

Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]

Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 296 S.



Quellenangabe/ Reference:

Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 296 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308722 - DOI: 10.25656/01:30872; 10.35468/6113

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308722>

<https://doi.org/10.25656/01:30872>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kira Ammann / Fion Emmenegger
Robin Gerstgrasser / Omar Ibrahim
Thomas Rucker / Gaudenz Welti
(Hrsg.)

Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung

Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen
Grundlagenforschung

Ammann / Emmenegger / Gerstgrasser
Ibrahim / Rucker / Welti

**Bildsamkeit – Komplexität –
Werteorientierung**

Kira Ammann
Fion Emmenegger
Robin Gerstgrasser
Omar Ibrahim
Thomas Rucker
Gaudenz Welti
(Hrsg.)

Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung

Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen
Grundlagenforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Festschrift für Elmar Anhalt zum 60. Geburtstag

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverabb.: © This image was created by Romano De Maddalena with the assistance of DALLE 2.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6113-7 digital

doi.org/10.35468/6113

ISBN 978-3-7815-2657-0 print

Inhaltsverzeichnis

*Kira Ammann, Fion Emmenegger, Robin Gerstgrasser, Omar Ibrahim,
Thomas Rucker und Gaudenz Welti*

Einleitung 7

Kira Ammann

Aufwachsen in turbulenten Zeiten.

Über die Anerkennung der Bildsamkeit des Kindes und die

Notwendigkeit einer pädagogischen Haltung 18

Rolf Becker und Richard Nennstiel

Struktur und Dynamik der Bildungsverläufe von Frauen und Männern

in der Schweiz seit 1945 31

Dietrich Benner

Nichtaffirmative Erziehungs- und Bildungstheorie und ihre Bedeutung

für eine operativ ausgewiesene Unterrichts- und Bildungsforschung 48

Benjamin Betschart und Thomas Bühler

Erziehungssystem(e) Schweiz. Erziehungswissenschaftliche Schlaglichter 64

Ulrich Binder

„Zukunft“ in der Pädagogik – gekommen, um zu bleiben 84

Bernd Birgmeier

Sozialpädagogik als Konglomerat von Komplexitäten und Kontingenzen.

Sozialphilosophische und (tugend-)ethische Annäherungen an die Frage

nach dem Standort der Sozialpädagogik 98

Rotraud Coriand

„[D]iejenige Freiheit der Wahl ...“ – Vier wissenschaftsdidaktische

Prinzipien für das Lehrgebiet der Didaktik 115

Fion Emmenegger

Zum Problem der pädagogischen Urteilkraft der Lehrperson 124

Thorsten Fuchs

Schuldhaftes Zutun? Eine ‚Ereignisbeobachtung‘ über den disziplinären Status Allgemeiner Erziehungswissenschaft auf der Basis bibliometrischer Analysen	141
---	-----

Robin Gerstgrasser und Omar Ibrahim

Philosophische Hermeneutik im Rahmen komplexitätstheoretischer erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung	166
--	-----

Helmut Heid

Benötigen Erzieher:innen (k)eine Ausbildung?	181
--	-----

Thomas Mikhail

Zur Notwendigkeit der Bildsamkeit. Überlegungen im Anschluss an Fichtes „Grundlage des Naturrechts“	189
--	-----

Markus Rieger-Ladich

Abschied von den einsamen Helden. Wie sich die Rede vom Bildungsaufstieg verkomplizieren lässt	205
---	-----

Thomas Rucker

Allgemeine Didaktik als Theorie eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch	222
---	-----

Claudia Stöckl

Bildsamkeit – alte Wege und neue Spuren	245
---	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Bildsamkeit – der „Grundbegriff der Pädagogik“ zwischen Disziplin und Profession, Inspiration und Deformation	256
---	-----

Gaudenz Welti

Denken im Zusammenhang	276
------------------------------	-----

Autor:innen	295
--------------------------	-----

*Kira Ammann, Fion Emmenegger, Robin Gerstgrasser,
Omar Ibrahim, Thomas Rucker und Gaudenz Welti*

Einleitung

Der vorliegende Band ist Elmar Anhalt zum 60. Geburtstag gewidmet und versammelt Beiträge zur Grundlagenforschung der Erziehungswissenschaft. Thematisch sind die Beiträge durch drei Problemkomplexe gerahmt, denen Elmar Anhalt in seinen Arbeiten besondere Aufmerksamkeit widmet. Die hier mit den Begriffen ‚Bildsamkeit‘, ‚Komplexität‘ und ‚Werteorientierung‘ bezeichneten Problemkomplexe stehen in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander und können von daher lediglich im Sinne differenter Schwerpunktsetzungen voneinander abgegrenzt werden.

1 Bildsamkeit

Das Problem der Bildsamkeit steht im Mittelpunkt von Anhalts Arbeit „Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organisemischer Aktivität“ (1999). In dieser Untersuchung greift Anhalt auf Theorien der Selbstorganisation zurück, um Johann Friedrich Herbarts Verständnis von Bildsamkeit zu rekonstruieren, das – so die These – in seinen verschiedenen Facetten bislang noch nicht hinreichend systematisiert sowie für die moderne Forschung fruchtbar gemacht worden sei (zum Problem der Bildsamkeit vgl. die Beiträge von Kira Ammann, Thomas Mikhail, Claudia Stöckl und Heinz-Elmar Tenorth in diesem Band). Anhalts Entwurf sieht insbesondere vor, unter Bildsamkeit mit Herbart „sowohl die Natur-Anlagen als die auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens“ (Herbart 1831/1964, 342f.) eines Menschen zu verstehen. Die Rede von ‚erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens‘ besagt, dass der Begriff der Bildsamkeit auch und vor allem solche Fähigkeiten bezeichnet, die (unter den Bedingungen von Erziehung) *erlernt* werden und zugleich die *Voraussetzung für zukünftiges (edukativ unterstütztes) Lernen* bilden. Die besagten Fähigkeiten eröffnen Zu-Erziehenden im besonderen Fall spezifische Lernmöglichkeiten und ziehen dem Lernen darüber hinaus spezifische Grenzen. Zugleich sind die Spielräume, um neue ‚Fähigkeiten des Weiterkommens‘ hervorzubringen, nicht festgelegt, sondern variabel, denn diese können im Zuge von Prozessen des

Neu- und Umlernens transformiert werden. Pointiert formuliert: „Bildsamkeit ist die in jeder Phase der Erziehung durch die vorangegangene Entwicklung entstandene und daher neu anzusetzende individuelle Disposition des Edukanden für eine weitere Entwicklung, die durch entsprechend ausgerichtete erzieherische Tätigkeiten unterstützt werden muß“ (Anhalt 1999, 155). In diesen Prozess der Entwicklung sind die Zu-Erziehenden unhintergebar involviert, weshalb Anhalt entsprechend präzisiert und „Bildsamkeit“ als *„ein Produkt vergangener und zugleich [als] die Voraussetzung weiterer Aktivität des Edukanden“* (ebd., 179; Hv. i. O.) bestimmt, deren Entwicklung edukativ immer nur unterstützt, nicht aber hergestellt werden kann. Dies gilt freilich auch umgekehrt: „Weder der Erzieher determiniert die Aktivitäten des Edukanden, noch determiniert dieser den Erzieher. Gleichwohl besteht der Sinn der erzieherischen Tätigkeit darin, die Entwicklung des Edukanden zu unterstützen“ (ebd., 309). Entsprechend stehen Erzieher:innen unter dem Anspruch, „spezifische Lernhilfen“ zu konzipieren, „die den Edukanden anregen sollen zu eigener Lernaktivität“ (ebd.).

Damit rückt Erziehung als ein sich veränderndes, wechselseitig bedingtes und in die Zukunft hinein offenes Miteinanderumgehen von Erziehenden und Zu-Erziehenden in den Blick. Erziehung entsteht, wird aufrechterhalten und verändert, indem mindestens zwei Personen ihre Aktivitäten in Bezug auf etwas Drittes koordinieren, indem sie kommunikativ miteinander in Kontakt treten und eine Person der jeweils anderen dabei hilft, Lernprozesse zu vollziehen, die ohne eine entsprechende Unterstützung nicht möglich wären und die durchlaufen werden müssen, um neue ‚Fähigkeiten des Weiterkommens‘ zu entwickeln, die Erziehung fortschreitend überflüssig werden lassen (zum Problem der Grundoperationen von Erziehung und deren Erforschung vgl. den Beitrag von Dietrich Benner in diesem Band). Die Entwicklung, die Erziehung initiiert und unterstützt, wird dabei nicht von einem bereits vorab feststehenden Endzustand her bestimmt. Anhalt zeigt vielmehr auf, dass eine pädagogische Theorie, in der die Bildsamkeit der Zu-Erziehenden als maßgeblicher Bezugspunkt fungiert, den sich unter den Bedingungen von Erziehung entwickelnden Menschen in eine Zentralstellung rückt: *„Ziel der Erziehung ist der Edukand, der das geworden ist, was er rückblickend als Wunschbild seines Werdens gutheißt“* (ebd., 154; Hv. i. O.; zum Problem der Bildsamkeit vgl. auch Anhalt 2000, 2004, 2012a, 2022).

2 Komplexität

In der Arbeit „Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie“ (2012c) bestimmt Anhalt den umfassenden Problemraum, in dem die Reflexion auf Dynamik aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ihren Ort hat. Es ist der Problemraum einer erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung, die von Anhalt als transdisziplinär orientierte Grundlagenforschung

konzipiert wird (vgl. ebd., 29). Das Prinzip der Transdisziplinarität formuliert in diesem Zusammenhang die Maßgabe, ausgehend von ‚einheimischen‘ Problemstellungen der Erziehungswissenschaft fachfremde Erkenntnisse zu sichten und diese für die gehaltvolle Formulierung und Bearbeitung der jeweiligen Problemstellungen fruchtbar zu machen (zum Problem der Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft vgl. den Beitrag von Robin Gerstgrasser und Omar Ibrahim in diesem Band). Komplexitätsorientierte Erziehungswissenschaft in diesem Sinne fokussiert nicht nur auf Prozesse der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von Ordnung im Hinblick auf pädagogische Sachverhalte. Sie beschreibt sich darüber hinaus selbst als dynamisch, genauer als einen prinzipiell unabschließbaren Prozess der Thematisierung, Prüfung und Problematisierung von Voraussetzungen, die in Beschreibungen in Anspruch genommen werden, um pädagogische Sachverhalte zu bestimmen. Die Problematisierung solcher Voraussetzungen eröffnet die Möglichkeit, Alternativen zu entwerfen, wobei jede Alternative im Kontext erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung selbst wiederum der Kritik unterzogen werden kann. Anhalt beschreibt die Struktur erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung deshalb als einen „Zirkel der Problemgenerierung“, der dadurch bestimmt ist, „dass jeder durch Forschung vorgebrachte und legitimierte Lösungsvorschlag für ein Problem selbst wiederum zum Gegenstand der Kritik gemacht werden kann, also ein Problem darstellt, das aus einer anderen Perspektive als der kritisierten thematisiert wird“ (ebd., 81; Hv. i. O.).

Bezugspunkt einer solchen Beschreibung von erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung ist ein spezifischer Begriff von Komplexität, den Anhalt zur Systematisierung verschiedener Beiträge zur Komplexitätsforschung in unterschiedlichen Disziplinen entwickelt hat. Dieser Vorschlag sieht eine Differenz zwischen einfachen, komplizierten und komplexen Problemstellungen vor. *Einfache* und *komplizierte* Problemstellungen haben gemeinsam, dass es jeweils Regeln gibt, um ein gegebenes Problem zu lösen. Der Unterschied besteht darin, dass im Falle von komplizierten Problemstellungen die jeweiligen Regeln nicht störungsfrei zur Problemlösung eingesetzt werden können. Der Einsatz der Regeln macht vielmehr Schwierigkeiten, während einfache Problemstellungen dadurch bestimmt sind, dass der Einsatz von Regeln störungsfrei möglich ist. *Komplexe* Problemstellungen unterscheiden sich von einfachen und komplizierten Problemstellungen kategorial dadurch, dass keine Regel bekannt ist, um ein gegebenes Problem zu lösen, auch nicht – und das ist entscheidend – auf der Seite von Expert:innen (vgl. ebd., 78ff.). Solche Problemstellungen können mit Blick auf die Sachverhalte ausgemacht werden, auf die wissenschaftliche Beobachter:innen Bezug nehmen. Sie können aber auch aus der Situation resultieren, in die Beobachter:innen involviert sind, wenn diese Beschreibungen von Sachverhalten anfertigen. Schließlich können sich komplexe Probleme hinsichtlich der Methoden stellen, die in diesem Zusammenhang zum Einsatz gebracht werden. Entsprechend unterscheidet

Anhalt in seinem Systematisierungsvorschlag zwischen drei Dimensionen von Komplexität, die er als *Komplexität des Sachverhalts*, *Komplexität der Situation* und *Komplexität der Methode* bezeichnet (vgl. ebd., 75ff. und 63; Rucker & Anhalt 2017, 146 und 156).

Im Falle der ersten Dimension rücken Sachverhalte in den Blick, an denen eine in die Zukunft hinein *offene Dynamik* beobachtet werden kann, zu deren erwartbar erfolgreicher Vorhersage die Regeln fehlen (zum Problem der Zukunft vgl. den Beitrag von Ulrich Binder in diesem Band). Hierzu zählt nicht nur das Miteinanderumgehen von Erziehenden und Zu-Erziehenden. Die erziehungswissenschaftliche Komplexitätsforschung interessiert sich darüber hinaus u. a. auch für die Dynamik von Bildungsverläufen sowie für den Wandel von Bildungssystemen, womit auch die Kontexte in den Blick genommen werden, in denen Menschen unter den Bedingungen von Erziehung Bildungsprozesse durchlaufen (zum Problem der Komplexität von Bildungsverläufen und Bildungssystemen vgl. die Beiträge von Rolf Becker und Richard Nennstiel sowie Benjamin Betschart und Thomas Bühler in diesem Band).

Im Falle der zweiten Dimension von Komplexität sind Situationen angesprochen, in denen differente Perspektiven auf Sachverhalte eingenommen werden, ohne dass die Möglichkeit besteht, die *Perspektivität* aufzulösen, indem die allein ‚richtige‘ Perspektive bestimmt wird. In komplexen Situationen ist nämlich keine Regel bekannt, die eine allgemein verbindliche und auf Dauer gestellte Ordnung der Perspektiven in Aussicht stellen könnte. Komplexitätsorientierte Erziehungswissenschaft geht in der Folge nicht länger von der aus der Tradition stammenden Annahme aus, dass es möglich sei, einen Sachverhalt so zu erfassen, wie dieser ‚an sich‘, d. h. unabhängig von der Tatsache seines Beschriebenwerdens ‚ist‘ (zum Problem der Gegenstandskonstitution vgl. den Beitrag von Helmut Heid in diesem Band).

Schließlich stellt sich die Frage nach Methoden, die der offenen Dynamik von Sachverhalten sowie der irreduziblen Perspektivität von Situationen adäquat sind. Dies bedeutet, berücksichtigen zu müssen, dass Sachverhalte immer nur aus spezifischer Perspektive in den Blick genommen werden können, sowie dem Umstand Rechnung zu tragen, dass sich Sachverhalte während der Zeit, in der sie aus verschiedenen Perspektiven beobachtet werden, verändern. Es bedarf deshalb methodischer Zugriffe, die es erlauben, die Veränderungen festzustellen, die sich ergeben, während aus verschiedenen Perspektiven der Versuch unternommen wird, einen Sachverhalt zu erfassen. In der Komplexitätsforschung ist deshalb u. a. von ‚Dingbeobachtung‘ auf ‚Ereignisbeobachtung‘ umgestellt worden (vgl. hierzu den Beitrag von Thorsten Fuchs in diesem Band). Insofern die Frage nach komplexitätsadäquaten Methoden selbst wiederum unterschiedlich beantwortet werden kann, d. h. Problemstellungen unter Einsatz differenter methodischer Zugriffe bearbeitet werden, unterscheidet Anhalt neben der Dynamik von Sachverhalten und

der Perspektivität von Situationen noch eine dritte Dimension von Komplexität, die *Varianz* der Methoden.

3 Werteorientierung

Eine komplexitätsorientierte Erziehungswissenschaft steht nicht nur unter dem Anspruch, sich selbst mit den eigenen Mitteln, d. h. im Lichte eines geklärten Begriffs von Komplexität zu beschreiben (vgl. Anhalt 2012c, 82). Vielmehr kommt dieser auch die Aufgabe zu, sich selbst im Kontext umfassenderer gesellschaftlicher Zusammenhänge zu verorten (vgl. ebd., 64ff.), was wiederum eine Bestimmung dieser Zusammenhänge voraussetzt (zum Problem eines Denkens im Zusammenhang vgl. den Beitrag von Gaudenz Welti in diesem Band). Eine spezifische Facette dieser Aufgabe erkennt Anhalt im Problem der Werteorientierung in modernen Gesellschaften, das er insbesondere in seinem Beitrag „Werteorientierung und Europa“ (2012d) thematisiert. In modernen Gesellschaften befinden sich Menschen auf einer in die Zukunft hinein offenen Suche nach Orientierung. Der Begriff des Wertes bezeichnet in diesem Zusammenhang allgemein die „*Vorzugs Gesichtspunkte* der Suche nach Orientierung eines gelingenden Lebens und Zusammenlebens“ (ebd., 10; Hv. i. O.). Eine Person wertet, indem sie etwas vorzieht und damit zugleich anderes zurückstellt, wobei dasjenige, was vorgezogen wird, nicht notwendigerweise das moralisch Gute sein muss, damit von einem Wert gesprochen werden kann. Dies gilt es deshalb zu betonen, weil die für den Wertbegriff charakteristische Differenz zwischen ‚vorziehen‘ und ‚zurückstellen‘ oftmals mit der Differenz von ‚gut‘ und ‚böse‘ verquickt wird, so dass Werte in der Folge allein als moralische Werte in den Blick kommen. Indem der Wertbegriff aus dieser Verschlingung mit der Grunddifferenz der Moral gelöst wird, können Werte allgemein als Auffassungen über das Vorziewürdige bestimmt werden.

Einer der Vorteile, den Wertbegriff in diesem Sinne zu verwenden, besteht darin, dass hierdurch das für moderne Gesellschaften typische Spannungsverhältnis zwischen dem individuell Wünschenswerten und dem überindividuell Verbindlichen in den Blick gerückt werden kann. Der Wertbegriff soll deshalb im Folgenden noch genauer bestimmt werden (vgl. Anhalt 2012b, 120ff.; 2012d, 30ff. und 60ff.):

1. Werte markieren unseren *Standpunkt* zu einem bestimmten Sachverhalt. Indem wir werten, d. h. das eine vorziehen und das andere zurückstellen, positionieren wir uns im Verhältnis zu einem Sachverhalt, indem wir diesem mit Blick auf unsere Lebensführung eine spezifische Bedeutung verleihen.
2. Werte werden üblicherweise *gelebt* und kommen dadurch zum Ausdruck, dass Werte in Entscheidungen und Handlungen in Funktion treten. Indem Menschen bestimmte Entscheidungen treffen bzw. bestimmte Handlungen vollziehen, ziehen sie dieses vor und stellen sie anderes zurück. *Sprachlich* finden

Werte demgegenüber in Konfliktsituationen Ausdruck, d. h. in Situationen, in denen Werte der Kritik ausgesetzt und verteidigt werden.

3. Werte gibt es nicht ‚an sich‘, sondern immer nur in Akten der *Wertsetzung*. Werte sind nicht etwas, das immer schon ‚da‘ ist. Werte sind vielmehr nur im Vollzug der Aktivität des Wertens ‚da‘, d. h. des Vorziehens einer Position bei gleichzeitigem Zurückstellen von Alternativen. Im Werturteil nehmen Menschen eine spezifische Positionsbestimmung im Verhältnis zu einem Sachverhalt vor und bringen sich damit selbst ins Spiel. Darin besteht das konstruktive Moment, das mit dem Werten irreduzibel verbunden ist. Weil das Füllen eines Werturteils einen konstruktiven Zug besitzt, sind Werte kontingent. Die Orientierung an spezifischen Werten ist weder unmöglich noch notwendig und insofern immer auch anders möglich.
4. Werte stehen in Relation zu *Gegenwerten*. Indem Menschen werten, ziehen sie etwas vor und stellen sie damit zugleich anderes zurück. Das bedeutet, sie operieren nolens volens mit einer Unterscheidung. Werte bestehen in diesem Sinne nicht ‚für sich‘, sondern immer in Relation zu einem Gegenwert, und es stellt sich die Frage, welche Gründe dafür geltend gemacht werden können, eine Seite der Differenz vorzuziehen. Eines ist nämlich sicher: Werte und Gegenwerte können nicht gleichzeitig realisiert werden.
5. Werte gibt es nur im *Plural*. In modernen Gesellschaften haben Menschen das Recht, die Vorzugsgesichtspunkte ihrer Lebensführung frei zu wählen und zu ändern. Der für diese Gesellschaften typische Wertepluralismus kann in diesem Sinne als die Folge einer spezifischen Werteorientierung interpretiert werden, die das Leben und Zusammenleben in modernen Gesellschaften maßgeblich bestimmt, nämlich einer Orientierung am Wert der selbstbestimmten Lebensführung.

Im Unterschied zum Begriff des Wertes bezeichnet der Begriff der *Norm* überindividuell gültige Erwartungen an das Verhalten von Menschen (vgl. Anhalt 2012b, 128ff.; 2012d, 22f. und 29f.). Die mit dem Normbegriff verbundene Grunddifferenz ist nicht die zwischen ‚vorziehen‘ und ‚zurückstellen‘, sondern die zwischen ‚befolgen‘ und ‚nicht befolgen‘. Vor diesem Hintergrund kann der Begriff der Norm wie folgt näher bestimmt werden:

1. Normen sind *überindividuell* gültig und verbindlich. Das bedeutet, dass Normen nicht nur für einzelne Menschen gelten, sondern für mehr oder minder große Menschengruppen Verbindlichkeitscharakter haben.
2. Normen markieren *Grenzen des Erlaubten* und damit zugleich Spielräume für eigene Entscheidungen, sprich: für eigene Werturteile.
3. Normen finden sich oftmals *schriftlich* festgehalten, z. B. in Form von Gesetzen. Dies ist allerdings nicht immer der Fall. Man denke hier etwa an die Erwartung an das Verhalten von Studierenden, die Vorlesung nicht zu stören. Auch wenn sich diese Verhaltenserwartung nicht schriftlich fixiert findet, so kann

ihre Missachtung ebenso negative Konsequenzen zur Folge haben, wie der Verstoß gegen schriftlich festgehaltene Erwartungen, z. B. gegen die Erwartung, in Klausuren nicht zu betrügen.

4. Normen unterscheiden sich in ihrem *Grad an Verbindlichkeit*. Je nach Verbindlichkeitsgrad ergeben sich unterschiedliche positive bzw. negative Konsequenzen.
5. Jemand, der gegen Normen verstößt, hat *Sanktionen* zu befürchten. Je nachdem, um welche Norm es sich im Einzelfall handelt, gegen die verstoßen wird, kann der Schweregrad der Sanktionen unterschiedlich ausfallen.

Die Unterscheidung zwischen Werten und Normen wirft die Frage auf, wie das Verhältnis zwischen beiden bestimmt werden kann. Im Anschluss an die Arbeiten Anhalts können u. a. die folgenden Bestimmungsmomente festgehalten werden:

1. Normen stecken Grenzen des Erlaubten ab. Innerhalb dieser Grenzen haben die Menschen die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, was sie vorziehen und zurückstellen. Normen legen in diesem Sinne fest, welche *Spielräume* Menschen zur Verfügung stehen, um nach eigenen Werturteilen zu handeln, ohne Sanktionen befürchten zu müssen.
2. Menschen müssen Normen akzeptieren, damit diese ihre Funktion der Grenzziehung erfüllen können. Doch können Menschen Normen ihre Zustimmung auch verweigern, d. h. eine Norm ablehnen. Normen stecken in diesem Sinne nicht nur Grenzen ab, innerhalb derer Menschen eigene Werte leben können. Vielmehr kommt in der *Zustimmung* zu diesen Normen selbst ein *Werturteil* zum Ausdruck.
3. In modernen Gesellschaften kann die Zustimmung zu Normen nicht erzwungen werden. Das Werturteil eines Menschen ist der Normierung entzogen, und zwar deshalb, weil moderne Gesellschaften am *Wert der selbstbestimmten Lebensführung* Orientierung finden und diesen Wert selbst als eine *Norm* im Gesetz verankert haben. Das *Recht*, eigene Vorzugsgesichtspunkte zu wählen, hat zur Konsequenz, dass Menschen in modernen Gesellschaften auch die Freiheit zugestanden wird, Normen im Lichte eigener Werturteile abzulehnen. Moderne Gesellschaften setzen in diesem Sinne auf eine *Orientierung an überindividuellen Verbindlichkeiten durch individuelle Selbstverpflichtung* und gehen damit ein Risiko ein, denn es ist keineswegs selbstverständlich, dass eine ausreichende Zahl von Menschen die Bereitschaft erkennen lässt, sich auf überindividuelle Verbindlichkeiten zu verpflichten.
4. Die Norm der selbstbestimmten Lebensführung hat zur Konsequenz, dass in modernen Gesellschaften Sachverhalte im Lichte *unterschiedlicher Perspektiven* in den Blick genommen werden (können), ohne dass jemand dazu in der Lage wäre, allgemein verbindlich vorzuschreiben, worin die allein ‚richtige‘ Perspektive für alle besteht. Jeder Versuch, dies zu tun, würde unweigerlich in die für moderne Gesellschaften typische Perspektivität hineingezogen werden, die

darin besteht, dass andere alternative Positionen vertreten, zumindest aber vertreten können. Diese Perspektivität kann weder geleugnet werden, noch steht einem Menschen die Möglichkeit offen, sie mit eigenen Mitteln zu beseitigen. Es ist schlichtweg eine Tatsache des Aufwachsens in modernen Gesellschaften, dass es gleichzeitig Gegensätzliches gibt.

5. Werte erfüllen so gesehen immer auch die Funktion, Normen einer *Problematisierung* zuzuführen. Sie bedingen damit eine Dynamik, auf die erneut mit Normen reagiert werden kann – Normen, die zukünftig selbst wiederum in Frage gestellt und verändert werden können.

Ein gelingendes Leben und Zusammenleben in modernen Gesellschaften beruht darauf, dass eine ‚kritische Masse‘ von Menschen über die Fähigkeit und Bereitschaft verfügt, *moralisch* zu urteilen und zu handeln. Dies ist u. a. deshalb der Fall, weil so Freiräume stabil gehalten werden, die Voraussetzung für die Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung eigener Werteorientierungen sind.

Der Vorschlag, Werte nicht vorschnell als moralische Werte zu bestimmen, darf von daher nicht so verstanden werden, als soll damit die Bedeutung von Moralität für ein gelingendes Leben und Zusammenleben geleugnet werden. Das Gegenteil ist der Fall: Moralität erscheint als unabdingbar, damit ein Zusammenleben in Pluralität überhaupt möglich ist. Es bedarf eines entsprechenden Wertbegriffs vielmehr deshalb, um die Herausforderungen klarer zu sehen, vor die sich eine Erziehung zur Moralität in modernen Gesellschaften gestellt sieht (zum Problem der Werteorientierung vgl. den Beitrag von Bernd Birgmeier in diesem Band). Eine solche Herausforderung besteht darin, Erziehung als eine Form des Miteinanderumgehens zu denken (und zu gestalten), in der Heranwachsenden die Möglichkeit eröffnet wird, ‚Fähigkeiten des Weiterkommens‘ hervorzubringen, die in einer Selbstverpflichtung auf überindividuelle Verbindlichkeiten zum Ausdruck kommen. Erziehung in diesem Sinne ist u. a. daran erkennbar, dass Zu-Erziehenden dabei geholfen wird, *Urteilkraft* und *Charakterstärke* zu entwickeln, indem diese in Situationen hineingezogen werden, in denen sie im Lichte der Differenz von ‚gut‘ und ‚böse‘ Stellung nehmen sowie ihre Standpunkte gegen Widerstand behaupten müssen. Dabei schlägt Anhalt eine gegliederte Abfolge von Aktivitäten vor, deren Vollzug Zu-Erziehenden ermöglicht werden muss, soll deren Entwicklung von Urteilkraft und Charakterstärke methodisch kontrolliert unterstützt werden:

- „1. Alternativen erfassen
2. ‚gut‘ und ‚böse‘ unterscheiden
3. sich für ‚gut‘ oder ‚böse‘ entscheiden
4. den Verlust des Entgangenen erkennen
5. den Entschluss in Handlung umsetzen (‚Wille‘)
6. den Standpunkt gegen Widerstand vertreten
7. die Unersetzlichkeit des eigenen Einsatzes begreifen“ (Anhalt 2012b, 138).

Das Schema beruht auf der Voraussetzung, dass Menschen bildsam sind und in diesem Sinne edukativ darin unterstützt werden können, eine moralische Werteorientierung für sich selbst als maßgeblich zu bestimmen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Thomas Rucker zum erziehenden Unterricht in diesem Band). Mit dieser Überlegung kehren wir an den Anfangspunkt unserer Ausführungen zurück und damit zugleich zu der von Anhalt im Anschluss an Herbart formulierten These, dass die Erziehungswissenschaft Menschen notwendigerweise als „erziehungsfähig“, als „erziehungsbedürftig“ und als „erziehungserfahren“, d. h. in einer Geschichte der Erziehung stehend betrachtet (Anhalt 2022, 51). Mit dem vorgestellten Schema ist freilich nicht die Annahme verbunden, durch dessen Einsatz Moralität ‚herstellen‘ zu können. Menschen als bildsam zu betrachten bedeutet nämlich immer auch, diese als *Akteur:innen* anzuerkennen, die in ihrem Lernen unhintergebar und in diesem Sinne nicht vertretbar sind, weshalb Erziehung nur unter Mitwirkung der Zu-Erziehenden überhaupt gelingen kann. Die Aufgabe von Erziehenden ist es dann, die Selbsttätigkeit der Zu-Erziehenden zu provozieren und in diesem Sinne ihre Bildsamkeit ‚in Bewegung zu setzen‘. Diese Aufgabe verlangt nach Urteilkraft auf der Seite der Erziehenden (vgl. den Beitrag von Fion Emmenegger in diesem Band) und ist darüber hinaus nicht auf bestimmte institutionelle Kontexte restringiert, sondern hat u. a. auch Konsequenzen im Hinblick auf die Ausrichtung und Gestaltung von universitärer Lehre (vgl. den Beitrag von Rotraut Coriand in diesem Band).

Erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung zeichnet sich dadurch aus, dass Komplexität nicht zurückgedrängt, sondern aufrechterhalten und befördert wird (vgl. hierzu auch den Beitrag von Markus Rieger-Ladich in diesem Band). Dieser Anspruch gilt auch für die vorliegende Festschrift. Die darin versammelten Beiträge behandeln jeweils Problemstellungen, die in dem durch die Begriffe ‚Bildsamkeit‘, ‚Komplexität‘ und ‚Werteorientierung‘ gesteckten Rahmen situiert werden können. Ist es zutreffend, dass mit den besagten Begriffen Problemkomplexe markiert werden, die aufeinander verweisen und deshalb nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können, so muss sich dies auch im Aufbau der vorliegenden Festschrift widerspiegeln. Wir haben deshalb darauf verzichtet, die einzelnen Beiträge noch einmal bestimmten Kategorien zuzuordnen. Die Beiträge finden sich vielmehr in alphabetischer Reihenfolge abgedruckt. Wir danken allen Autor:innen, die sich dazu bereit erklärt haben, einen Beitrag zu dieser Festschrift zu verfassen, die nicht nur den Jubilar gebührend ehren, sondern darüber hinaus auch Debatten im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung bereichern soll. Bedanken möchten wir uns zudem bei Andreas Klinkhardt, der sich sofort bereit erklärt hat, die Festschrift in seinem Verlag zu publizieren.

*Landau und Bern, im Winter 2023/2024
Die Herausgeber:innen*

Literatur

- Anhalt, E. (1999): Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Anhalt, E. (2000): Über den Ort der Bildsamkeit und des Bildsamkeitsbegriffs in Johann Friedrich Herbarts pädagogischem Denken. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 76 (2), 151-176.
- Anhalt, E. (2004): Bildsamkeit. J. F. Herbarts pädagogische Problemstellung aus heutiger Sicht. In: K. Klattenhoff (Hrsg.): Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 99-138.
- Anhalt, E. (2012a): Bildsamkeit/Erziehungsbedürftigkeit. In: U. Sandfuchs, U. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 124-131.
- Anhalt, E. (2012b): Erziehung zur Werteorientierung für ein vereinigtes Europa. Zur Aktualität des politischen Aspekts von Herbarts Theorie. In: E. Anhalt & D. Stepkowski (Hrsg.): Erziehung und Bildung in politischen Systemen. Jena: Garamond, 95-145.
- Anhalt, E. (2012c): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anhalt, E. (2012d): Werteorientierung und Europa. Zur Einleitung. In: E. Anhalt & K. Schultheis (Hrsg.): Werteorientierung und Wertevermittlung in Europa. Interdisziplinäre Perspektiven und Standpunkte junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Münster: Lit Verlag, 10-73.
- Anhalt, E. (2022). Bildsamkeit. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 47-54.
- Herbart, J. F. (1831/1964): Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von K. Kehrbach und O. Flügel. Bd 9. Aalen: Scientia, 339-462.
- Rucker, T. & Anhalt, E. (2017): Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück.

Autor:innen

Ammann, Kira, Dr. phil.

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bildsamkeit, Kinderrechte, erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung
E-Mail: kira.ammann@unibe.ch

Emmenegger, Fion

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Urteilskraft, pädagogisches Denken & Handeln, Erziehung und Bildung unter demokratischem Anspruch, Lehrerbildung
E-Mail: fion.emmenegger@unibe.ch

Gerstgrasser, Robin

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Theoriebildung, pädagogische Verantwortung, Hochschuldidaktik

E-Mail: robin.gerstgrasser@unibe.ch

Ibrahim, Omar

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundfragen der Theoriebildung, Dekoloniale Bildungskonzeptionen, Philosophische und religiöse Lebensformen

E-Mail: omar.ibrahim@unibe.ch

Rucker, Thomas, Prof. Dr.

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungstheorie, Allgemeine Didaktik, Pädagogische Anthropologie und Ethik

E-Mail: thomas.rucker@rptu.de

Welti, Gaudenz

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine und systematische Erziehungswissenschaft, pädagogische Theoriebildung

E-Mail: gaudenz.welti@unibe.ch

Kira Ammann

Aufwachsen in turbulenten Zeiten. Über die Anerkennung der Bildsamkeit des Kindes und die Notwendigkeit einer pädagogischen Haltung

Flucht, Klimawandel, Rechtspopulismus, Pandemie und Kriege – die zunehmende Unsicherheit und Ungewissheit zeigen sich in globalisierten Gesellschaften in vielfältigen Erscheinungsformen.¹ Insbesondere in der Öffentlichkeit sind Krisen durch emotional geführte Debatten und verhärtete Diskurse, gesellschaftliche Spaltungen sowie Ängste vor Verlust und ungewisser Zukunft allgegenwärtig. Widersprüche, Paradoxien sowie Nicht-Wissen aufgrund neuer und unbekannter Herausforderungen mit mehrperspektivischen Wissens- und Deutungsangeboten prägen das Zusammenleben von Menschen. Ungewissheit wird zu einer alltäglichen gesellschaftlichen Grunderfahrung (vgl. Kade & Seitter 2003, 51ff.; Beutel & Ruberg 2023, 8;), wenngleich die in Europa seit dem 18. Jahrhundert in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückte „Suche nach Orientierung“ (vgl. Anhalt 2012a; 2012d, 97) kein neues Phänomen darstellt. Es ist eher anzunehmen, dass sich unter den Bedingungen der Moderne die Kontingenz und Ungewissheit, die sich in der persönlichen Lebensführung und dem Verhältnis zur Welt manifestieren, zunehmend verstärkt haben. So können in einer vielfältigen, multikulturellen und multireligiösen Gemeinschaft keine allgemeingültigen Wertorientierungen angenommen und als für alle verbindlich angesehen werden. Die Beantwortung der „Frage nach einem *gelingenden Leben* auf der einen Seite und einem *erwartbar geordneten Zusammenleben* auf der anderen Seite“ (Anhalt 2012a, 64), wie sie für demokratisch verfasste Gesellschaften charakteristisch ist, wird im Kontext aktueller Geschehnisse somit zusätzlich erschwert.

Vieles steht auf dem Spiel: Grundwerte wie Freiheit und Menschenrechte, Vielfalt und Inklusion, Gleichberechtigung und Partizipation sind von großer Bedeutung

1 Die aufgeführten Beispiele stehen exemplarisch für aktuelle Herausforderungen. Die Liste ließe sich zweifellos um viele weitere wichtige Themen erweitern und ist keinesfalls als abschließend zu betrachten. Einschränkend ist festzuhalten, dass sich die Ausführungen vorwiegend auf den europäischen Raum beziehen.

und niemals selbstverständlich. So sind Menschen in Demokratien² verstärkt herausgefordert, eine klare Haltung einzunehmen, sich zu positionieren und ihre Überzeugungen erkennbar zu machen. Nicht zuletzt ist eine demokratische Gesellschaft auch zukünftig auf eine ausreichend große Zahl von Heranwachsenden angewiesen, die gelernt haben, was es heißt und wie es ist, ein Rechtssubjekt in einem demokratischen Verständnis zu werden und zu sein – und nicht nur als ein solches bezeichnet zu werden³. Damit geht es sowohl in der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft wie auch in der Erziehung, um die Komplexität der Herausforderung, Kinder und Jugendliche als Partner:innen des Miteinanderumgehens zu denken, die in ihrer Bildsamkeit angesprochen werden müssen, um sich zu einem Rechtssubjekt entwickeln zu können und sich selbst als ein solches verstehen zu lernen. Es geht mit anderen Worten um die Frage, wie Heranwachsende in ihrer Erziehung zu ihrem Recht kommen (vgl. Ammann 2020). In einem solchen demokratischen Verständnis steht Erziehung „in der Pflicht, die erforderlichen Bedingungen bereitzustellen, damit Menschen die Möglichkeit haben, sich zu den erzieherischen Maßnahmen zu verhalten – egal welche individuellen Eigenheiten im Spiel sind“ (Anhalt 2022, 52).

Die Frage, wie im Kontext von Erziehung mit kontroversen Orientierungsmustern, Unsicherheit und Ungewissheit umgegangen werden soll, ist Bestandteil pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Reflexion (vgl. Keiner 2005, 156). In der Erziehungswissenschaft werden genuin pädagogische und fachfremde Gegenstandsbereiche thematisiert und erforscht, „die in besonderer Weise durch Offenheit, geringe Festlegung, Unsicherheit und Ungewissheit gekennzeichnet sind“ (ebd., 155), wobei die Paradoxie von Erziehung gerade darin besteht, dass sie in einem modernen Verständnis als unbestimmter Prozess mit offenem Ende oder einer offenen Zukunft betrachtet werden muss. Kinder und Jugendliche sind mit der grundlegenden Herausforderung konfrontiert, zu wachsen, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und ihren Platz in der Welt zu finden. Von den zu Beginn skizzierten Herausforderungen sind sie ebenso betroffen wie Erwachsene und müssen sie lernen, „mit der Dynamik einer ihre Orientierung andauernd selbst problematisierenden Form des Zusammenlebens umzugehen“ (Anhalt 2012d, 101). Damit stellt sich aus pädagogischer Perspektive die Frage, inwiefern Kinder im Prozess des Aufwachsens unter den Bedingungen von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit kindgerecht begleitet und unterstützt werden können.

2 Verstanden als „Gesellschaften, die in sich die Spannung zwischen *individuell Wünschenswertem*, das als Ausdruck der Freiheit des Einzelnen gemäß seiner Werteorientierung angesehen wird, und *kollektiv gewollt Verbindlichem*, das als Norm in Erscheinung tritt, aushalten müssen“ (Anhalt 2012d, 128, Hv. i. O.).

3 Gleichzeitig setzen moderne, demokratische Gesellschaften noch immer Mündigkeit bzw. Autonomie als zu erwerbenden Status voraus, wobei Erwachsene als mündig, Kinder als unmündig gelten (vgl. Welter & Tenorth 2022, 21).

Dieser Problemzuschnitt lässt sich aus verschiedenen Perspektiven angehen, im Hinblick auf die Arbeiten von Elmar Anhalt bieten sich zwei Möglichkeiten besonders an: einerseits eine komplexitätstheoretische Betrachtung, andererseits die Rückbesinnung auf und die Auseinandersetzung mit „*einheimischen Begriffe[n]*“ (vgl. Herbart 1806/1989, 8, Hv. i. O.). Die beiden Zugänge schließen sich nicht aus, wenngleich sich die Bezugnahme auf die vielfach zitierte Aussage von der „Bildsamkeit des Zöglings“ als dem „Grundbegriff der Pädagogik“ von Johann Friedrich Herbart (1835/1989, 69) besonders anbietet. Herbart bemühte sich nämlich um eine Theorie, die das Miteinanderumgehen von erziehenden und zu erziehenden Menschen thematisiert (vgl. Anhalt 2003, 145), was nicht nur, aber insbesondere für das Aufwachsen von Menschen als unabdingbar angesehen werden kann.

Ausgehend von der Herausforderung des Aufwachsens unter den Bedingungen von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit, beginne ich mit einigen spezifischen Ausführungen über „das“ Kind und die „Form“, in welcher Erziehung stattfindet. Daran anknüpfend folgt eine Begriffsklärung von Bildsamkeit anhand der Dreiteilung von Erziehungsbedürftigkeit, Erziehungsfähigkeit und Tatsache der Erziehung in der Tradition von Herbart, ehe ich mich dem Begriff der (pädagogischen) Haltung nähere. Ziel dieses Beitrages sind weder programmatische Lösungen noch abschließende Antworten. Vielmehr möchte ich auf allfällige blinde Flecken und pädagogische Herausforderungen aufmerksam machen sowie dazu anregen, über beides nachzudenken.

1 Erziehung als Form des Miteinanderumgehens

Ist von „Kindern“ und „Kindheiten“ die Rede, treffen unterschiedliche Vorstellungen, Bilder, Sehnsüchte und Mythen aufeinander, die eng mit Konzepten von Entwicklung, Entfaltung, Bildung, Gewöhnung, Erziehung und Unterricht verbunden sind. Dies führt zu einer Vielzahl von Ambivalenzen, Widersprüchen und Antinomien und bezieht sich auf eine historische und kulturelle Vielfalt, die es unmöglich macht, von *dem* Kind oder *der* Kindheit zu sprechen (vgl. Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas 2018, 11). Damit kann es keine eindeutigen oder widerspruchsfreien Antworten auf Fragen der Erziehung sowie den Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen oder gar *die* eine Lösung für alle geben. Die Komplexität der Frage nach der Natur und den Eigenschaften von Kindern sowie den zu berücksichtigenden Aspekten zu reduzieren, ist damit unvermeidlich. Starre Altersstereotype sind wenig hilfreich, dennoch bietet die formale Begriffsbestimmung der UN-Kinderrechtskonvention eine solche Reduktion, indem „jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt“ (Art. 1), ein Kind ist. Man greift in verschiedenen Kontexten auf eine solche formale Bestimmung

auch dann zurück, wenn diese „nicht unbedingt dem, was in einer spezifischen Gesellschaft oder Kultur als ‚Kind‘ oder ‚Kindheit‘ verstanden wird“ (Liebel 2019, 34), entsprechen muss. Hinzu kommt, dass die Situation eines Neugeborenen mit der eines fast volljährigen Menschen kaum vergleichbar ist. Dennoch fallen beide Lebensabschnitte unter den weiten Begriff der Lebensphase Kindheit im Sinne des Noch-Nicht-Erwachsenseins.

Für das Erziehungsdenken ist die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen konstitutiv, weshalb die Annahmen, dass der Mensch erst Kind ist, ehe er zum Erwachsenen wird, und dass ein Kind nur durch Erziehung zum Erwachsenen werden kann, für das pädagogische Denken und Handeln unerlässlichen Prämissen darstellen (vgl. Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas 2018, 11) und seit jeher zur Rechtfertigung erzieherischer Einwirkung auf das Kind dienen. So bestimmen sich Praxis und Aufgabe von Erziehung in der Zuschreibung einer Differenz zum Erwachsensein. Kinder werden in der Folge oftmals als Werden und nicht als Seiende betrachtet. Erziehungsprozesse sind maßgeblich vom Verhältnis von Erziehenden und Zu-Erziehenden bestimmt⁴ (vgl. Welter & Tenorth 2022, 19), wenngleich sich Kinder nicht mehr nur als schutzbedürftige, passive und auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesene Wesen darstellen lassen. Diese Sichtweise ist zu einseitig.

In einem modernen Erziehungsverständnis zeigt sich *Erziehung als Form des Miteinanderumgehens* daran, dass sich ein Kind an seiner Erziehung aktiv beteiligen kann, weil es auf Erziehung angewiesen und fähig ist, diese anzunehmen. Ab dem Moment der Geburt beginnt eine gemeinsame Erziehungsgeschichte von Kindern und deren Eltern, wobei es in der Verantwortung der Erziehenden liegt, Heranwachsenden zu vermitteln, wie sie Verantwortung für ihr eigenes Leben übernehmen können (vgl. Anhalt 2021, 30). Von Erziehung als Form des Miteinanderumgehens kann deshalb nur dann gesprochen werden, wenn ein Kind als Akteur:in in Erscheinung tritt (vgl. Ammann 2020, 175).

Daraus ergibt sich eine der Erziehung inhärenten Logik, welcher die Annahme der Bildsamkeit des Kindes zugrunde liegt: Wenn ich als Erzieher:in möchte,

„dass das Kind etwas versteht, lernt, sich entwickelt und befähigt wird (zum Beispiel schwimmen zu können oder eine Fremdsprache zu erlernen), muss ich es in diesen ‚Zustand‘ bringen und dabei unterstützen, dass es dies irgendwann kann. Das ist meine Aufgabe, meine Pflicht und meine Verantwortung als erwachsene Person und zieht – möglichst früh – pädagogische Handlungen nach sich“ (ebd., 12).

Unter Berücksichtigung dessen, dass erzieherische Tätigkeiten beim zu erziehenden Menschen Wirkungen hervorrufen und Heranwachsende notwendigerweise

⁴ Kinder sind abhängig, bleiben strukturell eingebunden und können sich aus dem Erziehungsverhältnis nicht befreien, wenngleich es zur Paradoxie dieser Asymmetrie gehört, dass aus ihnen handlungsfähige Akteur:innen werden (sollen) (vgl. Welter & Tenorth 2022, 20).

der Erziehung bedürfen, sind Erzieher:innen in ihren Handlungen der Unterstützung der Entwicklung des zu erziehenden Kindes verpflichtet (vgl. Anhalt 1999, S. 171). Allerdings kann die erwachsene Person für eine gelingende Erziehung keine Vertretungsfunktion übernehmen. Wäre dies möglich, wüsste die erziehende Person bereits im Voraus, was das jeweilige Kind für seine Entwicklung und sein Aufwachsen in der konkreten Situation alles benötigt (vgl. Ammann 2020, 267). Gerade weil diese Allwissenheit aber eben nicht gegeben ist, erhält die Frage, wie im Erziehungskontext mit fehlenden Orientierungsmustern, Unsicherheit und Ungewissheit umgegangen werden soll, zusätzliche Relevanz. Damit bleibt Erziehung eine „gesellschaftliche Daueranforderung“ (Anhalt 1999, 395) und ist in jeder Generation von Unsicherheit, Komplexität und Unbestimmtheit geprägt. Erziehenden bleibt damit keine andere Möglichkeit, als Erziehungssituationen mit Vertrauen, Zuversicht und Urteilsvermögen zu begegnen. Damit ist eine *Hal-tung* verbunden, die einzelnen Kindern Achtung entgegenbringt, diese die eigene Würde erfahren lässt⁵ und ihnen immer wieder neu Gelegenheiten bietet, ihre eigenen Perspektiven auf die Welt einbringen und sich damit als Akteur:innen verhalten zu können⁶ (vgl. Ammann 2020, 267f.).

An dieser Stelle verbinden sich verschiedene Aspekte: Pädagogisch betrachtet ist der Status als Akteur:in in der Bildsamkeit des Menschen begründet. Dies setzt einerseits die Anerkennung der Bildsamkeit voraus und hat andererseits Konsequenzen für das Miteinanderumgehen von Erwachsenen und Kindern. Hierbei spielt die (pädagogische) Haltung eine entscheidende Rolle.

2 Bildsamkeit

Der Mensch kommt als *imperfektes* und *in Entwicklung* begriffenes Wesen auf die Welt und ist *auf Erziehung angewiesen*, um Kultur erlernen zu können (vgl. Ammann 2020, 12), weshalb Herbart die Bildsamkeit des Menschen als notwendige Bedingung von Erziehung bestimmt, „ohne welche Voraussetzung kein Erzieher sein Werk angreifen kann“ (Herbart 1832/1989, 220). Der Mensch ist nicht nur *erziehungsbedürftig*, sondern auf Erziehung ansprechbar und auch *fähig*, diese Unterstützung anzunehmen (vgl. Herbart 1802/1913, 130).

5 Dies wiederum stellt eine Voraussetzung dafür dar, ein Verständnis für die Würde anderer Menschen zu entwickeln und hervorzubringen (vgl. Kerber-Ganse 2009, 242). Oder mit Anhalt (2021, 25) gesprochen: „Wer über Formen des Miteinanderumgehens nachdenkt, erfüllt die Bedingung, einen Sachverhalt auch ‚aus dem Gesichtspunkte anderer Menschen‘ in den Blick zu nehmen“.

6 Dies ist nicht selbstverständlich. Vielmehr kann es sein, dass Kinder und Jugendliche die Gelegenheit zur Perspektivenentwicklung gar nicht erst erhalten und der Welt entsprechend hilflos gegenüberstehen, oder die Perspektive nicht gemeinsam erlernt wird und damit nicht an eine bereits bestehende gemeinsame Geschichte angeknüpft werden kann (vgl. Ammann 2020, 268).

Ab dem Moment seiner Geburt steht der heranwachsende Mensch in *einer Geschichte der Erziehung*, in welcher er sich in der Auseinandersetzung mit anderen, „die auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens“ (Herbart 1831/1989, 342f.) aneignet. Der erziehende und der zu erziehende Mensch haben vergangene Erziehungserfahrungen, welche das Miteinanderumgehen beeinflussen und dazu beitragen, dass Erziehung gelingt oder scheitert (vgl. Ammann 2020, 15; Ammann & Anhalt 2020, 613). Aus diesem Grund müssen Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern im Spannungsfeld von Bedürftigkeit und Fähigkeit – den „Natur-Anlagen“ und den „Fähigkeiten des Weiterkommens“ (Herbart 1831/1989, 342f.) – immer wieder neu ausgehandelt werden. Das Vorhandensein von Bildsamkeit und, damit einhergehend, die Möglichkeit pädagogischen Einflusses können nicht sinnvoll bestritten werden und sind deshalb vorzusetzen, damit Erziehung und Beschreibungen von Erziehung sinnvoll sein können (vgl. Ammann & Anhalt 2018, 615). Damit ist Bildsamkeit der Begriff, „um den sich alles dreht, wenn man pädagogisch denkt“ (Anhalt 2022, 49).⁷ Bildsamkeit ist dabei eine „jedem Menschen zuzuerkennende, ‚zunächst‘ durch keinerlei individuelle und biographische oder soziale und historische Gegebenheiten eingegrenzte Voraussetzung“ (Ipfling 1974, 48). Ohne jegliche Garantie auf ein Gelingen, ist Erziehung als „individuell zu verantwortende und zu gestaltende Begleitung des Lebenslaufs von Kindern und Jugendlichen zu verstehen“ (Ammann 2020, 16), womit alles Nachdenken über Menschen und die Welt ihren Ursprung in der Pädagogik hat (vgl. Coriand & Koerrenz 2018, 13). Gerade weil es *die* Vorstellung von Erziehung nicht gibt und sich Pädagogik „als Reflexionstheorie im Erziehungssystem und als Theorie der Erziehung im Wissenschaftssystem“ (Kraft 2016, 237) immer wieder neu entwirft, stellt die Annahme von Bildsamkeit in diesem Zusammenhang eine mögliche Verbindung über unterschiedlichste Erziehungsannahmen und -vorstellungen hinweg dar (vgl. Ammann 2020, 13) und trägt sie dazu bei, „Pädagogisches“ sichtbar zu machen (vgl. Kraft 2016, 236). Zusammenfassend stellt der „Grundbegriff der Pädagogik“ also einerseits eine Beschreibungskategorie zur Verfügung, welche hilft, die komplexe Welt von Erziehung zu ordnen. Andererseits bezeichnet der Begriff den Anspruch, dass Kinder und Jugendliche als bildsame Lebewesen angesehen werden sollen (vgl. Ammann 2020, 17). Das normative Moment ist hier deutlich erkennbar: Erwachsene *sollen* deren Bildsamkeit anerkennen, weil sie ansonsten die Perspektive von Kindern und Jugendlichen in deren Erziehung nicht angemessen berücksichtigen. Erziehung wäre dann alternativ als ein technischer Vorgang zu verstehen, durch den ein Kind effektiv auf einen Leistungsstand gebracht wird, den sich Erwachsene

⁷ Allerdings führen weder Einführungs- und Überblickswerke noch Handbücher oder Lexika Bildsamkeit als Grundbegriff an. Der Begriff ist in den Hintergrund gerückt und wird in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Literatur – wenn überhaupt noch – meist lediglich im Sinne eines Schlagwortes benutzt (vgl. Anhalt 1999, 19; 2004, 99; 2012a, 124).

für ihn ausgedacht haben oder der in einer Gesellschaft als konventionell anerkannt gilt. Allerdings ist Erziehung nicht einfach Einwirkung eines Menschen auf einen anderen, sondern ein intersubjektiver Handlungszusammenhang, welcher die Bildungsamkeit von Kindern und Jugendlichen voraussetzt:

„Wer pädagogisch argumentiert, denkt dann an Bildungsamkeit, wenn er sich eine Person als *erziehungsfähig*, als *erziehungsbedürftig* und als *erziehungserfahren* vorstellt. Entsprechend sind die Gedanken über Erziehung gerichtet auf eine Unterstützung der schon vorhandenen Fähigkeiten, auf die wichtigsten pädagogisch relevanten Bedürfnisse einer Person und auf die Tatsache, dass Erziehung eine Fortsetzungsgeschichte bildet“ (Anhalt 2022, 51; Hv. i. O.).

Jedes Kind „arbeitet“ an seiner Erziehung unersetzbar mit, weshalb die moderne Pädagogik darauf verzichtet, den nachwachsenden Generationen vorzuschreiben, wie das Ende von Erziehung aussehen wird und was erreicht werden soll. Ziel ist es, dem zu erziehenden Menschen dabei zu helfen, „das zu werden, was er wünschen wird, geworden zu seyn“ (Herbart 1810/1989, 77). Weder geht es darum, etwas Bestimmtes zu bewirken, noch um ein von Eltern und Erziehenden gewünschtes Ergebnis herbeizuführen. Maßgeblich ist die Würde des heranwachsenden Menschen, welcher in seiner Autonomie anzuerkennen und entsprechend zu unterstützen ist (vgl. Rekus 2006, 116). Damit komme ich zum dritten und letzten Punkt, dem Aspekt der Haltung.

3 Pädagogische Haltung – eine Annäherung

Haltung fungiert als sogenannter Containerbegriff und kann je nach Perspektive unterschiedlich gefüllt werden. Die Forderung „Haltung einzunehmen“ oder die „(richtige) Haltung zu zeigen“, erfreut sich allgemeiner Beliebtheit und wird umgangssprachlich beinahe schon inflationär verwendet (vgl. Georg 2021, 90). Die Relevanz von Haltung scheint unumstritten (vgl. Kurbacher & Wüschner 2016, 11; Becker 2019, 360), auch wenn weder theoretisch noch empirisch hinreichend geklärt ist, was unter Haltung genau zu verstehen ist (vgl. Schwer & Solzbacher 2014, 8f.).

Im Etymologischen Wörterbuch der deutschen Sprache existiert kein Eintrag zum Wort Haltung, weder in früheren noch in aktuellen Auflagen – wobei das Fehlen oder Auftauchen eines Wortes in einem Wörterbuch nichts über dessen tatsächliche (Nicht-)Existenz in der Gesellschaft aussagt (vgl. Wild 2016, 91f.). Im Etymologischen Wörterbuch des Deutschen wird Haltung zwar als Abstraktion unter dem Lemma „halten“ erwähnt, die Erläuterung „Körperhaltung, Pose, innere Einstellung, Beherrschtheit“ (Pfeifer 1989, 638) trägt jedoch nicht zur Klärung bei⁸.

8 So konstatiert Wild (2016, 92f.) in seiner Recherche, dass das, was heute unter dem Begriff der Haltung verstanden werden kann, Ende des 18. Jahrhunderts noch nicht im allgemeinen

Im pädagogischen Kontext wird Haltung vielfältig interpretiert und in verschiedenen Anwendungsfeldern diskutiert – vorwiegend im Zusammenhang mit Schule, Unterricht, Lehrer:innenhandeln und der Professionalisierungsdebatte (vgl. Schwer & Solzbacher 2014; Rotter u. a. 2019) oder in spezifischen Bereichen wie beispielweise der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung (vgl. Engel u. a. 2023). Zumindest implizit scheint die Frage nach der (pädagogischen) Haltung stets mitgedacht zu werden, auch wenn der Begriff in manchen Kreisen unter Ideologieverdacht steht und für professionelles Handeln gar als verwerflich gilt (vgl. Schwer & Solzbacher 2014, 7). Im Lexikon der Pädagogik findet sich unter Haltung folgender Eintrag:

„verinnerlichte Einstellung einer Person, die unter Einflussnahme von Persönlichkeit, (Selbst-)Reflexion, kulturellen, beruflichen, milieubedingten, erzieherischen und anderen Erfahrungen erworben wurde. Sie äußert sich in allen Lebensbereichen, z. B. im sozialen Handeln, in persönlichen Beziehungen und im Bindungsverhalten, in politischen Orientierungen, im Erziehungsstil, im Bildungsverhalten, im Lebensentwurf, in psychischen und kognitiven Komponenten eines Individuums oder in seinen normativen Grundprinzipien. Die H. motiviert das Verhalten und Handeln einer Person und ist im Lebenslauf Anpassungen, Veränderungen und Entwicklungen aufgrund neuer Erfahrungen und Reflexionen unterworfen. Die Abgrenzung zum Begriff Habitus ist nicht eindeutig“ (Tenorth & Tippelt 2007, 304f.).

Anhand dieser Definition wird die Zweideutigkeit erkennbar, wonach der Begriff der Haltung entweder als situations- oder personenbezogene Zuschreibung verwendet werden kann. Haltung kann deshalb nicht jenseits sozialer und kultureller Regelungen sowie historischem Kontext thematisiert werden und ist mit universellen Geltungsansprüchen, Werten, normativen Erwartungen und Regeln verbunden. Haltung basiert auf Reflexion, Theorie und Wissen, impliziert dabei immer auch eine Praxis, die sie reflektiert und steht damit dem nahe, was Kant als Urteilskraft beschrieben hat. So sind Menschen nicht dazu genötigt, eine bestimmte Haltung einzunehmen, sondern frei in der Weise, wie sie sich auf etwas oder jemanden beziehen (vgl. Winkler 2011, 17ff.; Kurbacher 2021, 16ff.). Damit lässt sich menschliche Lebensform unter der Maßgabe von Haltung begreifen, – nicht nur als Verbindungen zwischen Individuen, sondern auch die Zusammenhänge zwischen Individuen und der Welt umfassend (vgl. Kurbacher 2021, 13f.).

Haltung entwickelt sich in der fortwährenden Auseinandersetzung eines Selbst mit der Umwelt und ist nur als kontextualisiertes Phänomen erkenn- und fassbar (vgl. Lerch u. a. 2018, 601). Durch das Eröffnen von Erfahrungsräumen und das

Sprachegebrauch angekommen war. Diese Entwicklung geschieht im 19. Jahrhundert, als der Begriff in unterschiedlichen Feldern Einzug hält (z. B. die Körperhaltung in der Medizin, die sittlichen Haltung als Thema der Moralphilosophie, das An- und Einnehmen einer Haltung im Militär, die anzuwerbende Haltung in der Pädagogik und die innere Haltung in der Psychologie).

Schaffen von Handlungsmöglichkeiten, werden Heranwachsende darin unterstützt, Haltung zu entwickeln und einzunehmen. Bewahrt jemand Haltung, kann sich die andere Person an ihm oder ihr abarbeiten und tritt in einen Erziehungs- und Bildungsprozess ein (vgl. Winkler 2011, 26). Somit hat Haltung „etwas mit dem Selbst zu tun“, „muss etwas sehr Subjektives, Persönliches sein“ (Klein & Vogt 2015, 25) und wird im konkreten Umgang mit anderen, der eigenen Person und Welt erworben (vgl. Kurbacher 2008, 3). Letztlich geht es um eine „grundlegende menschliche Bezüglichkeit“ (Becker 2019, 368), womit die Dimension der Haltung in einer konkreten Situation mit einem konkreten Gegenüber und damit in der Handlung vollständig wird (vgl. ebd., 361), in Situationen, „in welchen Subjekten sich Anderen oder einem Anderen, Übergeordneten, also einem Ideal oder einem hohen Wert fügen und dazu einer inneren Disposition Ausdruck geben“ (Winkler 2011, 15)⁹.

Ausgehend von der Annahme, dass im Hinblick auf die Bildsamkeit des heranwachsenden Menschen die Haltung der erziehenden Person entscheidend ist, lässt sich der Aspekt der Person nicht aus der Erziehung herausdenken. Die eigene Person wirkt immer mit – ob gewollt oder nicht, ob wahrnehmbar oder nicht –, weshalb die Werte und Normen, die Haltung(en) von Erziehenden gegenüber Kindern maßgeblich sind (vgl. Lerch u. a. 2018, 600; Ammann 2020, 176f.; Waibel 2022, 7). Hier liegt eine der (vielen) Herausforderungen in der Diskussion um die Frage der Haltung: sie wird in Sprache *und* Handlung sichtbar. Lediglich zu denken, eine Haltung zu haben oder darüber zu sprechen, reicht nicht aus – Haltung wird nur an einer Handlung sichtbar, für die sich Menschen immer wieder neu entscheiden müssen (vgl. Georg 2023, 15).

Im Sinne eines zukünftigen Erwachsenen sitzt der Mensch – metaphorisch gesprochen – in der Erziehung mit am Tisch und hat das Recht, sich an seiner Erziehung aktiv beteiligen zu können. Dieses Recht hat das Kind, weil es erziehungsbedürftig und erziehungsfähig ist und bereits eine gemeinsame Erziehungsgeschichte begonnen hat (vgl. Ammann 2020, 171). Hier zeigt sich das Grundproblem in der Diskussion um Haltung(en): Menschen müssen sich zu einem Kontext bekennen, ansonsten bleiben die Argumente wirkungslos. Wer in einem anderen kulturellen Kontext lebt oder nicht annehmen will, dass alle Menschen bildsam sind, erachtet die vorgebrachten Argumente womöglich als nicht überzeugend (vgl. ebd., 159). Damit entsteht Haltung nicht unabhängig von Voraussetzungen und kann auch nicht erzeugt werden. Zwar finden Menschen zu ihrer Haltung (beziehungsweise Haltungen), indem diese entwickelt wird, aber Haltung an sich lässt sich nicht künstlich herstellen (vgl. Winkler 2011, 23).

⁹ An dieser Stelle nicht zu vertiefen, aber kritisch zu reflektieren, ist der moralische Aspekt, welcher in der Beurteilung von Personen, die keine Haltung zeigen (wollen), zum Tragen kommt und Gesellschaften bis heute prägt (vgl. Georg 2021, 114).

Im Hinblick auf die Herausforderung des Aufwachsens unter den Bedingungen von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit bleibt abschließend festzuhalten, dass Haltung dazu beiträgt,

„den Blick auf die Person gleichsam zu erzwingen: Stabile Situationen werden nötig, weil das Aufwachsen, weil die Entwicklung, weil die Bewältigung von Krisen, weil Bildung in modernen Gesellschaften gar nicht mehr gelingen kann, da diese flüchtig und flüssig werden, die Sicherheit, Rahmung und Einbettung nicht mehr geben, auf die man jedoch in der Veränderung der Subjektivität angewiesen ist“ (ebd., 27f.).

Haltung einzunehmen und zu zeigen, ist damit eine Möglichkeit, wie Erwachsene Kindern und Jugendlichen Orientierung geben können – nicht nur, aber insbesondere auch in turbulenten Zeiten, unter den Bedingungen von Unsicherheit und Ungewissheit. Hierbei wäre stets zu berücksichtigen, dass das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern in besonderem Maße von unterschiedlichen Bedürfnissen nach Schutz, Sicherheit und Bindung auf der einen sowie nach Selbstbestimmung, Freiheit und Unabhängigkeit auf der anderen Seite geprägt ist und Kinder und Erwachsene gleichermaßen Menschen mit eigenen Rechten sind (vgl. Ammann 2020, 165). Nicht zuletzt ist schon für Herbart jedes Kind „eine schon partiell realisierte und zugleich zukünftige Möglichkeit, die Kultur der Suche nach Orientierung für ein gelingendes Leben und Zusammenleben durch Varianz in Form von individuellen Persönlichkeiten zu bereichern“ (Anhalt 2012d, 112).

Literatur

- Ammann, K. (2020): Kinderrechte und Bildungsamkeit. Ein kritisches Plädoyer aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Weilerswist: Velbrück.
- Ammann, K. & Anhalt, E. (2020). Exemplarität und die Ordnung des Erzieherischen. *Pädagogische Rundschau* 74 (6), 603-622.
- Anhalt, E. (1999): Bildungsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildungsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Anhalt, E. (2000): Über den Ort der Bildungsamkeit und des Bildungsamkeitsbegriffs in Johann Friedrich Herbarts pädagogischem Denken. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 76 (2), 151-176.
- Anhalt, E. (2003): Herbart, Herbartianismus und die Lehrerbildungsdiskussion. In: R. Coriand (Hrsg.): *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 141-164.
- Anhalt, E. (2004): Bildungsamkeit. J.F. Herbarts pädagogische Problemstellung aus heutiger Sicht. In: K. Klattenhoff (Hrsg.): *Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende.* Oldenburg: BIS-Verlag, 99-138.
- Anhalt, E. (2012a): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Anhalt, E. (2012b): Werteorientierung und Europa. Zur Einleitung. In: E. Anhalt & K. Schultheis (Hrsg.): *Werteorientierung und Wertevermittlung in Europa: interdisziplinäre Perspektiven und Standpunkte junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.* Münster: LIT, 10-73.

- Anhalt, E. (2012c): Bildsamkeit – Erziehungsbedürftigkeit. In: U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 124-131.
- Anhalt, E. (2012d): Erziehung zur Werteorientierung für ein vereinigtes Europa. Zur Aktualität des politischen Aspekts von Herbarts Theorie. In: E. Anhalt & D. Stepkowski (Hrsg.): *Erziehung und Bildung in politischen Systemen*. Jena: Garamond, 95-145.
- Anhalt, E. (2021). Festlegung auf Ereignisfolgen. Zum Problem der pädagogischen Verantwortung. In: E. Knöpfel & E. Wortmann (Hrsg.): *Pädagogische Bildung und Handlungskompetenz. Beiträge zur Theorie und Praxis ihrer Förderung*. Hohengehren: Schneider, 17-34.
- Anhalt, E. (2022): Bildsamkeit. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 47-53.
- Becker, R. (2019): Fragmente zu einer Ethik in der Mobilen Beratung. In: R. Becker & S. Schmitt (Hrsg.): *Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder – Methoden – Positionen*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 358-376.
- Beutel, S.-I. & Ruberg, C. (2023): Editorial. In: S.-I. Beutel & C. Ruberg (Hrsg.): *Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie. Jahrbuch Demokratiepädagogik und Demokratiebildung*. Frankfurt: Debus Pädagogik Verlag, 8-18.
- Blaschke-Nacak, G.; Stenger, U. & Zirfas, J. (2018): *Kinder und Kindheiten. Eine Einleitung*. In: Dies. (Hrsg.): *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 11-33.
- Coriand, R. & Koerrenz, R. (2018): *Johann Friedrich Herbart. Einführung mit zentralen Texten*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Engel, J., Fuchs, T., Demmer, Ch. & Wiezorek, Ch. (2023) (Hrsg.): *Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Georg, E. (2021): Haltung ist Handlung. Reagieren auf Rechtspopulismus und andere menschenverachtende Äußerungen. Ergebnisse einer Studie aus Schule und Sozialer Arbeit. *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis* 6 (2), 54-70.
- Georg, E. (2023): Haltung zeigen, haben, lernen... Eindrücke aus einer Praxisforschung zum Umgang mit Diskriminierung und Rechtspopulismus in der Sozialen Arbeit. In: *Sozial Extra* 47 (1), 13-16.
- Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (2003) (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück.
- Herbart, J. F. (1802/1913): *Diktate zur Pädagogik*. In: O. Willmann & Th. Fritzsche (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Registern sowie reichem bisher ungedruckten Material aus Herbarts Nachlass*. 3. Ausgabe. Osterwieck / Harz, Leipzig: U.W. Zickfeldt, 129-175.
- Herbart, J. F. (1806/1989): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): *Sämtliche Werke in 19 Bänden. Bd. 2 (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza)*. Aalen: Scientia, 1-139.
- Herbart, J. F. (1810/1989): *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): *Sämtliche Werke in 19 Bänden. Bd. 3 (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza)*. Aalen: Scientia, 73-82.
- Herbart, J. F. (1831/1989): *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): *Sämtliche Werke in 19 Bänden. Bd. 9 (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza)*. Aalen: Scientia, 339-462.
- Herbart, J. F. (1832/1989): *J.F. Herbarts Rezensionen*. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): *Sämtliche Werke in 19 Bänden. Bd. 13 (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza)*. Aalen: Scientia, 218-242.
- Herbart, J. F. (1835/1989): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): *Sämtliche Werke in 19 Bänden. Bd. 10 (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza)*. Aalen: Scientia, 69-196.
- Ipfling, H.-J. (Hrsg.) (1974): *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Begriffe zweisprachig deutsch-englisch*. München: Ehrenwirth.

- Kade J. & Seitter, W. (2003): Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nichtwissen, Risiko und Vertrauen. In: W. Helsper, R. Hörster, & J. Kade (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, 50-72.
- Keiner, E. (2005): Stichwort: Unsicherheit – Ungewissheit – Entscheidungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 (2), 155-172.
- Kerber-Ganse, W. (2009): Die Menschenrechte des Kindes: die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Klein, L. & Vogt, H. (2015): Was ist eigentlich Haltung? Auf der Suche nach der Bedeutung eines nebulösen Begriffs. In: TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 3, 24-27.
- Kraft V. (2016): Das „Pädagogische“? In: W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 235-240.
- Kurbacher, F. (2008): Was ist Haltung? Überlegungen zu einer Theorie von Haltung im Hinblick auf Interindividualität (Vortrag am Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie in Essen). Verfügbar unter: https://www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektionsbeitraege/03-2_Kurbacher.pdf [Abrufdatum: 14/12/2023].
- Kurbacher, F. (2021): Haltung und Urteilskraft in grundlegender wie praktischer Perspektive. Oder: Haltung für Demokratie gegen Menschlichkeit. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. In: Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis 6 (2), 10-31.
- Kurbacher, F. & Wüschner, P. (2016): Einleitung: Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse. In: Dies. (Hrsg.): Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse. Würzburg: Königshausen & Neumann, 11-21.
- Lerch, S., Getto, M. & Schaub, J. (2018): Haltung. Begriff, Bedeutung und (erwachsenen-)pädagogische Implikationen. In: Pädagogische Rundschau, 72 (5), 599-608.
- Liebel, M. (2019): Postkoloniale Dilemmata der Kinderrechte. In: C. Maier-Höfer (Hrsg.): Die Vielfalt der Kindheit(en) und die Rechte der Kinder in der Gegenwart. Praxisfragen und Forschung im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, 21-63.
- Pfeifer, W. (1989) (Hrsg.): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Bd 2. Akademie Verlag: Berlin.
- Rekus, J. (2006): Begabung und Bildsamkeit als Voraussetzungen pädagogischen Handelns. In: Engagement, Zeitschrift für Erziehung und Schule, 2, 112-121.
- Rotter, C.; Schülke, C.; Bressler, Ch. (2019): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schwer, Ch. & Solzbacher, C. (2014): Einleitung der Herausgeberinnen In: Dies. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7-14.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007) (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Waibel, E. M. (2022): Haltung gibt Halt. Mehr Gelassenheit in der Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Welter, N. & Tenorth, H.-E. (2022): Entgrenzung des Erziehungsbegriffs. Risiken einer beliebten Strategie. In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (1), 15-23.
- Wild, T. (2016): Was wissen wir von Haltung? Eine kleine enzyklopädische Suche. In: F. Kurbacher & P. Wüschner (Hrsg.): Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse. Würzburg: Königshausen & Neumann, 91-108.
- Winkler, M. (2011): Haltung bewahren – sozialpädagogisches Handeln unter Unsicherheitsbedingungen. In: D. Düring & H.-U. Krause (Hrsg.): Pädagogische Kunst und professionelle Haltungen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen – Eigenverlag, 14-34.

Autorin**Ammann, Kira, Dr. phil.**

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Bildsamkeit, Kinderrechte, erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung*E-Mail:* kira.ammann@unibe.ch

Rolf Becker und Richard Nennstiel

Struktur und Dynamik der Bildungsverläufe von Frauen und Männern in der Schweiz seit 1945

1 Einleitung

Die Struktur und Dynamik gesellschaftlicher Entwicklung und die Komplexität ihrer Ursachen und Folgen sind Gegenstand der analytisch-empirischen Soziologie. Hierbei wird der Bildung, bemessen als soziale Aktion anhand des Bildungszugangs, der Bildungsbeteiligung und des Erwerbs eines Abschlusses (einschließlich der persönlichen Aneignung der Welt, der Entfaltung der Persönlichkeit und des (in)formellen Handlungswissens), sowie ihrer Verteilung in der Bevölkerung eine besondere Rolle sowohl für die Sozial- als auch für die Systemintegration zugeschrieben (vgl. Rucker & Anhalt 2017, 45; Becker u. a. 2022; Zimmermann & Becker 2023). Diese Zuschreibung wird dann plausibel, wenn Bildung als eine selbsttätige Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt (Rucker & Anhalt 2017, 131) verstanden wird. Über das allgemeine Verständnis von Bildung als formale Qualifikation hinausgehend und die Sozialisation und Erziehung mit einschließend, ist Bildung als eine gesellschaftlich präsente und individuell in der Zeit realisierte Form zu begreifen, die zeigt, wie mit einer offenen Zukunft und multiplen Perspektiven, wie sie für die moderne Welt typisch sind, umgegangen werden kann (vgl. Rucker & Anhalt 2017, 132). Bildung in diesem Sinne impliziert, einen Sozialcharakter auszubilden, der Menschen angesichts der gesellschaftlichen Vorgaben auch handlungsfähig macht, d. h. in die Lage versetzt, aktiv diese Vorgaben aufzunehmen, zu verarbeiten und umzusetzen, um auf diese Art und Weise auch den eigenen Lebenslauf zu gestalten und avisierte Ziele verfolgen zu können. Individuelle Teilhabe an Bildung und der Grad des Gebildetseins sowie die Bildungsstruktur und der Grad der (in)formellen Qualifikationen im Aggregat der Bevölkerung sind demnach ebenso bedeutsame Voraussetzungen für die Integration von Bürger:innen in die gesellschaftlichen Teilbereiche und die eigenständige Gestaltung des Lebenslaufs wie für das friktionslose Funktionieren sozialer Ordnungen wie etwa die Wirtschaft, Politik, Kultur und Gemeinschaft und ihre Stabilität (vgl. Becker 2019). Zugleich ist Bildung eine bedeutsame Voraussetzung für den sozial bedingten Wandel des Denkens, Entscheidens und Handels von

Menschen in ihrem Lebensverlauf und für die Verarbeitung von sich wandelnden gesellschaftlichen Vorgaben (vgl. Becker u. a. 2022). In einer zunehmend komplexer werdenden Welt, welche durch steigende Anforderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen gekennzeichnet ist, wird ein Mehr an Bildung immer notwendiger, und auch die Aneignung von immer komplexer werdenden Bildungsinhalten und der Erwerb von Bildungsabschlüssen als Zertifizierung der angeeigneten, mehr oder weniger komplexen Kenntnisse und Kompetenzen (formale und informale Qualifikationen) gewinnt zunehmend an Bedeutung. Dieser Wandel auf der Individualebene wird angestoßen durch die gesellschaftliche Entwicklung von Ideen, Interessen und Institutionen, und trägt dann als aggregiertes Ergebnis der individuellen Reaktionen auf diese Entwicklungen zu systematischen Veränderungen in den sozialen Ordnungen auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene bei. Lange Zeiträume einschließende Beschreibungen von sozialen Tatsachen auf der gesamtgesellschaftlichen Makro-Ebene, wie etwa die soziale Ungleichheit in Gestalt sozialer Klassen, auf der Meso-Ebene, wie etwa die Ausdehnung des Bildungssystems und der Nachfrage von Arbeitgebern nach mehr und höheren Qualifikationen, und auf der individuellen Mikro-Ebene, wie etwa gestiegene Bildungsaspirationen und Inanspruchnahme weiterführender Bildungsangebote, verdeutlichen für moderne Gesellschaften, dass die Bildungsexpansion durch exogene Einflüsse angestoßen wurde, aber durch die Eigenlogik der institutionellen Ausdehnung des Bildungssystems und des individuellen Bildungsverhaltens eine langanhaltende Eigendynamik entwickelte (vgl. Müller 1998; Becker & Zangger 2013; Hadjar & Becker 2017; Becker & Mayer 2019). Ihre (nicht)intendierten Rückwirkungen auf die gesellschaftliche Entwicklung resultierten in weiteren Randbedingungen des stetigen Aufrechterhaltens der Bildungsexpansion seit den 1950er Jahren. Diese Zusammenhänge wurden sowohl für die Bundesrepublik Deutschland intensiv erforscht als auch für andere Gesellschaften (z. B. Schweiz oder Vereinigte Staaten von Amerika) aufgedeckt.

Dass es zu den (un)erwarteten, (un)erwünschten und (nicht)intendierten Folgen der Bildungsexpansion gekommen ist, zu denen beispielsweise der Wandel von Bildungsverläufen in ihrer veränderten Struktur, gestiegenen Dauer und zunehmenden Komplexität, oder der graduelle Abbau sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen gehören, konnte anhand historischer Daten der amtlichen Statistik oder Längsschnittdaten der empirischen Sozialforschung in den letzten Jahrzehnten vermehrt aufgedeckt werden (vgl. Breen u. a. 2009, 2010, 2012; DiPrete & Buchmann 2013; Becker 2014). Insbesondere die Zensusdaten, die der unabhängigen Wissenschaft vermehrt zugänglich gemacht wurden, oder die Panel- und Lebensverlaufsdaten, die der *scientific community* zur Verfügung gestellt wurden, belegen dass die strukturellen und zeitlichen Veränderungen in den Bildungsverläufen mit einer über die Pflichtschulzeit hinausgehenden weiterführenden Bildung als Standard in der Abfolge von Geburtskohorten erfolgten (vgl.

Zangger & Becker 2016). In der Sequenz von aufeinanderfolgenden Jahrgängen stieg die Verweildauer im Bildungssystem, welche gegenwärtig ein Viertel der Lebenszeit umfasst (vgl. Becker & Hadjar 2013). Auch die vermehrte Zahl von Mehrfachausbildungen oder zusätzlichen Schleifen in den Bildungsinstitutionen (zweiter Bildungsweg, Kombination von Berufsausbildung und Hochschulstudium) spiegeln eine zunehmende Komplexität von Bildungsverläufen in der Zeit, getragen durch immer jüngere Geburtsjahrgänge, wider (vgl. Hadjar 2019). Auf diese Art und Weise ist es nicht nur möglich, den sozialen Wandel in gesellschaftlichen Teilbereichen wie etwa dem Bildungssystem zu beschreiben, sondern auch die kulturellen Träger des sozialen Wandels von Bildungsverläufen als integrale Bestandteile moderner Lebensverläufe in ihrer Struktur und Dynamik zu identifizieren (vgl. Breen u. a. 2010, 2012).

Wird hierzu die aktuelle Forschung betrachtet, so gibt es etliche empirisch fundierte Belege dafür, dass vor allem die Frauen in den jüngeren Geburtskohorten die Struktur, Dynamik und Komplexität der Bildungsexpansion einschließlich der darin eingebetteten Bildungsverläufe hervorgebracht haben. In eindrücklicher Weise zeigen Breen und Koautoren (2010) anhand eines internationalen Vergleichs, dass vor allem in den westlichen Industrienationen eine Umkehr der Geschlechterverhältnisse beim Erwerb von höheren Bildungsabschlüssen erfolgte. In der Kohortenabfolge zogen die Frauen in den jüngeren Jahrgängen zunächst mit den Männern gleich und überholten diese dann in den Folgejahren. Der Zeitpunkt des Ein- und Überholens variierte zwischen den Nationen mit dem jeweiligen Ausgangsniveau der Bildungsungleichheiten nach Geschlecht, der Dynamik der Expansion des Bildungssystems und der Entwicklung der Frauenerwerbstätigkeit im Zuge des berufsstrukturellen Wandels und der Nachfrage von qualifizierten Frauen als Arbeitskräfte. In einer Reanalyse konnten die Autoren (vgl. Breen u. a. 2012) diese Befunde bekräftigen und abermals nachweisen, dass diese Entwicklung unabhängig von der sozialen Herkunft nach Klassenzugehörigkeit vonstattenging. Vor allem demonstrierten sie mit Fokus auf Deutschland, dass es für etliche Länder mit einer geringen Dynamik der Bildungsexpansion notwendig ist, einen langen historischen Zeitraum als „Beobachtungsfenster“ in Betracht zu ziehen, um auch geringfügige Veränderungen im Bildungsverhalten aufzudecken, die sich dann in den folgenden historischen Perioden als gravierende Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft manifestieren. Des Weiteren zeigen DiPrete und Buchmann (2013) für die USA, dass im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung in der Nachkriegszeit und in der Abfolge von Geburtskohorten vor allem die durch vermehrte Bildung ausgelöste Emanzipation der bislang unmündig gehaltenen Frauen zu dieser gesellschaftlichen Entwicklung beigetragen hat. Gleiches belegt eine Vielzahl von Studien für Deutschland (vgl. Becker & Müller 2011; Helbig 2012; Becker 2014).

Für die Schweiz liegt eine überschaubare Zahl von Studien vor, welche eine zögerliche, in den 1960er und 1970er Jahren einsetzende Bildungsexpansion in der Abfolge von Kohorten belegen und aufzeigen, dass die Frauen seit den 1980 Jahren wegen der gestiegenen Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften in den Dienstleistungs- und Verwaltungsbereichen und der Anhebung der Zugangsvoraussetzung für die Ausbildung in diesen Berufen davon profitiert haben (vgl. Buchmann & Charles 1993; Hadjar & Berger 2010; Becker & Zangger 2013; Zangger & Becker 2016). „Anfang der 1990er Jahren haben sich der amtlichen Statistik zufolge die Geschlechterdisparitäten bei der Maturitätsquote (gemessen an der 19-jährigen Wohnbevölkerung) zugunsten der Frauen verändert“ (Becker & Zangger 2013, 428). Diese vorliegenden Studien haben jedoch zum einen den Nachteil, dass sie entweder nur sehr begrenzte historische Zeiträume abdecken oder mittels kleiner Stichproben durchgeführt wurden (vgl. Nennstiel & Becker 2023). Inwiefern eine den anderen Ländern vergleichbare Geschlechterumkehr bei den Bildungsverläufen – sprich: beim Erwerb akademischer Bildung wie etwa gymnasiale Maturität oder Hochschulabschluss – eingesetzt hat, wurde bislang kaum systematisch untersucht. Anhand von Massendaten, d. h. den Daten der Strukturserhebungen seit 2010, untersuchen wir in einem Kohortendesign für die letzten 60 Jahre, ob in der Schweiz eine Geschlechterumkehr beim Bildungserwerb stattfand, wie diese in der Struktur, Dynamik und Komplexität vonstättenging, und welche sozialen Gruppen als die treibende Kraft für diesen Wandel im Bildungsverhalten verantwortlich waren (vgl. auch: Nennstiel & Becker 2023).

2 Theoretischer Hintergrund

Dass im historischen und internationalen Vergleich die Bildungsexpansion in der Schweiz zögerlich einsetzte, ist ebenso mehrfach empirisch belegt wie die Tatsache, dass sie zwar mit einem Niveaueffekt, einer Anhebung des Bildungsstandes, aber nicht mit einem Struktureffekt, dem Abbau sozial bedingter Bildungsungleichheiten einhergegangen ist (vgl. Becker & Zangger 2013). Aber ist sie mit einem Wandel in den Bildungsbeteiligungen nach dem Geschlecht verbunden? Wie bereits gesehen, haben auch in der Schweiz die Frauen von der Bildungsexpansion profitiert (vgl. Hadjar & Berger, 2010; Jann & Combet, 2012; Zangger & Becker, 2013; Zangger & Becker, 2016; Becker & Jann, 2017; Falcon, 2020; Nennstiel & Becker, 2023). Wie ist diese Entwicklung auch in ihrer Struktur, Dynamik und Komplexität mit der Umkehr der Bildungsungleichheiten nach Geschlecht einhergegangen?

Um dies zunächst mit einem, die soziale Komplexität reduzierenden theoretischen Modell zu rekonstruieren, das sich der Realität selektiv annähert und diese entsprechend repräsentiert (vgl. Anhalt 2012, 161ff., 169), wird für die Ausgangssituation – im Sinne von Vereinfachung als Erkenntnisprinzip und als Approximation

an die soziale Wirklichkeit (vgl. Anhalt 2012, 170f.) – auf eine empirisch bewährte und mechanismenbasierte Erklärung von Boudon (1974) zurückgegriffen (vgl. Breen u. a. 2010; DiPrete & Buchmann 2013; Becker 2014). Um fundamentale und relevante Sachverhalte erklären zu können, so Anhalt (2012, 184), liefern empirisch bewährte und vorläufig bestätigte mechanismenbasierte Erklärungen eine vereinfachende und veranschaulichende Darstellung von komplexen Zusammenhängen. Zum einen könnten die Geschlechterdisparitäten im Bildungssystem auf Unterschiede in der Leistung nach Geschlecht basieren. Solche primären Geschlechtereffekte gibt es in der Tat auch für die Schweiz, wonach im Durchschnitt gesehen, die Mädchen und Frauen (immer schon) bessere Schulleistungen aufweisen (vgl. Kellerhals, 2010; Hadjar 2011; Becker u. a. 2013a, 2013b). Für Deutschland konnten Becker und Müller (2011) die Befunde von DiPrete und Buchmann (2013) für die USA dahingehend bestätigen, dass der Wandel von Geschlechterdisparitäten im Bildungssystem (vgl. auch: Helbig 2012) nicht durch veränderte schulische Leistungen oder Leistungsbewertungen zustande kamen, weil die Mädchen und Frauen immer schon die leistungsstärkeren Schulkinder waren.

Somit können diese konstanten Geschlechterunterschiede in den Bildungserfolgen nicht den Wandel in der Bildungsbeteiligung erklären. Die Ursachen hierfür müssten allenfalls im sekundären Geschlechtereffekt, d. h. in den Unterschieden in den Bildungsaspirationen, Bildungsmotivationen und Bildungsentscheidungen nach Geschlecht begründet liegen. Oder in den Worten von Rucker und Anhalt: in den Prozessen der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses (vgl. Rucker & Anhalt 2017, 45 und 135). Während in der helvetischen Vergangenheit die „göttliche Ordnung“ noch darin bestand, dass Frauen über die Bildung für die optimale Platzierung auf dem Heiratsmarkt und im privaten Haushalt präpariert wurden (vgl. Levy 2013, 236; Becker & Jann 2017, 482), genügte im Zuge des konfundierten demographischen, wirtschaftlichen und berufsstrukturellen Wandels diese Strategie des Elternhauses nicht mehr, um den intergenerationalen Statuserhalt abzusichern (Kriesi & Imdorf 2019). Die sinkende Zahl männlicher Stammhalter für die Sicherstellung der Vererbung des elterlichen Status, die abnehmende Zahl potenzieller und vor allem adäquat gebildeter Partner auf dem Heiratsmarkt (vgl. Becker & Jann 2017), die zunehmenden Schwierigkeiten, trotz der Zuwanderung sogenannter „Gastarbeiter“ die vakanten Arbeitsplätze zu füllen, die steigende Nachfrage der Wirtschaft nach qualifizierten Arbeitskräften in den Verwaltungs- und Dienstleistungsbereichen (vgl. Zangger u. a. 2018) und schließlich die gestiegenen Risiken von Frauen, infolge von Trennung, Scheidung und Verwitwung sozial abzustiegen und ökonomisch zu verarmen, waren bedeutsame Gründe dafür, dass Mädchen und Frauen ihre Leistungsvorteile im Bildungssystem auch in entsprechende Bildungsübergänge umsetzen (vgl. Becker & Müller 2011; DiPrete & Buchmann 2013; Becker 2014). Weil entsprechende Bildungsrenditen für Frauen (in Form

von Erwerbseinkommen, Beschäftigungschancen, Arbeitsloskeitsrisiken und Arbeitszeiten, um Familie und Beruf vereinbaren zu können) (vgl. Engelhardt & Jann 2004) die Kosten für bislang zurückgehaltene Bildungsaspirationen überstiegen, wurden in subjektiv rationaler Weise (vgl. Becker & Anhalt 2017) die Bildungsmotivationen in Bildungsentscheidungen zu Gunsten höherer Bildungsabschlüsse (vgl. Zangger & Becker 2016) und in gestiegene Erwerbsbeteiligung umgesetzt (vgl. Head-König 2015).

Der Wandel in der Frauenerwerbsarbeit hat sich in der Schweiz wie folgt entwickelt: So stieg seit den 1960er Jahren, der Zeit der langsam einsetzenden Bildungsexpansion, der Prozentsatz erwerbstätiger Frauen an. Anfang der 1970er Jahre betrug er rund 43 Prozent, im Jahre 2000 rund 58%, im Jahre 2011 rund 61% und im Jahre 2022 rund 80%. Im gleichen Zeitraum ist auch die Erwerbsbeteiligung verheirateter Frauen und Mütter deutlich gestiegen. Während im Jahre 1970 noch fast 6% der erwerbstätigen Frauen in der Land- und Forstwirtschaft tätig waren, so sank deren Anteil im primären Sektor auf unter 2% im Jahre 2022. Eine gleiche Entwicklung war für den industriellen Bereich des produzierenden und verarbeitenden Gewerbes zu verzeichnen. Im gleichen Zeitraum sank der Anteil der im sekundären Sektor beschäftigten Frauen von 33% auf 10%. Bereits im Jahre 1970 waren fast zwei Drittel der erwerbstätigen Frauen in Verwaltungs- und Dienstleistungsberufen beschäftigt und im Jahre 2022 waren 88% der erwerbstätigen Frauen im tertiären Sektor angestellt. Zugleich ging die Zahl der als Arbeiterinnen beschäftigten Frauen zurück, während gegenwärtig die meisten Frauen als Angestellte beschäftigt sind.

