auf den Gegenstand Schule ein kaum überschaubares Feld der Schul-, Organisations- und Unterrichtstheorie an.

Neben den sozialen Grenzen der Erziehung thematisiert der Band die Frage der Grenzen der Erziehungswissenschaft, die auch für Bernfeld eng an die Frage der Grenzen der Erziehung gekoppelt ist. Dieser Kopplung folgen auch wir, weil der „Grenzen-Diskurs immer auch ein Diskurs über die Erklärungsgrenzen pädagogischer Theorien“ (Dudek 1999: 91) ist, und die Erziehungswissenschaft damit auf ihre eigenen Grenzen wie auch ihr Selbstverständnis verwiesen wird.

Mit dieser Thematik der *Grenzen der Erziehungswissenschaft* anhand des Verhältnisses von Idealen und pädagogisch Möglichem beginnt der Band. *Andreas Wernet* macht den Vorschlag, die klassische Unterscheidung von deskriptiver, an Fragen der Geltung orientierten Erziehungswissenschaft und normativer, Angemessenheitsfragen diskutierender Pädagogik um eine dritte Diskursform zu ergänzen: die Akklamationsdiskurse. Darunter versammelt Wernet Sprech- und Darstellungsweisen, die eigentlich nicht ablehnungsfähig sind, sondern beim Adressaten auf Zustimmung in Form von Beifallsbekundungen abzielen (z.B. „Bildung für alle!“). Als Besonderheit dieser idealtypisch unterschiedenen Form weist Wernet aus, dass diese keine handlungspraktische Relevanz entwickeln kann, weil sie nur „Scheinantworten“ produziert, während gleichzeitig die anderen beiden Diskursformen vulnerabel gegenüber Imprägnierungen aus der Welt der Akklamationsdiskurse sind.

Die Folgenhaftigkeit floskelhaft-akklamativer Anschlüsse der Erziehungswissenschaft an die Praxis ist ein Moment, das *Daniel Goldmann* in seiner Analyse erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer Texte untersucht. In seinem Beitrag rekonstruiert Goldmann Texte, die sich ausführlicher mit dem Mythos des Sisyphos beschäftigen und in verschiedenen Formen die Pädagogik oder Lehrkräfte mit Sisyphos identifizieren. Die Abweichungen vom ursprünglichen Mythos in diesen Texten werden als eigenlogische verstanden, die Auskunft über die jeweilige erziehungswissenschaftliche Perspektive wie auch über zentrale Problemlagen der Erziehungswissenschaft bieten.

Fabian Dietrich untersucht das Verhältnis von Idealen und Möglichem am Beispiel der Inklusion, indem beide Sinnebenen anhand von empirischen Fällen rekonstruiert werden. Die dazu untersuchten Situationen unterrichtlicher Inklusion wie auch einer schulischen Darstellung des normativen Inklusionsanspruchs über eine Theateraufführung verdeutlichen, dass hier nicht einfach nur ein klassisches Auseinanderfallen zu beobachten ist. Vielmehr zeigt sich als Gemeinsamkeit eine Orientierung am Leistungsuniversalismus, der von der programmatischen Ebene nicht zu erwarten gewesen wäre. Diese Ebene – so der Beitrag – müsse demnach differenzierter betrachtet werden.

In ähnlicher Weise legt auch der Beitrag von *Katharina Kunze* nahe, dass das Verhältnis von Programmatik und Praxis komplexer zu fassen ist. Am Beispiel interprofessioneller Kooperation wird sowohl die Sinnhaftigkeit der programmatischen Forderung nach mehr Kooperation als auch eine systematische Schwierigkeit in der empirischen Kooperationspraxis nachgezeichnet. So ermögliche das Festhalten an der Kooperationsforderung, eine stabile Sprecherposition einzunehmen, von der aus eine symbolische Bearbeitung der Grenzen der Optimierbarkeit der technologiedefizitären pädagogischen Praxis erfolgen könne. Gleichzeitig zeigt sich in der empirischen Praxis eine konstitutive Zuständigkeitsdiffusität, die die Kooperation von Lehrkräften vor Herausforderungen stelle. Eine Vereindeutigung der Differenz zwischen Idealem und Möglichem in eine der beiden Richtungen wird demnach eine Absage erteilt.

Im zweiten Abschnitt des Bandes geht es um verschiedene Formen der *gesellschaftlichen und/oder institutionellen Grenzen der Erziehung* und ihre unterschiedlichen Beschreibungen. So thematisiert *Wolfgang Meseth* in seinem Beitrag die Grenzen der Erziehung systemtheoretisch als systeminternen Konflikt selbst- und fremdreferentieller Normierungen. Die ambivalenten Strukturen und Spannungen zwischen der Annahme einer relativ autonomen pädagogischen Sphäre und den Bedingungen einer gesellschaftlichen Verfasstheit öffentlicher Erziehung führen zu Grenzziehungen zwischen Pädagogischem und Nicht-Pädagogischem. Diese Abgrenzungsbemühungen werden in dem Beitrag als Konstitutionsmerkmal öffentlicher Erziehung analytisch in den Blick genommen.

Der Beitrag von *Thomas Wenzl* fokussiert gesellschaftliche Abgrenzungsbewegungen im Kontext der familialen Erziehung, die er auf ein zivilisatorisches Spannungsfeld zwischen Gewährung und Versagung zurückführt. Wenzl argumentiert, dass die familiäre Erziehung es in den Augen Anderer nicht „richtig“ machen kann. Während es bei „strengerem“ Eltern eine Tendenz gibt, sich über die vermeintliche Verantwortungslosigkeit von permissiveren Eltern zu empören, tendieren letztere dazu, die um die Durchsetzung restriktiverer Regeln bemühte Erziehung anderer Eltern zu verspotten. Dieser Abgrenzungsdynamik durch Spott und Empörung ist letztlich jede familiäre Erziehung ausgesetzt.

Imke Kollmer wendet sich mit ihrem Beitrag einer Grenze der Erziehung in einer zentralen Bildungsinstitution zu, nämlich der Universität. Genauer nimmt sie die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation in der universitären Lehre in den Blick. Im Rückgriff auf unterschiedliche theoretische Perspektiven und im Hinblick auf unterschiedliche Ebenen des Interaktionsgeschehens in der universitären Lehre zeigt sie auf, dass dem Anspruch der Universität, ihre Lehre sei eine an Erkenntnis orientierte, vielfältige enge Grenzen gesetzt sind. Dabei betont Kollmer zugleich, dass die universitäre Lehre nicht auf den Anspruch an einer erkenntnisorientierten Kommunikation verzichten kann. Sie muss jedoch akzeptieren, dass die Einlösung dieses Anspruchs eher einen Grenz- als einen Normalfall darstellt.

Auch im Beitrag von *Hannes König* steht die universitäre Lehre im Zentrum. Er untersucht die Veränderung der studentischen Beteiligungsrollen in Hochschulehrveranstaltungen im Zuge der Umstellung auf Online-Betrieb während der ‚Corona-Krise‘. Dabei legt er ein besonderes Augenmerk auf die Rolle der passiven Studierenden, wobei König davon ausgeht, dass die Rolle der in Lehrveranstaltungen passiven Studierenden in der modernen Universität zu einem Garant der Enttäuschung des Anspruchs der Hochschulbildung geworden ist. Anhand einer Fallrekonstruktion zeigt der Beitrag, dass gerade diese passive Beteiligungsrolle im Online-Lehr-Betrieb strukturell unterminiert wird, was Irritationen in der Lehr-Praxis hervorruft.

Lehren im Zeichen von Digitalität ist auch der Gegenstand des Beitrags von *Sven Thiersch*, mit dem der dritte Abschnitt des Bandes beginnt, *der interaktive oder subjektbezogene Grenzen der Erziehung* thematisiert. In diesem Beitrag werden pädagogische Grenzverschiebungen im digitalisierten Unterricht vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungs- und Reformertwartungen an Schule in den Blick genommen. Dabei stellt Thiersch eine interessante gegenläufige Bewegung fest. Zum einen kommt es im digitalisierten Unterricht zu Grenzverschiebungen – was empirisch am Beispiel der digital organisierten Verteilung des Rederechts verdeutlicht wird. Umgekehrt hegt jedoch auch das Pädagogische die Entgrenzungen des Digitalen ein. Letztlich zeigt der Beitrag, dass die pädagogische Bezugnahme auf digitale Technologien zu einer Formalisierung des Unterrichts beiträgt, in der Spontaneität und interaktive Aushandlungsprozesse tendenziell zurückgedrängt werden.

Sophia Richter analysiert anhand der Begriffe Autorität und Disziplin auf der Basis von Lexikonartikeln die Produktion von Grenzziehungen und die damit verbundenen Formen des Sag- und Nichtsagbaren innerhalb pädagogischer Diskurse. Es wird deutlich, dass die Produktion einer normativen Grenze zwischen pädagogischem und nicht-pädagogischem Handeln entlang binärer Logiken (gute vs. schlechte Autorität/Disziplin) im historischen Kontext immer wieder aufs Neue hervorgebracht wird, dabei jedoch die konstitutiv ambivalente Struktur pädagogischer Autorität und Disziplin aus dem Blick gerät und die Reflexionsmöglichkeiten pädagogischen Handelns einschränkt.

Der Beitrag von *Margret Dörr* fokussiert verschiedene Facetten des Diskurses um Nähe und Distanz im Kontext pädagogisch-professioneller Theorie und Praxis. Dabei wird nachgezeichnet, dass aktuelle Verwendungen des Begriffspaars die Grenzen pädagogischen Handelns im Hinblick auf die personale Dimension des interaktionellen Geschehens ausblenden. Aus psychoanalytischer Perspektive macht der Beitrag mit der Fokussierung auf die leibliche Dimension und das Unbewusste in pädagogischen Beziehungen ein Reflexionsangebot im Nachdenken über Annahmen einer Nähe-Distanz-Regulation im pädagogischen Geschehen.

Der Frage, wie Sexualpädagogik und ihre Grenzen zum Thema gemacht werden können, geht *Marion Thuswald* in ihrem Beitrag nach und nimmt dabei begriffliche, anthropologische, gesellschaftliche und pädagogisch-institutionelle Grenzasperte sowie Widersprüche und Machtverhältnisse rund um Sexualität und Pädagogik in den Blick. Entlang des Themenkomplexes der Grenzen von (Sexual-)Pädagogik plädiert die Autorin für einen Zugang, der theoretisch, empirisch und reflexiv die Möglichkeitsräume und Spannungsfelder sexualpädagogischen Handelns und damit die Aushandlungsprozesse von Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen ins Zentrum rückt.

Mit diesen Beiträgen sind Positionen versammelt, die die inneren Spannungen der Pädagogik nicht reproduzieren, sondern selbst zum Thema machen; und dies weder als bloßes Nachzeichnen der Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit noch im Sinne skandalisierender Entlarvungen oder voyeuristischer Einblicke in das ‚Scheitern der Pädagogik‘. Genauso wie Bernfeld zwar als scharfer und bisweilen polemischer Kritiker, aber, wie Sabine Andresen schreibt, gerade „nicht als Inquisitor der Disziplin“ (2007: 123) aufgetreten ist, zielt auch der *Sammelband*² darauf, sich den Voraussetzungen, Bedingungen und Logiken des Auseinanderfallens von Anspruch und Wirklichkeit pädagogischer Praxis analytisch anzunähern. Dazu ist als Leitlinie gesetzt, dass die beobachtbaren Verleugnungen oder Missachtungen von Grenzen der Erziehung als sinnhafte Ausdrucksgestalten verstanden werden. Die Feststellung eines ‚Scheiterns der Pädagogik‘ in Bezug auf die Zielsetzungen pädagogischer Handlungsfelder ist somit stets nur der Ausgangspunkt für die Fragen, die der *Sammelband* stellt und auf die er erste Antworten zusammenführen möchte, um einen diskursiven Weg aufzuzeigen, der die verbreitete Lagerbildung im pädagogischen Diskurs aufzubrechen sucht. So soll gezeigt werden, dass eine wissenschaftliche Untersuchung pädagogischer Praxis möglich ist, die weder ihren Anspruch an Kritik aus Gründen einer heimlichen Solidarität mit der

² Wir bedanken uns hiermit bei allen Beteiligten, die zum Gelingen des *Sammelbandes* beigetragen haben: den Autoren für die inhaltlichen Beiträge wie auch deren fristgerechte Einreichung, dem Verlag Barbara Budrich und hier im Besonderen Frau Willems für die unkomplizierte und unterstützende Zusammenarbeit, dem Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung für die Open-Access-Finanzierung des *Bandes* sowie Leonie Lübben als studentischer Hilfskraft für ihre Flexibilität, Ausdauer und Präzision.

Praxis aufweicht, noch in die Falle eigener Überlegenheitsvorstellungen tappt. Dabei betrachten wir die Thematisierung des Umgangs mit den Grenzen der Erziehung als einen Versuch, der Pädagogik „ihre Grenzen zu gewinnen“ (Luhmann 1974: 67) und damit als Beitrag, sie aus ihrer, von Bernfeld so eindrücklich beschriebenen, ‚tragischen‘ Lage zu befreien.

Literatur

- Andresen, Sabine (2007): Grenzen der Anerkennung – Anerkennung der Grenzen. In: Ricken, Norbert (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 121-135.
- Bender, Saskia/Dietrich, Fabian/Silkenbeumer, Mirja (2021): Schule als Fall: Institutionelle und organisationale Ausformungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Bernfeld, Siegfried (1973 [1925]): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, Jeanette/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2015): Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Brumlik, Micha (1995): Erziehung nach Mölln oder im Gedenken unterweisen. Über die Grenzen und die Herausforderungen an die Pädagogik. In: Erziehung & Wissenschaft, 46, S. 6-10.
- Brezinka, Wolfgang (2015): Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick. In: Zeitschrift für Pädagogik. 61(2), S. 282-294.
- Dietrich, Fabian (2019): Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulschen. In: Esefeld, Marie/Müller, Kirsten/Hackstein, Philipp/Stechow, Elisabeth von/Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität: Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 195-205.
- Dudek, Peter (1999): Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert: Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG.
- Flitner, Elisabeth (1991): Auf der Suche nach ihrer Praxis: Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft), Bd. 27. Weinheim: Beltz. S. 93-108.
- Giesecke, Hermann (1999): Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herrmann, Ulrich/Oelkers, Jürgen/Schriewer, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1983): Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß. In: Benner, Dietrich/Heid, Helmut/Thiersch, Hans (Hrsg.): Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz, S. 443-463.

- Hummrich, Merle (2015): Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 71-93.
- Idel, Till-Sebastian/Stelmaszyk, Bernhard (2015): „Cultural turn“ in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 51-69.
- Luhmann, Niklas (1974): Soziologische Aufklärung. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen: Westdt. Verl. S. 66-91.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2011): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Nohl, Herman (1926): Die Einheit der Pädagogischen Bewegung. In: Die Erziehung, 1, S. 57-61.
- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Klinkhardt.
- Schelsky, Helmut (1963): Anpassung oder Widerstand? soziologische Bedenken zur Schulreform. 3. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006a): Verwissenschaftlichung und Disziplinierung pädagogischer Reflexion. Zum Stand der Forschung. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung. S. 331-350.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006b): Professionalität im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), S. 580-597.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

**GRENZEN DER
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT**

Geltungsdiskurse – Angemessenheitsdiskurse – Akklamationsdiskurse

Zu den Grenzen des *Sisyphos*¹

1 Einleitung

Eine zentrale argumentative Stoßrichtung des *Sisyphos* von Siegfried Bernfeld besteht zweifelsohne in der Kritik einer Pädagogik, deren „Versprechungen falsch und übertrieben“ (Bernfeld 1925, S. 11) sind und die sich darin gefällt, auf pädagogischem Wege die „Erlösung der Menschheit“ in Aussicht zu stellen (ebd.). Fluchtpunkt dieser Kritik sind jene charismatischen Wortführer, die Bernfeld als „Pädagogiker“ bezeichnet. Hochmütig errichten sie ein Erziehungsideal, das der realen pädagogischen Praxis keine Orientierung bietet, sondern diese potenziell in die Irre führt. Wollte sie den Gipfel des „Idealbergs“ (ebd., S. 39) mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln erreichen, machte sie sich mit dieser „sisyphischen Überhebung“ (ebd.) lächerlich.

Diese illusorisch-hochmütige, gleichsam mythologisch auratisierte Pädagogik konfrontiert Bernfeld mit dem Modell der nüchternen Tatsachenwissenschaft. Der „unwissenschaftlichen Pädagogik“ (ebd., S. 46) stellt er einen Wissenschaftsanspruch gegenüber, der im Zeichen der Rationalität bzw. Rationalisierung von Erziehung steht.² Im Zentrum steht dabei die gleichsam evidenzbasierte Prüfung der „realen Wirkungen“ der pädagogischen Mittel (ebd., S. 43) im Sinne der Prüfung ihrer „Zweckrationalität“ (ebd.). Eine solche Prüfung impliziert die wissenschaftliche Aufklärung über die „psychologischen und sozialen“ (ebd., S. 116) Bedingungsfaktoren von Erziehung und führt schließlich zu der empirisch begründeten, fundamentalen Einsicht der „wirkliche[n], unübersteigliche[n] Grenze der Erziehung“: „Jede Erziehung ist in Bezug auf die erziehende Gesellschaft konservativ organisiert“ (ebd., S. 122). Schluss also

¹ Ich danke den Herausgebern, Daniel Goldmann und Thomas Wenzl, für wertvolle Hinweise und Anregungen.

² „Sinn und Funktion der Pädagogik ist die Rationalisierung von Erziehung.“ (Bernfeld 1925: 15).

mit der „feigen“, pädagogischen „Selbstberuhigung“ „angesichts der sozialen Grenzen der Erziehung“ (ebd., S. 125)!

„Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung“ stellt eine Schrift dar, die paradigmatisch als ‚Frühschrift‘ für die Unterscheidung empirischer, tatsachewissenschaftlich gewonnener und normativer Aussagen gelten kann. Diese Unterscheidung, die Max Weber in seinen Schriften zur Wissenschaftslehre für die Soziologie prominent einige Jahre vor dem *Sisyphos* begrifflich herausgearbeitet hat, wird nun von Bernfeld, gleichsam nachholend³, auf die Pädagogik übertragen und ist damit stilbildend für jene Unterscheidung, die die Diskussionen um Pädagogik und Erziehungswissenschaft seither dominiert, nämlich die Gegenüberstellung einer *normativen, unwissenschaftlichen Pädagogik* und einer deskriptiv-analytischen, *empirisch forschenden Erziehungswissenschaft*. Sie ist aber auch stilbildend für eine wissenschaftliche *Wut* auf die unwissenschaftliche Argumentation. Zu weiten Teilen folgt der *Sisyphos* nicht der von ihm eingeforderten sachlich nüchternen, tatsachewissenschaftlichen Analyse, sondern einem polemischen und verächtlichen Duktus.

Beide Aspekte werden im Folgenden Berücksichtigung finden. Im Zentrum der Überlegungen steht zunächst der Vorschlag, die Unterscheidung einer normativen Pädagogik und einer nichtnormativen, erkenntnisverpflichteten Erziehungswissenschaft durch die Unterscheidung von *Geltungs-, Angemessenheits- und Akklamationsdiskursen* zu ersetzen. Mit diesem Vorschlag gehen zwei Vorentscheidungen der Theoriebildung einher, von denen ich hoffe, dass sie zu einer Reinterpretation und Neujustierung der durch Bernfeld grundgelegten Unterscheidung zwischen akademischer Pädagogik und Erziehungswissenschaft führen können.

Die erste theoretische Vorentscheidung beruht darauf, die Fragen, die sich im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Feld um die Großthemen von Theorie und Praxis, Normativität und Wissenschaftlichkeit ranken, aus einer Perspektive zu thematisieren, die sich weniger auf substantialistische und ontologische Bestimmungsversuche stützt – was *ist* pädagogische Praxis, was *ist* Pädagogik, was *ist* Erziehungswissenschaft – sondern die sich primär dem kommunikativen Austausch *über* die pädagogische Praxis widmet. Die vorgeschlagene Unterscheidung ist eine Unterscheidung von Diskursen. Sie dient wesentlich der Analyse der *kommunikativen Praxis*.

Die zweite Vorentscheidung besteht darin, die dualistische Unterscheidung zwischen normativen und analytisch-deskriptiven Aussagen durch ein triadisches Begriffsmodell zu ersetzen. Während die Unterscheidung von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen offensichtlich mit der Unterscheidung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik korrespondiert, führt der Begriff des Akklamationsdiskurses eine kommunikative Dimension ein, die sich weder auf Geltungs- noch auf Angemessenheitsfragen bezieht, sondern auf den *Effekt*

³ „Unter allen gesellschaftlichen, kulturellen Tätigkeiten entbehrt fast allein die Pädagogik dieser Tatbestands-Gesinnung: der Wissenschaftlichkeit.“ (Bernfeld 1925: 13).

von Aussagen. Sein Gelingenskriterium ist der *Beifall* und der *Publikumserfolg*.

Mit beiden Vorentscheidungen gehen weitreichende Implikationen einher. Die folgenden Überlegungen fokussieren zunächst auf die Eigenlogiken der jeweiligen kommunikativen Praxis. Wichtiger scheinen mir dann aber die Überlegungen zu den (empirisch konstatierbaren) Interferenzen und Kontaminationen der Diskurstypen zu sein. Dabei zeigt sich eine gewisse ‚Entdramatisierung‘ der Gegenüberstellung von Erziehungswissenschaft (Geltungsdiskurs) und Pädagogik (Angemessenheitsdiskurs). Bei aller wechselseitigen Verwiesenheit und bei allen Problemen, die aus Überschneidungen resultieren, lassen sich beide Diskursmodi relativ unproblematisch voneinander abgrenzen und systematisch in Beziehung zueinander setzen. Beide Diskursmodi, obwohl sie konkurrierenden Ansprüchen folgen, befinden sich in einer wechselseitig jeweils relativ stabilen und sicheren Lage. Beide zeigen sich aber relativ labil und anfällig gegenüber dem Akklamationsdiskurs. Diese Schwäche gegenüber dem Akklamationsdiskurs resultiert auch aus dem Umstand, dass der materiale Praxisbezug, den sowohl der Geltungs- als auch der Angemessenheitsdiskurs aufweist, weit davon entfernt ist, jene Machbarkeitsmythen und Heilsphantasien zu bedienen, denen Bernfelds Kritik gilt. Das ist vielmehr die Domäne des Akklamationsdiskurses. Sein Praxisbezug beruht wesentlich auf der *Imagerie seiner Praxisbedeutsamkeit*. Für die konkrete pädagogische Praxis ist diese Imagerie genauso wert- und bedeutungslos wie für die Bearbeitung von Geltungs- und Angemessenheitsfragen. Die *kommunikative Praxis* stattet diese Imagerie aber mit einer (Praxis-)Bedeutsamkeit aus, deren Sog sich der Geltungs- und Angemessenheitsdiskurs nur schwer entziehen können.

2 Das Problem der Angemessenheit pädagogischen Handelns

Ich gehe davon aus, dass die Unterscheidung von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen als solche kaum erklärungsbedürftig ist. Sie erfolgt ungefähr entlang der Unterscheidungsachse, die der Differenzierung zwischen analytischen und normativen Sätzen zu Grunde liegt. Auf der einen Seite haben wir es mit Aussagen zu tun, die einem Geltungsanspruch folgen. Sie können empirisch oder logisch-analytisch bezweifelt werden. Der Diskurs besteht im Kern in der Formulierung bestreitbarer Aussagen. Auf der anderen Seite haben wir es mit Aussagen zu tun, die der Frage der Angemessenheit im Sinne einer ‚guten‘ und wünschenswerten Praxis verpflichtet sind. Die Frage, welche Prüfungsform welche Fähigkeiten prämiert, lässt sich theoretisch und empirisch beantworten (bzw. bestreiten). Sie ermöglicht z.B. die Hypothese (und deren

Widerlegung), dass mündliche Prüfungen stärkere Herkunftseffekte aufweisen als schriftliche. Sie ist Gegenstand eines Geltungsdiskurses. Sie beantwortet nicht die praktische Frage, welche Prüfungsform zu präferieren sei. Die Bearbeitung dieser Frage kann nur in einem Angemessenheitsdiskurs, nicht in einem Geltungsdiskurs erfolgen. Im Dienst der ‚Vergleichbarkeit‘ kann man für schriftliche Prüfungen plädieren; im Dienst der ‚umfassenden Leistungswürdigung‘ kann man sich für mündliche Prüfungen aussprechen.

Von zentraler Bedeutung ist dabei die vordiskursive, substantialistische Annahme, den Kern des pädagogischen Handlungsproblems in der Konfrontation mit und der Bearbeitung von Angemessenheitsfragen zu sehen. Das setzt natürlich die *Fraglichkeit von Angemessenheit* voraus und insofern eine Verunsicherung von Erziehung überhaupt. Insofern können die professionalisierungstheoretischen Ansätze von Helsper und Oevermann als sich ergänzend interpretiert werden.⁴ Helsper hat entschieden den gesellschaftstheoretischen Aspekt der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns betont. Im pädagogischen Handeln und seinen Paradoxien spiegeln sich gleichsam die Paradoxien der modernen Gesellschaft wider. Eine sich und ihrer Tradierung sichere, nichtwidersprüchliche gesellschaftliche Situation würde auch das pädagogische Handeln nicht mit Widersprüchen belasten. Der gesellschaftliche Zustand als solcher hätte die Angemessenheitsfragen der Erziehung schon beantwortet. Oevermann hat die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns dezidiert nicht in dem didaktischen Problem der Wissensvermittlung angesiedelt, sondern in dem genuin pädagogischen Problem der Normvermittlung. Die Anforderung der Wissensvermittlung, so sehr sie das ‚Kerngeschäft‘ des Lehrer/innenberufs darstellt, kann sich auf didaktische Techniken stützen und erzeugt kein Professionalisierungsproblem.

Ein entscheidender Aspekt der pädagogischen Angemessenheitsfrage besteht in einer Verunsicherung der pädagogisch-erzieherischen Praxis selbst. Diese Verunsicherung ist seiner Theoretisierung in Form von Angemessenheitsdiskursen vorgängig. Im Kern beruht sie auf einer strittigen bzw. strittig gewordenen Welt, die durch Becks Individualisierungsthese zutreffend beschrieben ist. In dem Maße, in dem sich die Gesellschaft pluralisiert und individualisiert und damit die Selbstverständlichkeit tradiert Angemessenheitsvorstellungen verloren geht, bewegen sich die pädagogischen Akteure nicht mehr auf dem sicheren Grund einer vorgegebenen Ordnung.

Dieses Problem stellt sich in der familialen und der schulischen Erziehung in je unterschiedlicher Weise. In gewisser Weise impliziert die Logik der diffusen Sozialbeziehung das Angemessenheitsproblem in herausgehobener Weise. Denn diese Logik beruht ja wesentlich darauf, dass sich die elterliche Erziehung nicht auf rollenförmiges Handeln zurückziehen kann. Die Frage der Angemessenheit in der familialen Erziehung kann nicht durch die Befolgung

⁴ Ich beziehe mich dabei auf die beiden grundlegenden Schriften von Helsper (1996) und Oevermann (1996), ohne hier die theoretischen Weiterentwicklungen zu berücksichtigen.

allgemeiner Prinzipien beantwortet werden. Das entspricht der Privatisierung der familialen Lebensführung, die natürlich auch ihre Erziehung betrifft. In dem Maße, in dem die Erziehung Privatsache geworden ist, stehen die individualisierten pädagogischen Angemessenheitsentscheidungen unter dem Schutz der Privatheit. Ob die familiäre Erziehung einem „Verhandlungsmodus“ (du Bois-Reymond 1994) folgt und in welcher Weise sie diese Form der Eltern-Kind-Interaktion kultiviert, ist ihre Privatangelegenheit. Dass sie sich dabei nicht durch allgemeine Prinzipien leiten lässt⁵, ist Ausdruck ihrer Privatheit. In der Verunsicherung, die die familiäre Erziehung durch die gesellschaftliche Individualisierung erfährt und in dem Reflex ihrer „a-pädagogischen“ Haltung (Maiwald 2020) versichert sich die Familie ihrer Individualität.

Die schulische Situation gestaltet sich insofern anders, als sich das pädagogische Handeln hier auf institutionelle Regeln und Prinzipien berufen kann und muss. Es wäre insofern befremdlich, den Alltag des Lehrer/innenberufs als Ausdruck gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse zu verstehen. Tatsächlich würde man diesen Beruf in vielen Aspekten seiner alltäglichen Praxis eher als Ausdruck gesellschaftlicher Standardisierungs- und Bürokratisierungsprozesse beschreiben (vgl. Lenhardt 1984). Die schulische Praxis ist in hohem Maße eine regulierte Praxis und das pädagogische Handeln ist in hohem Maße von dieser Regulierung betroffen. Das betrifft vor allem die Zeitstruktur dieser Praxis, ihre fachlich-inhaltliche Orientierung (Curricula) und ihre selektionsbedeutsame Prüfungsstruktur. Das betrifft aber auch die Struktur der unterrichtlichen Interaktion. Sie ist nicht nur in inhaltlicher Hinsicht stark vor determiniert. Sie verläuft kommunikativ auch hoch schematisiert (vgl. Prange 1986, Mehan 2013, Wenzl 2014). Insofern stellt sich für den Großteil der unterrichtlichen Interaktion kein Angemessenheitsproblem. Die Fragen der Angemessenheit unterrichtlichen Handelns sind weitgehend institutionell beantwortet. Insbesondere hinsichtlich der Wissensvermittlung, also der (fach-)didaktischen Komponente unterrichtlichen Handelns kann von einer Angemessenheitsverunsicherung und von einem Angemessenheitsrisiko keine Rede sein.⁶

Dieses Bild ändert sich, wenn wir die Mikrologie unterrichtlicher Kommunikation in den Blick nehmen. Auch und gerade im Falle geringfügiger, bei läufiger und alltäglicher Regelverletzungen von Schüler/innen stellt sich für pädagogisches Handeln dann das Dauerproblem einer angemessenen Reaktion. Um ein Dauerphänomen handelt es sich deshalb, weil diese Formen

⁵ Vgl. exemplarisch Thomas Wenzls Untersuchungen zum „ersten Smartphone“ (Wenzl 2020).

⁶ Das heißt natürlich nicht, dass sich in (fach-)didaktischer Hinsicht keine Angemessenheitsfragen stellen. Der didaktische Diskurs stellt, wie der pädagogische, wesentlich einen Angemessenheitsdiskurs dar (vgl. dazu den sehr verdichteten Überblick in Tröhler 2004). Es heißt lediglich, dass sich didaktische Angemessenheitsfragen (bis auf Weiteres) stillstellen lassen (z.B. die Frage, welche Literatur in welcher Klassenstufe behandelt wird) und dass das unterrichtliche Handeln auf Vermittlungsroutinen zurückgreifen kann.

abweichenden Verhaltens nicht nur gelegentlich vorkommen, sondern zum Alltagsinventar unterrichtlicher Kommunikation gehören. Problematisch sind diese Situationen deshalb, weil für die konkrete pädagogische Reaktion auf solche kleineren und größeren Unbotmäßigkeiten keine eindeutige Handlungsanweisung einer pädagogischen Kunstlehre vorliegt. Es wird von Fall zu Fall reagiert, die Art und Weise der Reaktion schwankt wahrscheinlich nicht nur von Lehrer/in zu Lehrer/in, sondern auch von Situation zu Situation („jetzt reicht es mir“) und die Bewertung der Angemessenheit der jeweiligen Reaktionen wird mit Sicherheit nicht konsensuell erfolgen.

3 Pädagogik als Ort von Angemessenheitsdiskursen

Die Fokussierung des Angemessenheitsproblems pädagogischen Handelns ist deshalb folgenreich, weil damit das Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik in spezifischer Weise interpretiert werden kann. Denn erst wenn wir voraussetzen, dass die pädagogische Praxis gleichsam notorisch Angemessenheitsprobleme bearbeiten muss, wird die systematische Möglichkeit und Notwendigkeit der gedanklichen Beschäftigung mit diesem Problem verständlich.

Wenn wir also von dem *Angemessenheitsproblem als Kern der pädagogischen Praxis* ausgehen (ohne damit zu behaupten, dass es das einzige Problem pädagogischen Handelns sei), beruht die Pädagogik, wenn wir sie mit Durkheim als „ein System von Ideen, die auf diese [die pädagogischen Praktiken] Bezug nehmen“ (Durkheim 1984 [1902/03], S. 58) verstehen, im Kern auf der systematischen *Reflexion von Angemessenheitsproblemen*. Der Bezug dieser Diskurse und Aussagen zur pädagogischen Praxis besteht also darin, dass das im pädagogischen Handeln angesiedelte Angemessenheitsproblem *handlungsentlastet* thematisiert wird. Angemessenheitsdiskurse sind insofern ‚unpraktisch‘, als sie unabhängig von der konkreten pädagogischen Handlungssituation erfolgen und auch das zukünftige pädagogische Handeln nicht mit einer Angemessenheitsgewissheit ausstatten können.

Allerdings stehen sie in einem wahlverwandtschaftlichen Verhältnis zu einer von der konkreten Handlungspraxis evozierten Problemreflexion. Diese praktische *Reflexion* kann im wahrsten Sinne des Wortes als (handlungspraktischer) „Reflex“ auf das Angemessenheitsproblem pädagogischen Handelns verstanden werden. Sie findet sich als alltägliche Diskurspraxis nicht nur bei den pädagogisch-professionellen Akteuren, sondern natürlich auch bei Schüler/innen und ihren Eltern. Denn auch wenn letztere über die Frage der Angemessenheit nicht handlungspraktisch entscheiden müssen, betrifft sie diese Frage nicht nur konkret praktisch; sie beschäftigt sie auch. Wenn beispielsweise eine Schülerin eine bestimmte Handlungsweise eines Lehrers als

ungerecht oder unfair empfindet, dann geht in diese, einer konkreten Betroffenheit geschuldeten Reflexion, natürlich auch immer ein verallgemeinerbares Modell eines gerechten bzw. fairen pädagogischen Handelns mit ein.

Alltagsdiskurse stellen aber keine *systematische* Bearbeitung von Angemessenheitsfragen dar. Es handelt sich gleichsam um handlungspraktisch evozierte, episodische Ad-hoc-Diskurse, die keinen Anspruch darauf erheben, ein „System von Ideen“ (Durkheim 1984 [1902/03]) zu entwerfen bzw. einem solchen System zu folgen. Dieser Anspruch erfolgt erst durch eine *akademische* Pädagogik. Diese transformiert die okkasionellen, situativen und episodischen Angemessenheitsdiskurse der *praktischen* Pädagogik auf die Ebene einer verallgemeinerungsfähigen Theoriebildung, die sich an Fragen der immanenten Konsistenz ihrer Aussagen ebenso orientiert wie an den wissenschaftlich zur Verfügung stehenden, empirischen Wissensbeständen, die für die Bearbeitung von Angemessenheitsfragen relevant sind. Insofern scheint es mir gerechtfertigt, den Praxisbezug der akademischen Pädagogik mit dem von Oevermann vorgeschlagenen Begriff der *stellvertretenden Deutung* zu charakterisieren. Wenn wir den Krisenbegriff für das pädagogische Angemessenheitsproblem in Anschlag bringen wollen und von einer *Angemessenheitskrise pädagogischen Handelns* ausgehen, ist es gerechtfertigt, den Angemessenheitsdiskurs der akademischen Pädagogik als *stellvertretende Krisenbearbeitung* zu verstehen.

4 Geltungs- und Angemessenheitsdiskurse

Ausgehend von dem Problem der Angemessenheit pädagogischen Handelns, lässt sich das vieldiskutierte Problem des Verhältnisses von Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Sinne der Unterscheidung zwischen auf normativen Aussagen einerseits, deskriptiven bzw. analytischen Aussagen andererseits beruhenden Disziplinen etwas anders fassen. Ausgehend von einem Wissenschaftsverständnis, das sich dem Erkenntnisanspruch insofern verpflichtet sieht, als es auf der Möglichkeit der intersubjektiven Überprüfung und Kritik beruht bzw. an dieser Annahme festhält, kann der erziehungswissenschaftliche Diskurs als *Geltungsdiskurs* charakterisiert werden. Dieser Diskurs erfolgt mit dem Anspruch einer erkenntnisorientierten Thematisierung der pädagogischen Praxis im Sinne der gesellschaftlichen Wirklichkeit erziehungsrelevanter gesellschaftlicher Phänomene. Für den spezifischen, hier fokussierten Ausschnitt schulpädagogischen Handelns und für die hier vertretene Hypothese seines Angemessenheitsproblems heißt das, dass die Angemessenheitsfrage pädagogischen Handelns in einem erziehungswissenschaftlichen Geltungsdiskurs nicht Gegenstand der systematischen Bearbeitung (akademische Pädagogik),

sondern Gegenstand seiner *Analyse* darstellt. Für die erziehungswissenschaftliche Analyse stellt das Angemessenheitsproblem pädagogischen Handelns eine empirisch begründete Hypothese dar, deren diskursive Überprüfung Gegenstand eines Geltungsdiskurses ist. Dieser Diskurs impliziert etwa die Bearbeitung von Fragen der empirischen Trifftigkeit der Angemessenheitshypothese, der empirisch nachweisbaren Bedeutsamkeit dieser Hypothese für den Gegenstandsbereich schulpädagogischen Handelns oder der Frage der theoriearchitektonischen Bedeutung dieser Hypothese für eine Theorie pädagogischer Professionalität.⁷ *Der Anspruch der erziehungswissenschaftlichen Analyse ist es also nicht, einen Beitrag zur Bearbeitung von Angemessenheitsfragen zu leisten, sondern zu einem empirisch begründeten Verständnis und einer theoretischen Verortung dieses pädagogischen Handlungsproblems beizutragen.*

Insofern reproduziert sich in der Unterscheidung von Angemessenheits- und Geltungsdiskursen das Spannungsverhältnis zwischen normativen und deskriptiv-analytischen Aussagen. Es reproduziert sich, mit Weber gesprochen⁸, die „Heterogenität“ von Aussagen über das „Sein-Sollen“ (Angemessenheitsdiskurs) und über das „So-und-nicht-anders-geworden-sein“ (Geltungsdiskurs) der pädagogischen Praxis. Allerdings zeigen sich bei aller aussagenlogischen Heterogenität auch Wahlverwandtschaften zwischen Angemessenheits- und Geltungsdiskurs.

Das betrifft zunächst den Geltungsdiskurs und seine Selbstpositionierung zum Angemessenheitsdiskurs. Es kann nicht Aufgabe des Geltungsdiskurses sein, Angemessenheitsfragen zu bearbeiten. Der Anspruch der wissenschaftlichen Beantwortung von Angemessenheitsfragen ist janusköpfig. Der Zuständigkeitsgewinn geht zu Lasten des wissenschaftlichen Geltungsanspruchs. Er führt notwendig zu einer Schwächung des Geltungsanspruchs und insofern zu einer Selbstschwächung und im Extremfall zu einer Selbstaufgabe. Insofern beruht die Eigenlogik des Geltungsdiskurses auf einer Abstinenz hinsichtlich des Angemessenheitsdiskurses. Wenn er Geltungsdiskurs sein will, muss er auf die Bearbeitung von Angemessenheitsfragen (Sein-sollens-Fragen) verzichten.

Diese (selbst auferlegte) Enthaltensamkeit des Geltungsdiskurses – darauf verweist ja der Begriff der Abstinenz – steht in einem Spannungsverhältnis zur Virulenz von Angemessenheitsfragen. Diese sind dem Geltungsdiskurs weder äußerlich noch fremd. Denn einerseits stellt das Angemessenheitsproblem pädagogischen Handelns ja selbst einen empirisch begründeten Befund des Geltungsdiskurses dar. Der Geltungsdiskurs weiß um das Angemessenheitsproblem. Er weiß um die Notwendigkeit der pädagogisch-praktischen Bearbeitung des Problems und um die Notwendigkeit der intellektuellen Bearbeitung des Problems. Sollte der hier hypostasierte Befund des pädagogischen Angemes-

⁷ In diesem Sinne verstehen sich die hier vorgetragenen Ausführungen als Beitrag zu einem Geltungsdiskurs.

⁸ Zu den folgenden Überlegungen: Weber 1982 [1904].

senheitsproblems triftig sein, ist damit nicht nur ein wissenschaftlich begründetes Verständnis eines basalen pädagogischen Handlungsproblems gewonnen, sondern auch ein Verständnis für die handlungspraktische Notwendigkeit und gedankliche Leistungsfähigkeit des Angemessenheitsdiskurses. Andererseits ist das erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteresse als solches durch das Angemessenheitsproblem pädagogischen Handelns initial motiviert. Hier gilt derselbe Zusammenhang, den wir für das Abstinenzproblem festgestellt haben. Die wissenschaftliche Norm der „Desinteressiertheit“ (Merton 1973 [1942]) kommt ja erst dann ins Spiel, wenn dem Erkenntnisinteresse ein initiales praktisches Interesse vorgelagert ist. Erst dann bedarf es einer forschungslogischen Selbstdisziplinierung im Sinne der Suspendierung und Sublimierung des Interesses an Angemessenheitsfragen zu Gunsten der Erkenntnis.

Aber auch in Hinsicht ihres Praxisbezugs sind der Geltungs- und Angemessenheitsdiskurs nicht so weit voneinander entfernt, wie das die Weber'sche Heterogenitätshypothese vermuten ließe. Tatsächlich spricht vieles dafür, dem Angemessenheitsdiskurs im Sinne von Durkheim (s.o.) eine größere Praxisnähe zu bescheinigen als dem Geltungsdiskurs. Die Bearbeitung von Angemessenheitsfragen weist eindeutig eine größere Verwandtschaft zu handlungspraktischen Problemen und den sie begleitenden praktischen Diskursen auf als der ‚desinteressierte‘ und ‚abstinente‘ Geltungsdiskurs. Gleichwohl scheint es mir weder gerechtfertigt, von einer gleichsam symbiotischen Beziehung zwischen der pädagogischen Praxis und Angemessenheitsdiskursen auszugehen, noch von einer die Theorie-Praxis-Spannung überbrückenden diskursiven Vermittlerrolle des Angemessenheitsdiskurses. Diese Sichtweise soll durch die folgenden Thesen plausibilisiert werden:

- Beide Diskursmodi weisen einen Bezug zur pädagogischen Praxis auf.⁹ Allerdings beziehen sich der Angemessenheits- und Geltungsdiskurse in *je eigener* Weise auf die pädagogische Praxis. Statt dem Praxisbezug des Angemessenheitsdiskurses eine größere Nähe zur Praxis zu bescheinigen, scheint es mir sinnvoller, die *Andersartigkeit des jeweiligen Praxisbezugs* zu betonen und in den Blick zu nehmen.
- In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu betonen, dass beide Diskursmodi auf Theorien beruhen und theoretische Diskurse darstellen. Die Differenz von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen beruht wesentlich auf einer Differenz der *Prinzipien der Theoriebildung*. Das heißt auch: Der Angemessenheitsdiskurs ist nicht weniger theoretisch als der Geltungsdiskurs. Aus der Perspektive der pädagogischen Handlungspraxis betrachtet ist der eine Diskurs so weit weg und so theoretisch wie der andere.

⁹ Insofern bezeichnet König die Erziehungswissenschaft völlig zurecht als „unpraktischen Pädagogik“ (vgl. König 2021).

- Dass wir es in beiden Fällen mit *theoretischen* Diskursen zu tun haben, zeigt sich auch an der Tatsache, dass auch der Angemessenheitsdiskurs zu keiner *Lösung* des Angemessenheitsproblems führen kann. Angemessenheitsfragen lassen sich genauso wenig ‚abschließend‘ beantworten wie Geltungsfragen. Beide Aussagentypen operieren notwendig im Modus des *Bis-auf-Weiteres*. Auch insofern ist der Angemessenheitsdiskurs genauso unpraktisch wie der Geltungsdiskurs.
- Die pädagogisch-praktische Anschlussfähigkeit beider Diskurse ist streng genommen keine Funktion der Leistungsfähigkeit dieser Diskurse, sondern eine Funktion der pädagogischen Praxis.¹⁰ Diese These entspricht dem systemtheoretischen Modell der Autopoiesis. Es sind systeminterne Operationen (hier: pädagogische Praxis), die über die Aufnahme und Verarbeitung von Umweltinformationen (hier: Geltungs- und Angemessenheitsdiskurse) entscheiden. Potenziell sind Aussagen des Geltungs- und des Angemessenheitsdiskurses gleichermaßen anschlussfähig für die pädagogische Praxis.
- Auf einem anderen Blatt steht die sowohl in Kontexten des Geltungs- als auch des Angemessenheitsdiskurses zu beobachtende Praxis einer *Selbstdeklaration ihrer Praxisbedeutsamkeit*. Es ist fast peinlich, darauf aufmerksam machen zu müssen, dass die *Behauptung* der (je eigenen) Praxisbedeutsamkeit nicht zu einer Praxisbedeutsamkeit führt, sondern allenfalls zu dem Glauben an diese Praxisbedeutsamkeit. Es handelt sich um nichts anderes als um *selbstlegitimierende Setzungen*. Weniger peinlich ist es, darauf hinzuweisen, dass sich mit diesen selbstlegitimierenden Setzungen ihrer Praxisbedeutsamkeit sowohl der Geltungs- als auch der Angemessenheitsdiskurs *außerhalb* ihrer je eigenen Aussage-rationalität bewegen. Diese Setzungen leisten keinen Beitrag zur Bearbeitung von Geltungsfragen; sie leisten aber auch keinen Beitrag zur Bearbeitung von Angemessenheitsfragen.
- Im Zusammenhang dieser Tendenz der Deklaration der je eigenen Praxisbedeutsamkeit mag der Angemessenheitsdiskurs ‚anfälliger‘ sein als der Geltungsdiskurs. Das entspräche dem Umstand, dass er sich im Zeichen einer praktischen Interessiertheit vollzieht und dass ihm deshalb der Verzicht auf die Behauptung seiner faktischen Praxisbedeutsamkeit vielleicht schwerer fällt als dem Geltungsdiskurs, der sich auf sein Erkenntnisinteresse berufen kann. Diese Asymmetrie sollte aber nicht über die empirische Tatsache hinwegtäuschen, dass auch der Geltungsdiskurs nur ungern und

¹⁰ Dazu exemplarisch: Vogel 1997: 416 (und die dort genannten Literaturverweise).

schweren Herzens auf die Deklaration seiner (vermeintlichen) Praxisbedeutsamkeit verzichtet. Und sie sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Deklaration der eigenen Praxisbedeutsamkeit der Bearbeitung von Angemessenheitsfragen ebenso ‚unangemessen‘ ist wie der Bearbeitung von Geltungsfragen.

5 Akklamationsdiskurse

Wenn wir von dieser gleichsam sachlogisch gewonnenen Unterscheidung von Angemessenheits- und Geltungsdiskursen als jeweilige Domäne eines pädagogischen und eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses ausgehen, drängt sich eine weitere Unterscheidung auf, die sich weniger aus analytischen Überlegungen heraus ergibt als vielmehr aus empirischen Beobachtungen. Gemeint sind solche Aussagen, die scheinbar ein großes Interesse an der pädagogischen Praxis zum Ausdruck bringen und die insofern eindeutig als normativ gelten können, als sie typischerweise im Namen einer ‚besseren‘ pädagogischen Praxis erfolgen. Ihrem Inhalt nach handelt es sich um Parolen, die typischerweise die Form einer konjunktivischen Sollens-Aussage annehmen: „Alle Kinder *sollten* dieselben Lebenschancen haben.“; „In der Schule *sollte* niemand benachteiligt werden.“; „Der Unterricht *sollte* sich an den Interessen der Schüler/innen orientieren.“.

Anders als diejenige konjunktivische Form, die eine reale Handlungsweise vorschlägt („Wir sollten Weihnachten mal in Urlaub fahren“), bringt die parolenhafte Rede allerdings nicht eine reale bzw. realistische Handlungsoption zum Ausdruck. Die Möglichkeit, die der Konjunktiv des Akklamationsdiskurses sprachlich anzeigt, ist keine. Der sprachlich proklamierten Option entspricht keine reale Handlungsoption.

Die inhaltliche Ausrichtung solcher Aussagen ist normativ derart verfasst, dass sie eine Kritik im Sinne einer gegenteiligen Aussage („Kinder sollten *nicht* dieselben Lebenschancen haben“) ausschließt. Eine Widerrede könnte sich allenfalls auf das Problem der Realisierbarkeit berufen, nicht aber den normativen Gehalt der Aussage in Abrede stellen. Die Antwort, „Ich gebe Dir Recht, aber ich befürchte, dass sich das nicht realisieren lässt“ stellt gleichsam den Fluchtpunkt einer möglichen Kritik an solchen Aussagen dar. Aufgrund dieser eigentümlichen Struktur der *sprechaktlogisch erzwungenen Zustimmung* schlage ich vor, diese Aussagen als Beitrag zu einem *Akklamationsdiskurs* zu verstehen. Diese Bezeichnung zielt auf den *praktischen Sinn* dieses Diskurses und die ihn charakterisierenden Aussagen. Im Zentrum seiner Praxis

steht der Beifall. Im Kontext des Akklamationsdiskurses geht es um den *Effekt* der Aussage auf ein *Publikum*.¹¹

Die Zustimmung, auf die der Akklamationsdiskurs zielt, ist allerdings keine praktisch folgenreiche Zustimmung (das entspräche etwa der politisch-demagogischen Rede, die Gefolgschaft herstellen will), sondern ein bloßer Effekt der Kommunikationssituation. In reiner Form geht es dem Akklamationsdiskurs nicht darum, irgendetwas außerhalb seiner Diskursprovinz Liegendes zu erreichen oder zu bewirken. Es geht ihm lediglich darum, in der konkreten Kommunikationssituation Applaus zu evozieren.

Als Sinnbild und Paradigma für diese Kommunikationssituation kann die *Talk-Show* dienen. Der kommunikative Austausch zielt wesentlich auf den Applaus. In diesem Sinne ist der Akklamationsdiskurs selbstbezüglich. Ihn interessiert keine außerhalb liegende Praxis, sondern lediglich das durch Akklamation verbürgte Gelingen der eignen.¹²

6 Normativität im Kontext von Angemessenheits- und Akklamationsdiskursen

Die Unterscheidung zwischen Geltungs- und Angemessenheitsdiskurs um den Akklamationsdiskurs zu erweitern, dient vor allem der Differenzierung der Normativitätsachse. Wir haben es nämlich bei dem Angemessenheits- und Akklamationsdiskurs mit zwei *klar zu unterscheidenden normativen Bezugnahmen* zu tun. Während sich die Normativität des Angemessenheitsdiskurses daraus ergibt, dass er an die pädagogische Handlungspraxis und die in sie eingelagerten Normativitäts- und Angemessenheitsproblematik anknüpft, ist dem Akklamationsdiskurs das Normativitäts- und Angemessenheitsproblem der pädagogischen Praxis lediglich Anlass der Artikulation phrasen- und parolenhafter Scheinantworten (vgl. Wenzl/Wernet/Kollmer 2017), deren Attraktivität darin besteht, dass sie beides zugleich sind: *Antworten*, insofern sich die Aussagen auf die realen pädagogischen Handlungsprobleme beziehen; *Scheinantworten*, insofern sie sprechaktförmige Lösungen für praktisch nicht zu lösende Handlungsprobleme darstellen. Während wir den Angemessenheitsdiskurs also in Kategorien der stellvertretenden Deutung beschreiben können, *übernimmt der Akklamationsdiskurs keine Stellvertretungsverantwortung*. Seine Bezugnahme auf die pädagogische Praxis kann in gewisser Weise als *parasitär*

¹¹ Natürlich stehen die Ausführungen zum Akklamationsdiskurs in engem Zusammenhang zu Adornos Theorie der Kulturindustrie. Vgl. Horkheimer/Adorno 1969 [1947]; Adorno 1967.

¹² Das entspricht Oevermanns Interpretation der Kulturindustrie als „Logik der Selbstinszenierung“. Vgl. Oevermann 1983.

charakterisiert werden. Die praktischen Handlungsprobleme liefern ihm den Stoff, an dem sich die selbstbezügliche Akklamation erst herausbilden kann.

Eine zentrale Implikation der Unterscheidung von Angemessenheits- und Akklamationsdiskursen ist also die These der tatsächlichen Praxisinteressiertheit und Praxisbedeutsamkeit des Angemessenheitsdiskurses, der tatsächlichen Praxisdesinteressiertheit und praktischen Bedeutungslosigkeit des Akklamationsdiskurses und schließlich der *scheinhaften* Praxisinteressiertheit und Praxisbedeutsamkeit dieses Diskurses. Dieser Zusammenhang verleiht den akklamationsfähigen Aussagen ihre diskursive Kraft. Denn die pädagogisch-praktische Desinteressiertheit und Bedeutungslosigkeit des Akklamationsdiskurses wäre ja nicht der Rede wert, würde die *Imagerie* seiner Praxisrelevanz (vgl. dazu Wernet 2016) nicht systematisch den gegenteiligen Eindruck erwecken. Diese *Imagerie* verleiht dem Akklamationsdiskurs seine performative Kraft und seine performative Überlegenheit gegenüber Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen. Diese Kraft verflüchtigt sich allerdings dann, wenn pädagogische Fragen praktisch bearbeitet werden müssen. Wenn ein konkretes Angemessenheitsproblem vorliegt – Wie ist mit *diesem* problematischen Verhalten des Schülers umzugehen? Wie ist in *dieser* für eine Schülerin folgenreichen Notenkonferenz zu entscheiden? –, ist die Akklamationsaussage ihrerseits kraftlos. Gerade in den konkreten Situationen der Problembearbeitung zeigt sich die handlungspraktische Bedeutungslosigkeit des Akklamationsdiskurses. In *diesen* Situationen wäre eine Aussage wie: *Noten sagen nichts über den Menschen aus*, wertlos und deplatziert.

7 Zur Immunität von Akklamationsdiskursen und zur Vulnerabilität von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen

Natürlich ist die hier vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Geltungs-, Angemessenheits- und Akklamationsdiskursen selbst nicht frei von normativen Implikationen. Aber der Erkenntnisanspruch dieser Unterscheidung besteht nicht darin, diesen Diskursformen einen Wert zuzuerkennen oder abzusprechen. Er besteht vielmehr darin, kommunikative Provinzen in ihrer Eigenlogik zu benennen und zu unterscheiden und ausgehend davon auf *Probleme der Interferenz* aufmerksam zu machen. Jede dieser Diskursformen hat ihre Eigenlogik und ihr Eigenrecht. Und jede dieser Diskursformen verfügt über den ihrer Logik entsprechenden Ort und die ihrer Logik entsprechende Bühne. Von einem schultheoretischen Kolloquium erwarten wir keine Antworten auf

Angemessenheitsfragen; von einer Podiumsdiskussion oder einem Vortrag zur „Zukunft der Bildung“ erwarten wir keine Bearbeitung von Geltungsfragen.

Umso interessanter ist die Untersuchung von Interferenzen zwischen den Diskurstypen. Dass es sich bei der hier vorgeschlagenen Typologie um eine im Weber'schen Sinn idealtypische Konstruktion handelt (vgl. Weber 1982 [1904]), liegt auf der Hand und muss nicht weiter erläutert werden. Die idealtypisch formulierten Diskurstypen liegen empirisch in reiner Form natürlich *nicht* vor. Der jeweils dominierende Typus wird in seiner empirischen Realisierung immer auch Elemente der konkurrierenden Diskurslogiken aufweisen. Dieser Sachverhalt ist für sich genommen weder überraschend noch bemerkenswert. Interessant wird das Phänomen der empirischen Interferenz erst dann, wenn wir die Auswirkungen und Asymmetrien dieser Interferenzphänomene in den Blick nehmen. Das betrifft vor allem die Differenzen, die sich aus den wechselseitigen Einwirkungen ergeben. Unter dieser Perspektive zeigt sich eine symptomatische *Vulnerabilität* des Geltungs- und Angemessenheitsdiskurses gegenüber den Einflüssen des Akklamationsdiskurses und eine bemerkenswerte *Immunität* des Akklamationsdiskurses gegenüber den Einflüssen von Geltungs- und Angemessenheitsfragen.

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich zunächst eine bemerkenswerte materiale Dignität von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen. Diese Dignität beruht auf ihrer Nichtsubstituierbarkeit. Geltungs- und Angemessenheitsdiskurse müssen nicht befürchten, dass sie sich erledigen bzw. durch eine Laune des Zeitgeists erledigt werden. Sie sind durch die pädagogische Praxis evoziert. Sie sind so universal wie die pädagogische Praxis selbst. Geltungs- und Angemessenheitsfragen lassen sich weder still stellen noch abschaffen.

Diese *strukturelle Robustheit* geht mit einer eigentümlichen Schwäche der Aufrechterhaltung ihrer Eigenlogik einher. Diese Schwäche zeigt sich empirisch vor allem dann, wenn der jeweilige diskursive Zuständigkeitsrahmen verlassen wird. Sobald ein Publikum im Spiel ist, sobald Geltungs- und Angemessenheitsdiskurse die Bühne der Öffentlichkeit betreten, unterliegen sie dem Sog des Akklamationsdiskurses. Dann wird die Selbstbeschränkung auf Geltungs- und/oder Angemessenheitsaussagen aufgegeben zu Gunsten der Artikulation akklamationsfähiger Aussagen. Dieser Zusammenhang lässt sich lakonisch dahingehend kommentieren, dass der öffentliche Diskurs bzw. das Publikum offensichtlich kein Interesse an Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen hat. Die Thematisierung von Geltungs- und Angemessenheitsfragen findet keine Resonanz beim Publikum.¹³ Geltungs- und Angemessenheitsdiskurse sind, sobald sie ihre Domäne verlassen, kraft- und machtlos. Sie bringen den Akklamationsdiskurs nicht in Verlegenheit, sondern müssen sich ihm anpassen. Darin liegt ihre *performative Schwäche* gegenüber dem Akklamationsdiskurs.

¹³ Vgl. die Unterscheidung von kulturräsonierendem und kulturkonsumierendem Publikum bei Habermas (1962).

Das heißt auch, dass die Dignität der Geltungs- und Angemessenheitsdiskurse auf den Schutz ihres je eigenen Zuständigkeitsrahmens angewiesen ist. Diese Schutzbedürftigkeit vor dem Sog des Akklamationsdiskurses wird im Kontext des Geltungsdiskurses durch das Bild des Elfenbeinturms symbolisiert. Die Stärke und Wehrhaftigkeit, die dieses Bild beinhaltet, beruht auf dem Motiv der Abschottung gegenüber Außeneinflüssen. Aber diese Stärke ist eine defensive. Das Bild des Elfenbeinturms, so sehr es auch dem Vorwurf der Borniertheit ausgesetzt ist, verweist auch auf die Machtlosigkeit dieser diskursiven Heterotopie (vgl. Foucault 2013 [1966]). Sie verfügt nicht über jene gesellschaftliche Wirkmächtigkeit und Strahlkraft, die ihr zugeschrieben wird und die sie sich selbst zuschreibt.

Umgekehrt zeigt sich der Akklamationsdiskurs nicht nur immun gegenüber den Einflüssen des Geltungs- und Angemessenheitsdiskurses; er übt darüber hinaus eine geradezu kolonisierende Kraft auf die beiden konkurrierenden Typen aus. Nicht nur, dass diese auf der Bühne des Akklamationsdiskurses sich als ohnmächtig erweisen; sie sind auch *intern* den Einflüssen des Akklamationsdiskurses in einer Weise ausgesetzt, die ihre Eigenlogik bedroht. Während der Akklamationsdiskurs nicht befürchten muss, dass seine Eigenlogik durch geltungs- und angemessenheitsdiskursive Einflüsse irritiert und beschädigt wird, verhält sich das auf den Bühnen von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen ganz anders. Diese Diskurstypen sind auch in ihrer internen Verfasstheit weit weniger unerschütterlich als der Akklamationsdiskurs. Auch der Akklamationsdiskurs kann und muss Anleihen an Angemessenheits- und Geltungsdiskursen nehmen. Denn die Akklamationsfähigkeit seiner Aussagen beruht auch darauf, dass er zu jenen Problemkomplexen, die der Geltungs- und Angemessenheitsdiskurs – allerdings im Modus der Fraglichkeit – bearbeitet, etwas zu sagen hat. Er hat problemauflösende Aussagen zu bieten. Insofern nimmt der Akklamationsdiskurs Bezug auf Geltungs- und Angemessenheitsfragen. Aber er entkleidet sie gleichsam ihrer Problematik. Die Strukturprobleme, denen beide Diskursebenen ausgesetzt sind, verflüchtigen sich in seinen Aussagen.

8 Zur hilflosen und falschen Kritik am Akklamationsdiskurs

Sollte die hier vorgetragene Argumentation empirisch triftig sein – ich gehe davon aus, dass sie es ist, ohne dass ich diese Annahme hier empirisch untermauern könnte –, stellt sie eine Analyse der diskursiven Praxis im Kontext pädagogischer Themen dar. Sie versteht sich als Beitrag zu einem Geltungsdiskurs, insofern die vorgestellte Begriffsbildung analytisch und empirisch

bezweifelt werden kann. Sie berührt damit auch Angemessenheitsfragen. Aus der vorgeschlagenen Unterscheidung folgt zum Beispiel, dass akklamationsdiskursive Tendenzen weder dem Geltungs- noch dem Angemessenheitsdiskurs angemessen sind und dass Akklamationsdiskurse nur scheinbar einen Praxisbezug aufweisen und insofern dem Angemessenheitsproblem der pädagogischen Praxis unangemessen sind. Weder die Geltungsfrage noch die Angemessenheitsimplikationen dieser Argumentation scheinen mir größere Probleme aufzuwerfen.

Viel größer scheint mir das Problem zu sein, dass daraus eine gewisse *Abwertung und Geringschätzung* des Akklamationsdiskurses aus der Perspektive des (hier in Anspruch genommenen) Geltungsdiskurses erfolgt. Ich vermute, dass diese Tendenz der Abwertung und Geringschätzung des Akklamationsdiskurses als Ausdruck der strukturellen Schwäche und Fragilität des Geltungsdiskurses zu verstehen ist; also als Ausdruck seiner *Ich-Schwäche* und Ausdruck seiner Kränkung, auf der Bühne des Akklamationsdiskurses nur um den Preis der Anpassung an die Spielregeln dieses Diskurses reüssieren zu können. In gewisser Weise können Abwertung und Geringschätzung des Akklamationsdiskurses als Ausdruck einer *Wut* auf die Begrenztheit der eigenen Reichweite und als Ausdruck der Wut, nicht in jener Weise kolonisierend auf den Akklamationsdiskurs einwirken zu können, wie dies umgekehrt der Fall ist, interpretiert werden. Dies zeigt sich vor allem in der Stoßrichtung der artikulierten Kritik. Ein systematisch anzutreffendes Motiv dieser Kritik besteht nämlich darin, dass auf der Bühne des Akklamationsdiskurses nicht nach den Regeln des Geltungsdiskurses gespielt wird.

Ich möchte das an einer kleinen Schrift von Rainer Paris, die den Titel „Bescheuertheit“ trägt, veranschaulichen und exemplifizieren.¹⁴ Ein Beispiel, an dem Paris „Bescheuertheit“ plausibilisiert, ist das Diskussionsverhalten einer Teilnehmerin an einer Talkshow. Es geht um Kernenergie und um die Risiken, die mit ihrer Nutzung verbunden sind. Sie wirft der „Atomlobby“ „Verantwortungslosigkeit“ vor, weil es „für den Fall eines Super-GAU keinerlei Vorsorge oder Evakuierungspläne gebe“ (Paris 2008, S. 58 f.). „Als nun einer der Angesprochenen protestierte und darauf hinwies, dass man natürlich auch für einen solchen Fall Katastrophenpläne bereithalte, fuhr sie ihm erneut in die Parade und wertete dies als Eingeständnis der Unglaubwürdigkeit aller Versicherungen, eine Katastrophe wie die von Tschernobyl sei in Deutschland ausgeschlossen.“ (ebd.).

Warum bezeichnet Paris diese Äußerung bzw. dieses Diskussionsverhalten als bescheuert? Aus der Perspektive unserer Argumentation lässt sich der

¹⁴ Ich wähle dieses Beispiel einerseits deshalb, weil es insofern unverfänglich ist, als es außerhalb des erziehungswissenschaftlichen Kontextes angesiedelt ist und sich insofern auf diesbezüglich neutralem Diskursboden bewegt. Andererseits hat Rainer Paris herausragende soziologische Analysen vorgelegt hat und steht insofern nicht im Verdacht, sich an sozialwissenschaftlichen Akklamationsdiskursen zu orientieren.

Diskussionsbeitrag der Teilnehmerin unschwer als akklamationsorientiert beschreiben. Er ist weder an Geltungsfragen (z.B. an der forschungsbasierten Einschätzung unterschiedlicher Risiken) noch an Angemessenheitsfragen (z.B. an der materialen, entscheidungsorientierten Risikoabwägung) interessiert, sondern an einer *Polemik gegen* die Nutzung von Kernkraftwerken.¹⁵ Und diese Polemik zielt natürlich auf den Beifall des Publikums. Insofern nimmt die Teilnehmerin lediglich die ihr zugeordnete Rolle ein. In Erwartung genau solcher Diskussionsbeiträge werden ‚Aktivist/innen‘ zu Talkshows eingeladen. Niemand würde ernsthaft von der Teilnehmerin eine kernphysikalische oder ingenieurelle Expertise erwarten und allen ist klar, dass sie sich nicht in politischer Entscheidungsverantwortlichkeit befindet. Und am wenigsten wird von der Teilnehmerin eine abwägende Relativierung ihrer Position erwartet.

Aus der Perspektive des Geltungsdiskurses lässt sich zu dem Vorgang zunächst also nur sagen, dass die Talkshow offensichtlich einen Ort der kulturindustriellen Diskursinszenierung¹⁶ darstellt, dass sich in dem Diskussionsverhalten der Teilnehmerin diese Logik reproduziert und dass die Teilnehmerin insofern, wie die Talkshow überhaupt, keinen Beitrag zu Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen leistet. Abzulehnen (‚bescheuert‘) wäre der Diskussionsbeitrag der Teilnehmerin nur dann, wenn er im Kontext von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen erfolgen würde. Für diese Kontexte könnte man unzweifelhaft sagen: Das hilft weder unserer Erkenntnis und unserem Wissen weiter, noch hilft es weiter bei der Beantwortung der Frage: Was sollen wir tun? In diesen Fällen wäre zwar die Attribuierung eines Diskussionsbeitrags als ‚bescheuert‘ ebenfalls abwertend. Aber die Wut, die hinter *dieser* Abwertung stehen würde, wäre im Dienst der Aufrechterhaltung der Eigenlogik von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen verständlich. Die Abwertung des Talkshowbeitrags als bescheuert ist demgegenüber genauso überdehnt wie eine Abwertung von Kneipengesprächen oder Smalltalks. Umgekehrt besteht der Anspruch einer erkenntnisorientierten Zuwendung zu solchen kommunikativen Arenen und Typen natürlich nicht in ihrer Abwertung, sondern darin, ihre Eigenlogik zu rekonstruieren und die jeweiligen Implikationen dieser Eigenlogik zu explizieren.

Der Verzicht auf eine Abwertung scheint im Fall der Analyse von Akklamationsdiskursen allerdings besonders schwer zu fallen. Die Wut und Empörung, die in solche Analysen einfließt, kann nur mit einer Eifersucht auf den Bühnenerfolg des Akklamationsdiskurses erklärt werden und dem insgeheimen Wunsch, der Geltungsdiskurs möge in der Sphäre des Akklamationsdiskurses jene verdrängende Kraft entfalten, der der Geltungsdiskurs selbst durch den Akklamationsdiskurs unterliegt. Mit einer derart motivierten Kritik des Akklamationsdiskurses verlässt der Geltungsdiskurs aber seinen Zuständigkeitsbereich. Er zahlt diese Kritik mit der Verletzung seiner eigenen Prinzi-

¹⁵ Für unsere Argumentation ist die Stoßrichtung der Polemik völlig egal.

¹⁶ Vgl. dazu die beeindruckende Analyse von Schröder/Tykwer 1993/1994.

pien. Denn natürlich leistet *diese* Kritik keinen Beitrag zu einem Geltungsdiskurs. Sie macht sich vielmehr die Logik des Akklamationsdiskurses zu eigen. Die polemisch abwertende Kritik am Akklamationsdiskurs orientiert sich selbst am Erfolgsmodell des Akklamationsdiskurses. Sie folgt nicht geltungsdiskursiven Prinzipien, sondern bezeugt das Akklamationsbedürfnis des Geltungsdiskurses.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Diese Überlegungen stellen keinen Aufruf dar, auf Kritik am Akklamationsdiskurs zu verzichten. Aber diese Kritik kann nicht darauf beruhen, die Logik der Akklamation zu beklagen und (negativ) zu bewerten. Sie muss sich darauf stützen, die Implikationen und Folgen dieser Logik freizulegen.¹⁷ Dazu gehört beispielsweise die Kritik an dem vom Akklamationsdiskurs selbst kultivierten Anschein seiner Praxisnähe. Der immanente Widerspruch, dass der Applaus, mit dem der pädagogische Jargon rechnen kann, zugleich als Ausweis der Bedeutsamkeit für die pädagogische Praxis interpretiert wird, verdient konzentrierte und theoretisch folgenreiche Analysen.

9 Abschließende Bemerkungen: Die Grenzen des *Sisyphos*. Oder: Kritik und Selbstkritik

Das führt uns zu der eingangs formulierten These zurück, dass die Bernfeld-Schrift *auch* als exemplarisch und stilbildend für jene Form eines polemischen Plädoyers für eine nüchterne, (rationale, empirisch fundierte) wissenschaftliche Analyse steht, die alles andere als nüchtern vorgetragen wird. Seine Kritik an der Pädagogik und den Pädagogikern steht eindeutig im Zeichen der Parteinahme für den Geltungsdiskurs. Aber diese Parteinahme fällt zu großen Teilen genauso hochmütig aus wie der kritisierte pädagogische Hochmut. Es handelt sich bei dem *Sisyphos* nicht um eine Schrift, die durch eine überzeugende Analyse – sei es eine kritische Analyse der Pädagogik, sei es eine (vielleicht ebenso) kritische Analyse der Erziehungswissenschaft – besticht. Sie lebt vielmehr von polemischen Polarisierungen und einer rhetorisch beeindruckend vorgetragenen Positionsbestimmung, die wahrscheinlich auch zu ihrem (wenn auch späten) Erfolg beigetragen hat. Wollte man die Lektüre des *Sisyphos* empfehlen, dann ganz sicher nicht mit der Absicht, Einblicke in erkenntnis- und forschungslogische Probleme der Erziehungswissenschaft zu erhalten und

¹⁷ Eine solche Kritik findet sich übrigens in dem zitierten Beispiel von Rainer Paris sehr überzeugend formuliert. Es dient Paris nämlich als Beispiel einer kommunikativen Double-Bind-Struktur. *Diese* These scheint höchst aufschlussreich für das Verständnis der Funktionsweise von Akklamationsdiskursen zu sein. Vgl. oben, Kapitel V.

erst recht nicht als Beispiel einer vorbildlichen erziehungswissenschaftlichen Analyse. Man kann von dem *Sisyphos* kaum lernen, wie man dem hier vertretenen Anspruch der Wissenschaftlichkeit gerecht werden kann. Er stellt aber, inklusive der Titelgebung, ein herausragendes Beispiel einer wissenschafts- und disziplinpolitischen polemischen Rhetorik dar.

Auch bezüglich dieser Argumentation muss einem naheliegenden Missverständnis vorgebeugt werden: Meine Kritik richtet sich nicht gegen Bernfelds Polemik und ihre disziplinpolitische Stoßrichtung. Sie richtet sich vielmehr dagegen, das akklamationsdiskursive Lob des Geltungsdiskurses mit dem Geltungsdiskurs selbst zu verwechseln. Sie richtet sich insofern auch gegen den Glauben, mit dem bloßen rhetorischen Bekenntnis zu Wissenschaft und Forschung – wer wollte diesem Bekenntnis heute widersprechen? – sei ein Beitrag zu Wissenschaft und Forschung geleistet, sei der Wissenschaft und der Forschung *gedient*. So notwendig und unvermeidbar solche Bekenntnisse sein mögen, wecken sie doch den falschen Anschein, der Geltungsdiskurs erweise seine Stärke vor allem durch seine akklamationsdiskursiven Erfolge.

Dieser Anschein lenkt ab von dem eigentlichen Problem des Geltungsdiskurses. Dieses besteht nicht darin, dass der Akklamationsdiskurs keinen Beitrag zur Bearbeitung von Geltungs- und Angemessenheitsfragen leistet. Es besteht auch nur sekundär darin, dass der Geltungsdiskurs auf der Bühne des Akklamationsdiskurses ohnmächtig und kraftlos ist. Das eigentliche, weil selbstbedrohliche Problem besteht in der internen Verfasstheit des Geltungsdiskurses. Es besteht einerseits in den Tendenzen der akklamationsdiskursiven Selbstkolonisierung. Wenn die geltungsdiskursiven Arenen die Prinzipien des Akklamationsdiskurses gleichsam ‚ohne Not‘ importieren und eine Selbstsubsumption unter diese Prinzipien erfolgt, kommt das einem Selbstverlust gleich, der durch keine noch so großen semantischen Erfolge der rhetorischen Behauptung von Wissenschaftlichkeit kompensiert werden kann. Es besteht andererseits in einem Mangel an Selbstkritik. Diese betrifft erkenntniskritische Fragen ebenso wie die Thematisierung akklamations- und angemessenheitsdiskursiver Tendenzen des Geltungsdiskurses. Wenn die Erziehungswissenschaft, um ihre Bedeutung besorgt, den gesellschaftlichen Applaus sucht oder gar beansprucht, als bessere Pädagogik an deren Stelle zu treten, nimmt sie den Verlust ihrer Substanz in Kauf. Mit der Untersuchung solcher Prozesse ist dem immanenten Anspruch des Geltungsdiskurses mehr *gedient* als mit der Abwertung des *Pädagogen*. Überhaupt ist die Selbstbeobachtung und Selbstkritik konstitutiv für den Geltungsdiskurs. Davon ist im *Sisyphos* kaum die Rede.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1967): *Résumé über Kulturindustrie*. In: *Ohne Leitbild*. Parva Aesthetica. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 60-70.
- Bernfeld, Siegfried (1967 [1925]): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bois-Reymond, Manuela du (1994): *Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden*. In: Bois-Reymond, M. du et al. (Hrsg.): *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich, S. 137-220
- Durkheim, Emile (1984 [1902/03]): *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesungen an der Sorbonne 1902/1903*. Mit einer Einleitung von Paul Fauconnet. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2013 [1966]): *Die Heterotopien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1962): *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.
- Helsper, Werner (1996): *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521-569.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1969 [1947]): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- König, Hannes (2021): *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lenhardt, Gero (1984): *Schule und bürokratische Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maiwald, Kai Olaf (2020): *Der Zwang zur Erziehung und die a-pädagogische Haltung moderner Eltern. Eine exemplarische Fallrekonstruktion zur Spannung von Asymmetrie und Symmetrie in Eltern-Kind-Beziehungen*. In: Funcke, Dorett (Hrsg.): *Rekonstruktive Paar- und Familienforschung*. Hagen: Fernuniversität Hagen, 181-210.
- Mehan, Hugh (2013): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard: Harvard University Press.
- Merton, Robert K. (1973 [1942]). *The Normative Structure of Science*. In: Ders.: *The Sociology of Science. Theoretical and Emirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press, S. 267-278.
- Oevermann, Ulrich (1983): *Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse*. In: Friedeburg, Ludwig von/Habermas, Jürgen (Hrsg.): *Adorno-Konferenz: 1983*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 234-289.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.

- Paris, Rainer (2008): Bescheuertheit. In: Ders.: Gender, Liebe & Macht. Vier Einsprüche. Waltrop und Leipzig: Manuscriptum, S. 57-81.
- Prange, Klaus (1986): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schröder, Andreas; Tykwer, Jörg (1993/94): Relaxte Betroffenheit oder wie man die Ausländerfeindlichkeit in eine Werbekampagne für die Werbung und das Fernsehen ummünzt. Eine Fallstudie in 3 Folgen. In: Medium 3/93, S. 39-48; 4/93, S. 39-48; 1/94, S. 18-25.
- Tröger, Daniel (2004): Allgemeine Didaktik revisited. Beiträge zur Lehrerbildung 22/2, S. 157-170.
- Vogel, Peter (1997): Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 73(4), S. 415-427.
- Weber, Max (1982 [1904]): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 5., erneut durchgesehene Aufl., hrsg. von Johannes Winckelmann. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), S. 146-214
- Wenzl, Thomas (2010): Sich-Melden. Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: sozialer sinn, 11, S. 33-52.
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer.
- Wenzl, Thomas; Wernet, Andreas; Kollmer, Imke (2017): Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer.
- Wenzl, Thomas (2020): „Alle haben ein Smartphone, nur ich nicht!“ Familiäre Erziehung im Spannungsfeld von elterlichem Partikularismus und gesellschaftlichem Universalismus. In: sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 21, 1, S. 357-378.
- Wernet, Andreas (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer, S. 293-312.

Sisyphos oder die Grenzenlosigkeit der Erziehungswissenschaft

1 Sisyphos – Berufsheiliger oder Symbol der Vermessenheit?

Sisyphos taucht in der pädagogischen Auseinandersetzung wiederholt als Symbol zur Charakterisierung der beruflichen Anforderungen von Lehrkräften auf: Die Situation des Pädagogen sei wie die des Sisyphos, der stets aufs Neue aber jedes Mal erfolglos versucht, einen Marmorblock den Berg hochzurollen, und keine Möglichkeit hat, aufzuhören: „beide sind aufgerufen, vermeintlicher Sinnlosigkeit Sinn zu unterlegen“ (Zubke 1995: 205). Dies geht so weit, dass Sisyphos gar zum „Berufsheilige[n]“ (Tenorth 2006: 582) der Lehrkräfte ausgerufen wird und als Namensgeber für den Professionseid dient (vgl. Arnold/Arnold-Haucky 2009). Siegfried Bernfeld (1973) hingegen dient die Figur des Sisyphos nicht – wie der Titel seines Buches „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ vermuten lässt – zur Charakterisierung des Pädagogischen, sondern der Pädagogik. Es sind die „Pädagogiker“ (ebd.: 39), die sich seinem Spott unterziehen müssen, wenn er Ihnen bescheinigt, dass sie mit ihrem weltfremden Idealismus „unentwegt den Felsblock der pädagogischen Mittel auf den Gipfel des Idealbergs wälzten“ (ebd.) und mit dem ebenso fortwährenden Scheitern an den Idealen „lächerlich und unnützlich“ (ebd.) erschienen. Dieser Umstand kann verwundern: Die Pädagogik verwendet Sisyphos zur Charakterisierung des Pädagogischen und ein Kritiker der Pädagogik verwendet ihn zur Kritik an genau dieser Charakterisierung. Einmal erscheint das permanente Scheitern als eine Art Tapferkeitsmedaille des Durch- und Aushaltens, im anderen Fall als Ausdruck von Lächerlichkeit.

Dieser bemerkenswerte Umstand soll zum Anlass einer ausführlicheren Thematisierung des Mythos des Sisyphos und seiner Rezeption in der Erziehungswissenschaft¹ genommen werden. Betrachtet man den Mythos in seiner ursprünglichen Form, ist sein zentrales Thema die menschliche Vermessenheit

¹ Erziehungswissenschaft wird hier stets als widersprüchliche Einheit der Unterscheidung von an Geltungsansprüchen orientierten Erziehungswissenschaft und reflexionstheoretischer und praktischer Nützlichkeits- und Angemessenheitsfragen orientierten Pädagogik (vgl. Meseth 2011).

am Beispiel des Todes, oder abstrakter die Folgen der Missachtung konstitutiver Grenzen (Abschnitt 2). Die hier ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Texte weichen in der Bezugnahme auf Sisyphos z.T. deutlich von dieser ursprünglichen Geschichte ab: Sie nutzen nur manche Aspekte und blenden andere (aktiv) aus oder formen Motive des Mythos um, z.T. bis zur Unkenntlichkeit. Selbst Bernfelds Verwendung des Sisyphos ist nicht konsistent (Abschnitt 3). Die Annahme ist, dass diese Auffälligkeiten weder einfach nur als typisch moderne Form interpretiert werden können – auch wenn zumindest die Reduktion auf das Bergmotiv durchaus typisch zu sein scheint (vgl. Seidensticker/Wessels 2001) – noch als bloß fehlerhafte Lesarten des Mythos. Vielmehr nutzen die untersuchten Texte affirmative Fremd- und Selbstidentifikationen mit Sisyphos, die – so die Pointe des Textes – nicht besser hätten gewählt werden können. Denn Sisyphos erscheint in den Bezugnahmen nicht nur in je spezifischer überformter Weise, sondern gemeinsam ist ihnen allen die Missachtung von konstitutiven Grenzen und damit ein sisyphos'sches Vergehen. Dabei verweisen die je spezifischen Abweichungen auf je theorie- und ansatzspezifische Problemlagen, konstitutive Grenzen anzuerkennen, die wiederum folgenreich als Selbstsabotagen der jeweiligen Perspektiven in Erscheinung treten (Abschnitt 4). Zusammengenommen dokumentiert sich in der gemeinsamen Schwierigkeit der umfassenden Integration von konstitutiven Grenzen ein fortwährendes Problem der Erziehungswissenschaft, das auch als unzureichende Ausdifferenzierung und fehlende Autonomie verstanden werden kann. ‚Wie hält es die Theorie mit Sisyphos?‘ kann damit als Lackmus-Test für die Frage der erziehungswissenschaftlichen Anerkennung von Grenzen und für das Ausmaß der Autonomie der Erziehungswissenschaft verstanden werden.

2 Sisyphos. Das Motiv und der Mythos

Der Mythos des Sisyphos ist keine als ganze, in einer Quelle niedergeschriebene Geschichte, auf die man sich berufen kann. Vielmehr finden sich an verschiedenen Stellen der griechischen Mythologie Fragmente der Figur des Sisyphos (vgl. Seidensticker/Wessels 2001). Diese fügen sich aber durchaus zu einer konsistenten Gesamtgeschichte zusammen, deren gemeinsames Thema Vermessenheit und die Missachtung von konstitutiven Grenzen ist.

Sisyphos, erster König von Korinth und „der schlaueste unter den Männern“ (Homer 2014: 203), erzürnte den Groll der Götter durch seine tyrannische Herrschaft. Dieser Zorn blieb aber noch ohne Folgen für Sisyphos. Erst als er sich in einen Streit zwischen Zeus und dem Flussgott Asopos einmischt, indem er Asopos hilft, Zeus zu verfolgen, der Asopos' Tochter Aigina entführt hat, um daraus einen Vorteil für seine Stadt und damit seine Herrschaft zu

erzielen, erzürnt dies Zeus so massiv, dass dieser ihn in die Unterwelt verbannt und dort gefangen halten will. Sisyphos jedoch umgeht die Todesstrafe, indem er Thanatos, den Gott des Todes, überlistet und ihn in Ketten legt, was die Welt in ein Chaos stürzt. Bei der so ermöglichten Rückkehr in die Welt der Lebenden bereitet Sisyphos angesichts der weiterhin drohenden Verbannung in die Unterwelt eine weitere List vor. Diese ermöglicht ihm beim zweiten forcierten Eintritt in das Todesreich auch Persephone, die Göttin der Unterwelt, zu überlisten und so wiederum dem Tod zu entfliehen und in die Welt der Sterblichen zurückzukehren. Erst nach dieser erneuten List wird Sisyphos nicht mehr nur mit dem Tod bestraft, sondern mit der allseits bekannten ewigen Qual im Tod: Er erhält die Aufgabe, in der Unterwelt einen Marmorblock den Berg hochzurollen, der jedoch stets kurz vor Erreichen des Gipfels wieder nach unten rollt und Sisyphos so mit seiner Aufgabe immer wieder von vorne beginnen muss (vgl. Kerényi 1997; Seidensticker/Wessels 2001).

Diese Bestrafung ist nicht nur eine besonders qualvolle, in der Form aber bloß willkürlich-unspezifische Strafe. Sie ist nicht bloß die „Höchststrafe, die es im griechischen Hades gab, [... die] Sinnlosigkeit“ (Marneros 2017: 132). Vielmehr ist sie maßgeschneidert auf Sisyphos' Vergehen, da sie „die Wahrheit offenbar[t], die sich in einer derartigen Daseinsweise verbirgt“ (Drewermann 2015: 147): Mit jedem Versuch, den Marmorblock den Berg hochzurollen, wird Sisyphos vorgehalten, dass seinem Handeln Grenzen gesetzt sind, über die er nicht verfügt. Genau dies ist das Vergehen von Sisyphos zu Lebzeiten. Indem er zweifach versucht, die für Menschen ultimative Grenze zwischen Leben und Tod zu überwinden, wird er der Vermessenheit schuldig. Mit der endgültigen Verbannung in die Unterwelt und der Bestrafung über das Block-den-Berg-Hochrollen bekommt Sisyphos nicht nur einmalig, sondern fortwährend seine Grenzen aufgezeigt: Er kann den Block nicht hochrollen und kann nichts tun, um etwas am Misserfolg oder an der Aufgabe zu ändern. Der Grenze, die er missachtet – dass er Mensch und damit sterblich ist –, kann er nicht nur nicht entfliehen. Auch er muss sterben. Anders als die normalen Toten darf er in der Unterwelt jedoch nicht – wie es in der griechisch-antiken Vorstellung üblich ist – vergessen, sondern ihm wird die Begrenztheit eines Sterblichen und die Vermessenheit zu Lebzeiten bis in alle Ewigkeit vor Augen geführt. Anders formuliert: Anstatt wirklich sterben zu dürfen und damit die ‚normale‘ Endlichkeit zu erfahren, wird ihm die menschliche Endlichkeit und Begrenztheit durch die qualvolle Wiederholung *in zugespitzter Form* vor Augen geführt. Und dies – so die zentrale Pointe – hat er sich selbst durch die Verleugnung von konstitutiven Grenzen² und damit seiner Hybris zu Lebzeiten

² Konstitutiv meint, dass diese Grenzen nicht nur innerhalb einer bestehenden Ordnung bzw. Struktur existieren, sondern Teil dieser Ordnung/Struktur sind und damit innerhalb dieses Rahmens nicht überschritten werden können, ohne dass diese Grenzen nicht praktisch eingefordert und das Überschreiten bestraft wird. Selektion kann nicht einfach aus Schule

zuzuschreiben. Die Bestrafung stellt damit „das Bild des ewig vergeblichen Bemühens, das Los aller Sterblichen von sich abzuwälzen, dar“ (Kerényi 1997: 69).

Dies ist eine kategorial andere Interpretation als z.B. die häufig genutzte Vorstellung von Albert Camus (vgl. Camus 2000), dass wir uns Sisyphos „als einen glücklichen Menschen vorstellen“ (ebd.: 178) müssen. Diese Vorstellung wird nur möglich – und dies ist die typisch moderne Verwendung des Sisyphos –, weil Camus das Motiv des „Stein-den-Berg-Hochrollens“ vom Rest des Mythos entkoppelt. Über die Formel des Schicksals werden Sisyphos Taten, die zur unmöglichen Aufgabe am Berg in der Unterwelt geführt haben, abgedunkelt und so die Aufgabe ihrer Vorgeschichte und damit ihrer strukturellen Eigenlogik beraubt. Dass er den Block den Berg hinauf rollen muss, ist in dieser Beschränkung auf das Berg-Motiv einfach Schicksal und nicht Folge seiner frevlerischen Taten. Und diesem Schicksal kann er sich bei Camus selbst entziehen, wenn er wählt, dass das Hochrollen seine Aufgabe ist, die er sich freiwillig annimmt. So werde er zum „Held des Absurden“ (ebd.: 174) und „glücklichen Menschen“ (ebd.: 178).