Vor diesem knapp umrissenen historischen Hintergrund kann der genaue Zeitpunkt der Geschlechterumkehr bei der Bildungsbeteiligung nicht vorhergesagt werden. Das ist deswegen nicht möglich, weil die Bildungsexpansion kein deterministischer oder gar teleologischer Prozess ist (vgl. Anhalt 2012). So wie die Bildung selbst ein in die Zukunft hinein offener Prozess ist und allenfalls anhand von sozioökonomischen Kriterien des Elternhauses die Bildungsergebnisse mit einer gewissen Fehlerwahrscheinlichkeit prognostiziert werden können, so bleibt es eine empirisch zu eruiierende und zu entscheidende Frage, wann der uns interessierende historische Zeitpunkt eingetreten ist. Des Weiteren können wir aufgrund der sektoralen Entwicklungen und der Nachfrage nach qualifizierten Frauen im tertiären Sektor mutmaßen, dass – wie in Deutschland beobachtet (Becker & Müller 2011) – vor allem die Mädchen und Frauen aus den Mittelschichten die „Pioniere der Bildungsexpansion“ und „die Vorreiterinnen“ der Geschlechterumkehr bei der höheren Bildung waren. In der Generationenabfolge waren sie dann nicht nur als Mütter die Vorbilder für ihre Töchter, sondern aus einer Kohortenperspektive betrachtet darüber hinaus die im Bildungssystem erfolgreichen und daher nachahmenswerten Vorbilder für die jeweils nachfolgenden Geburtsjahrgänge. Insgesamt ergibt sich daraus, dass in der Kohortenabfolge die Prozesse einsetzten, die

zu abnehmenden Geschlechterdisparitäten beim Erwerb der Studienberechtigung und Hochschulabschlüsse bis hin zum Gleichstand und dann schließlich zur Umkehr zu Gunsten der Frauen führten.

3 Datengrundlage

Für unsere Analysen verwenden wir administrative Daten des Bundesamtes für Statistik (BFS). Insbesondere haben wir uns auf zwei Datenquellen gestützt: zum einen auf die Daten der jährlichen Strukturerhebungen der Jahre 2011-2020 in der fünfjährigen Kumulation 2011-2015 und 2016-2020 (vgl. BFS 2021) und zum anderen auf die Daten der Statistik der Bevölkerung und Haushalte (STATPOP) der Jahre 2010-2020 (vgl. BFS 2022). In den Strukturerhebungen werden jährlich über 200'000 Personen der ständigen Wohnbevölkerung ab 15 Jahren zu Themen wie Religion, Bildung, Arbeit und Haushaltsstruktur befragt. Pro Haushalt wird eine Person ausgewählt (Zielperson), die zusätzlich in einem Haushaltsfragebogen Auskunft über ihre Haushaltsmitglieder gibt. Die Teilnahme an der Strukturerhebung ist obligatorisch. STATPOP enthält Angaben zum Bestand und zur Struktur (z. B. Geburtsdatum, Geschlecht, Wohnort, Zivilstand) der ständigen Wohnbevölkerung der Schweiz mit Stichtag 31.12. eines jeden Jahres. Zusätzlich hat das BFS für unsere Auswertungen jeder Person eine Identifikationsnummer des Vaters und der Mutter zugeordnet, sofern diese in den Registern identifizierbar waren. Zudem hat das BFS in diesen beiden Datenquellen jeweils einen Pseudo-Identifikator eingefügt, so dass eine Verknüpfung zwischen der Strukturerhebung und STATPOP möglich ist (für Details vgl. Nennstiel & Becker 2023).

Durch diese Verknüpfung konnten wir die Kinder mit ihren Eltern in den Daten verknüpfen. Für unsere Analysen verwenden wir nicht alle in den Daten enthaltenen Personen, sondern nur diejenigen, die ab 1951 geboren wurden, zum Zeitpunkt der Befragung mindestens 20 Jahre alt waren (vor 2000 geboren), in der Schweiz geboren wurden, und im Falle derer von mindestens einem Elternteil Informationen zum höchsten Bildungsabschluss vorliegen. Wir haben unsere Analysetichprobe auf Personen beschränkt, die ab 1951 geboren wurden, da die Identifikationsrate von Eltern und Kindern von Personen, die vor 1951 geboren wurden, unbefriedigend ist (vgl. Nennstiel & Becker 2023). Da die Identifikationsrate von Eltern und Kindern von im Ausland geborenen Personen ebenfalls sehr tief ist (vgl. Wanner 2022), haben wir uns entschieden, nur in der Schweiz geborene Personen zu berücksichtigen.¹ Das Mindestalter zum Zeitpunkt der Be-

1 Uns ist bewusst, dass sich Bildungsentscheidungen und Bildungsmobilität zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz unterscheiden (vgl. Wanner, 2022; Nennstiel, 2022). Aufgrund der geringen Identifikationsquoten haben wir uns für das gewählte Sample entschieden (für Analysen zur Bildungsmobilität von Personen mit Migrationshintergrund vgl. Wanner, 2022).

fragung wurde so gewählt, dass die Personen bereits die Möglichkeit hatten, eine Maturität zu erlangen. Die Beschränkung auf Personen, für die Informationen zur elterlichen Bildung vorliegen, ist notwendig, da wir in unseren Analysen Aussagen über die Bildungsherkunft von Personen machen wollen, die mindestens eine Maturität als höchsten Bildungsabschluss erreicht haben. Somit ergibt sich eine Analysefallzahl von 457'504 Personen.

Für die Kindergeneration unterscheiden wir zwei Bildungsgruppen danach, ob eine Person als höchsten Bildungsabschluss eine *Maturität* (Gymnasiale Maturität, Lehrkräfte-Seminar [vorbereitende Ausbildung für Lehrkräfte von Kindergarten, Primarschule, Handarbeit, Hauswirtschaft], Berufs- oder Fachmaturität) oder einen *Hochschulabschluss* (Bachelor [Universität, ETH, Fachhochschule, pädagogische Hochschule], Master, Lizentiat, Diplom, Staatsexamen, Nachdiplom [Universität, ETH, Fachhochschule, pädagogische Hochschule], Doktorat, Habilitation) erworben hat oder nicht.² In der Elterngeneration unterscheiden wir nach vier Bildungsherkunftsgruppen: *Sekundarstufe I* (Obligatorische Schule [7, 8 oder 9 Jahre], 10. Schuljahr/Vorlehre oder anderes Brückenangebot, keine), *Sekundarstufe II: Berufsbildung* (Anlehre, 2- bis 4-jährige Lehre oder Vollzeitberufsschule, Handelsdiplom, Lehrwerkstätte oder ähnliche Ausbildung), *Sekundarstufe II: Allgemeinbildung* (Gymnasiale Maturität, Berufs- oder Fachmaturität, Lehrkräfte-Seminar, Diplom- oder Fachmittelschule, Verkehrsschule oder ähnliche Ausbildung) und *Tertiärstufe* (Höhere Fach- und Berufsausbildung mit eidg. Fachausweis, Diplom oder Meisterdiplom, Technikerschule, höhere Fachschule, HTL, HWV, HFG, HFS oder ähnliche Ausbildung, Universität, ETH, pädagogische Hochschule, Fachhochschule). Für diese Einteilung haben wir uns an der Klassifikation des BFS in den Daten orientiert. Wenn Informationen von mehr als einem Elternteil vorliegen, verwenden wir den höheren der beiden Abschlüsse für unsere Klassifikation.

4 Ergebnisse

Zunächst betrachten wir die Struktur und Dynamik der Bildungsverläufe von Frauen und Männer in der Schweiz in einer ihre Komplexität vereinfachenden Darstellung. Abbildung 1 zeigt den Anteil der Männer und Frauen eines Geburtsjahrgangs, die als höchsten Bildungsabschluss entweder eine Matura oder einen Hochschulabschluss vorweisen können.

2 Da in der Strukturhebung nur nach dem höchsten Bildungsabschluss gefragt wird, können wir keine reine Maturitätsquote angeben, sondern zählen diejenigen mit einem Hochschulabschluss auch zu der Gruppe der Maturand:innen.

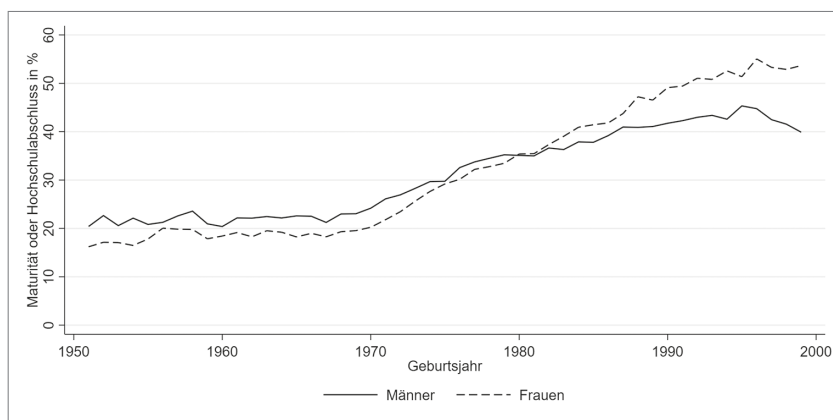


Abb. 1: Anteil derjenigen Personen, die eine Maturität oder einen Hochschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss erreicht haben, getrennt nach Geschlecht und Geburtsjahr. Quelle: Daten der Strukturerhebungen 2011-2020 und STATPOP 2010-2020, eigene Berechnungen.

Es zeigt sich, dass in den früheren Geburtsjahrgängen Männer häufiger als Frauen diese Abschlüsse erreicht haben (1950: Männer: 21%, Frauen: 17%). Für die Geburtsjahrgänge zwischen 1950 und 1970 haben sich die Anteile kaum verändert. Für die Geburtsjahrgänge ab 1970 ist ein Anstieg dieser Anteile zu beobachten, der bei den Frauen stärker ausfällt als bei den Männern. Dementsprechend haben Frauen ab dem Geburtsjahrgang 1982 häufiger eine Maturität oder einen Hochschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss als Männer. Ab den 1990er Jahren ist bei den Männern eine Stagnation bei einem Anteilswert von rund 40 % zu beobachten, während der Anteilswert bei den Frauen weiter angestiegen ist und beim Geburtsjahrgang 1999 über 50 % liegt.

Für die Schweiz lässt sich über die Geburtskohorten 1951 bis 2000 eine deutliche Zunahme der Personen mit Maturität oder Hochschulabschluss feststellen. Gruppiert man die Personen mit Maturität oder Hochschulabschluss (konditionale Betrachtung) nach ihrer Bildungsherkunft, so zeigen sich deutliche Veränderungen über die Geburtskohorten (siehe Abbildung 2).³ Sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen der ältesten betrachteten Geburtskohorte (1951-1955) stammt mehr als ein Drittel der Personen mit Maturität oder Hochschulabschluss aus Elternhäusern mit einem Abschluss auf Sekundarstufe I als höchstem Bildungsabschluss. Gleichzeitig stammt von den Personen mit Maturität oder Hochschulabschluss in dieser Kohorte etwas weniger als ein Fünftel aus Elternhäusern mit einem Tertiärabschluss. Die Bildungsherkunft der Personen mit Maturität

3 Zur anschaulicheren Darstellung haben wir für die nachfolgenden beiden Abbildungen die Geburtsjahrgänge in fünf Geburtsjahrgänge umfassende Geburtskohorten eingeteilt.

oder Hochschulabschluss hat sich deutlich verändert: Immer weniger stammen aus Familien mit höchstem Abschluss auf Sekundarstufe I und immer mehr aus Familien mit Tertiärabschluss. In der jüngsten beobachteten Geburtskohorte (1996–2000) stammen 60 % aus Familien mit Tertiärabschluss und nur noch 5 % aus Familien mit höchstem Abschluss auf Sekundarstufe I. Neben der zeitlichen Entwicklung ist interessant, dass sich die Herkunftsmuster der Maturand:innen zwischen den Geschlechtern kaum unterscheiden.

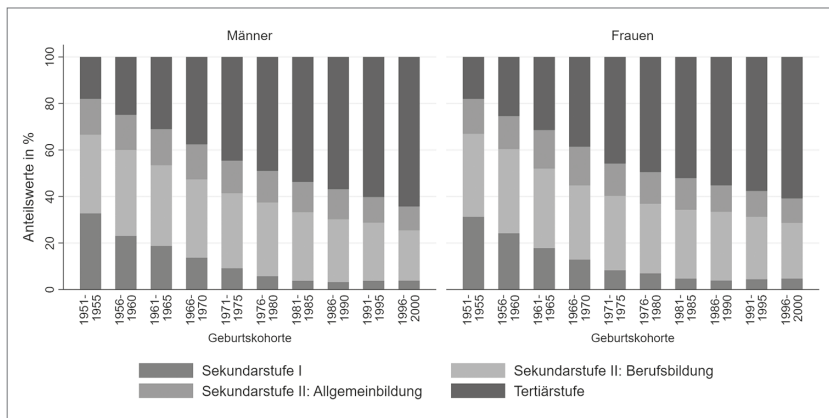


Abb. 2: Höchste Bildungsabschlüsse der Eltern, derjenigen Personen, die eine Maturität oder einen Hochschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss erreicht haben, getrennt nach Geschlecht und Geburtskohorte. Quelle: Daten der Strukturerhebungen 2011–2020 und STATPOP 2010–2020, eigene Berechnungen.

Betrachtet man die Bildungsherkunft der Personen mit Maturität oder Hochschulabschluss unkonditioniert, d. h. als Anteil an allen Personen einer Geburtskohorte, so zeigen sich ähnlich eindrucksvolle Veränderungen im Zeitverlauf (siehe Abbildung 3).⁴ Während in der Geburtskohorte 1951–1955 nur 5% der Männer aus einem Elternhaus mit Tertiärabschluss stammen und eine Maturität oder einen Hochschulabschluss erreichen, sind es in der Geburtskohorte 1996–2000 bereits 28%. Bei den Frauen ist diese Entwicklung noch deutlicher. Hier stieg der Anteilswert von 5% auf 32%.

⁴ Man kann sich diese Abbildung auch als eine Zerlegung der Linien in Abbildung 1 vorstellen, die folgende Frage beantwortet: Unter allen Personen einer Geburtskohorte wie viele haben eine Maturität oder einen Hochschulabschluss und entspringen einer bestimmten Bildungsherkunft?

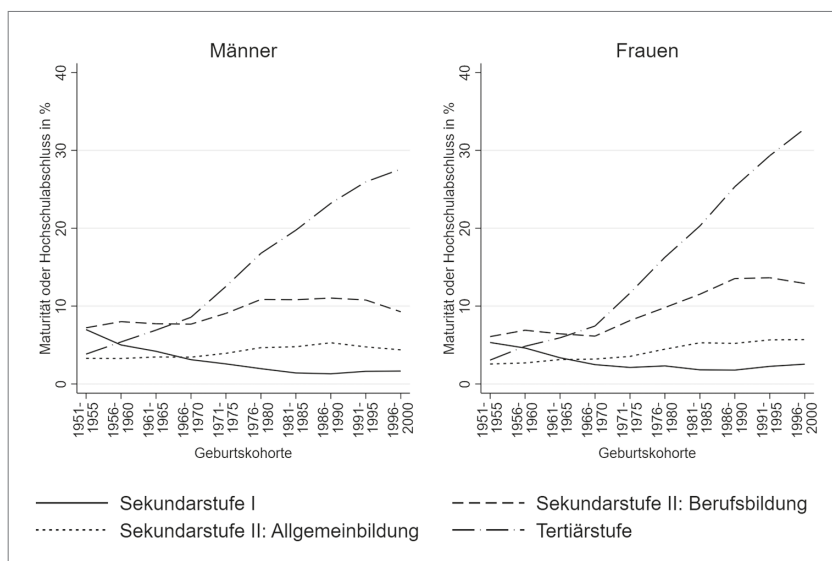


Abb. 3: Anteilswerte von Personen, die eine Maturität oder einen Hochschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss erreicht haben und einer bestimmten Bildungsherkunft aufweisen, getrennt nach Geschlecht und Geburtskohorte. Lesehilfe: 20 % der Männer der Geburtskohorte 1981-1985 haben als höchsten Bildungsabschluss die Maturität oder einen Hochschulabschluss und Eltern mit einem Tertiärabschluss. Quelle: Daten der Strukturerhebungen 2011-2020 und STATPOP 2010-2020, eigene Berechnungen.

Betrachtet man die Abbildungen 2 und 3, so könnte der Eindruck entstehen, dass vor allem Kinder aus Familien mit Hochschulabschluss von der Ausweitung der Bildungsmöglichkeiten profitiert haben. Dies lässt sich jedoch nicht ohne weiteres aus den Abbildungen ablesen. Diese deutliche Veränderung könnte auch auf die bereits in anderen Studien vielfach berichtete veränderte Zusammensetzung der Bildungsabschlüsse in den Elterngenerationen zurückzuführen sein (vgl. Jann & Seiler 2014; Nennstiel & Becker 2023). Da es über die Geburtskohorten hinweg immer mehr Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen und immer weniger Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen gibt, verändert sich die Bildungsherkunft der Personen mit Maturität oder Hochschulabschluss deutlich. Um zu prüfen, ob die beobachteten Veränderungen in erster Linie auf eine veränderte Bildungszusammensetzung der Elterngeneration zurückzuführen sind oder ob sich die Wahrscheinlichkeit, eine Maturität oder einen Hochschulabschluss zu erwerben, über die Geburtsjahrgänge hinweg verändert hat, wurde Abbildung 4 erstellt. In dieser Abbildung wird die Wahrscheinlichkeit, dass Männer und Frauen mit unterschiedlichem Bildungshintergrund eine Maturität oder einen Hochschul-

abschluss erreichen, über die Geburtsjahrgänge aufgetragen (gleitendes Mittel über fünf Geburtsjahrgänge).

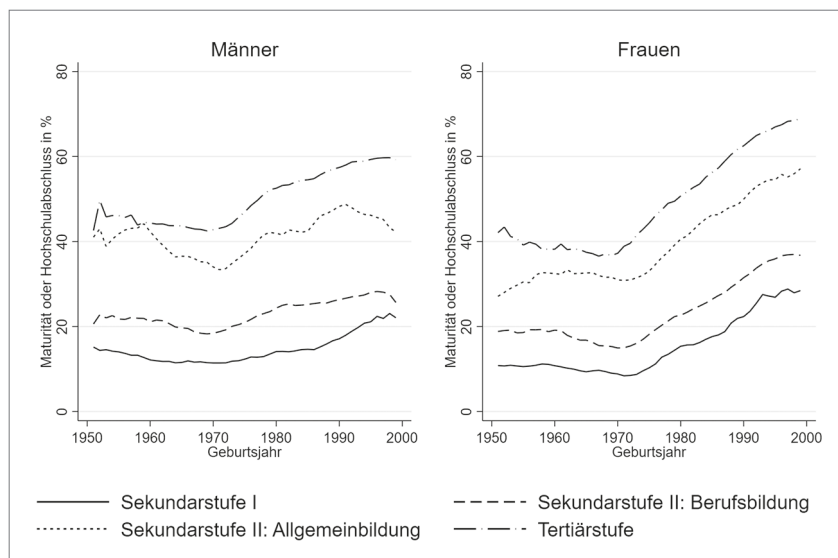


Abb. 4: Wahrscheinlichkeit, eine Maturität oder einen Hochschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss erreicht zu haben, nach Bildungsherkunft – getrennt nach Geschlecht und Geburtsjahrgängen (gleitender Durchschnitt von fünf Geburtsjahren). Quelle: Daten der Strukturerhebungen 2011-2020 und STATPOP 2010-2020, eigene Berechnungen.

Generell lassen sich drei Tendenzen feststellen. Erstens steigt die Wahrscheinlichkeit, eine Maturität oder einen Hochschulabschluss zu erwerben, über die Geburtsjahrgänge hinweg für alle Herkunftsguppen mit Ausnahme der Männer aus Elternhäusern mit Sekundarstufe II: Allgemeinbildung. Während die Wahrscheinlichkeiten bis in die 1970er Jahre relativ stabil blieben oder sogar leicht zurückgingen, steigen sie seitdem an. Zweitens ist der Anstieg der Wahrscheinlichkeiten bei den Frauen stärker ausgeprägt als bei den Männern. Bis Anfang der 1970er Jahre waren die Wahrscheinlichkeiten für Männer in allen Herkunftsguppen etwas höher als für Frauen. Seit Beginn der 1970er Jahre konnten Frauen aller Herkunftsguppen ihre Chancen auf einen Matura- oder Hochschulabschluss jedoch deutlich stärker steigern als Männer. Damit ist die Wahrscheinlichkeit, eine Maturität oder einen Hochschulabschluss zu erreichen, heute für Frauen aus allen Herkunftsguppen höher als für Männer. Drittens ist der absolute Anstieg der Wahrscheinlichkeit, eine Maturität oder einen Hochschulabschluss zu erreichen, über die Geburtskohorten hinweg tendenziell umso größer, je höher das Bildungsniveau der Eltern ist. So haben im Zeitverlauf immer mehr Kinder aus den meisten

Herkunftsgruppen eine Maturität oder einen Hochschulabschluss erreicht. Am stärksten war dieser absolute Anstieg der Wahrscheinlichkeiten jedoch bei Personen aus Elternhäusern mit Tertiärabschluss: Bei den Männern war ein Anstieg um knapp 20 Prozentpunkte (von 41 % im Jahr 1950 auf 60 % im Jahr 1999) und bei den Frauen um rund 30 Prozentpunkte (von 41 % im Jahr 1950 auf 70 % im Jahr 1999) zu beobachten. Die Zunahme des Anteils der Personen mit Maturität oder Hochschulabschluss (an den Personen mit diesem Bildungsabschluss und an allen Geburtskohorten), die aus Familien mit tertiärem Bildungsabschluss stammen, kann somit sowohl auf die veränderten Erfolgswahrscheinlichkeiten als auch auf die stark veränderte Zusammensetzung der Bildungsherkunft in der Elterngeneration zurückgeführt werden.

5 Fazit

Am Beispiel der geschlechtsspezifischen Bildungsbeteiligung in der Schweiz im historischen Ablauf von Geburtskohorten wurde aufgezeigt, wie das Zusammenspiel von gesellschaftlichen Entwicklungen auf der primär analytischen Makro-Ebene sowie den auf der Meso- und Mikro-Ebene angesiedelten Ideen, Interessen und Institutionen (un)erwartete Emergenzen wie die Bildungsexpansion einschließlich ihrer Folgen hervorbringt (vgl. Anhalt 2012, 137-138). Als unerwartete und ungeplante Folge der zögerlich einsetzenden und verlaufenden Bildungsexpansion veränderte sich die Bildungsstruktur in der Bevölkerung. Diese Entwicklung einer sukzessiven Höherqualifikation in der Generationen- und Kohortenabfolge resultierte auch in einem sozialen Wandel von Lebensverläufen von Frauen und Männern. Im Vergleich zu den Männern verbringen die Frauen zunehmend mehr Lebenszeit in den Bildungsinstitutionen und erwerben zunehmend auch akademische Abschlüsse. Ob diese anhaltende Entwicklung im horizontalen Bildungserwerb auch zum Gleichstand oder gar zur Umkehr der Geschlechterverhältnisse bei der Besetzung von Professuren in den Schweizer Universitäten und Fachhochschulen führt, wie dies etwa von Schubert und Engelage (2010, 2011) gemutmaßt wird, ist offen und ungewiss. Sofern sich die Randbedingungen des aufgezeigten Prozesses nicht ändern, wird es dazu kommen, dass immer mehr Professuren mit Frauen besetzt werden.

Aber auch das ist noch offen und ungewiss. Denn die von uns vorgelegten Daten zeigen, dass die Bildungsexpansion in der Schweiz nicht zu einer generellen sozialen Öffnung der Chancen, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, geführt hat. Zum einen nahm für die vor 1970 Geborenen die Bildungsungleichheiten beim Erwerb einer gymnasialen Maturität und eines Hochschulabschlusses ab, stieg aber in den folgenden Geburtskohorten wieder an. Zum anderen sehen wir bei Kontrolle der sich im Zuge der Bildungsexpansion ändernden Komposition der sozialen Herkunft, bemessen anhand der Bildung der Eltern, dass sich

die Strukturen der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen nicht geändert haben. Wie für die Bundesrepublik Deutschland (vgl. Becker 2006), ist auch für die Schweiz festzuhalten, dass es im Zuge der Bildungsexpansion zu den erwarteten Niveaueffekten beim Bildungserwerb – d. h. Höherqualifikation nachwachsender Generationen im Zuge der Bildungsexpansion – gekommen ist, aber nicht zu den ebenso erhofften Struktureffekten. Die sozial ungleichen Chancen im Schweizer Bildungssystem haben sich kaum verändert. Ob sich angesichts der ohnehin zögerlich einsetzenden und verlaufenden Bildungsexpansion noch politisch erwünschte Veränderungen ergeben, ist weiterhin offen und ungewiss.

Diese Offenheit und Ungewissheit von Ergebnissen langfristiger gesellschaftlicher Entwicklungen und des sozialen Wandels von Verhaltens- und Handlungsweisen verschiedener Generationen ist Gegenstand von historischen Analysen in den Sozialwissenschaften (vgl. Anhalt 2012, 138-139). Die Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von sozialen Ordnungen bedingen – wie oben gesehen – in die Zukunft hinein offene Prozesse mit ungewissem Ausgang auf allen gesellschaftlichen Ebenen. Während großangelegte Versuche, Sozialgeschichte von Gesellschaften und sozialen Gruppen als einen teleologischen Prozess zu begreifen, gescheitert sind, dürfte eine Rekonstruktion gesellschaftlicher Entwicklungen auf der Basis von Lebensverläufen unterschiedlicher Geburtskohorten ein adäquates Vorgehen sein, um sozialen Wandel in interessierenden Gesellschafts- und Lebensbereichen wie etwa Bildung, Bildungssystem und Bildungsvorstellungen zu verstehen und auch ursächlich zu erklären. Etwaige Planungs- und Steuerungsprobleme in der Bildungspolitik werden ebenfalls nachvollziehbar aufgrund des „Eigensinns“ der handelnden Akteure, welche durch jeweils unterschiedliche sozialhistorische Kontexte geprägt werden, und der Eigenlogik der von ihnen angeschobenen Wandlungsprozessen. Deswegen dürfte auch die Initiierung einer Bildungsexpansion am Reißbrett – erinnert sei an die strukturfunktionalistisch und systemtheoretisch inspirierte Bildungsplanung in den 1970er Jahren – gescheitert sein. Denn die individuelle Nachfrage nach Bildung durch nachwachsende Generationen, das politisch gesteuerte Angebot von Bildungsmöglichkeiten und die wirtschaftliche Konsumption der Bildungsergebnisse sind ebenso unvorhersehbar wie der Wandel von Bildungsvorstellungen in einer sich wandelnden Gesellschaft und der Bildungsbedarf in der Zukunft. Die Realisierung wünschenswerter Zustände, wie etwa die Reduktion sozial ungleicher Bildungschancen, zu Gunsten einer bislang benachteiligten Gruppe muss nicht in jedem Fall synchron laufen mit dem verantwortungsvollen Entscheiden und Handeln der privilegierten und mächtigen Gruppen in einer Gesellschaft.

Literatur

- Anhalt, E. (2012): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker, R. (2006): Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 27-62.
- Becker, R. (2012): Der Übergang ins Hochschulstudium: Prozesse und Mechanismen am Beispiel der deutschen Schweiz. In: M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & R. Samuel (Hrsg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 305-331.
- Becker, R. (2014): Reversal of Gender Differences in Educational Attainment. Historical Analysis of the West German Case. In: *The Journal of Educational Research* 56 (1), 184-201.
- Becker, R. (2019): Key Challenges for the Sociology of Education – Theoretical, Methodological, and Empirical Issues. In: R. Becker (Hrsg.): *Research Handbook on the Sociology of Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2-16.
- Becker, R. & Anhalt, E. (2017): Soziologische Grundlagen von Menschenbildannahmen. In: J. Standop, E. D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.): *Menschenbilder in Schule und Unterricht*. Weinheim: Beltz, 53-69.
- Becker, R., Gilgen, S. & Anhalt, E. (2022): Bildungsvorstellungen im sozialen Wandel – eine Kohortenanalyse für die Bundesrepublik Deutschland in der Zeit von 1958 bis 2018. In: *Zeitschrift für Soziologie* 51 (1), 23-40.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2013): Gesellschaftliche Kontexte, Bildungsverläufe und Bildungschancen. In: R. Becker & A. Schulze (Hrsg.): *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer + VS Verlag für Sozialwissenschaften, 511-553.
- Becker, R. & Jann, B. (2017): Educational Expansion and Homogamy. An Analysis of the Consequences of Educational Upgrading for Assortative Mating in Switzerland. In: *Swiss Journal of Sociology* 43 (3), 481-511.
- Becker, R., Jäpel, F. & Beck, M. (2013a): Diskriminierung durch Lehrpersonen oder herkunftsbedingte Nachteile von Migranten im Deutschschweizer Schulsystem? In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 39 (3), 517-549.
- Becker, R., Jäpel, F. & Beck, M. (2013b): Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg. Eine empirische Analyse für Schulkinder im Deutschschweizer Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung ihres Migrationshintergrundes. In: A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Hrsg.): *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim: Juventa, 77-101.
- Becker, R. & Mayer, K. U. (2019): Societal Change and Educational Trajectories of Women and Men Born between 1919 and 1986 in (West) Germany. In: *European Sociological Review* 35 (2), 147-168.
- Becker, R. & Müller, W. (2011): Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In: A. Hadjar (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 55-75.
- Becker, R. & Zanger, C. (2013): Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen. Eine empirische Analyse des Wandels der Bildungsbeteiligung und -ungleichheiten mit den Daten der Schweizer Volkszählungen 1970, 1980, 1990 und 2000. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 65 (4), 423-449.
- BFS, Bundesamt für Statistik. (2021): Factsheet - Structural Survey (SE). Online unter: <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/19344679/master>. (Abrufdatum: 12.10.2023).
- BFS, Bundesamt für Statistik. (2022): Population and Households Statistics (STATPOP). Online unter: <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/22406439/master>. (Abrufdatum: 12.10.2023).
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.

- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2009): Nonpersistent Inequality in Educational Attainment. In: *American Journal of Sociology* 114 (5), 1475-1521.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2010): Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities, and Gender Differences. In: *European Sociological Review* 26 (1), 31-48.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2012): Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich. In: R. Becker & H. Solga (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 346-373.
- Buchmann, M. & Charles M. (1993): The Lifelong Shadow: Social Origins and Educational Opportunity in Switzerland. In: Y. Shavit & H. P. Blossfeld (Hrsg.): *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in 13 Countries*. Boulder: Westview Press, 177-192.
- DiPrete, T. A. & Buchmann, C. (2013): *The Rise of Women. The Growing Gender Gap in Education and what it Means for American Schools*. New York: Russell Sage Foundation.
- Engelhardt, H. & Jann, B. (2004): Halbe Kraft voraus? Arbeitseinsatz, berufliche Segregation und Löhne von Frauen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt. In: *Soziale Welt* 55 (2), 205-224.
- Falcon, J. (2020): The Swiss El Dorado? Education and Social Mobility in Twentieth-Century Switzerland. In: R. Breen & W. Müller (Hrsg.): *Education and Intergenerational Social Mobility in Europe and United States*. Stanford: Stanford University Press, 150-172.
- Hadjar, A. (2011): Einleitung. In: A. Hadjar (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-19.
- Hadjar, A. (2019): Educational Expansion and Inequalities: How Did Inequalities by Social Origin and Gender Decrease in Modern Industrial Societies? In: R. Becker (Hrsg.): *Research Handbook on the Sociology of Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 173-192.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2017): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: R. Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer + VS Verlag für Sozialwissenschaften, 211-232.
- Hadjar, A. & Berger, J. (2010): Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39 (2), 182-201.
- Head-König, A. L. (2015): „Frauenerwerbsarbeit“. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*. Version vom 05.03.2015, übersetzt aus dem Französischen. Online unter: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/013908/2015-03-05/>. (Abrufdatum: 26.06.2023)
- Helbig, M. (2012): Die Umkehrung – Geschlechterungleichheiten beim Erwerb des Abiturs im Wandel. In: R. Becker & H. Solga (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte 52. Wiesbaden: Springer VS, 374-392.
- Jann, B. & Combet, B. (2012): Zur Entwicklung der intergenerationalen Mobilität in der Schweiz. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 38 (2), 177-199.
- Jann, B. & Seiler, S. (2014): *A New Methodological Approach for Studying Intergenerational Mobility with an Application to Swiss Data*. University of Bern, Department of Social Sciences. Online unter: <https://EconPapers.repec.org/RePEc:bss:wpaper:5>. (Abrufdatum: 12.10.2023).
- Kellerhals, K. (2010): Der gute Schüler war auch früher ein Mädchen. Schulgesetzgebung, Fächerkanon und Geschlecht in der Volksschule des Kantons Bern 1835–1897. Bern: Haupt.
- Kriesi, I. & Imdorf, C. (2019): Gender Segregation in Education. In: R. Becker (Hrsg.): *Research Handbook on the Sociology of Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 193-212.
- Levy, R. (2013): Regulating Life Courses: National Regimes of Gendered Trajectories. In: R. Levy & E. Widmer (Hrsg.): *Gendered Life Courses Between Standardization and Individualization. A European Approach Applied to Switzerland*. Wien: Lit Verlag, 225-242.
- Müller, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: R. M. Lepsius, J. Friedrichs & K. U. Mayer (Hrsg.): *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. (Sonderheft 38 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Opladen: Westdeutscher Verlag, 83-112.

- Nennstiel, R. (2022): Positive Ethnic Choice Effects are Persistent Over Time but not Across Minority Generations: Evidence from Switzerland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 74 (4), 499-524.
- Nennstiel, R. & Becker, R. (2023): Gendered Intergenerational Educational Mobility Patterns Converge in the Cohort Sequence: Evidence from Switzerland Using Administrative Data. In: Frontiers in Sociology 8, 1172553.
- Rucker, T. & Anhalt, E. (2017): Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück.
- Schubert, F. & Engelage, S. (2010): Sind Kinder ein Karrierehindernis für Hochgebildete? Karriere und Familie bei Promovierten in der Schweiz. In: Zeitschrift für Soziologie 39 (5), 382-401.
- Schubert, F. & Engelage, S. (2011): Wie undicht ist die Pipeline? Wissenschaftskarrieren von promovierten Frauen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 63 (3), 431-457.
- Wanner, P. (2022): Die Bildungsmobilität der Secondos in der Schweiz. In: Social Change in Switzerland. Ausgabe 30, Online unter: <https://www.socialchangeswitzerland.ch/wp-content/uploads/2022/07/Die-Bildungsmobilita%CC%88t-der-Secondos-in-der-Schweiz.pdf> (Abrufdatum: 12.10.2023)
- Zangger, C. & Becker, R. (2016): Die Bildungsexpansion in der Schweiz – eine Reanalyse unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Bildungschancen. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 42 (3), 429-441.
- Zangger, C., Glauser, D. & Becker, R. (2018): The Impact of Modernization and Labor Market Conditions on the School-to-Work Transition in Switzerland: A Dynamic Analysis of the Period from 1946 to 2002. In: R. Tillmann, M. Voorpostel & P. Farago (Hrsg.): Social Dynamics in Swiss Society – Empirical Studies Based on the Swiss Household Panel. Chann: Springer, 145-159.
- Zimmermann, B. & Becker, R. (2023): Die Sozialstruktur der Bildungsvorstellungen in der Schweiz. In: Swiss Journal of Sociology 49 (1), 153-177.

Autoren

Becker, Rolf, Prof. Dr.

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie,

Lebensverlaufsforchung, Methoden empirischer Sozialforschung

E-Mail: rolf.becker@unibe.ch

Nennstiel, Richard, Dr.

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheiten in Bildung und Beschäftigung und Sozialstrukturanalyse

E-Mail: richard.nennstiel@unibe.ch

Dietrich Benner

Nichtaffirmative Erziehungs- und Bildungstheorie und ihre Bedeutung für eine operativ ausgewiesene Unterrichts- und Bildungsforschung

Mit diesem Beitrag danke ich Elmar Anhalt für wichtige Hinweise und Anregungen, die ich aus der Lektüre seiner Schriften und in Gesprächen aus den Jahren 2010 und 2016 gewonnen habe. Von ihm habe ich gelernt, dass man Herbart system- und komplexitätstheoretisch interpretieren und systemtheoretische Gedankengänge und Analysen von Niklas Luhmann nicht nur erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretisch würdigen und kritisieren, sondern auch komplexitätstheoretisch analysieren und abwandeln kann (vgl. Anhalt 1999). Wir stimmen darin überein, dass Erziehungs- und Bildungstheorien nicht nur für die Beschreibung der Eigenlogik, sondern auch der Komplexität pädagogischen Handelns unverzichtbar sind und durch komplexitätstheoretische Vertiefungen anschlussfähig an andere Diskurse werden (vgl. Anhalt 2012; Rucker 2014). Diese Übereinstimmungen sind u. a. in dem von Hans-Christoph Koller, Fabian Kessl und Katja Schmidt in der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“ zusammengestellten Thementeil „Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung“ dokumentiert, der mit zwei Beiträgen eingeleitet wird, in denen wir, ohne dies zwischen uns abgestimmt zu haben, jeweils auf Überlegungen des anderen Bezug nehmen (vgl. Anhalt, Rucker & Welti 2018; Benner 2018a).

Die folgenden Überlegungen knüpfen an diese Beiträge an und sind einer gemeinsamen Fragestellung verpflichtet. Sie wenden sich gegen eine gegenwärtig in Deutschland dominante selbstaffirmative Bildungsforschung und Bildungspolitik (zur Kritik affirmativer Konzepte vgl. Uljens 2023), deren Kritik in drei Abschnitten entwickelt wird. Der erste ist mit „PISA 2000 und die Folgen“ überschrieben und vergleicht kritische Befunde der empirischen Bildungsforschung, die Ende 2022 auf einer Tagung an der „Neuen Schule“ Wolfsburg vorgetragen wurden, mit einem Papier der „Ständigen Wissenschaftlichen Kommission“ der deutschen Kultusministerkonferenz, das ebenfalls aus dem Jahre 2022 stammt. Der zweite handelt vom Fehlen einer erziehungs-, bildungs- und kompetenztheoretisch ausgewiesenen Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungsforschung und von drei im

pädagogischen Handeln wirksamen Interaktionskausalitäten. Der dritte arbeitet Zusammenhänge zwischen Fragen, Zeigen und Antworten in Lehr-Lernprozessen heraus und weist auf ihre Bedeutung für eine sich als Erziehungs- Bildungs- und Kompetenzforschung verstehende Unterrichtsforschung hin.

1 PISA 2000 und die Folgen – Überlegungen anlässlich eines aktuellen Papiers der „Ständigen Wissenschaftlichen Kommission“ der deutschen Kultusministerkonferenz

Wer heute nach den Folgen von PISA 2000 fragt, sollte die Hoffnungen, die vor mehr als 20 Jahren mit PISA verbunden wurden, mit aktuellen Outputmessungen und deren Ergebnissen sowie Reformvorschlägen konfrontieren, welche die „Ständige Wissenschaftliche Kommission“ der Kultusministerkonferenz jüngst zur Weiterentwicklung der deutschen Grundschule ausgearbeitet und kürzlich im Internet vorgestellt hat (vgl. SWK 2022; zum weitgehenden Fehlen einer kritischen Aufarbeitung vgl. Klieme 2020).

PISA war als eine Erfolgsgeschichte geplant, in der Unterricht aus seiner Bevormundung durch wechselnde bildungstheoretische, darunter auch ideologische Programme befreit und durch Kompetenzmessungen kontrolliert werden sollte. Als Resultat der Umstellung der bis dahin bildungstheoretisch argumentierenden auf kompetenztheoretisch ausgerichtete Lehrpläne wurde ein deutlicher Abbau der sozialen Bildungsbenachteiligung im deutschen Bildungssystem prognostiziert. Zwanzig Jahre später kann keine der an PISA mitwirkenden Instanzen auf eine wirkliche Erfolgsgeschichte zurückblicken. Das an der Humboldt-Universität angesiedelte IQB (2023) berichtet zuletzt über zunehmende Lernstandsdefizite, die durch den Unterrichtsausfall während der Covid-19-Pandemie noch verstärkt worden sind und nicht auf eine Abnahme, sondern auf eine Zunahme der Bildungsbenachteiligung im deutschen Bildungssystem hinweisen.

Auf einer an der Neuen Schule Wolfsburg am 11. und 12. November 2022 aus Anlass des 25-jährigen Bestehens des Hamburger „KESS_Netzwerks“ durchgeführten Tagung klärte der Pädagogische Psychologe und Empirische Bildungsforscher Stanislav Ivanov die Anwesenden darüber auf, dass infolge des während der Pandemie stattgefundenen Unterrichtsausfalls bei Schüler:innen Kompetenzdefizite entstanden seien, die Auswirkungen bis in die Berufsbildung und das Studium haben würden und bis zum Ende der Schulzeit nicht abgebaut werden könnten. Zusammen mit dem emeritierten Hamburger Staatsrat Ulrich Vieluf und der Empirischen Bildungsforscherin Roumiana Nikolova warnte er Schulaufsicht, Bildungspolitik und Öffentlichkeit vor der Illusion, die Defizite könnten abgebaut werden. Worauf es ankomme, sei der Aufbau und eine Weiterentwicklung schulischer Netzwerke zu Einrichtungen, an denen mit didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen

innovativen Unterrichtsformen experimentiert, Praxisforschung mit Grundlagenforschung verbunden und die Ergebnisse der Lernstandserhebungen mit Blick auf Leistungen und Grenzen des erteilten Unterrichts diskutiert werden.

Einen Monat später stellte dann am 12. Dezember 2022 die „Ständige Wissenschaftliche Kommission“ der KMK in Anwesenheit ihrer Präsidentin Karin Priem ihr Gutachten zur Weiterentwicklung der deutschen Grundschule vor. Im Gutachten selbst und in seiner Präsentation finden sich keine Aussagen und Analysen zur zunehmenden Verfehlung der Bildungsstandards in Lesen, Schreiben und Mathematik, auch nicht zum Unterrichtsausfall während der Pandemie und der im Fernunterricht bei etlichen Lehrpersonen sichtbar gewordenen allgemein- und fachdidaktischen Inkompetenz, die nur noch Aufgaben stellen, diese aber weder erklären noch interpretieren konnten. Das Gutachten und seine Vorstellung suchen den durch nichts gedeckten Eindruck zu erwecken, dass Wissenschaft und Bildungspolitik die gesamte Entwicklung fest im Griff haben (vgl. SWK 2022).

An dem Gespräch zwischen Wissenschaft und Politik nahm eine große Anzahl von Lehrer:innen und Wissenschaftler:innen teil, von denen sich viele über die von der Kommission und der Vorsitzenden der KMK geäußerte Zuversicht nur wundern konnten. Die Zuschauenden und Zuhörenden durften zwar Handzeichen geben und sich zu Wort melden, um neue Themen einzubringen oder Einwände zu formulieren, drangen dabei aber – wie ich aufgrund eigener, aber auch fremder Erfahrungen feststellen konnte – nicht bis zu den Akteuren aus Wissenschaft und Politik vor. Eine von der KMK bestellte Gesprächsleiterin trat als Mittlerin zu dem unsichtbar bleibenden Publikum auf und stellte abwechselnd den Wissenschaftler:innen aus der Kommission und der Bildungspolitik Fragen, die sie aus den anonym bleibenden Wortmeldungen selbst formulierte. Der Grundtenor der Fragen und der von beiden Berufsgruppen gegebenen Antworten war immer derselbe. Die Fragen an die Politik lauteten: Frau Ministerin, was haben Sie vorbereitet, was werden sie tun? Die Fragen an die Wissenschaft lauteten sinngemäß: Was schlagen Sie vor? Was sind Ihre neuesten Erkenntnisse? Zu den Antworten gehörten u. a. die folgenden: Man müsste die auf der Grundlage der empirischen Bildungsforschung erfolgreich begonnenen Reformen in der Grundschule nun auch auf den Kindergarten übertragen, die in der Grundschule begonnene Konzentration auf Kernfächer überall konsequent weiterverfolgen und die Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte und Lehrer:innen auf empirische Bildungsforschung, pädagogische Diagnostik und Kompetenzmessung umstellen, dann würde das Ziel erreichbar sein, dass demnächst alle Schüler:innen alle Bildungsstandards in allen Kernfächern erreichen.

Der zur ständigen Kommission gehörende Leiter des Mercator-Instituts kam mehrfach mit seiner Auffassung zu Wort, die Kompetenzförderung müsse in den Kernbereichen Lesen und Mathematik stattfinden. Dabei könnten Randbereiche

wie Sport zurücktreten. Er vertrat damit eine Auffassung, die verkennet, dass Lesen und Rechnen nicht nur in den sogenannten Kernfächern, sondern der Tendenz nach in allen Fächern vorkommen und ihre fachunterrichtliche Vermittlung nur dann sinnvoll und legitim ist, wenn ihre Präsenz in Schulen und Schulleben nicht auf einen Kernunterricht zentriert wird. Wie um dem Ganzen noch die Krone aufzusetzen, verkündete der Leiter des genannten Instituts mitten in einer Situation, in der Unterrichtsausfälle wegen Grippe- und Coronaerkrankungen bei Lernenden und Lehrpersonen ein Maximum erreichten, in Berlin vermehrt unausgebildetes Personal Fachunterricht erteilt sowie auf unabsehbare Zeit tausende von Lehrer:innen fehlen werden, es bestehe keinerlei Mangel an Lehrpersonen und Unterrichtsstunden, sondern bloß ein Mangel an geeigneten Lernmitteln, die es nun auf der Grundlage von Kompetenzmessungen und Diagnostik zu entwickeln gelte.

Bei soviel Selbst-Affirmation blieben elementare Erfordernisse guter wissenschaftlicher Arbeit, aber auch politischer Redlichkeit und vor allem demokratischer Meinungsbildung und Beteiligung auf der Strecke. Die Veranstaltung, deren Verlauf im Internet öffentlich einsehbar ist (<https://www.youtube.com/watch?v=0H6MRiWm1aw=>), thematisierte weder Zusammenhänge von Lehren und Lernen, Lehrmitteln und Lernmitteln, Unterrichtsqualität und der Förderung von Bildungsprozessen (vgl. Benner 2022), noch Alternativen und offene Fragen, und schon gar nicht Misserfolge, Kompetenzdefizite und ungeklärte Abstimmungsprobleme zwischen Kompetenzmessungen und Veränderungen in der unterrichtlichen Praxis. Sie konfrontierte damit ungewollt die auf ihr selbst nicht zu Worte kommende Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit mit der alarmierenden Frage, wie eine wissenschaftlich irregeleitete und ihre eigene Verantwortung nicht mehr wahrnehmende Bildungspolitik im Verbund mit einer Bildungsforschung, die ohne Erziehungs-, Bildungs- und Schultheorie auskommt, künftig daran gehindert werden können, den von der Kommission empfohlenen Weg weiterzugehen und neue Aufgaben zu übernehmen, nachdem sie die alten nicht zielführend bearbeitet haben.

Ein „Weiter so!“, welches das von Bildungsforschung und Bildungspolitik entwickelte Kompetenzverständnis nun auch zum Inhalt der Ausbildung für pädagogische Berufe und der Weiterbildung und Professionalisierung von Erziehenden, Lehrpersonen und Sozialpädagog:innen erheben würde, kann nur verheerende Wirkungen haben. Um sie zu verhindern, gilt es neue Kooperationen mit einer Praxisforschung aufzubauen, die sich nicht in einem, sondern in mehreren Paradigmen bewegt und eine zugleich grundlagen- und praxistheoretisch ausgewiesene Erziehungswissenschaft betreibt. Es ist höchste Zeit festzustellen, dass die Umstellung der Bildungspläne in Deutschland von bildungstheoretischen auf kompetenztheoretische Normierungen nicht gelungen ist (vgl. hierzu Benner 2002). Vergleicht man ältere mit neueren Lehrplänen, so wird ein Paradigmenwechsel

erkennbar, der aber nicht darüber hinwegtäuschen kann, dass in den neuen wie in den alten Plänen zwar durchgängig behauptet wird, ihre Bildungs- und Kompetenzziele seien durch Unterricht vermittelbar und würden von den Schüler:innen erreicht. Die Kompetenzmessungen bestätigen dies aber nicht, sondern besagen das Gegenteil (vgl. Lewalter u. a. 2023). In den sogenannten Kernfächern erreichen immer weniger Schüler:innen die Mindeststandards. In besonderer Weise gilt dies für Lernende mit besonderem Unterstützungsbedarf. Diese Entwicklung beschädigt inzwischen auch die Entwicklung in allen anderen Lernbereichen.

Gleichzeitig zeigt sich aber an den neueren Bildungsplänen ein nicht gering zu schätzender Fortschritt. Er liegt darin, dass die bildungstheoretischen Ziele früher oft so formuliert wurden, dass ihre Erreichbarkeit gar nicht überprüft werden konnte, während die nach 2000 entstandenen Lehrpläne Kompetenzziele formulieren, die auch dann, wenn man ihre bildungstheoretische Reichweite und Qualität in Zweifel zieht, zumindest Möglichkeiten einer empirischen Kontrolle ihrer Vermittelbarkeit und Erreichbarkeit eröffnen. Weithin ungeklärt aber bleibt in älteren wie neueren Rahmenplänen, worauf sich die Vermittelbarkeit der gesetzten Bildungs- und Kompetenzziele gründet.

Seit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970) wird in Reformplänen die lernende Seite des Unterrichts überbetont und seine lehrende Seite vernachlässigt. Weitgehend aus dem Blick geraten ist, dass Bildungsprozesse deshalb durch unterrichtliches Lehren unterstützt werden müssen, weil ihre Aufgaben und Ziele ohne lehrende Unterstützungen gar nicht bearbeitet und erreicht werden können. Was im schulischen Unterricht gelernt werden soll, ist ganz unabhängig davon, ob Lehrpläne Bildungs- oder Kompetenzziele verfolgen, durch Lernen aus Erfahrung nicht schon vermittelbar. Inhalte und Kompetenzen wie Schreiben und Lesen, die Anfangsgründe der Mathematik und der Wissenschaften, die Geschichte des eigenen Landes und die anderer Länder, aber auch Leibesbildung, Kunst und Musik sowie neuerdings, verstärkt durch unterbrochene Tradierungen, auch religiöse und ethisch-moralische Bildung können im unmittelbaren Zusammenleben der Generationen weder vermittelt noch angeeignet werden. Weil sie für den Fortbestand moderner Gesellschaften unverzichtbar und notwendig sind, müssen sie in Schulen künstlich vermittelt und angeeignet, nämlich gelehrt und gelernt und als „Weltzugänge“ (Baumert 2002, 106ff.) erschlossen werden, die im unmittelbaren gesellschaftlichen Zusammenleben nicht vermittelbar sind (vgl. Biesta 2008, 2017; Gruschka 2014; Benner 2020, 48ff.; Uljens 2023). Eine Bildungsforschung, die keine Lehr-Lernprozesse mehr untersucht, sondern sich auf Outputmessungen konzentriert und deren Ergebnisse sozialstatistisch unter Ausblendung der zwischen Lernen und Lehren bestehenden Zusammenhänge interpretiert, ist ebenso fehl am Platz wie eine Bildungspolitik, die selbst bei dramatisch abnehmenden Kompetenzen weiter ihren eigenen Versprechungen vertraut und jede Bilanzierung von Misserfolgen verhindert und vermeidet. Solche Fehlentwicklungen gilt es auf allen Ebenen zu korrigieren.

2 Vom Fehlen einer erziehungs-, bildungs- und kompetenz-theoretisch ausgewiesenen Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungsforschung und drei im pädagogischen Handeln wirksamen Interaktionskausalitäten

Bei den ebenso umfassenden wie notwendigen Korrekturen darf nicht übersehen werden, dass die empirische Bildungsforschung durch den Einsatz des methodischen Verfahrens der Raschskalierung sowie anderer Verfahren, die erziehungs- und bildungstheoretische Dimensionen von Kompetenzen zu unterscheiden erlauben (vgl. Nikolova 2011, 2016; Ivanov 2016; Nikolova & Ivanov 2016; Benner, Ivanov & Nikolova 2016), Fortschritte bei der Ermittlung domänenspezifischer Anforderungsniveaus erzielt hat, die es auch dann zu bewahren gilt, wenn Bildungsstandards bildungstheoretische Defizite aufweisen und von vielen Lernenden nicht erreicht werden (vgl. Benner 2020, 272ff.). Ein Zurück zu vorrangig bildungstheoretisch argumentierenden Lehrplänen und einer vorrangig oder ausschließlich bildungstheoretisch argumentierenden Didaktik und Schulpädagogik sollte es ebenso wenig geben wie eine Zukunft, in der didaktische Fragen auf lerntheoretische Modellierungen von Unterricht verkürzt und die Anforderungen einer pädagogisch und erziehungswissenschaftlich ausgewiesenen Unterrichtsforschung psychometrisch normiert werden.

Die in aktuellen Diskursen zuweilen von Bildungstheoretiker:innen und empirischen Bildungsforscher:innen vertretene, aber unterschiedlich bewertete Alternative „Bildung oder Kompetenz“ ist irreführend und falsch. Auf Bildung und bildungstheoretische Orientierungen kann nicht verzichtet werden, weil die in Schulen zu vermittelnden Kenntnisse und zu fördernden Kompetenzen kein unmittelbares Resultat von Bildungsprozessen oder Lernen sind, sondern durch unterrichtliche Lehr-Lernprozesse gefördert werden müssen. Auf Kompetenzorientierungen und -messungen kann nicht verzichtet werden, weil der Erfolg von Erziehung und Unterricht nicht dem Zufall überlassen werden darf und Bildungsprogramme und -reformen evaluiert werden müssen. Bildung und Kompetenz aber reichen nicht aus, denn für beide sind edukative Unterstützungen eine unerlässliche Voraussetzung, die darüber mitentscheidet, ob Bildungsprozesse gelingen und Kompetenzen durch sie gefördert werden. Für die Evaluation schulischer Lehr-Lernprozesse geeignete Kompetenzen sollten künftig nicht mehr bloß psychometrisch, sondern so ausgewiesen werden, dass sie für die Evaluation edukativ unterstützter Bildungsprozesse aussagekräftig sind.

Dass das grundsätzlich möglich ist, konnte ich in den zurückliegenden Jahren mit einem Team von Erziehungswissenschaftler:innen und empirischen Bildungsforscher:innen aus Europa und China nachweisen. Dieses hat ein Konzept zur Modellierung und Evaluation ethisch-moralischer Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse entwickelt, erprobt und international validiert, in

dem ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung ausgewiesen und in die Teildimensionen ethisch-moralische Grundkenntnisse, Urteilskompetenz und Partizipationskompetenz differenziert wird. Die für diesen Bildungs- und Kompetenzbereich ermittelten Anforderungsniveaus setzen in allen drei Bereichen mit Kenntnissen aus, Urteilen in und Partizipieren an einer Herkunftsmoral ein und führen über Einführungen und Auseinandersetzungen mit fremden Moralen zu Fragen eines urteilenden und reflektierenden Umgangs mit widerstreitenden Moralen im Medium einer gemeinsam zu entwickelnden öffentlichen Moral. Diese wird nicht postkonventionell und universalistisch, sondern mit Bezügen auf Vielheit, Streit und Verständigung definiert (vgl. Benner & Nikolova 2016; Peng u. a. 2021). Das Modell und sein Instrument erlauben es, Bildungs- und Kompetenzforschung mit einer Unterrichtsforschung zu verbinden, die ethisch-moralische Bildungsprozesse als Lehr-Lernprozesse erfasst und Kohlbergs Stufenfolge präkonventioneller, konventioneller und postkonventioneller Urteilspräferenzen in eine Trias von Eigenem, Fremdem und Öffentlichem überführt.

Damit liegt erstmals ein Modell und Testinstrument für einen vernachlässigten Bildungsbereich vor, die über Kohlbergs Stufenfolge präkonventioneller, konventioneller und postkonventioneller Urteile hinausführen. Schüler:innen, die in den raschskalierten Kompetenzmessungen höhere Anforderungsniveaus erreichen, erreichen diese auch in Testungen, die mit den von Kohlberg entwickelten Testinstrumenten durchgeführt werden. Im Vergleich beider Modelle kommt dem bildungstheoretischen der Vorteil zu, dass es nicht bloß Urteilspräferenzen, sondern Urteilskompetenzen erfasst und dabei auf die von Kohlberg entwickelte parapädagogische Vorstellung verzichtet, Kinder urteilten auf der präkonventionellen Stufe in ängstlicher Abhängigkeit von Bezugspersonen oder heteronomen Instanzen. Ein weiterer Vorteil ist, dass es ohne die nicht verifizierte Annahme auskommt, es gebe eine höchste Form moralisches Urteilens, die sich außerhalb aller konventionellen Orientierungen auf einer rein prinzipiellen Stufe bewege (vgl. Reichenbach 1998; Nunner-Winkler 1998, 2007, 2009; Benner u. a. 2015; Ivanov 2016).

Auf die skizzierte Art und Weise kann nicht nur die Opposition von Bildung und Kompetenz überwunden, sondern auch gezeigt werden, dass die Trias Erziehung, Bildung und Kompetenz an die im Folgenden in Erinnerung gebrachte Unterscheidung zwischen Bedingungsfeldern, mit denen empirische Bildungsforschung die Ergebnisse ihrer Kompetenzmessungen korreliert, und pädagogischen Handlungskausalitäten anschlussfähig ist, die Erziehungs- mit Bildungs- und diese mit Unterrichtsforschung zu verbinden erlauben. Bedingungsfelder sind Determinanten von Erziehungs-, Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozessen, die sich durch pädagogisches Handeln nur sehr begrenzt verändern lassen. Pädagogische Kausalitäten sind dagegen Handlungskausalitäten, auf die Lehrende und Lernende großen Einfluss haben, weil es sich bei ihnen um Kausalitäten handelt, die von erziehenden Handlungen und bildenden Wechselwirkungen ausgehen.

Es ist lange her, dass in der Didaktik der Berliner und später Hamburger Schule eines Paul Heimann, Gunther Otto und Wolfgang Schulz zwischen anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen als Bedingungsfeldern sowie Entscheidungsfeldern des Unterrichts unterschieden und letztere als zentrale Bereiche didaktischen Handelns ausgewiesen wurden (Heimann, Otto & Schulz 1965, 23). Empirisches Bildungsmonitoring korreliert dagegen Alter, Geschlecht, Schulabschlüsse der Eltern, sozialen Status und Milieu sowie die Anzahl von Büchern zu Hause und vieles andere mehr mit von Schüler:innen erreichten Kompetenzniveaus und blendet den tatsächlichen Unterricht und die Anzahl der stattgefundenen bzw. nicht stattgefundenen Unterrichtsereignisse aus. Verlässliche Auskünfte über die Qualität von Lehr-Lernprozessen aber lassen sich weder aus Outputmessungen noch aus Korrelationen zwischen Kompetenzniveaus und sozialstatistischen Daten entwickeln (vgl. kritisch Baumert 2016; Benner 2018b; Tenorth 2023).

Man stelle sich einmal vor, in der Medizin würde nicht nach den medizinischen Ursachen bestimmter Krankheiten und Krankheitsverläufe geforscht, sondern eine korrelationsstatistische Begleitforschung betrieben, die in ihrer Ausrichtung auf anthropogene und sozial-kulturelle Bedingungsfelder die operativen und medikamentösen Therapien und ihre Bedeutung für Behandlungserfolge und therapeutische Misserfolge ausblendet. Anders als in der Medizin hat die Vernachlässigung von Handlungskausalitäten in der Pädagogik und forschenden Erziehungswissenschaft durchaus Tradition. Ich erinnere nur an das Dahrendorfsche Mädchen vom Lande aus einer katholischen Arbeiterfamilie mit mehreren Kindern, das Ende der 1950er, Anfang der 1960er Jahre alle für Bildungsbenachteiligung signifikanten sozialstatistischen Merkmale auf sich versammelte (vgl. Dahrendorf 1965). Wären Mädchen mit den genannten Merkmalen nicht selten als Studierende an Universitäten anzutreffen gewesen, sondern häufig an bestimmten Krankheiten erkrankt oder gar gestorben, die Medizin hätte alles unternommen, um die medizinischen, nicht durch Geschlecht, Region, Religion, Status der Eltern usw. definierbaren Ursachen zu finden und geeignete Behandlungsmethoden und -konzepte zu entwickeln.

Ende der 1970er Jahr entwickelte dann der in Zürich lehrende Philosoph Hermann Lübbe eine beißende Kritik an Richtungen einer Pädagogik, die die Außerkraftsetzung varianter Gesetzmäßigkeiten im Bereich der Bedingungsfelder zum Programm pädagogischen Handelns erhob. Nach der Darstellung Lübbes suchte eine solche Pädagogik die Bildungsbenachteiligung des besagten Mädchens dadurch aufzuheben, dass sie dieses seiner Religion, seinen Eltern, seiner Heimat und seinen Geschwistern entfremdete und einer emanzipatorischen Erziehung in der Stadt zuführte.

Aus dem Dahrendorfschen Mädchen ist inzwischen der muslimische Junge aus einer patriarchalischen Familie in innerstädtischen Brennpunkten geworden, ohne dass sich an der Vernachlässigung pädagogischer Handlungskausalitäten

Grundlegendes geändert hat. Um die Unterscheidung zwischen Bedingungs- und Handlungsfeldern ist es in der Pädagogik zuweilen nicht besser als vor 60 Jahren bestellt, wie sich an einem Vergleich zwischen Ausbildungsgängen für angehende Hebammen und Sozialpädagog:innen in bestimmten Hochschulen in Berlin genauer zeigen ließe. Während angehende Hebammen in die Techniken der Geburtshilfe eingeführt werden, lernen angehende Sozialpädagog:innen, zwischen den von Bourdieu unterschiedenen Kapitalsorten zu unterscheiden, nicht aber durch welche pädagogischen Praktiken und Kausalitäten sich soziale Benachteiligung reduzieren oder korrigieren lässt.

Gegen solche Ausbildungspraktiken lässt sich einwenden: Jede pädagogische Interaktion wird durch drei pädagogische Handlungskausalitäten konstituiert, die nicht mit Korrelationen innerhalb der Bedingungsfelder sowie zwischen diesen und Bildungs- sowie Kompetenzentwicklungsprozessen identisch sind.

Von den drei Handlungskausalitäten geht die erste von pädagogischen Akteuren aus, während die zweite bildenden Wechselwirkungen zwischen Heranwachsenden und Welthaltungen entspringt und die dritte sich dann zeigt, wenn Erziehung an ihr Ende gelangt. Die erste lässt sich genauer als edukative Kausalität fassen. Durch sie unterstützen pädagogisch Handelnde Kinder und Jugendliche darin, in konkrete Lern- und Bildungsprozesse einzutreten, die – wie z. B. das Erlernen der Schrift, einer fremden Sprache oder der Anfangsgründe der Geometrie – ohne unterrichtliches Lehren gar nicht möglich wären.

Die zweite Kausalität geht nicht von Erziehenden, Lehrenden und Sozialarbeiter:innen aus, sondern basiert auf bildenden Wechselwirkungen zwischen Lernenden und Welt, in denen beide sich verändern. So wird in der Schule Schrift und Mathematik, Fremdsprache und Naturwissenschaft nicht von Lehrpersonen, sondern mit deren Unterstützung an Schriftzeichen, mathematischen und sprachlichen Aufgaben und Artikulationen erlernt. Wo dies gelingt, gehen edukative Fremdaufforderungen in bildende Aneignungsprozesse über und werden überflüssig.

Und wo Heranwachsende weiterlernen und sich Neues aneignen, ohne hierbei durch pädagogische Akteure unterstützt werden zu müssen, kommt eine dritte Kausalität ins Spiel, die ein Weiterlernen und Umlernen jenseits der Erziehung freisetzt, und darum zu Recht durch den Begriff Kompetenz definiert wird (vgl. Benner 2015, 2018b, 2020, 65ff.).

Ist man unzufrieden mit Ergebnissen von Erziehungs-, Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozessen und will man herausfinden, was an einer vorgegebenen pädagogischen Praxis verbessert werden kann, so darf man sich nicht auf Korrelationen zwischen Bedingungsfaktoren und erreichten oder verfehlten Kompetenzstufen konzentrieren, sondern muss man bei diesen Kausalitäten ansetzen und fragen, wie edukative, bildende und letztere von ersteren unabhängig machende Kausalitäten optimiert und die durch sie unterstützten Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse besser gefördert werden können.

3 Von Zusammenhängen zwischen Fragen, Zeigen und Antworten in Lehr-Lernprozessen und ihrer Bedeutung für eine sich als Erziehungs- Bildungs- und Kompetenzforschung verstehende Unterrichtsforschung

Erziehung, Bildung und Kompetenz sind eine für pädagogische Theorieentwicklung, Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung gleichermaßen unverzichtbare Trias und lassen sich auf die drei klassischen Formen einer gegenwirkenden und an uneinsichtigem Handeln hindernden disziplinierenden Erziehung, eines erziehenden und bildenden Unterrichts sowie einer beratenden Erziehung auslegen. In der ersten Form zeigen sich Kompetenzen, wenn Heranwachsende gelernt haben, sich selbst zu regieren und zu disziplinieren, so dass sie nicht mehr durch andere regiert und vor uneinsichtigen Handlungen bewahrt werden müssen. In der zweiten Form zeigen sich unterrichtlich geförderte Kompetenzen daran, dass Heranwachsende gelernt haben, ohne weitere Unterstützung durch Lehrpersonen Neues zu lernen und mit anderen jenseits der Erziehung über Gelerntes und Zu-Lernendes zu kommunizieren. In der dritten Form kommt es auf Übergänge von Fremd- in Selbstberatung an, in denen diese Kompetenz wirksam wird.

Alles was im gesellschaftlichen Leben nicht tradiert werden kann, aber für den Fortbestand und die Weiterentwicklung moderner Gesellschaften notwendig ist, muss in Schulen dreifach gelehrt und gelernt werden: erstens als ein Wissen, das durch Erfahrung allein nicht erworben werden kann, zweitens als Teilkompetenz, die dieses Wissen urteilend zu gebrauchen versteht, und drittens als Kompetenz, partizipatorische Aufgaben und Probleme reflektierend bearbeiten, wenngleich nicht unbedingt auch schon lösen zu können. Angewandt auf den Bereich des Lesens, Schreibens und freien Redens bedeutet dies, dass die Transformation der gesprochenen in eine geschriebene Sprache erstens phonologisch richtig eingeführt und zweitens durch orthographische Kenntnisse abgesichert werden muss. Drittens müssen Lernende in den sprachlich richtigen, also grammatisch und rhetorisch urteilenden Gebrauch der Schriftsprache eingeführt werden – und zwar so, dass viertens die fachliche und zivilgesellschaftliche Kompetenz gestärkt wird, in der Schriftsprache darstellend, urteilend und verstehend sowie partizipierend mit anderen über Weltinhalte zu kommunizieren. Die an dritter und vierter Stelle genannten Aufgaben können nicht an den Lese- und Schreibunterricht delegiert, sondern müssen von allen Unterrichtsfächern wahrgenommen werden. Es ist die von der empirischen Bildungsforschung im Verbund mit der Bildungspolitik vorgenommene Trennung zwischen Kern- und Randfächern, die für die Nicht-Erreichung der genannten Ziele mit verantwortlich ist.

Für andere Aufgaben schulischen Unterrichts gilt Vergleichbares. Auch in den Bereichen der mathematischen und wissenschaftlichen, der historischen und gesellschaftlichen sowie ethisch-moralisch-zivilgesellschaftlichen Grundbildung

gilt es jeweils domänenspezifisches Grundwissen so zu vermitteln, dass Urteils- und Partizipationskompetenzen entstehen können. Um zu erkennen, wie das geschieht, reichen Outputmessungen nicht aus. Vielmehr müssen die hierfür maßgeblichen Zusammenhänge zwischen didaktischen Kompetenzen von Lehrenden und der Kompetenzentwicklung bei Schüler:innen erforscht werden. Eine Bildungsforschung, die die hierfür grundlegenden Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen nicht thematisiert, ist keine erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung, kann aber zu einer solchen weiterentwickelt werden. Ebenso gilt, dass eine Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung ohne empirische Bildungsforschung und eine Überprüfung von Erziehungs- und Bildungsprozessen an den Kompetenzentwicklungen der Schüler:innen nicht gelingen kann.

Im Folgenden ist abschließend von didaktischen Operationen und unterrichtlichen Interaktionen die Rede, die zeigen, durch welche Operationen Lehr- und Lernprozesse im Unterricht miteinander verbunden werden können und wie fachliche Grundkenntnisse so zu vermitteln und anzudeuten sind, dass Lernende eine reflektierende Urteils- und Partizipationskompetenz entwickeln, die sie fachlich qualifiziert und befähigt, in domänenspezifische und zivilgesellschaftliche Diskurse einzutreten und an diesen teilzunehmen.

In seinen Studien zu einer operativen Pädagogik hat Klaus Prange immer wieder die didaktische Bedeutung des Zeigens betont und das Zeigen als zentrale Operation des Lehrens ausgewiesen (vgl. Prange 2005; Prange & Strobel-Eisele 2006). Vom Zeigen im Unterricht sagte er, es habe eine sachliche, eine soziale und eine temporäre Seite. Die Kunst des zeigenden Lehrens basiert immer auch darauf, dass jemand jemandem etwas zu einem Zeitpunkt zu zeigen versteht, zu dem die zeigende Geste vorbereitet, notwendig und wirklich hilfreich ist. Der von Prange beschriebene Zusammenhang hat mich deshalb dazu inspiriert, das Zeigen um das bis auf Sokrates und Platons Dialoge zurückzuverfolgende lehrende Fragen sowie ein Antworten zu ergänzen, mit dem Lernende nicht nur auf ein Gezeigtes, sondern immer auch auf lehrendes Fragen und Zeigen antworten (vgl. Benner 2020, 17ff., 222ff.; für den Grundschulunterricht vgl. Russel u. a. 2017). Die von mir favorisierte Trias von Fragen, Zeigen und Antworten wendet sich gegen einen Unterricht, in dem Lehrende Fragen stellen, dann Antworten bei Schüler:innen abrufen, anschließend die falschen nicht berücksichtigen und ihren Unterricht schließlich mit den oft wenigen richtig antwortenden Schüler:innen fortsetzen.

Die zu solchem Unterricht passenden Wiederholungen kommen ohne didaktisches Zeigen aus. Er gleicht einem Ratespiel, das von jemandem veranstaltet wird, der die Antworten kennt und ein Publikum hat, das an dem Ratespiel mitzuwirken bereit ist. Das ist besonders dann der Fall, wenn die Fragen, wie in Quizsendungen üblich, vorgegeben sind und es nichts gibt, das gelehrt und gelernt werden könnte, weil es nur darauf ankommt, einen Sieger zu ermitteln. Die Funktion des

Fragens im erziehenden und bildenden Unterricht ist nicht die, einen Sieger zu ermitteln, sondern etwas fragwürdig zu machen und Irritationen zu erzeugen. Didaktisches Fragen überlässt die, an die die Frage gerichtet wird, nicht sich selbst, sondern bereitet Wendungen des Blicks vor, in denen klar wird, dass es neben dem, was klar erscheint, auch Ungeklärtes, Nicht-Verstandenes, Zu-Suchendes und erst noch Zu-Erkennendes gibt.

Gelingt dies, geht das didaktische Fragen in ein didaktisches Zeigen über. Dieses zeigt anders als der Quizmaster nicht auf das Richtige und gibt auch keine Antwort, bei der Lehrende vorsagen, was Lernende nachsprechen sollen, sondern es zeigt auf etwas, das noch nicht im Blick der Lernenden liegt, aber für die Bearbeitung der Frage hilfreich ist. Der die fragwürdig gewordene Sache klärende Prozess muss durch das lehrende Fragen und Zeigen angestoßen, darf aber durch diese nicht schon abgeschlossen werden. Vorsagen ist hier gleichermaßen für Lehrkräfte und Schüler:innen verboten. Die Antworten müssen Antworten auf eine zuvor fragend und zeigend erzeugte Irritation sein und von den Lernenden kommen. Nur dann können sie zugleich Antworten sein, über die Lernende auch untereinander und mit anderen kommunizieren.

Aktivitäten, in denen Heranwachsende sich etwas fragen, einander etwas zeigen und miteinander etwas suchen, gehen dann von einem von Lehrer:innen geführten Unterricht in zivilgesellschaftliche Prozesse und problembezogene Interaktionen über, in denen Probleme nicht wie in PISA-Testaufgaben gelöst, sondern im Kontext gesellschaftlicher Situationen interpretiert und bearbeitet werden. Hiermit abgestimmte Kompetenztestaufgaben dürfen nicht vorrangig oder gar ausschließlich als Problemlöseaufgaben, sondern müssen als Probleminterpretations- und Problembearbeitungsaufgaben formuliert werden, die zu didaktischen Aufgaben in Beziehung stehen, die im Literatur, Geschichts- und Kunstunterricht, aber auch im Ethik- und Religionsunterricht und selbst im Technikunterricht – man denke nur an die aktuelle Entwicklung im Bereich nachhaltiger Technologien – in der Regel ohne endgültige Lösungen auskommen.

Eine Unterrichtsforschung, die so strukturierten Unterricht protokollierte und mit Lehrenden analysierte und erforschte, kann herausfinden, wann innerpädagogische Kausalitäten des Fragens, Zeigens und Antwortens Bildungsprozesse unterstützen und wann sie ins Leere gehen. Ob Fragen, Zeigen und Antworten zielführend zusammenwirken, hängt von vielem ab, nicht nur von der Aufgabenfolge, sondern auch davon, ob Lehrende nur auf etwas oder auch auf die Wissensform zu zeigen verstehen, in der etwas angeeignet werden soll.

Unterrichtsqualität ist methodisch davon abhängig, dass im Fragen, Zeigen und Antworten der Blick auf Erfahrung und Umgang erweiternde mathematisierende, interpretierende, historisierende und problematisierende Wissensformen gelenkt wird. Der Blick der Lernenden muss so auf die gegenstandskonstituierende Methode gelenkt werden, dass sie anfangen, zwischen szientifischen, hermeneutischen,

ideologiekritischen und phänomenologischen Methodenzugriffen zu unterscheiden und deren pragmatische Abstimmungsprobleme zu erkennen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Blickwendungen zwischen den Methoden nicht unmittelbar aus den Methoden folgen, sondern durch didaktisch angestoßene Blickwendungen herbeigeführt werden.

Auch die empirische Bildungsforschung hat die Bedeutung des Fragens erkannt, untersucht jedoch das Zusammenspiel von Fragen, Zeigen und Antworten nicht auf der Grundlage der drei pädagogischen Handlungskausalitäten, in welchen das Fragen neue Wechselwirkungen zwischen Lernenden und Weltinhalten vorbereitet, das Zeigen den Blick der Lernenden auf etwas lenkt, dessen erfahrungserweiternde Wahrnehmung das Selbst und die Welt verändern, und das Antworten Auskunft darüber gibt, ob das Fragen und Zeigen im Bildungsprozess des Lernenden problemtransformierend wirksam geworden sind. Die auf den Begriff der Kompetenz gebrachte dritte Kausalität besteht dann darin, dass Lernende Veränderungen im jeweiligen Wahrnehmungs- und Handlungsfeld selbständig interpretieren können, ohne dass erneute edukativ-fragende und bildend-zeigende Operationen notwendig sind.

Klaus Pranges Zeigeanalysen haben zusammen mit Norbert Rickens Adressierungsanalysen (vgl. Ricken 2009) wichtige Beiträge zur Zeige- und Anerkennungs-forschung erbracht, die sich durch die Einbeziehung fragender und antwortender Operationen noch ausweiten und vertiefen lassen. Dabei hat Ricken zu Recht Rückfragen zu Pranges Zeigetheorie formuliert, welche die Dominanzstellung des Zeigens problematisieren (ebd., 117ff.). Aber auch die Dominanzstellung des Adressierens kann problematisiert werden (vgl. Rucker 2024). Zu dem, was zum Zeigen und Adressieren hinzukommen muss, gehören nicht nur die fragenden und antwortenden, sondern auch die übenden Operationen, denen Malte Brinkmann (2021) seit Jahren eine besondere Aufmerksamkeit widmet. Sie sichern im Bereich des Unterrichts ab, dass didaktisches Fragen und Zeigen in ein Selberfragen und Selberzeigen und pädagogisches Auffordern und Adressieren in ein Fragen, Zeigen und Antworten übergehen können, in dem Heranwachsende von pädagogischen Frage- und Zeigeoperationen der Lehrenden unabhängig werden.

Diese Hinweise deuten nur an, worin eine didaktische Frage-, Zeige- und Antwortforschung bestehen könnte. Für eine solche Forschung trete ich seit meiner Tätigkeit im wissenschaftlichen Beirat von PISA ein. Es hat 17 Jahre gedauert, bis meine Anregungen in der empirischen Bildungsforschung wahrgenommen wurden (vgl. Benner 2002; Tillmann 2017), und es ist zu hoffen, dass der Beginn einer fruchtbaren Zusammenarbeit der zusammenzuführenden Forschungsrichtungen nicht noch einmal so lange brauchen wird. Insbesondere aber ist zu hoffen, dass die Zusammensetzung der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK schon in absehbarer Zeit eine andere als jetzt sein wird und die Meinungsvielfalt und Kontroversen, die gegenwärtig außerhalb des Horizonts der Kommission und

der Bildungspolitik liegen, in diese Einzug halten. Nur wenn dies geschieht, lassen sich wirklich Erkenntnisse darüber gewinnen, wie Lehr-Lernprozesse verbessert, anspruchsvolle didaktische Aufgaben und Testaufgaben konstruiert sowie Lehr-Lernmittel entwickelt werden können, die Lehrenden als Unterrichts- und Lernenden als Lern- und Bildungsmittel dienen (vgl. Benner 2022; Ramseger 2023).

Literatur

- Anhalt, E. (1999): *Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Anhalt, E. (2012): *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anhalt, E., Rucker, T. & Welti, G. (2018): *Erziehung als Ermöglichung von Bildung. Über die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung*. In: *Erziehungswissenschaft* 29 (56), 19-25.
- Baumert, J. (2002): *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*. In: N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 100-150.
- Baumert, J. (2016): Was wissen wir über Unterricht und welche Fragen können wir nicht beantworten? (unveröffentlichter Vortrag vom 10.02.2016)
- Benner, D. (2002): *Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), 68-90.
- Benner, D. (2015): *Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (4), 481-496.
- Benner, D. (2018a): *Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, erörtert aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. In: *Erziehungswissenschaft* 29 (56), 9-18.
- Benner, D. (2018b): *Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (1), 107-120.
- Benner, D. (2020): *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Benner, D. (2022): *Bildungsmedien als Mittler in edukativ unterstützten Bildungsprozessen. Eine Problemskizze aus erziehungs- und bildungstheoretischer sowie didaktischer und kompetenztheoretischer Sicht*. In: D. Balcke, J. Benecke, A. Richter, M. Schmid, H. Schulz-Gade (Hrsg.): *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs. Festschrift für Eva Matthes zum 60. Geburtstag*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-38.
- Benner, D., von Oettingen, A., Peng, Z. & Stępkowski, D. (2015): *Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn: Brill | Schöningh.
- Benner, D., Ivanov, S. & Nikolova, R. (2016): *Die Anforderungsniveaus der ethisch-moralischen Teilkompetenzen*. In: D. Benner & R. Nikolova (Hrsg.): *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh, 131-175.
- Benner, D. & Nikolova, R. (Hrsg.) (2016) *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Biesta, G. J. J. (2008): *Wider das Lernen. Die Wiedergewinnung einer Sprache für Erziehung im Zeitalter des Lernens*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 84 (2), 179-194.

- Biesta, G. J. J. (2017): *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge.
- Brinkmann, M. (2021): *Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dahrendorf, R. (1965): *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen: Mohr.
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Gruschka, A. (2014): *Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimann, O., Otto, G. & Schulz, W. (1965): *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- IQB (2023): *IQB-Bildungstrend 2022*. Online unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2022/Bericht/> (Abrufdatum: 03.01.2024).
- Ivanov, S. (2016): Die Validierung des ETiK-Instruments. In: D. Benner & R. Nikolova (Hrsg.): *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh, 101-129.
- Klieme, E. (2020): 20 Jahre PISA. Ein Gespräch mit Eckhard Klieme. In: *Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 7 (6), 6-12. Online unter: <https://leseräume.de/wp-content/uploads/2020/10/lr-2020-1-Klieme.pdf> (Abrufdatum: 03.01.2024).
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (2023): *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Zusammenfassung*. Münster: Waxmann.
- Nikolova, R. (2011): Pilotierungs- und Validierungsstudien. Vorgehen und Befunde. In: D. Benner, R. Schieder, H. Schluß & J. Willems (2011): *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh, 75-124.
- Nikolova, R. (2016): Zur bildungswissenschaftlichen Ausrichtung des Ansatzes. In: D. Benner & R. Nikolova (Hrsg.): *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh, 45-68.
- Nikolova, R. & Ivanov, S. (2016): Studien zur Kompetenzmessung mit den ETiK-Instrumenten. In: D. Benner & R. Nikolova (Hrsg.): *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh, 177-199.
- Nunner-Winkler, G. (1998): Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Beltz, 133-152.
- Nunner-Winkler, G. (2007): *Moralentwicklung*. In: M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.): *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen u. a.: Hogrefe, 315-325.
- Nunner-Winkler, G. (2009): Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (4), 528-548.
- Peng, Z., Benner, D., Nikolova, R., Ivanov, S. & Peng, T. (2021): Ethical and Moral Competences of Upper Secondary Students: A Comparative Study. In: *ECNU Review of Education* 4 (4), 686-706.
- Prange, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006): *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ramseger, J. (2023): So viele Daten und so wenig Orientierung. Eine kritisch-konstruktive Sichtung aktueller grundschulpädagogischer Forschungsbeiträge. In: M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rang (Hrsg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43-53.
- Reichenbach, R. (1998): Preis und Plausibilität der Höherbildungsidee. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (2), 205-221.
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion*. Paderborn: Schöningh, 111-134.
- Russel, T., Murcia, K., Hsiung, Ch.-T. & Ramseger, J. (2017): Reasoning Through Representations. In: M. W. Hackling, J. Ramseger & H.-L. S. Chen (Hrsg.): *Quality Teaching in Primary Science Education. Cross-Cultural Perspectives*. Cham: Springer, 149-179.

- Rucker, T. (2014): Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rucker, T. (2024): Bildsames Subjekt – Überlegungen zu einem erziehungs- und bildungstheoretisch fundierten Begriff der Adressierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 70 (im Druck).
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Online unter: https://www.kmk.org/file-admin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule_Zusammenfassung.pdf (Abrufdatum: 03.01.2024).
- Tenorth, H.-E. (2023): Von Humboldt lernen ... ein Plädoyer für bildungstheoretische Bildungsforschung. In: M. Brinkmann, S. Kopf & R. Mattig (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt: Kulturwissenschaftliche Forschung zwischen Praxis, Theorie und Empirie der Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 17-37.
- Tillmann, K.-J. (2017): Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. In: J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.) (2017): Empirische Bildungsforschung. Der Kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, 5-22.
- Uljens, M. (Hrsg.) (2023): Non-affirmative Theory of Education and Bildung. Cham: Springer.

Autor

Benner, Dietrich, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Problem- und Theoriegeschichte der Pädagogik, Reformpädagogik, Wissenschaftsdidaktik, Religiöse und Ethisch-moralische Erziehung, Bildung und Kompetenz

E-Mail: dietrich.benner@rz.hu-berlin.de

Benjamin Betschart und Thomas Bühler

Erziehungssystem(e) Schweiz. Erziehungswissenschaftliche Schlaglichter

Erziehung resp. Bildung schwebt „nicht isoliert in einem luftleeren Raum“, sondern ist „in einen spezifischen gesellschaftlichen Kontext“ eingebettet (Kraft 2021, 195).¹ Erst der sozio-kulturelle Kontext der Erziehung „gibt auch dem Erziehungssystem und -prozess ‚Sinn‘, den Raum ihrer Möglichkeiten und die historisch definierte Sphäre ihrer Bedeutungen“ (Tenorth 2008, 22; vgl. auch Durkheim 1922/1972; Bernfeld 1925/1973; Heid 2005; Meyer-Drawe 2006; Winkler 2006). Will man also verstehen, „was erzieherisches Handeln bedeutet und unter welchen Bedingungen es seine jeweilige Gestalt gewinnt und verändert“ (Hoyer 2015, 7), sind die historisch wandelbaren Systeme, in denen Erziehung stattfindet, zu reflektieren. Die Erziehungswissenschaft ist im Wissenschaftssystem eine Reflexionsinstanz des Erziehungssystems (vgl. Rucker & Anhalt 2017, 175) mit der Aufgabe, Sachverhalte des Erziehungssystems zu be-

1 Im folgenden Beitrag wird der Ansicht von Reichenbach (2020, 112) gefolgt, wonach Bildung „nicht etwas grundlegend eigenes und anderes als Erziehung“ sei. Vielmehr sind „Erziehungs- und Bildungsprozesse letztlich nur analytisch zu trennen, gehören aber in der realen Entwicklung des Menschen auf elementare Weise zusammen“ (ebd., 62). Dementsprechend ist für die vorliegende Überprüfung *Erziehungssystem* mit *Bildungssystem* gleichzusetzen. Die Schweiz (Schweizerische Eidgenossenschaft) besitzt kein Bildungsministerium. Bildung ist dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (<https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home.html>, zugegriffen am 01.12.2023) zugeordnet. Geschäfte zu Erziehung auf nationaler Ebene lassen sich in verschiedenen Eidgenössischen Departementen finden. Die Kantone koordinieren Aufgaben im Bereich Bildung und Erziehung. Diesen Auftrag nehmen sie im Gremium Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK (<https://www.edk.ch/de>, zugegriffen am 01.12.2023) – vergleichbar mit der Kultusministerkonferenz in Deutschland – wahr oder in regional verbundenen Gremien (wie bspw. Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz oder Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz). Die kantonalen Departemente bezeichnen sich als *Erziehungsdepartement* oder neuerdings als *Bildungsdepartement* (zu Systematisierungsversuchen von Erziehung und Bildung vgl. Heid (1997); Alternativen zu Reichenbach (2020) entwickeln bspw. Benner (2015a) oder Anhalt, Rucker & Welti (2018)). Der Beitrag verzichtet auf eine Unterscheidung zwischen einem sog. normativen und empirischen Erziehungsbegriff resp. Bildungsbegriff.

schreiben, diese Beschreibungen zu problematisieren und mit Alternativen zu konfrontieren (vgl. ebd., 113).²

Was das Erziehungssystem *ist* oder *sein soll*, ist allerdings weniger trivial, als es mit Blick auf Systematisierungsversuche des *pädagogischen Establishments* (vgl. Luhmann & Schorr 1979) wie etwa der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) oder in der Schweiz der *Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung* (SKBF) den Anschein hat. Auch fachnahe oder fachimmanente theoretische Konzepte sind umstritten³ und insbesondere für den Schweizer Kontext nicht sehr ausgeprägt.⁴ Die bildungspolitisch orientierten Konzeptionen des Erziehungssystems Schweiz mögen zwar ihren Beitrag für politische Steuerungs- und Rationalisierungsinteressen leisten, in der erziehungswissenschaftlichen Bearbeitung werden aber bedeutende Lücken und somit Bedarfslagen vermutet.⁵

Diese Bedarfslagen liegen u. a. im phänomenologisch unbestreitbaren Tatbestand, dass Lernen individuell und relativ intransparent ist, begründet (vgl. Kraft 2021, 222). Dieser Tatbestand hat für die gesellschaftliche Bearbeitung des Erziehungsproblems – die evolutionäre „Entstehung der Möglichkeit von Aneignung“ (Winkler 2006, 143) – einerseits gravierende Folgen und begründet andererseits die Sonderstellung des Erziehungssystems im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Systemen. Insbesondere die öffentliche Erziehung wird zwar „durch spezifische Ziele und Absichten bestimmt, mit eigenen Methoden und Institutionen, von speziellen rechtlichen Kontexten eingerahmt und durch sie gebunden“ (Kraft 2021, 224). Das Erziehungssystem folgt aber keiner systemisch kohärenten Logik: Erziehung muss – systemtheoretisch gesprochen – ihre Funktion ohne eindeutigen Code und eindeutiges Medium erbringen. Die Erziehungsfunktion einer Gesellschaft ist außerdem nicht streng ausdifferenziert.⁶ Dieser Umstand zeigt sich etwa daran, dass auch in anderen Systemen als dem öffentlichen Erziehungssystem (vgl. Luhmann & Schorr 1979, 53ff.) erzogen wird und sich Erziehung nicht zwangsläufig auf die Vorstellungen einer postindustrialisierten Gesellschaft mit eurozen-

2 Ein Fachbereich wie die Erziehungswissenschaft resp. Bildungswissenschaft (in der Regel wird nachfolgend der Einfachheit halber von Erziehungswissenschaft gesprochen) hat die Aufgabe, ihren Gegenstandsbereich sowohl in der Breite als auch in der Tiefe zu bearbeiten und setzt einen entsprechend modernen Empiriebegriff voraus.

3 Vgl. etwa die Konzeption bei Fend (2006). Zur Kritik an dieser Konzeption vgl. Kade & Radtke (2011). Oder man denke an die Konzeption bei Luhmann (2002). Zu blinden Flecken der Rezeption dieser Konzeption vgl. Anhalt (2012, 330ff.).

4 Ein exklusives Beispiel für die Schweiz ist etwa der Beitrag von Criblez (vgl. 2017).

5 Wir denken hier z. B. an die Bewertung des Erziehungssystems im Hinblick auf Aspekte wie Effektivität, Effizienz, Equity oder Employability.

6 Benner (vgl. 2015b) spricht von Abstimmungsproblemen zwischen Erziehung und anderen Bereichen menschlichen Handelns.

tristischer Perspektivierung⁷ beschränken muss. Wird Erziehung infolgedessen als Formung von Lebensläufen „in vielfältig vernetzten, rekursiv sich stabilisierenden Prozessen“ (Kade & Radtke 2011, 227) gefasst, kann das Erziehungssystem nicht als eine strikt normativ integrierte Verbindung von Elementen gesehen werden, die ohne weiteres bildungspolitisch orientierten Interessen unterworfen werden kann und in deren Zentrum Erziehungsorganisationen stehen.

Besteht die paradoxe Funktion von Erziehung darin, Natur zu erhalten, „indem sie Gesellschaft und Kultur erhält sowie deren Entwicklung und Veränderung ermöglicht“ (Winkler 2006, 68), kann die pädagogische Aufgabe wie folgt bestimmt werden:

„Erziehung muss [...] immer so eingerichtet werden, dass sie gegenüber einer – an bloßer Stabilisierung, Tradition und Vermittlung gemessenen Aktivität – immer ein wenig misslingt. Gesellschaften und Kulturen müssen wenigstens – so sehr dies dem alltäglichen Erziehungsverständnis widerspricht – in der Erziehung eine Art Selbstvergessenheit sichern; sie müssen ihr inneres Strukturmoment der Offenheit bewahren“ (ebd., 79)

sowie Lernen als Fortschritt in der Zukunft verorten⁸ und darauf eine Konzeption von Lernen und Lehren resp. Erziehen aufbauen.

Was für eine wissenschaftliche Beschreibung der Gesellschaft gilt – nämlich, dass diese ein „polykontexturales System“ sei, „das eine Mehrheit von Beschreibungen ihrer Komplexität zulässt“ (Luhmann 1998, 36) –, gilt demnach auch für das Erziehungssystem. Für die Erziehungswissenschaft bedeutet dies, dass sie sich bei einer Beschäftigung mit dem Erziehungssystem sowohl auf den disziplinären als auch interdisziplinären Kenntnisstand beziehen muss (vgl. Anhalt 2012, 330)

7 Auffassungen können sich erstrecken von Prämissen wie Gemeinwohlorientierung, Arbeit und gegenseitiger Hilfe bis zu Bedürfnissen, Emotionen und Wünschen vom Individuum als zentralen Größen; bei letzteren Aspekten wären dann Qualitäten zutreffend, „die in einer neoliberalen Gesellschaft gefördert werden, in der Unternehmertum, Selbstverwirklichung und Einzigartigkeit als ausschlaggebend für Erfolg und Glück gelten“ (Mezzenzana 2023, 63). Westliche Standardauffassung richten ihren Blick vornehmlich auf das öffentliche Erziehungssystem mit Schwerpunkt auf Schule, mit Folgen für Erziehungs- und Bildungstheorie. In solch postindustrieller Sichtweise werden Tatbestände außerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaft kaum thematisch, welche nicht in ein solches öffentliches Erziehungs- und Bildungssystem passen (formelle, informelle, halb-öffentliche, nicht-öffentliche, parallele Organisationsweisen in Form von Klubs, Kooperationen, Parallel-Gemeinden, Gemeinschaften, Banden, ob ökonomisch, alternativ, exklusiv, kulturell, verboten, usw.).

8 Lernen ist in diesem Sinne an Erfahrung gebunden: „Lernen wird, anders gesagt, *experimentell*“ (Oelkers 1997, 752). Durch das Lernen wird sowohl erwünschtes als auch unerwünschtes Verhalten aufgebaut: So konstruiert, lässt sich Lernen verstehen als „Verhaltensänderungen, die ganz oder teilweise als Folge vorausgegangenen Verhaltens erklärt werden.“ Demgemäß „sprechen wir nicht nur vom Erlernen von Gedichten oder Vokabeln, sondern auch vom Rechnenlernen, Schwimmenlernen, Denkenlernen, Arbeitenlernen, Schweigenlernen, Sichdurchsetzenlernen oder Verzichtlernen, d. h. wir verwenden Lernen als Bezeichnung für eine ungewöhnlich umfangreiche Klasse von Verhaltensweisen bzw. Verhaltensänderungen“ (Weinert 1989, 389).

und darüber hinaus keine „monokontexturale Beschreibung“ (Luhmann 1998, 37) erwartet werden kann.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird das Ziel verfolgt, einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Beschreibung des Erziehungssystems Schweiz zu leisten sowie einen Ausblick auf mögliche Denkhorizonte für die Disziplin Erziehungswissenschaft zu versuchen. Der Beitrag vergewissert sich in Bezug auf Aufgaben und Leistungen des Erziehungssystems bzw. von Erziehungssystemen in der Schweiz und fragt u. a. danach, wie sich Erziehungswissenschaft als akademisches Fach zu den Tatbeständen des Erziehungssystems verhält. Leitend ist eine systemische Absicht, die Vorgehensweise erfolgt aber exemplarisch. Erziehung wird im Kontext der Schweiz im Sinne einer *Phänomenologie in einem-operativen Modus* (vgl. Loch 1983) betrachtet: Mit Hilfe von Begriffen treten jeweils (nur) bestimmte Aspekte eines Phänomens zum Vorschein. Anhand eines tatbestandsorientierten Zugriffs sollen vorsichtig(e) Einsichten zum Vorschein gebracht und einige Schlaglichter auf erziehungswissenschaftliche Problemfelder des Schweizer Erziehungssystems resp. der Disziplin Erziehungswissenschaft geworfen werden. Mit einem solchen Zugriff geht einerseits das primäre Interesse an einer Beobachtung des Erziehungssystems und weniger das Interesse an einer expliziten Qualitätsbeurteilung einher (vgl. Anhalt 2012, 342). Andererseits eröffnet diese Herangehensweise die Option, das Leistungspotenzial der Erziehungswissenschaft zur Disposition zu stellen, indem bspw. gefragt wird, ob die Gegenstände zur richtigen Zeit am richtigen Ort bestimmt werden, die akademischen Problemstellungen gesellschaftlichen Ansprüchen genügen usw.⁹

Erziehungssysteme lassen sich in drei Dimensionen beschreiben: Anhand der Funktion für eine Gesellschaft (Gegenwartsbezug), der Leistung für eine Gesellschaft (Zukunftsbezug) sowie der Reflexion darauf, wie das Erziehungssystem beobachtet und beschrieben wird (Vergangenheitsbezug) (vgl. Kraft 2021, 229). Diese Dimensionen werden im Folgenden als Heuristik genutzt. Dementsprechend sind auch die folgenden Abschnitte temporal rubriziert (vgl. Kaemper 1989) und dienen der Überprüfung der erziehungswissenschaftlichen Beschreibung des Erziehungssystems Schweiz: In einem ersten Schritt werden Schlaglichter auf mögliche Aufgaben der Erziehung für eine gegenwärtig gegebene gesellschaftliche Struktur in der Schweiz – illustriert in Fußnoten – geworfen. Ein zweiter Teil nimmt sich dann Dimensionen der Zielorientierung von Erziehung an und fokussiert auf Aspekte des Leistungsvermögens von Erziehung – dies nicht indem Aufgaben auf Zukünftiges (Glück, Ziel, Teilhabe, Nicht-Teilhabe, nicht

9 Selbstverständlich müsste auch noch die Qualität der methodischen und methodologischen Ansprüche der Prüfung zugeführt werden. Diesem dritten Bereich nimmt sich die vorliegende Überprüfung nicht an.

teilhaben wollen, können, dürfen, sollen usw.)¹⁰ bezogen werden, sondern indem Leistungen der Zukunft zugeordnet werden. In einem dritten Schritt widmen wir uns dem Vergangenheitsbezug von Erziehung.¹¹ Dass einer Teildisziplin die Aufgabe zukommt, sich in retrospektiver Einstellung der Frage zu widmen, wie die Wissenschaft das Erziehungssystem beobachtet und beschreibt, dient einer Klärung der Frage, ob der gesellschaftliche Auftrag weit gefasst ist, nämlich evaluativ tätig zu sein sowie berichtend Position zu beziehen und Empfehlungen für Politik und Gesellschaft auszusprechen.¹² Der vierte Teil bilanziert die Ausführungen der vorangegangenen Teile und nimmt allfällige Schlüsse für die Erziehungswissenschaft in den Blick.

1 Aufgaben der Erziehung bezogen auf eine gegenwärtig gegebene gesellschaftliche Struktur

Mit Fokus auf gesellschaftliche Erziehungssysteme wird die funktionale Verhältnisbestimmung von Erziehung und Gesellschaft thematisch. Systemisch lässt sich Gesellschaft als diejenige Ebene begreifen, die nicht nur „die überdauernde Voraussetzung für episodische Interaktionen, sondern auch noch für das Werden und Vergehen von Organisationen darstellt“ (Bellmann 2011, 459). In diesem Abschnitt wird anhand ausgewählter Schlaglichter das Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft in den Blick genommen. Anhand von theoretisch systematisierten Beständen wird exemplarisch einerseits aufgezeigt, worin die Aufgaben der Erziehung für die gegenwärtig gegebene gesellschaftliche Struktur gesehen werden können, und andererseits untersucht, wie das Erziehungssystem Schweiz diese Aufgaben erbringt.

Eine wenn nicht *die* grundsätzliche gesellschaftliche Aufgabe, die ein Erziehungssystem zu leisten hat, mag – abstrakt und idealisiert gesehen – darin erkannt werden, bei Menschen die Fähigkeit zu entwickeln, nicht

10 Eurozentristisch ist Erziehung und Bildung eine zwangsläufige Idee des Fortschritts eingeschrieben: „Hierin zeigt sich die aufdringliche Alternativlosigkeit des Fortschrittsparadigmas im Erziehungs- und Bildungsdiskurs: Vielleicht wird es gerade in der Praxis der Kritik und Skepsis zumindest implizit am stärksten bejaht“ (Reichenbach 2022, 166ff.).

11 Damit wird nicht einer simplifizierten Historizität das Wort geredet. Vielmehr soll klar werden, dass auch dieser Beitrag *Geschichte schreibt* und den Anspruch hat, selbstverständliche Ordnungsbildungen der Gegenwart zu überprüfen sowie die Historizität selbst zum Thema zu machen, indem er nicht *die* Geschichte (weiter-)erzählt, sondern stattdessen *viele* Geschichten, die auf Künftiges öffnen (vgl. auch Rohstock 2022, 190ff.).

12 Bei der Rubrizierung Aufgaben (Teil 1), Leistungen (Teil 2) sowie Reflexionen (Teil 3) handelt es sich um einen analytischen Zugriff. Da mit gutem Grund Aufgaben auch *künftige und vergangene Anteile* in sich tragen und in Teil 2 oder Teil 3 besprochen werden könnten, wird in Teil 2 und 3 aber auf die Besprechung solcher Anteile mit Beispielen verzichtet. Daher dünnen sich Teil 2 und 3 aus.

„nur an der Lösung, sondern auch an der Beurteilung und bereits an der Definition jener Probleme mitzuwirken, die die Entwicklung der individuellen und gesellschaftlichen Kultur und ganz konkret auch die Erfüllung gesellschaftlicher Arbeitsaufgaben zum Inhalt haben“ (Heid 2005, 106).

Damit einher geht die Vorstellung, gemeinsam resp. gemeinschaftlich bestehende Verhältnisse verantwortlich gestalten zu können.¹³

Sieht man zunächst von solchen Idealvorstellungen ab und wendet sich dem gegenwärtigen Erziehungssystem und damit auch dem häufig etwas grauen und trüben Erziehungsalltag zu, kann beobachtet werden: Im öffentlichen Erziehungssystem hat man sich an Grundkompetenzen zu orientieren, die von möglichst allen Schüler:innen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden sollen. Als eine Aufgabe regelt Erziehung den Zugang zu Wissen, wobei insbesondere die Befähigung zu sog. Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben oder Rechnen als zentral erachtet werden kann. Das Erziehungssystem erbringt diese Aufgabe einerseits anhand von Zweckprogrammen wie etwa dem Lehrplan sowie Konditionalprogrammen wie der Überprüfung von Grundkompetenzen. An der aktuellen Diskussion um frühe Sprachförderung zeigt sich andererseits, dass das Erziehungssystem bei dieser Aufgabenerbringung auf eine Stützung durch das Recht angewiesen ist.¹⁴ Hier wird die Sonderstellung des Erziehungssystems deutlich sichtbar: Es hat grundsätzlich keine Kontrolle über seinen Input, steht also unter dem Anspruch der gesellschaftlichen Totalinklusion und ist bei der

13 Entsprechende Ansätze und Programme können mit ihren impliziten und expliziten Annahmen so weit gehen, dass sie global (z. B. WHO, OECD) und regional (z. B. Lehrplan 21) für viele Menschen Geltungsansprüche erheben. Mit Blick auf diese (internationale) Standardsetzung stellt sich immer auch die Frage, inwiefern solche Modelle auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhen oder Alternativen überhaupt korrekturbedürftig sind, weil sie bspw. von der Norm abweichen.

14 Justizabel werden Erziehung bzw. Bildung hochrangig in der Schweizer Bundesverfassung (Art 19, 62 BV): Hierbei handelt es sich aber um kein allgemeines Grundrecht auf Bildung. Es gibt lediglich ein Recht auf Grundschulausbildung (vgl. Wytenbach 2013). Die Kantonsparlamente beschließen als gesetzgebende Institution Gesetze im Rahmen von Bildung und Erziehung. Das nachfolgende Beispiel zeigt, dass nicht alle thematischen Vorlagen zu Erziehung bzw. Bildung systematisch auch unter einer departementalen Zuordnung Erziehung bzw. Bildung bearbeitet werden. So hat der Kantonsrat Solothurn am 08.11.2023 ein Gesetz zur frühen Sprachförderung für Kinder beschlossen (vgl.: RG 136/2023, Änderung des Sozialgesetzes: Einführung der frühen Sprachförderung, <https://so.ch/parlament/sessionen/november-session-2023/16-sitzung-2023/>, zugegriffen am 01.12.2023), das den Start der Kinder in die Schullaufbahn erleichtern soll, indem bei Kindern vor dem Eintritt in den Kindergarten ein allfälliger Förderbedarf ermittelt wird und entsprechende Kinder ggf. mit Maßnahmen unterstützt werden. Diese gesetzgebende Beschlussfassung hat das Parlament im Rahmen des Sozialgesetzes vorgenommen.

Aufgabenerbringung auf andere Medien resp. öffentlich-rechtliche Institutionen (bspw. rechtlich codierte Macht)¹⁵ angewiesen.¹⁶

Mit der Aufgabe einer Regelung des Zugangs zu Wissen geht die Bearbeitung eines zweifachen Selektionsproblems einher. Erstens stellt sich das Problem der Auswahl von Wissen: Welches Wissen soll wann und warum in welchem Ausmaß wie lange und bis wann vermittelt werden? Mit Blick auf begrenzte Kapazitäten von Individuen sowie einer gesellschaftlichen Arbeitsteilung stellen sich Fragen nach einer möglichst *ganzheitlichen* Bildung, die von einer Vorstellung der *Vervollkommenung* getragen wird, im Gegensatz zu einer Orientierung an gesellschaftlicher Brauchbarkeit und Nützlichkeit unter Berücksichtigung von Zeit und Geld als knappen Gütern. Vor diesem Hintergrund zeigt sich das gesellschaftliche Problem der Besonderung: Wie kann der gesamtgesellschaftliche Zusammenhang trotz Spezialisierung bewahrt werden? Zweitens stellt sich das Problem der Auswahl geeigneter Personen. Erziehung hat zur Aufgabe, die für eine Tätigkeit geeigneten Personen zu erkennen und auszubilden. Die Aufgabe zur Bearbeitung dieses zweifachen Selektionsproblems erbringt das Erziehungssystem sowohl durch flexible Programmierung, also wieder anhand von Zweck- und Konditionalprogrammen, als auch durch die sog. Zweitcodierung, d. h. mittels Zensuren, Zeugnissen, Zertifikaten und Diplomen.¹⁷

Wird der Zugang zu Wissen geregelt, stellt sich in der Folge die Aufgabe, wie in Wissen eingeübt wird. Mit der Didaktisierung zeigen sich im weitesten Sinne auch technische Aspekte von Erziehung. Damit verbunden sind Diskussionen wie

15 Hierbei genügt ein Blick auf wegweisende Entscheidungen des Schweizerischen Bundesgerichts ab 1954 sowie Urteilen und Entscheiden des Europäischen Gerichtshofes für Menschenrechte (vgl. <https://www.bger.ch/index/jurisdiction/jurisdiction-inherit-template/jurisdiction-recht.htm>, zugegriffen am 01.12.2023). Ein Zugriff auf Bundesgerichtsentscheidungen zu Begriffen wie Erziehung, Bildung, Weiterbildung, Schule und Unterricht befördert die Einsicht in diesen Sachverhalt. Beispielhaft wird hier auf die Beschwerde in öffentlich-rechtlichen Angelegenheiten bezüglich des Anspruchs auf ausreichenden und unentgeltlichen Schulunterricht (BGE 144 I 1) hingewiesen. So gehören Aufwendungen für Exkursionen und Lager zum notwendigen und somit zwingend unentgeltlichen Unterricht, sofern eine Pflicht zur Teilnahme besteht. Ein weiteres Beispiel wäre die Verwaltungsgerichtsbeschwerde zum Lohngleichheitsgebot (126 II 217), in der die Frage der Gleichstellung von Lehrerinnen für psychiatrische Krankenpflege mit Berufsschullehrern mit Meisterausbildung aufgeworfen worden ist. Während ersteres Urteil dem klassischen Schulbetrieb zuzuordnen ist, zeigt das zweite Urteil, dass sich Erziehung, Bildung, Weiterbildung, Schule und Unterricht nicht auf den Grundschulbereich beschränken.

16 Zu ergänzen ist: Es gibt weitere gesellschaftliche Erziehungssysteme, bspw. wie in Freizeit, Sport und Erholung, die sich aber in unterschiedlichem Maße dem öffentlich-rechtlichen Bereich zuordnen, bspw. als Subventionsempfängerin oder dann ganz in informell abgegrenzten Bereichen etwa als Bewegung oder Gruppe nicht öffentlicher Art.

17 Beispiele: Zulassung durch Leistungszertifikate, berufsständische Selektion (Zulassungsprüfungen), Verbandszulassung (Patente wie Anwaltspaten usw.), Zugangsbeschränkungen wie bei Klubs und Gesellschaften. Bemerkung: Bei Berufsausbildungen kann der Lehrbetrieb schulische Eintrittsleistungen berücksichtigen, muss dies aber nicht.

z. B. um Attributionsprobleme (Zusammenhang von Lehren und Lernen), Technologiedefizite sowie die Effektivität und Effizienz von Erziehung.¹⁸ Mit der stärkeren Betonung einer Bildungspflicht gegenüber einem Bildungsrecht, wie sie im bildungspolitischen Konzept des *lebenslangen Lernens* zum Ausdruck gebracht wird,¹⁹ zeigt sich die Aufgabe von Erziehung darin, Herausforderungen von proklamiert gesellschaftlicher Relevanz zu bearbeiten. Dabei werden gerne historische Brüche zum Ausgangspunkt genommen wie etwa technologische Entwicklungen (etwa im Falle der Strategie *Digitale Schweiz*), Naturereignisse (etwa Klimawandel) oder Gewaltvorkommnisse (rechtswidrige Delikte mit nachhaltiger öffentlich-medialer Erschütterung). Der Erziehung wird in diesem Zusammenhang die Aufgabe zugesprochen, solche krisenhaften Ereignisse oder hervorgehobenen gesellschaftspolitischen Vorgänge zu bearbeiten, wenn nicht sogar zu lösen. Getragen wird diese Aufgabenzuschreibung durch eine Krisen- und Steigerungsemantik getreu dem Motto: *Es kann nicht mehr so weitergehen wie bisher. Wir sind nicht auf morgen vorbereitet. Alles wird immer komplexer.*²⁰ Ersichtlich wird diese Aufgabe etwa an der Forderung nach und Beschäftigung mit *future skills*. Damit verbunden wird (erstaunlicherweise) eine (Über-)Betonung pädagogischer Subjektivität²¹: Subjekte müssen sich „zu sich selbst entwickeln“ (Winkler 2006, 97), und dies ein Leben lang. Dafür stehen etwa programmatische Ausdrücke wie *Selbstorganisation* oder *Lernen des Lernens*. Das Erziehungssystem erbringt diese Aufgabe insbesondere durch flexible Programmierung insbesondere von Zweckprogrammen.²² Dabei zeigt sich: Vom Erziehungssystem wird das Erreichen von Zielen erwartet. Eine direkte Kontrolle ist den Programmen in den seltensten Fällen zugewiesen. Tendenziell lösen neue Programme alte ab oder ergänzen sie.²³

18 Konkrete Beispiele aus dem Schweizer Kontext wären etwa die Diskussion um lautgetreues Schreiben (<https://www.bernerzeitung.ch/lernen-kinder-in-der-primarschule-nicht-mehr-richtig-schreiben-163736824953>, zugegriffen am 01.12.2023) oder auch der Bericht *Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung* (<https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/berufsbildung-digitalisierung.html>, zugegriffen am 01.12.2023).

19 Eine pädagogische Kritik an diesem Konzept hat Dörpinghaus (vgl. 2017) formuliert.

20 Der *optimistische Wutanfall* von Michel Serres (2019) auf *Früher war alles besser* bildet hier eine Ausnahme.

21 Weitere Prämissen wären Selbstverwirklichung, Selbststeuerung, Selbstverantwortung usw. Hierbei ist zu erwähnen, dass auch jeweils andere Prämissen denkbar wären.

22 Man denke hier etwa an Subjektivierungsformeln des pädagogischen unternehmerischen Selbst oder der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Es lassen sich auch Beispiele außerhalb des Schulsystems finden.

23 Eine entsprechende Ausdifferenzierung zeigt sich bspw. von *Stark durch Erziehung* (<https://www.elternbildung.ch/elternbildung/materialien/stark-durch-erziehung>, zugegriffen am 01.12.2023) zu *Stark durch Beziehung* (<https://www.elternbildung.ch/elternbildung/materialien/stark-durch-beziehung>, zugegriffen am 01.12.2023) oder von Lehrplan zu Lehrplan 21 (<https://www.lehrplan21.ch/>, zugegriffen am 01.12.2023).

Erziehung hat weiter zur Aufgabe, gesellschaftliche Widersprüche zu prozessualisieren. Diese Aufgabe steht mit der vorher skizzierten Aufgabe in einem Zusammenhang, und zwar aus dem Grund, dass die Erziehung offensichtlich nicht in der Lage ist, gesellschaftliche Herausforderungen (allein) zu lösen. Der Ist-Zustand einer Gesellschaft wird grundsätzlich als herausfordernd und häufig als problematisch eingeschätzt. Die Erwartung zur Lösung oder zur Zielerreichung wird der nachwachsenden Generation überantwortet bzw. in diese verlagert, um universell vernünftige Verhältnisse doch noch realisieren zu können.²⁴ Gegenwärtig zeigt sich diese Aufgabe bspw. am medialen Aufmerksamkeitsfokus für Kinder- und Jugendbewegungen, welche für *ihre* Zukunft *protestieren*, bspw. in Bezug auf Klimaprobleme, oder an der sog. Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Lehrplan. Eine Temporalisierung des Problems findet statt, womit ein eigentümlicher Effekt einhergeht: Es kommt zu Vermischungen im Code Kind/Erwachsener in einem pädagogischen Sinn.

Eine wesentliche Aufgabe von Erziehung, die historisch als konstant, wenn auch in der Ausprägung als variabel beobachtet werden kann, besteht in der Programmierung gesellschaftlicher Moralisierung. Dieser liegt auf allgemeiner Ebene eine Differenzierung des Innen und Außen zugrunde. Es geht um die Differenz zwischen Profanem und Sakralem oder Erlaubtem und Verbotenem (vgl. Winkler 2006, 95). Wer in erzieherischer Absicht wen moralisiert, ist gegenwärtig divers. Grundsätzlich können alle alle moralisieren. Entsprechend kann jede:r die Rolle eines pädagogischen Demiurgen einnehmen. Mit technischen Entwicklungen nimmt bspw. die Möglichkeit der (auch anonymisierten) Moralisierung zu, wie sich anhand sog. *shitstorms* zeigen lässt.²⁵ Allerdings werden in einem klassischen Generationenverhältnis Eintritte in herkömmliche Erwachsenenwelten nach wie vor als Aneignung eingerichtet. Mit dem bildungspolitischen Konzept des *lebenslangen Lernens* wird darüber hinaus in moralisierender Absicht versucht, „Kontrolle, Beachtung der politischen sowie der moralischen Ökonomie von Gesellschaft und Kultur“ (ebd., 103) in die Einzelnen zu *versenken*: Primäres Ziel einer moralisierenden Erziehungsabsicht ist der Versuch, auf gesellschaftlicher Ebene Verbindlichkeit im Handeln herzustellen. Dieser Umstand zeigt sich auch an gesellschaftlich eingerichteten Räumen des Gebotenen und Verbotenen.²⁶ Mit der

24 In diesem Kontext wären auch erziehungstheoretische Konzeptionen zu sehen, die Erziehung *als Projekt* verstehen.

25 Vgl. etwa die Gleichstellungsdebatte (<https://www.tagesanzeiger.ch/gleichstellungsdebatte-werden-frauen-beim-lohn-diskriminiert-nein-sagt-die-nobelpreistraegerin-243865451204>, zugegriffen am 03.12.2023), bei der sich selbst ausgewiesene Akademiker:innen an solchen *shitstorms* beteiligen.

26 Bspw. Kindertagesstätten: Kinder dürfen nicht mit an den Arbeitsplatz der Eltern; Kindergärten: Ab hier gehe ich allein ohne Begleitung; Schule: Eltern dürfen ihre Kinder bei Klausuren nicht direkt vor Ort unterstützen.

Moralisierung kommt dann auch eine zentrale Absicht der Erziehung zum Vorschein: Es wird auch in einem moralischen Sinne selektioniert.²⁷

Erziehung bearbeitet weiter das Spannungsverhältnis von Vergangenheit und Zukunft. Einerseits scheint Fortschritt nur möglich, wenn auf die Vergangenheit Bezug genommen wird resp. auf der Vergangenheit aufgebaut wird. Andererseits haftet der Vergangenheit etwas Konservatives an, das mit Blick auf Fortschritt und Wandel häufig negativ konnotiert wird. Das Erziehungssystem löst diese Aufgabe pragmatisch durch Institutionalisierung pädagogischer Prozesse. In einem nach Typen und Stufen strukturierten öffentlichen Erziehungssystem werden systematisch Kompetenzen vermittelt, die auf bestehendem Wissen basieren (sollten). Darüber hinaus werden anhand von Abschlüssen Anschlüsse sichergestellt. Durch eine flexible Programmierung sowohl von Zweck- als auch Konditionalprogrammen wird auf gesellschaftliche Erfordernisse von Wandel reagiert (bspw. Modul Medien und Informatik im Lehrplan). Mit dieser Aufgabe tritt auch das didaktische Problem hervor, nämlich die Frage, *wie* dieses Spannungsverhältnis bearbeitet werden soll.

Mit der eben beschriebenen Aufgabe steht eine weitere in Zusammenhang. Erziehung soll gegenüber dem Zufall Ordnung erzeugen. Proklamiert wird dabei, dass die Zukunft *offen, ungewiss, kontingent* sei, und Entwicklungen deshalb schlecht antizipiert werden könnten. Die Lösung wird wiederum anhand des *lebenslangen Lernens* – als Kontingenzenzkomensationstechnologie – in der Erziehung gesucht. Sie soll Instrument sein, um die Welt doch noch beherrschen zu können. Dieses Verlangen zeigt sich im Erziehungssystem etwa daran, dass Erziehungsprozesse immer stärker überwacht, kontrolliert und bewertet werden (bspw. Bildungsmonitoring oder Evaluationssysteme an Hochschulen).

Mit Blick auf diese schlaglichtartig skizzierten Aufgaben der Erziehung und der exemplarisch illustrierten Tatbestände kann resümiert werden, dass Erziehung für eine gegenwärtig gegebene gesellschaftliche Struktur von hoher Relevanz ist – sei es bezogen auf das öffentliche Erziehungssystem, sei es im Hinblick auf weitere gesellschaftliche Bereiche. Auch die gesellschaftliche Struktur in der Schweiz ist ohne Erziehung nicht sinnvoll zu denken. Die Aufgaben der Erziehung sind vielfältig und können sich widersprechen. Dieser Umstand ist – wie eingangs dargelegt – in der paradoxen Funktion von Erziehung begründet. Anhand der Aufgaben und Tatbestände lässt sich zeigen, dass Erziehung je nach gesellschaftlichem Bereich mal mehr und mal weniger eigene Dignität besitzt, also eine primär pädagogi-

27 Beispiele: (Private) Beschilderung in Quartieren für Räume des Gebotenen und Verbotenen; Shitstorms, die moralisieren und ausschließen (bspw. Musizierende mit Rastas mit Hinweis auf kulturelle Aneignung); Erziehungsberatung (man soll *Elternteil* sagen, nicht Mama oder Papa, vgl.: https://www.stadt-zuerich.ch/sd/de/index/familien_kinder_jugendliche/beratung/Muetter_und_Vaeterberatung/ihre_haeufigsten_fragen/rollenbilder/gendersensible-erziehung.html, zugegriffen am 01.12.2023); Spracherziehung bspw. an Universitäten; Riten bei Studentenvereinigungen.

sche Geltung entfalten kann oder sich anderen Geltungsansprüchen (politischen, ökonomischen, moralischen, rechtlichen oder gar parallel-gesellschaftlichen Werte) unterzuordnen hat. Ob nun Erziehung vollständig über den Funktionsprimat verfügt oder nicht, sie erbringt gleichwohl ihre Aufgaben. Dabei fällt auf, dass Erziehung insbesondere in ihrer Programmierung eine relativ hohe Flexibilität und damit Anpassungsfähigkeit aufweist.

2 Leistungen der Erziehung bezogen auf eine zukünftige gesellschaftliche Struktur

Der Zukunftsbezug von Erziehung ist vielgestaltig. Grundsätzlich könnte er auch anhand der behandelten Aufgaben untersucht werden, weil es Aufgaben in der Regel inhärent ist, auf die Zukunft ausgerichtet zu sein. Erziehung kann auf die gute Zukunft des Einzelnen und der Einzelnen sowie der Gesellschaft ausgerichtet sein. Aber die Legitimation des Vorgriffs auf Zukünftiges ist prinzipiell riskant.²⁸ Leistungen der Erziehung werden im Folgenden analytisch von deren Aufgaben unterschieden, indem der Zukunftsbezug von Erziehung in den Blick genommen wird.

Erziehung erbringt – was ab und an vergessen zu werden scheint – zunächst Leistungen für sich selbst, also für das öffentliche Erziehungssystem: Schule ist zum Lernen da. Wir lernen nicht (nur) für das Leben, sondern (auch) für die Schule. Schule prägt das Leben und nicht nur prägt das Leben die Schule. Schüler:innen sind für die Schule da und Schule nicht primär für Schüler:innen. Das öffentliche Erziehungssystem ist entsprechend nicht nur ein Dienstleistungsbetrieb. Reichenbach hält fest:

„Dass die Hauptaufgabe von Erziehung und Unterricht zunächst immer mit der Tradierung von Kultur (im weitesten Sinne) zu tun hat, gerät manchmal in Vergessenheit. Lieber will man die Kinder fit machen für eine Zukunft, von der man gleichzeitig behauptet, man kenne sie nicht“ (Reichenbach 2011, 196).

Perspektivisch erbringt Erziehung aus gesellschaftlicher Sicht Leistungen für andere gesellschaftliche Bereiche, indem im öffentlichen Erziehungssystem auf diese

28 Gerd de Haan hält fest: „Schleiermachers Dialektik vom ‚Erhalten‘ des gegenwärtig Erreichten und ‚Verbessern‘ des Zukünftigen macht ein Erziehungsprogramm notwendig, das nicht nur einen Überblick über das Bestehende erfordert, sondern auch die Herausbildung des Willens, die Erbschaft des Fortschrittsprojektes anzutreten, sich also zum Gattungssubjekt zu machen. Unter dieser Prämisse ist die Fortentwicklung des Ganzen in gewisser Weise der individuellen Beliebigkeit entzogen, soweit man die Idee der Vervollkommenung als Strukturgesetz der Weltgesellschaft betrachtet“ (de Haan 2014, 377.). Zudem verweist er auf die Grenzen des Lernens als Bevorratung für die Zukunft (vgl. ebd.) sowie auf eine mögliche Zukunft unter der Prämisse des Nichtwissens (vgl. ebd., 382).

hin erzogen wird. Verschiedene Teilsysteme sind darauf angewiesen, wie bspw. das Wirtschafts- und Politiksystem, „etwa im Sinne der vorberuflichen Qualifizierung oder der politischen Loyalisierung“ (Bellmann 2011, 463). Das öffentliche Erziehungssystem hat die Rolle eines Zubringersystems. Reichenbach (2017, 206) weist neben der Funktion, „Konglomerate von Einzelmenschen zu unterrichten, zu fördern und zu beurteilen“ aus pädagogischer Sicht auf die „konstitutive Rolle im Erwerb der allgemeinen Gesellschaftstauglichkeit ihrer Mitglieder“ hin, welche das öffentliche Erziehungssystem nicht nur für einzelne gesellschaftliche Bereiche übernimmt, sondern eben für eine Gesellschaft insgesamt zu leisten hat. Erziehung erbringt projektiv auch Leistungen in anderen gesellschaftlichen Bereichen, in denen selbst erzogen wird. Damit gehen z.T. konkurrierende Ansprüche gegenüber dem öffentlichen Erziehungssystem, aber auch zwischen den verschiedenen Bereichen einher. Solche Bereiche sind etwa Familie, Wirtschaft, Wissenschaft, aber auch Freizeit. Die konkurrierenden Ansprüche ergeben sich systemtheoretisch gesprochen deshalb, weil Erziehung „an den Primat einer anderen Funktion gebunden“ (Bellmann 2011, 464) ist.

Erziehung legitimiert sich und expandiert stetig. Sie leistet durch Anzeige – welcher Art und Weise auch immer – einen Beitrag zur Selbsterhaltung und Expansion. Neben einer scheinbar kontinuierlichen pädagogischen Klage über ausbleibenden Erfolg von Erziehung, zeigt sich ihre Unaufhaltsamkeit gleichzeitig auf der „Ebene der stillen Wirkung des pädagogischen Mechanismus, in der eher nebenher realisierten, dafür umso wirksameren Konstruktion des modernen homo paedagogicus“ (Tenorth 1992, 136). Die Pädagogisierung in einer gegenwärtigen Gesellschaft wird etwa greifbar über das bildungspolitische Konzept des *lebenslangen Lernens*, über die Konstitution von Erziehungswelten an unterschiedlichen Orten gesellschaftlichen Lebens mit verschiedensten Adressat:innen, oder zeigt sich in der Technisierung bspw. mit *Lernapps* (vgl. Schäfer & Thompson 2013).

Mit der Expansion ist gleichzeitig das Scheitern von Erziehung verbunden, wobei Erziehung eben deswegen gelingt: Ein Scheitern von Erziehung kann zugleich als deren Gelingen verstanden werden. Solange Gesellschaften und Kulturen „Freiheit und Vergesslichkeit gerade im Erziehungszusammenhang und für diesen entwickeln“ (Winkler 2006, 79f.), sie also das Strukturmoment der Offenheit bewahren, Erziehung damit in einem gewissen Maß eine Resistenz gegenüber Kontrolle, die Erziehung unter Zwang bringen will, erhalten kann, kann auch das gesellschaftliche Optionspotenzial bewahrt werden. Denn: Wenn Kulturen „eine vollständige Sicherheit aus sich herausbilden, binden sie ihre Mitglieder soweit, dass sie keine Optionen mehr entdecken können“ (ebd., 80). In gesellschaftlicher Sicht wird ignoriert, dass diejenigen, welche auf Pädagogisierung setzen, auch nicht mehr erwarten können,

„als die Funktionsmechanismen der Pädagogik und das, was sie nach aller historischen Erfahrung zu leisten vermögen: Die Beeinflussung von Dispositionen, nicht die Kontrolle des Handelns, die Formierung von Prämissen für Aktionen, nicht die Aktion, die Pädagogisierung der Welt, nicht ihre Moralisierung“ (Tenorth 1992, 137).

Es ist eher tröstlich, dass Erziehung „keinen Durchgriff auf die Welt“ erlaubt und sie „in ihrem Anspruch offenkundig immer neu begrenzt wird“ (ebd., 138), aber im Sinne ihrer unausweichlichen Temporalität zugleich mit der Zukunft relationiert ist.

Im Anschluss an eine Analyse der Aufgaben von Erziehung zeigt sich auch bei der Analyse von ausgewählten Leistungen eine hohe Relevanz bezogen auf eine zukünftige gesellschaftliche Struktur. Eine wesentliche Leistung – welche sich aus Teilleistungen zusammensetzt – besteht darin, neben einem Strukturmoment der Geschlossenheit auch das der Offenheit für eine Gesellschaft zu bewahren. Dafür sorgt ein *Funktionsmechanismus der Pädagogik*. Welcher Grad diesem Strukturmoment zugesprochen werden kann und in welche Form „die gesellschaftliche Reaktion auf die Entwicklungstatsache“ (Winkler 2006, 193) damit jeweils gebracht wird, ist abhängig von gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen, also kontingent.

3 Reflexion auf Erziehung: Vergangenheitsbezug und Erziehungssystem(e)

Zur Frage, wie das Erziehungssystem beobachtet und beschrieben wird, wird im Folgenden eine Einschränkung dahingehend vorgenommen, dass nicht grundsätzlich gesellschaftliche Bereiche interessieren, welche eine Reflexion auf Erziehung vornehmen, sondern allein thematisiert wird, wie die Erziehungswissenschaft einen Vergangenheitsbezug herstellt. Dazu ist eine Vorbemerkung notwendig. Obwohl eine oft „beklagte Mehrdeutigkeit und Vagheit (in) der Erziehungswissenschaft“ dahingehend gedeutet werden kann, „dass in Erziehungsfragen und deren wissenschaftlicher Erforschung notwendig gestritten werden muss“ (Ricken 2022, 165), scheint diese Mehrdeutigkeit in Gegensätzen strukturiert zu werden. Man denke hier etwa an Unterscheidungsmuster wie Empirie und Theorie (vgl. Heid 1996, 21f.), Reflexion und Erfahrung, Erklären und Verstehen, den Gegensatz von Sein und Sollen, die Problematik von Zielen und Mitteln oder auch das Dual von qualitativen und quantitativen Methoden (vgl. Depaepe 2010). Solche Gegenüberstellungen sind zwar aus wissenschaftstheoretischer Sicht höchst problematisch (vgl. etwa Depaepe 2010; Heid 2016), haben sich aber im erziehungswissenschaftlichen Betrieb verstetigt. Diese Vorbemerkung ist deshalb wichtig, weil sie bereits Probleme erahnen lässt, wie sich Erziehungswissenschaft als akademisches Fach in systematischer Art zu Tatbeständen des Erziehungssystems verhält.

Diese Problematik lässt sich auch mit Blick auf die Historizität der Disziplin veranschaulichen. In einem Aufsatz stellt Zymek (2015) die Historizität der Disziplin in einem groben Überblick dar. Dieser Überblick gibt auch Aufschluss darüber, wie die Erziehungswissenschaft das Erziehungssystem beobachtet und beschreibt bzw. beschrieben hat. Anfang des 20. Jahrhunderts, als sich die Pädagogik als eigenständige akademische Disziplin zu etablieren begann, wurden programmatische Zukunftsvisionen entfaltet, die – für viele bis heute – relevante Bezugspunkte in Diskursen über Erziehung und das Erziehungssystem darstellen (vgl. ebd., 205). Auch heute noch werden von einigen Vertreter:innen des Fachs solche Texte mit der Überzeugung gelesen, „dass in ihnen ein überzeitlich gültiger Gehalt an Ideen bzw. Werten zu entdecken sei, der im Hinblick auf aktuelle pädagogische und politische Problemstellungen als Verpflichtung gelten und Orientierungen geben könne“ (ebd., 206). Eine so verstandene historisch-systematische Pädagogik reklamierte für sich auch eine Praxisrelevanz, da in ihrem Zentrum „der Diskurs über die Ziele und die Inhalte der Erziehung“ stand (ebd.).

Mit der Öffnung der Erziehungswissenschaft und der historischen Bildungsforschung in den 1960er Jahren zu den Sozialwissenschaften wurde der Blick auf die Gegenstände der Erziehungswissenschaft dahingehend verändert, dass neben überzeitlichen Werten und sog. Grundbegriffen auch Gegenstände wie Kindheit, Familie, Schule, Unterricht usw. erforscht wurden, welche einem ständigen dynamischen Wandel unterliegen (vgl. ebd., 208f.). Mit dieser Öffnung ging eine starke Ausdifferenzierung und damit Spezifizierung der Erziehungswissenschaft einher.

Insbesondere mit dem Programm einer *Politik der neuen Steuerung* hat sich eine Bildungsforschung etabliert, die der Politik eine evidenzbasierte Steuerung des Erziehungssystems verspricht (zur Kritik an einer solchen Vorstellung vgl. Bellmann & Müller 2011). Interessant an dieser neuen empirischen Bildungsforschung ist „konzeptionell, programmatisch und methodologisch die Ausblendung der historischen und kulturspezifischen Dimensionen von Bildungsprozessen in der Forschung“ (Zymek 2015, 211). Bis heute ist zudem mehr oder weniger unklar, was eine solche Bildungsforschung unter Empirie versteht bzw. was sie als Empirie gelten lässt.

Die Allgemeine Erziehungswissenschaft ist bemüht, sich selbst als Fachwissenschaft zu reflektieren, bspw. in Bezug auf Status und Verfasstheit, Gegenstandskonstitution und Arbeitsweisen (vgl. Ricken 2022; Baader 2023; Zirfas 2023) oder grundsätzliche Aufgaben.²⁹ Baader (2023, 451) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Allgemeinen Erziehungswissenschaft die Aufgabe zukomme, „ihre Bedeutung auch für die Handlungsfelder verstärkt herauszu-

29 Hauptaufgaben werden dann etwa darin gesehen, dass die Erziehungswissenschaft „Problematierungsformel für pädagogisch bedeutsame Sachverhalte“ (Zirfas 2023, 434) sei oder als „Zirkel der Problemgenerierung“ operiere (Anhalt 2012, 357).

stellen“. Erstaunlicherweise liegt mit der Arbeit von Criblez (vgl. 2017) für die Schweiz nur eine nennenswerte Arbeit vor, die sich dem Erziehungssystem in systemischer Absicht annimmt. Wie oben bereits aufgezeigt werden konnte, ist der Tatbestandsbereich Erziehungssystem(e) allerdings breiter. Dies ist keine Kritik an der Systematisierung von Criblez, sondern in der Sache begründet und unterstreicht noch einmal das in der Einleitung benannte Desiderat. Zusammenfassend zeigt sich, dass die hier skizzierten Tatbestände im Fach Erziehungswissenschaft in der Breite kaum abgebildet werden. Erklärungen können – wie nun abschließend diskutiert werden soll – in problematischen Fachverständnissen (Gegenstandskonstitution, Aufgaben, Arbeitsweisen), in thematischen Engführungen (Bindestrich-Erziehungswissenschaften) oder schlicht in der Ausstattung von Instituten mit Lehrstühlen gesehen werden.

4 Ausblick: Mehr Disziplin oder wie besonders hat das Allgemeine zu sein?

Der vorliegende Beitrag hatte das Ziel, in explorativer Absicht eine erziehungswissenschaftliche Beschreibung des Erziehungssystems Schweiz zu leisten. Anhand ausgewählter Aufgaben, Leistungen sowie Reflexionen der Erziehungswissenschaft als akademischem Fach auf Tatbestände des Erziehungssystems in systematischer Art wurde eine Vergewisserung für den Schweizer Kontext vorgenommen. In diesem abschließenden Teil wird nun ein Ausblick auf mögliche Denkhorizonte für die Disziplin Erziehungswissenschaft, bezogen auf den Gegenstand *Erziehungssystem(e)*, gewagt.

Erziehung wird weitgehend anthropozentrisch gedacht und in großen Teilen auch eurozentristisch begründet, was wohl auch einen Teil einer Geschichte von Erziehungs- und Bildungswissenschaft ausmacht. Tatbestände folgen nicht unbedingt diesen Annahmen.

Die Gesellschaft bearbeitet Erziehung auf unterschiedlichen Ebenen, sowohl formell institutionell als auch informell, und löst Probleme – hier eben bezogen auf Erziehung und Bildung – rund um das Besondere und das Allgemeine. Wie solche Probleme – entlang den hier gewählten drei analytischen Ebenen (Gegenwarts-, Zukunft- und Vergangenheitsbezug) – der gesellschaftlichen Bearbeitung zugeführt werden, lässt sich an zwei politischen Kommissionen veranschaulichen. Das Schweizerische Parlament (Nationalrat und Ständerat) hat zwei ständige Sachbereichskommissionen als Legislativkommissionen (Kommissionen für Wissenschaft, Bildung und Kultur WBK)³⁰ eingerichtet. Ihrer Aufgabe kommen sie nach,

30 Kommissionen sind Ausschüsse des Parlaments, die aus einer begrenzten Anzahl von Ratsmitgliedern bestehen, Geschäfte vorberaten, gesellschaftliche und politische Entwicklungen in ihrem Zuständigkeitsbereich verfolgen sowie Vorschläge ausarbeiten.

indem sie sich unter anderem auch auf die Vergangenheit, genauer auf datengestützte Grundlagen beziehen. So liefert die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF in regelmäßigen Abständen einen Bildungsbericht³¹ u. a. auch zuhanden der Schweizerischen Eidgenossenschaft und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Diese doppelte Trägerschaft begründet sich in der Bundesverfassung, welche für die Schweiz das Bildungswesen als gemeinsame Verantwortung von Bund und Kantonen regelt. Werden nun die Geschäfte der Kommissionen für Wissenschaft, Bildung und Kultur WBK überblickt, fällt die Bearbeitung aller drei analytischen Ebenen Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit³² auf sowie die Behandlung des Besonderen und des Allgemeinen bei der Suche nach Lösungen resp. bei der Vorbereitung von Entscheidungen.

Erziehungswissenschaft kann sich zwar normativ ausrichten,³³ in gesellschaftlicher Perspektive – in der von einer Erziehungswissenschaft primär die Beschreibung und Erklärung der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit erwartet wird – kommt sie aber an der Empirie nicht vorbei, d. h. der Erhebung, Aufbereitung und Analyse von konfigurierten Gegenständen aufgrund gezielter Beobachtungen der Welt. Als trivial angesehen werden können dabei die beiden Hinweise von Heid, dass einerseits auch diejenigen, die Erziehung „für unmessbar halten, messen – es sei denn, sie sprächen nicht über eine Realität, sondern über Worte und Wortverwendungsregeln“ (Heid 2016, 76), sowie dass andererseits

„auch von *bloßer Empirie* unterschiedene Aussagen über die pädagogisch bedeutsame Wirklichkeit [...] auf Realitätserfahrungen [rekurrieren], so daß dann nur noch klärungsbedürftig bleibt, auf welche Weise, mit Hilfe welcher Methoden eine dem Erkenntnisziel und dem Erkenntnisgegenstand adäquate Realitätsvergewisserung möglich bzw. erfolgreich ist“ (Heid 1996, 21; Hv. i. O.).³⁴

31 Der Bildungsbericht Schweiz 2023 vermittelt wiederum Daten und Informationen aus Statistik, Forschung und Verwaltung zum gesamten Bildungswesen der Schweiz von der Vorschule bis zur Weiterbildung und dient als Grundlage für die Formulierung der gemeinsamen Bildungsziele von Bund und Kantonen.

32 Vgl. Medienmitteilungen WBK (<https://www.parlament.ch/de/services/suche-news?k=PdCommissionDE:WBK-N>, zugegriffen am 01.12.2023).

33 Vergewissert sich die Erziehungswissenschaft ihres Fachbereichs, zeigt eine vor Kurzem erschienene Publikation mit eigenem Themenschwerpunkt (vgl. Seichter 2023) in einem Beitrag die drei Ebenen Gegenwarts-, Zukunfts- und Vergangenheitsbezug in einem Kulminationspunkt und der Feststellung von Kontingenz vor dem Hintergrund eines analytischen Zugriffs auf Rubrizierung von Geschichte, Theorie, Anthropologie, Ethik, Empirie, Praxis, Kritik (vgl. Zirfas 2023). In einem weiteren Beitrag (vgl. Baader 2023, 452f.) wird die Notwendigkeit einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit sieben Thesen begründet, wobei der Beitrag nicht nur die Begründung einer Notwendigkeit des Fachbereichs ausschließlich im Akademischen (Überprüfung durch Kritik) versucht, sondern auch eine Bezugnahme zu Handlungsfeldern hervorhebt (vgl. ebd., 484).

34 Selbstverständlich setzt eine empirische Feststellung von Erziehung einen Begriff von Erziehung voraus.

Weniger trivial gestaltet sich die Umsetzung einer solchen Erwartung, die eben deshalb als Aufgabe der Erziehungswissenschaft zu sehen ist.³⁵ Insbesondere ist eine solche wissenschaftliche Arbeit transparent anzulegen und damit einer intersubjektiven Kontrolle zugänglich zu machen.

Einer Wissenschaft und einer Gesellschaft hilft nicht, wenn Wissenschaft Tatsachen als Tatsachen feststellt oder Ideale postuliert. Vielmehr ist Wissenschaft – hier Erziehungs- und Bildungswissenschaft – gefordert, Tatbestände zu suchen und zu finden, diese der kritischen Überprüfung zuzuführen sowie nach eingehender Diskussion Urteile und Empfehlungen in Form von Berichten für deliberative gesellschaftliche Debatten bereitzustellen (zu Untersuchungsphasen und Ablauf vgl. Diekmann 2011, 186ff.). Es geht also nicht primär darum, Pädagogik vor Überraschungen und Fehlentwicklungen im Erziehungs- und Bildungssystem zu immunisieren sowie einer Steigerungslogik resp. einem pädagogischen Fortschritt das Wort zu reden, sondern mit einem breiten Erziehungs- und Bildungsbegriff aus der Perspektive der Wissenschaft kritische Beiträge abzuliefern, die Sachen und Sachverhalte sowie Relationen kritisch überprüfen und dabei der Welt kein verkürztes, vereinfachtes oder gar banales Erziehungsbild zumuten. Basierend auf Grundlagenwissen (Gegenwartsbezug), Orientierungswissen (Zukunftsbezug) und Reflexionswissen (Vergangenheitsbezug) oder anderen alternativen analytischen Zugriffsweisen stellt Erziehungswissenschaft mit einem Anspruch der Kritik „gesellschaftliche Werte, Praktiken und Institutionen und die mit diesen verbundenen Welt- und Selbstdeutungen ausgehend von der Annahme infrage, dass diese nicht so sein müssen, wie sie sind“ (Jaeggi & Wesche 2009, 7), und führt diese einer intersubjektiven Debatte zu. Damit werden wieder Fragen statt Antworten lanciert. Doch kommt der Erziehungswissenschaft eben auch die Aufgabe zu, Fragen zu stellen, die nicht nur akademisch interessieren, sondern im Angesicht von Phänomenen wie Macht, Gewalt, Krieg, Glück und Sinn sowie Widersinn und Abgründigkeit noch intensiver nach einer Klärung von Tatsachenbeständen verlangen, die sowohl Historizität als auch Historiografie herausfordern:

- Wie wäre es, wenn Erziehung und Bildung von heute aus zurückverfolgt werden und man sich dabei auch oralen Spuren annimmt, nicht endend beim Klassischen (vgl. Spitzer 2021; Graeber & Wengrow 2022)?
- Wie wäre es, wenn die Spuren zu Tatbeständen in Bezug auf Erziehung und Bildung ausgeweitet werden und eine verwirrende Fülle von Beispielen entdeckt wird, um von dort her sowohl das Konservative als auch das Moderne in den Blick nehmen (vgl. Daston 2023)?
- Wie wäre es, wenn pädagogische Schemata gestützt auf weltweiten Vergleichen zu Lebensformen als Grundlage genommen werden, um nicht nur zu suchen und zu finden, was aus eurozentristischer Perspektive wahrgenommen werden

35 Zur Diskussion von Herausforderungen vgl. bspw. Heid (1997; 2016).

kann, weil die wissenschaftliche Gewohnheit in spezifischer Hinsicht zu unterscheiden gelehrt hat (vgl. Descola 2023)?

Literatur

- Anhalt, E. (2012): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Anhalt, E., Rucker, T. & Welti, G. (2018): Erziehung als Ermöglichung von Bildung. Über die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung. In: Erziehungswissenschaft 29 (56), 19-25.
- Baader, M. S. (2023): Die Unvermeidlichkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als Aufgabe. Zur reflexiven Grundlegung der Disziplin Erziehungswissenschaft. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 99 (4), 450-461.
- Bellmann, J. (2011): Kapitel 4: Gesellschaft. In: G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 459-481.
- Bellmann, J. & Müller, T. (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, D. (2015a): Erziehung *und* Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (4), 481-496.
- Benner, D. (2015b): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bernfeld, S. (1925/1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 1. Auflage. Leipzig, Wien und Zürich: Suhrkamp.
- Criblez, L. (2017): Schweiz. In: H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Hrsg.): Die Bildungssysteme Europas. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 669-695.
- Daston, L. (2023): Regeln. Eine kurze Geschichte. Berlin: Suhrkamp.
- de Haan, G. (2014): Zukunft. In: C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer, 375-384.
- Depaepe, M. (2010): Stand und Probleme der Historiographie der empirischen Erziehungswissenschaft. Metareflexion über eine zwanzig Jahre alte Forschung als Einführung in die Tagung ‚Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft‘. In: C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.): Beobachten, Messen, Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-50.
- Descola, P. (2023): Die Formen des Sichtbaren. Eine Anthropologie der Bilder. Berlin: Suhrkamp.
- Diekmann, A. (2011). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dörpinghaus, A. (2017): Abschied vom Lebenslangen Lernen. In: Forschung und Lehre 24 (8), 674-678.
- Durkheim, E. (1922/1972): Erziehung und Soziologie. 1. Auflage. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graeber, D. & Wengrow, D. (2022): Anfänge. Die neue Geschichte der Menschheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heid, H. (1996): Über Zweifel an der Möglichkeit, Pädagogik als empirische Wissenschaft zu betreiben. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Pädagogik als empirische Wissenschaft. Reden zur Emeritierung von Peter Martin Roeder. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 17-60.

- Heid, H. (1997): Erziehung. In: D. Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 43-68.
- Heid, H. (2005): Ist die Verwendbarkeit des Gelernten ein Qualitätskriterium der Bildung? In: H. Heid & C. Harteis (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95-116.
- Heid, H. (2016): Über Streitfragen der Generierung und Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens. In: W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 71-84.
- Hoyer, T. (2015): Sozialgeschichte der Erziehung. Von der Antike bis in die Moderne. Darmstadt: WBG.
- Jaeggi, R. & Wesche, T. (2009): Einführung: Was ist Kritik? In: R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt/M.: Suhrkamp, 7-20.
- Kade, J. & Radtke, F.-O. (2011): Erziehungssystem. In: J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kohlhammer, 220-228.
- Kaemper, W. (1989): Zeit. In: C. Wulf (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim: Beltz, 179-197.
- Kraft, V. (2021): Erziehung, Beratung, Psychotherapie. Eine Einladung zu Unterscheidungen. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Loch, W. (1983): Phänomenologische Pädagogik. In: D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, 155-173.
- Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von D. Lenzen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meyer-Drawe, K. (2006): Pädagogik, Phänomenologische. In: H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 370-375.
- Mezzenzana, F. (2023): Verhättselt eure Kinder nicht so! Die Runa im Amazonasgebiet von Ecuador stimmen nichts auf die Bedürfnisse der Kinder ab, und trotzdem gedeihen sie – vielleicht sogar besser als in der westlichen Welt. NZZ am Sonntag, 26. November 2023, 63-66.
- Oelkers, J. (1997): Lernen. In: C. Wulf (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim: Beltz, 750-755.
- Reichenbach, R. (2011): Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Reichenbach, R. (2017): Lernen im Kollektiv – Schule und Demokratie. In: R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 196-207.
- Reichenbach, R. (2020): Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik der Pädagogik. Hrsg. v. R. Bossart. Zürich: Diaphanes.
- Reichenbach, R. (2022): Fortschritt. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa. S. 166-174.
- Ricken, N. (2022): Erziehungswissenschaft. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa, 159-166.

- Rohstock, A. (2022): Geschichte. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa, 190-198.
- Rucker, T. & Anhalt, E. (2017): Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2013): Pädagogisierung – eine Einleitung. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): Pädagogisierung. Halle: Martin-Luther-Universität, 7-25.
- Seichter, S. (2023): Editorial. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 99 (4), 425-427.
- Serres, M. (2019): Was genau war früher besser? Ein optimistischer Wutanfall. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Spitzer, M. (2021): Eine musikalische Geschichte der Menschheit. Von unseren frühesten Vorfahren bis heute. München: Riva.
- Tenorth, H.-E. (1992): Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 29. Beiheft, 129-139.
- Tenorth, H.-E. (2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 4. Auflage. Weinheim & München: Juventa.
- Weinert, F. (1989): Lernen. In: C. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper, 389-395.
- Winkler, M. (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Wytenbach, J. (2013): Schweizerische Bildungsverfassung im Grundschulbereich. In: R. Becker & P. Bühler & T. Bühler (Hrsg.): Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit – Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen. Bern: Haupt, 247-270.
- Zirfas, J. (2023): Zur Unvermeidlichkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Eine Kartographie. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 99 (4), 429-449.
- Zymek, B. (2015): Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung? In: Die Deutsche Schule 107 (2), 203-221.

Autoren

Betschart, Benjamin, Dr.

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historisch-systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft (u. a. Erziehungs-/Bildungssystem Schweiz), pädagogische Psychologie, erziehungswissenschaftliche Innovationsforschung sowie Hochschulforschung (u. a. Lehrer:innenbildung)

E-Mail: benjamin.betschart@fhnw.ch

Bühler, Thomas, Dr.

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftstheorie sowie Methoden, Methodik, Methodologie, Unterrichts- und Organisationstheorie, Berufspraktische Studien und Schultheorie, Bildungs- und Erziehungstheorie, Bildungssystem(e) CH, Ästhetische Theorien und Kulturtheorie

E-Mail: thomas.buehler@fhnw.ch

Ulrich Binder

„Zukunft“ in der Pädagogik – gekommen, um zu bleiben

Die Kategorie Zukunft ist für pädagogische Belange zentral. Pädagogik hat es immer mit der Zukunft ihrer Adressat:innen und deren Umwelten zu tun, jede Erziehung und Bildung, jeder Unterricht und jedes Lernen kreist um verschiedenste Belange eines Futurum. Individuelle Erziehungsententionen genauso wie kollektive Bildungsgänge und Lehrpläne werden an einer niemand bekannten Zukunft ausgerichtet. Zugleich geht es stets darum, diese Zukunft qua Pädagogik zu präformieren. In Chiasmen verdichtet, liest sich das dann so: „Zukunft der Bildung, Bildung der Zukunft, Zukunft durch Bildung, Bildung durch Zukunft“ (Rohlf's 2007, 291).

Dabei operiert die Pädagogik als Umschlagplatz der Zeithorizonte. Das „Wir erziehen die Zukunft“ (Slogan der PH Bern), also das Antizipieren des Erwartungsraums Zukunft, geschieht in einem jeweiligen Erfahrungsraum der Gegenwart unter Bezugnahme auf Überlieferungsräume der Vergangenheiten (vgl. Koselleck 1977). An diese Trias lassen sich jede Menge Analysefragen anschließen, z. B. solche, die sich didaktischen und organisatorisch-strukturellen Aspekten wie der Lösung des Problems, konservativ Wissen zu tradieren und gleichzeitig progressiv auf eine unbekannte Zukunft einzustellen, zuwenden, oder solche, die sich dem intergenerationalen Geschehen in pädagogischen Prozessen widmen, wie insgesamt die Vorstellungen im vielverwendeten Slogan „Die Kinder sind unsere Zukunft“ einer Analyse harren (für andere Desiderata vgl. Tenorth 2006; Binder & Oelkers 2023).

Elmar Anhalt widmet sich derartigen Fragen rund um Zeit-Relata. Obschon die ausdrückliche Beschäftigung auf ein Werk beschränkt ist – die Rede ist von dem von ihm verantworteten Tagungsband „In welche Zukunft schaut die Pädagogik?“ (2009) –, stellt sie weit mehr als einen Nebenstrang dar. Vielmehr sind Zeitordnungsfragen die systematische Grundlage von Anhalts Hauptarbeiten, etwa denen zur Bildungstheorie, bei der die Interdependenzen von Vergangenheiten, Gegenwarten und Zukünften mannigfaltig eine Rolle spielen (letzthin etwa bei der Frage zu Kausalitäten; vgl. Anhalt 2021). Dies gilt ebenso für Anhalts Komplexitätstheorie, welche sich einerseits ob der „Zukunft als dem antizipierten Erwartungsraum“ stiftet, andererseits „erlaubt[,] den Blick in die Zukunft zu schärfen“ (Rucker & Anhalt 2017, 184 und 148).

In dem besagten, expliziten „Zukunft-Buch“ von 2009 jedenfalls versammelt Anhalt Beiträge zu Fragen der zeitlichen Dimensionen, zeitlichen Prozesse und je spezifischen Zeitverständnissen in pädagogischen Akten, Institutionen und Wissenschaften. Anhalt (2009, 59) selbst wendet sich dort der „pädagogischen Kategorie Zukunft“ zu und reflektiert Möglichkeiten, „in die Zukunft zu schauen“. Sein Anliegen dabei ist, „das Spektrum für Beschreibungen von Zukunft in den Blick zu rücken“ sowie dieses „in kritischer Absicht eventuell zu erweitern“ (ebd.). Inwiefern gelingt dieser Versuch, der Erziehungswissenschaft eine differente/differenzierende Kommunikationsbearbeitung des Zeithorizonts „Zukunft“ vorzulegen bzw. diese qua Irritation anzuregen? – so lautet die Leitfrage meines Beitrags. Dafür beginne ich mit einer Systematisierung der kulturell zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, „Zukunft“ zu kommunizieren (1). Alsdann versuche ich, Anhalts Perspektive diesem Schema zuzuordnen (2). Schließlich frage ich nach dem Ertrag seines Theorieofferts (3).

1 Abwärts, aufwärts, geradeaus – drei Deutungsrahmen der Zukunftskommunikation

Für die kommunikative Bearbeitung von Zukunft stehen im Grunde drei sedimentierte Deutungsrahmen zur Verfügung (vgl. ausführlich Binder 2020). Der *erste* Frame, innerhalb dessen Zukunft kommuniziert wird, ist der einer Degenerationslehre. Geschichte wird in dieser Perspektive als ein gleichsam kontinuierlicher Verfallsprozess interpretiert. Die berühmteste Version ist zweifellos die Erzählung vom Garten Eden respektive die Vertreibung aus diesem Paradies.

Ihr folgt eine lange Reihe an Varianten dieses Motivs. Platon z. B. verarbeitet es in mehreren Versionen, Ovid zeichnet für die römische Antike das Bild einer zurückliegenden Ära, von der sich die Menschheit degenerativ wegentwickle, und in Hesiods Dystopie folgt dem Goldenen Zeitalter ein Silbernes und schließlich ein Erzenes, weshalb Hesiod mit den Worten endet: „Jetzt ja ist das Menschengeschlecht ein eisernes; niemals bei Tage ruhen sie von Mühsal und Leid“ (zitiert nach Schölderle 2017, 51). Diese mythologische Verfallstheorie projiziert das Ideal in die Vergangenheit. „Wandel“ wird hier negativ konnotiert, „Veränderung“ als Entfernung von einem einstmaligen guten Zustand kommuniziert.

„Falls nicht...!“: Unveränderlich sei dieser Degenerationsprozess nämlich mitnichten. Die Erzählung ist keine fatalistische, sondern inkludiert die Vorstellung, die Entwicklungen auch aufhalten zu können. Die wie immer geartete Apokalypse könne überlebt (Noah), in ihrer Dramatik abgefedert (Calvinismus und Puritanismus des 17. Jahrhunderts betonten, dass die degenerierende Welt kein Final haben muss, sondern Widrigkeiten mittels Selbstkontrolle und Rationalität beherrschbar seien), oder gar ins Positive gewendet werden (wie etwa die Protest-

gruppe „Letzte Generation“ meint: Klimawandel als Katastrophe, aber auch als welterneuernde Chance).

Gerade wenn neuzeitlich die auf den Abgrund zusteuernde Welt als menschengemachte ausgelegt wird, kommen ebendiese Menschen auch für eine Umsteuerung in Frage. „Man kann die Dystopien deshalb auch nicht nur als Denunziation und Kritik von Praktiken lesen, sondern auch als Appelle zur Verantwortung und als Indikatoren der Selbstkritik und Lernfähigkeit der Gattung selbst, als notwendige Transformation der Utopie“ (Tenorth 2018, 56).

In den „double gestures of fear and hope“ (Popkewitz 2012, 45; vgl. zu Klage und Verheißung als interdependente Paarung auch Saage 2010; Putt 2017) besteht ein Zusammenhang mit der *zweiten* großen Möglichkeit, Zukunft zu kommunizieren. Im eschatologischen Deutungsrahmen werden die kommenden Welten als grundsätzlich *bessere* Gegenwelten konstruiert. Der Mythos der Erneuerung als Heilserwartung kommt also, im Unterschied zur Dystopie-Erzählung, ohne zwingenden Bezug auf Vergangenes aus, vielmehr richtet er sich direkt auf Zukünftiges.

Historisch dirigiert zunächst ein theologisch-religiöses Motiv der Heilserwartung (vgl. das Jesu-Diktum: „Mein Königreich ist nicht von dieser Welt“). Doch nicht nur, dass das spirituelle Narrativ synchron stets auch in weltliche Kontexte übersetzt wird (vgl. z. B. Müntzers revolutionären Chiliasmus), erfährt es neuzeitlich eine Wendung von der außerweltlichen zur innerweltlichen Fiktion: die Menschen wirken am kommenden Elysium mit und peilen den Himmel auf Erden an. Indem das kommende Heil nicht mehr (allein) vom Wirken Gottes erhofft, sondern vom Wirken des Menschen erwartet wird, erweitert sich die theologische Lehre von der Vervollkommnung des Menschen (individuelle Eschatologie) und der Vollendung der Welt (universale Eschatologie) irreversibel zu einem profanen Deutungsrahmen. Utopien werden zu einer modernen Entsprechung der teleologischen Eschatologie (vgl. Manuel & Manuel 1979). Dabei werden „ursprüngliche religiöse Bedeutungsgehalte verweltlicht, [bleiben] aber in dieser Transformation auch aufbewahrt“ (Harten 1989, 118), das heißt Utopien sind tendenziell sozialreligiöse Entwürfe, auf Basis ihrer Provenienz einerseits, wegen ihrer Zielrichtung „Vervollkommnung“ andererseits.

Dass und inwiefern Eschatologien keine theologisch-mythologische Figur bleiben, sondern eklatant profaniert werden, zeigt sich schon frühneuzeitlich. Morus' Utopia ist ein erstes Beispiel dafür (und dann ein Prototyp für weitere wie etwa Bacons New Atlantis). Die Fiktion fungiert zunächst als Kritik an den Übeln, die die reale Gesellschaft ausmachten, und sogleich als Befreiung: Gesetze und Gebräuche in Utopia sollen verstanden werden als perfekte Lösung des Problems „Gesellschaft“ in einer fernen Zukunft.

Im Narrativ „Utopia“ zeigt sich, dass Erlösung nicht der Weg aus der Zeit sein muss und die Verheißung einzig für die Ewigkeit gilt (vgl. Sündenfall und Jo-

hannes-Evangelium), sondern dass es auch Erlösung im Leben geben kann. Diese Art der neuzeitlichen Wendung geht Hand in Hand mit den sich zeitgleich formierenden modernen Wissenschaften. Auf diese wird, heute würde man von „Wissenschafts- und Technikgläubigkeit“ sprechen, ausdrücklich und vielgestaltig Bezug genommen, wenn jetzt davon ausgegangen wird, eine Welt herstellen – und nicht mehr bloß aufsuchen – zu können (für Universitäten als diesbezügliche „Zukunftsmaschinen“ vgl. Gugerli u. a. 2005). Von nun an werden Status Quo transzendierende Zukunftskommunikationen mit soziopolitischen Belangen gekoppelt (ob etatistische oder andere) und dabei an Spielarten von Technisierung gebunden (vgl. Saage 2005).

Beim *dritten* großen Deutungsrahmen rückt das Versammeln von Vergangenheit und Zukunft in der „Mutterform Gegenwart“ (Derrida 1995, 234) ein Stück weit aus dem Zentrum, weil eine Modalzeit-Vorstellung maßgeblich wird, die „gekennzeichnet [ist] durch das Nebeneinander der Ekstasen der Zeit“ (Berdelmann 2010, 40). Zukunft wird auf Basis dessen als oszillierender „Weg dorthin“ kommuniziert. In diesem sich von zyklischen und linearen Raumkategorien lösenden Zeitverständnis wird laufend Zukunft erzeugt, was hier heißt: „qualitativ Neues hervorgebracht“ (Herzog 1991, 20; vgl. v.a. Herzog 2002). Zukunft ohne Ende. „Neu“ und „anders“ werden, flankiert von „plural“ und „ambivalent“ und „kontingent“, Hauptsynonyme bei einer Zukunftskommunikation, die Gegenstände, Ereignisse und Subjekte als im Fluss in die offene Zukunft befindlich vorstellt (was Dystopisches und Utopisches freilich nicht ausschließt).

1.1 Programmatiken der „Zukunftspädagogik“ im frühen 20. Jahrhundert

Diese drei grundsätzlichen Deutungsrahmen sind selbstverständlich auch im Pädagogischen in Verwendung. Von Schleiermacher an (vgl. Tenorth 2006, 62ff.) werden derartige Zeithorizonte vielfacettig thematisch. Nicht zuletzt werden ganze Programme der Pädagogik unter Bezugnahme auf das Siegel „Zukunft“ entwickelt.

Besonders auffällig versammeln sich solche von der Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert bis zum Ende der Zwischenkriegszeit. Vor dem Hintergrund verschiedener Modernisierungsprozesse und politischer Umwälzungen wird „Zukunft“ zu einem prominenten Leitbegriff (in vielerlei Feldern, nicht nur in pädagogischen). Und bei der Besprechung einer „Zukunftspädagogik“ (Münch 1904) für die „Zukunftsschule“ (Otto 1914), die als „Tor zur Zukunft“ (Glöckel 1917) einer „werdenden Gesellschaft“ (Karsen 1921), die „Zukunft hervorrufe“ (Durkheim 1922/1972, 11), finden sich sowohl dystopische/utopische als auch modalzeitliche Deutungsrahmen.

So formiert sich in Deutschland um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert ein wirkmächtiger Diskurs, der eine vehemente Zeitkritik zum Motor hat (für speziell die *reform*pädagogische Kommunikation von Zukunft vgl. Binder &

Osterwalder 2013). Es sind dabei aber nicht primär die faktischen Modernisierungs- und Umwandlungsprozesse, die die Kritik nähren, an der sich in der Folge die Pädagogikprogrammatisierung orientiert, sondern latente und diffuse Unbehagen, die in semantischen Formen der Kulturkritik ihren Ausdruck finden. Dabei werden sehr allgemeine Annahmen von Dekadenz der zeitgenössischen Gesellschaft und umfänglicher Krise der Kultur getroffen:

„Es ist doch ganz klar, dass heute überall Auflösung, überall Zerreißen alter Bindungen eintritt, dass überall Trennungen, Spaltungen und Risse durch unser gesamtes Leben gehen, die sich immerfort vertiefen. [...] Die Welt hat sich ausgelebt, sie zerfällt in ihre Atome [...], also ‚Untergang des Abendlandes‘ [...], Loslösung von jedem Rest einer Einheit, die nur eine menschliche sein kann“ (Karsen 1921, 11).

Mit einer solchen Gegenwart soll radikal gebrochen werden, um für die Zukunft „das Rechte aufbauen zu können“ (Münch 1904, 155). So „erst kann die alte Gesellschaft sich erneuern“ (Key 1904, 184).

Dabei zeigt sich, dass im Slogan „Zukunft“ pädagogisch sehr verschiedene politische Felder diskursiv erschlossen werden. Bei Otto (1910) wird so der „Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie“ gedacht, bei Karsen (1921, 377) ist sie vom deutschen ethischen Sozialismus inspiriert und die „werdende Gesellschaft“ als eine „große produktive Arbeitsgemeinschaft“ ausgewiesen. Und die pädagogische Emphase lässt neben soziopolitisch linken gleichzeitig national-rechte Perspektiven zu. Kongruent verurteilen die deutschnationalen Burschenschaften, die sich für eine konservative Revolution bereit machen, im Namen der neuen Zukunft die Gegenwart: „Uns trennen vom offiziellen Nationalismus des Heute tausend Abgründe. Der offizielle Nationalismus ist gebaut auf die Vergangenheit. [...] Der Nationalismus, der in unserem Blut erwacht, kommt aus dem Drängen der Zukunft“ (Dalitz 1928, zitiert nach Faust 1987, 309) – einem Drängen, dem qua Gemeinschaftserziehung entsprochen werden soll.

Dystopische Begründungen und eschatologische Vollendungsphantasien individueller und kollektiver Art werden über Erziehung in einer formelhaften Sprache verhandelt, welche die diesseitige Welt beharrlich in der jenseitigen, idealisierten kartiert. Diese spezifisch pädagogisch gewendete Kommunikation von Zukunft orientiert sich an der sakralen Reinheit des Kindes (bisweilen des Volkes) bzw. der genuinen moralischen Ordnung des Menschentums (bisweilen des Volkes) und folglich der Rettung der weltlichen Gesellschaft vor Dekadenz und Verfall (bisweilen des Volkes) (für Details vgl. Harten 1989, 117ff.).

Nebst metaphysischen kommen auch solche Bildungsutopien zum Tragen, bei denen die Einrichtung der idealen Gesellschaft nach den Anforderungen intellektueller Kultivierung, also im Modus von Lernen und Wissen(-schaft) vonstatten zu gehen habe (etwa beim seinerzeitigen österreichischen Sozialismus; vgl. Binder 2012a).

Grundsätze eines modalzeitlichen Deutungsrahmens finden sich zeitgleich ebenso. In Frankreich wird eine wie eben beschriebene Pädagogik als „utopistische Literatur“ (Durkheim 1922/1974 68) kritisiert. Bei der Bearbeitung von Zielen in der Zukunft sei die Frage, „ob sie jenen der Vergangenheit gleichen oder nicht, ob sie der Wirklichkeit, die sie ausdrücken werden, angepasst sind oder nicht“, eine solche, „die das menschliche Fassungsvermögen überschreitet, und die im übrigen gar nicht den Kern der Dinge berührt“ (Durkheim 1912/1984, 572f.). Die Referenz für pädagogische Programmatik gebe stattdessen die entsubstantialisierte Demokratie ab, welche, fortlaufend und nicht-teleologisch, „die Reflexion zu ihrem eigenen Prinzip“ erhoben habe (ebd.; vgl. dazu auch Osterwalder 2010). „Education, then, is contingent. It cannot be derived from God above or nature below. But it is not arbitrary. It belongs to a vast though not shapeless narrative, or set of narratives, that a society tells itself about itself“ (Cladis 1998, 22). „Damit zerbricht die Vorstellung eines zyklischen oder linearen Kontinuums“ (Herzog 2002, 150). Die Zukunft wird, anders als in den zuvor erörterten Deutungsrahmen, als „die in der Zeit erzeugte, mit ihr laufend verschobene Konstruktion neuer, noch unbekannter Bedeutungen“ (Luhmann 1997, 1005, zitiert ebd.) kommuniziert.

2 „Zukunft“ in der Pädagogik – schlicht vertrackt

Diese drei exemplifizierten Deutungsrahmen bleiben bis in die Gegenwart gebräuchlich. Dies etwa dann, wenn konkrete Zukunftsprojekte wie die Bildungsstandards besprochen werden (vgl. Jungkamp & Pfaffenrodt 2021) oder weitflächig über Mensch/Schule/Gesellschaft/Welt etc. „von morgen“ sinniert wird (vgl. z. B. Rocholl u. a. 2019). Des Weiteren, wenn allgemein theoretisiert wird (vgl. z. B. das Jahrbuch für Pädagogik von 2001) oder zielgerichteter in Referenz auf Praxen (vgl. z. B. für die Erwachsenenbildung Hebesberger 2019 oder für die Politische Bildung Ingruber 2022 oder für die Frühkindliche Bildung Drieschner 2019) bzw. in Praxisdiskursen selbst argumentiert wird (z. B. „Lehrer:innenalltag in der Zukunft“ etc.). Schließlich platzieren sich originäre politische Debatten, sobald sie sich dem Kontext Bildung widmen, unverkennbar in diesen Frames (vgl. für diesbezügliche Parlamentsprotokollanalysen Binder 2012b).

Auf den ersten Blick ist nun Elmar Anhalts Perspektive dem dritten der historisch tradierten Deutungsrahmen zuzurechnen: jenem der modalzeitlichen Vorstellung, Zukunft als einen „potentiell unabschließbaren Spielraum für Handlungen“ (Anhalt 2009, 64) zu kommunizieren. Die Indizienlage ist zunächst eindeutig, wenn Anhalt unter Bezugnahme auf Kierkegaard programmatisch formuliert:

„Der Begriff ‚unbestimmte Zukunft‘ kennzeichnet die zeitliche Dimension, die uns mit der Grenze unseres Wissens und damit auch der Unbestimmtheit unseres Daseins konfrontiert. Die Zukunft wird als ‚offen‘ und ‚ungewiss‘ bezeichnet, weil sie den Blick auf

die nicht im Vorhinein bekannten Geschehnisse lenkt. Die Zukunft ist ‚unbestimmt‘, weil wir noch nicht wissen, was geschehen wird, weil die konkreten Konsequenzen unseres Tuns und Lassens noch nicht in unseren Blick gelangen, solange wir tun, was wir tun, und unterlassen, was wir unterlassen. Wüssten wir, was geschehen wird, würden wir nicht von Zukunft sprechen (Popper 1965, Xlf. u. 1966). In diesem Sinne bezeichnet der Begriff ‚Zukunft‘ unter zeitlichem Aspekt einen Raum von Möglichkeiten (Zimmerli 1998, 275), in dem die Suche des Menschen nach Orientierung ihren Ort hat. [...] Unbestimmte Zukunft macht auch aufmerksam auf die Kontingenz der Welt, d. h. dass die aktuelle Welt – die Welt so wie sie uns derzeit gegeben ist – nicht die einzige Realisierung von Welt sein muss, sondern dass es auch anders hätte kommen können, als es gekommen ist, und dass es auch anders kommen kann, als man derzeit denkt, dass es kommen wird“ (ebd., 63f.).

Ist Anhalts Perspektive hier noch unmissverständlich auf Kontingenz abgestellt, wird sie durch das Hinzuziehen eines weiteren Aspekts irritiert. Zur vorgeblich radikalen uneinholbaren Unbestimmtheit von Zukunft gesellt Anhalt einen Bestimmungsaspekt:

„Von der unbestimmten Zukunft ist die bestimmte Zukunft zu unterscheiden. Diese kommt in den Blick, wenn wir den Entwurfscharakter unserer Vorstellungen von Zukunft thematisieren. Bestimmte Zukunft erhält in Entwürfen Kontur, sie wird nicht einfach nur als Unbekanntes, Unbestimmtes, als ‚Offenheit‘ unseres Daseins, als ‚immer auch anders möglich‘ hingenommen. Sie wird vielmehr von einem begrifflichen Abstraktum in eine relativ genaue Vorstellung von der (eigenen und/oder fremden) Zukunft transformiert“ (ebd., 65).

Vorderhand geht es Anhalt hier um die kühle Analyse, wie Menschen und Organisationen in den „Differenzen zwischen Nichtwissen/Wissen, Unbestimmtheit/ Bestimmtheit, Unentschiedenheit/Entschiedenheit, Tatsache/Möglichkeit und Nicht Handeln/Handeln“ (ebd., 66) *operieren*, sich also „in den leeren Raum hineinbewegen“ (ebd., 68). Nichtsdestoweniger erfährt seine Zukunftskommunikation eine Ent-Dramatisierung im Hinblick auf den zuvor behaupteten radikalen Kontingenzcharakter:

„Der Begriff ‚Zukunft‘ umfasst (alsdann) nicht nur den offenen Raum des Unbekannten, Unbestimmten, der Entscheidungen, die immer auch anders ausfallen können, der Möglichkeiten, die es zu realisieren gelten könnte, oder der unabschließbaren Handlungsspielräume – also das, was als unbestimmte Zukunft bezeichnet worden ist –, sondern auch den gestalteten Raum unseres Denkens“ (ebd., 66f.).

In der augenscheinlichen Abwehr von Nihilismus und Fatalismus kommt auch in der modalzeitlichen Kommunikation der Aspekt „Kontingenz *bewältigen*“ ins Spiel (vgl. zu diesbezüglicher Hoffnung als *Erwartung* ebd., 80).

Dieses Element der beruhigenden Domestizierung (mit einem Theorieschlag werden die „drei Freud’schen Fliegen“: kosmologische, biologische und psychologische

Kränkung invisibilisiert) muss mitnichten als Relativierung oder gar Verballhornung der modalzeitlichen Erzählperspektive verstanden werden in dem Sinn, denn doch so etwas wie „eschatologische Erlösung“ durch die Hintertür einzuweben.

- Schließlich betont Anhalt variantenreich, dass die „Bestimmung der Zukunft [...] selbst als zeitlicher Vorgang beschrieben werden (kann), wenn sie als Operation des antizipierenden Vorstellens beschrieben wird“ (ebd., 69), sprich: die „Transformation produziert bestimmte Zukunft *auf Zeit*, d. h. Entwürfe von *relativer Dauer*“ (ebd., 68).
- Auch die zu derartigen systemtheoretischen Erklärungsversatzstücken hinzukommenden psychologischen: dass zur Bewältigung des Kommenden „man sich in ein gedankliches Selbstverhältnis zu den Grenzen des Wissens, zur Unbestimmtheit des Daseins, zur Alternativität der Entscheidungen, zum Durchdenken dessen, was noch nicht ist und auch noch nicht gedacht worden ist, was aber sein könnte [...]“ (ebd., 67), setzte (ebd., 67), sind passend.
- Und dem Schluss, „Bildung“ könne nunmehr als „Relation zwischen Bekanntem und Unbekanntem, zwischen Vorhandenem und Antizipiertem, Tatsächlichem und Möglichem usw. als eine spezifische Operation (beschrieben) und zum Gegenstand einer pädagogischen Bestimmung“ (ebd., 70) gemacht werden, ist dito nichts Zwingendes entgegenzuhalten.

Kurzum: Bei Anhalt handelt es sich auf den ersten Blick um eine stringent fertiggedachte und kohärent ausformulierte theoretisierende Entsprechung der historischen Modalzeitthese.

Was zeigt ein zweiter Blick – einer, der das gesicherte Terrain der klassischen Schematisierungen, wie sie bis hierher vorgestellt und argumentationssteuernd wurden, verlässt?

Mag auch die Frage der pädagogischen/pädagogisierenden *Verwässerung* des modalzeitlichen Kommunikationsmodus‘ fürs Erste vom Tisch sein (ich komme freilich darauf zurück), die einer paradoxen Platzierung ist es mitnichten. Darauf weist der erwähnte Aspekt hin, dass Anhalts Argumentation sowohl von unhintergebarbarer Kontingenz als auch hoffnungsfroher Kontingenzbändigung, zugespitzt: „kontingenter Nicht-Kontingenz“ durchzogen ist. Auch Anhalts Verweis, dass die Pädagogik ja wisse, dass niemand wisse, ob sich die Hoffnungen der Erziehung erfüllen, ist keine Absage, mit ebendieser Hoffnung in utopischer Konnotation – Utopie indexiert schließlich mehr als *einen großer Plan* – zu operieren (vgl. nämlich ebd., 80). Das ist das eine.

Das andere ist, dass zwar, wie Anhalt betont, die Erziehung stets und irreversibel im Modus der Unbestimmtheit verhängen bleibt, sie aber *damit* und *dabei* im Modus der *Bestimmbarkeit* von Zukunft operiert – nicht alternativ oder gar dagegen. Anhalts Reformulierung der modalzeitlichen Kommunikation ist keine Antipode, welche sich utopistischen Sirenengesängen widersetzt oder gegen sie

arbeitet, sondern tatsächlich eine dialektische Entsprechung, genauer: eine Heterotopie. Die von ihm visierte Pädagogik mit ihrer autonom-selbstreferentiellen Eigenzeit (vgl. ebd., 61) ist einer der

„wirklichen Orte, wirksamen Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind, sozusagen Gegenplatzierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind, gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte, wiewohl sie tatsächlich geortet werden können“ (Foucault 1967/1993, 39).

Anders gesagt: Dass sich Pädagogik gegen das äußere „in den Dienst nehmen“ im Hinblick auf Zukunftserfüllungen (und anderen Zumutungen) dispensiert, wie Anhalt (vgl. 2009, 79) veranschlagt, ist bestens bekannter Teil des herkömmlichen Sprachspiels um Zukunftsutopien.

3 „Was weiß man nun, wenn man das weiß?“

... so lautet die formidable Analysefrage, die an dem Punkt meiner kleinen Studie gestellt zu werden hat.

Ein Ertrag aus dem Gesagten ist, mit Anhalt gegen Anhalt zu argumentieren und festzustellen: Den modalzeitlich-liberalen Deutungsrahmen gibt es nicht in der puristischen Form, welche Anhalt imaginiert (und es gab ihn, Anhalts affirmativer Referenzfigur Herbart zum Trotz, kaum in Reinform, wie z. B. in pädagogischen Zukunftsbearbeitungen der Französischen Aufklärung mit deren „liberalen Eschatologien“ deutlich wird; vgl. dazu Harten 1989).

Das zieht nach sich, auch die anderen kulturell tradierten Deutungsrahmen neu auszudeuten, d. h. sie zu differenzieren und den Blick für antinomische Konstellationen und paradoxe Mesalliancen zu schärfen. Anhalts unfreiwillige Irritation der Kommunikation einer „offenen Zukunft“ – die sich durchgehend der Opposition zu vorgeblich „schließenden“ Kommunikationen verdankt (was besonders deutlich in Anhalts Komplexitätstheorie wird, die theoriekonstitutiv mit solchen binären Figurationen operiert) – bietet die Möglichkeit, irritierende aktuelle Entwicklungen und Tendenzen besser zu erklären.

Ganz bei null muss man bei der Analyse von vertrackteren Sprachzuschnitten der Zukunftskommunikation ja nicht beginnen. Seit geraumer Zeit gibt es Hinweise auf radikale Risse und Brüche in der Trias von Vergangenheit–Gegenwart–Zukunft und einhergehend Reden vom „Ende der großen Utopien“ etc. (vgl. z. B. Wimmer 2002, 29f.), gepaart mit der Beleuchtung von Abweichungen und Novitäten (vgl. z. B. Binder & Meseth 2020, wo, Schlagwort „Rasender Stillstand“, z. B. auch Zustandsbeschreibungen für heutige Kultur als permanente Gegenwart, die nicht in die Zukunft denkt und Vergangenes wegblendet, vorkommen).

Nebst den Berichten zu Zäsuren und Aberrationen in Bezug auf die klassischen, verstetigten Zukunftskommunikationsmodi, gibt es im gegenwärtigen Boom, den Zukunftsthematisierungen angesichts „der disruptiven Zeiten“ (vgl. Weber & Kauffeld 2022) erfahren, eine weitere Beobachtung: Die überwiegend als inkompatibel erscheinenden Erzählmodi vermengen sich. Es evolvieren merkwürdig anmutende Konstellationen, und es kommen „offene Eschatologien“ (mit säkular-rationalisierten Heilserwartungen) zum Tragen. Ein Status Quo wird nicht mehr transzendiert (zu dieser früheren Figur vgl. Mannheim 1929), sondern, Transzendenz in der Immanenz, semantisch dienstbar gemacht. Ohne mitten im Zerfall Optimismus sichern zu wollen und ohne Finalitätsprognosen, etabliert sich eine paradoxe Form von modalzeitlicher Erlösungserzählung: Exodus gibt es im Plural (wobei paradox jeweilige Alternativlosigkeit behauptet wird) und in Permanenz (wobei paradox stetig Abschluss behauptet wird).

Gerade im Kontext von Bildung lässt sich die Doublette von „Utopischer Wirklichkeit“ (vgl. Jöbstel 2019) durchschlagend beobachten. Die gegenwärtige Rede von Bildung reformuliert „das Versprechen, eine historisch notwendige und zugleich individuell wie gesellschaftlich wünschenswerte Zukunft herbeiführen zu können, [...] gewaltfrei und konsensual“ (Tenorth 2018, 51). In vielgestaltigen, nicht an ein bestimmtes szientifisches Milieu gebundenen Spielarten, wird im Pattern von „Fear & Hope“ eine moderne Adaption der Bildungszukunft konstruiert (affirmativ wie kritisch), bei der das deutsche Bildungsdenken in gegenwärtigen soziopolitischen, -kulturellen, -ökonomischen und -moralischen Gemengelagen aktualisiert wird, ohne eschatologisch-utopische Grundgedanken zu kappen.

In diesem „Realismus mit utopischem Überschuss“ gibt es die folgenden Transformationen:

Neu ist erstens, dass eine Zukunftsverheißung nicht mehr qua Großgesellschaftsmanöver (z. B. Sozialismus), sondern qua Selbstoptimierung des Subjekts – „an der eigenen Vervollkommenung arbeiten“ (ebd.; vgl. die überdeutliche Verwandtschaft mit „individueller Eschatologie“) – veranschlagt wird. Die Rettung durch (und auch gleich der) Bildung wird unabdingbar als Selbststrettung definiert; das bisherige äußerliche Setzen auf „das Kind als Medium der Konstruktion neuer Welten“ (ebd., 61) wird insofern radikalisiert, als sich dieses Kind nun selbst setzen soll. Das bringt neue Formen der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung mit sich, manifest von der pädagogisierten Staatsorganisation (vgl. Binder 2014) bis zur Diktion vom Selbstgesteuerten Lernen (vgl. Miller & Oelkers 2020).

Neu ist zweitens, dass die klassische Bildungsideologie in einen modernen Empirismus und Internationalismus, Technizismus (Daten steuern etc.) und ökonomisierten Pragmatismus (inklusive Managementsprache) eingefädelt wird.

Neu ist drittens, dass Imaginationen von Zukunft längst nicht mehr (nur) beflügeln (vgl. Maresch & Rötzer 2004), sondern genau die projizierten Ideen und Ideale stets auch verängstigen, also „Hopes“ zeitgleich als „Fears“ erscheinen

können (s. etwa Digitalisierung; vgl. dann zur „Medienpädagogik zwischen Utopie und Dystopie“ Beranek u. a. 2020).

Alt bei dem Vorgehen, in Bildung diesseitig Erfordernisse der Gesellschaft zu reflektieren, um sie dann jenseitig zu projizieren, bleibt, dass Bildung als Klammer erscheint, die alle Bemühungen sowohl zusammenhält als auch dirigiert.

Das ist auch bei Anhalts Modalzeitkommunikation so. Geändert wird nur die Frage der Erstinstanz bei der Zukunftsarbeit:

„Die pädagogischen Beschreibungen berücksichtigen die ‚Eigenzeit‘ der Erziehung, indem sie die bestimmte Zukunft thematisieren, die in der Erziehung entworfen werden sollte, um Pläne an möglichen Konsequenzen messen und durch Vergleich mit tatsächlichen Konsequenzen korrigieren zu können, so dass eine Verbesserung des Planens und Handelns an einer internen Selbstkontrolle gemessen werden kann und nicht von einem außerhalb der Erziehung angesiedelten Maßstab abhängig gemacht werden muss“ (Anhalt 2009, 76).

In allerletzter Konsequenz unbeeindruckt von der eigenen Rede um Offenheit und Pluralität, Unbestimmbarkeit und Kontingenz und unbesehen all des Windmühlenkampfs gegen simplifizierende Technizismen und Instrukionalismen, bleibt Bildung auch bei Anhalt *modus vivendi* der fraktionierten Gesellschaft mit ihren jeweiligen Identitäten, partiellen Wissensansprüchen und Moralen sowie ihrem *modus operandi* der optimistischen Zukunftspräformierung.

Das ist die Konsequenz eines Wissenschaftsprozedere, welches „Unsicherheiten und Ungewissheiten durch die von ihr kontrollierte methodische, d. h. sichere und gewisse, Vorgehensweise“ erzeugt, dabei aber latent vergessen *muss*, dieses eigene Prozedere ebenso mit Fragezeichen zu versehen, und damit Gefahr läuft, „mit sicherem Tritt“ (Anhalt 2012a, 8) das zu reproduzieren, was es zu verunsichern galt. Solche Paradoxien sind freilich nicht nur gewöhnlich, sondern durchaus ergiebig (vgl. vertiefend Binder u. a. 2021). Man muss nur Anhalt mit Anhalt lesen.