3 Sisyphos in der Erziehungswelt

Angesichts des Status als „Berufsheilige[r]“ (Tenorth 2006: 582) ist es erstaunlich, wie selten die Geschichte des Sisyphos umfänglicher ausgeführt und zu Rate gezogen wird. Bisweilen beschränkt sich die Bezugnahme auf Sisyphos nur auf die Nennung des Namens ohne jegliche Explikation, was damit genau in Bezug auf die erläuterten Sachverhalte gemeint ist. Sisyphos ist dann eine Formel oder eine bloße Überschrift, mit der Aspekte der Arbeit von Lehrkräften betitelt werden (z.B. Gräsel et al. 2006). So wie *Des Kaisers neue Kleider*, *Die Prinzessin auf der Erbse* oder *Das hässliche Entlein* wird mit dieser Formel als kondensiertes Symbol unmittelbares Verstehen suggeriert. Der Verweis auf Sisyphos scheint ein gebräuchlicher wie unmittelbar verständlicher zu sein. Sisyphos – so könnte man sagen – ist als Formel kein Unbekannter in der Erziehungswelt, seine ganze Geschichte hingegen ist kaum bekannt. Die folgenden Beispiele sind fünf Fälle, in denen Sisyphos unterschiedlich in der Erziehungswelt in Erscheinung tritt. Sie werden auf die eigenlogische Abweichung vom originalen Mythos v.a. im Moment der Identifikation mit Sisyphos

ausgeschlossen werden, ohne dass sie doch wirksam und durch Zuspitzung des Strukturmoments die Praxis bestraft wird (Goldmann 2023a), und auch Sisyphos kann nicht einfach dem Tod entrinnen, ohne doch sterben zu müssen und im Sterben mit Sinnlosigkeit bestraft zu werden. Auch wenn nicht jedes Mal das ‚konstitutiv‘ mitgeführt wird, sind mit Grenzen in diesem Beitrag stets nur solche gemeint.

hin befragt, um darüber letztlich Aussagen über die Erziehungswissenschaft machen zu können. Was bei Bernfeld v.a. im Modus der Polemik stattgefunden hat, erfolgt in dieser Auseinandersetzung als rekonstruktiv-verstehende Wissenschaftsforschung, die anstelle von Kritik in einer kontingenzfunktionalistischen Perspektive über die Bestimmung von Problem-Lösungs-Konstellationen nach der Sinnhaftigkeit der beobachtbaren Phänomene fragt (vgl. Nassehi 2008).

3.1 Sisyphos als Opfermedaille

In einer professionstheoretischen Darstellung des Lehrer*innenberufs und seiner normativen Ausgestaltung in der Praktiker*innenzeitschrift PÄDAGOGIK charakterisiert Arno Combe ausführlicher, aber nicht minder unspezifisch und floskelhaft als die bloße Nennung von Sisyphos den Beruf als „sisyphusartig“ (Combe 1997: 10). Der pädagogischen Arbeit wohne eine

„nicht stillstellbare, sich kreislaufartig wiederholende Bewährungsdynamik inne [...]. Alle, die mit Kindern und Jugendlichen umgehen, wissen um diese alltägliche Dauerspannung, die gleichsam „unsichtbar“ und doch allzu vertraut ist. Sie drückt sich in der Erfahrung aus, daß Unterrichts- und Erziehungsarbeit nie aufhört, immer wieder und neu beginnt, einen ständig wechselnden Situationen aussetzt und darüber hinaus nie zu einem sicheren Erfolg verbürgenden Ende kommt“ (ebd.).

Manifest wird hier von einer Bewährungsdynamik und einer daraus folgenden Dauerspannung, von einer nie endenden, immer wieder neu beginnenden Aufgabe ohne sicheren Erfolg gesprochen, gegen die hier analytisch nichts eingewandt werden soll. Sie verbleibt jedoch in der gängigen professionstheoretischen Formel der Ungewissheit so unspezifisch, dass sie sich gerade nicht als Beschreibung des Pädagogischen eignet, und einer daraus entwickelten Professionalitätsperspektive. Diese Merkmale finden sich in nahezu jeden nicht-technischen Berufen: alle professionellen Berufe, aber auch pflegende Tätigkeiten, Management- und Consulting-Tätigkeiten und sogar Börsenmakler*innen. Bemerkenswert erscheint auch, dass diese Darstellung keinerlei Momente von Mühsal und Sinnlosigkeit enthält, sondern in dieser Dimension enthalten ist. Gleichzeitig ist der Text mit „Der Lehrer als Sisyphus“ übertitelt und die Identifikation mit Sisyphos gerade weder als offene Frage gehalten noch auf eine Ähnlichkeit beschränkt. Obwohl also in der Beschreibung des Lehrerberufs kein sisyphos-typisches Moment von Mühsal und Sinnlosigkeit aufscheint, auch nicht z.B. in einer Camus'schen Wendung, wird dennoch Sisyphos als Beschreibungsformel gewählt. Würde es nur darum gehen, eine erfolgsunsichere, immer wieder von neuem beginnende Bewährungsdynamik zu

symbolisieren, würde sich z.B. eher der Acker- oder Gartenbau anbieten. Und dennoch werden Lehrkräfte mit Sisyphos identifiziert.

Latent wird mit dieser Identifikation mit Sisyphos gerade nicht eine Bewährungsform aufgerufen, an der man *auch* scheitern kann, sondern das permanente Scheitern und damit das Moment der erlebten Sinnlosigkeit der eigenen Tätigkeit. Der Pädagoge wird hier folglich latent als Leidender identifiziert und adressiert. Anstelle einer professionstheoretischen Analyse, die im weiteren Text durchaus noch erfolgt, zeigt sich hier also eine Akklamation (s. Werner i.d.B.) in Richtung „alle[r], die mit Kindern und Jugendlichen umgehen“, die auf eine gemeinsame Erfahrung des Leidens eingeschworen werden. Ähnlich der gängigen Formel des „Höllenjobs Lehrer“ (DIE ZEIT 2024) fungiert die Identifikation mit Sisyphos folglich als Opfermedaille der Leidensfähigkeit und des Aushaltens sinnloser Tätigkeiten.

Die Spezifik des Textes scheint darin zu liegen, dass er nicht bei dieser Verteilung der Opfermedaille verbleibt. Denn die textliche ‚Praxis‘ beginnt zwar mit einer vollständigen Identifikation der Lehrkräfte mit Sisyphos, schwächt diese aber im nächsten Schritt als „sisyphusartig“ (Combe 1997: 10) ab, um sie dann in der anschließenden Konkretion gänzlich der Momente des Mühsals und Sinnlosigkeit zu entziehen. Dies findet im Weiteren seine Fortsetzung, indem in der ausführlicheren professionstheoretischen Darstellung des Lehrerberufs durchaus Momente ausgeführt werden, die eine Spezifik des Lehrer*innenberufs ausmachen. So konstatiert Combe, dass es „keine Gewißheit über einen eindeutig feststellbaren Erfolg“ (ebd.: 11) gebe, also ein konstitutives Beobachtungsproblem (vgl. ähnlich Luhmann 2002: 151-153). Lehrkräfte müssten – so heißt es weiter – für einen „professionelle[n] Umgang mit der beschriebenen strukturellen Offenheit der Lehrertätigkeit“ (Combe 1997: 14) nicht nur von der „erworbenen Substanz zehren [...], sondern] sich [...] eine neue Substanz und Professionalität aneignen“ (ebd.). Diese Praxis kann als ein ‚Abholen-da-wo-sie-stehen‘ verstanden werden, um Professionalisierung anzubahnen.

Dieses Ziel bricht sich aber an der Verleihung des Opferstatus, der allen Lehrkräften qua Überschrift zugestanden wird. Denn wer Opfer ist, muss nicht handeln bzw. nichts ändern. Man trägt keine Verantwortung für das eigene Erleben, weil ja andere Schuld am eigenen Zustand sind. Der Appell des Erziehungswissenschaftlers, sich auch „neue Substanz und Professionalität anzueignen“ (ebd.: 14), kann also mit der Legitimation der Identifikation mit Sisyphos verhalten. Oder anders formuliert: Der akklamativ-floskelhafte Einstieg des Textes untergräbt das eigene Professionalisierungsansinnen.

Prägt das Erleben der Lehrkräfte Mühsal und Sinnlosigkeit, müsste eine konsequent professionstheoretische Perspektive stattdessen ein Ohnmachtserleben von Lehrkräften kontingent setzen und kritisch nachfragen, was zum Ohnmachtserleben beiträgt, bis hin zur Frage, ob sich dahinter sogar eine Unprofessionalität der Lehrkräfte im Umgang mit Grenzen zeigt. Zur

Professionalisierung müsste der Text anstelle eines ‚Abholens‘ in kritische Differenz zum Erleben gehen und damit als Zumutung agieren. Oder im Mythos des Sisyphos formuliert: Anstelle einer Reduktion auf das Motiv des „Block-auf-den-Berg-Hochrollens“, wie im Text von Combe, müsste den Lehrkräften auch die ‚Vorgeschichte‘ und damit die Frevel von Sisyphos erzählt werden, die das Leiden am Berg als selbstverschuldetes sichtbar machen.

3.2 Der (weg-)lachende Sisyphos

Ebenso in einer Beschränkung auf das Berg-Motiv nutzt Horst Siebert (1992) Sisyphos prominent in einer Abhandlung zur Frage, welche Konsequenzen man aus dem Scheitern der Bildungsreformen der 60er und 70er Jahre ziehen kann. Zur Beschreibung des Scheiterns nutzt Siebert nicht wie Bernfeld Sisyphos als Symbol der „Überhebung“ (Bernfeld 1973: 39), sondern Prometheus als Symbol der technischen „Machbarkeit und Planbarkeit“ (Siebert 1992: 57), von denen man sich im Kontext von Bildungsreformen verabschieden müsse. Bei Siebert scheitern demnach nicht die Ideale der Reform, sondern nur ein allzu naiver Glaube an eine schnelle und direktiv steuerbare Umsetzung. So werden die zentralen Ideen von Bildung und Aufklärung zwar befragt, aber nicht infrage gestellt (vgl. ebd.: 15-50). Und genauso wird der Glaube an eine Reformierbarkeit der Welt mittels der Pädagogik im Kleinen wie auch im Großen nicht oder nicht grundlegend zurückgeschraubt. Mit der „globalen Ungerechtigkeit, der atomaren Friedensbedrohung, der Umweltzerstörung oder anders formuliert: mit der Irrationalitäten (sic!) der rationalisierten Industriegesellschaft“ (ebd.: 10) sollen sich die Pädagog*innen auch weiterhin nicht abfinden, sondern mit ihrer Bildungsarbeit und den Bildungsreformen auf eine Bewältigung dieser Problemlagen zielen. Das bisherige Scheitern spreche für „zuwenig, nicht für zu viel Aufklärung“ (ebd.: 59).

Mit dem Abschied von Prometheus geht für Siebert der Wechsel zur neuen Leitfigur des Sisyphos einher. Dieser erhält in seiner Darstellung zwei Funktionen. Zum einen ist er Held der Hoffnung³, da seine Situation „hoffnungslos, und gleichzeitig nur zu ertragen [sei], wenn [man] die Hoffnung nicht aufgibt“ (ebd.: 9). Zum anderen ist Sisyphos im Kontrast zu Prometheus Symbol für eine „neue Bescheidenheit“ (ebd.: 55), die sich u.a. in einer Verabschiedung von technologischen Machbarkeitsvorstellungen niederschlägt. Neben dieser

³ An dieser Stelle lässt sich Camus‘ Verwendung von Sisyphos kontrastieren. Dieser ist für Camus gerade nicht Held der Hoffnung, sondern „Held des Absurden“ (Camus 2000: 174). Dabei ist „das Absurde das Gegenteil von Hoffnung“ und Hoffnung aufgrund ihres illusionären Charakters zurückzudrängen.

Symbolisierung von Hoffnung und Bescheidenheit wird Sisyphos von Siebert noch in einer weiteren Weise affirmativ genutzt. Der Mythos lasse sich

„positiv deuten: Zum Glück bleibt der Felsbrocken nicht auf dem Berg liegen, denn das wäre endgültig Stillstand, Stagnation. Den Stein in Bewegung halten, ist menschliche Bestimmung, ist Fortschritt. Sisyphos' Auftrag ist Suchbewegung; der Weg selbst ist das Ziel.“ (ebd.: 59)

Mit dieser Verwendung werden nicht nur der Kontext der Strafe und damit Sisyphos' frevlerische Taten aktiv ausgeblendet („An ihm interessiert uns weniger der Frevel als die Strafe.“ (ebd.: 9)), sondern die spezifische Tätigkeit des Hochrollens selbst geht in dieser Reformulierung gänzlich verloren. Denn Sisyphos wird eine „Suchbewegung“ (ebd.) zugeschrieben, deren Fortsetzung als „menschliche Bestimmung“ (ebd.) gewertet wird. Die Tätigkeit des Sisyphos wird damit ihrer konstitutiven Momente (anstrengend, müßig, sinnlos) beraubt. Und auch das fortwährende Hochrollen, das klassisch gerade als Sinnbild für Stagnation gesehen werden kann, wird stattdessen als „Fortschritt“ (ebd.) verklärt. Mehr noch: Sisyphos wird am Ende der Darstellung als potenziell „lachend“ (ebd.: 62) entworfen und Siebert schlägt den Pädagog*innen in der Erwachsenenbildung vor, mit „mehr Humor und Schmunzeln in der Bildungsarbeit“ (ebd.: 60) zu agieren.

Diese Umdeutung von einer „deprimierende[n] Plackerei“ (ebd.: 9) zu „Fortschritt“ (ebd.: 59) und einem lachenden Sisyphos erfolgt über das Moment der Leugnung. Nur durch Weglassen der konstitutiven Momente des Hochrollens (mühevoll und sinnlos) kann diese Tätigkeit als Fortschritt und Suchbewegung verklärt werden. Genauso kann in der Situation der Hoffnungslosigkeit nur derjenige Hoffnung haben, der die Situation der sinnlosen und mühevollen Tätigkeit, die die Hoffnungslosigkeit erzeugt, leugnet. Und gleichermaßen fragt Siebert nicht nach den Bedingungen der Möglichkeit für „mehr Humor und Schmunzeln“ – weder für Sisyphos noch in der pädagogischen Arbeit, sondern postuliert diese nur als Lösung. Diese Umdeutung entkoppelt also nicht nur aktiv die Vorgeschichte, sondern v.a. auch die Handlungssituation selbst. Ohne Anschluss an die Tätigkeit des Sisyphos oder der Pädagog*innen werden ihre Situationen in etwas Positives umgedeutet. Der floskelhafte Spruch „der Weg selbst ist das Ziel“ rundet diese Verklärung ebenso ab wie die Oberflächlichkeit des empfohlenen Lächelns, das zu einem Weglächeln der Mühe und des Scheiterns wird. Dies ermöglicht für Siebert ein Festhalten an den Idealen der Bildungsreform unter ausschließlicher Anpassung in der Zeit-, nicht aber der Inhaltsdimension.

3.3 Sisyphos als klagloser Pflichterfüller

Die Ausführungen zum „Eid des Sisyphos“ von Rolf Arnold und Beatrice Arnold-Haecky (2009) beginnen mit dem vorangestellten klassischen Bernfeldzitat über die „Pädagogiker“ (Bernfeld 1973: 39), ihrer „sisyphischen Überhebung“ (ebd.) und der „Mühsal und Erfolglosigkeit“ (ebd.) als Strafe. Der anschließende erste Satz des Vorwortes operiert aber genau in dieser kritisierten Perspektive des Mühsahls und der Erfolglosigkeit: „Lehrer üben einen schwierigen Beruf aus“ (Arnold/Arnold-Haecky 2009: IX). Schwierig sei er, weil die Lehrkräfte die „Bedingungen“ (ebd.) der Erfüllung ihres Auftrags – „individuelle Reifungs- und Entwicklungsprozesse“ (ebd.) begleiten und fördern – „nicht zu beherrschen vermögen“ (ebd.). Dies beschreibt zwar mit der Nicht-Technologisierbarkeit des Pädagogischen ein zentrales Moment vieler professionstheoretischer Ansätze. Es geht an dieser Stelle aber nicht um seine analytische Beschreibung der pädagogischen Tätigkeit, sondern um die Thematisierung von Nicht-Erfolg als Normalfall. So gehen sie davon aus, dass es sowohl nur „im Einzelfall [möglich sei] diese Prozesse positiv zu gestalten“ (ebd.) als auch diese Einzelerfolge nicht an die „fortdauernde soziale Selektivität“ (ebd.) heranreichen könnten, sodass durch die Gesellschaft eine „makrosoziale Begrenzung der pädagogischen Wirksamkeit“ (ebd.) gegeben sei.

Bemerkenswert ist dabei, dass Bernfeld zugeschrieben wird, dass er diese „soziale Grenze der Erziehung“ (ebd.) als „erdrückend empfunden“ (ebd.) habe und dieses Empfinden in der zu hohen und falschen „Bernfeldschen Messlatte“ (ebd.: X) begründet sei. Bekanntermaßen (s. Wernet i.d.B., Meseth i.d.B.) und wie im Text von Arnold und Arnold-Haecky mit dem vorangestellten Zitat aufgerufen, ist nicht Bernfeld der Träger der Hoffnungen, sondern die Diagnose der „überdehnte[n] Wirkungshoffnung“ (Arnold/Arnold-Haecky 2009: X) ist die Kritik von Bernfeld an den „Pädagogiker[n]“ (Bernfeld 1973: 39). Hier wird folglich fälschlicherweise der Kritiker mit seinen Kritisierten vertauscht. Konstatiert man hier nicht einen groben Fehler, wird diese Verdrehung sinnhaft, wenn man sie v.a. als Entkopplung von inhaltlicher Kritik und Kritisierten versteht. Indem Bernfeld als Adressat und nicht Autor der Kritik identifiziert wird, sind die eigentlichen Adressaten – die Pädagog*innen in Wissenschaft und Praxis – aus der Schusslinie. Denn genau diese sind von Arnold und Arnold-Haecky mit dem Buch zur systemischen Pädagogik angesprochen. Ihnen wird also nur die inhaltliche Kritik zugemutet und gleichzeitig verschwiegen, dass sie ggf. auch die Kritisierten sind; mit der Folge, dass man der Kritik zustimmen kann, und gleichzeitig sich selbst nicht kritisiert fühlen muss. Dies heißt aber auch, dass man trotz Zustimmung Veränderungsbedarf bei sich negieren kann, auch wenn man überzogene Wirkungserwartungen im Sinne der Kritik hat.

Nach der ausgeführten und in der Adressat*innenschaft ‚vernebelten‘ Kritik an überzogenen Erwartungen und Idealen folgt der Satz „Sei es, wie es will“ (Arnold/Arnold-Haecky 2009: X). Dieser Sprechakt entwertet die vorgängige Kritik letztlich als nicht relevant für den Übergang vom Erleben von Mühsal und Erfolglosigkeit zur anschließend ausgeführten systemischen Perspektive. Dies wiederholt das Moment, dass eine Veränderung der Perspektive der Leser*innen, ergo den Pädagog*innen nicht notwendig sei.

Der anschließend von Ihnen vorgestellte Ansatz „einer systemischen Sicht der Dinge“ (ebd.) zeichne sich dadurch aus, dass darin „die Verantwortung für das eigene Denken, Fühlen und Handeln der an der pädagogischen Interaktion beteiligten Akteure in den Vordergrund“ (ebd.) gestellt wird. In späteren Kapiteln heißt es ausführlicher, dass dafür eine „systemisch-achtsame Haltung“ (ebd.: 26) notwendig sei, die dann entstehe, wenn man „von den eigenen Gewissheiten“ (ebd.: 27) Abstand nehme, indem man über den eigenen „Schatten in uns“ (ebd.) springe und sich quasi-psychotherapeutisch dem zuwende, was einen „am meisten aufregt, kränkt und verletzt“ (ebd.)⁴. Damit wendet sich diese Perspektive nicht nur von der anfangs im Text aufgerufenen gesellschaftlichen Rahmung und den nicht-beeinflussbaren Bildungsungerechtigkeiten ab, sondern – und dies erscheint immanent innerhalb des Ansatzes noch wichtiger – die Kritik an der bisherigen Perspektive, die das Erleben als mühselig, erfolg- und damit sinnlos erzeugt, könnte hier einen Anschluss erhalten. Denn der systemische Ansatz geht davon aus, dass es die „innere[n] Bilder und Gefühle“ (ebd.: 23) sind, die das Denken und Handeln und damit auch das Erleben von Mühsal und Erfolglosigkeit bestimmen, und versucht in der Folge die Klienten von diesen Selbstbeschränkungen zu befreien. Im Widerspruch zu diesen Prinzipien des systemischen Ansatzes ist die im Vorwort skizzierte Veränderung aber gerade keine Veränderung der Perspektive, sondern eine bloße Abwendung vom Mühsal und der Erfolglosigkeit und die Hinwendung zu den einzelnen Personen und einem dort unbestimmt gelassenen Anderen. Verändert wird hier folglich nur die Blickrichtung, nicht die Perspektive auf die Dinge.

Diese Geste der bloßen Abwendung vom Bisherigen und Hinwendung zum Anderen wiederholt sich im anschließend ausgeführten „Eid des Sisypnos“ (ebd. S. 16). Dort heißt es „ich werde [...] aufhören, über die Einengungen zu lamentieren“ (ebd.) oder „Ich höre auf, inhaltliche Vorgaben nur zu erledigen“ (ebd.). In beiden Fällen werden bloße Absichten oder Ziele formuliert. Der angestrebte Zustand ist demnach noch nicht erreicht, sondern wird hierüber beschwört. Da dies aber in einem Eid formuliert ist, also einer berufsethischen Orientierungshilfe, die für das ganze Berufsleben dienlich sein soll, geht dieser Eid implizit davon aus, dass die Lehrkräfte fortwährend davon bedroht sind, (wieder) ins Lamentieren und ins bloße Abarbeiten zu verfallen. Es bedarf also

⁴ Konsequenterweise entwirft Arnold einen „emotionalen Konstruktivismus“ (Arnold 2009), der die psychische Seite der Grenzen der Erziehung ganz im Sinne Bernfelds psychoanalytischer Bestimmung der Grenzen untersucht.

einer fortwährenden Beschwörungsformel oder pädagogisch gelesen könnte man sagen, diese Herangehensweise setzt als zentrale Veränderungsstrategie nicht auf ein reflexives Verstehen, sondern auf fortwährendes Üben, in der Hoffnung, dass „der Stein vielleicht eines Tages auf dem Gipfel bleibt oder der Gipfel mit der Zeit an Höhe verliert“ (ebd.: XII).

Sisyphos repräsentiert für diese fortwährende Notwendigkeit einer Ab- und Hinwendung die zentrale Kompetenz. „Sein Leben (sei) nicht bloß die Wiederkehr des immer Selben, sondern auch ein Beleg für den Mut zur Hartnäckigkeit“ (ebd.: XI) und ein Ausdruck für seine „Unbeirrbarkeit“ (ebd.). Er sei „Vorbild für das beständige Fortfahren in unseren Bemühungen – ohne Lamento und ohne Ja-Aber- oder Wenn-doch-nur-Illusionen“ (ebd.: XII). Es geht bei diesem Bemühen nicht wie bei Camus (2000) darum, durch die Anerkennung des Absurden glücklich zu werden, sondern trotz Erfolglosigkeit „klaglos“ (Arnold/Arnold-Haecky 2009: XI) weiterzumachen. Dominant in dieser Beschreibung von Sisyphos ist folglich nicht eine Reflexion auf sein „Denken, Fühlen und Handeln“ (ebd.: X) – hier wiederholt sich der Widerspruch zum eigenen Ansatz der systemischen Pädagogik –, sondern ausschließlich das beständige und unbeirrte Weitermachen, ohne zu lamentieren oder auf eine grundlegende Veränderung zu hoffen. Die „Hartnäckigkeit“ (ebd.: XI) und „Unbeirrtheit“ (ebd.) als zentrale Wesenszüge des Sisyphos und in der Folge der Pädagog*innen verweisen beide auf eine Widerständigkeit bei den pädagogischen Adressat*innen, dass diese sich aktiv dem pädagogischen Ansinnen entziehen. Der „Mut zur Hartnäckigkeit“ (ebd., Herv. DG) indes markiert darüber hinaus, dass diese Position, der Widerständigkeit zu trotzen, prekär ist und einer Überwindung auf Seiten der Pädagog*innen bedarf.

Diese Darstellung von Sisyphos blendet sowohl den Kontext der Strafe aus als auch, dass die Bergszene nicht aus dem „Leben“ (ebd.) des Sisyphos stammt, sondern seinem Tod bzw. der Zeit in der Unterwelt. Dies erscheint nur konsequent zur vorgängigen Irrelevantsetzung der bernfeld'schen Kritik an der Vermessenheit der Pädagog*innen, da auch dort die ‚Frevel‘ der „sisyphischen Überhebung“ (Bernfeld 1973: 39), also das, was zum Mühsal und zur Erfolglosigkeit geführt hat, unberücksichtigt bleiben. Die konstatierte Illusionsfreiheit Sisyphos' bezieht sich folglich nur auf seine Hoffnungen auf eine Änderung von außen, nicht darauf, dass er seine Situation – dass er gestorben ist und seine Tätigkeit eine Strafe ist – selbst verschuldet hat.

Die hier rekonstruierte Argumentationsweise, die mit der Bernfeld-Kritik an den Pädagog*innen und ihrer „sisyphischen Überhebung“ (Bernfeld 1973: 39) startet und bei Sisyphos als Vorbild endet, erscheint für einen Kontext sinnvoll, der Veränderung nur ohne Veränderung der eigenen Perspektivierung akzeptiert, und dem folglich eine Kritik an der Perspektivierung maximal angedeutet, aber nicht substanziell zugemutet werden kann. Dieser Kontext ist in diesem Fall eine Lehrerweiterbildung, denn die Ausführungen entstammen einem Vorwort eines Buches, das „im Rahmen eines Weiterbildungsprojektes

für Lehrerinnen und Lehrer“ (Arnold/Arnold-Haecky 2009: XII) entstanden ist und deren Texte mit den Lehrkräften „diskutiert, mehrfach überarbeitet und schließlich im gemeinsamen Gespräch“ (ebd.) finalisiert wurden. In diesem Kontext können die Aussagen über die Anforderungen an die Pädagog*innen auch in der Selbstanwendung auf die Autor*innen gelesen werden. „Hartnäckigkeit“ (ebd.: XI) und „Unbeirrtheit“ (ebd.) braucht es dann angesichts der Widerständigkeit der weiterzubildenden Lehrkräfte. Und „Mut zur Hartnäckigkeit“ (ebd.) bedarf es, weil aus der Widerständigkeit auch grundsätzliche Ablehnung resultieren kann. Eine solche hartnäckige und unbeirrte Pädagogik zeigt sich jedoch gerade nicht. Vielmehr werden zugunsten von Anschlüssen in der Praxis wider der eigenen Präferenz für ein kritisch-reflexives Verstehen eine Bearbeitung der eigenen (emotionalen) Wahrnehmungsmuster zurückgestellt und stattdessen über ein Einüben in eine andere Form versucht, Veränderung ‚unbemerkt‘ zu bewirken. Diese Zurückstellung übersieht aber, dass Anschluss nicht die angestrebte „Resonanz“ (ebd.: X) bedeutet, sondern bloße Akklamation ist (vgl. Wernet i.d.B.). Oder anders: Diese Pädagogik lässt sich von den Adressat*innen und deren Begrenzungen die eigenen Formen und damit auch die eigenen Grenzen ihrer Pädagogik (mit-)setzen. Die sich aus der Pädagogik ergebende Notwendigkeit einer Perspektivänderung wird zugunsten des akklamativen Anschlusses an die Lehrkräfte in eine Änderung der Blickrichtung banalisiert. Auf der Ebene der Sisyphos-Rezeption verkommt dieser entgegen der anfänglichen Rezeption als Symbol der Überhebung der Pädagog*innen zur bloßen Figur der Disziplin und Pflichterfüllung ohne höheres Ziel und ohne eine innere Komplexität und daraus erzeugter Grenzen. Und als Ergebnis dieser simplifizierenden Leugnung kann nur die Klaglosigkeit in Aussicht gestellt; nicht aber Glück, Professionalität, Erfolg oder gar „Gelassenheit [...] und] Gleichmut“ (Luhmann 2002: 152) im Umgang mit Misserfolg.

3.4 Sisyphos als Held der Aufklärung und des Widerstands

Einen deutlichen Kontrast zu den vorherigen Fällen bilden die Bezugnahmen von Thomas von Freyberg (2009) auf Sisyphos. Anstelle der Ausblendung der Vorgeschichte zur Berg-Szene thematisiert Freyberg den oben beschriebenen Mythos in seinen zentralen Szenen. Darin ist Sisyphos jedoch nicht derjenige, der die konstitutiven Grenzen der Sterblichen missachtet und sich damit der Hybris schuldig macht, sondern derjenige, der die Götter überlistet und Aufklärung betreibt. Mit dem Verraten von Zeus' Fluchtweg an Asopos habe er nur ein „Verbrechen der Obrigkeit“ (ebd.: 107) veröffentlicht und im zweimaligen Überlisten des Todes sieht Freyberg keine Hybris, sondern, dass Sisyphos „zu klug für die Götter war“ (ebd.). In dieser Perspektive zeige der

Mythos, was passiert, „wenn Wissen und Macht, wenn Aufklärung und Herrschaft aneinander geraten“ (ebd.: 108). Die „Macht der Unsterblichen“ (ebd.) schlägt, wenn sie durch Wissen und Aufklärung herausgefordert oder gar infrage gestellt wird, zurück und bestraft mit „Vergeblichkeit, Nichtigkeit und Wiederholungszwang“ (ebd.: 107).

An dieser Stelle gibt es aber eine erstaunliche Inkonsistenz in der Darstellung. So formuliert Freyberg: „Doch alt geworden und schwach unterlag er [Sisyphos] der Macht der Unsterblichen. Deren Strafe: auf ewig verdammt zum Beruf des Lehrers“ (ebd.: 108). Hier wird als Strafe nicht das vergebliche Hochrollen benannt und in der Folge wie bei Combe dieses Berg-Motiv als Sinnbild für die Arbeit von Lehrkräften gefasst, sondern wortwörtlich der Lehrerberuf als Strafe gesetzt. Sprachlich haben wir es hier also nicht mehr mit einer Gleichsetzung im Sinne einer Analogie zu tun, sondern die Strafe des vergeblichen Hochrollens wird durch den Lehrerberuf ersetzt.

Auch diese Inkonsistenz in der Darstellung soll nicht als Fauxpas verstanden werden, sondern als sinnhafte Abweichung. Sie ermöglicht der Strafe selbst einen Sinn in der Logik der Interpretation zu geben. Während das Hochrollen des Marmorblocks nicht nur vergeblich, sondern auch gänzlich unnützlich ist, zeichne den Lehrerberuf nach Freyberg neben der Vergeblichkeit auch das Handeln „im Auftrag der Macht und der Herrschaft“ (ebd.) aus. Der „Lehrerberuf [sei der ...] Fluch“ (ebd.), den die Wissenden für ihren Frevel der Aufklärung zur Mündigkeit auferlegt bekämen. Hier greift – wenn man so will – ein Erzähl- oder Konsistenzzwang, der die Geschichte Sisyphos' zur Interpretation als Kampf zwischen „Wissen und Macht“ (ebd.) und zwischen „Aufklärung und Herrschaft“ (ebd.) anpasst. Sisyphos wird hier folglich zum Aufklärer und Widerstandskämpfer umgemünzt.

In dieser Perspektive werden die Grenzen der Erziehung aber nicht als konstitutive gedacht, sondern als Begrenzungen der Erziehung durch die (kapitalistische) Gesellschaft und damit prinzipiell überwindbar. Notwendig sei – so Freyberg in Anschluss an Adorno, der „nicht an Aktualität eingebüßt“ (ebd.: 129) habe – eine Erziehung zur Mündigkeit, deren Wahrscheinlichkeit aber „im institutionellen Rahmen von Schule [...] und in dieser Gesellschaft“ (ebd.) bereits „von Adorno überaus realistisch, das heißt: sehr gering eingeschätzt“ (ebd.) wurde. Eine solche Erziehung zur Mündigkeit sei deshalb „nur im Widerspruch und Widerstand zum herrschenden Bildungs- und Erziehungssystem (ebd.: 131) und nur durch „die paar Menschen, die dazu gesonnen sind“ (ebd.: 128), denkbar. Darüber hinaus sei für eine solche Erziehung zwingend notwendig, das „System grundlegend zu verändern“ (ebd.). Zur Realisierung müsse man – und dies ist auch die Aufforderung an Sisyphos – „innhalten, aussteigen aus dem Rad sinnloser Aktivitäten [als ...] erster Schritt gegen den Bann der endlosen Aktivitäten“ (ebd.: 114).

D.h. hier wird eine grundlegende Kritik an der bestehenden Gesellschaft und ihren Institutionen geübt, die dem Ziel der Mündigkeit nicht nur

entgegenstehe, sondern die für eine Umsetzung gänzlich überwunden werden müsse. Die Gesellschaft wird folglich nicht als Handlungsprämisse und damit als Grenze und Ausgangspunkt des eigenen Ansatzens genommen. Der Verweis, dass Adornos Ausführungen „nicht an Aktualität eingebüßt“ (ebd.: 129) hätten, kann auch so gewendet werden, dass die theoretische Perspektive, die Freyberg 40 Jahre nach Adorno anlegt, trotz empirischer Erfolglosigkeit unverändert genutzt wird. Es hat – mit Luhmann (1974: 66) gesprochen – keine (ausreichende) „Abklärung der Aufklärung“ stattgefunden. Stattdessen wird die Kritik bzw. die Aufklärung immer wieder aufs Neue an der aktuellen Bildungspolitik und -praxis vollzogen, ohne dass ihre relative Wirkungslosigkeit weder etwas an der Form noch am Anspruch geändert hätte. Hier ist quasi eine dauerhafte Rolle des Bildungskritikers eingerichtet. Die theoretischen Prämissen zwingen förmlich dazu, diese kritische Aufklärungsarbeit an immer neuen Gegenständen fortzusetzen. Oder anders: Die Situation, in der die Perspektive von Freyberg operiert, ist durch „Vergeblichkeit, Nichtigkeit und Wiederholungszwang“ (Freyberg 2009: 107) strukturiert. Die bruch- und veränderungslose Anwendung der Kritischen Theorie gleicht der Praxis des sisyphos'schen Hochwälzens des Marmorblocks, zu der die Vertreter*innen aufgrund der eigenen Vermessenheit der theoretischen Setzungen, die bestehende Gesellschaft nur als Rejektionsobjekt, nicht aber als Ansatzpunkt zu verstehen, bestraft werden. Und genauso wie Sisyphos nicht einfach durch Besinnung „aussteigen“ (ebd.: 114) kann, ist dies auch der kritischen Theorie verwehrt, da sich weder ihre theoretischen Setzungen noch die Gesellschaft grundlegend ändern. Die Selbstidentifikation mit Sisyphos ist folglich treffender als der Autor dies selbst sagen würde.

3.5 Sisyphos als unschuldiger Mitstreiter

Bernfelds (1973) Ausführungen sind im Kontrast zu Freybergs noch nicht so abgeklärt in der Kritikrolle eingerichtet. Für ihn ist die sozialistische Gesellschaftsalternative nicht weit entfernt, sondern mit „Sowjetrußland“ (ebd.: 153) im Jahr 1925 bereits umgesetzt und ebenfalls in Deutschland erstreitbar. Auch wenn die „Rückständigkeit“ (ebd.) in der deutschen Gesellschaft in Fragen der Erziehung weit verbreitet sei, stelle dies zwar eine Grenze, aber eine „übersteigerbare“ (ebd.) dar. Wenn eine sozialistische Gesellschaft etabliert sei, ergebe sich auch die Möglichkeit, eine „neue Erziehungsstruktur“ (ebd.) zu entwickeln. Dieser sozialistischen Erziehungsstruktur widmet sich Bernfeld folglich nicht, sondern im Zentrum steht vielmehr, eine „künftige neue Erziehungswissenschaft“ (ebd.: 66) auf den „Grundpfeiler[n]“ (ebd.) der Werke von Marx und Freud über die Figur der Grenzen der Erziehung auszuloten.

Dies gilt – erstaunlicherweise – auch für das letzte Kapitel, das die Überschrift „Mittel, Wege, Möglichkeiten der Erziehung“ (ebd.: 113) trägt. Erwartungen, dass angesichts des Titels im weitesten Sinne praxisrelevante Ausführungen zu einer Pädagogik oder gar Didaktik erfolgen, weist Bernfeld global und polemisch zurück, indem diese einer an bloßer „Trambahnlektüre“ interessierten „freundliche[n] Leserin“ zugeschrieben und damit delegitimiert werden⁵. Stattdessen verbindet Bernfeld in diesem Kapitel die marxistische und psychoanalytische Perspektive mit der Erziehung und fragt zunächst nach der „teuflische[n] Maschinerie“ (ebd.: 114) hinter den Dingen. Dazu ruft er neben Sisyphos⁶ auch Tantalos und die Danaiden auf – „eine sonderbare Versammlung von Pädagogen“ (ebd.) –, die allesamt ähnliche Strafen der Sinnlosigkeit in der Unterwelt erleiden. Während die Qualen der Sinnlosigkeit Tantalos „mit Recht“ (ebd.) träfen, weil er einen Kindsmord begangen habe, und die Danaiden ihre Strafe ihrer „eigene[n] Dummheit“ (ebd.) und nicht einer „geheimen Tücke“ (ebd.) zuzuschreiben hätten, sei Sisyphos „maßlose Überheblichkeit [... als einzige] nicht unverzeihlich“ (ebd.: 115). Er verdiene „wahrhaftig unser Interesse, unser Bedauern, unsere Sympathie“ (ebd.). Mehr noch: Es gelte, ihn „von seiner Qual“ (ebd.: 114) zu befreien, weil dahinter „reine Tücke, Bosheit einer gewaltigen Macht“ (ebd.) stecke.

War Sisyphos zu Beginn des Buches noch Symbol für die „Überhebung“ (ebd.: 39) der „Pädagogiker“ (ebd.) und damit selbst verantwortlich für seine Qualen, wird er hier ohne jede Begründung wie bei Freyberg zum Opfer einer höheren Macht erklärt. Seine eigene Grenzenlosigkeit wird abgeblendet und stattdessen wird ihm Gnade zuteil. An seiner statt wird nun Tantalos zum „Symbolum idealistischer Pädagogik“ (ebd.: 114) erhoben. Darüber hinaus wird die Möglichkeit eronnen, dass „sein Stein [...] doch einmal auf der Höhe liegen bleiben“ (ebd.) könnte. Ebenso werden im Anschluss die Optionen benannt, dass er „vielleicht [...] gar nicht unser Bedauern [wolle], vielleicht [freue es ...] ihn, daß er immer von neuem beginnen kann, vielleicht [sei ...] sein Tun eine Art Sport und er selbst [gebe ...] den Anstoß zum Bergab-Rollen“ (ebd.). Mit diesen zahlreichen Möglichkeiten und der damit unklaren Motivlage Sisyphos‘ wird dem Bergmotiv sowohl seine sinnhafte Struktur entzogen als auch unklar in seiner Bedeutung gelassen. Zurück bleibt nur noch der Umstand, dass Sisyphos Opfer einer tückischen Macht sei und dass er sich dieser Macht in der Strafe entzieht, also diffus zum Gegner der Macht wird.

⁵ Beobachtbar wird hier eine überschüssige Zurückweisung der (mit dem Titel selbst aufgerufenen) Erwartung an Praxisrelevanz seiner Ausführungen. Gefragt werden kann, ob sich hier ausschließlich ein Zeitgeist dokumentiert, indem eine praxisorientierte Pädagogik noch deutlichen Vorrang vor der von Bernfeld geforderten wissenschaftlichen Orientierung hat, oder ob sich darin auch das ‚schlechte Gewissen‘ einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive zeigt, aus der Theorie keine Praxisrelevanz generieren zu können, und damit in dieser pädagogischen Hinsicht nichtig zu sein und folglich sisyphosartig zu agieren.

⁶ Dies ist neben der vielfach im Diskurs zitierten und hier bereits aufgeführten Stelle der Sisyphos-Verwendung die einzige andere im Buch von Bernfeld.

Denn nur dann „wollen wir ihn den Göttern nicht verraten“ (ebd.: 115). Er wird also von jeglicher Schuld freigesprochen, ohne dass eine Läuterung bei ihm stattfinden oder er eine Schuld eingestehen müsste. Der einzige Grund für den Freispruch ist, dass er Opfer einer tückischen Macht und Mitstreiter gegen diese Macht ist.

In der von Bernfeld entworfenen Perspektive macht dieser Freispruch Sinn, da die Macht so monströs ist, dass sie der einzige Grund ist und alles andere überstrahlt. Sie geht „ihren brutalen Eigenweg“ (ebd.: 117) und alles andere ist nur „Überbau: Gesellschaft, Politik und Kultur“. Und diese soziale Macht ist selbst so immens, dass die zweite „Kräftegruppe“ (ebd.: 116) in der Erziehung, die psychologische Dynamik der familialen Individuation als „restlos ökonomisch bestimmt“ (ebd.) erscheint. Als einzige Ursache für die Phänomene der Welt bleibt nur die „Haßgesellschaft Kapitalismus“ (ebd.: 149).

Damit wird bei Bernfeld mit zweierlei Maß gemessen und mit zweierlei Deutungen von Sisyphos gearbeitet. Während die derzeitige Pädagogik „in Bausch und Bogen“ (ebd.: 113) mit Sisyphos als Symbol der „Überhebung“ (ebd.: 39) für die selbst erzeugte Vermessenheit zurecht mit Qualen bestraft wird – denn sie „lassen sich gefallen. Sie wollen nichts anderes“ (ebd.: 115) – wird (der Pädagoge) Sisyphos als quasi schuldunfähig freigesprochen und seine Vermessenheit mit der Übermacht und Alleinschuld des Kapitalismus entschuldigt. Der Deutungswechsel macht es notwendig, dass Tantalos die Rolle von Sisyphos übernimmt. Dabei interessiert letztlich nicht, was Sisyphos am Berg aus welchen Motiven macht. Ob ein Pädagoge unschuldig ist oder nicht, ob er zum Sisyphos erklärt wird oder zum Tantalos, hängt vielmehr – so könnte man zugespitzt sagen – an der Gesinnung: Ist er gegen den Kapitalismus, ist er Sisyphos, damit Opfer und seine Vermessenheit ist entschuldigt. Ist er das nicht und lässt sich die Überformung der Erziehung gefallen, so ist er Tantalos und wird zurecht bestraft.

Wendet man diese Logik auf die Theorie selbst an, so wird eine Selbstimmunisierungsstruktur sichtbar. Die Theorie Bernfelds setzt den Kapitalismus als Ursache für alles und besitzt mit dieser Annahme bereits die rechte Gesinnung, die sie immunisiert gegen eine problematische Vermessenheit der eigenen Theorie. Sprich: Auch wenn ihre Annahmen empirisch auf Widerspruch stoßen, muss sie diese nicht korrigieren, weil die dahinter liegenden theoretischen Fehlannahmen entschuldigt sind. Die Theorie kann den Felsblock der Gesellschaftskritik auf den Gipfel des sozialistischen Bergs wälzen, ohne dass sie sich selbst lächerlich und unnützlich oder gar von boshaften Göttern mit Mühsal und Erfolglosigkeit bestraft erscheint. Genau diese Selbstimmunisierung der Theorie lässt sich bei Freyberg an der Einrichtung in der Kritikrolle ablesen.

4 Grenzenlosigkeit der Erziehungswissenschaft. Oder: Formen der Selbstsabotage

Im Mythos des Sisyphos geht es am Beispiel des Todes um die menschliche Vermessenheit und Grenzenlosigkeit bzw. die fehlende Anerkennung konstitutiver Grenzen. Die hier analysierten schulpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Quellen nutzen durchweg das Motiv des Block-Hochrollens am Berg zur (Fremd-)Identifikation mit Tätigkeiten im pädagogischen Feld. Sisyphos' Frevel und die sich darin dokumentierende Vermessenheit zu Lebzeiten werden hingegen entweder gar nicht oder nur in der Analyse anderer Zugänge im pädagogischen Feld verwandt. Wenn Pädagog*innen oder die theoretischen Perspektiven mit der Sisyphosfigur identifiziert werden, geht dies darüber hinaus stets mit einer Abwandlung der Geschichte einher. Es geht in diesem Beitrag nicht darum, den Autor*innen Fehler in der Rezeption des Mythos nachzuweisen, sondern diese Abweichungen als eigenlogische Abweichungen der jeweils angelegten Perspektiven zu verstehen und diese Eigenlogiken als erziehungswissenschaftliche zu rekonstruieren. Die zentrale Pointe der folgenden Ausführungen ist, dass die Identifikationen mit Sisyphos zurecht erfolgen, weil sich in den Abweichungen Grenzüberschreitungen der erziehungswissenschaftlichen Theorien und Perspektiven dokumentieren und damit eine sisyphos'sche Vermessenheit, die gleichsam als sisyphos'sche Selbstsabotage verstanden werden kann.

4.1 Selbstsabotage durch unbegrenzte Zuständigkeit und Entkopplung von der Welt

Die Ausführungen Sieberts sind letztlich am inhaltlichen Festhalten an den Idealen der gescheiterten Bildungsreformen orientiert. Im zeitlichen Horizont der Umsetzung besteht Variabilität. Die eigentlichen Ziele und Ideale der Reform werden aber nicht infrage gestellt. Anders als z.B. bei Freyberg geht es nicht um spezifische Erziehungsverhältnisse, sondern um eine globale Bestimmung von Bildung und ein ebenso globales Festhalten an den undifferenziert behandelten Bildungsreformen. Passend dazu ist der Zuständigkeitsbereich der Pädagogik maximal ausgeweitet: alle gesellschaftlichen Problembereiche sollen und müssen (auch) durch die Pädagog*innen bearbeitet werden. Gleichsam entkoppelt sich diese Perspektive von der pädagogischen Praxis und ihrem Verstehen. Die Untersuchung des Scheiterns der Reformen in der pädagogischen Praxis spielt genauso wenig eine Rolle wie eine theoretische Durchdringung konkreter pädagogischer Verhältnisse. Operativ kann diese Schrift weder

als eine erziehungswissenschaftliche und damit auf Geltungsfragen gerichtete verstanden werden noch als eine pädagogische, die Fragen der praktischen Verwendbarkeit und Angemessenheit behandelt. Sie imitiert diese vielmehr und formuliert floskel- und parolenhafte Aussagen, deren Anschlussfähigkeit v.a. in Akklamationsarenen zu erwarten ist (vgl. Wernet i.d.B.). Die fehlende Anerkennung von Grenzen im Zuständigkeitsbereich (und vermutlich weiterer konstitutiver Momente) führt zu Idealen, die sich von der pädagogischen Praxis entkoppeln und nur durch Absehung realer pädagogischer Verhältnisse aufrechterhalten werden können. So wie die Situation des Sisyphos mit einem simplen Lächeln ins Positive umgedeutet wird, so realitätsfern sind auch die Ausführungen zur Bildung und die Empfehlung für die Pädagog*innen. Eine solche „Pädagogik im Wolkenkuckucksheim“ (Freyberg 2009: 63) beraubt sich durch die theoretischen Setzungen selbst der Möglichkeit, einen Beitrag zum eigentlichen Ziel zu leisten, pädagogische Verhältnisse zu reflektieren und mitzugestalten.

4.2 Selbstsabotage durch Akklamation

Die Bezugnahme von Combe auf Sisyphos, die vermutlich die häufigste ist und ihn zum „Berufsheilige[n]“ (Tenorth 2006: 582) der Lehrkräfte macht, fasst den Lehrerberuf als einen, der durch Mühe, Erfolglosigkeit und Sinnlosigkeit geprägt ist. Anstelle der Thematisierung von Vermessenheit werden Lehrkräfte in dieser Perspektive mit dem als Opfer verstandenen Sisyphos identifiziert. Das damit aufgerufene Thema der Ohnmacht der Pädagogen findet sich sowohl in den Anfängen der Pädagogen als auch der Pädagogik. Johannes Bilstein (2007) rekonstruiert z.B. bei Sokrates, dass die Selbstdarstellung von Bescheidenheit und Machtlosigkeit als Pädagoge mit einer „pädagogische[n] Gängelung [einhergeht], die zwar subtiler, keineswegs aber weniger ambitioniert ist“ (ebd.: 33). Hinter der Machtlosigkeit und dem „demonstrativen Opfergestus“ (ebd.) verbergen sich vielmehr „umso heftigere Wirkungsabsichten“ (ebd.). Die Konstruktion der Ohnmacht als „unausweichliche[m] Programm“ (ebd.: 39) ist also eine „Tarnung“ (ebd.: 33), die überdeckt, was in der Praxis wirklich passiert, und gleichzeitig aufgrund des Opferstatus „eine Art Eintrittskarte in ein Areal andauernder Gerechtigkeit“ (ebd.: 39).

In homologer Weise rekonstruieren Sandra Rademacher und Andreas Wernet (2015) an einem empirischen Beispiel der unterrichtlichen Missachtung eines Schülers durch die Lehrkraft, dass im nachträglichen normativ-floskelhaften Reden über die Praxis eine „Selbsterhöhung und Verklärung [erfolgen, die ...] in einer sinnstrukturellen Affinität zum handlungspraktischen Scheitern“ (ebd.: 162) stehen. Die Selbstbeschreibung der Lehrkraft markiert darin gerade nicht einen normativen Rahmen, der im Sinne eines Ideals die Praxis orientiert,

an der die Praxis aber notwendigerweise stets scheitert. Vielmehr ist das Reden eines, das die „Unzulänglichkeiten [der Praxis] verschleiert und beschönigt“ (ebd.: 163).

Gleichermaßen verhält es sich mit Sisyphos als „Berufsheilige[n]“ (Tenorth 2006: 582). Die floskelhafte Kopplung des Lehrkräfteberufs mit Sisyphos, die implizit allen Lehrkräften einen Opferstatus zuschreibt, legitimiert die Nicht-Veränderung trotz unprofessionellem Handeln und hilft damit auch hier Fehlformen unter dem Deckmantel der Opferbereitschaft zu tarnen. Denn diese (Fremd-)Identifikation mit Sisyphos bestärkt ein Narrativ der sich aufopfernden Lehrkräfte, das an anderer Stelle auch unter der Überschrift des Lehrer*innenjobs als „unmöglichen Beruf“ (Tenorth 2006: 584) verhandelt wird. Dadurch werden die Lehrkräfte ohne Ansehen ihrer konkreten Ausgestaltung nur bereits aufgrund der gestellten ‚unmöglichen‘ Anforderungen mit Legitimation ausgestattet. Zuständigkeit wird hier mit Können gleichgesetzt.

Auch bei Combe erzeugt dieser Sisyphos-Bezug eine Selbstsabotage und damit – so könnte man sagen – eine tragische Wendung. Denn genau diesen Unterschied zwischen professionstheoretisch abgebildeten Anforderungen des Lehrer*innenberufs und der mehr oder weniger professionellen Ausgestaltung thematisiert Combe und fordert die Lehrkräfte zu einer weiteren Professionalisierung auf. Mit dem global legitimierenden Bezug zu Sisyphos zu Beginn des Textes, der – so ist zu vermuten – Anschluss an die Lehrkräfte für die professionstheoretischen Überlegungen herstellen soll, untergräbt dieser sein eigenes Ansinnen aber in doppelter Weise selbst: Die Professionalisierungsanfragen des Textes können legitimerweise abgelehnt werden und gleichzeitig hilft das Narrativ der hohen Leidenbereitschaft die Fehlformen zu überdecken.

Eine homologe Form der Selbstsabotage von Professionalisierungsanliegen durch akklamative Anschlüsse an die Praxis zeigt sich auch bei Arnold und Arnold-Haecky. Durch die Herstellung bzw. Aufrechterhaltung eines Anschlusses an Lehrkräfte wird sowohl die eigentliche Kritik von den Lehrkräften abgewendet als auch der professionstheoretisch angestrebte Perspektivwechsel in eine Veränderung der Blickrichtung banalisiert. Ebenso statten der Text und die dahinterliegende Fortbildung die Lehrkräfte mit Legitimation aus, die sich dem wissenschaftlich verbürgten systemischen Ansatz verschreiben können, ohne eine solche Perspektive einnehmen und damit ggf. etwas an ihrer Praxis verändern zu müssen. Sie erhalten Professionalität signalisierende Symbole, die wiederum dazu beitragen können, dass pädagogische Fehlformen trotz ihrer Unzulänglichkeit überdeckt werden können.

Die Professionalisierungsansinnen sabotieren sich hier selbst im Versuch, die eigenen Ideen anschlussfähig an die pädagogische Praxis zu machen, indem sie für den erfolgreichen Anschluss den eigenen theoretischen Setzungen zuwiderhandeln. Darin dokumentiert sich eine fehlende Anerkennung der Grenzen der Anschlussfähigkeit innovativer wissenschaftsbasierter Pädagogik

und damit eine unzureichende Autonomie der Pädagogik, sich über die (Erziehungs-)Wissenschaft zu legitimieren. Der Gewinn der eigenen Perspektive kann nicht aus sich heraus bzw. aus dem Anschluss an die Wissenschaft begründet werden, sondern macht sich allzu abhängig vom Anschluss in der Praxis und sabotiert sich darüber selbst.

4.3 Selbstsabotage durch Ablehnung der Gesellschaft

Mit Freyberg und Bernfeld zeigt sich eine theoretische Perspektive, die Kritik an der Gesellschaft, ihrer Erziehungsformen und ihrer Pädagogiken übt, und dabei in dieser Rolle verbleibt. Damit leistet sie einen erziehungswissenschaftlichen Beitrag zur Kritik an Bildungseinrichtungen, der Bildungspolitik, pädagogischer Praxis sowie anderer erziehungswissenschaftlicher Ansätze. Die Rekonstruktionen zur Verwendung von Sisyphos legt aber eine Selbstimmunisierungsstruktur offen: Die antikapitalistische Perspektive koppelt die Frage der Kritik an das Verhältnis zum Kapitalismus und stellt damit die Gesinnungsfrage. Ist man gegen das System, steht man außerhalb der Kritik. Verhält man sich bejahend oder auch nur indifferent, ist man Teil des Überbaus und dient, ob gewollt oder ungewollt den Kapitalinteressen. Diese Perspektive kennt also einen Ort der Unschuld – Sisyphos wird bei Bernfeld letztlich freigesprochen – und operiert selbst von diesem Ort der (theoretischen) Unschuld aus (vgl. Luhmann 1988).

Auch dies ist aber nicht einfach ein Gewinn oder privilegierter Standpunkt, sondern kann ebenfalls als Form der Selbstsabotage verstanden werden: Zum einen entkoppelt sich diese Perspektive von der pädagogischen Praxis, da die Frage guter Praxis zur Gesinnungsfrage im Reden darüber verkürzt wird. Hierin kann ähnlich den obigen Ausführungen zur Tarnung und Verklärung ein Moment der Überdeckung pädagogischer Fehlformen gesehen werden. Zum anderen und folgerichtig zur Entkopplung vom pädagogischen Geschehen ist die konkrete Gestaltung und Reform der Praxis oder eine Entwicklung einer bestimmten Art von Pädagogik stets noch kein relevantes Projekt. Gemäß der Losung ‚Es gibt keine richtige Erziehung in der falschen Gesellschaft‘ lohnt es nicht, an einer Ausgestaltung einer „neue[n] Erziehungsstruktur“ (Bernfeld 1973: 153) in Form einer sozialistischen Pädagogik und konkreter Erziehungsformen zu arbeiten, solange noch kapitalistische Verhältnisse bestehen.

Durch eine fehlende Anerkennung der bestehenden Gesellschaft nicht als unveränderliches Faktum, wohl aber als Arbeitsprämisse schafft diese Perspektive einen Ort der Unschuld, der ihr Kritik ermöglicht und gleichzeitig den Zugang zum angestrebten Auf- und Ausbau einer Pädagogik verstellt. Denn diese Perspektive erkennt zwar die Grenzen der Zuständigkeit und der Einflussmöglichkeit der Pädagog*innen auf die Gesellschaft (vgl. ebd.: 119-123).

Sie verkennt aber die Ausgestaltungsmöglichkeiten innerhalb der bestehenden Verhältnisse, da sie sich die Unschuld der eigenen Perspektive mit der Entkopplung von der schuldigen Welt erkaufte. So verbleibt sie – wenn man so will – eine ‚halbierte‘ Erziehungswissenschaft, die fortwährend den Kritikblock hochrollt, sich aber selbst tendenziell der pädagogischen Nützlichkeit beraubt.

5 Reflexion und Ausblick: Arbeit am Gewinn von Grenzen

Der Beitrag zeichnet anhand der Verwendung des Mythos des Sisyphos Formen der Missachtung von Grenzen der Erziehungswissenschaft und ihre Folgen nach: Wer die Grenzen der Einwirk- und Zuständigkeitsbereiche von Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik verkennt, wird auch in der eigenen Perspektive und konkreten Bearbeitungen tendenziell unspezifisch bis hin zu floskelhaft. Wer nicht die Grenzen der Anschlussfähigkeit wissenschaftsbasierter Pädagogik an Lehrkräfte anerkennt, untergräbt und verwässert die eigene Theorie. Und wer die Grenzen der bestehenden Gesellschaft nicht zum Ausgangspunkt der Reformperspektive macht, behindert sich letztlich selbst in der Möglichkeit, eine an realen Verhältnissen ansetzende Pädagogik zu entwickeln. D.h. die hier ausgeführten Problematisierungen sind nicht einfach ein Urteil eines externen Beobachters, der die Theorien als fehlerhaft und unzureichend oder gar lächerlich und unnützlich bewertet. Vielmehr zeigen sich als Folgen der Missachtung konstitutiver Grenzen Formen der Selbstsabotage, indem die Perspektiven ihre eigenen Ziele untergraben. Bernfelds Vermutung, dass „die Pädagogik [...] vielleicht die Zukunft, die sie verspricht“ (Bernfeld 1973: 11), verhindert, bewahrheitet sich demnach.

In diesen verschiedenen letztlich ‚tragischen‘ Formen der Selbstsabotage wird zusammengefasst das Problem einer unzureichenden „Limitationalität“ (Baecker 2006: 28) der Erziehungswissenschaft sichtbar und damit das Thema der Autonomie der Erziehungswissenschaft virulent (vgl. Baecker 2004, 2006). Das Thema der unzureichenden Limitationalität und der Folge der Selbstsabotage ließe sich an weiteren Themenfeldern fortsetzen: z.B. an Ideen von Inklusion, die Exklusion kategorial verleugnen und nur umso zugespitzter exkludieren (vgl. Ludwig 2022), am Beispiel der wiederholten Illusionen einer leistungsfreien Schule, die umso unnötiger beschämt (vgl. Goldmann 2023a) oder Digitalisierungshoffnungen, die technische Machbarkeit von Lehren und Lernen und einer „Überwindung des Technologiedefizits“ (Buck/Koinzer 2020: 188) phantasieren und nicht-technische Momente der Hilfestellung ausblenden. Stattdessen müsste es um zwei Dinge gehen, die sich jedoch gegenseitig bedingen.

Erstens müsste die Erziehungswissenschaft analog zur obigen Forderung nach einer kritischen Distanz zur Praxis auch selbstkritisch die eigene Vermessenheit in ihren Theorien benennen und dabei anerkennen, dass die akklamativ-floskelhaften Banalisierungen von Praxis, die sich zahlreich in den wissenschaftlich legitimierten Programmatiken finden lassen, Teil der sisyphos'schen Struktur sind. Sie erzeugen zwar in den gesellschaftlichen Akklamationsarenen unmittelbar Anschluss, sie blenden aber stets konstitutive Grenzen aus, die wiederum Ansprüche an die Lehrkräfte formulieren, die zu einem Erleben von Mühsal und Erfolglosigkeit beitragen. Die sichtbare Folge ist das Reklamieren des Opferstatus und damit der sisyphos'sche Stillstand. Die allzu simplen Programmatiken bewirken folglich gerade keine Veränderung, sondern behindern diese. Fehlende Limitationlität führt also auch in der Erziehungswissenschaft zur Selbstsabotage.

Und zweitens müsste es darum gehen, über einen umfassenden und konsistenten Ausbau von Schul-, Organisations-, Unterrichts- und Erziehungstheorie der Erziehungswissenschaft „ihre Grenzen zu gewinnen“ (Luhmann 1974: 67, Herv. DG) und „innerhalb ihrer Grenzen an einem problemgenauen Ausbau ihrer Möglichkeiten zu arbeiten“ (Baecker 2004). Ein solcher Ausbau kann hier selbstredend nicht ausgeführt werden. Dieser Beitrag – und andere in diesem Band sowie zahlreiche Beiträge in den unterschiedlichen Feldern erziehungswissenschaftlicher Forschung – liefern aber Hinweise, welche Grenzen es theoretisch abzubilden und damit in die erziehungswissenschaftliche Theorie einzubinden gilt. Zu betonen ist hier m.E., dass sich dies nicht in einem rein erziehungswissenschaftlichen bzw. soziologischen Verstehen von Grenzen der Erziehung und der Erziehungswissenschaft erschöpfen darf, sondern auch in Form einer Ausgestaltung einer praktischen Pädagogik münden muss – und damit einem „problemgenauen Ausbau ihrer Möglichkeiten“ (ebd.). Es müsste z.B. nicht nur darum gehen, Unterricht komplexer in seiner Gesellschaftlichkeit, Organisationsförmigkeit und Interaktionshaftigkeit und damit seinen Grenzen zu verstehen – gerade in diesem Feld sind in den letzten 15 Jahren zahlreiche Beiträge entstanden (vgl. Proske/Rabenstein 2018) –, sondern auch daran anschließend an Didaktiken gearbeitet werden (vgl. Goldmann 2023b). So könnte es sein, dass man neue Formen des Unterrichts und der Didaktik entdeckt und entwickelt, die weder eine Veränderung der Gesellschaft (z.B. Abschaffung des Kapitalismus) oder die Flucht vor ihr (Stichwort: reformpädagogische Internate) bedürfen noch eine Veränderung des Bildungssystems (z.B. Einführung von Gemeinschaftsschulen), von Einzelschulen (z.B. über Schulentwicklung) oder der Unterrichtsorganisation (z.B. über Individualisierung), sondern innerhalb bestehender Strukturen agieren können, und dennoch sowohl ein Beitrag zum gesteigerten Lernen wie auch zu schulpädagogischen Wertpräferenzen (z.B. Inklusion, Demokratiebildung, Partizipation) leisten (vgl. Goldmann i.E.).

Literatur

- Arnold, Rolf (2009): Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Arnold, Rolf/Arnold-Haucky, Beatrice (2009): Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Baecker, Dirk (2004): Die Bildung kennt ihre Grenzen nicht. In: Die Tageszeitung: taz (Ausgabe vom 2004). S. 18.
- Baecker, Dirk (2006): Erziehung im Medium der Intelligenz. In: Ehrenspeck, Yvonne/Lenzen, Dieter (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 26-66.
- Bernfeld, Siegfried (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bilstein, Johannes (2007): Ohnmacht als Programm. In: Brumlik, Micha/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung Macht Gesellschaft. Verlag Barbara Budrich. S. 31-42.
- Buck, Marc Fabian/Koinzer, Thomas (2020): Zwischen Vermittlung und Versagung. Überlegungen zum Technologiedefizit in Zeiten der Digitalisierung. In: Buck, Marc Fabian/Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): Neue Technologien – neue Kindheiten? Ethische und bildungsphilosophische Perspektiven. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 183-196.
- Camus, Albert (2000): Der Mythos des Sisyphos: Ein Versuch über das Absurde. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Combe, Arno (1997): Der Lehrer als Sisyphus. Zur Theorie einer pädagogischen Handlungslehre - oder: vom hohen Preis der schnellen Sicherheit. Pädagogik (Weinheim). S. 10-14.
- DIE ZEIT (2024): Titelthema „Höllensjob Lehrer?“. 7, S. 11-14.
- Drewermann, Eugen (2015): Grenzgänger. Rebellen, Frevler und Heroen in antiken Mythen. 1. Auflage. Ostfildern: Patmos Verlag.
- Freyberg, Thomas von (2009): Tantalos und Sisyphos in der Schule: zur strukturellen Verantwortung der Pädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Goldmann, Daniel (2023a): Inklusion, Exklusion, Selektion. Zur (Un-)Hintergebarkeit von Differenz in Schule und Unterricht am Beispiel des Offenen Unterrichts in der Grundschule. In: Sturm, Tanja/Balzer, Nicole/Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen: Barbara Budrich. S. 139-156.
- Goldmann, Daniel (2023b): „Vom Kopf auf die Konflikte stellen“ – Grundzüge einer ‚rekonstruktiven‘ Didaktik. In: Wernke, Stephan/Zierer, Klaus (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2022/2023. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 45-58.
- Goldmann, Daniel (i.E.): Eine postheroische Didaktik. Systemtheoretische und philosophische Grundlegungen einer un stetigen Lehrweise. In: Emmerich, Marcus/Dobmeier, Florian (Hrsg.): Operativität - Erziehung - Differenz. Systemtheoretische, praxistheoretische und phänomenologische Anschlüsse an Operative Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

- Gräsel, Cornelia/Fussangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2), S. 205-219.
- Homer (2014): Ilias. Griechisch - deutsch. 16. Aufl. Berlin: Akademie Verlag.
- Kerényi, Karl (1997): Die Mythologie der Griechen: Die Heroen-Geschichten, Bd. 2. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ludwig, Lena (2022): „Genau, er ist Deko“ – De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken im Unterricht eines inklusiven Gymnasiums. In: Zeitschrift für Pädagogik 68(6), S. 827-845.
- Luhmann, Niklas (1974): Soziologische Aufklärung. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen: Westdt. Verl. S. 66-91.
- Luhmann, Niklas (1988): Njet-Set und Terror-Desperados. In: Die Tageszeitung: taz (Ausgabe vom 4. August 1988). S. 11-12.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marneros, Andreas (2017): Homers Odyssee psychologisch erzählt. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meseth, Wolfgang. 2011. Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31(1), S. 12-27.
- Nassehi, Armin (2008): Rethinking functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 79-106.
- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Klinkhardt.
- Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2015): Pädagogik zwischen Selbsterhöhung, Missachtung und Verklärung. In: Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (Hrsg.): Bildungsqualen. Wiesbaden: Springer. S. 139-165.
- Seidensticker, Bernd/Wessels, Antje (2001): Mythos Sisyphos: Texte von Homer bis Günter Kunert. Leipzig: Reclam Leipzig.
- Siebert, Horst (1992): Bildung im Schatten der Postmoderne: Von Prometheus zu Sisyphos. Frankfurt am Main: VAS-Verlag für Akademische Schriften.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), S. 580-597.
- Zubke, Friedhelm (1995): Der Mythos des Sisyphos als Symbol für pädagogische Arbeit. In: Bildung und Erziehung. 48(2), S. 205-215.

Zum Sein und Sollen

Eine relationale Perspektivierung des Verhältnisses schulischer Programmatik und Wirklichkeit am Beispiel Inklusion

1 Einleitung

Der Umgang mit bzw. die Bezugnahme auf die Normativität pädagogischer Praxis stellt ein Dauerproblem erziehungswissenschaftlicher Forschung dar (Meseth et al. 2019). Bernfelds im Sisyphos formulierte polemische Kritik an den „Pädagogikern“ seiner Zeit könnte als Vorwegnahme jener diesbezüglich unabgeschlossenen Ausdifferenzierung gelesen werden, die in der begrifflichen Differenzierung zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik Ausdruck findet. In diesem Sinne könnte eine innerhalb der empirisch-rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung gängige Gegenüberstellung programmatischer Entwürfe einerseits und der empirischen Gestalt der jeweils fokussierten Ausschnitte schulischer Wirklichkeit andererseits als in der Tradition Bernfelds stehend gedeutet werden. Hier nimmt der Beitrag seinen Ausgangspunkt, indem die regelmäßig konstatierte Divergenz von Sein und Sollen zum aufklärungsbedürftigen Ausgangspunkt einer empirischen Forschung gewählt wird. Dafür soll neben der schulischen Wirklichkeit die pädagogische Programmatik zum gleichberechtigten empirischen Gegenstand gemacht werden. Am Beispiel von *Inklusion* als Programmatik und deren handlungspraktische unterrichtliche Umsetzung soll beispielhaft gezeigt werden, dass ein solcher Zugang die sonst gängige Behauptung einer Divergenz von Sein und Sollen irritiert, indem eine Kippfigur der gängigen Diagnose eines das Sollen verfehlenden Seins erkennbar wird.

2 Bernfeld als Klassiker und Bezugspunkt einer rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung

In der Einleitung des von ihm herausgegebenen Sammelbandes „Klassiker der Pädagogik“ bezeichnet Bernd Dollinger ebendiese als „eigentümliche Spezies“. Klassiker zeichneten sich – entgegen einem „klassischen“ Verständnis – nicht durch eine überzeitliche Gültigkeit oder eine Repräsentanz eines die Disziplin stiftenden wissenschaftlichen Grundkonsenses aus – die Pädagogik als (wissenschaftliche) Disziplin kennzeichne gerade, dass ein solcher Konsens nicht unterstellt werden könne. Vielmehr handele es sich bei der vermeintlichen zeitlosen oder historischen Bedeutung von Klassikern um Zuschreibungen einer Rezeptionsgemeinschaft, die in erster Linie als Ausdrucksgestalt der Fachdiskurse in der Gegenwart gelesen werden können. In Anlehnung an Kuhn differenziert Dollinger diesen Gedanken aus: Demnach werde die Geschichte einer Wissenschaft „rückwärts geschrieben“ (Dollinger 2011: 12). Die „historische Qualität“ eines*r Autor*in oder eines Werkes ergebe sich in „einem Rahmen, den die Gegenwart“ bestimme (Dollinger 2011: 12).

Entsprechend liege die Wahrscheinlichkeit, dass ein Werk bzw. sein*e Autor*in zum/zur Klassiker*in wird, in einer spezifischen Anschlussfähigkeit begründet. Dazu führt Dollinger aus: „Wer z.B. (...) in Differenz zur Tradition argumentiert, deshalb auffällt und noch dazu mit breiten Sinnverweisungsoptionen operiert, vergrößert seine Chance, zu einem Klassiker zu werden“ (Dollinger 2011: 12). Ganz offensichtlich eröffnet Bernfelds Sisypchos derartige „Sinnverweisungsoptionen“ – auch und ggf. sogar gerade unabhängig vom zentralen Anliegen Bernfelds einer psychoanalytischen und historisch-materialistischen Begründung der Pädagogik. In jedem Fall dürfte Bernfelds pointierte Abgrenzung zur pädagogischen Tradition, wie sie in der polemischen Rede von den „Pädagogikern“ zum Ausdruck kommt, zu seiner Karriere als Klassiker beigetragen haben. Aufgerufen wird damit eine Figur der Kritik an einer normativen Aufgeladenheit pädagogischer Programmatiken und eine damit verbundene Verkenneung gesellschaftlicher Bedingtheiten. Verbunden wird diese mit einer komplementären Forderung nach einer wirklichkeitswissenschaftlich operierenden und/oder gesellschaftstheoretisch aufgeklärten empirischen Forschung.

Wenn auch Bernfeld – wohl in Anlehnung an Durkheim – eine andere Form empirischer Forschung anvisierte, kann er auch als Referenz für eine im engeren oder weiteren Sinne empirisch-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung dienen. Diese kennzeichnet zumindest in Teilen ganz im Sinne von Bernfelds Anliegen eine wirklichkeitswissenschaftliche Dekonstruktion pädagogischer Reformsemantiken, indem diese den dann meist ernüchternd

wirkenden Befunden einer der Schul- und Unterrichtsforschung gegenübergestellt werden.¹

Eine solche Gegenüberstellung erscheint nicht allein allgemein aufmerksamkeitsökonomisch attraktiv. Mit ihr kann dem jeweiligen empirisch-wirklichkeitswissenschaftlichen Einblick auch jenseits und unabhängig von seiner theoretischen Würdigung Relevanz zugesprochen werden: Die Untersuchung deckt etwas auf, was gemeinhin so nicht gesehen wird; sie korrigiert oder irritiert eine konventionelle Sichtweise und kann so einen kritischen und darüber zumindest mittelbar einen praktischen Mehrwert beanspruchen, indem sie – ganz im Sinne Bernfelds – der Idee nach zu einer wirklichkeitswissenschaftlich fundierten (Selbst)Beschreibung der Praxis beiträgt. Gleichzeitig wird Distanz zur Normativität des Feldes demonstriert und damit eine unproblematische Positionierung zum Normativitätsproblem der Erziehungswissenschaft.²

Wenn man nun aber mittelbar oder unmittelbar an Bernfeld als diese Positionierung verbürgenden Klassiker anschließt, drängt sich die Beobachtung auf, dass entsprechende kritische Gegenüberstellungen *empirisch rekonstruiertem Seins* und *programmatischem Sollens* offenbar nicht zu einer Angleichung führen. Vielmehr tritt die Persistenz der herausgestellten Divergenz zwischen Programmatik und Praxis in Erscheinung, indem immer wieder und an wechselnden Ausschnitten und Aspekten schulischer Wirklichkeit eine Divergenz von Sein und Sollen konstatiert wird. Dann aber erscheint der empirische Hinweis auf eine solche allein nicht mehr sonderlich bemerkenswert. Vielmehr erscheint der Sachverhalt, dass offenbar weder die Sollensvorstellungen das empirische Sein im intendierten Sinne unter Transformationsdruck setzen,

¹ Die Figur findet sich in unterschiedlichen Ausformungen im gesamten Spektrum der qualitativ- bzw. rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung. Georg Breidenstein (2006) stellt in seinen Studien zum „Schülerjob“ den ethnographischen Teilstudien zur Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit jeweils eine Darstellung der auf die Sozialformen bezogenen pädagogisch-didaktischen Programmatiken voran. Dieselbe Grundfigur findet sich in seinen mit Michael Meier, Katrin U. Zaborowski verfassten Studien zum schulischen Alltag der Leistungsbewertung wieder (2011). Auch in Svenja Strauß' und Kerstin Rabensteins praxistentheoretische Rekonstruktion von Lernentwicklungsgesprächen wird eine Rekapitulation von mit diesen verbundenen normativ-programmatischen Erwartungen gegenübergestellt. Thomas Wenzl kontrastiert seine dezidiert sozialisationstheoretisch angelegte Rekonstruktion von „Elementarstrukturen“ unterrichtlicher Interaktion mit an Schule herangetragene Bildungsansprüche, um – im Sinne einer zentralen Pointe der Untersuchung – zu schließen, „dass von einem Bildungsanspruch weit und breit keine Spur zu sehen ist“ (Wenzl 2014: 43) und greift damit – wenn auch in dezidiert sich unterscheidender Diktion – eine Figur auf, die sich bereits bei Jürgen Zinnecker (1975) findet, aber auch in Hausendorfs (2008) soziolinguistische Perspektivierung unterrichtlicher Interaktion prägt.

² In Anlehnung an Meseth et al. lässt sich dieses als mangelnde Emanzipation der Erziehungswissenschaft von fremdreferenziellen, in ein Spannungsverhältnis zu wissenschaftsimmanenten Normen stehenden Erwartungen beschreiben. Diese zeigt sich insbesondere an der Ausrichtung der Forschung an der Konjunktur bildungspolitischer und pädagogischer Themenstellung und damit verbundener Nützlichkeitsersparungen (vgl. Meseth et al. 2019a: 8ff.).

noch das persistente Sein das Sollen im Sinne einer normativen Kraft des Faktischen transformieren, selbst aufklärungsbedürftig. Empirisch rückt dann ganz im Sinne einer rekonstruktiven Perspektive die konkrete Gestalt der Relation zwischen bzw. das Arrangement von Programmatik und praktischem Vollzug in den Mittelpunkt. Wenn dem so ist, bedarf es aber einer relationalen empirischen Rekonstruktion zu beiden Seiten hin. Die Darstellung der Programmatik kann dann gerade nicht als einfach gegeben und in sich klar dem empirischen Teil vorangestellt werden. Vielmehr muss die Programmatik selbst zum empirischen Gegenstand gemacht werden. Andersherum wird danach gefragt, wie handlungspraktisch mit im Raum stehenden Ansprüchen umgegangen wird. Denn auch wenn entsprechende Programmatiken nicht eingelöst und unterboten werden, heißt dieses nicht, dass die Praxis von entsprechenden Programmatiken unberührt bleibt.

3 Komplementäre Rekonstruktion von Sein und Sollen am Beispiel „Inklusion“

Was vorausgehend abstrakt skizziert wurde, soll im Folgenden am Beispiel der Thematisierung „schulischer Inklusion“ als ein in besonderem Maße „normativ imprägniertes Feld“ (Meseth 2021: 19) nachgezeichnet werden. „Inklusion“ stellt ein bildungspolitisches Thema dar, welches – obgleich als von außen ins Schulische importiert – sich durch eine hohe normativ-pädagogische Aufladung auszeichnet, und kann daher als bildungspolitische Gelegenheitsstruktur für eine Neuthematisierung reformpädagogischer und schulkritischer Positionen gedeutet werden (ausf. Bender/Dietrich 2019, Dietrich 2017, 2019). Davon ausgehend wurde vielfach das Verfehlen inklusiver Reformansprüche thematisiert, sei es in Gestalt des Hinweises auf die sich statistisch zeigende Stabilität von „Exklusionsquoten“ (Klemm 2022), also des Anteils von Schüler*innen, die jenseits der Regelschule unterrichtet werden, sei es in der Problematisierung der Fortschreibung von als exkludierend problematisierten Strukturen (vertikale Gliederung des Schulsystems), oder sei es über empirisch-qualitative Betrachtungen, welche exkludierende und segregierende Momente innerhalb vermeintlich inklusiver Settings nachzeichnen (Herzmann/Merl 2017, Fritzsche 2014).

Einen Kristallisationspunkt der im Diskurs verhandelten Divergenz von Anspruch und Umsetzung bildet die Relationierung von Inklusion als umfassender Teilhabeanspruch zur als selektiv und damit exkludierend problematisierten schulischen Leistungsordnung (vgl. ausf. Dietrich 2017, 2019). Cafanaris und Meseth (2023: 16f.) reformulieren dies in systemtheoretischer Perspektive als mit der Selbst- und Fremdreferenz des Erziehungssystems

korrespondierenden, differenten, aber gleichursprünglichen Wertpräferenzen von Bildung/Teilhabe auf der einen Seite und Leistung/Selektion auf der anderen, die im Kontext von Inklusion in besonders pointierter Form konfligieren und entsprechend zueinander relationiert werden müssten. Demnach würde im Erziehungssystem die Verwirklichung von Inklusion als an die „pädagogischen Grundnormen des Erziehungssystems: Bildung als Selbstzweck und Chancengleichheit“ anschließend verhandelt. Dieser arbeite die als externe „Leistungserwartung“ gedeutete Norm „Selektion“ entgegen. Ausgehend von dieser theoretischen Perspektive zeichnen Cafantaris und Meseth (2023, S. 17ff.) jedoch an einem empirischen Beispiel nach, dass Fremd- und Selbstreferenz in unauflösbarer Verflochtenheit die pädagogische Kommunikation in ihrer Spezifik hervorbringen, und problematisieren davon ausgehend die die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems kennzeichnende Unterscheidung zwischen pädagogischer Eigenlogik (Teilhabe, Bildung, Chancengleichheit) und gesellschaftlichen Fremdlogik (Selektion und Leistung).

Diese aus der Beobachterperspektive vorgenommene Problematisierung der Verfasstheit programmatischer Entwürfe – die sich als Ausdrucksgestalten entsprechender Selbstbeschreibungen deuten lassen – wird im Folgenden aufgegriffen, indem die Bearbeitung des Verhältnisses schulischer Leistungsorientierung und inklusiver Teilhabennorm auf handlungspraktischer und programmatischer Ebene rekonstruiert wird. Dafür wird in einem ersten Schritt eine unterrichtliche Szene rekonstruiert, in der sich ein spezifischer praktischer Umgang mit der Thematik protokolliert. Dem gegenübergestellt wird die Rekonstruktion einer Szene aus dem dokumentarischen Film: „Ich.Du.Inklusion. Wenn Anspruch auf Wirklichkeit trifft“ (Lutz/Binn 2017). Wie der Untertitel des Films markiert, geht es hier explizit um die filmische Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Sein und Sollen.

3.1 Rekonstruktion I: Leistungsinclusion im Biologieunterricht

Die im Folgenden im Mittelpunkt stehende Szene stammt aus dem Biologieunterricht einer neunten Klasse eines sich als inklusiv verstehenden Gymnasiums.³ In der Unterrichtsstunde geht es um das Themenfeld „Viren und Bakterien“. Zunächst erfolgt eine in Einzel-, dann in Zweierarbeit organisierte

³ Das der Rekonstruktion zu Grunde liegende Unterrichtstranskript stammt aus dem Datenkorpus des an der Uni Bochum durchgeführten Projekts ViKasiL: Videographische Kasuistik in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung. Die Rekonstruktion dieses Materials erfolgte genauso wie die folgende objektiv-hermeneutisch. Beide werden jedoch aufgrund des begrenzten Raums nur sehr gerafft dargestellt.

Erarbeitung, in der sich eine Hälfte der Schüler*innen mit dem Thema „Viren“ und die andere Hälfte mit dem Thema „Bakterien“ auseinandersetzen soll. Im Anschluss folgt eine gegenseitige Präsentation der Arbeitsergebnisse im „Doppel-Tandem“, also in einer sich aus zwei Partnerarbeitspaaren zusammensetzenden Vierergruppe. In der fokussierten Szene sollen nun diese Ergebnisse durch eine*n Schüler*in erneut, nun aber der gesamten Klasse vorgestellt werden.

Damit könnte die vorliegende Situation als Leistungspräsentation bezeichnet werden. Allerdings irritiert das dargestellte Setting, das offensichtlich eine Adaption der sogenannten „Think-Pair-Share-Methode“ (Bönsch 2002) darstellt. Wie angedeutet schließt an die Erarbeitung („Think“) nicht unmittelbar die klassenöffentliche Ergebnispräsentation („Share“) an, sondern an eine dezentrale gegenseitige Unterweisung (Pair). In einer Methodenhandreichung der Bundeszentrale für politische Bildung heißt es zu diesem (Zwischen-)Schritt: „Im Anschluss an diese Phasen sollen die Zweier-Teams nicht nur in der Lage sein, das eigene Thema vorzustellen, sondern auch das des Partners (...)“ (BPB, o.J.).⁴ Damit aber reduziert sich der Bewährungscharakter der klassenöffentlichen Ergebnispräsentation darauf, die bereits dezentral präsentierten Ergebnisse zutreffend zu reproduzieren. Die dezentrale Präsentation in der Kleingruppe setzt inhaltlich voraus, dass die Arbeitsergebnisse im Rahmen des „Shares“ unfraglich vermittelbar und damit verbunden fraglos richtig sind, ansonsten stünde ja im Raum, dass der intendierte Lernerfolg ausbliebe oder die Schüler*innen sich gegenseitig etwas Falsches beibrächten. Tatsächlich verweist die empirisch sich zeigende Ergänzung des Settings in diese Richtung: Die Erarbeitung erfolgt gleich doppelt, zunächst in Einzelarbeit und dann in Partnerarbeit. In beiden Erarbeitungsphasen geht es um dieselben Aufgaben. Es liegt nahe, dass diese Redundanz genau jene fraglose Richtigkeit der Arbeitsergebnisse sicherstellen soll, welche das Setting voraussetzt.

Dann aber ist die klassenöffentliche Vorstellung nicht inhaltlich begründet und stellt keine inhaltliche Bewährungssituation dar. Es muss um etwas anderes gehen: Die Differenz zwischen Ergebnispräsentation in der Kleingruppe und der zweiten im Klassenverbund liegt im öffentlichen Charakter und einer damit verbundenen sozialen Exponierung. Was in den unterschiedlichen Kleingruppen erarbeitet und präsentiert wurde, muss nun durch eine Person klassenöffentlich reproduziert werden.

Im vorliegenden Fall wird dies als besonderes Privileg thematisiert: Die Auswahl des Vortragenden erfolgt in Gestalt eines durch die Lehrkraft initiierten Schätzspiels, an dem sich die Schüler*innen engagiert beteiligen. Als Preis winkt die Ergebnispräsentation. Dieses spielerische Element verweist nicht nur darauf, dass die Situation im Sinne der Rekonstruktion ganz offensichtlich zumindest von einem dominanten Teil der Schülerschaft nicht als bedrohlich

⁴ Analoge Erläuterungen finden sich in zahlreichen anderen Handreichungen und Methodendarstellungen.

empfundene wird. Gleichzeitig pointiert es die Leistungsdimension, die hier eingefordert wird: In der Szene geht es um die Bereitschaft, sich klassen-öffentlich als leistungsbereit und -fähig zu inszenieren – bereits in der Beteiligung am Schätzspiel und dann in der Präsentation. Zur Aufführung gebracht wird damit eine immer mitlaufende performative Dimension schulischer Leistung, die darin besteht, die schulische Leistungsordnung zu affirmieren.⁵

Schauen wir davon ausgehend auf den an die Auswahl eines Schülers anschließenden Fortgang der Szene: Als sich der Schüler, welcher das Schätzspiel gewonnen hat und damit als Repräsentant seiner Kleingruppe die Arbeitsergebnisse vorstellen soll, nach vorne zum Stehpult begibt, wird von der Lehrerin vorgeschlagen, ihm einen Vortragspartner an die Seite zu stellen:

Lehrerin: Ich würde sagen, ihr könnt-ihre könnt ruhig zu zweit.

Mit der Formulierung des Vorschlages wird den im Plural adressierten Schüler*innen ein etwas Besonderes zugestanden. Allerdings geht es nicht um eine Erweiterung des Präsentationsprivilegs. Dann müsste es heißen: „Ihr dürft ruhig zu zweit“, oder: „Leon darf auch mit nach vorne kommen“, was einen Wunsch des nun ins Spiel kommenden Begleiters an der Präsentation teilzuhaben unterstellte. Die gewählte Formulierung verweist dagegen auf eine Beistandsbedürftigkeit. Dem Ausgewählten wird zugestanden, sich nicht alleine exponieren zu müssen, sich nicht alleine trauen zu müssen: Ihr müsst das nicht alleine machen, ihr könnt ruhig zu zweit. Das konterkariert jedoch die vorausgehende Auswahl, in der sich der Schüler mit der Beteiligung am Ratespiel als fähig und willens inszenierte, die Präsentation zu übernehmen. Dazu passt, dass mit der einleitenden Formulierung: „ich würde sagen“ das Zugeständnis nicht als Option (z.B. wenn ihr wollt, ...) präsentiert wird, sondern in Gestalt einer persönlichen Entscheidung der Lehrerin. Tatsächlich provoziert diese Inkongruenz Korrekturversuche:

L: Ich glaub- [möchte einer v- ein Experte zum Thema Viren auch mitkommen?]