Mithilfe von Elmar Anhalts Analysen und Positionierungen zu pädagogischen Zukunftskommunikationen lässt sich ersehen, dass es (seine) Eindeutigkeiten in Bezug auf „Gute ins Kröpfchen, Schlechte ins Töpfchen“ – bei Anhalt z. B. Differenztheorie vs. Geisteswissenschaft – nicht (mehr) gibt. Die sortierenden Patterns Bestimmtheit/Unbestimmtheit, schließend/offen, vereinnahmend/selbstbestimmt usw., die Anhalt reanimiert, funktionieren nicht mehr bedingungslos. Das ist der Aspekt „gegen Anhalt“. „Mit Anhalt“ freilich lernt man, paradoxerweise *zugleich*, facettenreich über die Komplexitäten, die die Kommunikationen von Zukunft durch und durch prägen, nachzudenken. Auch über seine eigene. Folgerichtig gilt: „Für uns ist nichts für immer fertig; alles wird von uns vielmehr in seiner Veränderbarkeit erfasst“ (Anhalt 2012b, 69).

In Anbetracht dessen ist für die Zukunft noch einiges zu erwarten.

Literatur

- Anhalt, E. (2009): Zukunft als pädagogische Kategorie. In: E. Anhalt (Hrsg.): In welche Zukunft schaut die Pädagogik? Jena: IKS Garamond, 59-84.
- Anhalt, E. (2012a): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anhalt, E. (2012b): Werteorientierung und Europa. In: E. Anhalt & K. Schultheis (Hrsg.): Werte in Europa. Interdisziplinäre Perspektiven und Standpunkte junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Münster: Lit Verlag, 10-73.
- Anhalt, E. (2021): Festlegung auf Ereignisfolgen. Zum Problem der pädagogischen Verantwortung. In E. Knöpfe & E. Wortmann (Hrsg.): Pädagogische Bildung und Handlungskompetenz. Hoheneggen: Schneider, 17-34.
- Beranek, A., Ring, S. & Schuegraf M. (Hrsg.) (2020): Zwischen Utopie und Dystopie. Medienpädagogische Perspektiven für die digitale Gesellschaft. München: kopaed.
- Berdelmann, K. (2010): Zeitstrukturen und operativer Umgang mit Zeit in Lehr-Lerninteraktionen: Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen. Paderborn: Schöningh.
- Binder, U. (2012a): Die Verwendung von ‚Zukunft‘ in pädagogischen Programmen. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (3), 321-339.
- Binder, U. (2012b): Die Sprache der Reformen. Eine Untersuchung der Kommunikation von Bildungsreformen in der Schweiz. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 88 (1), 93-109.
- Binder, U. (2014): Rechtspolitische Hintergründe für die Neue Steuerung im Bildungssystem. In K. Amos, A. Thiel, J. Schmid & J. Schrader (Hrsg.): Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, 227-239.
- Binder, U. (2020): Abwärts, aufwärts, geradeaus. Drei Deutungsrahmen für ‚Wandel‘. In: U. Binder & W. Meseth (Hrsg.): Strukturwandel der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-21.
- Binder, U. & Meseth, W. (Hrsg.) (2020): Strukturwandel der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Binder, U., Krönig, F. K. & Tenorth, H.-E. (2021). Die Produktivität des Paradoxen. Eine Heuristik für erziehungswissenschaftliche „Euryalistik“. In: U. Binder & F. K. Krönig (Hrsg.): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 14-51.
- Binder, U. & Oelkers, J. (2023): Bildungssteuerung als Praxis der hoffungsvollen Zukunftsbearbeitung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 99 (3).
- Binder, U. & Osterwalder, F. (2013): Zukunft. In W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Frankfurt/M.: Peter Lang, 225-240.
- Cladis, M. (1998): Emile Durkheim and moral education in a pluralistic society. In: G. Walford & W. F. Pickering (Hrsg.): Durkheim and Modern Education. London und New York: Routledge
- International Studies in the Philosophy of Education, 19-32.
- Derrida, J. (1995): Marx' Gespenster. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Drieschner, E. (2019): Heute für morgen. Warum wir Bildung und Zukunft nicht trennen können. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 47, 4-7.
- Durkheim, É. (1912/1984): Die elementaren Formen des religiösen Leben Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Durkheim, É. (1922/1974). Erziehung und Soziologie. Düsseldorf: Schwann.
- Faust, A. (1987): Die Gedankenwelt der studentischen Verbände. In: U. Herrmann (Hrsg.): „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“. Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim: Beltz, 303–315.
- Fest, J. (1991): Der zerstörte Traum. Vom Ende des utopischen Zeitalter. Berlin: Siedler.
- Foucault, M. (1967): Andere Räume. In K. Barck (Hrsg.) (1993): Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik: Essai. 5., durchgesehene Auflage. Leipzig: Reclam.

- Glöckel, O. (1917): Das Tor der Zukunft. In: J. Briner (Hrsg.): Otto Glöckel. Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform. Zürich: Eidg. Genossenschaftsdruckerei, 64–66.
- Gugerli, D., Kupper, P. & Speich, D. (2005): Die Zukunftsmaschine. Konjunkturen der ETH Zürich 1855–2005. Zürich: Chronos.
- Harten, H.-Ch. (1989): Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution. In: U. Herrmann & J. Oelkers (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim: Beltz, 117–132.
- Hebesberger, J. (2019): Utopie und utopisches Denken als Themen der politischen Erwachsenenbildung. Online unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titelfile/3683248/full.pdf> (Abrufdatum: 04.01.2023).
- Herzog, W. (1991): Der „Coping Man“ – ein Menschenbild für die Entwicklungspsychologie. In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie 50, 9–23.
- Herzog, W. (2002): Zeitgemäße Erziehung. Weilerswist: Velbrück.
- Ingruber, D. (2022): Demokratie als Dystopie. Wie politische Bildung dem entgegen wirken kann. In: Magazin erwachsenenbildung.at 16 (46), 10–16.
- Jöbstel, St. (2019): Programmentwicklung zwischen Utopie und Wirklichkeit. Online unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/4513209?originalFilename=true> (Abrufdatum 06.01.2023).
- Jungkamp, B. & Pfaffenrott, M. (Hrsg.) (2021): Die Zukunft beginnt um kurz vor acht. Bildung und Bildungsstandards im 21. Jahrhundert. Friedrich Ebert Stiftung. Online unter: <https://library.fede/pdf-files/a-p-b/18991.pdf> (Abrufdatum: 06.01.2023).
- Karsen, F. (1921): Die Schule der werdenden Gesellschaft, Berlin: Dietz.
- Key, E. (1904): Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: Fischer.
- Koselleck, R. (1977): Erfahrungsraum und Erwartungshorizont – zwei historische Kategorien. In: G. Patzig (Hrsg.): Logik, Ethik, Theorie der Geisteswissenschaften. Hamburg: Meiner, 191–208.
- Mannheim, K. (1929): Ideologie und Utopie. Cohen: Bonn.
- Manuel, F. E. & Manuel, F. P. (1979): Utopian Thought in the Western World. Cambridge Mas: Belknap Press.
- Maresch, R. & Rötzer, F. (Hrsg.) (2004): Renaissance der Utopie: Zukunftsfiguren des 21. Jahrhunderts Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Miller, D. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2020): Selbstgesteuertes Lernen – Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzept. Weinheim: Beltz.
- Münch, W. (1904): Zukunftspädagogik. Utopien, Ideale, Möglichkeiten. Berlin: Reimer.
- Osterwalder, F. (2010): Die Zeit der öffentlichen Schule: Zeit, Fortschritt und Rechtsgleichheit im Konzept der „Instruction publique“. In: F. Osterwalder, M.-T. Schönbachler, R. Becker & A. Holenstein (Hrsg.): Die Zeit der Pädagogik. Bern: Haupt, 165–194.
- Otto, B. (1910): Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie. Berlin: Puttkammer und Mühlbrecht.
- Otto, B. (1914): Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule. Berlin-Lichterfelde: Verlag des Hauslehrers.
- Popkewitz, T. (2012): Cosmopolitanism, making the nation and the citizen as a salvation theme of turn of the twentieth century pedagogy. In: T. Tolonen, T. Palmu, S. Lappainen & T. Kurki (Hrsg.): Cultural practices and transitions in education. London: Tufnell Press, 41–58.
- Putt, K. P. (2017): „The No to Nothing, and the Nothing to Know“. Immanent Transcendence as Eschatological Mystery. Online unter: <https://www.mdpi.com/2077-1444/8/4/64/htm> (Abrufdatum: 4.1.2023).
- Rocholl, J., Mitsiadis, J. & Pohl, M. (Hrsg.) (2019): Zukunft der Bildung – Bildung der Zukunft. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Rohlf, C. (2007): Zukunft der Bildung. In: M. Harring, C. Rohlf & Ch. Palentien (Hrsg.) (2007): Perspektiven der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 291–308.

- Rucker, T. & Anhalt, E. (2017): Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftliche Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück.
- Saage, R. (2005): Plädoyer für den klassischen Utopiebegriff. In: Erwägen, Wissen, Ethik 16 (3), 291-298.
- Saage, R. (2010): Der klassische Utopiebegriff zwischen Akzeptanz und Kritik. In: R. Saage (Hrsg.): Utopische Horizonte. Zwischen historischer Entwicklung und aktuellem Geltungsanspruch. Münster: Lit, 15-34.
- Schölderle, T. (2017): Geschichte der Utopie. Eine Einführung. 2. Auflage. Köln: Böhlau.
- Tenorth, H.-E. (2006): Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft – Dissens der Codierungen, Desiderata der Thematisierung. In: J. Bellmann (Hrsg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Weinheim: Beltz, 57-74.
- Tenorth, H.-E. (2018): Neu wird der Mensch!: Der lange Marsch der Bildungsutopien. In: Kursbuch 193, 51-64.
- Thomann, G. (2013): Weshalb die Pädagogik nicht auf Scheitern eingestellt ist. In: ph akzente 2/2013, 12-15. Online unter: https://phzh.ch/MAP_DataStore/83135/publications/Scheitern_gt_phakzente13-2.pdf (Abrufdatum: 07.01.2023).
- Weber, E. & Kauffeld, S. (2022): Disruptive Zeiten. Wie kann die Transformation gelingen? In: Personal quarterly 74 (2), 6-8.
- Wimmer, M. (2002): Zwischen Utopie und Pragmatismus. Zu Status und Wandel pädagogischer Zukunftsvorstellungen. In: W. Friedrichs & O. Sanders (Hrsg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: transcript, 29-44.

Autor

Binder, Ulrich, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Entwicklungen in ihrer pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Relevanz, Wissenschaftstheorien, Formierungen und Logiken und Mechanismen von erziehungswissenschaftlichen Diskursen, Bildungspolitik und Bildungssysteme im Kontext von Modernisierungen, Steuerungs-, Finanzierungs- und Organisationsfragen

E-Mail: ulrich.binder@ph-ludwigsburg.de

Bernd Birgmeier

Sozialpädagogik als Konglomerat von Komplexitäten und Kontingenzen. Sozialphilosophische und (tugend-)ethische Annäherungen an die Frage nach dem Standort der Sozialpädagogik

1 Sozialpädagogik: ein Komplex komplexer Komplexitäten?

Wissenschaftshistorisch betrachtet hat die Sozialpädagogik eine Vielzahl verschiedenster Entwicklungen und Verwandlungen erfahren. Begriffsgeschichtlich lässt sich die Geburtsstunde der ‚*Social-Pädagogik*‘ auf das Jahr 1844 datieren, in dem der rheinische Bürgerschulpädagoge Carl Mager – von Hegels Dialektik inspiriert – festhält, dass es neben der damals vorherrschenden Individualpädagogik eben auch eine Social-Pädagogik brauche, um Individualität mit Kollektivität so vermitteln zu können, dass beide keine Gegensätze darstellen, sondern sich in einer *Synthese* (als Ort des ‚Guten‘) zueinander ‚aufheben‘. Das Ziel einer ‚*Social-Pädagogik*‘ nach Mager solle es sein, „Bürger zu erziehen, die sich aus freien Stücken am Sozialen beteiligen und ihre Gesellschaft mitbestimmen und -gestalten“ (Müller 2015, 270). So also die ursprüngliche Idee der Sozialpädagogik in ihren wissenschaftlichen Anfängen.

Heute, 180 Jahre später, scheint der Synthesen-Appetit derjenigen, die sich mit der Sozialpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin beschäftigt haben, ziemlich gestillt zu sein. Denn die Spannungen, die sich um diesen Begriff herum artikulieren, sind vielfältig. ‚Spannend‘ sind im aktuellen Diskurs zur Gestalt und zur Identität der Sozialpädagogik dabei nicht nur die unterschiedlichen Versuche, das *Allgemeine* und das *Spezifische* der Sozialpädagogik deutlich zu markieren (vgl. dazu Birgmeier u. a. 2020; 2024), sondern ebenso auch ihre Reaktionen auf die „Komplexität der Welt“ (Anhalt 2020, 13). Diese ‚Komplexität der Welt‘, wie es Anhalt trefflich formuliert, „beschert den Wissenschaften, die eine Welt von Menschen thematisieren, einige Probleme“ (ebd.) – besonders jenen Wissenschaften, die die ‚(Lebens-)‘Welt von Menschen sowohl individuell (personen- und subjektbezogen) als auch sozial und gesellschaftlich erforschen und erkunden wollen, wie dies etwa die Sozialpädagogik seit jeher beabsichtigt.

Eine der wohl prägnantesten Folgen der *Komplexitätsprobleme*, mit denen es die Sozialpädagogik sowohl als Disziplin als auch als Profession spätestens seit der Jahrtausendwende zu tun hat, besteht darin, dass sie dezidiert als ‚Sozialpädagogik‘ oft gar nicht mehr auftaucht. Sie hat sich – ebenso auch wie ihre Zwillingsschwester ‚Sozialarbeit‘ – aufgelöst im Subsumtionsbegriff der ‚Sozialen Arbeit‘. Eine ‚Subsumtion‘ bezeichnet im Vergleich zur ‚Synthese‘ (hegelianisch) eine Unternehmung, einen Begriff unter einen anderen Begriff einzuordnen. Solche ‚Einordnungen‘ sind aber nicht unbedingt die Lösung des Problems von Komplexität, sondern allenfalls die Ursache neuer Probleme. So darf man sich denn auch nicht wundern, wenn etwa Werner Thole (2012, 20) in seinem Versuch einer Standortbestimmung der Sozialen Arbeit feststellt, dass „die Begriffe Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu Beginn des 21. Jahrhunderts keine verschiedenartigen wissenschaftlichen Fächer, keine deutlich differenzierten Praxisfelder, keine unterschiedlichen Berufsgruppen und auch keine divergenten Ausbildungswege und -inhalte mehr“ umfassen würden, und dass – eben – der Begriff ‚Soziale Arbeit‘ diese Entwicklung widerspiegeln und i.d.R. „für die Einheit von Sozialpädagogik und Sozialarbeit“ (ebd.) stehen würde.

Diese in der Begriffsformel ‚Soziale Arbeit‘ als ‚Einheit‘ einst zweier verschiedener (und doch verbundener, aufeinander angewiesener) Fachgebiete proklamierte innere Zusammengehörigkeit ist aus heutiger Sicht verständlich und auch plausibel; doch die komplexen Probleme, die einerseits die Sozialpädagogik und andererseits die Sozialarbeit, kurz: die ‚Soziale Arbeit‘ zu lösen haben, halbieren die Probleme der Wissenschaftsentwicklung sowie der Identitätsbestimmung nicht etwa, sondern sie verwischen sie nur. Denn auch der Begriff der ‚Sozialen Arbeit‘ ist bestückt mit *komplexen Komplexitäten*, wenn – wieder Thole – die Schwierigkeiten oftmals schon dort begännen, „(w)o die einen von Sozialpädagogik reden und schreiben“ und andere meinen „Soziale Arbeit oder Sozialarbeit wäre begrifflich zutreffender“ (ebd., 19).

Thole hat schon recht mit seinem Statement: „Die Soziale Arbeit ist ein ebenso komplexer wie unübersichtlicher Gegenstand“ (ebd., 19), doch der Versuch, Komplexitäten mithilfe der Einführung von ‚Oberbegriffen‘ zu reduzieren, führt allenfalls zu neuen Komplexitätsproblemen, nämlich jenen, zusätzlich zu den *Eigenschaften* der Sozialen Arbeit nun auch noch die *Relationen* zwischen den im Begriff der ‚Sozialen Arbeit‘ ‚vereinheitlichten‘ Begriffen der Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu bestimmen.¹

1 Denn eine Eigenschaft, „die etwas nur in Bezug auf etwas anderes hat, wird als Relation bezeichnet“ (Schwarz 2011, 68). Mit diesen Relationen, mit denen auch die Eigenschaften der ‚Sozialen Arbeit‘ definiert werden können, werden Angaben darüber gemacht, „wie viele Dinge eine R(elation) verknüpft“ (vgl. Schwarz 2011, 70) – im Falle der ‚Sozialen Arbeit‘ also die beiden – notwendig aufeinander angewiesenen und ineinander verschränkten sowie gleichberechtigten und gleich gültigen – ‚Dinge‘ Sozialpädagogik und Sozialarbeit (vgl. Birgmeier 2014, 21ff.).

2 Wo steht ... und was ist überhaupt ... die Sozialpädagogik? – ein historiographischer Blick zurück nach vorne

Die Frage Elmar Anhalts (2020) danach, wo denn nun die Sozialpädagogik aktuell stehe, lässt sich mit (Rück-)Blick auf deren Entwicklungsgeschichte und ihrer Verschmelzung mit dem Begriff ‚Soziale Arbeit‘ somit nur spekulativ und subjektiv beantworten. Während die Einen das ‚Sozialpädagogische‘ deutlich durch die ‚Soziale Arbeit‘ repräsentiert sehen, fürchten Andere das allmähliche Entschwinden der Identität der Sozialpädagogik als – wie auch immer vertretenen – Teilbereich der ‚Sozialen Arbeit‘ (vgl. dazu u. a. Reyer 2002). Beide Positionen sind plausibel, doch als jemand, dessen akademischer Werdegang sowohl die ‚Soziale Arbeit‘ als auch die (universitäre) Sozialpädagogik umfasste, würde ich mich seit einigen Jahren doch eher zur zweiten Gruppe hinzuzählen, gedrängt von der Sorge, die ‚Sozialpädagogik‘ – konkret: die universitäre bzw. erziehungswissenschaftliche Sozialpädagogik (vgl. Braches-Chyrek & Bock 2021, 252ff.) – verliert allmählich ihre fachdisziplinäre Identität. Warum? Weil es – so z. B. Winkler (1999, 88) – ihr Zustand als Disziplin nicht zulasse, „zumindest ansatzweise eine Vorstellung von Sozialpädagogik zu entwickeln“ (vgl. auch Birgmeier u. a. 2020, 9). Müssen wir uns also, wie es etwa Jürgen Reyer (2002, 410) vorschlägt, allmählich doch vom Begriff der ‚Sozialpädagogik‘ verabschieden und stattdessen besser von einer ‚Pädagogik der Kinder- und Jugendhilfe‘ oder einer ‚Pädagogik des Sozialen‘ sprechen? Oder müssen wir uns mit der Befürchtung anfreunden, dass die Sozialpädagogik nicht nur im Wissenschaftsbetrieb, sondern auch im Wohlfahrtsstaat immer mehr zu verschwinden droht (vgl. Ziegler 2020, 267ff.)?

Diese Sorgen überschatten die Sozialpädagogik erst seit einigen Jahrzehnten. Einst war relativ klar, was die Sozialpädagogik alles beinhaltete. Paul Natorp (1899/1974) etwa hatte die Sozialpädagogik als Theorie der Willensbildung auf Grundlage der Gemeinschaft skizziert, später Herman Nohl (1927) als Theorie der Jugendwohlfahrtsarbeit. Für Gertrud Bäumer (1929, 3) war Sozialpädagogik „alles, was Erziehung, nicht aber Schule und nicht Familie“ sei. Hingegen stand für Klaus Mollenhauer (1959) die sozialpädagogische Idee im Zentrum seiner Theorie, den Menschen zur Herstellung von Mündigkeit in der modernen Gesellschaft zu verhelfen, und diese in ihrem Streben nach mehr gesellschaftlicher Partizipation und Selbstbestimmung zu unterstützen (vgl. Thole 2012, 36; Lambers 2013, 98). In den folgenden Jahrzehnten, bis zur Jahrtausendwende hin, definierte sich die Sozialpädagogik sodann insbesondere über die Ansätze einer ‚Lebensweltorientierung‘ (Hans Thiersch) und ‚Lebensbewältigung‘ (Lothar Böhnisch), sowie über Michael Winklers diskursanalytische bzw. reflexive bzw. kritisch-subjektive ‚Theorie der Sozialpädagogik‘, in der der Sozialpädagogik die Aufgabe zugeschrieben wird, für Menschen in persönlichen Krisen solche „Bedingungen herzustellen, die dem Subjekt seine Subjektivität ermöglichen“ (Winkler 1988,

286); die Sozialpädagogik, so Winkler, will Menschen beim Lernen helfen, „wie sie mit ihren Lebensverhältnissen umgehen, Sozialität entwickeln und zugleich Subjektivität wahren“ (2021, 315) können. Und Franz Hamburger feierte einst in der Versöhnung von Individuum und Gesellschaft *die* ‚revolutionäre Idee‘ der Sozialpädagogik, deren Aufgabe stets dort beginnen würde, „wo die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft [...] als Entfremdungsverhältnis begriffen wird“ (Hamburger 1998, 250).

Seit den 1990er Jahren jedoch geriet die Sozialpädagogik in neuerliche Diskussionen, etwa als Ernst Engelke (1992) neben der Sozialpädagogik auch für die ‚Sozialarbeit‘ einen eigenen Platz in der Wissenschaft (als ‚Sozialarbeitswissenschaft‘) einforderte und – in der Folge dessen – intensiv darüber debattiert wurde, welchen Status, Nutzen und welche Gestalt eine eigenständige Sozialarbeitswissenschaft haben und in welchem Verhältnis diese denn zur Sozialpädagogik (als erziehungswissenschaftlicher Subdisziplin) stehen sollte. Diese „wilden 1990er Jahre“ (Birgmeier 2003) führten – für manche auch primär disziplinpolitisch motiviert – zu höchst spannungsgeladenen Auseinandersetzungen innerhalb des Fachgebietes. So musste man sich entscheiden, mit welcher der drei ‚Positionen‘ man nun sympathisierte: mit jener, die für die ‚Sozialarbeitswissenschaft‘ wissenschaftliche Anerkennung und disziplinäre Eigenständigkeit einforderte (vgl. Mühlum 2007, 837 f.), mit jener, die die Notwendigkeit der Entwicklung einer autonomen Sozialarbeitswissenschaft bestritt, weil sich die ‚erziehungswissenschaftliche‘ (universitäre) Sozialpädagogik ohnehin schon seit jeher auch um die Anliegen der Sozialarbeit bemühte, oder mit jener, die sich – die legitimen Interessen beider Parteien akzeptierend – einer übergreifenden ‚Wissenschaft der Sozialen Arbeit‘ zugehörig fühlt, in der sich sowohl die wissenschaftliche Sozialpädagogik als auch die Sozialarbeitswissenschaft konvergent und subsumtiv gemeinsam widerfinden (vgl. ebd.; Birgmeier 2012).

Die These, die u. a. Werner Thole (2012, 20) vertritt, der Begriff der ‚Sozialen Arbeit‘ würde seit dem beginnenden 21. Jahrhundert die ‚wissenschaftlichen Fächer‘ Sozialpädagogik und Sozialarbeit(wissenschaft) in sich vereinen, führte schließlich dazu, dass Jürgen Reyer sich – getrieben von der Sorge, die Sozialpädagogik sei „entsorgt“ (2002, 399ff.) worden – genötigt sah, einen ‚Nachruf‘ auf die Sozialpädagogik zu schreiben, und vorschlug, sich stattdessen wieder auf eine ‚Pädagogik der Kinder- und Jugendhilfe‘ zu besinnen – auch um den Querelen um die inhaltlichen Bestimmungen der Begriffe ‚Soziale Arbeit‘, ‚Sozialpädagogik‘ und ‚Sozialarbeit‘ zu entgehen. Ursprünglich, so Reyer, hatte der Begriff ‚Sozialpädagogik‘ in der deutschen Bildungstheorie eine ‚Art Monopolstellung‘ inne, er war – auch durch die Verdienste der (sozial-) pädagogischen ‚Klassiker‘ wie Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Hinrich Wichern, Carl Mager, Paul Natorp, Adolph Diesterweg, Aloys Fischer, Otto Willmann, Herman Nohl, Gertrud Bäumer, Karl Wilker oder Siegfried Bernfeld (vgl. Niemeyer 2010) – „der Inbegriff für

den Durchbruch der gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive in der Pädagogik, die damit überhaupt erst zur Erziehungswissenschaft wurde“ (Reyer 2002, 399); danach wurde der Begriff ‚Sozialpädagogik‘ jedoch immer flüchter und es begann – so Reyers – schließlich das Zeitalter des „Siechtums“ der akademischen Sozialpädagogik“ (ebd., 401).

Auch wenn Christian Niemeyer als Reaktion auf Reyers ‚Nachruf‘ im gleichen Jahr (2002) zu einem ‚Weckruf‘ für die Sozialpädagogik mobilisierte, sind die Versuche, die Identität der Sozialpädagogik aus heutiger Sichtweise definieren zu wollen, nach wie vor eher ernüchternd. Die Verlegenheit, die sich im Versuch einer Beantwortung von Elmar Anhalts Frage „Wo steht die Sozialpädagogik?“ (2020) aktuell einstellt, hat aber nicht nur mit begrifflichen Komplexitätsproblemen zu tun, sondern ebenso auch mit strukturellen Ursachen, denen sich die Sozialpädagogik seit Längerem ausgesetzt sieht. Erwähnt seien diesbezüglich nur undurchsichtige Ökonomisierungs- und Neoliberalisierungstendenzen im Erziehungs- und Bildungssystem sowie – wissenschaftstheoretisch gesehen – so manche ‚Paradigmenwechsel‘, die die Sozialpädagogik in das Korsett strenger Sozialwissenschaften zwangen mit der Erwartung, sie solle forschungsmethodologisch vorwiegend „experimentelles oder empirisch gesättigtes, möglichst einheitliches Wissen abliefern“ (Lenzen 2021, 454). Aber auch der (hochschulpolitisch provozierte) Konkurrenzdruck zwischen den Disziplinen, der Schwund an Grundlagenforschung zugunsten der angewandten resp. praxisorientierten Forschung, die Beschränkungen für den Berufseinstieg universitär ausgebildeter Sozialpädagog:innen (Stichwort: ‚staatliche Anerkennung‘) wirken sich nicht unbedingt positiv auf die Suche nach der Identität der Sozialpädagogik aus.

3 ‚Ideen‘ und ‚ideale Gemeinschaften‘ für die ‚Rettung der Nahräume‘? – Sozialpädagogik als Sozialphilosophie

Mit einigem Herzscherz werden ob all dieser Verwicklungen und Verstrickungen der Sozialpädagogik in (post-)postmoderne ‚Bewegungen‘ heute Erinnerungen wach an die Geburtsstunde der Sozialpädagogik als akademische Disziplin, und an so manche ‚Denker‘, deren ‚Ideen‘ zur Sozialpädagogik heutzutage fast in Vergessenheit geraten sind – obgleich sie doch (vielleicht?) zur (Wieder-)Bessinnung auf das sozialpädagogische Kerninteresse und zur Identitätsstiftung der Disziplin beitragen könnten. So sei – erneut – etwa an Paul Natorp erinnert. Seine philosophischen und theoretischen Überlegungen erscheinen aus heutiger Sicht aktueller denn je. Denn es ging ihm um nichts weniger als um die „Rettung der Welt“ (Niemeyer 2010, 88; vgl. dazu auch Bartosch 2020), konkret ging es ihm um „eine Welt, in der es sich zu leben lohne, weil und insofern der Mensch sich nicht zum Gegner seiner selbst und zum Gegner seines Mitmenschen entwickle, sondern zur menschlichen Gemeinschaft fände“ (ebd.). Ist diese ‚Idee‘ nicht exakt

das, was heute mehr denn je zur Aufgabe des sozialpädagogischen Denkens und Handelns werden muss, wenn die gegenwärtige Sozialpädagogik bezüglich der ‚Gemeinschaft‘ als ‚Nahraum‘ auch wegen der mannigfaltigen Komplexitätsbedingungen, denen sie (und jenen, denen sie helfen will) ausgeliefert ist, keine klare Antwort mehr geben kann auf die Frage, wo die Sozialpädagogik heute denn stehe, „wenn Nahraumorientierung nicht mehr überzeugen kann“ (Anhalt 2020, 14)? Ich kann mich einer so wichtigen Frage nur vorsichtig annähern mit einer weiteren Frage: Vielleicht steht sie vor der Aufgabe, sich rückbesinnend auf die ursprünglichen Ideen der Sozialpädagogik vorausblickend neu zu justieren?

Eine ‚Rückbesinnung‘ auf die ‚Klassiker‘ der Sozialpädagogik mag helfen, den Blick für das Eigentliche, die zentralen und fundamentalen ‚Eigenschaften‘ einer zukünftigen Sozialpädagogik zu schärfen, wenn sie gegenwärtige individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen – erneut – aus der Perspektive der Sozialphilosophie und der Ethik reflektiert, um das Leben in der ‚Gemeinschaft‘ und die Rolle und Funktion der Sozialpädagogik dazu neu zu (er)finden. Paul Natorp bspw. hatte damals den Mut, die Moral als ein zentral ethisches Kriterium zur Identitätsbeschreibung einer sozialphilosophisch konturierten Sozialpädagogik mitzudenken, damit die Menschen eine Verbesserung ihres individuellen, sozialen und gemeinschaftlichen Wohlergehens erreichen können.² Die Gemeinschaft als ‚Nahraum‘ des Menschen, war für ihn das „entscheidende Medium sozialer Integration“ (Böllert 2018, 467). So forderte er bereits in seiner ‚Theorie der Sozialpädagogik‘ (1899), sie habe die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens zu erforschen, um – aus verantwortungsgeleiteter Sorge um den Menschen in seiner Sozialität (vgl. Maurer & Schröer 2018, 546) – die ‚Gemeinschaft‘ in das Zentrum der sozialpädagogischen Idee zu stellen, weil von ihr all jene Bildungswirkungen ausgehen würden, die wichtig seien für die Bildung, Erneuerung oder Förderung der „Moral des Einzelnen“ (vgl. Niemeyer 2010, 92).

Diese Forderung Natorps an die Identitätsfindungsprozesse einer ‚neuen‘ Sozialpädagogik heutzutage erneut zu stellen, wäre sicherlich ein gewagtes Unterfangen, denn dies würde bedeuten, die Sozialpädagogik primär – wieder – sozialphilosophisch, und nicht (nur) sozialwissenschaftlich neu aufzubauen. Diesem Wagnis hätten sich m.E. heutzutage jedoch viele ‚klassische‘ Humanwissenschaften zu stellen, um die multikomplexe Welt von heute und die (Über-) Lebenswelten

2 Man solle, so auch Jürgen Reyer (1999, 26), Natorps ‚Sozialpädagogik‘ „als das verstehen, was er selbst darin sah: eine ‚Sozialphilosophie‘“. Die Sozialphilosophie steht – im Gegensatz zu den empirischen Sozialwissenschaften – unter der Vorstellung, dass es eine „allgemein gültige Gesetzmäßigkeit des sozialen Lebens“ [...] geben muss. Diese Vorstellung einer „elementaren Doppeldeutigkeit von Deskriptivität und Normativität“ der Sozialphilosophie führt dazu, dass sie einerseits eine „Philosophie des Sozialen“ ist, und zugleich auch eine „soziale Philosophie“ (Röttgers 1995, Sp. 1217ff.).

der Menschen noch irgendwie retten zu können. Bemühten sie sich einst um die Humanitas, um das Miteinander, um das (gelingende) Soziale, um die Möglichkeiten der Teilnahme und Teilhabe jedes Einzelnen an Gemeinschaft, so werden heute in den ‚modernen‘ (Human- *als* Sozial-)Wissenschaften all diese humanistischen, den Menschen und die Menschheit betreffenden Gegenstandsgebiete meist entweder ersatzlos ersetzt durch den ‚Gegenstand‘ *Forschung*, oder sie werden unter die (systemische) Kategorie der ‚Funktion‘ oder zweifelhafter ‚Vielfach‘-Mandatierungen geschoben (vgl. dazu Krüger 2024); heutzutage erforschen Human- und Sozialwissenschaften also nicht mehr primär den ‚Gegenstand‘ bzw. das „Bezugssystem“ (vgl. Anhalt 2020) ‚Mensch‘ und ‚Menschlichkeit‘, sondern die Forschungsmethodologie wird selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Disziplinen oder zum Nachweis ihrer ‚Funktionalität‘. Nicolai Hartmann, ebenfalls wie Paul Natorp, ein Neukantianer der Marburger Schule, hat diesen wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Fehlschluss einer immer stärker werdenden Hinwendung der Humanwissenschaften zu den naturwissenschaftlichen Methodologien und ihren dezidiert materiellen Orientierungen bereits vor gut 80 Jahren erkannt und trefflich festgehalten, dass die wissenschaftstheoretisch eingeforderte „Analytik der Brillengläser“ lediglich bewirkt habe, dass die Wissenschaft „nur noch Brillengläser sehen kann, aber keine Gegenstände mehr durch sie hindurch“ (Hartmann 1940, 18f.).

All das also *sehen* können, was *ist*, lautet die Devise moderner Humanwissenschaften der Zukunft, um die Themen und Probleme von Menschen überhaupt wahrnehmen – und im günstigsten Falle: lösen – zu können. Da mit dem Blick durch die Brille jedoch derzeit so viele ‚Gegenstände‘ er-‚sichtlich‘ werden (zumal wir in höchst komplexen Lebens- und Gesellschaftsverhältnissen leben), bedarf es neben dem Erblicken des Seienden, also dem was ist, auch einer Idee des Sollens. Auch Paul Natorps zentrale Aussagen seiner Sozialphilosophie verweisen immer wieder auf die ‚Idee‘ und auf die ‚idealen‘ Vorstellungen vom Menschen. In seiner ‚Sozialpädagogik‘ (1899/1974) philosophiert er nicht nur über das Sein und das Sollen, er entwickelt auch (ideale) Vorstellungen über eine „Pädagogik des Sozialen“ (Rauschenbach & Züchner 2012, 161), die sich nach Natorp als „diejenige Form der Hilfe verstehen [solle], die sich für die sozialen Bedingungen von Bildungsprozessen und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens sowie deren Verbesserung interessiert“ (Ried 2017, 337), um die Voraussetzungen für ‚ideale‘ Gemeinschaften zu schaffen.

‚Ideale Gemeinschaften‘, wie sie Paul Natorp imaginiert, entsprechen gelingenden Nahräumen, in denen auch das für die gegenwärtige Sozialpädagogik so wichtige normative Prinzip des ‚guten, gelingenden und glücklichen‘ Lebens aufgehen kann. Voraussetzung hierfür ist jedoch, die Art und Weise des mit- und zwischenmenschlichen Umgangs miteinander neu auszuloten und ethisch-moralische Parameter und das (sozial-) philosophische und tugendethische Erbe aus der Historie

der Sozialpädagogik (wieder) weitaus mehr als bisher in das Zentrum zukünftiger (sozial-)pädagogischer Denk- und Handlungslogiken zu rücken, als dies seit der Jahrtausendwende der Fall ist.

Das historische Erbgut für eine ‚neue‘ Sozialpädagogik, die sich der Wiederentdeckung zentraler Tugenden für das Leben in Gemeinschaften verschreibt, lässt sich nicht nur in Paul Natorps, sondern insbesondere auch – wie es Elmar Anhalt (2020) trefflich beschreibt – in Heinrich Bertrams Genetik entdecken. Heinrich Bertram, so Anhalt, plädierte für ‚Tugendübungen‘, mit deren Hilfe „das Passende und Schickliche“ (Bertram 1899, 542; zit. n. Anhalt 2020, 14) getan werden könne, und für eine ‚Höflichkeit‘, die sich u. a. in „Demut und Bescheidenheit, Selbstbeherrschung, Ehrfurcht und Liebe gegen die Nebenmenschen“ (ebd.) ausdrücke, und die so – ebenso wie Anstand und Takt – zu Maßstäben der „feinen Sitte“ (Ihering 1883/1898, 358 u. 485; zit. n. Anhalt 2020, 15) werden können, die unsere Sozialwissenschaften als Humanwissenschaften heute so dringend benötigen. Leider ist es in vielen Wissenschaften, die den Menschen, sein Verhalten (Handeln) und seine Verhältnisse zu ihrem Gegenstand auserkoren haben, heutzutage schon höchst riskant, so ‚althergebrachte‘ mit- und zwischenmenschliche Prinzipien wie Höflichkeit, Anständigkeit oder Liebe und sämtliche andere moralisch-ethischen und tugendhaften Richtgrößen, als ‚Ideen‘ für einen *prohumanistischen* Paradigmenwechsel überhaupt anzudenken.³ Selbst wenn geistige Haltungen wie eine ‚bedingungslose‘ Freundschaft zur Klientel in Beschreibungen von sozialpädagogisch verantworteten Beziehungen nicht (mehr) zu finden“ (Colla 2018, 957) sind, gerät man schnell in Verdacht, „ein Überbleibsel romantischer, vielleicht auch reformpädagogischer oder karitativer Bemühungen zu sein, das den Anschluss an die Modernisierung und damit einhergehend Professionalisierung verpasst hat“ (Brumlik 2006; vgl. auch Birgmeier 2022), wenn man – wie einst Platon (1961, 257) – die ‚Idee des Guten‘ (wieder) als den höchsten Gegenstand allen Wissens für Disziplinen, in denen es um das Wohl aller Menschen geht, ausrufen möchte (vgl. auch Reichenbach 2022, 80).

4 Das ‚Gute‘ – (tugend-)ethische Konturen einer normativen Theorie der Sozialpädagogik

Freilich muss man mit diesem Vorhaben nicht gleich zurück ins Zeitalter der Romantik, in dem etwa August Freiherr v. Knigge feststellte, dass es ‚nicht gut getan‘ damit sei, wenn „(m)anche Leute glauben, größere Eigenschaften berechtigten sie, die kleinen gesellschaftlichen Schicklichkeiten, die Regeln des Anstands, der

3 U. a. Roland Reichenbach (2022) plädiert dafür, dass sich gerade auch die Allgemeine Erziehungswissenschaft verstärkt wieder mit ‚Ideen‘ beschäftigen müsse – das gleiche möchte ich für die Sozialpädagogik einfordern.

Höflichkeit, oder der Vorsicht zu vernachlässigen“ (Knigge 1788/2015, 14). Und dennoch schadet es sicherlich nicht, sich an solche Galionsfiguren wie etwa Paul Natorp oder Heinrich Bertram zurückzuerinnern, denen es noch um humanitäre Werte im gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Umgang miteinander ging – Werte, die in der heutigen digitalisierten, globalisierten, multioptionalen, leistungsfokussierten, chaotischen, komplexen VUCA-Welt gnadenlos übersehen werden (vgl. Birgmeier 2021). So hat gerade für eine moderne und den Menschen und seine ‚Nähräume‘ (wieder) in den Mittelpunkt rückende, wahrhaft aufgeklärte und der Humanität verpflichtete, sich ihrer Verantwortung bewusste Sozialpädagogik das zu gelten, was Micha Brumlik (2006; 2020) vorgeschlagen hat, nämlich Sozialpädagogik als Ethik zu verstehen, Verantwortung als ihren Grundbegriff zu setzen, und vor allem: die „Liebe als eine (pädagogische) Tugend“ zu rehabilitieren (vgl. Colla 2018, 956; Birgmeier 2022). Die *Liebe* „ereignet sich in Begegnungen, weniger geplant, eher spontan, sie ‚widerfährt‘ dem Menschen. ... Gefühle sollen kritisch akzeptiert und kultiviert werden“ (Colla 2018, 961). Die Liebe ist nicht nur – ähnlich wie die Sorge und die Achtung – ein „ethisches Gefühl“ (Brumlik 2010, 29ff.), sondern sie drückt sich in der Hoffnung und Absicht aus, „jemand Anderen glücklich“ sehen zu wollen (vgl. Richo 2016, 22, Birgmeier 2022). Damit entspricht die Liebe einer bestimmten Form der Fürsorge nicht nur für mich selbst, sondern für andere (vgl. ebd.) – einer *Fürsorge*, die schon immer ein kategoriales Merkmal der frühen Sozialpädagogik war.

Das, was früher als *Liebe* galt, wird aktuell unter dem bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Label der *Anerkennung* neu aufgefrischt. Anerkennung – als „Kernstück des beruflichen Selbstverständnisses“ (Hafenecker et al. 2002, 45; zit. n. Heite 2018, 70) erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Berufe – ebnet den Weg für eine (sozial-)pädagogische Haltung, die durch ein Achten und Verstehen (vgl. Mührel 2019) und durch Respekt und Wertschätzung geprägt ist (vgl. Heite 2018, 71). Anerkennung, so Benjamin (1990, 19),

„ist so wichtig im menschlichen Leben, dass sie uns meist gar nicht auffällt. [...] Sie erscheint in so vielen Verkleidungen, dass wir selten das übergreifende Konzept verstehen. Es gibt eine Anzahl von Beinahe-Synonymen für das Wort ‚anerkennen‘: bestätigen, für wahr halten, eingestehen, wissen, akzeptieren, verstehen, mitfühlen, aufnehmen, tolerieren, wertschätzen, sehen, erkennen, sich identifizieren, sich vertraut fühlen [...] lieben.“

Die Sozialpädagogik ist demnach gut beraten, sich in der unüberschaubaren Welt der Komplexitäten, nicht nur den Begriffs-‚Verkleidungen‘ der Anerkennung zu widmen, sondern jener Disziplin, die hinter all den Haltungs- und Handlungsmaximen steht, die gemeinhin mit Akzeptanz, Höflichkeit, Vertrauen, Respekt, Wertschätzung, Demut, Bescheidenheit, Ehrfurcht, Benehmen etc. steht: die Ethik. Ethik, so Walter Schweidler, lasse sich bestimmen als eine „kritische Auseinandersetzung mit normativen Ansprüchen, Regeln und Überzeugungen,

also letztlich immer mit Forderungen und Annahmen, denen die Unterscheidung zwischen gut und schlecht, richtig und falsch, human und inhuman innewohnt“ (Schweidler, 2018, 11). Sie lässt sich als eine Denkweise verstehen, die „nicht auf theoretische Einsichten über das gute Handeln“ gerichtet ist, sondern darauf, „uns zu gut handelnden Menschen zu machen“ (ebd.). Sie ist praktische Philosophie, die durch die Reflexion von Werten und Normen entscheidungsorientierend wirkt und danach fragt, wie sich durch Handlungen etwas *Gutes* – für den Einzelnen *und* die Gesellschaft – erreichen lässt.

Im Begriff des ‚Guten‘ sind im Wesentlichen zwei Bedeutungshorizonte verborgen: eine sachbezogene und eine personbezogene Bedeutung (vgl. Reiner u. a. 1974). So deutet die *Sachbezogenheit* etwa auch darauf hin, ein Interesse am Gelingen eines konkreten Gegenstands – als eines guten, objektiv zu begreifenden Gegenstand – zu haben, während die Personbezogenheit weitaus mehr die Individualität, Subjektivität, das Einzigartige und das Prozessuale betont, das sich ‚zwischen‘ Personen ereignet. Die *Personbezogenheit* des Guten fordert – anders als die *Sachbezogenheit* – eine tugendhafte Haltung bzw. tugendethische Rückbesinnungen ein, wie dies etwa Martha Nussbaum betont, wenn sie davon ausgeht, dass die Tugenden in der menschlichen Natur gründen und Menschen in ihrer Entwicklung danach trachten, handelnd das Gute zu erreichen (vgl. dazu Hübner 2018, 148f.).⁴

Doch woran kann man ein genuin *gutes* Handeln konkret erkennen? Christoph Lumer geht davon aus, dass ein moralisches Handeln exakt den gleichen Gesetzmäßigkeiten unterworfen sei, wie jede andere Handlung auch. D.h.: „(D)er Handelnde wählt sie, weil er sie aufgrund der Bewertung ihrer Folgen für optimal hält; diverse Kosten und Nutzen werden dafür gegeneinander abgewogen“ (Lumer 2010, 977). Ein ‚guter Mensch‘, so würde ich ergänzen, handelt dann ‚moralisch‘ oder ‚gut‘, wenn er die Folgen seiner Handlungen mit seinem Gewissen vereinbaren kann (vgl. dazu Birgmeier 2020), wenn er sie sich selbst und der Gemeinschaft gegenüber verantworten kann. ‚Verantwortung‘ und ‚Gewissen‘ scheinen daher weitere Parameter auszudrücken, aus denen sich eine (tugend-) ethische, ‚gute‘ Haltung von Menschen zum Menschen nährt.

So zentral diese Begriffe des *Gewissens* und der *Verantwortung* für das mit- und zwischenmenschliche Leben sein mögen, so nüchtern muss der Blick auf die Forschungsbefunde zu diesen – und weiteren wichtigen, die subjektiven Existenziale des Menschen betreffenden – Kernbegriffen der (Sozial-) Pädagogik ausfallen. Ludger Honnfelder (2017, 37) bringt dies auf den Punkt, in dem er feststellt:

4 Kant hat im menschlichen Willen den Ort des Guten identifiziert und die Bestimmung des Guten unlöslich mit der Autonomie des Subjekts verquickt. Es ist, so Kant, „überall nichts in der Welt ..., was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille“ [1].“ Das bedeutet: „Der gute Wille ist ‚nicht durch seine Tauglichkeit zur Erreichung irgendeines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch das Wollen, d.i. an sich gut‘ [2]“ (Reiner 1974).

„*Verantwortung* ist ein Begriff, der seit geraumer Zeit Hochkonjunktur hat, seine Konturen aber bereits zu verlieren droht, *Gewissen* ein Begriff den die Inflation früheren Gebrauchs so abgeschliffen hat, dass seine Verwendung geradezu beliebig geworden ist, und *Bindung an das Gute* erscheint uns wie ein Stichwort aus einer anderen Welt, die nicht mehr die unsere ist“.

5 Sozialpädagogik und mit- und zwischenmenschliche ‚Begegnungen‘ zwischen den Welten? – Widerfahrnisphilosophische Schlussgedanken und Ausblick

Eine Rückbesinnung auf all die ‚guten‘ Tugenden mag auch helfen, die Komplexität, mit der ich die Sozialpädagogik konfrontiert sehe, zu relativieren.⁵ Eine ethische, tugendhafte ‚Haltung‘ von Professionellen und der sozialphilosophische, verantwortungsbewusste ‚sozialpädagogische Blick‘ auf reale Lebenswelten, in denen die Adressat:innen ihr Leben führen und bewältigen müssen, führt auch dazu, die von Vielen beklagte „Techn(olog)isierung“ der sozialpädagogischen Methoden einzudämmen. Denn die bloße Beherrschung von Techniken verfehlt den Einzelfall, den biographischen Eigensinn und die Besonderheiten des jeweiligen Individuums in all seinen persönlichen und sozialen Facetten (vgl. Galuske 2018, 994).

„Komplexe soziale Systeme wie Verbände, Organisationen und Subjekte sind auch deshalb nicht steuerbar, weil ihnen in ihrer Komplexität eine ganze Bandbreite an Verarbeitungs- und Reaktionsmustern zur Verfügung stehen und vorab nicht zu eruieren ist, wie sie auf Anregungen von außen reagieren. Reaktionen von Subjekten sind kontingent, d.h. sie wählen aus einer Palette von Reaktionsmöglichkeiten eine aus, könnten aber genauso gut auch eine andere Reaktion bevorzugen“ (ebd., 996)

Die ‚Postmoderne‘, die für lebensweltliche Komplexitätsschübe ungeahnten Ausmaßes mitverantwortlich gemacht werden kann, negiert die Vorstellung, dass wir von vorgegebenen Wirklichkeiten, allgemeingültigen Wahrheiten und linearen Rationalitäten ausgehen können (vgl. Nestmann & Sickendiek 2018, 117). Sie erschafft eine ‚neue Unübersichtlichkeit‘ (vgl. Habermas 1996) wachsender Komplexitäten und sie verweist darauf, dass wir – gerade in der (Sozial-) Pädagogik – die Ambivalenzen des Seins, paradoxe (Lebens-)Verhältnisse, Nichtrationales und Ungewisses zu akzeptieren und anzunehmen haben. Die Komplexität

5 Wohl wissend, dass der Befund einer ‚Komplexität‘ zu einem Sachverhalt – hier: die Sozialpädagogik – immer auch rückgebunden werden sollte auf die Beziehung, die der Autor zur Sozialpädagogik hat (vgl. dazu auch Anhalt 2018), ist u. a. die ‚diffuse Allzuständigkeit‘ (vgl. Dewe & Otto 2018, 1863) für subjektive und gesellschaftliche Probleme, die an die Soziale Arbeit adressiert werden, sicherlich als eines jener Merkmale auszuweisen, die eine Komplexitätsreduktion der Sozialen Arbeit bzw. der Sozialpädagogik erschweren.

einer modernen Gesellschaft, in der wir leben, lässt sich daher weder über eine ‚monolithische Theorie der Gesellschaft‘ (vgl. Thole & Hunold 2018, 561) umfassend erklären, noch mit Technologien oder gar ‚Künstlicher Intelligenz‘ (KI), über die sich die Soziale Arbeit bzw. die Sozialpädagogik methodisch eine Bewältigung von Ungewissheiten in ihrem professionellen Handeln erhofft. Das heißt konkret, „aufgrund der strukturellen Komplexität sozialer Prozesse ist es nicht möglich, hier generalisierbare Methoden zu entwickeln, die im Einzelfall zu vorhersagbaren Wirkungen führen“ (Herrmann 2018, 1147). Sozialpädagog:innen haben diese Ungewissheit auszuhalten – insbesondere dann, wenn ihre personenbezogenen sozialen Dienstleistungen ausschließlich in der Ko-Produktion mit den Adressat:innen gelingen können und damit ihr Hilfehandeln immer auf das Gegenüber angewiesen bzw. an das Gegenüber gebunden ist.

Die (dialogische) Praxis im face-to-face-Geschehen lässt sich demnach nie mittels eines vorgeschriebenen Weges (zum Erfolg?) quasi als Rezeptologie oder Sozialtechnik vorgeben, sondern sie vollzieht sich theoretisch autonom im (offenen) Wechselspiel zwischen Personen in Situationen innerhalb der mit einem Ziel versehenen dialogisch-didaktischen Begegnung (vgl. Birgmeier 2022). Als „Augenblicke existenzieller emotionaler Begegnung“ (May 2018, 188) und gegenseitiger Anerkennung entsprechen dialogische Begegnungen Gegenwartsmomenten bzw. „Jetzt-Momenten“ (ebd., 187), in denen ein offener Raum entsteht, in dem „die vertrauten Beziehungsmuster und Konventionen einschließlich der professionellen Rolle gänzlich aufgegeben“ werden (vgl. ebd.). Dialogische Begegnungen schaffen in einem interpersonalen (Da-)Zwischen auch eine je neue Gemeinschaft der Beteiligten, indem diese sich füreinander und für die zu behandelnde Frage öffnen, und indem ich von Anderen dazu eingeladen werde, die „Erfahrung deiner Andersheit“ (Pépin 2022, 53 ff.) machen zu dürfen. „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“, so Martin Buber (1992, 15; vgl. auch Birgmeier 2022).

Emmanuel Lévinas (2007, 120) stellt fest, dass wir „von einem Rätsel wachgehalten werden“, wenn wir einem Menschen begegnen (vgl. Mührel 2019, 120). Und wir begegnen auch uns selbst, wenn wir dem Anderen begegnen (vgl. Pépin 2022, 232ff.). Auch die Liebe „ereignet sich in Begegnungen, weniger geplant, eher spontan, sie ‚widerfährt‘ dem Menschen“ (Colla 2018, 961). Gerade in den ‚Widerfahrnissen‘ wird die Komplexität im menschlichen Leben deutlich. Der Mensch als ‚Handlungs-Widerfahrnis-Gemisch‘ (vgl. Marquard 2001) unternimmt (zur Kompensation seiner naturgegebenen Mangelhaftigkeit) Handlungen, gleichzeitig widerfahren ihm diese in Form von subjektiven und kollektiven (Neben-)Folgen. Handlungen – als intentionale, aktive Leistungen des Menschen – und Widerfahrnisse – als nicht-intentionale, passiv-empfangende Begebenheiten im menschlichen Leben – sind daher zwei unterschiedliche, aber miteinander verbundene Teile des Handlungsgeschehens; sie repräsentieren „ein durchdrungenes Verhältnis verschiedenster Formen der Reaktion auf innere und

äußere Vorgaben in den Horizonten unserer Wahrnehmung“ (Andermann 2011, 62; vgl. auch Birgmeier 2007, 2014 u. 2023).

Nach Wilhelm Kamlah (1973, 35) stehen Handlungen und Widerfahrnisse somit stets in einem Reaktionszusammenhang. Das bedeutet: Handlungen sind stets durch Widerfahrnisse bedingt. Immer dann, wenn wir handeln, widerfährt uns etwas. Es gibt also Widerfahrnisse ohne ein Handeln, aber es gibt kein pures Handeln (vgl. Birgmeier 2007; 2014; 2023). Dies gilt auch für die Widerfahrnisse aus *sozialen* Handlungen, etwa für jene, die wir tagtäglich in dialogischen face-to-face-Begegnungen in der sozialpädagogischen Praxis erleben. Denn das sozialpädagogische Handeln lässt sich niemals garantiert auf ein vorab definiertes Ziel hin abschließend steuern (vgl. Lindenberg 2013, 57), zumal sich alles Handeln in der Sozialen Arbeit stets auf andere Menschen bezieht, „deren Interessen und Ziele variieren und von den Interessen und Zielen weiterer Menschen abhängig sind“ (ebd.). Und wenn wir bedenken, dass in sozialberuflichen und pädagogischen Praxen jeder Fall und jede Begegnung einmalig, jede Situation, jedes ‚Thema‘ des Adressaten und jeder Dialog, jede Interaktion zwischen (mindestens) zwei Personen (Akteur und Adressat) *einzigartig* sind, muss jegliches sozialpädagogische Handeln stets unter den ‚Bedingungen der Ungewissheit‘ (vgl. Preis 2013) geschehen – Bedingungen der Ungewissheit über die Widerfahrnisse, die man mit seinem Handeln / durch seine Handlungen für sich selbst und für Andere provoziert (vgl. Birgmeier 2021; 2023).

Widerfahrnisse sind daher sowohl Ursprung oder Voraussetzung als auch Folgen von (sozialen) Handlungen. Handlungen und Widerfahrnisse sind daher zwei unterschiedliche, aber miteinander verbundene, interdependente Teile des Handlungsgeschehens. Und gerade deshalb ist das sozialpädagogische Handeln nicht nur durch Komplexität bedingt, sondern ebenso auch durch ‚*Kontingenz*‘. Mit dem Phänomen der ‚Kontingenz‘ ist gemeint, dass es immer auch anders sein oder kommen kann, als es sich der oder die Handelnde vorstellt oder wünscht; sie weist auf die „Ungewissheit“ (vgl. Preis 2013, 175ff.; Dollinger 2013, 150; Effinger 2021), die „Zufälligkeit des Geschehens“, die Schicksalshaftigkeit, das Unvorhersehbare hin, und auf das, „was auch anders möglich ist“ (Lindenberg 2013, 60). Man hätte immer auch „anders handeln können“ (Lenk 1994, 200) bzw. sich aus der breiten Vielfalt multioptionaler Sachverhalte anders entscheiden können (vgl. Birgmeier 2022). Die Soziale Arbeit kann – so Lindenberg – „geradezu als der dauernde Versuch bezeichnet werden, die Dominanz des Ungewissen zu akzeptieren und trotz Ungewissheit zu handeln, oder, gesteigert, die Ungewissheit der menschlichen Angelegenheiten selbst zum Ausgangspunkt des Handelns zu nehmen“ (Lindenberg 2013, 60; Birgmeier 2021; 2022).

Die aus Widerfahrnissen entstehenden Kontingenzen im Handeln, und die diesbezügliche Tatsache, dass Handlungen stets einen offenen Ausgang haben, und der oder die Handelnde niemals exakt prognostizieren kann, welche (erwünschten

und unerwünschten) Folgen sein oder ihr Handeln zeitigen wird, spiegeln zentrale Parameter der Komplexität einer ‚postmodernen‘ (Lebens-)Welt wider, in der es keine vorgegebenen Wirklichkeiten, allgemeingültigen Wahrheiten oder eindeutige Rationalitäten mehr gibt (vgl. Nestmann & Sickendiek 2018, 117; Birgmeier 2022). Aber das ist nichts Neues für die Sozialpädagogik. Sie weiß, dass es im sozialen Leben keine endgültigen Lebensführungs- und Lebensbewältigungslösungen geben kann, sie ist deshalb immer „auf dem Weg“ (vgl. Schöning 2022, 305). Sie ist eine Disziplin und Profession sui generis, „sie treibt und ist Getriebene“ (ebd.) in den unendlichen Tiefen menschlicher Existenzen und den unüberschaubaren Weiten gesellschaftlichen permanenten Wandels. Sie steht also dort, wo es darum geht, zu ‚vermitteln‘ – stets im Dazwischen, in mannigfaltigen ‚Zwischenwelten‘, in denen sie sich eingenistet hat und versucht, humanitäre Brücken zwischen den Polaritäten im menschlichen Sein zu schlagen, für Zusammenhalt zu sorgen, hilfreiche Begegnungen zu initiieren, Lösungen zur Frage nach dem guten, glücklichen, gelingenden und gesunden Leben zu finden und ‚liebend‘ und ‚anerkennend‘ das zu kitten, was zusammengehört. Vielleicht ist diese unscheinbare, aber doch so wichtige Vermittlerrolle in den Zwischenwelten auch der Grund dafür, dass niemand exakt sagen kann, wo sie derzeit tatsächlich steht ... oder besser ‚schwebt‘: als unsichtbarer ‚guter Geist‘, den man erst dann vermissen würde, wenn es ihn nicht mehr gäbe.

Literatur

- Andermann, K. (2011): Widerfahrnisse. Dimensionen der Passivität und der Anonymität im Handlungsgeschehen. In: K.-H. Lembeck, K. Mertens & E.W. Orth (Hrsg.): Phänomenologische Forschungen. Hamburg: Felix Meiner, 61-85.
- Anhalt, E. (2018): Erziehung in komplexen Gesellschaften. In: *BernPunkt* 19, 10-11.
- Anhalt, E. (2020): Wo steht die Sozialpädagogik? In: B. Birgmeier, E. Mührel & M. Winkler (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 13-16.
- Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 5: Sozialpädagogik. Langensalza: Beltz, 3-17.
- Bartosch, U. (2020): Nachhaltigkeit ohne Soziale Arbeit? Entdecke die Weltrettung als sozialpädagogisches Projekt! In: B. Birgmeier, E. Mührel & M. Winkler (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 19-32.
- Benjamin, J. (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel und Frankfurt/M.: Stroemfeld / Roter Stern.
- Bertram, H. (1899): Erziehung zur Wohlanständigkeit und Höflichkeit. In: *Pädagogische Monatshefte* 5, 541-548.
- Birgmeier, B. (2003): Soziale Arbeit: „Handlungswissenschaft“, „Praxiswissenschaft“ oder „Praktische Wissenschaft“? Eichstätt: diritto Publikationen.
- Birgmeier, B. (2007): *Handlung und Widerfahrnis*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Birgmeier, B. (2012): *Soziale Arbeit als Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Birgmeier, B. (2014): *Handlungswissenschaft Soziale Arbeit. Eine Begriffsanalyse*. Wiesbaden: Springer.

- Birgmeier, B. (2020): Zu Risiken und Nebenwirkungen fragen Sie ... Ihr Gewissen. Prolegomena zu einer sozialpädagogisch inspirierten Gewissensforschung. In: B. Birgmeier, E. Mührel & M. Winkler (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 33-40.
- Birgmeier, B. (2021): „VUCA“? – ein sozialpädagogisch inspirierter Kommentar. In: J. Surzykiewicz B. Birgmeier, M. Hofmann & S. Rieger (Hrsg.): Supervision und Coaching in der VUCA Welt. Wiesbaden: Springer, 191-204.
- Birgmeier, B. (2022): Sozialpädagogisches Coaching – Philosophie und Ethik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Birgmeier, B. (2023): Handlungswissenschaftliche und widerfahrnisphilosophische Reflexionen zur Kultivierung von Fehlern in der Sozialen Arbeit. In: J. Beushausen, K. Rusert & M. Stummbaum (Hrsg.): Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Opladen und Toronto: Budrich, 115-127.
- Birgmeier, B., Mührel, E. & Winkler, M. (2020) (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Birgmeier, B., Mührel, E. & Winkler, M. (2024) (Hrsg.): Weitere Sozialpädagogische SeitenSprünge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böllert, K. (2018): Gemeinschaft. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Reinhardt, 467-475.
- Braches-Chyrek, R. & Bock, K. (2021): Universitäre Sozialpädagogik. In: R. Amthor, B. Goldberg & P. Hansbauer (Hrsg.): Wörterbuch der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Brumlik, M. (2006): Freundschaft und Glück. In: A. Dörpinghaus & K. Helmer (Hrsg.): Ethos – Bildung – Argumentation. Würzburg: Königshausen und Neumann, 83-99.
- Brumlik, M. (2010): Ethische Gefühle: Liebe, Sorge und Achtung. In: V. Moser & I. Pinhard (Hrsg.): Care – Wer sorgt für wen? Barbara Budrich: Opladen, 29-46.
- Brumlik, M. (2020): Sozialpädagogik als Ethik. Verantwortung als Grundbegriff. In: B. Birgmeier, E. Mührel & M. Winkler (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 59-63.
- Buber, M. (1992/2006): Das dialogische Prinzip. München: Gütersloher Verlagshaus.
- Colla, H.E. (2018): Liebe und taktvolles Verhalten. In: S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.): Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching. Wiesbaden: Springer, 958-962.
- Dewe, B. & Otto, H.-U.: (2018): Wissenschaftstheorie. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Reinhardt, 1833-1845.
- Dollinger, B. (2013): „Re-Flexive Sozialpädagogik“: Ansatzpunkte einer Reflexionswissenschaft. In: B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.): Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer, 141-154.
- Effinger, H. (2021): Soziale Arbeit im Ungewissen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Engelke, E. (1992): Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung. Freiburg/Br.: Lambertus.
- Galuske, M. (2018): Methoden der Sozialen Arbeit. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Reinhardt, 993-1007.
- Habermas, J. (1996): Die Neue Unübersichtlichkeit: Kleine Politische Schriften. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hafener, B., Henkenborg, P. & Scherr, A. (2002) (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwaldbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Hamburger, F. (1998): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartmann, N. (1940): Der Aufbau der realen Welt. Berlin: De Gruyter.
- Heite, C. (2018): Anerkennung. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Reinhardt, 68-77.
- Herrmann, F. (2018): Planung und Planungstheorie. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Reinhardt, 1147-1158.
- Honnfelder, L. (2017): Was soll ich tun, wer will ich sein? Vernunft und Verantwortung, Gewissen und Schuld. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hübner, D. (2018): Einführung in die philosophische Ethik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Ihering, von R. (1883/1898): *Der Zweck im Recht*. 3. Auflage. 2. Bd.. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Knigge, Freiherr A. v. (2015): *Über den Umgang mit Menschen*. Stuttgart: Reclam.
- Krüger, T. (2024): Das einfache Mandat – Über die Notwendigkeit der Bescheidenheit. In: B. Birgmeier, E. Mührel & M. Winkler (Hrsg.): *Weitere Sozialpädagogische SeitenSprünge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 154-167.
- Lambers, H. (2013): *Theorien der Sozialen Arbeit*. Ein Kompendium und Vergleich. Opladen und Toronto: Budrich.
- Lenk, H. (1994): *Von Deutungen zu Wertungen*. Eine Einführung in aktuelles Philosophieren. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lenzen, D. (2021): Interventionswissenschaft. Darf Wissenschaft sich noch länger als reiner Wissenslieferant verstehen? In: *Forschung & Lehre* 6, 454-456.
- Lévinas, E. (2007): *Zwischen uns*. Versuche über das Denken und den Anderen. München: Hanser.
- Lindenberg, M. (2013): Soziale Arbeit als Praxis der Verabredung. In: B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.): *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 57-69.
- Lumer, C. (2010): *Handlung/Handlungstheorie*. In: H. J. Sandkühler (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie*. Hamburg: Felix Meiner, 967-980.
- Marquard, O. (2001): *Apologie des Zufälligen*. Philosophische Überlegungen zum Menschen. In: O. Marquard : *Apologie des Zufälligen*. Stuttgart: Reclam, 117-139.
- Maurer, S. & Schröer, W. (2018): Geschichte sozialpädagogischer Ideen. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 6. Auflage. München: Reinhardt, 540-550.
- May, M. (2018): *Arbeitsbeziehung und Emotion*. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): *Wa(h)re Gefühle. Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext*. Weinheim: Beltz Juventa, 178-189.
- Mollenhauer, K. (1959): *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft*. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und Berlin: Beltz.
- Mühlum, A. (2007): Sozialarbeitswissenschaft. In: *Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge* (Hrsg.): *Fachlexikon der sozialen Arbeit*. 6. Auflage. Baden-Baden: Nomos, 837-838.
- Mührel, E. (2019): *Verstehen und Achten*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Müller, C. (2015): Karl Mager und die Erfindung des Begriffs „Social-Pädagogik“. In: *Jugendhilfe*, 53 (4), 270-273.
- Natorp, P. (1899/1974): *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Nestmann F., Sickendiek, U. (2018): *Beratung*. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 6. Auflage. München: Reinhardt, 110-120.
- Niemeyer, Chr. (2002): Sozialpädagogik – ein Weckruf. In: *neue praxis* 32 (4), 321-345.
- Niemeyer, Chr. (2010): *Klassiker der Sozialpädagogik*. Weinheim und München: Juventa.
- Nohl, H. (1927): *Sozialpädagogik*. In: *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 5. Langensalza: Beltz.
- Pépin, C. (2022): *Kleine Philosophie der Begegnung*. München: Hanser.
- Platon (1961): *Der Staat*. Hamburg: Felix Meiner.
- Preis, W. (2013): Professionelles Handeln unter den Bedingungen der Ungewissheit? In: B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.): *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 175-196.
- Rauschenbach, T. & Züchner, I. (2012): *Theorie der Sozialen Arbeit*. In: W. Thole (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 151-173.
- Reichenbach, R. (2022): Über Urteil und Orientierung im pädagogischen Denken. In: *Erziehungswissenschaft* 22 (65), 77-86.
- Reiner, H. (1974): „Gewissen“. In: J. Ritter (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel: Schwabe Verlag (DOI: 10.24894/HWPh. 1339).
- Reyer, J. (1999): Von Paul Natorp zu Herman Nohl. In: *neue praxis* 29 (1), 23-43.

- Reyer, J. (2002): Sozialpädagogik – ein Nachruf. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (3), 398-413.
- Richo, D. (2016): Herzensgüte on the go. Oberstdorf: Windpferd.
- Ried, Chr. (2017): Sozialpädagogik und Menschenbild. Wiesbaden: Springer.
- Röttgers, K. (1995): „Sozialphilosophie“. In: J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 9. Basel: Schwabe, Sp. 1217.
- Schönig, W. (2022): Widerspruch und Prozess als Grundfragen der Sozialen Arbeit. In: F. Baier, S. Borrmann, J. M. Hefel & B. Thiessen (Hrsg.): Europäische Gesellschaften zwischen Kohäsion und Spaltung. Opladen: Budrich, 303-315
- Schwarz, W. (2011): Eigenschaften/Relationen. In: S. Jordan & C. Nimtz (Hrsg.): Lexikon Philosophie. Stuttgart: Reclam, 68-70.
- Schweidler, W. (2018): Kleine Einführung in die Angewandte Ethik. Wiesbaden: Springer.
- Thole, W. (2012): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer, 19-71.
- Thole, W. & Hunold, M. (2018): Gesellschaftstheorien und Soziale Arbeit. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Reinhardt, 551-565.
- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkler, M. (1999): Integration ohne Grenzen? In: R. Treptow & R. Hörster (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration. Weinheim und München: Juventa, 83-102.
- Winkler, M. (2021): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Neuausgabe mit einem neuen Nachwort. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Ziegler, H. (2020): Soziale Arbeit und Citizenship. In: B. Birgmeier, E. Mührel & M. Winkler (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 257-270.

Autor

Birgmeier, Bernd, Apl. Prof. Dr. phil. habil.

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaft Soziale Arbeit, Theorien der Sozialen Arbeit, Handlungstheorie und Widerfahrnisphilosophie, sozialpädagogisches Coaching

E-Mail: bernd.birgmeier@ku.de

Rotraud Coriand

„[D]iejenige Freiheit der Wahl ...“ – Vier wissenschaftsdidaktische Prinzipien für das Lehrgebiet der Didaktik

Eine der inhaltsreichen Facetten des wissenschaftlichen Oeuvres von Elmar Anhalt besteht darin, dass er in der Scientific Community zu den beachteten Akteuren und Förderern der Herbart-Forschung zählt. Das Bemerkenswerte daran ist, dass es Elmar Anhalt versteht, Positionen des pädagogischen Klassikers für gegenwärtige Problemlagen zu erschließen. An dieses Prinzip soll im folgenden Diskussionsbeitrag angeschlossen werden, wenn – ebenfalls inspiriert durch Herbart – in eigener Sache die Frage aufgegriffen wird: Wie lehrt man Didaktik? Anders gefragt: Gibt es eine Didaktik der Lehre von Didaktik als Wissenschaft?

Universitätspädagogen und -didaktiker forschen und lehren insbesondere über Unterricht in der Schule. Sie beteiligen sich an Fachdiskussionen über die Lehre in den Bereichen der Erwachsenenbildung oder an Universitäten und Hochschulen. Aber konkrete Debatten darüber, was die Lehre des eigenen Fachgebiets der Pädagogik oder Allgemeinen Didaktik an einer Hochschule ausmacht, bilden eher die Ausnahme¹. Nun argumentieren gerade die Vertreterinnen und Vertreter der Didaktik gern, dass hervorragende Fachkenntnisse nur selten ein Garant für gute Lehre seien. Das betrifft aber eben auch das Gebiet der Didaktik selbst. Das Problem spitzt sich insofern zu, als akademische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen generell auf den quantitativ wie qualitativ nicht unbeträchtlichen Teil ihres Berufes nicht vorbereitet werden. Sie bleiben in der Regel – was die von ihnen zu erbringende akademische Lehre betrifft – Autodidakten.

Vor diesem Hintergrund werden hier thesenartig vier wissenschaftsdidaktische Prinzipien allgemeindidaktischer Lehre zur Diskussion gestellt, die zurückgehen auf Herbarts Gedanken zur Bildsamkeit des Menschen.

1 Bildsamkeit und Freiheit ...

Die Relevanz des Begriffes „Bildsamkeit“ für seine Pädagogik kennzeichnet Herbart (1776-1841) in aller Klarheit erst spät, nämlich 1835 im „Umriss pädagogi-

1 Klaus Prange gehört zu den wenigen, die sich dezidiert dazu geäußert haben (vgl. Prange 1991).

scher Vorlesungen“. Bis dahin fällt er in seinen Schriften eher beiläufig. Mit der Kenntnis seines Gebrauchs von 1835 wird man jedoch auf die für die inhaltliche Ausdeutung des Begriffs bedeutungsvollen Anfänge seiner Lehre geführt, die er mit der Feststellung beginnt, dass Erziehung möglich und zugleich notwendig sei: „Die Erziehung *kann* geschehen. Dies setzt voraus: α) Die Veränderlichkeit des menschlichen Gemüts. β) Die Fähigkeit desselben, zu einer gewissen Stetigkeit und Beharrlichkeit zu gelangen“ (Herbart 1802-1803/1913, 130, Hv. i. O.). Dass der Mensch diese beiden Eigenschaften besitzt, sei eine Tatsache. „So ist der Pädagogik der Boden bereitet“ (ebd.). Die Möglichkeit von Erziehung setze außerdem voraus: „γ) Die Gesetzmäßigkeit sowohl in den Veränderungen als im Beharren in unsern Zuständen. Die Gesetze müssen Naturgesetze sein. – Postulat der Pädagogik: es gibt keine transzendente Freiheit“ (ebd.). Der Pädagoge darf sich nicht mit der Setzung zufriedengeben, dass der „sittliche Mensch“ rein aus sich heraus einer gesetzgebenden Vernunft folgt. Vielmehr geht die Pädagogik davon aus, dass der Mensch Entscheidungen trifft und sich dabei dem Einfluss der Umstände nicht vollständig entziehen kann. Sein sittliches Urteil ist das Ergebnis „aus Ihm, wie er ist, und aus den Einwirkungen. Der Erfolg ereignet sich in seinem Willen, aber immer gleich notwendig – gleich determinierbar“ (ebd., 131). Demensprechend postuliert und erörtert Herbart weiter: „Die Erziehung *muß* geschehen. [...] Die Einheit des Charakters ist bei ihm nicht Naturerzeugnis – die Natur läßt sein Inneres in roher Mannigfaltigkeit – sondern sie muß durch Kunst konstruiert werden“ (ebd., Hv. i. O.).

Das waren vermutlich die ersten Thesen über Erziehung, mit denen Herbart vor die Studenten trat. Diese befinden sich in der „Einleitung“ der „Diktate zur Pädagogik“, deren Manuskript von Willmann und Fritzscht aufgefunden, zur Verfügung gestellt und zeitlich dem Wintersemester 1802/1803, also dem Beginn von Herbarts Lehrtätigkeit als Privatdozent in Göttingen, zugeordnet wurde (vgl. Willmann & Fritzscht 1913, 115f.).

Gut drei Jahrzehnten später führt er mit großer Deutlichkeit für diese von ihm damals behauptete Erziehungsprämisse, also für die Tatsache, dass der werdende Mensch empfänglich gegenüber äußeren, ihn als Person anhaltend verändernden Einflüssen ist, einen Begriff ein. Herbart beginnt die „Einleitung“ zum „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ – 1835 erstmals erschienen und nun zusammen mit der Allgemeinen Pädagogik von 1806 als Begleitlektüre zur Pädagogik-Vorlesung gedacht – mit der inzwischen klassischen Aussage: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings“ (Herbart 1841/1851, 186). Dem von ihm bis dato in seinen Schriften hin und wieder ins Spiel gebrachten Begriff der Bildsamkeit scheint er jetzt Gewicht verleihen zu wollen, indem er ihn zu *dem* Grundbegriff der Pädagogik erhebt. Oder wie ist das mit der Zuschreibung „der Grundbegriff“ zu verstehen? Die Frage besitzt insofern ihre Berechtigung, als Herbart sich wenige Zeilen zuvor – im Vorwort zur zweiten Auflage des Umrisses

– wie folgt äußert: „Die vorliegende zweite Ausgabe hat nun die Hauptbegriffe der allgemeinen Pädagogik in sich aufgenommen“ (ebd., 185). Demnach unterscheidet er zwischen „Grundbegriff“ und „Hauptbegriffen“: Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit. Die „drei Hauptbegriffe, nach welchen die ganze Erziehungslehre abzuhandeln ist“, seien „Regierung, Unterricht, und Zucht“ (Herbart 1814/1852, 237).

Obwohl Herbart großen Wert auf Begriffsarbeit legte, findet sich in seinen Werken wenig zum Begriff „Grundbegriff“² – bestenfalls ab und an ein vager Hinweis auf seine Verwendung entsprechend der Logik: nämlich z. B., dass ein Grundbegriff etwas sei, das man voraussetze (vgl. Herbart 1831/1850, 232). Entsprechend interpretiere ich die Verwendung „Grundbegriff“ durch Herbart als die Voraussetzung, auf der sich alle Pädagogik gründet. Die Bildsamkeit im Sinne Herbarts ist die anthropologische Voraussetzung für Erziehung.

Zum Begriff der Bildsamkeit merkt Herbart einschränkend an, dass sein Umfang deutlich über den Geltungsbereich hinausreicht, der für die Pädagogik relevant ist. Ihre Aufmerksamkeit konzentriert sich – nach Herbart – auf die Empfänglichkeit des Menschen gegenüber sittlichen Einflüssen: „Aber die Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit kennen wir nur beim Menschen“ (Herbart 1841/1851, 186). Gleichwohl dürfte die Pädagogik nicht von einer unbegrenzten Bildsamkeit ausgehen: Es gibt kein uneingeschränktes „Uebergehen von der Unbestimmtheit zur Vestigkeit“ (ebd.):

„Die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität. Die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit. Die Vestigkeit des Erwachsenen bildet sich innerlich fort, und wird dem Erzieher unerreichbar“ (ebd., 187).

Welche pädagogischen Schlüsse zieht Herbart aus dem Wissen um die menschliche Eigenschaft der Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit? Wie nimmt er diese anthropologische Voraussetzung in der pädagogischen Zielperspektive auf?

In der Nachschrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung“ bestimmt Herbart Moralität als „*höchste[n]* Zweck des Menschen und folglich der Erziehung“ (Herbart, 1804/1851, 213, Hv. i. O.). Danach bedeutet Erziehung zu Moralität, die sittliche Bildung als Eigenleistung des Zöglings anzustoßen: „*Machen, dass der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse*: dies, oder Nichts, ist Charakterbildung!“ (Ebd., 217, Hv. i. O.)

2 Elmar Anhalt geht im Zusammenhang mit seiner Explikation des Begriffs „Bildsamkeit“ grundsätzlich der Frage nach dem Status eines Begriffes im Werk eines Autors nach, der als Grundbegriff bezeichnet wird, und gibt einen Einblick in unterschiedliche Deutungs- und Verwendungsansätze, um schließlich selbst „Grundbegriffe eines Faches“ als „Problembegriffe“ auszulegen (vgl. Anhalt 2022, 48ff.).

Für die Unterscheidung von „gut“ und „böse“ muss der Zögling Urteilsfähigkeit erlangen. Moralität beinhaltet außerdem, dass das als gut Erkannte auch tatsächlich gewählt wird. Heranwachsende sollen verinnerlichen, ihrer Einsicht gemäß zu handeln, denn erst im Handeln zeigt sich der Charakter. Dementsprechend charakterisiert Herbart Moralität als ein zusammengesetztes Ziel, das die antizipierte Selbstbestimmung an die gleichzeitig zu fördernden Persönlichkeitseigenschaften „Vielseitigkeit des Interesses“ und „Charakterstärke der Sittlichkeit“ bindet. Vielseitigkeit des Interesses ist der Teilzweck von Erziehung in der Ganzheit der Moralität, der die Individualität des Zöglings berücksichtigt. Der darauf fokussierte „Unterricht“ soll den Zögling in die Lage versetzen, seine künftigen Lebenszwecke selbst zu finden. Herbart spricht von den zu antizipierenden „*bloss möglichen* künftigen Zwecke[n] des Zöglings“ (Herbart, 1806/1851, 34, Hv. i. O.), d. h. von den Zwecken, die das Kind oder der Jugendliche möglicherweise einmal als Erwachsene verfolgen werden.

Sich jedoch allein auf den Teilzweck Vielseitigkeit des Interesses zu konzentrieren, hieße, einem „Charakter *ausser* der Güte, und eine[m] Lebensplan nur für ihre [dieser Menschen, R.C.] Willkür“ (ebd., 36, Hv. i. O.) Vorschub zu leisten. Nach Herbarts Auffassung von Moralität soll die Wahl des eigenen Lebenszwecks mit dem „Guten“ harmonisieren. Moralität respektiert die heranwachsende Persönlichkeit und folgt zugleich einem sittlichen Ideal. Der Erwachsene – so das Ideal – wählt seine individuellen Lebenszwecke in Abstimmung mit der von ihm erkannten und anerkannten Gesamtheit der „nothwendigen“ (ebd., 34) bzw. sittlichen Lebenszwecke. Es reicht also weder, dass jemand über ein breites und tief durchdrungenes Wissen für seine Urteile verfügt, noch dass der Mensch in seinem Handeln ausschließlich von guten Absichten beseelt ist. Der moralisch gefestigte Charakter – der sich darin zeigt, dass die erwachsene Persönlichkeit nicht ständig zwischen dem augenblicklichen individuellen Bedürfnis und dem „guten“ Anspruch hin und her schwankt, sondern zunehmend die Bedürfnisse beherrscht, indem sie diese einer Beurteilung unterzieht – richtet sein Handeln an der Idee der inneren Freiheit aus, d. h. an „*d[er]jenige[n]* Freiheit der Wahl, die *wir alle* in uns finden“ (Herbart, 1804/1851, 216, Hv. i. O.). Herbart erweitert den naheliegenden Gedanken an den „*gute[n]* Wille[n]“, an den „*stete[n]* Entschluss, sich, als Individuum, unter dem Gesetz zu denken, das allgemein verpflichtet“, durch die „richtige *Erkenntniss* des moralischen Gesetzes“ (ebd., 214, Hv. i. O.). Zum Wohle aller – auch im Sinne einer verantwortlichen Teilhabe an Kultur – zu agieren, mache – und da stellt Herbart die in der Moralität nicht zu hintergehende logische Kombination von sittlicher Charakterbildung und der Ausbildung eines vielseitigen Interesses erneut her – „die treffende Beurtheilung dessen, was in besondern Fällen, in einzelnen Augenblicken [...], als das Beste, als das eigentliche und einzige Gute, zu thun, zu wählen, zu vermeiden sei“ (ebd.), erforderlich.

2 ... in der didaktischen Lehre

Worauf der Beitrag mit diesem Bezug auf Herbart hinaus will, ist der folgende Gedanke: Der Mensch besitzt grundsätzlich die Wahl, ausschließlich seinen Wünschen und Bedürfnissen zu folgen oder diese mit der Vernunft oder einem Gemeinwohl abzugleichen. Die durch Erziehung im Herbartischen Verständnis angestoßene Bildung impliziert die Fähigkeit, Alternativen zu erkennen und sie entsprechend der eigenen Möglichkeiten im Interesse des wie auch immer garteten, zeitlich und umständlich belegten „Guten“ zu nutzen. Vernunft und Gemeinwohl besitzen unendlich viele Facetten: Es kann „im Kleinen“ um die eigene Gesundheit oder den notwendigen Berufsabschluss gehen, die oder den man ggf. durch die vorwiegende Fokussierung auf die augenblicklichen Wünsche z. B. in Gestalt von ungesunder Lebensweise oder Bequemlichkeit statt angemessener Prüfungsvorbereitung aufs Spiel setzt. Ebenso geht es bei der sittlich motivierten Wahlfreiheit um die „großen“ Ziele wie Mitmenschlichkeit, die evtl. den eignen Sorgen oder dem Verlust von gewohnten Annehmlichkeiten gegenüberstehen.

Für angehende Lehrkräfte an Schulen – der wohl größten Zielgruppe akademischer didaktischer Bildung – mündet der Umgang mit der von Herbart angesprochenen generellen sittlichen Wahlfreiheit in die reflektierte Arbeit am Berufsethos, in dessen Mittelpunkt die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen stehen. In den diesbezüglich immer wieder neu zu treffenden Entscheidungen stehen die Lehrerinnen und Lehrer vor dem Problem, zwischen den Anforderungen der Gesellschaft bzw. ihrem Arbeitgeber, den Erziehungs- und Wertvorstellungen der Eltern und den schon vorhandenen Lebensvorstellungen der Lernenden im Interesse der letzteren zu moderieren. Dabei haben sie für eine solche geführte Offenheit beim Lernen im Unterricht zu sorgen, die nötig ist, damit den Schülerinnen und Schülern die Chance eröffnet wird, ihre Lebenszwecke im sozialen Miteinander zu finden und an deren Umsetzung zu arbeiten. Dieser Spannungsbogen, in dem die Lehrenden täglich agieren, lässt das Spektrum an Wahlmöglichkeiten erahnen, die zu entscheiden sind. Es tut sich eine hoch komplexe Berufsanforderung auf, für deren Bewältigung es keine Handlungsanleitungen z. B. in Gestalt besonders treffsicherer, durch Studien bestätigter Unterrichtsmethoden geben kann, wenngleich die Lehrenden natürlich den unterrichtsmethodischen Möglichkeitsraum zu kennen haben. Vielmehr geht es hier um Berufsanforderungen, die die Persönlichkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin betreffen. Sie sollten mit den ihnen obliegenden Entscheidungs- und Handlungsspielräumen im Interesse der Lernenden umzugehen verstehen. Weswegen – so viel am Rande – der gemeinhin und selbst unter Erziehungswissenschaftlern übliche Begriff „Lehrerausbildung/ Lehrkräfteausbildung“ im Vergleich zu dem der „Lehrerbildung/Lehrkräftebildung“ zu problematisieren ist.

Mit Blick auf die oben skizzierten Berufsanforderung, die sich auf der von Herbart konstatierten sittlichen Wahlfreiheit gründet, halte ich in Anlehnung an frühere

Veröffentlichungen (vgl. Coriand 2022, 174ff.; Coriand 2023) vier wissenschafts-didaktische Prinzipien für die Lehre der (Allgemeinen) Didaktik als Wissenschaft für überlegenswert, praktikabel und diskussionswürdig:

- *Das Beurteilungs- und Entscheidungsprinzip im Kontext des Pädagogischen Taktes nach Johann Friedrich Herbart (1803/1851)*: Alle Unterrichtenden erleben, dass Lehrvorgänge Prozesse mit unsicherem Ausgang darstellen. Zwischen der Unterrichtsabsicht, dem Unterrichten und dem Unterrichtserfolg besteht kein linearer Zusammenhang. Die ersten Begegnungen mit der noch unbewussten Komplexität des gewählten Berufs einschließlich der nicht ausbleibenden Misserfolgserlebnisse im pädagogischen Handeln, stellen oft den Sinn didaktischer Theorien in Frage, denn – und diese Erfahrung ist zu Recht omnipräsent – sie helfen nicht, den Augenblick zu beherrschen. Das dieser Erfahrung innewohnende besondere pädagogische Theorie-Praxis-Verhältnis inklusive des von Herbart als Lösung ins Spiel gebrachten Pädagogischen Takts sollte sehr viel mehr in der Hochschullehre thematisiert werden, um den künftig Lehrenden ihren anspruchsvollen Beruf gewahr werden zu lassen und um ihnen Raum zu geben, am eigenen Professionsanspruch zu arbeiten. Dazu gehört ebenfalls, sie in ihren individuellen Entscheidungen zu bestärken, und sie zu ermutigen, den eigenen subjektiven Theorien wissenschaftlich reflektiert nachzugehen.
- *Das Prinzip der Reflexion im Kontext der drei Ebenen pädagogisch-didaktischer Theoriebildung nach Erich Weniger (1929/1990)*: Eine Voraussetzung für die wissenschaftliche Reflexion der eigenen Entscheidungen einschließlich der damit verbundenen Erfahrungen ist die Entwicklung eines Verständnisses für die unterschiedlichen didaktischen Theorieebenen, auf denen die Frage der Unterrichtsqualität diskutiert wird. Das kann zu realistischeren Praxiserwartungen gegenüber Theorien führen, da die Unterscheidung der Theorieebenen in Abhängigkeit von ihrer Entfernung zur pädagogisch-didaktischen Praxis erfolgt, d. h. die Antworten fallen von konkret bis allgemein(gültig) aus. Darüber hinaus existieren auf den jeweiligen Theorieebenen zahlreiche, z. T. miteinander konkurrierende Theorien. Demzufolge sollten die Studierenden exemplarisch Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit didaktischen Modellen und Studien unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Zugänge erhalten sowie – ebenfalls exemplarisch – mit praktischen Folgen in Gestalt von Unterrichtskonzepten konfrontiert werden. Dabei wird antizipiert, sich kritisch zu unterschiedlichen didaktischen Ansätzen und empirischen Studien zu verhalten, um die ihnen innewohnenden Erziehungs- und/oder Bildungsauffassungen erkennen und ggf. für sich erschließen oder ablehnen zu können. Es macht für den Anspruch einer wissenschaftlichen Reflexion der eigenen Vorstellung von „gutem“ Unterricht einen qualitativen Unterschied, ob z. B. der Jena-Plan in seinen methodischen Kernelementen formal in die Unterrichtspraxis übernommen wird oder ob man

sich bewusst für dieses Unterrichtskonzept entscheidet, d.h. in Kenntnis seiner erziehungstheoretischen Einbettung in die „Führungslehre des Unterrichts“ (1937) seines Erfinders Peter Petersen. Es macht ebenfalls einen Unterschied, ob ich mich in meiner konkreten Unterrichtsmethodenwahl durch John Hatties (2015) Konzept des „Visible Learning“ bestärkt fühle, oder ob ich vertiefend die von ihm als Ergebnis seiner Studie vorgenommene Bewertung der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich ihrer Methodenwahl mittels didaktischer Begriffskennntnis und systematischem Verständnis erkenne und fachkompetent hinterfrage (vgl. hierzu Coriand 2022, 21-25). Das systematische Gerüst für dieses exemplarische Vorgehen in der didaktischen Lehre kann ein didaktisches Mehrebenenmodell (vgl. Coriand 2017) in Anlehnung an Weniger (1929/1990) sein, das zwar die Ebenen, aber nicht die zu behandelnden Theorien festlegt.

- *Das Prinzip des Verstehens im Kontext der Wissenschaftsgeschichte nach Martin Wagenschein* (1997): Einblicke in die Wissenschaftsgeschichte während des Studiums ermöglichen es, an die Stellen der Menschheitsgeschichte zurückzukehren, die einst Auslöser für Fragen und ein bestimmtes Erkenntnisstreben waren, um daran eigene Ideen zu entwickeln, wie Lernende im Unterricht bzw. Studierende in den universitären Lehrveranstaltungen in eine Erkenntnis- oder Verstehenssituation gebracht werden können.
- *Das Werkstattprinzip im Kontext der Lehrbarkeit des Lehrens nach Klaus Prange* (1991): Neben der Absolvierung von pädagogisch-didaktischen Praktika lassen sich die Lehrveranstaltungen – ähnlich dem Werkstatt-Modell von Prange – nicht nur als ein Ort alleiniger Übermittlung und Aneignung von Fachwissen betrachten, sondern darüber hinaus als pädagogisch-didaktische Situationen erkennen und nutzen. Ein diesbezüglich einfaches und zugleich naheliegendes Beispiel wäre der Vortrag, der von den Studierenden häufig in den Seminaren zu erbringen ist; er stellt für sie einerseits einen rein fachlichen Leistungsnachweis dar, andererseits aber ebenso eine pädagogische Situation mit dem Anspruch, die Kommilitonen und Kommilitoninnen mit der Gestaltung des Vortrags für das Thema aufzuschließen, sie einzuführen und zum vertiefenden Studium zu bewegen. Umgekehrt lässt sich die Perspektive der Mitstudierenden einbeziehen, indem sie aufgefordert werden, ein Feedback zu geben – und zwar in einer Weise, die ebenfalls zur pädagogisch-didaktischen Situation wird, weil sie u. a. eine sprachliche Form zu finden haben, in der ihre Kritik sachlich und respektvoll zugleich beim Vortragenden ankommen soll.

Die im pädagogischen Motiv der Moralität anerkannte sittliche Wahlfreiheit des Menschen sollte der universitären Lehre generell und nicht nur als Vorbereitung auf einen Lehrberuf zugrunde liegen. Der davon geleitete didaktische Blick auf die Wissenschaften impliziert relevante Denkanstöße z. B. für ein bewussteres Studieren, für ein tieferes Verständnis des gewählten Studienfaches und seiner

Bedeutung für das eigene Weltbild, das das spätere professionelle Handeln und Forschen als Chemiker, Psychologin, Germanist oder Historikerin beeinflussen wird. Deshalb gehören Anstrengungen in unsere Zeit, die alle Studierenden als Adressaten von Wissenschaftsdidaktik beachten und Möglichkeiten suchen, wie solche Impulse den Studentinnen und Studenten schon im Fachstudium diskursiv zugänglich gemacht werden können. In dem Kontext ist nicht zu vergessen: Studierende evaluieren regelmäßig die von ihnen erfahrene Lehre, d. h. sie erleben im besten Fall Vorlesungen, Seminare und Übungen nicht als etwas, dem sie einfach ausgesetzt sind, sondern sie werden durch diese Reflexionsmöglichkeit aus Adressatenperspektive zu Mitgestaltern. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine solche Form der Beteiligung an Lehre mittels einer wissenschaftsdidaktischen „Brille“ auf eine andere qualitative Stufe gehoben wird.

Literatur

- Anhalt, E. (2022): Bildsamkeit. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 47-55.
- Coriand, R. (2017). Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Coriand, R. (2022): Didaktik in Modellen. Verstehen lehren – Lehren verstehen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Coriand, R. (2023): Wissenschaftsdidaktik aus wissenschaftsgeschichtlicher und allgemeindidaktischer Perspektive. In: G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven. Bielefeld: transcript, 185-202.
- Hattie, J. (2015): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herbart, J. F. (1802-1803/1913): Diktate zur Pädagogik. In: O. Willmann & T. Fritzsch (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's pädagogische Schriften. 3. Ausgabe. Bd. 1. Osterwieck/Harz und Leipzig: Zickfeldt, 129-175.
- Herbart, J. F. (1803/1851): Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik. 1803. In: G. Hartenstein (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke. Bd. 11. Leipzig: Voss, 61-74.
- Herbart, J.F. (1804/1851): Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: G. Hartenstein (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke. Bd. 11. Leipzig: Voss, 213-233.
- Herbart, J.F. (1806/1851): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806. In: G. Hartenstein (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke. Bd. 10. Leipzig: Voss, 1-182.
- Herbart, J. F. (1814/1852): Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit. Auf Veranlassung zweier Recensionen in der Jena'schen Literaturzeitung. 1814. In: G. Hartenstein (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke. Bd. 12. Leipzig: Voss, 199-246.
- Herbart, J. F. (1831/1850): Kurze Encyclopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten entworfen. In: G. Hartenstein (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke. Bd. 2. Leipzig: Voss, 199-246.
- Herbart, J. F. (1841/1851): Umriss pädagogischer Vorlesungen. Zweite vermehrte Ausgabe. In: G. Hartenstein (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke. Bd. 10. Leipzig: Voss, 183-341.

- Petersen, P. (1937): Führungslehre des Unterrichts. Langensalza: Beltz.
- Prange, K. (1991): Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagenschein, M. (1997): Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. 11. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weniger, E. (1929/1990): Theorie und Praxis der Erziehung. In: B. Schonig (Hrsg.): E. Weniger: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 29-44
- Willmann, O. & Fritzsche, T. (Hrsg.) (1913): Johann Friedrich Herbarts pädagogische Schriften. 3. Ausgabe. Bd. 1. Osterwieck/Harz und Leipzig: Zickfeldt.

Autorin

Coriand, Rotraud, Univ.-Prof. Dr. (i.R.)

Universität Duisburg-Essen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: internationale Herbart- und Herbartianismus-Forschung, Allgemeine Didaktik, Allgemeine Pädagogik

E-Mail: rotraud.coriland@uni-due.de

Fion Emmenegger

Zum Problem der pädagogischen Urteilstkraft der Lehrperson

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird ein Problemraum¹ eröffnet, der im Anschluss an Arbeiten Elmar Anhalts entwickelt werden kann, darin aber selbst nicht genauer expliziert wird. Die Rede ist vom *Problem der pädagogischen Urteilstkraft*. Dabei gilt es die These zu plausibilisieren, dass unter Voraussetzung einer Beschreibung von Erziehung als Form des Miteinanderumgehens (vgl. Anhalt 1999; 2021, 25ff.) die pädagogische Urteilstkraft als systematischer Bezugspunkt einer Theorie des pädagogischen Tätigseins und Denkens einer Lehrperson ausgewiesen werden kann. Hierfür werde ich (exemplarisch an der Lehrperson) auf den Begründungszusammenhang von Urteilstkraft und Pädagogik als *praxis* i.S. „eine[r] spezifische[n] Form des Miteinanderumgehens“ (Anhalt 2021, 17; Hv. i. O.) fokussieren. Hierdurch sollen Möglichkeiten für Anschlussarbeiten „zur Steigerung des Problembewusstseins“ (Anhalt 2012a, 226) in Bezug auf die Frage nach der pädagogischen Urteilstkraft eröffnet werden. Was dadurch gewonnen wird, ist – im Sinne eines problemorientierten Wissenschaftsverständnisses – die Erschließung neuer Problemhorizonte sowie eine Steigerung des Bewusstseins für pädagogische Problemstellungen.

In seinem Beitrag „Festlegung auf Ereignisfolgen“ wendet sich Anhalt (2021, 17) dem Problemfeld der Didaktik zu, unter der er „das Nachdenken über Ereignisfolgen [versteht, F. E.], in denen Wissen und Können Gestalt gewinnen“. Anhalt spricht damit einen „bunten Strauß von Problemen“ (ebd.) an, unter denen er in seinem Beitrag die Frage nach der Kausalität in Bezug auf die Verantwortungsübernahme in pädagogischen Interaktionen herausgreift. Dabei tauchen aber auch andere Fragen auf, die zur Reflexion darüber auffordern, *worauf* man sich

1 Der Ausdruck „Problemraum“ wird hier im Anschluss an Anhalts Arbeiten verwendet, in denen er unter Komplexitätstheoretischen Grundprämissen eine Forschung beschreibt, die mittels des Operierens im Zirkel der Problemgenerierung neue Problemräume eröffnet, in denen „*mögliche Welten der Erziehung*“ (Anhalt 2012a, 45) methodisch kontrolliert erkundet werden können (vgl. Anhalt 2007; 2010; 2012a, 47ff.). Dabei soll der Problemraum in eine bestimmte Richtung geöffnet werden, bei der ich noch immer die Haltepunkte Anhalts teile und an diese anschließe, anstatt sie infrage zu stellen.

festlegt, wenn man sich im Kontext der Didaktik bewegt: „Legt man sich auf eine Ereignisfolge fest, die *Erziehung* genannt wird, oder auf eine Ereignisfolge, die *Bildung* genannt wird? Oder legt man sich auf eine Ereignisfolge fest, die Erziehung und Bildung *verbindet*?“ (ebd.; Hv. i. O.)

Betrachtet man diese Fragen aus der Perspektive einer Lehrperson, die zu entscheiden hat, worauf sie sich in einer spezifischen Situation festlegen soll, so wird v.a. eines offensichtlich: Sie selbst ist es, die sich ein Urteil darüber bilden muss, welche dieser Festlegungen weshalb in einer spezifischen Situation für diese:n Schüler:in angemessen ist und welche nicht. Denn sie kann nicht nach einem starren Programm oder Regelschema verfahren (vgl. ebd., 24f.), um die „*Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt* [...] zu inszenieren“ (ebd., 20; Hv. i. O.). Eine Lehrperson muss sich daher in ihrem alltäglichen Geschäft immer wieder fragen, auf welche Ereignisfolge(n) aus welchen Gründen eine Festlegung erfolgen soll. Eine solche Konsequenz ergibt sich jedenfalls dann, wenn man mit einem Verständnis von Erziehung operiert, demzufolge Lehrpersonen nicht (nur) mit einfachen oder komplizierten, sondern (auch) mit komplexen Situationen und Sachverhalten konfrontiert sind (vgl. Anhalt 2012a, 70ff.; Rucker 2014, 105ff.; Rucker & Anhalt 2017, 23ff.).²

Dieses ‚Selbst-Urteilen-Müssen‘ ist zentral für die pädagogische Urteilskraft als systematischem Bezugspunkt im Nachdenken über das pädagogische Tätigsein *und* in der pädagogischen Tätigkeit selbst. Das wirft die Frage auf, wie man sich die pädagogische Praxis denken und welches Selbstverständnis daraus für eine Lehrperson resultieren kann. Dies soll im Folgenden zunächst im Anschluss an die aristotelische Unterscheidung zwischen *praxis* und *poiesis* als zwei Narrativen pädagogischen Denkens und Tätigseins erläutert werden, um daran anschließend Erziehung als Form des Miteinanderumgehens (i.S. Anhalts) im Zusammenhang mit der pädagogischen Urteilskraft zu thematisieren sowie den Problemhorizont von diesem Gesichtspunkt aus zu eröffnen.

2 Pädagogische Narrative: *praxis* | *poiesis*

Wenn hier von pädagogischen Narrativen im Anschluss an die aristotelische Unterscheidung von *praxis* und *poiesis* gesprochen wird, dann sollen damit die grundsätzlichen Denkansätze und Haltepunkte bezeichnet werden, von denen aus Möglichkeiten pädagogischen Denkens und Tätigseins verstanden wurden und

2 Anhalt (2021) macht auf diesen Umstand explizit aufmerksam. So etwa, wenn die Rede ist von „Ermöglichung“ (21) anstatt vom Bewirken, von einem „Plan“ anstatt einem „Programm“ (24), von „Gesichtspunkte[n, F. E.] anderer Menschen“ (25) anstatt vom Educandus als Objekt der Behandlung, von „Offenheit“ (32) anstelle von Geschlossenheit sowie – damit einhergehend – von einer freien und unter eigener Mitwirkung zu gestaltenden Bildsamkeit anstatt einer von anderen bestimmten Festgelegtheit und Passivität.

werden (vgl. Böhm 2011, 75ff., 78ff., 118ff.). Dabei lässt sich für eine Pädagogik als *praxis* als grundsätzliches Merkmal festhalten, dass diese immer durch das *Handeln* und folglich auch durch das Sprechen bzw. das Kommunizieren *von* und *zwischen Menschen* konstituiert ist (vgl. Arendt 1958, 217ff.). D. h. das Handeln ist diejenige Tätigkeitsform eines Menschen, mit der dieser auf andere Menschen bezogen sowie unter Menschen tätig wird, womit er sich „in dem Bereich [bewegt, F. E.], der zwischen Menschen qua Menschen liegt“ (ebd., 224). Damit zeichnet sich das Handeln durch eine Offenheit aus, die nur durch die Menschen selbst in eine bestimmte Richtung hin gestaltet werden kann,³ wobei diese Gestaltung aber nicht als linear, sondern vielmehr als zirkulär zu verstehen ist. Denn an jedem gestalteten Punkt setzt die Weitergestaltung ein, weshalb man immer wieder – solange Menschen handeln – vom Gestalteten zum zu Gestaltenden fortschreitet. Das Handeln ist, „wenn es erst einmal begonnen ist [...], endlos; auf keinen Fall hat es ein Ende, das man voraussagen, und einen Zweck [bzw. einen Zielzustand, F. E.], den man in Gewissheit verfolgen könnte“ (ebd., 170). Daher kann der Mensch im Handeln (Neu)Anfänge setzen, und zwar in Bezug auf den anderen Menschen und auf eine mit ihm geteilte, d. h. bereits begonnene sowie gemeinsam fortgesetzte Geschichte.

Anders verhält es sich mit der *poiesis*. Denn nicht die Offenheit, sondern die Geschlossenheit ist konstitutiv für die *poiesis*. Gemeint ist nicht ein Handeln, sondern ein *Herstellen* – und als ein herstellendes Tätigsein trägt die *poiesis* „das eigentliche Merkmal [...], daß es einen definitiven Anfang und ein definitives, voraussagbares Ende hat“ (ebd., 169f.). Damit hat man es im Falle der *poiesis* immer mit definierten Zielzuständen zu tun, die auf einem bestimmten Weg in einer bestimmten Zeit unter Einsatz bestimmter Mittel erreicht werden sollen. Ob und wie gut dieses Ziel erreicht wurde, lässt sich dann auswerten. Wenn vom Kurs abgewichen wird, dann gilt es, diese Abweichung auf das ursprünglich definierte Ziel hin zu justieren. Doch eine Zielabweichung wird nur dann zum Thema, wenn etwas an den Bedingungen nicht stimmt (die sich vorab definieren lassen). Wenn alles stimmt, dann wird der Zielzustand auch erreicht werden. In diese Logik können auch Systeme i.S. der Kybernetik (erster Ordnung) eingeordnet werden, gemäß der ein System – unter informationstheoretischen Annahmen – nach einem Regelkreisschema Zustände entstehen lässt, diese aufrechterhält und (auf ein von außen festgelegtes Ziel hin sowie unter Leitung systemfremder Zwecke) verändert (vgl. Karcher 2023, 81ff.).

Im Sinne dieser Unterscheidung konstatiert auch Böhm (2011, 71), dass die *praxis* nicht so wie die *poiesis* vom Endprodukt her „evaluiert“, sondern eben nur „valuiert“, d. h. beurteilt werden kann, und zwar mit Blick auf die sie leitenden Werte. Ein herstellbares Endprodukt kann dahingehend evaluiert werden, ob es

3 Systematische und ergänzende Überlegungen hierzu finden sich u. a. bei Benner (vgl. 2015, 30ff.).

dem gewünschten Zielzustand (etwa dem Erreichen von Kompetenz X) für die (beliebig) gesetzte Zwecksetzung (wie bspw. die Sicherung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit) entspricht oder nicht. Damit verneint es aber den (nicht beliebigen) Selbstzweck des Menschen. Stattdessen wird das pädagogisch professionelle Tätigsein als Werk Tätigkeit aufgefasst – „Werk hier verstanden als das *Produkt* eines professionellen und wissenschaftlich angeleiteten Einwirkens“ (ebd., 76; Hv. i.O.) – womit es auch der „Bildung des Menschen“ als einem „Werk seiner selbst“ (Heitger 2003, S. 129) diametral entgegengesetzt ist. Pädagogik als *poiesis* versucht folglich einen zwischenmenschlichen Kommunikationszusammenhang auf eine Logik der Kontrollierbarkeit herunterzubrechen.

Dies darf *und* kann für die Pädagogik als *praxis* nicht gelten, was sie auch einem poetischen Denken und Tätigsein in letzter Konsequenz unzugänglich macht. Es darf nicht gelten, wenn sie eine andere, nicht beliebige, sondern *unbedingte* Wertebasis hat, mit der sie „den Menschen als Selbstzweck im Blick [hat, F. E.]“ (Böhm 2011, 75). Es *kann* nicht gelten, weil ihr Gegenstand sich durch Komplexität (vgl. Anhalt 2012a, 70ff.) auszeichnet, d. h. durch je einmalige Situationen und damit immer auch durch ein Moment der Nichtvorhersehbarkeit und Nichtsteuerbarkeit, das sich keiner Programmlogik beugt (vgl. Böhm 2011, 71f.; Anhalt 2021, 24f.). In diesem Sinne ließen sich etwa Benners (vgl. 2015) oder Mikhails (vgl. 2016) Überlegungen dem Narrativ einer Pädagogik als *praxis* zuordnen, wohingegen die neue Bildungsforschung mit ihren Haltepunkten – mit denen sie die amerikanische Standardbewegung, den Behaviorismus und die Kybernetik beerbt (vgl. Herzog 2013, 2016; Karcher 2023) und sich damit insgesamt einer „Ideologie der Machbarkeit“ (Herzog 2012) verschreibt – dem Narrativ einer Pädagogik als *poiesis* zugeschrieben werden kann. Während also im Narrativ einer Pädagogik als *poiesis* von der Machbarkeit des Menschen zu einem (beliebig wählbaren) Zielzustand ausgegangen wird, verschreibt sich eine Pädagogik als *praxis* einer unbedingten Zwecksetzung des Menschen, welcher nicht beliebig geformt werden darf, sondern im Anschluss an die europäische Wertorientierung (vgl. Anhalt 2012b, 2012d) als Träger von Würde sowie als ein zur Freiheit fähiges und bestimmtes Wesen betrachtet werden muss. Der zur Freiheit (potenziell) fähige Mensch bedarf aber *pädagogisch betrachtet* gleichwohl der Hilfe, „um das zu werden, was er einmal wünschen wird, geworden zu seyn“ (Herbart 1810/1989, 77).

In diesem Sinne lässt sich nun Pädagogik als *praxis* im Anschluss an Anhalt als die Form des Miteinanderumgehens beschreiben, welche die Bildung des Menschen bezwecken soll – Bildung hier als „die universalisierte Erwartung“ (Anhalt 2021, 19) verstanden, die in modernen und demokratisch verfassten Gesellschaften an den Menschen gestellt wird, nämlich das eigene Leben selbst- und nicht fremdbestimmt sowie in Rücksicht auf andere zu führen. Dies impliziert, dass er in der Wahl seiner Orientierungsgesichtspunkte „relativ wohl und glücklich“ (ebd.) ist, d. h. Situationen der Orientierungslosigkeit immer wieder auf ein Neues für

sich produktiv wendet, anstatt sich im Strudel der (Orientierungs-)Möglichkeiten hilflos, verloren und unfähig zu fühlen. Vor diesem Hintergrund diskutiert auch Anhalt die Unterscheidung von *praxis* und *poiesis* und stellt sie in einen Zusammenhang mit der Frage nach der Ermöglichung von Bildung im Kontext einer demokratisch verfassten Gesellschaft, welche sich mit jeder Generation aufs Neue auf das Wagnis einlassen muss, dass sich „eine ausreichend große Zahl, eine ‚kritische Masse‘ von Menschen heranbildet, die über das nötige Wissen, die nötigen Fähigkeiten und die nötige Bereitschaft verfügen, *überindividuelle Verbindlichkeiten durch individuelle Selbstverpflichtung zu unterstützen*“ (ebd., 21; Hv. i. O.). Ein Wagnis ist dies deshalb, weil der Gebrauch der Freiheit und die Herausbildung der für Demokratien notwendigen kritischen Masse nicht nach einem Programm hergestellt oder als Positivität⁴ vorgesetzt werden können, sondern sich „lediglich ‚kultivieren‘“ (ebd.) lassen.

In Abgrenzung zu einer Vorstellung der technischen Planbarkeit von Erziehung und in Folge dessen von der Herstellbarkeit bestimmter Zielzustände lässt sich mit Anhalt (ebd., 22) ein realistisches und darüber hinaus demokratisch legitimierbares Bild von pädagogischem Tätigsein als Handeln zeichnen, welches die Ermöglichung von Bildung in der Logik der *praxis* beschreibt und damit einen zwischenmenschlichen Sachverhalt vor Augen hat, welcher nicht im Sinne einer „starre[n] Punkt-zu-Punkt-Zuordnung von Ursachen und Wirkungen, weder als Naturkausalität noch als technische Kausalität“ funktioniert, sondern Lehrpersonen die Frage nach der Verantwortbarkeit des eigenen Planes und Handelns überträgt (vgl. ebd., 21ff.). Was Anhalt mit der Beschreibung von Erziehung als Form des Miteinanderumgehens zum Ausdruck bringt, ist letztlich ein Votum dafür, Erziehung als *praxis* zu begreifen – und zwar nicht zuletzt als *praxis* im Anschluss an eine praktische Philosophie. Denn das Miteinanderumgehen verweist auf den Grundgedanken, dass die Menschen im Umgang miteinander nicht in „Gedankenlosigkeit“ (ebd., 25) zum Objekt degradiert werden, sondern stattdessen der Gesichtspunkt des jeweils anderen berücksichtigt wird. Deshalb ist es nicht bloß ein Umgang mit dem anderen, sondern eben ein *Miteinanderumgehen* mit ihm. Miteinanderumgehen bedeutet daher immer, dass der „Sachverhalt [der Erziehung] auch ‚aus dem Gesichtspunkte anderer Menschen‘ in den Blick zu nehmen“ (ebd.) ist. Wer diesen Anspruch an pädagogisches Denken und Tätigsein stellt, der kann nicht nur aufgrund der Strukturbeschreibung von Erziehung (mit Verweis auf deren Komplexität) keinen Standpunkt der *poiesis* (d. h. der technischen

4 In diesem Falle würden insbesondere Lehrpersonen nicht nur in ein affirmatives Handlungsmuster verfallen und damit ein Problembewusstsein pädagogischer Theoriebildung unterschreiten, da sie „von einem instrumentellen Begriff der Erziehungspraxis aus[gehen würden, F. E.]“ (Benner 1982, 951). Die Lehrpersonen würden mit ihrem alternativlosen Auftreten der eigenen Wertegrundlage widersprechen und sich damit „in einen performativen Selbstwiderspruch verfangen“ (Anhalt 2012d, 130).

Programmier- und Durchführbarkeit) vertreten. Dies ist darüber hinaus auch von einem ethischen Standpunkt aus nicht möglich, denn dieser fordert, dass die „Gesichtspunkte anderer Menschen“ (ebd.) in Planung und Durchführung pädagogischer Vorhaben Berücksichtigung finden. Folglich muss es sich entgegen einer technischen Planung um Entwürfe handeln, „die nach dem Muster einer Form des Umgangs unter seinesgleichen konzipiert werden. Zu meinesgleichen wird ein Mensch, wenn ich darüber nachdenke, wie eine Ereignisfolge aussieht, in der sein Gesichtspunkt *für mich mit im Spiel ist*“ (ebd.; Hv. i. O.).

Dadurch wird das von Anhalt gezeichnete Bild von Erziehung als einer Form des Miteinanderumgehens, welche konstituiert wird durch die doppelte Aktivität von Educandi und Lehrpersonen) auch realistisch. Vor diesem Hintergrund kann der Plan einer erziehenden Person nämlich immer nur unter Berücksichtigung von nicht vorhersehbaren Zufälligkeiten erstellt werden, da sie es mit *Komplexität* zu tun hat, in der nicht jeder Schritt vorweggenommen werden kann, sondern man sich Schritt für Schritt nach vorne tasten muss. Dabei ist immer wieder „genügend Zeit und Raum“ (ebd., 24) nötig, um einschätzen zu können, was der nächste sinnvolle und verantwortbare Schritt für bzw. in eine/r bestimmte/n Ereignisfolge ist. Und erst indem dieser Verantwortung entsprochen wird, „kann von einer Form des *Umgangs unter seinesgleichen* gesprochen werden, denn erst dann wird den Menschen die Möglichkeit eingeräumt, mit eigenen Gedanken positiv wie negativ überraschen zu können. Dann schließt sich die Form der Interaktionen zu einem *Miteinanderumgehen*“ (ebd., 25; Hv. i. O.).

Fasst man die Erziehung also als „eine spezifische *Form des Miteinanderumgehens*“ (ebd., 17; Hv. i. O.) und legt man sich damit auf das Narrativ einer Pädagogik als *praxis* fest,⁵ dann lässt sich pädagogische Urteilskraft als *der* systematische Ausgangs- und Bezugspunkt vom Tätigsein und Denken der Pädagogik als *praxis* herausstellen. Der Grund dafür ist schlicht: *Erst mit dem eigenen Urteil setzt sich ein Mensch in ein Verhältnis zu etwas* (hier: zu einem pädagogischen Sachverhalt bzw. zu einer Situation, die pädagogischen Ansprüchen zu genügen hat). Was damit gemeint ist und was hier unter pädagogischer Urteilskraft verstanden wird, soll im Folgenden dargelegt werden, um dadurch die These von der Urteilskraft als systematischem Bezugspunkt einer Pädagogik als *praxis* zu stützen.

5 Wie ich zu zeigen versucht habe, geht mit einer solchen Festlegung ebenfalls eine Verpflichtung auf spezifische ‚Haltepunkte‘ einher, nämlich dass Erziehung bzw. das pädagogische Tätigsein und Denken erstens immer schon eine moralische Praxis ist, die zweitens getragen wird von bestimmten Werten, die drittens in eine gesellschaftlich-kulturelle Geschichte eingebunden ist und die sich viertens auf die Frage nach der Weiterführung dieser Geschichte bezieht.

3 Pädagogische Urteilskraft als Kern einer Pädagogik als *praxis*

Im Anschluss an die vorangehenden Überlegungen kann in diesem Problemwurf bereits eine wichtige Unterscheidung getroffen werden zwischen der Urteilskraft, welche die Lehrperson zur Ausübung ihres Berufes mitbringen muss (hier ließe sich wiederum zwischen einer allgemeinen und einer spezifischen (nämlich pädagogischen) Urteilskraft unterscheiden) sowie der Urteilskraft, welche mit der Bildung als Zweckbestimmung von Erziehung⁶ i.S. einer Pädagogik als *praxis* im Kontext demokratisch verfasster Gesellschaften gesetzt ist und auf deren Genese die Lehrperson ihre Bemühungen zu richten hat. Dies wirft u. a. die Frage nach dem Verhältnis der allgemeinen Urteilskraft der Lehrperson, ihrer spezifischen pädagogischen Urteilskraft und der (zu kultivierenden) Urteilskraft der Schüler:innen auf.⁷ Es dürfte also keine Untertreibung sein zu sagen, dass Urteilskraft in einer Pädagogik als *praxis* ein allgegenwärtiges Thema und Problem darstellt.

Daher gilt es für diesen Beitrag einige Eingrenzungen vorzunehmen. So soll hier das erwähnte Verhältnisproblem nicht weiter behandelt werden. Dies gilt ebenso für die Urteilskraft der Schüler:innen, d. h. für die Frage, inwiefern diese als Moment von Bildung aufgefasst und wie diese kultiviert werden kann. Was hier stattdessen in den Fokus gerückt werden soll, ist die Lehrperson und ihre *pädagogische* Urteilskraft. Es geht um die Frage, wie die pädagogische Urteilskraft zu verstehen ist, damit diese als Ausgangs- und Bezugspunkt pädagogischen Handelns fungieren kann.

Zunächst zur Frage nach der Urteilskraft im Allgemeinen. Zur Klärung dieser Frage greife ich auf die von Kant (1793 KU, AA V, 179) eingeführte *Unterscheidung* von *bestimmender* und *reflektierender* Urteilskraft zurück:

„Urteilskraft überhaupt ist das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken. Ist das Allgemeine (die Regel, das Princip, das Gesetz) gegeben, so ist die Urtheilskraft, welche das Besondere darunter subsumiert, [...] bestimmend. Ist aber nur das Besondere gegeben, wozu sie das Allgemeine finden soll, so ist die Urtheilskraft bloß reflektierend.“

Um diese Unterscheidung für eine Klärung der pädagogischen Urteilskraft fruchtbar zu machen, schließe ich in meinen Überlegungen an den folgenden Gedanken an: Die Urteilskraft überhaupt hat es mit der Relation von Allgemeinem und

6 Koch (1998, 389) hat diesen Gedanken pointiert auf den Punkt gebracht: „Wie auch immer man Bildung definieren möchte, um ein Moment kommt man wohl nicht herum, eben um das der Urteilsfähigkeit.“

7 Dieses Problem einer Verhältnisbestimmung ist in der Pädagogik durchaus bekannt: „Urteilskraft als Vermittlungstugend des Pädagogen und als allgemeines Bildungsziel bzw. Urteilskraft des Lehrers und Urteilskraft des Schülers sind zwei unterschiedliche, zugleich aber verwandte pädagogische Gesichtspunkte auf die eine und selbe Sache, eben auf die Urteilskraft“ (Koch 1998, 390).

Besonderem zu tun. Die urteilende Person stellt ihre Urteilskraft unter Beweis, indem sie sich zu dieser Relation in ein Verhältnis setzt, d. h. ein Urteil darüber fällt, wie es sich mit dieser Relation im spezifischen Fall verhält. Urteilskraft hat es mit besonderen Fällen unter Berücksichtigung von Allgemeinem zu tun. Als pädagogische Urteilskraft soll infolgedessen das Vermögen zur Relationierung von Allgemeinem und Besonderem bezeichnet werden, welche auf pädagogische Situationen und Sachverhalte bzw. auf als solche (unter Angabe von belastbaren Gründen) bestimmte Situationen und Sachverhalte bezogen ist. Pädagogisch zu urteilen bedeutet demnach, sich zur Relation von Besonderem und Allgemeinem im Hinblick auf pädagogische Sachverhalten und Situationen zu verhalten. Mit der pädagogischen Urteilskraft können dann im Anschluss an Koch (vgl. 1998, 387f.) alle Leistungen bezeichnet werden, die eine Lehrperson erbringt, um die grundsätzliche pädagogische Aufgabe der Vermittlung i. w. S. zu bewältigen. Es geht bei der pädagogischen Urteilskraft folglich stets um Fragen einer Vermittlung von mindestens zwei Komponenten, von denen (nebst der urteilenden Person) mindestens einer ein Mitmensch ist, demgegenüber die Lehrperson als „Dolmetscher“ (ebd., 387) zwischen verschiedenen Welten – v. a. zwischen der der Erwachsenen und jener der Kinder – auftritt (vgl. ebd., 387f.).

Die Urteilskraft nimmt deshalb eine zentrale Stellung ein, weil *nur sie* es ist, durch die diese Vermittlung geleistet werden kann, da immer wieder situationsspezifisch unter allgemeinen Gesichtspunkten beurteilt werden muss, wie diese Vermittlungsleistung erbracht werden kann und soll. Diese Beurteilung kann aber nur durch die Lehrperson vor Ort in der je spezifischen Situation geleistet werden. Sie wird auch nur für eine Pädagogik als *praxis* zum Kernmerkmal, weil hier nicht von normierten Situationen ausgegangen werden kann. Stattdessen wird von der Unmöglichkeit einer vollständigen Vorwegnahme des Geschehens ausgegangen. Schüler:innen werden als Akteur:innen der Erziehung aufgefasst (vgl. Anhalt 1999), weshalb es im Miteinandergehen auch „kein praktisches Gesetz geben“ kann, „das jeden Einzelfall abdecken und ein für allemal vorentscheiden könnte“ (Böhm 2011, 24). Dies liegt nebst der Annahme einer Bildsamkeit (i. e. dem *eidos*), einem *telos*, einem *methodos* (vgl. hierzu etwa die Ausführungen von Mikhail, 2016) und einer Wertsetzung i. S. einer Pädagogik als *praxis* bereits wesentlich in der Struktur der Handlung (womit es eine Pädagogik als *praxis* zu tun hat) überhaupt begründet. Denn Handlungen sind immer an Situationen und damit an eine nicht vorhersehbare Variabilität gebunden, weshalb niemals ein vorgeschalteter Handlungsplan die Handlung und ihre Bedingungen vollständig antizipieren kann – und womit beim Handeln immer ein nicht antizipierbarer Rest verbleibt, ohne das gesagt werden könnte, wie groß dieser Rest ist (vgl. Wieland 1974). Deshalb ist es die Lehrperson, die immer wieder (gleich einem *praktischen* Zirkel) situationsspezifisch zu urteilen, d. h. die jeweils spezifische Situation im Verhältnis zum Allgemeinen unter pädagogischer Perspektive zu bestimmen hat.

Dies kann, der Unterscheidung von bestimmender und reflektierender Urteilskraft folgend, dahingehend beschrieben werden, dass die Lehrperson die Situation entweder unter ein ihr gegebenes Allgemeines subsumieren kann oder aber darüber nachdenken muss, was für diese Situation mögliche relevante allgemeine Bezugsgrößen sein könnten. Ein Zuordnen unter vorhandene pädagogische Kategorien kann als bestimmendes, ein Suchen nach dem pädagogisch Allgemeinen als reflektierendes pädagogisches Urteilen bezeichnet werden. Diese Unterscheidung wird im Folgenden näher betrachtet, um die beiden Formen des Urteilens miteinander in Beziehung zu setzen. Hierzu werde ich diese Unterscheidung im Zusammenhang mit der Differenz einfach | kompliziert | komplex (vgl. Anhalt 2012a, 70ff.; Rucker 2014, 105ff.; Rucker & Anhalt 2017, 23ff.) erläutern sowie schließlich in den Zusammenhang einer Pädagogik als *praxis* einbetten.

3.1 Bestimmende pädagogische Urteilskraft

Ist die bestimmende pädagogische Urteilskraft diejenige Form der Urteilskraft, welche das Allgemeine gegeben hat und das Besondere nur noch darunter subsumieren muss, so lässt sich dieses gegebene Allgemeine in seiner Qualität unterscheiden. Dabei ist zu fragen: Ist es ein Allgemeines, welches durch bloße Erfahrung zustande kam, oder ist es ein unter kontrollierten Bedingungen erzeugtes Allgemeines? Mit anderen Worten: Stützt es sich auf ein „geprüftes, sicheres Wissen“ oder kam es durch ein „ungeprüftes, unsicheres Wissen“ (Rucker & Anhalt 2017, 75; Hv. i. O.) zustande? In beiden Fällen gewinnt eine Lehrperson durch dieses Allgemeine – salopp formuliert – Schubladen, in welche sie das Besondere einordnen kann. Damit sind bestimmende pädagogische Urteile diejenigen Urteile, bei denen sich die Lehrperson nicht auf die Suche nach einem Allgemeinen begeben muss und bei denen sie auch nicht über die Bestimmung des Urteils selbst nochmals nachdenken muss. Eine Lehrperson ist folglich immer mit dieser Form der Urteilskraft unterwegs. Denn mit ihr kann sie sich orientieren in *bestehenden Ordnungen*, ohne diese Orientierung nochmals reflektieren zu müssen – was aber auch bedeutet: ohne sie für das vorliegende Besondere ernsthaft geprüft zu haben. Im ersten Fall – das Allgemeine durch Erfahrung generiert – findet sich deshalb auch Herbarts Schlendrian wieder (vgl. Herbart 1806/1989, 7), der im immer gleichen Modus verfährt und damit eine bestimmende sowie zugleich reflexionslose Urteilskraft an den Tag legt. Er verfährt in den immer gleichen Mustern, Routinen und Schemata, welche sich in seiner Erfahrung bewährt haben, und er nimmt überhaupt „nur sich selbst als Bewährungsinstanz ernst“ (Anhalt 2009a, 20). Im zweiten Fall – das Allgemeine wird methodisch kontrolliert gewonnen – findet sich *u. a.* das Grundmuster einer Pädagogik als *poiesis*. Dabei ist das Allgemeine v.a. in Form von Regeln und Gesetzmäßigkeiten von Interesse. Doch sowohl der Schlendrian als auch die Erziehungstechniker:innen haben ein Allgemeines in Form eines *starren* Referenzrahmens als Bezugsgröße. Das bedeutet,

alle pädagogischen Sachverhalte sind ihnen entweder einfach oder kompliziert. Es fehlt beiden an der Möglichkeit zur Gegenkontrolle (vgl. hierzu Herbarts Schlendrian bei Anhalt 2003, 151f.), die sie sich selbst nur vermittelt über das Nachdenken geben können – also die Reflexion darüber, was wieso wie bestimmt wird und ob es nicht auch anders ginge oder anders besser wäre. Diese Reflexion kann aber nur dann zu einer Gegenkontrolle werden, wenn nicht die Komplexität der pädagogischen Situation wie auch des pädagogischen Sachverhaltes und der pädagogischen Methode vorschnell reduziert werden (etwa mittels einer Applikationslogik wissenschaftlichen Wissens auf das pädagogische Tätigkeitsfeld), um mit altbekannten Schubladen hantieren zu können. Damit wird bereits an dieser Stelle deutlich: Die Komplexität als Bezugspunkt fordert die Reflexion, um sein Urteil dahingehend bestimmend⁸ zu fällen, dass es zum realistischen Ausgangspunkt für die pädagogische Tätigkeit werden kann. Bloß bestimmende Urteilskraft hat es mit Einfachheit und Kompliziertheit zu tun. Die Komplexität als Unmöglichkeit der sicheren Regelkenntnis ist hier keine Option. Alles muss in die vordefinierten Kategorien passen – und zwar eindeutig. Anders wäre ein kontrolliertes herstellendes Machen nicht möglich.

Die bestimmende Urteilskraft ist aber keineswegs als minderwertig einzustufen. Denn die bestimmenden Urteile sind unverzichtbar für den pädagogischen Alltag einer Lehrperson – auch in einer Pädagogik als *praxis* –, da sie es ihr ermöglichen, schnell zu (re)agieren. Problematisch wird sie lediglich dann, wenn sie a) beliebig wird und/oder b) in der unerschütterlichen Überzeugung der Richtigkeit des eigenen Urteils nicht mehr für Irritationen und Reflexion offen ist. Um der Beliebigkeit entgegenzuwirken, gilt das, was bereits Herbart (1806/1989, 5) in seiner Allgemeinen Pädagogik festgehalten hat: „Was man wolle, indem man erzieht, und Erziehung fordert: das richtet sich nach dem Gesichtskreise, den man zur Sache mitbringt“. Dieser Gesichtskreis aber muss ein pädagogischer sein, und es gilt ihn auszubilden durch „Wissenschaft und Denkkraft“ (ebd., 8). Herbart hat hier freilich nicht irgendeine Wissenschaft vor Augen. Die These lautet vielmehr: „Pädagogik ist die Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf“ (ebd., 10), denn dasjenige, „woran dem Erzieher gelegen seyn soll“, muss ihm „wie eine [*pädagogische*, F. E.] Landkarte vorliegen“ (ebd.).

8 Gemeint ist hier allgemein das *Bestimmen des Verhältnisses*, was nicht auf die bestimmende Urteilskraft reduziert zu verstehen ist. D.h. letztlich ist jedes Urteil, welches als Basis einer Handlung genommen wird, bestimmend. Denn nur mit einem bestimmenden Urteil kann zu einer handlungsweisenden Bestimmung gelangt werden. Wer im Denken stecken bleibt, kann nicht zum Handeln schreiten. Es führen daher beide Formen der Urteilskraft zu einer *Bestimmung*, einmal als das Hinnehmen eines gegebenen Allgemeinen (woher auch immer dies stammen mag) oder aber vermittelt über das Nachdenken und Hinterfragen, was das Allgemeine aus welchen Gründen sein könnte (was auch die Reflexion eines gegebenen oder gefundenen Allgemeinen beinhaltet). Damit ist die entscheidende Frage nicht ob, sondern *wie* eine Lehrperson zu dieser Verhältnisbestimmung gelangt.

Der Unterschied mit Blick auf die unterschiedlichen Narrative ist nun der: In einer Pädagogik als *poiesis* ist dieser Gesichtskreis ein geschlossener, die Landkarte keine pädagogische (i.S. einer Pädagogik als *praxis*) und darüber hinaus eine begrenzte sowie eine bis auf die letzte Weggabelung vollständig aufgedeckte. In einer Pädagogik als *praxis* dagegen ist der Gesichtskreis durch den Anspruch der Bildung konstituiert und entsprechend ein offener, die Landkarte ist bloß eine Darlegung der höchsten Gipfel, Himmelsrichtungen, Wegsäulen und Grenzsteine, ohne bis auf den letzten Weg aufgedeckt zu sein. Entscheidend ist: Wer mit dieser anstelle jener Landkarte unterwegs ist, hat ein anderes pädagogisches *Selbstverständnis* – nämlich ein solches, das eine vorschnelle und unkontrollierte Komplexitätsreduktion verbietet – und braucht entsprechend mehr als eine bestimmende Urteilskraft. Eine Lehrperson mit einem solchen Hintergrund weiß darum, dass sie nicht alles auf die immer gleichen, durch Erfahrung und Gewohnheit gebildeten Schemata zurückführen kann, da sie in ihrer Tätigkeit immer wieder mit Komplexität konfrontiert ist. Sie weiß darum, dass es mehr als bloß eine mögliche Ordnung gibt, an der sie Orientierung finden kann und dass die Ordnungen selbst unscharf und flexibel (anstatt starr) sind, ja bleiben müssen. Deshalb muss ihr Gesichtskreis ein offener und ihre Landkarte eine grobe sein – eine Landkarte, neben der es noch andere Karten gibt, weshalb die Lehrperson ihre als eine pädagogische zu verstehen und zu begründen wissen muss.

3.2 Reflektierende pädagogische Urteilskraft

An diesem Punkt muss die reflektierende pädagogische Urteilskraft ins Spiel gebracht werden. Mit ihr wird ein sich permanentes Neu-Orientieren in der Komplexität möglich und nur mit ihr kann man mit dem Umstand zurechtkommen, dass es nicht *das* Allgemeine gibt, unter welches das Besondere einfach subsumiert werden könnte. Das Sich-Orientieren ist dabei zwar immer auch eingebettet in Bezüge auf bestehende Ordnungen, die es zu kennen gilt (gleich dem Gesichtskreis oder der Landkarte i.S. Herbarts).⁹ Was die reflektierende päd-

9 Klar ist, dass das Allgemeine nicht beliebig sein kann. Deshalb hat die Lehrpersonenbildung u. a. danach zu fragen sowie zu begründen, was dieses Allgemeine sein könnte. Was als das Allgemeine gelten kann, wäre in Anlehnung an erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse sowie Erkenntnisse aus für die Lehrpersonenbildung relevanten Bezugswissenschaften (etwa die Soziologie oder die Psychologie) zu bestimmen und begründen. Daneben ist auch das Allgemeine in fachdidaktischer und -wissenschaftlicher Hinsicht zentral für die jeweiligen Urteile der Lehrperson in den unterschiedlichen Fächern, was gewissermaßen als eine Spezifizierung der pädagogischen Urteilskraft im Allgemeinen ausformuliert werden kann. Und auch wenn die pädagogische Urteilskraft nicht doziert werden kann (wie die Urteilskraft im Allgemeinen, vgl. Kant 1787 KrV, AA III, 131), so kann zumindest die Bedingung des Allgemeinen (wo dieses bestimmt werden kann) an angehende Lehrpersonen vermittelt werden. Doch diese Vermittlung darf nicht bei der Form von bloßer (sog.) Theorie und auch nicht von bloßer (sog.) Praxis stehen bleiben. Vielmehr muss das Allgemeine als Möglichkeitsbedingung für das Urteilen in praktischen Bezügen vermittelt werden und es muss zumindest exemplarisch dargelegt werden, was damit gemeint ist. Lehrpersonenbildung kann sich

gogische Urteilkraft dann zu leisten hat, ist die Verhältnisbestimmung als eine pädagogisch legitime bzw. legitimierbare Verhältnisbestimmung unter Berücksichtigung von Komplexität, um vermittelt durch die Reflexion zu einem Urteil zu gelangen, das zwar niemals einen Anspruch auf absolute Richtigkeit erheben, wohl aber mit guten Gründen Geltung beanspruchen kann. Die reflektierende Urteilkraft wird hier folglich gefasst als das Begründen in Form eines Spiels der Gründe.¹⁰ Dieses kann auf ein gegebenes Allgemeines im Lichte verschiedener Möglichkeiten bezogen sein – etwa in Form der Frage: „(Inwiefern) kann dieses oder jenes Allgemeine mit Blick auf die Komplexität überzeugen?“ – oder als die grundsätzliche Suche nach einer pädagogischen Orientierung in einer spezifischen Situation angelegt sein, für die kein Allgemeines bereitsteht, um so ein Urteil im Bewusstsein um die Komplexität zu fällen.

Vor dem Hintergrund der Annahme von Komplexität kommt daher die Lehrperson nicht ohne die reflektierende Urteilkraft aus. Die Lehrperson muss im pädagogischen Handeln dann berücksichtigen bzw. sich bewusst sein, dass dieses a) auch anders betrachtet werden könnte (Komplexität der Situation), dass es b) überhaupt nicht klar sein kann, was am Ende herauskommen wird (Komplexität des Sachverhaltes) sowie dass c) im spezifischen Fall stets auf verschiedenen Wegen vorgegangen werden kann (Komplexität der Methode) (vgl. Anhalt 2012a, 72; Rucker & Anhalt 2017, 28ff.). Damit geht es für die Lehrperson in der pädagogischen Tätigkeit niemals darum, das richtige Urteil zu *finden*, sondern inmitten von Komplexität (d.h. von Unsicherheiten, Eventualitäten und Kontingenzen) das eigene Urteil zu *füllen*, und zwar so, dass es begründet und pädagogisch verantwortlich werden kann – was letztlich auf die Festlegung auf verantwortbare Ereignisfolgen (vgl. Anhalt 2021, 31) hinausläuft.

3.3 Pädagogische Urteilkraft als systematischer Bezugspunkt

Der systematische Ort der Urteilkraft im pädagogischen Tätigsein der Lehrperson besteht folglich darin, dass die Lehrperson sich immer in der Lage befindet, dass sie abwägen und entscheiden muss, wann sie sich in welchen „Interaktionszirkel“ (Anhalt 2021, 27) begibt und wie darin das Miteinanderumgehen konkret Gestalt annehmen kann. Die Lehrperson muss folglich erkennen und reflektieren können, in welcher Situation sie wie tätig werden kann bzw. soll, ebenso wie sie erkennen und reflektieren können muss, wie die unterschiedlichen Interaktionszirkel in ihrem Tun jeweils in einen Zusammenhang gebracht werden können. Das bedeutet, die Lehrperson muss sich (immer wieder) mittels ihres Urteils auf Ereignisfolgen festlegen, und zwar nicht blind nach Vorgaben oder beliebig nach

schließlich vor dem Hintergrund des Narratives einer Pädagogik als *praxis* und der mit ihr einhergehenden pädagogischen Urteilkraft auch nicht in bloßer Lehrpersonen*ausbildung* erschöpfen, sondern muss unter den Anspruch der Bildung gestellt werden.

10 Die Formulierung lehnt sich an die Sprachphilosophie von Robert Brandom (2016) an.

bloß eigenem Gutdünken, sondern kontrolliert und unter Einbezug der eigenen Reflexion auf belastbare Gründe für oder gegen eine bestimmte Festlegung im spezifischen Fall.

Dabei hat die Lehrperson aber ihre Urteile nicht bloß reflektierend auf einen Sachzusammenhang zu fällen, sondern – und das kommt in Anhalts Formulierung von einer Erziehung als Form des *Miteinanderumgehens* deutlich zum Ausdruck – immer auch reflektierend mit Blick auf das Gegenüber als eigene:r Akteur:in. Damit kommt die bereits erwähnte ethische Dimension in den Blick, die der Erziehung inhärent ist. Eine Pädagogik als *praxis* kann nicht auf normative Setzungen und Bezüge verzichten, weil es eine *zwischen-menschliche* Angelegenheit ist. Das pädagogische Tun hat in diesem Sinne per definitionem immer schon moralische Gesichtspunkte mit im Spiel, weil das Tätigsein ein Handeln und nicht ein Herstellen ist und weil das Menschliche dahingehend eine zentrale Rolle spielt, dass pädagogisches Handeln erstens immer zwischen Menschen stattfindet und zweitens ein menschliches, d. h. ein menschenwürdiges Miteinanderumgehen zu sein hat. Weiter ist dem pädagogischen Handeln eine normative Dimension inhärent, weil es immer auf ein Werdendes gerichtet ist, das in seiner Bestimmung unberührt bleiben *soll* und nur i.S. der konstitutiven Prinzipien der Bildungsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit angesprochen werden kann (vgl. Benner 2015, 65ff.). Diese Unbestimmtheit bedeutet aber auch, dass der Educandus selbst immer mit der Aufgabe des Urteilens konfrontiert sein wird, was es pädagogisch entsprechend zu unterstützen und auf den Weg zu bringen gilt (vgl. Heitger 2007, 85). Darin zeigt sich die Zweckdimension einer Pädagogik als *praxis*, welche das Handeln letztlich zum Zweck der Bildung des Educandus (vgl. Mikhail 2016, 157ff.) veranstaltet. Will sich daher eine Lehrperson in pädagogischer Hinsicht als professionell verstehen, so kommt diese Person nicht umher, sich auch reflektiert und kontrolliert urteilend zu diesen moralischen Gesichtspunkten in ein Verhältnis zu setzen.¹¹ Mit dieser moralischen Dimension ist aber nicht die Zieldimension von Erziehung angesprochen (Moralität als Erziehungsziel), sondern vielmehr eine die pädagogische *praxis* durchziehende Konstante – was umso mehr gilt, wenn an Lehrpersonen die Erwartung adressiert wird, dass ihre Bemühungen zumindest auch auf die *Bildung* der Heranwachsenden im Sinne der Ermöglichung einer eigenständigen Lebensführung in einer modernen, demokratisch verfassten Gesellschaft gerichtet sind.

11 Erst hier kann daher auch, wie Anhalt (2021) dies tut, das Problem der Verantwortung im Zusammenhang mit der Frage nach der Festlegung auf Ereignisfolgen aufgeworfen werden. Denn die Verantwortung trägt eine Lehrperson für ihre Entscheidungen nur, wenn sie i.S. einer Pädagogik als *praxis* agiert, da sie erst in ihr zu einer eigenständigen Größe im Geschehen zwischen den Menschen wird. Nur in ihrer Logik ist der Rückbezug auf das eigene Urteil gefragt, weil nur in ihr „jeder Akt vom Einzelnen riskiert und [damit auch, F. E.] verantwortet werden muß“, da es „kein richtiges [absolutes, F. E.] Wissen [gibt, F. E.], das dem Subjekt diese Last abnähme“ (Böhm 2011, 72).

Hier kommt ein weiteres für die Erziehung und die moderne Gesellschaft zentrales Moment ins Spiel, von dem auch bei Anhalt (vgl. 2009b, 263f.; 2012a, 64ff.; 2012b; 2012c, 128f.; 2012d; 2012e, 40f.) im Zusammenhang mit der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage (und in Anlehnung an Herbart) immer wieder die Rede ist und als „ein *Dauerproblem*, für das keine endgültige Lösung bereitsteht“ (ebd. 2012d, 97; Hv. i. O.), adressiert wird. Gemeint ist „die *Suche nach Orientierung eines gelingenden Lebens und Zusammenlebens*“ (ebd.; Hv. i. O.). Auch hier ist die pädagogische Urteilskraft unverzichtbar. Denn das Einführen in diese Problemlage der Suche nach Orientierung für das eigene Leben und das Zusammenleben kann der Lehrperson wiederum nur mittels der reflektierenden Urteilskraft gelingen. Dabei wird noch einmal das *Miteinander* deutlich sichtbar, denn erst im gemeinsamen Umgang kann ausgehandelt werden, ob dieser oder jener Umgang mit den Mitmenschen ein Beispiel für ein gelingendes Zusammenleben ist. Das kann nicht durch die Affirmation einer bereits bestimmten Form gemacht und auch nicht technisch hergestellt, sondern eben nur ganz im Sinne des Problems der Ermöglichung von Bildung kultiviert (vgl. ebd. 2021, 21f.) und als Anspruch definiert sowie gelebt werden. Die Freiheit der Einzelnen und ihre Selbstbestimmung sowie die damit notwendigerweise verbundene Urteilskraft verweist auf der Seite der Lehrperson auf ihre pädagogische Urteilskraft, mittels derer sie sich auf Ereignisfolgen festlegen kann, die das Miteinander berücksichtigen und damit die Schüler:innen als Mitwirkende in das Erziehungsgeschehen einbinden. Ohne ihr pädagogisches Urteil kann nicht erwartet werden, dass sich kultivieren lässt, was für demokratische Gesellschaften konstitutiv ist. Das gilt insbesondere für die reflektierende pädagogische Urteilskraft, welche immer wieder an ein kommunikatives Miteinander-Aushandeln von gemeinsamen Angelegenheiten gebunden wird und wofür dann auch die „Gesichtspunkte anderer Menschen“ (ebd., 25) in der Orientierung Berücksichtigung finden müssen. Hierfür ist nicht zuletzt ein Taktgefühl erforderlich, ohne das die reflektierende Urteilskraft für eine Erziehung als Form des Miteinanderumgehens nicht auskommen dürfte, sofern für den Takt gilt:

„Takt ist tief greifend, er erfasst die ganze Person. Er erfordert nicht nur Sensitivität und Unterscheidungsvermögen für die unterschiedlichen Gefühls- und Stimmungslagen anderer Personen [sowie für pädagogische Handlungsbedingungen wie bspw. die Bildsamkeit, F. E.], sondern auch hohe Selbstkontrolle zur Schaffung und Aufrechterhaltung von Distanz sich selbst und andern gegenüber und eine durchgehende Grundhaltung der gegenseitigen Achtung“ (Hügli 2007, 122). Abschließend kann zusammenfassend gesagt werden, dass die pädagogische Urteilskraft relationiert ist mit einer Pädagogik als *praxis*, dass sich eine Erziehung als Form des Miteinanderumgehens in ebendiesem Narrativ verorten lässt und dass dieses Erziehungsverständnis auf die Aufgabe einer Lehrperson verweist, sich vermittelt über eigene Urteilsbildung auf bestimmte Ereignisfolgen festzulegen.

Dies lässt sich insbesondere mit Blick auf komplexitätstheoretische Überlegungen plausibilisieren. Diese bieten für das Problemfeld der pädagogischen Urteilskraft reichlich Anknüpfungspunkte bzw. können umgekehrt mit der pädagogischen Urteilskraft in Beziehung gesetzt werden. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit zu weiterer Theoriebildung, indem die von Anhalt beschriebene Welt der Erziehung mit neuen Akzentuierungen versehen sowie einem anderen Suchfokus weiter erkundet und differenziert wird.

Literatur

- Anhalt, E. (1999): *Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität*. Weinheim: Beltz.
- Anhalt, E. (2003): Herbart, Herbartianismus und die Lehrerbildungsdiskussion. In: R. Coriand (Hrsg.): *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 141-164.
- Anhalt, E. (2004): *Bildsamkeit*. J.F. Herbarts pädagogische Problemstellung aus heutiger Sicht. In: K. Klattenhoff (Hrsg.): *Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 99-138.
- Anhalt, E. (2007): *Erziehungswissenschaft als Reflexion auf die Komplexität der Erziehung*. In: V. Kraft (Hrsg.): *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-123.
- Anhalt, E. (2009a): Gibt es einen Lernbegriff der Pädagogik? In: G. Strobel-Eisele & A. Wacker (Hrsg.): *Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 18-44.
- Anhalt, E. (2009b): Der „Erziehende Unterricht“. Zur Relevanz eines historischen Konzepts für die Planung, Analyse und Kritik des konkreten Unterrichts. In: S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.): *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Bd. 2. Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh, 263-271.
- Anhalt, E. (2010): „Haltepunkte“. Zur Funktion der Problemgenerierung bei Whitehead, Cassirer, Piaget und Herbart. In: R. L. Fetz, S. Ullrich & B. Seidenfuss (Hrsg.): *Whitehead – Cassirer – Piaget. Unterwegs zu einem neuen Denken*. Freiburg i. B.: Karl Alber, 87-131.
- Anhalt, E. (2012a): *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anhalt, E. (2012b): *Wertorientierung und Europa. Zur Einleitung*. In: E. Anhalt & K. Schultheis (Hrsg.): *Wertorientierung und Wertevermittlung in Europa. Interdisziplinäre Perspektiven und Standpunkte junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler*. Berlin: Lit, 10-73.
- Anhalt, E. (2012c): *Bildsamkeit – Erziehungsbedürftigkeit*. In: U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 124-131.
- Anhalt, E. (2012d): *Erziehung zur Werteorientierung für ein vereinigtes Europa. Zur Aktualität des politischen Aspekts von Herbarts Theorie*. In: E. Anhalt & D. Stepkowski (Hrsg.): *Erziehung und Bildung in politischen Systemen*. Jena: Garamond, 95-145.
- Anhalt, E. (2012e): Was bedeutet gymnasiale Bildung heute? In: S. Lin-Klitzing, D.-S. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.): *Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-49.
- Anhalt, E. (2021): *Festlegung auf Ereignisfolgen. Zum Problem der pädagogischen Verantwortung*. In: E. Knöpfel & E. Wortmann (Hrsg.): *Pädagogische Bildung und Handlungskompetenz. Beiträge zur Theorie und Praxis ihrer Förderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 17-34.

- Arendt, H. (1958/2019): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. 20. Auflage. München, Berlin und Zürich: Piper.
- Benner, D. (1982): Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (6), 951-967.
- Benner, D. (2015): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böhm, W. (2011): *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. 3. Auflage. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brandom, R. (2016): *Begründen und Begreifen. Eine Einführung in den Inferentialismus*. 2. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Heitger, M. (2003): *Systematische Pädagogik – wozu?* Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh.
- Heitger, M. (2007): Einige Gedanken zur Frage der Urteilskraft. In: B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.): *Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 85-98.
- Herbart, J. F. (1806/1989): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: O. Flügel & K. Kehrbach (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke*. In chronologischer Reihenfolge. Bd. 2. 2. Auflage. Aalen: Scientia, 1-139.
- Herbart, J. F. (1810/1989): Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: O. Flügel & K. Kehrbach (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke*. In chronologischer Reihenfolge. Bd. 3. 2. Auflage. Aalen: Scientia, 73-82.
- Herzog, W. (2012): Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2), 176-192.
- Herzog, W. (2013): *Bildungsstandards. Eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, W. (2016): Durchgriff auf den Lernprozess. Die technologische Reduktion von Schule und Unterricht in der Standardbewegung – am Beispiel der USA. In: M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.): *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „neuen Steuerung“ im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer, 109-139.
- Hügli, A. (2007): Urteilskraft und Takt. Eine Exploration im Feld der „taktile Bildung“. In: B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.): *Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 111-124.
- Kant, I. (1793/1913): Kritik der Urteilskraft. In: *Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften* (Hrsg.): *Kant's Werke*. Bd. V. Berlin: Georg Reimer, 165-485.
- Kant, I. (1787/1911): Kritik der reinen Vernunft. In: *Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften* (Hrsg.): *Kant's Werke* Bd. III. Berlin: Georg Reimer.
- Karcher, M. (2023): *Kritik der kybernetischen Regierung im Bildungswesen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Koch, L. (1998): Pädagogik und Urteilskraft. Ein Beitrag zur Logik pädagogischer Vermittlungen. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 74 (4), 387-399.
- Mikhail, T. (2016): *Pädagogisch handeln. Theorie für die Praxis*. Paderborn: Schöningh.
- Rucker, T. (2014): *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rucker, T. & Anhalt, E. (2017): *Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wieland, W. (1974): Praxis und Urteilskraft. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 28 (1), 17-42.

Autor**Emmenegger, Fion**

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Urteilskraft,
pädagogisches Denken & Handeln, Erziehung und Bildung unter
demokratischem Anspruch, Lehrerbildung*E-Mail:* fion.emmenegger@unibe.ch

Thorsten Fuchs

Schuldhaftes Zutun? Eine ‚Ereignisbeobachtung‘ über den disziplinären Status Allgemeiner Erziehungswissenschaft auf der Basis bibliometrischer Analysen

Wissenschaftlichen Tagungen kommt bekanntlich eine Schlüsselrolle bei der Entstehung von Wissensfeldern zu. Sie sind wesentlich innerhalb des Austauschsystems, als welches die Wissenschaft insgesamt beschrieben werden kann und in dem „die beständige Aufforderung [besteht], daß der Wissenschaftler sich wegen der endgültigen Bewertung seiner Beiträge an seine Kollegen wendet“ (Storer 1972, 71) – nicht nur mittelbar über Bücher und Artikel, dabei kommentierend, zitierend und kritisierend, sondern unmittelbar, was Tagungen als Brennglas wissenschaftlicher Kommunikation *in actu* verstehen lässt (vgl. Schildknecht 2022). Deshalb war der Ausfall vieler Veranstaltungen während der Corona-Pandemie fraglos auch eine heftige Einschränkung für den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt und hat wieder einmal besonders deutlich dafür sensibilisieren können, wie sehr die Ausweitung wissenschaftlichen Wissens auf direkte Kommunikation angewiesen ist (vgl. Hofbauer u. a. 2023, 7). Schon vor mehr als einem halben Jahrhundert hat man diesen Wissenskommunismus sogar als Norm der Wissenschaft schlechthin qualifiziert (vgl. Merton 1942): Wissenschaftler:innen müssen unmittelbare Reaktionen anderer auf die eigenen Arbeiten demnach suchen, sie sodann berücksichtigen, und sie dürfen im Gegenzug auch damit rechnen, dass die eigenen Arbeiten und Aussagen „auf eine kompetente Reaktion“ (Storer 1972, 70) stoßen, wie es auf Tagungen üblicherweise – allerdings ab und an eben auch nicht (vgl. Fuchs 2013) – über die Diskussion der Vorträge geschieht. Das setzt die Fähigkeit sowie Bereitschaft voraus, Interaktionen in der Wissenschaft als epistemische zu führen und beinhaltet die Verpflichtung, kompetente Reaktionen auf die Arbeiten anderer zu liefern, indem diese wahr- und ernstgenommen werden – in sachkundiger Stellungnahme sowie durch Verbalisierung einer präzisen, verständlichen und situationsangemessenen Sprache (vgl. Ott 1997). Darüber hinaus beansprucht das, was auf wissenschaftlichen Tagungen zu einem Thema vorgestellt wird, i.d.R. sehr aktuell zu sein. Es wird häufig aus laufenden Arbeiten

berichtet, der *work in progress* damit herausgestellt. Das verleiht der Tagung auch eine Besonderheit gegenüber gedruckten Veröffentlichungen: „Während die Publikation infolge langer Phasen der Bearbeitung und Begutachtung zum Zeitpunkt der Veröffentlichung bereits einen ‚veralteten‘ Arbeitsstand aufweist, ermöglicht die Konferenz eine direkte Kommunikation neuer Erkenntnisse“ (Haus 2019, 44). Und da inzwischen Tagungen auch für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen als Baustein ihrer Karriereentwicklung gelten, damit nicht nur etliche Arrivierte darüber Vorträge halten, was sie woanders mitunter schon in ähnlicher Form präsentiert haben, sondern auch der sogenannte Nachwuchs Themen aus dessen Doktorarbeiten oder Habilitationen vorstellt, sind Tagungen strukturell ein Ort des dynamischen Austauschs von neuestem Wissen. Somit lässt sich also sagen, dass auf wissenschaftlichen Tagungen durchaus ziemlich gut dokumentiert sein dürfte, was in einem Fach gerade *state of the art* ist, woran gearbeitet wird, in welchen Bereichen inhaltliche Schwerpunktsetzungen liegen und worin auch ein Bedarf an Weiterentwicklungen gesehen wird. Kurzum: Sich das genauer anzuschauen, was auf wissenschaftliche Tagungen zum Thema gemacht wird, kann einen guten Einblick in den aktuellen Stand der Erörterung eines Themas innerhalb von Fachrichtungen oder auch (Teil-)Disziplinen geben.

Der vorliegende Artikel setzt an dieser Auffassung an und folgt ihr, indem er durch die Analyse der zurückliegenden Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft differenzierte Erkundungen einzuholen versucht, die es erlauben sollen, Facetten des wissenschaftlich-disziplinären Status quo zu sondieren. Und er nutzt dazu Mittel der empirischen Wissenschaftsforschung. Auf der Basis der Vorträge, die vom 8.–10. März 2023 auf der Sektionstagung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Koblenz gehalten wurden, wird zu ermitteln versucht, wie die teilnehmende *Scientific Community* an diesen Tagen über das Thema gesprochen hat – konkreter formuliert: mit welchen Titelbegriffen sie arbeitete, welche Literatur in den Vorträgen Verwendung fand, aus welchen Jahren diese stammte und welche Autor:innen hierbei genannt wurden. Es geht auf diese Weise darum, einen „analytisch rekonstruierbaren Verweisungszusammenhang“ (Keiner 1999, 120) aufzuspannen. Obwohl während der Tagung dabei gewiss mehrere Perspektiven auf einen komplexen Sachverhalt hervortraten – allein schon deshalb, weil aus vier Kommissionen Kolleg:innen beteiligt waren, die traditionell in der Bearbeitung pädagogischer Themen recht unterschiedlichen „Haltepunkten“ (Rucker 2014, 33; Rucker & Anhalt 2017, 113) folgen – lassen sich Zusammenhänge analysieren, die Anlass für eine Reflexion über die Allgemeine Erziehungswissenschaft in ihrem disziplinären Status abgeben können (vgl. Anhalt 2012, 80f.). Das auch heißt es, wenn für den vorliegenden Artikel von einer ‚Ereignisbeobachtung‘ die Rede ist (vgl. ebd., 82). Wenngleich sich Ereignisse nicht vollständig und endgültig erfassen lassen (im vorliegenden Fall wurden z. B. die Diskussionen während der Sektionstagung für die Analyse nicht berücksichtigt, sondern nur Foliensätze bzw.

Abstracts), und dies zudem auch nur so lange sie beobachtet werden, Ereignisbeobachtung damit immer eine Auswahl und Fokussierung auf bestimmte Aspekte bedeutet, wird über sie dennoch ermöglicht, spezifische Zusammenhänge zu beschreiben, die in Relation zu anderen Ausschnitten bestimmt werden können.

Hierzu folgen drei Abschnitte: ein erster, der die Ausgangslage umreißt und darlegt, was das Thema der Sektionstagung gewesen ist, welches zum Gegenstand einer eingehenden Untersuchung mit Mitteln der Wissenschaftsforschung gemacht wird. In einem zweiten Abschnitt folgen ausgewählte bibliometrische Analysen. Ausgewertet werden die auf der Tagung gehaltenen Vorträge hinsichtlich der Titelbegriffe, referierten Werke, zitierten Autor:innen sowie Zeiträume der in den Vorträgen eingearbeiteten Literaturbezüge, um so einige Strukturen der Kommunikation zu erfassen. Im dritten Abschnitt werden aus Anlass des Ereignisses der Sektionstagung und auf der Basis der gewonnenen Befunde schließlich Beobachtungen zum disziplinären Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit zwei kritischen Thesen entwickelt: die eine zur Entstrukturierung und Parzellierung, die andere mit Hinweisen auf verkennungsgeschichtliche Tendenzen gegenüber pädagogischen Theorietraditionen. Zusammengenommen stellt sich unter der Annahme, dass die zusammengetragenen Befunde kennzeichnend bzw. symptomatisch für die disziplinäre Gestalt der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sind, die Frage, ob die gegenwärtige und als herausfordernd attribuierte Gesamtlage nicht auch insofern selbst verursacht ist, als es bis jetzt versäumt worden ist, wissenschaftsintern eine teildisziplinspezifische „Profilierung“ (Jergus u. a. 2022, 5) herauszubilden.

1 Kurze Rekapitulierungen zum thematischen Zuschnitt der Sektionstagung des Jahres 2023

Alle zwei Jahre treffen sich Mitglieder der Sektion¹, um über ein Thema zu sprechen, das von weithin aktueller Bedeutung innerhalb der Disziplin ist. Zumeist weist es als ein gesellschaftlich relevantes Thema sogar darüber hinaus. Dabei

1 Dabei ist zu erwähnen, dass sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft nicht nur aus Mitgliedern rekrutiert, die aus Deutschland kommen. Es sind auch Kolleg:innen aus Österreich und der Schweiz dabei, weshalb sich sagen lässt, dass die Sektion deutschsprachig ausgerichtet ist. Das dürfte auch – freilich nicht nur (auch die Zahl der Mitglieder und Gründungsjahre der Gesellschaften spielen eine gewichtige Rolle) – damit zusammenhängen, dass es lange kein Pendant in den jeweiligen nationalen Wissenschaftsgesellschaften der Schweiz und Österreich gab. In der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) wurde erst 2023 die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft gegründet. Die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) hat aktuell keine Arbeitsgruppe, die sich eigens mit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft beschäftigt – nur eine Arbeitsgruppe zur Historischen Bildungsforschung besteht. Die Sektion der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in der DGfE hat knapp 1.200 Mitglieder (635 ordentliche Mitglieder, 376 assoziierte Mitglieder und weitere 158 – darunter u. a. pensionierte Professor:innen; Stand: 31.12.2022); sie ist damit die zweitgrößte Sektion in der Fachgesellschaft – nur die Schulpädagogik hat noch rund 100 Mitglieder mehr.

gehören Tagungen wie in allen anderen Wissenschaften auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu den Ereignissen, an denen die kommunikative Praxis der Disziplin offensichtlich wird und neben einer Distribuierung auch die Entwicklung wissenschaftlichen Wissens erfolgt (vgl. Storer 1972; Keiner 1999, 95; Wigger 2002). In den vergangenen Jahren hatten Mitglieder der Sektion etwa gesprochen über „Vergessen“ (2021, Frankfurt am Main – organisiert von Jörg Zirfas), „Angst und Verunsicherung“ (2019, Köln – organisiert von Christiane Thompson), „Normativität“ (2017, Marburg – organisiert von Wolfgang Meseth) und auch „Bildung und Teilhabe“ (2015, Gießen – organisiert von Ingrid Miehle) – jeweils eingegangen in eine Veröffentlichung, mit denen die Erträge der Sektionstagung dokumentiert worden sind.

Schon relativ früh ist für die Sektionstagung des Jahres 2023 vorgesehen gewesen, das Thema *Digitalität* auf die Agenda zu stellen. Es wurde gegenüber den Mitgliedern im März 2021 angekündigt, mitten in der zu diesem Zeitpunkt ein Jahr grassierenden Corona-Pandemie, die bekanntlich eine Vielzahl von digitalisierten Maßnahmen hervorbrachte und so der Debatte um Digitalität starken Aufwind gab. Und ein Jahr später – im März 2022 – wurde es auf der Basis eines Entwurfs für den Call for Papers auf der Mitgliederversammlung der Sektion beim virtuellen DGfE-Kongress in Bremen auch offiziell angenommen. Konstatiert wurde in diesem Call zunächst, dass „Formen der Neuordnung von Realem und Virtuellem, Raum und Zeit, sozialen Verhältnissen und kulturellen Beständen [...] dem pädagogischen Denken und Handeln alles andere als unbekannt“ (DGfE 2022) seien. Denn Transformationsdynamiken zeitigen immer Veränderungen von Praktiken der Erziehung und Bildung wie auch der Signatur erziehungswissenschaftlicher Forschung.

„Kaum eine Entwicklung allerdings hat in der letzten Zeit so rasant die Verhältnisse, insbesondere in den praktischen Feldern der Pädagogik, verändert wie jene, die unter der Bezeichnung *Digitalität* figuriert. Vor der Corona-Pandemie in Szenarien präsentiert, die mittelfristig sowohl pädagogisches Wissen als auch Handlungspraktiken [...] einem grundlegenden Wandel unterziehen werden, haben die – z. T. ad hoc – kreierte Mittel, welche man einsetzte, um in Zeiten von Social Distancing und stetiger Verunsicherung pädagogisch agil zu bleiben, etliche der in Aussicht gestellten Facetten einer ‚Kultur der Digitalität‘ (Stalder 20[1]6) katalysatorisch befördert“ (ebd.).

Sicherlich: Es zeichnete sich durchaus schon vor der Corona-Pandemie ab, wohin die Entwicklung gehen könnte, wie sehr Koordinatensysteme von Gesellschaften wie auch der Pädagogik durch das Digitale ‚verrückt‘, ‚erschüttert‘ und ‚verwandelt‘ werden sollten. Doch dass es so rasant werden sollte, hatte man vor 2020 nicht unbedingt gesehen. Binnen kürzester Zeit scheint damit zu Selbstverständlichkeiten geronnen, was man zehn, 20 oder 30 Jahre davor noch weithin als Kuriosum wahrgenommen hatte oder den meisten als spekulative Zeitdiagnose galt (vgl. z. B. Meder 1985). „Dass man etwa in virtuellen Räumen nicht nur

im Spezialfall unterrichten und pädagogisch handeln kann oder dass schulisches Lernen nicht nur ab und an, sondern vorzugsweise ‚computerisiert‘ gestaltet wird, sind Einsichten, die in den zurückliegenden Monaten“ (DGfE 2022) – so heißt es auch im Call –

„die Erfahrungen des in pädagogischen Feldern tätigen Personals mitunter dominierten. Gleichzeitig ist im Kontext der Pandemie auch deutlich geworden, dass Atmosphäre, Co-Präsenz und direkte Begegnung für pädagogische Settings nicht durch digitale Surrogate zu ersetzen sind, ohne eine ‚pädagogische Regression‘ (Tenorth 2020) zu riskieren“ (ebd.).

Und es folgte eine erste Konklusion, in der festgehalten wurde, dass

„[d]ie Erziehungswissenschaft [...] in Anbetracht der skizzierten Entwicklungen vor der Herausforderung [stehe], die sich ihren Weg bahnnende kulturelle Transformation in den großen Umschritten, die sie für Lern- und Bildungsprozesse, für Biographien, wie auch für Gesellschaften und das eigene disziplinäre Selbstverständnis erzeugt, ebenso zu bilanzieren wie kritisch Nuancierungen des Digitalen als *new normal* zu reflektieren. Epistemologische und ethische Fragen, etwa wie sich der Raum des Sicht- und Sagbaren durch die Datafizierung aktueller Wirklichkeiten verschiebt und welche sozialen Ungleichheiten hierbei erzeugt werden, verlangen in erziehungswissenschaftlicher Perspektive genauso nach Diskussionen, wie es anthropologische und ästhetische tun“ (ebd.; Hv. i. O.).

Der Call bot dann – wie es Usus ist – eine ganze Reihe von Fragen an, auf die potenzielle Einreichungen der Mitglieder eine Antwort geben sollten. Etwa:

„Wie stehen klassische Topoi – der pädagogische Bezug, die Figur der Bildsamkeit oder Zieldimensionen pädagogischen Handelns wie die Hervorbringung humaner Handlungsorientierung unter dem Horizont von Rationalität – zu der kulturellen Transformation der Digitalität? Methodisch-methodologisch gewendet, kann hierbei auch danach gefragt werden, wie sich der digitalisierte ‚Strukturwandel‘ des pädagogischen Denkens und der Erziehungswissenschaft untersuchen lässt (Hornstein 1969; Binder & Meseth 2020). Wie werden Verfahren, die in der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft zur Anwendung kommen – u. a. interpretative, rekonstruktive Forschungsmethoden – selbst digitalisiert? Wie verändern sich hierbei ‚erziehungswissenschaftliche Blicke‘ auf Gegenstandsbereiche und was bedeuten sie für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung? Weiter gefragt: Wer verantwortet eigentlich das pädagogische Tun unter Bedingungen der Digitalität? Wem sind Bildungsprozesse in digitalen Netzpraktiken zuzurechnen? Wie werden die Risiken bei der ‚Delegation‘ von Lern- und Bildungsprozessen an Maschinen kontrolliert? [...] Wer wird in postdigitalen Welten wie inkludiert oder exkludiert? Welche Verbindungen bestehen zwischen Hybridität und Digitalität? Welchen Stellenwert hat die datafizierte Ökonomie für die Transformation von Welt-, Sozial- und Selbstverhältnissen? [...] Was bedeutet es, unter derlei kulturellen Transformationsdynamiken, wie sie [...] in Anbetracht der Digitalität virulent werden, ‚Mensch‘ zu sein? Welche neuen Formen der Subjektivierung entstehen? Wie sehen sich ‚digitalisierte‘ ‚Menschen im Spiegel ihrer Maschinen‘ (Meyer-Drawe 1996)? Schließlich: Wenn

aktuelle Zugänge zu Technologien und Wissensumgebungen auch mit veränderten Ausdrucksformen einhergehen, sind pädagogische Qualitäten des Sinns, des Erlebens oder auch des Gefühls neu zu sondieren“ (ebd.).

Der Vorstand der Sektion erhielt nach der Aussendung des Calls bis zur Frist 31 Beitrageinreichungen. Sie wurden jeweils im Tandem von zwei Personen aus dem Vorstand begutachtet – bewertbar gemacht wurden die Einreichungen darüber, dass mit einer Punktzahl von jeweils 0–10 nach den Kriterien „Originalität (20 %)“, „Relevanz (30 %)“, „Inhaltliche Qualität (15 %)“, „Darstellung (15 %)“, „Gesamtempfehlung (20 %)“ gearbeitet wurde, sodass sich eine Gesamtpunktzahl (x von 100) ergab. Die Einreichungen wurden dann nach der ermittelten Punktzahl gerankt. Aufgrund der zeitlichen Gestaltung der Sektionstagung – beginnend am 8. März 2023 um 12 Uhr, endend am 10. März 2023 um 13 Uhr – und der Absprache, keine Parallelsessions, sondern nur Plenarvorträge einzurichten, konnten 16 Vorträge angenommen werden. Die anderen 15 Beitrageinreichungen mussten demzufolge zurückgewiesen werden.

Fünf Abschnitte der Tagung wurden gebildet: Ein erster lautete: „Transformation in Begriff und Sache der Erziehungswissenschaft“. Hier sollten Vorträge zusammengefasst werden, die aus einer Metaperspektive zum Thema hatten, wie sich pädagogische „Grundbegriffe“ (Dolch 1965; Xochellis 1973) bzw. „Strukturbegriffe“ (Potthoff & Wolf 1974) im Zuge der besagten kulturellen Transformation verändern und Hinweise dazu geben, wie der Gegenstandsbereich neu bzw. anders zu konzeptualisieren ist. Zwei Vorträge mit diesem Zuschnitt wurden eingeplant. Ein weiterer Abschnitt enthielt ebenfalls zwei Vorträge und widmete sich der Erziehung in algorithmisierten Gesellschaften. Der dritte Abschnitt stand mit vier Vorträgen unter der Überschrift „Die Stellung des Menschen im Zeitalter der Digitalität“. Die einem Buchtitel von Max Scheler (1928) entlehnte Formulierung sollte die Aufmerksamkeit auf die anthropologischen Dimensionen des verhandelten Themas lenken. Sind es Computer und Maschinen, die den Prozess unaufhaltsam fortschreiten lassen und eine Kultur der Digitalität vorgeben, sodass sich allenfalls darauf reagieren lässt? Oder sind es Menschen, die den digitalen Wandel hervorbringen und die auch davon profitieren können, indem sie die Offerten nutzen, die Softwaretechnologie zu einer konvivialen, d. h. lebensfreundlichen jenseits des drohenden „Überwachungskapitalismus“ (Zuboff 2018) zu machen? In einem vierten Abschnitt mit drei Vorträgen ging es um datafizierte Ordnungen des Wissens. Im letzten Abschnitt wurden fünf Vorträge zusammengefasst, die digitale Netzpraktiken in den Fokus rückten, d. h. u. a. Gaming-Szenen, digitale Vergemeinschaftungen und Widerstand in virtuellen Spielen zum Thema machten.²

2 Unmittelbar vor der Tagung gab es wenige Änderungen. Ein Vortrag im ersten Abschnitt wurde krankheitsbedingt abgesagt, sodass nur ein Vortrag im Abschnitt „Transformation in Begriff und Sache der Erziehungswissenschaft“ übrigblieb. Zudem ließen sich einige Vortragende entschuldigen,

2 Bibliometrische Analysen – Titelbegriffe, Referenzautor:innen, Hauptwerke und Zeiträume

Bibliometrische Analysen erleben seit den späten 1990er-Jahren einen „zweiten Frühling“ (Ball & Tunger 2005, 11) und haben sich gerade innerhalb des Wissenschaftsmanagements zu etablierten Instrumenten entwickelt. Freilich nicht ungeachtet der Kritik an solchen ‚vermessenden‘ Verfahren (vgl. Brachmann 2003; Hauschke 2019; Gross u. a. 2023) hat sie zuletzt auch die Wissenschaftsforschung häufiger für eine Aufklärung der Wissensgeschichte und Selbstbeobachtung der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation herangezogen – etwa in Bezug auf die Frage, wie über ein Thema in einer bestimmten Zeit und in einem definierten Raum gesprochen wurde (vgl. Kauder & Vogel 2015; Vogel 2016; Kempka 2018; Erdmann & Vogel 2021; Erdmann & Vogel 2022). Sektionstagungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wurden nach vorliegendem Kenntnisstand bislang zwar noch nicht bibliometrisch untersucht. Es lässt sich aber hierzu an die o.g. Arbeiten durchaus methodisch anschließen. Zudem ergibt sich aus der neuerlichen Debatte über den disziplinpolitischen Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sogar eine gewisse Dringlichkeit, Derartiges zu tun (vgl. Bünger & Jergus 2021). Vor dem Hintergrund von Entwicklungen im deutschsprachigen Hochschulraum, die die Stellung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Theoriebildung und Forschung z. T. massiv herausfordern, gilt es auch und gerade „Erfahrungen einzuholen“ (ebd., 87) und empirische „Abfrage[n]“ (ebd., 88) zu tätigen, durch die auf der Ebene der Fachgesellschaft und Disziplinöffentlichkeit zur Diskussion gebracht werden kann, worin ihr Beitrag für die Disziplin insgesamt liegt.

Es sind vier Indikatoren (es ließe sich gewiss auch von Sachgesichtspunkten sprechen), die für die Auswertung gewählt wurden. Dies geschah auf der Basis der Präsentationsfolien, die von fast allen Vortragenden vorlagen – außer denjenigen, die ohne Foliensatz vortrugen –, bzw. über die Abstracts, die von den Einreichenden vorgelegt worden sind. Es wurde insofern Material genutzt, dass die Beitragenden eigens für die Sektionstagung vorbereitet hatten. Der Analysekorpus umfasst somit 13 Foliensätze und 2 Abstracts von Vorträgen, die während der Sektionstagung zwischen dem 8. und 10. März 2023 in Koblenz gehalten worden sind, sowie 16 weitere Abstracts (hierbei handelt es sich um Beiträge, die nicht für die Tagung berücksichtigt werden konnten und einen Vortrag, der kurzfristig ausfallen musste).

- Die Auswertung fokussiert zunächst (1.) Titelbegriffe: Sie wurden gebildet, indem jedes einzelne Wort des Titels in einem Tabellenkalkulationsprogramm

wobei die unter ihrer Beteiligung geplanten Vorträge dennoch gehalten werden konnten. Inzwischen sind zwei ausführliche Tagungsberichte veröffentlicht worden, die Ablauf und Ergebnis darstellen: Fuchs 2023; Seebo 2023. Ein Sammelband wird ebenfalls erscheinen.

organisiert und einzeln erfasst wurde. Es lässt sich erwarten, dass gerade Substantive für den disziplinär genutzten semantischen Raum aufschlussreich sind, Artikel, Präpositionen usw. dagegen nicht. Sie wurden daher nach der Erfassung getilgt und nicht ausgewertet. Adjektive dagegen wurden in die Analyse einbezogen. Titelbegriffe geben zwar die behandelten Themen und Inhalte gewiss nicht sehr detailreich wieder, haben jedoch den Vorteil, dass sie „von den Autoren selbst stammen“ (Keiner 1999, 120) und keine von außen auferlegten Zuschreibungen oder Interpretationsartefakte darstellen.

- Innerhalb jedes Foliensatzes bzw. Abstracts wurde (2.) komplett erhoben, welche Literatur Berücksichtigung findet: Hier ging es also um die Erfassung von Einzelliteratur (z. B. „Gruschka 2011“ = Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Ditzingen: Reclam), um festzustellen, ob es Werke gibt, die über Einzelverwendungen hinauskommen und offenbar eine gemeinsam geteilte Bedeutung innerhalb des Diskurses haben. Ein Beispiel: Gabriele Sorgo referiert in ihrem Abstract (es wurde von ihr ohne Foliensatz vorgetragen) auf drei Literaturwerke: „Derrida 1995“, „Wiesing 2005“ und „Stiegler 2010“.

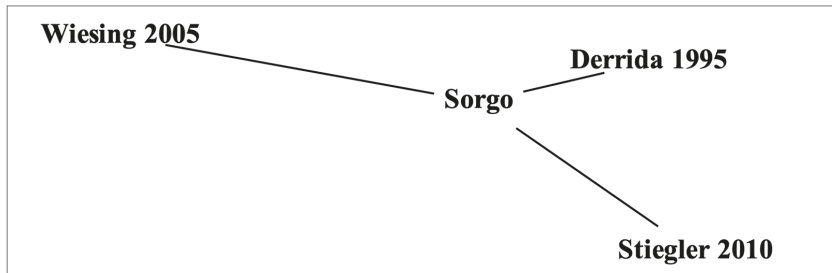


Abb. 1: Referierte Literatur von Gabriele Sorgo im eingereichten Abstract

- Zudem wurde (3.) über das Literaturverzeichnis ermittelt, auf welche Autor:innen referiert wird. Mit dieser Analyseperspektive sollte erfasst werden, welche Autor:innen über alle Beiträge hinweg jenseits eines konkreten Einzeltitels mehrfach vorkommen. Hierüber lassen sich mittelbar sodann auch bestimmte Theoriepräferenzen ausmachen. An einem fingierten Szenario illustriert: Würde etwa auf Publikationen von Jacques Derrida am häufigsten verwiesen werden, so ließe sich vermuten, dass der Diskurs über Digitalität innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit theoretischen Mitteln der Dekonstruktion geführt wird.
- Schließlich wurde (4.) betrachtet, aus welchen Jahren die verwendete Literatur stammt. Wird etwa stärker auf einen Zeitraum mit neuerer und neuester Litera-

tur referiert? Oder nehmen sich die Beitragenden in nennenswerter Zahl auch älteren Werken an und versuchen sie damit gerade die historische Dimension zu erkunden, die dem Thema innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zukommt bzw. dessen Genese zu ermitteln.

Da neben der Bildung von Indikatoren die Visualisierung ein wesentliches Mittel von bibliometrischen Analysen ist, werden die Ergebnisse zu 2.–4. mithilfe des Programms *Gephi*³ veranschaulicht.

2.1 Indikator: Titelbegriffe

Zunächst also zu den Titelbegriffen – hier als Wortwolke (Word Cloud) dargestellt.



Abb. 2: Wortwolke ermittelt anhand der Substantive und Adjektive von Haupt- und Untertiteln der Vorträge, die auf der Sektionstagung gehalten wurden – erstellt mit Tag Crowd, alphabetisch sortiert

Wie ersichtlich sind es überhaupt nur drei Begriffe, die in den Vortragstiteln und -untertiteln mehr als ein einziges Mal genannt werden: *digital* (7x), *Digitalität* (2x) und *erziehungswissenschaftlich* (3x). Allesamt nicht sehr extravagant und spezifisch – und gewiss auch nicht erwartungswidrig für eine Tagung, die unter der genannten Ankündigung („Digitalität. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen einer kulturellen Transformation“) stattfand. *Pädagogik* und *pädagogisch* kommen jeweils nur 1x vor. Grund- bzw. Strukturbegriffe der Erziehungswissenschaft sind wiederum 1–3x vertreten: *Bildung*, *Bildungspotenzial*, *Bildungsraum*, *Charakterer-*

3 Hierbei handelt es sich um eine populäre Anwendung zur Visualisierung von Netzwerken. Gephi (<https://gephi.github.io>) ist ein quelloffenes Softwarepaket. Ursprünglich als Werkzeug für die Analyse sozialer Netzwerke konzipiert, hat sich Gephi auch als Anwendung für bibliometrische Analysen etabliert. Die Software ermöglicht es Forscher:innen, komplexe Beziehungen zwischen wissenschaftlichen Arbeiten, Autoren, Journalen sowie Schlüsselbegriffen zu erfassen (vgl. u. a. Meyer 2021, 237f.).

ziehung, Unterrichtsbegriff, Lernkontext und auch Wissen (zs. mit Körperwissen, Unterrichtswissen, Wissensregime). Neben *digital* und *Digitalität* kommen auch *virtuell* und *Virtualität* (jeweils 1x) sowie *postdigital-biometrisch* in Titeln bzw. Untertiteln der Vorträge vor. Es zeigt sich insofern eine breite Palette an Einzelnennungen. Eine spezifische Theorieperspektive wird in den Überschriften dagegen nicht genannt: abgesehen von 1x *Bildungstheorie*. Strömungen der Erziehungswissenschaft sind explizit gar nicht genannt. Bemerkenswert ist höchstens, dass 2x der Begriff *Regime* bzw. ein Kompositum Verwendung findet (*Wissensregime*), was auf eine Nähe zur Bearbeitung des Themas im Anschluss an eine Foucaultsche Perspektive bzw. gouvernementalitätstheoretische Betrachtung hindeuten könnte, was in der folgenden Auswertung der Literatur jedoch nicht bestätigt wird.

2.2 Indikator: Hauptwerke

Es sind auch hier überhaupt nur drei Publikationen, die in mehr als einem Vortrag als Quelle Verwendung finden. Es handelt sich dabei mit fünf Referenzen um die Werke „Kultur der Digitalität“ von Felix Stalder (erschieden 2016, ²2017 und ⁵2021), Armin Nassehis systemtheoretische Deutung der digitalen Gesellschaft (erschieden 2019) und Hans-Christoph Kollers Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (erschieden 2012, ²2018, ³2023) – beide mit jeweils drei Referenzen. Steht in den ersten beiden Werken fraglos die Kultur der Digitalität bzw. die digitale Gesellschaft im Fokus, so hat Kollers Buch keinen engeren Bezug zu der Thematik der Sektionstagung, auch wenn es das einzige erziehungswissenschaftliche Werk ist, das eine Mehrfachnennung erfährt. Felix Stalders Werk ist ein medientheoretisches bzw. kulturwissenschaftliches. Es untersucht die historischen Wurzeln wie auch die politischen Konsequenzen einer Kultur der Digitalität und verfolgt die Frage, wie es trotz der zahlreichen inhaltlichen, sozialen und lokalen Differenzen möglich ist, von *einer* Kultur der Digitalität zu sprechen. Drei Formen sind laut Stalder (2021) dafür ausschlaggebend: Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität. Armin Nassehi (2019) wiederum nimmt sich der digitalen Gesellschaft aus einer systemtheoretischen Perspektive an. Sein Buch konzentriert sich insbesondere auf die Rekonstruktion von Mustererkennungstechnologien, wie sie in digitalen Gesellschaften zur Anwendung kommen, um menschliche Verhaltensweisen zu erkennen, zu regulieren und zu kontrollieren. Und es zeigt auf, dass diese nach und nach schon seit dem 19. Jahrhundert zum Einsatz kommen – innerhalb von Unternehmen, Staaten, Verwaltungen sowie Strafverfolgungsbehörden. So wird in Nassehis Werk verdeutlicht, dass die Digitalisierung nur eine besonders ausgefeilte technische Lösung für ein Problem ist, das sich in modernen Gesellschaften seit jeher stellt: die funktionale Differenzierung.

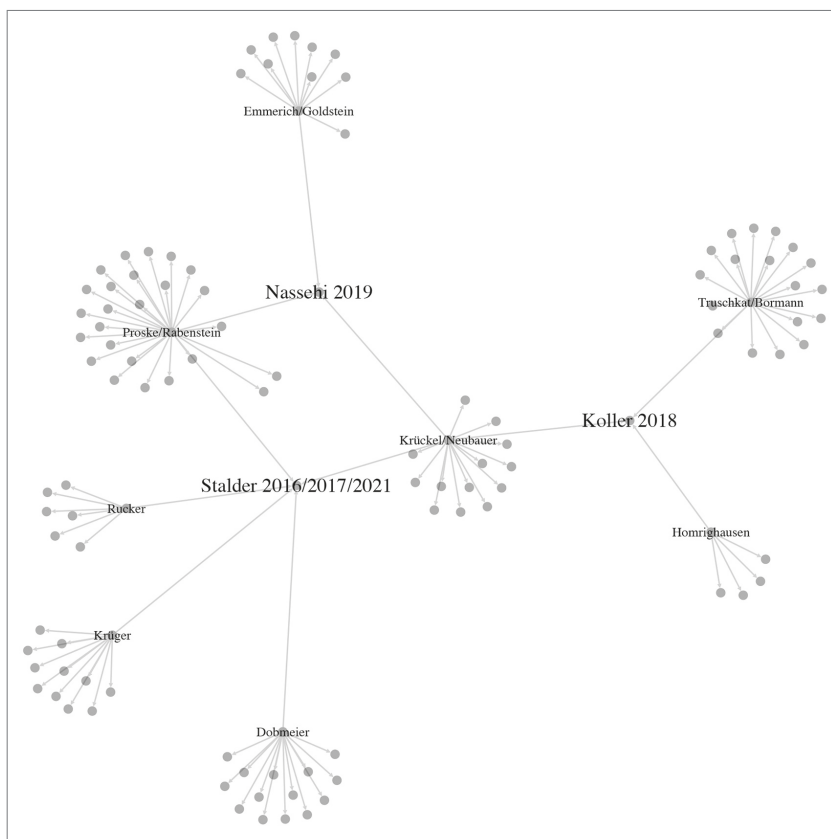


Abb. 3: Auswertung der zitierten Literatur – mehrfach genannte Literatur in Foliensätzen und Abstracts von Vorträgen, die auf der Sektionstagung gehalten wurden, hervorgehoben

Wenn nicht akzeptierte Beiträge in die Analyse einbezogen werden, um etwa zu kontrollieren, ob ein unbeabsichtigter Selektionsbias in der Auswahl der Einreichungen durch den Sektionsvorstand vorliegt, ergeben sich im Wesentlichen keine bedeutsamen Veränderungen. Unter den nicht angenommenen Beiträgen gibt es lediglich eine zusätzliche doppelte Verweisstelle auf den Band von Fegter u. a. (2015). Es wird also weitere Literatur aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft einbezogen, jedoch erneut keine, die direkt mit der Thematik der Digitalität in Verbindung steht.