Zunächst deutet sich im Anschluss „Ich glaub“ eine Erläuterung des vorausgehenden Angebotes an. Denkbar wäre eine Formulierung „Ich glaub, zu zweit ist es leichter“, oder aber die Benennung eines Schülers bzw. einer Schülerin, der bzw. die dem ausgewählten Schüler zur Seite gestellt wird: „Ich glaube, Peter könnte dir helfen“. Eine solche Explikation würde die herausgearbeitete

⁵ Augenfällig wird diese performative Dimension schulischer Leistung im Rahmen tradierter Formen der Bestimmung der sog. „mündlichen“ bzw. „sonstigen Mitarbeit“. Hier wird in aller Regel bereits honoriert oder sanktioniert, ob und inwieweit sich Schüler*innen melden, also um das Rederecht bewerben, unabhängig davon, ob sie im Anschluss einen Redebeitrag leisten und unabhängig von der inhaltlichen Qualität des Beitrages. Sinnfällig dafür ist die in der schulischen Praxis gängige Unterscheidung zwischen der Qualität und Quantität der mündlichen Mitarbeit. Demnach bildet eine Mitarbeitsnote nicht allein die fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, sondern auch die demonstrative Affirmation der schulischen Leistungsordnung qua Umfang der freiwilligen Beteiligung am Geschehen.

Inkongruenz nicht auflösen, sondern in noch deutlicherer Form reproduzieren. Hierin kann der Grund für den sich protokollierenden Abbruch gesehen werden. Es folgt ein Versuch, die Beteiligung eines weiteren Schülers aus einer inhaltlichen Notwendigkeit heraus zu begründen: Dem Bakterienexperten könnte, so ließe sich explizieren, ein Experte zum Thema Viren zur Seite gestellt werden. Mit dem Heranziehen einer Sachnotwendigkeit tritt aber nun ein neuer Widerspruch an die Stelle des alten. Die anklingende Notwendigkeit zusätzlicher Expertise konterkariert in neuer Form das unterrichtliche Setting. Jetzt wird die Relevanz bzw. der Erfolg der „Share“-Phase infrage gestellt.

Fassen wir an dieser Stelle die Rekonstruktion zusammen, zeigt sich eine eigentümliche Figur: Der immanenten Logik des Unterrichtssettings entgegenlaufend initiiert die Lehrerin hier die Beteiligung eines weiteren Schülers. Das dieses eine Begründung erfordert, protokolliert sich in den Plausibilisierungsversuchen genauso, wie die Unverfügbarkeit einer solchen: Ganz offensichtlich erscheint der Grund für die Intervention der Lehrerin nicht sagbar.

Dieses löst sich im Folgenden nicht auf, jedoch lässt der weitere Fortgang der Szene auf das Motiv schließen, in dem sich die erkennbar werdenden Verwerfungen begründen. Tatsächlich benennt die Lehrerin nun jenen vermeintlichen Virenexperten, welcher den präsentierenden Schüler begleiten soll, einen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ganz offensichtlich geht es ihr darum, diesen Schüler an der Präsentationssituation teilhaben zu lassen. Die vorliegende Situation, in der es inhaltlich um wenig geht, erscheint – so können wir schließen – in der Sicht der Lehrerin für die Realisierung inklusiver Teilhabe prädestiniert zu sein. Diese aber kennzeichnet gerade, dass der Schüler nicht aufgerufen, also zur Teilnahme verpflichtet werden kann (z.B.: „Max, ich habe schon lange nichts mehr von dir gehört, bitte komm du doch auch nach vorne.“). Diese Form der Ansprache implizierte ein disziplinierendes Moment, mit dem auch die latent Ausdruck findende Unfreiwilligkeit des Schülers manifest thematisiert würde. Die rekonstruierten Verwerfungen könnten als Versuch gelesen werden, das zu überspielen – zu kompensieren, dass der Schüler die niederschwellige Inklusionsgelegenheit selbst nicht ergreift.⁶

Die rekonstruierte Szene erscheint mit Blick auf den handlungspraktischen Umgang mit der programmatischen Inklusionsforderung aufschlussreich. Zunächst verweist sie auf den grundlegenden Modus schulischer Inklusion. Analytisch gesprochen werden Schüler*innen schon immer ins Schulische inkludiert, indem sie mit Leistungsforderungen adressiert werden und ihnen darüber die Gelegenheit gegeben wird, sich als Leistungserbringer*innen zu zeigen. Im konventionellen klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch erfolgt dieses in Gestalt der Lehrer*innenfrage, auf die Schüler*innen als Schüler*innen

⁶ Gemäß dieser Logik hätte sich der Schüler im Idealfall am Schätzspiel beteiligt und sich bereits so als am Geschehen teilhabender Schüler präsentiert.

antworten können und sollen (Wenzl 2014).⁷ In geöffneten bzw. individualisierenden Unterrichtssettings treten unterschiedlich ausgestaltete Aufgabenformate und die Aufgabenüberprüfung an diese Stelle (Breidenstein/Menzel/Rademacher 2013), worüber sich Leistung als zentrale Norm der Anerkennbarkeit (Fritzsche 2014: 332ff.) jedoch reproduziert.

Diese schulische Leistungsordnung erscheint in spezifischer Weise dehnbar. So kann, wie im vorliegenden Fall, die Leistungsforderung und -erbringung weitgehend von inhaltlichen Bewährungsmomenten entlastet werden. Wie dargestellt, sieht das Setting nicht vor, dass klassenöffentlich in welcher Form auch immer inhaltlich fragliche Sachverhalte präsentiert werden. Gerade weil es inhaltlich um wenig geht, wenig gewagt werden muss, kommt einem solchen Setting eine besondere Funktionalität hinsichtlich der Inklusion ins Schulische zu – für Schüler*innen, die hinsichtlich der inhaltlichen Dimension der schulischen Leistungsordnung prekäre Positionen einnehmen und damit – als „leistungsschwache“ Schüler*innen potenziell von Exklusion bedroht sind. Tatsächlich können diese immer wieder trotzdem als Schüler*innen adressiert werden und ihnen eine Gelegenheit gegeben werden, sich als Schüler*innen zu inszenieren. Genau dieses macht es möglich, dass trotz schulischem Leistungsuniversalismus, trotz viel thematisierter schulischer Selektivität Schüler*innen im Normalfall eben nicht aus dem Schulischen exkludiert werden. Ganz offensichtlich verfügt das Schulische über Praktiken, die regelmäßig sicherstellen, dass Schüler*innen solche bleiben – und das im Regelfall ohne die Klasse oder die Schulform zu wechseln. Kehrseitig ergibt sich genau daraus, dass die schulische Selektivität nicht über die Abschaffung des Sitzenbleibens oder der Integration verschiedener Schulformen aufgehoben wäre.⁸

Gleichzeitig verweist die Unterrichtszene in ihrem eigentümlichen Verlauf auf eine spezifische Umgangsweise mit der Anforderung, vormalig aus dem Regelschulbereich ausgeschlossene Schüler*innen nun in diesen zu integrieren und am Schulischen teilhaben zu lassen. Dass darüber die schulische Leistungsordnung nicht infragegestellt oder gar revidiert wird, erscheint theoretisch naheliegend und von daher wenig überraschend (Dietrich 2019). Es zeigt sich aber, dass und wie die Anforderung mit den bereits vorhandenen „Bord-

⁷ Dieses wird spätestens dann augenfällig, wenn neben Schüler*innen und Lehrer*in weitere Personen anwesend sind; so werden mit einer Lehrer*innenfrage beispielsweise hospitierende Praktikant*innen nicht angesprochen und sie zeigen sich entsprechend nicht angesprochen – weil sie eben keine Schüler*innen sind.

⁸ Die schulische Selektivität wird im Sinne dieser Überlegung gerade nicht über Abschlüsse und Klassenwiederholungen prozessiert, sondern über Kanalisierungen des Übergangs insbesondere in die Sekundarstufe. Anders formuliert: Die schulische Leistungsordnung ist durchaus selektiv in dem Sinne, dass mit ihr unterschiedliche Bildungskarrieren legitimiert werden, relativer Bildungserfolg und -misserfolg erzeugt wird – und dies ganz offensichtlich mit der sozialen Herkunft von Schüler*innen in Zusammenhang steht. Allerdings werden Schüler*innen im Regelfall nicht als dem Schulischen rausgeprüft etc., im Gegenteil Schüler*innen werden systematisch in die schulische Leistungsordnung reintegriert.

mitteln“ des Schulischen bearbeitet wird. Die untersuchte Szene erscheint gerade dazu prädestiniert bzw. darauf ausgerichtet zu sein, jene Schüler*innen ins Schulische zu inkludieren, im Schulischen zu halten bzw. als Schüler*innen zu adressieren und Gelegenheit zu geben, sich als Schüler*innen zu präsentieren, deren Status besonders prekär erscheint, die ansonsten in besonderem Maße von Exklusion bedroht erscheinen – ohne diesen darüber einen Sonderstatus zuzuweisen.

Wie dargestellt, glückt dieses nun nicht selbstläufig, vielmehr muss die Lehrer*in entsprechend nachhelfen, um dem besagten Schüler zum Auftritt zu verhelfen. Bemerkenswert erscheint, dass auch dieses und die damit verbundenen rekonstruierten Widersprüchlichkeiten die schulische Praxis nicht in eine manifeste Krise führt. Das Agieren der Lehrer*in mag in praktischer Perspektive etwas holprig wirken, zu Protest oder sich in welcher Form auch immer protokollierenden Irritationen führt sie nicht.

3.2 Rekonstruktion II: Inklusion als Leistungsaffirmation und pädagogisches Wunder

Wie bereits erwähnt, soll im Folgenden eine Szene aus dem dokumentarisch angelegten Film: „Ich.Du.Inklusion“ (Lutz/Binn 2017) analysiert werden. Der Film kann in einer Reihe dokumtarfilmischer Thematisierungen von Inklusion verortet werden. Gegenüber den in diesem Kontext breit rezipierten Filmen „Klassenleben“ (Siegert 2005) und „Eine Schule für Alle“ (Heller/Wenders 2012), die darauf ausgerichtet sind, Gelingensbeispiele zu zeigen, hebt sich das untersuchte Beispiel ab, indem in diesem eine dezidiert kritische Bestandsaufnahme der Umsetzung von „Inklusion“ vorgenommen werden soll – der Untertitel des Films „Wenn Anspruch auf Wirklichkeit trifft“ verweist darauf. Die hier problematisierte Divergenz von Sein und Sollen wird im Film insbesondere auf eine mangelhafte ressourcielle Ausstattung, auf eine das Schulische prägende Bürokratie sowie politische Fehlentscheidungen zurückgeführt. Inszeniert wird dieses in Gestalt einer filmischen Gegenüberstellung von „Wirklichkeit“, gezeigt werden hier episodenhaft arrangierte unterrichtliche und schulische Szenen aus der portraitierten Schule, und „Anspruch“. Letzterer wird in Form eines an der Schule vom Filmemacher durchgeführten Theaterprojekts „Schule der Tierkinder“ veranschaulicht; im Film werden immer wieder Szenen aus dem Theaterprojekt und der abschließenden Aufführung gegen die „Wirklichkeit“ geschnitten.

Das Theaterprojekt greift ganz offensichtlich die in der Schulpädagogik bekannte Karikatur Hans Traxlers „Chancengleichheit“ (Traxler 1983) auf. In dieser werden als verschiedene Tiere (u.a. Elefant, Fisch, Affe) dargestellte Schüler*innen unter dem Verweis auf das titelgebende Prinzip der Chancen-

gleichheit mit der Aufgabe konfrontiert, auf einen Baum zu klettern. Die zum festen Inventar der Kritik an schulischer Selektivität und einer Forderung nach Individualisierung gehörende Karikatur wird gegenwärtig auch im Kontext von „Inklusion“ aufgerufen: Schulischer Leistungsuniversalismus geht bürokratisch und lebensfremd über die unübersehbare Vielfältigkeit der Schülerschaft hinweg und karikiert damit den erhobenen meritokratischen Gerechtigkeitsanspruch.⁹

Die anthropomorphe Darstellung von Tieren als schulische Vielfalt symbolisierende Schülerschaft wird im Theaterprojekt aufgegriffen; jedoch wird die Aussage der Karikatur nicht reproduziert, vielmehr wird sie verkehrt und so ein Modell gelingender schulischer Inklusion versinnbildlicht. Anknüpfend an die Karikatur geht es im Theaterstück auch immer wieder um Szenen, in denen die verschiedenen Tiere mit verschiedenen Aufgaben konfrontiert werden.

Die im Folgenden im Mittelpunkt stehende Szene leitet das als Tierlehrerin und Erzählerin fungierende Erdmännchen so ein (s. Abb. 1):

Eine wichtige Eigenschaft, die Tiere im Leben brauchen, ist Mut. Tiere müssen sich etwas trauen. Sie müssen zum Beispiel große Hindernisse überwinden. Dabei ist nicht alles, was für den einen viel Mut erfordert, für die anderen eine schwierige Aufgabe.



Abb. 1: Schule der Tierkinder: Ansprache des Erdmännchens (aus: Lutz/Binn 2017)

⁹ Nur am Rande sei darauf verwiesen, dass es äußerst bemerkenswert erscheint, dass diese Karikatur im Kontext von Inklusion gestellt wird, wird hier doch in pointierter Form die Differenzen zwischen Schüler*innen ontologisiert.

Bemerkenswert erscheint die sich protokollierende Gleichsetzung von Mut und Aufgabenschwierigkeit. Leichte Aufgaben erfordern demnach wenig, die Bewältigung schwerer Aufgaben viel Mut. Was darüber komplett unthematisch bleibt, sind etwaige inhaltliche Kenntnisse und Fähigkeiten. Die darüber thematisierte individuell differente Wertigkeit von Aufgaben wird im Folgenden illustriert, worüber sich auch die im Raum stehende Aufgabe klärt. Während sich die Fliege auf die Oberkante einer im Zentrum der Bühne aufgestellten Leiter setzt, sagt sie:

Ach, so ein minikleines Hindernis, da lache ich als Fliege doch nur. Wer soll denn hier schon nicht rüberkommen?

Daraufhin antwortet das Nashorn:

Ich kann doch nicht so gut klettern, das schaffe ich nicht, so viel Mut habe ich nicht.

Fliege: *Doch kleines Nashorn, Du schaffst das, komm nur zu mir hinauf, ich glaube an dich.*

Alle auf der Bühne stehenden Tierkinder im Chor:

Du bist stark! Du bist stark!

Ganz offensichtlich durch den Zuspruch ermutigt, klettert das Nashorn auf die Leiter (Abb. 2).



Abb. 2: Schule der Tierkinder: Das Nashorn auf der Leiter (aus: Lutz/Binn 2017)

Diese Szene kann als Inszenierung gelingender Inklusion gelesen werden. Bemerkenswert erscheint die Relationierung von inklusivem Anspruch und schulischer Leistungsordnung. In der hier versinnbildlichten inklusiven Schule werden in keiner Weise schulische Leistungsforderungen suspendiert oder z.B. binnendifferenzierend oder individualisierend modifiziert. Vielmehr reiht sich auch jenseits der ausgewählten Szene in der Schule der Tiere eine Prüfung an die andere. Und vollkommen außer Frage steht, dass das kleine Nashorn auf die Leiter klettern muss – sprich die Idee einer bestimmten Leistungsforderung wird gegenüber dem Nashorn zweifelsfrei mit universalistisch-unpersönlicher Konsequenz zur Geltung gebracht – in Anlehnung an Wernet (2003, S. 119) ließe sich sagen, in geradezu überpointierter Form. Das Nashorn wird als Schüler anerkannt, indem es mit der Forderung konfrontiert wird, auf die Leiter zu klettern.

Wie wird nun das Problem der damit angelegten Exklusion gelöst? Die Unmöglichkeit der Erfüllung der Leistungsanforderung wird zunächst verleugnet: Das Nashorn spricht davon, nicht so gut klettern zu können. Davon ausgehend wird die Leistung undefiniert: In eigentümlicher Weise schieben sich Mut und Kletterfähigkeit zusammen. Dies hat einen entscheidenden Vorteil. Fehlender Mut ist ein Problem, das pädagogisch bearbeitbar und lösbar erscheint: Durch Ermutigung, bzw. allgemeiner formuliert Motivation und Hinwendung zum Kind, die auf eine Änderung der Einstellung oder Haltung zielt. Bemerkenswerterweise wird in dieser nicht an den Mut, sondern an die Stärke des Nashorns appelliert.

Damit versinnbildlicht die inszenierte Utopie eine pädagogische Machbarkeit von Inklusion. Möglich wird diese hier, indem hier die Mitschüler*innen das Nashorn ermutigen und solidarisch unterstützen. Die notwendige pädagogische Unterstützung reduziert sich damit auf ein alltagsweltliches Agieren, letztlich bedarf es keiner professionellen Intervention einer Lehrkraft, es sind die Mitschüler*innen, die dieses übernehmen – gerade darin liegt das pädagogische Wunder. Dieses ist nun Voraussetzung für eine Versöhnung von „Inklusion“ und schulischer Leistungsordnung, diese wird darüber nicht nur nicht infrage gestellt, sondern affirmiert.

4 Diskussion

Legen wir die beiden Fälle übereinander, zeigen sich interessante Entsprechungen von handlungspraktisch vollzogener Inklusion und programmatischem Idealentwurf. Beide kennzeichnet zunächst eine eindeutig affirmative Bezugnahme auf „Inklusion“. In der analysierten Szene versucht die Lehrerin aktiv den Schüler ins schulische Geschehen einzubinden. Inklusion zeigt sich hier

also als Bemühen um Teilhabe, die über formale Mitgliedschaft hinausgeht (vgl. Herzmann/Merl 2017). Ein analoger Anspruch findet auch in der Filmzene Ausdruck: Das Nashorn ist nicht nur dabei, es ist vollumfänglich Teil des Geschehens – und hat schulischen Erfolg. Teilhabe erscheint in beiden Fällen als inklusionsprogrammatisch reformulierte pädagogische Grundnorm handlungsleitend. Darüber wird nun aber in beiden Fällen die schulische Leistungsordnung gerade nicht infrage gestellt, im Gegenteil.

Hier wie dort wird letztlich die schulische Leistungsordnung affirmiert und der theoretisch konstruierbare Widerspruch zwischen Inklusion und Leistung zum Verschwinden gebracht. Während dies im Film über die Zusprache der Mitschüler*innen möglich wird, ist es in der unterrichtlichen Szene die Aufforderung seitens der Lehrer*in jenes Moment, welches die fehlende Eigentätigkeit bzw. das fehlende Vermögen des Schülers kompensiert. Die empirisch-rekonstruktiv vorgenommene Relationierung von programmatischem Sollen und schulpraktischem Sein zeigt damit auf eine weitreichende strukturlogische Konvergenz. Inklusion erscheint in beiden Fällen als Inklusion ins Schulische und damit in die schulische Leistungsordnung.

In beiden Fällen hängt das Gelingen nicht an besonderen inklusionsspezifischen pädagogischen Konzepten oder Praktiken. In der untersuchten Unterrichtsszene wird Inklusion mit tradierten pädagogischen bzw. schulischen Bordmitteln betrieben. Bemerkenswerterweise wird dieses im filmisch inszenierten Idealmodell schulischer Inklusion noch unterboten: Hier reicht die akklamierte Unterstützung durch die Mitschüler*innen, eine Lehrkraft tritt nicht in Erscheinung.

Auch in anderer Hinsicht unterbietet das Idealbild die unterrichtliche Empirie: Wie herausgearbeitet kennzeichnet die Unterrichtsszene, dass die Aufforderung zur Teilnahme an der Präsentation genauso wenig zu Protest oder erkennbarer Irritation führt wie das grundlegende Arrangement. Gleichwohl kennzeichnet das Agieren der Lehrerin, entsprechende Inkongruenzen zu heilen bzw. zu überspielen, sprich die Auswahl des Schülers sachlich zu plausibilisieren. Anders in der filmischen Inszenierung: Dass hier Leistungsfähigkeit, Mut und Stärke ineinanderfließen, wird genauso wenig kaschiert oder kommentiert, wie die Tatsache, dass Nashörner nicht klettern können. Das am Ende auf die Leiter kletternde Nashorn wird davon ausgehend gerade nicht Teil eines beißend satirischen Abgesangs auf Inklusion, im Gegenteil. Latent wird damit jedoch letztlich jeder Anspruch an eine tragfähige Konzeption einer Umsetzung von Inklusion suspendiert. An das Gelingensmodell werden keine Rationalitätsansprüche gestellt. An die Stelle der Ausformulierung von Inklusion als normativ verbindliche handlungsleitende Idee tritt die Schule der Tiere. Dann aber verfehlt nicht das Sein das Sollen, sondern das Sollen unterbietet in eigentümlicher Form das Sein – und entlastet dieses von normativen Ansprüchen.

Sicherlich ließen sich unschwer programmatische Entwürfe von Inklusion finden, die in Kontrast zu dieser Strukturlogik stehen und von denen ausgehend sich schulische Wirklichkeit und filmische Programmatik kritisieren ließen. Nichtsdestotrotz verweisen die Rekonstruktionen darauf, dass weder die schulische Handlungspraxis noch der pädagogische Diskurs auf derartige Selbstbeschreibungen rekurreren müssen. Leistungsnorm und Selektivität sowie Bildung und Teilhabe erscheinen also nicht nur in analytischer Außenbeobachter*innenperspektive gleichursprünglich, sie werden – zumindest auch – auf programmatischer Ebene als nicht widersprüchlich relationiert und der Handlungspraxis zugrunde gelegt, ohne dass die schulische Leistungsnorm als fremdreferenziell dem Pädagogischen fremd konzipiert würde.

Die vorgeschlagene empirisch-rekonstruktive Perspektivierung des Verhältnisses von Sein und Sollen irritiert damit die eingangs erwähnte gängige, auch im Feld der empirisch-rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung bemühte Diagnose eines systematischen Verfehlens eines anspruchsvollen Sollens durch die empirische Verfasstheit des Schulischen. Diese gilt möglicherweise für ein sehr spezifisches Segment pädagogisch-programmatischer Selbstbeschreibungen, das aber gerade nicht fürs Ganze genommen werden sollte. Vielmehr deutet die Analyse darauf hin, dass das Erziehungssystem über Varianten der Selbstbeschreibung verfügt, die es vermögen, das potenziell krisen-induzierende Potenzial gesellschaftlicher Fremderwartungen (z.B. „Inklusion“) abzufedern, zu negieren oder überhaupt eine Ausrichtung auf eine in sich konsistente Normativität aufzuheben. Dieses verweist auf die Relevanz einer systematischen empirischen Rekonstruktion der Strukturiertheit pädagogisch-programmatischer Diskurse in der vermuteten inneren Widersprüchlichkeit und hinsichtlich ihrer Bezogenheit auf die schulische Handlungspraxis.

Damit reduziert sich das Potenzial empirisch-rekonstruktiver Schul- und Unterrichtsforschung, sich mithilfe der Figur der Gegenüberstellung eines normativ gehaltvollen Sollens und eines dieses verfehlenden Seins als unmittelbar und offensichtlich kritisch, aufklärerisch und darüber vermittelt dann doch praxisrelevant zu inszenieren. Das kritische Potenzial richtet sich eher auf ein Diskurssegment, das sich letztlich möglicherweise insbesondere auch erziehungswissenschaftlich perpetuiert und damit – wenn man es im Sinne Bernfelds polemisch zuspitzen möchte – auf zeitgenössische „Pädagogiker*innen“. Wird dieses Segment fürs Ganze genommen, droht die Strukturlogik des Verhältnisses von Sein und Sollen im Schulischen systematisch verfehlt zu werden.

Literatur

- Bender, Saskia/Dietrich, Fabian (2019): Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung. *Pädagogische Korrespondenz*, 60, S. 28-50.
- Bernfeld, Siegfried (2012 [1925]): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bönsch, Manfred (2002): *Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, Georg/Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, S. 153-167.
- Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.): Think, Pare, Share. <https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/partizipation-vor-ort/155251/think-pair-share/> [Zugriff: 14.04.2024]
- Cafantaris, Karola/Meseth, Wolfgang (2023): Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Konfligierende Normierungen im Unterricht als Movens pädagogischer Kommunikation. In: Cafantaris, Karola/Merl, Thorsten/Meseth, Wolfgang (Hrsg.): *Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht. Systemtheoretische und poststrukturalistische Perspektiven*. Frankfurt am Main, Hamburg und Köln, S. 10-25.
- Dietrich, Fabian (2017): Schulische Inklusion diesseits und jenseits des Leistungsprinzips – schul- und unterrichtstheoretische Perspektivierungen des Verhältnisses von Inklusion und schulischer Leistungsbewertung. In: Textor, Annette/Lütje-Klose, Birgit (Hrsg.): *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 191-198.
- Dietrich, Fabian (2019): Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen -. In: von Stechow, Elisabeth/Müller, Kirsten/Esefeld, Marie/Klocke, Barbara/Hackstein, Philipp (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 195-205.
- Dollinger, Bernd (2011): *Klassiker der Pädagogik. Einleitende Anmerkungen zu einer eigentümlichen Spezies*. In: Ders. (Hrsg.) *Klassiker der Pädagogik*. Wiesbaden: Springer, S. 7-24.
- Fritzsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld, S. 329-345.
- Hausendorf, Heiko (2008): *Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis*. In: Willems, Herbert (Hrsg.): *Lehr(er)buch*

- Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Wiesbaden: VS, S. 931-957.
- Herzmann, Petra/Merl, Thorsten (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung ZISU, Heft 6/2017, S. 97-110.
- Heller, Christoph (Produktion)/Wenders, Hella (Regie) (2011): Berg Fidel. Eine Schule für Alle. Deutschland: W-film Distribution.
- Lutz, Philipp (Produktion)/Binn, Thomas (Regie) (2017): Ich. Du. Inklusion. – Wenn Anspruch auf Wirklichkeit trifft. Deutschland: mindjazz pictures.
- Klemm, Klaus (2022): Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Meseth, Wolfgang (2021): Inklusion und Normativität – Anmerkungen zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung. In: Koeppfer, Andreas/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte Weitkämper, Florian/Wagner-Willi, Monika/Fritzsche, Bettina (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen: Barbara Budrich, S. 19-36.
- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer.
- Rabenstein, Kerstin/Strauß, Svenja (2018): Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. Zur sozialen Konstruktion von Leistung in Lernentwicklungsgesprächen. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung - Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Paradigmas. Wiesbaden: VS Springer, S. 329-346.
- Siegert, Hubertus (Produktion/Regie) (2005): Klassenleben. Piffel Medien.
- Traxler, Hans (1983): Chancengleichheit. In: Klant, Michael (Hrsg.): Schul-Spott: Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik, Hannover: Fackelträger, S. 25.
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität: Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Leske Budrich.
- Zaborowski, Katrin Ulrike, Meier, Michael, Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: Springer.
- Zinnecker, Jürgen (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim: Beltz.

Kooperation!

Der Kooperationsimperativ als Versuch einer symbolischen Bearbeitung der Grenzen pädagogischer und wissenschaftlicher Machbarkeit

1 Einleitung

Seit der flächendeckend realisierten Etablierung der Ganztagschule und der verbindlichen Einführung von Inklusion erfährt das Thema Kooperation im schulischen Kontext erhöhte Aufmerksamkeit. Allein schon die mit den beiden Großreformen einhergehende Erweiterung der zuvor mehr oder weniger ausschließlich aus Regelschullehrkräften¹ zusammengesetzten Kollegien um Fachkräfte aus anderen pädagogischen Berufsgruppen impliziert neue Anforderungen an die Zusammenarbeit. Dass an Schulen kooperiert wird, ist inzwischen schlichtweg Tatsache – entsprechend lässt sich feststellen, dass die pädagogische Arbeit an Schulen systematisch auch kooperative bzw. auf Kooperation bezogene Tätigkeiten beinhaltet (Cramer/Rothland 2021).

Parallel zu diesen Entwicklungen hat sich eine differenzierte Forschungslandschaft herausgebildet, die sich mit dem Thema befasst. Mittlerweile bildet die schulbezogene Kooperationsforschung ein eigenes Forschungsfeld (Kunze/Reh 2020). Ein Forschungsfeld allerdings, das unter einem spezifischen Vorzeichen steht:

Diskutiert wird dieses Vorzeichen bereits seit längerem. Schon in ihrer im Ergebnis 2003 publizierten DJI-Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit im Rahmen von Kinder- und Jugendhilfe setzen sich E. van Santen und M. Seckinger (2003) intensiv damit auseinander, wenn sie feststellen: „Kooperation ist quasi per definitionem positiv besetzt (Wer möchte schon von sich behaupten, unkooperativ zu sein?) und wird deshalb leichtfertig als ein für jeden Zweck geeignetes Mittel angesehen“ (ebd.: 30). Eine, wie die Autoren es ausdrücken, „kritische“ Perspektive auf Kooperation war damals für sie kaum

¹ In Ermangelung einer besseren Bezeichnung unterscheide ich hier begrifflich zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen, obwohl die Sonderpädagog*innen unter der Maßgabe von Inklusion natürlich ebenfalls als Regelschullehrkräfte zu bezeichnen wären.

aufzufinden, was sie dazu veranlasste, ihrer Arbeit den Titel „Kooperation. Mythos und Realität einer Praxis“ zu verleihen.

Mit dem Mythosbegriff beziehen sich van Santen und Seckinger auf ein Phänomen, das mehr oder weniger jede Bezugnahme auf Kooperation unter Pädagog*innen systematisch betrifft (Idel/Ullrich/Baum 2012; Kunze/Silkenbeumer 2018): Eine Praxis als kooperativ zu bezeichnen, impliziert fast schon zwangsläufig den Gedanken an spezifische Ansprüche im Sinne eines ‚Mehr‘ – mehr als bloße Handlungskoordination, mehr als ein nicht näher definiertes Zusammenhandeln, mehr als ein ‚Sich-miteinander-Arrangieren‘ etc. Kooperation ist nicht nur ein Unschärfebegriff (Ahlgrimm/Krey/Huber 2012), Kooperation ist vor allem ein von vorneherein gefüllter und mit spezifischen Ansprüchen und Erwartungen belegter Begriff. Für das Sprechen und Schreiben über Kooperation impliziert dies die Tendenz, dass der Begriff – bzw. das jeweils damit verbundene Konzept – zu einer Art Platzhalter für die kooperative Praxis selbst wird. Ein Blick auf die Zusammenarbeit unter Pädagog*innen, der sich jenseits der mit dem Kooperationsbegriff verknüpften Auffassungen, Normen und Konzepte bewegt und am Phänomen und seiner empirischen Verfasstheit als solcher interessiert ist, liegt damit eher fern – scheint doch die Frage, was unter Kooperation zu verstehen ist, begrifflich bereits beantwortet. Naheliegender erscheint es dagegen, die vorfindliche Praxis ins Verhältnis zum Konzept zu setzen. Oder – um auf den Mythosbegriff zurückzukommen – eben danach zu fragen, wie sich „Mythos und Praxis von Kooperation zueinander [verhalten]“ (van Santen & Seckinger 2003: 30).

Es geht mir im Folgenden darum, diese Perspektive auf die ihr innewohnende Logik hin zu befragen. Wichtig scheint mir, sich in diesem Zusammenhang klarzumachen: Auch der Standpunkt des „Mythos“, also der Standpunkt einer kritischen Bezugnahme auf die Normativität der an Kooperation geknüpften konzeptionellen Ansprüche, nimmt seinen gedanklichen Ausgang in der skizzierten konzeptorientierten Perspektive. Nicht zufällig bietet es sich bspw. an, der Mythosperspektive eine Mehrwertperspektive gegenüberzustellen (vgl. den Artikel „Kooperation. Mythos oder Mehrwert“ von S. Maykus, 2009²). Damit stellt sich die Mythosperspektive zwar kritisch zur Normativität der Konzepte. Zugleich macht sie jedoch genau die Normativität, die zu

² „Ist Kooperation ein Innovationsinstrument und Schlüssel zur Praxisentwicklung? Wird das eigene Handeln optimiert? Wenn ja, inwiefern? Entsteht mehr Flexibilität im Handeln, ein anderes, situationsadäquateres Können? Über professionsinterne Teamprozesse liegen diesbezüglich durchaus Beschreibungen vor (z.B. Teamarbeit von Lehrern oder Effekte auf die Hilfeplanung bei den Erziehungshilfen durch die Abstimmung mehrerer Fachkräfte), aber bestätigen sich positive Annahmen auch im multiprofessionellen und komplexen Zusammenhang wie etwa den Ganztagschulen und sozialräumlichen Bildungsstrukturen? Mehrwert oder Mythos Kooperation? Eine entscheidende Frage der empirischen organisations- sowie professionsbezogenen Forschung im schul- und bildungsbezogenen Kontext – deren Beantwortung wichtige Konsequenzen für die Qualifizierung und Teamentwicklung in der Praxis haben dürfte.“ (Maykus 2009: 180f)

kritisieren sie antritt, zum Bezugspunkt der eigenen Auseinandersetzung und reproduziert sie darin.

Die für den vorliegenden Band angeregte Perspektive aufnehmend, möchte ich im Folgenden vorschlagen, die eng mit der beschriebenen Bewegung verknüpften, fast schon omnipräsenten Rufe nach einer Ausweitung, Intensivierung und/oder Verbesserung von Kooperation unter Pädagog*innen als eine Variante der symbolischen Bearbeitung der Grenzen der Optimierbarkeit von Erziehung und damit des Spannungsfeldes von normativ Gefordertem und pädagogisch Möglichem zu verstehen und diese Lesart explizieren. Dazu werde ich die dem Kooperationsdiskurs eigene Normativität ausweisen und vorschlagen, die daran geknüpften diskursiven Phänomene als Versuche der Stabilisierung gegenüber einer diffusen und durch konstitutive Ungewissheits- und Kontingenzphänomene charakterisierten (pädagogischen) Welt zu lesen. Unter „diskursive Phänomene“ verstehe ich dabei bspw. die oben bereits angedeutete Verschiebung von einer an Kooperation im Sinne eines Forschungsthemas interessierten Perspektive hin zu einer Diskursposition, welche nicht (mehr) die empirisch vorfindliche Praxis, sondern die mit dem Begriff verbundenen normativen Entwürfe und Erwartungen zum Ausgangs- und Bezugspunkt der Betrachtung und Argumentation macht. In einem weiteren Schritt werde ich diese Überlegungen schließlich an Befunde aus eigenen empirischen Untersuchungen zur Praxis von Kooperation unter Pädagog*innen rückbinden.

2 Die doppelt normative Imprägnierung des Kooperationsdiskurses

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die im Ansatz bereits skizzierte Beobachtung einer *doppelt normativen Imprägnierung* des pädagogischen wie auch wissenschaftlichen Diskurses zur (berufsgruppenübergreifenden) Kooperation unter Pädagog*innen. „Doppelt normativ“ deshalb, weil sich zum einen im Diskurs zu Kooperation (also dem Diskurs, der sich mit der Frage befasst, was unter Kooperation zu verstehen ist) die das Gegenstandsverständnis prägenden, konzeptionellen Entwürfe gelingender und/oder qualitätsvoller Kooperation als ein normatives Proprium konturieren, das – wie oben beschrieben – dazu einlädt, die Konzepte nicht zum Gegenstand der Untersuchung und Diskussion zu machen, sondern zu ihrem Maßstab. Und zugleich lässt sich auch der Diskurs *über* Kooperation (also der Diskurs, der sich auf die Frage bezieht, was damit verbunden ist oder sein könnte, dass Kooperation stattfindet oder nicht) als ein in spezifischem Sinne normativ imprägnierter Diskurs rekonstruieren. Das betrifft nicht nur die von van Santen und Seckinger herangezogenen Arbeiten zur interinstitutionellen Zusammenarbeit im Rahmen von Kinder-

und Jugendhilfe, sondern auch den Forschungsdiskurs zur innerinstitutionellen Zusammenarbeit im Rahmen von Schule: Auch und vielleicht gerade hier wird Kooperation vielfach im Sinne einer zukunftsweisenden Alternative zum als überkommenen und tendenziell dysfunktional markierten alten Modell einer durch Einzelkämpfertum, „zellulare Organisationsstruktur“ (Lortie 1975: 14) und Fragmentierung geprägten Organisation Schule (Dietrich 2017) sowie als „universale Lösungsformel zur Bearbeitung von Problemlagen“ (Bauer/Fabel-Lamla 2020: 92) thematisiert. Ich will diese Beobachtung im Folgenden knapp mit Beispielen unterlegen und dabei zugleich zwei Stationen der bildungspolitisch initiierten Entwicklungen auf Systemebene markieren, zu denen sich der schulbezogene Kooperationsdiskurs in Beziehung setzt:

Systematisch auf die innerschulische Kooperation abzielende Forschungs-bemühungen finden sich erst seit den 1990er Jahren (Dörger 1995, Jerger 1995). Ein Untersuchungsschwerpunkt liegt dabei zunächst auf Lehrer*innenkooperation (Idel/Ullrich/Baum 2012). Gemeinsam ist den Arbeiten, dass Kooperation als Ziel und Schlüssel für Schulentwicklung in den Blick genommen wird. Schon 1996 konstatiert bspw. Terhart im Rahmen einer Zusammenfassung der Forschungslage: „Die Qualität einer Schule hängt zentral von der Arbeit ihres Kollegiums ab, und diese ist immer so gut wie die Kooperationsbeziehungen, die dort herrschen“ (Terhart 1996: 463). Den bildungspolitischen Hintergrund dieser Entwicklungen bildet ein sich durchsetzender Entwurf von Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 2008), mit dem die Etablierung neuer, die Autonomie der Einzelschule und im Zusammenhang damit auch deren Rechenschaftslegungspflichten stärkender Steuerungsmodelle einhergeht. Im Zuge dieser Entwicklung gewinnen der Kooperationsbegriff und die mit ihm verbundenen Konzepte sowohl im Sinne von Bildungs- als auch im Sinne von Qualitätsstandards an Bedeutung (KMK 2004).

Mit den Mitte/Ende der 2000er Jahre angestoßenen bildungspolitischen Großreformen Ganztagschule und Inklusion verlagert sich der Diskursschwerpunkt stärker auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit (im Überblick Bauer/Fabel-Lamla 2021; Idel et al. 2019; Kunze/Reh 2020). Vor dem Hintergrund emphatischer Referenzrahmen wie „Ganztagsbildung“ (u.a. Bollweg et al. 2020) und „Inklusion“ (u.a. Wrana 2019) wird die Zusammenarbeit der unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen als unerlässlicher Gelingensfaktor apostrophiert. In diesem Zusammenhang bezeichnen bspw. Werning und Urban „multiprofessionelle Kooperation“ als „wichtigste[n] Schlüssel [...] zur inklusiven Ganztagschule“ (Werning/Urban 2014: 19) und Hoffmann et al. (2012) heben hervor, dass inklusiver Unterricht „ohne Kooperation bzw. Teamteaching und Differenzierung nicht denkbar ist.“ (ebd.: 133). Auch hier findet die Entwicklung ihren Niederschlag in einer entsprechenden Erweiterung der Qualitäts- und Bildungsstandards (HRK/KMK 2015) und die Anbahnung und Förderung von „Kooperationskompetenzen“ etabliert sich in den Diskursen zu Lehrer*innenbildung und -fortbildung als ein Fokus, dem in

besonderer Weise Rechnung zu tragen ist (Kunze/Rabenstein 2017; BMBF 2018). Als gedanklicher Fluchtpunkt der diskursiv mit multiprofessioneller Kooperation verknüpften Hoffnungen konturieren sich dabei „Visionen“ (Speck 2020: 1435ff.) einer erweiterten Professionalität, welche mit Blick auf die je konkret zu bearbeitenden Problemlagen eine Optimierung des eigenen Handelns, vollständigere problemdiagnostische und prognostische Treffsicherheit und damit auch mehr Wirksamkeit in Aussicht stellen (Maykus 2009; Lütje-Klose/Urban 2014; Grosche/Fussangel/Gräsel 2020; Hertel/Urton/Hennemann 2023).

3 Der Ruf nach Verbesserung als Versuch der Stabilisierung gegenüber einer diffusen Welt

Gemessen an den beschriebenen visionären Perspektiven erweist sich die empirische Befundlage immer wieder als dämpfend: Empirisch belastbare Nachweise dafür, dass Kooperation zu einer synergetischen Kopplung sich ergänzender Kompetenzen und damit zu einer verbesserten Problemlösung und Professionalisierung führt, fehlen bislang (zuletzt Hochfeld/Rothland 2022). Die in diesem Zusammenhang erhobenen quantitativen und qualitativen Befragungsdaten führen insgesamt zu dem Ergebnis, dass die als besonders gewinnbringend und effektiv eingestuften intensiveren Kooperationsformen in der Praxis nur selten anzutreffen sind (Richter/Pant 2016; Trumpa 2016). Stattdessen überwiegen punktuelle und lose gekoppelte Formen der Zusammenarbeit. Diese werden von den Befragten überwiegend als gewinnbringend und zufriedenstellend eingeschätzt (Böhm-Kasper/Dizinger/Gausling 2016). Der konzeptionelle Anspruch und die empirische Wirklichkeit von Kooperation unter Pädagog*innen fallen also offensichtlich auseinander.

Wie lässt sich diese Befundlage interpretieren? Aus der Binnenperspektive, also vom Standpunkt des normativ gefüllten Begriffsverständnisses aus betrachtet, stellt sich die vorfindliche Situation als Defizit dar: Es wird zu wenig bzw. zu wenig intensiv kooperiert. Dem am Modell orientierten Verständnis folgend wirft dies die Frage auf, wie sich der Ist-Zustand verbessern lassen könnte. Entsprechend richtet sich das analytische Interesse darauf, eine Optimierung zu erreichen und mithin Faktoren und Aspekte zu identifizieren, die sich mit Blick auf eine Ausweitung der konzeptionell erwünschten Kooperationsformate als hemmend oder begünstigend erweisen könnten. Als die Wahrscheinlichkeit einer intensiveren Zusammenarbeit steigernde Faktoren werden hier aus den Befragungsdaten u.a. folgende Aspekte abgeleitet: eine verbindliche Unterstützung durch die Schulleitung, die systematische Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten, eine differenzsensible und diskursive Entwick-

lungsarbeit sowie vor allem die nachhaltige Etablierung zeitlicher, räumlicher und personeller Ressourcen für kooperative Tätigkeiten. Dagegen lassen sich eine (räumliche und/oder zeitliche) Trennung der Aufgabenbereiche sowie ungünstige personelle, organisationale und finanzielle Rahmenbedingungen (insb. Arbeitsbedingungen, Arbeitszeitregulierungen, Vertragslaufzeiten) als die Wahrscheinlichkeit einer Zunahme intensiverer Kooperationsformen verringende Faktoren identifizieren. Leitfadengestützte, qualitative Befragungsdaten, die im Rekurs auf die beschriebenen Modelle generiert und ausgewertet wurden, weisen darüber hinaus darauf hin, dass nicht nur unterschiedliche Wahrnehmungen der Ziel- und der Aufgabenstellungen ein Hindernis darstellen können, sondern auch das Gefühl, die eigene Profession von den jeweiligen Professionsanderen zu wenig anerkannt und gewertschätzt zu sehen (Böhm-Kasper et al. 2016: 47). Auch die Art und Weise, wie die unterschiedlichen Berufsgruppen wahrnehmen, wo und worin genau ihre gegenseitigen Zuständigkeiten liegen, wird als mögliche Problemquelle markiert (ebd.).

Die nachstehenden Überlegungen nehmen diese Lesart der Befundlage zum Ausgangspunkt und interessieren sich für die Bewegung, die darüber vollzogen wird. Fokussiert wird diese im Sinne des oben bereits umrissenen Gedankens, dass diese Bewegung eine diskursive Verschiebung impliziert. Dieser Fokus setzt eine alternative gedankliche Position hinsichtlich der Befundlage voraus. Diese wird nicht als Defizit gelesen, sondern als Indikator dafür, dass sich die modellhaft herangezogenen Konzepte als nur bedingt anschlussfähig an die kooperative Praxis unter Pädagog*innen und ihre Spezifik zu erweisen scheinen. Aus dieser Perspektive stellt sich die Diskursstelle, um die es geht, als eine dar, an der – mit Simmels Verweis auf die Doppelheit der Codierung des Normbegriffs formuliert – sowohl die an Kooperation geknüpften Visionen als auch die Kooperation begrifflich konturierenden Modelle weniger zur Explikation dessen adressiert werden, „was allgemein, generisch geschieht“, als vielmehr im Sinne einer Beschreibung dessen, „was geschehen soll, wenngleich es vielleicht nicht geschieht“ (Simmel 1989: 77). Die Verschiebung vollzieht sich also an der Stelle, wo nicht (mehr) Kooperation, sondern die den darauf bezogenen Visionen und Modellen inhärenten Normierungen zum Ausgangs- und Bezugspunkt der Betrachtung und Argumentation gemacht werden. Von dort aus rücken die Normen symbolisch an die Stelle der Praxis und werden in Bezug auf diese zu Sein-Sollens-Ansprüchen. Entsprechend gerät die empirisch vorfindliche Situation nicht mehr als eine in den Blick, über die es etwas zu erfahren gibt, sondern als eine, die es zu verbessern gilt.

Die Beschreibung dieser Verschiebungsbewegung wendet sich weder gegen die Kooperationsmodelle noch gegen die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen. Das hier verfolgte Interesse bewegt sich jenseits dieser Fragen. Anliegen und Ziel der Ausführungen ist es, wie oben angemerkt, zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Logik beizutragen, der die beschriebene Figur folgt. Dabei wird diese selbst als eine in sich sinnhafte Form der Bearbeitung

vorgelagerter Ansprüche verstanden, also gleichsam im Sinne einer Ausdrucksgestalt fokussiert (zum Begriff: Wernet 2020). „Gleichsam“ deshalb, weil sich der Fokus der Betrachtung nicht auf einzelne, konkret vorfindliche Diskursfiguren richtet, sondern gewissermaßen in übergeordneter Perspektive auf die den einzeln vorfindlichen Diskurspositionen gemeinsame Verschiebungsbewegung als solche.

Eine mögliche Variante, diese zu lesen, bieten Emmerich und Hormel (2021) in einem auf das Normativitätsproblem der Inklusionsforschung bezogenen Beitrag an. Sie machen dort darauf aufmerksam, dass und wie Normativität im Sinne einer Sein-Sollen-Unterscheidung eine spezifische Differenz generiert – eine Differenz, welche die Einnahme einer evaluativen Diskursposition erlaubt. Diese Position wiederum markieren die Autor*innen – und das ist die Pointe ihrer Überlegung – als eine, die eine ganz spezifische Qualität impliziert – sie bietet nämlich einen vergleichsweise *stabilen* Beobachtungsstandpunkt: Aus der Perspektive des Sein-Sollens lässt sich aus einer Seins-Abweichung zuverlässig belastbares Problematisierungspotential ableiten. Dies wiederum eröffnet entsprechend zuverlässig die Möglichkeit der Einnahme einer stabilen Sprechposition. Im Sinne einer Problembeschreibung führen Emmerich und Hormel im Anschluss an Luhmann (1994) an dieser Stelle weiter aus: „Auf dieser normativen Sollen-Basis lässt sich zwar problemlos evaluieren, die hartnäckigen epistemologischen Probleme liegen aber auf der Sein-Seite der Unterscheidung. Statt der *normativen* Erwartungen, die das Sollen markieren, erkennt sich Wissenschaft an ihren selbst gebildeten *kognitiven Erwartungen*, die sich auf den beobachtbaren Zustand der Welt beziehen. Kognitive Erwartungen stellen sinnhafte Formbildungen in der Sachdimension dar, sind aber – im Unterschied zu normativen Erwartungen – *enttäuschungsoffen*: Die Dinge können anders sein als erwartet wurde und diese Enttäuschung initiiert in der Regel eine Korrektur der kognitiven Erwartungen (z.B. Theorien) selbst. Es wird etwas gelernt.“ (Emmerich/Hormel 2021: 152, H.i.O.) Mit Blick auf die Eigennormativität der sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Forschung stellen die Autor*innen sodann fest: „Die Pointe der empirischen Sozialwissenschaft ist daher, dass sie normative *Konventionalisierungen* nutzt, um sich gegenüber einer diffusen Welt beobachtungspraktisch zu stabilisieren.“ (ebd., H.i.O).

Nimmt man diese Überlegung auf und überträgt sie auf das hier interessierende Verschiebungsphänomen, so eröffnet sie die Lesart, dass es sich bei der Bewegung, die modellbasierten Kooperationskonzepte weniger im Sinne einer empirisch irritierbaren kognitiven Erwartung zu thematisieren, als vielmehr im Sinne einer normativen Erwartung, um einen *Versuch der beobachtungspraktischen Stabilisierung gegenüber einer diffusen Welt* handeln könnte, eine ausgesprochen instruktive Perspektive. Aufgeworfen ist damit die Frage nach dem *Diffusitätsmoment*, auf das die erzeugte Sein-Sollen-Differenz im Sinne der Stabilisierung eines Beobachtungs- und Beschreibungsstandpunkt reagiert.

Worin könnte dieses bestehen? Angeregt durch die inhaltliche Ausrichtung des Kooperationsdiskurses liegt es aus meiner Perspektive nahe, den Instabilitätsaspekt im Feld der das pädagogische Handeln prägenden *Ungewissheits- und Kontingenzphänomene* zu verorten. Ich möchte diese Überlegung im Folgenden knapp ausführen und dann zunächst im Rekurs auf den Diskurs und sodann im Rekurs auf eigene empirische Befunde und Überlegungen weiter ausdifferenzieren.

4 Standardisierung, Bewertung und Optimierung als symbolische Versuche der Domestizierung von Ungewissheit und Kontingenz

Die Feststellung, dass das pädagogische Handeln und mithin auch die schulische bzw. unterrichtliche Praxis nur begrenzt standardisierbar, routinisierbar und damit auch nur begrenzt planbar und steuerbar ist, kann mittlerweile als forschungs- und theorieansatzübergreifend geteilte konstitutionstheoretische Prämisse gelten. Begrifflich wird die konstitutive Ereignishaftigkeit, Uneindeutigkeit und Unvorhersehbarkeit der Praxis von Erziehung bzw. pädagogischem Handeln oder auch Unterricht und Unterrichten üblicherweise als Ungewissheit (Helsper/Hörster/Kade 2003) oder Kontingenz (Meseth/Proske/Radtke 2012) gefasst. Allerdings werden Ungewissheit bzw. Kontingenz in unterschiedlichen Ansätzen sowohl theoretisch als auch forschungspraktisch sehr unterschiedlich fokussiert (u.a. Paseka/Keller-Schneider/Combe 2018). Ein für die hier interessierenden Fragen zentraler Unterschied liegt dabei in der Perspektive, aus der heraus die Ungewissheits- bzw. Kontingenzphänomene aufgerufen werden: Während kompetenztheoretisch gerahmte Ansätze (z.B. Baumert/Kunter 2006; Wessels et al. 2019) Ungewissheit tendenziell als Defizit oder Belastung in den Blick nehmen und entsprechend vor allem Möglichkeiten der Reduktion oder Schließung von Ungewissheit und Kontingenz adressieren (z.B. über kompetente Unterrichts- und Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung), thematisieren system- und strukturtheoretische Ansätze Ungewissheit im Sinne einer Konstitutionsbedingung pädagogischen Handelns: „Aus der Sicht einer Theorie des Pädagogischen, die diesen Ungewissheiten Rechnung trägt, sind die synthetisch-harmonisierenden Formen eher Grenzfall als Normalfall. Zu erwarten ist das Pädagogische eher als eine *fragile Form*, die in ihrem zeitlichen Vollzug immer neu erst wieder hergestellt werden muss und nur darin ihre Festigkeit hat.“ (Kade/Seitter 2003: 70, (H.i.O.)).

Mit dem Begriff des zwischen Gewissheit und Ungewissheit oszillierenden „Fragilen“ der pädagogischen Form beschreiben Kade und Seitter ein Phänomen, an das sich Emmerichs und Hormels Hinweis auf die Diffusität des Sozialen unmittelbar anschließen lässt. Wie nun lässt sich die Dynamik des Zusammenspiels von Diffusität und Fragilität des Pädagogischen auf der einen und Stabilisierungsbestrebungen auf der anderen Seite mit Blick auf das Phänomen Kooperation unter Pädagog*innen und den darauf bezogenen Diskurs beschreiben?

Eine erste, vglw. offensichtliche Verbindungslinie konturiert sich in Bezug auf den Diskurs *über* Kooperation. Wie oben gezeigt lässt sich dieser pointiert als ein Diskurs über mit Kooperation verknüpfte Hoffnungen und Visionen charakterisieren. Als ein Zentralmotiv konturiert sich hier die Figur einer *Perspektiverweiterung*. Unabhängig davon, ob der Fluchtpunkt der damit verknüpften Hoffnungen eher die Gestalt eines berufsgruppenübergreifenden, die unterschiedlichen Perspektiven integrierenden Professionalisierungsentwurfs annimmt oder die eines auf Differenz, Reibung und Irritation setzenden Diversifizierungsmodells (zu dieser Unterscheidung: Kunze 2016), verbindet sich mit dem Motiv der Perspektiverweiterung eine Steigerungshoffnung, nämlich die Idee, dass mehr, also vervielfältigte und/oder integrativ erweiterte Perspektiven eine vollständigere und zugleich differenziertere Problemsicht und damit auch eine präzisere und effektivere Problembearbeitung ermöglichen: umfassender, passgenauer – beherrschbarer. Es geht m.a.W. um eine *möglichst weitgehende Minimierung von Ungewissheit und Unverfügbarkeit*. So gesehen lässt sich der visionär argumentierende Diskurs über Kooperation ganz unmittelbar als eine Form der symbolischen Bearbeitung der Grenzen der Beherrschbarkeit von Erziehung und Bildung lesen, nämlich als Reaktion auf die Spannung, die dadurch entsteht, dass professionell verantwortete Erziehung ohne Wirkungserwartungen, Steuerungs-, Gestaltungs- und Kontrollierbarkeitsansprüche nicht denkbar ist und diesen Ansprüchen in ihrer konstitutionellen Verfasstheit zugleich nicht gerecht werden kann. Die Ansprüche richten sich dabei sowohl an die pädagogische Praxis selbst, als auch – zum Beispiel in Form des (angesichts der limitierten Standardisierbarkeit bzw. Diffusität des Forschungsgegenstandes nur begrenzt einlösbaren) Anspruchs, subsumtiv verwertbares, praktisches Wissen generieren zu sollen – an die diese Praxis beforsehenden wissenschaftlichen Disziplinen.

Eine weitere Betrachtungsebene eröffnet sich über die Auseinandersetzung mit der oben thematisierten Tendenz des Diskurses *zu* Kooperation, die konzeptionellen Entwürfe im Sinne eines Platzhalters für die Praxis als solche zu adressieren und darüber die modellhaft formulierten kognitiven Erwartungen in Richtung normativer Erwartungen zu verschieben. Diese Bewegung lässt sich insofern als Reaktion auf die Ungewissheits- und Kontingenzphänomene interpretieren, als eine mindestens partiell unverfügbare, diffuse, durch Zukunftsoffenheit und Kontingenz charakterisierte (pädagogische) Welt sich

Beschreibungsversuchen, die auf Kausalität und Prognostizierbarkeit hinarbeiten, systematisch entzieht (s.o.). Vom Standpunkt einer praktischen Wirksamkeits- und Kontrollierbarkeitserwartungen ausgesetzt Erziehungs- und/oder Bildungswissenschaft aus betrachtet kann dies als Destabilisierung und Bedrohung der Autorität der (eigenen) Disziplin für die Erschließung und Erklärung derjenigen sozialen Phänomene aufgefasst werden, für die sie Auskunftsfähigkeit beansprucht. Wie Emmerich und Hormel beschreiben, offeriert an dieser Stelle die qua Perspektivverschiebung generierte Sein-Sollen-Differenz auf der Sollen-Seite die Einnahme eines von der Schwer-Greifbarkeit der Empirie unabhängigen Beobachtungs- und Beschreibungsstandpunktes und darin eine stabile Position. Von der Sollen-Seite aus zu sprechen und zu schreiben, ermöglicht es, die vielschichtigen Schwierigkeiten, die der Versuch einer Forschungs- und Theoretisierungshaltung einzunehmen, die Zukunftsoffenheit und Nicht-Wissen zu einem konstitutiven Bezugspunkt macht, symbolisch zu umgehen.

Folgt man diesen Überlegungen, so gewinnen im Kooperationsdiskurs spezifische symbolische Verschiebungen Gestalt, die als die an das pädagogische Handeln sowie die auf dessen Erforschung bezogenen Wissenschaften gerichteten Kontrollierbarkeitsansprüche bearbeitende Versuche der Einhegung und Reduktion von Kontingenz und Diffusität beschreibbar sind. Wie nun gestalten sich diese Kontingenz- und Diffusitätsphänomene mit Blick auf das soziale Geschehen „Kooperation unter Pädagog*innen“ konkret aus?

5 Zuständigkeitsdiffusität. Einige Überlegungen zur Besonderheit der Dynamik der empirisch vorfindlichen Praxis von Kooperation unter Pädagog*innen

Die hier ausschnittshaft skizzierten empirischen Analysen und Befunde entstammen einem umfänglichen Forschungsprojekt zur berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit an inklusiven Gesamtschulen.³ Das in diesem

³ Im Rahmen des über das „niedersächsische Vorab“ geförderten Projekts GAST (Leitung K. Kunze, Mitarbeit: L. Krol und R. Reinisch) wurden an zwei inklusiven Gesamtschulen über zweieinhalb Jahre regelmäßige Aufzeichnungen von berufsgruppenübergreifenden Teamgesprächen zwischen Fachlehrkräften, Sonder- und Sozialpädagog*innen (das Spektrum reicht hier von Tür- und Angelgesprächen und Klassenteamsitzungen über Fachgruppensitzungen, kollegiale Fallberatungen und Vernetzungstreffen, bis hin zu Gremiensitzungen, Konferenzen und Elternsprechtagsgesprächen) sowie video-ethnographische Erhebungen im

Rahmen verfolgte Forschungsinteresse richtet sich auf die empirische Verfasstheit der Praxis von Kooperation unter Pädagog*innen im Sinne eines zu explizierenden Phänomens, bewegt sich also jenseits von konzeptionellen Entwürfen und Ansprüchen (vgl. zu ähnlich gelagerten Ansätzen einer In-situ-Forschung die Überblicksdarstellungen in Bauer/Fabel-Lamla 2020; Idel et al. 2019; Kunze/Reh 2020). Der Versuch, die analytisch gewonnenen generalisierenden Überlegungen zu veranschaulichen, muss sich hier auf einen kleinen Ausschnitt aus einem spezifischen Kooperationssetting beschränken: dem gemeinsam verantworteten Unterricht. Auch wenn sich die interaktiven Bezugnahmen in unterschiedlichen Settings auf Ebene der Sichtstrukturen unterschiedlich konturieren (selbstverständlich lassen sich spezifische Differenzen beobachten, je nachdem ob wir bspw. Kooperation im Kontext von Teamgesprächen oder im Kontext der pädagogischen Praxis vor uns haben), weisen unsere übergreifenden Analysen auf systematisch vorfindliche und damit verallgemeinerbare Dynamiken hin, die sich – wenn auch in je konkret variierender Ausgestaltung – als settingunabhängig bedeutsam und damit grundlegend für die kooperative Praxis unter Pädagog*innen erwiesen haben.

Bei dem zur Veranschaulichung herangezogenen Beispiel handelt es sich um eine kurze Sequenz aus dem gemeinsam von einem Regelschullehrer (Jakob) und einem Sonderpädagogen (Stephan) verantworteten Gesellschaftslehre-Unterricht einer sechsten Klasse. Inhaltlich geht es um das Thema ‚Römer und Germanen‘, konkret um die vom Regelschullehrer gestellte Frage, wie denn der Kaiser in Rom Informationen über die Randgebiete seines Reiches erhalten haben könnte:

Das Unterrichtsgeschehen ist frontal ausgerichtet. Jakob steht zentral vor der Klasse und moderiert das etwas schleppend verlaufende Unterrichtsgespräch. Stephan, steht mit nach hinten verschränkten Armen leicht versetzt zu seiner Linken und nimmt dabei eine beobachtende Position ein.

Während ein Schüler spricht, dreht sich Jakob in einer schnellen Bewegung zu seinem Kollegen um und flüstert ihm zu: *„na da kommt keiner drauf(.) aufschreiben(.) beschrieche“*.

Inhaltlich reagiert dieser Kommentar auf die in Rede stehende Frage. Mit Blick auf die Gestalt gewinnende Interaktionsdynamik seien an dieser Stelle zwei Zentralaspekte herausgegriffen: Zum einen verweist der Sprechakt auf eine *Legitimierungskrise*, die möglicherweise überhaupt erst durch die Anwesenheit des Kollegen entsteht, in jedem Fall aber mit dieser verknüpft ist: Wäre Stephan nicht im Raum, wäre die Bemerkung nicht gefallen. Neben einem – aller Wahrscheinlichkeit nach dem schleppenden Gesprächsverlauf geschuldeten – Unbehagen gewinnt in der Bemerkung also eine Dynamik des ‚In-den-Augen-

kooperativ verantworteten Unterricht und Aufzeichnungen von gemeinsam von Schulsozialarbeiter*innen und Fachlehrkräften durchgeführten Präventionsmaßnahmen durchgeführt und ausgewertet.

des-Kollegen-bestehen-Wollens oder -Müssens‘ Gestalt. Zum anderen fällt auf, dass das aus Perspektive des Fachlehrers Naheliegende dem Kollegen nochmals explizit erklärt wird. Implizit wird dieser darüber als fachlicher Laie positioniert, während die eigene fachliche Expertise hervorgehoben wird, es erfolgt also eine *Distinktionsbewegung*.

Kurz darauf geht Stephan einen Schritt auf Jakob zu. Während ein Schüler auf die von Jakob gestellte Frage antwortet, entspinnt sich zwischen beiden Lehrkräften der folgende geflüsterte Dialog:

S: *föhrn wir mal n kleinen break ein und dann- dass sie mal- kurz nochmal bisschen aktiver werden können (.) okay (?) (1) nur wenn das okay ist*

J: *ich würd die eigentlich gleich jetzt in paararbeit die texte lassen- lesen lassen weil wir zu lange zentral sind (.) auf jeden fall nicht das-*

S: *ja oder wir machen ma vorher dann nochmal n kurzes päuschen (J: du bist ja lieb) ganz ganz /kleines spielchen/*

J: */du bist ja lieb/ okay (1)*

Der Sonderpädagoge tritt also an den Kollegen heran und schlägt eine Änderung des Settings vor. Interaktionsdynamisch erscheint dabei vor allem die Schrittigkeit bemerkenswert, in der Stephan sein Ansinnen unterbreitet: Einleitend formuliert er einen Verfahrensvorschlag, der im zweiten Schritt über das „okay?“ zu einer durch Jakob zu ratifizierenden Frage umgemünzt und im dritten schließlich als gänzlich in dessen Ägide gestelltes Ansinnen gerahmt wird. Implizit nimmt diese Bewegung vorweg, dass der Vorschlag eine Zumutung beinhalten könnte, die es aus Perspektive des Sprechers heikel erscheinen lässt, ihn zu äußern. Inhaltliche Resonanz findet dieses Moment des Heiklen in der oben herausgearbeiteten Legitimierungs- und Distinktionsbewegung des Regelschullehrers. Im Zuge der kooperativen Bezugnahme aufeinander konturiert sich also zugleich eine Dynamik des ‚Sich-von-und-gegeneinander-Abgrenzens‘, die wiederum auf eine mit den jeweils eingenommenen Positionen verbundene Fragilität verweist.

In der zurückweisenden Antwort Jakobs reproduziert sich die schon seinem vorherigen Kommentar inhärente Distinktionsbewegung: Der Verweis auf die Sozialform betrifft die didaktische Gestaltung des Unterrichts und in der abgeschlossenen Erklärung („weil wir zu lange zentral sind“) reproduziert sich die Geste, den Sonderpädagogen als fachlich Nicht- oder zumindest Weniger-Kundigen zu adressieren, dem erklärt werden muss, was zu tun ist. Dies zeigt sich auch auf der Performanzebene: Während er antwortet, entfernt sich Jakob einen Schritt von Stephan, entzieht sich damit in gewisser Weise auch der Diskussion und pocht im wahrsten Sinne des Wortes auf sein Vorhaben (man kann im Video sehen, wie er während des Sprechaktes nachdrücklich auf die Texte auf dem Pult klopft).

Stephan wiederum gibt sich – entgegen der zuvor dezidiert defensiven und die Entscheidung der Ägide des Kollegen überlassenden Rahmung seines Vorschlags – nicht zufrieden mit der abschlägigen Antwort und setzt nach. Auch er hat demnach etwas zu verlieren, das zu bewahren er antritt. Dieses Nachsetzen vollzieht sich dabei sowohl auf kommunikativer Ebene, indem der Sonderpädagoge seinen Vorschlag erneuert, als auch auf Performanzebene, indem er dem Kollegen ans Pult folgt.

Dieser gibt sich zwar am Ende der Sequenz geschlagen (die lehrerzentrierte Gesprächsphase wird nach kurzer Zeit beendet und es kommt zu dem vorgeschlagenen „Spielchen“). Allerdings nicht, ohne sich über den zweifach platzierten Kommentar „du bist ja lieb“ zu revanchieren. Warum ‚revanchieren‘? Manifest drückt die Bemerkung Zuwendung und Anerkennung aus. Auf der impliziten Ebene beraubt die Verniedlichungsbewegung den Kollegen jedoch seiner beruflichen Dignität und bringt entsprechend ein Moment von Reaktivität auf Seiten des Sprechers zum Ausdruck.

Worauf macht dieser kleine Einblick in die Dynamiken des kooperativ beantworteten Unterrichts aufmerksam? Zum einen wird sichtbar, dass und wie sowohl die bloße Anwesenheit anderer Kolleg*innen als solche, als auch das Vorhandensein unterschiedlicher Perspektiven einen Unterschied machen: In Abwesenheit des Sonderpädagogen wären weder die Distinktionsgeste noch die Spielchen-Option existent. Zugleich gewinnen spezifische Dynamiken Kontur, durch die das Geschehen gekennzeichnet ist: Für beide Seiten geht es nicht nur um die Unterrichtssituation bzw. die vorgeschlagene Maßnahme als solche, sondern auch um Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten sowie um die Einnahme und Behauptung einer eigenen Position. Wir haben die sich konturierenden Bewegungen begrifflich als ‚*Gegeneinander-im-Miteinander*‘ gefasst und finden in der diese Figur charakterisierenden Gleichzeitigkeit von Offensivität und Defensivität sowie Vergemeinschaftung und Distinktion eine Dynamik, die sich – wie eine Dauerfrequenz – systematisch und personenunabhängig durch die von uns erhobenen Kooperationssituationen durchzieht.

Auf übergeordneter Ebene interpretieren wir solche Dynamiken als Ausdruck eines Phänomens, das wir begrifflich als ‚*Zuständigkeitsdiffusität pädagogischen Handelns*‘ bezeichnen (eine ausführlichere professionalisierungstheoretisch fundierte Darstellung findet sich u.a. in Kunze 2016 und Silkenbeumer/Kunze/Bartmann 2018). Dass Kooperation unter Pädagog*innen systematisch mit Grenzarbeit (Bauer 2014) und der Notwendigkeit verknüpft ist, Zuständigkeiten auszuhandeln (Breuer 2015), ist ein in der In-Situ-Forschung zu multiprofessioneller Kooperation unter Pädagogen*innen immer wieder hervorgehobener und bestätigter Befund, der sich auch in unseren Daten wiederfindet. Uns erscheint es jedoch wichtig, bei der Interpretation dieses Befundes miteinzubeziehen, dass die beobachtbaren Aushandlungsbewegungen ebenfalls systematisch von in sich fragilen Positionen aus erfolgen. Konkrete Gestalt gewinnt diese Fragilität z.B. in solchen Dynamiken, wie dem

skizzierten „Gegeneinander im Miteinander“. Dabei deuten unsere Beobachtungen und Analysen darauf hin, dass diese Fragilität nicht erst aus der Kooperationssituation heraus entsteht (entsprechend kann sie dort auch nicht aufgelöst werden), sondern ihren Ursprung auf vorgelagerter Ebene findet – der Ebene der Institutionalisierung der pädagogischen Berufe. Ähnlich wie im Fall der oben beschriebenen doppelt normativen Imprägnierung des Kooperationsdiskurses betrifft das Diffusitätsphänomen dabei zwei unterschiedliche Ebenen:

Zum einen die Ebene der Ansiedlung der pädagogischen Berufe im Feld der dem professionellen Komplex zuzurechnenden Berufsgruppen. Aus der Perspektive ihrer Zuständigkeit nehmen die pädagogischen Berufe im Spektrum der den Professionalisierungsindikativen Aufgaben- und Handlungsfeldern⁴ zuzurechnenden gesellschaftlichen Funktionsbereichen eine besondere Position ein: Im Unterschied zu den eindeutig und abgrenzbar je einem Funktionsbereich zuordenbaren, so genannten „klassischen“ Professionen, erfüllen die pädagogischen Berufe wesentliche und nicht wegzudenkende Aufgaben in allen drei Bereichen. Dabei bewegen sie sich jeweils in relativer Nähe zu den mit Zentralzuständigkeit versehenen Professionen und stehen zugleich in je eigener Weise quer zu ihnen (Silkenbeumer/Kunze/Bartmann 2018). Die Logik ihrer Institutionalisierung impliziert damit für die pädagogischen Berufe zum einen ein „Fehlen von Nicht-Zuständigkeit“ und zugleich ein „Fehlen einer eindeutigen und stabil abgrenzbaren Zuständigkeit“. In Bezug auf den Lehrer*innenberuf hat Wernet diese Lagerung mit dem Dictum „Überall und Nirgendwo“ auf den Punkt gebracht (Wernet 2014).

Aber nicht nur im Verhältnis zu anderen, dem professionellen Komplex zuzurechnenden Berufsgruppen, sondern auch im Binnenverhältnis untereinander lassen sich für die pädagogischen Berufsgruppen keine eindeutig fixierbaren Zuständigkeitsgrenzen ziehen. Vielmehr machen unsere Befunde darauf aufmerksam, dass die den beobachtbaren Selbst- und Fremdpositionierungen inhärenten Zuständigkeitsbeanspruchungs- oder -zuweisungsbewegungen dazu tendieren, sich auf der einen Seite so zu überlagern, dass eine systematische funktionale Differenzierung im Sinne von Arbeitsteilung nicht ohne Weiteres möglich ist. Und zugleich unterscheiden sich die jeweils reklamierten oder zugewiesenen Zuständigkeitsbereiche wiederum zu sehr voneinander, als dass eine Fusionierung der beruflichen Perspektiven und Profile, im Sinne einer berufsgruppenübergreifenden pädagogischen Allzuständigkeit, realisierbar wäre.

⁴ Einer von Oevermann (1996) vorgeschlagenen Einteilung folgend, lässt sich der professionelle Komplex in drei, mit je unterschiedlichen und klar voneinander abgrenzbaren Aufgaben betraute Funktionsbereiche gliedern: 1. Gewährleistung und Aufrechterhaltung einer konsensuellen Geltung von Normen und Recht, 2. Gewährleistung der körperlichen und psychosozialen Integrität der einzelnen Gesellschaftsmitglieder, 3. Erzeugung, Überprüfung und Kritik gesellschaftlichen Wissens.

6 Fazit

Eine an Vereindeutigung interessierte Perspektive sieht sich angesichts dieser empirischen Lage herausgefordert. Die Befunde bestreiten weder, dass Kooperation einen Mehrwert implizieren kann, noch lassen sie sich für eine Position verwenden, die angetreten ist, den „Mythos Kooperation“ als solchen zu entlarven und dies empirisch zu belegen. Auch die Frage, ob und wenn ja, dann aus welcher Perspektive diese Dynamiken eher einen Potential- oder eher einen Hindernischarakter haben könnten, lässt sich nicht beantworten – erscheinen sie doch als nicht zu umgehender Bestandteil der Handlungssituation, vor die sich multiprofessionell kooperierende Akteur*innen an Schule gestellt sehen. Zu solchen Fragen können diese Ergebnisse keinen Beitrag leisten. Allerdings implizieren sie Anfragen – nicht zuletzt an den wissenschaftlichen Diskurs – und könnten Anlass zu einer Akzentverschiebung geben: Wie wäre es, den Sog der sowohl an professionell verantwortete Bildungs- und Erziehungssituationen als auch an die diese untersuchenden Disziplinen herangetragenen Ansprüche im Sprechen und Schreiben noch sehr viel expliziter offen zu legen als bislang üblich? Und damit verbunden zugleich die je eigenen Formen des Umgangs mit diesen Ansprüchen (nebst deren Implikationen) sichtbar zu machen? Nicht im Sinne einer Abfuhr an die Ansprüche. Auch wenn es sich aus Sicht der Disziplin dabei um Fremdreferenzen handelt (Meseth 2021: 29), gehören diese genauso systematisch zur empirischen Realität der erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Praxis, wie zur empirischen Realität des pädagogischen Handelns. Sie negieren, auflösen oder umgehen zu wollen, erscheint entsprechend weder realistisch noch zielführend. Sie ‚bedienen‘ zu wollen, allerdings genauso wenig.

Eher ein Offen-Legen im Sinne eines expliziten und explizierenden Mitführens und Transparent-Machens. Das würde bedeuten, Ansprüche und die eigenen Reaktionen darauf systematisch zu kennzeichnen, ausdrücklich von Tatsachenbehauptungen zu unterscheiden und dabei auf symbolische Verschiebungen und Schließungen zu verzichten. Es müsste nicht bedeuten, Visionen, Ansprüche und Optimierungserwartungen aufzugeben. Allerdings ginge es darum, die Grenzen des pädagogisch und wissenschaftlich Möglichen konsequent als solche zu markieren und Unverfügbarkeit, Ungewissheit, Kontingenz, Diffusität und Nicht-Wissen sowie die damit zusammenhängenden Unsicherheiten auszuweisen, ohne die daraus resultierenden Spannungen symbolisch aufzulösen. Oder – um abschließend an ein Zitat aus dem vor mittlerweile zwei Dekaden veröffentlichten ersten Ungewissheitsband (Helsper/Hörster/Kade 2003) anzuknüpfen: „Vielleicht bedarf es sowohl des Einsatzes eines Denkens, das das »ist« als Fundament der eigenen Seinsgewissheit dekonstruiert und hinter dem Sein die Spur des Anderen zu entdecken erlaubt, als auch eines Handelns, das, ohne das Wissen, das Recht, die Vernunft zu negieren,

um deren letztliche Unzulänglichkeit weiß. [...] Nicht-Wissen, Ungewissheit und Kontingenz wären zu verstehen als Möglichkeitsbedingungen des Wissens und Handelns, nicht als deren Negation“ (Liesner/Wimmer 2003: 37).

Literatur

- Ahlgrimm, Frederik/Krey, Jens/Huber, Stephan Gerhard (2012): Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In: Huber, Stephan Gerhard/Ahlgrimm, Frederik. (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zu Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster u.a.: Waxmann, S. 17-27.
- Bauer, Petra (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In: Faas, Stefan/Zipperle, Mirjana (Hrsg.): Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 273-286.
- Bauer, Petra/Fabel-Lamla, Melanie (2020): (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91-97.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 44, S. 469-521.
- BMBF (Hrsg.) (2018): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Berlin. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-perspektiven_fuer_eine_ge-ingende_inklusion_barriere-frei.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Zugriff am 24.04.24]
- Böhm-Kasper, Oliver/Dizinger, Verena/Gausling, Petra (2016): Multiprofessional Collaboration Between Teachers and Other Educational Staff at German All-day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism. In: International Journal for Research on Extended Education 4, 1, S. 29-51.
- Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2020): Handbuch Ganztagsbildung, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, Anne (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, Colin/Rothland, Martin (2021): Pädagogische Professionelle in der Schule. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1165-1187.
- Dietrich, Fabian (2017): Kollegialität – Handlungskoordination „alter Schule!?“ In: Journal für LehrerInnenbildung, 17, 1, S. 45-48.
- Dörger, Ursula (1992): Projekt Lehrkooperation. Eine pädagogische Konzeption zur Weiterentwicklung von Gesamtschulen. Weinheim/München: Juventa.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2021): Normativität und Beobachtung. Flucht/Migration als Gegenstand sozial- und erziehungswissenschaftlicher In-

- /Exklusionsforschung. In: Fritzsche, Bettina/Koepfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte/Weiterkämper, Florian (Hrsg.): *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge*. Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 151-164.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grosche, Michael/Fussangel, Kathrin/Gräsel, Cornelia (2020): *Konstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Konstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 4, S. 461-479.
- Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (2003): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Osnabrück: Velbrück.
- Hertel, Sophia/Urton, Karolina/Hennemann, Thomas: *Vorstellungen und Erwartungen pädagogischer Fachkräfte zur multiprofessionellen Kooperation an inklusiven Schulen*. In: Haider, Michael/Böhme, Richard/Gebauer, Susanne/Gößinger, Christian/Munser-Kiefer, Meike/Rank, Astrid (Hrsg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 129-138.
- Hochfeld, Lasse/Rothland, Martin (2022): *Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. Ein systematisches Review*. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, S. 453-485 <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x> [Zugriff am 24.04.24]
- Hoffmann, C./Koch, A./von Stechow, E. (2012): *Standards inklusiven Unterrichts – Standards guten Unterrichts*. In: Benkmann, Rainer/Chilla, Solveig/Stapf, Evelyn (Hrsg.): *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke*. Kassel: Prolog, S. 122-135.
- HRK/KMK 2015: *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [Zugriff am 24.04.24]
- Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner/Baum, Elisabeth (2012): *Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung*. In: Dies. (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-25.
- Idel, Till-Sebastian/Lütje-Klose, Birgit/Grüter, Sandra/Mettin, Carlotta/Meyer, Andrea (2019): *Kooperation und Teamarbeit in der Schule*. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 34-52.
- Jerger, Gabriele (1995): *Kooperation und Konsens bei Lehrern. Eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2003): *Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen*. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Osnabrück: Velbrück, S. 50-72.
- KMK (Hrsg.) (2004): *Standards für die Lehrerbildung- Bildungswissenschaften*. Berlin: KMK.

- Kunze, Katharina (2015): Kooperation, Kollegialität und funktionale Differenzierung. Strukturprobleme der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Jahrgangsteam. In: Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen u.a.: Budrich, S. 118-134.
- Kunze, Katharina (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Empirische und theoretische Überlegungen zu einer Polarisierungstendenz. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt, S. 261-277.
- Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin (2017): Multiprofessionelle Kooperation – (k)ein Thema für die Lehrerbildung? In: journal für lehrerInnenbildung, 17(1), S. 7-12.
- Kunze, Katharina/Reh, Sabine (2020): Kooperation unter Pädagog*innen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1439-1452.
- Kunze, Katharina/Silkenbeumer, Mirja (2018): Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In: Walm, Maik/Häcker, Thomas/Radisch, Falk/Krüger, Anja (Hrsg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131-145.
- Liesner, Andrea/Wimmer, Michael (2003): Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Osnabrück: Velbrück, S. 23-49.
- Lortie, Dan C. (1972): Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert, Hans-Wilhelm (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München: Piper, S. 37-76.
- Lütje-Klose, Birgit/Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83, 2, S. 111-123.
- Luhmann, Niklas (1994): Soziale Systeme. Grundrisse einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maykus, Stefan (2009): Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In: Prüll, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Weinheim: Juventa, S. 307-321.
- Meseth, Wolfgang (2021): Inklusion und Normativität – Anmerkungen zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung. In: Fritzsche, Bettina/Koepfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte/Weiterkämper, Florian (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge. Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 19-36.

- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 2, 223-241.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, Dirk/Pant, Hans Anand (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, Robert Bosch Stiftung, Stuttgart, Stiftung Mercator, Essen, Deutsche Telekom Stiftung, Bonn. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf [Zugriff am 24.04.24]
- Silkenbeumer, Mirja/Kunze, Katharina/Bartmann, Sylke (2018): Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In: Neuhaus, Lukas/Käch, Oliver (Hrsg.): Professionalität im Kontext von Institution und Organisation. Weinheim, S. 130-157.
- Simmel, Georg (1989 bzw. 1892/93): Einleitung in die Moralwissenschaft. Eine Kritik der ethischen Grundbegriffe. Erster Band. Gesamtausgabe Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Speck, Karsten (2020): Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1453-1465.
- Terhart, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 448-471.
- Trumpa, Silke/Franz, Eva-Christina/Greiten, Silvia (2016): Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. In: DDS – Die Deutsche Schule 108, 1, S. 80-92.
- Van Santen, Eric/Seckinger, Mike (2003): Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Wernet, Andreas (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur Professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: Leser, Christoph/Pflugmacher, Torsten/Pollmanns, Marion/Rosch, Jens/Twardella, Johannes (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch, Opladen: Babara Budrich, S. 77-95.
- Wernet, Andreas (2020): Identitätskrise, Transformation und Ausdrucksgestalt: Zum rekonstruktionsmethodologischen Problem des „Gewordenseins“. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Barbara Budrich: Berlin/Toronto, S. 127-145.

- Werning, Rolf/Urban, Michael (2014): Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In: Maschke, Sabine/Schul-Gade, Gunild/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Schwalbach: Debus, S. 11-21.
- Wessels, Insa/Gess, Christopher/Deicke, Wolfgang (2019). Competence Development Through Inquiry-Based Learning. In: Mieg, Harold A. (Hrsg.): Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research. Wiesbaden: Springer VS, S. 59-69.
- Wrana, Daniel (2019). Die Normativität der Inklusion – ein Essay. Zeitschrift für Inklusion, 10, 2, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/532> [Zugriff am 24.04.24]

**GESELLSCHAFTLICHE UND
INSTITUTIONELLE GRENZEN
DER ERZIEHUNG**

Siegfried Bernfelds „Grenzen der Erziehung“ revisited

Eine systemtheoretische Betrachtung

1 Einleitung

Wer über Grenzen der Erziehung spricht, kommt an Siegfried Bernfelds Klassiker „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ aus dem Jahre 1925 nicht vorbei. Dass Bernfeld im Titel seines Buches den Sisyphos-Mythos in einen Zusammenhang mit Erziehung stellt, ist durchaus überraschend. Auf den ersten Blick bietet die in der griechischen Mythologie als verschlagen und listig geltende Figur des Sisyphos hierfür jedenfalls keine überzeugenden Anhaltspunkte. Weil Sisyphos die Götter an der Nase herumgeführt und er ihren Ärger auf sich gezogen hatte, hätte Bernfeld ihn gegebenenfalls als Adressaten von Erziehung ins Spiel bringen können, um dem Sisyphos-Mythos einen pädagogischen Gedanken abzugewinnen: Sisyphos der Delinquent, der durch Erziehung zu läutern wäre, hätte das Motiv dann lauten können. Doch das ist nicht der Fall, zumal auch die Götter auf Sisyphos' provozierend-abweichendes Verhalten nicht mit Erziehung, sondern mit Strafe reagieren. Sisyphos wird zu einer aussichtslosen Tätigkeit verdammt. Er soll einen Felsbrocken auf einen Berg wuchten, doch stets entgleitet ihm der Felsbrocken kurz vor dem Ziel und rollte den Berg wieder hinunter. Das Thema Strafe böte seinerseits zwar pädagogische Anschlusspunkte (Richter 2018), die von Bernfeld aber ebenfalls nicht aufgegriffen werden. Es ist schließlich die Tätigkeit, die aus der Strafe folgt, die Bernfeld als Metapher nutzt, um Erziehung und ihre Grenzen zu thematisieren. Sie soll die Pädagogik an die Erfolgsunsicherheit ihrer Aufgabe erinnern und ihr aufzeigen, dass sie stets mit dem Scheitern ihres Tuns rechnen muss – sei es im täglichen pädagogischen Alltag oder auch bei ihren ambitionierten gesellschaftlichen Reformbemühungen.

Der vorliegende Beitrag möchte zeigen, dass Bernfelds Überlegungen heute keineswegs überholt, sondern im Gegenteil inzwischen empirisch fundiert und theoretisch neu gefasst werden können. Im folgenden *zweiten Abschnitt* erinnert der Beitrag daran, dass Bernfeld die von ihm formulierten Grenzen der Erziehung u.a. als Kritik an der Vorstellung formuliert hatte, Erziehung sei eine der Gesellschaft vorgelagerte Praxis, die eine besondere

aufklärerische Wirkung auf das Subjekt und vermittelt darüber auch auf gesellschaftliche Verhältnisse entfalten könne. Bernfeld stellt dieser Vorstellung die These von der gesellschaftlichen Verfasstheit öffentlicher Erziehung gegenüber, die unter dem Einfluss soziologischer Theorieangebote in der Erziehungswissenschaft heute als unstrittig gelten kann. Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971) haben das Erziehungssystem und seine Organisationsformen zu Orten der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsordnungen erklärt. Die systemtheoretischen Einsätze von Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr haben es als ein gesellschaftliches Teilsystem unter anderen beschrieben, und es damit inmitten jener gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse platziert, auf die das Erziehungssystem gemäß seiner Selbstbeschreibung aufklärend einwirken möchte. Kurzum: Beide Ansätze haben aus ganz unterschiedlichen theoretischen Perspektiven darauf hingewiesen, dass öffentliche Erziehung nicht die Avantgarde für gesellschaftliche Veränderungen ist, sondern – z.B. im Schulunterricht – vielfach bloß reproduziert, was gesellschaftlich bereits verhandelt und problematisiert wird. Für die Pädagogik als Reflexionstheorie des Erziehungssystems stellt die These von der gesellschaftlichen Verfasstheit öffentlicher Erziehung eine veritable Irritation dar. Sie widerspricht zentralen Grundannahmen pädagogischen Denkens, die für die Aufrechterhaltung der Erwartung an die Wirksamkeit öffentlicher Erziehung existentiell sind. Zu einer dieser Grundannahmen, die ich im *dritten Abschnitt* freilegen werde, gehört die Vorstellung von der zumindest relativen Autonomie einer pädagogischen Sphäre, die von nicht-pädagogischen Einflussnahmen, insbesondere seitens der Politik und der Wirtschaft, freizuhalten sei. An dieser Prämisse wird sichtbar, dass pädagogische Selbstbeschreibungen ihre Normativität daraus schöpfen, zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Normen zu unterscheiden. Es ist diese Unterscheidung, durch die es pädagogischen Selbstbeschreibungen gelingt, sich gegen die im Außen des Erziehungssystems verorteten nicht-pädagogischen Normen abzugrenzen. Diese Unterscheidung führt mich im *vierten Abschnitt* dazu, die allgemeine Rede von der gesellschaftlichen Verfasstheit öffentlicher Erziehung im Rückgriff auf die Systemtheorie erziehungswissenschaftlich zuzuspitzen. Das Theorieangebot der Systemtheorie eignet sich hierfür deshalb gut, weil es auf die Beobachtung von Grenzziehung spezialisiert ist. Anhand von systemtheoretischen Unterscheidungen möchte ich zeigen, dass es sich bei dem pädagogischen Abgrenzungsbemühen um Grenzbearbeitungen unterschiedlicher Systemreferenzen handelt, die im Erziehungssystem miteinander konfliktieren und das System als System überhaupt erst hervorbringen. Während pädagogische Selbstbeschreibungen administrativ-organisatorische Rahmenbedingungen, ökonomische Nützlichkeiterwartungen, Leistungsnormen oder politische Integrationserwartungen als äußere Einflussnahmen problematisieren, zeigt der systemtheoretisch geschärfte Blick, dass diese Normierungen keine der Pädagogik äußerlichen Normierungen sind, sondern ein Konstitutionsmerkmal öffentlicher

Erziehung darstellen. Welchen Mehrwert eine solche Perspektivierung einerseits für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung, andererseits für pädagogische Selbstbeschreibungen bedeutet, erörtert der Beitrag im abschließenden *fünften Abschnitt*.