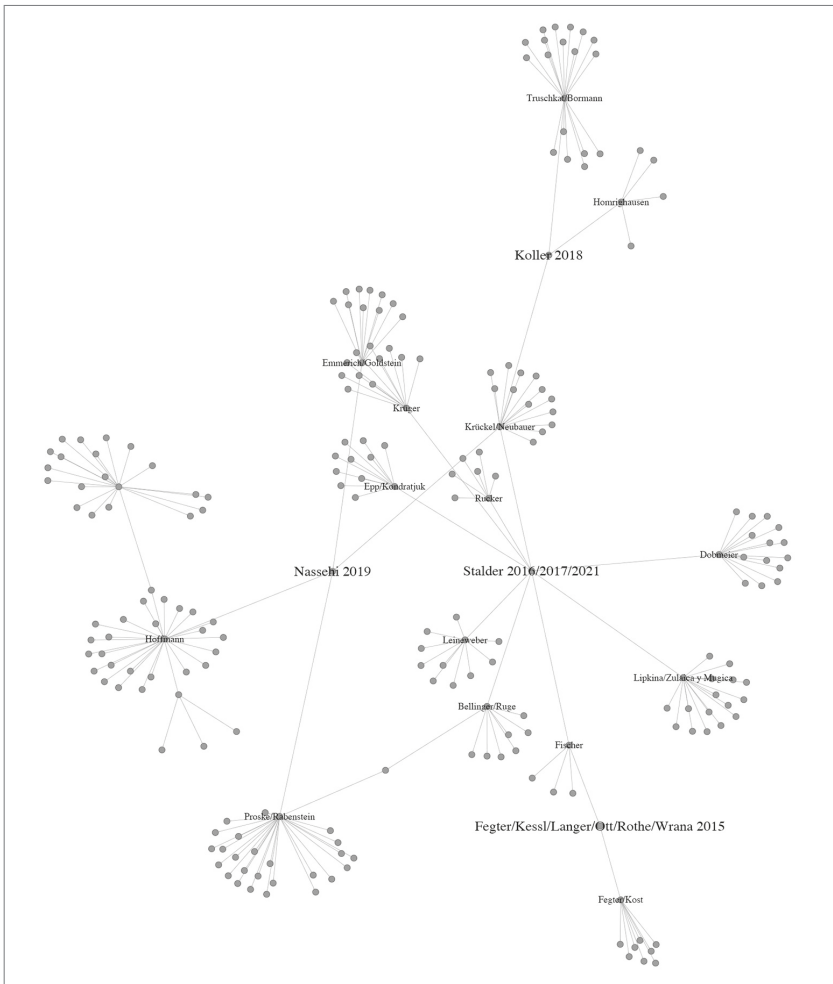


Abb. 4: Auswertung der zitierten Literatur – mehrfach genannte Literatur in allen Foliensätzen und Abstracts (auch abgelehnte) hervorgehoben

2.3 Indikator: Referenzautor:innen

Zu den Autor:innen: Erwartungsgemäß sind Felix Stalder, Armin Nassehi und Hans-Christoph Koller vertreten. Zudem sind es Niklas Luhmann, der über drei Foliensätze bzw. Abstracts eine Nennung erfährt, und Theodor W. Adorno, der in zwei Fällen genannt wird (s. Abb. 5). Über diese fünf hinaus gibt es keine weiteren übergreifenden bzw. mehrfach vorkommenden Verweise.

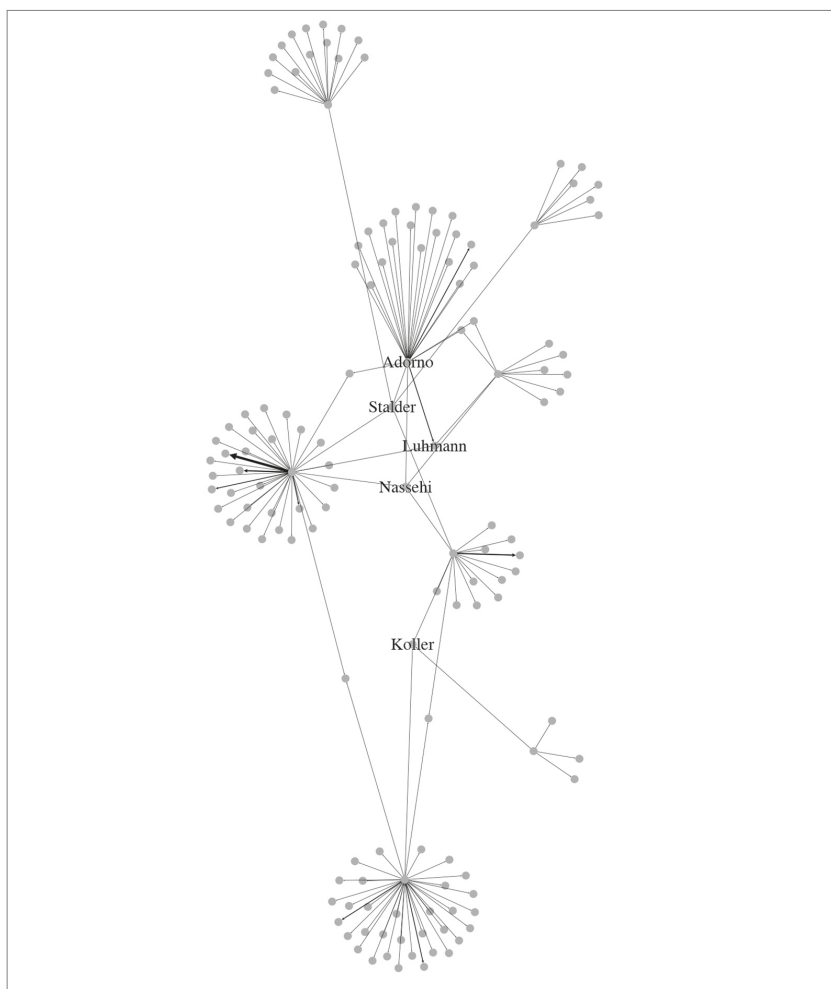


Abb. 5: Referierung auf Autor:innen, ermittelt anhand aller Literaturverzeichnisse in Foliensätzen bzw. Abstracts (auch abgelehnte)

Auf Basis einer zusätzlichen Visualisierung (hierzu Abb. 6) wird sehr gut deutlich, dass abgesehen von diesen fünf Autor:innen alle anderen nur Einzelnennungen erfahren. Die weiteren in der Visualisierung größer dargestellten Kreise (etwa im Fall von „Kramer“, „Wulf“ und „Meister“) sind nämlich veranlasst durch Mehrfachnennungen *innerhalb* eines Foliensatzes bzw. Abstracts; sie kommen jedoch nicht dadurch zustande, dass es übergreifende Verweise gibt.

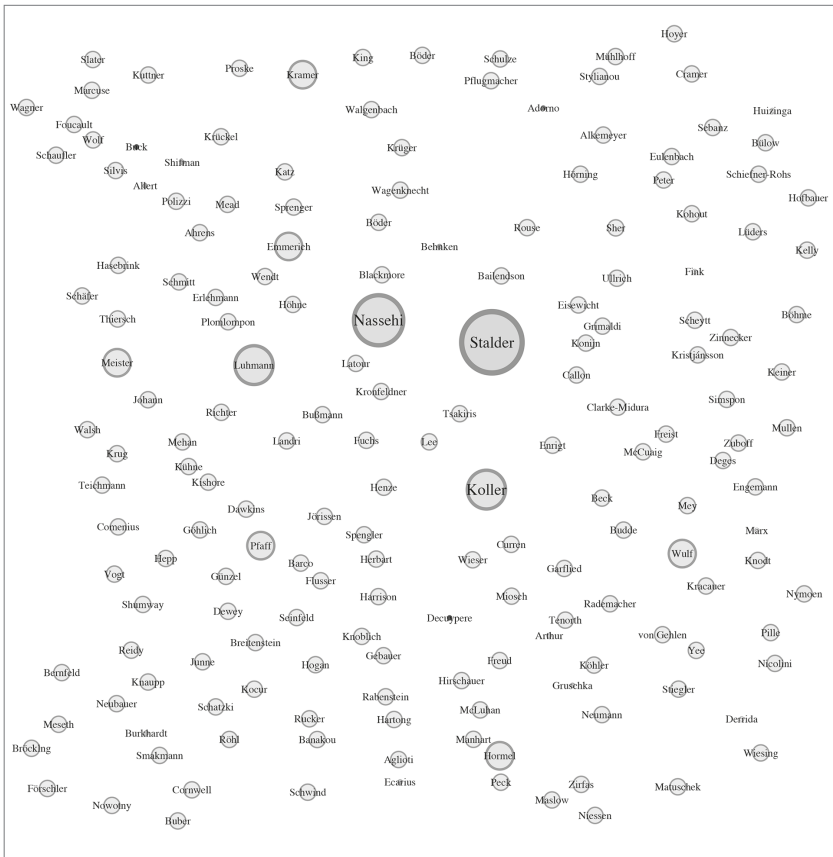
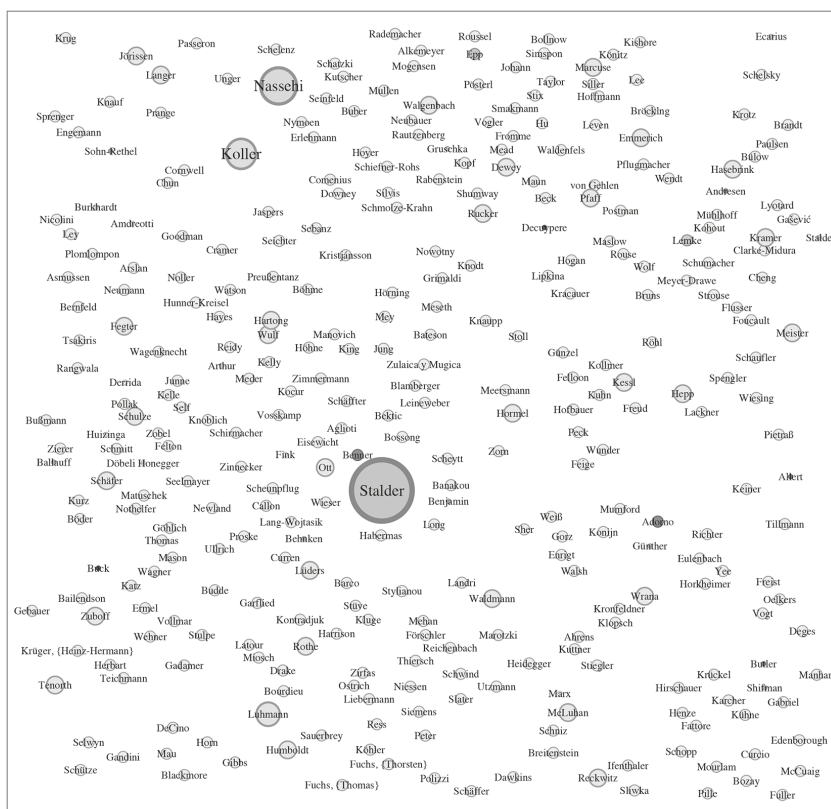


Abb. 6: Visualisierung aller genannten Autor:innen, ermittelt anhand der Literaturverzeichnisse in Foliensätzen bzw. Abstracts, die auf der Sektionstagung gehalten wurden

Werden auch hier wiederum die nicht angenommenen Abstracts für die Analyse berücksichtigt, um einen Selektionsbias auszuschließen, so kommt es zu keinen nennenswerten Veränderungen. Heißt: Es gibt auch dann keine Referenz auf Autor:innen, die zu Schnittmengen mit anderen Einreichungen führen. Das Bild (s. Abb. 7), das sich ergibt, enthält bloß noch mehr Einzelnennungen.



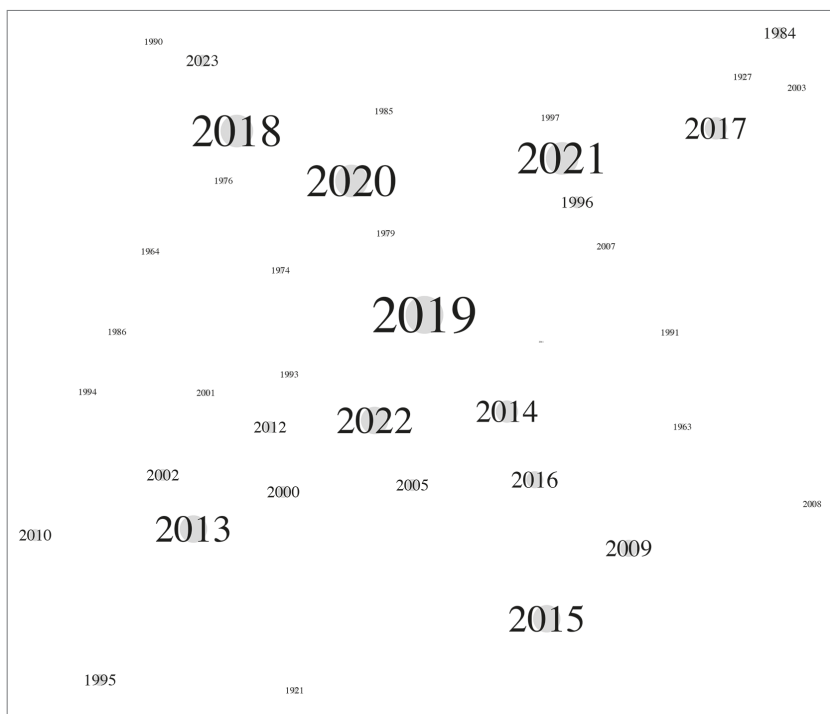


Abb. 8: Jahrgänge der verwendeten Literatur in Foliensätzen und Abstracts, die auf der Sektionstagung gehalten wurden; die zehn häufigsten hervorgehoben

Im dritten Teil des Beitrags geht es nun darum, diese zunächst deskriptiv erläuterten Ergebnisse zusammenzuführen und in Form von zwei kritischen Thesen zu kommentieren.

3 Facetten des Status quo: Entstrukturierung und Geschichtsvergessenheit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Dass achtzugeben ist, nicht vom Sein auf das Sollen zu schließen, ist eine bekannte wissenschaftliche Einsicht (vgl. von Wright 1994, 19ff.). Das Anliegen besteht deshalb nun auch nicht schlicht darin zu bestimmen, wie die Lage sein sollte, sondern vielmehr das Vorhandene zu kritisieren, was bedeutet, im Bewusstsein von Gründen zu differenzieren. Dies geschieht über zwei Thesen, die den Status quo der Allgemeinen Erziehungswissenschaft aus Anlass der ‚Ereignisbeobachtung‘,

d. h. der zurückliegenden Sektionstagung, bestimmen. Die eine nimmt sich in Anbetracht der Befunde aus den Analyseperspektiven 1.–3. der Entstrukturierung bzw. Parzellierung des disziplinären Feldes an. Die andere These extrapoliert die Befunde und integriert auch die vierte Analyseperspektive, formuliert so eine Kritik an der anscheinenden Geschichtsvergessenheit bzw. verkennungsgeschichtlichen Tendenz gegenüber pädagogischen Theorietraditionen.

3.1 Entstrukturierung und Parzellierung

Die Auswertung der Foliensätze und Abstracts von Vorträgen, die auf der Sektionstagung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gehalten wurden, zeigt auf, dass es kaum Überschneidungen in den Referenzen der Vorträge gibt. Im Grunde genommen beziehen sich die Beitragenden auf partikulare Themen, die nur über das Rahmenthema der Tagung zugespitzt werden, auf partikulare Literatur und auf partikulare Autor:innen, weshalb der disziplinäre Verweisungszusammenhang ausgesprochen überschaubar ausfällt. Die Streuung dagegen ist ungemein groß (s. hierzu insb. Abb. 7).⁴ Eine Pluralität der Perspektiven in den Vorträgen, die auf der Sektionstagung in Koblenz gehalten wurden, wird somit offenkundig. Zwar könnte diese diagnostizierte Breite auch als Errungenschaft und Ressource verstanden werden. Mitunter ließe sie sich zudem als Ausdruck des Zusammenstreffens von anthropologischen, bildungsphilosophischen, qualitativ-empirischen und wissenschaftsanalytischen Betrachtungen ausdeuten, die eben eine unvermeidbare Vielfalt mit sich bringt. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft – so ließe sich dann formulieren, wenn man nur die quantitative Dimension betrachtet – ist in ihrer Beschäftigung mit dem Thema *Digitalität* breit aufgestellt und kann auf der Grundlage einer Vielzahl von Literaturreferenzen und Autor:innen zur Debatte Stellung nehmen. Doch qualitativ besehen muss die Frage gestellt werden, worin in Anbetracht dieser Parzellierung des Diskurses eigentlich das Gemeinsame deutlich wird. Ist es nicht das Merkmal einer Wissenschaftsdisziplin, dass sie anhand eines gemeinsamen Sets von Begriffen, Theorieströmungen und

⁴ Dies entspricht einem Befund, den Edwin Keiner (2023, 323) in seiner Auswertung von acht Beiträgen aus dem 1. Heft des Jahres 2022 der Zeitschrift für Pädagogik – alle aus Anlass des DGfE-Kongresses verfasst und in einem Thementeil vereint – als „autopoietisch“ und sich „in ‚Echokammern‘“ (ebd., 324) bewegend bezeichnet. Ernüchternd sei auch hierbei gewesen, dass lediglich eine einzige Referenz von zwei unterschiedlichen Beiträgen geteilt worden ist. Ansonsten habe es keinerlei Überschneidungen gegeben. Keiner gesteht jedoch selbstkritisch ein, dass seine Analyse die besondere Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nicht vollständig einfängt, nicht zuletzt weil das untersuchte Sample nicht umfangreich genug war und sich die betrachteten Beiträge teilweise Themen widmeten, die überhaupt nicht beanspruchen, etwas mit Allgemeiner Erziehungswissenschaft zu tun zu haben (vgl. ebd.). Insofern lässt sich der vorliegende Artikel über die generierten „Einsichten in die empirische Struktur“ (ebd.) als konkreter auf die Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bezogene Reflexion verstehen; er ermittelt anhand der Sektionstagung des Jahres 2023 das, „was gegenwärtig als ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ in Produktion, Rezeption und Dissemination“ (ebd.) Geltung beansprucht.

konzeptionellen Zugriffen Themen bearbeitet? Muss dies nicht in Rechnung gestellt werden, wenn man davon ausgeht, dass Kommunikation als Motor wissenschaftlicher Erkenntnisse einen gemeinsamen Grund benötigt, da ansonsten gar kein sinnvoller Austausch geführt werden kann? Kann man von einem Diskurs, der *per definitionem* hegemonial zu verstehen ist, nicht erst dann sprechen, wenn sich auch deutungsmächtige Perspektiven präsentieren und nicht ein weithin parzelliertes Nebeneinander?

Dies sind mehr als nur rhetorische Fragen. Innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wird schon länger diese Entstrukturierung als Verlust des gemeinsamen Grundgedankens reflektiert. Alfred Petzelt beklagte z. B. schon Mitte der 1960er-Jahre den nicht endenden „Schlagwörterwechsel“ (Petzelt 1960, 234; Hv. i. O.) in der wissenschaftlichen Pädagogik. Dietrich Benner (1987) hat die Debatte um den vermeintlichen Niedergang der Allgemeinen Pädagogik zum Anlass genommen, eine systematisch-problemgeschichtliche Vergewisserung der Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns zu verfassen und somit das Angebot eines neuen ‚roten Fadens‘ unterbreitet. Sogar die Gründung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft innerhalb der DGfE selbst hat im Jahr 2001 das Motiv der Verständigung nochmals explizit aufgenommen. Davor bestanden in der Fachgesellschaft unabhängig voneinander agierende Arbeitsgruppen, sodass es bei der ersten Tagung der Sektion nicht nur „bislang getrennte[] Arbeitszusammenhänge“ (Wigger 2002, 5) zu kommunizieren, sondern auch „den Rahmen für die [...] weiteren Forschungen“ (ebd.) abzustecken galt. Mit jeweils vier bis sieben Beiträgen wurden aus den seinerzeit bestehenden Arbeitsgruppen Einblicke darin gegeben, wie sich Kernthemen – „Arbeit und Bildung“ (Wulf 2002, 9; Hv. i. O.) oder das „Verhältnis zum Anderen“ (Wimmer 2002, 116) etwa – herauskristallisiert und sodann weiterentwickelt haben. Exemplarische Vertiefungen ergänzten dies: U. a. wurde die „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“ (Keiner 2002) bilanziert. So sollte die Allgemeine Erziehungswissenschaft über Einzelaktivitäten hinaus hinreichend genau kartographiert und „Selbstreflexion und disziplinäre Standortbestimmung“ (Wigger 2002, 7) betrieben werden. Und dabei blieb es sogar auch nicht. Man wollte in Dortmund auf der 1. Sektionstagung auch Mittel einer „angemessene[n] Selbstdarstellung“ (ebd.) und aktiven Gestaltung der Disziplinentwicklung ergreifen, damit die sozialen und „politischen Herausforderungen“ (ebd.) der Zeit adäquate Antwort erfahren konnten.

„Bei aller verbreiteten Aufbruchsstimmung ließ sich nämlich nicht übersehen, dass es um die Allgemeine Erziehungswissenschaft keinesfalls so bestellt war wie erwünscht; Errungenschaften in der Erschließung neuer Themen für die Forschung hin, ambitionierte Vorhaben her. Geschlussfolgert wurde deshalb, den Neubeginn nicht einzig und allein mit Operationen der Forschung bestreiten zu können, sondern über das Ensemble ‚epistemischer Praktiken‘ hinaus“ (Fuchs 2022, 11)

als Parallelisierung von forschungsbezogenen Aktionen und disziplinpolitischen Maßnahmen zu gestalten. So ist es im Jahr 2001 das Anliegen gewesen. Die Koblenzer Tagung war die 12. der Sektion, 22 Jahre später. Und in Anbetracht der Auswertungen, die auf Basis der Vorträge bzw. Foliensätze und Abstracts für diesen Artikel vorgenommen wurden, wird man zumindest mit einiger Ernüchterung zu reagieren haben. Die Arbeit an gemeinsam geteilten Problemstellungen ist offenbar nach wie vor eine offene Frage, die Sache der Verdichtung von Perspektiven allgemeinpädagogischer Forschung ohne abschließende Antwort. So erscheint die Parzellierung, wie sie in der Auseinandersetzung mit dem Thema *Digitalität* hervortritt, gewissermaßen als Ausdruck einer Gesamtlage, mit der die Allgemeine Erziehungswissenschaft nach wie vor konfrontiert zu sein scheint.

3.2 Geschichtsvergessenheit und verkennungsgeschichtliche Tendenz gegenüber pädagogischen Theorietraditionen

Mit der zweiten These wird das aufgegriffen, was insbesondere durch die Analyse des vierten Indikators („Zeiträume“) vorgestellt wurde. Die auf der Sektionstagung gehaltenen Vorträge haben sich mit ihren Referenzen auf die letzten zehn Jahre konzentriert. Die Jahre zuvor sind deutlich weniger vertreten, auch wenn bis in die 1920er-Jahre zurückgegangen worden ist. Auch hier ließe sich sagen, dass diese Konzentration auf die letzte Dekade als Ausdruck des Aktualitätsbezugs gedeutet werden kann. Die Beitragenden zeigen hiermit an, dass sie jüngste Studien zu berücksichtigen wissen und mit diesen ihre eigenen Überlegungen voranbringen. Eine starke Orientierung am Aktuellen ist Anzeiger des Zeitgemäßen. Doch lässt sich behaupten, dass der Diskurs so angemessen repräsentiert ist? Eher nicht. Folgt man Felix Stalder in seinem Befund zur Kultur der Digitalität, dann lässt sich sagen, dass sich die gegenwärtig zu beobachteten Veränderungen aus Dynamisierungen ergeben, die schon in den 1960er-, frühen 1970er-Jahren virulent waren und um das Jahr 2000 und dem Siegeszug des World Wide Web massiv an Fahrt aufnehmen konnten, sodass sie zu einem regelrechten ‚Epochenwechsel‘ führten, der die „Gutenberg-Galaxis“ (McLuhan 1968) als das auf die lineare Überlieferung im Medium des Buchs bezogene Zeitalter endgültig hinter sich ließ – und ein neues Set von Möglichkeiten und Erwartungen, nochmalige Reduktionen von Obligationen, aber auch eine neue Unübersichtlichkeit mit sich brachten (vgl. Stalder 2021, 105). Forschungen über Computer-based Training (CBT) gibt es etwa bereits seit den frühen 1960er-Jahren, kurz nachdem auch die erste programmierte Logik für automatische *teaching operations* – kurz PLATO – in US-amerikanische Klassenzimmer einzog und in der Weiterentwicklung bis zu 1.000 Lernende simultan unterrichtet werden konnten. Und es dauerte nicht lange, bis grundlagenbezogene Fragen zur Reflexion von Problemen der Bildung und Erziehung aufkamen. Erinnert sei etwa an die zahlreichen Arbeiten von Klaus Haefner (1982), der aus Überlegungen zum computerunterstützten Unterricht

heraus die Wege in die sogenannte Homuter-Gesellschaft mit ihren sozialen Ungleichheiten und der Produktion von Exklusion ebenso nachgezeichnet hat, wie die Potenziale einer human computerisierten Gesellschaft, in der Menschen der Herausforderung durch die Informationstechnik trotzen und ihre Rationalität nicht an digitale Automaten delegieren. Hannelore Faulstich-Wieland hat sich im Jahr 1986 wiederum der Frage angenommen, ob Computerbildung die neue Allgemeinbildung werde (vgl. Faulstich-Wieland 1986) – also in einer Zeit, in der auch Wolfgang Klafki (1986) seinen Entwurf eines neuen Allgemeinbildungskonzepts vorlegte und ihn an den Umgang mit Schlüsselproblemen knüpfte. Diese Diskussionen haben weiteres Terrain erobert, als ab Mitte der 1990er-Jahre die infrastrukturellen Möglichkeiten des Internets vorlagen und Lerninhalte sodann nicht auf einem lokalen PC abgelegt oder via Datenträger verbreitet werden mussten, sondern von einem Webserver online abgerufen werden konnten. Ende der 1990er-, Anfang der 2000er-Jahre finden sich in der pädagogischen Debatte etliche Sondierungen zur Bedeutung interaktiver Medien und ihrem Potenzial, die konventionelle Schulform und den herkömmlichen Unterricht, wie es etwa bei Jürgen Oelkers (2001, 8) heißt, einem fundamentalen „Gestaltwandel“ zu unterziehen. In jenem Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik aus dem Jahr 2001 über die „Zukunft der Bildung“, in das Jürgen Oelkers einleitet, wird auch betont, dass Lernen in interaktiven Lernumgebungen und Hypermedia mehr bedeuten müsse, als Inhalte oder die didaktische Qualität zu analysieren. Es gehe vielmehr darum zu untersuchen, wie das Lernen mit den neuen Medien eigentlich ablaufe und was Lernen hier überhaupt konzeptionell bedeute (vgl. Weidenmann 2001, 173ff.). Solche Transformationen in Begriff und Sache der Erziehungswissenschaft, wie sie hier in Bezug auf das Lernen im ‚Cyberspace‘ angesprochen werden, hat auch Norbert Meder bildungstheoretisch in vielen verstreut veröffentlichten Beiträgen beleuchtet. Die Entäußerung von Wissensbeständen, Kulturgütern und sogar Geltungsansprüchen an den Computer hat er dabei als das mögliche Ende von Erziehung und Bildung reflektiert. Und er hat im Horizont von Einsätzen Allgemeiner Erziehungswissenschaft sowie Sprach- und Technikphilosophie nach Varianten gesucht, wie im „Zeitalter der neuen Technologien“ (Meder 1985, 1987) ein Bildungskonzept in Anbetracht von maschineller Wissensverarbeitung und künstlicher Intelligenz zu denken ist. Meder sprach also bereits Mitte der 1980er-Jahre von KI – als ChatGPT, Midjourney, Dall-E oder Stable Diffusion ebenso unbekannte Bezeichnungen waren wie die Webseite aiva.ai. Konkretisiert wird das Bildungskonzept in der Figur, die Meder Sprachspieler nennt und als Bildungsideal vorstellt. Diese Sprachspieler positioniere sich dort, wo digitale Automaten Schwächen hätten. Dem rational operierenden Verstand – der Domäne der Computer – würden die Sprachspieler mit Sinnlichkeit begegnen, die zusammen mit Kreativität zu einer geradezu lebensnotwendigen Eigenschaft werde. Trotz der Vorherrschaft des technischen Dispositivs bringe die Sinnlichkeit Meder zufolge

einen entscheidenden Vorteil gegenüber der Künstlichen Intelligenz ein. Voraussetzung dafür sei die Potenz, Sprachen zu erfinden (vgl. Meder 1987, 47ff.).

Etliche weitere Ansätze aus dieser Zeit würden erwähnt werden müssen, wenn man Konzepte zusammenträgt, die den Bildungsgedanken angesichts der technischen Veränderungen und ihren Auswirkungen nicht ad acta legen, genauso wenig aber pauschal zum Techlash ausholen, sondern Pädagogik auf die Problematisierung der individuellen und sozialen Gestaltung des Menschen hin reformulieren und weiterdenken. Innerhalb einer Geschichte der Reflexion des Digitalen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft käme man dabei auch nicht an den Beiträgen vorbei, die etwa Winfried Marotzki zu Bildungsprozessen im Internet und einer Medienbildung – im Weiteren dann von Benjamin Jörissen ausgearbeitet – vorgelegt hat. Zöge man weitere Kreise müssten auch viele Arbeiten aus Nachbaprdisziplinen Berücksichtigung finden, die als Stichwortgeber und Rahmenkonzepte für erziehungswissenschaftliche Betrachtungen dienen – unter ihnen etwa die Bücher von Sherry Turkle, eine profilierte Forscherin auf dem Gebiet der Technology Studies, mit ihren Werken zur Computerkultur – publiziert unter dem Titel „Second Self“ (1984, dt. „Die Wunschmaschine“) und „Life on the Screen“ (1996, dt. „Leben im Netz“).

Auf solche Ansätze aus der Zeit zwischen 1980 und 2000 wurde aber, wie mit der Auswertung deutlich geworden ist, innerhalb der Vorträge kaum referiert. Die Namen „Haefner“, „Meder“ und „Faustich-Wieland“ finden sich in der Auswertung überhaupt nicht. „Marotzki“, und das ist frappierend, ebenfalls nicht. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft scheint somit die Debatten und Theoriekonzepte früherer Tage nicht näher zu berücksichtigen, wenn sie im Jahr 2023 über das Thema *Digitalität* spricht. Aber auch der Name „Jörissen“ kommt nur ein einziges Mal in der Auswertung vor. Stattdessen fokussiert man als Hauptwerke solche Literatur, die keine pädagogischen Themen in den Mittelpunkt rücken. Felix Stalders Buch ist fraglos ein anregendes Werk. Aber wer dort nach Bildungs- und Erziehungsthemen im engeren Sinne sucht, wird nicht fündig. Armin Nassehs Buch über „Muster“ ist kurzweilig und erhellend, in manchen Rezensionen heißt es sogar, es sei „brilliant“ (Fricker 2019) – aber es geht nicht um eine pädagogische Idee, die im Kern steht, sondern um einen soziologischen Topos. Die bibliometrische Auswertung lässt somit darauf schließen, wie im Grunde genommen zwei Probleme koinzidieren. Eine Geschichtsvergessenheit insgesamt, da an die Thematisierung seit den 1970er-Jahren fast nicht angeschlossen wird und hauptsächlich neue und neueste Literatur Verwendung findet – und eine verkennungsgeschichtliche Tendenz gegenüber pädagogischen Theorietraditionen, die womöglich von der Hoffnung geleitet ist, über „verstärkte interdisziplinäre Anschlüsse“ (Bünger & Jergus 2021, 86) disziplinäre Raumgewinne zu erlangen. Die ‚Ereignisbeobachtung‘, wie sie vorliegend unternommen wurde, fußt fraglos auf spezifischen Prämissen. Man muss zunächst davon ausgehen, dass die auf Basis

bibliometrischer Analysen zusammengetragenen Befunde symptomatisch für die disziplinäre Gestalt der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sind und nicht das Produkt zufälliger Feststellungen. Aufschlussreich wäre insofern vermutlich der Vergleich mit früheren Sektionstagungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wie auch mit Konferenzen anderer Teildisziplinen. Zudem wird vorausgesetzt, dass Foliensätze zu gehaltenen Vorträgen und eingereichte Abstracts überhaupt geeignete Materialien sind, um sie einer Untersuchung zuzuführen und hieraus so weitreichende Thesen zu entwickeln.⁵ Es lässt sich insofern fragen, ob unter Berücksichtigung der demnächst publizierten Beiträge im Tagungsband vergleichbare Ergebnisse festgehalten werden können. Vor allem aber wäre eine umfassendere Erörterung angebracht, um den tatsächlichen Beitrag einer derartigen Analyse zu beleuchten, die sich in Übereinstimmung mit wiederkehrender Selbstkritik der Allgemeinen Erziehungswissenschaft befindet. Dies wird insbesondere vor folgendem Hintergrund relevant: Zwar lässt sich feststellen, dass die Titelbegriffe, Werkreferenzen, Belege von Autor:innen sowie berücksichtigten Zeiträume nicht durch externe Einflüsse wie beispielsweise politische Rahmenbedingungen motiviert sind (vgl. Jergus u. a. 2022, 5). Ein schuldhaftes Zutun, das konkrete Akteure ausfindig macht und diesen womöglich sogar Vorsatz unterstellt, ist objektiv deshalb nicht schon nachweisbar. Ob hier überhaupt jemand – juristisch verstanden – zur Verantwortung zu ziehen ist, ist fraglich.

Als Einsicht bleibt insofern vorerst, dass nur die wissenschaftliche Gemeinschaft selbst sich anders aufstellen kann, wenn dies gewollt ist. Der Ertrag, den Maßnahmen dann zeitigen, wie etwa jene, die im Rahmen der Arbeitsgruppe zur disziplinpolitischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vorgestellt wurden (vgl. Jergus u. a. 2022), ist somit von der eigenen Anwendung abhängig, d. h. einzig und allein davon, wie weit die „Sorge um die soziale Form“ (Keiner 2023, 329) und das Profil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft reicht und die Sektion innerhalb der Fachgesellschaft über Tagungen sowie andere organisationale Formate Themen setzt, Referenzräume gestaltet, sich auf ihre Theorietraditionen besinnt und inwieweit sie dies von ihren Mitgliedern einfordert.

Literatur

- Anhalt, E. (2012): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ball, R. & Tunger, D. (2005): Bibliometrische Analysen – Daten, Fakten und Methoden. Online unter: https://juser.fz-juelich.de/record/44806/files/Biblio.Analys._Daten_Ball_Tunger.pdf (Abrufdatum: 10.12.2023).
- Benner, D. (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch- problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München: Juventa.

⁵ Diesen berechtigten Hinweis verdanke ich Felix Schreiber.

- Brachmann, J. (2003): Gezählte Kompetenz. Zur Zitationsanalyse in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (3), 432–448
- Bünger, C. & Jergus, K. (2021): Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 32 (63), 83–90.
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2022): CFP – Digitalität. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen einer kulturellen Transformation. Online unter: https://sgl-online.ch/wp-content/uploads/2022/05/CFP-AEW_Koblenz_2023.pdf (Abrufdatum: 01.09.2023).
- Dolch, J. (1965): *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. München: Ehrenwirth.
- Erdmann, D. & Vogel, K. (Hrsg.) (2021): *Erziehungswissenschaft aus der Distanz. Empirische Studien*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Erdmann, D. & Vogel, K. (2022): Erziehungswissenschaftliche Wissensgeschichte aus der Distanz, oder: Die Vermessung erziehungswissenschaftlichen „Grundwissens“ durch Methoden aus dem Bereich des „distant reading“. Ein Werkstattbericht. In: A. Oberdorf (Hrsg.): *Digital Turn und Historische Bildungsforschung. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–32.
- Faulstich-Wieland, H. (1986): „Computerbildung“ als Allgemeinbildung für das 21. Jahrhundert? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (4), 503–514.
- Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (Hrsg.) (2015): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fricker, C. (2019): Armin Nassehi: Muster. Online unter: <https://literaturkritik.de/nassehi-muster-wir-sind-digitaler-als-wir-denken,26260.html> (Abrufdatum: 01.09.2023).
- Fuchs, Th. (2013): „Das nervt“. Rückfragen angesichts von ‚Normativen‘ der Qualitativen Bildungsforschung – unerträglich oder unerlässlich? In: Th. Fuchs, M. Jehle & S. Krause (Hrsg.): *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 51–67.
- Fuchs, Th. (2022): Felder, Stile und Profile – mehr als nur Platzhalter für die Forschungsbeiträge der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Überlegungen zu disziplinpolitischen Implikaten von Begriffsverwendungen. In: *Erziehungswissenschaft* 33 (65), 9–18.
- Fuchs, Th. (2023): Tagungsbericht. In: *Erziehungswissenschaft* 43 (67), 90–91.
- Gross, B., Karlicks, K., Hofbauer, S. & Keiner, E. (2023): Standardisierungen und Diversifizierungen in (inter)nationalen erziehungswissenschaftlichen Publikationskulturen. In: S. Hofbauer, F. Schreiber & K. Vogel (Hrsg.): *Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 82–91.
- Haefner, K. (1982): *Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung*. Basel: Springer.
- Hauschke, Ch. (2019): Problematische Aspekte bibliometrie-basierter Forschungsevaluierung. In: *Informationspraxis* 5 (1), 1–17.
- Hauss, K. (2019): Welche Rolle spielen Konferenzen in der Wissenschaft? Antworten aus der Perspektive von Nachwuchswissenschaftler:innen. In: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 28 (1), 42–51.
- Hofbauer, S., Schildknecht, L., Schreiber, F. & Vogel, K. (2023): Was das Innere zusammenhält. Eingrenzung – Ausgrenzung – Verhältnisbestimmung. In: S. Hofbauer, F. Schreiber & K. Vogel (Hrsg.): *Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7–13.
- Jergus, K., Bünger, C., Fuchs, Th. & Althans, B. (2022): Editorial. In: *Erziehungswissenschaft* 33 (65), 5–8.
- Kauder, P. & Vogel, P. (Hrsg.) (2015). *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Beltz.

- Keiner, E. (2002): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: L. Wigger (Hrsg.): *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 241-249.
- Keiner, E. (2023): Ent|grenz|ungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Grenzen, Übergänge, Übersetzungen, Anschlüsse. In: A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.): *Ent|grenz|ungen*. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 321-333.
- Kempka, A. (2018). Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (4), 455-476.
- McLuhan, M. (1968): *Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters*. Düsseldorf: Econ.
- Meder, N. (1985): Bildung im Zeitalter der neuen Technologien oder Der Sprachspieler als Selbstkonzept des Postmodernen Menschen. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 61 (3), 325-339.
- Meder, N. (1987): *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Köln: Janus.
- Merton, R. K. (1942): *Science and Technology in a Democratic Order*. In: *Journal of Legal and Political Sociology* 1 (1), 115-126.
- Meyer, J. (2021): Kommunikation der Kommission Wissenschaftsforschung. Bibliometrische Netzwerkanalyse. In: D. Erdmann & K. Vogel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft aus der Distanz. Empirische Studien*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 227-250.
- Nassehi, A. (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C.H. Beck.
- Oelkers, J. (2001): Vorwort. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43. Beiheft, 7-9.
- Ott, K. (1997): *Ipsa facto. Zur ethischen Begründung normativer Implikate wissenschaftlicher Praxis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Petzelt, A. (1960): Über das Bildungsproblem. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 36 (4), 233-248.
- Pothoff, W. & Wolf, A. (1974): *Einführung in Strukturbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Freiburg: Herder.
- Rucker, Th. (2014): *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rucker, Th. & Anhalt, E. (2017): *Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Scheler, M. (1928): *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Darmstadt: Reichl.
- Schildknecht, L. (2022). „Tagungen“ – Überlegungen zu Orten erziehungswissenschaftlicher Inszenierungen. In: D. Fischer, K. Jergus, K. Pühr & D. Wrana (Hrsg.): *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 168-183.
- Seebo, R. (2023). Digitalität. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen einer kulturellen Transformation: Tagungsbericht zur Sektionstagung Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 99 (2), 262-265.
- Stalder, F. (2021): *Kultur der Digitalität*. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Storer, N. W. (1972): Das soziale System der Wissenschaft. In: P. Weingart (Hrsg.): *Wissenschaftssoziologie 1: Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß*. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer, 60-81.
- Turkle, S. (1984): *Second Self. Computers and the Human Spirit*. New York: Simon and Schuster.
- Turkle, S. (1996): *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. London: Weidenfeld & Nicholson.
- Vogel, K. A. (2016). Konstruktionen und Rezeptionen erziehungswissenschaftlichen Wissens. Bibliometrische und systematische Analysen am Beispiel des Diskurses ‚Bildungsgerechtigkeit‘. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Weidenmann, B. (2001): Veränderungen des Lernens durch neue Medien. In: Zeitschrift für Pädagogik 43. Beiheft, 167-180.
- Wigger, Lothar (2002): Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE. In: L. Wigger (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 5-8.
- Wimmer, M. (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: L. Wigger (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 109-122.
- Wright, G. H. von (1994): Normen, Werte und Handlungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wulf, Christoph (2002): Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie. In: L. Wigger (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 9-12.
- Xochellis, P. (1973): Pädagogische Grundbegriffe. Eine Einführung in die Pädagogik. München: Ehrenwirth.
- Zuboff, S. (2018): Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. Frankfurt/M. und New York: Campus.

Autor

Fuchs, Thorsten, Prof. Dr.

Universität Koblenz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historisch-systematische Grundlagen der Erziehungswissenschaft, Theorie und Empirie von Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen sowie Wissenschaftstheorie und Methodologie pädagogischer Forschung

E-Mail: thorsten.fuchs@uni-koblenz.de

Robin Gerstgrasser und Omar Ibrahim

Philosophische Hermeneutik im Rahmen komplexitätstheoretischer erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung

1 Einleitung

In seinem Werk *Komplexität der Erziehung* (2012) widmet Elmar Anhalt einen großen Teil seines Interesses der Theoriebildung innerhalb der Erziehungswissenschaft – und dies ganz ausdrücklich unter der Berücksichtigung komplexitätstheoretischer Überlegungen. Dieses Forschungsinteresse kulminiert in einer der zentralen Fragen, welche die gesamte Monografie strukturiert: „*Wie wird die Komplexität der Erziehung in der pädagogischen Theoriebildung behandelt?*“ (ebd., 34; Hv. i. O.) Die komplexitätstheoretischen Überlegungen liefern seiner Ansicht nach ein *tertium comparationis*, welches dazu dient, verschiedene Ansätze der Theoriebildung für die Erziehungswissenschaft zu betrachten und zu vergleichen. Hierbei fokussiert sich Anhalt auf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik (nach Litt, Spranger, Weniger etc.), die Modelltheorie (nach Stachowiak etc.) und die Differenztheorie (nach Luhmann etc.). Interessant und auffällig ist hierbei, dass die hermeneutisch ausgerichtete Geisteswissenschaftliche Pädagogik im Vergleich zu den anderen Theorien – und ganz besonders zur Differenztheorie nach Luhmann – stark defizitär beurteilt wird. Ihr werden im Lichte komplexitätstheoretischer Überlegungen unterschiedliche Mängel angelastet, welche die Differenztheorie überwindet. Mehr noch: Anhalt zufolge sei es „kaum möglich, Aussagen über Komplexität zu fällen, ohne sich des systemtheoretischen Vokabulars zu bedienen, das Luhmann und andere entwickelt haben“ (ebd., 25).

Ist die hermeneutische Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft unter komplexitätstheoretischen Gesichtspunkten tatsächlich so wenig belastbar? Sicherlich kann man dagegenhalten, dass die Hermeneutik (unabhängig von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik) nicht vollständig aus der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung gestrichen werden kann oder gar gestrichen werden soll (vgl. Danner 2006). Allein schon ein Verständnis von *Erziehung als Form des Miteinanderumgehens* (vgl. Anhalt 1999) weist darauf hin, dass es im Betrachten von und im Nachdenken über jenes Beziehungsgeschehens um Verständnisse und kulturelle Leistungen von Verstehen und Übersetzung geht. Somit scheint

man der Hermeneutik einen sicheren Platz im Fach zugestehen zu können, auch wenn noch ungeklärt ist, worin ihr Beitrag für die Theoriebildung im Kontext einer komplexitätsorientierten Erziehungswissenschaft besteht.

Im vorliegenden Beitrag wird die These vertreten, dass komplexitätstheoretische Überlegungen letztlich nicht an der Hermeneutik vorbeiführen, sondern direkt in ihr eigenes Zentrum leiten. Die philosophische Hermeneutik beschäftigt sich nämlich ausführlich mit genau jenem Sachverhalt, dass eine notwendige wechselseitige Abhängigkeit zwischen dem *Wie* und dem *Was* des Verstehens besteht (vgl. Jung 2012, 9). Diese Behauptung aus dem Hause der philosophischen Hermeneutik untergräbt damit auch die Differenz zwischen Natur- und Geisteswissenschaften. Denn durch diese feststellende Behauptung geht die Naivität verloren, dass Phänomene selbst entweder nur eine (naturwissenschaftliche) Erklärung oder eine (geisteswissenschaftliche) Interpretation erfordern. Naturphänomene wie bspw. Wolken können psychoanalytisch, ästhetisch, meteorologisch und divinatorisch gedeutet werden, während Bücher innerhalb von Archiven als historisches Material betrachtet, sortiert, gemessen und erklärt werden kann (vgl. Flusser 2007, 11). Wo die Grenzen der Hermeneutik festzustellen sind, muss daher für die Theoriebildung innerhalb der Erziehungswissenschaft nochmals beleuchtet werden.

Es soll gezeigt werden, dass die Hermeneutik, besonders die neuere philosophische Hermeneutik (nach Gadamer, Ricoeur, Brandom, etc.), für die Theoriebildung innerhalb der Erziehungswissenschaft unter Berücksichtigung komplexitätstheoretischer Überlegungen großes Potenzial besitzt und von daher nicht ignoriert werden sollte. Um dieses Potential zu bestimmen, setzen wir den Ausgangspunkt in den von Anhalt vorgebrachten Einwänden gegenüber der geisteswissenschaftlichen Theoriebildung. Diese Einwände werden rekonstruiert, um anschliessend als Maßstab zur Beurteilung des Potentials neuerer Ansätze in der philosophischen Hermeneutik zu dienen; eine separate Prüfung dieser Einwände wird an dieser Stelle nicht eigens geleistet. So wie Anhalt für den Vergleich sich bei der Modelltheorie von Stachowiak und bei der Differenztheorie von Luhmann sekundieren lässt, und damit Beiträge außerhalb der Erziehungswissenschaft miteinbezieht, kann und sollte auch die (moderne) philosophische Hermeneutik als Anwärtlerin für potenzielle Beiträge zur Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft (stärker) berücksichtigt werden. Mit einem solchen Einbezug kann und soll der Forderung nach wechselseitiger Problematisierung im Sinne eines Zirkels der Problemgenerierung nachgekommen werden (vgl. Anhalt 2012, 34ff.), indem eine weitere Perspektive, fundiert in der philosophischen Hermeneutik, als Haltepunkt in Anspruch genommen wird.

Für den vorliegenden Beitrag wird zuerst in groben Zügen das Verständnis der Theoriebildung innerhalb der Erziehungswissenschaft nach Anhalt unter Berücksichtigung komplexitätstheoretischer Überlegungen nachgezeichnet (2). Anschließend wird aufgezeigt, wieso die Geisteswissenschaftliche Pädagogik

nach Anhalt diesen Ansprüchen in wesentlichen Punkten nicht gerecht wird (3). Dabei muss sich die Untersuchung wiederum auf einzelne Punkte beschränken. Auf dieser Basis kann schließlich aufgezeigt werden, welche Inhalte und Zugänge die (moderne) philosophische Hermeneutik zu einer komplexitätsorientierten Erziehungswissenschaft beisteuern kann, um so die Kritikpunkte gegen die Geisteswissenschaftliche Pädagogik zu überwinden (4). Damit ist mit der Kritik Anhalts gegenüber der hermeneutisch fundierten Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft noch nicht das letzte Wort gesprochen. Vielmehr zeigt sich, dass in diesem Zusammenhang noch vieles ansteht, was für die Theoriebildung unter Berücksichtigung komplexitätstheoretischer Überlegungen erarbeitet werden kann (5).

2 Komplexität als Bezugspunkt der Theoriebildung

Es kann hier nur in einigen Stichworten wiedergegeben werden, wie Komplexität von Anhalt bestimmt und wie darauf aufbauend dem Problemraum einer „Allgemeinen Theorie erzieherischer Komplexität“ (Anhalt 2012, 35) Kontur verliehen wird. Dabei werden jene Punkte herausgegriffen, die für die weiteren Überlegungen besonders relevant sind und ein basales Verständnis des Ansatzes ermöglichen. Komplexität kann, Rucker und Anhalt (2017, 23ff.) folgend, über die beiden Dimensionen der Dynamik und der Perspektivität (und die Varianz der Forschungsmethode, auf die hier nicht eingegangen wird) gefasst werden. Die Dimension der Dynamik bezieht sich auf den Sachverhalt und beschreibt diesen als durch unvorhersehbare Wechselwirkung zwischen den Teilelementen des Phänomens gekennzeichnet. Der Begriff der Perspektivität dient zur Beschreibung der Erkenntnissituation (in der Wissenschaft), wobei die Begrenztheit des forschenden Zugangs – bedingt durch die Fundierung in spezifischen Voraussetzungen – als spezifisches Merkmal in den Blick rückt. Komplexität – so die Behauptung – lässt sich sinnvoll nur bestimmen und zum Thema machen, wenn stets beide Dimensionen berücksichtigt werden.

Die Komplexität ergibt sich zum einen in der beobachtbaren Forschungsposition, die niemals alles erfassen kann, sowie aus dem beobachteten Sachverhalt selbst, der sich stets neu ordnet und sich durch Prozesse der Entstehung, Veränderung und Aufrechterhaltung auszeichnet. Im Zuge einer solchen Bestimmung von Komplexität ergibt sich für die Komplexitätsforschung die leitende Einsicht, „dass wissenschaftliche Erkenntnis in erster Linie erfolgreich ist, indem sie den Sachverhalt, den sie zum Thema hat, als *Gegenstand heterogener Beschreibungsvarianten* behandelt“ (Anhalt 2012, 80; Hv. i. O.). Jede Beschreibung eines Sachverhaltes stellt folglich nur eine mögliche Form der Beschreibung dar. Eine solche mögliche Form der Beschreibung kann als Perspektive auf einen Sachverhalt bezeichnet werden, die sich als solche von anderen (möglichen) Perspektiven durch ein

spezifisches Set an Vorannahmen unterscheidet. Rucker und Anhalt (2017, 113) sprechen in diesem Zusammenhang von Haltepunkten als den „Voraussetzungen einer Beschreibung“, das heißt den „jeweils in Anspruch genommenen Annahmen, Begriffe, Argumentationsfiguren, Denkmuster, Methoden usw.“. Wie ein Sachverhalt in den Blick gerät, ist damit immer von der jeweiligen Perspektive abhängig, wodurch mit der Annahme des *Gegebenseins* eines Sachverhaltes gebrochen wird.

Somit verbietet sich eine Vermittlung der unterschiedlichen Perspektiven als heterogenen Beschreibungsvarianten eines Sachverhaltes in einem rein additiven Sinn zum Zwecke des Überblicks oder der ganzheitlichen Erfassung eines Phänomens oder Sachverhaltes. Eine konsequente Umsetzung dieses Ansatzes zieht vielmehr die Anerkennung der Kontingenz und – damit verbunden – die Gleichwertigkeit von unterschiedlichen Perspektiven auf einen Sachverhalt nach sich. Erst über diesen letzten Schritt wird der Komplexität der Situation Rechnung getragen, indem anerkannt wird, dass es keine Perspektive gibt, die es erlaubt, die Perspektivenvielfalt in eine allgemeinverbindliche Ordnung zu bringen. Stattdessen gilt es, die Perspektivität der Erkenntnissituation anzuerkennen und den Umstand auszuhalten, dass es einen Spielraum für Interpretation und deshalb auch beinahe zwangsläufig Konflikte um die angemessene Auslegung gibt (vgl. Jaeggi 2020, 272). Es entsteht ein Diskurs, in welchem die unterschiedlichen Positionen in Form von Perspektiven sich gegenseitig kritisieren und problematisieren, was wiederum Fragen in Bezug auf die jeweils eingenommene Erkenntnisposition und den zu untersuchenden Sachverhalt aufwirft.

Die in diesem Diskurs stattfindende wechselseitige Problematisierung und Selbstvergewisserung kann mit der Figur des Zirkels der Problemgenerierung beschrieben werden. Innerhalb dieses Zirkels liegt die Erkenntnisleistung in erster Linie nicht in der Bereitstellung von Lösungen oder Allgemeinaussagen über die Erkenntnisposition oder über den Sachverhalt, sondern im Aufspannen eines methodisch etablierten und reflektierten *Problemraumes* (vgl. Anhalt 2012, 36; Hv. i. O.). Dieser Problemraum ist durch die bereits erwähnte Anerkennung der Perspektivität gekennzeichnet: „Jede Theorie sollte berücksichtigen, dass die Ergebnisse, die erzielt werden, Ergebnisse sind, die nur durch *die* Problemstellung hindurch und nur mithilfe *des* theoretischen Instrumentariums in den Blick kommen, die der Ergebnissuche zugrunde liegen“ (ebd., 51; Hv. i. O.).

Die Komplexitätsforschung ist aufgrund ihrer Reflexionsstufe durchaus bescheiden in ihrem Anspruch auf Wissen und Wahrheit. Komplexitätsorientierte Forschung ist sich bewusst, dass sie nicht einen Blick von Nirgendwo – als unbeteiligte Beobachter:in – einnehmen kann, sondern ihre Beschreibungen jeweils mit der eigenen Position und dem Gegenstand unweigerlich verbunden sind: „Wer forscht, befindet sich insofern in einer Situation, die ihn in eine Beziehung zu einem ihm vorgegebenen Etwas stellt“ (ebd., 55).

Anders als eine primär naturwissenschaftliche Komplexitätsforschung erschwert sich die Forschung bei kulturellen Artefakten oder Techniken – hier der Erziehung resp. der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung – nochmals zusätzlich. Kulturelle Artefakte oder Techniken sind in ihren Bedeutungsgehalten selbst nochmals komplex *verteilt*, bspw. in Form von Ideen, Diskursordnungen, Externalisierungsformen von Institutionen und sozialgesellschaftlicher Distribution (vgl. Hannerz 1992; Foucault 1966/2023). Wenn man also das Tun und Handeln der Menschen untersuchen will, dann treffen nur bestimmte Beschreibungen den absichtlichen Charakter dieses Tuns, da die Bedeutungsebene des Handelns stets schon unterschiedlich distribuiert und externalisiert ist (vgl. Hartmann 2022, 73). Perspektivität und Dynamik werden daher nochmals potenziert, da keineswegs sicher ist, wie und auf was die Forschung überhaupt Bezug nimmt. Die Komplexitätsforschung, so Anhalt, nehme dieses Nichtwissen und die Möglichkeit des Fehlgriffes systematisch in ihrer Theoriebildung ernst (vgl. Anhalt 2012, 9).

Systematisch wird das Nichtwissen ernst genommen, wenn sich eine Forschungsperspektive nicht in der Bereitstellung von vollständigen und abschließenden Lösungen erschöpft, sondern den Ansporn dazu liefert, die Fragen und die Forschungssituation mit dem untersuchten Sachverhalt unter der Berücksichtigung der durch alternative Perspektiven gewonnenen Erkenntnisse nochmals neu zu überdenken und sich in ein Verhältnis zu diesen zu setzen. Dadurch kann Erkenntnisfortschritt durch Problemorientierung sichergestellt werden: „In diesem Sinne erfüllt der Zirkel die Funktion, ein Problemverständnis zu markieren, hinter das die gegenwärtigen und zukünftigen Forschungsbemühungen nicht zurückfallen sollten“ (ebd., 39). So kann auch in der Komplexitätsforschung wissenschaftlicher Fortschritt angestrebt werden, indem versucht wird, das bisher erreichte Problembewusstsein weiter anzureichern.

Um auf die Frage zurückzukehren, die Anhalt für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung unter Berücksichtigung komplexitätstheoretischer Überlegungen stellt, muss oder sollte die fachspezifische Theoriebildung bestimmten Ansprüchen genügen, die sich aus der Komplexitätsforschung ergeben. Diese Ansprüche können mit den Begrifflichkeiten, die Anhalt zur Verfügung stellt, wie folgt gefasst werden: (1) Eine Theorie sollte sich selbst als *eine* Perspektive auf einen Sachverhalt verstehen. Dies beinhaltet die Anerkennung des Umstandes, dass es keinen voraussetzungslosen Zugang zu einem Sachverhalt gibt, sondern dieser immer bereits durch die spezifischen Haltepunkte präfiguriert wird, die in Anschlag gebracht werden. (2) Dementsprechend muss jede Theorie, die komplexitätstheoretischen Ansprüchen genügen möchte, die Differenz von Sachverhalt und Beschreibung des Sachverhaltes berücksichtigen und konsequent in ihrer Theoriebildung durchhalten. (3) Als letzter, nicht abschließender Punkt soll hier auf den Umstand verwiesen werden, dass eine Theorie die von ihr in Anspruch genommenen Voraussetzungen klären muss. Fehlende Klarheit und Reflexion über die

eigenen Haltepunkte beinhaltet nämlich die Gefahr, dass die eigene Perspektive nicht sinnvoll ins Verhältnis zu anderen Perspektiven gesetzt werden kann, und man darüber hinaus die eigene Theorie als voraussetzungslos missversteht.

Erziehung und Lernen implizieren nicht nur eine komplexe soziale Distribution ihrer Deutungs- und Bedeutungsgehalte, sondern ebenso eine Kontinuität in der Diskontinuität, und verbinden daher sowohl perspektivische als auch dynamische Dimensionen, die für die Forschung und Theoriebildung berücksichtigt werden müssen (vgl. Jaeggi 2020, 329). Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, die diesem Umstand Rechnung tragen möchte, darf in ihrer Architektonik die oben genannten Ansprüche nicht unterlaufen. Inwiefern die Geisteswissenschaftliche Pädagogik eben dies tut, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

3 Defizite der Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Die hermeneutisch begründete Geisteswissenschaftliche Pädagogik soll im Folgenden unter dem Blickwinkel komplexitätstheoretischer Überlegungen beleuchtet werden. Dabei greifen wir auf drei wesentliche Kritikpunkte zurück, die Anhalt gegenüber der Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorgebracht hat (vgl. Anhalt 2012, 83-160). Wie akkurat die Darstellung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach Anhalt ist und ob die drei Kritikpunkte stichhaltig sind, wird hier nicht weiterverfolgt. Nach Anhalt sorgen diese Defizite in der Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik aber dafür, dass diese nicht im Stande ist, komplexitätstheoretische Überlegungen aufzunehmen, und im Umkehrschluss nur einen begrenzten Beitrag zu einer allgemeinen Theorie erziehungswissenschaftlicher Komplexität leisten kann. Auf die herausgearbeiteten Defizite soll im Anschluss mit neueren Überlegungen zur philosophischen Hermeneutik reagiert werden.

Der *erste* Schwachpunkt innerhalb der Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist nach Anhalt in ihrem Selbstverständnis und damit im zugrunde liegenden Wissenschaftsverständnis zu sehen:

„Dem Deskriptionsanspruch der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik liegt eine starke *metaphysische* These zugrunde. Sie glaubt nämlich zu wissen, dass ihre Aussagen über die Erziehung die Realität der Erziehung nicht nur zur Referenz hätten, sondern dass ihre Aussagen die Realität so erfassen könnten, wie sie *von sich aus* bereits vor allem Einsatz theoretischer Instrumentarien *ist*“ (Anhalt 2012, 100; Hv. i. O.).

Die metaphysische Annahme besteht in der Behauptung, dass die Erziehungswirklichkeit als gegeben zu betrachten und dabei ein direkter Zugriff in Form von Beschreibungen möglich sei. Mit der (unhinterfragten) Setzung einer Erziehungswirklichkeit – Mollenhauer (1968, 292) nennt die Erziehungswirklichkeit mit

Verweis auf Herman Nohl „das Phänomen bene fundatum“, von dem die wissenschaftliche Theorie auszugehen hat“ – verbindet die Geisteswissenschaftliche Pädagogik das Postulat des Primats der Praxis und leitet daraus die für ihr Wissenschaftsverständnis zentrale Aufgabe der Aufklärung der Praxis über sich selbst ab. Ihrem Selbstverständnis nach ist Geisteswissenschaftliche Pädagogik Wissenschaft *von* der und *für* die Praxis (vgl. Klafki 1976, 17f.). Diese metaphysischen Vorannahmen sorgen dafür, dass perspektivische und dynamische Aspekte nur unzureichend reflektierend in die Theoriebildung aufgenommen werden können. Wird der intelligible Untersuchungsgegenstand als vollständig und unveränderlich gegeben gesetzt, kann dieser nach jener Fassung bestenfalls ganzheitlich in seinem An-sich-Sein erfasst werden. Dies ist mit komplexitätstheoretischen Prämissen nicht vereinbar, da ein auf solchen Annahmen beruhendes Selbstverständnis verhindert, die eigene wissenschaftliche Tätigkeit als eine Perspektive unter anderen zu begreifen, die qua ihres theoretischen Instrumentariums ihren Gegenstand allererst „hervorbringt“.

Erfüllt aber nicht gerade der Begriff der „Geschichtlichkeit“ innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach der Hermeneutik Diltheys die Funktion, genau diese Dynamik und Perspektivität in ihrer Theoriebildung zu berücksichtigen? So spricht Anhalt (2012, 84) davon, dass „der Versuch, das Selbst- und Weltverständnis zu klären, [...] nach Auffassung der Geisteswissenschaftler die Geschichtlichkeit seines Gegenstandes und seines eigenen Vorgehens berücksichtigen [soll]“. Also wird die eigene Position doch reflexiv behandelt. Wie scheint ein solcher Widerspruch in der Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nun konsistent zu sein?

Unterscheiden muss man hier für die Theoriebildung, wie genau diese Positionierung und deren historisches Selbstverständnis für das Wissenschaftsverständnis zu verstehen sind. Wenn man im hegelschen Sinne davon ausgeht, dass das hermeneutische Verständnis die zeitliche Entwicklung festhält und kommentiert, um sich schließlich davon zu befreien, so ist die eigene Positionierung nur als ein notwendiger Schritt zu verstehen, der überwunden werden muss (vgl. Groys 2022, 32). In einem solchen Sinne würde sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik wiederum aus ihrer eigenen Position entheben und eine universale, überzeitliche Perspektive einnehmen, indem sie die Negation (Beschränkung) ihres historischen Zugriffs negiert (aufhebt).

Zum einen kann der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein solches Verständnis ihres Zugriffs und seiner Überwindung nicht attestiert werden, denn die naheliegendere Beurteilung bezüglich des Umgangs mit der Geschichtlichkeit ihres eigenen Zugriffs scheint eher darin zu bestehen, dass dies gar nicht reflektierend berücksichtigt wurde: „Die eigene Theoriebildung wird nämlich lediglich in der retrospektiven Dimension verankert. Geschichtlichkeit wird lediglich in Hinblick auf den geschichtlich gewordenen Zustand der Erziehungswirklichkeit zur Zeit

der Beschreibung von Erziehung [...] thematisiert“ (Anhalt 2012, 95). Zum anderen erscheint es auch aus Komplexitätstheoretischer Warte nicht überzeugend anzunehmen, dass die Aufhebung der eigenen Geschichtlichkeit tatsächlich möglich ist. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass die Positionierung immer schon mit dem Forschungszugriff und dem Phänomen zwangsläufig verwickelt ist. Es existiert also kein dogmatischer, voraussetzungsloser Anfangs- oder Endpunkt sowohl der Beobachtungsposition als auch des Phänomens, sondern immer nur ein Ansatzpunkt innerhalb einer schon bestehenden und dynamisch sich verändernden Konstellation. Daher dürften die Voraussetzungen der eigenen Positionierung im Verlaufe des Forschungsvollzugs nicht negiert, sondern müssen diese vielmehr eingeholt und expliziert werden (vgl. Jaeggi 2020, 281).

Dies führt auch gleich zum *zweiten* Defizit. Anhalt (2012, 159) führt aus: „In vielen Texten der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird die Differenz zwischen Beschreibung der Erziehung und Erziehung als realem Geschehen unterlaufen“. Ein Wissenschaftsverständnis das nicht zwischen Beschreibung des Sachverhalts und des Sachverhalts als komplexem Phänomen unterscheiden kann, begibt sich unweigerlich in metaphysische Gefilde, in denen Wahrheitsansprüche erhoben werden, welche Komplexitätstheoretischen Überlegungen zuwiderlaufen. Was existiert und was beschrieben wird, kann daher nicht als Problemraum aufgefasst werden, den es immer wieder neu zu bedenken gilt, sondern wird als Arbeitsfeld betrachtet, welches kohärent und deckungsgleich ist und damit abgearbeitet werden soll. Anders formuliert: Ohne die Differenz zwischen Beschreibung und Sachverhalt könnte man irgendwann an den Punkt gelangen, wo der Sachverhalt vollumfänglich erforscht und geklärt wurde. Man befände sich folglich an einem Punkt, bei welchem die Forschungsergebnisse endgültig sind. Dies findet im Falle der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik seinen Ausdruck darin, dass diese ihre Probleme aus der Praxis selbst bezieht, diese reflexiv und historisch-hermeneutisch bearbeitet, um dann konkrete Lösungs- und Verbesserungsvorschläge für die Praxis anzustreben und bereitzustellen.

Indem sie den Sachverhalt mit der Beschreibung gleichsetzt, ist es der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht möglich, die eigene Beschreibung als heterogene Beschreibungsvariante zu betrachten, wodurch sie sich gegen Alternativbeschreibungen immunisiert. Damit geht der Umstand einher, dass sie das Anliegen der theoretischen Erkundung weiterer Deutungsmöglichkeiten aus ihren wissenschaftstheoretischen Annahmen heraus nicht begründen kann, womit sie einem problemorientierten Wissenschaftsverständnis, wie es die Berücksichtigung Komplexitätstheoretischer Überlegungen mit sich bringt, eine Absage erteilen muss. Die Negation der eigenen Positionierung und die Vernachlässigung selbstkritischer Reflexionsmöglichkeiten im wissenschaftlichen Zugriff führen *drittens* auch zu inhaltlichen Festlegungen, die kritisch betrachtet werden können. Das mit der Theoriebildung entworfene Bild des Menschen und seiner Erziehung spannt

einen systemimmanenten Ansatz auf, der die eigenen Voraussetzungen in der Theoriebildung selbst nicht thematisieren kann. Den blinden Fleck, der sich daraus ergibt, bestimmt Anhalt (2012, 121) wie folgt:

„Indem die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre Wahrnehmung der Entwicklung des Menschen ausschließlich auf einen sittlichen Focus reduziert, kann sie nicht die Aspekte der Entwicklung in den Blick nehmen, die unumgänglich mit dem Erwerb von Fähigkeiten der sittlichen Entscheidung zusammenhängen“.

Aufgrund der nicht problematisierten anthropologischen Annahmen können die genealogische Frage der Sittlichkeit und deren Universalitätsanspruch nicht selbst betrachtet und kritisiert werden. Sie dienen als Haltepunkte, die zwar Halt geben und eine gewisse Produktivität der Theoriebildung erlauben, aber zugleich auch dafür sorgen, dass die Forschungstätigkeit an Grenzen stößt und zu gewissen Fragen und Problemen gar nicht erst vordringen kann, weil sie sich ihren Setzungen und der Kontingenz derselben nicht ausreichend bewusst ist (vgl. Rucker & Anhalt 2017, 113).

Der Mensch wird in jeglicher anthropologischen Theorie innerhalb eines normativen Settings gedacht und untersucht. Dieses Setting ist jedoch selbst wiederum nicht hinterfragbar. Für kulturelle Artefakte und Techniken – wie die Sittlichkeit und die Erziehung – scheint dies jedoch sowohl für die Theoriebildung als auch für die Forschung von Nachteil zu sein. Denn die Reaktionen von Menschen auf Versuche, sie zu verstehen oder zu verändern, unterscheiden sich von den Reaktionen von Dingen (Was selbstverständlich auch wieder ein gesetzter Haltepunkt im Menschenverständnis ist, sich jedoch nicht mit den komplexitätstheoretischen Überlegungen in Widerspruch befindet). Menschen können sich selbst nochmals zu jenen Kategorisierungen und Normierungen entweder ablehnend oder akzeptierend verhalten (vgl. Hacking 2012, 50f.). Dies gilt sowohl für den Menschen als auch dessen Sittlichkeit und Erziehung. Die Sittlichkeit und die Erziehung in der Theoriebildung im Voraus schon auf etwas Universales und Zeitübergreifendes festzulegen, kann den Umstand nicht verhindern, dass Gruppen, Institutionen etc. sich kritisch oder affirmativ dazu verhalten können und somit den systemimmanenten Rahmen unweigerlich verändern.

An all diesen Punkten weist die hermeneutisch begründete Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach Anhalt Defizite in ihrer Theoriebildung auf, die sichtbar werden, sobald man sie anhand komplexitätstheoretischer Überlegungen betrachtet. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik als historische Strömung besitzt Anhalt zufolge nicht die Mittel und Möglichkeiten, um mit dem Problemniveau umzugehen, welches die Berücksichtigung einer komplexitätstheoretischen Perspektive in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung mit sich bringt. Die (philosophische) Hermeneutik hat sich seit Dilthey aber weiterentwickelt und entsprechend mehr zu bieten, als im Rahmen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik erarbeitet

wurde. Worin potenzielle Impulse einer modern verstandenen Hermeneutik bestehen könnten und wie sich diese im Rahmen einer allgemeinen Theorie erzieherischer Komplexität fruchtbar machen lassen, ist Gegenstand der Überlegungen im nächsten Abschnitt.

4 Philosophische Hermeneutik als Alternative

Die philosophische Hermeneutik kann nicht als eine homogene Strömung bezeichnet werden, welche von allen Vertreter:innen gleichermaßen und in jeglichem Punkt identisch verstanden wird. Vielmehr zeichnet sie sich durch eine äußerst vielfältige und sich ständig weiterentwickelnde Bewegung aus. Philosophische Hermeneutik ist dabei nicht nur als eine Methode aufzufassen, sondern ist selbst in Theoriebildung, Wissenschaftstheorie und Epistemologie eingebettet oder durchdringt sie. Aus dieser Bewegung können nun für die vorliegende Untersuchung einige Aspekte hinzugezogen werden, die sich zeitlich nach der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik entwickelt haben und neue, modernere Verständnisse der Hermeneutik kennzeichnen. Diese Erkenntnisse stellen für die folgenden Überlegungen den Referenzrahmen dar, in welchem die Möglichkeiten und Grenzen für einen Umgang mit den herausgearbeiteten Defiziten der Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik unter Berücksichtigung komplexitätstheoretischer Überlegungen bestimmt werden sollen.

Wenn man den ersten Punkt der Kritik betrachtet, dass es der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht gelingt, ihre eigene Perspektivität in der Theoriebildung einzuholen, erkennt man hier ein Defizit, von welchem moderne hermeneutischen Ansätze frei sind. Denn eine grundlegende Einsicht, welche die moderne philosophische Hermeneutik kennzeichnet, besteht darin, dass in ihr Sinnverstehen immer schon in der elementaren Struktur, „dass etwas *als* etwas verstanden wird“ (Jung 2012, 17; Hv. i. O.), zum Gegenstand gemacht wird. Diese Als-Struktur verweist darauf, dass der sogenannte *Verständnishorizont* begrenzt ist. Das bedeutet, dass der Horizont nicht nur Möglichkeiten des Verständnisses eröffnet, sondern diese auch beschränkend vorgibt, welche selbst wiederum zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht eingeholt werden können. Hans-Georg Gadamer (1960/2010, 283) nennt dies die hermeneutischen *Vorurteile*, welche verbaliter vor jeder hermeneutischen Analyse schon vorhanden sind und die Möglichkeiten und Begrenztheiten der Als-Struktur des Verstehens bestimmen.

Anstatt nun diese Vorurteile zu verneinen oder die unmögliche Aufgabe anzugehen, sie überwindend abzulegen, besteht Gadamers Strategie in der Hermeneutik darin, diese für den wissenschaftlichen Diskurs methodisch und strukturiert zu explizieren. Indem die hermeneutischen Vorurteile öffentlich gemacht werden, können sie von anderen (heterogenen) Beschreibungsvarianten kritisiert und überprüft werden (vgl. Zima 2017, 97). Entsprechend vermag die philosophisch

hermeneutische Theoriebildung ihre eigenen Zugänge selbst nicht nur in der Reflexion zu vergegenwärtigen, sondern diese durch Explikation auch einem Zirkel der Problemgenerierung durch alternative Beschreibungsvarianten zugänglich zu machen. Gegebenenfalls werden sie durch diese Problematisierung verändert und ergänzt. Indem der eigene verstehende Zugang in seiner *Als-Struktur* reflektiert und damit Verstehen nicht als absoluter, sondern in Relationen zu einem spezifischen Vorverständnis erfolgender Zugriff bestimmt wird, kann die eigene Perspektivität anerkannt werden. Was hierzu nötig ist, macht Heikki Ikäheimo (2014, 107) deutlich, wenn er festhält: „Was eine solche ernsthafte Prüfung erfordert, ist die Offenheit gegenüber der Möglichkeit, dass die beurteilende Perspektive selbst, oder die von ihr zugrunde gelegten Kriterien der Beurteilung, sich im Verlauf der Prüfung ändern können“.

Das zweite Defizit der Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – die fehlende Differenz zwischen Sachverhalt und Beschreibung eines Sachverhaltes – hängt eng mit dem ersten Problem der hermeneutischen Vorurteile zusammen und bezieht sich ebenso auf das vertretene Wahrheits- und Wissenschaftsverständnis. Die Unmöglichkeit, klar zwischen Beschreibung und Sachverhalt unterscheiden zu können, ist, wie bereits erwähnt wurde, kein besonders gelungener Start für eine Theorie – ganz besonders dann, wenn es um komplexe kulturelle Aspekte wie Erziehung geht. Aus moderner hermeneutischer Perspektive kann hier auf die Einsicht verwiesen werden, dass Sachverhalte und Phänomene des Verstehens immer schon das „Resultat einer sich ständig wandelnden kulturellen Sinnproduktion“ (Jung 2012, 32) sind. Damit distanziert sich die moderne Hermeneutik von einem Wahrheits- und Wissenschaftsverständnis, wie es sich nach Anhalt in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik niedergeschlagen hat. Darüber hinaus hält sie eine methodische Antwort bereit, um mit dem herausgearbeiteten Defizit umgehen zu können. Bedeutung und Sinn sind weder ausschließlich innerhalb des Phänomens oder innerhalb des Sachverhaltes allein zu finden, so dass sie nur noch freigelegt werden müssten, noch unterwerfen sich Bedeutung und Sinn vollständig einer expressionistischen Kreativität der Analysierenden (vgl. Brandom 2002, 92f.). Sinn und Bedeutung sind immer als wechselseitiges Vermittlungsgeschehen aller Parteien (oder Aspekte) zu verstehen, die wiederum notwendigerweise in einen historischen Kontext eingebettet sind.

Folglich sind Sinn und Bedeutung weder als vollständige Repräsentation noch als reine Konstruktion angemessen bestimmt. Die Unterscheidung bei der Analyse zwischen *de dicto* (das Beschriebene betreffend), *de re* (die Sache betreffend) und *de traditione* (die Genealogie betreffend) gehört von daher heute grundsätzlich zur hermeneutischen Herangehensweise, um genau diesen Umstand in der eigenen Forschung zu berücksichtigen (vgl. Brandom 2002, 94-111). Robert Brandom verbindet daher folgerichtig seine hermeneutischen Überlegungen mit einem pragmatischen Verständnis der Interpretation. Der Kontext, der von der inter-

pretierenden Person in Anspruch genommen wird und mit dem diese gleichzeitig Position im Hinblick auf die Unterscheidung der besagten drei Analysearten bezieht, steckt den Geltungsbereich einer Interpretation ab. Nur im Rahmen des jeweiligen Kontextes ist es sinnvoll, bestimmte Interpretationen zu beurteilen und zu prüfen. Ein allumfassender Kontext – so die These – ist hingegen nie gegeben. Dementsprechend ist es auch nicht möglich, eine der Perspektiven als die allein richtige herauszustellen. Sie lassen sich immer nur pragmatisch betrachten, wobei *pragmatisch* hier in „the vulgar sense of relativity to the purposes, interests, and plans of the interpreter“ (ebd., 106) zu verstehen ist. Es geht folglich nicht darum, eine universelle Wahrheit zu beschreiben, sondern darum, mittels methodisch geprüfter Schritte mögliche Erkenntnisse von Beschreibungen zu gewinnen, die für die Untersuchung relevant sein können. Damit gelten alle Perspektiven als „in principle equally valid perspectives“ (ebd.), womit zugleich ein Verständnis des Verstehens ermöglicht wird, das dieses als einen offenen und unabschliessbaren Prozess eines Spiels des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens beschreibbar macht. Ein Pluralismus an heterogenen Beschreibungsvarianten ist daher kein Makel, sondern das Ziel der philosophischen Hermeneutik: „Let a hundred flowers blossom“ (ebd., 104).

Der letzte Punkt, der in Anhalts Untersuchung gegen die Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorgebracht wird, lautet, dass diese ihre eigene Genealogie nicht thematisieren könne und stattdessen mit ihren universellen und überzeitlichen Ansprüchen die gelebte Lebenswelt der Menschen in der Analyse möglicherweise verzerre. Diesem Einwand zufolge scheint es beinahe so zu sein, als orientiere sich hier die Geisteswissenschaftliche Pädagogik weitaus mehr am (neo-)kantianischen Ansatz der transzendental-kritischen Reflexion statt am hermeneutischen Zugang. Damit besteht die Gefahr, im Vorab getroffene Vorurteile zu universalisieren und aus der Zeitlichkeit der Entwicklung herauszuheben. Die Möglichkeit einer Situierung und Modalisierung (eidetische Variation) der Erfahrung wird dadurch untergraben.

Moderne Hermeneutik hingegen, so zumindest nach Paul Ricoeur (vgl. 2016, 80), sollte stets schon auf die Erfahrungen der Lebenswelt bezogen sein, damit sie überhaupt aussagekräftige Einsichten über kulturelle Sachverhalte und Phänomene gewinnen kann. Zugespitzt formuliert: Hermeneutik ohne Phänomenologie ist blind, Phänomenologie ohne Hermeneutik ist stumm. Anstatt also eine transzendental-kritische Reflexion der Erfahrungen festzuhalten, werden diese vielmehr in ihrer Situierung und Modalisierung erfasst. Dies gilt sowohl für die eigene Position bei der Theoriebildung (hermeneutische Vorurteile) als auch für die Lebenswelt derjenigen Menschen, welche beschrieben werden soll (de re, de dicto, de traditione).

Hermeneutik wäre somit jener Zugang zur Theoriebildung, welcher die Vielfalt solcher unterschiedlichen lebensweltlichen Zugänge beschreibt, analysiert, in

ihren Wechselbeziehungen untersucht, und hierbei insbesondere auch der Frage nachgeht, wie diese Zugänge sich zum eigenen wissenschaftlichen Forschen verhalten (vgl. Jung 2012, 136). Mit Blick auf das dritte Defizit bedeutet dies, dass eine Fokussierung auf ein spezifisches Verständnis von Sittlichkeit als alleinigem Zielpunkt der Erziehung zurückgewiesen werden müsste. Denn damit wäre lediglich ein einzelner lebensweltlicher Zugang ausgewählt und verabsolutiert, wodurch zugleich andere potenzielle lebensweltliche Zugänge – synchrone und diachrone – ignoriert werden würden. Die philosophische Hermeneutik verfügt so gesehen auch über das Rüstzeug, um dem dritten Defizit zu begegnen. Es zeigt sich, dass die (moderne) philosophische Hermeneutik die angesammelten Problembereiche der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zwar nicht unmittelbar auflöst, die mit ihr verbundenen Fallstricke jedoch in ihrer eigenen Theoriebildung adressieren kann. Darüber hinaus bietet die philosophische Hermeneutik aus unserer Sicht die Möglichkeit, mit diesen Fallstricken produktiv umzugehen. Was dies für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung bedeuten kann, soll abschließend zumindest ansatzweise noch diskutiert werden.

5 Schluss

Die Modelltheorie von Stachowiak und die Differenztheorie von Luhmann sind deutlich später entstanden als die Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Sie konnten auf der Kritik früherer Theorien und Theoriebildungsansätzen aufbauen. Diese historische Bedingtheit muss für Vergleiche zwischen diesen verschiedenen Möglichkeiten der Theoriebildung unter dem Anspruch der Komplexitätsorientierung mitberücksichtigt werden. Auch wenn bei Anhalt selbst moderne Ansätze einer philosophischen Hermeneutik nicht mit in die Analyse aufgenommen werden, bedeutet dies nicht, dass mit einer alleinigen Betrachtung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik das Potenzial hermeneutischer Theoriebildung für eine komplexitätstheoretisch orientierte Erziehungswissenschaft erschöpft wäre. Dass das Heranziehen fachfremder Ansätze und Theorievorschläge in einem problemorientierten Wissenschaftsverständnis gefordert ist, zeigt ja bereits der Umstand, dass neben einer fachinternen Position auch Stachowiaks Modell- und Luhmanns Differenztheorie als fachfremde Ansätze von Anhalt in seinen Vergleich einbezogen werden. Das Fehlen moderner hermeneutischer Ansätze bei Anhalt – eine einzige Erwähnung von Clifford Geertz (vgl. 1983/2015) ausgenommen – ist also sinnvoll nur forschungspraktisch im Sinne einer notwendigen, aber immer auch kontingenten methodischen Eingrenzung zu erklären. Es sollte mit der vorliegenden Untersuchung verdeutlicht werden, dass die philosophische Hermeneutik durchaus Aspekte aufweist, die interessante Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung unter komplexitätstheoretischen Vorzeichen offerieren. Die hier nur exemplarisch angeführten Entwürfe einer philosophischen Hermeneutik kön-

nen nicht nur besagte Problembereiche der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik reflektiert behandeln, sondern zugleich auch komplexitätstheoretische Ansprüche erfassen, die für die Theoriebildung nach Anhalt maßgebend sind. Ein entscheidendes Moment ist darin zu sehen, dass auch die Ergebnisse einer philosophisch hermeneutischen Theoriebildung nicht als feste Antworten, sondern wiederum als *Fragen* zu verstehen sind (vgl. Schuchter 2016, 120). Moderne philosophische Hermeneutik liefert genügend Rüstzeug, um sich mit Anhalts Leitfrage aus ihrer eigenen Perspektive und der dazugehörigen Dynamik auseinanderzusetzen. Ihre Selbstkritik und ihr Grad an methodischer Selbstreflexion lassen sich in diesem Sinne als ein in ihr selbst fundierter Prozess deuten (vgl. Jaeggi 2020, 281). Wenn man nach Anhalt nun die Erziehung als eine Form des Miteinanderumgehens versteht und dieses soziale Geschehen sich inmitten zwischenmenschlicher Erfahrungen und Lebenswelten abspielt, können Verstehens-, Auslegungs- und Deutungs-bemühungen einer philosophischen Hermeneutik durchaus wertvolle Impulse für die Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft beitragen. Und indem die hier beschriebenen Aspekte aufgenommen werden, welche für die (moderne) Hermeneutik grundlegend sind, können auch die komplexitätstheoretischen Ansprüche erfasst und verarbeitet werden.

Elmar Anhalt kommt das Verdienst zu, mit seiner Forschung zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung unter Berücksichtigung komplexitätstheoretischer Überlegungen eine Grundlage geschaffen zu haben, auf der nun auch unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten aufgebaut werden kann. Die vorliegende Untersuchung kann vor diesem Hintergrund als ein Wegweiser verstanden werden, der auf Basis dieser Grundlage einen Zugang markiert, der im Kontext erziehungswissenschaftlicher Komplexitätsforschung in Zukunft noch stärker berücksichtigt und ausgearbeitet werden könnte.

Literatur

- Anhalt, E. (1999): *Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Anhalt, E. (2012): *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brandom, R. B. (2002): *Tales of the Mighty Dead. Historical Essays in the Metaphysics of Intentionality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Danner, H. (2006): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Flusser, V. (2007): *Kommunikologie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Foucault, M. (1966/2023): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. 27. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gadamer, H. G. (1960/2010). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 7. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Geertz, C. (2015): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Groys, B. (2022): Philosophie der Sorge. München: Claudius.
- Hacking, I. (2012): Menschenarten. The Looping Effect of Human Kinds. Zürich: Sphères.
- Hannertz, U. (1992): Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning. New York: Columbia University Press.
- Hartmann, M. (2022): Praxis des Vertrauens. Berlin: Suhrkamp.
- Ikäheimo, H. (2014): Anerkennung. Berlin: Walter de Gruyter.
- Jaeggi, R. (2020): Kritik von Lebensformen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jung, M. (2012): Hermeneutik. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Klafki, W. (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1968). Erziehungswirklichkeit. In: I. Dahmer & K. Wolfgang (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim und Berlin: Beltz, 291-298.
- Ricoeur, P. (2016): Hermeneutics and the Human Sciences, Essays on Language, Action and Interpretation. Cambridge: Cambridge University.
- Rucker, T. & Anhalt, E. (2017): Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück.
- Schuchter, P. (2016): Sich einen Begriff vom Leiden Anderer machen. Eine Praktischen Philosophie der Sorge. Bielefeld: Transcript.
- Zima, P. V. (2017): Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Autor:innen

Gerstgrasser, Robin

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Theoriebildung,

pädagogische Verantwortung, Hochschuldidaktik

E-Mail: robin.gerstgrasser@unibe.ch

Ibrahim, Omar

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundfragen der Theoriebildung,

Dekoloniale Bildungskonzeptionen, Philosophische und religiöse Lebensformen

E-Mail: omar.ibrahim@unibe.ch

Helmut Heid

Benötigen Erzieher:innen (k)eine Ausbildung?

In der Bevölkerung ist die Auffassung weit verbreitet, dass Erziehung etwas Alltägliches ist und keiner theoretischen Fundierung bedarf. Das meinen auch Erziehungswissenschaftler:innen. Walter Herzog (2018, S. 822) schreibt: „Praxis gibt es auch ohne Theorie“.¹ Und er fügt hinzu: Erziehung gibt es, seit es Menschen gibt. Dafür benötige man keine Ausbildung (vgl. ebd.). Im Folgenden stelle ich Überlegungen zur Diskussion, mit denen ich Zweifel an der Haltbarkeit dieser Thesen begründe.

1 Gibt es eine von Theorie unabhängige (pädagogische) Praxis?

Ich gehe von einem Beispiel aus: Wenn ein Vater seinen Garten umgräbt und sein Sohn ihm dabei zuschaut, dann ist das nichts Anderes als das, was es ist. Wenn aber jemand sagt, dass der Sohn dadurch eine Gelegenheit erhält zu lernen, wie man einen Garten korrekt und effizient umgräbt, „wird“ aus diesem Geschehen *insofern* ein *pädagogisches* Problem. Das Graben sieht man. Dass es sich dabei um eine Lerngelegenheit handelt, das *denkt* man. Und man denkt es bezogen auf ein zumindest elementares Wissen über Lehr-Lern-Prozesse. Auch unabhängig von diesem Beispiel gilt, dass man das erziehungsrelevante Tun eines (Erziehungs-)Praktikers sieht, dass man aber nur durch theoriegeleitete und forschungsmethodisch kontrollierte Kausalanalysen, also theoretisch herausfinden kann, ob, wie weit und warum eine veränderte Verhaltensweise der Einwirkungsadressat:innen durch diese Einwirkung verursacht worden ist. Das Ergebnis dieser Analyse ist praxisrelevantes Wissen.

Anders ist der Sachverhalt dann, wenn der Vater seinen Sohn *gezielt belehren will*. Dann handelt es sich um ein zielgerichtetes erziehungspraktisches Handeln im engen Wortsinn. In diesem Fall „ist“ das Handeln des Vaters eine Maßnahme der Belehrung, angeleitet und reguliert von einem (womöglich habitualisierten Erfahrungs-)Wissen darüber, was auf welche Weise getan werden muss, wenn der Sohn Gelegenheit erhalten soll, richtiges Graben zu lernen (vgl. Neuweg 2000, 2010, 2011). Der Vater könnte dann bspw. diejenigen Verhaltenskomponenten hervor-

1 Er präzisiert nicht, was er, etwa in Abgrenzung von narrativen Wissensformen, hier unter Theorie versteht (kritisch zum Narrativ: Shiller 2019).

heben, von denen er – das ist wichtig – zu *wissen* glaubt, dass sie (besonders) geeignet seien, den Zweck seiner Belehrung zu erfüllen. Nicht mehr das Graben, sondern die Belehrung ist dann *Zweck seines Handelns*. Das Graben „wird“ zu einem Mittel der Belehrung. Der Vater rekurriert dabei auf ein woher auch immer stammendes und wie gut auch immer überprüftes Wissen über die Wahrscheinlichkeit, mit der die Besonderheiten seines Verhaltens vom Sohn als Lerngelegenheiten und Lernunterstützung genutzt werden können.

Keine pädagogisch relevante Komponente der skizzierten Vater-Sohn-Interaktion existiert unabhängig von einer pädagogischen Theorie. Das gilt sowohl für Beobachter erziehungspraktischen Handelns als auch für die Handelnden selbst. Vielleicht kann man sogar so weit gehen zu sagen, dass das Pädagogische in der erziehungspraktischen Interaktion Theorie „ist“.