2 Die gesellschaftliche Verfasstheit öffentlicher Erziehung und Bernfelds „Grenzen der Erziehung“

Bernfelds 1925 erstmals veröffentlichte Schrift „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ gilt als die bekannteste, aber auch umstrittenste Veröffentlichung seines Gesamtwerks. In ihr formuliert Bernfeld provokant und zuweilen polemisch Kritik am ambitionierten Ideal neuzeitlicher Pädagogik, gesellschaftliche Verhältnisse seien maßgeblich durch die richtige Erziehung zu verbessern. Die Provokation seiner Schrift liegt dabei nicht in den geläufigen Problemdiagnosen, die Professionalisierungsdefizite, fehlende finanzielle Mittel oder den Optimierungsbedarf pädagogischer Methoden als Ursachen für noch nicht realisierte Erziehungsziele ausmachen. Bernfelds Problemdiagnose zielt vielmehr auf die strukturellen Grenzen pädagogischen Handelns, die er – seiner Zeit entsprechend – durch den Bezug auf Sigmund Freuds Psychoanalyse und die marxistische Gesellschaftstheorie gezogen hatte. Es sind erstens die Grenzen in den „seelischen Tatsachen“ der Erziehenden, zweitens die Grenzen der Erziehbarkeit des Kindes und drittens die sozialen Grenzen, die Bernfeld in seinem Werk unterscheidet und dem optimistischen Reformeifer pädagogischer Selbstbeschreibungen gegenüberstellt. Alle drei Grenzziehungen eint die These von der gesellschaftlichen Bedingtheit bzw. Verfasstheit pädagogischen Handelns. Gesellschaftlich bedingt sind die Grenzen im Erziehenden und im zu Erziehenden nach Bernfeld deshalb, weil die biographisch erworbenen mentalen Strukturen des Selbst, deren Genese er am Beispiel des Ödipuskomplexes illustriert, jede pädagogische Beziehung zu einer kontingenten Sozialbeziehung machen. Nach Bernfeld ist es die Psychodynamik von Übertragung und Gegenübertragung, die sich in die pädagogische Beziehung einschreibt und sich im Handlungsvollzug methodisch nicht kontrollieren lässt, sondern erst nachträglich reflektiert werden kann. Heute sind es die professionalisierungstheoretischen Unterscheidungen von Distanz und Nähe, von diffuser und spezifischer Rolle (vgl. Helsper 2021; sowie Dörr in diesem Band), aber auch die Erfahrung einer unhintergehbaren Alteritätserfahrung (Wimmer 2014a), die das pädagogische Handeln als nicht-technologisierbare und wirkungsunsichere, von doppelter Kontingenz und Paradoxien belastete Aufgabe beschreibbar machen. Schüler:innen bringen neben ihren biographisch erworbenen mentalen Strukturen zudem unterschiedliches fachliches

sowie wert- und normbezogenes Vorwissen in den Unterricht ein. Es ist dieses Wissen, das Schüler:innen zu reflexiven Mitspieler:innen macht. Unterricht erweist sich dadurch als ein emergentes Interaktionsgeschehen, in dem Wissen nicht einfach von A nach B transferiert, sondern von den Anwesenden, ihren Aktivitäten und Perspektiven in eine eigene, unterrichtsbezogene Form gebracht und dabei eigenwillig eingebracht wird (vgl. Proske 2018: 50-55).

Das durch Sozialisation außerhalb öffentlicher Erziehungsangebote i.d.R. in der Familie oder medial erworbene Wissen und die auf sie bezogenen mentalen Strukturen verweisen nicht nur auf die Kontingenz der Wirkung pädagogischen Handelns. Sie machen auch darauf aufmerksam, dass es sich bei gesellschaftlichen Problemen der Ungleichheit, die von ökonomischen Ungleichheitsordnungen über Geschlechterordnungen bis zu rassistisch-kolonialen und antisemitischen Vorurteilsstrukturen reichen können, um Probleme handelt, die öffentliche Erziehung nicht verursacht hat, die sehr wohl aber von ihr reproduziert werden können, obwohl – oder gerade weil – von ihr für genau diese Probleme pädagogische Lösungen erwartet werden (vgl. Hummrich/Meseth 2022). „Die Erziehung ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturveränderung der Gesellschaft gewesen. Immer – ganz ausnahmslos – war sie erst die Folge der vollzogenen“, fasst Bernfeld (2000 [1925]: 119) die Überlegungen zu seiner dritten, der sozialen Grenze, zusammen.

Setzt man Bernfelds Grenzziehungen in den Kontext theoretisch-systematischer, historischer und empirischer Befunde zur Genese und Transformation schulischen Unterrichts, lässt sich zeigen, dass alle drei von Bernfeld formulierten Grenzen eng miteinander verwoben sind und auf die These von der gesellschaftlichen Verfasstheit öffentlicher Erziehung zulaufen. Systematisch verweisen sie:

- *Erstens* auf die administrativ-organisatorischen Rahmenbedingungen öffentlicher Erziehung, wie z.B. die Zeit- und Rollenordnung oder die Anwesenheitspflicht im Kontext der Schule. Als staatlich organisierte Form der Massenerziehung, die im 18. Jahrhundert mit dem Ziel antritt, das Recht auf Bildung und eine meritokratische Leistungsordnung politisch und rechtlich durchzusetzen (Oelkers 1988), bedarf schulischer Unterricht eines organisatorischen Rahmens. Schulen müssen gebaut, Lehrpläne und professionelle Standards für den Unterricht entwickelt werden. Für die Beschulung aller Kinder werden zeitliche (Schuljahre, Schulstunden, Pausenzeiten etc.), soziale (Jahrgangsklassen, Schulordnungen, Leistungsbewertung) und sachliche (Differenzierung von Fachunterricht) Strukturen nötig. Öffentliche Erziehung ist immer auch organisierte Erziehung (Vanderstraeten 2006). Diese Gleichursprünglichkeit von der Idee der Bildung für alle einerseits und der Frage, wie sich diese Idee praktisch realisieren lässt,

andererseits, veranschaulicht, dass Organisation die Umsetzung des Rechts auf Bildung sowohl ermöglicht also auch zum Gegenstand von Kritik werden kann, weil sie die guten pädagogischen Absichten durchkreuzt. Doch diese Kritik kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich administrativ-organisatorische Strukturen und pädagogische Normen wechselseitig bedingen und durchdringen.

- *Zweitens* verweisen Bernfelds Grenzen auf die widerstreitenden Wertbezüge öffentlicher Erziehung. Gemeint sind die historisch kontingenten politischen und ökonomischen Interessen der Gegenwart, die – übersetzt in Lehrpläne und politisch-pädagogische Programme – an die nächste Generation vermittelt werden sollen. Die Klimakrise und die Krise gesellschaftlicher Integration, das große Thema der Gerechtigkeit, Rassismus und Antisemitismus, aber auch die Bereitstellung qualifizierter Arbeitskräfte sind solche Interessen, die auf die gesellschaftliche Einbettung öffentlicher Erziehung und auf ihre gesellschaftliche Integrations- und Qualifikationsfunktionen verweisen. Seitens pädagogischer Selbstbeschreibungen sind diese Funktionen immer wieder als äußerliche Erwartungen kritisiert worden, weil sie den Selbstzweck der Bildung unterlaufen und das Subjekt gesellschaftlichen Nützlichkeitserwartungen unterwerfen würden. Die Frage, ob die Qualifizierung von Personal für das Wirtschaftssystem zum Kern pädagogischer Aufgaben gehört oder es sich um äußere Erwartungen handelt, ist innerhalb der pädagogischen Reflexion traditionell umstritten (vgl. Heid 2005; Ruhloff 2013). Während die Grenze zwischen dem Eigenwert der Bildung und berufsfeldbezogenen Qualifikationsanforderungen eher scharf gezogen wird, stellt sich dies bei der Integrationsfunktion öffentlicher Erziehung zumindest in demokratisch verfassten Gemeinwesen anders dar. Die Grenzen zwischen Pädagogik und Politik sind durchlässiger. Diese Durchlässigkeit macht auf den homologen normativen Zusammenhang von Pädagogik und Demokratie aufmerksam (Wimmer 2014b), der im Konzept der Mündigkeit einen semantischen Knotenpunkt findet. In ihm stehen pädagogische Werthorizonte (Urteilsfähigkeit, Autonomie, Selbstbestimmung) und staatliche Interessen („mündige Bürger:innen“) in einem engen Verweissungszusammenhang.¹ Brüchig wird diese Homologiekonstruktion von Pädagogik und Politik dann, wenn bildungspolitisch darüber gestritten wird, welche Themen mit welchen Erziehungsideen vermittelt werden sollen. Durch die zu starke bildungs-

¹ Schärfer gezogen werden kann die Grenze unter dem Aspekt der Indoktrination hingegen dort, wo Staaten freiheitlich-demokratischen Prinzipien abgesprochen werden.

politische Akzentuierung bestimmter Erziehungsziele geraten solche Einflussversuche des Staates auf seine angehenden Bürger:innen ihrerseits wieder in den Konflikt mit dem pädagogischen Mündigkeitskonzept.² Kurzum, auch im Fall dieser gesellschaftlich relevanten Funktionserwartungen zeigt sich – ähnlich wie beim Verhältnis von Organisation und Erziehung – die Gleichursprünglichkeit widerstreitender Normierungen, die öffentliche Erziehung konstituieren: Die Idee vom pädagogischen Eigenwert der Bildung einerseits und die staatliche Kontrolle öffentlicher Erziehung ausweislich ihrer Nützlichkeitsersparungen an das Subjekt auf den Ebenen beruflicher Qualifikation und staatsbürgerlicher Tugenden andererseits.

- Die gesellschaftliche Verfasstheit öffentlicher Erziehung zeigt sich *drittens* an der Eigenwilligkeit der zu Erziehenden und ihrer Fähigkeit, sich reflexiv zu den schulischen Erwartungen verhalten zu können, unterrichtet und erzogen zu werden. Schüler:innen sind keine unbeschriebenen Blätter. Sie bringen Vorverfahrungen aus anderen gesellschaftlichen Kontexten in den Unterricht mit und können sich mit diesem nicht-schulischen Wissen in ein Verhältnis setzen zu dem, was von ihnen in der Schule erwartet wird. Luhmann spricht hier auch vom doppelten Ablehnungsmotiv: Schüler:innen können aus unterschiedlichen Motiven ihre konstruktive Teilnahme am Unterricht unterlaufen. Sie können ein Unterrichtsthema ablehnen, weil es sie nicht interessiert, weil sie es nicht verstehen, weil sie die Lehrperson nicht mögen oder gerade an die Freizeitaktivitäten am Nachmittag denken. Zugleich können Schüler:innen es auch grundsätzlich ablehnen, von Erwachsenen durch bestimmte Themen erzogen zu werden, z.B. im Biologieunterricht zu umweltbewusstem Handeln oder im Geschichtsunterricht zur Verurteilung der NS-Verbrechen, im Politikunterricht zum Antirassismus oder im Kunstunterricht zur Begeisterung für bestimmte Kunstwerke. Damit lehnen die Schüler:innen nicht notwendig die Themen selbst ab, wohl aber die soziale Situation, indirekt durch die Vermittlung fachlichen Wissens zur Übernahme bestimmter Haltung gedrängt zu werden. Im Einzelfall schließt das freilich nicht aus, dass sich Schüler:innen für Themen, Lehrpersonen und Erziehungsziele begeistern können. Zugleich wird es sich nicht vermeiden lassen, dass Schüler:innen sich zu Themen, Lehrpersonen und Erziehungszielen strategisch, d.h. sozial erwünscht verhalten.

² Komplexer wird die Differenz von Politik und Pädagogik unter dem Aspekt von Zeitdiagnosen zur Postdemokratie (vgl. exemplarisch Wimmer 2014b) oder neueren Konzepten des „Nudging als Erziehungersatz“ (Nohl 2022: 177).

- Deutlich wird die gesellschaftliche Verfasstheit öffentlicher Erziehung schließlich auch an den milieuspezifischen Prägungen durch familiale Sozialisation. Sie verweisen auf grundlegende habituelle Strukturen und ihre ungleichheitserzeugenden Effekte, die Unterricht nicht erzeugt hat, die er auch nicht lösen kann, wohl aber reproduziert, weil dem Bildungsanspruch selbst, der Materialität der Bildungsgüter und ihren didaktisch-methodischen Arrangements, der Bildungssprache sowie dem sogenannten heimlichen Lehrplan Verhaltens-, Leistungs- und Fähigkeitserwartungen an das „normale Subjekt“ eingeschrieben sind.

3 „Autonomie“ der Pädagogik und die Unterscheidung „pädagogisch/nicht-pädagogisch“

Die hohen Wirksamkeits- und Integrationserwartungen an das Konzept der Öffentlichen Erziehung bilden sich im Übergang vom achtzehnten zum neunzehnten Jahrhundert als Bestandteil einer speziellen pädagogischen Semantik heraus, deren Kennzeichen die Unterscheidung von einer Sphäre der Erziehung und anderen gesellschaftlichen Sphären ist. Erziehung wird als eigene soziale Realität konzipiert und hierbei normativ gegen die Sphären der Politik, der Wirtschaft, der Religion, des Rechts oder der Wissenschaft abgegrenzt. Im Topos „Autonomie der Pädagogik“ (vgl. Tenorth 2004; vgl. auch Luhmann und Schorr 1988: 70) oder dem Konzept der „Erziehungswirklichkeit“ gewinnt diese pädagogische Realität die Bedeutung eines Schon- und Entwicklungsraums für die Personwerdung des Subjekts, der den als deformierend geltenden gesellschaftlichen Kräften gegenübergestellt wird (Meseth 2023). Es ist diese Vorstellung vom Eigenwert einer pädagogischen Sphäre, die den Kommunikationserfolg pädagogischer Wirkungsannahmen begünstigt. Sie hält die Hoffnung aufrecht, dass die Ziele öffentlicher Erziehung prinzipiell erreichbar seien, wenn es gelänge, ihre Einrichtungen mit angemessenen finanziellen, personellen und räumlichen Ressourcen auszustatten und von äußeren politischen oder ökonomischen Indienstnahmen weitestgehend freizuhalten. Das Ziel, die nachwachsende Generation durch Erziehung kontrolliert in die Welt und ihre vielfachen Herausforderungen einzuführen, sie zu stärken, um gesellschaftliche Veränderungen und die Erfüllung sozialer Gerechtigkeit denkbar zu halten, gehört nicht nur zur Selbstbeschreibung der modernen Pädagogik. Sie bildet das Inklusionsversprechen der modernen Gesellschaft insgesamt. Mit der Konstruktion einer pädagogischen Sphäre, die weitestgehend frei gehalten werden könne vom Einfluss der problembelasteten zwecksetzenden Kräfte aus den Sphären der Politik oder der Wirtschaft, wird die gesell-

schaftliche Verfasstheit der Schule zu einer Dauerirritation für die pädagogische Reflexion und das Versprechen auf Vollinklusion. Die Folge sind Abgrenzungsbemühungen, die den ‚äußeren‘ Einfluss auf die pädagogische Sphäre kontinuierlich problematisieren. Prominent zeigt sich dieser Abgrenzungskonflikt an der Debatte um die Leistungsorientierung schulischen Unterrichts (Mayer 2018), aber auch an der Kritik an den unpersönlichen organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule (Rumpf 1966; Gruschka 2013: 17-31), dem Ökonomisierungsargument (Radtke 2009), der Kompetenzorientierung (Gruschka 2016) oder auch der Kritik an rassistisch-postkolonialen Ordnungen, an Geschlechterordnungen und Normalitätskonstruktionen etwa im Kontext der Diskussion um eine inklusive Schule, die sich im schulischen Unterricht allesamt reproduzieren.

4 Systemtheoretische Reformulierungen des Grenzen-Diskurses

4.1 Elemente der Systembildung I: die Unterscheidung von System und Umwelt

Nutzt man zur Beschreibung dieses Abgrenzungsdiskurses die unterscheidungstheoretischen Optionen der Systemtheorie, lässt sich zeigen, dass es sich hier um einen Normkonflikt handelt, der nicht nur typisch ist für die moderne Gesellschaft, sondern der das Erziehungssystem überhaupt erst konstituiert.

Systemtheoretisch ist die Rede von der gesellschaftlichen Verfasstheit öffentlicher Erziehung einerseits trivial, andererseits irreführend. Das Erziehungssystem ist als gesellschaftliches Teilsystem nicht jenseits von Gesellschaft verortet, sondern ein konstitutiver Bestandteil dessen, was systemtheoretisch als Gesellschaft gefasst wird. Gesellschaft besteht aus Kommunikation und reproduziert sich in der Zeit durch die Verkettung kommunikativer Ereignisse. Das Erziehungssystem ist ein Kommunikationssystem und damit unhintergebar in die Hervorbringung und Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen verweben. Unter diesen theoretischen Vorzeichen stellt sich erziehungswissenschaftlich die Frage, wie die Einheit der Differenz von Erziehungssystem und Gesellschaft beschrieben werden kann. Die Antwort, die Luhmann (1984; 1998: 60-78) auf diese Frage gibt, verweist auf sein Konzept der Systembildung. Dessen Pointe liegt darin, dass sich ein System ausschließlich durch die Rekombination seiner eigenen Elemente reproduziert, ohne dabei jedoch von seiner Umwelt unabhängig zu sein. Den Umweltbezug bewerkstelligt

das System jedoch nicht durch den gezielten Input von Elementen eines anderen Systems oder den Output eigener Elemente in ein anderes System. Organisiert wird dieser Umweltbezug ausschließlich im System durch das Prozessieren der Differenz von System und Umwelt.

Die Unterscheidung von System und Umwelt bildet folglich den epistemologischen Ausgangspunkt für die Systembildung, wobei die nicht-bezeichnete Seite dieser Unterscheidung, d.h. der Umweltbezug, ein systeminternes Ereignis bleibt, das sich nicht auf eine objektivierbare Repräsentanz in einem wie auch immer gedachten Außen des Systems verorten lässt. Anders formuliert: Themen der Umwelt kommen im System nur als systemspezifische Bezugnahmen vor. Ihre Bedeutung erhalten diese Themen im System dadurch, dass sie durch den Filter der Relevanzkriterien des Systems gezogen, d.h. im und durch das System überhaupt erst erzeugt und damit gleichursprüngliche Bestandteile der Systembildung sind (Meseth 2020: 666-667).

Die Norm der Leistung z.B. kommt im Erziehungssystem nicht als konkrete Qualifikationsanforderung an einen bestimmten Beruf, nicht als Anforderungen des Wissenschaftssystems an die Studierfähigkeit oder als Anforderungsprofil staatsbürgerlicher Tugenden vor. „Leistung“ erscheint vielmehr als systemspezifische Übersetzung dieser allgemeinen Fähigkeitserwartungen, die sich in die fachlichen Gegenstände einschreiben und z.B. als „Kompetenzen“ in eine vermittelbare und überprüfbare Form gebracht werden. Die in Kompetenzprofile übersetzten Leistungserwartungen werden schließlich weitergehend spezifiziert. Sie werden in Noten transformiert, die es ermöglichen, Leistungen von Schüler:innen individuell zuzurechnen, vergleichbar zu machen und zwischen ‚besseren‘ und ‚schlechteren‘ Schüler:innen unterscheiden zu können. Es ist diese Unterscheidungspraxis, die sich in schulische Interaktionsmuster einschreibt und als von außen an Schulunterricht herangetragene Leistungsorientierung zum Gegenstand von Kritik werden kann. Mikroanalysen der Unterrichtsinteraktion können inzwischen jedoch zeigen, dass die als nicht-pädagogisch attribuierte non-egalitäre Leistungsnorm und die als pädagogisch attribuierten egalitären Anerkennungs-, Bildungs- und Teilhabennormen amalgamiert sind. Im Unterricht zeigt sich dies am sprunghaften Wechsel dieser Normierungen, die sich wechselseitig bedingen und hervorbringen. Leistungserwartungen können in einem Moment expliziert und im nächsten Moment abgelöst werden von individuellen Hilfestellungen für einzelne Schüler:innen. Die unterstützende Rückwendung auf bestimmte Schüler:innen gibt diesen z.B. die Möglichkeit, den schulischen Leistungserwartungen durch andere Vermittlungswege zu entsprechen. Es werden Spielräume für alternative Aneignungsweisen geschaffen, die die Leistungserwartungen selbst jedoch nicht aus dem Unterricht ausschließen, sondern durch semantisch entsprechend gerahmte Praktiken allenfalls für kurze Momente abdunkeln (Braun et al. 2023). In dieser Simultanität beider Wertpräferenzen zeigt sich offenbar ein Konstitutionsprinzip pädagogischer Kommunikation. Wenn konfligierende

Normen, die bislang erziehungswissenschaftlich vorrangig als Paradoxien, Widersprüche oder auch als Grenzen (in) der Erziehung beschrieben worden sind, ein Konstitutivum öffentlicher Erziehung darstellen, wenn die emergierenden Konflikte sich überdies nicht einseitig durch die Festlegung auf bestimmte pädagogische Normen stillstellen lassen, sondern pädagogische Kommunikation sprunghaft zwischen widerstreitenden Normen oszilliert, wird sichtbar, dass egalitärer Bildungsanspruch und non-egalitäre Leistungserwartung zwei Seiten derselben Medaille sind.

4.2 Elemente der Systembildung II: Die Unterscheidung Selbst- und Fremdreferenz

Um die Unterscheidungspraxis von Systembildungsprozessen präziser zu beschreiben, führt Luhmann die Differenz von Selbst- und Fremdreferenz (Luhmann 1998: 77) ein.³ Folgt man dieser theoriearchitektonisch wichtigen Unterscheidung, dann konstituieren und reproduzieren sich Systeme durch die interne Verarbeitung von Erwartungen ihrer Umwelt (Fremdreferenz), an denen sich die Relevanzkriterien des jeweiligen Systems (Selbstreferenz) überhaupt erst profilieren. Ein System bringt sich damit durch Unterscheiden und Bezeichnen, d.h. durch die Erzeugung einer Zwei-Seiten-Form hervor. Das Erziehungssystem erzeugt seine Normen folglich nicht aus sich selbst heraus, sondern relational in Abgrenzung zu anderen gesellschaftlich zirkulierenden Normierungen. Systembildung ist insofern ein Differenzierungsprozess, der sich nicht nur auf der Ebene der Ausdifferenzierung von Teilsystemen abbildet, sondern der sich ausweislich der System/Umwelt-Unterscheidung in jedem Teilsystem selbst noch einmal vollzieht. Konfligierende Normen sind – wenn man so will – der Normalfall des Sozialen. Operativ sind sie das *Movens* der Systembildung. Selbstbestimmung steht dann gegen Fremdbestimmung, Bildung gegen Nützlichkeit, der Selbstzweck des Subjekts gegen seine gesellschaftliche Indienstnahme, non-egalitäre Leistungs- gegen egalitäre Teilhabennorm und so fort. An diesen Normkonflikten zeigt sich der generalisierte Umweltbezug des Systems.⁴

Die Produktivität solcher Normkonflikte für die Systembildung des Pädagogischen lässt sich anhand von gesellschaftlich zirkulierenden Krisenerfahrungen pointieren. In der Fremdreferenz tragen sie eine hohe gesellschaftliche

³ Zur Differenz von Selbst- und Fremdreferenz vgl. auch Meseth 2016; 2020; 2021.

⁴ Jochen Kade (2004) hat die Differenzbearbeitung von Fremd- und Selbstreferenz für das Erziehungssystem durch den Verweis auf eine spezifische Doppelcodierung pädagogischer Kommunikation treffend herausgearbeitet. Gemeint ist die Codierung „vermittelbar/-nicht vermittelbar“ auf der einen Seite und die Codierung „richtig/falsch“ auf der anderen.

Integrationserwartung an das Erziehungssystem heran. Die Klimakrise, Rassismus und Antisemitismus, die Themen Inklusion und soziale Ungleichheit sind beredte Beispiele dafür, wie diese Themen im Erziehungssystem in vermittelbare Themen übersetzt werden und mit hohen Wirkungserwartungen verknüpft werden. Diese Erwartungen sind für das Erziehungssystem jedoch nicht ohne Folgeprobleme. Sie können enttäuscht werden. Erziehung kann – auch wenn sie dürfte, wie sie wollte – nicht, was sie soll, nämlich Wirkungen umstandslos erzeugen. Ein kausaler Durchgriff auf die mentalen Strukturen ihrer Adressaten:innen ist ihr weder möglich (Technologiedefizit) noch ist er erwünscht (Technologieverdikt) (Luhmann/Schorr 1982). Luhmann (1987) hat dieses oben bereits erwähnte Strukturproblem pädagogischer Kommunikation durch die Unterscheidung von sozialen und psychischen Systemen pointiert. Wenn sich Erziehung als soziales System durch die Verkettung von Kommunikationsereignissen reproduziert, psychische Systeme dagegen auf die Verkettung von Bewusstseinsereignissen festgelegt sind, zeigt sich daran nicht nur, dass die Elemente beider Systeme (Kommunikation/Bewusstsein) inkommensurabel sind. Mit der Unterscheidung von Kommunikation und Bewusstsein wiederholt sich die Frage nach der Einheit der Differenz von Erziehungssystem und seinen gesellschaftlichen Umwelten auch auf der Ebene von sozialem und psychischem System. Durch die Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz lässt sich verdeutlichen, dass es auch hier die Differenzbearbeitung unterschiedlicher Systemreferenzen ist, die Systembildungsprozesse hervorbringt. Auf der Seite der Selbstreferenz steht die Absicht zu erziehen. Diese zeigt sich in der Unterrichtskommunikation als Vermittlungsoperation, die sprachlich verfasst ist und durch Methoden, Schulbücher oder sonstige didaktische Materialien unterstützt wird. Auf der Seite der Fremdreferenz steht die kommunikativ beobachtbare Seite des psychischen Systems, d.h. dessen Aneignung in der Form von Sprechakten oder vorsprachlichen Gesten wie z.B. ein Kopfnicken, eine gerunzelte Stirn oder ein bestimmter Augenaufschlag. Diese Aneignung kann und wird im Erziehungssystem beurteilt, ohne dass dabei kontrolliert werden könnte, ob der vermittelte Sachverhalt vom psychischen System (Bewusstsein) tatsächlich richtig verstanden und nachhaltig verankert werden konnte. Auf der Ebene des sozialen Systems zeigt sich Aneignung immer nur als sprachliche bzw. vorsprachliche Übersetzung, die Zurechnungsprobleme wahrscheinlich macht. Sie bedürfen der Interpretation, die unterschiedlich ausfallen kann. Wo immer Schüler:innen nicht lernen, was sie sollen, setzt sich dieser Interpretationszirkel in Gang. Wenn es im operativen Vollzug pädagogischer Kommunikation darum geht, Wissen zu vermitteln und die Aneignung dieses Wissens zu überprüfen, ist damit zu rechnen, dass Differenzen zwischen Vermittlung und Aneignung festgestellt werden. Falsche Antworten, ungenaue Formulierungen, aber auch anderweitige Abweichungen von der Vermittlungsabsicht, wie z.B. das Missverstehen von Aufgabenstellungen, führen dazu, dass diese Differenzen von Vermittlung und Aneignung

bearbeitet werden müssen. Wenn alle immer schon alles wüssten, die geforderten Werte verinnerlicht hätten und dies auch eindeutig zurechenbar wäre, gäbe es keine Differenz und damit auch keine Systembildung. Um diese Differenz zumindest punktuell stillzustellen und die Erfüllung ihrer fremdreferentiellen Erwartungen von anderen Teilsystemen sichtbar zu machen, vergibt das Erziehungssystem Zertifikate – in der Schule sind das i.d.R. Noten und Zeugnisse. Sie bilden – wenn man so will – die Währung, in der das System seine Leistungen für die Systeme seiner Umwelt konvertiert. Noten sind aber eben nur Noten. Sie verweisen lediglich indirekt auf jene Fähigkeiten, die von anderen Systemen zur Lösung ihrer eigenen Probleme gefordert werden. Dass sich die durch Schulnoten symbolisierten Fähigkeiten mit den konkret erforderlichen Fähigkeiten in anderen Systemen decken, ist keinesfalls gesichert. Gute Noten in Ethik machen aus Schüler:innen keineswegs schon moralisch integre, mündige oder couragierte Bürger; eine gute Note in Mathe noch keine gute Ingenieurin und auch keine gute Mathematikerin. Noten sind hierfür eine notwendige, keineswegs aber hinreichende Bedingung. Noten, die die Differenz von Vermittlung und Aneignung bearbeiten, lösen das Passungsproblem stets intern, entweder organisatorisch durch Entscheidung oder pädagogisch durch die Fortsetzung oder Modifikation des Vermittlungsbemühens, z.B. durch eine Intensivierung pädagogischer Beziehung oder der anderweitigen Versuche, den Schüler:innen die Aneignung des Wissens und damit Bildung zu ermöglichen. Die Bearbeitung des Passungsproblems im Modus der Selbstreferenz würde sich durch immer neue Vermittlungsoperationen zeitlich unbegrenzt in die Zukunft ausdehnen, bis Vermittlung und Aneignung nachhaltig zur Deckung gekommen sind. Diese tendenziell endlose Differenzbearbeitung wird durch organisatorische Festlegung (Entscheidung) und die Konvertierung von Leistung in Noten stillgestellt. Zertifikate sind Kommunikationsmedien, die die Kopplung des Erziehungssystems zu seinen Umwelten ermöglichen, ohne garantieren zu können, dass die mit den Zertifikaten versprochenen Leistungen auch halten, was sie versprechen. Das sachlich nicht zu lösende Passungsproblem von systeminternen Problemlösungen und systemexternen Umwelterwartungen steht der Systembildung des Pädagogischen jedoch nicht im Weg. Der daraus resultierende Normkonflikt zwischen dem Wirkungsversprechen und seiner Enttäuschung ist im Gegenteil die treibende Kraft der Systembildung. An die Differenz- bzw. Enttäuschungserfahrung schließen sich Reformertwartungen an. Mit ihnen kann an der möglichen Lösung des Problems im und durch das Erziehungssystem festgehalten werden. Problemlösungen können als Zeitproblem re-thematisiert und im Modus von „Kritik und Reform“ (Luhmann 1996: 22) als erneuerte Wirkungserwartungen prozessiert werden.

5 Schluss: Zum erziehungswissenschaftlichen Mehrwert eines systemtheoretischen Bestimmungsversuchs der Grenzen der Erziehung

Welchen erziehungswissenschaftlichen Mehrwert hat der hier unterbreitete Versuch, die Grenzen der Erziehung systemtheoretisch als einen systeminternen Konflikt von selbst- und fremdreferentiellen Normierungen zu beschreiben? Zur Beantwortung der Frage bietet es sich an, mit der Unterscheidung von Selbst- und Fremdbeschreibung eine weitere systemtheoretische Beobachtungskategorie einzuführen. Mit ihr lässt sich verdeutlichen, dass das Urteil über den Mehrwert einer solchen *re-description* ihrerseits beobachterabhängig ist. Aus der Perspektive pädagogischer Selbstbeschreibungen z.B. ist es unwahrscheinlich, dass eine solche Perspektive auf ‚offene Ohren‘ stößt. Als Reflexionsinstanz des Erziehungssystems versorgen Selbstbeschreibungen die pädagogische Praxis mit Begründungs- und Orientierungswissen. Sie sind mit der pädagogischen Praxis und ihren Aufgaben identifiziert. Ihr Wissen dient der Pädagogik zur Legitimation und Bewältigung, nicht aber zur demotivierenden Dekonstruktion ihrer Praxis (Kieserling 2004: 172). Schon Bernfelds Grenzen der Erziehung waren für pädagogische Selbstbeschreibungen eine Irritation und, wie Ulrich Herrmann (1992: 13) hervorhebt, „nichts weniger als ein(en) Angriff auf die gesamte etablierte akademische Pädagogik in Österreich und Deutschland“. Es ist von daher verständlich, dass das Werk in einschlägigen Einführungsbänden der Pädagogik mehrheitlich ignoriert wurde (Lohmann 2001), wobei Bernfelds Aufklärungsanspruch selbst durchaus konstruktive Elemente beinhaltet, insofern es ihm letztlich in ideologiekritischer Perspektive darum ging, die herrschaftsstabilisierende Funktion öffentlicher Erziehung sichtbar zu machen. Er bot Pädagog:innen damit einen ‚anderen‘, ideologiekritischen Blick auf die zumeist idealisierte eigene Praxis an. Dass sich auf einer solchen Ideologiekritik keine Pädagogik, sondern allenfalls eine politisch motivierte oder auch politisierte (pädagogische) Praxis aufbauen lässt, macht deutlich, dass sich sozialwissenschaftliche Fremdbeschreibungen zu den normativen Prämissen pädagogischer Selbstbeschreibungen inkongruent verhalten. Sie setzen Theoriemittel ein, die diese Prämisse nicht bestätigen, sondern in gewisser Weise gegen den Strich bürsten. Im Unterschied zu Bernfelds gesellschaftlichem Aufklärungsanspruch, der mit der Marxschen Theorie und der Psychoanalyse in Anspruch nimmt, das Erziehungssystem von einem privilegierten Standpunkt kritisch zu beobachten, sind systemtheoretische Fremdbeschreibungen ‚bescheidener‘ angelegt. Unter dem Aspekt polykontexturaler Beobachtungsperspektiven in der modernen Gesellschaft wissen systemtheoretische Fremdbeschreibungen um die Kontingenz ihrer eigenen Perspektive. Ihr Wissen entsteht im Wissenschaftssystem als spezifisch codiertes, auf den Wert der Wahrheit bezogenes Wissen. Es hat seine Referenz im

Wissenschaftssystem, dem es nicht um die Verbesserung der pädagogischen Praxis geht, sondern darum, wissenschaftlich begründete Erkenntnis durch die methodische und theoretische Erschließung ihrer Gegenstände zu generieren.

Eine solche Theorieoption ist das systemtheoretisch informierte erziehungswissenschaftliche Konzept pädagogischer Kommunikation, das in diesem Beitrag genutzt wurde, um Bernfelds Grenzen der Erziehung in eine andere Theoriesprache zu übersetzen. Damit war auch der Anspruch verbunden, das Konzept selbst weiter zu differenzieren, um zu zeigen, dass sich pädagogische Praxis in und durch das Konfligieren differenter Normen vollzieht und konstituiert. Wenn – wie gezeigt – non-egalitäre Leistungserwartungen und egalitärer Bildungsanspruch zwei Seiten derselben Medaille sind, die das Erziehungssystem gleichermaßen konstituieren, wäre weitergehend zu fragen, was dieser Befund für eine Theorie des Unterrichts und der Schule bedeutet. Ob und was wiederum pädagogische Selbstbeschreibungen und die pädagogische Praxis aus diesem Wissen machen, wie sie diese Fremdbeschreibungen rezipieren und in die eigenen Überlegungen einbauen, wäre eine weitere erziehungswissenschaftliche Frage, die zu untersuchen hätte, wie sich solche Fremdbeschreibungen in das pädagogische Reflexionsgeschehen und die pädagogische Praxis einschreiben.

Literatur

- Bernfeld, Siegfried (2000 [1925]): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett Cotta.
- Braun, Jürgen/Cafantaris, Karola/Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang (2023): Leistung und Teilhabe im (inklusive) Unterricht. Zur Beobachtung konfligierender Wertpräferenzen pädagogischer Kommunikation. In: Zeitschrift für Pädagogik 69, 2, S. 213-231.
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gruschka, Andreas (2016): Was heißt „bildender Unterricht“? In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 5, 1, S. 77-92.
- Heid, Helmut (2005): Ist die Verwendbarkeit des Gelernten ein Qualitätskriterium der Bildung? In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: Springer VS, S. 95-116.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Herrmann, Ulrich (1992): Bernfelds pädagogische Themen und ihr „Sitz im Leben“ – Ein

- biographischer Essay. In: Hörster, Reinhard/Müller, Burkhard (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Neuwied/Berlin/Kriftel: Luchterhand, S. 9-21.
- Hummrich, Merle/Meseth, Wolfgang (2022): Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion. In: Frohn, Julia/Bengel, Angelika/Piezunka, Anne/Simon, Toni/Dietze, Torsten (Hrsg.): Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-82.
- Kade, Jochen (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 199-232.
- Kieserling, André (2004): Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung: Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lohmann, Ingrid (2001): Siegfried Bernfeld: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Der geheime Zweifel der Pädagogik. In: Horn, Klaus-Peter. (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 51-63.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1987): Sozialisation und Erziehung. In: Soziologische Aufklärung Bd.4. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 173-181.
- Luhmann, Niklas (1996). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard Schorr (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik (S. 14-52). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1998): Gesellschaft der Gesellschaft, Band 1 und 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayer, Ralf (2018): Leistungsorientierung und Leistungsideologien. Pädagogische Rezeptionen der Leistungskategorie zwischen 1950 und 1980. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 291-306.
- Meseth, Wolfgang (2016): Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 4, S. 474-493.
- Meseth, Wolfgang (2020): Systemtheorie. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 663-676.
- Meseth, Wolfgang (2021): Inklusion und Normativität – Anmerkungen zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung. In: Koepfer, Andreas/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte Weitkämper, Florian/Wagner-Willi, Monika/Fritzsche, Bettina (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 19-36.

- Meseth, Wolfgang (2023): Konturen des Pädagogischen – Zur epistemologischen Karriere einer erziehungswissenschaftlichen Reflexionsform. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 69, 4, S. 266-480.
- Nohl, Arnd-Michael (2022): *Erziehende Demokratie. Orientierungszumutungen für Erwachsene*. Wiesbaden: Springer.
- Oelkers, Jürgen (1988): Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Missverhältnis? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 5, S. 579-599.
- Proske, Matthias (2018): Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-62.
- Radtke, Frank-Olaf (2009): Ökonomisierung. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 621-637.
- Richter, Sophia (2018): *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ruhloff, Jörg (2013): Normativität. In memoriam Marian Heitger. In: Fuchs, Thorsten (Hrsg.): *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 27-38.
- Rumpf, Horst (1966): *Die administrative Verstörung der Schule – Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Autonomie, pädagogische. In: Benner, Dieterich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 106-125.
- Vanderstraeten, Raf (2006): Die Unwahrscheinlichkeit der pädagogischen Kommunikation. In: Ehrenspeck, Yvonne (Hrsg.): *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-112.
- Wimmer, Michael (2014a): Vergessen wir nicht – den anderen! In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh, S. 219-240.
- Wimmer, Michael (2014b): Die Agonalität des Demokratischen und die Aporetik der Bildung. Zwölf Thesen zum Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik. In: Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hrsg.): *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*, Band 24 der Reihe *Theorie Bilden*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 133-156.

Spott und Empörung

Zur zivilisatorischen Ambivalenz von Erziehung

1 Einleitung

Dass die familiäre Erziehung nicht homogen ist, sondern sich unterschiedlichen „Stilen“ zuordnen lässt, ist ein zentraler Befund der Erziehungsstilforschung, wobei die exakte begriffliche Kartographierung der Erziehung unterschiedlich ausfallen kann.

Eine Differenzachse, die sich jedoch durch alle Erziehungsstiltypologien durchzieht, betrifft die „Restriktivität“ der Erziehung. Wenn etwa Lewin der „autoritären“ eine „laissez-faire“ Erziehung gegenüberstellt (vgl. Lewin 1953; Lewin et al. 1939) bzw. Baumrind eine „permissive“ (1971, 1991) – die Eleanor Maccoby und John Martin noch einmal in eine eher „verwöhnende“ und eine eher „vernachlässigende“ Variante unterteilen (vgl. 1983) –, so liegt auf der Hand, dass damit bei aller unterschiedlicher Nuancierung der Begriffe vor allem das alltagsweltlich so evidente Spektrum zwischen eher „strengen“ Formen und eher weniger „strengen“ Formen von Erziehung abgebildet wird.

Dabei ist der Anspruch der Erziehungsstilforschung vor allem ein deskriptiver. Wenngleich sie zwar auch und darin höchst normativ durch eine Logik der „goldenen“ Mitte gekennzeichnet ist – so steht bei Lewin zwischen der „laissez-faire“-Erziehung und der „autoritären“ Erziehung die „demokratische“ Erziehung und bei Baumrind zwischen der „permissiven“ und der „autoritären“ Erziehung die offenkundig zu präferierende „autoritative“ –, so betrachtet sie unterschiedliche Erziehungsstile nicht als Ausdruck unterschiedlicher miteinander ringender elterlicher Wertstandpunkte, sondern es wird zunächst einmal bloß empirisch konstatiert, dass die Erziehung in unterschiedlichen Familien oder auch in unterschiedlichen Milieus (vgl. Lieberwein 2008) nun einmal verschieden ist.

Diesem deskriptiven Zugriff auf die Heterogenität der familialen Erziehungswirklichkeit soll im Folgenden ein Versuch entgegenstellt werden, eher „sorglos-permissive“ und eher „engagiert-restriktive“ Formen von Erziehung dynamisch aufeinander zu beziehen. Es soll gezeigt werden, dass unterschiedlich „strenge“ Erziehungsstile zumindest auf einer bestimmten Ebene gesell-

schaftlich nicht einfach nebeneinander existieren, sondern aufeinander bezogen sind und gemeinsam Ausdruck einer objektiven und unvermeidlichen zivilisatorischen Ambivalenz von Erziehung zwischen Gewährung und Versagung sind.

Diese Ambivalenz kann erziehungspraktisch nicht aufgelöst, sondern lediglich subjektiv unterschiedlich bearbeitet werden. Sie kann – im Sinne einer reflexiven Einsicht – subjektiv stärker oder schwächer empfunden bzw. ausgehalten werden, oder aber, und hierauf liegt der Fokus des Beitrags, Eltern können versuchen ihre Erziehung zu disambiguieren, indem sie sich einer unambivalenten Richtigkeit ihrer Erziehung dadurch zu versichern versuchen, dass sie sich von jeweils sorgloseren und strengeren Eltern überdeutlich abgrenzen und das von diesen gewählte Maß an Gewährung und Versagung abwerten. Zwei Modi wie Eltern dies tun, nämlich über Spott und Empörung, werden im Folgenden in einem idealtypischen Zugriff herausgearbeitet.

2 Spott und Empörung als Reaktionen auf die Erziehung Anderer

Ein wesentliches Moment der Aufeinanderbezogenheit verschiedener Erziehungsstile besteht allein schon darin, dass sich unterschiedlich erziehende Eltern (z.B. im öffentlichen Raum) beobachten und Urteile übereinander fällen (vgl. etwa Wolf 2019). Tatsächlich scheint mir die Erziehung Anderer sogar ein durchaus beliebtes Gesprächsthema unter Eltern zu sein, wobei auffällt, dass wesentlich häufiger *abwertend* als anerkennend über die Erziehung Anderer gesprochen wird.

Bezüglich der affektiven Einfärbung der abwertenden Kommentare über die Erziehungspraxis anderer Eltern zeigt sich in Alltagsbeobachtungen nun Folgendes: Wo Eltern über eine Erziehung sprechen, die sie als zu sorglos empfinden, äußern sie sich häufig *empört*; wo ihnen dagegen eine Erziehung begegnet, die sie als zu restriktiv und um die Entwicklung von Kindern als zu besorgt wahrnehmen, urteilen sie gerne *spöttisch*. Dies sei an einem gedankenexperimentell entworfenen Beispiel, das sich an eine im Alltag beobachtete Situation anlehnt, illustriert:

Zwei Familien mit etwa gleichaltrigen Kindern sitzen im Bordbistro eines ICEs. Während sich die Kinder der einen Familie Kartoffelchips knabbernd gerade ihre zweite Cola bestellen dürfen, findet am Nachbartisch eine Auseinandersetzung zwischen Eltern und Kindern darüber statt, dass die Kinder eine Limonade bestellen möchten, was die Eltern jedoch wegen des Zuckers in der Limonade nicht erlauben. Die Kinder der zweiten Familie haben lediglich die

Wahl zwischen einer Saftschorle und Wasser. Und Chips gibt es selbstverständlich grundsätzlich nicht vor dem Abendessen.

Wenn sich nun die Eltern dieser beiden Familien nach der Zugfahrt über die Erziehung der jeweils anderen Eltern unterhalten würden, wäre es naheliegend, wenn Folgendes passieren würde: Die um die Gesundheit und Entwicklung ihrer Kinder besorgten Eltern könnten sich über die Sorglosigkeit der ersten Familie, was den Konsum von Zucker angeht, *empören* („Da muss man sich echt nicht wundern, wenn die Kinder später übergewichtig werden!“). Schwer vorstellbar ist es dagegen, dass sie sich amüsiert über deren entspannte erzieherische Haltung äußern könnten. Umgekehrt sieht es bei den sorgloseren Eltern aus. Es ist geradezu undenkbar, dass diese sich empört darüber äußern könnten, dass die gesundheitsbewussten Eltern ihren Kindern im Zug keine Cola zugestehen wollten. Viel leichter vorstellbar ist, dass sie sich über deren restriktive, genussfeindliche Erziehung *mokieren* würden („Und zuhause gibt es dann Tofu-Burger oder was?!“).¹

Für gegenseitige Abwertungen dieser Art durch unterschiedlich „streng“ erziehende Eltern soll im Folgenden ein Erklärungsversuch angeboten werden. Ausgangspunkt ist dabei die Grundannahme, dass jeder erzieherische Standpunkt stets in ein Spannungsfeld zwischen dem Lustprinzip, dem die Ansprüche der Erziehung lästig sind, und einem (im Über-Ich verankerten) elterlichen Stolz, dem Lustprinzip in der Erziehung zu widerstehen, eingespannt ist.² Zu diesem Spannungsfeld muss sich jede Erziehung verhalten. Je nachdem nun, wo sich Eltern in ihm – natürlich immer relativ im Vergleich zu anderen Eltern – positionieren, können sie sich entweder stolz als eher „locker“ erziehende Eltern verstehen, die ihren Kindern nicht so restriktiv und genussfeindlich begegnen wie Andere, oder aber es ist für ihre erzieherische Identität bedeutsamer, dass sie mit ihrer Erziehung viel für die Entwicklung ihrer Kinder tun.³

Beide erzieherischen Identitäten sind dabei jedoch nicht frei von Ambivalenz und unabhängig voneinander, sondern sie sind, so eine zentrale These dieses Beitrags, tendenziell in gegenseitigem Neid miteinander verbunden: Hier darauf, dass andere Eltern die Entwicklung ihrer Kinder mehr unterstützen als man selbst, dort darauf, dass andere Eltern so sorgenfrei im Hinblick auf die

¹ „Spott“ und „Empörung“ sind als Bezeichnungen für die elterlichen Abwertungen, um die es in diesem Beitrag geht, natürlich begrifflich unscharf. Mit „Spott“ sind alle Formen einer amüsierten, süffisanten, heiteren etc. und zugleich abwertenden Rede über Andere gemeint. Unter „Empörung“ verstehe ich verschiedene Formen einer ernsten, aggressiv-abwertenden Kommentierung, die zugleich eine „moralische Überlegenheit“ in Anspruch nimmt.

² Wie Erziehung in das Spannungsfeld zwischen Triebbedürfnissen und versagender Realität eingespannt ist, beschreibt etwa Anna Freud (vgl. 1936, S. 163).

³ Die Zuordnung ist natürlich nur relativ zu denken. So muss ja jede Erziehung von sich beanspruchen, die „goldene Mitte“ zwischen Gewährung und Versagung gefunden zu haben. Das Gefühl „lockerer“ oder „verantwortungsbewusster“ in der Erziehung zu sein, stellt sich ausschließlich im Kontrast zu Anderen her, deren „goldene Mitte“ auf dem Restriktivitätsspektrum an einer anderen Stelle liegt.

Entwicklung ihrer Kinder leben, und ihnen dadurch eine „unbeschwertere Kindheit“ bieten können.

Dieses Ambivalenzverhältnis, so wird abschließend argumentiert, lässt sich über die Ebene individueller Eltern hinaus auch auf eine allgemeine gesellschaftliche Ebene heben. Insbesondere hilft es zu verstehen, wie sich das bürgerlich-akademische Milieu und bildungsferne Milieus voneinander abgrenzen und welche Affekte ihre Abgrenzungen jeweils begleiten: Hier der hohnlachende Spott der bildungsfernen Milieus über die zivilisatorisch verkrampfte, hypermoralische bürgerlich-akademische Welt, deren potentielle Erziehungs- und Bildungserfolge man doch zugleich auch beneidet, dort die kopfschüttelnde Empörung des bürgerlich-akademischen Milieus über das allzu sorglose Leben bildungsferner Eltern, die kein erzieherisches Verantwortungsgefühl und keine Moral zu kennen scheinen, deren in Sachen Erziehung gemächliche Lebensführung man aber doch auch sehnsüchtig zur Kenntnis nehmen muss.⁴

3 Spott und Empörung als Abgrenzungsmechanismen von der Erziehung Anderer

Auf den ersten Blick scheint die Behauptung, dass über eine sorglos-permissivere Erziehung als die eigene empört und über eine engagiert-restriktivere Erziehung spöttisch geurteilt wird, deutlich übergeneralisiert. Das ist m.E. jedoch nicht der Fall – zumindest wenn man den Fokus dieses Beitrags folgendermaßen einschränkt: Beobachten sich Erziehende, zwischen denen eine große kulturelle Kluft besteht, die eine *aktive* Abgrenzung voneinander überflüssig macht, so trifft die Ausgangsbeobachtung dieses Beitrags *nicht* zu.⁵ Sobald jedoch Erziehende in einer zumindest relativen kulturellen Nähe zueinander

⁴ Krinninger und Müller weisen darauf hin, dass der Begriff der Bildungsferne normativ-hierarchisierende Implikationen (vgl. 2016, S. 12) hat. Während sie diese als problematisch erachten, scheint es mir im Kontext dieses Beitrags sinnvoll, genau wegen seiner normativ-hierarchisierenden Implikationen mit dem Begriff der Bildungsferne zu arbeiten. So erzeugt dieser m.E. nicht eine normativ-hierarchisierende Wertung, die es ansonsten nicht gibt, sondern er fängt eine in der Welt faktisch vorhandene normative Hierarchie prägnant ein.

⁵ So spottet man beispielsweise nicht über restriktive Erziehungspraxen anderer Kulturen, sondern man nimmt sie höchstens staunend-befremdet zur Kenntnis. Wenn man etwa von südkoreanischen Eltern hört, die durchsetzen, dass ihre Kinder sich nach der Schule täglich dem Erlernen eines klassischen Instruments widmen, so bedauert man die entsprechenden Kinder vielleicht aus einer „deutschen“ Perspektive, aber man spottet nicht über ihre Eltern. Wer dagegen von Eltern aus dem deutschen akademischen Mittelschichtsmilieu hört, die ihre Kinder gegen deren Willen mit vier Jahren zum Geigenunterricht „schleppen“, der kann leicht über deren Bildungschreige spotten.

stehen, sie also ähnlichen normativen Erwartungen in der Erziehung unterworfen sind, geraten sie leicht unter Druck, sich der Richtigkeit ihrer jeweils eigenen erzieherischen Entscheidungen im Vergleich zu der Erziehung Anderer zu versichern. Nur auf diesen Fall beziehen sich die folgenden Ausführungen. Bezogen auf diesen Fall jedoch scheint mir eine Abgrenzung von Anderen über Spott und Empörung ein sehr regelmäßig zu beobachtendes Phänomen zu sein, wobei für meine Argumentation vor allem entscheidend ist, dass sich die Affekte bei der Beurteilung der Erziehung Anderer nicht umdrehen lassen: Über eine engagiert-restriktivere Erziehung empört man sich nicht, und über eine sorglos-permissivere Erziehung amüsiert man sich nicht.

3.1 Spott als Abgrenzung von (relativ gesehen) engagiert-restriktiveren Formen von Erziehung

Zunächst zur Wahrnehmung von (relativ gesehen) besonders engagiert-restriktiv erziehenden Eltern, die über die vielfältigsten Regeln und erzieherisch begründeten Einschränkungen darum bemüht sind, die Entwicklung ihrer Kinder positiv zu beeinflussen. Weshalb ziehen diese Eltern häufig Spott von anderen Eltern auf sich?

Dies hängt mit dem konstitutiv „versagenden“ Charakter von Erziehung zusammen (vgl. Kollmer 2020), also damit, dass Erziehung stets gegen das Lustprinzip anarbeiten muss, es also systematisch mit Widerständen von Kindern zu tun hat. Jede erzieherische Einwirkung auf Kinder muss entsprechend mit deren Missfallensbekundungen rechnen.

Doch es sind nicht die widerständigen Reaktionen von Kindern auf ihre Erziehung als solche, die den Spott letztlich auslösen, sondern die Tatsache, dass die erzieherischen Bemühungen von Eltern allzu häufig vergebens sind. Erziehung lässt sich ja gerade nicht als ein Vorgang beschreiben, bei dem auf elterliche Versagungen einfach eine kindliche Anpassung folgt, sondern sie stellt einen konflikthaften Prozess dar, in dem Eltern ihre erzieherischen Ansprüche gegen den Willen ihrer Kinder durchzusetzen versuchen, ohne ihr Ziel sicher erreichen zu können. So wie das pädagogische Handeln von Lehrkräften im schulischen Unterricht als durch ein „Technologiedefizit“ gekennzeichnet beschrieben worden ist (vgl. Luhmann/Schorr 1982), ist es eben auch das Schicksal des erzieherischen Handelns von Eltern, dass es keine klaren Ursache-Wirkungszusammenhänge gibt, auf die sie ihre Erziehung gründen könnten. In Anlehnung an Bernfeld könnte man die familiäre Erziehung auch als eine „Sisyphusarbeit“ beschreiben (vgl. Bernfeld 1925), als eine notorisch scheiternde Mühe von Eltern, ihren Kindern gegen deren Willen bestimmte Haltungen/Werte/Verhaltensweisen aufzuzwingen.

Ist der Charakter der Sisyphusarbeit nun allgemein kennzeichnend für die (familiale) Erziehung, ist es ihr Ausmaß nicht. Der Fels, den Eltern auf den Berg der Erziehung hinaufzuwälzen versuchen, ist gewissermaßen unterschiedlich groß. Und eben hier liegen die Ursachen dafür, weshalb besonders engagiert-restriktive Formen von Erziehung so leicht Spott von denjenigen auf sich ziehen, die in ihrer Erziehung „entspannter“ agieren. Denn aus deren Perspektive erscheint der jeweilige zusätzliche Erziehungsaufwand besonders engagierter Eltern, die ihren Kindern mit einer höheren Frequenz Versagungen auferlegen, um sie in ihrer Entwicklung zu fördern (keine Cola – nur Saftschorle! Keine Computerspiele – nur Bücher! Kein Handy vor 14 Jahren! etc.), als eine lächerliche und vergebliche Mühe. Statt Hochachtung für ihr besonderes erzieherisches Engagement zu erhalten, ernten sie Spott dafür, dass auch ihre Kinder am Ende des Tages allzu häufig lieber Cola als Saftschorle trinken, dass sie neidisch auf die Spielkonsolen ihrer Peers blicken, anstatt sich an ihren Büchern zu erfreuen, dass auch sie unbedingt wie ihre Peers ein Smartphone haben wollen, dass sie die gewaltfreie Kommunikation ihrer Eltern im Streit niederbrüllen wie andere Kinder auch etc.

Dabei wird das Spottpotential natürlich umso größer, je weiter die erzieherischen Ideale von Eltern und die Reaktionen ihrer Kinder auseinanderfallen: Eltern, die ängstlich darum bemüht sind, nur ja alles richtig in der Erziehung zu machen, um die Entwicklung ihrer Kinder maximal zu fördern, dabei jedoch sichtbar am Widerstand ihrer Kinder scheitern, erscheinen der erzieherisch entspannteren Welt als lächerliche Figuren und ihre hohen erzieherischen Ideale als Ausdruck einer überspannten Moral.

Besonders prägnant hat Adorno das Lächerlichkeitspotential einer sich allzu ideal gebärdenden Pädagogik, die sichtbar an den eigenen Idealen scheitert, an der Rolle von Lehrer*innen festgemacht, die, so seine Beobachtung, regelmäßig das Ziel der „Rancune“ von Schüler*innen bildeten (vgl. Adorno 1977). So seien Schüler*innen besonders sensibel für die Verkrampfungs- und Erstarrungssymptome ihrer Lehrer*innen, wenn diese den hehren Idealen, die sie qua Berufsrolle zu repräsentieren hätten, nicht vollständig entsprechen würden: „Der Zivilisierungsprozeß, dessen Agenten die Lehrer sind, läuft nicht zuletzt auf Nivellierung hinaus. Er will den Schülern jene ungeformte Natur austreiben, welche als unterdrückte in den Eigenheiten, Sprechmanierismen, Erstarrungssymptomen und Ungeschicklichkeiten der Lehrer wiederkehrt. Schüler, die am Lehrer beobachten, wogegen sich ihrem Instinkt nach der ganze schmerzhaftes Erziehungsprozeß sich richtet, triumphieren.“ (ebd., S. 677) Sie „empören“ sich also nicht über den misslungenen Zivilisierungsprozess ihrer Lehrer, und deren Unfähigkeit, die von ihnen hochgehaltenen Ideale glaubhaft zu repräsentieren, sondern sie „triumphieren“ – und dieses „Triumphieren“ muss man m.E. eben als ein spöttisches lesen: Es ist der Spott über ein erzieherisches Bemühen, das im Dienste besonders hoher normativer

Ansprüche steht und vor den Augen der Welt am Widerstand seiner Adressaten scheitert.

Doch der Spott über eine besonders engagierte Erziehung ist niemals ganz mit sich im Reinen – zumindest wenn es um die familiäre Erziehung geht. So verdeckt er m.E. immer zugleich auch ein Schuldgefühl, eine erzieherische Sorge. Denn was einer sorglos-permissiven Erziehung versagt bleibt, ist der Stolz, besonders viel dafür zu tun, Kinder auf eine herausgehobene Weise auf eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft vorzubereiten. Eltern, die sich nicht darum bemühen, dass ihre Kinder ein Instrument erlernen und entsprechend regelmäßig üben, kennen eben auch nicht den Stolz und die Freude darüber, dass ihre Kinder irgendwann einmal mit anderen zusammen musizieren können. Eltern, denen es nicht gelingt, ihren Kindern Bücher schmackhaft zu machen, eröffnen ihnen eben auch nicht den Zugang zu einer bestimmten Bildungswelt. Eltern, die den Zugang ihrer Kinder zu „Süßigkeiten“ nicht regulieren, müssen sich eben tatsächlich mehr Sorgen um deren Gesundheit machen etc. Aus diesem Grund ist der Spott über die engagiert-restriktivere Erziehung Anderer tendenziell aggressiv grundiert: Ihre (potentiellen) Erfolge müssen abgewertet werden, damit der Preis der eigenen Sorglosigkeit legitimiert werden kann.

3.2 Empörung als Abgrenzung von (relativ gesehen) sorglos-permissiveren Formen von Erziehung

Bezüglich einer Abgrenzung „nach unten“ lässt sich die obige Argumentation nun exakt umdrehen: Beobachten (relativ gesehen) engagiert-restriktivere Eltern eine Erziehung, die deutlich sorgloser ist als ihre eigene, so werden sie damit konfrontiert, dass nicht alle Eltern sich die gleichen Anstrengungen auferlegen wie sie selbst. Weil sie jedoch die eigenen erzieherischen Anstrengungen als dringend geboten und als Wahrnehmung ihrer erzieherischen Verantwortung empfinden, können sie die erzieherisch entspannte Haltung Anderer nicht als Ausdruck eines legitimen alternativen Wertstandpunkts in der Erziehung betrachten, sondern sie erzeugt Empörung: Sie schütteln den Kopf darüber, dass Andere es sich in der Erziehung so leicht machen, obwohl es doch – so ihr subjektives Empfinden – für die Entwicklung von Kindern von ganz entscheidender Bedeutung ist, dass sie weniger fernsehen, nicht dauernd am Handy rumhängen, keine Cola trinken etc. Ihre Empörung über Andere ist gewissermaßen eine Art Selbstvergewisserung, dass ihre erzieherischen (Zusatz-)Anstrengungen notwendig und nicht umsonst sind. Denn nur auf dieser Grundlage ist es für sie überhaupt lohnend, sich den zahlreichen Konflikten mit ihren Kindern zu stellen, die mit der Durchsetzung erzieherischer Regeln

nun einmal unvermeidlich verbunden sind – und denen sorglosere Eltern aus dem Weg gehen können.

Als Gegenleistung für ihre Anstrengungen erhalten sie dafür jedoch den erzieherischen Stolz, dass sie viel dafür tun, ihre Kinder auf eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft vorzubereiten. Die Zumutungen, die sie ihren Kindern in der Gegenwart auferlegen, sind ja tatsächlich (außer im pathologischen Fall) nicht Selbstzweck, sondern Ausdruck eines Bemühens, ihre Kinder in der Zukunft im System der sozialen Ungleichheit besonders günstig zu platzieren und ihnen herausgehobene Chancen der (beruflichen) Selbstverwirklichung zu eröffnen.

Nur ist diese Hoffnung eben nicht ohne einen Preis. So wie die Erleichterung sorglos-permissiv erziehender Eltern darüber, dass sie sich und ihren Kindern einige anstrengende erzieherische Konflikte ersparen, tendenziell mit dem Schuldgefühl einhergeht, dass ihre Kinder ihre Entwicklungspotentiale womöglich nicht voll ausschöpfen werden, können engagiert-restriktiv erziehende Eltern nicht beides haben – den Wunsch, ihren Kindern herausgehobene Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen, und ihnen gleichzeitig eine „unbeschwerte Kindheit“ zu gewähren. Auch ihr erzieherischer Wertstandpunkt bleibt also, bei allem subjektiven Gefühl der „Richtigkeit“, ambivalent.⁶

Exkurs: Eine Illustration am Fall

Ich möchte im Folgenden anhand eines Falls aus einem Forschungsprojekt zum „ersten Smartphone“⁷ von Kindern illustrieren, wie es aussieht, wenn Eltern ihre jeweils als subjektiv richtig und maßvoll empfundenen erzieherischen Positionen durch Spott von relativ gesehen restriktiveren und durch Empörung von relativ gesehen permissiveren Formen von Erziehung abgrenzen – vor allem um deutlich zu machen, dass Eltern nicht entweder stabil auf der Seite des Spotts oder auf der Seite der Empörung stehen, sondern dass die Abgrenzung nach „unten“ und nach „oben“ gewissermaßen von jeder Position auf dem Spektrum erzieherischer Strenge möglich ist. Zwar gibt es für überdurchschnittlich sorglose Eltern sicherlich mehr Gelegenheiten für Spott und für überdurchschnittlich restriktive Eltern mehr Gelegenheiten für Empörung

⁶ Was hier nicht behauptet wird, ist, dass eine engagiertere Erziehung im Sinne eines Ursache-Wirkungszusammenhangs tatsächlich immer gesellschaftlichen Erfolg zu generieren vermag, und das, umgekehrt, sorglosere Formen von Erziehung zwangsläufig gesellschaftlichen Misserfolg von Kindern nach sich ziehen. Subjektiv ist die Vorstellung, dass eine bestimmte Form von Erziehung bestimmte Folgen zeitigen wird, im Sinne eines „falschen Kausalplans“ für Eltern m.E. jedoch unverzichtbar.

⁷ Der Fall wurde im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts „Das erste Smartphone. Fallrekonstruktionen zu den Leitbildern der familialen Medienerziehung“ erhoben.

(siehe Abschnitt 5). Prinzipiell steht die spöttische Abgrenzung von strengeren und die empörte Abgrenzung von permissiveren Eltern – außer im pathologischen Falle totaler Verwahrlosung oder zwanghafter Restriktivität – allen Eltern offen.

Der folgende Fall eignet sich besonders gut, um dies zu illustrieren. Denn es handelt sich um eine Mutter, die eindeutig überdurchschnittlich restriktiv in ihrer Medienerziehung agiert. So vertritt sie die Position, dass Kinder erst mit 14 Jahren über ein eigenes Smartphone verfügen sollten, in ihrem Haushalt sind Spielkonsolen verboten („sowas haben wir nicht“) und fernsehen dürfen ihre Kinder nur am Wochenende.

Trotz dieser überdurchschnittlichen medienerzieherischen Restriktivität grenzt sich die Mutter dennoch von der noch restriktiveren Medienerziehung anderer Eltern spöttisch ab, wie der Transkriptausschnitt weiter unten zeigt. In diesem weist der Interviewer einen (zum Interviewzeitpunkt mittlerweile) 16-jährigen Jugendlichen darauf hin, dass er mit etwa 13 Jahren statistisch gesehen erst relativ spät ein Smartphone erhalten habe. Daraufhin grenzt sich der Jugendliche, der sich im weiteren Verlauf des Interviews mehrfach explizit dem restriktiven medienerzieherischen Standpunkt seiner Eltern anschließt, spöttisch von den „sehr krassen waldorfschülern“ aus seiner Schulklasse ab, die noch später als er ein Smartphone erhalten hätten. Dabei erwähnt er einen Mitschüler, der mit mutmaßlich 15/16 Jahren immer noch kein Smartphone habe, was seine Mutter zum Anlass nimmt, sich implizit über diesen Mitschüler bzw. über dessen Eltern zu mokieren (die entsprechende Stelle ist fett markiert):

I: sie haben erzählt dass du hast mit 13 oder so n smartphone bekommen das is sozusagen äh ich glaub statistisch gesehen relativ spät

S: ja zu der heutigen zeit sicher (...) also wenn man sich so andere schulklassen - kinder ansieht dann ja

I: ja aber bei euch an der schule auch oder

S: neee (stockend) also es hatten viele vorher n handy n paar haben erst letztes jahr eins bekommen (I: Mhm) aber das waren dann halt so die sehr krassen waldorfschüler (lachend) (I: Mhm) und einen in der klasse gibt's der immer noch kein smartphone hat

M: echt? (I: okay) okay keine namen nennen (M und I lachen)

S: name*

M: ja echt? er hat bis heute keinen (süffisant gesprochen)? (S: ja) oh! okay er bekommt (S: Aber-) alle informationen über seine eltern

Obwohl man die medienerzieherische Haltung der Mutter auf dem Spektrum von Permissivität zu Restriktivität eindeutig auf dem Restriktivitätspol ansiedeln muss, ist es ihr offenkundig dennoch möglich, sich von noch restriktiveren Eltern spöttisch abgrenzen. So macht sie den Mitschüler ihres Sohnes, der mit 15/16 Jahren noch kein eigenes Smartphone hat, mit dem süffisanten

Kommentar „er hat bis heute noch keinen? oh! okay er bekommt alle informationen über seine eltern“ gewissermaßen zu einem Muttersöhnchen, dessen Eltern ihn mit ihrer Erziehung klein halten.⁸ Mit ihrem Spott bringt sie im Interview gewissermaßen erleichtert zum Ausdruck: „Nicht wir sind restriktiv in der Medienerziehung unserer Kinder, sondern solche Eltern wie die des Mitschülers. Die übertreiben es wahrlich mit ihrer Angst vor den Medien!“

Während sie sich nun über einen Schüler (und dessen Eltern), der mit ca. 15/16 Jahren noch kein Smartphone besitzen darf, spöttisch äußert, kommentiert sie Eltern, die ihren Kindern mit 12 bzw. 10 Jahren ein Smartphone zugestehen, nun ganz anders:

M: Deswegen also ähm auch meine überzeugung dass das äh bei den 12-jährigen oder 10 jährigen sowieso nichts zu suchen hat das kann nur zu unterhaltung genutzt werden äh spiele spielen und äh ich hab noch eine freundin ihre tochter hat bereits sie ist 12 äh n smartphone und da is das ganze losgegangen welche apps dürfen runtergeladen werden und welche nicht und dann wird heimlich das smartphone äh benutzt äh und das sorgt echt nur für äh konfliktpotentiell

Auch wenn „Empörung“ ein womöglich zu starker Begriff für den Affekt ist, der sich in der Rede der Mutter Ausdruck verschafft, so steht dieser Affekt doch im scharfen Kontrast zu ihrem heiter-spöttischen Kommentar weiter oben („ja echt? er hat bis heute keinen? oh! okay er bekommt alle informationen über seine Eltern“). Die Formulierung, dass ein Smartphone bei 12-Jährigen – und bei 10-Jährigen sowieso – „nichts zu suchen hat“, die verschiedenen rhetorischen Übertreibungen „das kann nur zu unterhaltung genutzt werden“, „da is das ganze losgegangen“, „das sorgt echt nur für äh Konfliktpotential“ sowie die Vermutung, dass die Tochter ihrer Freundin das Smartphone heimlich nutze, machen überdeutlich, wie absolut unangemessen sie es findet, Kindern im Alter von 12 und erst recht im Alter von 10 Jahren ein Smartphone zuzugestehen. Eltern, die eine sorglosere Haltung zum Smartphone haben und ihren Kindern zu einem durchschnittlich frühen Zeitpunkt die Nutzung eines eigenen Smartphones erlauben (das Durchschnittsalter des Erhalts des ersten Smartphones liegt bei 9,6 Jahren, vgl. KIM 2018, S. 71), haben in ihren Augen nicht einfach eine andere Einstellung, sondern sie handeln erzieherisch verantwortungslos.

Der Fall repräsentiert damit besonders prägnant das allgemeine Spannungsfeld, um das es diesem Beitrag geht, und in dem, wenn die These des Beitrags richtig ist, jede Erziehung steht: Zu viel Versagung kann leicht als lächerlich übertriebene Restriktivität verspottet werden, zu wenig Versagung wird leicht als Ausdruck erzieherischer Verantwortungslosigkeit wahrgenom-

⁸ Die Formulierung „er hat bis heute keinen“ hat dabei eine erotische Tönung, auf die hier nicht näher eingegangen, auf die aber zumindest hingewiesen werden soll. So erscheint der Mitschüler, der „bis heute noch keinen hat“, gewissermaßen als ein „Spätentwickelter“. Die Tatsache, dass seine Eltern ihm noch kein Smartphone zugestehen, wird sprachlich zu einem Symbol nicht entwickelter Männlichkeit.

men.⁹ Zwischen diesen beiden Abgrenzungen liegt das je eigene Maß an erzieherischer Restriktivität, das subjektiv nur dann unambivalent als „goldene Mitte“ empfunden werden kann, wenn Eltern sich in ihrer Abgrenzung nach „unten“ und „oben“ sicher sind.

4 Zur zivilisatorischen Ambivalenz von Erziehung

Ich möchte die Überlegungen im Vorherigen nun in eine umfassendere Gesellschaftstheorie einbetten, nämlich in Nobert Elias' Theorie „Über den Prozess der Zivilisation“. Tatsächlich lassen sie sich als ein erziehungstheoretisches Komplementärstück zu seiner Theorie lesen. In dieser selbst finden sich interessanterweise keine systematischen Ausführungen zur Erziehung, obwohl doch auf der Ebene der Ontogenese die Spannung zwischen Lustprinzip und gesellschaftlichen Zwängen – und um diese Spannung geht es zentral in Elias' Theorie – gerade im Bereich der Erziehung zentralthematisch ist. Der Grund dafür ist, dass es Elias um die Nachzeichnung eines umfassenden historischen Prozesses und seiner Bedeutung für die Psychogenese des Subjekts geht. Überlegungen zu konkreten sozialen Interaktionen, die zwischen dem umfassenden Prozess der Zivilisation und der Ontogenese des Individuums vermitteln, liegen außerhalb des Fokus seiner Untersuchung. Sie fügen sich jedoch nahtlos in seine Theorie ein.

Dafür sei zunächst das für diesen Beitrag zentrale anschlussfähige Argument in Erinnerung gerufen: Elias zufolge ist der Prozess der Zivilisation auf der Ebene des Affekthaushalts des Individuums – wobei Elias seine Argumentation an der lebensweltlichen Situation der weltlichen Oberschichten des Abendlandes festmacht – in folgende Ambivalenz eingespannt:

Auf der einen Seite erscheint Zivilisiertheit als etwas allgemein Erstrebenswertes, verringert doch der historische Prozess der Zivilisation das Ausmaß an (körperlicher) Gewalterfahrung in einer Gesellschaft, weil er die Triebe aller ihm unterworfenen Subjekte bändigt. Damit reduziert sich der Affekt der Angst bzw. das Gefühl, den Interessen und Triebbedürfnissen anderer schutzlos ausgeliefert zu sein in der zivilisierten Welt.

Auf der anderen Seite hat die Bändigung der Triebe jedoch auch zur Folge, dass das Potential, dem Lustprinzip ungehemmt zu folgen, verringert wird. Stattdessen erfordert der Prozess der Zivilisation von allen ihm unterworfenen Subjekten, dass sie sich mit lediglich sublimierten Genüssen zufriedengeben (vgl. Elias 1980, S. 342 ff.).

⁹ Besonders betont sei hier, dass an den Äußerungen der Mutter, die hier zur Illustration herangezogen wurden, entsprechend nichts zu kritisieren ist. Ihre Abgrenzungen nach „oben“ und nach „unten“ sind m.E. vielmehr typisch.

Besonders eindrucksvoll arbeitet Elias diese zivilisatorische Ambivalenz an dem Prozess der „Verhöflichung“ (im doppelten Wortsinne), also der allmählichen Konzentration des französischen Adels an einem Zentralhof und einer sich parallel vollziehenden restriktiveren Sittenbildung, heraus. So verringert sich Elias zufolge durch den Prozess der Verhöflichung für den niederen Adel die Gefahr, in gewaltsame kriegerische Auseinandersetzungen mit jeweils benachbarten Regionalfürsten zu geraten und dabei vernichtet zu werden. Denn die Herausbildung eines Herrschaftszentrums an einem Hof bedeutet immer zugleich auch, dass es diesem Hof gelingen muss, sein Herrschaftsgebiet zu befrieden und keine regionalen kriegerischen Auseinandersetzungen in diesem zuzulassen.

Die Kehrseite dieses höheren Maßes an allgemeiner Sicherheit besteht jedoch darin, dass der einem Zentralhof unterworfenen niederen Adel beträchtlich an Chancen verliert, sich innerhalb seines eigenen begrenzten Herrschaftsbezugs zu nehmen, was das Lustprinzip gebietet, sondern er muss – da er im Einflussbereich des übermächtigen Gewaltmonopols eines absolutistischen Königs lebt – lernen, gewaltfrei am Hofe zu agieren und mit deutlich höherem Sublimierungsaufwand Genüsse für sich zu suchen. Verallgemeinert, also unabhängig von der Situation des niederen Adels im absolutistischen Frankreich formuliert: Die allgemeine Zunahme an sozialer Kontrolle im Zuge des Prozesses der Zivilisation, die dem Subjekt auf der einen Seite ein höheres Maß an Sicherheit beschert, wird nach Elias auf der anderen Seite erkaufte um den Preis eines parallel zunehmenden „Zwangs zum Selbstzwang“ (vgl. Elias 1980, S. 323 ff.). Es wird für das Subjekt in der zivilisierten Welt zunehmend notwendig, innere Kontrollmechanismen aufzubauen, um alle allzu rohen Triebabänderungen zu domestizieren. Und dies hat eben eine Abnahme der Genussintensität zur Folge. In Elias Worten: „Das Leben wird in gewissem Sinne gefahrloser, aber auch affekt- oder lustloser, mindestens, was die unmittelbare Äußerung des Lustverlangens angeht [...]“ (Elias 1980, S. 341). Das gesellschaftliche Ideal der Zivilisiertheit ist auf der Ebene des Affekthaushalts des Individuums also in höchstem Maße ambivalent.

Eben diese Ambivalenz lässt sich nun direkt auf den Bereich der Erziehung übertragen.¹⁰ So stellt sich ja für jede Erziehung die Frage, wie viele

¹⁰ Elias differenziert in den wenigen Ausführungen dazu, wie das Individuum auf der Ebene der Ontogenese zu einem zivilisierten wird, nicht zwischen Sozialisation und Erziehung: „Dabei sind es, wie stets, nicht nur unmittelbar die Erwachsenenfunktionen selbst, die diese Zurückhaltung, diese beständige Regelung der Triebe und Affekte in den Menschen ausbilden; sondern die Erwachsenen erzeugen teils automatisch, teils ganz bewusst durch ihre Verhaltensweisen und Gewohnheiten entsprechende Verhaltensweisen und Gewohnheiten bei den Kindern; der Einzelne wird bereits von der frühesten Jugend an auf jene beständige Zurückhaltung und Langsicht abgestimmt, die er für die Erwachsenenfunktionen braucht; ...“ (Elias 1980, S. 340). Die Formulierung, dass die Erwachsenen zum Teil „bewusst“ zivilisierte Verhaltensweisen bei ihren Kindern erzeugen, verweist hier m.E. auf einen Prozess der

Versagungen den Zu-Erziehenden auferlegt werden sollen, um sie auf ihre zukünftigen Rollen in der zivilisierten Gesellschaft vorzubereiten, und wie sehr den Bedürfnissen des Lustprinzips des Kindes nachgegeben werden soll. Diese Ambivalenz unterliegt letztlich allen erzieherischen Konflikten. Sei es das Gemüse, das (je nach Erziehungsstil in unterschiedlichem Maße) vor dem Nachtisch gegessen, die Haushaltsarbeiten, die vor dem Spielen erledigt oder die Hausaufgaben, die vor dem Computerspielen gemacht werden müssen: Stets müssen Eltern ihre versagenden erzieherischen Ansprüche gegen die subjektiven Wünsche ihrer Kinder abwägen. Eine Erziehung, die besonders viele erzieherische Ansprüche durchsetzt, kann sich (dem Selbstverständnis nach) stolz auf die Fahnen schreiben, Kinder besonders gut auf die Selbstdisziplinierungsanstrengungen des Erwachsenenlebens vorzubereiten, bietet ihnen dafür jedoch eine relativ entbehrensreiche Lebenswelt; eine Erziehung, die bei kindlichem Widerstand schnell von ihren Ansprüchen abrückt, lässt dagegen das Lustprinzip stärker zu seinem Recht kommen, kann dafür jedoch nicht im gleichen Maße für sich reklamieren, etwas zu einer erfolgreichen Integration der Kinder in die entbehrensreiche zivilisierte Gesellschaft beizutragen.

Damit können nun die tieferen gesellschaftstheoretischen Wurzeln des oben herausgestellten Phänomens, dass (relativ gesehen) restriktivere Formen von Erziehung Spott auf sich ziehen und sorglosere Formen von Erziehung Empörung hervorrufen, expliziert werden. Es lässt sich als Ausdruck davon lesen, dass auch und gerade die Erziehung von jener zivilisatorischen Ambivalenz durchzogen ist, um die es Elias in seiner Untersuchung zum Prozess der Zivilisation geht. Nun wird deutlich: Wer über das besondere erzieherische Engagement Anderer spottet, tut dies gewissermaßen immer vom Standpunkt des Lustprinzips aus, das sich gegen die Verinnerlichung zivilisatorischer Zwänge zur Wehr setzt. Und dieser Standpunkt des Lustprinzips drückt sich eben in dem befreienden spöttischen Lachen über diejenigen aus, die in einem höheren Maße unter den Selbstzwängen ihres zivilisierten Verhaltens leiden. Wer sich dagegen über eine als besonders sorglos erscheinende Erziehung empört, der verteidigt mit dieser Empörung gewissermaßen das eigene mühsam errungene Niveau an Zivilisiertheit gegenüber der Ungeniertheit, mit der andere sich in ihrer Erziehung am Lustprinzip orientieren. Um sich die Notwendigkeit der eigenen Anstrengungen, die man auf sich nimmt, um die eigenen Kinder zu guten zivilisierten Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen, zu beweisen, kann man ein sorgloseres erzieherisches Verhalten nicht als Ausdruck eines legitimen alternativen Wertstandpunkts in der Erziehung dulden, sondern man muss es als verantwortungslos, moralisch verwerflich und zivilisatorisch unterentwickelt ablehnen.

Beide Positionen können jedoch, wenn die Annahme einer zivilisatorischen Ambivalenz von Erziehung zutrifft, grundsätzlich nicht vollständig mit sich im

Erziehung, die „automatische“ Erzeugung einer Affektkontrolle bei den Kindern wiederum verweist eher auf einen Prozess der Sozialisation.

Reinen sein. Denn egal auf welche Seite man sich in der Erziehung im Hinblick auf den Ambivalenzkomplex der Zivilisiertheit im Vergleich zu Anderen schlägt: Eine Seite, mit ihrer je eigenen Berechtigung, muss vernachlässigt werden.

Im Hinblick auf das für den vorliegenden Band zentralthematische Thema des Verhältnisses von pädagogischen Praxen und ihren Idealen könnte man dies auch so formulieren: Kennzeichnend für die familiäre Erziehung ist nicht nur, dass sie, wie jede pädagogische Praxis, ihre Ideale als Ideale unterbieten muss. Sie steht vielmehr in einem Spannungsfeld gegenläufiger Ideale, denen sie unmöglich in ihrer Praxis gleichzeitig gerecht werden kann.

5 Zum Milieuindex von Spott und Empörung

Die herausgearbeitete gegenseitige Wahrnehmung von eher engagiert-restriktiv und eher sorglos-permissiv erziehenden Eltern wurde im Vorherigen noch ohne einen expliziten Milieuindex beschrieben. Sie lässt sich jedoch leicht in eine typische Milieuabgrenzungsdynamik übersetzen, nämlich in eine, durch die sich „untere“, vom gesellschaftlichen Erfolg und gesellschaftlicher Herrschaft ausgeschlossene und „obere“ gesellschaftliche Milieus voneinander abgrenzen.

So sind es nach Elias stets die (weltlichen) „Oberschichten“ einer Gesellschaft, die höheren zivilisatorischen Standards gehorchen müssen als die Schichten, die vom gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftskomplex ausgeschlossen sind (vgl. Elias 1980). Dies hängt damit zusammen, dass Herrschaft immer auch bedeutet, fester in gesellschaftliche Interaktionszusammenhänge eingebunden zu sein, was für das einzelne Subjekt wiederum zur Folge hat, dass es mit stärkeren Anforderungen an eine Affektkontrolle konfrontiert ist (ebd. S. 334 ff.). Es gilt sozusagen die Formel: Je höher der Grad der Integration des Subjekts in die zivilisierte Gesellschaft ist, umso höher ist auch der interaktionsstrukturelle Druck, hohen zivilisatorischen Anforderungen im eigenen Verhalten genügen zu müssen. Umgekehrt sind Milieus, die am Rande der Gesellschaft loser in die Gesellschaft integriert sind, von den Zwängen eines zivilisierten Verhaltens relativ entlastet. Oder um es – in Anlehnung an das ebenfalls von Elias entwickelte „Etablierten-Außenseiter-Modell“, das weniger von auf einer Herrschaftsachse vertikal aufgetragenen Schichten/Klassen, sondern stärker von einem normativen *Zentrum* und einer normativen *Peripherie* der Gesellschaft ausgeht (vgl. Elias 1993) – zu formulieren: Die hohe Moral mit ihren zivilisatorischen Zwängen für das individuelle Subjekt sitzt stets im (Herrschafts-)Zentrum einer Gesellschaft; zu den gesellschaftlichen Rändern hin nimmt der Zivilisationsdruck auf das individuelle Subjekt dagegen ab.

In dieses Modell lassen sich nun leicht das bürgerlich-akademische Milieu und die bildungsfernen Milieus der Gegenwart eintragen. So versteht sich das bürgerlich-akademische Milieu mit seinen hohen moralischen Idealen gegenwärtig offenkundig als moralisches Zentrum der Gesellschaft, dessen überlegene Moral es dazu berechtigt, die moralisch „unterentwickelte“ Welt der bildungsfernen Peripherie (und darüber hinaus) zu missionieren.¹¹ So versteht sich die „bürgerlich-akademische“ Kultur ja seit ihren Anfängen nicht lediglich als eine Teilkultur innerhalb einer sozialmoralisch heterogenen Gesellschaft, sondern sie tritt historisch mit dem Anspruch an, die Gesamtgesellschaft entlang ihrer Ideale umzugestalten: „Die ‚bürgerliche Kultur‘ sollte die allgemeine Kultur schlechthin werden, so wie die ‚bürgerliche Gesellschaft‘ die Gesellschaft der Zukunft sein würde, alle umfassend und alle zu Bürgern erhebend – politisch, geistig wie auch materiell“ (vgl. Gall 1989, S. 202). Das Verhältnis der „Moralität“ des bürgerlich-akademischen und der bildungsfernen Milieus ist jedenfalls ganz sicher nicht durch ein gleichwertiges Nebeneinander gekennzeichnet, sondern durch eine Asymmetrie: Hier das (nicht nur in Fragen der Erziehung) moralisch hegemonial auftretende bürgerlich-akademische Milieu mit seinen hohen moralischen Forderungen an sich selbst und an Andere (bzw. an die ganze Welt), dort die es umgebenden heterogenen bildungsfernen Milieus, die keinen gegenhegemonialen Anspruch entwickeln, sondern es sich in ihrer peripheren gesellschaftlichen Lage bequem machen.¹²

Eben diese „soziomoralische Opposition“ bildet sich unmittelbar auch im Bereich der familialen Erziehung ab. So lässt sich, was weiter oben als

¹¹ Um für dieses Missionieren ein Beispiel zu geben, dem sich beliebig viele hinzufügen ließen: An vielen Grundschulen findet seit Jahren eine von Politik und „Bio“-Industrie getragene Aktion statt, mit der Erstklässlern und deren Eltern gezeigt werden soll, wie eine „gute“ Brotbox für die Schulpause auszusehen hat, nämlich gefüllt mit gesunden „Bio“-Produkten („Aktion Biobrotbox“). Diese Aktion tritt dabei natürlich wohlmeinend-universalistisch im Namen der allgemeinen Gesundheit auf. Tatsächlich jedoch ist sie offenkundig Ausdruck eines partikularen Wertstandpunkts, nämlich dem der ökologisch bewegten bürgerlich-akademischen Mittelschicht. Undenkbar, dass an Schulen eine vergleichbare Aktion zugelassen würde, mit der Kindern und Eltern exemplarisch gezeigt werden sollte, wie man mit billiger Wurst und Schokoriegeln vom Discounter eine billige und bei Kindern zugleich beliebte Pausenmahlzeit gestalten könnte. Der Grund: Die Schule ist eben eine Komplizin der bürgerlich-akademischen Mittelschicht. Es sind deren Werte, die sie gegenüber ihren heterogenen Schülerschaften vertritt.