Der Stellenwert praxisimmanenter Theorie wird noch deutlicher, wo es um eine *Beurteilung* dieser Praxis geht. Wer pädagogische Praxis nicht nur beschreiben und erklären, sondern auch beurteilen will, der muss sich immer auch auf jenes Wissen beziehen, durch das beobachtbare Aktivitäten unbeobachtbar, weil theoretisch, als pädagogische Praxis konstituiert werden. Die Kritikerin fragt bspw.: Was wollte der Praktiker eigentlich mit seinem Tun bewirken, und ist das pädagogisch motivierte Verhalten des Praktikers mit einem qualifizierten Wissen darüber vereinbar, was man tun oder unterlassen muss, wenn man das jeweilige Erziehungsziel unter ansonsten gegebenen Bedingungen mit abschätzbarer Wahrscheinlichkeit erreichen will? Die Kritikerin sucht also eine Antwort auf die Frage, ob die zu beurteilende Maßnahme auf der Basis dessen, was man bisher darüber *weiß*, überhaupt geeignet ist, die Wahrscheinlichkeit der Zielverwirklichung zu erhöhen.

Noch deutlicher wird die Bezugnahme auf vorhandenes Wissen über Erfolgsaussichten pädagogisch motivierten Handelns dort, wo dieses Handeln *verbessert* werden soll. Worauf anders als auf das thematisch jeweils relevante Wissen (die Theorie) von Praktiker:innen kann man einwirken, wenn man die Qualität der Praxis nachhaltig verbessern will?

Im Zentrum aller Bemühungen um eine (technologische) Qualitätsverbesserung pädagogischer Praxis steht die Verbesserung der Qualität des *Wissens* über Bedingungen einer erfolversprechenden pädagogischen Praxis. Da aber Wissen noch lange kein Können ist (kritisch auch gegenüber meiner Argumentation: Neuweg 2000), kann relevantes und qualifiziertes Wissen „nur“ als notwendige, nicht aber auch als hinreichende Voraussetzung erziehungspraktischer Kompetenz betrachtet werden.

Wann sind Erzieher:innen kompetent und eine Erziehung erfolgreich? Benötigt man für die Beantwortung dieser Fragen außer handlungszielbezogenen Erfolgskriterien im Sinn von Wirksamkeitskriterien nicht auch moralische Normen? Andererseits: Darf Wissenschaft moralisch urteilen und Normen aufstellen? Muss sie sich nicht auf die Frage nach der *Wirksamkeit* praktizierter Maßnah-

men beschränken? Auch dort, wo anerkannt ist, dass Wissenschaft (nur) für die Generierung und Überprüfung von Sätzen über die Wirklichkeit und nicht für die Aufstellung und Rechtfertigung von Normen zuständig ist, vermag Wissenschaft zur Lösung der Bewertungs- und Normierungsfrage beizutragen, und zwar indem sie zur Klärung des Gegenstands der Wertung beiträgt und bspw. zeigt, mit welchen Konsequenzen für alle direkt und indirekt davon Betroffenen gerechnet werden muss, wenn – gleich in einem Beispiel formuliert – Heranwachsenden die Gelegenheit vorenthalten wird, ihre eigene Urteilskraft zu entwickeln (vgl. dazu Benner & Brüggem 2014). Diejenigen, die Wertungen und Normierungen als unabdingbare Bestandteile erziehungswissenschaftlicher Forschung ansehen, sollten bedenken, dass Normen eine Stellungnahme der Normadressat:innen bezwecken und erfordern, und dass moralische Praxisbewertungen seitens der Wissenschaft ihren Adressat:innen eine eigenverantwortliche Wertung pädagogischer Zweckbestimmungen und pädagogisch motivierter Aktivitäten keinesfalls ersparen können. Verantwortbar sind diese Bewertungen allerdings erst, wenn sie auf Basis der Ergebnisse einer Sachanalyse des Bewertungsgegenstands erfolgen. Und *genau hier* sind nun auch Zweck und Inhalt eines andernfalls tatsächlich entbehrlichen erziehungswissenschaftlichen Studiums zu verorten.

Nun behauptet Herzog nicht allein, dass Erzieher:innen keiner Ausbildung bedürfen. Es kommt eine zweite These hinzu. Aus seiner Sicht „gibt es Erziehung und Unterricht seit es Menschen gibt“ (Herzog 2018, S. 822). Die Beantwortung der Frage, ob Erzieher:innen (k)eine Ausbildung benötigen, hängt offenbar auch davon ab, was man unter Erziehung versteht.

2 Was „ist“ Erziehung?

Wer sagt, dass es Erziehung „gibt“ solange es Menschen gibt, dürfte sich über diese dumme Frage wundern und vielleicht mehr noch über die dreiste These, dass es Erziehung als beobachtbares Phänomen überhaupt nicht „gibt“. Was als Erziehung thematisiert wird, sind solche beobachtbaren Verhaltensweisen konkreter Menschen, die als Bedingungen bspw. der Kompetenzentwicklung Betroffener *interpretiert, modelliert und dann auch organisiert* werden (zum Problem der Gegenstandskonstitution vgl. auch Anhalt 2012, S. 72ff. und S. 80ff.). Ich nenne ein Beispiel, an dem sich auch bereits eines der Grundprobleme aufzeigen lässt, die mit der Feststellung verbunden sind, dass es Erziehung „gibt“: „Ist“ (oder war) die Ohrfeige, die ein Vater seinem Sohn verpasst, *um einen anständigen Menschen aus ihm zu machen*, Erziehung?² Haben die vielen abscheulichen Verletzungen der Menschenwürde³, die sogar im Erziehungssystem als Erziehung

2 wie bspw. Aloys Fischer (1914) das in seiner Deskriptiven Pädagogik in Erwägung zieht.

3 Wertungen und Normierungen können Gegenstand wertungsfreier Beschreibung sein.

etikettiert, praktiziert und gerechtfertigt worden sind und in gesellschaftlicher Praxis immer noch praktiziert werden (vgl. z. B. Rutschky 1997), „wirklich“ etwas mit Erziehung zu tun?⁴

Die abstrakte Rede von „der Erziehung“, die es „gibt“, begünstigt nicht nur formal die Verdinglichung einer Zuschreibung (vgl. u. a. Stegmüller, 1969), sondern auch material die Vernachlässigung der Frage, ob eigentlich jede Aktivität, die von wem auch immer als Erziehung bezeichnet wird, auch „tatsächlich“ als Erziehung qualifiziert werden kann oder soll. Zwischen verschiedenen Personen, auch zwischen Pädagog:innen, können *gravierende Differenzen in der Überzeugung bestehen*, welche Aktivitäten als Erziehung angesehen oder bezeichnet werden „sollen“. Ebenso kann ein- und dieselbe Aktivität eines als Erzieher:in bezeichneten („modellierten“) Menschen von dem einen als Erziehung und von einem anderen als etwas qualifiziert werden, das nichts mit Erziehung zu tun hat.

Was als Erziehung gelten soll, das ist Resultat einer freilich in Denk- und Handlungstraditionen inkorporierten Entscheidung. Und diese Entscheidung kann wohl kaum ohne Rücksicht auf bestmöglich gesichertes Wissen über Implikationen und Konsequenzen getroffen und verantwortet werden, die diese Entscheidung für unterschiedlich davon Betroffene hat. Die Unentbehrlichkeit solchen Wissens wird in Zweifel gezogen, wo behauptet wird, dass man für die immer schon praktizierte Erziehung keine Ausbildung bauche.

3 Brauchen Erzieher:innen keine Ausbildung?

Ich kenne keinen Sektor gesellschaftlicher Praxis, in dem das Professionalisierungserfordernis sogar von den Repräsentanten dieser Domäne so fundamental in Zweifel gezogen wird, wie das im Bildungs- und Erziehungssystem zu beobachten ist. Auch um ihre Gesundheit sind Menschen besorgt, solange es Menschen gibt. Wäre das ein Grund, medizinische Forschung und Ausbildung für entbehrlich zu halten (aktuell: Schubert 2019)? Wer sagt, dass es Erziehung gibt und die Frage nach den Kriterien ausklammert, die unentbehrlich sind, um beurteilen zu können, welche Interaktionen warum als Erziehung bezeichnet werden können und welche Praktiken keinesfalls dazu gehören, der muss sich über eine vorauszusetzende Ausbildung keine Gedanken machen. Bezogen auf Forschungsergebnisse der Lehr-Lern-Forschung ist die These der Entbehrlichkeit einer theoretischen Ausbildung im Erziehungswesen jedoch nicht nur schwer nachvollziehbar, sondern auch überaus verhängnisvoll. Sie signalisiert die Rechtfertigung eines pädagogischen Dilettantismus, der in keinem Beruf akzeptiert werden würde, egal, ob er ein wissenschaftliches Studium oder eine andere Form der Kompetenzentwicklung voraussetzt.

⁴ Was sind die Gründe für das irritierende Erfordernis, Schule und Erziehung zu „humanisieren“?

An einem stark vereinfachten Beispiel lässt sich zeigen, dass und wie insbesondere die Theorieabhängigkeit erziehungspraktischer Interventionen sogar mit der „Theoriearbeit“ der Interventionsadressat:innen funktional zusammenhängen: Lehrpersonen vertreten häufig die Auffassung, dass es gut und wichtig sei, Lernende zu loben, weil – so die Hypothese – durch das Lob die Lernmotivation und dadurch wünschenswertes Lernverhalten „verursacht“ würden. Nun hat sich herausgestellt, dass es Fälle gibt, in denen der theoretisch erwartete Effekt des Lobens praktisch in sein Gegenteil verwandelt wird. Lob verursachte in den untersuchten Fällen nicht nur keine Steigerung, sondern eine Verringerung wünschenswerter Lernerfolgswahrscheinlichkeit. Schüler:innen entwickeln Zweifel an sich und ihrem Leistungsvermögen.

Im Alltag erzieherischer Praxis kann dieser Effekt unbemerkt bleiben oder dort, wo er bemerkt wird, sehr verschieden „erklärt“ werden, auch durch Feststellungen, die mit bildungswissenschaftlich anerkannten Forschungsergebnissen unvereinbar sind. Damit ist eine Sorte von „Theorien“ angedeutet, die in der Tat kein Praktiker benötigt.

Dem gegenüber steht eine forschungsmethodisch kontrollierte Theoriearbeit, für die folgender Forschungs-Kurzbericht nur ein Beispiel⁵ ist. Manfred Hofer (1985, vgl. auch Blickle 1991) hat in einem (DFG-geförderten) Forschungsprojekt folgendes herausgefunden:

- Wenn Lehrpersonen glauben (bzw. die „Theorie“ vertreten), dass Menschen sich beim Lernen umso weniger anstrengen müssen, je begabter sie sind, und diese Lehrpersonen die umstrittene, aber dennoch verbreitete Auffassung teilen, dass Begabung genetisch bedingt und *deshalb* unabänderlich ist,
- und Schüler:innen, auf welche Weise auch immer, mitbekommen, dass ihre Lehrer:innen diese „Theorien“ vertreten,
- und überdies erfahren, dass diese Lehrpersonen Schüler:innen vor allem dann loben, wenn und weil sie sich besonders angestrengt haben,
- dann können gelobte Schüler:innen *schlussfolgern*, dass ihre Lehrkräfte sie für unabänderlich gering begabt halten, eben weil sie sich andernfalls weniger hätten anstrengen müssen – und es dann keinen Grund gegeben hätte, sie zu loben.
- Durch diese Schlussfolgerungen kann die Erfolgszuversicht betroffener Schüler:innen negativ beeinflusst werden. Dabei kommt es nicht darauf an, ob die „Theorien“ stimmen, auf die die Schüler:innen ihre Schlussfolgerungen beziehen, sondern darauf, den paradoxen Effekt des Lobes zu erklären, auch wenn er durch falsche Annahmen zustande gekommen ist.

5 Ein anderes aktuelles Beispiel wäre die Erforschung der Ursachen für die Ungleichheit der Menschen im Bildungssystem (vgl. Becker & Lauterbach 2007).

Diese komplexen Begründungszusammenhänge muss man hypothetisch denken oder gedacht haben, um sie dann erst überprüfen und als Theorem des so genannten paradoxen Effekts von Lob und Tadel (Meyer & Plöger 1979) unter methodologisch üblichem Revisionsvorbehalt vertreten zu können.

Welche erziehungstheoretischen Schlussfolgerungen ergeben sich aus dieser Kurzbeschreibung der Untersuchungen zur Paradoxie des Lobs?

1. Die Auswirkung einer Intervention hängt nicht (allein) vom Wollen und von den Aktivitäten der jeweiligen Lehrperson, sondern primär davon ab, wie davon betroffene Schüler:innen diese Intervention *theoretisch verarbeiten* (deuten, verstehen, interpretieren) (vgl. Hofer 1985; Dobrick 1985).
2. Die weit verbreitete Unterstellung, die jeweilige Lehrkraft sei „das“ Subjekt pädagogischer Praxis, ist nicht haltbar. Befunde Hofers bestätigen vielmehr, dass und wie die Adressat:innen von Lehraktivitäten an der *theoretischen* Konstitution dieser Praxis und an der Realisierung des Interventionszwecks mitwirken: Denn nur die Interpretation und Verarbeitung einer Intervention durch die Interventionsadressat:innen konstituieren den Effekt.
3. Wenn Lehrpersonen erfolgreich unterrichten und ihre Schüler:innen nicht demotivieren wollen (vgl. Prenzel 1997; Deci & Ryan 1993), müssen sie *wissen*, was getan oder unterlassen werden muss, wenn sie unter den vorgefundenen Bedingungen ihres Tuns mit Erfolgsaussicht handeln wollen. Zu diesem Wissen gehört ein Wissen über lernabhängige Informationsverarbeitungsstrategien von Lernenden; und das heißt auch: wie *Einwirkungsadressat:innen an der Realisierung des Einwirkungsziels⁶ mitwirken*. Ich vermute, dass Lehrpersonen ihr Lob anders, und zwar lehr-lern-förderlicher kontextualisieren, wenn sie in ihrem Studium Gelegenheit erhalten haben, über die komplexe Struktur jeder Lehr-Lern-Interaktion (vgl. Beck 1983a; Beck 1983b) nachzudenken und im Idealfall auch selbst hierzu zu forschen.

Die These eines Erziehungswissenschaftlers, dass man für Erziehung keine Ausbildung benötigt, kann nicht nur daraufhin überprüft werden, ob sie zutrifft. Man kann auch fragen, mit welchen (womöglich sozial selektiven) Effekten auf überaus ungleiche Adressat:innen gerechnet werden kann. Zum einen liegt die Entscheidung darüber, ob und wie allgemein zugängliche Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung praktisch genutzt werden, bei den einzelnen Erziehungspraktiker:innen selbst. Diese entscheiden auch darüber, was sie für notwendig oder entbehrlich halten. Zum anderen muss wohl davon ausgegangen werden, dass bildungsferne Eltern weniger Möglichkeiten haben, vorliegendes Wissen über Voraussetzungen erfolgreicher Bildung und Erziehung zu nutzen.

6 So aus der Perspektive des Lehrenden.

4 Eine kurze Anmerkung zu alternativen Wissens- bzw. Theorieformen

Es mag sein, dass in der Erziehungspraxis – vage und strittig als „Narrativ“ etikettierte – Wissensformen „praktiziert“ werden (Herzog 2018, 812). Die Fragen, ob, in welcher Realisierungsform und mit welchen Konsequenzen das tatsächlich der Fall ist, lässt sich nicht beantworten solange offen und unkritisiert bleibt, worin genau narrative Wissensformen bestehen, wie sie sich von wissenschaftlichen Wissensformen unterscheiden und was sie im Urteil ihrer Befürworter:innen und mit Bezug auf ein (von wem?) bestimmtes Beurteilungs- oder Erfolgskriterium besser leisten als (für entbehrlich oder sogar untauglich gehaltene) wissenschaftliche Wissensformen. Besonders problematisch ist bereits die Unterscheidung beider Wissensformen dort, wo die wie auch immer praktizierten narrativen Verfahren mit solchen Vergewisserungsverfahren und -ergebnissen unvereinbar sind, in denen hohe forschungsmethodologische Qualitätsansprüche – insbesondere die der Zuverlässigkeit und der intersubjektiven Überprüfbarkeit – anerkannt sind und befolgt werden.

Ein Blick auf die überaus heterogenen Kontexte praktischer Wissensverwendung, die als Narrative „qualifiziert“ werden, gibt Anlass zu der Befürchtung, dass damit eine Geringschätzung wissenschaftlicher Qualitätskriterien nicht nur in Kauf genommen wird, sondern gerechtfertigt werden soll. Das würde in eine Zeit passen, in der eine demonstrative Wissenschaftsfeindlichkeit und eine offensive Vergleichsgültigung heterogener Meinungen immer mehr und immer „prominentere“ Anhänger findet. Wer billigend (!) in Kauf nimmt, dass in der Erziehungspraxis Wissensformen praktiziert werden, die mit den für wissenschaftliche Wissensformen maßgeblichen Qualitätsansprüchen unvereinbar sind, der hat sich womöglich auch mit der verbreiteten Meinung abgefunden, dass Erzieher:innen keine Ausbildung benötigen.

Literatur

- Anhalt, E. (2012): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, K. (1983a): Lehrerbildung als „Verbindung“ von Theorie und Praxis? – Über den Status von Theorien im Kontext der Lehrerrolle. In: Pädagogische Rundschau 37(2), 145-169.
- Beck, K. (1983b): Das sogenannte Theorie-Praxis-Problem. Versuch einer Orientierung. In: R. Olechowski (Hrsg.): Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur Praxisverbesserung von Schule, Unterricht und Erziehung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft. Bd. 10. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdr. u. Verl., 59-75.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2007): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-40.

- Benner, D. & Brüggem, F. (2014): Die Bildung pädagogischer Urteils- und Handlungskompetenz als Aufgabe des Pädagogikunterrichts im öffentlichen Schulsystem. In: R. Bolle & J. Schützenmeister (Hrsg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts. Hohengehren: Schneider, 77-98.
- Blickle, G. (1991): Anregungsbedingungen für scheinbar paradox(al)e Wirkungen von Lob und Tadel. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 5(1), 21-32.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39(2), 223-238.
- Dobrick, M. (1985): (Miss-)Verstehen im Unterricht, ein verstehenspsychologischer Erklärungsansatz für einige soziale Phänomene im pädagogischen Kontext. In: Bildung und Erziehung 38(4), 429-440.
- Fischer, A. (1914/1950): Deskriptive Pädagogik. In: K. Kreitmair (Hrsg.) (1950): Aloys Fischer. Leben und Werk, Bd. 2. München: Bayer. Schulbuch-Verlag, 5-29.
- Herzog, W. (2018): Die ältere Schwester der Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 64(6), 813-830.
- Hofer, M. (1985): Zu den Wirkungen von Lob und Tadel. In: Bildung und Erziehung 38, Heft 4, 415-427.
- Meyer, W.U. & Plöger, F. O. (1979): Scheinbar paradoxe Wirkung von Lob und Tadel. In: S. H. Filipp. (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 221-235.
- Neuweg, G. H. (Hrsg.) (2000): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck u. a.: Studienverlag.
- Neuweg, G. H. (2010): Der Tacit-Knowing View – eine Diskussion zentraler Einwände. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 106 (4), 597-610.
- Neuweg, G. H. (2011): Praxis, Theorie. In: M. Mauser & G. Walther (Hrsg.): Bildung. Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure. Stuttgart: Metzler, 126-129.
- Prenzel, M. (1997): Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In: H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern: Huber-Verlag, 32-42.
- Rutschky, K. (Hrsg.) (1997): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin: Ullstein.
- Shubert, A. (2019): Medicus: Die Macht des Wissens. Von den Frühen Hochkulturen bis zur Renaissance. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Shiller, R. J. (2019): Narrative economics. How stories go viral and drive major economic events. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Stegmüller, W. (1969): Der Phänomenalismus und seine Schwierigkeiten. Sprache und Logik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Autor

Heid, Helmut, Prof. Dr.

Universität Regensburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, Gesellschaftstheoretische Dimension erziehungswissenschaftlicher Forschung, Wechselbeziehungen zwischen Wirtschaft und Bildung

E-Mail: helmut.heid@ur.de

Thomas Mikhail

Zur Notwendigkeit der Bildsamkeit. Überlegungen im Anschluss an Fichtes „Grundlage des Naturrechts“

Vergleicht man zwei Lemmata zu ‚Bildsamkeit‘, die jüngst in deutschsprachigen Wörterbüchern erschienen sind, könnte die Einschätzung über deren Bedeutung und Funktion für Pädagogik und Erziehungswissenschaft kaum unterschiedlicher sein. Während Elmar Anhalt (2022) an Herbarts Wort, Bildsamkeit sei *der* Grundbegriff der Pädagogik, festhält und dies zu legitimieren sucht, sieht Agnieszka Czejkowska in ihr einen Begriff, der „weder im fachlichen noch im allgemeinen Sprachgebrauch eine nennenswerte Perspektive“ biete, „um der Debatte etwas Sinnvolles hinzuzufügen“ (2023, 56). Anhalt argumentiert, dass der Bildsamkeitsbegriff in Pädagogik und Erziehungswissenschaft „sowohl für die Theoriebildung als auch für die Forschung eine Orientierung bereitstellen“ (Anhalt 2022, 53) könne. Czejkowska dagegen verweist auf die Unzeitgemäßheit des mit Bildsamkeit einhergehenden Universalitätsanspruchs, den Menschen allgemein und allgemeingültig zu definieren. Stattdessen plädiert sie für die Historisierung sowie Dekolonialisierung des Begriffs.

Solch kontroverse Auffassungen von Bildsamkeit sind in Pädagogik und Erziehungswissenschaft freilich nicht neu, wie die chronologische Übersicht von Werner Keil (1983) belegt. Insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts oszilliert die Diskussion zwischen dem Festhalten an ihrer konstitutiven bzw. konstituierenden anthropologischen Bedeutung und ihrer semantischen „Vagheit“ (Brezinka 1975, 23) bzw. Unbrauchbarkeit für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Einen der Höhepunkte der Ablehnung bildet Armin Bernhards Auffassung, bei Bildsamkeit handele es sich um „ein kulturimperialistisches Projekt“, d. h. um einen „ideologiehaltigen Begriff“. Zwar konstatiert auch er, dass Bildsamkeit als „anthropologische Grundprämisse“ an pädagogische Theorie und Praxis „existenziell geknüpft“ sei; nichtsdestotrotz sei sie nichts weiter als ein „*Synonym für die Ausbeutbarkeit menschlicher Subjektvermögen und ihre klassenspezifische Verwertung*“ (2018, 84; Hv. i. O.).

Aus Anlass dieser Kontroverse wird im Folgenden erneut der Frage nachgegangen, welche Bedeutung dem Begriff der Bildsamkeit in erziehungswissenschaftlicher Theorie und Forschung zukommt; präziser: welche Bedeutung ihr zukommen

miss. Hierzu wird eine Perspektive eingenommen, die sowohl bei Anhalt und Czejkowska als auch in Keils Übersicht unerwähnt bleibt. Sie klingt allerdings terminologisch in der auf GEPRIS hinterlegten Beschreibung eines DFG-geförderten Projekts von Andreas Gelhard, Norbert Ricken und Egbert Witte an. Darin heißt es, der „Topos der Bildsamkeit“ fokussiere „die Möglichkeitsbedingungen von Erziehungsprozessen“ (Gelhard u. a. 2021). Abgesehen davon, dass entgegen Czejkowskas Position manche Erziehungswissenschaftler sowie die Deutsche Forschungsgemeinschaft der Bildsamkeit offenkundig sehr wohl ‚etwas Sinnvolles‘ abzugewinnen meinen, auch unbeschadet des Umstands, dass aus diesem Projekt bisher noch keine Publikation hervorgegangen ist, verweist die von Gelhard u. a. verwendete Charakterisierung als ‚Möglichkeitsbedingung‘ auf eine transzendente Perspektive (vgl. Thomalla 2023). Von einer solchen ist, wie gesagt, weder bei Anhalt und Czejkowska noch bei Keil die Rede. Gleichwohl kommt dem Bildsamkeitsbegriff innerhalb der sog. transzendentalen bzw. transzendental-kritischen Pädagogik – namentlich bei Johannes Schurr (1974), Marian Heitger (2003; 1997), Volker Ladenthin (2022; 2003) und Jürgen Rekus (2006) – zentrale Bedeutung zu, die zwar Herbarts Grundbegriffsbestimmung ähnelt, sich damit jedoch keinesfalls deckt.

Inwiefern Bildsamkeit eine transzendente Möglichkeitsbedingung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist und inwiefern sie sich als Notwendigkeit erweist, wird im Folgenden aus Anlass ihrer Thematisierung bei Johann Gottlieb Fichte behandelt. In vier Schritte gliedern sich diese Überlegungen: Zunächst wird der Fragehorizont geklärt, in den Fichte die Bildsamkeit stellt. In einem zweiten Schritt erfolgt rekonstruktiv Fichtes systematische Bestimmung und Ausbuchstabierung des Bildsamkeitsbegriffs als ‚Charakter der Menschheit‘, worauf – drittens – die damit in Zusammenhang stehenden Grundmomente der ‚Aufforderung‘ und ‚Anerkenntnis‘ erläutert werden. Abschließend werden die bei Fichte gewonnenen Einsichten auf ihre Relevanz für Pädagogik und Erziehungswissenschaft geprüft und damit kritisch gewürdigt.

1 Intention und Fragestellung der „Grundlage des Naturrechts“

Es mangelt nicht an erziehungswissenschaftlicher Literatur, die auf Herbarts „Grundbegriff-Formel“ (Anhalt 2000, 168) verweist und ihn quasi zum Erfinder des Bildsamkeitsbegriffs stilisiert. Dass der Terminus bereits knapp vierzig Jahre vor Herbarts Verwendung im ersten Paragraphen seines „Umrisses pädagogischer Vorlesungen“ auftaucht, nämlich in Fichtes „Grundlage des Naturrechts“ von 1796, wird nur selten erwähnt¹; und freilich nur erwähnt, nicht aber systematisch

1 Erstmals hat Johannes Schurr darauf aufmerksam gemacht (1974, 369), in jüngerer und jüngster Vergangenheit aber z. B. auch Friedhelm Brüggem (1998), Johannes Giesinger (2011, 894), Norbert Ricken (2012, 332) sowie Thomas Rucker, Elmar Anhalt und Kira Ammann (2021, 24)

eingeholt. Dabei kann – so die These – gerade bei Fichte auf die theoretische, forschungspraktische und praxisorientierte Notwendigkeit aufmerksam gemacht werden, die der Bildsamkeit für die Konstitution zwischenmenschlicher Verhältnisse im Allgemeinen und damit folglich auch für pädagogische im Besonderen zukommt.

In der Grundlagen-Schrift reflektiert Fichte auf die Prinzipien, die das Denken ‚endlicher freier Vernunftwesen‘ in ihrer wechselseitigen Beeinflussbarkeit ermöglichen. Dabei entwickelt er diese Prinzipien nicht aus einem ethischen Grundsatz wie Kant², sondern aus dem Begriff des Selbstbewusstseins, von dem später auch seine „Wissenschaftslehre“ ihren Ausgang nehmen wird. Fichtes rechtswissenschaftliche Fragestellung lautet, welche Prinzipien notwendig sind, um von Rechten ausgehen zu können, die ausnahmslos allen Menschen qua ihres Menschseins zukommen (z. B. Recht auf Leib und Leben, auf Eigentum, aber auch auf Erziehung und Bildung)³ – von Rechten also, die nicht erst konventionell festgelegt werden müssen und insofern vom positiven Recht, das eben ‚gesetzt‘ wird (lat. *ponere* – setzen, stellen, legen), unterschieden sind. Diese Frage wird allerdings in den Kontext „einer ihr zum Grunde liegenden Frage“ gestellt. Sie lautet: „*wie ist eine Gemeinschaft freier Wesen, als solcher, möglich?*“ (Fichte 1796, 94 – Hv. i. O.) Was gemäß dem Titel auf die Rechtswissenschaft, mithin auf die Rechtspraxis bezogen und beschränkt erscheint, entpuppt sich in der Schrift als Reflexion auf die Grundsätze praktischer Wissenschaften überhaupt bzw. auf die Möglichkeitsbedingungen jeglicher zwischenmenschlicher Handlungsbereiche, kann also uneingeschränkt auch auf Erziehungswissenschaft und Pädagogik bezogen werden (vgl. Schurr 1965).

Weil es um Grundlagen geht, betreffen Fichtes Überlegungen nicht die Rechte selbst, sondern die notwendigen theoretischen Vorannahmen, d. h. die apriorischen Grundsätze oder eben Möglichkeitsbedingungen, die vorausgesetzt werden *müssen*, damit überhaupt sinnvollerweise von (Naturrechts-)Praxis die Rede sein kann. Dazu bedarf es zum einen apriorischer Grundsätze für die Konstitution der ‚Objekte‘ dieser Praxis, damit klar ist, welchen Wesen theoretisch überhaupt Naturrechte zugesprochen werden können und folglich in der Praxis auch müs-

2 So schreibt Fichte, seine Begründung des Rechtsbegriffs habe „mit dem Sittengesetze nichts zu thun, ist ohne dasselbe deducirt“ (1796, 51). Obwohl hier nicht näher darauf eingegangen werden kann, muss an dieser Stelle auf Fichtes strenge Unterscheidung zwischen sittlicher Praxis und anderen Praxen wie insbesondere Recht und Pädagogik hingewiesen werden (vgl. z. B. Asmuth 2011 sowie Traub 2011). Gerade was die Pädagogik anbelangt, könnte – so eine Mutmaßung – gezeigt werden, wie durch diese Differenzierung konzeptionelle Fallstricke im Verhältnis von fremder Einflussnahme und dem Ziel moralischer Selbstbestimmung, wie sie v. a. bei Kant und Herbart lauern, umgangen werden. Zwar bieten die Arbeiten Johannes Schurrs hierfür mehrere Anstöße, allerdings scheinen mir in dieser Frage noch weitere ‚Theorieeinsätze‘ nötig zu sein.

3 Eine Kombination aus der Rechts- und Erziehungsfrage begründet im Begriff der Bildsamkeit hat jüngst Kira Ammann vorgelegt (2020).

sen. Zum anderen sind erfahrungsunabhängige resp. erfahrungsermöglichende Grundsätze der Beziehung dieser ‚Objekte‘ zu- und untereinander erforderlich, um die Praxis als interpersonalen Handlungsraum konstituieren zu können. Mit dem ersten Aspekt der ‚Objekte‘, in dessen Verbindung der Bildsamkeitsbegriff steht, ist also die Frage nach der Grundlegung von Rechtssubjekten aufgeworfen, denen bestimmte Rechte aufgrund ihrer Konstitution zukommen bzw. zugesprochen werden *müssen*. Diesbezüglich wirft Fichte die provokante (heute politisch inkorrekt formulierte) Frage auf, „ob etwa nur dem weissen Europäer, oder auch dem schwarzen Neger, ob nur dem erwachsenen Menschen, oder auch dem Kinde der Schutz jener Gesetzgebung zukomme, und ob er nicht etwa auch dem treuen Hausthiere zukommen möchte?“ (1796, 88)

Man sieht leicht, diese Frage ist nicht bloß juristisch relevant, sie geht vielmehr ins Mark einer jeden ‚Humanwissenschaft‘. Pädagogik und Erziehungswissenschaft betrifft sie heute nicht zuletzt vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Projekts ‚Inklusion‘, aber selbstverständlich in erster Linie grundsätzlich als praktische, d. h. auf menschliche Praxis gerichtete Wissenschaft. Bezogen auf unsere Disziplin könnte Fichtes Frage so modifiziert werden: Was sind die ‚Objekte‘ von Pädagogik und Erziehungswissenschaft? Und damit unmittelbar zusammenhängend und grundlegender: Wie sind pädagogische Erfahrungen, mithin erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse überhaupt möglich?

Abgehandelt wird diese Grundlagenreflexion in Lehrsätzen, denen zur Beantwortung Beweise und Korollarien, d. h. aus den Beweisen abgeleiteten Aussagen folgen. Der Duktus dieses „phänomenalen Aufweises“, als den ihn Wilhelm Weischedel (1939, 122) beurteilt, folgt somit dem, was seinerzeit als ‚Deduktion‘ bezeichnet wurde – ‚Deduktion‘ nicht im Sinne einer logischen Ableitung, sondern als transzendentes Prüfverfahren zur Legitimation und Determination von Aussagen, „die durch synthetische Sätze bzw. Urteile a priori formuliert werden“ (Seeberg 2015, 349). Dies verdient deswegen Beachtung, weil damit genau jener an Bildsamkeit gestellte Anspruch als Möglichkeitsbedingung für erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse und eine darauf gründende pädagogische Praxis getroffen ist, der bei positivem Ergebnis ihre Denknöwendigkeit zur Folge hätte.

2 Bildsamkeit als „Charakter der Menschheit“

In den ersten Lehrsätzen weist Fichte das Selbstbewusstsein des Menschen als eines endlichen freien Vernunftwesens, die transzendente Notwendigkeit der Intersubjektivität endlicher Vernunftwesen sowie deren intersubjektives (Rechts-)Verhältnis nach. Im fünften Lehrsatz⁴ taucht dann der Begriff der ‚Bildsamkeit‘

⁴ Dieser lautet: „Die Person kann sich keinen Leib zuschreiben, ohne ihn zu setzen, als stehend unter dem Einflusse einer Person ausser ihr, und ohne ihn dadurch weiter zu bestimmen.“ (Fichte 1796, 62)

auf. Er steht in Zusammenhang mit der Frage, welche ‚Naturprodukte‘ im Gegensatz zu ‚Kunstprodukten‘ als Objekte des Naturrechts, mithin jeglicher Praxis (mit Ausnahme der moralischen) gelten können.

Die Klassifikation des Menschen als Naturprodukt ist in zweierlei Hinsicht relevant: Zum einen beweist Fichte, dass nur Naturprodukte „als ein Ganzes“ gedacht werden können (1796, 84). Als dieses Ganze, also als ‚Unteilbares‘ bzw. buchstäblich ‚Individuelles‘, haben sie keinen Zweck außerhalb ihrer selbst. Dagegen sind Kunstprodukte im Sinne des Hergestellten stets „Werkzeug zu etwas“ (ebd., 85). Anders ausgedrückt: Das Kunstprodukt weist auf einen „Urheber ausser ihm zurück“, während das Naturprodukt „fortdauernd sich selbst hervorbringt“ (ebd.). Kunstprodukte sind Mittel, Naturprodukte tragen ihren Zweck prinzipiell in sich. Zum anderen verweist diese Ganzheit von Naturprodukten in Kontrast zur „Zusammensetzung“ von Kunstprodukten darauf, dass in der begrifflichen „Zergliederung“ (Fichte bezeichnet sie meist als „Artikulation“) nur das Naturprodukt als *ein* ‚Objekt‘ gedacht werden muss, während Kunstprodukte in ihre Einzelteile analysiert und zu *Objekten* werden können. Mit diesem zweiten Aufweis kann Fichte die eingangs aufgeworfene provokante Fragestellung zumindest annähernd beantworten. Denn nur in ihrer Ganzheit können Naturprodukte abstrakt gedacht, d. h. nur bei ihnen kann von allem Empirischen wie Ethnie und Alter, aber auch von körperlicher wie geistiger Beeinträchtigung usw. abstrahiert werden – Objekt ist immer dieses eine, dessen „Theile um des Ganzen willen da“ sind und nicht umgekehrt das Ganze lediglich ein Aggregat von Teilen ist wie beim zusammengesetzten Kunstprodukt. In Fichtes Worten: Der Begriff des Kunstprodukts sei „nicht vollendet, d. h. es ist nichts *begriffen*: die Erscheinung ist nicht verstanden“ (ebd., 86 – Hv. i. O.). Begriffen und damit Begriff der Praxis können nur Naturprodukte sein.

Es ist nicht unwichtig zu bemerken, dass Fichte diesen Beweis nicht empirisch führt, sondern durch logisch-begriffliche Analyse. Empirisch allerdings – und dies bildet einen kurzfristigen Bruch in seiner Deduktion⁵ – sind die Folgerungen für die Ausdifferenzierung von Naturprodukten; namentlich die Unterscheidung vom Menschen als Rechtsobjekt einerseits und Pflanzen sowie v. a. Tieren andererseits. Zentral für diese anthropologische Betrachtungsweise, als die sie Fichte versteht und die er deshalb auch als notwendig empirisch erachtet, ist der Aspekt des „Bildungstriebes“ (ebd., 86ff.; vgl. dazu Witte 2019, 22ff.). Von den Pflanzen hebe sich das endliche Vernunftwesen Mensch durch „freie Bewegung“ ab, von

5 Hier ist nicht der Raum, um dies angemessen zu vertiefen, dennoch muss dieser empirisch argumentierende Einschub für das Grundanliegen und die Grundsatzfrage der Schrift, wie eine Gemeinschaft freier Wesen möglich sei, als problematisch beurteilt werden. Fichte entfernt sich dadurch von der transzendentalen Fragestellung nach der Möglichkeit synthetischer Urteile a priori im Feld praktischer Wissenschaften, die er – so sein Eigenanspruch – im Anschluss an Kant zu beantworten sucht.

den Tieren durch natale Unfertigkeit bzw. Unbestimmtheit. Im Gegensatz zu den Pflanzen können sich sowohl Menschen als auch Tiere frei, d. h. frei von organologischen Gesetzmäßigkeiten bewegen. Der Unterschied zwischen Mensch und Tier bestehe nun darin, so Fichte, dass der Mensch nicht „auf einen bestimmten Umkreis der willkürlichen Bewegung“ beschränkt, sondern vielmehr durch eine „Bestimmbarkeit ins unendliche“ charakterisiert sei (Fichte 1796, 86). Dies treffe freilich nur vordergründig auf den Bildungstrieb des Bewegungsumkreises zu, vielmehr sei diese Bestimmung der unendlichen Bestimmbarkeit auf die gesamte Entwicklung, also auf den Bildungstrieb als solchen zu beziehen. Tiere seien „vollendet, und fertig“, Menschen hingegen „nur angedeutet, und entworfen“ (ebd., 86f). Was den Menschen gegenüber dem Tier auszeichne, sei die Bestimmung, sich qua seines Selbstbewusstseins selbst bestimmen zu müssen, weil er (obzwar Naturobjekt) von Natur aus „überhaupt nichts“ sei (ebd., 87). In Wiederaufnahme des Ganzheitsarguments heißt es dann, der „vernünftige Beobachter kann die Theile gar nicht vereinigen, ausser in dem Begriffe seines gleichen, in dem ihm durch sein Selbstbewusstseyn gegebenen Begriff der Freiheit“. Diese fordere, dass sich der Mensch „den Begriff von sich selbst unterlegen“ müsse, „um [überhaupt – T.M.] etwas denken zu können, weil gar kein Begriff gegeben ist“ (ebd.). Jeder Versuch des Menschen, sich selbst auf einen letzten bzw. letztgültigen Begriff zu bringen, müsse notwendig scheitern, weil ihm eben kein Begriff von sich gegeben sei, als allein derjenige der Unbestimmtheit. Man könnte auch sagen: Der Mensch begreift sich als dasjenige Naturprodukt, das sich selbst einen Begriff von allem wie von sich selbst machen muss.

Gemäß dem Begriff der eigenen prinzipiellen Unbestimmtheit und folglich der Bestimmung, alles selbst bestimmen zu müssen, könne der Mensch „nun alles erklären“. Und weiter heißt es: „Was er sein soll, muss er werden: und da er doch ein Wesen für sich sein soll, durch sich selbst werden“ (ebd.). Dies sei aus dem Begriff des Selbstbewusstseins zu folgern. Während die Natur alle sonstigen Naturprodukte vollendet habe, hätte sie vom Menschen ‚die Hand abgezogen‘. Genau deshalb sei „Bidsamkeit, als solche, der Charakter der Menschheit.“ Es sei denkmöglich, dem Menschen „irgend einen andern Begriff unterzulegen, als den seiner selbst“, weshalb er „innerlich genöthigt“, d. h. von Natur aus genötigt sei, „jeden anderen für seines gleichen zu halten“ (ebd.). Insofern sei es erwiesen, dass einzig und allein der Mensch in und wegen seiner Bidsamkeit, d. h. wegen seiner Ganzheit und Unbestimmtheit rechtmäßig ‚Objekt‘ der Rechtswissenschaft, mithin Möglichkeitsbedingung jeder anderen praktischen Wissenschaft sei.

Bidsamkeit wird von Fichte in diesem Zusammenhang als Konstitutionsbedingung des Menschen ‚bewiesen‘. Sie ist kein empirisches Merkmal – wie bei Herbart –, sondern ein in transzendentaler Deduktion legitimer Grundsatz des Menschseins. Dieser besagt: Der Mensch ist ein prinzipiell unbestimmtes Wesen, das einzig und allein dazu bestimmt ist, sich selbst zu bestimmen bzw. sich selbst

die Bestimmung seines Daseins zu geben. Während andere Naturprodukte ‚gebildet‘, also ‚vollendet‘ seien, begreife sich der Mensch als ‚bildsam‘, d. h. als ‚unfertig‘ und ‚unbestimmt‘. Daraus folgt: Damit Praxis erfahrbare, mithin praktische Wissenschaften möglich sind, müsse denkbildend von einem „Bestimmtseyn des [menschlichen] Subjekts zur Selbstbestimmung“ (1796, 23) ausgegangen werden. In Kombination mit den vorangegangenen Lehrsätzen führe diese Bestimmung, so Fichte, jedoch keinesfalls in den Solipsismus. Nichts liege ferner als der Gedanke eines Zustands der vollkommenen (kognitiven wie sozialen) Isolation des Menschen (vgl. ebd., 50).⁶ Im Bestimmtsein, sich selbst bestimmen zu müssen, sind ausnahmslos alle Menschen gleich, insofern in diesem ‚Charakter‘ vereint und zugleich aufeinander verwiesen. Für Fichte heißt das, alle Menschen „sollen absolut frei und lediglich von ihrem Willen abhängig seyn“, allerdings, „so gewiss sie das sind, in gegenseitigem Einflusse stehen, und demnach nicht lediglich von sich selbst abhängig seyn“ (ebd., 94).

3 „Aufforderung“ und „Anerkenntnis“ als pädagogische Grundmomente

Modus operandi gegenseitiger Einflussnahme ist für Fichte die Aufforderungs-handlung (vgl. Schurr 1965, 89ff.). „Aufforderung“ sei *die* „Materie des Wirkens“ wie zugleich „eine freie Wirksamkeit des Vernunftwesens, an welche sie ergeht, sein Entzweck“ (ebd., 27). In ihr sieht Fichte die grundlegende Beziehung freier endlicher Vernunftwesen, d. h. die Möglichkeitsbedingung von Intersubjektivität nicht als bloße Projektion des Selbstbewusstseins auf ein anderes Naturprodukt. Vielmehr versteht er Aufforderung als die „transzendente Bedingung der dialektischen Konstitution von Selbstbewußtsein“ (Honneth 2001, 64), das sich selbst sowie zugleich anderes Selbstbewusstsein ‚außer sich‘ denken muss. Nur in auffordernden Handlungen, so Fichte, könne der Gegensatz von der prinzipiellen Freiheit der Einzelwesen und der Möglichkeit ihrer gegenseitigen „Wechsel-Wirkung“ als Beziehungsprinzip menschlicher Praxis widerspruchlos gedacht werden. „Aufforderung kann nur unter freien Vernunftwesen erfolgen“ (Schurr 1965, 91). Dies beweist Fichte damit, dass zum einen nur ein freies Vernunftwesen Zwecke setzen und so ein anderes Naturprodukt auffordern kann (man fordert immer *zu etwas* auf), dass zum zweiten nur ein freies Vernunftwesen sich als aufgefordert verstehen kann (man muss *erkennen*, dass und wozu man aufgefordert wird) und dass zum dritten nur ein freies Vernunftwesen einer Aufforderung folgen oder

6 So schreibt Fichte in den Corollarien zum zweiten Lehrsatz in Anlehnung an Kants Bonmot aus dessen Pädagogikvorlesung: „Der Mensch (so alle endliche Wesen überhaupt) wird nur unter Menschen ein Mensch; und da er nichts anders seyn kann, denn ein Mensch, und gar nicht seyn würde, wenn er dies nicht wäre – sollen überhaupt Menschen seyn, so müssen mehrere seyn“ (1796, 31 – Hv. i. O.).

diese ignorieren und nicht bloß auf einen physischen Reiz reagieren kann (man *entscheidet* sich dafür, einer Aufforderung nachzukommen oder eben nicht).⁷ Die Möglichkeit, Zwecke setzen, diese erkennen und darauf bezogen entscheiden zu können, setzt aber notwendig ein Gegenüber von Selbstbewusstsein resp. Bildsamkeit voraus – Selbstbewusstsein beim Auffordernden *und* beim Aufgeforderten. Zugleich ist Bildsamkeit als Bestimmtheit zur Selbstbestimmung auf die Aufforderung angewiesen, weil so nicht nur Intersubjektivität möglich, sondern weil erst in der Aufforderung Selbstbestimmung im Sinne einer ‚Arbeit am Selbst‘, mithin fremdbeeinflusste Bildungsprozesse (denk-)möglich werden.

Richte sich nun die Aufforderung auf die „freie Selbstthätigkeit“ eines anderen freien Vernunftwesens, dann nenne man diese Handlung, so Fichte, „Erziehung“ (1796, 32). Erziehung als „Aufforderung zur freien Selbstthätigkeit“ gründe in der Bildsamkeit als Charakter der Menschheit. Erst der Grundsatz menschlicher Unfertigkeit bzw. die Bestimmtheit zur Selbstbestimmung könne aus dem Menschen einen Menschen, d. h. aus dem endlichen Vernunftwesen ein vernünftiges Wesen machen. Vor diesem Hintergrund wird in Fichtes Beweisführung der „eigenthümliche Charakter der Menschheit“ um die pädagogisch „freie Wechselwirkung durch Begriffe, und nach Begriffen“, d. h. durch das „Geben und Empfangen von Erkenntnissen“ erweitert und so zugleich Erziehung als ein Naturrecht bzw. vielmehr als naturrechtliche (Menschheits-)Aufgabe begründet. Erst in und durch Erziehung „allein“ werde „jede Person als Mensch unwidersprechlich erhärtet“ (ebd.). Nur durch die Aufforderung zur freien Selbstthätigkeit als uneingeschränktes Recht und unbedingte Aufgabe, die ausnahmslos jedem Menschen zukomme bzw. gegenüber jedem auszuführen sei, lasse sich vernünftige Selbstbestimmung ‚kultivieren‘⁸.

Dass nur die Aufforderungshandlung der Bildsamkeit Rechnung trage, dass also nur der Modus der Aufforderung wechselseitige erzieherische Bezugnahme zwischen freien Vernunftwesen ermögliche, setze wiederum voraus, dass „ich den

7 Alfred Langewand hat moniert, dass genau diese Unterscheidung im Bildsamkeitsbegriff, wie ihn Dietrich Benner ausbuchstabiert, keine Berücksichtigung finde (Langewand 2003). Ohne hier näher auf Langewands Einwände bzw. ihre Berechtigung einzugehen, muss der Hinweis genügen, dass zumindest Fichte sehr wohl die Differenz innerhalb der Aufforderungshandlung zwischen dem Verstehen des Aufgefordertwerdens und dem Verstehen des Aufforderungsinhalts berücksichtigt hat und gerade diese Differenz für den Beweis möglicher Wechselwirkung zwischen freien endlichen Vernunftwesen heranzieht.

8 Zur Spezifik des pädagogischen Begriffs der Kultivierung bei Fichte, vgl. Merle (2001, 10f.). In diesem Zusammenhang macht Jean-Christophe Merle darauf aufmerksam, dass die erzieherische Kultivierung von Geschicklichkeiten sowie des menschlichen Vernunftgebrauchs insgesamt zwar (wie für Kant) eine moralische Pflicht sei, dass aber dem Menschen ebenfalls (i.S. eines Naturrechts) zugestanden werden müsse, „mich nicht kultivieren zu wollen“ (ebd., 10). Dieser Aspekt verdient deswegen Beachtung, weil die selbstbestimmte Verweigerung gegen die Erziehung bereits einen gewissen Grad kultivierter Selbstbestimmung voraussetzt. Mit anderen Worten: Nur (bereits) erzogene Personen können (weitere) Erziehung verweigern.

andern als vernünftiges Wesen (für ihn und mich gültig) anerkennende“ und stets „als ein solches behandelte“ (1796, 42). Ein „gemeingültiges Anerkennen“ jedes Menschen als freies Vernunftwesen sei „nothwendig“, weil darauf „unsere ganze Theorie des Rechts“, mithin die Theorie jeglicher Praxis beruhe (ebd., 38). Aufgefordert werden (faktisch) nur Wesen, die ich als freie endliche Vernunftwesen anerkannt habe; und aus der Anerkennung folgt „consequent“ die Aufforderung (ebd., 42).

Die unbedingte Notwendigkeit der Erkenntnis weist Fichte in einem mehrschrittigen „Syllogismus“ nach (ebd., 38ff.), der hier nicht rekonstruiert werden kann.⁹ Sein Kern ist der wechselseitige Verweisungszusammenhang zweier Vernunftwesen im gegenseitigen ‚Behandeln‘. Nur in tätiger Anerkennung des Gegenübers könne sich Selbstbewusstsein als solches setzen, woraus geschlossen wird: „So gewiss ich ihn [einen anderen Menschen – T.M.] nun anerkenne, d.i. behandle, so gewiss ist er durch seine erst problematische Aeußerung *gebunden*, oder *verbunden*, durch theoretische Consequenz genöthigt, mich *kategorisch* anzuerkennen, und zwar *gemeingültig*, d.h. mich zu behandeln wie ein freies Wesen“ (ebd., 42; Hv. i. O.). Hier ist bereits vorweggenommen, was später Klaus Schaller als „Ansprechbarkeit des Menschen“ (1968, 198) bezeichnen wird, um den Bildsamkeitsbegriff sozialtheoretisch auszubuchstabieren und so für die Pädagogik als interaktive Praxis fruchtbar zu machen. Vorweggenommen ist aber auch Judith Butlers Theorem der Subjektivation, das in die erziehungswissenschaftliche ‚Theorie der Anerkennung‘ eingeflossen ist (vgl. hierzu insbes. Balzer 2014 sowie Ricken u. a. 2023). Die ‚kategorische Anerkennung‘ eines Gegenübers als freies Wesen ist – nach Fichte – denknotwendige Bedingung, damit sich Selbstbewusstsein als solches setzen und so zugleich vom Gegenüber gesetzt werden kann. Ebenso wie bspw. Butler davon ausgeht, dass ‚Anerkennbarkeit‘ keine Eigenschaft einzelner Menschen, sondern eine soziale Verhältnisbestimmung sei, ebenso zeigt Fichte, dass erst die Erkenntnis (der Bildsamkeit) eine „Vereinigung entgegengesetzter in Eins“ zu denken erlaubt. Vor diesem Hintergrund wird dann in den Corollarien dieses Lehrsatzes u. a. geschlussfolgert, dass der für alle praktischen Wissenschaftsdisziplinen relevante Begriff der Individualität „aufgezeigter Massen ein *Wechselbegriff*“ sei, „d.i. ein solcher, der nur in Beziehung auf ein anderes Denken gedacht werden“ könne (Fichte 1796, 43; Hv. i. O.). Das Ergebnis dieser Argumentation lautet:

„Unter der gegenwärtigen Voraussetzung [der Erkenntnis] liegt der Vereinigungspunkt in *mir*, in *meinem* Bewusstseyn: und die Vereinigung ist bedingt dadurch, dass ich des Bewusstseyns fähig bin. – Er, an seinem Theil, erfüllt die Bedingung, unter der ich ihn anerkenne; und schreibt mir sie an meiner Seite

9 Eine erläuternde und nachvollziehbare Darstellung dieses transzendentallogischen Beweises findet sich bei Schmidt (2018).

vor. Ich thue von der meinigen Bedingung hinzu – anerkenne ihn wirklich, und verbinde dadurch *ihn* zu Folge der durch ihn selbst aufgestellten Bedingung, mich kategorisch anzuerkennen: verbinde *mich*, zu Folge der Anerkennung seiner, ihn gleichfalls so zu behandeln“ (ebd., 42f.; Hv. i. O.).

Mit der Betonung der ‚Wirklichkeit‘ der Anerkennung als ‚Anerkenntnis‘, die erst wechselseitige Behandlung ermöglicht, ist neben dem inhaltlichen auch ein wissenschaftstheoretisch bedeutsamer Aspekt angesprochen. Bedeutsam insofern, als nur so die theoretische Konsequenz der Beweisführung die Spezifik der Objektbeziehung praktischer Wissenschaften begründen kann. Während Grundsätze der Naturwissenschaften ‚lediglich‘ *erkannt* werden müssen, um gültig zu sein, fordern Grundsätze praktischer Wissenschaften unbedingt das Moment der *Anerkenntnis*, „weil es zu deren Einsetzen und Wirken eines Wollens des Subjekts bedarf“ (Lee 2017, 167). Praxis als *interaktives* Phänomen – so zumindest Fichtes Auffassung – sei auf diese Bedingung angewiesen, um theoretisch gültig wie zugleich in der Erfahrung wirksam zu sein.¹⁰ Anders ausgedrückt: Erst der Grundsatz der ‚gemeingültigen Anerkenntnis‘ macht naturrechtliche, mithin pädagogische Erfahrung möglich. Daher kann Fichte sagen, das interpersonell „Verbindende“ sei das „Denkgesetz“ in wechselseitiger Anerkenntnis, wodurch die „praktische Gültigkeit des Syllogismus“ eintrete (Fichte 1796, 46).

4 Statt eines Fazits: Bildsamkeit nach Fichte und *nach* Fichte

Abschließend stellt sich die Frage, ob und, falls ja, welche Bedeutung Fichtes frühe Ausbuchstabierung des Bildsamkeitsbegriffs heute noch für Pädagogik und Erziehungswissenschaft reklamieren kann. Die Beantwortung erfolgt differenziert in seine Bedeutung a) für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, b) für empirische Forschung sowie c) für die pädagogische Praxis. Dabei wird in Teilen auf Aspekte Bezug genommen, die Heinz-Elmar Tenorth in seiner Kritik an Dietrich Benners Begriff der Bildsamkeit ins Spiel gebracht hat (vgl. Tenorth 2001), ohne dabei jedoch auf die dortige Argumentation näher einzugehen. Dieser Rekurs bietet sich insofern an, als Tenorth insbesondere die Funktion der Bildsamkeit als allgemeinpädagogischen Terminus für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung in den Blick nimmt. Dass Bildsamkeit dafür ‚keine nennenswerte Perspektive‘ biete, wird ja derzeit wie von Czejkowska moniert.

10 So schreibt Fichte in diesem Zusammenhang: „Die ganze beschriebne Vereinigung der Begriffe war nur möglich in und durch Handlungen. Die fortgesetzte Consequenz ist es daher auch nur in Handlungen: kann gefordert werden, und wird nur gefordert für Handlungen. Die Handlungen gelten hier statt der Begriffe: und von Begriffen an sich, ohne Handlungen, ist nicht die Rede, weil von ihnen nicht die Rede seyn kann. Ich muss auf jene Anerkennung in jedem Verhältnisse, in das ich mit dem Individuum C. [Formalbezeichnung für eine andere Person] komme, mich berufen, und ihn nach derselben beurtheilen.“ (1796, 44)

a) *Notwendigkeit für die Theorie*: Mit seiner transzendentalen Deduktion beansprucht Fichte, den Beweis für die Konstitution von Gegenständen praktischer Wissenschaften (mit Ausnahme der Ethik) erbracht zu haben. Bildsamkeit zeigt sich dabei weder als ein zu einer bestimmten Epoche oder unter bestimmten historischen Umständen aufgekommenes und zur Erklärung notwendiges Menschenbild. Sie kann auch nicht – was *prima vista* naheliegt – als philosophische Wesensbestimmung¹¹ verstanden werden. Vielmehr erfüllt Bildsamkeit als apriorischer Grundsatz die Funktion, ‚den‘ Menschen bzw. ausnahmslos alle Menschen als ‚Objekt(e)‘ erst denken und in die allgemeinerziehungswissenschaftliche Theoriebildung aufnehmen zu können. Damit wird jenes Problem umgangen, dem sowohl die historisierende Pädagogische Anthropologie (vgl. z. B. Wulf & Zirfas 2014) als auch philosophische Wesensbestimmungen ausgesetzt sind, nämlich „handelnd nicht anschlussfähig“ (Tenorth 2001, 193) zu sein, d. h. weder der empirischen Forschung und noch weniger der Erziehungspraxis eine Grundlage zu bieten. Die methodische Besonderheit der transzendentalen Deduktion ist es ja gerade, Bildsamkeit nicht als Antwort auf gegebene Fragen und (normative) Erfordernisse in Forschung oder Praxis zu *erfinden*, sondern sie im apriorischen Begriff des Selbstbewusstseins als Konstitutionsbedingung von Forschung und Praxis zu *finden*. Bildsamkeit nach Fichte ist kein Prinzip des Menschseins, sondern Bedingung der Möglichkeit menschlicher Praxis sowie Erkenntnis dieser Praxis. Weil sie in der „Grundlage des Naturrechts“ explizit als Objektkonstitution in den Fragehorizont der Möglichkeit einer ‚Gemeinschaft freier Wesen‘ gestellt wird, wird Bildsamkeit *sensu* Fichte ihrem Begriffe nach bereits relational gedacht bzw. sozialtheoretisch justiert (vgl. Ricken 2012). Aus diesem Grund lässt sie sich auch nicht durch Begrifflichkeiten wie ‚Lernfähigkeit‘, ‚Begabung‘ oder ‚Disposition‘ substituieren. Mit Bildsamkeit wird keine Eigenschaft Einzelner bezeichnet, sondern sie ist als ‚Charakter der Menschheit‘ ein Relationsprinzip, das interpersonelle ‚Wechsel-Wirkung‘ denkmöglich und faktisch notwendig macht. Insofern gibt sie der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung auch das spezifische Profil der Interpersonalität, das bspw. gegenüber der Psychologie und Anthropologie eine klare Demarkation erlaubt oder gar fordert. Es muss an dieser Stelle der Hinweis genügen, dass zumindest in Fichtes Ausbuchstabierung der Bildsamkeitsbegriff der Erziehung als interpersonalem Phänomen ein Vorrang vor der intrapersonalen Bildung eingeräumt wird.

Weil weiterhin Bildsamkeit zwar ein Relationsprinzip ist, das die Möglichkeit fremder Einflussnahme auf das Selbstbewusstsein ermöglicht, weil sie aber zugleich als ‚Bestimmtsein zur Selbstbestimmung‘ gefasst wird, sind ebenfalls Synonymisierungsversuche wie ‚Plastizität‘, ‚Gestaltbarkeit‘ und ‚Nachgiebigkeit‘

11 Kritisch bezüglich des ‚Imports‘ philosophischer Reflexionen auf die Wesensbestimmungen des Menschen in Pädagogik und Erziehungswissenschaft hat Heinrich Roth in seiner „Pädagogischen Anthropologie“ (1971) argumentiert.

– vorsichtig formuliert – missverständlich. Die mit diesen Termini suggerierte Herstellbarkeit müsste konsequenterweise erziehungswissenschaftliche Theorie in den Bereich ‚poietischer Wissenschaften‘ verlagern (vgl. Böhm 1995), also aus den praktischen Wissenschaften verbannen. Zwar wäre so die Anschlussfähigkeit an – nochmals vorsichtig und im Grunde unpräzise formuliert – ‚Handeln‘ gewahrt, allerdings müsste eine darauf Bezug nehmende empirische Forschung erhebliche Erklärungsdefizite und Ungereimtheiten aufweisen, nämlich in allererster Linie dort, wo die ‚Selbstwirksamkeit‘ plastischer und nachgiebiger Objekte die Fremdeinwirkung zurückdrängt. Um es in den Worten der Vertreter einer transzendental-kritischen Pädagogik auf den Punkt zu bringen: Für die Erziehungswissenschaft ist der Mensch kein Objekt unter Objekten, sondern Objektivation, d. h. die Möglichkeitsbedingung des Objektivierens. „Selbstbestimmung kausal bewirken zu wollen, ist ein Widerspruch in sich Selbst“ (Ladenthin 2022, 52). Genau dies sucht Fichte zu beweisen.

b) Notwendigkeit für die Forschung. Erst Bildsamkeit als Relationsprinzip bzw. als Grundsatz interpersoneller Wechselwirkung ermöglicht der empirischen Forschung, erhobene Daten als Resultate *zwischenmenschlicher* Einflussnahme zu interpretieren. Um kurz die Diktion der empirischen Bildungsforschung aufzunehmen: Wie selbstverständlich wird aus den Ergebnissen von Leistungsvergleichsstudien darauf geschlossen, dass gutes wie schlechtes Abschneiden ihre Ursache im pädagogischen Zeiteinsatz, in der Ausbildung von Lehrpersonen oder der Festlegung von Standards und Kompetenzen hätten. Diese ‚Ursachen‘ gründen aber in der Voraussetzung interpersonaler Einflussfaktoren. So wäre es durchaus denkbar, Leistungsunterschiede auf biologische, kulturelle oder milieuspezifische Ursachen zurückzuführen – was in anderen Disziplinen durchaus wissenschaftliche Forschungspraxis ist. Es zeigt sich jedoch in der empirischen Erziehungswissenschaft, dass sie sich (quasi wie selbstverständlich) als praktische Wissenschaft versteht, deren Fokus weder auf natürlichen Umweltfaktoren noch auf kulturellen Umfeldfaktoren liegt, sondern die Möglichkeit zwischenmenschlicher Wechselwirkung sowie das Bestimmtsein durch Selbstbestimmung immer schon – ob bewusst oder unbewusst, das spielt keine Rolle – in Rechnung stellt. Fichtes Bildsamkeitsbegriff kann der empirischen Forschung auch deshalb als Grundlage dienen, weil dieser eine „Probe an der Wirklichkeit“ (Tenorth 2011, 199) erlaubt; insbesondere in erziehungswissenschaftlichen Experimenten. Das Experiment, insbesondere im Vergleichsdesign von Experimental- und Kontrollgruppen, stellt Bildsamkeit als interpersonale Möglichkeit der Beeinflussung stets in Rechnung. Dies trifft auf Studien zu, die für die Vergleichsgruppen unterschiedliche Wechselwirkungen (z. B. verschiedene Unterrichtsmethoden) testen, aber auch dann, wenn – wie heute in Forschungen zur Wirkung digitaler Lernarrangements und dem KI-gestützten Lernen – zwischenmenschliche Einflussnahme mit ihrem Unterlassen verglichen wird.

Der Volksmund behauptet, man könne nicht Äpfel mit Birnen vergleichen. Das ist nicht korrekt, besser gesagt: nicht präzise formuliert. Denn selbstverständlich kann man Äpfel und Birnen hinsichtlich ihrer Form, ihres Vitamingehalts oder Preises usw. vergleichen. Es bedarf dazu lediglich eines sinnvollen Vergleichskriteriums (*tertium comparationis*). Worauf die Redewendung jedoch aufmerksam macht, ist die auch für (erziehungs-)wissenschaftliche Vergleiche gültige Bedingung, dass für einen sinn- und gehaltvollen Vergleich gleichartige Objekte herangezogen werden müssen. Genau diese Gleichartigkeit ist mit Fichtes Bildsamkeitsbegriff gegeben, insofern er ja Möglichkeitsbedingungen für eine ausnahmslos alle Menschen einschließende Naturrechtspraxis analysiert. Erziehungswissenschaftliche Forschung setzt diese Gleichartigkeit immer schon fraglos voraus, wenn sie empirische Vergleiche resp. Vergleichsstudien durchführt. Bildsamkeit zeigt sich so als *conditio sine qua non* empirisch-erziehungswissenschaftlicher Forschungspraxis – ungeachtet dessen, ob die beteiligten Akteure darum wissen oder nicht.

Letztlich lässt sich so Fichtes Bildsamkeitsbegriff als Kern einer „hypothetischen Anthropologie“ verstehen (Tenorth 2011, 199). Mit ‚hypothetisch‘ ist gemeint, dass Bildsamkeit eine Voraussetzung für erziehungswissenschaftliche Forschung ist, um *deren* Objekte allererst ‚operationalisierbar‘ und für empirische Forschung anschlussfähig machen zu können, ohne damit eine universelle bzw. ‚kategorische‘ und damit unverfügbare (Wesens-)Bestimmung des Menschen anzuzeigen.

c) *Notwendigkeit für die Praxis*: Der Charakter des Hypothetischen verweist auch auf die Bedeutung des Fichteschen Bildsamkeitsbegriffs für die pädagogische Praxis. Während historisierende Menschenbilder und philosophische Wesensbestimmungen gar keine Praxisrelevanz beanspruchen (können), ‚fungiert‘ Bildsamkeit nicht nur als theoretische Grundlagenprämisse, sondern zugleich als „Betriebsprämisse im pädagogischen ‚Geschäft‘“ (ebd., 200), und zwar beschränkt und begrenzt auf das pädagogische Geschäft. Insbesondere Fichtes scharfe Abgrenzung der Erziehungstheorie gegenüber der Ethik belegt diese Beschränkung. Weil Bildsamkeit nur in der Anerkennung des Gegenübers als freies endliches Vernunftwesen, weil also jede Aufforderungshandlung „die tatsächliche Probe auf die Bildsamkeitshypothese“ (ebd.) liefert, genau deshalb gilt sie ‚lediglich‘ hypothetisch. Weder liefert sie für die Praxis eine unbedingt zu befolgende Handlungsnorm, noch kann damit jeglicher zwischenmenschliche Umgang erklärt werden. Hypothetisch bedeutet für die und in der Praxis vielmehr: Wenn man pädagogisch zu handeln beabsichtigt, dann muss man das Gegenüber als bildsam anerkennen; wer pädagogisch handelt, hat das Gegenüber als bildsames Naturprodukt anerkannt. Dies ist keine praxisuntaugliche „Tautologie“, wie stellenweise moniert wird (Ricken 2012, 332), sondern Charakteristikum eines apriorischen Grundsatzes einer hypothetischen Pädagogischen Anthropologie, der eben für das und in dem begrenzten Sprachspiel, das man traditionell Pädagogik nennt, gilt (vgl. Anhalt 2022) – darüber hinaus aber keine Geltung beansprucht. In konkreter

Gestaltung dieser Praxis fungiert Bildsamkeit allerdings als „egalitäres Moment“ (Mikhail 2009, 26), indem sie uneingeschränkt anerkannt wird, wenn pädagogische ‚Behandlungen‘ statthaben.

Dass Bildsamkeit als egalitäre Betriebsprämisse der pädagogischen Praxis gilt, zeigt nicht zuletzt – wenngleich auf eindruckliche Weise – die förder- bzw. inklusionspädagogische Wirklichkeit (vgl. Tenorth 2006). Vor diesem Hintergrund hat sie bspw. Heitger auch als „kategorischen Imperativ“ für die Förder- und Heilpädagogik begründet (Heitger 2009). Erziehung und Unterricht von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist in Anerkenntnis des menschlichen Bestimmtheits zur Selbstbestimmung nur graduell, aber nicht prinzipiell anders als pädagogische Aufforderungshandlungen in anderen Kontexten. Ihre Notwendigkeit ist allemal offenkundig.

Literatur

- Ammann, K. (2020): Kinderrechte und Bildsamkeit. Ein kritisches Plädoyer aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Weilerswist: Velbrück.
- Anhalt, E. (1999): Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Anhalt, E. (2000): Über den Ort der Bildsamkeit und des Bildsamkeitsbegriffs in Johann Friedrich Herbarts pädagogischem Denken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 76 (2), 151-176.
- Anhalt, E. (2022): Bildsamkeit. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 47-53.
- Asmuth, C. (2011): Der Staat und die Sittlichkeit. Fichtes Verhältnisbestimmung von Recht und Moral. In: G. Zöllner (Hrsg.): Staat als Mittel zum Zweck. Fichte über Freiheit, Recht und Gesetz. Baden-Baden: Nomos, 91-109.
- Balzer, N. (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhm, W. (1995): Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brezinka, W. (1975): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München: Reinhardt.
- Brüggen, F. (1998): Bildsamkeit und Mündigkeit des Subjekts. Bildungsgeschichtliche und bildungstheoretische Überlegungen zu einer (nicht nur) pädagogischen Idee. In: Franz-Fischer-Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik. Werte II - Humanität und Wissenschaft. Norderstedt: Anne Fischer, 111-125.
- Czejakowska, A. (2023): Bildsamkeit. In: M. Huber & M. Döll (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS, 51-58.
- Fichte, J. G. (1796): Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre. Jena/Leipzig: Gabler.
- Gelhard, A., Ricken, N. & Witte, E. (2021): Projektbeschreibung zu „Bildsamkeit | Plastizität. Analysen zu Gestalt und Wandel einer theoretischen Konstellation 1800 | 1900 | 2000“. Online unter: <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/471079073?context=projekt&task=showDetail&id=471079073&> (Abrufdatum: 28.11.2023).

- Giesinger, J. (2011): Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (6), 894-910.
- Heitger, M. (1997): Bildsamkeit und Menschenrechte. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73 (3), 335-342.
- Heitger, M. (2003): Systematische Pädagogik – Wozu? Paderborn: Schöningh.
- Heitger, M. (2009): Bildsamkeit – ein kategorischer Imperativ für die Heilpädagogik. In: Heilpädagogik 5 (Sonderheft), 2-6.
- Honneth, A. (2001): Die transzendente Notwendigkeit von intersubjektivität (Zweiter Lehrsatz: § 3). In: J.-Ch. Merle (Hrsg.): Johann Gottlieb Fichte. Grundlage des Naturrechts. Berlin: Akademie, 63-80.
- Keil, W. (1983): Begriff und Phänomen der „Bildsamkeit“. Chronologisch-systematische Aufarbeitung einer Auswahl erziehungswissenschaftlicher Beiträge zwischen 1920 und 1980. Frankfurt/M.: Haag + Herchen.
- Ladenthin, V. (2003): Was ist „Bildung“? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff. In: Evangelische Theologie 63 (4), 237-260.
- Ladenthin, V. (2022): Allgemeine Pädagogik. Baden-Baden: Ergon Nomos.
- Lee, H.-N. (2017): Dialektik der sittlichen Freiheit. Hegels Auseinandersetzung mit seinen Vorgängern. Baden-Baden: Nomos.
- Mikhail, T. (2009): Bilden und Binden. Zur religiösen Grundstruktur pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Lang.
- Rekus, J. (2006): Begabung und Bildsamkeit als Voraussetzungen pädagogischen Handelns. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (24) 2, 112-121.
- Ricken, N. (2012): Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, 329-352.
- Ricken, N., Rose, N., Otzen, A. & Kuhlmann, N. (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. 3. Auflage. Hannover: Schroedel.
- Rucker, Th., Anhalt, E. & Ammann, K. (2021): Der Subjektstatus des Schülers/der Schülerin. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 11 (3), 19-33 (<https://doi.org/10.1007/s35834-021-00294-7>).
- Schaller, K. (1968): Theorie der Bildsamkeit. In: K. Schaller: Erziehungswissenschaft und Erziehungsforschung. Ein Repertorium zur Methodologie der Pädagogik. Hamburg: Leibniz, 190-203.
- Schmidt, A. (2018): Vernunft und Anerkennung: Zu Fichtes Lehre von der intersubjektivität. In: M. V. d'Alfonso, Th. Kisser, P. Lohmann & J. Rivera de Rosales (Hrsg.): Mit Fichte philosophieren. Perspektiven seiner Philosophie nach 200 Jahren. Paderborn: Brill, 289-305.
- Schurr, J. (1965): Gewissheit und Erziehung. Versuch einer Grundlegung der Erziehungslehre Fichtes nach Prinzipien der Wissenschaftslehre. Ratingen: A. Henn.
- Schurr, J. (1974): Zur Möglichkeit einer transzendentalen Bildungstheorie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 50 (4), 355-377.
- Seeberg, U. (2015): [Art.] Deduktion. In: M. Willaschek, J. Stolzenberg, G. Mohr & St. Bacin (Hrsg.): Kant-Lexikon, Bd. 1. Berlin/Boston: de Gruyter, Sp. 348-353.
- Tenorth, H.-E. (2001): „Bildsamkeit“ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In: St. Hellekamps, O. Kos & H. Sladek (Hrsg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim: Dt. Studienverlag, 190-201.
- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung. Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: L. Raphael (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München: Oldenbourg, 497-520.

- Thomalla, E. (2023): Apriori. Zum Topos der Möglichkeitsbedingung. In: M. Eggers & A. Robanus (Hrsg.): Topik der Theorie. Zur rhetorischen Struktur der Theorie nach deren proklamiertem Ende. Berlin: Metzler, 241-253.
- Traub, H. (2011): Der Staat und die Erziehung. Die Entstehung von Fichtes staats- und erziehungsphilosophischem Denken aus dem Geist seiner frühen Predigten. In: G. Zöller (Hrsg.): Staat als Mittel zum Zweck. Fichte über Freiheit, Recht und Gesetz. Baden-Baden: Nomos, 133-168.
- Witte, E.(2019): Bildungstrieb. Zur Karriere eines Konzepts zwischen 1780 und 1830. Hildesheim/ Zürich/New York: Olms.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2014): Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In: C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, 9-26.

Autor

Mikhail, Thomas, PD Dr.

Universität Stuttgart

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Transzendental-kritische Pädagogik, Allgemeine Didaktik

E-Mail: thomas.mikhail@ife.uni-stuttgart.de

Markus Rieger-Ladich

Abschied von den einsamen Helden. Wie sich die Rede vom Bildungsaufstieg verkomplizieren lässt

Dass es Wissenschaft in einem reflexiven Modus zu betreiben gilt, trifft allenthalben auf Zustimmung. Diese Annahme ist weder neu noch sonderlich originell. Sie wird seit vielen Jahrzehnten immer wieder aufs Neue formuliert – und dies von Vertreter:innen der unterschiedlichsten Theorieschulen. Wie erfolgreich diese Forderung ist, zeigt sich auch daran, dass sich innerhalb der Philosophie sowie der Sozial- und Kulturwissenschaften längst Spezialdiskurse etabliert haben, in denen das Streben nach Erkenntnis systematisch untersucht wird. Über Fachverbände und Forschungsverbünde, über Zeitschriften und Buchreihen ist dieses Bestreben auch institutionell abgesichert (vgl. etwa: Schützzeichel 2007).

Kaum anders fällt der Befund für die Erziehungswissenschaft aus. Innerhalb der Fachgesellschaft, der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, engagieren sich die meisten derer, die zu solchen Fragestellungen arbeiten, innerhalb der Kommissionen Wissenschaftsforschung und der Bildungs- und Erziehungsphilosophie wie auch in der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung. Der Phantasie, was dabei zum Gegenstand werden kann, sind kaum Grenzen gesetzt. Hier können die Konjunktur von Themen oder die Konstitution des Kanons (vgl. Brauns & Vogel 2022) untersucht werden; hier können aber auch das Zusammenspiel von *doing science* und *doing gender* erforscht werden oder die Bewegungen innerhalb des pädagogischen Vokabulars (vgl. Engler 2001; Feldmann u. a. 2022).

Als gemeinsame Klammer dieser Bemühungen kann das Streben danach beschrieben werden, innerhalb der Forschung diese selbst zum Gegenstand zu machen. „Wissenschaft“, so Elmar Anhalt in seiner Studie zur „Komplexität der Erziehung“, ist „nicht nur Betrieb, sondern auch ein Ort der Reflexion auf den Betrieb und seine Werkzeuge, Produkte usw.“. Und der Jubilar, dem die vorliegende Festschrift gewidmet ist, fährt fort: „Als Philosophie der Wissenschaft, Wissenschaftstheorie, Wissenschaftsforschung und Wissenschaftsethik kann die Reflexion verschiedene Aspekte des Wissenschaftsbetriebs systematisch zum Gegenstand der Beobachtung und Beurteilung machen“ (Anhalt 2012, 15).

Dem ist uneingeschränkt zuzustimmen. Und genau dies soll im Folgenden geschehen – am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Erforschung von Bildungsaufstiegen. Obwohl es überfällig ist, deren auffällige Vernachlässigung im Rahmen eines wissenssoziologischen Beitrags genauer nachzuspüren, will ich hier das Interesse auf das Material lenken, auf das wir innerhalb der Erziehungswissenschaft zurückgreifen, wenn wir das untersuchen, was im Französischen *trajectoire* genannt wird – die Durchkreuzung des sozialen Raumes. Mich interessiert die Form, in der wir innerhalb der Erziehungswissenschaft Bildungsaufstiege untersuchen. Ich folge hier dem Vorschlag einer französischen Philosophin, die dabei neue Wege beschreitet. Chantal Jaquet, aufgewachsen in den französischen Alpen und aus einer von Armut geprägten Familie stammend, lehrt an der renommierten Sorbonne in Paris und greift auf literarische Texte zurück. Genauer – sie wendet sich jenen Texten zu, für die sich in der Literaturwissenschaft der Begriff Autosozio-biografie eingebürgert hat (vgl. Spoerhase 2017; Blome u. a. 2022). Inspiriert von den bildungssoziologischen Studien Pierre Bourdieus und seiner Mitarbeiter:innen, geht sie gleichwohl auf eine gewisse Distanz zu dieser Forschungspraxis und sucht nach Möglichkeiten, die Rede vom Bildungsaufstieg etwas zu verkomplizieren (vgl. Jaquet 2018, 29-101).¹ Die Spinoza-Expertin sucht also der starken Akzentuierung reproduktionslogischer Annahmen entgegenzutreten und präsentiert mit dem Begriff „complexion“ einen Terminus, der es erlauben soll, das Zugleich von Reproduktion und Transgression, mithin die Überlagerung gegenläufiger Tendenzen zu fassen. Diesen Vorschlag will ich auf seine Reichweite überprüfen – also daraufhin, ob er geeignet ist, die erziehungswissenschaftliche Erforschung von Bildungsaufstiegen zu irritieren und ihr neue Optionen zu eröffnen.

1 Selbstzeugnisse

Im deutschsprachigen Raum hat in den vergangenen Jahren kaum eine Gattung solche Aufmerksamkeit erhalten wie die Autosozio-biografie. Schon bevor Annie Ernaux, die als Namensgeberin gilt, den Nobelpreis für Literatur erhielt, sorgten die Bücher derer, die im Medium der Literatur der eigenen Biografie auf die Spur zu kommen versuchten, für große Resonanz. Die Autor:innen wenden sich der eigenen Person zu, suchen diese im und durch den Schreibprozess näher zu erkunden und hoffen damit jenes Zusammenspiel von Diskursen und Praktiken, von Machtverhältnissen und Emanzipationsbemühungen zu erhellen, dem sie sich in ihrer gesellschaftlichen Existenz verdanken. Anders formuliert: Die Vertreter:innen der neuen Gattung haben ein gesteigertes Interesse daran, die

1 Diese Figur hat der Historiker Per Leo eingeführt. Er warb – bei der Kommentierung einer Philosophietagung zu Heidegger – dafür, es sich bei der Analyse des Nationalsozialismus nicht zu leicht machen (vgl. Leo 2016).

eigene Subjektivierung zu erhellen. Sie tun dies hier nicht *en passant*, sondern ausdrücklich – und schreiben zu diesem Zweck.

Diese Bücher, die nun zunehmend auch innerhalb der Erziehungswissenschaft auf Interesse stoßen (vgl. Rieger-Ladich & Grabau 2018; Kalmbach u. a. 2020; Petrik & Rieger-Ladich 2022), zählen aufgrund der reflexiven Wendung zu den „Selbstzeugnissen“ (vgl. Hahn & Kapp 1987). Darunter werden in den Geschichts- und Literaturwissenschaften unterschiedliche Textsorten zusammengefasst – etwa das Tagebuch, die Autobiographie, die Familiengeschichte oder etwa die Memoiren. Mit dem Terminus „Selbstzeugnis“ werden also Texte unterschiedlichster Art bezeichnet, von denen sich manche Varianten bis in die Antike zurückverfolgen lassen und auch geographisch breit streuen. Die wichtigste Gemeinsamkeit der Verfasser:innen autosozio biografischer Texte besteht in einer spezifischen Form der Selbstzuwendung. Sie lässt sich in einem Vorgriff wie folgt charakterisieren: Die Autor:innen sind bei dem Wettstreit um Anerkennung und Aufmerksamkeit, um Kapital und Prestige aufgrund ihrer sozialen Herkunft in beträchtlicher Weise gehandicapt; sie stammen aus prekären sozialen Verhältnissen und treten mit denkbar schlechten Voraussetzungen in den Wettlauf um Kapital und Bildungstitel ein. Und sie alle werden schon früh zum Opfer von Spott und Häme (vgl. Spoerhase 2017; Blome et al. 2022; Rieger-Ladich 2020b).

Die Gründe sind unterschiedlicher Art. Schon ein oberflächlicher Blick zeigt, dass hier ein breites Spektrum von Diskriminierung, Ausgrenzung und Herabwürdigung dargestellt wird. Manche – wie etwa Didier Eribon und Édouard Louis – werden von den Angehörigen des Bürgertums dafür verachtet, dass sie aus dem Proletariat stammen und es ihnen an den richtigen Umgangsformen mangelt. Andere sind in sozialen Verhältnissen aufgewachsen, welche die Vertreter:innen der „besseren Kreise“ nur als verwahrlost wahrzunehmen in der Lage sind. Dies trifft etwa für J. D. Vance, Darren McGarvey und Christian Baron zu. Wieder andere werden deshalb zur Zielscheibe von Beschimpfungen, weil sie schwul sind – wie die bereits erwähnten Eribon und Louis. Adelheid Popp, Tove Ditlevsen und Annie Ernaux schließlich müssen sich dafür rechtfertigen, dass sie, die ebenfalls aus dem Proletariat stammen, als Frauen augenscheinlich nicht länger jenen Platz einzunehmen bereit sind, der für die Vertreterinnen ihres Geschlechts (und ihrer Klasse) vorgesehen sind.

Wenn die Angehörigen dieser überaus heterogenen Gruppe sich dazu entschließen, Bücher zu schreiben und sich dabei selbst zum Gegenstand zu machen, ist dies somit meist der Not geschuldet. Die Männer und Frauen, deren Bücher seit einigen Jahren in den Feuilletons der überregionalen Tageszeitungen wie auch in der Wissenschaft auf großes Interesse stoßen, wurden alle zum Opfer diskriminierender Praktiken. Sie wurden zum Gegenstand klassistischer Schmähungen, rassistischer Beschimpfungen, sexistischer Beleidigungen oder homophober Attacken. Dabei zeigt sich schnell, dass auch hier mit Überlagerungen und wechsel-

seitigen Verstärkungen unterschiedlicher Formen der Herabwürdigung gerechnet werden muss. James Baldwin, der US-amerikanische Schriftsteller und Aktivist, ist geeignet, diese schmerzhafteste Lektion intersektionaler Forschungen zu illustrieren: Ein Schwarzer Mann ist keineswegs davor geschützt, zusätzlich auch noch für sein schwules Begehren angefeindet zu werden (vgl. Baldwin 2019). Und genau so wenig ist eine Frau, die für ihre proletarische Herkunft verachtet wird, vor sexistischen Bemerkungen gefeit.

Wenn eine Frau, die aus dem proletarischen Wien stammt, zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur Feder greift, ein Schwarzer Vertreter der *Cultural Studies* einzelne Etappen aus seiner Biographie schildert, ein schwuler Schriftsteller von seiner Jugend in der französischen Provinz berichtet oder ein Absolvent der Yale Law-School von seinem Aufwachsen in einer Hillbilly-Familie in Ohio erzählt, dann spricht nicht eben viel dafür, in jedem einzelnen Fall mit gesteigertem Narzissmus zu rechnen. Ungleich wahrscheinlicher ist es, dass diese Bücher in besonderer Weise von dem Bemühen motiviert sind, sich selbst Klarheit zu verschaffen über das, was einem widerfahren ist. Diese Bücher können, das versuche ich im Folgenden zu zeigen, auch als ein Versuch ihrer Verfasser:innen interpretiert werden, sich sukzessive von dem zu lösen, was ihnen zugestoßen ist (vgl. Spoerhase 2017; Rieger-Ladich 2022a). Erzählen wird damit als eine politische Praxis erkennbar, insofern sie – darauf hat der Philosoph Kurt Röttgers hingewiesen – auch eine Form der Distanzierung darstellt. Sie löst jene, die das Wort ergreifen, aus der unmittelbaren Betroffenheit und trägt dazu bei, die Blockade der eigenen Handlungsunfähigkeit zu überwinden, sich neue Spielräume zu erschließen: „Nur der kann eine Geschichte erzählen, der selbst nicht mehr vollständig in der Sphäre ihrer Erzählgegenstände verhaftet ist“ (Röttgers 1999, 194; Anhalt 2005).

2 Autozoobiografien

Dieses Ringen kennzeichnet die Texte der neuen Gattung. Es ist gleichsam ihr Wasserzeichen. Dabei soll nicht bestritten werden, dass sie sich bisweilen beträchtlich voneinander unterscheiden. Das mag nicht sonderlich überraschen, sobald man in Rechnung stellt, dass sich Erzähltraditionen, Denkstile und Debattenkulturen nicht unabhängig von den Grenzen der Nationalstaaten ausprägen (vgl. Galtung 1983). Nicht einmal der Status der Autor:innenschaft ist in den USA und in Großbritannien, in Frankreich und im deutschsprachigen Raum derselbe. Auch diese von den 1960er bis zu den 1980er Jahren intensiv geführte Debatte zeigte die Persistenz nationaler Wissenschaftsfelder und intellektueller Traditionen. Aus diesen Gründen ist es kaum verwunderlich, dass die Selbstzeugnisse, die seit einigen Jahren auch von Vertreter:innen unserer Disziplin erforscht werden, so unterschiedlich ausfallen. Dies betrifft nicht nur die geschilderten Lebenswege, sondern auch den Sound, die Rhetorik, die Dramaturgie und die Inszenierung.

Manche Texte sind anklagend, andere nachdenklich, manche stärker analytisch, andere eher moralisierend; einige lassen Stolz auf das Erreichte erkennen, andere artikulieren beträchtliche Selbstzweifel; einige lassen den Zorn ihres Verfassers oder ihrer Verfasserin auf die gesellschaftlichen Verhältnisse deutlich erkennen, wieder andere die Hoffnung darauf, dass diese sich *in the long run* zum Besseren wenden.

Interpretiert man die ausgewählten Texte nun, wie hier vorgeschlagen, als eine bestimmte Spielart von Selbstzeugnissen, fällt eine weitere Besonderheit auf. Sie verweisen auf die Notwendigkeit, dass die Forschungen, die in diesem Bereich unternommen werden, die eigenen Prämissen einer kritischen Prüfung unterziehen. Es ist eben durchaus nicht so, dass die Textgestalt annehmende Selbstbefragung nur in bürgerlichen Kreisen betrieben würde. Diesen Eindruck erweckte lange Zeit die Selbstzeugnisforschung – und blendete dabei „adelige, jüdische, schwarze, nichteuropäische Frauen und Männer“ aus, wie die feministischen Historikerinnen Gabriele Jancke und Claudia Ulbrich (2005, 13) monieren. Allzu lange war sie blind für die „Geschlechter-, Kultur- und Klassegebundenheit“ (ebd., 13f.) ihrer eigenen Forschungspraxis und übersah geflissentlich jene, die ihrem engen Suchraster nicht entsprachen – und die doch von besonderem Interesse sind, wenn auch solche sozialen Praktiken in den Blick genommen werden sollen, über die Anerkennung gewährt, Identität gestiftet und Zugehörigkeit reguliert werden. Anders formuliert: Es ist fatal, wenn in der Selbstzeugnisforschung genau diejenigen nicht angemessen berücksichtigt und repräsentiert werden, die sich der eigenen Person zuwenden, um die schmerzhaften Praktiken in Erfahrung zu bringen, denen sie sich als Subjekt verdanken.

Zugleich fällt noch von anderer Seite ein Licht auf die neue Gattung. Innerhalb der Sozialtheorie wird seit geraumer Zeit darüber diskutiert, welche Form eine kritische Gesellschaftstheorie annehmen müsse, um jene sozialen Gruppen, deren Ziele sie doch zu vertreten in Anspruch nimmt, nicht zu verraten. Der Vorwurf an die Vertreter:innen kritischer Theorieprojekte lautet, dass sie sich auf Kosten derer ermächtigen, deren Interessen zu vertreten sie doch vorgeben. Der Rhetorik der Emanzipation, die hier gepflegt werde, korrespondiere keine vergleichbare Praxis (vgl. hierzu: Kastner & Sonderegger 2014). Dieser Vorwurf wurde schon früh formuliert – zunächst von Kritiker:innen der Kolonialgesellschaft, dann innerhalb der feministischen Bewegung, schließlich auch von Vertreter:innen der *Postcolonial Studies* sowie den Angehörigen französischer Sozialphilosophie, die sich dafür einsetzt, die Theoriebildung von allen Schlacken klassischer Ideologiekritik zu reinigen.

Besonders pointiert wurde diese Kritik von Gayatri Ch. Spivak intoniert. Sie warf Michel Foucault und Gilles Deleuze vor, bei der Analyse von Machtverhältnissen zwar hellseherisch zu sein, aber zugleich auf kuriose Weise blind für jene, in die sie selbst involviert sind (vgl. Spivak 2007). Ähnlich ist die Stoßrichtung von Jacques

Rancière: Der Philosoph warf seinen Kollegen aus der Soziologie – namentlich Pierre Bourdieu – vor, aller kritischen Attitüde zum Trotz doch weitgehend unempänglich für die Anliegen derer zu sein, die sie in der Academia so wortreich reklamierten. Statt mit zurechnungsfähigen Akteur:innen zu rechnen, die um ihre eigenen Interessen sehr wohl wissen, und die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass diese sich selbst artikulieren können, ergriffen sie mit großer Selbstverständlichkeit das Wort. Eigentümlich frei von Hemmungen und Selbstkritik, führten sie das sattsam bekannte Spiel der Stellvertretung ein weiteres Mal auf – und gäben dabei den Bauchredner oder die Bauchrednerin der Entrechteten (vgl. Rancière 2013; Alcoff 2023).

Ohne nun an dieser Stelle diskutieren zu können, wie berechtigt diese Kritik, die seit einigen Jahren unter der Überschrift „Postkritik“ geführt wird (Hodgson u. a. 2022; Wortmann 2020), im Detail tatsächlich ist (vgl. Kastner & Sonderegger 2014), will ich das Augenmerk auf eine andere Facette dieser Debatte lenken. Nachdem sich Rancière von Louis Althusser löste, begann er die Archive der Arbeiterklasse zu erkunden. Überzeugt davon, dass die Proletarier:innen zu einer eigenen Urteilsbildung in der Lage seien, wandte er sich den Zeugnisse ihrer Selbstverständigung zu. Er stieß dabei auf Dokumente von Angehörigen der Juni-Revolution, die in den 1830er Jahren darum kämpften, allen Formen der Bevormundung entgegenzutreten. Weil der Tag der Lohnarbeit gehörte, ging es um die Aktivitäten, welche die Revolutionäre zu nächtlicher Stunde entfalteten. Auch sie träumten davon, das entwürdigende Weiter-so zu unterbinden.²

Hier wird Rancières theoretischer Neueinsatz deutlich: Es geht ihm darum, Proletarier:innen als eigenständige Subjekte zu begreifen. Erst wenn es gelingt, den Opferdiskurs zu vermeiden und allen Versuchungen des Paternalismus zu widerstehen, lässt sich der Blick schärfen für die unterschiedlichen Formen des Widerstands. Bisweilen artikuliert sich dieser in politischen Aktionen, in kulturellen Praktiken und gemeinsamen Aktivitäten, manchmal zeigt er sich in kleinen Gesten, in einem Zögern oder einem Blick. Oder eben in Texten. Diese wertvollen Dokumente des Aufbegehrens wurden lange übersehen (vgl. Rancière 2013). Die Hoffnungen der Proletarier:innen artikulierten sich also in der Vergangenheit sehr wohl; die historischen Dokumente ihres Aufbegehrens liegen vor, aber viele jener, die sich um die Weiterentwicklung einer kritischen Gesellschaftstheorie bemühen,

2 Dazu Rancière (2013, 8) im Vorwort: „Das Thema dieses Buches ist zunächst die Geschichte dieser Nächte, die der normalen Abfolge von Arbeit und Erholung entrissen wurden. Eine kaum wahrnehmbare Unterbrechung des normalen Ganges der Dinge, scheinbar harmlos, in der das Unmögliche sich vorbereitet, träumt, bereits lebt: die Aufhebung der überlieferten Hierarchie der Unterordnung der Handarbeiter unter diejenigen, die das Privileg des Denkens besitzen. Nächte des Studiums und des Rausches. Arbeitsreiche Tage, die verlängert werden, um die Rede eines Apostels oder den Unterricht der Volksunterweiser zu hören, um zu lernen, zu träumen, zu diskutieren oder zu schreiben.“

lassen – so Rancière – die „Lesefähigkeit“ vermissen, um die in den Praktiken zum Ausdruck kommenden Sehnsüchte freizulegen und zu entschlüsseln (vgl. Rieger-Ladich & Grabau 2019).