¹² Besonders schön beschreibt Paul Willis die Lage der vom gesellschaftlichen Erfolg Ausgeschlossenen beispielhaft in seiner klassischen ethnografischen Untersuchung zu englischen Jugendlichen der Arbeiterschicht, deren Jugendkultur durch einen „Spaß am Widerstand“ gegenüber gesellschaftlichen Konventionen geprägt ist (vgl. Willis 1979). In ihrem jugendlichen Widerstand bekennen sich diese Jugendliche explizit zu Verhaltensweisen, die gerade der Oberschicht unzivilisiert und anstößig erscheinen (Sex, Drogen, Zigaretten etc.). Ausgeschlossen vom gesellschaftlichen Erfolg will man es sich wenigstens ungeniert gut gehen lassen – und das heißt: Sich von den lästigen Ansprüchen einer als übermäßig verkrampft und triebgehemmt empfundenen Welt spöttisch befreien, um sich stattdessen dem Lustprinzip hinzugeben.

gegenseitige Wahrnehmung individueller Eltern beschrieben wurde, problemlos in eine Dynamik der Milieuabgrenzung übersetzen: Zumindest im statistischen Durchschnitt können die restriktiveren und engagierteren Erziehungspraxen gegenwärtig in nahezu allen Bereichen der Erziehung dem bürgerlich-akademischen Milieu zugeordnet werden, während die im Hinblick auf die Entwicklungschancen von Kindern sorgloseren Formen von Erziehung eher in den bildungsfernen Milieus zu finden sind. Sei es die Einschränkung des Fernsehkonsums (KIM 2020, S. 80), die stärker regulierte Smartphonennutzung (vgl. Wagner et al. 2013, S. 249), das Wertlegen auf eine gesunde (und aktuell auch: ökologisch-nachhaltige) Ernährung (vgl. Neckel 2018) oder allgemein der Ehrgeiz im Hinblick auf den Bildungserfolg von Kindern: Stets sind es die bürgerlich-akademischen und nicht die bildungsfernen Milieus, die ihre Kinder im Namen von deren Entwicklungschancen restriktiver erziehen. In bildungsfernen Milieus mag der Ton zwar – im Sinne eines auf äußere Anpassung zielenden „autoritären“ Erziehungsstils (Lieberwein 2008, S. 50 f.) – durchschnittlich etwas rauer sein. Die Sublimierungsanforderungen an Kinder und der Anspruch, sich an den hohen Standards eines durchzivilisierten Verhaltens zu orientieren, fallen jedoch geringer aus.¹³

Für die gegenseitige Wahrnehmung des bürgerlich-akademischen Milieus und der bildungsfernen Milieus hat dies zur Folge, dass ersteres mit seinen hohen erzieherischen Ansprüchen nicht amüsiert auf die als verantwortungslos empfundene Erziehung der bildungsfernen Schichten blicken kann. Vielmehr reagiert es auf diese, wenn nicht gleich offen empört, zumindest in einer als Sorge getarnten Empörung. Dass Kinder aus bildungsfernen Milieus mehr Fernsehen dürfen, Schokoladenriegel und Chips und nicht nur Vollkornbrote und rohes Biogemüse in ihren Brotboxen mit zur Schule bringen, Computerspiele spielen dürfen, für die sie keine Altersfreigabe haben etc. wird vom bürgerlich-akademischen Milieu nicht als Ausdruck einer legitimen Andersartigkeit betrachtet, sondern mitunter sogar zum Anlass für Kampagnen genommen, die den bildungsfernen Milieus die Wertstandards der bürgerlich-akademischen Welt aufzuzwingen versuchen.

Umgekehrt geht von den bildungsfernen Schichten ein solcher Impuls nicht aus. Hier fordert man nicht empört, dass Eltern des bürgerlich-akademischen Milieus ihre überspannten restriktiven Erziehungsansprüche gegenüber ihren Kindern doch bitte endlich einmal temperieren und etwas entspannter leben sollten, sondern man spottet über das bürgerlich-akademische Milieu. Wenn auf Elternabenden Akademikereltern darum bitten, dass ihre Kinder von den Hort-Erzieher*innen am Nachmittag in Zukunft doch bitte kein Wassereis vom

¹³ Damit ist nicht gemeint, dass die kindliche Lebenswelt in bildungsfernen Milieus grundsätzlich freier ist. Tatsächlich kann das kindliche Subjekt hier ganz andere und subjektiv sehr belastende Einschränkungen erfahren, z.B. aufgrund einer ökonomisch angespannten Lage der Familie. Diese Zwänge sind jedoch keine erzieherischen, die ihnen von ihren Eltern im Dienste ihrer Zukunft auferlegt werden.

Discounter mehr angeboten bekommen sollen, sondern dass ihren Kindern lieber Bio-Obst gereicht werden sollte, so können Eltern bildungsferner Milieus sich darüber hinterher im Privaten augenrollend amüsieren.¹⁴ Wenn Akademikereltern sich in der Öffentlichkeit in dem in ihrem Milieu weit verbreiteten artifiziellen Tonfall gewaltfreier Kommunikation verständnisvoll an ihre brüllenden Kleinkinder wenden („Ich verstehe, dass Du gerade wütend bist...“), wird nicht etwa deren Ruhe bewundert, sondern man mokiert sich über sie und ihre scheiternden Bemühungen, ihre Kinder durch sanfte Worte zur Einsicht zu bewegen etc. („Das Balg braucht einfach mal einen Satz heiße Ohren!“).

Dass diese Milieugegenüberstellung sehr stark übergeneralisierend ist, liegt auf der Hand. Entscheidend für meine Argumentation ist jedoch auch nur, dass Spott und Empörung als Reaktionen auf die Erziehung Anderer zumindest der Tendenz nach mit einem Milieuindex versehen sind. Bei aller individuellen Abweichung ist der Affekt der Empörung stärker in dem sich als moralisches Zentrum der Gesellschaft verstehenden bürgerlich-akademischen Milieu angesiedelt, spöttische Reaktionen auf als übermoralisch wahrgenommene Erziehungsansprüche findet man dagegen stärker in bildungsfernen Milieus bzw. an den Rändern der Gesellschaft.

6 Fazit: Spott und Empörung als zwei Seiten der Zivilisationsmedaille

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags war die Feststellung, dass das Reden über die Erziehung Anderer regelmäßig durch die Affekte Spott und Empörung begleitet wird, je nachdem, ob über eine engagiert-restriktivere oder eine sorglos-permissivere Erziehung gesprochen wird. In Anlehnung an Elias wurde daran anschließend argumentiert, dass sich diese spöttischen und empörten Reaktionen als Ausdruck einer zivilisatorischen Ambivalenz von Erziehung lesen lassen. Sie repräsentieren in dem für Erziehung konstitutiven Spannungsfeld von Lustprinzip und gesellschaftlich-zivilisatorischen Ansprüchen gewissermaßen gegenüber Anderen jeweils stärker eine der beiden Seiten der unausweichlichen erzieherischen Ambivalenz.

Aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive erweisen sich der Spott und die Empörung über die Erziehung Anderer daher bei näherem Hinsehen

¹⁴ Diese stark verallgemeinernde Charakterisierung bildungsferner Eltern will nicht negieren, dass es für das geringere Interesse an Bio-Produkten in bildungsfernen Milieus natürlich auch ganz handfeste ökonomische Gründe gibt. Entscheidend für die Argumentation hier ist, dass es „milieukulturell“ in bildungsfernen Milieus möglich ist, sich über eine Orientierung an „Bio“ lustig zu machen, während im bürgerlich-akademischen Milieu die Hochschätzung von „Bio“-Produkten tendenziell eine milieukulturelle Selbstverständlichkeit darstellt.

als zwei Seiten einer Medaille. Denn der Stolz auf ein herausgehobenes Verantwortungsbewusstsein in der Erziehung bedarf notwendigerweise einer Abgrenzung nach unten, er resultiert nicht aus der bloßen Einhaltung eines allgemeinen gesellschaftlichen Standards, sondern aus seiner Überbietung. Umgekehrt können Eltern eine besondere Entspanntheit in der Erziehung für sich nur reklamieren, wenn sie sich von engagiert-restriktiver erziehenden Eltern abgrenzen können. Was auf den ersten deskriptiven Blick also als bloße Differenz von voneinander unabhängigen Erziehungsstilen erscheint, muss aus einer gesellschafts- bzw. zivilisationstheoretischen Perspektive als Ausdruck eines Ambivalenzverhältnisses gelesen werden, das jede Erziehung charakterisiert und das, als Konstitutivum von Erziehung, nicht auflösbar ist.

Insofern verändert auch der allgemeine Grad an Zivilisiertheit einer Gesellschaft nichts an der Gelegenheit für Spott und Empörung über die Erziehung Anderer. Ähnlich wie Elias im „Prozess der Zivilisation“ herausarbeitet, dass zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten vor dem Hintergrund sich verändernder Tischsitten jeweils Unterschiedliches zu Tisch Ekel hervorrief, der Ekel als Ekel jedoch eine Konstante blieb, bleibt auch die Empörung über eine jeweils als zu sorglos-permissiv wahrgenommene und der Spott über eine als zu engagiert-restriktiv wahrgenommene Erziehung stabil. Aus der Ambivalenz der Zivilisiertheit ist für die Erziehung eben kein Entkommen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977): Tabus über dem Lehrberuf, In: ders.: Gesammelte Werke, Band 10.2, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 656-673.
- Baumrind, Diana (1971): Current patterns of parental authority. In: *Developmental Psychology*, 4, S. 1-101.
- Baumrind, Diana (1991): Parenting styles and adolescent development. In: Lerner, Richard M./Petersen, Anne C./Brooks-Gunn, Jeanne (Hrsg.): *Encyclopaedia of adolescence* (Vol. II). New York, S. 746-758.
- Bernfeld, Siegfried (1925): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Internationaler Psychoanalytischer Verlag: Leipzig/Wien/Zürich.
- Elias, Norbert (1980): *Der Prozess der Zivilisation*. Bd. 1., 7. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert/Scotson, John L. (1993): *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freud, Anna (1936): *Das Ich und seine Abwehrmechanismen*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag: Wien.
- Gall, Lothar (1989): *Bürgertum in Deutschland*. Berlin: Siedler.
- KIM (2018): *Kindheit, Information, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online abrufbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf [31.10.2023]

- KIM (2020): Kindheit, Information, Medien. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online abrufbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf [31.10.2023]
- Kollmer, Imke (2020): Das elterliche Nein: Zur Versagung als konstitutivem Moment von Erziehung. In: *sozialer sinn*, 21, 2, 267-288.
- Krinninger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2016): Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lewin, Kurt (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim.
- Lewin, Kurt/Lippit, Ronald/White, Ralph K. (1939): Patterns of aggressive behaviour in experimentally created „social climates“. In: *Journal of social psychology*, S. 271-299.
- Lieberwein, Sylva (2008): Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Ders. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Suhrkamp Verlag, Stuttgart, S. 11–41.
- Maccoby, Eleanor E./Martin, John A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen, Paul Henry/Hetherington, Eileen Mavis (Hrsg.) *Handbook of child psychology*, Band 4, New York: Wiley, S. 1-102.
- Neckel, Sighard (2018): Ökologische Distinktion. Soziale Grenzziehung im Zeichen von Nachhaltigkeit. In: Neckel, Sighard/Besedovsky, Natalia/Boddenberg, Moritz/Hasenfratz, Martina/Pritz, Sarah Miriam/Wiegand, Timo (Hrsg.): *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Umriss eines Forschungsprogramms*. Bielefeld: Transcript, S. 59-76.
- Wagner, Ulrike/Gebel, Christa/Lampert, Claudia (Hrsg.) (2013): *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie*, Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW, Band 72, Berlin: Vistas.
- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main: Syndicat.
- Wolf, Eike (2019): Erziehung unter Druck. Zum Einfluss der Öffentlichkeit auf den Arkanbereich der Erziehung. In: *sozialer sinn*, 20, 2, 263-291.

Die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation in der universitären Lehre

Einige Schlaglichter auf institutionelle, ideengeschichtliche und disziplinäre Erkenntnishindernisse

1 Einleitung

Sm1: Dass Nützlichkeit im Sinne von Lust Abwesenheit von Schmerz bedeutet. Dass es da auch in eine gesamtgesellschaftliche Glücksbilanz geht.

Dw: Aber was heißt das? Kann man den Lustgewinn einer Mehrheit auf Kosten einer Minderheit durchsetzen?

Sm2: Sie ist ja keine Minderheit, sondern eine Frau.

Dw: Herr Köhn, argumentieren Sie mal mit Mill.

Sm2: Es befriedigt ihren Stolz, Brad nicht um Hilfe zu bitten, doch den größeren Nutzen für sie hätte es natürlich ganz klar einfach am Leben zu bleiben. In Sinne des Utilitarismus würde Mill da so argumentieren, dass die Rettung der Frau mehr Nutzen bringt.

Sw1 ((tippt parallel auf ihrem Handy)): (2) Das glaubst auch nur du.

Sm2 ((beugt sich leicht nach vorne)): Bitte?

Sw1: Die Frage ist doch, ob sie überhaupt gerettet werden will. Und wenn ja, ob sie einen Mann dafür braucht.

Dw: Was Frau Lee gut auf den Punkt gebracht hat, ist das Klischee. Damit spielt Lichtenstein ja durchaus.

Die Sequenz zeigt ein Philosophieseminar, in dem neben der Dozentin auch acht Student:innen (davon sieben männliche) anwesend sind. Das Bild *Drowning Girl* von Roy Lichtenstein wird mit einem Beamer an die Wand projiziert. Auf den Tischen befinden sich neben Bananen, geschlossenen Laptops, Kaffeebechern und Wasserflaschen auch ausgedruckte Texte. Die Redebeiträge erfolgen ohne Meldung, d.h. die Student:innen sprechen, auch im Fortgang der Szene, ohne dozentinnenseitige Aufforderung, Moderation oder Evaluation. Nicht nur hieran wird deutlich, dass das Protokoll einem Spielfilm entstammt.

Auch wenn „Alle reden übers Wetter“ (2022) die milieüberschreitende biographische Grenzerfahrung von Clara – die Dozentin – in weiten Teilen stimmig abbilden kann, wirkt die Darstellung der seminaristischen Praxis in den Details artifiziell. Um Clara zu zitieren: Die Regisseurin spielt hier mit dem Klischee der imaginierten Interaktionsrealität im Seminar. Zwar vermeidet die Regisseurin bei der Darstellung der Seminarteilnehmer:innen eine, in Spielfilmen durchaus erwartbare, überdehnte Intellektualisierung der studentischen Redebeiträge und auch die „Ökonomie der Präsenz“ (Tyagunova 2017: 88) – einige Studenten blicken ausschließlich auf die Tische vor sich, andere beteiligen sich und wirken zugleich so, als könnten sie ihre Beteiligung jederzeit wieder einstellen – ist fein tariert, jedoch widersprechen sowohl die beinahe selbstläufige Produktion und nahtlose Übergabe studentischer Redebeiträge empirischen Befunden seminaristischer Interaktionswirklichkeit (vgl. Wenzl 2018) als auch die relative Mühelosigkeit argumentativer, theorie- und erkenntnisbezogener Rede (vgl. Kunze/Wernet 2014). Auf letztgenannte Dimension fokussiert der vorliegende Beitrag. Den Fluchtpunkt der Ausführungen bilden dabei die *Grenzen* erkenntnisorientierter Kommunikation in der universitären Lehre.¹ Die eingelagerte Grundannahme geht davon aus, dass erkenntnisorientierte Kommunikation im Seminar trotz ihrer impliziten oder expliziten Inanspruchnahme einen Grenzfall darstellt. Diese Annahme wird zunächst dadurch belastbar, dass trotz des umfassenden Korpus an Protokollen von Seminarinteraktionen, der im Rahmen des von der DFG geförderten Projektes FAKULTAS² erhoben wurde, kaum solche Interaktionen zu finden sind, die in einem weiten Sinne als an Erkenntnis orientierte Interaktionen ausgewiesen werden können (vgl. Kollmer/König/Wenzl 2023). Da ein initialer empirischer Zugriff zur Konturierung jener Grenzen also ungeeignet scheint, möchte ich den Problemzusammenhang im Folgenden theoretisch bearbeiten. Hierzu werfe ich aus institutioneller, ideengeschichtlicher und disziplinärer Perspektive Schlaglichter auf „Erkenntnishindernisse“ (Bachelard 1987). Zum einen wird mit diesem Vorgehen die Komplexität der Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation dargelegt, zum anderen zeigt sich an den unterschiedlichen

¹ Ich habe an anderer Stelle die Konstitutionsbedingungen erkenntnisorientierter Lehre dargelegt (Kollmer 2023). Jene sind notwendige Voraussetzung dafür, dass erkenntnisorientierte Kommunikation überhaupt möglich ist. Das heißt jedoch nicht, dass jenen basalen Möglichkeiten nicht auch eine Vielzahl an Verunmöglichkeiten und Grenzen gegenübersteht.

² Die Sequenz in Kapitel 5 entstammt dem von der DFG geförderten Projekt FAKULTAS – Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium. Im Rahmen des Projektes wurden knapp 50 Lehrveranstaltungen an 19 deutschen Universitäten in der Germanistik (Literaturwissenschaft), Mathematik, Biologie, ihren jeweiligen Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft als Audiodateien erhoben. Nähere Informationen unter <https://www.iew.uni-hannover.de/de/abteilungen/schul-und-professionsforschung/projekte> [31.03.2024]. Die Sequenz in Kapitel 6 wurde in Anlehnung an das DFG-Projekt erhoben und ebenfalls fallrekonstruktiv bearbeitet, jedoch ist die Lehrveranstaltung aufgrund der disziplinären Zugehörigkeit zu den Sozialwissenschaften nicht Bestandteil des Projektkorpus.

Perspektiven, dass die damit einhergehenden kommunikativen Probleme³ weder leicht behoben noch einer Personengruppe – allen voran Studierenden – überantwortet werden kann.

Ich werde dazu in Kapitel 2 die Grenzen der Institution Universität und konfligierender Logiken unter besonderer Berücksichtigung der Grenzen von Einheit und Forschung (Kap. 2.1) diskutieren. In Kapitel 3 widme ich mich den Grenzen der Disziplinen in Rekurs auf die wissenssoziologischen Ideen Norbert Elias⁴ und dem damit verbundenen Spektrum von *Engagement und Distanzierung*. Kapitel 4 wendet die Perspektive von den äußeren zu den inneren Grenzen und diskutiert auf Grundlage der wissenschaftsphilosophischen Arbeiten Gaston Bachelards den Begriff des Erkenntnishindernisses. Im Fokus von Kapitel 5 und 6 stehen Sequenzen universitärer Lehrveranstaltungen, in denen die kommunikativen Grenzen seminaristischer Interaktion, des Lehrens und des Studierens, grundlegend zur Disposition stehen. Auf Grundlage dieser sehr unterschiedlichen Zugriffe wird abschließend (Kap. 7) diskutiert, inwiefern die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation nicht vielmehr darauf hinweisen, dass erkenntnisorientierte Kommunikation einen Grenzfall darstellt.

2 Die Grenzen der Institution Universität

Der Universität kommt im 21. Jahrhundert weiterhin die Rolle einer herausgehobenen Bildungsinstitution zu. Sie spielt jedoch – nicht zuletzt durch einen Wandel beruflicher Qualifikationsanforderungen und der damit verbundenen Zertifizierungslogik sowie allgemeinen Akademisierungstendenzen – vor allem eine besondere Rolle als Ausbildungsinstitution. Leistungsanforderungen, Kompetenzerwerb und „temporale Normen“ (Dausien 2017: 93) konterkarieren dabei vielfach die – durchaus romantisierte – Bildungsidee der Universität. Das geflügelte Wort der Klausurrelevanz gibt beredtes Zeugnis davon. Diese hier nur angedeuteten Transformationen tragen vielfach dazu bei, sich unter den Bedingungen der Erschaffung des Europäischen Hochschulraums, gegen Verschulung, Ökonomisierung und den Neoliberalismus an (deutschen) Universitäten zu positionieren (vgl. Liesner 2014; Pongratz 2019). Vor dem Hintergrund der voranschreitenden Akademisierung, und das heißt auch bezüglich der wachsenden Möglichkeiten der Studienaufnahme ohne Allgemeine Hochschulreife⁴ (vgl. Klomfaß 2014), mag die Kritik am Wandel der Studien-

³ Ob sich das weitestgehende Ausbleiben erkenntnisorientierter Redebeiträge in der konkreten empirischen Situation als Problem erweist, ist damit nicht näher bestimmt.

⁴ Die vor dem Wandel der Erwerbsarbeitsphäre und den Gestaltungszwängen moderner Erwerbsbiographien nicht zuletzt Notwendigkeiten sind.

bedingungen, die vielfach auf die Bologna-Reform reduziert wird, gelegentlich elitär wirken. Daran anschließend erweist es sich als nicht minder treffsicher, gegen überhöhte Vorstellungen universitärer Lehre zu polemisieren. So verweist Horn hinsichtlich der Ausbildungslogik des Bachelorstudiums – das, je nach Fach, durchaus bereits den berufsqualifizierenden Abschluss ausweist – darauf, dass man „nicht so tun [solle], als ob hier die Wissenschaft als Selbstzweck im Vordergrund stünde“ (2007: 39). Die Fronten verhärten sich, nimmt man nun die Modi der Vermittlung hinzu. Handbücher und Konzepte definieren die Gelingensbedingungen universitärer Lehre und weisen diese in betriebswirtschaftlich anmutenden Kategorien aus,⁵ die im universitären Kontext als spezifische Erscheinungen des Pädagogischen gelten können und damit nicht zuletzt Ausdruck ihrer Zeit sind oder: „Adorno und Horkheimer mutmaßen noch, daß in der spätindustriellen Gesellschaft Aufklärung wieder in Mythos umschlagen könnte; sie irrten: Aufklärung schlägt in Pädagogik um.“ (Liessmann 1996: 17). Auch die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen lassen darauf schließen, dass der für die Erkenntnispraxis konstitutive diskursive Austausch nicht den Kern, sondern die Ausnahme seminaristischer Praxis ausmacht (vgl. Liebermann 2016: 145). Es wird also auf institutioneller Ebene eine Grenze eingezogen, die maßgeblich die allgemeine kommunikative Verfasstheit der Universitäten definiert als eine, in der die Wissensvermittlung im Zentrum steht, nicht jedoch der für den wissenschaftlichen Diskurs zentrale Austausch von Argumenten, die aufgeworfen, geschärft, bekräftigt, widerlegt und zurückgenommen werden können. Das heißt natürlich nicht, dass erkenntnisorientierte Kommunikation im Kontext universitärer Lehre fortan ausgeschlossen ist, jedoch bildet sie ein kommunikatives Randphänomen ab.

2.1 Die Grenzen der Einheit von Forschung und Lehre

Adorno weist darauf hin, dass die Einheit von Forschung und Lehre, wie sie zu Beginn der 1960er Jahre – und heute wohl in gesteigerter Form – aufgefasst wird, mit der vom Deutschen Idealismus geprägten Vorstellung des Begriffspaares nicht mehr viel gemein hat (vgl. auch Reichenbach 2014). Die zumeist Humboldt zugeschriebene Formel stammt aus einer Epoche, in der noch keine Arbeitsteiligkeit der Wissenschaften, keine Zerfaserung in (multiparadigmatische) Einzelwissenschaften eingetreten war, sondern Folgendes Geltung beanspruchte: „Wissenschaft soll mit Philosophie gleich sein“ (Adorno 2019: 277), d.h. die Fächer sollen immanent über die Fähigkeit und Anwendung ihrer wissenschaftsbezogenen Selbstreflexion verfügen. Zugleich ist „die Einheit von

⁵ „Welches Lehrpotenzial ist in hierarchischer, team- und prozessorientierter Lernorganisation angelegt?“ (Geroldinger/Reisinger 2010: 79).

Forschung und Lehre, wie sie im Bildungsbegriff ihre Substanz hat, [...] vorgestellt worden als Gemeinschaft, und diese Gemeinschaft war in Wirklichkeit schon damals [im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert, Anm. I. K.] retrospektiv“ (ebd.: 279)⁶ und damit keine je real gewordene, wie die Ideengeschichte der deutschen Universität gelegentlich vermuten lässt. Mit der zu Beginn des 19. Jahrhunderts entsponnenen Idee der deutschen Universität wurde zuvörderst ihre „philosophische Konzeption“ (Spoerhase/Dehrmann 2011: 105) entworfen. So kommt Adorno zu dem Schluss, dass „der Unterschied zwischen damals und jetzt [1961, Anm. I. K] nicht entfernt so radikal [war], wie es uns dünkt“ (2019: 281). Das Bemerkenswerte an Adornos theoretisch-philosophischer Reflexion ist, dass nicht etwa die Anklage der Überhöhung gegenüber dem Universitätsideal zu korrigieren sei: Idee und Realisierung mussten nicht zerfallen, weil sie nie eine Einheit bildeten, sondern immer schon nur im Modus von Anspruch und Wirklichkeit aufeinander verwiesen waren. Daraus folgt nicht, dass der Rekurs auf die Einheit von Forschung und Lehre bedeutungslos sei. Dieser ist – in der ihr möglichen Realisierungsform – auch im 21. Jahrhundert konstitutiv für den akademischen Unterricht. Auch wenn ihre Einheit in einem emphatischen Sinne nicht einlösbar ist, so ist die universitäre Lehre, sofern sie sich auf die universitäre Eigenlogik beruft, weiterhin darauf angewiesen, sich in einem unemphatischen Sinne positiv auf sie zu beziehen. Tut sie dies nicht, muss sie sich die Frage gefallen lassen, welcher Logik sie indes folgt.

3 Die Grenzen der Disziplinen

Ich beschränke die Perspektive auf die sich im Laufe der Wissenschaftsgeschichte herausgebildeten Grenzen der Disziplinen auf die im Folgenden nicht näher konturierten Kultur- und Sozialwissenschaften: Einerseits dominiert in diesen Disziplinen das Lehrformat Seminar, d.h. jene Lehrform, in der – im Gegensatz zu Vorlesung, (praktischer) Übung und Tutorium – die Aushandlung von Geltungsansprüchen ihren genuinen Ort hat.⁷ Andererseits nimmt die Erkenntnisorientierung in jenen Disziplinen eine grundlegend andere Stellung

⁶ Diese Idee ist zudem nicht dem Bildungsbürgertum vorbehalten, sondern einer sich darin befindlichen Elite: „Das Kollegium, das hier gedacht wird, ist eine Art von Insel in der in Wahrheit bereits atomisierten bürgerlichen Gesellschaft, und die exzentrischen Züge, die zum Teil sehr putzigen Züge [...], die dürften eben damit zusammenhängen, daß hier eine Art von platonischer, halb retrospektiver Utopie entworfen worden ist, die eben alle die Züge hat, die Konstruktionen gesellschaftlicher Art annehmen, wenn sie von der realen gesellschaftlichen Basis radikal sich entfernen.“ (Adorno 2019: 279).

⁷ Ihre empirische Widerlegung (vgl. Kollmer/König/Wenzl 2023) widerspricht nicht dieser Grundannahme.

ein als bspw. in der Mathematik (vgl. Kollmer et al. 2021). Im Rahmen der Lehre zeichnen diese Disziplinen sich häufig dadurch aus, dass ihre grundlegenden Wissensbestände auch studienstandortübergreifend recht einheitlich gestaltet sind, dass also bspw. ein:e Student:in der Mathematik eine Einführungsveranstaltung der Grundlagen Linearer Algebra I und II besuchen muss, wohingegen eine Vorlesung mit Inhalten der Historischen Bildungsforschung keineswegs an allen Standorten, an denen Erziehungswissenschaft studiert werden kann, überhaupt angeboten wird. So können sich die Studienverläufe auch bei gleicher Fachzugehörigkeit inhaltlich sehr unterschiedlich gestalten.

Kultur- und sozialwissenschaftliche Disziplinen sind multiparadigmatisch verfasst. Das heißt, dass die Idee von der Wissenschaft nicht nur aufgrund der Eigenlogik der vielen Einzelwissenschaften unhaltbar ist (vgl. Elias 1985; Schneider 2020), sondern auch, dass theoretische Perspektiven, die sich qua Gegenstand unter einer Disziplin, z. B. Soziologie oder Erziehungswissenschaft, subsumieren lassen, höchst disparat ausfallen und mannigfaltige, teilweise gegenläufige Erkenntnisse generieren können (vgl. Wernet 2021: 15–22). Darauf bezugnehmend möchte ich im Folgenden zunächst einige wissenssoziologische Thesen von Norbert Elias aufgreifen und skizzieren. In seinem gleichnamigen Essay (1987) weist Elias „Engagement und Distanzierung“ als zwei Punkte eines Spektrums aus, das das Verhalten der Subjekte in Bezug auf unterschiedliche Gegenstände im Laufe des Zivilisationsprozesses beschreibt. Engagement wird dabei vor allem Phänomenen der *Gesellschaft* zugewiesen, wohingegen Distanzierung das Verhalten gegenüber *Natur* zu beschreiben vermag. Die wissenschaftliche Betrachtung der Gegenstände und die Etablierung von Erklärungen und Deutungen prägt die allgemeine Haltung gegenüber dem Gegenstand. Haben Menschen vergangener Zeiten Naturereignisse vor allem „zu tief engagiert“ (18) wahrgenommen, hat sich im Laufe der Jahrhunderte ein naturwissenschaftliches Wissen herausgebildet, das uns zu distanzierteren Beobachter:innen entsprechender Phänomene macht: Statt Blitzen mit magischem Denken zu begegnen (vgl. Bachelard 1987: 57), begreifen wir sie heute als physikalische Phänomene.

Die Grundfigur geht bei Elias jedoch nicht in der Gegenüberstellung Natur = distanziert und Gesellschaft = engagiert auf. Zwar haben vor allem die physikalischen Wissenschaften⁸ einen besonders hohen Grad an Distanzierung erreicht – für die biologischen Wissenschaften ist dieser Grad anders gelagert –, jedoch sei es verfehlt zu glauben, dass Naturwissenschaftler:innen in keinsten Weise involviert seien.⁹ Sie sind zwar „in relativ hohem Maße gegen die

⁸ Elias unterscheidet physikalische Wissenschaften, biologische Wissenschaften und Menschenwissenschaften (vgl. 1985).

⁹ Elias betont, dass dieser Umstand selbst durch „sozial gezüchtete[] Affektkontrollen“ (15) permanent erneuert werden muss. Wir sollten uns nicht zu dem Trugschluss einer völligen Rationalisierung der Naturerfahrung hinreißen lassen: „Engagiertere Formen des Denkens bleiben auch in Gesellschaften wie den unseren ein integraler Bestandteil“ (16) ebendieser.

Durchdringung mit heteronomen Wertungen geschützt“ (1987: 14), jedoch ist ihre Arbeit nicht „wertfrei“ (ebd.). In den Sozialwissenschaften hingegen können Vereinnahmungen jenseits der Gegenstände erfolgen oder die sozialen Gegebenheiten die Forscher:innen „selbst aufs tiefste affizier[en]“ (27). Ein Kernelement liegt Elias zufolge in den spezifischen „Sprech- und Denkgewohnheiten“ (15) begründet. So sei in den Sozialwissenschaften die Frage „Was ist es?“ (ebd.) einem „Was bedeutet es für mich oder für uns?“ (ebd.) gewichen. Disziplininterne Kämpfe um Deutungshoheiten und (theoretische) Positionen verstärken dieses Problem, das Elias auch zu der Frage führt, ob von dieser Warte aus überhaupt noch die eigentliche Funktion von Wissenschaft erfüllt werden kann. Ob dieses Problem gelöst werden kann, ist völlig offen. Ein verfehlter Zugriff sind Elias zufolge Versuche, die Methoden physikalischer Wissenschaften auf die Erforschung sozialer Phänomene übertragen.

Für die experimentellen Wissenschaften gilt, dass sie „weder kritisch noch unkritisch“ (Hampe 2009: 354) sind – im Gegensatz zu den Disziplinen, die in einem engen, wie weiten Sinne vom sozialen Handeln der menschlichen Gattung geprägt sind. Für Elias steht außer Frage, dass die eigene Involviertheit im Sinne einer grundlegenden gesellschaftlichen Partizipation in den Kultur- und Sozialwissenschaften „eine der Voraussetzungen für ihr Verständnis der Probleme“ (1987: 30), die es zu lösen gilt, überhaupt darstellt. Kultur- und Sozialwissenschaftler:innen sind also immer schon qua Gegenstand und Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppen in je spezifischer Weise involviert – und sie müssen es auch sein, um regelhaftes Handeln und (damit einhergehende) Probleme der sozialen Welt überhaupt als solche identifizieren zu können. Dies gilt nicht für jedes Thema zu jeder Zeit in gleichem Maße. Für all ihre Themen gilt jedoch, dass die Grenzen der Disziplin und der Lehre ihre grundlegende Erkenntnisorientierung mitbestimmen – und konterkarieren, wenn dem Praktischen oder dem Politischen der Vorrang gegeben wird, wenn also das Seiende vom Seinsollenden nicht geschieden wird (vgl. Weber 1982 [1904]), aber auch dann, wenn die Involviertheit der Subjekte eine für Erkenntnisorientierung zwingende Distanz nicht herzustellen vermag.

4 Die Grenzen der Erkenntnis: Erkenntnishindernisse

Der im deutschsprachigen Raum wenig rezipierte französische Philosoph Gaston Bachelard (1884–1962) hat sich neben der Dichtung insbesondere der Epistemologie gewidmet. Seine 1938 erschienene Schrift „Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes“¹⁰ eröffnet er mit der These, „daß das Problem der

¹⁰ Die erste Publikation der deutschen Übersetzung folgte 1978 bei Suhrkamp.

wissenschaftlichen Erkenntnis unter dem Begriff des Hindernisses angegangen werden muß“ (46, Herv. i. O.). Die These scheint, gerade vor dem Hintergrund der hier verhandelten universitären Lehre, naheliegend: Nehmen Student:innen einen Gegenstand wissenschaftlich – und das heißt im Seminarkontext unter spezifischen theoretischen und methodischen Gesichtspunkten – in den Blick, so sehen sie sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung vielfach Alltagsüberzeugungen und einer hier nicht näher bestimmten Aufschichtung subjektiver Erfahrung gegenübergestellt. Vor allem aber stellt die primäre Erfahrung in der ersten Beobachtung respektive der unmittelbare Empirismus „immer ein erstes Hindernis für die wissenschaftliche Bildung“ (54) dar. Diesen Umstand expliziert Bachelard in erster Linie an der Physik; ihr Phänomenbereich beschränkt sich also – wie bereits bei Elias dargelegt, wenn auch anders konnotiert – nicht auf die Phänomene der sozialen Welt. Gerade diese Tatsache weist den Erkenntnishindernissen einen besonderen Stellenwert zu, denn durch die Rationalisierungsfiktion über die Annahme der Überwindung jeglicher animistischer Restspuren halten jene Disziplinen sich für besonders unanfällig gegenüber spezifischen erkenntnisbezogenen Problemlagen, die andere Disziplinen prägen. Bachelards disziplinübergreifender Schluss lautet entgegen dieser falschen Immunitätsannahme: „So muß *jede* wissenschaftliche Bildung [...] mit einer intellektuellen und affektiven Katharsis beginnen“ (53, Herv. i. K.). Doch wie kann darauffolgend Erkenntnis entstehen? Für Bachelard ist jede Erkenntnis als Antwort auf eine Frage zu verstehen, was mit folgendem Umkehrschluss einhergeht: „Hat es keine Frage gegeben, kann es auch keine wissenschaftliche Erkenntnis geben“ (47). Jedoch kann man Bachelard so verstehen, dass immer wieder gestellte Fragen wiederum Erkenntnishindernisse erzeugen, indem sie sich gegen andere, erkenntnisbezogen und sachlogisch notwendige Fragen, verwehren und „der *Gestaltungsinstinkt* dem *Bewahrungsinstinkt*“ (48, Herv. i. O.) weicht. Er kritisiert damit eine Haltung, die mit der Einnahme einer stabilen und dauerhaften Position im Wissenschaftssystem – in erster Linie die Bekleidung einer Professur – dazu neigt, bis dahin erfolgte wissenschaftliche Erkenntnisse nicht etwa auszudifferenzieren oder ggf. zu verwerfen, sondern vor allem zu konservieren. So hemmen *gerade* etablierte Wissenschaftler:innen Erkenntnis.

Damit lässt Bachelard sich auch gegen die oben angedeutete Vereinseitigung lesen, die Student:innen seien zuvörderst jene, die im Kontext seminaristischer Praxis aufgrund unbearbeiteter Erkenntnishindernisse die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation abstecken. Diese Lesart würde schließlich eine zentrale Pointe unterschlagen. Zwar geht es auch ihm um die Beharrungskräfte des wissenschaftlichen Geistes gegenüber vorwissenschaftlicher Erkenntnis, der ersten Erfahrung und Meinung¹¹, jedoch sind sie für Bachelard nicht auf Noviz:innen beschränkt. Für die universitäre Lehre und ihre

¹¹ „Die Meinung denkt falsch; sie denkt nicht: sie übersetzt Bedürfnisse in Erkenntnisse.“ (Bachelard 1987: 47).

Erkenntnisorientierung ist diese Pointe folgenreich, denn eine ausbleibende erkenntnisorientierte Kommunikation kann auf dieser Grundlage nicht mehr nur den Student:innen überantwortet werden. Bevor ich diesem Zerrbild in Kapitel 6 auf Grundlage einer empirischen Miniatur, die vor allem zu illustrativen Zwecken herangezogen wird, in der die Grenzen des Studierens zur Disposition stehen, nachgehe, wird im Folgenden ein Blick auf die Grenzen des Lehrens geworfen.

5 Empirische Impression I: Die Grenzen des Lehrens

Bernfeld postuliert hinsichtlich der Kernaufgaben der Schule Folgendes: „Unterrichten ist eine Berufstätigkeit“ (1973: 21). Für den akademischen Unterricht respektive die Lehre gilt dies zweifelsfrei auch, jedoch folgt sie im Sinne der Einheit von Forschung und Lehre einer anderen Logik: An der deutschen Universität gilt seit nunmehr 200 Jahren¹² das Primat der Forschung (vgl. Scheler 1960: 390), das Adorno zufolge mit ihren „immanenten Notwendigkeiten“ (2019: 284) zusammenhängt. Das Prestige, dass die akademische Welt weiterhin umgibt, verhindert es sinnlogisch, den gleichen pragmatischen Umgang damit zu finden, wie Bernfeld es in Bezug auf den Unterricht formuliert. Wer lehrt kann eigene Schwerpunkte setzen und die Lehre nach eigener Maßgabe – natürlich juristisch unzweifelhaft und unter den Bedingungen modularer Vorgaben – gestalten. Wer lehrt kann seinen „pädagogischen Narzissmus“ (Reichenbach 2020: 154) ausleben. Und nicht zuletzt: Wer lehrt respektive wer „unterrichtet, herrscht“ (Bachelard 1987: 53). Im Kontext universitärer Lehre vollzieht sich dies aufgrund fehlender Sanktionsmöglichkeiten tendenziell anders, subtiler als im Geflecht der machtvollen Asymmetrien des schulischen Unterrichts (vgl. Adorno 2003; Foucault 1976).

Dass Lehre sich in einem spannungsvollen Komplex sozialer, personaler und sachbezogener Verflechtungen bewegt, wird an der folgenden seminareröffnenden Sequenz¹³ deutlich:

Dm1: ähm wir möchten jetzt am Anfang, auch (.) mit dem Risiko dass wir dann weniger heute besprechen können (.) ein krisenorientiertes Gespräch mit Ihnen führen. also wir waren (.) wirklich außerordentlich unzufrieden mit der (.) ähm Sitzung vor einer Woche, (.) weiß nicht wie (.) wie Ihnen das vorkam, (.) also wir hatten (.) den Eindruck dass wir im Grunde überhaupt niemals in eine (.) Gesprächssituation

¹² „Dass die Dinge ursprünglich anders lagen“ (Paulsen 1902: 204) zeigt sich in der historischen Rekonstruktion wechselnder Priorisierung von Forschung und Lehre (vgl. auch Paletschek 2002: 204; Schrittmesser 2012: 84).

¹³ Das Seminar wird von zwei Dozenten gehalten, wobei die Redebeiträge zumeist von Dm1 erfolgen.

gekommen sind in der wir überhaupt unterrichten konnten. (1) wir ham auch den Eindruck dass (.) fast nichts klar gestellt werden konnte (.) ähm über Herders Volksliedtheorie, (.) über ähm (.) (Arnhems) Vorwort konnten wir erst recht gar nicht sprechen, (1) und das is ne (.) also sozusagen das is find=ich vor allem vor dem Hintergrund enttäuschend (.) weil das gewissermaßen die einzige Sitzung war, (1) vielleicht mal abgesehen noch von dem Roman am Ende des Seminars, (.) die einzige Sitzung war in der man sich wirklich hätte vorbereiten müssen. (1) das war die einzige Sitzung in der wirklich (.) irre viel zu lesen war [...] so das wollen wir ihnen erstmal so sagen.

Der Dozent thematisiert hier die fehlende Herstellung einer gemeinsamen Arbeitsgrundlage, die im Rahmen der literaturwissenschaftlichen Veranstaltung über eine, hier als Ausnahme gerahmte, intensive Vorbereitung hätte hergestellt werden können. Die angesprochenen Student:innen werden in der Rede zunächst damit konfrontiert, dass sie dieser Anforderung nicht nachgekommen sind. Jedoch – und das irritiert den Zusammenhang, in dem die Seminaröffentlichkeit adressiert wird – handelt es sich um eine Thematisierung einer abgeschlossenen Seminarsitzung. Nur auf den ersten Blick wird die Lehre, die inhaltliche und thematische Auseinandersetzung, zum Gegenstand des hier nur ausschnittsweise gezeigten Monologs. Die Verhandlung angemessenen Verhaltens im Kontext universitärer Lehrveranstaltungen in der Literaturwissenschaft scheint hier jedoch eine erheblich größere Rolle zu spielen. Um Erkenntnisorientierung geht es hier nur in einem abstrakten Sinne. Diese fällt jedoch hinter das Anliegen, die fachbezogene Erwartungshaltung (*irre viel zu lesen*) zu vermitteln, zurück. Vor dem Hintergrund der intensiven Literaturdiskussion erweist die vorbereitende Lektüre sich natürlich als zentral. Es handelt sich hierbei jedoch um eine notwendige und nicht um eine hinreichende Bedingung der Möglichkeit erkenntnisorientierter Kommunikation.

6 Empirische Impression II: Die Grenzen des Studierens

Bei dem Ausschnitt handelt es sich um die dritte Sitzung, die im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Veranstaltung erhoben wurde. Jene dritte Sitzung wurde vor der unten einsetzenden Sequenz am Ende der Seminarsitzung von einem Studenten (Sm1) thematisiert, weil er die Anforderungen des Dozenten als intransparent ausweist sowie den der Sitzung zugrundeliegenden Text mangels digitaler und gedruckter Verfügbarkeit nicht lesen konnte.

Dm: [...] aber wenn Sie sich vorbereiten auf ein Seminar und was lesen das ist natürlich hervorragend (.) ähm.

Sm1: (2) Also ist nicht üblich? (.) Ich bin in meinem zweiten Hochschulse-mester ich hab keine Ahnung wie es an der Uni so richtig läuft aber //Dm: also// (.) ich

komm da gerade rein //Dm: eh// (.). Es ist nicht üblich dass man für die Seminare sich vorbereitet (.). oder wie?

Dm: Ah puh doch ((*Student:in aus dem Seminar lacht*)) als ich studiert hab war das sehr üblich ((*nasales Lachen*))

Sm1: Okay aber heute nicht mehr?

Dm: ((*räuspert sich*)) Äh äh nein. Es gibt die Degeneration des äh der studentischen Mitarbeit ((*lacht*)) also (.). es es es wird nicht besser aber es gibt immer gute Ausnahmen dieses Seminar zum Beispiel äh wo das scheinbar passiert also sozusagen da war ich vielleicht zu pessimistisch. (.). äh und dann äh kann ich geme äh sozusagen mir jedes Mal (1) noch überlegen was n kleiner Text wäre den vielleicht alle lesen können

Die Sequenz weist zunächst die Anklage von Sm1 gegenüber dem Dozenten aus: Ich erwarte von Ihnen, dass Sie mich durch Ihr Seminar navigieren und das heißt auch, dass Sie meine Studierfähigkeit (z. B. durch die digitale Bereitstellung von Texten) sicherstellen.¹⁴ Gleichsam polemisiert der Student gegen den Dozenten: Zunächst kann angenommen werden, dass er nach einem Semester eine grundlegende Idee vom Studieren entwickelt hat und weiß, wie die Vorbereitung von und Teilnahme an Seminaren sich gestaltet. Bemerkenswerterweise reagiert der Dozent in der Konfrontation mit einer generalisierenden Aussage über *die Degeneration der studentischen Mitarbeit*. Dass diese Annahme über die Unzulänglichkeiten des studentischen Subjekts, das ihrerseits durch unterentwickelte „primäre Fähigkeiten“ (Adorno 2019: 291) des Sich-Einlassens auf die Sache gekennzeichnet ist, nun als Variation des beliebten Genres der Student:innenschelte¹⁵ artikuliert wird, ist insofern bemerkenswert, als dass der Dozent dies unmittelbar gegenüber jener Personengruppe formuliert.¹⁶ Auf der sozialen Achse wird deutlich, dass der Dozent sich gegenüber den Student:innen jenseits sozialer Pflichten sieht. Er verstößt damit gegen das „soziale Leitbild der Universität“ (Schelsky 1963: 68), dass er in seinem Rekurs auf früher (*als ich studiert hab*) implizit mobilisiert. Die heutige generationale Lage der Student:innenschaft hat seiner Deutung zufolge in ihrem

¹⁴ Die digitale Bereitstellung seminarrelevanter Literatur ist so fest verankert, dass es eine absolute Ausnahme darstellt, wenn diese nicht über die jeweiligen Plattformen wie Stud.IP oder Moodle erfolgt. Davon ausgenommen sind Disziplinen, in denen die Anschaffung von bestimmten Werken, z. B. im Rahmen des Studiums der Rechtswissenschaften aber auch von Romanen im Studium der Literaturwissenschaften, obligatorisch ist. Im vorliegenden Fall sei hier zum besseren Verständnis angemerkt, dass das englischsprachige Buch, aus dem der Text stammt, nur einmal in der Bibliothek – im Semesterapparat des Dozenten – vorhanden ist.

¹⁵ „Und wenn der Erfolg gering ist, wenn die Zuhörer abfallen und endlich ganz ausbleiben, so tröstet er [der Dozent, Anm. I. K.] sich, indem er die Schuld auf die Hörer schiebt: sie seien zu stumpf, um nach echter Wissenschaft ein Verlangen zu haben“ (Paulsen 1902: 214).

¹⁶ Über den Wahrheitsgehalt seiner Aussage kann nur spekuliert werden. Deutlich wird jedoch, dass seine normativen Vorstellungen über die studentische Seminarvorbereitung und darauf aufbauend auch die Teilnahme im Seminar seiner subjektiven Realität der eigenen Studienzeit widersprechen.

Transformationsprozess irreversiblen Schaden genommen. Für den Dozenten ist dieser quasi nicht behandelbar, d.h. es gibt für ihn keinen praktischen Umgang mit dem unterstellten völligen Desinteresse der Studierenden. Dies berührt nicht nur den damit von vorneherein suspendierten Anspruch an eine sachhaltige, erkenntnisorientierte Kommunikation, sondern auch den Umstand des Studierens.

Heißt studieren also nicht zuletzt die „Teilnahme an der Erkenntnispraxis für eine bestimmte Zeit“ (Brandt 2012: 59), so markiert der Dozent im vorliegenden Ausschnitt, dass seine Bereitschaft, die dafür notwendigen Rahmenbedingungen herzustellen, gering ausfällt. Die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation im Seminar zerschellen also gelegentlich bereits daran, dass die Bedingung der Möglichkeit ihrer Herstellung konterkariert wird.

7 Abschließende Bemerkungen

Ein Erkenntnisinteresse speist sich nicht aus einer nüchtern-distanzierten Haltung zum Erkenntnisobjekt, sondern wird getragen durch die „wissenschaftliche Gesinnung“ (Bernfeld 1973: 36) des Erkenntnissubjekts. Verschiedene Paradigmen, begriffliche Engführungen, methodische Schließungen und theoretisch sich ausschließende Perspektiven können dann auch aufgefasst werden als Versuche, sich zum Problem der Involviertheit zu verhalten. Um jedoch eine nicht-involvierte und „objektive“ Perspektive einnehmen zu können, bedarf es vor aller wissenschaftlichen Bildung „einer intellektuellen und affektiven Katharsis“ (Bachelard 1987: 53). Diese beschränkt sich nicht auf das Individuum, sondern gilt für die Wissensbestände einer je konkreten Gesellschaft zu einem je bestimmten Zeitpunkt. Diese werden im Zuge der Rationalisierung oder eines Paradigmenwechsels (Kuhn 1976) hinfällig und durch andere Wissensbestände ersetzt.

In den hier verhandelten Disziplinen bildet „[d]as Strittige und das zu Vermutende“ (Reichenbach 2020: 164) den Dreh- und Angelpunkt des Diskurses – und ist zugleich nicht auf sich selbst zurückgeworfen, sondern auf all die Impressionen und Deutungen, über die wir als Wesen der sozialen Welt durch unser In-der-Welt-Sein verfügen: die „erste Erfahrung“ (Bachelard 1987). Die daraus resultierende Spannung zwischen Alltagserfahrung und wissenschaftlicher Erfahrung wurde dabei ins Zentrum gerückt und daraufhin befragt, welche Erkenntnishindernisse sich in Bezug auf die universitäre Lehre und ihre institutionellen Rahmenbedingungen identifizieren lassen. Im Zusammenhang der empirischen Miniaturen zeigt sich dann auch, dass die alltägliche Erfahrung des Lehrens mit bestimmten praktischen Hindernissen einhergeht (die jedoch mit dem Begriff Erkenntnishindernis falsch beschrieben wären, weil sie für die

Dozent:innen keine Erkenntnisgegenstände im engeren Sinne darstellen). In Anschluss an die vorausgegangenen Überlegungen lässt sich konstatieren, dass in der universitären Lehre auf den ersten Blick zwei sich unterscheidende, statusbezogene Perspektiven der Involviertheit zusammentreffen: die des wissenschaftlich (aus-)gebildeten Geistes und die des (sich) noch zu formenden. Meine These weist in Anlehnung an die Ausführungen von Bachelard darauf hin, dass der „wissenschaftliche Geist“ eine Variation jenes (noch-)nicht-wissenschaftlichen, von Erkenntnishindernissen durchzogenen Geistes darstellt, der sich unter den bei Elias für die Kultur- und Sozialwissenschaften darlegten Bedingungen der Involviertheit und Affiziertheit gebildet hat. Dieser Umstand weist dann in Bezug auf die Lehre keine grundlegende, sondern eine graduelle Unterscheidung aus: So können beide, Dozent:innen wie Student:innen, über „eine gefährlich intellektuelle Freude an einer vorschnellen und leichten Verallgemeinerung“ (Bachelard 1987: 103) verfügen oder aber moderat und zurückhaltend gegenüber wuchtigen Thesen in Erscheinung treten. Hierbei handelt es sich jedoch um Variationen ihrer äußeren Erscheinung.

Dass sie die Bühne universitärer Lehrveranstaltungen sehr unterschiedlich bespielen, widerspricht dieser Annahme nicht. Die unterschiedlichen Statusgruppen müssen sich auf ihnen als Selbstausweis und -bestätigung auch unterschiedlich bewegen. Und auch ihre Selbstbeschreibungen und Ansprüche sollten nicht täuschen: Eine universitäre Lehre, die sich nicht auf die Einheit von Forschung und Lehre berufen könnte, suspendierte von vorneherein die Orientierung an einem grundlegenden Erkenntnisanspruch und begnügte sich damit, Studierenden praktische Fähigkeiten und applizierbare Kenntnisse beizubringen. Umgekehrt erfüllt eine Lehre, die sich auf die Einheit von Forschung und Lehre beruft, nicht qua Reklamation die Bedingungen eines an Erkenntnis orientierten Vorgehens. Die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation in der universitären Lehre geben sodann Hinweise darauf, dass Erkenntnisorientierung in der Lehre vielmehr ihren kommunikativen Grenzfall darstellt.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003 [1965]): Tabus über dem Lehrberuf. In: Adorno, Theodor. Kulturkritik und Gesellschaft. Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 656-673.
- Adorno, Theodor W. (2019 [1961]): Die Einheit von Forschung und Lehre unter den gesellschaftlichen Bedingungen des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Adorno, Theodor W.: Vorträge 1949–1968. Berlin: Suhrkamp, S. 265-299.
- Bachelard, Gaston (1987 [1938]): Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bernfeld, Siegfried (1973 [1925]): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Brandt, Reinhard (2012): Wissen und Erkennen. Zur Geschichte und Funktion der Universitäten In: Kossek, Brigitte/Zwiauwer, Charlotte (Hrsg.): Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen. Vienna University Press, S. 51-61.
- Dausien, Bettina (2017): „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.) Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-110.
- Elias, Norbert (1985): Wissenschaft oder Wissenschaften? Beitrag zu einer Diskussion mit wirklichkeitsblinden Philosophen. In: Zeitschrift für Soziologie, 14, 4, S. 268-281.
- Elias, Norbert (1987): Engagement und Distanzierung. In: Elias, Norbert: Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-71.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geroldinger, Andreas/Reisinger, Christa-Monika (2010): Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen. In: Muckenhuber, Johanna/Schmidinger, Thomas/Tieber, Claus (Hrsg.): Die Kunst der Lehre. Hochschuldidaktik in der Diskussion. Berlin: LIT-Verlag, S. 79-95.
- Hampe, Michael (2009): Wissenschaft und Kritik. Einige historische Beobachtungen. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 353-371.
- Horn, Klaus-Peter (2007): Lehren und Lernen an der Hochschule – Historisches Erbe und Zukunftsauftrag. In: Reiber, Karin/Richter (Hrsg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn. Berlin: Logos, S. 27-41.
- Kollmer, Imke (2023): Universitäre Seminare als Lebenswelt. Zu den Konstitutionsbedingungen erkenntnisorientierter Lehre und ihrer strukturellen Verunmöglichung in asynchronen digitalen Lehrveranstaltungen. In: Buck, Marc Fabian/Zulaica y Mugica, Miguel (Hrsg.): Digitalisierte Lebenswelten. Bildungstheoretische Reflexionen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 327-346.
- Kollmer, Imke/König, Hannes/Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas (2021): Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland. Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert). In: Casale, Rita/Windheuser, Jeannette/Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 225-243.
- Kollmer, Imke/König, Hannes/Wenzl, Thomas (2023): Wissenschaftsdidaktik aus empirisch-rekonstruktiver Perspektive. In: Reinmann, Gabi/Rhein, Rüdiger (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 79-98.
- Klomfaß, Sabine (2014): Der Bologna-Prozess – ein Angriff auf den deutschen Königsweg? Ein Blick auf den Hochschulzugang in Deutschland unter den Bedingungen der Europäischen Bildungsreform. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 127-141.

- Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2014): Diskurs als soziale Praxis. Über die pragmatischen Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: sozialer sinn, 15, 2, S. 161-180.
- Liebermann, Sascha (2016): Autonomie und Verantwortung im Studium. Zur Diskussion über Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen und ihre Aufhebung. In: sozialer sinn, 17, 1, S. 143-163.
- Liesner, Andrea (2014): Ökonomisierung der Hochschulen durch den Bologna-Prozess. In: Tremmel, Jörg (Hrsg.): Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik. Wiesbaden: Springer VS, S. 265–276.
- Liessmann, Konrad (1996): Das Symptom als Therapie – oder: Welches Problem löst die Hochschuldidaktik? In: Brinek, Gertrude/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik. Wien: WUV-Universitätsverlag, S. 13-26.
- Paletschek, Sylvia (2002): Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Historische Anthropologie, 10, 2, S. 183-205.
- Paulsen, Friedrich (1902): Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin: Verlag von A. Asher & Co.
- Pinske, Annika (2022): Alle reden übers Wetter. Deutsche Film- und Fernsehakademie Berlin.
- Pongratz, Ludwig A. (2019): Uniland ist abgebrannt. Notizen zur Bolognareform. In: Weckenmann, Johanna/Pleiß, Jennifer/Rüger, Kristina (Hrsg.): Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität weiterdenken? Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, S. 139-158.
- Reichenbach, Roland (2014): Freiheit und Einsamkeit in der „Massenuniversität“. Bildungstheoretische und demokratietheoretische Perspektiven im Widerspruch? In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 79-100.
- Reichenbach, Roland (2020): Bildungsferne. Essay und Gespräche zur Kritik der Pädagogik. Herausgegeben von Rolf Bossart. Zürich: diaphanes.
- Schneider, Peter (2020): Follow the science? Ein Plädoyer gegen wissenschaftsphilosophische Verdummung und für wissenschaftliche Artenvielfalt. Berlin: Verlag Klaus Bittermann.
- Schrittesser, Ilse (2012): Respondenz zu Hans Pechars Beitrag „Humboldt in der Massenuniversität? Vom Elend der neuhumanistischen Bildungsreligion.“ In: Kossek, Brigitte/Zwiauer, Charlotte (Hrsg.): Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen. Vienna University Press, S. 83-87.
- Scheler, Max (1960 [1926]): Die Wissensformen und die Gesellschaft. Gesammelte Werke. Bd. 8 (2., durchgesehene Aufl.). Bern und München: Francke.
- Schelsky, Helmut (1963): Einsamkeit und Freiheit. Reinbek: rowohlt.
- Spoerhase, Carlos/Dehrmann, Mark-Georg (2011): Die Idee der Universität. Friedrich August Wolf und die Praxis des Seminars. In: Zeitschrift für Ideengeschichte, 5, 1, S. 105-117.

- Tyagunova, Tanya (2017): Interaktionsmanagement im Seminar. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, Max (1982 [1904]): Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 5., erneut durchgesehene Aufl., herausgegeben von Johannes Winkelmann). Tübingen: Mohr Siebeck, S. 146-214.
- Wenzl, Thomas (2018): Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In: Kleeberg-Niepage, Andrea/Rademacher, Sandra (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte. Wiesbaden: Springer VS. S. 171-193.
- Wernet, Andreas (2021): Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wilkesmann, Uwe (2017): Methoden und Daten zur Erforschung spezieller Organisationen: Hochschulen. In: Liebig, Stefan (Hrsg.): Handbuch Empirische Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 565-588.

Enttäuschung nach Programm

Zum universitätspädagogischen Umgang mit passiver studentischer Beteiligung am Beispiel der pandemiebedingten Online-Lehre

1 Die Expansion der Hochschulbildung und der Anspruch der studentischen Beteiligung

Ein zentraler Fokus nicht nur der rekonstruktiven Forschung zur Hochschullehre liegt auf der studentischen Beteiligung im Rahmen von Lehrveranstaltungen. Dieses theoretische Interesse ist offensichtlich praktisch motiviert. Hochschullehrende mobilisieren zumindest in der Moderne ein hochschulpädagogisch begründetes Interesse an einem lebhaften Lehrgespräch (vgl. hierzu kritisch Kollmer 2023: v.a. 331-334), wenn dieses auch persistent enttäuscht wird (vgl. Wenzl 2018). Dieses Interesse wird rationalisiert, wenn die aktive Beteiligung als Zeichen für (gelingendes) studentisches Lernen und studentische Sozialisation gedeutet wird. Es wird etwa statistisch der Beleg generiert, dass jene Studierenden, die sich engagierter beteiligen, auch besser in den anschließenden Prüfungen abschneiden (Schulmeister 2015: 15ff.). Und nicht selten wird daraus geschlussfolgert, dass ‚nur wer etwas tut auch etwas lernt‘, statt etwa die ebenfalls diese Daten erklärende Annahme heranzuziehen, dass, wer ohnehin schon etwas kann, es auch lieber zeigt.

Der zugleich auf eine Nicht-Selbstverständlichkeit verweisende Anspruch, dass die Studentinnen und Studenten in der Lehre aktiv etwas leisten sollen, ist wahrscheinlich so alt wie die moderne Universität, wenn auch die Gestalt, in der er sich artikuliert zum einen historisch, zum anderen fachkulturell variiert.¹ Die Erfindung der für die Geistes- und Sozialwissenschaften charakteristischen Lehrform des Seminars kann als einer der historischen Meilensteine in

¹ Auch die heute übliche Bezeichnung „Studierende“ (statt Studenten oder Student*innen) verweist ja objektiv auf diesen Anspruch.

der Geschichte der Bearbeitung *dieser* Variante des Theorie-Praxis-Problems² gedeutet werden: Im Seminar sollen die Studierenden „als produzierende auftreten“, wie es Schleiermacher (1808/1964, S. 265) ausdrückt. Ihre Beteiligungsrolle soll sich nicht darin erschöpfen, passiv Theorie-Wissen zu ‚reproduzieren‘, das ihnen vermittelt wird, sondern umfasst es, selbst praktisch etwas mit diesem Theorie-Wissen zu tun: es *praktisch* zur Geltung zu bringen. Auch die heute ubiquitäre Praxis der studentischen Referate kann vor diesem Hintergrund als Antwort auf den hochschuldidaktischen Wunsch nach studentischer Praxis verstanden werden: Wenn die Studierenden im Seminar Referate halten, *praktizieren* sie, wenn sie bloß dasitzen, tun sie dies nicht.

Dieser Anspruch der Aktivierung oder ‚Subjektivierung‘ der Studierenden kann *empirisch* als Charakteristikum der modernen Hochschulbildung bezeichnet werden: Er verlangt den Studierenden nicht bloß ‚Einsamkeit und Freiheit‘, sondern eben auch ‚Betriebsamkeit und Verfügbarkeit‘ ab (vgl. schon Schelsky 1963: 192ff.). Diesen Zusammenhang kann man sich etwa auch an der Entwicklung des Prüfungswesens verdeutlichen. Er wird häufig übersehen, wenn die Deutungsmuster „Humboldt“ und „Bologna“ gegeneinander ausgespielt werden. Mit der gewaltigen gesellschaftlichen Expansion der Hochschulbildung geht der Ausbau ihrer internen Mechanismen der Leistungskontrolle Hand in Hand (Matthies/Stock 2020): Im Zuge der berühmten deutschen Universitätsreformen um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wurde eben nicht bloß ‚idealistisch“ die intellektuelle Emanzipierung der Studierenden als Forschende proklamiert, sondern auch die ersten Staatsexamenprüfungen institutionalisiert. Die Durchsetzung der Erwartung, dass Studierende im Rahmen der Lehre etwas praktizieren sollen, erzeugt nicht nur neue Chancen der intellektuellen Emanzipation, sondern ebenso neue intellektuelle Disziplinierungstechniken, insbesondere in Gestalt von neuen Prüfungsformen und neuen Ansprüchen der Selbst-Domestizierung.

Stichweh stellt in diesem Zusammenhang die These auf, dass die mit der Moderne institutionalisierten Ansprüche der Beteiligung der Studierenden an *Forschungspraxis* im Rahmen der Lehre auf letztlich eigennützigen Ansprüchen der Wissenschaftsdisziplinen beruhen: Die moderne Universität verlangt den Studierenden – sozusagen als „Gegenleistung“ für ihre (Aus-)Bildung – eine „kleine Forschungsanstrengung“ (vgl. Stichweh 1993/2013: 209) ab: Die Studierenden sollen zeitweilig als Hilfsforscher arbeiten. Statt mit Geld, wie es in der vormodernen Universität üblich war, „bezahlen“ sie für ihr Studium mit einer intellektuellen „Leistung“. Mir scheint diese Theoriefigur, wenn man sie etwas modifiziert, auf einen wichtigen Strukturzusammenhang hinzu-

² Dieses wird heute zumeist nur noch als Hiatus zwischen Wissenschaft und (nicht universitärer) Berufspraxis gelesen bzw. als Anspruch, dass ein wissenschaftliches Studium (auch) zur Ausübung einer nicht-universitären beruflichen Praxis qualifiziert. Demgegenüber etwas in Vergessenheit geraten ist ein Begriffsverständnis, demzufolge „Theorie“ die Forschung bezeichnet und „Praxis“ die (Performanz der) Lehre. (vgl. Barth 2017 [1947]: S. 9f.).

weisen. Dazu muss allerdings der funktionalistische Akzent, der bei Stichweh anklingt, etwas abgeschwächt werden. Denn es geht bei der *studentischen Gegenleistung* allenfalls manifest um die „outcomes“ der studentischen Forschungs-Zuarbeit. Latent geht es vielmehr um das Sichtbarwerden einer studentischen Forschungs*anstrengung* überhaupt. Mit einem Begriff von Coser könnte man auch sagen, es handelt sich bei der Hochschullehre um eine „gierige Institution“ (Coser 2015 [1974]), die der Anstrengungs-Akte der Studierenden bedarf. Sie ist gleichsam abhängig von der kathektischen Energie, mit der die Studierenden sie bedenken.

Der Anspruch, dass sich die Studierenden an der Lehrpraxis *aktiv* beteiligen sollen, dass sie als Forschungs-Subjekte in ihr in Erscheinung treten sollen, ist als solcher unbezweifelbar. Man kann ihn lern-, professionalisierungs- oder bildungstheoretisch zu begründen und zu rationalisieren versuchen, aber diese Begründungen, ob sie triftig sind oder nicht, ändern nichts an der sozialen Tatsache des Anspruchs selber, die uns hier interessiert und der wir diejenige Interaktionswirklichkeit gegenüberstellen werden, auf die sie sich bezieht. Dafür bietet der Fall der Online-Lehre im Zuge der Corona-Krise, der die Beteiligungsrollen der Studierenden in eine gewisse Irritation versetzt hat, ein interessantes Lehrstück.

Im Folgenden soll (2.1) kurz skizziert werden, welche Beteiligungsmöglichkeiten die Institution der Hochschullehre den Studierenden bereitstellt. Anschließend soll (2.2) die These entfaltet werden, dass dabei notorisch die Rolle der passiv teilnehmenden Studentinnen und Studenten unterschätzt wird. Daraufhin wird (3.) anhand dreier Fallbeispiele gezeigt, wie es in der Online-Lehre dadurch zu Irritationen kommt, dass durch sie gerade die passive Studierendenrolle untergraben wird. Abschließend wird (4.) versucht, theoretische Schlussfolgerungen aus der – einstweilen vorüber gezogenen – Online-Krise der Hochschullehre im Hinblick auf die historische Entwicklung der Hochschulbildung und der studentischen Beteiligung zu ziehen.

2 Formen der studentischen Beteiligung am Seminar:

2.1 Partizipation und passiver Besuch

Es sind mir zwar keine systematischen Studien darüber bekannt, wie viele Studierende sich in Seminaren oder anderen auf studentische Aktivität ausgerichteten Lehrveranstaltungsformaten (Laborpraktika, Übungen) überhaupt durch

Wortbeiträge beteiligen oder gar in welcher Qualität.³ Ein Blick auf eine Sammlung von etwa fünfzig Lehrveranstaltungen⁴ bestätigt allerdings die erfahrungsbasierte Vermutung, dass es sich bei denen, die sich beteiligen, zweifelsohne um die Minderheit handelt. Im Normalfall beteiligen sich an einer Seminarsitzung weniger als fünf Studierende mehrfach mit Wortbeiträgen, einige Studierende durch einzelne Wortbeiträge und der ‚Rest‘, der umfangsmäßig zwischen 30% und 90% der Anwesenden schwankt, *nicht*. Dies betrifft natürlich nur die anwesenden Studierenden. Auch bezüglich der Frage, wie hoch der Anteil der Anwesenden ist, liegen mir keine Daten vor. Es scheint allerdings so, dass – bis auf in der ersten Sitzung – die Anwesenheitsquote stets im Bereich von ca. 75% bis 25% schwankt.

Was wissen wir über diese laienhaften und sehr groben tatsachenwissenschaftlichen Abschätzungen hinaus, theoretisch über die Interaktionsstruktur und die in ihr angelegten Beteiligungsrollen des Seminars? Ein diesbezüglich grundlegender, auf empirischen Beobachtungen basierender sinnverstehender Befund stammt von Wenzl (2018): Dieser hat gezeigt und elaboriert, dass es einen Sinn hat, dass die Hochschullehrenden im Seminar sich faktisch dominant an die Konvention halten, die Studierenden nicht zur aktiven Beteiligung zu verpflichten, selbst wenn dies zu längeren, unangenehmen Schweigephasen in der Interaktion führt. Darin nämlich, so Wenzl, verschaffe sich der spezifisch *hochschul-(pädagog-)ische*⁵ Anspruch Ausdruck, dass am universitären Seminar „bildungswillige Subjekte“ teilnehmen.

Eine implizite Pointe dieser Überlegung scheint mir darin zu liegen, dass so strukturell nicht nur diejenigen Studierenden in die Rolle von ‚bildungswilligen Subjekten‘ versetzt werden, die sich aktiv am Seminarsgespräch beteiligen, sondern *alle* Teilnehmenden. Auch die *passive* oder ‚stille‘ Teilnahme wird mit Legitimität ausgestattet, (vgl. Wenzl 2018: 186) wengleich sie auch nicht das diskursive Prestige des „besseren Beitrags“⁶ einzuholen in der Lage ist. Ein gewisser „Bildungswille“ und mithin eine Form der *studentischen Teilnahme* dokumentiert sich in der bloßen Anwesenheit. Dies gilt grundsätzlich sogar ungeachtet dessen, ob bzw. wie vehement die Anwesenheit kontrolliert

³ Es geht wahrscheinlich eine *beruhigende* Wirkung von dem Umstand aus, dass Studierende in Mathematik-Übungen oder Biologie-Praktika erwartungsgemäß in *kollektiver* Form *aktiv* werden können, indem sie etwa *mitschreiben* (Mathematik) oder in anderer Form sich *manuell betätigen* (bei der Durchführung von Experimenten, dem biologisch-anatomischen Zeichnen, der Sektion usw.).

⁴ Diese Sammlung stellt das Sample des DFG-Projekts *Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium (FAKULTAS)* dar.

⁵ Wenzl spricht nicht von Pädagogik, wohl um die Differenz von Hochschule (als Bildungsanstalt) und Schule (als Erziehungsanstalt) zu unterstreichen.

⁶ In Anlehnung an Habermas‘ berühmte Formulierung vom „zwanglosen Zwang des besseren Arguments“.

und sanktioniert wird.⁷ Ob dieser äußerlichen Anwesenheit eine ‚innere Beteiligung‘ korrespondiert, wird nicht *überprüft* und kann es eben auch nicht werden, ohne damit die Legitimität der passiven Teilnahme zu beschädigen. Die innere Beteiligung kann nur von den Studierenden der Bewährung ausgesetzt werden und wird es auch. An diesem strukturellen *Bewährungscharakter* erweist sich gerade die *studentische* Teilnahme an der Interaktionspraxis der Lehrveranstaltung (im Gegensatz etwa zur Beteiligungsrolle von Schüler:innen im Unterricht).⁸ Wer neben der oder dem Dozierenden im Seminarraum anwesend ist und sich an einige elementare Verhaltenskonventionen hält (still an einem Platz sitzen, etwas zu schreiben oder einen Laptop dabei haben, eine gewisse Aufmerksamkeit zeigen, etc.), *nimmt schon am Seminar teil*, unabhängig davon, ob er oder sie sich (durch Wortbeiträge) *beteiligt*. Man kann dies, wenn man einen alten Begriff nebst des mit ihm verbundenen Deutungsmusters bemühen möchte, als einen Aspekt der „Akademischen Freiheit“ der Studierenden betrachten, der sich auf die Seminarpraxis selbst bezieht: Als Anwesende in der Seminarsitzung steht es den Studierenden *frei*, in welcher Weise sie teilnehmen.⁹ Wer nicht anwesend ist, nimmt auch nicht teil.

Die verbreitete Vorstellung, das Seminar fände seinen primären Lehrsinn darin, die Studierenden qua Beteiligung in eine bestimmte diskursive Praxis einzuüben, findet in der empirisch vorfindlichen strukturellen ‚Respektanz‘ des sich nicht beteiligenden Studierenden also keine Bestätigung. Die passive Teilnahme scheint dem Seminar weniger fremd zu sein, als gern behauptet wird. Die suggestive Rechnung, dass in der Vorlesung der Dozent spräche und im Seminar die Studierenden, ist vermutlich nie ganz aufgegangen. Was man

⁷ Diesen Umstand übersieht Liebermann (2016) im Eifer des Gefechts gegen die universitäre Anwesenheitspflicht. Er argumentiert zunächst ganz in unserem Sinne: Dass ihre Anwesenheit in den Lehrveranstaltungen als eigene Beteiligungsentscheidung von Studierenden interpretiert werden kann, wird tendenziell verunmöglicht, wenn man diese Anwesenheit durch strenge Regulation erzwingt. Den Studierenden wird so eine Möglichkeit genommen, sich als autonome Bildungssubjekte zu zeigen. Aber das ist gerade *kein* Grund die „nur physische Präsenz“ der Studierenden gegen ihre „intellektuelle Präsenz“ auszuspielen, wie Liebermann es beabsichtigt. Im Gegenteil bleibt das Prestige der intellektuellen Präsenz von der Anwesenheitspflicht ja gerade unberührt.

⁸ Wernet unterscheidet zwischen diskursiver Partizipation (im Hochschulrahmen) und schulischer Mitarbeit als Ausdrucksform einer verschulten Form der Lehre (2021, S. 310), diese Differenzierung zielt allerdings lediglich auf die aktiven Beteiligungsrollen.

⁹ Adorno (2003 [1962]) überreizt diesen Gedanken etwas, wenn er erklärt, er halte es für Bestandteil der „akademischen Freiheit“ (ebd., S. 476), dass die Studierenden nicht zur Anwesenheit am Seminar verpflichtet würden. Es gehört empirisch meines Erachtens doch zur beruflichen Verantwortung von Hochschullehrenden, dass sie die Anwesenheitserwartung ihrer Institution, die mir fraglos zu bestehen scheint, repräsentieren, wenn auch nicht geregelt ist, mit welchen Mitteln sie diese Anwesenheitserwartung *regulatorisch durchsetzen*. Dass Adorno erklären kann, ihm sei es „völlig gleichgültig“ (ebd.), ob die Studierenden seine Seminare besuchen oder nicht, ist offensichtlich Ausdruck einer Selbstcharismatisierung, die ja im Falle Adornos gerade auch auf den berüchtigten „überfüllten Hörsälen“ der Frankfurter Universität in den 60er Jahren beruht.

stattdessen konstatieren kann, ist, dass Dozierende im Seminar unter anderen Bedingungen – gleichsam ‚intimer‘ – dozieren als in der Vorlesung und dass einige Studierende im Seminar die Gelegenheit wahrnehmen, ihre rhetorischen Qualitäten unter Beweis zu stellen; typischerweise indem sie sich als Stichwortgeber und interessierte Novizen hervortun. (vgl. König/Lehndorf 2023).

2.2 Passiv anwesende Studierende als heimlicher Stützfeiler der Lehre

Die zentrale Säule der *Anwesenheit*, oder wie es in der Sprache der Institution heißt, der Akt des „Hingehens“, soll also nicht unterschätzt werden. Auch in der bloßen Anwesenheit bekundet sich doch schon ein Moment der Kooperativität. Es war wiederum Stichweh, der insofern mit Recht vorgeschlagen hat, die Hochschullehre als „Anwesenheitsinstitution“ (2015) zu fassen: Ähnlich wie ein Konzert oder der Gottesdienst ist für sie die Anwesenheit eines teilnehmenden „Publikums“ ein *Erfolgsfaktor*. Besondere Plastizität bekommt diese These durch einen Blick auf die der Lehre dienenden Räumlichkeiten der Hochschule und ihre Ausstattung.¹⁰ Man denke nur an den Hörsaal, mit dem die Universität, so Wenzl, „den Anspruch, dass ihre Lehre eine kollektiv bedeutsame Praxis ist, gewissermaßen in Stein haut.“ (2019: 309) Man denke aber auch an die typischen hochschulischen Sitzbänke mit klappbarem Schreibplatten, welche den Studierenden unmissverständlich bedeuten, wie sie auch „als produzierende auftreten“ und mithin ihre Anerkennung der institutionellen Idee bekunden mögen; nämlich platznehmend und (mit-)schreibend.

Die großzügige Ausstattung der Hochschullehrräumlichkeiten in Verbindung mit dem Prinzip der „akademischen Freiheit“ ist natürlich mit dem Risiko des Ausbleibens der erwünschten studentischen Anerkennungsakte behaftet. Oder besser: Im Grunde ist die Enttäuschung gründlich vorbereitet und -programmiert. Sie gehört zur universitären Lehre wie die Sünde zur Beichte. Der mäßig besetzte Hörsaal kränkt die Dozierenden wie die Seminarsitzung, in der die Studierenden wieder einmal die Diskussionsgrundlage nicht zur Kenntnis genommen haben (vgl. Kalthoff/Engert 2021: 256f.) oder die nicht-aufgegriffenen Diskussionsanstöße (vgl. Wenzl 2018). Und zugleich bestätigt die Enttäuschung über die Mehrheit den elitären Status der Minderheit, die anwesend ist, die Texte gelesen hat und bisweilen in den Diskussionen glänzt. Die „schweigende Mehrheit“ der Studierenden wird missverstanden, wenn sie als nicht zu leugnender Beweis der „Fiktivität“ des Deutungsmusters „Bildung durch Wissenschaft“ interpretiert wird. (vgl. Grope 2016: 67) Sie bestätigt vielmehr die Bildung der wenigen und bildet darüber hinaus gleichsam den

¹⁰ Vgl. zum Aspekt des Interaktionsraums grundlegend: Hausendorff/Schmitt 2018.

heimlichen Stützpfiler der Lehre. Ich will hier noch einige Argumente für diese These anführen.

Wir hatten bereits hervorgehoben, dass auch die passiv anwesenden Studierenden durch ihr Kommen ein Interesse zum Ausdruck bringen. Sie leisten als Publikum – wie in der Vorlesung – einen wertvollen Dienst für die Interaktionspraxis, die gleichsam droht, der Lächerlichkeit preisgegeben zu werden, wenn zu wenige Personen teilnehmen.¹¹

Ferner lässt sich ein geradezu triviales konversationsanalytisches Argument für die Bedeutsamkeit der „schweigenden Mehrheit“ geben. Denn wenn wir davon ausgehen, dass in einer durchschnittlichen Seminarsitzung 20 Studierende anwesend sind und insgesamt vielleicht 60 studentische Wortbeiträge geleistet werden, liegt es auf der Hand, dass, wie auch immer diese Wortbeiträge verteilt werden, nur wenige Studierende wenige Wortbeiträge werden leisten können. Oder, um noch ein letztes Zahlenspiel zu bemühen: Es schweigen zu jedem Zeitpunkt immer mindestens 19 Studierende. Wären nur diejenigen Studierenden relevant für den Lehrsinn der Seminare, die sich aktiv beteiligen, wäre das Seminar folglich ein ökonomisch äußerst ineffizientes Interaktionsformat, geradezu eine pragmatische Fehlkonstruktion.¹²

Betrachtet man stattdessen die passiven Studierenden als Stützpfiler der Lehre, als notwendiges Publik- und Plenum, das seinen gleichsam bescheidenen wie selbstlosen Beitrag zum Gelingen der Lehre leistet, würde man auch theoretisch dem Umstand gerecht, dass die universitäre Lehre zwei unterschiedliche Gruppen von Studierenden (aktive und passive) unter ihrem Dach beheimatet, die im Lehralltag friedlicher koexistieren, als es bisweilen scheinen mag, ohne sich die Präferenz der Hochschullehrenden wie der Hochschuldidaktik für die Aktiven zu eigen zu machen. Wenigstens auf der Mikro-Ebene der Lehrinteraktion nimmt sich das, was Kreckel (2011) – freilich in einem allgemeineren Sinne – als „Spitze-Breite-Dilemma“ der Hochschulbildung bezeichnet, eigentlich verblüffend wenig dilemmatisch aus: Wenigstens in der Seminarinteraktion stützen „Spitze“ und „Breite“ einander wechselseitig.

¹¹ Eine geringe Anwesenheitsquote kann natürlich von den Teilnehmenden auch mit einer Art „Jetzt erst Recht“-Haltung begegnet werden. Dieser Mechanismus funktioniert aber nur, weil er die Normalerwartung eben unterläuft.

¹² Insofern geht auch in die pädagogische Vorliebe für „Gruppenarbeit“ das Wertmuster des instrumentellen Aktivismus (Parsons 1969) mit ein, dergestalt dass in diesem Format eine höhere Anzahl aktiver Schüler:innen praktisch erzwungen wird.

3 Von der verbindlichen Teilnahme qua Anwesenheit zur unverbindlichen Teilnahme qua Eingelogg-Sein oder: Von der Interaktion zur Kommunikation

Im Folgenden möchte ich auf der Grundlage der eben vorgestellten Befunde die These herausarbeiten und begründen, dass sich die Struktur der studentischen Beteiligungsrollen in der Online- oder Distanzlehre von jener in der face-to-face-Lehre unterscheidet. Folglich wurde mit der pandemiebedingten befristeten Umstellung der Lehre vom Offline- in den Online-Betrieb, *ohne dass dies bemerkt wurde oder explizit beabsichtigt gewesen wäre*, die Studierenden und die Dozierenden zugleich mit dieser neuen Beteiligungsrollenforderung konfrontiert. Dass sich die Beteiligungsrolle der Studierenden durch die Online-Situation verändert, wurde dabei nur wenig thematisiert. Diskussionsbestimmend waren stattdessen Themen, die für die Universität als Institution unspezifisch sind: Zum einen die technische Ausstattung der Teilnehmenden (gerade bei finanziell schwächer gestellten Studierenden), die ein Sich-einloggen voraussetzt, zum anderen die veränderten allgemeinen Lebensumstände des plötzlichen ‚home office‘ (die überlagert sind von der allgemeinen gesellschaftlichen Corona-Krise). Selbst bei der – letztlich ‚erfolgreichen‘, gleichwohl vermutlich wenig befriedigten – Fraktion derjenigen, die, motiviert durch die Corona-Krise, zur Verteidigung der Präsenzlehre aufgerufen haben, fällt auf, dass die strukturellen Veränderungen der Praxis der Lehrveranstaltungen selbst, selten thematisch sind. Stattdessen wurde auch hier häufig eher mit den Sekundärgewinnen einer Teilhabe an einem akademischen Alltag in Präsenz argumentiert (Bibliotheken, Pausengespräche, Mensen, etc.), die im Online-Modus wegfielen, statt mit den Unterschieden in der ‚Kernbeschäftigung‘ der Lehrveranstaltungen.

Den begrifflich schärfsten Vorschlag zur strukturellen Unterscheidung von Online- und Offline-Lehre hat Hausendorf (2020) in die Diskussion eingebracht, der die Online-Lehre als Kommunikation *ohne Interaktion* auffasst, wobei Kollmer (2020) oder auch Brosziewski (2020) in eine ganz ähnliche Richtung argumentieren. Diese Unterscheidung beruht auf einem Verständnis von „Interaktion“ als eine[r] Form der Kommunikation [...], die unter Anwesenden aufgrund von Wahrnehmungswahrnehmung (Goffman 1964, Luhmann 1984) zu stande kommt“ (Hausendorf/Schmitt 2018: 87). Was Hausendorf allerdings nur knapp andiskutiert, ist die empirische Frage, was es mit einer Form der Kommunikation macht, wenn sie als Substitut für eine Form der Interaktion herhalten soll, indem sie Interaktionsbedingungen wie Anwesenheit und Wahrnehmungswahrnehmung punktuell ermöglicht (vgl. Hausendorf 2020: 89). Denn fraglos steht die Online-Lehre im Rahmen von ‚synchronen‘ Lehrveranstaltungen unter dem Anspruch, eine Interaktionspraxis nicht nur zu simulieren, sondern zu sein. Darüber hinaus ist die Online-Lehre nicht

Substitut irgendeiner Interaktionspraxis, sondern eben der Interaktionspraxis der Hochschullehre, mithin einer Form im Anspruch sozialisatorischer Interaktion, die durch ihre eigenen Strukturprobleme ausgezeichnet ist.

Im Folgenden soll es also darum gehen, zu zeigen, inwiefern die strukturell unterminierte Rolle der passiv teilnehmenden Studierenden in der Online-Lehre zu einem Handlungsproblem wird.

3.1 „Gesichtslose“ Anwesenheit

Wir beginnen unsere empirische Zusammenschau¹³ mit einem Protokoll-Zitat. Ein Biologie-Dozent eröffnet die Vorlesung mit den Worten:

„So, schönen guten Morgen. Heute sind wir n paar wenige Leute, nur achtundvierzig. Mal schauen, äähm...“

Auf äußerst subtile Weise stellt diese ‚unechte Begrüßung‘ einen Kommentar zur Situation der *Online*-Lehre dar. Stellten wir uns vor, der Dozent würde denselben Sprechakt in einer Offline-Lehrveranstaltung gebrauchen, so handelte es sich offensichtlich um eine Art Show-Effekt. Der Dozent müsste die Studierenden irgendwie (schnell) gezählt haben. In der Online-Lehrveranstaltung handelt es sich bei dem Sprechakt um die *Inszenierung* einer ‚neuen Normalität‘. Beiläufig wird die Zahl der Teilnehmenden erwähnt, die technisch bereitgestellt wird. Wir sprechen von einer ‚Inszenierung‘, weil die Beiläufigkeit etwas bemüht erscheint. Die exakte Anzahl hätte der Dozent ja auch gar nicht zu benennen brauchen.

Die Grundthematik des Sprechakts ist keineswegs neu. Dass gemessen an den Ansprüchen (und Anmeldezahlen bzw. Teilnahmelisten) der Institution (zu) wenige Studierende Vorlesungen besuchen, ist kein Phänomen, das erst die Online-Lehre hervorgerufen hätte. Den Sprechakt kennzeichnet auch diesbezüglich eine interessante Ambivalenz. Einerseits gibt der Dozent sich betont gelassen angesichts der geringen Zahl von eingeloggten Anwesenden. Andererseits sieht er sich offensichtlich veranlasst, die Situation zumindest als unüblich und ‚nicht so erfreulich‘ zu kommentieren. Der Sprechakt ‚Heute sind wir n paar wenige Leute‘ verweist jedenfalls objektiv darauf, dass die Art der Veranstaltung, um die es geht, und für die der Sprecher eine gewisse Verantwortung innehat, umso schöner oder erfolgreicher ist, je mehr ‚Leute‘

¹³ Das Sample für diese Zusammenschau sind 12 Online-Lehrveranstaltungen verschiedener Fächer (Literaturwissenschaft, Biologie, Mathematik) aus dem Jahr 2021, die im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts *Digitale Hochschulbildung organisieren, lehren und lernen (digihub.org)* untersucht werden. Für die großzügige Zurverfügungstellung des Materials sei Thomas Wenzl herzlich gedankt.

kommen,¹⁴ auch wenn der manifeste Akzent des Sprechakts auf der Bekundung liegt, dass man sich von der heute ungewöhnlich niedrigen Teilnehmendenzahl nun nicht verstimmen lassen will.

Zugleich stellt der Sprechakt eine interessante Adressierung der Teilnehmenden dar. Diese werden als Gäste angesprochen, indem unterstellt wird, sie seien nicht im Bilde, wie viele „Leute“ normalerweise teilnehmen. Der Dozent macht sich zum Gastgeber und übernimmt eine gewisse Verantwortung für das Geschehen gegenüber den gleichsam ortsfremden Besuchern. Er unterstellt, dass nicht nur er, sondern alle Teilnehmenden eigentlich „mehr Leute“ erwarten würden, und gibt sich bemüht, jeden Verdacht zu zerstreuen, diese geringe Teilnehmendenzahl sei die Regel. Dabei verfällt er nicht in eine erzieherische oder gekränkte Ansprache der Anwesenden („Na kein Wunder, dass immer so viele in der Klausur durchfallen, wenn niemand kommt.“). Vielmehr gelingt es ihm, eine *Verbindlichkeit in der Unverbindlichkeit* aufrecht zu erhalten. Damit reagiert der Dozent – vermutlich eher intuitiv – auf die veränderten Umstände der Online-Lehrsituation. Er nimmt sozusagen eine „Normalisierung“ durch Wert-Generalisierung (vgl. Parsons 1969) vor. Um sich klarzumachen, warum dies überhaupt nötig ist, hilft es, den Kontext der Situation etwas zu beschreiben. Das betrifft vor allem die Rolle jener 48 „Leute“, die der Dozent erwähnt hat. Wie treten diese Teilnehmenden in Erscheinung?

Von den achtundvierzig eingeloggten Teilnehmenden ist einer der die Veranstaltung erhebende ‚teilnehmende Beobachter‘. Zu Beginn der Lehrveranstaltung hat keiner der Teilnehmenden seine Kamera angeschaltet. Es ist – neben den Power-Point-Folien der Vorlesung – nur der Dozent (augenscheinlich in seinem Institutsbüro) für alle zu sehen. Nach ca. einer Minute schalten dann zwei Studentinnen ihre Kameras an, was der Dozent unkommentiert lässt. Nach ca. vierzehn Minuten schaltet eine weitere Studentin ihre Kamera an. Nach ca. einer Stunde macht der Dozierende eine fünfminütige Pause, in der die drei Studentinnen ihre Kameras wieder ausschalten, während der Dozent seine Kamera anlässt, sodass man sehen kann, wie er ein wenig verloren in seinem Büro auf- und abgeht, bevor er sich wieder an den Schreibtisch setzt und etwas liest. Nach der Pause macht zunächst wieder nur die erste Studentin ihre Kamera an. Nach ca. anderthalb Minuten schalten sich auch die anderen beiden wieder ein. So bleibt es fast bis zum Ende der Vorlesung. Erst einige Minuten vor Schluss schaltet eine der drei Studentinnen ihre Kamera wieder aus. Per Mikrofon tritt in der Veranstaltung weder eine Studentin noch ein Student in Erscheinung. Erst am Ende der Sitzung, als der Dozent nochmals zum Fragenstellen aufruft, werden zwei Fragen per Chat-Funktion gestellt. Es ist wohl nicht zu viel gesagt, wenn wir die studentische Aktivität, die sich in diesen Beobachtungen dokumentiert, als „niedrig“ beurteilen. In jeder Vorlesung

¹⁴ Vgl. hierzu auch Wenzls Beobachtung, dass die Studierenden (höflicherweise), die Vorlesungen besuchen, dazu neigen, sich bei der Sitzplatzwahl so im Hörsaal zu verteilen, dass sie den Eindruck einer Ausfüllung des Raumes erzeugen (vgl. Wenzl 2019: 302f.).

im Präsenz-Modus wäre der ‚Beteiligungsaufwand‘, den die Studierenden sich bei der Interaktion machen würden, unzweifelhaft höher.

Diese Beobachtungen machen unter anderem darauf aufmerksam, dass die Online-Lehre im Gegensatz zur Präsenzlehre durch eine *strukturellen Abwesenheitsverdacht* gekennzeichnet ist. Scheinbar nehmen an einer Online-Seminar-Sitzung all jene Personen teil, deren Namen auf der technisch generierten Teilnehmerliste stehen, alle Benutzerkonten, die eingeloggt sind. Es ist jedoch evident, dass *nicht* verbindlich gewährleistet werden kann, dass dies auch ‚faktisch‘ – das heißt hier: gemessen an den angepassten Standards der Präsenz-Teilnahme – der Fall ist: *Teilnehmen* und *Eingeloggt-Sein* ist nicht dasselbe. Allerdings gibt es eine gewisse Tendenz, beide Phänomene zu identifizieren: Etwa wird das Einloggen innerhalb der entsprechenden Programm-Oberflächen häufig als „Teilnehmen“ bezeichnet. Das Eingeloggt-Sein wird als Äquivalent der Teilnahme im Modus der bloßen Anwesenheit installiert. Die Anwesenheit wird „punktuell simuliert“. (Hausendorf 2020) Inwiefern aber ist Teilnehmen und Eingeloggt-Sein nicht dasselbe? Diese lebensweltlich triviale Frage, lässt sich in Bezug auf die sozialen Interaktionsstrukturen des Seminars mithilfe von Goffmans Überlegungen zur interaktiven Präsentation des Selbst beantworten:

If we see perception as a form of contact and communion, then control over what is perceived is control over contact that is made, and the limitation and regulation of what is shown is a limitation and regulation of contact. (Goffman 1956: 44)

Besonders prägnant führt dies das Phänomen der ausgeschalteten Kamera vor Augen. Ob ein Benutzer, der mit ausgeschalteter Kamera eingeloggt ist, tatsächlich teilnimmt, bleibt in der Interaktion strukturell unklar. Der Benutzer bleibt „gesichtslos“ (Kollmer 2020): Es könnte eine andere Person eingeloggt sein. Wer auch immer eingeloggt ist, könnte etwas ganz anderes machen, wie z.B. die Wäsche. Für die *Interaktionsteilnehmenden* bleibt es stets unsichtbar, ob eingeloggte Benutzer *teilnehmen*. Diese strukturelle Verschiebung von der Normalität einer *studentischen Teilnahme qua Anwesenheit* zur Normalität einer *gesichtslosen oder abwesenden Anwesenheit qua Eingeloggt-Sein* hat sich in der Zeit der Online-Lehre eingestellt, weitestgehend ohne (jedenfalls explizite) Beachtung zu finden.

Dabei ist es wichtig zu beachten, dass nicht bloß sittliche Verwahrlosung oder Desinteresse als Motive für das Nichteinschalten der Kameras annehmbar sind. Vielmehr liegt es für die Studierenden nahe, es als Eingriff in ihre studentische Autonomie zu verstehen, wenn die Dozierenden sie darauf verpflichten wollen, ihre Kameras anzuschalten. Nachvollziehbarerweise reagieren viele Dozierende enttäuscht oder sogar gekränkt darauf, wofür wir weiter hinten exemplarisch einen Fall anführen wollen. Demgegenüber gibt der Dozierende im eben vorgestellten Fall sich nicht die Blöße, sich eine persönliche Kränkung anmerken zu lassen (bzw. ihm gelingt es, die Enttäuschung zu überdecken), indem er sämtliche Erwartungen der Verbindlichkeit von vornherein

auf ein Minimum reduziert und die Studierenden als interessierte Gäste adressiert.

Von besonderer Brisanz ist dieses Problem der fehlenden Verbindlichkeit natürlich für Seminar und Übung als diejenigen hochschulischen Lehrformate, denen ein expliziter Interaktionsanspruch eingeschrieben ist. Wir betrachten im Folgenden zwei Beispiele:

3.2 Studierende als kommentierende Zuschauer

Um zu zeigen, dass die Transformation der Interaktionsstruktur und insbesondere der passiven Teilnehmendenrolle auch empirisch von den Studierenden als solche internalisiert wird, will ich eine Szene anführen, die sich in einem Germanistik-Seminar abspielt. Die Szene ereignet sich, als die Internetverbindung der Dozentin kurz abbricht und sie binnen einiger Sekunden aus- und wieder eingeloggt wird. Solche Störungen kommen in der Online-Lehre mit einer gewissen – wenngleich auch normalerweise tolerablen und überschaubaren – Regelmäßigkeit vor und beeinflussen den Gesprächsfluss des Seminars manifest kaum. Uns interessiert hier vor allem die Reaktion der Studierenden Sm1 und Sw2 auf die Störung:

Dw: Ok, ähm, dann sag ich ganz kurz was zur letzten sitzung, vielleicht nur so als aufhänger, damit wir in die diskussion einleiten können, wir (wir hatten uns über schillers) räuber: ähm unterhalten und da (.) vor allem ähm (.) über die V:orrede: diskutiert; die für unsern zusammenhang (.) insofern interessant ist als schiller seinem publikum (.) nahelegt; das Stück ähm (.) zu lesen wie freunde (7) ((Verbindung bricht ab))

Sm1: @(.).@ (Ups)

Sw2: wir warten (4)

Betrachten wir allein den kurzen Kommentar des ersten Studierenden: Ein kurzes Auflachen und ein „Ups“. Versuchen wir gedankenexperimentell die Wohlgeformtheitsbedingungen dieser Äußerung zu bestimmen. Der Elementarfall des Sprechaktes „Ups“ ist darin gegeben, dass eine Person ein eigenes Missgeschick kommentiert: Man stößt in Abwesenheit einer anderen Person ein Glas um und kommentiert dies mit „Ups“.

Darüber hinaus und näher am vorliegende Kontext lässt sich ein von diesem ersten Fall gleichsam abgeleiteter Fall denken, in dem das Missgeschick eines Dritten kommentiert wird: zwei Personen sehen gemeinsam ein Fernseh- oder Bühnenprogramm an, in dem jemandem eine Fehlleistung – z.B. ein Versprecher – unterläuft. Der Sprechakt würde auch in die Chat-Kommunikation per Messenger passen: Eine Person schickt einer anderen ein Video, das eine peinliche Situation zeigt, woraufhin der Adressat das Video mit einem lachenden Smilie und einem „Ups“ kommentiert.

Entscheidend an diesen Experimenten ist (mit Blick auf den hier vorliegenden Kontext), dass die Person, der das Missgeschick passiert ist, nicht Teil der gemeinsamen Interaktion ist. Das Missgeschick einer an der gemeinsamen Interaktion beteiligten Person mit (einem lachenden) „Ups“ zu kommentieren, stellte einen regelrechten Interaktionsunfall dar. Man stelle sich vor, man säße gemeinsam im Auto und der Fahrer hätte aus Versehen das Fahrzeug abgewürgt. So wäre es unverschämt, jemand anderes als der Fahrer selbst, würde diesen Vorgang mit einem lachenden „Ups“ kommentieren.¹⁵ Im Fall der Kommentierung des Missgeschicks einer dritten Person bekommt der Sprechakt mithin einen spöttischen Charakter: Er entstammt der Welt einer sozialen Vergemeinschaftung im Medium des (mehr oder weniger) heimlichen Bspöttelns dritter.

Nun lässt sich natürlich anführen, dass die Dozentin ja tatsächlich in diesem Moment eindeutig nicht ‚anwesend‘ ist. Dies ist die Bedingung der Möglichkeit der Äußerung dieses Sprechakts. Dennoch nimmt Sm1 mit diesem Sprechakt eine bemerkenswerte Rolle als süffisanter Kommentator ein. Plötzlich wird das Seminarplenum zu einer ‚Hinterbühne‘ (Goffman) bzw. Kommentarspalte der Seminar-Interaktion – sozusagen zu einem ‚break out room‘ – bzw. macht Sm1 es mit seinem Sprechakt zu einer solchen. Dass dieser Rahmenwechsel von Sm1 und Sw2 mit derartiger Selbstverständlichkeit vollzogen wird, scheint uns gerade Ausdruck der fehlenden interaktionalen Integrationskraft des Online-Seminars. Der Interaktionsraum zwischen Sprechenden und Nicht-Sprechenden ist nicht verbindlich und stabil eingerichtet, sondern unverbindlich und instabil – nicht nur in technischer Hinsicht, sondern auch in sozialer Hinsicht. Die Nicht-Sprechenden sind nicht Teil einer gemeinsamen Interaktion mit dem Sprechenden, in der sie gerade nicht den ‚turn‘ haben, sondern sie sind, wenn sie nicht selbst sprechen, potenzielle Zuschauer, die jene Kommunikation, die der Sprechende gleichsam einsam betreibt, beobachten. Gleichzeitig ist auch diese Beteiligungsrolle nicht stabil oder verbindlich eingerichtet. Selbst wenn die Teilnehmenden ihre Kameras eingeschaltet haben und augenscheinlich konzentriert etwas auf ihrem Bildschirm betrachten, können wir nicht wissen, was sie betrachten.

3.3 Interaktionsverweigerung

Dm: (12) ok. (.) gi:bts, soweit fragen, (12) ((Zungenschnalzen)) bin ich ((Störung Ton- ausgabe)) bin ich zu schnell oder zu langsam? oder is alles ok? (8) °ok° ausgerechnet wenn (2) wenn aufgenommen wird, (.) °einfach äh die beteiligung gleich null.

¹⁵ Zweifellos lassen sich hier leicht einige Szenen in diffusen Sozialbeziehungen imaginieren, in denen diese Unverschämtheit in Kauf genommen wird.

Sm2 (per Chat): „Ist gut“

Sw1 (per Chat): „alles ok“

Dm: perfekt°. ä:hm is gut. ok. ((Mausklicken)) immerhin das. (4) so.: aufgabenteil b.

Die letzte Sequenz aus einer Mathe-Übung zur Vorlesung „Algebra II“ beginnt mit einem klassischen Sprechakt einer auf Doktrinalität beruhenden Lehre wie der der Mathematik (vgl. Kollmer et al. 2021): „gibt’s soweit Fragen?“. Er kann in allen Kontexten der zweckorientierten Kommunikation mit einem entsprechend hohen Formalisierungsgrad angetroffen werden und dient gleichsam der Erfüllung eines Protokolls. Latent erfüllt dieser Sprechakt zugleich die pragmatische Funktion einer gewissen sozialen Rückversicherung. Er verpflichtet, ähnlich wie ein Grüßen (vgl. Oevermann 1983), das Gegenüber auf eine Bestätigung seiner Interaktionsrolle (in einer gemeinsamen sozialen Praxis mit dem Grüßenden). Im Kontext der Lehre haben die Belehrteten nun natürlich tatsächlich die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Vor allem aber werden sie dazu aufgefordert, auf die Frage des Dozierenden zu antworten und zu signalisieren, wenn sie keine Fragen mehr haben. Dieser sozialen Reziprozitätsverpflichtung wird in der Lehre nicht selten durch stumme Signale wie ein angedeutetes Kopfschütteln oder ähnliche Gesten genüge getan, was im Kontext der Online-Lehre offensichtlich entfällt.

Der vorliegende Fall entwickelt sich nun zu einem regelrechten Interaktionsunfall, indem der Dozent zwölf Sekunden auf eine Reaktion der Studierenden wartet. Er ist offensichtlich nicht geneigt, über die Pause hinwegzugehen und damit die veränderten Umstände der Online-Lehre dahingehend zu interpretieren, dass in dieser Praxis die üblichen, stummen Minimalsignale der Interaktionsbeteiligung nicht zur Verfügung stehen, was die Studierenden in die etwas unbequeme Position bringt, eine ausdrückliche Reaktion zu zeigen. Dies wiederum kann von den Zuhörenden als Angriff auf ihr übliches „Recht zu schweigen“ als Studierende interpretiert werden. Vielmehr insistiert der Dozent auf eine Reaktion – sei es auf seine erste, inhaltliche Frage oder auf seine zweite Frage, die schon ausdrücklicher auf eine Irritation verweist – und damit auf eine Bestätigung der Reziprozitätsvereinbarung als Interaktionsgrundlage durch die Studierenden.

Schließlich ‚erbarmen‘ sich zwei Studierende zu einer Reaktion, die bezeichnenderweise in Form einer Chat-Nachricht (also einem Zug der Kommunikation, aber nicht der Interaktion) erfolgt:

Sm2 (per Chat): „Ist gut“

Sw1 (per Chat): „alles ok“

Ohne diese Nachrichten hier vollständig interpretieren zu wollen, fällt doch besonders bei der ersten Nachricht die geradezu süffisant unterstrichene Beschwichtigung auf: Als sei der Dozierende, der auf einer Reaktion besteht, ein renitentes Kind, das getröstet werden müsste. Die latente Botschaft lautet:

„Nimm Dich nicht so wichtig.“. Es hat den Anschein, als würde der Student es geradezu auskosten, dass der Dozent durch die Online-Lehr-Situation seiner Bühne beraubt bzw. in eine unbequeme Lage gebracht wird. Als würde er genau die von uns beschriebene Offenlegung der latenten „stützenden“ Kraft der studentischen Anwesenheit intuitiv ausspielen.

4 Die Entwertung der passiven studentischen Teilnahme als latentes Motiv und Stolperstein der Revolution der Online-Lehre

Versucht man die geschilderten Phänomene als Ausdruck einer historischen Entwicklung der Hochschulbildung zu deuten, so setzt man sich damit in gewisser Weise über die empirischen Tatsachen hinweg. Denn man muss heute konstatieren, dass die Corona-Krise in Bezug auf die Online-Lehre in struktureller Hinsicht eine *folgenlose Krise* war. Die große ‚Digitalisierungs-Revolution‘, die im Laufe der Corona-Pandemie in vieler Munde war, also eine nachhaltige, bleibende Transformation des Präsenz-Studiums, ist weitestgehend ausgeblieben bzw. – mehr noch – in Windeseile wieder rückgängig gemacht worden. Das kann man bemerkenswert finden, insofern die Stimme derjenigen, die das Transformationspotenzial der Krise als Chance beschworen haben, einem noch im Ohr klingt. Faktisch hat sich demgegenüber ohne viel Aufhebens die gegenläufige Auffassung durchgesetzt, dass die generelle Online-Lehre während der Corona-Pandemie eine Notlösung war und nicht mehr. Es scheint im Kontext dieses Aufsatzes naheliegend, dass diese Auffassung, auch wenn sie von wenigen ausgesprochen wurde, von vielen schweigend oder passiv geteilt wurde.

Aber auch wenn die Corona-Krise die Hochschullehre nicht nachhaltig, sondern nur befristet transformiert hat, wurde von ihr doch eine Tendenz hochgespült, die in einem entsprechenden Transformations*wunsch* ihren Fluchtpunkt zu haben scheint. Dieser Tendenz wollen wir uns abschließend zuwenden.

Mit der Auslagerung der Lehre in den digitalen Betrieb wurden zweifellos neben dem unspezifischen ‚Reiz des Neuen‘ auch spezifische Hoffnungen verbunden, die Hochschulbildung zu „entrümpeln“ (Schelsky 1963): Zu große Räume, zu viel Aufwand, überkommene Rituale – die Corona-Krise sollte als Chance herhalten, die Hochschulbildung einer radikalen Diät zu unterziehen, die nicht in erster Linie auf Kapazitäten und Quantitäten, sondern auf die Qualität und Struktur der Lehre gerichtet ist. Dieses Deutungsmuster der „Entrümpelung“ (ebd.: 22) ist in der Reformgeschichte der Dauerreforminstitution der

Universität nicht neu. Es wird vor allem immer wieder im Zusammenhang mit der Problematisierung der Vermassung der Universität bemüht. Denn der für die Moderne (bisher) charakteristischen Extension des höheren Bildungswesens korrespondiert die anhaltende Beschwerde über die „Überakademisierung“. Es seien zu viele oder zumindest die falschen, ihre (Aus-)Bildungen sei national- bzw. übernational-ökonomisch unverwertbar etc. (vgl. hierzu kritisch auch Stock 2014), ihre Anwesenheit zöge die Institution als Ganze in Mitleidenschaft.

Anders ausgedrückt laufen die mit der Online-Lehre verbundenen „Reformhoffnungen“ letztlich auf eine Absenkung der sozialen Ansprüche hinaus, die im Studium *wechselseitig* von Studierenden und Dozierenden legitimerweise aneinander gerichtet werden können. Der latente Sinn der Online-Lehre bestünde darin, strukturell ein neues Minimalniveau der gemeinsamen Teilnahme an Lehrveranstaltungen zu etablieren. Dem korrespondiert strukturell ein Motiv der Enttäuschungs*milderung*: Sowohl die Enttäuschung der Studierenden über das Desinteresse der Dozierenden als „teachers away“ (vgl. König 2021) als auch die Enttäuschung der Dozierenden über das ostentative Desinteresse der Studierenden versprechen an Wucht zu verlieren, wenn bereits die äußerlichen Umstände der gemeinsamen „Interaktion“ im Rahmen der Lehrveranstaltungen die Möglichkeiten der Darstellung von Interesse reduzieren. Das bedeutet aber auch: Eigentlich wird nicht der pädagogische Anspruch fallengelassen, sondern lediglich die Wirklichkeit so zu manipulieren versucht, dass der Enttäuschung weniger Raum bleibt.

Die vorliegenden Fallrekonstruktionen zeigen allerdings, dass diese Rechnung empirisch nicht aufgeht. Die vorprogrammierte Enttäuschung hebt die wirklichen Enttäuschungen der universitätspädagogischen Interaktion nicht aus. Letztere suchen sich neue Kanäle der Artikulation und es werden neue Objekte des „Kampfes um Anerkennung“ (man denke nur an das Reizthema der „eingeschalteten Kamera“) gefunden.

Im Zentrum dieses Konfliktes geht es nicht um die Förderung der aktiven und interessierten und mithin aus Sicht der gierigen Institution idealen Studierenden.¹⁶ Es geht vielmehr um die Inklusion der realen Studierenden. Die Hochschullehre kann der legitimen passiven Teilnahme durch Anwesenheit nicht entbehren, obgleich mit dieser Form der Teilnahme immer auch Enttäuschungen verbunden sind. Es liegt mir fern, damit eine pathetische Anklage im Sinne einer Benachteiligung der „Schwächsten“ zu verbinden. Mir ging es ja gerade darum, die Gleichsetzung eines misslungenen Studiums mit einer passiven Beteiligung am Seminargespräch zu kritisieren. Diese Teilnahmeform abzuwerten, führt immer auch zu einer Abwertung der Institution selbst.

Warum sich die akademische Kultur von diesem Deutungsmuster nur schwerlich trennen kann, liegt indessen auf der Hand: Für die Berufsdo-

¹⁶ Hierzu neigen beispielsweise Willat und Buck (2023: 361).

zent:innen und die universitätsenthusiastischen Student:innen folgte daraus, dass sie sich von der Vorstellung trennen müssten, dass die Lehre lediglich von den aktiven, sachlich interessierten Studierenden getragen würde. Getragen wird die Lehre ebenso von jenen stoisch anwesenden Studierenden, jener ‚schweigenden Mehrheit‘, die keine Wortbeiträge liefert, was bei der Diskreditierung dieser Gruppe als „nur physisch anwesend“ in pennälerhafter Weise verkannt wird. Wer soll denn den Dozent:innen zuhören, wenn nicht die Anwesenden? Wer soll den intellektuellen Narzissmuß, der für Wissenschaft als Beruf strukturell erforderlich ist, geduldig ertragen und legitimieren, wenn nicht die Studierenden, die die Hörsäle (halbwegs) füllen und damit die Vorstellung aufrechterhalten, diese seien um ihretwillen erbaut worden?

Zugleich kann die Universität als pädagogische Institution der Bearbeitung der fortwährenden Enttäuschung der Ansprüche, die sie weckt, nicht entgehen. Wenn die im Zuge der Corona-Krise erzwungene Online-Lehre tatsächlich als Chance wahrgenommen werden wollte, zeigt sich unter diesem Gesichtspunkt in dieser Verklärung vor allem die Anstrengung, die alltäglichen Enttäuschungen des Lehralltags auszuhalten. In Bezug auf das allgemeine Spannungsverhältnis von pädagogischen Idealen und pädagogischen objektiven Möglichkeiten scheint es mir vom vorliegenden Fall ausgehend aussichtsreich, weitere, in anderen institutionellen Kontexten angesiedelte Fälle der pädagogischen Enttäuschungsbe- und -verarbeitung zu rekonstruieren. Mit einer solchen Ausrichtung würde nicht zuletzt auch vermieden, in die Falle einer pädagogischen Theoriebildung zu tappen, die sich die je fallspezifischen Enttäuschungen unverstanden zueigen macht und sie bewirtschaftet, statt sie zu verstehen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003 [1962]): Philosophie und Lehrer. In: ders.: Kulturkritik und Gesellschaft II (=GS Bd. 10.2). Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 474-494.
- Barth, Karl (2017 [1947]): Dogmatik im Grundriß. Berlin: TVZ.
- Brosziewski, Achim (2021): Lesen und Blicken im Studium und im Unterricht. In M. Marija Stanisavljevic/Tremp, Peter (Hrsg.): (Digitale) Präsenz: Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern, S. 23-25.
- Coser, Lewis (2015 [1974]): Gierige Institutionen. Soziologische Studien über totales Engagement. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Groppe, Carola (2016): Die deutsche Universität als pädagogische Institution. Analysen zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklung. In Blömeke, Sigrid/Caruso, Marcelo/Reh, Sabine/Salaschek, Ulrich/Stiller, Jurik (Hrsg.):

- Tradition und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 57-76.
- Goffman, Erving (1956): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Hausendorf, Heiko (2020): Geht es auch ohne Interaktion? In: *aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, 16, 2+3, S.196-199.
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2018): Sprachliche Interaktion im Raum. In: Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (Hrsg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 87-118.
- Kalthoff, Herbert/Engert, Kornelia (2021): Universitäre Bewertung. Die Geschichtswissenschaft und die Einsätze ihrer Mitglieder. In: Meier, Frank/Peetz, Thorsten (Hrsg.): *Organisation und Bewertung*. Wiesbaden: VS Springer, S. 239-270.
- Kollmer, Imke (2020): Zur Gesichtslosigkeit der Online-Lehre. Über einige Schwierigkeiten nicht nur der digitalen seminaristischen Praxis. In: *sozialer sinn*, 21, 1, S. 185-204.
- Kollmer, Imke (2023): Universitäre Seminare als Lebenswelt: Zu den Konstitutionsbedingungen erkenntnisorientierter Lehre und ihrer strukturellen Verunmöglichung in asynchronen digitalen Lehrveranstaltungen. In: Buck, Marc Fabian/Zulaica y Mugica, Miguel (Hrsg.): *Digitalisierte Lebenswelten: Bildungstheoretische Reflexionen*. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, S. 327-346.
- Kollmer, Imke/König, Hannes/Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas (2021): Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland. Interaktionsanalysen universitärer. In: Casale, Rita/Windheuser, Jeanette/Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 225-243.
- König, Hannes (2021): *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Wiesbaden: Springer.
- König, Hannes/Lehdorf, Helen (2023): Deuten und deuten lassen. Subjektpositionen des Interpretierens als Wissens- und Lehrpraxis literaturwissenschaftlicher Seminare. In: *ZISU - Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 12, S. 104-119.
- Kreckel, Reinhardt (2011): Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): *Bildungsgleichheit revisited*. Wiesbaden: VS, S. 237-258.
- Liebermann, Sascha (2016): Autonomie und Verantwortung im Studium. Zur Diskussion über Anwesenheitspflicht im Studium und ihre Aufhebung. In: *sozialer sinn* 17, 1, S. 143-163.
- Matthies, Annemarie/Stock, Manfred (2020): Universitätsstudium und berufliches Handeln. Eine historisch-soziologische Skizze zur Entstehung des „Theorie-Praxis-Problems“. In: Scheid, Claudia/Wenzl, Thomas (Hrsg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer, S. 215-253.
- Oevermann, Ulrich (1983): *Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen*

- Strukturanalyse. In: Friedeburg, Ludwig von/Habermas, Jürgen (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 234–292.
- Parsons, Talcott (1969): Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft. In: ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Dietmar Klotz, S. 194-229.
- Schelsky, Helmut (1963): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek: Rowolt.
- Schleiermacher, Friedrich (1964 [1808]): Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn, nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende. In: Anrich, E. (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 219-308.
- Schulmeister, Rolf (2015): Abwesenheit von Lehrveranstaltungen. Ein nur scheinbar triviales Problem. Eine Meta-Studie von 300 empirischen Arbeiten. <http://rolf.schulmeister.com/pdfs/Abwesenheit.pdf> [Zugriff: 18.07.23]
- Stichweh, Rudolf (2013): Die Einheit von Lehre und Forschung. In: ders.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 199-214.
- Stichweh, Rudolf (2015): Die Universität als Anwesenheitsinstitution. In: Forschung & Lehre 22/2, S. 85.
- Stock, Manfred (2014): „Überakademisierung“. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 25, 2. S. 23-38.
- Wenzl, Thomas (2018): Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In: Rademacher, Sandra/Kleeberg-Niepage, Andrea (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte. Wiesbaden: Springer, S. 171-193.
- Wenzl, Thomas (2019): Die Vorlesung. Zur Bildungsbedeutsamkeit eines vielkritisier-ten Lehrformats. In: sozialer sinn, 20, 2, S. 293-311.
- Wernet, Andreas (2021): Fallstricke der Kasuistik. In: Wittek, Doris/Rabe, Thorid/Ritter, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 299-319.
- Willat, Carlos/Buck, Marc Fabian (2023): Studieren im Medium des Digitalen. In: Buck, Marc Fabian/Zulaica y Mugica, Miguel (Hrsg.): Digitalisierte Lebenswelten: Bildungstheoretische Reflexionen. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, S. 347-369

**INTERAKTIV-SUBJEKTBEZOGENE
GRENZEN DER ERZIEHUNG**

Pädagogische Begrenzungen digitaler Entgrenzungen

Diskurse und Rekonstruktionen zur Frage der „digitalen Erziehung“ im Unterricht

1 Einleitung

Fragen der Grenzen und Entgrenzungen der Erziehung stellen sich angesichts digitaler Transformationsprozesse neu. Aufgegriffen werden dabei die Diskurse zu den „Auflösungs- und Entgrenzungserscheinungen“ (Lüders/Kade/Hornstein 2002: 207) oder gar eines „Endes der Erziehung“ (Giesecke 1985) in pädagogischen Beziehungen. Neue und digitale Medien befördern demnach eine Nivellierung pädagogischer Generationsdifferenzen und ein Kippen des klassischen Kompetenz- und Wissensgefälles, an deren Stelle Formen der pädagogischen Unterstützung und Beratung getreten sind (Ecarius et al. 2017). In der Medienpädagogik wird der Umgang mit Entgrenzungen der sog. Neuen Medien schon länger diskutiert. Die Positionen sind aufgespannt zwischen dem Pol einer beschützend-bewahrenden Pädagogik, die konservativ Grenzziehungen aufgrund des Gefahrenpotentials einfordert und dem Pol einer bildungstechnologisch-optimierenden Pädagogik, die progressiv die Innovationsimpulse von Medien für Erziehungs- und Bildungsprozesse betont und aktuell als dominante Position identifiziert wird (Hugger 2001, 2021: 114ff.). Die erziehungswissenschaftliche Forschung zum Wandel pädagogischer Verhältnisse im Kontext von Digitalisierung, Mediatisierung und Digitalität schließt an diese Diskurse an. Sie zielt – in erster Linie und sehr holzschnittartig betrachtet – zum einen affirmativ auf die schier grenzenlosen Möglichkeiten digitalen Medieneinsatzes als neue Steuerungs- und Optimierungselemente bspw. für das Lernen und Lehren und zum anderen auf digitale Rationalisierungs- und Ökonomisierungsprozesse, die – so die These – eine Erosion des Strukturkerns der pädagogischen Praxis und Profession zur Folge haben (vgl. Wolf/Thiersch 2021). In beiden Strömungen werden durch die präskriptive Bestimmung von Medien und die damit verbundenen Wirkannahmen – positiv wie negativ – vor allem Entgrenzungsfiguren der Erziehung deutlich. Demgegenüber gibt es bislang wenig Forschung, die auf der Grundlage von in-situ

Beobachtungen die Komplexität und Kontingenz im Zusammenspiel von Menschen und Technologien in den Blick nimmt und sowohl nach der eigenlogischen Bezugnahme der pädagogischen Praxis auf digitale Artefakte als auch nach den Irritationen digitaler Technologien als pädagogisch relevante Aktanten für Ordnungen, Praktiken und Subjektpositionen fragt (vgl. Proske/Rabenstein/Thiersch 2023).

Im Beitrag soll an eine solche Perspektive angeschlossen werden, um Grenzen und Entgrenzungen und mögliche Verschiebungen der Erziehung im digitalen Wandel auszuloten. Es wird zunächst nachgezeichnet, dass sich die Frage der Grenzen der Erziehung in der Differenz sowohl zu gesellschaftlichen Entwicklungserwartungen an Schule als auch zur Reformorientierung in der Selbstbeschreibung stellen, die zugleich einen Umgang mit Öffnungen und Entgrenzungen der Erziehung implizieren. Argumentiert wird somit, dass zur Herstellung von Anschlussfähigkeit an andere Systeme einerseits und zur Kanalisierung von technischen Entwicklungen im Erziehungssystem andererseits aus system- und strukturtheoretischer Sicht von einer konstitutiven Doppelstruktur der Gleichzeitigkeit von Neuem und Altem bzw. Transformation und Reproduktion auszugehen ist. So kommt in der Analyse digital mediatisierten Unterrichts nicht „nur“ in den Blick, welche pädagogischen Grenzen angesichts der „digitalen Lehrkraft“ sichtbar werden. Umgekehrt ist ebenso zu diskutieren, wie das Pädagogische die digitalen Entgrenzungen im System einschränkt bzw. einhegt. Auf der Grundlage objektiv hermeneutischer Rekonstruktionen wird die These herausgearbeitet, dass die Irritationen im Unterricht, die vom Digitalen ausgehen, pädagogisch reguliert und diszipliniert werden. Digitale Aktanten und die interaktive Bezugnahme auf digitale Technologien tragen dabei aber auch zu einer Formalisierung des pädagogischen Interaktionsraums im Sinne einer Kunden- und Dienstleistungsstruktur bei, die „Spontaneität“ und Aushandlungen zurückzudrängen versucht.

2 Grenzdiskurse zur Erziehung im technischen Modernisierungsprozess

Grenzdiskurse haben in der modernen Pädagogik im digitalen Wandel einen Schub erfahren, setzen damit aber nicht ein. In der Disziplingeschichte wurde und wird die für sie zentrale Frage nach den Grenzen der Erziehung, die immer auch den Komplex der Grenzenlosigkeit pädagogischer Utopien berührt hat,

besonders im Zusammenhang technologischer Entwicklungen und gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse intensiv diskutiert (vgl. Oelkers 1990).¹

Das Erziehungssystem hat *systemtheoretisch* betrachtet zum einen optimierende Reformervorstellungen der sozialen Umwelt (besonders der Politik und Wirtschaft) zu inkludieren, die im Pädagogischen reformuliert und übersetzt werden müssen. Die Anforderungen an eine effizientere Pädagogik etwa durch digitale Medien schaffen wiederum neue Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten als „strukturelle Notwendigkeiten eines ausdifferenzierten Systems“ (Luhmann/Schorr 1988: 463), wie z.B. aktuell Konstrukte wie digitale Bildung, digitale Didaktik oder digitale Schulentwicklung usw. verdeutlichen. Diese Entwicklungserwartungen treffen auf eine systemimmanente, „operativ unlösbare Unbestimmtheit“ (Luhmann 2002: 168) reformerischen Sinns. Entwicklung und Optimierung vollziehen sich jenseits bildungspolitischer Semantiken und Programme auch in einer Binnenlogik des Erziehungssystems, die immer wieder neue Selbstbeschreibungen ermöglichen. Die dauerhaften und inhärenten (Selbst-)Reformierungsstrukturen auf allen Ebenen (Organisation, Pädagogik, Didaktik, Profession etc.) tragen zu seinem Selbsterhalt bei. Systeminterne Reformlogiken und systemexterne Entwicklungserwartungen produzieren ein „doppeltes Spiel“ der Optimierung (Ricken 2021: 39).

Im Wandel können auf *programmatischer Ebene* idealtypisch immer wieder zwei Selbstbeschreibungen im pädagogischen System beobachtet werden. Zum einen werden mit dem technischen Fortschritt auch pädagogische Innovationen in der Erziehung verbunden, weil sich damit neue Möglichkeiten pädagogischen Wirkens eröffnen und technische Entwicklungen die Überwindung pädagogischer Strukturprobleme versprechen; zum anderen gibt es eine Tradition der Bewahrpädagogik, in der Reformen skeptisch betrachtet und Technik und Pädagogik als unvereinbare Gegensätze gefasst werden. Von moderner Technik gehen so Gefahren und Belastungen für die jüngere Generation, den einzelnen Heranwachsenden in seiner natürlichen Ganzheit aber auch für die pädagogische Beziehung aus (vgl. Hugger 2021). Bernfeld hat in seiner Kritik an der Pädagogik – ebenfalls im rasanten politischen, sozialen und wirtschaftlichen Wandel zu Beginn des 20. Jahrhunderts – auf diese Vorstellungen pädagogischer Omnipotenz, die inneren Grenzen einer zu starken Subjektorientierung und die Notwendigkeit einer „Erneuerung“ und „energischeren Anpassung“ vom „Erziehungsapparat der Gesellschaft“ hingewiesen (Bernfeld 1925: 10). Damit leistet er bis heute einen Beitrag, Denk- und Handlungsfiguren der institutionellen Erziehung des ganzen Menschen in ihrer Absolutheit zu hinterfragen, die sich aktuell im Gewand neuer rationalisierter Ausdrucks-

¹ Bereits die Begründung moderner Erziehung ist mit der politischen Utopie einer zukünftig besseren und fortschrittlicheren Gesellschaft durch neue und richtige Erziehung verflochten: „Seit der Französischen Revolution ist das Ziel der Gesellschaft, im Rahmen der bürgerlichen Sozialphilosophie gedacht, immer mit der Erziehung des neuen Menschen begründet worden“ (Oelkers 1990: 2).

formen (z. B. selbstregulierten Lernens) auf struktureller Ebene herausarbeiten lassen. Zugleich sind diese zukunftsgerichteten pädagogischen Ambitionen nach wie vor von elementarer Bedeutung für die Selbstreferentialität des Systems. So basiert Gieseckes (1985) These des Endes der Erziehung in den 1980er Jahren unter anderem darauf, dass pädagogische Einwirkungen angesichts neuer Medien und Massenkommunikationsmittel als „neue Miterzieher“ sich individualisiert zeigen und kaum noch soziale Kontrolle ausüben (Giesecke 1996: 392).² Eingebettet in soziologische Zeitdiagnosen wie Pluralisierung, Ambivalenzen und Ungewissheiten in der Moderne beobachtet und diskutiert man ab den 1990er Jahren zunehmend eine Entgrenzung des Pädagogischen in anderen Systemen als Diffusion des pädagogischen Wissens, Denkens und Handelns (z.B. in Ratgebern, pädagogischen Kursen usw.) und damit einhergehend einen Bedeutungsverlust pädagogischer Institutionen (vgl. Helsper/Hörster/Kade 2003).³ In diesem Beitrag soll aber nicht die Entgrenzung des Pädagogischen in anderen Systemen fokussiert werden, vielmehr wird in den Blick genommen, ob und wie sich Entgrenzungen im Pädagogischen, also innerhalb des Systems, durch die Möglichkeiten neuer Informations- und Kommunikationstechnologien herausarbeiten lassen. Konkreter geht es um die Frage, wie sich pädagogische Grenzen in Schule und Unterricht transformieren und verschieben.⁴

In aktuellen Diskursen und Konzepten schließt man dabei vor allem an die „klassischen“ reformpädagogischen Narrative und Öffnungsbestrebungen von Schule und Unterricht an. Eigenverantwortliches und kooperatives Lernen der Schüler:innen erscheint mit digitalen Medien umsetzbar, sodass überfällige Reformen intendiert werden: Das betrifft die Überwindung des Frontalunterrichts und damit eine neue Rolle der Lehrpersonen, aber auch die Didakti-

² Diese Beobachtung trägt der politischen und normativen Pluralisierung der Gesellschaft und der damit verbundenen Individualisierung von Lebensläufen Rechnung, womit sich Pädagogen nicht mehr auf verbindliche kollektive Rahmen (z.B. Milieus) und Ganzheitlichkeit des Subjekts beziehen können (Giesecke 1996: 391). Giesecke (ebd. 394) identifiziert im Anschluss an das Modell des realitätsverarbeitenden und produktiven Subjekts im Lernen eine „pragmatische Anschaulichkeit“, die „den Lernenden als Subjekt seines Lebens“ anerkennt. Um die Wirklichkeit der Sozialisationsprozesse abzubilden, plädiert er für einen Paradigmenwechsel von der Erziehung zur Lernhilfe als modernes pädagogisches Selbstverständnis.

³ Für die Schule wird etwa im Zuge ihrer Öffnung für die Alltagswelt und einer scheinbar abnehmenden Selektivität die These der Entscholarisierung (Fölling-Albers 2000) oder der Sozialpädagogisierung der Schule als Familienersatz (Struck 1996) vertreten. Dieser Entgrenzungsdiskurs setzt sich anschließend im Rahmen der Ganztags schulbildung und den Entwicklungen zum geöffneten und individualisierten Unterricht fort. Mehr oder weniger schließt man hier immer wieder an reformpädagogisches Denken an, für das der Entgrenzungsgedanke, sowohl über die Institution hinaus ins Leben zu wirken als auch das Leben (z.B. Anschauungsmaterial, Experten usw.) in Schule und Unterricht zu holen, konstitutiv ist.

⁴ Folglich geht es im Beitrag auch nicht um die *pädagogische Entgrenzung* als strukturelles Problem der sozialisatorischen Asymmetrie im Erziehungsprozess (vgl. dazu Wernet 2003, 2018).

sierung der Inhalte. Andererseits verbindet sich diese Rhetorik erneut mit neuen ökonomischen (evidenzbasierten) Steuerungsrationalitäten, wie sie die didaktische Instruktionsempirie vertritt, wonach Unterricht mit digitalen Medien effektiver und effizienter zu gestalten ist, pädagogische Technologiedefizite löst und zu besseren Leistungen führt. In diesem Optimierungsdiskurs wird von einer Steigerung des Lernens, Lehrens und Organisieren von Unterricht durch neue Steuerungsmechanismen ausgegangen.

Wurde das Zusammenspiel von Erziehung und Technik bislang eher spärlich betrachtet und am Rande diskutiert (vgl. Bilstein/Winzen/Zirfas 2020; Bach 2023), ist dieser Fokus nun an eine (erneute) Thematisierung der Überwindung des Technologiedefizites der Erziehung angeschlossen. „Optimierung als erziehungswissenschaftlicher Referenzpunkt“ (Terhart/Hofhues/Kleinau 2021: 8) wird vielfach in Beobachtungen zur Lösung pädagogischer Handlungsprobleme, Selbstoptimierung der Adressaten (z.B. zur Steigerung von Schüler:innenleistungen) oder Verbesserung von pädagogischen Organisationen in Entwicklungsprozessen aufgerufen. Mit (digitalen) Optimierungen, unabhängig davon, ob man sie als Chance oder Risiko für Erziehung und Bildung begreift, ist auf „das Problem der Grenze“ schon verwiesen und sind bereits Fragen sowohl nach den Grenzen als auch nach ihrer „Aufhebbarkeit und Aufhebung“ impliziert (vgl. Ricken 2021: 39). Dass hier Entgrenzungen mit neuen Grenzen in Schule und Unterricht einhergehen, haben bereits einige Untersuchungen zum geöffneten und individualisierten Unterricht gezeigt. So wird etwa argumentiert, dass die Öffnung der unterrichtlichen Interaktion im individualisierten Unterricht, in dem die Lehrpersonen zu den Schüler:innen an den Platz kommen, neue Regulierungen und Standardisierungen des „Dran-Kommens“ erzeuge (Breidenstein 2014: 49). Dem Steuerungsverlust der Lehrkraft in ihrer beratenden Funktion begegnet diese – so Bräu (2007: 178f.) – mit einem Mehr an Kontrolle der Arbeits- und Lernprozesse. Entgrenzungen werden in diesem Zusammenhang als soziale, inhaltliche, räumliche und soziale Umgestaltung von Kommunikation, Wissen oder Zuständigkeiten diskutiert (vgl. ABmann 2016: 521): „Ort und Raum als territoriale Begriffe, Zeit als Struktur- und Ordnungskriterium und Gemeinschaft als physische Konstellation verlieren ihre konstitutive und definierende Eigenschaft für Lernprozesse, weil digitale Medien unabhängig vom physischen Ort, von der physischen Anwesenheit und unabhängig von festgelegten verbindlichen Zeitfenstern individuelle und kollektive Lernprozesse ermöglichen“ (Herzig/ABmann 2014: 43).

Diese Verschränkung ist dabei nicht ganz neu: Bereits humanistisch orientierte Pädagogen (z.B. Dewey) sprachen als Leitgedanken ihrer Reformen von einer „Social Efficiency“ im Sinne einer sehr weit gefassten Qualitätssteigerung der pädagogischen Praxis (Bellmann 2012: 142). „Sie diente als lose Klammer, mit der Programmatiken der neuen Erziehung mit Instrumentarien einer neuen Steuerung zu einem komplexen Reformprojekt verbunden wurden.

Diese Verknüpfung reformpädagogischer und technokratischer Motive bildet eine spezifische Matrix für das Selbstverständnis pädagogischer Akteure und Reformer, die über den konkreten historischen Entstehungskontext der Idee von Social Efficiency hinaus von Bedeutung geblieben ist“ (ebd.: 144). Zur Legitimierung von Reformen und Transformationen in Schule und Unterricht werden technokratische Bildungsreformen einer (neuen) Steuerungsrationali-tät mit reformpädagogischen Semantiken wie Autonomie und Partizipation (selbstgesteuertes Lernen) gefüllt, sodass traditionelle bildungswissenschaftliche, -praktische und -politische Positionen diffundieren (Bellmann/Waldow 2007: 485). Kritisch wies etwa Gruschka (2012: 46) darauf hin, dass die Verknüpfung bildungstechnologischer und reformpädagogischer Entgrenzungslogiken eine „Aushöhlung des Unterrichts in seiner Substanz“ und „Auflösung seiner Form“ zur Folge haben können.

3 Zwischen kulturellen Aktanten und sozialen Trägheiten – Theoretische Perspektiven

Diese Beobachtungen und Bestimmungen der Grenzen und Entgrenzungen der Erziehung werfen im Kontext der Digitalisierung neue Fragen auf, die je nach den eingenommenen theoretischen Perspektiven zu unterschiedlichen Antworten führen. Dabei sind grundsätzlich zwei maximal kontrastierende Theorieströmungen bzw. -schulen auszumachen, in deren Grundannahmen zur Beschreibung von Digitalisierungsprozessen in ihren Implikationen für Erziehungsverhältnisse nur cursorisch eingeführt werden kann.

In relational-materialistischen und kulturtheoretischen Perspektiven (Praxistheorien, Akteur-Netzwerk-Theorien, Ansätze des New Materialism wie Post- und Transhumanismus) wird eine Verwobenheit von materiellen Dingen wie digitalen Technologien und Akteuren in neuen Praktiken angenommen, womit es zu unscheinbaren Entgrenzungen, Übersetzungen und Relationierungen in der Gesellschaft und so auch in Erziehungs- und Bildungskontexten kommt. Besonders die Akteur-Netzwerk-Theorie Latours und Callons erkennt in der Technisierung der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme einen Netzwerkbildungsprozess, der sich über die Grenzen operational geschlossener Systeme hinaus vollzieht. Anschließend an Bestimmungen einer Dezentrierung und Entgrenzung des Subjekts sowie einer Loslösung von Totalitäten wie Gesellschaft oder Individuum, verflüssigen sich in Netzwerken Grenzziehungen. Der soziale bzw. pädagogische Raum wird in einem kontingenten Zusammenspiel von Akteuren, Praktiken und technischen Objekten hervorgebracht, das als Assemblage bezeichnet wird (Landa 2006, Latour 2007). In sozialer bzw. pädagogischer Kommunikation wird Technik somit als gleichwertige Akteurin

verstanden, die Einfluss auf Handlungsvollzüge der sozialen Akteure nimmt. Als Akteure gelten danach „alle Entitäten, denen es mehr oder weniger erfolgreich gelingt, eine Welt voller anderer Entitäten mit eigener Geschichte, Identität und Wechselbeziehungen zu definieren und aufzubauen“ (Callon 1991: 140). Durch Netzwerkbildung sind Akteure, Normen, Technologien und Institutionen „Gegenstand und Resultat der wechselseitigen Relationierungen“ (Schulz-Schaeffer 2000: 188) und produzieren hybride aber stabile Wissensordnungen. Neue Aktanten bringen in pädagogischen Institutionen danach als „translations“ bezeichnete Übersetzungen hervor, die neue Formen der räumlichen, zeitlichen und sozialen Organisation und Praktiken der Erziehung in Schule und Unterricht zur Folge haben und „klassische“ Grenzen z.B. in der Kommunikation und Beziehung zwischen Pädagog:innen und Heranwachsenden aber auch der thematischen Zentrierung und der Norm- und Wissensvermittlung eines institutionalisierten Unterrichts aufbrechen.

Anschließend an „klassische“ Sozialtheorien (z.B. System-, Struktur- und Machttheorien) werden in digitalen Entgrenzungen ebenso soziale Reproduktionsmechanismen bestehender Macht- und Ungleichheitsverhältnisse und insofern eine Re-Stabilisierung bestehender Grenzen erkannt. Folglich gehen aus einer differenztheoretischen Perspektive mit der Digitalisierung nicht nur Transformationen und Entgrenzungen, sondern auch paradoxe Schließungen der Gesellschaft im Allgemein und in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen im Besonderen einher. Neben der entgrenzten und beschleunigten Seite wird zugleich eine gesellschaftliche Geschlossenheit und Trägheit erzeugt (Baecker 2018; Nassehi 2019). Nassehi geht davon aus, dass die Regelmäßigkeit der Gesellschaft selbst das Bezugsproblem der Digitalisierung ist (2019: 28). Für eine erfolgreiche Anschlussfähigkeit an die gesellschaftlichen Strukturen und die Interpenetration mit anderen Systemen (z.B. Erziehung und Bildung) müssen Technologien und Technik eine Funktion zur Lösung gesellschaftlicher Probleme übernehmen (ebd.: 16). Digitale Medien versprechen Handlungs- und Strukturprobleme des Erziehungssystems neu zu bearbeiten und zu überwinden, die mit anderen Medien (z.B. Bücher, TV, Spielzeug) nicht gelöst werden konnten. Sie werden also im System so übersetzt, dass die Zielsetzung des Erziehungssystems (z.B. der Schule), „die Bereitschaft, sich diszipliniert zu ändern“ (Baecker 2018: 151) erhalten bleibt. Dies mündet in eine Verlängerung bzw. Verlagerung der Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten des Erziehungssystems: „Was sich jetzt zuspitzt, ist die Auseinandersetzung um die Möglichkeit der Kontrolle“ und der „Wiedergewinn von Entscheidungsfähigkeit“ als Kontrolle, wie man sich kontrollieren lässt (ebd.: 157f.). Die Folge sei eine Komplexitätssteigerung und eine Stärkung des „bürokratische[n] Zugriff[s] der Organisation auf die Curricula und die Portionierung von Lerninhalten zugunsten überprüfbarer und anwendbarer Einheiten“ (ebd.: 154). Neue Formen der Selbstkontrolle bzw. -regierung werden hervorgebracht, bei der die Verantwortung für Lernen und Lernerfolge an die

Schüler:innen delegiert wird (Höhne 2018). In diesem Zusammenhang wird eine zunehmende Entgrenzung des Ökonomischen im Bildungsbereich gesehen: Die Digitalisierung in Form der Datenaggregation und neuer Konsumpraktiken (bspw. das Lernen in Schul-Clouds) befördern demnach neoliberale Machtordnungen und einen pädagogischen Kontrollverlust (Höhne 2020), da bspw. neue Governance-Strukturen und die Anforderung, angemessene Daten der Lern-Lehr-Prozesse und Schüler:innenleistungen zu produzieren, die pädagogische Arbeit einschränke (Roberts-Holmes 20015; Bradbury 2019) und „Professionsersatzkommunikation“ produziere (Helsper 2021). Diese kritischen Betrachtungen erkennen zwar die Erweiterung des Sozialen, wie in der Perspektive der ANT dargestellt, durch die Erhöhung der Zahl und Diversität von Aktanten an, damit kämen aber die Ordnungs- und Handlungsprobleme einer digitalen Gesellschaft nicht in den Blick. Deren Bedingungen und Grenzen werden eher noch unsichtbarer gemacht (Nassehi 2021: 96ff.).

4 Entgrenzende Praktiken in grenzerhaltenden Strukturen – Analysen zum digital mediatisierten Unterricht

Anschließend an die dargestellten theoretischen Perspektiven werden in den folgenden Analysen die Generativität, Affordanz und gesteigerte Kontingenz von Unterrichtsinteraktion und -ordnung durch neue Aktanten in den Blick genommen (vgl. Proske/Rabenstein/Thiersch 2023). Kommunikation im Unterricht ist insofern mediatisiert, weil neue Medien sie modifizieren und erweitern und wir Ausdrucksgestalten des Unterrichts ohne Medien nicht mehr verstehen. Es wird aber auch von Grenzen des medialen bzw. auch materiellen Einflusses auf soziales bzw. pädagogisches Handeln ausgegangen und angenommen, dass sich in der Erweiterung Strukturen des Unterrichts in der pädagogischen Interaktion auch dynamisch reproduzieren. Deshalb bringt nicht allein die Anwesenheit digitaler Technologie per se, sondern erst die interaktive Bezugnahme auf sie einen Unterricht hervor, den wir digital mediatisierten Unterricht nennen. Handeln, Erleben und Kommunizieren sind auch in einer digitalen Umgebung sinnhaft strukturiert (vgl. Wolf/Thiersch 2021; Thiersch/Wolf 2023).

In dem Projekt, auf das sich die folgenden Analysen stützen, haben wir an einer Gesamtschule und an einem Gymnasium in einer Ethnographie über sechs Monate in Tabletclassen der 5. bis 8. Jahrgänge Unterricht mit digitalen Medien beobachtet, Audiodaten der Unterrichtskommunikation erhoben sowie Gruppendiskussionen mit Schüler:innen und fokussierte Einzelinterviews mit

Lehrenden geführt, um die Orientierungs- und Deutungsmuster zum Unterricht mit digitalen Medien zu rekonstruieren. In einer Rekonstruktiven Situationsanalyse (Wolf/Thiersch 2022) werteten wir die Beobachtungen und Protokolle der Unterrichtskommunikation objektiv hermeneutisch und die Gruppendiskussionen und Interviews mit der Dokumentarischen Methode aus.

4.1 Digitalisierung des Pädagogischen – Entgrenzende Praktiken

Standen besonders Lehrkräfte lange Zeit den sog. Neuen Medien skeptisch gegenüber und wurden ihre – im internationalen Vergleich betrachtet – konservativ-bewahrenden Haltungen gegenüber dem tatsächlichen Einsatz der neuen Technologien kritisiert (Schaumburg/Prasse 2019: 236), zeigen unsere Beobachtungen inzwischen ein anderes Bild: Technologien werden nicht nur von Lehrkräften positiv gedeutet, sie setzen diese in der Unterrichtspraxis auch omnipräsent (z.B. in einer gesamten Doppelstunde) ein. Auch wenn der eigene Kompetenz- und Wirkungsbereich damit eingegrenzt wird, verbinden die befragten Lehrer:innen mit digitalen Medien die Überwindung von raum-zeitlichen, inhaltlichen und sozialen Grenzen, um sowohl die Schüler:innen auf die Anforderungen der zukünftigen Arbeitswelt vorzubereiten als auch reformpädagogische Programmatiken umzusetzen. In den erhobenen Interviews mit Lehrkräften wird deutlich, dass diese mit dem technischen Fortschritt sich gleichsam eine pädagogische Innovation versprechen. In dem folgenden Fall hebt ein Lehrer die erweiternden pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten digitaler Technologien hervor, die eine kollaborative Zusammenarbeit fördern. Thematisiert wird zunächst aber die Anschaffung der Infrastruktur in technischer, nicht in pädagogisch-programmatischer Hinsicht.

Lm: äh: was wir hier noch hab'n das sind so diese (.) schalt-box'n, die für uns eig'ntlich (.) viel zu viel sind da kann=man mit all'n gerät'n dieser welt äh sich anschalten wenn man möchte, (.) äh wir arbeit'n aber tatsächlich nu:r (.) äh mit dem apple tv die ham=wir ja angeschafft als schule, die apple tvs diese box'n sind dabei um nämlich diese drahtlose verbindung zu hab'n (.) was uns wichtig war jeder schüler soll mit seinem gerät sich nach vorne beamen könn'n und seine ergebnisse zeigen; und das is' ja genau das (.) was dann heute auch passiert ist ne, und=dann gemeinsam dinge weiterzuentwickeln; da rein zu schreib'n; den absatz zu verändern; (.) äh: das ist halt dieses kollaborative arbeit'n wovon wir uns sehr=sehr viel versprechen an der stelle;

Dabei wird sinnstrukturell die Ausstattung unternehmerisch angepriesen („was wir hier noch hab'n“) und der Klassenraum als exklusiver, sich potentiell weltweit vernetzter und sich damit von anderen abhebender hervorgehoben. Die distinktive Selbstvermarktung bezieht sich allein auf den Besitz einer modernen infrastrukturellen Ausstattung (z.B. auch die W-LAN Verbindung im

Klassenzimmer) der Schule im impliziten Vergleich und Wettbewerb mit anderen Schulen. Zugleich zeigt sich darin aber eine Ambivalenz: Denn bemerkenswerterweise werden manifest die technischen Möglichkeiten zugleich als überschüssig für den schulischen Bereich und damit als „überfordernd“ und „wert- oder nutzlos“ für Lehrer:innen und Schüler:innen markiert („für uns eigentlich (.) viel zu viel sind“, „äh wir arbeit'n aber tatsächlich nu:r (.) äh mit dem apple tv“) und der Mehrwert der neuen Technologien eingeschränkt. Im Sprechen über die neuen Technologien wird dabei eine technische Distanz deutlich („so diese schalt box`n“). Die Integration der digitalen Medien erscheint damit vordergründig zweckrationalen Motiven einer überhöhten Profilierung der Schule zu folgen und wird weder mit pädagogisch-didaktischen noch mit technischen Motiven und Inhalten gefüllt.

Erst im Folgenden werden pädagogische Überzeugungen und Einstellungen („was uns wichtig war jeder schüler soll mit seinem Gerät sich nach vorne beamen könn'n“) eingeführt und die Anschaffung nachträglich pädagogisch legitimiert. Anders als ein ermöglichendes „dass sich jeder Schüler mit seinem gerät nach vorn beamen kann“ verweist die Soll-Bestimmung auf eine konzeptionelle Idee der Sichtbarmachung: Lm formuliert hier eine programmatische Transformation der Erwartungsstrukturen, mit denen Schüler:innen konfrontiert werden. Dies verstärkt sich im Weiteren, da das Projizieren in einem unmittelbaren Zusammenhang zur Ergebnispräsentation und somit in ein bekanntes Strukturmuster des Unterrichts, der nun erweiterten und sichtbaren Reaktion der Schüler:innen, gestellt wird („und seine ergebnisse zeigen“). Im Weiteren beruft sich diese Orientierung des Lehrers aber nicht auf klassische Ablaufschemata von Unterricht (z.B. das I-R-E-Schema), sondern interpretiert sie im Kontext projektförmiger und kooperativer Möglichkeiten, wenngleich die konkret sich daraus ergebenden Boni diffus bleiben („dinge weiterzuentwickeln“ „kollaborative arbeit`n“). Zum anderen bricht sich diese Idee der Arbeitsteilung in der gemeinsamen Themensammlung bzw. Ideenentwicklung inhaltlich an typischen Korrektur- und Überarbeitungspraktiken („da rein zu schreib'n; den absatz zu verändern“). Lm's Deutung der neuen Möglichkeiten des Sichtbarmachens und der Sichtbarkeiten changiert so zwischen einer impliziten Reproduktion der unterrichtlichen Logik von Bewertung und Verbesserung von (individuellen) Ergebnissen, die durch die Technologien vereinfacht werden, und einer Reformsemantik der Öffnung des Unterrichts hin zum teamförmigen Arbeiten und einer Lernprozesssteuerung. Die Erfolgsaussichten dieser Form von Lehr-Lern-Prozess-Optimierung bleiben in der abschließenden Bewertung („wovon wir uns sehr=sehr viel versprechen an der stelle“) aber offen bzw. unbestimmt.

Die Analysen zur Unterrichtsinteraktion bestätigen diese „merkwürdige Ehe“ (Bellmann/Waldow 2007) zwischen reformerischer Selbstständigkeit der Schüler:innen und ökonomischen Steuerungsrationaltäten. Auch wenn sich uns Unterricht mit digitalen Medien strukturell als Unterricht zeigte, werden

neue Ausdrucksformen des Lehrer:innen- und Schüler:innen-Seins und der Lernkultur deutlich, die auf Grenzverschiebungen verweisen. Wir konnten in den teilnehmenden Beobachtungen der uns interessierenden Situationen vier zentrale Praktiken der digitalen Organisation von Unterricht herausarbeiten: 1. Digitale Koordination von Rederechten, Sozialformen und Materialien; 2. Transparenz und Sichtbarmachungen von Wissen und Leistungen; 3. Aktivierung zur Selbstregierung und -kontrolle der Schüler:innen; 4. Sicherung abrufbarer Wissensbestände (vgl. Thiersch/Wolf 2020, 2021, 2023; Wolf/Thiersch 2021). So wird Arbeitsmaterial digital distribuiert oder Apps zum Überbrücken des Raums und zur Reduzierung des zeitlichen Aufwands in der Gruppenfindung verwendet, um kooperative Sozialformen herzustellen. Um Transparenz, Fairness und Eindeutigkeit zu erzeugen, koordinieren digitale Technologien auch das Rederecht an der von uns beforschten Gesamtschule für alle sichtbar, wie in diesem Beispiel in einer individualisierten Arbeitsphase in einem Lernbüro des 6. Jahrgangs:

Im Lernbüro werden am Anfang der Stunde die Schüler:innen gebeten, sich im Fall einer Frage in ein gemeinsames Text-Dokument einzutragen, welches für alle sichtbar über den Beamer an die Wand projiziert wird. Der Lehrer werde dann nach und nach zu den entsprechenden Schüler*innen an den Platz kommen und die Liste abarbeiten. Die Schüler*innen sollen daraufhin beginnen, an ihren individuellen Lernpfaden weiterzuarbeiten. In den nächsten fünf Minuten erscheinen nach und nach ca. zehn Vornamen auf der Liste. Der Lehrer bearbeitet die Anliegen der Einzelnen, indem er zu diesen hinget und mit ihnen spricht.

Die strukturellen Probleme der Verteilung des Rederechts und der Aufmerksamkeitsfokussierung der Lehrkraft entsprechend der Hilfebedürftigkeit der Schüler:innen werden in diesem Protokoll sichtbar. Was sich bei dieser Praxis des Anmeldens gegenüber einem „klassischen“ Melden aber mit der digitalen Unterstützung ändert, sind die Regeln, wie „Reihenpositionen“ (Goffman 1974: 63) gefunden und festgelegt werden. Mit der institutionellen Etablierung einer digitalen Meldeliste werden pädagogisch begründete Entscheidungen bzw. Entscheidungsvarianzen des Drankommens und der Hilfestellung zunächst suspendiert, da Regeln einer eindeutig zurechenbaren Fairness („jeder hat die Chance, sich anzumelden“) eingeführt sind, die zudem transparent gemacht zum Bezugspunkt der Verteilung im Unterricht werden. Abweichungen und Handlungsoptionen, also sowohl das Handzeichen oder die Frage der Schüler:innen als auch die Intervention der Lehrkraft, werden erklärungsbedürftig. Die Interaktionsstruktur des Meldens und ihre sozialisatorische Funktion im klassenöffentlichen Unterricht, die Einführung der Schüler:innen in Formen der öffentlichen Rede nach universalistischen Kriterien (Wenzl 2010) und die Entscheidungsmöglichkeiten bzw. -hoheit der Lehrkraft als Repräsentant in einer asymmetrisch-rollenförmigen Sozialbeziehung sind aufgebrochen, und damit eine (neue) Grenze der Erziehung eingeführt. Mit der digitalen Technologie ist das soziale Geschehen entpersonalisiert. Wie in einem

Bürgeramt oder in schwedischen Möbelhäusern wird die Lernhilfe der Schüler:innen zu einer Service-Angelegenheit in einer Reihe von Service-Angelegenheiten im Modus eines „first come, first serve“. Lehrende werden zu Dienstleistern und Sachbearbeitern und Schüler:innen zu selbstdisziplinierenden und -kontrollierenden Kund:innen. Damit kommt es zu einer Verstärkung universalistischer Spielregeln und Rollen im Unterricht mit digitalen Medien. Die pädagogische Intention, dass jede:r Schüler:in die Möglichkeit individueller Aufmerksamkeit erhält und dieser Prozess transparent zu machen ist, geht also mit der nicht intendierten Nebenfolge einer technokratischen Eindeutigkeit einher: Paradoxerweise werden spontane oder (anderweitig) pädagogisch motivierte, lehrer:innenseitige Abweichungen von diesen Verfahren legitimierungsbedürftig. Derartige Optimierungsparadoxien beobachten wir auch bei anderen digital gesteuerten Praktiken, wie z.B. der Zusammensetzung von Gruppen (vgl. dazu Thiersch/Wolf 2021; Wolf/Thiersch 2022).

4.2 Pädagogisierung des Digitalen – Begrenzende Strukturen

Mit der Integration digitaler Technologien wird einmal mehr die pädagogische Absicht deutlich, Grenzen des Unterrichts (wie Raum, Zeit, Sozialität) und pädagogische Handlungsprobleme mit neuen Technologien zu überwinden. Im schulischen Feld werden nun, wie wir beobachten und in der Rekonstruktion der Interaktionsprotokolle des Unterrichts herausarbeiten, nicht intendierte Effekte hervorgebracht. Die Irritationen und Transformationen, die von der „digitalen Lehrkraft“ in den schulisch-pädagogischen Beziehungen und Ordnungen ausgeht, werden in der pädagogischen Interaktion bearbeitet, in pädagogische Handlungslogiken übersetzt und verfestigen so die Strukturiertheit des Feldes. Bereits am ersten Tag unserer Ethnographie sind uns, bevor wir die Arbeit mit den digitalen Medien im Unterricht beobachten konnten, Plakate – analog in Papierform – mit „Klassenregeln zum iPad“ aufgefallen (s. Abb. 1).

Die Plakatform als Veröffentlichungsmedium für die Tabletregeln zeigt bereits, dass die damit zu regelnden Probleme nicht auf das digitale Medium beschränkt sind und die pädagogische Sozialität als Ganzes berühren. Dass neben den gewohnten Klassenregeln nun solche medienspezifischen existieren, dokumentiert einen offenbar zusätzlichen Regelungsbedarf. Wie die Regeln zum Arbeitsschutz, zum Experimentieren oder zum Eindämmen der Corona-Pandemie usw. deutet die Spezifizierung „Klassenregeln zum iPad“ – anders als beim universellen Anspruch von Bade-, Spiel- oder eben „Klassenregeln“ – sinnlogisch darauf, dass der Gegenstand besondere Störungen und Verhaltensprobleme evoziert und es einer genauen Anleitung braucht. Die Nutzung des digitalen Geräts im schulischen Handlungskontext wird somit pädagogisch

begrenzt und eine Differenz zwischen unterrichtlicher und außerschulischer Nutzung markiert. Einzelne Regeln stellen Ge- und Verbote (z.B. „iPad nicht wegnehmen“) dar, andere hingegen kündigen gerätebezogene Praktiken an („iPad Rückblick wöchentlich“), mahnen eine sorgsame Verwendung an („iPad kein Sturz und Wasser“) oder thematisieren Kommandos zur Beendigung der Arbeit mit dem Tablet („Apfel nach oben“, gemeint ist das Apple Logo). Die

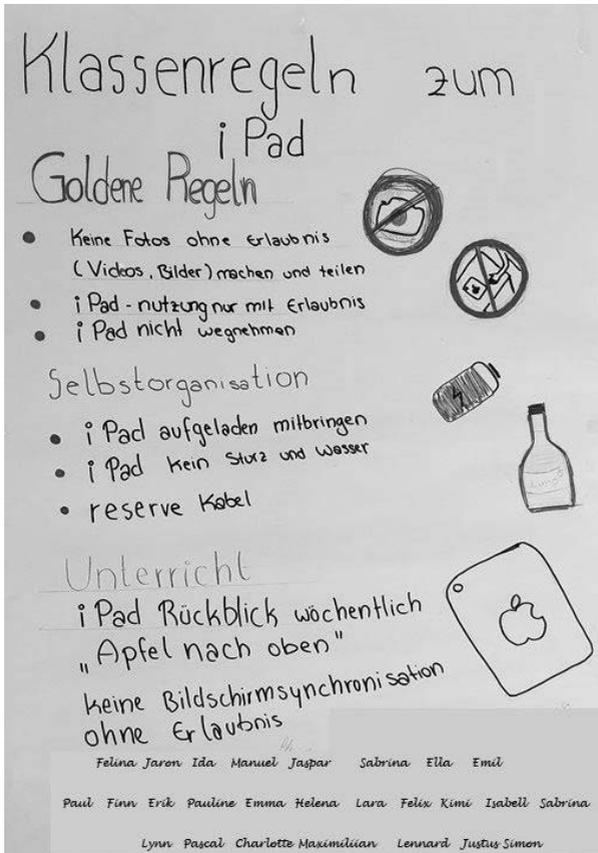


Abb. 1: „Klassenregeln zum i-Pad“ (Quelle: Eigene Aufnahme)

Irritation, die die Digitalisierung in Generations- und Rollenpositionen und -differenzen zu bringen droht, wird seitens der pädagogischen Praxis und Akteure so im Modus der antizipatorischen Grenzziehung und Regulierung bearbeitet. Ebenfalls in der konkreten Unterrichtsinteraktion dokumentieren sich

bekannte Erziehungsmaßnahmen und -sprechakte, wie dieser Auszug einer Englischstunde in der 5. Klasse am Gymnasium zeigt:

Lw: okay () leute: hey wieso habt ihr die stifte in der hand? warum fangt ihr schon an?
(3) Karl*? (4) so (.) zuallererst (5) also (.) Emilia* wie nehmen wir das ipad? (5) mh
(be-jahend) ja (.) und (.) mh (2) das blatt bis zum rand ziehen (.) doppelklick auf das
blatt (2) ne dass es bis zum- doppelklick auf das blatt (.) doppelklick (2) so, (2) °(un-
verständlich)° so so (4) jetzt mach'n wir erst:: einmal den bildschirm wieder alle zu (man
hört klappergeräusche) und mach'n kurz pause (1) weil Emilia*:: geburtstag hat

In den rhetorischen Fragen „wieso habt ihr die stifte in der hand?“ (gemeint sind die Apple Pencils) und „warum fangt ihr schon an?“ wird deutlich, dass eine legitimatorische Uneindeutigkeit besteht, was die Schüler:innen an ihren iPads machen, die hier durch Kontrolle und Überwachung bis in die Mikrostrukturen der (körperlichen) Praxis hineinreichend bearbeitet wird. Im Fahrwasser der Zurechtweisungsreihe sticht die Anrufung einer Schülerin heraus: „Emilia* wie nehmen wir das ipad?“. Wie ein „Wie nimmt man Messer und Gabel in die Hand?“ am Esstisch wird die Kenntnis der allgemein geteilten Konventionen im Umgang mit dem Tablet implizit vorausgesetzt. Im Sinne der Disziplinierung durch körperliche Technologien werden Praktiken eingeübt, in denen explizit eine Differenz zwischen der iPad-Nutzung in und außerhalb der Schule eingezogen wird. Die Anleitungs- und Kommandostruktur dokumentiert sich aber auch im sprachlichen Bezug auf das Digitale selbst. Die Schüler:innen werden trainiert, das iPad „richtig“, d.h. schulisch intendiert, anzuwenden.

Besonders die Analyse des Plakats und der Unterrichtssequenz verdeutlichen, dass die multimedialen und -modalen Möglichkeiten digitaler Medien, die versprechen, einen geschlossenen Raum wie die Schule zu öffnen und zu vernetzen, in pädagogische Handlungslogiken überführt und so be- und eingegrenzt werden. Die scheinbaren Möglichkeitsräume digitaler Öffnungen gehen in Schule und Unterricht mit neuen Schließungen und Standardisierungen einher. Die pädagogische Praxis reagiert auf die Irritationen eines zusätzlichen digitalen „Zeichenträgers“ (Rabenstein 2018: 323) mit in der Qualität und Quantität bemerkenswerten Erziehungs- und Disziplinierungsformen. Dieser strukturell begrenzenden Persistenz pädagogischer Sozialität stehen aber Modifikationen und neue Praktiken im Unterricht gegenüber, die neue kulturelle Formen und Ausdifferenzierungen des Lehrens und Lernens sowie des Schüler:innen- und Lehrer:innenseins zum Ausdruck bringen. So zeigt sich über alle ausgewerteten Protokolle hinweg eine Tendenz der ökonomischen Schematisierung, die situative und singuläre pädagogische Auseinandersetzungen, Konflikte und Aneignungen zu kontrollieren versucht.

5 Doppelstruktur der „digitalen Erziehung“ – Fazit und Diskussion

Bezüglich der eingangs formulierten Frage des Verschwindens alter und des Entstehens neuer Grenzen der Erziehung durch das Digitale bleibt abschließend zu diskutieren, welche Bestimmungen sich aus den dargestellten Diskursen und Ergebnissen ableiten lassen. Fragen der Entgrenzung der Erziehung und der Zuständigkeit des pädagogischen Personals werden nicht erst thematisiert seitdem „digitale Lehrkräfte“ Aufgaben von Lehrkräften (z.B. Vermittlung, Kontrolle, Bewertung, Organisation) übernehmen und die professionelle Kommunikation scheinbar ersetzen können. Tablets, Apps und Tools als „neue Lehrer:innen“ versprechen aber praktische Lösungen und eröffnen „neue“ Räume für „alte“ Vorstellungen eines Wirkungszusammenhangs in der technologisierten Steuerung des Unterrichts. Im Ausloten digitaler Entgrenzungen und Grenzen im pädagogischen Feld von Schule und Unterricht changieren die hier in den Blick genommenen Protokolle zwischen pädagogischer Optimierung und Regulierung. Es zeigt sich im Zusammenspiel von Technik und Pädagogik neben einer fluiden grenzüberschreitenden Seite insbesondere eine Trägheit des Pädagogischen. Damit werden zwei Seiten der Grenze der Erziehung im Kontext des digital mediatisierten Unterrichts thematisch.

Wie *erstens* in der Deutung der Technik und in der Koordination der Rechte empirisch deutlich wurde, versprechen sich die Akteure programmatisch, mit digitalen Medien eine Vereinfachung, Optimierung und eine effizientere Steuerung im pädagogischen Alltag herzustellen. Zugleich können mit ihnen pädagogische Werte der Partizipation, des selbstständigen Lernens und der Kooperation der Schüler:innen umgesetzt werden. Steuerungsrationaltäten, z.B. in Form der Anforderungen der modernen Arbeitswelt, verknüpfen sich mit (reform)pädagogischen Programmatiken. Entgrenzung und Wandel findet hier insofern statt, als sich in dieser Hinsicht gegenüber den bewahrpädagogischen Haltungen inzwischen ein Wandel zu instrumentell-bildungstechnologischen und distanziert-unternehmerischen Affinitäten in der Pädagogik vollzieht. Die elektronische Koordination erzeugt formalisierte Service- und Kundenrollen. Mediatisierte Selbstdisziplin und -regierung treten an die Stelle der personalen und pädagogischen Repräsentanz der Lehrkraft. Damit einher gehen handlungspraktisch eine Entgrenzung und Ablendung pädagogischer Zuständigkeit und Verantwortung (Kuhlmann/Thiersch 2023). Pädagogische Machbarkeitsvorstellungen bleiben dabei zwar bestehen, verschieben sich aber dahingehend, dass sich in der Erziehung nun auch eine neue Macht des Digitalen zu etablieren scheint. Ihnen kommen als Informations-, Distributions-, Speicher- und Kommunikationsmitteln im Unterricht Strukturierungs- und Selektionsfunktionen in der Aneignung von Wissen und Filterung von Kommunikation zu (vgl. Thiersch/Wolf 2020).

Mit Klaus Schaller (1985: 83) könnte man von einer erneuten Umpolung des erzieherischen Verhältnisses sprechen: Ging mit der starken Subjektorientierung und einer Ausrichtung an mündigen und autonomen Persönlichkeiten in der Pädagogik die Herrschaft des Erwachsenen auf die Herrschaft des Kindes über, so scheint sich in der Erziehung nun eine neue technologische Herrschaft zu etablieren. In weiten Teilen des mitunter ahistorisch geführten Diskurses zur digitalen Bildung und den damit einhergehenden Narrativen der „digitalen Bildungsrevolution“, die durch selbstorganisiertes Lernen das Subjekt aus veralteten starren Unterrichts- und Schulstrukturen befreit, wird verkannt, dass die „bildende Digitalisierung das Erzieherische der Technik“ selbst verdeckt (Bach 2023: 16).

Wie die Analysen *zweitens* zeigen, wird die autoritäre Struktur der Erziehung in der pädagogischen Interaktion aber nun nicht durch eine verdeckte Abgabe der Herrschaft an das Digitale im Unterricht überwunden. Pädagog:innen sind durch die Verschiebungen und Irritationen, die eine schulische Integration digitaler Medien und der erweiterte Handlungsrahmen mit sich bringen, strukturell gefordert, Verantwortung gegenüber den Schüler:innen zu übernehmen, in die sie diese sozialisieren und erziehen (Arendt 1994). Auch wenn sie inzwischen reformpädagogisch gut an diese Umwelterwartung anschließen können, rekurrieren sie in der interaktiven Bearbeitung auf Urformen der Erziehung zur disziplinierten Anpassung der Schüler:innen („Wie halten wir das I-Pad“?). Anders als es innovative Technologien und Entwicklungen vermuten lassen, werden in unseren Beobachtungen und Rekonstruktionen eine „Ein- und Verschulung“ der digitalen Medien durch explizite und implizite Erziehungspraktiken im institutionalisierten Unterrichtsetting deutlich. So lässt sich zusammenfassen, dass gerade für pädagogische Handlungsrahmen – insbesondere für Schule und Unterricht – Begrenzungen im Kontext der Digitalisierung konstitutiv sind. Die Frage digitaler Entgrenzungen ist hier – wohl mehr als in anderen Feldern – gekoppelt an die Frage des sinnstiftenden Bezugs auf das Digitale in der sozialen und pädagogischen Interaktion.

Die Schüler:innen müssen durch Lernapps und -tools zunehmend Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und werden mit digitalen Medien aktiviert und geführt, sich selbst unternehmerisch zu führen. In neuen Praktiken der digitalen Optimierung von Sozialität, Raum und Zeit werden bekannte Strukturprobleme deutlich und reproduzieren sich in ihrer interaktiven Bearbeitung typische Elemente pädagogischer Sozialität. Die erzieherische Kontrolle im Digitalen wird lediglich subtiler. Im Versuch der Überwindung durch Entgrenzung werden strukturelle Handlungsprobleme lediglich verschleiert bzw. negiert. Erziehung und Disziplinierungen sind so gewissermaßen als feldspezifische Reaktion auf die verborgenen digitalen Uneindeutigkeiten, Referenzialitäten und Expressivitäten zu verstehen. Mit digitalen Entgrenzungen geht es „am Ende um die Selbstbeschränkung des Unterrichtens auf Dienstleistungen, die die Schule für Bedürfnisse der Informations- und Verkaufsgesellschaft zu

erbringen hat. Die Schüler sollen für deren Bedürfnisse in der Schule dabei sowohl mit Selfgouvernance als auch mit offener Disziplinierung disponiert werden“ (Gruschka 2012: 47f.).

Unsere Analysen zeigen, dass mit einer weiteren Öffnung von Schule und Unterricht für digitale Medien einerseits Anschlussfähigkeit an andere Systeme hergestellt wird, andererseits damit im System Druck in der Kanalisierung „externer Umwelterwartungen“ entsteht. Dieser spannungsreiche Prozess erzeugt eine Gleichzeitigkeit von Neuem und Altem, Transformation und Persistenz oder Öffnung und Schließung, was Nassehi (2019: 48) als eine erneuerte „Entdeckung der Gesellschaft“ beschrieben hat und man hier als „Entdeckung der Erziehung“ deuten kann, die „zugleich die Entdeckung ihrer Veränderbarkeit wie die Entdeckung ihrer geradezu veränderungsresistenten Trägheit“ ist. Zwar sind zweifelsohne digitale Entgrenzungen als Öffnung des Unterrichts auf der Ebene von Praktiken zu beschreiben, in diesen Praktiken werden auf der Ebene der Unterrichtsstrukturen in gleicher Weise aber deutliche Grenzziehungen des Pädagogischen als ein- und begrenzende „Pädagogisierung des Digitalen“ sichtbar.

Literatur

- Arendt, Hannah (1994): Die Krise in der Erziehung. In: Ders.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper, S. 255-276.
- Aßmann, Sandra (2016): Informelles Lernen mit digitalen Medien in der Schule. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 515-527.
- Bach, Clemens (2023): Die erziehende Technik der bildenden Digitalisierung. Historisch-systematische Betrachtungen zu einer Strategie der Ideologie. In: Leineweber, Christian/Waldmann, Maximilian /Wunder, Maik (Hrsg.): Materialität – Digitalisierung – Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-29.
- Baecker, Dirk (2018): 4.0 oder Die Lücke, die der Rechner lässt. Leipzig: Merve Verlag.
- Bellmann, Johannes/Waldow, Florian (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. In: Bildung und Erziehung 60, 4, S. 481-503.
- Bellmann, Johannes (2012): "The very speedy solution". Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 2, S. 143-158.
- Bellmann, Johannes/Waldow, Florian. (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. In: Bildung und Erziehung 60, 4, S. 481-503.
- Bernfeld, Siegfried (2000 [1925]): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bilstein, Johannes/Winzen, Matthias/Zirfas, Jörg (2020) (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie der Technik. Praktiken, Gegenstände und Lebensformen. Wiesbaden: Springer VS.
- Bradbury, Alice (2019): Datafied at four: the role of data in the 'schoolification' of early childhood education in England. In: *Learning, Media and Technology* 44, 1, S. 7-21.
- Bräu, Karin (2007): Die Betreuung der Schüler im individualisierten Unterricht der Sekundarstufe. Strategien und Handlungsmuster der Lehrenden. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabina (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 173-195.
- Breidenstein, Georg (2014): Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: Kopp, Bärbel/Martschinke, Sabine/Munser-Kiefer, Meike/Haider, Michael/Kirschhock, Eva-Maria/Ranger, Gwendo/Renner, Günter (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-50.
- Callon, Michel (1991): Technoökonomische Netzwerke und Irreversibilität. In: Law, John (Hrsg.): *Eine Soziologie der Monster: Essays über Macht, Technologie und Herrschaft*. London: Routledge, S. 132-165.
- De Landa, Manuel (2006): *A new philosophy of society: Assemblage theory and social complexity*. London, New York: Continuum.
- Ecarius, Jutta/Berg, Alena/Serry, Katja/Oliveras, Ronnie (2017): *Spätmoderne Jugend. Erziehung des Beratens. Wohlbefinden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fölling-Albers, Maria (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 20, 2, S. 118-131.
- Giesecke, Hermann (1985): *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett.
- Giesecke, Hermann (1996): Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 391-403.
- Goffman, Erving (1974): *Das Individuum im öffentlichen Austausch: Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gruschka, Andreas (2012): Reformierter Unterricht - Entgrenzung oder Erosion einer pädagogischen Praxis. In: *Pädagogische Korrespondenz* 45, S. 45-56.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen: UTB/Barbara Budrich.
- Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.) (2003): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzig, Bardo/Aßmann, Sandra (2014): Entgrenzung von Schule in der digitalen Welt. In: Aßmann, Sandra/Meister, Dorothee M./Pielsticker, Anja (Hrsg.): *School's out? Informelle und formelle Medienbildung*. München: kopaed, S. 43-55.
- Höhne, Thomas (2018): Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen. In: Engartner, Tim/Fridrich, Christian/Graupe, Silja/Hedtke Reinhold/Tafner, Georg (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141-162.

- Höhne, Thomas (2020): Smart-Learning?! – Digitalisierung und ökonomisierte Lernkultur in der Schule. In: Zeitschrift für Bildung und Erziehung 73, 2, S. 183-196.
- Hugger, Kai-Uwe (2001): Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis. München: kopaed.
- Hugger, Kai-Uwe (2021): Professionalität und Professionalisierung im Handlungsfeld Medienpädagogik. In: Dinkelaker, Jörg/Hugger, Kai-Uwe/Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna/Thünemann, Silvia (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 83-140.
- Kuhlmann, Nele/Thiersch, Sven (2023): Pädagogische Verantwortung im (digitalisierten) Unterricht: Empirische und professionstheoretische Explorationen In: Zeitschrift für Pädagogik 69, 1, S. 54-66.
- Latour, Bruno (2007): Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory. Oxford: OUP Oxford.
- Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (2002): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Opladen: Springer, S. 207-216.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, 4, S. 463-480.
- Nassehi, Armin (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München: C.H. Beck.
- Nassehi, Armin (2021): Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft. München: C. H. Beck.
- Oelkers, Jürgen (1990): Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, 1, S. 1-13.
- Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Thiersch, Sven (2023): Rekonstruktiv-sinnverstehende Forschung zu Unterricht und Schule im digitalen Wandel. Abgrenzungen, Anschlüsse, Ansätze. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Moldenhauer, Anna/Thiersch, Sven/Bock, A./Herrle, Matthias/Hoffmann, Marcus/Langer, Anja/Macgilchrist, Felicitas/Wagener-Böck, Nadine/Wolf, Eike (Hrsg.): Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-32.
- Rabenstein, Kerstin (2018): Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In: Rabenstein, Kerstin/Prose, Matthias (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 319-347.
- Ricken, Norbert (2021): Optimierung – eine Topographie. In: Terhart, Henrike/Hofhues, Sandra/Kleinau, Elke (Hrsg.): Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 21-43.
- Roberts-Holmes, Guy (2015): The ‘datafication’ of early years pedagogy: ‘if the teaching is good, the data should be good and if there’s bad teaching, there is bad data’. In: Journal of Education Policy 30, 3, S. 302-315.

- Schaller, Klaus (1985): Erziehung zur Rationalität. In: Biermann, Rudolf (Hrsg.): Interaktion, Schule, Unterricht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 83-96.
- Schaumburg, Heike/Prasse, Doreen (2019): Medien und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulz-Schaeffer, Ingo (2000): Akteur-Netzwerk-Theorie: zur Koevolution von Gesellschaft, Natur und Technik. In: Weyer, Johannes (Hrsg.): Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München: Oldenbourg, S. 187-210.
- Struck, Peter (1996): Die Schule der Zukunft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Terhart, Henrike/Hofhues, Sandra/Kleinau, Elke (2021): Einleitung. In: Terhart, H./Hofhues, S./Kleinau, E. (Hrsg.) (2021): Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: B. Budrich Verlag, S. 7-18.
- Thiersch, Sven/Wolf, Eike (2021): Schule zwischen Digitalisierung und Disziplinierung. Rekonstruktionen pädagogischer Generationsbeziehungen im digitalisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Bildung und Erziehung 74,1, S. 67-83.
- Thiersch, Sven/Wolf, Eike (2023): Interaktion im digital mediatisierten Unterricht. Situative Ethnographien sozialisatorischer Praktiken und Strukturen. In: Aßmann, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 247-271.
- Thiersch, Sven/Wolf, Eike (2020): Organisation unterrichtlicher Interaktion durch digitale ‚Tools‘. Empirische Ergebnisse und ihre Implikationen für die (kasuistische) Lehrer*innenbildung. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzek, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeinck, Daniela (Hrsg.): Tagungsband „Bildung, Schule und Digitalisierung“. Münster: Waxmann, S. 127-132.
- Wenzl, Thomas (2010): Sich-Melden - Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: sozialer sinn 11, 1, S. 33-52.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske+Budrich.
- Wernet, Andreas (2018): Entgrenzung. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 240-256.
- Wolf, Eike/Thiersch, Sven (2021): Optimierungsparadoxien. Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. In: Zeitschrift für MedienPädagogik 42, S. 1-21.
- Wolf, Eike/Thiersch, Sven (2022): Rekonstruktive Situationsanalyse. Ein Forschungszugang zu pädagogischer Sozialität im digitalisierten Unterricht. In: Kondratjuk, Maria/Dörner, Olaf/Tiefel, Sandra/Ohlbrecht, Heike (Hrsg.): Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften. Farmington Hills: Babara Budrich Verlag, S. 163-186.

Grenzfiguren der Erziehung: Autorität und Disziplin

Historisch-systematische Reflexionen

1 Erziehung, Autorität und Disziplin. Einleitende Gedanken

In den letzten Jahren sind eine ganze Reihe an Büchern erschienen, die sich an Pädagog*innen und Lehrkräfte richten und die Themen Disziplin und Autorität zum Gegenstand haben. „Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemäßen Erziehung“ (Bergmann 2007), „Disziplin im Unterricht: auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Autorität“ (Becker 2009), „Disziplin im Klassenzimmer. Bewährtes und Neues“ (Krowatschek/Krowatschek/Wingert 2015), „Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde“ (Omer/Schlippe 2016) sind einige der Titel, die teils in mehrfachen Auflagen erschienen sind. Disziplin und Autorität werden hier als konstitutive Bestandteile von Erziehung, Schule und Unterricht verhandelt. Zugleich scheinen sie nicht grundlegend Gültigkeit zu haben. Es geht vielmehr um eine spezifische Disziplin sowie eine spezifische Autorität, der im Kontext von Erziehung und Unterricht Gültigkeit und Güte zugesprochen wird. Diese Spezifik impliziert zugleich eine Abgrenzung, die in den Titeln der Bücher deutlich wird. In den Büchern geht es um eine *zeitgemäße* Erziehung und Autorität sowie um eine *neue* Disziplin und Autorität. Die Grenzmarkierung verweist auf einen historischen Wandel, wobei sich die Autor*innen der Bücher von vergangenen Formen und Vorstellungen der Autorität und Disziplin abgrenzen und diesen ein neues Verständnis entgegenzusetzen. Die Grenzmarkierung verweist zugleich auf vieldeutige und spannungsvolle Diskurse und Transformationen um Disziplin und Autorität, womit diese im Kontext von Erziehung ambivalent und legitimierungsbedürftig erscheinen. Das Sprechen über Disziplin und Autorität fordert zu einer Positionierung und Abgrenzung auf. „Wer [...] heute den Disziplinbegriff verwendet, muss genau definieren, wie und in welcher wissenschaftlichen und historisch-kulturellen Tradition sie/er diesen Terminus verwenden will.“ (Rüedi 2015: 8).

Oder: „Man kann heutzutage kaum mehr über pädagogische Autorität sprechen, ohne eine gewisse Krise dieser Autorität zu erwähnen, die in zahlreichen Gesellschaften erkennbar ist und zu der man sich in irgendeiner Form verhalten muss.“ (Kambouchner 2007: 627). Die Differenz zwischen ‚früher‘ und ‚heute‘ markiert in den Titeln der Bücher eine Grenze zwischen einer legitimen und einer illegitimen pädagogischen Disziplin und Autorität, wobei sich die Autor*innen im ‚Heute‘ und damit auf der legitimen Seite positionieren.

Die Notwendigkeit der Abgrenzung impliziert zugleich die Grenzwertigkeit und Krisenhaftigkeit der Begriffe, die es im Sprechen und Handeln einzuholen gilt; so scheint die eine Seite der Differenz als nicht (mehr) tolerierbar, in Abgrenzung zu einer anderen tolerierten, gewünschten bzw. geforderten Seite zu stehen. Durch die Abgrenzung sind die beiden Seiten zugleich aufeinander bezogen und bringen sich wechselseitig hervor. Eine frühere und alte Disziplin gibt es nur in Abgrenzung zu einer heutigen, aktuellen, zeitgemäßen oder neuen Disziplin, womit die Frage einer pädagogischen Autorität/Disziplin in Abgrenzung zu einer nichtpädagogischen Version von Autorität und Disziplin verhandelt wird. Wo genau liegt die pädagogische Grenze innerhalb von Disziplin und Autorität und wie wurde und wird sie verhandelt? Welche Formen sind grenzwertig und welche Effekte produzieren die Grenzziehungen?

Im Folgenden werden Grenzziehungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs anhand der Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Autorität‘ und ‚Disziplin‘ auf Basis von Lexikaaudits nachgezeichnet und in verdichteter Form präsentiert. Diskursanalytisch geht es darum, Differenzierungspraxen innerhalb der Auseinandersetzungen mit Autorität und Disziplin herauszuarbeiten. Die Annahme dahinter ist, dass diese Differenzierungspraxen Konsequenzen für das alltägliche pädagogische Handeln und die Reflexion bzw. das Sprechen darüber haben. Als „Schweigendes Wissen“ (Budde et al. 2017) sind sie „relevante Aspekte des Handlungswissens“, auch wenn sie „kognitiv nur in begrenztem Maße zugänglich sind“ (ebd.: 11). Als diskursives Wissen werden sie in sozialen und kulturellen Praktiken erworben und fortgeschrieben und produzieren Formen des (Nicht-)Sagbaren als Produkte sozialer Praxis (vgl. Wrana 2014: 83f.), was am Ende des Beitrags aufgegriffen wird.

Als analytischer Zugang bieten sich pädagogische Lexika und Wörterbücher als Formen pädagogischer Wissensproduktion und als Dokumentationen eines zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt als gültig deklarierten und definierten Wissens an, da sie Wissen verobjektivieren und zugleich Wissen ausschließen (vgl. Horn et al. 2012: 7). Über den ‚Ort des Sprechens‘ wird den Inhalten eine spezifische disziplinäre Relevanz verschafft (vgl. Foucault 1981: 76f.). Es lässt sich analytisch nachzeichnen, wie sich Transformationen von Grenzziehungen im Sprechen und begriffliche Neuschöpfungen vollziehen und wie darüber die Thematisierbarkeit der konstitutiv ambivalenten Struktur einer pädagogischen Autorität und Disziplin erschwert wird.

2 Grenzfiguren der Erziehung

Der Diskurs um Autorität und Disziplin hat in den Erziehungswissenschaften innerhalb der letzten 100 Jahre insbesondere im Zuge der 1968er Bewegung Konjunktur, was sich zum einen an der Länge der Lexikabeiträge dokumentiert und zum anderen an der Anzahl wissenschaftlicher Auseinandersetzungen zu dem Themenfeld.¹ Das der Analyse zugrundeliegende Lexikakorpus besteht aus 43 pädagogischen Lexika und umfasst den Zeitraum von 1913 bis heute. In 38 der Lexika kommt der Begriff Autorität als eigenständiger Begriff vor. Der Begriff Disziplin wird in 26 der Lexika aufgeführt. Zunächst wurden die beiden Korpora im Gesamten untersucht, um Konjunkturen, Themen, Umbrüche und Verweise zu analysieren. Im zweiten Teil wurden kontrastierende Feinanalysen vorgenommen, mit dem Fokus auf differenzielle Figuren und Praktiken der Differenzierung (vgl. Rabenstein/Laubner/Schäffer 2020; Wrana 2015: 130). Folgende analytische Fragen leiteten den Prozess an: Wie wird Autorität bzw. Disziplin im Kontext von Erziehung hervorgebracht? Welche Eigenschaften werden ihr zugeteilt? Welche Beziehungen werden hergestellt? Welche Abgrenzungen werden vollzogen? Welche Bewertungen werden vorgenommen und welche Ordnungen werden darüber produziert?

Autorität und Disziplin lassen sich im Ergebnis als ‚Grenzfiguren‘ beschreiben, die über Abgrenzungen hervorgebracht werden und zugleich Verhandlungen um die Grenzen des Pädagogischen implizieren, was im Folgenden nachgezeichnet wird. Um die Literaturbezüge des Datenkorpus von anderen Literaturverweisen unterscheiden zu können, findet sich bei den Bezügen das Zusatzkürzel „L“ für Lexika.

2.1 Grenzfigur Autorität

In den pädagogischen Lexika und Wörterbüchern geht es bei der Begriffsbestimmung von Autorität um die Frage: Woraus resultiert die Macht? Sowie: „In welchem Verhältnis sollen zweckmäßig A[utorität] (Bindung) u. F[reiheit] (Gewährenlassen) stehen?“ (L Spieler 1930: 174)

Während zu Beginn des 20. Jahrhunderts Autorität zumeist aus dem Göttlichen abgeleitet wurde und zwischen einer amtlichen und einer persönlichen Autorität differenziert wurde, zeigt sich im Verlaufe der Jahre eine immer stärkere Ausdifferenzierung von Autoritätsverständnissen. Es wird unterschieden

¹ Ganz im Gegensatz zu populärwissenschaftlichen Ratgebern. Hier finden sich eine Reihe von Beiträgen, die Disziplin und Autorität thematisieren (vgl. exempl. Balke 2003; Bergmann 2007; Bueb 2006; Omer/Schlippe 2016).

zwischen ‚innere und äußere Autorität‘ (L Hehlmann 1931: 16), ‚Autorität im Dienste der Erziehung und Erziehung zu Autorität‘ (L DifWP, 1952: 87), ‚autoritäre und anti-autoritäre Erziehung‘ (L Maier 1978: 42), ‚Herrschafts-Autorität und Auftrags-Autorität‘ (L Groothoff/Stallmann 1971: 63; L Wehle 1973: 25; L Herder 1976: 26), ‚autoritäre und demokratische Autorität‘ (L Herder 1976: 26) ‚falsche und echte Autorität‘ (L Hemmert-Halswick/Kluge 1977: 37), ‚Zwangsmacht und Vollmacht‘ (L Maier 1978: 41f.), ‚Autorität und pädagogische Kompetenz‘ (L Reichwein 2004: 147) sowie ‚vertikale und horizontale Autorität‘ (L Reichenbach 2015: 43).

Eine besondere Markierung der Thematisierung und der Wandlung von Autorität bilden die Reformpädagogik und Studentenbewegung der 1968er Jahre. ‚Herkömmliche‘ Erziehungsmethoden von Zwang und Drill, Befehlen und Gehorchen wurden zu überwinden gesucht und am Begriff der Autorität in der Erziehung entfacht. So werden in den meisten Lexikabeiträgen bis zu den 1968er Jahren Bezüge zu Rousseau hergestellt (vgl. expl. L Roloff 1913; L Spieler 1930; L Kleinert 1950).

„Diese revolutionäre Pädagogik orientierte sich weitgehend an J. J. Rousseau, besonders an dessen Lehre, daß sich die Erwachsenen jeglichen Eingriffes in die natürliche Entwicklung des Kindes zu enthalten haben (Grundsatz der ‚negativen Erziehung‘). Den Worten ‚befehlen‘ und ‚gehorschen‘ wurde jede erzieherische Bedeutung abgesprochen.“ (L Kleinert 1950: 120).

Der Verweis auf Rousseau dient dabei zumeist als Markierung einer Extremposition, die zugleich kritisiert wird: „die Nichtanwendung der A. dort, wo sie notwendig ist, ist ihr Mißbrauch“ (L Roloff 1913: 320). Autorität gilt demnach als „unentbehrlicher Grundsatz der Erziehung“ (L Hehlmann 1941: 24; 1953: 33). Besonderen Wert habe die Autorität, wenn sie „auf freiwilliger innerer Anerkennung durch den anderen beruht“ und möglichst wenig „äußerer Machtmittel bedarf“ (ebd.). Dies sei jedoch lediglich ein Ideal. „In der Wirklichkeit geht es jedoch ohne wirksame Unterstützung der Autorität durch äußere Symbole (z.B. Rangabzeichen) und Zwangsmittel (z.B. Strafbefugnis) häufig nicht ab.“ (ebd.) Insbesondere zu Zeiten des Nationalsozialismus wird eine enge Verbindung zwischen Erziehung und Volksführung und der Notwendigkeit einer unangefochtenen Autorität hervorgehoben.

In den Nachkriegsjahren wird die Frage nach einer legitimen pädagogischen Autorität, in Abgrenzung zu einer absoluten und totalen Autorität, neu verhandelt.

„Der Autoritätsanspruch des Erziehers darf nie zu einem absoluten oder totalen werden. Er hat in der Erziehung seine Berechtigung immer nur dort, wo er ‚nötig‘ ist, d.h. dort, wo der Zögling der Führung bedarf, weil er ohne sie in seiner Entwicklung (teilweise) steckenbleiben oder abirren würde. A. bedeutet Entwicklungserschwerung, wenn sie sich dort geltend macht, wo der Zögling aus eigener Einsicht und Kraft seine ihm gemäßen Entscheidungen treffen und verwirklichen kann. Die weise Beschränkung

autoritativer Lenkung kommt in der goldenen Grundregel aller Erziehung zum Ausdruck: ‚Mische dich nie ein, wenn es auch von selbst geht.‘“ (L Kleinert 1950: 121)

Autorität wird als ambivalent hervorgehoben, als Unterstützung sowie als Hemmung von Entwicklung. Als erzieherischer Eingriff der Führung legitimiert sich Autorität über Gefahrenszenarien des ‚Steckenbleibens und Abirrens von Zöglingen‘, womit die Annahme der Notwendigkeit von Entwicklung und Fortschritt in bestimmten Bahnen verknüpft wird. Autorität begründet sich damit aus einer Entwicklungsbedürftigkeit und einem Mangel an Fähigkeiten (Einsicht, Kraft) des Zöglings und ist ein Akt der Hilfe zur Entwicklung, die sich an der jeweiligen Entwicklung zu orientieren und auf sie bezugnehmend zu legitimieren hat. Mit dem Fortschreiten der Entwicklung nimmt (die Notwendigkeit von) Autorität entsprechend ab. In den Ausführungen bleibt die Bestimmung der Notwendigkeit von Führung und die damit einhergehenden Normen von Entwicklung unbestimmt. Sie habe sich am Einzelfall zu orientieren: „Das Verhältnis von autoritärem Führen und Gewährenlassen durch den Erzieher ist nicht durch allg. Normen festlegbar, sondern geht aus den Bedingungen des Einzelfalles hervor.“ (L DfWP 1952: 287).

Die Notwendigkeit einer autoritären Führung wird innerhalb der Studentebewegung der 1968er Jahre grundlegend in Frage gestellt. Insbesondere der Begriff Autorität wird dabei zum Bezugspunkt einer kritischen Auseinandersetzung mit vorherrschenden Formen der Erziehung. Deren Überwindung, Befreiung und Neuerung wurden mit den Begriffen „antiautoritäre Erziehung“, „nichtautoritärer“, „unautoritärer“, „repressionsfreier“ oder „zwangsfreier“ Erziehung verknüpft (vgl. Bott 1971: 9). Autorität wird damit gänzlich aus der Erziehung und Pädagogik verdrängt, mit dem Ziel einer grundlegenden gesellschaftlichen Humanisierung und Veränderung.

„Im päd. Bereich dominieren bislang edukative Handlungsstrukturen, die man als „autoritär“ bezeichnen kann, da lineare (einstrahlige) Vermittlungsprozesse vorherrschen, die darauf abzielen, die Heranwachsenden in die vorhandenen gesellschaftlichen Richtmaße einzuüben. Die Folge ist der autoritär erzogene Mensch, der in unserer Gesellschaft noch immer den Maßstab für Normalität abgibt. Charakteristisch für ihn sind: starres Oben-Unten-Denken, die Projektion von Angst und Unsicherheit auf soziale Minderheiten sowie Unfähigkeit, soziale Strukturverhältnisse zu durchschauen (...). Was die moderne Gesellschaft, will sie ihrem demokratischen Anspruch gerecht werden, hingegen braucht, sind Persönlichkeiten, die in der Lage sind, trotz verunsichernder Mehrdeutigkeiten handlungsfähig zu bleiben und gesellschaftliche Konformitätsanforderungen kritisch zu hinterfragen. Dies setzt jedoch u.a. voraus, daß im päd. Feld edukative Handlungsprozesse realisiert werden können, die den Kriterien einer nicht-autoritären, rational-kommunikativen Erziehung (Schaller, 1977) entsprechen.“ (L Rombach 1977: 69f.)

Die kritischen Auseinandersetzungen führen zu einer Reaktualisierung des Autoritätsbegriffes in der Erziehung und einer Unterscheidung zwischen einer früheren und einer neuen Autorität. „[E]in Mißbrauch von Amts- u. Stellungsautorität in der Erziehung des Nationalsozialismus hat einer sachlichen

Einschätzung Platz gemacht.“ (L Schorb 1968: 26). Während die alte Autorität in der Gegenwart als überwunden markiert und als Missbrauch von Autorität (vgl. auch L Köck/Ott 1994) etikettiert wird, wird die neue Autorität der Gegenwart insbesondere über Formen der Abgrenzung zur alten Autorität eingeführt und zu legitimieren gesucht. Autoritäre Autorität, die auf Zwang und Herrschaft gründe und „offene und versteckte Opposition, Ängste, mit Demutsgebärden agierende Mitläufer und Jasager“ zur Folge hätten (L Köck/Ott 1994: 65), wird von einer demokratischen Autorität abgegrenzt, die Selbstständigkeit und selbstausgeübte Autorität, Emanzipation und Mündigkeit hervorbringe (vgl. expl. L Herder 1976: 26; L Rombach 1977: 69f.). Über die Zuschreibung der „Sachlichkeit“, wird die neue Sichtweise in ihrer Güte, Unvoreingenommenheit und Nüchternheit hervorgehoben und darüber zugleich positiv besetzt.

„Das sich demokratisch verstehende Autoritätsverhältnis (z.B. Lehrer-Schüler) muß in sich die Aufforderung für die Autoritätsperson enthalten, den Heranwachsenden zu Selbstständigkeit und Selbstbestimmung zu führen, d.h., Autorität sollte in sich die Bestimmung ihrer eigenen Überwindung und die Tendenz zu Mündigkeit und Freiheit enthalten.“ (L Herder 1976: 26)

Der ‚richtige Gebrauch von Autorität‘ scheint nun mit Zwängen einherzugehen (nicht die Autorität selbst). So „muß“ Autorität zu „Selbstständigkeit und Selbstbestimmung“ führen, wobei dieser Zwang im zweiten Teil durch ein „sollte“ wieder entkräftet wird (vgl. auch L Heinisch 1970: 110). In den Ausführungen geht es nun jedoch weniger um die Autorität an sich, sondern um die Überwindung der Autorität als ihr konstituierender Bezugspunkt. Autorität erhalte eine „vormundschaftliche“ Funktion“ (L Wehle 1973: 25). Zugleich wird Autorität als ‚Erziehungsverhältnis‘ zwischen Personen hervorgehoben und damit temporär auf das jeweils spezifische pädagogische Verhältnis begrenzt, in Abgrenzung zu einer ‚autoritären Struktur‘ (L Rombach 1970: 109). „[N]iemand macht sich letztlich selbst zur Autorität“ (L Köck /Ott 1983: 45f.). Die Begriffe ‚funktionale Autorität‘, sowie ‚Auftragsautorität‘ werden darauf bezogen eingeführt (L Rombach 1970: 109f.). Sie verweisen auf eine Autorität, die in der Gesellschaft partiell, graduell und temporär vergeben wird und nicht als absolut, prinzipiell und unabänderlich gilt. Sie wird als einzig akzeptable Autoritätsform in demokratischen Gesellschaften verstanden (ebd.), teilweise auch als „demokratische Auftragsautorität“ (L Reichwein 2004) bezeichnet.

Anerkennung innerhalb des pädagogischen Verhältnisses wird zu einem zentralen Bezugspunkt der pädagogischen Legitimierbarkeit von Autorität. Macht in pädagogischen Beziehungen dürfe im Sinne von Hannah Arendt nicht über einen ‚Besitz von Macht‘ entstehen (bspw. in Form von Stellung oder Amt), sondern „zwischen Menschen, wenn sie zusammen handeln, und sie verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen“ (Arendt 1958: 194). Autorität wird damit zu einem Produkt sozialer Adressierung und Anerkennung, aus denen Über- und Unterordnungen, Führungs- und Folgebereitschaft

hervorgehen. Eine Amts- und Stellungsautorität lässt sich in diesem Verständnis nicht mehr begründen und wird aus der Definition einer pädagogischen Autorität ausgeschlossen.² Autorität habe ein wechselseitiger Verhandlungsprozess zwischen Menschen innerhalb eines organisationalen Kontextes zu sein. Giesecke merkt kritisch an, dass sich dieser Verhandlungsprozess immer im Kontext machtvoller Strukturen bewegt und damit nicht grenzenlos verhandelbar sei (Giesecke 1996: 147). Damit stellt sich auch die Frage nach Formen evolutionär gewachsener Autoritäten als Zuschreibung von Macht, wie die durch Generationsverhältnisse konstruierte Autorität von Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen. Diese auf Traditionen beruhenden Formen der Autorität bedürfen zumeist keiner Rechtfertigungen und werden so erst gar nicht zum Gegenstand von Verhandlungen.

Im pädagogischen Diskurs steht im Zentrum der Verhandlungen die Frage nach dem ‚richtigen Gebrauch von Autorität‘.

„Die Fragen nach Erscheinungsformen, Bestimmung, Begründung und Notwendigkeit von A[utorität] im Erziehungsfeld gehören zu den am häufigsten gestellten und oft kontrovers beantworteten Problemstellungen der Pädagogik.“ (L Wehle 1973: 24)

„Eltern und Lehrer fragen nach der A[utorität], weil sie in ihrem erzieherischen Handeln ständig von ihr Gebrauch machen und womöglich nötigen Zwang anwenden müssen, gerade auch dann, wenn sie keineswegs eine Unterwerfung erzwingen, sondern die positive Mitarbeit des Zöglings gewinnen wollen. Sie fragen, ob sie guten Gewissens G[ehorsam] fordern und A. wahrnehmen dürfen, und wollen wissen, ob sich die A. aus dem, was mit ihr dem jungen Menschen zuteil wird, rechtfertigen, also päd. legitimieren läßt.“ (L Groothoff/Stallmann 1971: 65)

Es scheint viele Fragen und wenig Antworten zu geben, womit Autorität in der Erziehung zugleich die Frage ihrer Legitimierbarkeit hervorruft. „Personen, die Autorität besitzen, haben Macht und setzen diese hoffentlich verantwortungsbewusst ein.“ (L Vollmer 2008: 107f.) Offenbar bleibt nur die Hoffnung. Zugleich wird die *richtige Autorität* zu einer Persönlichkeitsfrage bzw. einer Frage der Professionalisierung. „Der Erzieher kann A[utorität] nicht wie ein Instrument handhaben, sie führt zu selbstverständlicher Nachfolge u. Gehorsam erst, wenn er als Person A. ist.“ (L Schorb 1968: 26) Zur Orientierung wird teilweise auf die Erziehungsstilforschungen verweisen:

„Hier hat die Unterscheidung von Erziehungs- und Führungsstilen praktikable Kategorien bereitgestellt: Die Gegenüberstellung von ‚autoritärem‘ und ‚sozialintegrativem‘ Erzieherverhalten ermöglicht nicht nur die Deskription konkreten Erzieherverhaltens,

² In den Debatten um Buebs Lob der Disziplin (2006) wurde genau diese Frage der Legitimation von Stellungen- und Amtsautorität erneut ins Zentrum der Verhandlungen gerückt. Bueb fordert: „Schüler müssen sich jedoch auch Lehrern unterordnen, die durch ihre Persönlichkeit den Anspruch auf Autorität nicht einlösen können. Das kann nur gelingen, wenn Lehrern eine Art Amtsautorität zukommt, die ihnen Respekt verschafft und ihre Würde schützt.“ (Bueb 2007: 56f.) Antworten aus der Wissenschaft finden sich bei Brumlik (2007) und Arnold (2007).

sondern erweist sich auch als geeignet, unterschiedliche Erfolge im Hinblick auf Erziehung zur Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Aktivität, Initiative usw. zu untersuchen.“ (L Wehle 1973: 26)

Die richtig angewandte Erziehung wird mit Hilfe der Erziehungsstilforschung zu operationalisieren gesucht und damit in ihrem ‚Erfolg‘ beobachtbar. So ist der Vorschlag, den Ausdruck Autorität mit Selbstsicherheit zu übersetzen (L Rekus/Mikhail 2013: 25) wenig verwunderlich. Reichwein schlägt vor, den Begriff der Autorität der Umgangssprache zu überlassen „und statt dessen differenziertere und präzisere Konzepte [zu] verwenden oder [zu] entwickeln“ (L Reichwein 2004: 147). Dafür schlägt er den Begriff der „Pädagogischen Kompetenz“ vor (ebd.), womit Autorität an den Diskurs der pädagogischen Professionalität und damit verbunden der Professionalisierung geknüpft wird. Die richtige Autorität wird zu einer Kompetenzfrage.

Zusammengefasst zeigt sich in der Auseinandersetzung mit Autorität ein ständiges Ringen, das dessen Legitimität und Legitimierbarkeit beinhaltet. Struktur und Beziehung, Freiwilligkeit und Zwang, Führen und Folgen, Befehlen und Gehorchen, Einsicht und Angst bilden die Pole entlang der Verhandlungen um die Frage nach einer pädagogisch legitimierbaren Autorität. Dabei werden wahre, echte, legitime, förderliche, emanzipatorische Autorität von falscher, unechter, illegitimer, hemmender, autoritärer Autorität abgegrenzt (vgl. L Reichwein 2004: 146). Innerhalb der Differenzierungen und der damit verbundenen Ausdifferenzierung des Autoritätsbegriffes in der Erziehung spielen Begriffsverweise eine zentrale Rolle. Begriffe wie Vorbild, Ansehen, Anerkennung, Achtung, Respekt, Ehrfurcht, Kompetenz, Überlegenheit, Einfluss, Führung, Disziplin, Macht, Manipulation, Konditionierung, Missbrauch, Zwang, Gewalt, Gehorsam, Strafe, Herrschaft, bilden Bezugspunkte innerhalb der jeweiligen Argumentationen und Differenzierungen. Dabei wird immer wieder hervorgehoben, dass Autorität „streng zu unterscheiden [ist] von Macht und Gewalt“ (L Böhm 1982: 44; 2005: 54) im Sinne einer Macht den eigenen Willen gegen den Willen anderer durchzusetzen (Weber 1985: 28). Zugleich sei der Begriff der Autorität „im eigentlichen Sinn [...] positiv zu sehen.“ (L Vollmer 2008: 107). Insbesondere im Zuge der UN-Kinderrechtskonventionen werden Fragen der Macht und Gewalt in pädagogischen Beziehungen und damit die Frage einer pädagogischen Autorität ins Zentrum gerückt. Die eingangs zitierten Ratgeber lassen sich als Bearbeitung dieser Fragen deuten.

Die *Grenzfigur der Autorität* zeigt sich zusammenfassend in einem Ringen um die Frage, wie Individuen zur Selbständigkeit und Mündigkeit *geführt* werden können und zugleich in die Lage versetzt werden, die Gültigkeit jener Führung zu befragen und zu hinterfragen, die zugleich auf Gefolgschaft angewiesen ist. Die Grenzfigur ist binär angelegt und produziert in der Folge sich wechselseitig ausschließende Gegenpole eines ‚Entweder-oder‘ (s. Abb. 1).

Alt, Vergangenheit		Neu, Gegenwart
Negativ (-)	AUTORITÄT	Positiv (+)
Zwangsmacht	Woraus resultiert die Macht?	Vollmacht
Autoritäre Struktur Amts- und Stellungsautorität Herrschaftsautorität Vertikale Autorität		Verhandlungsprozess Auftragsautorität vormundschaftliche Autorität Horizontale Autorität
Autoritär Hemmend Zwang, Drill Äußere Machtmittel, Strafen, Befehlen & Gehorchen, Mitläufer Angst	←————→	Demokratisch emanzipatorisch Freiwilligkeit Innere Anerkennung Selbständigkeit Selbstbestimmtheit Einsicht
	Gewährenlassen vs. Führen	

Abb. 1: Grenzfigur der Autorität (Quelle: Eigene Darstellung)

2.2 Grenzfigur Disziplin

Der Begriff Disziplin findet sich anders als der Begriff Autorität nicht über den gesamten Untersuchungszeitraum (ab 1913) in den pädagogischen Lexika und Wörterbüchern. Er wird zwar häufig aufgeführt, jedoch nicht mit einem eigenen Beitrag, sondern lediglich mit einem Verweis auf die Begriffe Erziehung, Ordnung, Zucht bzw. Schulzucht (vgl. expl. L Schwartz 1928: 1009; L Hehlmann 1931: 41). Zu Zeiten des Nationalsozialismus findet sich zusätzlich der Hinweis „bes. die soldatische Manneszucht“ (L Hehlmann 1941: 75; 1942: 78), später dann nur „Manneszucht“ (L Hehlmann 1953: 95), wobei der Verweis in der Auflage von 1967 entfernt wurde (vgl. L Hehlmann 1967). Unter dem Begriff ‚Zucht‘ wird „die Gesamtheit der erzieherischen Maßnahmen (einschließlich Gewöhnung, Aufsicht, autoritativer Erziehungsmittel, aber auch Selbstverwaltungstätigkeit und Selbstdisziplinierung der Schüler) im Hinblick auf die soziale Einfügung der Kinder in das gesellschaftliche und schulische Leben“ gefasst (L Hehlmann 1931: 216). Ab den 1950er Jahren finden sich eigenständige Beiträge zu dem Begriff Disziplin (zugleich geht der Begriff der Zucht zurück).³ In den Beiträgen zur Disziplin wird zumeist zu Beginn zwischen unterschiedlichen Disziplinverständnissen differenziert. Es wird zwischen Gehorsamserziehung, der Ordnung einer Körperschaft (Schul-

³ Ein Überblick über Begriffskonjunkturen findet sich bei Richter 2018, S. 142.

disziplin), einem ethischen Verhalten (Arbeitsdisziplin) und der Ordnung von Gedanken und Wünschen (innere Disziplin) unterschieden (vgl. exempl. L Kleinert 1950: 294; L Keller 1979: 73). Zugleich findet sich die Unterscheidung zwischen einer früheren und einer heutigen Disziplin. Demnach wurde Disziplin in der Vergangenheit hauptsächlich mit „hemmende[n] Maßnahmen“ wie dem „Stillsitzen“ in Verbindung gebracht und so „unnötigerweise mit der Vorstellung von etwas Drückendem belastet“ (L Dolch 1960: 48). Im Kontext von Erziehung wird vorwiegend zwischen einer äußeren und inneren Disziplin differenziert.

„Die äußere D. hat sicher einen Wert: jenen der Ordnung und der Schulung zur Einordnung und Anpassung, dazu die Schaffung der äußeren Bedingungen, um den Stoff vermitteln zu können. Sie ist aber nur Ersatz für eine ‚innere‘ D. Diese sollte sich von selbst ergeben: aus Liebe zum Erzieher, auf Grund seiner persönlichen Autorität, aus Respekt vor seinem Können und seiner Erfahrung, vor allem aber aus Interesse am Unterrichtsstoff. Solch sachlich bedingte, freie D. hat auf die Dauer den viel größeren Erziehungswert als die auf Angst und Gewalt beruhende.“ (L Kleinert 1950: 294)

Aus diesem Grund solle die freie Disziplin das Leitmotiv pädagogischen Wirkens sein, so Kleinert resümierend (ebd.). Beide Formen der Disziplin werden jedoch als Gegenstand der Erziehung verhandelt – auch wenn ihnen ein unterschiedlicher Wert zugeschrieben wird. So schreibt auch Dolch im „Grundbegriffe der Pädagogischen Fachsprache“ (L 1960: 48): „D[isziplin] in der Schule, im Unterricht (auch Schulzucht genannt) ist also ein solches Verhalten (Benehmen), wie es durch die Situation des Schüler-Seins erfordert ist.“ „Dieses Sicheinfügen kann erzwungen sein und gründet auf Furcht und Gewalt, oder es kann freiwillig erfolgen und beruht auf innerer Zustimmung, auf Einsicht, Vertrauen, Achtung, Pflichtgefühl oder auf Identifizierung mit der Gruppe.“ (L Horney 1970: 611). Insbesondere für die freie Disziplin bedürfe es Autorität und Gehorsam: „Es gibt keine Disziplin ohne Gehorsam gegenüber den legalisierten Vertretern der sozialen Ordnung einer Gruppe. Nur wenn diese Repräsentanten Autorität besitzen, ist Gehorsam ohne Zwang möglich.“ (L Horney 1970: 611). Diese Form der Disziplin wird Ende der 1970er Jahre radikal in Frage gestellt. Im „Wörterbuch der Pädagogik“ findet sich unter dem Begriff ‚Disziplin‘ lediglich ein Verweis auf den Begriff ‚Gehorsam‘ (L Rombach 1977: 204). Unter dem Begriff Gehorsam finden sich dann Ausführungen einer Erziehung zum Ungehorsam. Das „langgehegte päd. Dogma, dass G[ehorsam] und Vertrauen zur ‚pädagogischen Atmosphäre‘ gehören, in der allein der Mensch Mensch werden kann, in der allein Bildung und Erziehung möglich sind“ wird radikal in Frage gestellt. Eine solche Dogmatik könne sich „die Erziehung heute [...] nicht mehr leisten.“ Weiter heißt es:

„G. wurde definiert als Zustimmung des Willens und des Verhaltens auf Grund von Autorität. Wenn heute eine antiautoritäre Erziehung Autoritäten grundsätzlich in Frage stellt, dann hat auch der G. seine für die Erziehung grundlegende Rolle ausgespielt, dann kann er auch nicht ungeprüft als deren Aufgabe hingestellt werden. Unter dem

Anspruch eines gesellschaftlichen Wandels und ihrer Besserung zielt die Erziehung zum Ungehorsam auf die Selbstverwirklichung und Emanzipation des Menschen.“ (L Rombach 1977: 352)

Im Zuge der kritischen Auseinandersetzungen mit Disziplin im Kontext von Erziehung erfährt diese in den 1970er Jahren in pädagogischen Lexika eine begriffliche Ausdifferenzierung. Wurde Disziplin zunächst rein als Zustand der Ordnung aufgefasst, findet sich der Begriff seither in dreifacher Auslegung: (1) Als Voraussetzung für Erziehung – im Sinne der ‚Einhaltung von Verhaltensregeln und Vorschriften‘, dem ‚ruhigen Sitzen und ordentlichem Aussehen‘ sowie dem ‚Einfügen und Einordnen in die Gemeinschaft‘ (Köck/Ott 1983: 118), welche auf Zwang, Furcht und Gewalt gründen könne oder auf Zustimmung, Vertrauen und Achtung – mit den Begriffen äußere Disziplin oder Fremddisziplin beschrieben; (2) als Prozess im Sinne der Herstellung von Disziplin – als Disziplinieren bezeichnet sowie (3) als Ziel von Erziehung – im Sinne der Ordnung im Subjekt, dem disziplinierten Denken und Handeln, der ‚Beherrschung von Gefühlen‘ (L Köck/Ott 1983: 118) – mit den Begriffen innere Disziplin oder Selbstdisziplin beschrieben (vgl. exempl. L Horney 1970: 613; L Köck/Ott 1983: 118).

Disziplin im Kontext von Erziehung erscheint damit (ebenso wie Autorität) ambivalent. Disziplin kann der Erziehung nützlich sein (einsichtige Einpassung in Ordnungen) oder in Konflikt mit ihr geraten (erzwungene Anpassung an Ordnungen). Diese Ambivalenz zeigt sich in unterschiedlichen begrifflichen Abgrenzungen: ‚Innere und äußere Disziplin‘ (L Herder 1976: 48; L Köck/Ott 1983: 118), ‚innere Zucht und äußere Ordnung‘ (L Böhm 1982: 140), ‚fremdbestimmte Disziplin und Selbstdisziplin‘ (L Meyers 1988: 116; L Schaub/Zenke 2000: 158.), rechtlich-organisatorische und pädagogische Disziplin (L Herder 1976: 48), ‚bewußte und aufgezwungene Disziplin‘ (L Burg/Kreis 1982: 50). Neben den Gegensatzpaaren finden sich häufig zusätzliche Begriffe mit denen die jeweilige Seite der Disziplin markiert wird: ‚tragfähige Disziplin‘ (L Köck 2008: 98), ‚gute Disziplin‘, (L Kraus-Prause/Kraus/Nonnenmacher 1995: 65) ‚freie Disziplin‘ (L Kleinert 1950: 294), ‚erzwungene Disziplin‘ (L Köck 2008: 98), ‚Zwangsdisziplin‘ (L Horney 1970: 611) oder ‚strenge und straffe Disziplin‘ (L Dolch 1960: 48). Disziplin erscheint als „gefährliche Zumutung“ im Zusammenhang mit „Druck, Macht, Gewalt“, „Strafen“, „Herrschaft und gehorsamen Untertan“ (L Reinhold/Pollak/Heim 1999: 121f.).

Diese Differenzierung von Disziplin wird ab den 1970er Jahren immer stärker auf den Bereich der Schuldisziplin reduziert (vgl. L Willmann-Institut 1970: 159, 310). Dabei wird eine „zweiseitige Orientierung“ der Disziplin eingeführt, die sich zum einen einer rechtlich organisatorischen und zugleich einer pädagogischen Komponente im Schulischen verpflichtet fühlt:

„Da diszipliniertes Verhalten der Schüler Voraussetzung für Unterricht und Schulleben ist, zugleich aber nicht ohne weiteres von Kindern und Jugendlichen erwartet werden

kann, wird die Erziehung zur Disziplin zu einem zentralen Anliegen der Schule. Aus dieser Spannung – Voraussetzung und Aufgabe – entstehen die verschiedenartigsten Probleme der Schuldisziplin. Die Hauptaufgabe in der Erziehung zur Disziplin besteht darin, die Schüler zu befähigen, sich selbständig und verantwortlich in den verschiedenartigen sozialen Gruppen der Gesellschaft zu bewähren. In dieser Hinsicht ist Erziehung zur Disziplin wesentlicher Bestandteil der politischen Bildung.“ (L Herder 1976: 48f.)

Auch über 20 Jahre später finden sich ähnliche Ausführungen. Im „Pädagogik-Lexikon“ von 1999 wird zwischen „Disziplin im Unterricht“ und „Disziplin in der Erziehung“ unterschieden (L Reinhold/Pollak/Heim 1999: 123). „Der Unterricht braucht D[isziplin] als einen äußeren Ordnungsrahmen, damit Lehre stattfinden kann und Schüler mit ihrem Lehrer wie auch untereinander sachgemessen kommunizieren können. In diesem Falle ist D. Mittel zum Zweck.“ Auf der anderen Seite sei Disziplin ein wichtiges Ziel der Erziehung zur Selbständigkeit (ebd.). Während die pädagogische Disziplin mit „politische[r] Bildung“ (L Herder 1976: 49), mit „praktischer Solidarität“ (L Schreiner 1981: 113) oder mit einem „verinnerlichte[n] und im Verhalten offenkundigen Ordnungsrahmen zur Bewältigung des eigenen Lebens, der Welt [und] des Zusammenlebens“ (L Köck 2008: 98) verknüpft wird, wird Unterrichtsdisziplin mit der Einhaltung spezifischer Ordnungen verknüpft. „Als solche ist sie niemals pädagogischer Selbstzweck, sondern ein durchaus problematisches Mittel zur Ermöglichung von pädagogischen Maßnahmen.“ (L Böhm 1982: 140). Die Unterrichtsdisziplin wird zu einer Voraussetzung der pädagogischen Disziplin und kann zugleich mit ihr in den Konflikt geraten (vgl. dazu ausführlich Richter 2018: 145f.).

Auf dieses Problem der zweiseitigen Schuldisziplin wird auch in der erziehungswissenschaftlichen Literatur immer wieder hingewiesen. Dabei wird die Disziplin im „Vorhof des Pädagogischen“ von der Erziehung zur Disziplin abgegrenzt (Cloer 1982: 11, 37). Die Frage der schulischen Disziplinierung wird zunehmend zu einem ‚pädagogischen Problem‘ (Manertz 1978). Ins Zentrum rückt die Frage, wie man zur Disziplin gelangt, die Voraussetzung für Bildung und Erziehung ist, ohne zugleich widersprüchlich zu den Zielen der Erziehung und Bildung zu handeln.

In den Lexika finden sich Bezüge zum „störungsfreien Klassenengagement“ (L Petzold/Speichert 1981: 113) und es tauchen die Begriffe „Disziplinschwierigkeiten“, „Disziplinprobleme“ und „Unterrichtsstörungen“ auf – zunehmend auch als eigenständige Lexikabeiträge (ab den 1990er Jahren). Bspw. wird bei L Köck/Ott unter dem Begriff Disziplin in der überarbeiteten Neuauflage (1994) zugleich der Begriff Disziplinprobleme aufgeführt. Disziplinschwierigkeiten zeigen sich darin, dass – so die Ausführungen – Schüler*innen „Schwierigkeiten mit der Einhaltung von Regeln des Verhaltens (Aufpassen, Stillsitzen, Höflichkeit, Hausaufgaben machen, Pünktlichkeit usw.)“ hätten (L Keller 1979: 73). Zugleich seien sie Ausdruck davon, dass die Lehrkraft „mit dem Klassenmanagement nicht zurecht“ komme (ebd.). So könne der

Unterricht zu langweilig, der Unterrichtsstoff zu schwer, die räumlichen Bedingungen ungünstig, o.ä. die Ursache sein (ebd.). Damit einhergehen Empfehlungen an Lehrkräfte: „Um Disziplinschwierigkeiten zu vermeiden, ist es darum vielfach hilfreich, die Betroffenen bei der Festlegung von Normen zu beteiligen.“ (L Meyers 1988: 116). Neben Partizipation und Unterrichtsqualität sei der „Erziehungsstil“ und ein spezifisches Verständnis von „Autorität“ von zentraler Bedeutung, (L Köck 2008: 99) „d.h. ein undisziplinierter Lehrer kann keine disziplinierte Klasse erwarten“ (L Köck/Ott 1994: 149). Auch „Prävention oder Konfliktlösungsstrategien“ finden sich als Antworten auf die Frage des Umgangs mit der problematischen Seite der ‚Unterrichtsdziplin‘ (L Homberger 2005: 68). Zugleich finden sich vermehrt rechtliche Bezüge zu den in den Schulgesetzen geregelten Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen (vgl. exempl. L Schaub/Zenke 2000: 157f.; L Homberger 2005: 68).

Vergangenheit		Gegenwart
Negativ (-)	DISZIPLIN	Positiv (+)
Pädagogischer Vorhof Disziplin im Unterricht Unterrichtsermöglichend	Woraus resultiert die Ordnung?	Pädagogisch Disziplin der Erziehung Politische Bildung
Äußere Ordnung Erzwungene Anpassung		Inneres In-Ordnung-Sein Einsichtige Einpassung
Äußere Disziplin Fremdbestimmte, aufgezwungene Disziplin	↔	Innere Disziplin Selbstdisziplin Freie, bewusste Disziplin
Zwang Äußere Machtmittel Strafen Herrschaft / Gehorchen Streng/straff, hemmend Angst, Gewalt	Ziel vs. Voraussetzung	Freiwilligkeit Innere Zustimmung Selbständigkeit Selbstbestimmtheit Vertrauen Achtung, Respekt

Abb. 2: Grenzfigur der Disziplin (Quelle: Eigene Darstellung)

Die *Grenzfigur der Disziplin* zeigt sich zusammenfassend in einem Ringen um die Frage, wie Individuen in Ordnungen eingeführt werden können und zugleich in die Lage versetzt werden, die Gültigkeit jener Ordnungen zu befragen und zu hinterfragen, für die zugleich Gefolgschaft eingefordert wird. Auch hier zeigt sich ein binäres Denken von Gegenspielern (s. Abb. 2).

3 Tabuisierungen und Neuschöpfungen. Resümee und Ausblick

Es zeigt sich in den Verhandlungen um Disziplin und Autorität, dass die jeweiligen Akte des Sprechens und Schreibens innerhalb von Verweisungszusammenhängen anderer Sprech- und Schreibakte stattfinden, sodass diese wiederholt, aufgegriffen, aktualisiert und modifiziert werden (vgl. Butler 1998). Die Grenzziehungen und Ausgrenzungen markieren eine Differenz von Erziehung und Nicht-Erziehung bzw. zwischen pädagogischem und nichtpädagogischem Handeln, die im zeithistorischen Kontext immer wieder neujustiert wird und damit Abgrenzungen zu vorherigen Bestimmungen hervorruft. Dabei dienen die Begriffe Autorität und Disziplin teilweise als wechselseitige Abgrenzungen zum Nichtpädagogischen im Sinne eines normativen ‚Sollens‘. So gilt eine Autorität auf Basis von Praktiken der Disziplinierung als ebenso nichtpädagogisch wie eine Disziplin auf Basis autoritärer Praktiken. Während der Begriff Autorität auf machtvolle Über- und Unterordnungen in pädagogischen Beziehungen verweist, verweist der Begriff Disziplin auf Formen der äußeren Beeinflussung und inneren Veränderung im Spannungsfeld von Intentionalität und Unverfügbarkeit sowie Individuum und Gesellschaft. Beide Begriffe stehen für die Herstellung spezifischer Prozesse bei gleichzeitiger Begrenzung und Überwindung dieser Prozesse und der Ermöglichung von Selbständigkeit, Emanzipation und Mündigkeit. Die beiden Grenzfiguren entfalten sich damit entlang von Ambiguitäten innerhalb pädagogischer Beziehungsverhältnisse und verweisen auf zwei Seiten der Erziehung, die Rolf Göppel als die „sorgende und unterstützende Seite des Helfens, Verstehens, Anregens und Beratens“ sowie die „konfliktorientierte Seite“ des Forderns, Einschreitens, Zumutens und Konfrontierens“ beschreibt (Göppel 2010: 102). Autorität und Disziplin verweisen auf ein Spannungsfeld rund um Fragen des Kindeswohls, der Autonomie und Mündigkeit, der Macht und Ermächtigung, der Zurichtung und Zumutung. Es stellt sich die Frage, welche Effekte diese Verhandlungen und Grenzziehungen auf die Pädagogik haben und welche Dimensionen eines „schweigenden Wissens“ (Budde et al. 2017) mit ihnen einhergehen.

Die Analysen der Lexikabeiträge verweisen auf Tabuisierungen und begriffliche Neuschöpfungen. So finden sich immer wieder Forderungen nach neuen Begrifflichkeiten und Vorschläge neuer Bezeichnungen, um die Abgrenzungen vom ‚Alten‘ zu markieren. In den gegenwärtigen Ansätzen der ‚neuen Autorität‘ (vgl. expl. Omer/Schlippe 2016) bzw. der ‚guten Autorität‘ (vgl. expl. Bergmann 2007) oder auch des ‚Classroom-Management‘ (vgl. expl. Eichhorn 2022) zeigt sich dieser Effekt ebenfalls, was im Einzelnen noch näher zu untersuchen wäre. Es stellt sich die Frage, inwiefern die zahlreichen Publikationen und ratgebenden Perspektiven in erster Linie die Legitimierungsprobleme innerhalb der Grenzfiguren bearbeiten, indem sie versuchen,

sich auf ‚der guten, zeitgemäßen bzw. neuen Seite‘ zu positionieren. ‚Management‘ statt ‚Disziplinierung‘, ‚neue und gute Autorität‘ statt ‚Autorität‘ implizieren Distinktionen, die die Pädagogik in ein „theoretisches und praktisches Dilemma“ bringen, da sie Ideale produzieren, die in der Erziehungspraxis an ihre Grenzen stoßen (Reichwein 2004: 146). Mit Bernfeld gesprochen lassen sich die Ansätze als unentwegte Bemühungen deuten, „den Felsblock der pädagogischen Mittel auf den Gipfel des Idealbergs“ zu wälzen, womit Bernfeld die Missachtung der Grenzen und Ambivalenzen von Erziehung im Kontext gesellschaftlicher Rahmungen kritisiert (Bernfeld 1925: 39). Die Abgrenzung zwischen einer ‚positiven bzw. besseren‘ und einer ‚negativen bzw. schlechteren‘ Autorität/Disziplin versperren den Blick auf die konstitutiv ambivalente Struktur pädagogischer Autorität und Disziplin, ihre gesellschaftlichen Bedingungen, sowie für die Übergänge und die Gleichzeitigkeiten beider Seiten, die sich in der Folge solcher begrifflichen Neuschöpfungen der Reflexion und Analyse entziehen. Damit einher geht die alleinige Fokussierung auf Lehrkräfte und die Anforderung der steten Professionalisierung hinsichtlich der Herstellung einer ‚guten Disziplin und Autorität‘, bei der die Reflexion strukturell machtvoller Rahmenbedingungen und eine kritische gesellschaftliche Perspektive aus dem Fokus gerät. Auch Programme wie der ‚Pädagogische Trainingsraum‘ (Balke 2003; Bründel/Simon 2005) lassen sich als eine Form der Bearbeitung der Grenzfiguren von Autorität und Disziplin deuten – durch die Neueinrichtung eines technisierten pädagogischen Settings der Selbstdisziplinierung (vgl. Pongratz 2015; Richter 2019). Die damit einhergehenden Doppelbindungsgebote wie „sei mündig!“, „sei selbstverantwortlich“ und „lerne selbstorganisieren!“ (Arnold 2007: 84f.) sowie die Depädagogisierung von Lehrkräften (Budde 2014) zeigen, dass die Formen der Bearbeitung die Spannungen innerhalb der Grenzfiguren nicht lösen und diese lediglich verlagern und/oder verschleiern. Elemente der machtvollen Fremdkontrolle bleiben bestehen, sie werden lediglich undurchsichtiger oder erscheinen anonym (vgl. Richter 2019: 232ff.; Richter 2022).

Die beiden Grenzfiguren verweisen darauf, dass Autorität und Disziplin im Kontext von Erziehung innerhalb binär konstruierter Logiken eines ‚Entweder-oder‘ und eines ‚Positiv und Negativ‘ den Blick auf die dynamischen Zusammenhänge und Widerspruchslagen versperren. Es bedarf demnach einer systematisch rekonstruktiven Wissenschaftsforschung, die sich der Veränderungen von Begriffen und Thematisierungen in ihren Effekten – insbesondere hinsichtlich der Thematisierbarkeit und damit einhergehender eingeschränkter Reflexionsmöglichkeiten – widmet.

Literatur Lexikakorpus (nach Erscheinungsdatum)

- Roloff, Ernst M. (Hrsg.) (1913): Lexikon der Pädagogik. Band I. 1. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schwartz, Hermann (1928): Pädagogisches Lexikon. Band I. 1. Auflage. Bielefeld: Velhagen & Klasing.
- Spieler, Josef (Hrsg.) (1930): Lexikon der Gegenwart. Band I. 1. Auflage. Freiburg: Herder.
- Hehlmann, Wilhelm (1931): Pädagogisches Wörterbuch. 1. Auflage. Leipzig: Kröner.
- Hehlmann, Wilhelm (1941): Pädagogisches Wörterbuch. 2. völlig neubearb. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Hehlmann, Wilhelm (1942): Pädagogisches Wörterbuch. 3. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Kleinert, Heinrich (Hrsg.) (1950): Lexikon der Pädagogik: in 3 Bänden. Band I. 1. Auflage. Bern: Francke.
- Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik (Hrsg.) (1952): Lexikon der Pädagogik: in vier Bänden. Band I. 1. Auflage. Salzburg und Freiburg.: Herder.
- Hehlmann, Wilhelm (1953): Wörterbuch der Pädagogik. 4. vollst. neubearb. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Dolch, Josef (1960): Grundbegriffe der Pädagogischen Fachsprache. 3. Auflage. München: Ehrenwirth.
- Hehlmann, Wilhelm (1967): Wörterbuch der Pädagogik. 8. neubearb. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Schorb, Alfons O. (1968): Pädagogisches Taschenlexikon. 2. Auflage. Bochum: Kamp.
- Horney, Walter (1970): Disziplin. In: Horney, Walter/Ruppert, Johann Peter/Schultze, Walter (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Erster Band. Gütersloh, Berlin, München: Bertelsmann Fachverlag.
- Willmann-Institut (Hrsg.) (1970): Lexikon der Pädagogik. Band I. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Rombach, Heinrich (1970): Autorität. II Pädagogisch. In: Willmann-Institut (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Band I. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Heinisch, Franz (1970): Autorität. I Philosophisch. In: Willmann-Institut (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Band I. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Groothoff, Hans Hermann/Stallmann, Martin (1971): Neues pädagogisches Lexikon. 5. vollst. neu bearb. Auflage. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Wehle, Gerhard (Hrsg.) (1973): Pädagogik aktuell: Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe. München: Kösel.
- Herder (Hrsg.) (1976): Lexikon Pädagogik. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Rombach, Heinrich (Hrsg.) (1977): Wörterbuch der Pädagogik. Band I. 1. Auflage. Freiburg, Basel und Wien: Herder.
- Hemmert-Halswick, Sibylle/Kluge, Karl-J. (1977): Wörterbuch der Verhaltenslehre. Freiburg: Herder.
- Maier, Karl E. (1978): Pädagogisches Taschenlexikon. 1. Auflage. Regensburg: Wolf.
- Keller, Josef A. (1979): Kleines Pädagogisches Wörterbuch. 1. Auflage. Freiburg: Herder.

- Schreiner, Günter (1981): Disziplin. In: Petzold, Hans-J./Speichert, Horst: Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe. 1. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Böhm, Winfried (1982): Wörterbuch der Pädagogik. 12. neuverfasste Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Burg, Udo von der/Kreis, Heinrich (Hrsg.) (1982): Lexikon zur Pädagogik. Ein Nachschlagewerk für den Pädagogikunterricht. 1. Auflage. Düsseldorf: Schwann-Bagel.
- Köck, Peter/Ott, Hanns (1983): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: 2300 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen. 3. überarb. Auflage. Donauwörth: Auer.
- Meyers Lexikonredaktion in Zusammenarbeit mit Eberle, Gerhard/Hillig, Axel (Hrsg.) (1988): Meyers kleines Lexikon Pädagogik. 1. Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Meyers Lexikonverlag.
- Köck, Peter/Ott, Hanns (1994): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen. 5. überarb. Auflage. Donauwörth: Auer.
- Kraus-Prause, Dorothee/Kraus, Jobst/Nonnenmacher, Eva (1995): Lexikon Erziehung: Grundbegriffe zu Entwicklung, Familie und Schule. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (1999): Pädagogik-Lexikon. München [u.a.]: Oldenbourg.
- Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (2000): Wörterbuch Pädagogik. 4. grundlegend überarb. und erw. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Reichwein, Roland (2004): Autorität. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.) 2004: Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 140-148.
- Homberger, Dietrich (2005): Lexikon Schulpraxis. Theorie- und Handlungswissen für Ausbildung und Unterricht. 2. ergänzte Auflage. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16. vollst. überarb. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Köck, Peter (2008): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis. 1. Auflage. Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Vollmer, Knut (2008): Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. (6. Auflage) Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Rekus, Jürgen/Mikhail, Thomas (2013): Neues schulpädagogisches Wörterbuch Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 25-27
- Reichenbach, Roland (2015): Autorität. In: Jordan, Stefan (Hrsg.): Lexikon Pädagogik - Hundert Begriffe. Stuttgart: Reclam Seiten, S. 42-44.

Literatur

- Arendt, Hannah (1958): *Vita Activa*, München: Piper.
- Arnold, Rolf (2007): *Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das „Lob der Disziplin“*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Balke, Stefan (2003): *Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. 2. verbesserte Auflage*. Bielefeld: Karoi-Verlag.
- Becker, Georg E. (2009): *Disziplin im Unterricht: auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Autorität*. Weinheim [u.a.] : Beltz.
- Bergmann, Wolfgang (2007): *Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemäßen Erziehung. 3. Aufl.* Weinheim: Beltz.
- Bernfeld, Siegfried (1925): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig, Wien, Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Bott, Gerhard (Hrsg.) (1971): *Erziehung zum Ungehorsam. Antiautoritare Kinderladen*. Frankfurt am Main: März-Verlag.
- Brumlik, Micha (Hrsg.) (2007): *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bründel, Heidel/Simon, Erika (2005): *Die Trainingsraum-Methode Umgang mit Unterrichtsstörung: klare Regeln, klare Konsequenzen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bueb, Bernhard (2006): *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: List.
- Budde, Jürgen (2014): *Spannungsfelder pädagogischer Praktiken im Umgang mit Störungen. Der Trainingsraum als unterrichtsergänzende Maßnahme*. In: *Unterrichten und Erziehen* 67, 1, S. 103–118.
- Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Kraus, Anja/Wulf, Christoph (2021): *›Schweigendes‹ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation. Einführung*. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim: Beltz, S. 11–15.
- Butler, Judith [1997] (1998) *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verlag.
- Cloer, Ernst (1982): *Disziplinieren und Erziehen. Das Disziplinproblem in pädagogisch-anthropologischer Sicht*. Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt.
- Eichhorn, Christoph (2022): *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. 12. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Foucault, Michel (1981 [1969]): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesecke, Hermann (1996): *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Göppel, Rolf (2010): *Kulturen und „Unkulturen“ des Grenzensetzens in der Pädagogik*. In: Dörr, Margret/Herz, Birgit (Hrsg.): *„Unkulturen“ in Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: VS Springer, S. 101-118.
- Horn, Klaus-Peter (Hrsg.) (2012): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band I*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kambouchner, Denis (2007): *Pädagogische Autorität und die Sinnkrise des schulischen Lernens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(5), S. 627-638.

- Krowatschek, Dieter/Krowatschek, Gita/Wingert, Gordon (2015): Disziplin im Klassenzimmer. Bewährtes und Neues: Ein Erziehungsprogramm aus der Praxis. 5. Aufl. Buxtehude: AOL.
- Manertz, Rainer (1978): Strafen oder nicht? Disziplinierung als pädagogisches Problem des Lehrers. Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag mit Fallbeispielen. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Omer, Heim/Schlippe, Arist von (2016): Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pongratz, Ludwig, A. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Pongratz, Ludwig A. (2015). Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als neoliberales Straffarrangement. In: Dammer, Karl-Heinz/Vogel, Thomas/Wehr, Helmut (Hrsg.): Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 233-254.
- Rabenstein, Kerstin/Laubner, Marian/Schäffer, Mark (2020): Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In: Leontiy, Halyna/Schulz, Miklas (Hrsg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. Wiesbaden: Springer VS, S. 187-208.
- Richter, Sophia (2018): Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia (2019): Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia (2022): Pädagogisches Strafen und Schweigen. Entstehung und Effekte des Straf-Tabus in erziehungswissenschaftlichen Diskursen und schulischer Praxis. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 98, S. 288-304.
- Rüedi, Jürg (2015): Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule. Ein zeitgemäßes Konzept zu einem umstrittenen Begriff. In: die neue schulpraxis 6/7, S. 8-10.
- Weber, Max (1985): Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. Auflage. Herausgegeben von Johannes Winkelmann. Tübingen: Mohr Verlag.
- Wrana, Daniel (2014): Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der poststrukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzsetzung. In: Tervoooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.). Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 79–96.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: VS Springer, S. 123-142.

Zur Rede von ‚Nähe-Distanz-Regulation‘ im aktuellen pädagogischen Diskurs um Grenzen (in) der Erziehung

1 Einleitung

Seit der medialen Skandalisierung sexuellen¹ Gewaltvorkommens in verschiedenen pädagogischen Einrichtungen öffentlicher, freier und kirchlicher Träger und der (peinlich) verspäteten Problematisierung in Forschung und Praxis der erziehungswissenschaftlichen Community hat sich im pädagogischen Diskurs und in der professionellen Praxis die Verwendung der Chiffre „Nähe und Distanz“ bzw. „Nähe-Distanz-Regulation“ durchgesetzt. Dies geschieht zwar mit unterschiedlichen Akzentsetzungen, doch gemeinsam ist ihnen der Anspruch, Prozesse der Beziehungsregulierung im Spannungsfeld von leibgebundenen Interaktionen zwischen Adressat*innen und pädagogischen Fachkräften – eingewoben in gesellschaftliche, organisationale und institutionelle Strukturen – produktiv nachzudenken mit dem Ziel, einen verbesserten Schutz vor Integritätsverletzungen von Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten.

Gleichwohl hat sich in der Theorie und mehr noch in der professionellen Praxis der Pädagogik damit eine Begriffsfigur durchgesetzt, die – so meine These – nur bedingt brauchbar ist. Unbestritten gehört die Fähigkeit, das Verhältnis zu anderen Menschen und Objekten regulieren und gestalten zu können, zu den wichtigsten kulturellen und sozialen Praktiken von uns Menschen (vgl. Wulf 2017: 623). Sie stellt geradezu eine anthropologische Konstante dar. Ihre vielfältigen Formen machen zudem historische und kulturspezifische Gesichtspunkte somato-psycho-sozialer Abstandsmarkierungen sichtbar. Beispielhaft erinnere ich mich gut daran, wie mühsam und rigide ich von meinen Eltern noch dazu angehalten wurde, zur Begrüßung eines Erwachsenen einen Knicks zu machen, um ihnen meine Achtung und meinen Respekt zu zollen, was als eine Abstandsmarkierung bezogen auf die generative Ordnung zu lesen ist. Dies zeigt, dass immer dort, wo wir Menschen uns begegnen, sich soziale

¹ Während der in der Pädagogik verbreitete Sprachgebrauch „sexualisierte Gewalt“ unterstellt, die Gewalt bediene sich lediglich der Sexualität als Mittel, das prinzipiell austauschbar wäre, verwende ich grundsätzlich den Begriff „sexuelle Gewalt“. Damit schließe ich mich der Kritik am Mythos des nicht-sexuellen Charakters sexualisierter Gewalt an (Pohl 2004: 508ff., König 2016).

Räume eröffnen, die wir durch mehr oder weniger ritualisierte oder spannungsgeladene Nah- und/oder Distanzverhältnisse gestalten.² Dies gilt auch für eine pädagogische Praxis, die als interaktives, interpersonales Handeln in strukturell asymmetrischen Beziehungen, also als ein ‚relationales Geschehen‘ verstanden wird. Damit ist die Chiffre „Nähe-Distanz-Regulation“ ein Bestandteil pädagogischen Nachdenkens wie Handelns, das je nach theoretischer Ausrichtung, professioneller institutioneller Aufgaben aber auch persönlicher Eigenarten variiert.³

So gesteht beispielsweise Roland Reichenbach (2017) zu, dass diese Begriffe als Raummetaphern geeignet sind, dem Nachdenken über pädagogische Beziehungen eine Orientierung zu geben. Allerdings wird diese untauglich, wenn die Begrenztheit dieser Denkfolie aus dem Blick gerät. In diesem Beitrag wird ein wesentlicher Grund für diese Begrenztheit darin gesehen, dass zentrale Grenzen pädagogischen Handelns, die für ein Verständnis der personalen Dimension des interaktionellen Geschehens zwischen pädagogischen Fachkräften und Adressat*innen wirkmächtig sind, verborgen bleiben (2). Ebenso zeigt sich bei der Suche nach Möglichkeiten, die Begriffsfigur „Nähe-Distanz-Regulation“, wie sie im Kontext des strukturtheoretischen Professionsmodells gebraucht wird, eine Unabgeschlossenheit (3). Im Weiteren werden zwei Dimensionen pädagogischer Beziehungen – die Leibdimension (4) und das Unbewusste (5) – thematisiert, die dazu beitragen können, im Nachdenken über ein Gelingen einer Nähe-Distanz-Regulation im erzieherischen Geschehen Bescheidenheit zu üben.

2 Grenzen in der Rede von Nähe und Distanz in der Theorie und Praxis der Pädagogik

Inzwischen ist von einem weiten Bedeutungsspektrum auszugehen, in dem die Rede von Nähe und Distanz in der Pädagogik verwendet wird. Im Folgenden werden beispielhaft einige Facetten skizziert.

² Zu diesem überaus lohnenswerten Themenfeld von sozialen Ritualen zur Abstandsregulierung und darüber markierte Beziehungsformen (vgl. Wulf et al. 2001).

³ Festzuhalten bleibt aber, dass das Begriffspaar keineswegs dazu geeignet ist, die ethischen Prinzipien des Verbots von (sexueller) Gewalt in professionellen Beziehungen, die sowohl im Berufsethos als auch als juristisch kodifizierte Norm Gültigkeit hat, zu beschreiben. Diese ethische Seite stellt eine Konstante dar, sie ist nicht relativierbar und steht nicht zur Disposition. Das Verbot stellt geradezu eine Vorbedingung für ein generatives Beziehungsgeschehen dar und bezieht seine Geltung aus ethischen Normen, die jenseits von jeglicher Deutungshoheit pädagogischer Theorien in Gesellschaft und Institutionen verankert ist (vgl. Rahmshorn Privitera 2013: 1205).

- In der Pädagogik wie der Entwicklungspsychologie werden mit dem Begriffspaar Nähe und Distanz zwei miteinander ringende Gegenpole begriffen. Bereits im Säuglings- und Kleinkindalter etabliert sich durch die Interaktionserfahrungen mit Bezugspersonen eine extrem fein abgestimmte Regulation der Nähe-Distanz-Beziehung (vgl. Bischof 1985), die, abhängig von Reifungsprozessen, Entwicklungsaufgaben sowie gesellschaftlichen Erwartungen immer wieder neu (bewusst und unbewusst) miteinander auszubalancieren sind. Nähe als Geborgenheitssehnsucht versus Distanz als Bedürfnis nach Selbständigkeit und Abgrenzung stehen in einem spannungsreichen Verhältnis. Diese widersprüchliche Doppelorientierung – Wunsch nach Geborgenheit und zugleich Angst vor Abhängigkeit und Unterwerfung –, die bereits in alltäglichen Beziehungserfahrungen präsent ist, heben wir hervor, wenn wir „Nähe und Distanz“ als Begriffspaar verwenden, um die Beziehungsebene zwischen Kommunikationspartnern anzuzeigen. In diesem Zusammenhang wird auch in der Operationalisierten Psychodynamischen Diagnostik und Therapie von Kindern und Jugendlichen (OPD-KJ) die Unterkategorie „Nähe versus Distanz-Konflikt“ im Kontext der Bindungstheorie verwendet⁴ (vgl. Seiffke-Krenke et al. 2014).
- Als Gegenpole begriffen wird Nähe und Distanz als eine operationalisierbare räumliche Figur gebraucht, womit eine klare Raumlehre suggeriert wird. Verbunden mit einem mathematischen Kalkül scheint dieses Begriffspaar gerade wegen des fragwürdigen Versprechens der Kontrollierbarkeit einer Beziehung zwischen den Akteur*innen eine große Anziehungskraft zu haben, mit dem aber emotionaler Eigensinn und lustvoll-kreative Begegnungen zwischen den Beteiligten drohen, erstickt zu werden. In dieser theoriearchitektonisch quantitativ gefassten Perspektive werden Fachkräfte in ein technokratisches Regelwerk gezwängt, mit dem unzweifelhaft wichtigen Ziel (sexuelle) Übergriffe zu vermeiden (vgl. Landeshauptstadt Stuttgart 2013).
- Ebenfalls als Gegenpole verstanden wird das Begriffspaar „Nähe und Distanz“ in der Weise ausgedeutet, dass „Nähe“ mit unmittelbaren Erfahrungen im Feld und „Distanz“ mit Reflexion dieser

⁴ Dieser Konflikt „zeigt sich im aktiven Modus als Angst vor Nähe und Suche nach übersteigter emotionaler Unabhängigkeit und im passiven Modus als Angst vor Trennung und Suche nach engen Beziehungen.“ (Seiffke-Krenke et al. 2014: 13) Dabei wird dezidiert darauf hingewiesen, dass ein „Nähe versus Distanz-Konflikt“ bei Kindern und Jugendlichen nur dann diagnostiziert werden soll, wenn „Bindungen elementar gestört sind“ (ebd.: 13). Dies bedeutet, dass nicht allein die elterliche Bindung relevant ist, sondern der diagnostische Blick muss immer auch die Fähigkeit umfassen, ob alternative, flexible Bindungen zu anderen Personen möglich sind.

Erfahrung (vgl. Schmid 2019) übersetzt werden. Doch wird die Reichweite dieser Perspektive zur Erhellung eines professionellen Tuns aus differenten Blickwinkeln in Frage gestellt und ein konstruktives Potenzial für die Professionalisierung pädagogischer Praxis angezweifelt. In kritischer Absicht verweist Klatetzki (2019: 92) darauf, dass dieses Begriffspaar „keiner spezifischen sozialwissenschaftlichen Theorie“ entstammt, folglich auch keinen originellen theoretischen Grundgehalt aufweist, sondern damit lediglich ein „kognitives Wahrnehmungsschema“ (ebd.) der Alltagswelt aufgegriffen ist. Insbesondere angemahnt wird zudem die Ausblendung der konstitutiven Strukturelemente pädagogisch-professionellen Handelns Macht und Sexualität, die in der Verwendung dieser Chiffre verborgen bleiben, wenn nicht gar verleugnet werden (vgl. u.a. Balluseck 2010; Dörr 2019; 2023; Schmalenbach 2014; Schmid 2019; Sielert 2011).

- Gleichwohl hat die Begriffsfigur Nähe und Distanz im Professionsdiskurs eine breite Verwendung erfahren. Ausgehend von dem strukturellen Handlungsproblem der Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischen Handelns⁵ wird auf die grundlegenden aber widersprüchlichen beruflichen Anforderungen an Pädagog*innen hingewiesen. Auf der Ebene der direkten Beziehung zwischen Pädagog*innen und Kindern bzw. Jugendlichen ist dann die Rede von einer notwendigen „Nähe-Distanz-Balancierung“. Diese Sprachfigur basiert theoriearchitektonisch auf dem soziologischen handlungs- und strukturtheoretischen Professionsmodell (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2016), nach der die Struktur professionellen Handelns als eine *widersprüchliche Einheit* von diffusen Sozialbeziehungen (Nähe) und spezifischen Rollenbeziehungen (Distanz) begriffen wird. Erläutert wird, dass das pädagogische Bemühen als *professionelle* Praxis die Pädagog*innen vor die Herausforderung stellt, einerseits ihre formale Berufsrolle kompetent auszufüllen, andererseits sich zugleich als „ganze Person“ auf persönliche, emotional geprägte und nur begrenzt steuerbare Beziehungen einzulassen. Es ist diese widersprüchliche Einheit, die als eine der konstitutiven, nicht aufhebbaren Antinomien beschrieben wird (vgl. Helsper 2016), die aber – so die folgerichtige Konsequenz – weder gelöst noch verhindert werden kann, sondern im pädagogischen Hier und Jetzt von den Pädagog*innen ständig ausbalanciert bzw. reguliert werden muss. Zwar ist diese Chiffre geeignet, über einen professionelleren Umgang mit

⁵ Damit ist das Merkmal zwar negativ bestimmt, gleichwohl ist damit kein Defizit pädagogischen Handelns beschrieben, wie allzu häufig unter Bezugnahme auf den Terminus „Technologiedefizit“ (Luhmann/Schorr 1979) missverständlich unterstellt wird.

Adressat*innen nachzu-denken, dennoch ist es m.E. notwendig, auf andere umfassendere Wissensbestände zurückzugreifen, um sich der Komplexität und zugleich der Begrenzungen einer möglichen Balancierung oder Regulierung anzunähern.

3 Zur widersprüchlichen Einheit diffuser Sozialbeziehungen und spezifischen Rollenbeziehungen

Wenn ich es recht sehe, dann gilt dieses soziologische handlungs- und strukturtheoretische Professionsmodell im derzeitigen pädagogischen Professionsmodell weitestgehend als Konsens. Hierbei sind zwar universalistische und rollenspezifische Interaktionselemente (Distanz) mit partikularistischen und affektiv geladenen Handlungselementen (Nähe) verbunden, aber gerade die affektiven Handlungselemente werden letztlich im soziologisch gängigen Professionalisierungsdiskurs nicht weiter ausbuchstabiert. Durchaus zeigen ja Ergebnisse zahlreicher qualitativ-empirischer Studien, dass Pädagog*innen zum einen in Beziehungs-Dynamiken involviert, wenn nicht gar verstrickt werden, die von Kindern und Jugendlichen ausgehen, da diese – entwicklungslogisch erwartbar – mehr oder weniger im Modus diffuser Beziehungen auf das Tun von Pädagog*innen antworten (vgl. Drieschner/Gaus 2021) und demnach der Entwicklungsprozess der Kinder/Jugendlichen als Leitschnur für das pädagogische Handeln Geltung habe (vgl. Volmer 2019). Zum anderen verweisen qualitativ-empirische Forschungsergebnisse darauf, dass es auch den Fachkräften ihrerseits oft nicht gelingt, eine hinreichende Nähe-Distanz-Regulierung in den Begegnungen mit den Kindern und Jugendlichen zu finden. In diesem Sinn heben bspw. Werner Helsper und Sabine Reh hervor, dass nicht nur durch eine Vereinseitigung hin zur diffusen Sozialbeziehung, sondern auch aufgrund der „Einnahme einer unflexiblen, routine- und rollenförmigen Distanz [...] die Fallspezifika professionellen pädagogischen Handelns grundlegend“ (Helsper/Reh 2012: 274) verfehlt werden kann.

So zeigt sich bei der Suche nach Möglichkeiten, dieses Spannungsfeld der „widersprüchlichen Einheit“ zu beschreiben, sowohl in den Fachdebatten als auch in der Forschung eine Unabgeschlossenheit. Bereits die Idee einer schlichten Balancierung der widersprüchlichen Pole, worauf der Terminus „Nähe-Distanz-Regulation“ zielt, muss an ihre Grenzen gelangen, ist doch eine Bewegung in Widersprüchen nur als Konflikt zu haben. Entsprechend spricht ja auch Helsper (2016; vgl. auch Helsper/Reh 2012) von Verknotung, Verwicklung oder Verstrickung, und bereits die Wahl dieser Termini verweist

darauf, nicht von einer schlichten Balancierung oder Vermittlung ausgehen zu können. Offenbar sind in dieser Chiffre noch näher zu bestimmende weitere – bisher verborgene – *konstituierende* Momente konflikthaft wirksam, die es in den Blick zu nehmen gilt.

4 Grenze erzieherischer Praxis – die unteilbare leibliche Dimension

Freilich bewegen sich Fachkräfte nicht schlicht als Personen, sondern als Rollenträger, die bestimmten sach- und fachlichen Standards und gesellschaftlichen Erwartungen zu genügen haben, und doch setzt die Unmöglichkeit, die leibsinnliche Dimension sowie die Affektstruktur von der professionellen Tätigkeit zu trennen, diesen Aufgaben enge Grenzen (vgl. Adorno 1981: 84). So ist doch der Leib nicht nur „unsere Verankerung in der Welt“ (Merleau-Ponty 1966: 174), sondern vor allem „unser Mittel überhaupt eine Welt zu haben“ (ebd.: 176). Sobald wir mit einem anderen Menschen in Kontakt treten, interagieren unsere Körper miteinander, tasten sich fortwährend ab, lösen subtile Empfindungen ineinander aus. Die Akteur*innen geraten in eine Art Kräftefeld, in eine eigenständige Sphäre von Wechselwirkungen, die wir nicht oder jedenfalls nur sehr begrenzt steuern und kontrollieren können (vgl. Fuchs 2004). Diese Sphäre bezeichnet Maurice Merleau-Ponty (1966: 194) als „Zwischenleiblichkeit“ und bringt damit auf den Begriff, dass es sich um ein Geschehen „zwischen zwei Leibern handelt“ (Merleau-Ponty 1994, S. 194), in das beide Partner von vorneherein einbezogen sind. Ein Geschehen, das die Beziehung gleichsam trägt (vgl. Fuchs 2004). Die „Zwischenleiblichkeit“ bildet ein übergreifendes, intersubjektives System, in dem sich von Kindheit an leibliche Interaktionsformen bilden und immer neu aktualisieren. Sie umfasst das Selbst und die Anderen, Bewusstes und Unbewusstes (vgl. Fuchs 2000). Es ist der Begriff des „phänomenalen Leibes“ den Merleau-Ponty als Antwort bereit hält auf die Frage, „wie für uns etwas an sich zu sein vermag“ (Fuchs 2000: 96). Auch im Modus einer spezifischen Rollenbeziehung bleiben wir dieser Sphäre verhaftet, ist doch der eigene Leib nie ganz eigen, nie verfügbar oder vollständig vertraut, sondern er verweist auf Unverfügbares, Nicht-Vertrautes, das erschrecken oder uns überraschen kann. So wäre es ein reflexiver Kurzschluss, von einer Transparenz der leiblichen Bezüge zur Welt und zum eigenen Selbst auszugehen. Auch im Modus der spezifischen Rollenbeziehungen ist diese fremde, vielleicht bedrohliche oder gar geheimnisvolle leibliche Erfahrung wie ein Schatten stets (mit)präsent, sie kann nicht getilgt werden. Denn der Mensch *ist* sein Leib, womit Helmuth Plessner (1928/2003) auf die zentrische Positionalität des Menschen, die er mit dem Tier gemein hat,

aufmerksam macht. Und doch hat er – im Unterschied zum Tier – seinen Leib zugleich als Körper, womit er die Fähigkeit zu einer exzentrischen Positionalität betont. „Der Mensch steht – wie Plessner es nennt – unter dem Gesetz der Expressivität: Er ist nur er selbst, indem er sich verkörpert – in Gestik, Mimik und Sprache, in Kultur und sozialer Rolle, in Sinnentwürfen und Religion.“ (Honnefelder o. J.: 20). Es ist diese exzentrische Positionalität, wonach der Mensch jederzeit in ein reflexives Verhältnis zu seinem Leben treten kann, die eine Vergegenständlichung des eigenen Leibes zulässt und ihr doch – aufgrund der unaufhebbaren Identität von personalem und organischem System – zugleich Grenzen setzt. Damit beschreibt Plessner die *conditio humana*, als Verschränkung von Identität und Nichtidentität (vgl. Giuliani 1997). Deutlich geworden sollte sein, dass Plessner mit „exzentrische Positionalität“ gerade nicht schlicht die Fähigkeit meint, Distanz zur eigenen zentrischen Positionalität zu bekommen, ist doch ein Jenseits der leiblichen Beziehung gar nicht möglich. Entsprechend geht sein Konzept ja auch von einer unauflösbaren Zugehörigkeit zu zwei Ordnungen aus (ebd.). Das Schwierige an der exzentrischen Position besteht dann gerade darin, dass der Mensch, obwohl ohne Wahlfreiheit, doch ein Verhältnis zu beiden Ordnungen finden muss, denn er geht in keiner von beiden Ordnungen auf (ebd.). Auch eine exzentrische Positionalität bleibt eine Positionalität aus der es kein Entrinnen in ein Jenseits gibt. Plessner formuliert seine anthropologischen Grundgesetze als vermittelte Unmittelbarkeit und natürliche Künstlichkeit (ebd.). Sie bestimmen die Weise, in der der Mensch die in seiner Natur gelegene Spannung zu einem Ausgleich bringt, die dann das (nicht) gelungene Leben des Menschen darstellt. In einer pädagogisch-anthropologischen Perspektive wird so die unhintergehbare Grenze einer intentional begriffenen Nähe-Distanz-Regulierung in der professionellen Praxis plausibel, ist doch der Mensch – und so auch die/der Pädagog*in – von Anfang an als leiblich situiert und intersubjektiv konstituiert zu denken und gerade nicht als ein souveränes – d.h. autonomes, sich selbst qua Vernunft ungebunden bestimmendes und sich selbst auch durchsichtiges – Subjekt (vgl. Meyer-Drawe 1984; 2012).

5 Grenze erzieherischer Praxis – Das dynamische Unbewusste und die Affektregulation

Die Unterscheidung zwischen einem bewussten und einem unbewussten Bereich der Psyche des Menschen, einschließlich Termini wie Verdrängung, Übertragung und Abwehr sind m.E. inzwischen in der Alltagssprache wie in der Pädagogik so sehr zum Allgemeingut geworden, dass ihre Herkunft aus der Psychoanalyse fast vergessen scheint. Auch, dass unbewusste Regungen in den

generativen Begegnungen zwischen Pädagog*innen und Kindern/Jugendlichen wirkmächtig beteiligt sind, wird in der Pädagogik abstrakt allgemein zugestanden. Dies insbesondere unter Bezugnahme auf Bernfelds Diktum: „Und so steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln, wie er dieses erlebte“ (Bernfeld 1925: 141). Bernfeld verweist damit eindringlich auf das Übergewicht der Vergangenheit, und damit auf die sich auch in der psychischen Struktur der Pädagog*innen sedimentierten biografischen Belastungen und Kränkungen, die sich hinter ihrem Rücken in den Interaktionen mit dem Gegenüber durchsetzen und zeigt so eine der Grenzen eines planmäßigen pädagogischen Tuns auf.⁶ Obgleich er damit unmissverständlich auf die Dynamik des Unbewussten zielt, bleibt gerade dieses wirkmächtige Kraftfeld, das jeglicher Erziehung Grenzen setzt, in der pädagogischen Theorie und in den Reflexionen der Praxis eine weitestgehende Leerstelle.

Für eine psychoanalytisch-pädagogische Sicht gehört dagegen die Annahme eines „ubiquitären dynamischen Unbewussten“ zur zentralen Prämisse fachlichen Denkens und Handelns. Diese besagt, dass wir uns beständig mit Erlebnisinhalten konfrontiert sehen, die wir unbewusst als sehr bedrohlich erleben und die wir deshalb aktiv, mit Hilfe verschiedener Formen von unbewussten Abwehr- und Sicherungsaktivitäten, vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten versuchen (vgl. Datler 2003). Bereits „spontane Übertragung“ (Racker 1968: 14) ist ein ubiquitärer Prozess und gründet darauf, dass wir Menschen „in der Gestaltung unserer Beziehungen und dem zugehörigen Subtext von Bedeutungen immer auch mit beeinflusst sind durch unsere Erfahrungen als je subjektive Niederschläge unserer Lebensgeschichte“ (Schmid 2019: 63). Nun ist eine pädagogische Praxisgestaltung nicht selten geprägt von einer Auseinandersetzung mit affektiv belastenden Erfahrungen von und mit Kindern und Jugendlichen und so ist auch davon auszugehen, dass pädagogische Fachkräfte sich nicht nur mit unerträglichen Anteilen der ihnen Anempfohlenen konfrontiert sehen, sondern sie selber sind darin – oft unheilvoll – verstrickt. Folglich ist unsere innere (subjektive) Realität als Wirkungshintergrund der Übertragung⁷ wesentlich stärker von Widersprüchen und heftigen

⁶ Neben dieser ‚Grenze im Erziehenden‘ beschreibt Bernfeld im Sisyphos (1969 [1925]) die ‚Grenze im Kind‘, die in der Pädagogik als anstößige Begebenheit hinreichend erörtert wird, da diese Grenzsetzung die Erziehenden mit der eigenen Ohnmacht konfrontieren, und die allzu regelmäßig als Verteidigungsrede zur Ehrenrettung erhalten muss, falls die Erziehung misslingt. Und mit der ‚sozialen Grenze‘ benennt Bernfeld die Tatsache, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse die Erziehung maßgeblicher beeinflussen als alle intentionalen Erziehungsbemühungen.

⁷ Das psychoanalytische Konzept „Übertragung“ wird hier in Anlehnung an Bittner (2012) nicht durch den Terminus „Gegenübertragung“ ergänzt. Folglich werden nicht zwei verschiedene Gefühlsrealitäten konstruiert (Übertragung auf Seiten der Adressat*innen; Gegenübertragung auf Seiten der Professionellen), sondern das interpersonale Geschehen wird als ein „Ping-Pong-Spiel der beiderseitigen Unbewussten“ (ebd.: 67) begriffen.

Ambivalenzen geprägt als sich dies einem Blick auf das manifeste Geschehen zeigt und dies in aller Regel umso stärker, je konflikthafter und belasteter das bisherige Leben der Adressat*innen (aber auch der Fachkräfte) verlaufen ist (vgl. Dörr 2023). Das psychoanalytische Konzept der Übertragung ermöglicht einen vertiefenden Zugang zur Erschließung der Sinnstrukturen und Bedeutungen dieser keineswegs konsistenten inneren Realität, und damit in die unter logischer Perspektive oft widersprüchlichen Affekte und Gefühle,⁸ die im Hier und Jetzt der Beziehung ihre Wirksamkeit entfalten. Denn Übertragung erhält einen Teil ihrer Kraft daraus, dass sie zugleich von dem ihr inhärenten Abwehranteil nicht ablösbar ist (vgl. Schmid 2019). Die Dynamik des Unbewussten, mithin Prozesse positiver und/oder negativer Übertragung im professionellen interaktionellen Geschehen, durchsetzt eine bewusste Nähe-Distanz-Balancierung nicht selten auf eine unheilvolle Art und Weise. Demnach kann beispielsweise eine konsequente, distanzierte Beziehungsvermeidung von Kindern zu Erwachsenen (negative Übertragung) auch in der Abwehr des drängenden unbewusst sehnsüchtigen Wunsches nach einer liebevollen Beziehung begründet sein, in der sich zugleich die unbewusste Furcht vor Zurückweisung oder Beschämung dauerhaft Bahn bricht. Zumindest in der Pädagogik mit Adressat*innen, die eine entbehrensreiche, leidvolle Lebensgeschichte mitbringen, muss in einer ausgeprägten Weise mit diesen widersprüchlichen Verwicklungen in ihrer je inneren Realität gerechnet werden. Eine Dynamik, die mit einer schlichten Rede von „Nähe-Distanz-Regulation“ nicht hinreichend gehaltvoll auf den Begriff gebracht werden kann. In einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive sind Nähe und Distanz auf „komplexe und nicht-auf lösbare Weise aufeinander verwiesen und miteinander verknüpft“ (Schmid 2019: 169). Daraus gibt es auch mittels einer analytischen Trennung von „diffusen Sozialbeziehungen“ und „spezifischen Rollenbeziehungen“ kein Entkommen, bleibt doch auch in dieser ‚Zweikomponententheorie‘ „letztlich im Dunkeln, nach welchen Kriterien die beiden Beziehungsformen unterschieden werden können“ (Dörr 2018: 184). Zumindest wird niemand im Ernst bestreiten, dass auch im Modus spezifischer Sozialbeziehungen „mit der Möglichkeit von Befriedigung infantiler Triebabkömmlinge zu rechnen ist, auch dieses Handeln kann eine verführerische oder entwürdigende Wirkung entfalten.“ (ebd.)

Dennoch wird in theoretischen Diskursen als auch in qualitativ empirischen Forschungen in der Pädagogik die Wirkmächtigkeit unbewusster Dynamiken

⁸ Auch wenn es keine allgemein anerkannte terminologische Abgrenzung gibt, wird hier unter „Affekt“ eine heftige Gefühlsaufwallung verstanden, die bereits vor der bewussten Wahrnehmung auftritt, dabei oft überwältigend und drängend ist sowie von körperlichen Reaktionen (z.B. unbewusster nonverbaler Ausdruck – Mimik, Körperhaltung) begleitet sein kann. Ein „Gefühl“ bezeichnet eine persönliche Erlebnisqualität, derer das Subjekt (intim-leiblich) bewusst gewahr wird, die weniger drängend ist und relativ gut von dem/der Fühlenden kontrolliert werden kann. Emotion wird in dieser Perspektive als Oberbegriff verwendet (vgl. Schmid Noerr 2003; Datler/Wininger 2018).

zwischen den Protagonist*innen im pädagogischen Geschehen eher marginal thematisiert, wenn sie nicht gar völlig ausgeblendet werden (vgl. Dörr/Müller 2005). Vielmehr lassen sich Begriffe wie Reflexion (vgl. Helsper 2001), Habitus (vgl. Helsper 2018), Habitussensibilität (vgl. Sander 2014) und auch Biografie (vgl. Völter 2018) finden. Dagegen ist vom Unbewussten oder, in dem Bild von Bernfeld, dem eigenen verdrängten (verletzten, erniedrigten, liebenden und aggressiven) Kind in der/dem Pädagog*in oder der/dem Forscher*in – außerhalb dezidiert psychoanalytisch-pädagogischer Veröffentlichungen – keine Rede.⁹

Dass diese Zusammenhänge zu den vergessenen Aspekten pädagogischer Professionalität aber auch qualitativ empirischer Forschung in der (Sozial-)Pädagogik gehört, haben Burkhard Müller und ich (2005) angemahnt und betont, dass zur professionellen (Forschungs-) Kompetenz auch die Fähigkeit gehört, die affektiven Elemente und deren Bedeutung nicht bloß bei anderen, ggf. sedimentiert im empirischen Material, sondern auch bei sich selbst wahrzunehmen.

„Und genau dies ist der Grund, weshalb eine in diesem Sinn ‚psychoanalytische‘ Orientierung nach unserer Auffassung keine beliebige (oder gar besonders verdächtige) Variante, sondern eine der konstitutiven Bedingungen für eine entfaltete sozialpädagogische Professionalität ist.“ (ebd.: 235)

Unter Bezugnahme auf George Devereux (1967) haben wir darauf hingewiesen, dass die professionelle, also die praxisunmittelbare Erkenntnis- und Handlungsmethode und die wissenschaftlichen Methoden und Techniken hinsichtlich ihrer Abwehrfunktion parallelisiert werden können.

„Die professionelle Haltung kann, wie auch die wissenschaftlichen Methoden und Techniken, nur dann effektiv genutzt werden, wenn man versteht, dass sie auf der Ebene des Unbewussten auch als Abwehrstrategie gegen die Angst, die die eigenen Daten erregen, funktioniert. Leugnet man ihre Abwehrfunktion, so werden sie bald in erster Linie für Abwehrzwecke gebraucht und zwar gerade dann, wenn ihre „Wissenschaftlichkeit“ besonders betont wird“ (Devereux 1967, zit. n. Dörr/Müller 2005: 237).

⁹ Nach Fertigstellung dieses Manuskripts lese ich bei Marian Kratz und David Zimmermann (2024: 134ff) „fünf (selbst)reflexive Verstehensangebote“, mit denen sich die beiden Autoren dem „Phänomen der Nicht-Beachtung oder nur verschämt-versteckten Bezugnahme auf psychoanalytische und psychoanalytisch-pädagogische Wissensbestände“ annähern: 1.) Das differenzierte Fachvokabular der Psychoanalyse; 2.) (Selbst)Marginalisierung durch Veröffentlichungen in Publikationsorganen der eigenen Subdisziplin; 3.) das sich Einlassen auf die Rede vom Unbewussten „ist per Definitionem eine emotional ungemütliche Angelegenheit“; 4.) der damit einhergehende Widerstand verführt dazu, „allzu vorschnell eine Verortung der Komplexität von Bildungsprozessen in die Triade Lehrkraft, Schüler:in und Gegenstand“ zumal sich ohne die „Thematisierung innerer Tabus und Widersprüche“ die Forschungsergebnisse „deutlich leichter kommunizieren“ lassen; 5.) die Sorge vor einer Therapeutisierung des Pädagogischen.

Nun würde auch Devereux sicherlich einer Betonung der unterschiedlichen Gütekriterien von unter Handlungsdruck stehenden Erkenntnissen (auch während der Datenerhebung in Forschungsprozessen) und Erkenntnissen aus handlungsentlasteter Auswertung von Datenmaterial zustimmen. Dennoch sind sowohl in Berufs- als auch Forschungspraxen idiosynkratische Verzerrungen nicht wegzudenken, die in subjektiven Identitäten, in Interaktionen und d.h., ebenso in kognitiven Modalitäten – wie in spezifischen Auswertungsmethoden – enthalten sind. Es ist ja Devereux' These, dass gerade das notwendige wissenschaftliche Instrumentarium *gleichzeitig* die Funktion der Angstabwehr habe und, dass der Erkenntnisgewinn eben durch die Verleugnung dieses Tatbestandes, sprich die Verleugnung der unbewussten Dynamik menschlicher Praxis bedroht sei (ebd.).

Doch das Unbewusste entzieht sich einer rein kognitiven Auseinandersetzung mittels zahlreicher, spezifischer Verführungen des Bewusstseins, worauf Freud bereits 1900 hinzuweisen wusste: „Aber es ist das viel mißbrauchte Vorrecht der bewußten Tätigkeit, daß sie uns alle anderen verdecken darf, wo immer sie mittut“ (Freud 1900: 618). Mit dieser Bekundung aus der „Traumdeutung“ formulierte Freud seine Kritik der traditionellen Vernunft und warnte davor, dem Bewusstsein ungeprüft Gewissheiten zu unterstellen (vgl. Gekle 1992b). Denn das Ich ist eine verdrängende Instanz, gleichsam ein „schwacher und gefährlicher Verbündeter im Kampf mit den Mächten des Unbewussten, wetterwendisch und charakterlos“ (Gekle 1992a: 514). Seine zentrale Funktion besteht gerade darin, alles Mannigfaltige, Fremde und Bedrohliche zu synthetisieren und es unter die intellektuelle Zensur des Cogito zu zwingen. So schafft sich das Ich – das Bewusstsein – seine Einheitlichkeit und Eindeutigkeit dadurch, dass ihm vieles entgeht, worin sich die von Freud destruierte Autonomie des Ich offenbart (vgl. Gekle 1992b: 919f.).

Doch gilt ebenso die Umkehrung: „Nichts geht ohne das Ich“ (Gekle 1992a: 514). Alle Sinngewebungen haben sich an das wahrnehmende Bewusstsein zu wenden, und dies kann durchaus zu Selbsterkenntnis und Selbstermächtigung führen, so dass ein bewussteres Verhältnis zu sich eingenommen werden kann. Jede Beziehung, die ein Subjekt eingeht, enthält eine emotionale Bewertung und ohne Gefühle ist eine Bewertung einer Situation nicht möglich. „Gefühle sind nicht kognitivistisch zu reduzieren (etwa auf Verstandesdeutungen körperlicher Erregungszustände), sondern sind eigenständige Verarbeitungsformen der sozialen Wahrnehmung, zugleich aber mit der Verstandestätigkeit derart verflochten, dass Gefühle ohne Vernunft (Intentionalität, Analysieren, Schlussfolgern) unmöglich sind wie Vernunft ohne Gefühle (Wertungen, Entscheidungsfindungen)“ (Schmid Noerr 2003: 48).

So steigt gerade in krisenhaften, beängstigenden Interaktionen die Wahrscheinlichkeit, dass Subjekte, also auch Professionelle, psychosoziale Arrangements in und mit ihren Interventionen herstellen. In solchen Situationen lösen sie zum Beispiel entweder Spannungen und Irritationen mittels Projektion

einseitig auf, machen Ambivalenzen durch Spaltungen scheinbar eindeutig und somit erträglich, und/oder vermeiden gar durch Verleugnung die Wahrnehmung unangenehmer beziehungsweise anstößiger Affekte. In einschlägigen qualitativ empirischen Forschungen gibt es dazu einige anschauliche Belege (vgl. u.a. Kommission Sozialpädagogik 2018; Niemeyer 1999; Helsper/Reh 2012; Schweppe 2003).

Eine psychoanalytisch-pädagogische Theorie, Praxis und Forschung ist, wie übrigens auch Bernfeld, davon überzeugt, dass psychoanalytische Reflexionen eine selbstkritische Annäherung an unbewusste Dynamiken ermöglichen, und dies gilt sowohl für das Nachdenken über Prozesse direkter pädagogischer Interaktionen als auch für die Rekonstruktionsanstrengungen von qualitativ-empirischem Datenmaterial (vgl. u.a. Bauer/Harter et al. 2018, Dörr/Spiegler 2022; Kratz/Jung 2022; Spiegler/Dörr 2023; Spiegler et.al 2023; Zimmermann 2022). Damit Fachkräfte sowie Forschende der Pädagogik sich in ihrer Wahrnehmung und ihrer Reaktion nicht von den eigenen aufgeführten Affekten bestimmen lassen und somit in eine Beziehungs- und Denkfalle tapen, müssen sie ihrer Affekte gewahr werden, indem sie in sich hineinspüren (das ist mehr als „reflektieren“).

Um Ambivalenzen und Widersprüche in den Beziehungen zu den Adressat*innen wahrnehmen und kommunizieren zu können, bedarf es der *Befähigung*, das Abgespaltene anzuschauen, ohne den Verlust der eigenen inneren Haltung und professionellen Position zu befürchten. Dafür sind institutionell verankerte „intermediäre Räume“ (Winnicott 1976) wichtig, die eine Auseinandersetzung mit überschießenden Gefühlen ermöglichen. In der qualitativ empirischen Forschungspraxis ermöglicht die tiefenhermeneutische Methode (vgl. Lorenzer 1986) als allgemeine Methode des Sinnverstehens, die auf der materialistischen Sozialisationstheorie Alfred Lorenzers (1970) basiert, einen Blick auf das, was ein Text oder eine Äußerung unabhängig von – auch konträr zu – dem bewusst kommunizierten Inhalt und den damit verbundenen Absichten bildhaft-szenisch mitteilt. „Tiefenhermeneutisch Interpretierende lassen die Bilder, die die Sprache malt, in sich wirken und sich entfalten, lassen sich affektiv-emotional auf sie ein, lassen sich irritieren und verstricken, bis sich ihnen eine latente Sinnstruktur erschließt.“ (Dörr/Spiegler 2022: 198) So erfolgt ein

„Verstehen der latenten Sinnstrukturen, welche in den Sprachsymbolen präsentativ enthalten, nicht aber bewusst verfügbar und somit auch nicht diskursiv symbolisiert sind. Der Schlüssel zu den latenten Sinngehalten der Narrationen liegt in den Irritationen, die sich bei der Fokussierung auf die Bildhaftigkeit in den interpretierenden Personen unwillkürlich einstellen. Sie sind Hinweise auf latente Sinnebenen, die hinter den manifesten, diskursiv vermittelten Sinnebenen verborgen liegen“ (ebd.).

So schließt das Wissen um die soziale Erzeugung professioneller Praxen das Element ein, dass immer auch unbewusste Dynamiken einen oftmals

störenden Anteil daran haben. Formelemente solcher Herstellungsprozesse sind somit neben der biopsychosozialen Geschichtlichkeit der Adressat*innen, die relativ fixierten institutionellen (Abwehr)Strukturen,¹⁰ in denen sich die Professionellen und Adressat*innen im Zuge dieser Prozessierung begegnen und sie gemeinsam (re)produzieren und eben auch die je unterschiedlich fundierten Ängste der Fachkräfte wie der Forschenden vor ihrem ‚Gegenstand‘. Der Gewinn einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive würde darin bestehen, sich vom Schrecken, dass wir alle von diesen Begrenztheiten betroffen sind, nicht abzuwenden, sondern ihn auszuhalten. Dies ermöglicht, das bisherige Wissen um die Wirksamkeit der Dynamik des Unbewussten einschließlich der Bedeutung des sexuellen Leib/Körpers für die Subjekte zu verwenden, um – im Sinne von Devereux – Wege zu bahnen, Ambivalenzen und Widersprüche in pädagogischen Konstellationen und Konflikte unaufgeregt(er) und somit differenzierter (selbst)reflexiv zu entziffern.

6 Epilog

Jede organisierte Pädagogik erfährt ihre Grenze durch das Spannungsfeld zwischen der historisch-sozialökonomischen Verfasstheit der Gesellschaft, der Struktur und Dynamik ihrer Institutionen, den Gruppen, den Intentionen der Pädagog*innen und der Selbsttätigkeit ihrer Adressat*innen (Dörr/Müller 2019). Folglich ist die pädagogische Praxis verwiesen auf das Wissen, dass sie es mit sozialen und psychischen Faktoren zu tun hat, die mächtiger sind als sie selbst. Dies zu berücksichtigen ist wichtig, um (sich als) Pädagog*in/nen in den pädagogischen Möglichkeiten nicht zu überschätzen.

Die intersubjektive und interaktive Seite der pädagogischen Situation, die ja eine sich wechselseitig organisierende Beziehung ist, kann von Seiten der pädagogischen Fachkraft nur reflektierend und selbstreflexiv gehandhabt werden, wenn davon ausgegangen wird, dass eine Nähe-Distanz-Regulierung verloren gehen aber auch wieder gewonnen werden kann. Beziehungen oszillieren zwischen Gelingen und Scheitern (vgl. Zwiebel 2013) und das Wissen um die zyklische Bewegung von Zerfall und Wiederherstellung einer pädagogischen Beziehung stellt einen wichtigen Erfahrungsfundus der pädagogischen Praxis dar (vgl. Benjamin 2006). Aber nur dann kann darüber auch ohne großen

¹⁰ Unbewusste Prozesse der Affektregulation haben nicht nur intrapsychische Abwehr- beziehungsweise (Selbst-)Stabilisierungsfunktion für je einzelne Subjekte. Diese Phänomene können ebenso nachhaltige interpersonale und institutionalisierte Auswirkungen erzeugen und als psychosoziale Arrangements – Kollusionen – erhebliche Barrieren für professionelles Handeln entfalten (vgl. Mentzos 1988).

Selbstwert- und Achtungsverlust reflektiert werden, wenn damit semantisch nicht gleich die Katastrophe der berufsethischen Verfehlung angesprochen ist.

Bernfeld (1969) hatte als vehementer Kritiker einer idealistischen Vorstellung von Erziehung, die „Grenzen der Erziehung“ den Pädagogiker*innen vor Augen geführt und dabei auch seine Skepsis gegen die psychoanalytische Pädagogik betont, denn „[A]uch die Psychoanalyse hilft [...] der Pädagogik nicht“ (ebd.: 146f.). So kann auch eine Berücksichtigung der Dynamik des Unbewussten keine Rettung aus dem pädagogischen Dilemma anbieten. Auch die psychoanalytische Theorie verfügt nicht über detaillierte Angaben über Möglichkeiten der Beeinflussbarkeit des Kindes und kann auch keine prognostischen Aussagen über konkrete Wirkungen bestimmter Erziehungsmaßnahmen auf bestimmte konkrete Kinder machen (vgl. Göppel 2022). Doch in Bezug auf die theoretischen Einsichten in die verwickelten Grenzen der Erziehung, auf ihre Antinomien und Ambivalenzen bietet die Psychoanalyse durchaus einen gewissen Erkenntnisfortschritt. Dies bedeutet auch, dass für die so vielfältig verwendete Chiffre „Nähe-Distanz-Regulation“ in der professionellen Praxis und gleichermaßen in der Theorie wie im Kontext qualitativ empirischen Forschungsprozessen die Einbeziehung einer psychoanalytischen Theorie des Unbewussten sicherlich geeignet wäre, die Begrenzungen dieser Redewendung offen zu legen und darüber zu einer ihrer Handlungsmöglichkeiten im Modus der Bescheidenheit reflektierenden Erziehungswissenschaft beizutragen (vgl. Bilstein 2007).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969). Tabus über dem Lehrberuf. In: Ders.: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 68-84.
- Balluseck, Hilde (2010): Macht und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. <https://www.erzieherin.de/macht-und-sexualitaet-in-paedagogischen-beziehungen.html>. [Zugriff 08.05.2023]
- Bauer, Petra/Harter, Katharina/Henn, Sarah/Keitsch, Patricia/Wiezorek, Christine (2018): Thematisierungsweisen und Bearbeitung von Gefühlen in Fallbesprechungen. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 112-127.
- Bernfeld, Siegfried (1969 [1925]): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bilstein, Johannes (2007): Ohnmacht als Programm. In: Brumlik, Micha/Merkens, Hans (Hrsg.): bildung macht gesellschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 31-42.
- Bischof, Norbert (1985): Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonfliktes von Intimität und Autonomie. 5. Auflage, München: Piper.

- Bittner, Günther (2012): Der Gegenübertragungstraum – oder: Das Ping-Pong-Spiel der beiderseitigen Unbewussten. In: Hierdeis, Helmwart (Hrsg.): Der Gegenübertragungstraum in der psychoanalytischen Theorie und Praxis. Göttingen: V. & R., S. 51-73.
- Datler, Wilfried (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, Margret/Göppel, Rolf (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen: Psychosozial, S. 241-264.
- Datler, Wilfried/Wininger, Michael (2018): Zur Entwicklung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 313-333.
- Devereux, Georg (1967): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München: Hanser.
- Dörr, Margret (2018): Nähe-Distanz-Verhältnisse und sexualisierte Gewalt. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch. Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 178-186.
- Dörr, Margret (2019): Professioneller Umgang mit Sexualität als Gestaltung von Nähe und Distanz. In: dies. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4. aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 130-143.
- Dörr, Margret (2023): Morsche Grenzen in der Rede von „Nähe und Distanz“ im Kontext pädagogischer Professionalität. In: Heinemann, Alisha/Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Tobias/Rose, Nadine/Sturm, Tanja (Hrsg.): Ent|grenz|ungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich, S. 273-284.
- Dörr, Margret/Spiegler, Lara (2022): „Also, wir unterhalten uns über Vieles nicht, ne?“ Affekte und Abwehr in der sozialpsychiatrischen Praxis. In: Dörr, Margret/Schmid Noerr, Gunzelin/Würker, Achim (Hrsg.): Utopie und Zwang – Das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer. Weinheim: Beltz Juventa, S. 197–211.
- Dörr, Margret/Müller, Burkhard (2005): „Emotionale Wahrnehmung“ und „begriffene Angst“. Anmerkungen zu vergessenen Aspekten sozialpädagogischer Professionalität und Forschung. In: Schweppe, Cornelia/Thole, Werner (Hrsg.): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Weinheim und München: Juventa, S. 223–251.
- Dörr, Margret/Müller, Burkhard (2019): Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: Dörr, Margret (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4. aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 14-39.
- Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (2021): Paradoxien, Antinomien und Duale. Balancen der Erziehung und Bildung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung sowie Nähe und Distanz. In: Binder, Ulrich/Krönig, Franz Kasper (Hrsg.): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa, S. 52–66.
- Freud, Sigmund (1900a): Die Traumdeutung. G.W. 2/3. Frankfurt am Main: Fischer.

- Fuchs, Thomas (2000): Das Gedächtnis des Leibes. *Phänomenologische Forschungen* 5, S. 71-89.
- Fuchs, Thomas (2004): Non-verbale Kommunikation: Phänomenologische, entwicklungspsychologische und therapeutische Aspekte. In: Lang, H. (Hrsg.) *Was ist Psychotherapie und wodurch wirkt sie?* Würzburg: K & N, S. 85-100.
- Gekle, Hanna (1992a): Das Arbeitsbündnis ist der Stephansdom. Erkenntnistheoretische Überlegungen bei der Lektüre von Heinrich Deserno „Die Analyse und das Arbeitsbündnis“ (1990). In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 46, 6, S. 499-533.
- Gekle, Hanna (1992b): Dummer August. Freuds „Traumdeutung“ als Kritik der traditionellen Vernunft. In: *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 46, 10, S. 897-922.
- Göppel, Rolf (2022): Siegfried Bernfeld. In: Dörr, Margret/Kratz, Marian (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Fachgebiet Psychoanalytische Pädagogik. Zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik.* DOI 10.3262/EEO19220465
- Giuliani, Regula (1997): Im falschen Körper geboren? Kritisches zu einer Studie von Gesa Lindemann. *Freiburger FrauenStudien*, 1, S. 39-47.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1, 3, 7-15.
- Helsper, Werner (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung.* Stuttgart: Klinkhardt-UTB, S. 61-71.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln.* Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.
- Helsper, Werner/Reh, Sabine (2012): Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. In: Thole, Werner/Baader, Maïke/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson Christiane (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik.* Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 265-290.
- Honnfelder, Ludger (o.J.): *Gesundheit als hohes Gut – die anthropologische Perspektive.* https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=957f15c4-065d-4495-72ea-c2d934723c0d&groupId=252038 [Zugriff: 08.05.2023].
- Klatetzki, Thomas (2019): Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. Eine organisationstheoretische Deutung. In: Dörr, Margret (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität.* 4. erweiterte und überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 86-97.
- Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.) (2018): *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- König, Julia (2016): Wer jagt wen ‚um der Kinder willen‘? Das Präventionsparadigma als Folie für gesellschaftliche Kämpfe um Sexualität. In: *Widersprüche* 36, (139), S. 71-86.

- Kratz, Marian/Jung, Jessica (2022): Emotionaler Hunger oder: Beziehungsgestaltung im Jugendstrafvollzug. In: Hierdeis, Helmwart/Würker, Achim (Hrsg.): Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik. Pädagogische Interaktionen verstehen und förderlich gestalten. Gießen: Psychosozial, S. 85-102.
- Kratz, Marian/David Zimmermann (2024) Reflexionsräume als soziale Gebilde. Die „Lorenzer-Seminare“. In: Kratz, Marian, Finger-Trescher, Urte (Hrsg.): Jahrbuch Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 30. Gießen: Psychosozial, S. 119-140.
- Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt (2013): Fachkräfte in der besonderen Verantwortung. Verbindlicher Leitfaden zur Prävention von und Umgang mit sexualisierter Gewalt und Grenzverletzungen durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendamtes. Stuttgart: Eigenverlag.
- Lorenzer, Alfred (1970): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Ders. (Hrsg.): Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur. Frankfurt am Main: Fischer, S. 11-98.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mentzos, Stravros (1988): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Erweiterte Neuauflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, Maurice (2011 [1966]): Die Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949-52. Hrsg. B. Waldenfels. München: Fink.
- Mentzos, Stravros (1988): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käthe (1984): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, Käthe (2012): „Liebe ist ein schönes Wort“. In: Thole, Werner/Baader, Maïke/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson Christiane (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 129-137.
- Niemeyer, Christian (1999): Heimerziehung als Forschungsfeld des Praktikers. In: Colla, Herbert et al. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied: Luchterhand, S. 813-827.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Plessner, Helmuth (2003 [1928]): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. In: Gesammelte Schriften, Bd. 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pohl, Rolf (2004): Feindbild Frau. Männliche Sexualität, Gewalt und die Abwehr des Weiblichen. Hannover: Offizin.
- Racker, Heinrich (1968): Transference and Countertransference. London: Hogarth.

- Ramshorn Privitera, Angelika (2013): Die Abstinenzregel in der psychoanalytischen Behandlung. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 67, 12, S. 1191-2111.
- Reichenbach, Roland (2017): Anstand ist Abstand: Zur Kritik des regulativen Ideals der Authentizität. In: *Pädagogische Rundschau* 71, 6, S. 645-658.
- Sander, Tobias (Hrsg.) (2014): *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmalenbach, Bernhard (2014): Nähe und Distanz – Dimensionen pädagogischen Handelns. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/205/214> (online), S. 37-56 [Zugriff: 08.05.2023].
- Schmid Noerr, Gunzelin (2003): Moralische und unmoralische Gefühle. In: Dörr, Margret/Göppel, Rolf (Hrsg.): *Bildung der Gefühle*. Gießen: Psychosozial, S. 40-76.
- Schmid, Volker (2019): Nähe und Distanz aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Dörr, Margret (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. 4. erweiterte und überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 60-71.
- Spiegler Lara/Beeck, Felicitas/Dörr, Margret (2023): Phänomene der Entgrenzung und ihre Bedeutung für professionelle Beziehungen. In: *Zeitschrift psychosozial* 46, 172, S. 10-21.
- Spiegler, Lara/Dörr, Margret (2023): „Mir geht’s [...] genau wie immer eigentlich“ – Die vergessene Krisenhaftigkeit innerer und äußerer Räume (auch) jenseits der Pandemie. Tiefenhermeneutische Erkundungen zu den Erfahrungen einer Nutzerin der Gemeindepsychiatrie. In: Göppel, Rolf/Gstach, Johannes/Wininger, Michael (Hrsg.): *Aufwachsen zwischen Pandemie und Klimakrise. Pädagogische Arbeit in Zeiten großer Verunsicherung*. Gießen: Psychosozial, S. 127-150.
- Schweppe, Cornelia (2003): Wie handeln SozialpädagogInnen? Rekonstruktion der professionellen Praxis der Sozialen Arbeit. In: dies. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik*. Opladen: Leske, Budrich, S. 145-167.
- Seiffke-Krenke, Inge/Dietrich, Heiko/Adler-Corman, Petra/Timmermann, Helene/Rathgeber, Maïke/Winter, Sibylle/Röpke, Christine (2014): *Die Konfliktachse der POD-KJ-2. Ein Fallbuch für die klinische Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sielert, Uwe (2011): Zur Bedeutung des aktuellen Diskurses über sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen für die Erziehungswissenschaft. <https://www.sozialpaedagogik.uni-kiel.de/de/professur/downloads/sexualitaet-und-macht-in-der-paedagogik> [Zugriff 08.05.2023]
- Volmer, Jan (2019): Taktvolle Nähe. Vom Finden des angemessenen Abstands in pädagogischen Beziehungen. Gießen: Psychosozial.
- Völter, Bettina (2018): Biographie und Professionen. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer, VS, S. 473-484.
- Winnicott, Donald W. (1976): *Vom Spiel zur Kreativität*. 11. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, 2006.
- Wulf, Christoph (2017): Rituale. Praktiken der Regulierung von Nähe und Distanz. In: *Pädagogische Rundschau* 71, 6, S. 623-630.

- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin et al. (2001): Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske und Budrich.
- Zimmermann, David (2022): Pädagogische Beziehungen im Jugendstrafvollzug. Tiefenhermeneutische Einsichten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zwiebel, Ralf (2013): Was macht einen guten Psychoanalytiker aus? Grundelemente professioneller Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sexualerziehung und ihre Grenzen zum Thema machen

Suchbewegungen zu Möglichkeitsräumen und Spannungsfeldern pädagogischer und wissenschaftlicher Praxis

1 Einleitung

Die Erziehungswissenschaft scheinen manche Fragen in besonderer Weise zu beschäftigen, die im Grunde ebenso andere Disziplinen und Professionen betreffen. So sind Fragen von Theorie-Praxis-Relationen oder das Problem der Grenzen professionellen Handelns für die Medizin, die Rechtswissenschaft und die Theologie ebenso relevant wie für Erziehungswissenschaft und Pädagogik (vgl. Schmied-Kowarzik 1980). Ob es ein Qualitätsmerkmal der Erziehungswissenschaft ist, diese Fragen wieder und wieder aufzuwerfen, hängt aus kritischer Perspektive nicht zuletzt davon ab, ob es gelingt, durch ihre Bearbeitung vertiefte Einsichten und Perspektiven zur Veränderung herrschafts- und gewaltförmiger Verhältnisse zu entwickeln. Der vorliegende Artikel verfolgt eine solche kritische Herangehensweise und fragt nach den gesellschaftlichen und pädagogisch-institutionellen Widersprüchen und Machtverhältnissen rund um Sexualität und Pädagogik (vgl. Messerschmidt 2016, Ortner 2015).

Mit Blick auf die jüngeren Debatten um die ‚Grenzen der Erziehung‘ werden zunächst vier erziehungswissenschaftliche Perspektivierungen zum Themenfeld skizziert (1). Diese begrifflichen, anthropologischen, gesellschaftlichen und pädagogisch-institutionellen Grenz-Aspekte werden anschließend auf schulische Sexualpädagogik bezogen diskutiert (2). Einem zu explizierenden Unbehagen mit dem Grenzbegriff folgend, schlage ich dann einen Zugang zum Themenkomplex der Grenzen von (Sexual)Erziehung vor, der theoretisch, empirisch und reflexiv *Möglichkeitsräume und Spannungsfelder* sexualpädagogischen Handelns ins Zentrum rückt (3).

2 Zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs um die Grenzen der Erziehung

Wenn in der Erziehungswissenschaft von den Grenzen der Erziehung die Rede ist, können damit verschiedene Argumentationsstränge und Themenfelder angesprochen sein, die Erziehung und ihre Grenzen konfigurieren bzw. Erziehung über ihre Grenzen zu bestimmen suchen. Dabei kann nicht über Grenzen gesprochen werden, ohne dass gleichzeitig auch Aussagen darüber getroffen werden, was innerhalb dieser Grenzen liegt, also was als Erziehung gedacht, beobachtet bzw. als möglich oder wünschenswert verstanden wird. Diskurse um Grenzen implizieren darüber hinaus immer auch Fragen von Grenzüberschreitungen und Entgrenzungen.¹

Wenn von den Grenzen der Erziehung gesprochen wird, kann damit etwa die Frage gemeint sein, wie Erziehung verstanden wird, also für welche Phänomene, sozialen Konstellationen und Handlungsweisen dieser Begriff sinnvollerweise verwendet werden kann und soll (vgl. zusammenfassend Nohl 2022). Die Frage nach den Grenzen der Erziehung kann sich auch auf Diskurse um die begründeten Selbstbeschränkungen der Erziehung in Zielen und Mitteln, Zielgruppen, Zeiten, Orte u.a.m. beziehen – im Sinne pädagogisch-ethischer Überlegungen.² Die Rede von den Grenzen der Erziehung kann sich aber auch auf die Grenzen der Einfluss- und Wirkmöglichkeiten von Erziehung beziehen, sei es hinsichtlich konkreter Adressat*innen und pädagogischer Kontexte oder auf bestimmte Ziele, Inhalte oder Methoden von Erziehung. Die Gründe für diese Grenzen der Wirkmächtigkeit können in gesellschaftlichen und/oder institutionellen Bedingungen gesucht werden – oder als Grenzen von Erziehung im Allgemeinen thematisiert werden, im Sinne von grundlegenden Grenzen der (intendierten) Einflussnahme der älteren Generationen auf die Heranwachsenden (vgl. etwa Reichenbach 2018).

Die erziehungswissenschaftliche Rede von den Grenzen der Erziehung kann also mindestens vierfach perspektiviert werden: Erstens im Sinne der Bestimmung einer Sache und ihrer Bezeichnung; zweitens als Rede von den Grenzen der Erziehung im Allgemeinen, als von Grenzen, die der Praxis der Erziehung konstitutiv eingeschrieben sind. Drittens können die Grenzen der Erziehung im Hinblick auf gesellschaftliche Bedingungen und viertens als

¹ Hier sei angemerkt, dass es nicht verwunderlich, aber dennoch interessant ist, dass seltener von den Grenzen der Bildung gesprochen wird als von den Grenzen der Erziehung. Die Grenzen der Bildung werden vor allem im Kontext einer gesellschaftskritischen Erziehungswissenschaft im Sinne der Dialektik von Herrschaft und Bildung thematisiert; ansonsten erscheint Bildung oft als etwas im positiven Sinne Grenzenloses bzw. Entgrenzendes.

² Wenn wir Erziehung als eine Praxis verstehen, die an Bildung ausgerichtet und damit auf die aktive Auseinandersetzung der Adressat*innen angewiesen ist, dann sind die Grenzen dieser Praxis auch im Sinne der Freiheit der Adressat*innen zu denken.

Grenzen bestimmter institutioneller Settings, pädagogischer Zielsetzungen, Herangehensweisen oder Akteur*innen untersucht und begründet werden. Die unterschiedlichen Perspektivierungen schließen sich gegenseitig nicht aus und sicherlich sind auch noch weitere Differenzierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auffindbar. Alle vier Perspektiven können jeweils deskriptiv als auch präskriptiv verstanden werden. Das heißt die Grenzen der Erziehung können theoretisch gefasst und empirisch erforscht und/oder hinsichtlich ihrer theoretisch-normativen Dimension ausgearbeitet werden.

3 Die Grenzen schulischer Sexualpädagogik ausloten

Im Folgenden werden die vier Perspektivierungen auf das Feld der Sexualerziehung bezogen, wobei der Schwerpunkt exemplarisch auf *schulischer* Sexualpädagogik liegt. Diskutiert wird mit Blick auf wissenschaftliche Fachliteratur, programmatische Texte sowie pädagogische Fachtagungen und Fachzeitschriften³ die Frage, wie schulische Sexualpädagogik und ihre Grenzen im erziehungswissenschaftlich-sexualpädagogischen Diskurs thematisiert werden.

3.1 Sexualität als pädagogisches Thema: Begriffsdifferenzierungen und gesellschaftliche Bewegungen

In diesem Abschnitt wird also nach *Sexualität als pädagogischem Thema* (Thuswald 2022) und den begrifflichen Grenzziehungen gefragt. Gegenwärtig sind vor allem die Begriffe Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung präsent, aber auch von Sexualerziehung, Sexualaufklärung und Sexualkunde wird gesprochen, weshalb all diesen Begriffen im Folgenden kurz nachgegangen wird.

Mit dem Begriff der *Sexualpädagogik* wird häufig die Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Themenfeld des Sexuellen verstanden. Uwe Sielert, einer der meistpublizierenden sexualpädagogischen Autor*innen im deutschsprachigen Raum, versteht unter Sexualpädagogik eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (Sielert 2015, 2023). Heinz-Jürgen Voß hingegen weist darauf hin, dass die Sexualpädagogik in der Erziehungswissenschaft institutionell kaum verankert ist; Professuren mit entsprechenden (Teil-)Deno-

³ Manche Diskursstränge finden sich weniger in den (erziehungs)wissenschaftlichen Texten, sondern vielmehr in pädagogischen Fachzeitschriften und auf Fachtagung, die sich an pädagogische Fachkräfte richten (vgl. Thuswald 2022: 30ff. sowie 203ff.).

minationen fehlen ebenso wie curriculare Verankerungen (vgl. Voß 2023: 31). Voß spricht von Sexualpädagogik als einer pädagogischen Fachrichtung und sieht sich auch als einen Bestandteil der Sexualwissenschaft (vgl. ebd.).

Sexualpädagogik ist inhaltlich ein weniger klar abgestecktes Feld als es die Formulierung von Teildisziplin oder pädagogischer Fachrichtung suggerieren mag. Insbesondere gibt es Überlappungsbereiche zu geschlechterreflektierter Pädagogik bzw. zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, zum sozialen Lernen, der politischen Bildung und der Gesundheitserziehung sowie auch zu Ansätzen queerer Pädagogik und der Bildungsarbeit zu LGBTIQ+-Lebensweisen. Seit dem diskursiven Ereignis der öffentlichen Wahrnehmung sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen 2010 (vgl. Baader/Friedrichs 2023) ist insbesondere auch die Frage nach dem Verhältnis von Sexualpädagogik und den politischen, wissenschaftlichen wie pädagogischen Bemühungen zur Prävention, Beendigung und Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt ein vieldiskutiertes Thema (vgl. etwa Henningsen/Sielert 2023, Thuswald 2024).

Von Sexualpädagogik lässt sich der Begriff der Sexualerziehung unterscheiden, mit dem alle auf sexuelle Aspekte des Lebens bezogenen Erziehungsbemühungen im Generationenverhältnis bezeichnet werden können – nicht nur die professionellen, sondern etwa auch die familiären (vgl. Schmidt/Sielert 2012: 12). Der Begriff der *Sexualaufklärung* hingegen meint zumeist eine punktuelle Wissensvermittlung, die auf den reproduktiven Aspekt von Sexualität konzentriert ist, also im Wesentlichen auf die Erklärung von menschlicher Empfängnis und Zeugung (vgl. ebd.). Der Begriff wurde insbesondere in den 1960er und 70er Jahren benutzt, ist aber in der Alltagssprache immer noch gebräuchlich. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) und die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Deutschland (BZgA) verwenden den Begriff in einem weiteren Verständnis, das zwischen Sexualerziehung, Sexualpädagogik und Sexueller Bildung changiert (vgl. WHO/BZgA 2011). Für die Behandlung des Themas Sexualität im schulischen Unterricht, insbesondere im Fach Biologie, ist auch die Bezeichnung *Sexualkunde* bzw. sexualkundlicher Unterricht gebräuchlich.

Der Begriff der *sexuellen Bildung* wurde um 2000 von Karlheinz Valtl in die Diskussion eingebracht und verbreitete sich schnell. Valtl knüpft in seiner Begründung sexueller Bildung weniger an bildungstheoretische Überlegungen denn an zeitgenössische Programmatiken zum lebenslangen Lernen an und nimmt alle Lebensalter in den Blick. Was den Begriff attraktiv mache, so Valtl, sei die Verschiebung des Blicks von den Erziehenden hin zu den „Lernenden“, die sich Welt selbsttätig aneignen (vgl. Valtl 2013: 128).⁴ Der Begriff der

⁴ Bei Valtl „sexuelle Bildung“ mit kleinem s, gegenwärtig häufig mit großem S „Sexuelle Bildung“ geschrieben. Letzteres macht insofern Sinn, also damit auf ein Feld der Bildung Bezug genommen wird, ähnlich wie bei *Politischen Bildung*, und nicht der beifügende Charakter

Sexuellen Bildung wird gegenwärtig zumeist nicht für eine differenzierende Auseinandersetzung um pädagogische Fragen zu Sexualität genutzt, sondern an die Stelle von Sexualerziehung oder Sexualpädagogik gesetzt oder als Überbegriff verwendet.⁵ Für die Verständigung über schulische Sexualpädagogik könnte die Differenzierung zwischen Sexualität als *Gegenstand fachlichen Unterrichts* (in unterschiedlichen Unterrichtsfächern) und *Sexualität als Gegenstand überfachlicher Sexualerziehung bzw. Sexueller Bildung* hilfreich sein (vgl. Thuswald i.E.), die nicht auf klare Grenzziehungen, sondern auf Multiperspektivität und multiprofessionelle Zusammenarbeit abzielt.

Die Begriffe Sexualerziehung, Sexualpädagogik oder Sexuelle Bildung haben historisch betrachtet den Begriff der *Geschlechtererziehung* als Bezeichnung für pädagogische Bemühungen rund um menschliche Sexualität fast gänzlich abgelöst. Wenn gegenwärtig von Geschlecht und Erziehung bzw. Bildung gesprochen wird, dann sind Begriffe wie geschlechtersensible Erziehung, geschlechterreflektierte Pädagogik und erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung üblich, die ihren Fokus auf Geschlecht und nicht auf Sexualität legen. Sexualpädagogik einerseits und geschlechterreflektierte Pädagogik andererseits haben sich als zwei relativ getrennte pädagogische Handlungs- und Wissensbereiche herausgebildet – auch wenn sie sich in manchen Themenstellungen überlappen. Diese Ausdifferenzierung kann als Teil von wissenschaftlichen Kritik- und Dekonstruktionsbewegungen verstanden werden, die auf die „Denaturalisierung von Geschlecht und Sexualität“ ausgerichtet sind (vgl. Engel/Schuster 2007) und entnaturalisieren sowie differenzieren, was Michel Foucault (1983) unter dem Dispositiv Sexualität als eng miteinander verwoben analysiert hat.⁶ Diese wissenschaftlichen Perspektivenverschiebungen stehen in Wechselwirkungen mit politischen Bewegungen, die auf die Anerkennung von Selbstbestimmung und Geschlechtervielfalt abzielen. Zu diesen Bewegungen kann etwa der Einsatz für die sexuelle Selbstbestimmung von Frauen, Mädchen, Sexarbeiter*innen, Gewaltbetroffenen und queeren sowie behinderten Menschen gezählt werden (zum Verhältnis von Frauenbe-

von „sexuell“ betont wird, was ohnehin missverständlich ist, weil ja nicht Bildung sexuell ist/sein soll, sondern sich auf das Feld des Sexuellen bezieht.

⁵ Aus meiner Sicht ist dieses Ersetzen und Ablösen von Begriffen nicht unbedingt sinnvoll, vielmehr könnten die Unterscheidungen der Begriffe zu einer differenzierteren Auseinandersetzung beitragen. Gleichzeitig sehe ich auch, dass diese Begriffsdiskussionen deutschzentriert sind, weil im Englischen diese Unterscheidungen gar nicht getroffen werden, sondern vor allem der Begriff *sex education* gängig ist. Dieser wird bisweilen von dem weiter gefassten Begriff der *sexuality education* unterschieden wird, der auch nicht-curriculumsbasierte Erziehung und Bildung meint (vgl. Fields et al. 2015: 371, Rothmüller/Thuswald 2020).

⁶ Auch Theoretiker*innen wie Adrienne Rich (1993 [1983]), Gayle Rubin (2012 [1984]) und Judith Butler (1997) haben bedeutsame Beiträge dazu geleistet, die Naturhaftigkeit der engen Koppelung von Geschlechtlichkeit, Subjektivierung, Begehren und sexuellen Praktiken zu dekonstruieren. Zu einer Analyse unterschiedlicher wissenschaftlicher Relationierungen von Sexualität und Geschlecht vgl. Diane Richardson (2007).

wegung und Pädagogik/Erziehungswissenschaft vgl. Baader et al. 2021). Gleichzeitig lassen sich gesellschaftlich auch Tendenzen der Retraditionalisierung beobachten, die traditionelle Geschlechtervorstellungen propagieren, die Rechte von LGBTIQ-Personen einschränken wollen und feministische Errungenschaften in Frage stellen (wissenschaftlich dazu etwa Hark/Villa 2015, Henningsen et al. 2016). Verwoben mit den Bewegungen der Liberalisierung und Retraditionalisierung lässt sich auch eine neoliberale Ökonomisierung sexueller Verhältnisse und intimer Beziehungen ausmachen, die etwa dadurch gekennzeichnet ist, dass diese zunehmend einer neoliberalen Logik von Selbstoptimierung und Leistungsorientierung unterworfen werden, wie etwa die Soziologin Eva Illouz herausarbeitet (2006, 2012). Die letztgenannte Bewegung findet in sexualpädagogischen Reflexionen gegenwärtig wenig Beachtung. Dies mag nicht verwundern, ist doch die Auseinandersetzung mit Sexualität in der Erziehungswissenschaft marginalisiert. Zudem sind kritisch-materialistische, gesellschaftskritische und emanzipatorisch ausgerichtete (Forschungs-)Ansätze und Konzepte gegenwärtig in Erziehungswissenschaft und Pädagogik wenig präsent.

3.2 Grenzen der Sexualerziehung: Zur Frage sexueller Bildsamkeit

Nachdem Grenz-Aspekte in Bezug auf Begrifflichkeiten und gesellschaftliche Bewegungen betrachtet wurden, greife ich im Folgenden die Frage nach den Grenzen der Sexualpädagogik im anthropologischen Sinne als Frage sexueller Bildsamkeit auf. Die ersten zwei Jahrhunderte direkter und planvoller Sexualerziehung in Europa, so schreibt Walter Müller, waren davon beherrscht, das Individuum aus den „Fesseln der natürlichen Triebhaftigkeit zu befreien“ (1992: 105). Dies bedeutete zumeist einen repressiven Zugang, also ein möglichst langes Fernhalten und Ablenken der Heranwachsenden von der Sphäre des Sexuellen, die als eine erwachsene Sphäre angesehen wurde (vgl. ebd.). Die pädagogischen Bemühungen richteten sich also vor allem auf die Begrenzung sexueller Anregung und Aktivität. Dies geschah durch eine oftmals gewaltvolle Entgrenzung der pädagogischen Mittel und des erzieherischen Zugriffs auf Kinder und Jugendliche („Kampf gegen die Onanie“). Die erzieherischen Bemühungen waren also auf die Abwendung von vermeintlichem Schaden und die Vorbereitung auf bürgerliche Ehe und Familie geprägt. Dabei war für die Etablierung einer bürgerlichen Sexualmoral auch die Abgrenzung zu kolonialisierten Völkern konstitutiv, deren Minderwertigkeit nicht zuletzt mit ihrer vermeintlich unterentwickelten bzw. unzivilisierten Sexualität begründet wurde (vgl. Federici 2014, Thuswald 2023).

Nach sexualreformerischen und sexualerzieherischen Bemühungen Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. Reich 2016 [1932], Voß 2023) entwickelte sich ab den späten 1960ern eine emanzipatorische Sexualpädagogik, die nicht auf die Beherrschung des Triebs, sondern auf die Emanzipation von äußeren und verinnerlichten Unterdrückungsmechanismen abzielte. Der emanzipatorische Zugang, so Müller, basierte darauf, dass dem Sexualtrieb eine neue Bedeutung beigemessen wurde: Galt Sexualität in der repressiven Sexualerziehung eher als kulturfeindlich und tendenziell zerstörerisch, so wurden ihr aus emanzipatorischer Perspektive Qualitäten wie Freiheit, Frieden, Humanität, Glück und Solidarität zugeschrieben.⁷ Der Sexualtrieb wurde also nicht mehr als negative, sondern als positive Kraft begriffen (vgl. ebd., 115). Damit ging, so ließe sich sagen, ein verändertes Verständnis von sexueller Bildsamkeit einher – auch wenn die Diskussion nicht unter Verwendung dieses Begriffs geführt wurde. Das Triebmodell als biologistisches Modell konnte nur die Triebkontrolle, also den Aufschub oder die Sublimierung denken, während die Vorstellung von Sexualität als positiver „Lebensenergie“ (vgl. Sielert 2015: 40) oder als „Resource“ (Schmidt 2014) sexuelle Bildsamkeit im Sinne der Bildung rund um sexuelle Fragen denkbar machte.

Es ist den Kämpfen der Frauenbewegungen zu verdanken, dass sie die Befreiung weiblicher Sexualität, sexuelle Selbstbestimmung und die Realität sexualisierter Gewalt an Frauen, Kindern und Jugendlichen zum Thema machten und Beratungsstellen sowie Interventions- und Präventionsprogramme entwickelt wurden.⁸ Dafür war es wichtig, die angenommene Naturhaftigkeit männlichen Begehrens und seiner gewaltförmigen Ausdrucksweisen zu dekonstruieren oder, anders formuliert, männliche Verantwortung und sexuelle Bildsamkeit – kein üblicher Begriff in diesem Zusammenhang – zu betonen. Aktuell werden diese Debatten etwa unter den Begriffen der (kritischen) Männlichkeit(sforschung) und der geschlechterreflektierten Jungenarbeit geführt (vgl. etwa Debus/Stube 2012, Scheibelhofer 2023).

Eine etwas anders gelagerte Argumentationslinie um sexuelle Bildsamkeit – ebenfalls nicht unter diesem Begriff formuliert – findet sich in der Sexualwissenschaft. So argumentiert etwa der Sexualwissenschaftler Gunther Schmidt, dass sich die sexuelle Entwicklung wesentlich im nicht-sexuellen

⁷ Diese Verschiebung wurde von Akteuren aus der sogenannten Pädophilenbewegung, aber auch von Pädagogen und Wissenschaftlern – überwiegend, aber nicht ausschließlich Männer – argumentativ genützt, um Machtmissbrauch und Sex mit Kindern und Jugendlichen zu legitimieren (vgl. etwa Baader/Friedrichs 2023).

⁸ Präventionsarbeit zu sexualisierter Gewalt und Sexualpädagogik agierten bis in die 2010er Jahre eher neben- als miteinander – nicht nur in Deutschland, sondern auch international (vgl. Schmidt et al. 2017: 301f.; Cameron-Lewis/Allen 2013). Auch erst nach 2010 begann die Auseinandersetzung mit der sogenannten Pädosexualität, also der Forderung nach Entkriminalisierung von Sex zwischen Erwachsenen und Kindern, und deren (wissenschaftlichen) Legitimierung, die auch in pädagogischen Kontexten weitgehend unhinterfragt betrieben werden konnte (Baader/Friedrich 2023).

Bereich vollziehe, also durch Erlebnisse und Erfahrungen, die im engeren Sinne nicht sexuelle sind, beeinflusst wird (vgl. 2014: 68).⁹ Er argumentiert, dass die sexuelle Entwicklung vor allem durch die individuelle Bedürfnis-, Körper-, Beziehungs- und Geschlechtsgeschichte geprägt sei. Das Geflecht an Erfahrungen, einschließlich der mit ihnen verbundenen Ängste und Konflikte, formiere sich zu individuellen Strukturen des Begehrens, die ab der Pubertät sexualisiert werde und als „Lovemaps“ (Money 1986) oder „intrapyschische sexuelle Skripte“ (Gagnon/Simon 1973) bezeichnet werden können (vgl. Schmidt 2014: 69).¹⁰ In der Sexualpädagogik wird diese Sichtweise etwa insofern aufgegriffen, dass Sexualpädagog*innen wie Bettina Weidinger und Wolfgang Kostenwein (2017) für die Begleitung sexueller Entwicklung plädieren und Körperkompetenz eine wichtige Rolle zuschreiben. Diese Argumentation betont zwar sexuelle Bildungsbarkeit, kann aber auch als ein Verweis auf die Bedeutung von Sozialisation und die Begrenzungen von Wissensvermittlung und (rational orientierten) Erziehungsbemühungen gelesen werden. Das Argument, dass das Sexuelle nicht unabhängig vom Sozialen und Körperlichen und den damit verbundenen Entwicklungs- und Bildungsprozessen betrachtet werden kann, ist äußerst plausibel. Die Rede von der Begleitung kindlicher Entwicklung birgt aber auch die Gefahr, Entwicklung zu naturalisieren, erzieherische Intentionen zu verschleiern und die pädagogische Verantwortung für die Initiierung und Unterstützung von Bildungsprozessen rund um Sexuelles auszublenden.

3.3 Grenzen der Sexualerziehung: Zum Einfluss digitaler Medien

Mit Blick auf die Frage nach den gesellschaftlichen Begrenzungen von Sexualpädagogik wird in den letzten zwei Jahrzehnten insbesondere der Einfluss von digitalen Medien auf Sexualität und Sexualpädagogik diskutiert. Ich greife exemplarisch diesen Aspekt auf, auch wenn es hinsichtlich gesellschaftlicher Grenz-Aspekte von Sexualpädagogik auch zahlreiche andere Themen zu diskutieren gebe, wie etwa der Einfluss von sozialer Ungleichheit, der Prekarisierung von Lebensbedingungen oder die bereits erwähnte Ökonomisierung sexueller Beziehungen.

⁹ Er bezieht sich dabei auf Sigmund Freud, lehnt aber dessen Phasenmodell, die „ödpale Situation“ und das energetisch-mechanistische Sexualitätsverständnis Freuds als naturalistisch ab (vgl. Schmidt 2014: 68).

¹⁰ Dass männlichen Lovemaps oft Übergriffigkeit eingeschrieben ist, zeigt etwa Paul Scheibelhofer (2023).

Jonathan Zimmerman betont in seiner „Global History of Sex Education“ (2015) den begrenzten Einfluss von schulischer Sexualkunde und die Bedeutung von Peers und Medien – nicht erst seit dem Zeitalter des Internets (vgl. ebd.: 144ff.). Im öffentlichen wie pädagogischen Diskurs werden vor allem die Entgrenzung der Zugänglichkeit von Information und Bildern wie auch veränderte Formen sexueller und intimer Kommunikation und Beziehungsgestaltung und ihre Möglichkeiten und Gefahren für Kinder und Jugendliche diskutiert (vgl. etwa Aigner et al. 2015; Döring 2019, 2021, 2023; Kostenwein 2018). Innerhalb der Sexualpädagogik werden die sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen weniger im Sinne der Grenzen von Sexualpädagogik thematisiert, sondern als veränderte Bedarfe, neue Themen und andere pädagogische Formate interpretiert: Internet und Smartphone hätten dazu beigetragen, dass Heranwachsende in Informationsbeschaffung und Kommunikation unabhängiger von Erwachsenen seien. Gleichzeitig brächten diese Medien und Technologien auch neue Herausforderungen und Gefahren wie etwa Fake News und Mythenbildung, misogynie, gewaltvolle und leistungsorientierte Sexualitätsvorstellungen oder auch Cybermobbing und -grooming, die es pädagogisch aufzugreifen gelte (vgl. etwa Döring 2015; Moosmann et al. 2021).¹¹ Zu Beginn der emanzipatorischen bzw. sexualitätsbejahenden Sexualpädagogik war der Einsatz für die Enttabuisierung von Sexualität sowie die Anerkennung jugendlicher und nicht-ehelicher Sexualität zentral. Angesichts neuer Informations- und Kommunikationstechnologien wird die Notwendigkeit von Intimitätsschutz betont und die Entlastung von Jugendlichen angestrebt, die angesichts medialer Schönheitsnormen und des Anspruchs sexueller Versiertheit unter Druck stehen. Gleichzeitig wird weiterhin auch die Enttabuisierung des Sprechens über Sexualität als notwendig erachtet.

Trotz dieser veränderten Bedingungen zeigen die Studien zu Jugendsexualität der BZgA, dass Schule und Lehrpersonen weiterhin eine wichtige Rolle in der Wissensvermittlung rund um Sexualität zukommt (vgl. BZgA 2021). 69 Prozent der 14-17-jährigen Jugendlichen geben in der Repräsentativstudie „Jugendsexualität 9. Welle“ an, dass ihre Kenntnisse über „Sexualität, Fortpflanzung, Empfängnisverhütung usw.“ auch aus dem Schulunterricht stammen (ebd.). Selbst wenn der Einfluss schulischer Erziehung und Wissensvermittlung rund um Sexualität gegenwärtig als geringer eingeschätzt wird als vor 40 Jahren, bleibt die Frage bestehen, wie in der Schule Themen wie Intimität, Körperlichkeit, Begehren, Liebe, Lust und Beziehungen explizit oder implizit be- und verhandelt werden. Heranwachsende verbringen einen beachtlichen

¹¹ Bzgl. der Formate wird zunehmend auf Online-Beratung, -Information und -Bildungsangebote gesetzt. Beispiele dafür sind etwa das Beratungsangebot „First Love“ (<https://first-love.at/>), die App „knowbody“ (<https://knowbody.app/>), der Wiener Mädchenchannel (<https://www.youtube.com/c/wienerm%C3%A4dchenchannel>), „Sex Baff! Sexualaufklärung in österreichischer Gebärdensprache“ (<https://www.sexbaff.at/>); „Zanzu – mein Körper in Wort und Bildung“ (<https://www.zanzu.de/>) u.Ä.m.

Teil ihrer Zeit in der Schule, die auch außerhalb des Sexualkunde-Unterrichts und ohne explizite sexualpädagogische Überlegungen Wissen, Werthaltungen, Normen und Verhaltensweisen zu Fragen von Intimität, Erotik, Körperlichkeit, Geschlechterverhältnissen, Lust, Beziehungen etc. vermittelt. Wenn wir von dieser Annahme ausgehen, stellt sich nicht nur die Frage, wie Sexualität als Unterrichtsgegenstand vermittelt werden kann und soll, sondern auch was der sogenannte „heimliche Lehrplan“ (vgl. Giroux/Purple 1983) der Schule zu Sexualität beinhaltet und welche sozialisierenden Wirkungen er entfaltet – ein Thema das bisher noch kaum beforscht wurde (vgl. dazu Rédai 2019). Aufgegriffen werden Aspekte dieser Thematik gegenwärtig unter dem Stichwort „Sexualkulturbildung“ (Sielert 2011) oder auch im Rahmen der Erstellung von Schutzkonzepten (vgl. etwa Pooch/Tremel 2016).

3.4 Grenzen der Sexualerziehung: Zur Frage von institutionellen Bedingungen, sexualpädagogischen Zielsetzungen und schulischen Akteur*innen

Als vierte Perspektivierung der Grenzen von Sexualerziehung fasse ich hier Diskussionen um institutionelle Bedingungen, Zielsetzungen und Akteur*innen schulischer Sexualpädagogik zusammen. Walter Müller veröffentlichte 1992 eine Untersuchung zur schulischen Sexualerziehung aus skeptischer Perspektive und analysierte dafür zeitgenössische sexualpädagogische Zielsetzungen. Er geht zunächst von der Klage über die mangelhafte Situation schulischer Sexualerziehung aus und macht mit Blick auf die schulische Sexualerziehung von 1968 bis 1990 vier zentrale Argumentationen in den Debatten um die defizitäre Lage aus. Unter dem „empirisch-schulorganisatorischen Argument“ führt er den ungesicherten curricularen Status der Sexualerziehung an, die als fächerübergreifende Aufgabe leicht unterzugehen droht. Unter diesem Argument ist auch die fehlende oder mangelhafte Lehrkräftebildung in diesem Bereich gefasst, eine aufgrund von vagen und widersprüchlichen Richtlinien unklare Rechtslage und eine mangelhafte Mediensituation, also unzureichende Lehr- und Lernmaterialien (vgl. ebd.: 58). Der „Tabu-Hypothese“ zufolge, ist die defizitäre Lage schulischer Sexualpädagogik in der gesellschaftlichen Tabuisierung von Sexuellem begründet. „Staatsschulkritische Argumente“ (ebd.: 63ff.) zielen darauf ab, dass Struktur und Funktion der staatlichen Schule prinzipiell unvereinbar mit einer befreienden Sexualerziehung seien. Sexualerziehung an Schulen sei eine Strategie der Befriedung, die sexuelle Befreiungsbewegungen zu verhindern und in systemkonforme Bahnen zu lenken gedenke (vgl. ebd.: 64). Da diese Aufgabe der „systemkonformen Umorientierung der öffentlichen Sexualmoral“ jedoch bereits bald nach der Einführung der

Sexualerziehung die „Marktwirtschaft“ selbst übernommen habe, könne der Staat sich in seinem Engagement wieder zurückziehen, so das Argument (vgl. ebd.: 68). Als letzten Erklärungsversuch bringt Müller „institutionskritische Argumente“ (ebd.: 69ff.) vor, nach denen Schule als „asexuelle Institution“, die zur Unpersönlichkeit tendiere, nur in Nischen wie Projektwochen, Arbeitskreisen etc. einen Ort für Sexualerziehung bieten könne (vgl. ebd.).

Spannenderweise sind etwa 30 Jahre später drei der vier Argumente noch immer stark präsent. Die weiterhin vertretene Tabu-Hypothese lässt sich um eine Konflikt-Hypothese ergänzen, also dem Argument, dass die öffentlichen Kontroversen um Sexualpädagogik, die seit der Einführung schulischer Sexualerziehung immer wieder aufkommen, sowie die diffamierenden Angriffe auf vielfaltsinklusive Sexualpädagogik in den letzten 15 Jahren Verunsicherung bei Direktionen und Lehrpersonen hervorrufen (vgl. Henningsen et al. 2016, Thuswald 2022: 30ff.). Sehr zentral sind gegenwärtig auch schulorganisatorische Argumente, die die mangelnde sexualpädagogische Ausbildung von Lehrer*innen, die vage Verankerung von Sexueller Bildung sowie mangelnde zeitliche und finanzielle Ressourcen (etwa für externe Sexualpädagog*innen) als Problem sehen (vgl. etwa Urban et al. 2022). Das institutionskritische Argument von Schule als asexueller Institution wird im sexualpädagogischen Diskurs ebenfalls aufgegriffen (vgl. etwa Hoffmann 2016). In diesem Zusammenhang wird etwa auch die Frage nach den unterschiedlichen Akteur*innen sexueller Bildung im gegenwärtigen Schulsystem diskutiert. Im pädagogischen Diskurs wird zumeist anerkannt, dass sowohl Lehrpersonen als auch externen Sexualpädagog*innen eine wichtige und jeweils mit anderen Möglichkeiten und Grenzen ausgestattete Rolle zukommt (vgl. Plattform Sexuelle Bildung 2019).

Von den vier Argumenten, die Müller zusammenfasst, wird einzig das staatsschulkritische Argument gegenwärtig kaum vorgebracht, was aus meiner Sicht einerseits in einer veränderten gesellschaftlichen Situation begründet ist (Stichwort: sexuelle Liberalisierung und Ökonomisierung) und andererseits auch mit geänderten Zielsetzungen in der Sexualpädagogik zusammenhängen könnte. Die gegenwärtige Sexualpädagogik scheint an dem orientiert, was innerhalb der wahrgenommenen institutionellen Rahmenbedingungen und begrenzten Ressourcen als realisierbar erscheint und legt einen Fokus auf individuelle Selbstbestimmung und ‚Lebenshilfe‘ und weniger auf Gesellschaftskritik – auch wenn antidiskriminatorische und intersektionale Ansätze durchaus auch gesellschaftskritische Perspektive beinhalten (vgl. etwa Debus 2021, Busche et al. 2022, Bergold-Caldwell 2023).

Müller schlägt zum Ende seiner Studie vor, Sexualpädagogik nicht über den Begriff der Erziehung, sondern bildungstheoretisch zu begründen. Mit dem Bildungsbegriff von Theodor Ballauff, der unter Bildung „die Freigabe des einzelnen zur Selbständigkeit im Denken“ versteht (Ballauff zit. n. Müller 1992: 165) entkommt Müller den von ihm aufgezeigten Problematiken von

Logozentrismus und autonomen Subjektivitätsvorstellungen nicht. Nichtsdestotrotz sind seine Überlegungen hinsichtlich einer bildungstheoretischen Orientierung von Sexualpädagogik interessant: Das „Gegenstandsfeld Sexualität und Liebe“ könne dann in all seiner „Bizarrheit, Doppelbödigkeit und Imponderabilität, seiner Banalität und Extravaganz, Normalität und Exzentrizität, prosaischen und poetischen Form zur Sprache“ gebracht werden (1992: 166), wobei ‚Zur Sprache bringen‘ bisweilen auch bedeuten könnte, die Unsagbarkeit deutlich zu machen.

In Müllers Ausführungen stehen die Möglichkeit und Angemessenheit des Zur-Sprache-Bringens in Bezug auf den *Gegenstand* Liebe und Sexualität im Fokus. Jüngere qualitative Studien, wie etwa jene von Sara Blumenthal (2014), Markus Hoffmann (2016) und Antje Langer (2017), konzentrieren sich auf die Frage nach den Möglichkeitsräumen und der Angemessenheit des Sprechens in Bezug auf die *Adressat*innen* bzw. die pädagogische Beziehung. Sie fragen danach, wie das Sprechen über Sexualität in der Schule ermöglicht werden kann und welche Begrenzungen dieses Sprechens sich ausmachen lassen, etwa durch institutionelle Rollen, peerkulturelle Tabuisierungen, die Gefahr der Beschämung u.Ä.m. Begrenzungen werden dabei sowohl als (institutionell bedingte) Hindernisse für das Sprechen und Lernen über Sexualität thematisiert wie auch als pädagogisch notwendige Beschränkungen im Sinne der Ermöglichung des Sprechens und Lernens (vgl. dazu zusammenfassend Thuswald 2022: 78-87).

3.5 Resümee zu den vier Grenz-Perspektivierungen

Hiermit beende ich den kursorischen Streifzug zu den Grenzen schulischer Sexualpädagogik, der sich begrifflichen, anthropologischen, gesellschaftlichen und pädagogisch-institutionellen Grenz-Aspekten widmet. Dabei zeigt sich zunächst, dass Sexualität als pädagogisches Thema unter verschiedenen Begriffen verhandelt wird, wobei eine Ablösung des Begriffs *Geschlechtserziehung* durch *Sexualerziehung*, sowie eine Verschiebung von *Sexualaufklärung* und *-erziehung* zu *Sexuelle Bildung* konstatiert werden kann. Die Verschiebungen werden vor allem als Grenzerweiterungen thematisiert, etwa als Erweiterung vom Fokus auf Ehe und Familie zu einem breiteren Sexualitätsverständnis, von Wissensvermittlung zu einem ganzheitlichen Bildungsanspruch sowie von der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen zu jener der Erwachsenen. Die Überlegungen zu sexueller Bildsamkeit verweisen zum einen auf Erweiterung der Grenzen der Erziehung durch eine Veränderung des Sexualitätsverständnisses, das nicht mehr auf den unbeherrschbaren (männlichen) Sexualtrieb rekurriert und zum anderen auch auf die Grenzen rational orientierter Sexualerziehung und Sexualkunde. Mit Blick auf die gesellschaftlichen Bedin-

gungen gegenwärtiger Sexualpädagogik wird der Autoritätsverlust schulischen Wissens durch erweiterte Informations- und Kommunikationstechnologien thematisiert, die gleichzeitig auch neue Themen und neue Formate von Sexueller Bildung mit sich bringen. Angesichts dessen, dass die Schule einen großen Stellenwert im Aufwachsen von Kindern einnimmt, werden schließlich die institutionellen Bedingungen schulischer Sexualpädagogik in den Blick genommen, die oftmals als begrenzend thematisiert werden. Dabei ist interessant, dass manche der Begrenzungen – etwa der notwendige Intimitätsschutz in der schulischen Thematisierung von Sexualität – gleichzeitig als notwendige bzw. ermöglichende Bedingung für Settings Sexueller Bildung thematisiert werden. Hier deutet sich auch schon ein anderer Zugang zu Fragen nach den Grenzen der schulischer Sexualpädagogik an, wie ich ihn im kommenden Abschnitt skizzieren werde.

4 Spannungsfelder und Möglichkeitsräume sexualpädagogischen Handelns – eine Perspektive für pädagogische Professionalisierung und Forschung?

Auch wenn die vier Perspektivierungen durchaus interessante Aspekte der Diskussion um Sexualpädagogik thematisierbar machen, transportiert die Metapher der Grenze in ihrer vermeintlichen Klarheit auch etwas Unklares, Verklärendes und angesichts rassistischer Diskurse und tödlicher Praktiken des sogenannten Grenzschutzes auch politisch Unbehagliches. Gleichzeitig scheint der Begriff schwer verzichtbar – nicht zuletzt, wenn es um sexualpädagogische Themen wie Gewaltprävention und Einvernehmlichkeit geht, für die Begriffe wie Grenzachtung oder Grenzverletzung von Bedeutung sind (vgl. etwa Dalhoff et al. 2021).

Die Herausgeber*innen des erziehungswissenschaftlichen Bandes „Grenzen auflösen – Grenzen ziehen“ (Magnus et al. 2023) schlagen vor, Grenzen in ihrem „Vollzugscharakter“ in den Blick zu nehmen oder, anders gesagt, von „Grenzbearbeitungen“ zu sprechen (ebd.: 7). Den Blick auf die Aushandlungsprozesse von Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen zu legen, scheint mir ein durchaus gewinnbringender Ansatz. Gleichzeitig entkommt auch ein Zugang, der Grenzziehungen als Prozess betrachtet, nicht der Tatsache, dass dem Grenzbegriff selbst eine Konnotation des Eindeutigen anhaftet, die sich etwa darin zeigt, dass der Grenzbegriff eher das Bild einer Linie als das eines Raums aufruft.

Rolf Bossart gelingt es in seinem Artikel „Faszination der Grenzmetaphern“ (2022) ein Stück weit, das Verklärende, Unbehagliche und gleichzeitig auch das Anziehende an Grenzmetaphern zu fassen. Er spricht von Grenzmetaphern als „affektbesetzten Entlastungsvokabeln“ (ebd.: 64) und stellt ihnen ein Spannungsvokabular gegenüber, das von „Tätigkeiten wie Balancieren, Mischen, Verwandeln, Aushalten und Scheitern und von Analysekatégorien wie Zweideutigkeit, Verdrängung, Verhältnis und Affekt“ geprägt ist (ebd.). Spannungsvokabeln, so Bossart, seien keine neuen Zauberformeln; Perspektiven des „Zwischens“ jedoch unumgänglich: „Wer realistisch von den Menschen und ihren Verhältnissen sprechen will, kommt nicht umhin, sie in ihrem Dazwischen, in ihrer Grösse [!] und Erbärmlichkeit, in ihrem Eingespanntsein und in ihren Zerreihsungssituationen [!] sowie ihrem stets vom Scheitern bedrohten Bemühen, eine Mitteposition zwischen den Polen zu halten, ernst zu nehmen.“ (ebd.)

In diesem Sinne schlage ich mit Blick auf Fragen pädagogischen Handelns eine Perspektive vor, die statt des Begriffs der Grenze *Möglichkeitsräume und Spannungsfelder* (sexual)pädagogischen Handelns in den Fokus rückt. Ich behaupte nicht, dass diese Perspektive und diese Begriffe neu sind, mir scheint aber, dass sie Potential für die angesprochenen Fragen bergen und andere Bilder und Denkhorizonte eröffnen als der Begriff der Grenze. Der Begriff der *Möglichkeitsräume* verweist mit der Raummetapher im Plural, die etwa sozialräumlich oder zeitlich gedacht werden kann, auf eine gewisse Weite oder Öffnung, ohne Unbegrenztheit zu suggerieren. Angedeutet wird dabei auch, dass es unterschiedliche Möglichkeitsräume geben kann, in denen je andere Handlungsoptionen zur Verfügung stehen. Der Begriff der *Spannungsfelder* ist alltagssprachlich zugänglich und knüpft mit dem Spannungsbegriff nicht nur an das oben erwähnte Plädoyer von Bossart an, sondern auch an alltägliche Erfahrungen von Pädagog*innen („Hin- und Hergerissen-Sein“, „unter Spannung stehen“). Von Möglichkeitsräumen und Spannungsfeldern pädagogischen Handelns zu sprechen, scheint mir insbesondere für Forschung und Bildungspraxis im Bereich (sexual)pädagogischer Professionalisierung aus mehreren Gründen gewinnbringend: Zum einen ist dieser Zugang anschlussfähig an professions- und bildungstheoretische Ansätze, wie etwa an die strukturtheoretische Professionalisierungstheorie und das dort etablierte Denken in Antinomien (Helsper 2021: 166ff.) wie auch an kritische Professionalisierungs- und Bildungstheorien, die von Widerspruchslagen sprechen (Bünger 2009, Messerschmidt 2016). Von Möglichkeitsräumen und Spannungsfeldern zu sprechen, macht es zudem möglich, Handlungsfähigkeit und Handlungsmöglichkeiten ohne Handlungssicherheit zu denken (vgl. Debus 2015: 95) – ein Zugang, der mir für pädagogisches Handeln und die Professionalisierung von pädagogischen Tätigen relevant erscheint. Zudem legt der Blick auf Möglichkeitsräume und Spannungsfelder nahe, pädagogisches Handeln in Bezug auf seine Bedingungen zu untersuchen, die

konstitutiv, aber auch situativ, institutionell und gesellschaftlich gedacht werden können. Gleichzeitig ist der Ansatz für praxisorientierte Fragen und praxisreflektierende Auseinandersetzung zugänglich – ohne dass damit eine Reduktion auf pädagogisches ‚Rezeptwissen‘ nahegelegt wird.

In Bezug auf schulische Sexualpädagogik lässt sich mit dieser Perspektive beispielsweise herausarbeiten, welche Möglichkeitsräume sexualpädagogischen Handelns unterschiedlichen Akteur*innen, also etwa schulexternen Sexualpädagog*innen, Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen oder Schulärzt*innen in der Schule offenstehen und in welchen je unterschiedlichen Spannungsfeldern sie sich dabei bewegen (vgl. etwa Hoffmann 2016, Langer 2017, Rédei 2019). Diese Perspektive lässt sich auch nutzen, um die Möglichkeitsräume und Spannungsfelder unterschiedlicher Formate sexueller Bildung und sexualpädagogischer Professionalisierung auszuloten und gegebenenfalls neue zu entwickeln (vgl. Pritz/Thuswald/Sattler 2021, Thuswald 2022: 434ff., Mieruch/Henningsen 2023). Für didaktische Fragen bietet sich diese Perspektive an, um die Potentiale und Limitierungen unterschiedlicher Sprechweisen über Sexualität zu diskutieren oder unterschiedliche didaktische Ausgestaltungen einer Übung herauszuarbeiten (vgl. Thuswald 2022).

Möglichkeitsräume und Spannungsfelder (sexual)pädagogischen Handelns in den Fokus zu rücken, kann also für die Professionalisierung von Pädagog*innen wie auch für kritische Forschung gewinnbringend sein; für eine Forschung, die es als ihre Aufgabe betrachtet, mit den theoretischen und empirischen wissenschaftlichen Mitteln die Bedingungen der Möglichkeit pädagogischen Handelns zu erkunden, zu differenzieren, sprachlich zu fassen, zu kritisieren und Veränderung vorstellbar zu machen.¹²

Abschließend lässt sich resümieren, dass die pädagogische und forschende Arbeit zu Sexualität als pädagogischem Thema sich in Spannungsfeldern bewegt, die nicht zuletzt mit dem Nimbus des Besonderen und Heiklen verbunden sind, der diesem Themenfeld oft zugeschrieben wird. Aus meiner Sicht liegt genau in dieser Zuschreibung an Sexualität ein Potential für pädagogische Professionalisierung bzw. erziehungswissenschaftliche Professionalisierungsforschung: Sexuell und intim konnotierte Themen scheinen pädagogisch-professionelles Selbstverständnis und Handeln in besonderer Weise herauszufordern, oder anders formuliert, die Herausforderungen pädagogischen Handelns zuzuspitzen, etwa weil das Bewusstsein für die Verletzbarkeiten rund um diese

¹² Forschendes Handeln bewegt sich dabei selbst in Möglichkeitsräumen und Spannungsfeldern. So agiert kritische erziehungswissenschaftliche Forschung etwa in dem Spannungsfeld ihren Anspruch an Kritik nicht aus Gründen heimlicher Solidarität mit der Praxis aufzuweichen, gleichzeitig aber auch nicht die Logik der Praxis zu verkennen und im Gestus der Überlegenheit über sie und ihre Akteur*innen zu sprechen. Ein situiertes Verständnis von Forschung kann sich etwa in der Schreibhaltung ausdrücken, die sich nicht nur selbstreflexiv auf die eigene Positionierung und Forschungspraxis bezieht, sondern in der Beschreibung und kritischen Analyse des Feldes dessen Akteur*innen als Lesepublikum mitdenkt.

Themen besonders hoch ist und Fragen zum adäquaten pädagogischen Handeln virulenter erscheinen als bei anderen Themen (vgl. dazu Thuswald 2022: 30ff.). Sexualität und Intimität können gewissermaßen als exempla verstanden werden,¹³ an denen sich pädagogische Fragen – etwa bildungspolitische, professions- und bildungstheoretische oder handlungspraktische – in der Aus- und Fortbildung pädagogisch Tätiger gut aufschließen und bearbeiten lassen, weil diese Fragen angesichts sexualpädagogischer Themen als zugänglicher oder auch drängender wahrgenommen werden.

Was sich in und an dieser Argumentation zeigt, ist, dass die Spannungsfelder, die eine Thematik umgebenden, manchmal auch zu Möglichkeitsräumen werden können – wobei sich damit freilich gleichzeitig wiederum neue Spannungsfelder auftun.

Literatur

- Aigner, Josef Christian/Hug, Theo/Schuegraf, Martina/Tillmann, Angela (Hrsg.) (2015): *Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Baader, Meike Sophia/Friedrichs, Jan-Henrik (2023): *Sexuelle Befreiung oder sexuelle Bildung? Konzepte, Organisationen und Akteur*innen nach 1968 zwischen Pädophilie- und Missbrauchsdiskurs*. In: Simoneit, Julia Kerstin Maria/Verlinden, Karla/Kleinau, Elke (Hrsg.): *Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 32-53.
- Baader, Meike Sophia/Breitenbach, Eva/Rendtorff, Barbara (2021): *Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bergold-Caldwell, Denise (2023): *Begehren dekolonisieren?! – Intersektionale Perspektiven für die sexuelle Bildung*. In: Simoneit, Julia Kerstin Maria/Verlinden, Karla/Kleinau, Elke (Hrsg.): *Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*; Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 99-113.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2014): *Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bossart, Rolf (2022): *Die Faszination der Grenzmetaphern. Eine Analyse*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2022 1, S. 57-65.
- Bünger, Carsten (2009): *Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung*. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Paderborn: Schöningh, S. 171-190.
- Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Bayramoğlu, Yener (2022): *Intersektionale sexuelle Bildung – machtkritisch, dekonstruktiv und dekolonialisierend*. In: Böhm,

¹³ In meiner Studie spreche ich in Anlehnung an Klafki von *Sexualität und Intimität* als Schlüsselproblem pädagogischer Professionalisierung (vgl. Thuswald 2022: 436ff.).

- Maika/Kopitzke, Elisa/Herrath, Frank/Sielert, Uwe (2022): Praxishandbuch. Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter. Weinheim/Basel. Beltz Juventa, S. 87-101.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2021): Jugendsexualität 9. Welle. Sexualaufklärung in der Schule. Faktenblatt. <https://shop.bzga.de/pdf/13316303.pdf> [Zugriff: 8.8.2023].
- Cameron-Lewis, Vanessa/Allen, Louisa (2013): Teaching pleasure and danger in sexuality education. In: Sex Education. Sexuality, Society and Learning 13, 2, S. 121-132.
- Dalhoff, Maria/Hempel, Stefanie/Önsür-Oluğ, Zeynep/Rauch, Bianca Jasmina/Thuswald, Marion (Hrsg.) (2021): Sexuelle Einvernehmlichkeit gestalten. Theoretische, pädagogische und künstlerische Perspektiven auf eine Leerstelle sexueller Bildung. Hannover: fabrico.
- Debus, Katharina (2015): Du Mädchen! Funktionalität von Sexismus, Post- und Antifeminismus als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns. In: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opfaden: Verlag Barbara Budrich, S. 79-99.
- Debus, Katharina (2021): Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript, S. 69-94.
- Debus, Katharina/Stuve, Olaf (2012): Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin, S. 44-60.
- Döring, Nicola (2015): Sexting. Aktueller Forschungsstand und Schlussfolgerungen für die Praxis. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. (Hrsg.): Gewalt im Netz. Sexting, Cybermobbing & Co. Berlin: Eigenverlag, S. 15-43.
- Döring, Nicola (2019): Jugendsexualität heute: Zwischen Offline- und Online-Welten. In Voß, Heinz-Jürgen/Katzer Micheala (Hrsg.), Kulturelle Bildung zur Förderung geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung: Zur Relevanz von Kunst und Medien. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 221-244.
- Döring, Nicola (2021): Sex Education on Social Media. In: Lykins, Amy D. (Hrsg.): Encyclopedia of Sexuality and Gender. New York: Springer.
- Döring, Nicola (2023): Jugendsexualität im Internet-Zeitalter: Aktuelle Daten und Debatten. In: Ethik und Unterricht 23, 2, S. 9-13.
- Engel, Antke/Schuster, Nina (2007): Die Denaturalisierung von Geschlecht und Sexualität. Queer/feministische Auseinandersetzungen mit Foucault. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Springer VS, S. 135-153.
- Federici, Silvia (2014): Caliban und die Hexe. Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation. Übersetzt von Max Henninger. Wien: Mandelbaum.

- Fields, Jessica/Gilbert, Jen/Miller, Michelle (2015): Sexuality and education: Toward the promise of ambiguity. In DeLamater, John/Plante, Rebecca (Hrsg.): *Handbook of the Sociology of Sexualities*. New York: Springer, S. 371-387.
- Foucault, Michel (1983 [1976]): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*, Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gagnon John H./Simon, William (1973): *Sexual conduct. The social source of human sexuality*. London: Routledge.
- Giroux, Henry/Purpel, David (Hrsg.) (1983): *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, S. 100-121.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2015): *Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript.
- Hartmann, Jutta (2004): Dynamisierung in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform: dekonstruktive Perspektiven und alltägliches Veränderungshandeln in der Pädagogik. In: Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hrsg.): *Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche*. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 59-78.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Wien et al.: UTB.
- Henningsen, Anja/Sielert, Uwe (2023): *Praxishandbuch Sexuelle Bildung, Prävention sexualisierter Gewalt und Antidiskriminierungsarbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.) (2016): *Sexualpädagogik kontrovers*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hoffmann, Markus (2016): *Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Illouz, Eva (2006): *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Illouz, Eva (2012): *Warum Liebe weh tut*. Berlin. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kostenwein, Wolfgang (2018): „Generation Porno“ – Das Drama einer Gesellschaft oder Schlagwort des Generationskonflikts. In: Arzt, Silvia/Brunnauer, Cornelia/Schartner, Bianca (Hrsg.): *Sexualität, Macht und Gewalt. Anstöße für sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 79-94.
- Langer, Antje (2017): Arbeit an und mit Widersprüchen – Zur Herstellung und Aufrechterhaltung einer sexualpädagogischen Situation. In: Klein, Alexandra/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Sexualität und Soziale Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 149-165.
- Magnus, Frank/Geier, Thomas/Hornberg, Sabine/Machold, Claudia/Otterspeer, Lukas/Singer Brodowski, Mandy/Stosic, Patricia (2023): Einleitung: Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft. In: dies. (Hrsg.): *Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft*, S. 7-15.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun, Karakaşoğlu, Yasemin, Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59-70.

- Mieruch, Christina/Henningsen, Anja (2023): Sexualitätskompetenz in der Hochschullehre. Vermittlung von Sexualitäts- und Grenzreflexivität. In: Henningsen, Anja/Sielert, Uwe (2023): Praxishandbuch Sexuelle Bildung, Prävention sexualisierter Gewalt und Antidiskriminierungsarbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 364-376.
- Money, John (1986): Love maps. Clinical Concepts of Sexual/Erotic Health and Pathology, Paraphilia, and Gender Transposition in Childhood, Adolescence, and Maturity. New York: Prometheus Books.
- Moosmann, Michaela/Buhri, Katharina/Grabherr Ariane/Atzinger, Angelika (2021): „Nacktfotos auf's Handy kriegen ist doch ganz normal!“ Einblicke in die Arbeit mit Jugendlichen zu Sexualität und digitalen Medien. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.) (2021): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript, S. 167-180.
- Müller, Walter (1992): Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2022): Erziehung. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogische Vokabular in Bewegung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 151-159.
- Ortner, Rosemarie/Hammerl, Elisabeth (2015): Involviert-Sein in gesellschaftliche Verhältnisse. In: Czejkowska, Agnieszka/Ortner, Rosemarie/Thuswald, Marion (Hrsg.) (2015): facing differences. Materialien für differenzsensible Vermittlung in pädagogischer Aus- und Weiterbildung. Sonderband 2 der Reihe arts & culture & education. Wien: Löcker, S. 27-46.
- Plattform Sexuelle Bildung (2019): Offener Brief an Bundesminister Heinz Faßmann. 14.5.2019. Online unter: <https://sexuellebildung.at/aktuelles/offener-brief-an-bundesminister-heinz-fassmann/> [30.11.2023].
- Pooch, Marie-Theres/Tremel, Inken (2016): So können Schutzkonzepte in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen gelingen! Erkenntnisse der qualitativen Studien des Monitorings (2015-2018) zum Stand der Prävention vor sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland in den Handlungsfeldern Kindertageseinrichtungen, Schulen, Heime und Internate. Teilbericht 1 im Auftrag der Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. Berlin: Arbeitsstab des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs.
- Pritz, Anna/Sattler, Elisabeth/Thuswald, Marion (2021) Zu intim? Eine Gesprächsrunde mit Lehrer:innen zu Fragen rund um Sexualität, Beziehungen und Intimität in Unterricht und Schulalltag. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript, S. 51-68.
- Rédai, Dorottya (2019): Exploring Sexuality in Schools. The Intersectional Reproduction of Inequality. Hampshire: Palgrave.
- Reich, Annie (2016 [1932]) Wenn dein Kind dich fragt ... Gespräche, Beispiele und Ratschläge zur Sexualerziehung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Sozialpsychologie 19, 1, S. 17-41.

- Reichenbach, Roland (2017): Erziehung als Einführung in das unvollkommene Leben. In: Ethik der Bildung und Erziehung. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag / UTB, S. 36-51.
- Rich, Adrienne (1993): Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz. In: Lorde, Audre/Rich, Adrienne: Macht und Sinnlichkeit. Ausgewählte Texte. Herausgegeben von Dagmar Schultz. Berlin: Orlanda Frauenverlag, S. 138-169.
- Richardson, Diane (2007): Patterned Fluidities: (Re)Imagining the Relationship between Gender and Sexuality. In: Sociology 41, 3, S. 457-474.
- Rothmüller, Barbara/Thuswald, Marion (2020): Sexuality Education. International policies, global developments, and contemporary research perspectives. In: Davy, Zowie/Santos, Ana Cristina/Bertone, Chiara/Rhodeson, Ryan/Wieringa, Saskia (Hrsg.): SAGE Handbook of Global Sexualities. Volume 1. London u.a.: Sage, S. 221-246.
- Rubin, Gayle S. (2012 [1984]): Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In: dies.: Deviations. A Gayle Rubin Reader. Durham: Duke University Press.
- Scheibelhofer, Paul (2023): Ist *Consent* unmännlich? Zur Notwendigkeit einer männlichkeitskritischen Perspektive auf sexuelle Einvernehmlichkeit. In: Simoneit, Julia Kerstin Maria/Verlinden, Karla/Kleinau, Elke (Hrsg.): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 84-98.
- Schmidt, Gunter (2014): Das neue DerDieDas. Über die Modernisierung des Sexuellen. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (2012): Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe/Hennigsen, Anja (2017): Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1989): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 26, 4, S. 499-509.
- Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Sielert, Uwe (2011): Sexualkulturbildung und Gewaltprävention in der sozialen Arbeit. In: Soziale Passagen 2011 2, S. 253-267.
- Sielert, Uwe (2023): Sexualpädagogik als wissenschaftlichen Disziplin. In: Zeitschrift für Sexualforschung 36, S. 1-10.
- Thuswald, Marion (2021): Wie über Sexualität sprechen? Zur Lust auf Begriffsarbeit in der sexualpädagogischen Praxis. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript, S. 95-120.
- Thuswald, Marion (2022): Sexuelle Bildung gestalten. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. Bielefeld: transcript.
- Thuswald, Marion (2023): Decolonize Heteronormativity. In: Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha M.B. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische

- Grundlagen und transnationale Debatten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 555-584.
- Thuswald, Marion (2024): Sexualpädagogische Professionalisierung als Aufgabe der Hochschullehre. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Nr. Heft 68, S. 57-69.
- Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.) (2016): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker.
- Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.) (2021): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript.
- Urban, Maria/Wienholz, Sabine/Khamis, Celina (Hg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Valtl, Karlheinz (2013 [2008]): Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik aller Lebensalter. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 125-140.
- Voß, Heinz-Jürgen (2023): Einführung in die Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. Praxisbuch für Studium und Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weidinger, Bettina/Kostenwein, Wolfgang (2017): „Bekommt man vom Küssen Kinder?“ Die sexuelle Entwicklung aus kindlicher Sicht. In: Pädiatrie – Die Fortbildungszeitschrift für Pädiater und Allgemeinärzte 3.
- WHO – Regionalbüro für Europa/BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2011): Standards für die Sexuaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. <https://www.bzga-whocc.de/publikationen/standards-fuer-sexualaufklaerung/> [Zugriff: 30.11.2023].
- Zimmermann, Jonathan (2015): Too Hot to Handle: A Global History of Sex Education. Princeton: Princeton University Press.



Rieckmann | Giesenbauer | Nölting |
Potthast | Schmitt (Hrsg.)

Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen

Erkenntnisse und Perspektiven
zur gesamtinstitutionellen
Transformation

*Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission
Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE*

2024 • 233 Seiten • kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2551-9 • eISBN 978-3-8474-1698-2 (Open Access)

Welchen Beitrag zur Nachhaltigen Entwicklung können Hochschulen in den Bereichen Lehre, Forschung, Transfer und Betrieb leisten? Wie gelingt die gesamtinstitutionelle Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen? Diese Fragen standen im Fokus des Verbundprojekts „Nachhaltigkeit an Hochschulen“ mit elf deutschen Hochschulen. Der Sammelband präsentiert und diskutiert die Ergebnisse.

www.shop.budrich.de

Die Grenzen der Erziehung revisited

100 Jahre nach dem Erscheinen von Bernfelds Kritik an der Pädagogik scheint diese weiterhin tief verstrickt in das Spannungsfeld zwischen normativ Gefordertem und Möglichem. Der Band analysiert sowohl empirisch als auch theoretisch gegenwärtige Themen schulischer und außerschulischer Praxis. Welche Grenzen hat Erziehung? Wie geht die Pädagogik mit diesen Grenzen um? Die Beiträge untersuchen die Aktualität von Bernfelds Kritik anhand empirischer Erscheinungsformen sowie Voraussetzungen, Bedingungen und Logiken des Auseinanderfallens von Anspruch und Wirklichkeit pädagogischer Praxis.

Die Herausgeber:innen:

Dr. Daniel Goldmann, Universität Tübingen,

Prof. Dr. Sophia Richter, Pädagogische Hochschule Vorarlberg,

PD. Dr. Thomas Wenzl, Leibniz Universität Hannover

ISBN: 978-3-8474-2763-6



9 783847 427636

www.budrich.de

Titelbildnachweis: Tizian, Sisyphus (wikimedia commons)