3 Complexion

Ich betrachte die Bücher der neuen Gattung als Zeugnisse, die nicht nur unterschiedliche Formen der Herabwürdigung und der Ausgrenzung dokumentieren, sondern auch die *Erfahrungen* im Umgang mit diesen Praktiken zeigen. Die Texte sind nicht einfach ein präzises Abbild der Herrschaftsverhältnisse, die *en détail* festhalten, was ihren Verfasser:innen zustößt. Stattdessen gehen sie hervor aus dem Versuch, sich diesen Zumutungen gegenüber zu verhalten. Die Selbstzeugnisse sollten daher nicht als stumme Zeugnisse betrachtet werden, die es nur noch mit hermeneutischer Raffinesse zu entschlüsseln gilt, sondern als eine „unreine“ Textsorte, die sich widerstreitenden Kräften verdankt – und die im besten Falle wertvolle Einblicke in diese gewährt.

Ich gehe also davon aus, dass autosozio biografische Texte doppelt codiert sind: Sie tragen die Spuren der Ideologien der Ungleichheit, mit denen sich ihre Verfasser:innen konfrontiert sehen, aber – es handelt sich dabei eben um *Spuren*, nicht um die Ideologeme selbst. Die Bücher gehen darin nicht auf; in ihnen artikuliert sich auch ein widerständiges Moment. Sie gehen hervor aus dem Versuch, auf diese Zumutungen eine geeignete Antwort zu finden und geraten daher als Medium einer Widerständigkeit in den Blick, die zwar um die Beschränktheit der eigenen Möglichkeiten weiß, die aber dennoch nach einem Ausweg sucht. So gleicht die Gattung einem vielstimmigen Archiv, in dem sich nicht nur immer wieder verändernde Herrschaftsverhältnisse niederschlagen, sondern auch widerständige Akteur:innen zu erkennen sind.

Diese Spannung setzt die Texte unter Strom. Sie ähneln sich darin, dass sie Geschichten der Emanzipation erzählen (vgl. Bünger 2019). Die Bücher bezeugen den Weg, den ihre Verfasser:innen zurückgelegt haben. Sie sind der materielle Beweis dafür, dass es ihnen gelungen ist, belastende Lebensverhältnisse zu überwinden und auf Distanz zu gehen – zu ihrem Herkunftsmilieu, zu ihrer Familie und häufig auch zu ihren *peers* und Freund:innen. Dabei muss es kaum überraschen, dass hier keine triumphalen Exodus-Geschichten erzählt werden. Die Versuche, eine Lebensform hinter sich zu lassen, die als beengend und entwürdigend erlebt wird, die eine freie Entfaltung der Interessen und Talente scheinbar unmöglich macht, trifft in den meisten Fällen auf beträchtliche Widerstände. Und dies eben nicht allein bei den Angehörigen der „besseren Kreise“, die häufig den „Emporkömmlingen“ mit Vorbehalten begegnen, sondern auch bei jenen, die den Betroffenen doch am nächsten stehen, mit denen sie viele Gemeinsamkeiten und Erfahrungen teilen. Es sind die eigenen Eltern oder die Geschwister, die es hinter

sich zu lassen gilt bei dem Versuch, sich eine Zukunft zu erschließen, die von weniger Armut, Gewalt und Diskriminierung geprägt ist.

Diejenigen, die sich nach einem selbstbestimmten Leben sehnen und aus diesem Grund den Heimatort verlassen, familiäre Beziehungen zu lösen unternehmen und Freundschaften aufkündigen, können daher nur in seltenen Fällen mit Verständnis oder gar Unterstützung rechnen. Ungleich wahrscheinlicher ist es, dass der Aufbruch zu neuen Ufern von den Zurückgelassenen als Affront erlebt wird, als ein schmerzhafter Verrat gemeinsamer Werte. Aus diesem Grund sind die Emanzipationsgeschichten auch zumeist weitgehend frei von Heroismus; ungleich stärker geprägt sind sie von Schuldgefühlen, dem Schmerz über die Ablösung und der inneren Zerrissenheit der Protagonist:innen. Es ist denn auch kein Zufall, dass André Gortz als Titel für die Schilderung seiner intellektuellen Emanzipation „Verräter“ (Gortz 1997) wählte. Dieses Motiv – die Sorge, zu einem „Überläufer“ geworden zu sein – findet sich in vielen autosoziohistorischen Texten (vgl. Bourdieu 2002).

Wendet man sich nun den Lebenswegen solcher Aufsteiger:innen zu, also der Gruppe derer, die ihre Eltern in Fragen sozialer Anerkennung, gesellschaftlichem Prestige, kulturellem Kapital und allgemeinem Lebensstandard überflügelt hat, besteht eine Herausforderung darin, der Heroisierung der Akteur:innen zu widerstehen. Statt von den sozialen Voraussetzungen zu abstrahieren und in geheimnisvollen Charaktereigenschaften den Schlüssel zu einer verblüffenden Erfolgsgeschichte zu suchen, die alle Gesetze der gesellschaftlichen Reproduktion zu widerlegen scheint (vgl. Becker & Lauterbach 2016), gilt es, mit einem Geflecht von strukturellen Bedingungen, ökonomischen Verhältnissen und durchaus auch ungeplanten Gelegenheiten zu rechnen. Dem entspricht nicht nur der Verzicht darauf, den einzelnen Lebenswegen ein geheimes Telos zu unterstellen, sondern auch der Anspruch, sich von der Vorstellung zu lösen, dass sich für soziale Phänomene in jedem Fall präzise angebbare Motive individueller Akteur:innen identifizieren lassen.

Um dieser Gefahr einer unterkomplexen Perspektive zu begegnen, hat Chantal Jaquet den Begriff der „complexion“ geprägt (vgl. Jaquet 2018, 95-133). Sie ist daran interessiert, das komplizierte Bedingungsgefüge begrifflich zu erschließen, das den sozialen Aufstieg reguliert – ihn wahrscheinlicher macht, begünstigt, erschwert oder gar verunmöglicht. Sie wirbt in ihrer Studie zu den *transclasses* dafür, nicht allein substantialistischen Annahmen eine Absage zu erteilen, sondern auch linearen und kausalen Denkmodellen. Die „Nicht-Reproduktion sozialer Macht“, so der Untertitel, lasse sich erst dann erklären, wenn der Prozess des individuellen Übergangs möglichst kleinteilig beschrieben und rückgebunden werde an Bewegungen, die sich auf der kollektiven Ebene vollziehen.

Jaquet erläutert die Unzulänglichkeit traditioneller Erklärungsversuche: Statt etwa den „Ehrgeiz“ als Erklärung zu bemühen, der – einer Laune des Schicksals gehor-

chend – manchen in die Wiege gelegt erscheint (und anderen eben nicht), gelte es zu verstehen, dass damit nichts *erklärt* wird. Eher schon gleiche die Rede von einer „ehrgeizigen Schülerin“, die eine beachtliche Bildungskarriere zurückgelegt hat, einer verdeckten Stoppregel: Sie fördert die Suche nach Mechanismen und Wechselwirkungen gerade nicht; sie trägt nichts zu einer Dekomposition der beteiligten Akteur:innen, Organisationen und Institutionen bei, sondern verhindert die Spurensuche dadurch, dass sie sich selbst als Erklärung ausgibt: „Ehrgeiz ist keine erste Ursache, er ist die Wirkung eines Prozesses, der eine kognitive Bestimmung, die Idee eines sei's auch verworrenen Vorbilds, und eine affektive Bestimmung, es einzuholen, verbindet.“ Und Jaquet fährt fort: „Wenn man glaubt, Ehrgeiz sei die Wurzel der Nicht-Reproduktion, verwechselt man eine Wirkung mit einer Ursache. Wenn Ehrgeiz der Ehrgeiz zu etwas ist, muß dieses Etwas bereits aufgetaucht sein, um ihn zu ermöglichen“ (Jaquet 2018, 36).

4 Transclasses

Die an Spinoza geschulte Philosophin wirbt somit für einen relationalen Denkstil, der sich durch einen präzisen Sprachgebrauch, den Verzicht auf weitreichende Vorannahmen sowie die Dekomposition sozialer Sachverhalte auszeichnet – und der sich von literarischen Texten anregen lässt. In der Folge gelingt es Jaquet, nicht allein zu zeigen, dass Affekte – etwa Zorn und Hass, aber auch Scham und Stolz – bei der Analyse sozialer Mobilität berücksichtigt werden müssen, sondern auch mit dem Zugleich einer Vielzahl von Einflussgrößen gerechnet werden muss: „Die Nicht-Reproduktion fordert dazu auf, ineinander verschachtelte Geschichten und miteinander verschränkte Ursachen zu denken. Sie sind nicht das Produkt einer ersten und determinierenden Ursache, die man als die Ursache präsentieren könnte, sondern eine singuläre Konfiguration von vielerlei Ursachen, deren Resultante ein Lebensweg ist“ (Jaquet 2018, 96). Jaquet warnt also vor monokausalen Erklärungsversuchen und wirbt dafür, den Blick zu weiten für solche Einflussgrößen, die bislang vernachlässigt wurden.

Selbst wenn man diese Maxime beherzigt und es einübt, mit einer Vielzahl miteinander interagierender Faktoren zu rechnen, kann es doch als unstrittig gelten, dass für deren Lebenswege die Einrichtungen des Bildungswesens eine besondere Rolle spielen. Die Autor:innen, die in der Buchbranche gefeiert werden, sind nicht nur *transclasse*, sondern auch Bildungsaufsteiger:innen. Sie verdanken ihre spektakuläre Durchquerung des sozialen Raumes nicht besonderen sportlichen Fähigkeiten oder außergewöhnlichen musikalischen Talenten; es ist die *Schule*, die es ihnen ermöglicht, sich aus der häuslichen Enge zu lösen, erniedrigende und mitunter auch gewaltförmige Sozialbeziehungen hinter sich zu lassen und sich völlig neue Lebenswelten zu erschließen. Über die Schule erwerben sie freilich nicht nur die „Hochschulreife“; sie ist auch jene Institution, welche ihre Klientel

schon früh auf bürgerliche Umgangsformen verpflichtet. Und sie vermittelt den Schüler:innen, ohne dass es von dem Lehrpersonal immer intentional betrieben würde, ihren Platz im gesellschaftlichen Gefüge (vgl. Rieger-Ladich 2017).

Über Nähe und Distanz zum bürgerlichen Habitus, der in vielen Fällen noch immer die entscheidende Orientierungsgröße darstellt, lässt sich die präzise Positionierung innerhalb des sozialen Raumes und der Klassenverhältnisse vornehmen. Viele Kinder aus proletarischen Familien oder aus prekären Verhältnissen treffen hier, im Klassenzimmer und auf dem Pausenhof, zum ersten Mal auf die Kinder des Bürgertums. Und viele werden hier – durch die Lehrkräfte, aber auch durch die Mitschüler:innen – mit einer Kultur des Vergleichens konfrontiert, mit einer kompetitiven Logik, die Abstände misst und Zugangsberechtigungen streng limitiert (vgl. Sandel 2020). Es kommt somit in der Schule zu folgenreichen Formen der Adressierung: Kinder, die weit entfernt von bildungsaffinen Milieus aufgewachsen und mit gänzlich anderen kulturellen Praktiken und symbolischen Ordnungen vertraut sind, werden an Kriterien gemessen, die ihnen völlig fremd sind – und hier vielleicht zum ersten Mal auf ihre (vermeintlich) individuellen Unzulänglichkeiten hingewiesen. Und nicht eben selten werden sie dabei als „Andere“ markiert, ausgegrenzt und stigmatisiert (vgl. Goffman 2010; Emmerich & Hormel 2013).

Dies ist ein Grund dafür, dass die Schule von sozialen Aufsteiger:innen zumeist als hochgradig ambivalente Einrichtung erlebt wird. Obwohl sie aus Familien stammen, die ihre Selbstachtung nicht zuletzt daraus beziehen, dass sie die Werte des Bürgertums missachten und den Vertreter:innen des Bildungswesens ihren Respekt verweigern, ahnen sie doch, dass ihr weiterer Lebensweg maßgeblich davon abhängt, ob es ihnen gelingt, sich hier – auf unbekanntem Terrain – durchzusetzen (vgl. Ernaux 2019). Dass dazu sehr viel mehr gehört, als nur eine gewisse kognitive Leistungsfähigkeit zu demonstrieren sowie entsprechende Fähigkeiten und Kenntnisse nachzuweisen, spüren sie meist sehr schnell. Sie betreten mit der Einschulung ein symbolisches Universum, das ihnen häufig völlig fremd ist: Sie sind zumeist weder mit den sozialen Umgangsformen vertraut, die hier gepflegt werden, noch mit den kulturellen Praktiken, die das pädagogische Feld konstituieren. Es sind denn auch nicht so sehr die intellektuellen Herausforderungen, die Bildungsaufsteiger:innen in der Schule oder in der Universität scheitern lassen, eher schon ist es das „hidden curriculum“, das sie verzweifeln lässt – mithin das, was sich „von selbst“ versteht und nirgends festgehalten ist, weil es für jene, die damit vertraut sind, für selbstverständlich gilt (vgl. Zinnecker 1975).

5 Mitspielfähigkeit

Damit wird deutlich, dass die bereits erwähnte „Zerrissenheit“ nicht den einzelnen Individuen zugerechnet werden sollte. Sie wird zwar von den betroffenen Individuen erlebt, aber eher schon müssten diese als Symptomträger:innen eines ungleich komplexeren Sachverhalts in den Blick genommen werden. Das Gefühl der Zerrissenheit verweist auf eine widersprüchliche Konstellation, die von ihnen als persönliches Schicksal erlebt wird, als Dilemma, das keinen Ausweg zu kennen scheint. Schüler:innen aus benachteiligten Familien sehen sich mit dem Schulbesuch vor eine schmerzhaft Wahl gestellt: Sie müssen sich entscheiden zwischen dem schulischen und dem familiären Habitus. Ohne letzteren abzulegen, werden sie innerhalb der Schule kaum reüssieren können. Hier gilt noch immer ein klassischer Lehrsatz der philosophischen Logik: *tertium non datur*.

Bevor es also darum geht, sich in Mathematik Klausuren zu beweisen, bei der Interpretation eines Gedichtes zu glänzen oder sich mit den Grundlagen der Pflanzenkunde vertraut zu machen, müssen sie die Voraussetzungen dafür schaffen, am Unterrichtsgeschehen überhaupt teilnehmen zu können. Die benachteiligten Schüler:innen müssen sich zunächst als adressierbare Subjekte erweisen, als vollwertige Mitglieder des Klassenverbandes; sie müssen auf erkennbare Weise die „Schulkultur“ inkorporieren (vgl. Helsper 2008) und „Mitspielfähigkeit“ erwerben (Alkemeyer & Buschmann 2017). Und eben dies verlangt zumeist den Bruch mit den Werten der eigenen sozialen Klasse, mit den Umgangsformen, die zu Hause gepflegt werden, mit der Sprache, die dort gesprochen wird. Die Absage an diese stellt somit die informelle Zugangsberechtigung dar. Zunächst, auch das zeigen viele Selbstzeugnisse von Bildungsaufsteiger:innen (vgl. Rieger-Ladich 2020b), ist die Hoffnung groß, dass es ausreichen könnte, eine gewisse „Zweisprachigkeit“ zu praktizieren – also in der Schule den Dialekt abzulegen, „verräterische“ grammatikalische Wendungen zu vermeiden und sich einer anderen Intonation zu befleißigen, um zu Hause dann wieder umzuschalten; aber schon bald zeigt sich, dass sich dies im Alltag kaum durchhalten lässt. Und es erweist sich, dass die Schüler:innen nicht nur von dem Lehrpersonal skeptisch beobachtet und auf ihre habituelle Passung hin geprüft werden, sondern eben auch von ihren Eltern. Auch diese sind für die feinen Signale, die eine Habitustransformation anzeigen, nicht unempfindlich. Vielmehr ist damit zu rechnen, dass sie die Erweiterung des Wortschatzes, die Ausbildung neuer Interessen, die Veränderung der Umgangsformen wie auch das Knüpfen neuer Freundschaften sehr aufmerksam registrieren. Und das zumeist nicht goutieren, sondern häufig genug als „Verrat“ (Gorz 1997) an ihren Überzeugungen und Werten erleben. Und so kommt es immer wieder dazu, dass die Eltern von Bildungsaufsteiger:innen ihren eigenen Lebensentwurf radikal infrage gestellt sehen, sobald diese ihre Bemühungen intensivieren, sich mit dem fremden Terrain vertraut und dessen Spielregeln zu eigen zu machen (vgl. Eribon 2017, 75f.; Ernaux 2019).

Die Lebenswege von Annie Ernaux, Didier Eribon, J. D. Vance, Christian Baron und vieler anderer gewinnen noch weiter an Brisanz, wenn man von den individuellen Schicksalen abstrahiert und sie als bildungssoziologischen Testfall betrachtet. Hier, bei der Erforschung der Effekte des Bildungswesens, dominierten lange Zeit Theoriemodelle, welche die Reproduktion sozialer Ungleichheit zu erklären suchten und besondere Energie darauf verwandten, die Verstrickung der Bildungseinrichtungen in diese nachzuweisen. In Frankreich etwa hatte das Forschungsteam um Pierre Bourdieu seit den 1960er Jahren entsprechende Arbeiten vorgelegt und offengelegt, auf welche Weisen es den gesellschaftlichen Eliten gelingt, ihre Privilegien weitgehend unbemerkt an die Angehörigen der nächsten Generation weiterzugeben. Hierzulande wurden diese Befunde diskutiert, als 1971 die Studie „Die Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu & Passeron 1971) erschien – also nur wenige Jahre, nachdem Georg Picht die „Bildungskatastrophe“ ausgerufen hatte (vgl. Kalmbach u. a. 2020). Weitgehend parallel dazu hatte in England Basil Bernstein linguistische Studien zum schulischen Sprachgebrauch vorgelegt und demonstriert, dass der an der Schule gepflegte „elaborierte Code“ genau jene begünstigt, die diesen schon zu Hause erworben haben. Nicht allein die Schule ist von den Werten der Mittelschicht nachhaltig geprägt, überdies lassen die Lehrkräfte kaum Anstrengungen erkennen, die allenthalben geforderte Demokratisierung des Bildungswesens voranzutreiben (vgl. Bernstein 1977). Zu vergleichbaren Ergebnissen kamen Samuel Bowles und Herbert Gintis, als sie die Ökonomisierung des US-amerikanischen Bildungswesens untersuchten. Gestützt auf empirische Forschungen erbrachten sie den Nachweis, dass die Organisation von Schulen und Hochschulen nicht nur die Akkumulation von Kapital befördert und die Artikulation von Kritik erschwert, sondern auch alle Bemühungen um Chancengleichheit systematisch unterläuft. „Schooling in Capitalist America“ (Bowles & Gintis 1977) wies überzeugend nach, dass die USA von einem egalitären Bildungswesen weit entfernt sind und es nicht einmal die gesellschaftlichen Reformbewegungen der 1960er und 1970er Jahre verhindern konnten, dass das Versprechen auf mehr Gleichheit und Gerechtigkeit von den Bildungseinrichtungen immer wieder gebrochen wurde.

Es wäre nun ein Trugschluss zu glauben, dass diese Befunde ihre Gültigkeit längst eingebüßt hätten. Aktuelle Forschungen zur sozialen Mobilität und der Bedeutung sozialer Herkunft für schulischen Erfolg bestätigen diese weitgehend. Das gilt etwa für die USA (vgl. Karabel 2005; Sandel 2020), aber auch für den deutschsprachigen Raum. Das mag zunächst vielleicht überraschen, weil es hierzulande als Reaktion auf die „Bildungskatastrophe“ zu einem massiven Ausbau des Bildungswesens kam: Es wurden neue Hochschulen gegründet, die Ausbildung von Lehrer:innen reformiert und die Zahlen in den weiterführenden Schulen deutlich erhöht. Und doch – die erhofften Effekte blieben weitgehend aus. Der Abstand zwischen den gesellschaftlichen Eliten und den weniger privi-

legierten Gruppen wurde zwar etwas geringer, aber der Schule, die doch zu den „schicksalskorrigierenden Institutionen“ gezählt wird, tut sich noch immer „sehr schwer, Herkunft und Zukunft eines Kindes zu entkoppeln“ (Mau 2015, 36). Es blieb, so Steffen Mau, bei einer „halbierten Meritokratie“: So attraktiv es für eine Gesellschaft ist, sich damit zu schmücken, dass der Erfolg und die Position eines Einzelnen sich weder Herkunft noch Privilegien verdankt, sondern allein seinem „Talent“ und seiner „Leistungsbereitschaft“ (ebd.), so trügerisch ist doch diese Form gesellschaftlicher Selbstthematisierung. Gleichwohl prägt die Rede von der Meritokratie die bildungspolitischen Debatten bis heute.

Der Blick auf aktuelle Befunde ist indes kaum geeignet, die Einrichtungen des Bildungswesens erneut zum Hoffnungsträger zu stilisieren – sie also aufs Neue mit der Aufgabe zu betrauen, die Angleichung der Lebensverhältnisse zu betreiben und die soziale Mobilität deutlich zu erhöhen. Richard Münch hielt diesbezüglich nüchtern fest: „Die Zeiten, in denen viele aufstiegen, während alle, auch die Schwächsten, mitgenommen wurden, sind offensichtlich vorbei. Das Programm der Bildungsexpansion stößt an seine Grenzen, weil zwar viele befähigt werden, sich selbst zu behaupten, aber zugleich eine neue Unterschicht entstanden ist, in der sich all diejenigen sammeln, denen das Angebot der Teilhabe durch Bildung nicht hilft, weil sie es nicht für sich verwirklichen können“ (Münch 2015, 71). Die Kollateralschäden des verschärften Wettbewerbs, der auch Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen prägt, sind, so Münch, beträchtlich: Er führt zu einer weiter zunehmenden Einkommensungleichheit, verschärft die gesellschaftliche Desintegration und führt auf der individuellen Ebene zu „enttäuschten Erwartungen, Motivationsverluste[n]“ und Frustration (ebd.).

Es ist dann nur folgerichtig, dass sich die Enttäuschung über die ausbleibenden gesellschaftlichen Reformprozesse und die gebrochenen Versprechen auch auf der Ebene der Semantik niederschlägt. Hatte das von Ulrich Beck (1986) Mitte der 1980er Jahre in Umlauf gebrachte Bild des „Fahrstuhleffekts“ noch die Gewissheit zum Ausdruck gebracht, dass sämtliche sozialen Gruppen von der Modernisierung der Gesellschaft profitieren würden, so ist dieses nun von einem anderen, nicht weniger anschaulichen Bild abgelöst worden. Andreas Reckwitz hat plausibel gemacht, dass von einem kollektiven Aufstiegsprozess längst schon keine Rede mehr sein könne: Wer heute noch aufsteige, tue dies zumeist auf Kosten anderer (vgl. Reckwitz 2017). Konkurrenz sei an die Stelle von Solidarität getreten. Statt sich also noch länger an einem Fahrstuhl zu orientieren, der alle nach oben befördere, erweise sich nun der „Paternoster“ als die treffendere Metapher. Dieses Beförderungsmittel, das mentalitätsgeschichtlich auf die Nachkriegszeit verweist, sei besser geeignet, die Verschärfung der Positionierungskämpfe zu illustrieren. Der Paternoster verweist somit nicht allein darauf, dass die Schere zwischen Arm und Reich wieder weiter auseinandergeht; er setzt auch den engen Zusammenhang von dem sozialen Aufstieg der einen und dem Abstieg der anderen ins Bild (vgl. ebd.).

6 Eigensinnigkeit

Dies ist der Kontext, in dem aktuell über Bildungsaufstieg gesprochen wird. Lange Zeit wurde dieser Gruppe weder in der Soziologie noch in der Erziehungswissenschaft die notwendige Aufmerksamkeit geschenkt. Die Ursachen dafür sind unterschiedlicher Art. Zunächst dominierten reproduktionstheoretische Modelle, welche Prozesse der gesellschaftlichen Schließung, Mechanismen der verdeckten Weitergabe von Privilegien und die Instrumentalisierung des Bildungswesens durch gesellschaftliche Eliten zu erklären erlaubten (vgl. Weber 1921/1922; Vester & Oertzen 1993; Becker & Lauterbach 2016). Auf der Agenda stand, die ausbleibende Demokratisierung der Einrichtungen des Bildungswesens zu skandalisieren und die verführerische Rede von einer meritokratisch verfassten Gesellschaft als Selbstbetrug zu entlarven (vgl. Solga 2005). Deutlich weniger attraktiv war es folglich, sich den Bildungskarrieren derer zuzuwenden, denen es augenscheinlich gelungen war, die Gesetze der Wahrscheinlichkeit außer Kraft zu setzen und als Vertreter der „First Generation“ ein Studium zu absolvieren und im Anschluss Karriere zu machen. Solche – statistisch betrachtet: eher unwahrscheinlichen – Lebenswege zu untersuchen, war auch deshalb lange Zeit nicht opportun, weil viele Vertreter:innen der Bildungsforschung augenscheinlich befürchteten, dass ihre bildungspolitischen Forderungen an Schlagkraft einbüßen würden, wenn in der Öffentlichkeit vermehrt die Lebenswege von Bildungsaufsteiger:innen diskutiert würden (vgl. aber: El-Mafaalani 2012; Spiegler 2015; Maschmann 2021). Hinzu kam die nicht unberechtigte Sorge, dass dies von politischen Kräften, die sich allen Versuchen, mehr Chancengleichheit herzustellen, strikt verweigerten, instrumentalisiert werden und es den unterschiedlichen Varianten von Begabungsideologien zur Renaissance verhelfen könnte (vgl. Scherr 2014).

So erweist sich die Erforschung von Bildungsaufstiegen als eine heikle Angelegenheit. Stellt man in Rechnung, dass diese in Gesellschaften, die von der massiven Ungleichverteilung von Ressourcen und Entwicklungsmöglichkeiten geprägt sind, zu einer Quelle ideologischer Diskurse werden können, weil sie die (vermeintliche) Durchlässigkeit und Mobilität verkörpern (vgl. Mau 2015, 41), wird die Herausforderung deutlich, die Grenzen reproduktionstheoretischer Ansätze einzuräumen, ohne Zuflucht zu individualistischen Erklärungsmodellen zu suchen. Es gilt daher, nicht hinter die Einsichten der gesellschaftstheoretisch instrumentierten Bildungsforschung zurückzufallen und es gleichzeitig zu vermeiden, die Betroffenen zu hilflosen Opfern zu erklären, also damit zu rechnen, dass diese sich – unter bestimmten Bedingungen – durchaus als widerständig erweisen können. Ungleich stärker, als dies in der Vergangenheit geschah, gilt es daher künftig, „die auch eigensinnige Auseinandersetzung von Einzelnen, Familien und Gruppen mit den ihnen zugemuteten Bedingungen und Erfahrungen“ in den Blick zu nehmen sowie „ihre über das bloße Ausagieren verinnerlichter Dispositionen und den Nachvoll-

zug sozialer Erwartungen hinausgehenden Praktiken, Entwürfe und Strategien“ zum Forschungsgegenstand zu machen (Scherr 2014, 292). Genau dieses leistet die neue literarische Gattung. Und damit begegnen deren Vertreter:innen zugleich der Gefahr, damit doch wieder einen verdeckten Heroismus des Einzelnen zu betreiben, wie dies etwa für Jean-Paul Sartre typisch war. Es ist daher hilfreich, abschließend erneut an Jaquets Plädoyer für einen relationalen Denkstil zu erinnern. Sie warnt davor, den Klassenübergänger zum „einsamen Helden“ zu stilisieren, und beschreibt ihn eher als Element eines beweglichen Netzes, in dem Kräfte, Interessen und Begehren unterschiedlicher Art aufeinandertreffen. Er gleicht, so Jaquet, eher einem „Herold, der persönliche und kollektive Bestrebungen verkörpert, seien es solche der Familie, des Dorfes oder des Viertels, der Rasse oder Klasse sowie von *sex* oder *gender*.“ (Jaquet 2018, 95; Hv. i. O.). Genau dies lässt sich in den Beiträgen zur Gattung der Autosoziobiografie studieren. Und dies macht diese Texte zu einer wertvollen Ressource, wenn man den Versuch unternimmt, die Rede vom Bildungsaufstieg ein wenig zu verkomplizieren.

Literatur

- Alcoff, L. M. (2023): Das Problem, für andere zu sprechen. Ditzingen: Reclam.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, 271-298.
- Anhalt, E. (2005): Über die allmähliche Verfertigung einer Biografie beim Leben. Ein Beitrag zur pädagogischen Biographieforschung. In: E. Aschermann & M. Kaiser-El-Safti (Hrsg.): Frauen antizipieren Zukunft III. Biographie: Zwischen Lebenslauf und Lebensplan. Köln: Gilde, 51-70.
- Anhalt, E. (2012): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baldwin, J. (2019): Nach der Flut das Feuer. The Fire Next Time. München: dtv.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.) (2016): Bildung als Privileg? Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bernstein, B. (1981): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Berlin: Ullstein.
- Blome, E. & Lammers, P. & Seidel, S. (2022) (Hrsg.): Autosoziobiographie. Poetik und Politik. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Aus dem Französischen von Stephan Egger. Mit einem Nachwort von Franz Schultheis. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1977): Schooling In Capitalist America. Educational Reform And The Contradictions Of Economic Life. New York: Basic Books.
- Brauns, J. & Vogel, K. (2022): Kanon. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa, 235-243.
- Bünker, C. (2019): Von der Kritik der Bildung und der Möglichkeit der Emanzipation. Kritische Bildungstheorie weiter erzählen. In: C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 341–360.

- Dahrendorf, R. (1957): Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Engler, S. (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK.
- Eribon, D. (2017): Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.
- Ernaux, A. (2019): Der Platz. Aus dem Französischen von Sonja Finck. Berlin: Suhrkamp.
- Feldmann, M., Rieger-Ladich, M., Voß, C. & Wortmann, K. (Hrsg.) (2022): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Galtung, J. (1983): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: *Leviathan* 11 (3), 303–338.
- Goffman, E. (2010): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Übersetzt von Frigga Haug. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gorz, A. (1997): Der Verräter. Mit dem Essay „Über das Altern“. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hahn, A. & Kapp, V. (Hrsg.) (1987): Selbstthematization und Selbstzeugnis. Bekenntnis und Geständnis. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), 63–80.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2022): Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik. In: M. Bittner & A. Wischmann (Hrsg.): *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des „Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik“*. Bielefeld: transcript, 19–24.
- Jancke, G. & Ulbrich, C. (2005): Vom Individuum zur Person. Neue Konzepte im Spannungsfeld von Autobiographietheorie und Selbstzeugnisforschung. Göttingen: Wallstein.
- Jaquet, C. (2018): Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht. Konstanz: University Press.
- Kalmbach, K., Kleinau, E. & Völker, S. (Hrsg.) (2020): *Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Karabel, J. (2005): *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kastner, R. & Sonderegger, J. (Hrsg.) (2014): *Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Emanzipatorische Praxis denken*. Wien: Turia + Kant.
- Kelley, W. M. (2019): Ein anderer Takt. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Leo, P. (2016): Über Nationalsozialismus sprechen. Ein Verkomplizierungsversuch. In: *Merkur* 70 (804), 29–41.
- Maschmann, T. (2021): *Bildungsaufstieg, Biografie und familiäre Figuration. Eine intergenerationale Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mau, S. (2015): Die halbierte Meritokratie. In: S. Mau & N. M. Schöneck (Hrsg.): *(Un-)gerechte (Un-)Gleichheiten*. Berlin: Suhrkamp, 36–45.
- Mau, S. & Schöneck, N. M. (Hrsg.) (2015): *(Un-)gerechte (Un-)gleichheiten*. Berlin: Suhrkamp.
- Münch, R. (2015): Mehr Bildung, größere Ungleichheit. Ein Dilemma der Aktivierungspolitik. In: S. Mau & N. M. Schöneck (Hrsg.): *(Un-)gerechte (Un-)gleichheiten*. Berlin: Suhrkamp, 65–73.
- Petrik, F. & Rieger-Ladich, M. (2022): Ein Rapper von Glasgows south side. Darren McGarvey über Männlichkeit. In: G. Schuhen, M. Schröder & L. Henk (Hrsg.): *Prekäre Männlichkeiten. Klassenkämpfe, soziale Ungleichheit und Abstiegsnarrative*. Bielefeld: transcript, 67–92.
- Rancière, J. (2013): *Die Nacht der Proletarier*. Archive des Arbeitertraums. Wien: Turia + Kant.
- Reckwitz, A. (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.

- Rieger-Ladich, M. & Grabau, C. (2018): Didier Eribon. Porträt eines Bildungsaufsteigers. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (6), 788-804.
- Rieger-Ladich, M. & Grabau, C. (2019): Formexperimente als Theoriepolitik. Zu den Schreibstrategien Jacques Rancières. In: R. Mayer, A. Schäfer & S. Wittig (Hrsg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, 71-89.
- Rieger-Ladich, M. & Wortmann, K. (2021): Enabling Violations. Social Class and Sexual Identity in Didier Eribon's "Returning to Reims". In: Childhood Vulnerability Journal 3 (1), 79-92.
- Rieger-Ladich, M. (2017): Emanzipation als soziale Praxis. Pierre Bourdieu in der Kritik – und ein Versuch, ihn weiterzudenken. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, 335-362.
- Rieger-Ladich, M. (2020a): Bildung und Beschämung. Eine Lektüre von Annie Ernaux' „Der Platz“. In: Literatur und Bildung, Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 67 (1), 70-78.
- Rieger-Ladich, M. (2020b): Inferiore Subjektivität. Annie Ernaux, Didier Eribon und die Gewalt von Zugehörigkeitsordnungen. In: M. Rieger-Ladich, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.): Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machtheoretische Studien. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 12-36.
- Röttgers, K. (1999): Die Lineatur der Geschichte. Amsterdam und Atlanta: Rodopi.
- Sandel, M. J. (2020): Vom Ende des Gemeinwohls. Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratien zerreißt. Übersetzt von Helmut Reuter. Frankfurt/M.: Fischer.
- Scherr, A. (2014): Unwahrscheinliche Bildungsprozesse. Über die Grenzen reproduktionstheoretischer Erklärungsansätze. In: U. Bauer, A. Bolder, H. Bremer, R. Dobischat & G. Kutscha (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer, 291-310.
- Schützeichel, R. (Hrsg.) (2007): Handbuch Wissenssoziologie und Wissenschaftsforschung. Konstanz: UVK.
- Solga, H. (2005): Meritokratie. Die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen. Weinheim und München: Juventa, 9-38.
- Spiegler, T. (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Spivak, G. C. (2007): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl. Wien: Turia + Kant.
- Spoerhase, C. (2017): Politik der Form. Autoziobiografie als Gesellschaftsanalyse. In: Merkur 71 (818), 27-37.
- Vester, M. & Oertzen, P. v. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Köln: Bund.
- Weber, M. (1921/1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr.
- Wortmann, K. (2020): Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy? In: On Education 3 (9).
- Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim und Basel: Beltz.

Autor

Rieger-Ladich, Markus, Prof. Dr.

Universität Tübingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Autoziobiografien, Analyse und Kritik von Privilegien

E-Mail: markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de

Thomas Rucker

Allgemeine Didaktik als Theorie eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch

Die Allgemeine Didaktik behandelt traditionell das Problem, was warum von wem wie zu welchem Zweck und unter welchen Bedingungen gelehrt und gelernt werden soll. Seit geraumer Zeit steht sie im Kreuzfeuer der Kritik. Dabei werden ihr insbesondere ein Theorie- und ein Empiriedefizit attestiert (vgl. Rucker 2017): Zum einen wird problematisiert, dass in der Theoriebildung kaum noch Neuansätze ausgemacht werden können. Zum anderen wird der Vorwurf erhoben, dass die Allgemeine Didaktik es in der Vergangenheit versäumt habe, die in ihren Beschreibungen von Unterricht in Anspruch genommenen Annahmen über Sachverhalte empirisch zu prüfen. Beide Einwände haben in den letzten beiden Jahrzehnten zu einer Debatte um die Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik geführt (vgl. u. a. Terhart 2005; Rothland 2013; Trautmann 2016). In diesem Zusammenhang sind darüber hinaus Versuche zu verzeichnen, das Theorie- und das Empirieproblem zu bearbeiten, was im ersten Fall – und nur um diesen wird es mir im Folgenden gehen – zu einer Reihe von Entwürfen geführt hat, die mit dem Anspruch aufwarten, als ‚Neuansätze‘ allgemeindidaktischer Theoriebildung zu gelten (vgl. Meyer u. a. 2008; Bohl u. a. 2013; zu einer Bearbeitung des Empirieproblems vgl. Gruschka 2013). Bemerkenswert an dieser ‚Renaissance‘ der Allgemeinen Didaktik im deutschsprachigen Raum ist u. a., dass diese sich auf internationaler Ebene mit einer ‚Wiederentdeckung‘ des Unterrichts als einem Thema grundlagentheoretischer Reflexion trifft (vgl. Biesta 2017; Vlieghe & Zamojski 2019; Bakhurst 2020). Damit ist freilich weder geklärt, ob die besagten Ansätze tatsächlich als *Neuansätze* gewertet werden können, noch die Frage beantwortet, ob diese Ansätze überhaupt dem *Problemniveau* entsprechen, das in der Theoriebildung bereits erreicht worden ist.

Mit diesen knappen Hinweisen ist der Kontext markiert, in dem die folgenden Überlegungen verortet sind. Dabei möchte ich auf einen ‚blinden Fleck‘ aufmerksam machen, der in den Bestrebungen, einer ‚Renaissance‘ der Allgemeinen Didaktik zuzuarbeiten, festgestellt werden kann. Es fällt nämlich auf, dass *eine* Theorie in diesem Zusammenhang weitestgehend außen vor bleibt, nämlich die *Theorie des erziehenden Unterrichts*, genauer: die Theorie eines erziehenden Unterrichts mit *Bildungsanspruch*. Bemerkenswert ist dieser Umstand deshalb, weil die Theorie des

erziehenden Unterrichts seit ihrer Formulierung durch Johann Friedrich Herbart immer wieder aufgegriffen, problematisiert und weiterentwickelt worden ist (vgl. u. a. Geissler 1976; Hellekamps 1991; Rekus 1993; Schilmöller 1994; Benner 1995) so dass von einem entsprechend hohen Problemniveau ausgegangen werden kann, auf dem sich diese Theorie bewegt. Eine solche Vermutung liegt insbesondere dann nahe, wenn man den Umstand berücksichtigt, dass die „Theorie des Erziehenden Unterrichts“ als eine „originäre Antwort der Pädagogik“ auf die Situation des Aufwachsens in modernen Gesellschaften interpretiert werden kann (Anhalt 2011, 201), in denen sich der einzelne Mensch in sämtlichen Bereichen mit einer irreduziblen *Perspektivität* sowie einer in die Zukunft hinein offenen *Dynamik* konfrontiert sieht. *Komplex* sind moderne Gesellschaften deshalb, weil keine Regel bekannt ist, die es erlauben würde, das Wechselspiel der Perspektiven in eine von allen akzeptierte und auf Dauer stabile Ordnung zu überführen. Die Theorie des erziehenden Unterrichts berücksichtigt die für moderne Gesellschaften typische Komplexität und offeriert eine Antwort auf die Frage, wie „auf die mit der Modernisierung beginnende Suche nach Orientierung aus pädagogischer Perspektive reagiert werden kann“ (ebd., 261).

Vor diesem Hintergrund sollte die Theorie des erziehenden Unterrichts auch in aktuellen Debatten um eine ‚Renaissance‘ der Allgemeinen Didaktik nicht unberücksichtigt bleiben (vgl. hierzu bereits Hellekamps 1991). Im Folgenden geht es mir nicht darum, eine alternative Beschreibung eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch anzufertigen oder eine bereits vorliegende Beschreibung weiter auszuarbeiten. Stattdessen wird der Versuch unternommen, Beschreibungen eines erziehenden Unterrichts, die im Fach oftmals unverbunden nebeneinanderstehen, relational zu allgemeindidaktischen Problemvorgaben zu systematisieren und damit ein Problemniveau in den Blick zu rücken, an dem sich jeder alternative didaktische Entwurf heute wird messen lassen müssen.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: In einem *ersten* Schritt werden über eine Klärung der Begriffe ‚Bildsamkeit‘, ‚Selbstbestimmung‘ und ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘ Grundannahmen einer Theorie des erziehenden Unterrichts bestimmt. In einem *zweiten* Schritt steht die Unterscheidung dreier Grundformen von Erziehung im Mittelpunkt. Die Differenz von Regierung, Unterricht und Zucht eröffnet die Möglichkeit, erziehenden Unterricht in einem *dritten* Schritt als eine Form des Miteinanderumgehens zu beschreiben, in der Lehrer:innen die Hinführung zum Wissen damit verbinden, Schüler:innen zu eigenen Urteilen in Fragen eines gelingenden Lebens und Zusammenlebens zu veranlassen. Vor diesem Hintergrund werden schließlich verschiedene Beiträge zu einer Theorie des erziehenden Unterrichts im Zusammenhang bestimmt. Zur Systematisierung greife ich auf den traditionellen allgemeindidaktischen Problemzusammenhang zurück, zu dem insbesondere die Fragen nach den Aufgaben (Wozu?), den Inhalten (Was?) und den Methoden (Wie?) von Unterricht zählen. Ein solcher Zugriff

eröffnet die Möglichkeit, die Theorie eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch als eine Allgemeine Didaktik in den Blick zu nehmen.

1 Grundannahmen einer Theorie des erziehenden Unterrichts

Johann Friedrich Herbart hat eine Theorie des erziehenden Unterrichts entwickelt, die bis heute zentrale Weichenstellungen markiert, denen eine an sein Werk anknüpfende, sich aber nicht auf es beschränkende Theoriebildung Rechnung zu tragen hätte. Maßgeblich sind hierbei drei Voraussetzungen, die gleichsam den Rahmen abstecken, innerhalb dessen die hier angestrebte Systematisierung verschiedener Facetten eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch situiert ist.

1.1 Bildsamkeit

Herbarts Theorie des erziehenden Unterrichts beruht erstens auf der Voraussetzung von der „Bildsamkeit des Zöglings“ (Herbart 1841/1964, 69). Als *Bildsamkeit* bezeichnet Herbart die Annahme, dass der einzelne Mensch prinzipiell dazu in der Lage ist, unter den Bedingungen von Erziehung zu lernen, und in diesem Sinne grundsätzlich auf Erziehung hin ansprechbar ist. Diese von Rousseau als *perfectibilité* bezeichnete Fähigkeit, lernend Fähigkeiten zu entwickeln, wird selbst nicht erlernt, sondern ist Menschen von Natur aus gegeben (vgl. Benner & Brüggem 1996) – was nicht bedeutet, dass die besagte Fähigkeit zwingend als etwas begriffen werden müsste, das dem Lernen selbst (und damit auch der Erziehung) entzogen ist. Die Fähigkeit, lernend Tätigkeitsdispositionen zu entwickeln, kann auch als eine Fähigkeit verstanden werden, die sich im Zuge des Lernens selbst verändert.

Gerade Herbart scheint Bildsamkeit in diesem Sinne bestimmt wissen zu wollen, versteht er unter „Bildsamkeit“ doch „sowohl die Natur-Anlagen als die auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens“ (Herbart 1831/1964, 342f.) eines Menschen. Wenn Herbart von ‚erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens‘ spricht, so macht er darauf aufmerksam, dass der Begriff der Bildsamkeit auch und vor allem solche Tätigkeitsdispositionen bezeichnet, die *erlernt* werden und die zugleich als die *Voraussetzung für zukünftiges edukativ initiiertes und unterstütztes Lernen* fungieren. Die besagten Dispositionen eröffnen im konkreten Fall bestimmte Lernmöglichkeiten und ziehen dem Lernen zugleich spezifische Grenzen. Diese Möglichkeiten und Grenzen sind allerdings nicht festgelegt, sondern können sich im Zuge von Lernprozessen selbst verändern (vgl. Anhalt 1999, 157ff.).

Die Fähigkeit, lernend Tätigkeitsdispositionen zu entwickeln – mag diese als eine selbst in Veränderung begriffene Fähigkeit verstanden werden oder nicht – konstituiert Menschen als unbestimmte Lebewesen. Die für Menschen maßgeblichen

Tätigkeitsdispositionen sind diesen gerade nicht gegeben, sondern werden von diesen erst erlernt. Indem sich ein Mensch Wissen, Fähigkeiten und Haltungen aneignet, geht die „Unbestimmtheit zur Festigkeit“ über (Herbart 1841/1964, 177). Dies bedeutet nicht, dass die Bildsamkeit unter erzieherischen Bedingungen fortschreitend zum Verschwinden gebracht werden würde. Menschen sind und bleiben bildsam gerade auch insofern, als angeeignete Tätigkeitsdispositionen zukünftig erneut verändert werden können. Doch sind diese Veränderungen immer nur in Abhängigkeit von den jeweils bereits entwickelten Tätigkeitsdispositionen möglich.

Akzeptiert man, dass Menschen als von Natur aus lernfähig und unbestimmt beschrieben werden können, so akzeptiert man damit zugleich deren Möglichkeit, bereits erreichte Entwicklungszustände zu transzendieren. Die mit dem Begriff der Bildsamkeit bezeichnete Nichtfestgelegtheit bedeutet insofern nicht nur eine *natürliche* Nichtfestgelegtheit. Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses eines Menschen, die sich unter den Bedingungen von Erziehung entwickeln, sind nicht auf Dauer gestellt, sondern lediglich vorläufig stabil. Menschen als bildsam zu begreifen bedeutet, diesen über ihre natürliche Unbestimmtheit hinaus auch eine Nichtfestgelegtheit in *dem* Sinne zuzusprechen, dass bereits erreichte Entwicklungszustände – auch immer wieder neu – überschritten werden können. Mit einer solchen Zuschreibung wird nicht geleugnet, dass das Aufwachsen unter spezifischen sozialen Bedingungen dazu führt, dass Menschen sich bestimmte Orientierungsmuster – einen Habitus im Sinne Bourdieus – aneignen und im Lichte dieser Muster ihr Leben führen. Das Gegenteil ist der Fall: Ohne Bildsamkeit wäre die *Entstehung* und *Aufrechterhaltung* eines Habitus gar nicht verständlich zu machen. Allerdings bedeutet Bildsamkeit eben auch die Möglichkeit eines Menschen, durch (edukativ initiiertes und unterstütztes) Lernen „die gegenwärtige Faktizität der eigenen Existenz stets zu transzendieren“ (Stojanov 2008, 104). Dies schließt die Möglichkeit der *Habitusveränderung* mit ein.

Bildsamkeit bedeutet also, Menschen als unbestimmt, weil zum Lernen fähig, und damit zugleich als nichtfestgelegt zu begreifen – weder von Natur aus noch durch bereits angeeignete Orientierungsmuster. In diesem Sinne ist Bildsamkeit, wie Heinz-Elmar Tenorth treffend formuliert, die „Zentralhypothese der Pädagogik, ihre erste Betriebsprämisse“ (Tenorth 2013, 19), würde Erziehung ohne die besagte Annahme doch ihren Sinn verlieren. Bildsamkeit muss vorausgesetzt werden, soll Erziehung stattfinden. Und sie wird immer schon vorausgesetzt, wenn ein Mensch erzieherisch auf einen anderen Menschen einwirkt. Ob diese Annahme im Einzelfall bewährt werden kann, ist offen und entscheidet sich allererst im erzieherischen Miteinanderumgehen – nämlich genau dann, wenn Zu-Erziehende auf Frage- und Zeigeaktivitäten der Erziehenden mit Selbsttätigkeit ‚antworten‘ und damit die ihnen offerierte Möglichkeit ergreifen, sich in Auseinandersetzung mit der Welt zu bilden. „Bildsamkeit“ lässt sich in diesem Sinne auch als eine

„Reaktion auf die Herausforderung durch die Kultur“ verstehen (Mollenhauer 1983/2003, S. 83). Indem Menschen auf entsprechende Herausforderungen mit Selbsttätigkeit reagieren, treten sie als bildsame Subjekte in Erscheinung.

1.2 Selbstbestimmung, Vielseitigkeit und Moralität

Herbarts primäres Interesse gilt der „Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit“ (Herbart 1841/1964, 69). Dies ist nicht weiter verwunderlich, geht dieser doch in seiner Theorie des erziehenden Unterrichts zweitens von der Voraussetzung aus, dass es Aufgabe der Erziehung sei, dafür Sorge zu tragen, „daß der Mensch mit freien Augen in die Welt schaue, und darin tue, nicht was die andern tun; sondern was gut und nötig und vielleicht eben darum, weil es die andern nicht tun, desto nötiger ist“ (Herbart 1919, 505). Die Erziehung soll Menschen entsprechend dabei unterstützen, zu lernen, das eigene Leben selbstbestimmt zu führen, sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln, anderen Menschen Achtung entgegenzubringen und dafür Sorge zu tragen, dass auch diesen die Möglichkeit offensteht, *ihr* Leben selbstbestimmt zu führen.

Das „oberste, allgemeinste und wichtigste Ziel aller Erziehung und alles erziehenden Unterrichts“ ist für Herbart „die selbständige Person, die begründet ja oder nein sagen kann“ (Geissler 1976, 81). *Selbstbestimmungsfähigkeit* in diesem Sinne umfasst mindestens drei Komponenten: Erstens setzt Selbstbestimmungsfähigkeit voraus, dass ein Mensch *Einsichten* in einen Sachverhalt gewonnen hat. Zweitens beruht Selbstbestimmungsfähigkeit darauf, dass ein Mensch dazu in der Lage ist, sachliche Einsichten auf die eigene Lebensführung zu beziehen. Selbstbestimmungsfähigkeit setzt in diesem Sinne nicht nur Wissen, sondern auch *eigene Werturteile* voraus. Selbstbestimmungsfähigkeit schließt drittens eine Fähigkeit ein, die als *Charakterstärke* bezeichnet werden kann, und die darin zum Ausdruck kommt, dass Menschen ihr Leben tatsächlich im Lichte eigener Werturteile führen (vgl. hierzu auch Nida-Rümelin 2013, 82f.).

Herbart knüpft Erziehung an die Aufgabe, Zu-Erziehenden dabei zu helfen, eine *vielseitig dimensionierte* Selbstbestimmungsfähigkeit zu entwickeln. Damit ist gemeint, dass jemand dazu in der Lage ist, sich auf unterschiedliche Art und Weise zu sich selbst und zur Welt ins Verhältnis zu setzen und sich in diesen verschiedenen Modi des Selbst- und Weltverhältnisses selbst zu bestimmen. Mit dieser Aufgabenstellung wird auf die „Theilung der Lebensarten“ (Herbart 1806/1964, 78) reagiert, die für moderne Gesellschaften typisch geworden ist. Das Argument lautet, dass eine mehr oder minder stark entwickelte Selbstbestimmungsfähigkeit in einem bestimmten Bereich (z. B. im Bereich Wissenschaft) nicht schon bedeutet, dass Menschen auch in anderen Bereichen ihr Leben im Lichte sachlicher Einsichten und eigener Urteile führen können (z. B. im Bereich der Religion oder der Kunst). Ohne eine entsprechend ausdifferenzierte Ordnung des Selbst- und Weltverhältnisses dürfte es entsprechend schwierig, vielleicht sogar unmöglich

sein, das eigene Leben im Kontext einer komplexen Gesellschaft selbstbestimmt zu führen. Hingegen ist sich Herbart sicher: „Der Vielseitig-Gebildete ist vielfach vorbereitet“ (ebd., 133).

Die selbstbestimmte Lebensführung, zu der Zu-Erziehende freigesetzt werden sollen, steht unter dem Anspruch der *Moralität*. Geht man nämlich von der Annahme aus, dass Bildung in der Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit besteht, und geht man ferner davon aus, dass die selbstbestimmte Lebensführung einen Freiraum benötigt, der im Miteinandergehen von Menschen nicht notwendigerweise gegeben ist, sondern allererst hergestellt und stabilisiert werden muss, dann folgt hieraus, dass es verkürzt wäre, Bildung allein als Entwicklung einer vielseitig dimensionierten Selbstbestimmungsfähigkeit zu begreifen. Bildung wird konsequenterweise als die *Entwicklung einer vielseitig dimensionierten Selbstbestimmungsfähigkeit unter dem Anspruch von Moralität* begriffen werden müssen – dies jedenfalls dann, wenn die Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit als ein Anspruch *aller* Menschen aufgefasst wird.

Herbart hat die „Ideen des Rechten und Guten“, gemäß derer sich „der tiefe Kern der Persönlichkeit“ bestimmen soll (ebd., 30), in seinem Werk *Allgemeine praktische Philosophie* (Herbart 1808/1964) beschrieben. Von einer moralischen Lebensführung wäre im Anschluss an Herbart nur dann zu sprechen, wenn jemand nach Urteilen handelt, die im Lichte der besagten Ideen als gerechtfertigt gelten können. Zusammengefasst können diese Ideen als der Versuch begriffen werden, den *kategorischen Imperativ* Immanuel Kants, Menschen niemals bloß als Mittel zu einem Zweck, sondern stets zugleich als Selbstzweck zu behandeln, relational zu spezifischen Grundkonstellationen menschlichen Lebens und Zusammenlebens auszulegen (vgl. Benner 1993, 146).

Für eine Klärung des Begriffs ‚Moralität‘ sind an dieser Stelle vor allem *die* Ideen von Interesse, die auf das Verhältnis eines Menschen zu seinen Mitmenschen bezogen sind. Herbart nennt diese Ideen ‚Wohllollen‘, ‚Recht‘ und ‚Billigkeit‘. Die *Idee des Wohllollens* bezieht sich auf Situationen, in denen ein Mensch auf einen bloß vorgestellten Anderen Bezug nimmt. Jemand, für den die Idee des Wohllollens maßgeblich ist, räumt der eigenen Perspektive keinen prinzipiellen Vorrang gegenüber der Perspektive anderer Menschen ein. Stattdessen wird die mögliche alternative Position als prinzipiell gleichberechtigt aufgefasst. Diese Haltung ist nach Herbart notwendig, damit eine Beratung von Menschen über ihr Zusammenleben möglich ist, in der eine Regel gesucht und gefunden werden kann, der die sich beratenden Personen gleichermaßen zustimmen. Eine Suche dieser Art, d. h. eine Suche nach überindividuellen Verbindlichkeiten ist nach Herbart dann angezeigt, wenn es im Zusammenleben von Menschen zu Konflikten kommt. Hier ist die *Idee des Rechts* maßgeblich. In diesem Fall fordert die Achtung vor dem jeweils Anderen, sich gemeinsam zu beraten und eine Regel zu finden, die es erlaubt, den Streit zu schlichten, ohne dass eine der jeweils miteinander kon-

fligierenden Perspektiven vorab als die allein maßgebliche in Anschlag gebracht wird. Eine gefundene Regel schließt freilich nicht aus, dass diese zukünftig verletzt wird. Auf diese Situation ist die *Idee der Billigkeit* bezogen. Diese formuliert die Maßgabe, auf eine Regelverletzung mit einer entsprechenden Vergeltung zu reagieren und in diesem Zusammenhang die besonderen Umstände der Regelverletzung zu berücksichtigen. Die Idee der Billigkeit legt dabei nicht schon fest, was es im Einzelfall bedeutet, eine Regelverletzung zu vergelten. Dies zu klären, ist vielmehr eine Aufgabe der Menschen, die aufgefordert sind, im Lichte der praktischen Ideen zu urteilen, ob ihr Handeln als moralisch gelten könne. Darüber hinaus verweist die Idee der Billigkeit auf die Idee des Rechts zurück, denn die Regelverletzung mag Anlass dafür sein, die jeweils verletzte Regel einer Prüfung zu unterziehen, sich erneut zu beraten und eine bessere Regel zu finden, um zukünftigem Streit vorzubeugen (vgl. Herbart 1808/1964, 361ff.).

1.3 Aufforderung zur Selbsttätigkeit

Die Ideen des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit konkretisieren die moralische Grundorientierung, die für Menschen in Bildungsprozessen maßgeblich werden soll. Hierbei gilt es zu berücksichtigen – und das ist die dritte Voraussetzung, auf der Herbarts Theorie des erziehenden Unterrichts beruht –, dass Bildung durch Erziehung immer nur ermöglicht, nicht aber im strengen Sinne bewirkt werden kann. Damit Zu-Erziehende tatsächlich Bildungsprozesse durchlaufen, müssen sie im Verhältnis zur Welt tätig werden. Zugespitzt formuliert: Zu-Erziehende sind im Vollzug ihrer je individuellen Bildungsprozesse unhintergebar und in diesem Sinne auch nicht vertretbar. Für die Erziehenden bedeutet dies, die „Tatsache“ akzeptieren zu müssen, „daß auf der anderen Seite ein *Subjekt* steht, von dessen *Selbsttätigkeit* das Resultat der pädagogischen Bemühungen abhängt“ (Hopfner 1999, 279, Hv. i.O.). Aus diesem Grund verpufft jede erzieherische Maßnahme (z. B. eine Erklärung), sofern die Zu-Erziehenden nicht tätig werden und entsprechend auf die jeweilige Maßnahme reagieren (und sich z. B. am Verstehen der jeweils erklärten Sache versuchen). Die Erziehenden stehen deshalb grundsätzlich vor der Aufgabe, die Selbsttätigkeit der Zu-Erziehenden im Hinblick auf spezifische Sachverhalte ‚hervorzulocken‘, sollen diese ‚Fähigkeiten des Weiterkommens‘ entwickeln (vgl. hierzu auch Anhalt 1999, 291ff.).

Erziehung muss von daher in einem *basalen* Sinne als *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* bestimmt werden. Hiervon ist ein *anspruchsvolles* Verständnis zu unterscheiden, das sich daraus ergibt, dass Erziehung von Herbart an die Aufgabe gebunden wird, Heranwachsenden dabei zu helfen, die Fähigkeit und Bereitschaft zur *Selbstverpflichtung* auf überindividuelle Verbindlichkeiten zu entwickeln. So spricht Herbart ausdrücklich nicht schon dann von Moralität, wenn Menschen ‚der Sitte gemäß‘ oder ‚dem Gesetz entsprechend‘ handeln (vgl. Herbart 1919, 505f.). Menschen müssen überindividuellen Verbindlichkeiten vielmehr aus Einsicht folgen,

soll von moralischem Handeln die Rede sein. Pointiert formuliert: „*Der Sittliche gebietet sich selbst*“ (Herbart 1804/1964, 262; Hv. i. O.).

Eine Theorie der Erziehung, die diesem Umstand Rechnung trägt, kann die Rede von „Aktivität im Bildungsprozeß“ nicht auf eine „Selbsttätigkeit des Erwerbs“ reduzieren, sondern muss darüber hinaus die „Selbsttätigkeit der Entscheidung“ in den Blick nehmen (Regenbrecht 1964, 288), in der sich Moralität allererst realisiert. Herbart bestimmt eine Erziehung zur Moralität vor diesem Hintergrund als eine Form des Miteinanderumgehens, in der Zu-Erziehende unter Berücksichtigung ihrer Individuallage mit Aufgaben konfrontiert werden, die sie dazu herausfordern, moralisch zu urteilen und zu handeln. Ausdrücklich heißt es bei Herbart: „*Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute als verwerfend das Böse*: dies, oder Nichts, ist Charakterbildung!“ (Herbart 1804/1964, 261; Hv. i. O.) Damit ist insbesondere gemeint, dass die Zu-Erziehenden in Situationen hineingezogen werden, in denen sie zwischen Alternativen wählen können, so dass ihnen die Möglichkeit offensteht, sich selbst auf überindividuelle Verbindlichkeit zu verpflichten, d. h. das Gute vorzuziehen und das Böse zurückzustellen. Die Bildung eines moralischen Charakters zu ermöglichen impliziert, dass die Heranwachsenden selbst zeigen müssen, ob und, falls ja, wie sie ihren moralischen Urteilen im Handeln folgen, d. h. diese für sich selbst auch gegen widerstrebende Motive verbindlich machen. Diese ‚Leistung‘, das Eigeninteresse zurückzustellen, um das moralisch Gebotene zu tun bzw. das moralisch Verbotene zu unterlassen, kann den Zu-Erziehenden nicht abgenommen werden, sondern muss vielmehr als eine notwendige Bedingung der Bildung eines moralischen Charakters betrachtet werden.

2 Regierung, Unterricht und Zucht

Der Theorie des erziehenden Unterrichts liegt die Unterscheidung zwischen drei Grundformen von Erziehung zugrunde, die als Regierung, Unterricht und Zucht bezeichnet werden. Jede dieser drei Grundformen erfüllt eine spezifische Funktion im Kontext der allgemeinen Aufgabe von Erziehung, *Bildung*, d. h. die Entwicklung einer vielseitig dimensionierten Selbstbestimmungsfähigkeit unter dem Anspruch von Moralität zu ermöglichen. Dabei werden die beiden letzten Formen schon von Herbart als die ‚eigentliche Erziehung‘ bezeichnet und als solche von der Regierung unterschieden. Die Regierung, so Herbart, habe allein die Aufgabe, die ‚eigentliche Erziehung‘ vorzubereiten, d. h. sicherzustellen, dass Unterricht und Zucht überhaupt möglich werden. Deren Aufgabe sei es hingegen, den Zu-Erziehenden *Bildung* zu ermöglichen. „*Bildung und Nicht-Bildung*, das ist der contradictorische Gegensatz, welcher die eigentliche Erziehung von der Regierung scheidet“ (Herbart 1814/1964, 166; Hv. i. O.).

Eine regierende Erziehung ist darauf gerichtet, Zu-Erziehende an bestimmten Aktivitäten zu hindern, um einen Schaden zu vermeiden, den diese angesichts von (noch) fehlender Einsicht sich selbst oder Anderen und Anderem zufügen könnten. Regierung steht in diesem Sinne immer auch für die Orientierung an Regeln, die nicht zur Debatte stehen. Dabei bindet Herbart die Legitimität von Regierung an zwei Kriterien: *Erstens* darf die Regierung nur uneinsichtiges Handeln unterbinden. Entsprechend wäre es nicht gerechtfertigt, durch bestimmte Maßnahmen (z. B. durch Strafen) zu versuchen, einen „Zweck im Gemüthe“ (Herbart 1806/1964, 19) der Zu-Erziehenden zu erzielen. Zugleich wird man davon ausgehen müssen, dass Zu-Erziehende Handlungen vollziehen, die sich im Lichte der Idee wechselseitiger Achtung von Freiheit als problematisch erweisen. Von daher bedarf es einer Form von Erziehung, die dem Umstand Rechnung trägt, dass Zu-Erziehende – gerade insofern diese noch keinen moralischen Charakter entwickelt haben – problematische Handlungen vollziehen, und die Zu-Erziehende gleichwohl *nicht* auf vorgegebene Ordnungen des Urteilens und Handelns festlegt. *Zweitens* muss die Regierung enden, sobald „sich Spuren eines ächten Willens“ (ebd., 18) auf der Seite der Zu-Erziehenden erkennen lassen, d. h. sobald diese die Fähigkeit entwickeln, ihren Willen dem eigenen moralischen Urteil zu unterstellen und in *diesem* Sinne zu handeln.

Im Unterschied zur Regierung, die Zu-Erziehende am Handeln hindert, ist der *Unterricht* darauf gerichtet, diese zu einem Wissen zu führen, das im alltäglichen Miteinanderumgehen von Menschen nicht angeeignet werden kann. Zu-Erziehende werden im Unterricht von den Erziehenden zur Auseinandersetzung mit einem ‚Dritten‘ (einer Sache, einem Inhalt) veranlasst und darin unterstützt, *Einsicht* in den jeweiligen Sachverhalt zu gewinnen (vgl. ebd., 110). Unterricht in diesem Sinne erweist sich allein schon deshalb als ein unverzichtbares Moment von Erziehung, weil es der Einsicht darin bedarf, wie es sich mit einer Sache verhält, damit moralische Urteilsbildung im Hinblick auf die jeweilige Sache sinnvoll möglich ist.

Im Lichte des Bildungsanspruchs wird Unterricht von Herbart an die Aufgabe geknüpft, die Entwicklung eines *vielseitig dimensionierten Selbst- und Weltverständnisses* zu ermöglichen. Die Zu-Erziehenden sollen lernen, Sachverhalte im Lichte unterschiedlicher Perspektiven in den Blick zu nehmen, und ihr Selbst- und Weltverständnis damit über alltägliche Lernprozesse hinaus ausdifferenzieren. Herbart fasst diese Aufgabe als die Unterstützung der Entwicklung einer „Vielseitigkeit des Interesse“ (ebd., 37) auf der Seite der Zu-Erziehenden. Der Begriff des Interesse sollte nicht vorschnell psychologisch interpretiert werden. M.E. gebraucht Herbart den Begriff des Interesse zumindest *auch* im Sinne von ‚inter esse‘, d. h. ‚dazwischen, dabei sein‘. ‚Interesse‘ möchte ich als Bezeichnung für den Umstand deuten, dass eine Person gelernt hat, ‚bei der Sache‘ zu sein, d. h. im Wechselspiel von Vertiefung und Besinnung Einsicht in einen Sachverhalt gewonnen hat. Der

Begriff ‚Vielseitigkeit des Interesse‘ markiert dieser Lesart zufolge den Anspruch, Zu-Erziehende zum Wissen zu führen, genauer: ihnen dabei zu helfen, „sich einen Gegenstand dadurch anzueignen“, dass sie diesen „in seiner objektiven Vielseitigkeit erkennen“ lernen (Ramseger 1993, 833). Dieser Überlegung liegt die Annahme zugrunde, dass Sachverhalte durch einen Aspektreichtum gekennzeichnet sind, dem durch Unterricht dadurch Rechnung getragen werden soll, dass der jeweilige Sachverhalt im Lichte unterschiedlicher Perspektiven in seinen verschiedenen Facetten thematisiert wird.

Vom Unterricht ist die *Zucht* zu unterscheiden, deren Aufgabe darin besteht, Zu-Erziehende in konkreten Fragen der eigenen Lebensführung im Umgang mit Anderen zu unterstützen. Während die Aufgabe von *Unterricht* darin besteht, Zu-Erziehenden die Entwicklung eines vielseitig differenzierten „Gedankenkreises“ (Herbart 1806/1964, 15) zu ermöglichen, ist die *Zucht* darauf bezogen, diesen dabei zu helfen, eine „Charakterstärke der Sittlichkeit“ (ebd., 90) zu entwickeln. Der Unterricht verstrickt die Zu-Erziehenden in eine Vertiefung in und eine Besinnung auf Sachverhalte, um diesen Einsicht zu ermöglichen. Demgegenüber ist die *Zucht* darauf gerichtet, Zu-Erziehende als Handelnde zu adressieren und diesen dabei zu helfen, in ihrer Lebensführung nicht unmittelbar ihrem Willen zu folgen, sondern vielmehr ihrem Urteil über den Willen zu entsprechen. Eine solche Hilfe ist nicht nur deshalb erforderlich, weil in bestimmten Situationen nicht immer auf der Hand liegt, was moralisch geboten, verboten oder neutral ist, sondern dieses allererst ermessen werden muss. Nicht nur um die Entwicklung von Urteilskraft zu unterstützen, bedarf es der *Zucht*, sondern auch deshalb, weil ein Handeln, das an moralischen Ansprüchen orientiert ist, mit einer Einschränkung des Eigeninteresses verbunden ist. Von daher muss davon ausgegangen werden, dass es in der Entwicklung eines moralischen Charakters – auch immer wieder neu – zu Situationen kommen wird, die existentielle Entscheidungen verlangen – Situationen, die im Anschluss an Herbart als ‚innerer Kampf‘ beschrieben werden können (vgl. English 2013, 30ff.). Dieser ‚Kampf‘ muss siegreich bestritten werden – nicht nur, damit ein Entwurf zu einem entsprechenden Handeln führt, sondern auch, damit neue Charakterzüge entstehen können, die eine Achtung der Freiheit Anderer zum Ausdruck bringen.

Im Kontext der *Zucht* geht es deshalb immer auch darum, Heranwachsende in Situationen der Wahl hineinzuziehen und diesen dabei zu helfen, im Lichte möglicher Alternativen eigene Entscheidungen zu treffen sowie den Entschluss in Handlung umzusetzen. Hierbei kommt es maßgeblich auf die einzelne Person an, die vor der Aufgabe steht, ihr Eigeninteresse zurückzustellen und im Handeln einem moralischen Anspruch zu folgen.

Herbart hat diese Überlegung auf die Formulierung gebracht, dass Zu-Erziehende „gewagt werden müssen“ (Herbart 1806/1994, 19), um einen moralischen Charakter entwickeln zu können. Das bedeutet, dass eine Erziehung zur Moralität

notwendig miteinschließt, Zu-Erziehende in Situationen zu verstricken, in denen diese scheitern können müssen. Ein solches Scheitern würde darin bestehen, dass der Anspruch, das Gute zu tun, unterlaufen wird und stattdessen moralisch verwerfliche Handlungen vollzogen werden. Zu-Erziehende zu wagen, bedeutet für die Erziehenden, Ungewissheit in Kauf zu nehmen. Stünde schon vorab fest, wie Zu-Erziehende in einer Situation urteilen und handeln werden, so handelte es sich kaum um ein Wagnis, das die Erziehenden eingehen. Freilich: Auch in dem Fall, dass bereits vorab gemeinsam durchgespielt worden ist, was in einer bestimmten Situation zu tun ist, gibt es keine Garantie, dass Zu-Erziehende entsprechend handeln werden. Jedoch ist die im Kontext einer Erziehung des moralischen Charakters angestrebte Offenheit nicht auf diejenige Ungewissheit zu reduzieren, die der Erziehung *strukturell* ohnehin eingeschrieben ist. Im Kontext einer Erziehung des moralischen Charakters avanciert das Wagnis vielmehr zu einer *Maßgabe* der Aktivitäten von Erziehenden – eben weil es sich um die Kehrseite dessen handelt, was im Rahmen von Erziehung angestrebt wird, nämlich dass Zu-Erziehende sich zu Menschen entwickeln, die aus Grundsätzen zum guten Handeln fähig und fest entschlossen sind.

3 Erziehender Unterricht

Ein *erziehender* Unterricht ist daraufhin ausgerichtet, dass Schüler:innen sich nicht nur sachliche Einsichten aneignen, sondern auch die Möglichkeit erhalten, die Bedeutung des Gelernten für das eigene Leben im Umgang mit Anderen zu erwägen (vgl. Rucker 2019, 649ff.). Dies ist deshalb angezeigt, weil Wissen, das im Unterricht vermittelt und angeeignet werden soll, als solches in seiner Bedeutung für die Lebensführung von Menschen indifferent ist. So legt z. B. die Einsicht in die Ursachen des Klimawandels als solche keineswegs nahe, sich für die Umwelt zu engagieren. Soll es nicht dem Zufall überlassen bleiben, ob Schüler:innen sachliche Einsichten auf die eigene Lebensführung beziehen, so folgt hieraus, dass die Frage nach der Bedeutung unterrichtlich vermittelten und angeeigneten Wissens für ein gelingendes Leben und Zusammenleben selbst zum Thema des Unterrichts avancieren muss. Pointiert formuliert: „Unterricht ist unter pädagogischer Perspektive nur ‚vollständig‘, wenn er das zu erwerbende Wissen mit der (Wert-)Haltung der Schüler in Beziehung setzt und so zu einer verantwortungsvollen Lebensführung beiträgt“ (Rekus 1993, 199). Erziehender Unterricht in diesem Sinne ist daran erkennbar, dass Schüler:innen nicht nur zum Wissen geführt, sondern darüber hinaus auch in Situationen hineingezogen werden, in denen sie sich vor die Aufgabe gestellt sehen, eigene Werturteile zu fällen, d. h. zu Fragen eines gelingenden Lebens und Zusammenlebens Stellung zu nehmen, ihre Positionsbestimmungen zu begründen sowie diese der Konfrontation mit Alternativen auszusetzen (vgl. Schilmöller 1994; Benner 1995; Rekus 2010; Rucker 2018, 2019, 2023).

Im Folgenden werde ich diesen Grundgedanken entfalten, indem Beschreibungen eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch aufgegriffen und einer Systematisierung zugeführt werden. Die Systematisierung erfolgt dadurch, dass ich auf den traditionellen Problemzusammenhang der Allgemeinen Didaktik zurückgreife, wozu insbesondere die Fragen nach den *Aufgaben*, den *Inhalten* und den *Methoden* von Unterricht zählen. Die These lautet: Ein erziehender Unterricht mit Bildungsanspruch ist auf die Unterstützung der Entwicklung von gedanklicher Selbstständigkeit gerichtet, fordert zur Auseinandersetzung mit Inhalten auf, die exemplarische Bedeutung sowie potentielle Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung erkennen lassen, und zieht Schüler:innen in eine Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens hinein, um diese zu Aktivitäten des Erkennens, des Wertens sowie des radikalen Bedenkens zu veranlassen (vgl. Rucker 2020a, 59ff.).

3.1 Über das Problem der Aufgabe

Die erste Problemstellung lautet: Was ist die Aufgabe eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch und wie kann diese begründet werden? Zur Klärung dieser Frage schließe ich an die Ausführungen zum Bildungsbegriff an. Bildung, so hatte ich behauptet, bedeutet im Kern die Entwicklung von *Selbstbestimmungsfähigkeit*, d. h. der Fähigkeit, im Lichte sachlicher Einsichten und eigener Werturteile zu handeln. Die Entwicklung dieser Fähigkeit zu initiieren und zu unterstützen, habe ich als die übergeordnete Aufgabe von Erziehung bestimmt (zur Begründung dieser Voraussetzung vgl. Rucker 2019). Dem Unterricht kommt in diesem Zusammenhang eine spezifische Aufgabe zu, die mit Theodor Ballauff als „Selbständigkeit im Denken“ (Ballauff 1993, 5) bezeichnet werden kann.

Gedankliche Selbständigkeit in ihrer Entwicklung zu unterstützen, bedeutet zunächst, Schüler:innen dabei zu helfen, *sachliche Einsichten* zu gewinnen. Sachliche Einsichten zu entwickeln, meint nicht, dass Schüler:innen tradiertes Wissen bloß nachvollziehen und den damit verbundenen Geltungsanspruch fraglos akzeptieren. Von einer sachlichen Einsicht wäre vielmehr erst dann zu sprechen, wenn sich ein bestimmtes Wissen in einer Prüfung für die Schüler:innen als überzeugend erweist. Die Hinführung zum Wissen wird folglich in einem anspruchsvollen Sinne verstanden und Unterricht damit nicht auf Instruktion reduziert. Es scheint mir dieser Anspruch zu sein, von dem her Lutz Koch Bildung als „allmähliches Verstehen“ bzw. als „Suche nach Verständnis“ (Koch 2015, 83) beschreibt und Andreas Gruschka einen Unterricht mit Bildungsanspruch als „Verstehen lehren“ (Gruschka 2011) erläutert. Unterricht als Verstehen lehren zu begreifen bedeutet, Schüler:innen auf ihrer Suche nach Verständnis zu unterstützen, so dass diese einen geklärten Begriff von der Sache entwickeln können, die im Unterricht thematisiert wird.

Wenn vom Verstehen einer Sache die Rede ist, dann impliziert dies, dass ein bestimmtes Wissen *als Wissen* akzeptiert wird. Wenn eine Schülerin z. B. im Biolo-

gieunterricht verstanden hat, wie sich Bakterien vermehren, dann setzt dies nicht nur voraus, dass sie nachvollzogen hat, wie die Vermehrung von Bakterien in der Biologie beschrieben wird, sondern auch, dass sie diese Beschreibung als gültig, d. h. als Wissen anerkennt. Wissen als Wissen zu akzeptieren, setzt voraus, dass der Geltungsanspruch, der mit einer Beschreibung erhoben wird, geprüft worden ist. Es ist widersinnig zu sagen, jemand würde tradiertes Wissen als Wissen akzeptieren, *ohne* die jeweilige Beschreibung in ihrem Geltungsanspruch geprüft zu haben. Jemand könnte die Beschreibung freilich einfach übernehmen und den jeweiligen Geltungsanspruch damit fraglos akzeptieren. Dann könnte diese Person jedoch allenfalls annehmen, dass die jeweilige Beschreibung gültig ist, d. h. dass es sich bei ihr um Wissen handelt. Ob dies der Fall ist, kann nur in der Prüfung von Geltungsansprüchen geklärt werden.

Didaktisch gewendet bedeutet dies, dass das Verstehen lehren als Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen bestimmt werden muss. Unterricht als Verstehen lehren impliziert, Schüler:innen in ein Spiel des Gründe-Gebens und Nach-Gründe-Verlangens hineinzuziehen und diesen damit die Möglichkeit zu eröffnen, Wissen auf seine Überzeugungskraft hin zu prüfen und damit als sachliche Einsicht anzueignen.

Von einem erziehenden Unterricht mit Bildungsanspruch wäre demzufolge nicht schon dann zu sprechen, wenn Schüler:innen bloß unterwiesen und in diesem Sinne zur unbefragten Anerkennung von Geltungsansprüchen geführt werden, sondern eben erst dann, wenn Lehrkräfte Schüler:innen in eine argumentative Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen verwickeln. „Der Lernende soll *aufnehmen* und *behalten*, d. h. er soll lernen in der elementaren Bedeutung dieses Wortes, aber *annehmen*, d. h. für wahr halten, soll er das Gelernte nur unter dem Begleitschutz seines prüfenden und begründenden Denkens“ (Koch 2015, 71; Hv. i. O.). Umgekehrt wäre von Bildung unter den Bedingungen von Unterricht nicht schon dann zu sprechen, wenn Wissen bloß nachvollzogen und *in diesem Sinne* angeeignet wird, sondern eben erst dann, „wenn der Geltungsanspruch, der mit jedem Wissen unabdingbar gegeben ist, von der Vernunft des Wissenden selbst geprüft ist“ (Heitger 1989/2004, 23).

Unterricht soll dazu beitragen, Schüler:innen für ein selbstbestimmtes Leben unter dem Anspruch von Moralität freizusetzen. Sachliche Einsichten haben als solche jedoch keine Bedeutung für die Lebensführung eines Menschen. Hieraus folgt, dass gedankliche Selbständigkeit nicht darin aufgeht, dass Schüler:innen in der Prüfung von Geltungsansprüchen sachliche Einsichten gewinnen. Selbständigkeit im Denken bedeutet auch, dass jemand dazu in der Lage ist, im Fällen *eigener Werturteile* sachliche Einsichten auf die eigene Lebensführung zu beziehen. Der Begriff des Werturteils bezeichnet dasjenige Urteil, bei dem sich ein Mensch im Verhältnis zu einem Sachverhalt positioniert. „Werthen heißt danach fragen, was etwas für mich und für mein Handeln bedeutet“ (Rekus 1993, 220). Wert-

urteile können als „Urteile über die Bedeutung des Gegenstandes“ für die Lebensführung eines Menschen begriffen und in diesem Sinne vom „Erkennen des Gegenstandes“ unterschieden werden (ebd., 100). Im Werten, d. h. im Fällen von Werturteilen ‚antworten‘ Schüler:innen auf die Frage nach der Bedeutung einer sachlichen Einsicht für ein gelingendes Leben und Zusammenleben. Umgekehrt sind die Werturteile, deren Entwicklung im Kontext eines erziehenden Unterrichts initiiert und unterstützt werden soll, über eine Aneignung von Wissen vermittelt. Die Schüler:innen sollen dazu befähigt werden, sich im Lichte sachlicher Einsichten zu positionieren. Der Grund hierfür besteht darin, dass eigene Werturteile nur auf der Grundlage von Wissen gefällt werden können. Eine Alternative bestünde freilich darin, Schüler:innen die vermeintlich ‚richtigen‘ Werte vorzugeben. Dies wäre allerdings mit dem Bildungsanspruch von Unterricht unvereinbar. Ein Unterricht mit Bildungsanspruch ist nämlich darauf gerichtet, Schüler:innen für ein Leben in Selbstbestimmung freizusetzen, und muss deshalb auch in diesem Zusammenhang als Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen begriffen werden, die mit eigenen und fremden Werteorientierungen verknüpft sind.

Unterricht ist auf die „Bildung des Gedankenkreises“ bezogen und erweist sich gerade dadurch „als unerlässlich auf dem Weg der Erziehung, der zur ‚Bildung‘ führen soll“ (Ballauff 1970, 47). Analog zur Differenz zwischen Wissen und Werturteilen unterscheidet Theodor Ballauff „zwei Grundvollzüge des Denkens“, nämlich das „Erkennen“ und das „Ermessen“ (ebd., 41). Ein Unterricht, der auf die Ermöglichung von Selbständigkeit im Denken bezogen ist, führt Schüler:innen zu sachlichen Einsichten (Erkennen) und zieht diese darüber hinaus in Situationen hinein, in denen Sachverhalte thematisiert werden, die strittig sind, um Schüler:innen auf diesem Wege zum Entwurf eigener Urteile zu veranlassen (Ermessen). Allerdings erschöpft sich ein Unterricht mit Bildungsanspruch nicht im Erkennen und Ermessen, weshalb Ballauff eine weitere Aufgabenstellung formuliert und diese als ein unverzichtbares Moment einer ‚Bildung des Gedankenkreises‘ auszuweisen sucht. Ausgangspunkt der Überlegung ist die folgende Beobachtung: „Es ist keine sachliche Aussage möglich, die sich nicht an Voraussetzungen und Bedingungen gebunden sähe“ (ebd., 77). Ballauff zieht hieraus die Konsequenz, dass ein Unterricht, der mit dem Anspruch auf gedankliche Selbständigkeit ernst macht, auch die Voraussetzungen thematisieren muss, die unserem Wissen und unseren Werturteilen zugrunde liegen. Ballauff bezeichnet diese „Grundaufgabe des Unterrichts“, Schüler:innen in ein *radikales Bedenken* von Geltungsansprüchen und der sie stützenden Argumente hineinzuziehen, mit dem Begriff der „Skepsis“ (ebd., 7). Damit ist nicht gemeint, dass die Schüler:innen lernen sollen, an allem zu zweifeln. Gemeint ist vielmehr, dass diese dazu veranlasst werden sollen, Selbstverständlichkeiten unserer Orientierung in der Welt zu thematisieren, zu prüfen und gegebenenfalls zu problematisieren. Zugespitzt formuliert: „Partizipation an der geschichtlich erreichten Gedanklichkeit in ihrer Befragbarkeit ist der Sinn von Bildung“ (Ballauff 1993, 5).

Das Argument lautet, dass ein erziehender Unterricht mit Bildungsanspruch Gefahr läuft, einen dogmatischen Charakter anzunehmen, würden die Schüler:innen nicht auch zu einem Bedenken der Voraussetzungen aufgefordert werden, die bestimmten Geltungsansprüchen und den sie stützenden Argumenten zugrunde liegen. Jörg Ruhloff spricht an dieser Stelle von einer prinzipiellen „Zwei-Gliedrigkeit“ (Ruhloff 1979, 182) der Aufgabe eines Unterrichts mit Bildungsanspruch. Ehe nämlich überhaupt nach den Voraussetzungen von Wissen und Werturteilen gefragt werden kann, bedarf es auf der Seite der Schüler:innen eines „relativ festbegründeten und relativ umfangreichen Wissens und Urteilen-Könnens“ (ebd.). Umgekehrt führt die Entwicklung von sachlichen Einsichten und eigenen Werturteilen nicht notwendigerweise dazu, dass die Schüler:innen diese auch einer Reflexion auf ihre Voraussetzungen hin unterziehen. Die Schüler:innen sollen deshalb nicht nur zum Wissen geführt und zum Fällen eigener Werturteile aufgefordert, sondern auch zu einem radikalen Bedenken veranlasst werden.

3.2 Über das Problem der Inhalte

Die zweite Problemvorgabe kommt in der Frage zum Ausdruck, welche Inhalte in einem Unterricht mit Bildungsanspruch thematisiert werden sollen und wie entsprechende Kriterien der Inhaltsauswahl begründet werden können. Es ist auffällig, dass dieser Problemstellung in Beiträgen zu einer Theorie des erziehenden Unterrichts allenfalls eine untergeordnete Rolle zugesprochen wird. So weist Erich Geissler explizit darauf hin, dass „nicht der Inhalt, sondern die Methode des Umgangs, die Form des Lernens“ im erziehenden Unterricht als „vorrangig“ anzusehen seien, und zwar deshalb, „weil an ihnen sich vor allem entscheidet, ob das Ziel des ‚erziehenden Unterrichts‘ erreicht wird“ (Geissler 1976, 87). Analog hierzu vertritt Jürgen Rekus die Auffassung, dass der Methode, d. h. hier: der Art und Weise der Bezugnahme von Schüler:innen auf Unterrichtsgegenstände der Primat einzuräumen sei. Um dem Anspruch der Bildung Rechnung zu tragen, d. h. Schüler:innen die Entwicklung einer vielseitig dimensionierten Selbstbestimmungsfähigkeit unter Morali tätsanspruch zu ermöglichen, sei „nicht zuerst entscheidend, *was* unterrichtet wird, sondern *wie* unterrichtet wird. Die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung entscheidet darüber, ob der Schüler an und mit den Unterrichtsinhalten tatsächlich eine nach Wissen, Haltung und Handeln differenzierte Lernaktivität entfalten kann“ (Rekus 1993, 200; Hv. i. O.). Die Frage, welche Inhalte es sind, die im Unterricht thematisiert werden sollen, erscheint als sekundär, solange sichergestellt ist, dass Schüler:innen die Möglichkeit erhalten, sich erkennend, wertend und problematisierend dem jeweiligen Unterrichtsinhalt gegenüber zu verhalten.

An dieser Stelle gilt es zweierlei zu bedenken: *Erstens* wäre darauf aufmerksam zu machen, dass in der Theorie des erziehenden Unterrichts hier eine originäre

didaktische Problemvorgabe aus dem Blick zu geraten droht. *Zweitens* – und darauf kommt es mir an dieser Stelle an – wäre es ein *Fehlschluss*, aus dem Votum für eine spezifische Qualität der Auseinandersetzung von Schüler:innen mit Unterrichtsinhalten zu folgern, dass in der Theorie des erziehenden Unterrichts zum Problem der Inhalte nicht mehr konstruktiv Stellung genommen werden könnte oder gar müsste. Dieser Fehlschluss kann aufgedeckt werden, wenn man berücksichtigt, dass die bildende Qualität von Unterricht zwar an die Form der Bezugnahme von Schüler:innen auf Sachverhalte gebunden wird – aber eben an eine *spezifische* Form. Es ist dieser Umstand, der es nicht nur ermöglicht, sondern auch erfordert, im Kontext einer Theorie des erziehenden Unterrichts für bestimmte Kriterien der Inhaltsauswahl zu votieren.

Erziehender Unterricht soll Schüler:innen nicht nur zum Wissen führen, sondern diesen auch die Möglichkeit eröffnen, die Bedeutung sachlicher Einsichten für die eigene Lebensführung zu ermessen. Diese Weichenstellung hat gerade *nicht* zur Konsequenz, dass das Problem der Inhalte an Bedeutung verliert. Im Gegenteil: Aus diesem Anspruch eines erziehenden Unterrichts folgt vielmehr, dass Unterrichtsinhalten, die eine *potentielle Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung* für einzelne Schüler:innen erkennen lassen, gegenüber Inhalten, die eine entsprechende Bedeutung nicht erkennen lassen, ein Primat zukommt. Inhalte, denen aus guten Gründen eine potentielle Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung zugesprochen werden kann, dürften nämlich ungleich günstigere Bedingungen dafür bieten, dass Schüler:innen im Unterricht bestimmte sachliche Einsichten tatsächlich auf ihre Lebensführung beziehen können. Umgekehrt dürfte ein Unterricht, dessen Inhalte keine entsprechende Bedeutung für die gegenwärtige und voraussichtlich zukünftige Lebensführung der Schüler:innen erkennen lassen, nur wenig Anknüpfungsmöglichkeiten für den Entwurf eigener Werturteile bieten.

Dies bedeutet nicht, dass Schüler:innen nicht auch dort Inhalte als gegenwarts- und zukunftsbedeutsam erkennen können, wo von Seiten der Lehrkraft keine solche Bedeutung ausgemacht worden ist. Umgekehrt ist mit der hier vorgestellten Überlegung nicht die Annahme verbunden, dass eine wohl erwogene Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung durch eine Lehrkraft notwendigerweise dazu führt, dass die Schüler:innen eine entsprechende Bedeutung ebenfalls erkennen. Gleichwohl scheint es plausibel zu sein, anzunehmen, dass nicht alle Inhalte in gleichem Ausmaß dazu geeignet sind, um Schüler:innen zu einer wertenden Bezugnahme auf die jeweiligen Sachverhalte aufzufordern. Vielmehr werden bestimmte Inhalte das Werturteil von Schüler:innen eher herausfordern als andere. Aus dieser Überlegung lässt sich schließen, dass die Lehrkraft Inhalte nach ihrer Bedeutsamkeit für das gegenwärtige und das voraussichtlich zukünftige Leben der Schüler:innen auswählen sollte. Ob die Schüler:innen in einem Inhalt tatsächlich eine Bedeutung für ihr Leben im Umgang mit Anderen erkennen und, falls ja, welche, entscheidet sich jedoch erst in deren wertender Stellungnahme zu dem jeweiligen Unterrichts-

gegenstand – und zwar deshalb, „weil den Lebenssinn angesichts konkreter Aufgaben nur die Individualität selber finden kann“ (Regenbrecht 1964, 288).

Das Urteil der Schüler:innen ist hierbei durch eine Grenze bestimmt, wie sie auch für das Urteil von Lehrer:innen kennzeichnend ist – dies jedenfalls dann, wenn Zu-Erziehenden der Status eines bildsamen Subjekts zugesprochen wird, dessen Zukunft unbestimmt ist. Niemand kann nämlich unter dieser Voraussetzung definitiv sagen, ob ein bestimmter Inhalt zukünftig Bedeutung für ein gelingendes Leben und Zusammenleben besitzen wird. Zukunft kann vielmehr immer nur probeweise vorweggenommen werden, um Zu-Erziehenden die Möglichkeit zu eröffnen, in der Gegenwart ‚Fähigkeiten des Weiterkommens‘ für eine potentielle Zukunft zu entwickeln.

An dieser Stelle könnte man einwenden, die Kriterien der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung seien im Kontext der Allgemeinen Didaktik spätestens seit den Arbeiten Wolfgang Klafkis wohl bekannt und von daher nur als mäßig originell anzusehen (vgl. Klafki 1958/1975, 135ff.). Hierzu ist folgendes zu bemerken: *Zum einen* spricht ein solcher Einwand nicht gegen die besagten Kriterien. Dieser macht vielmehr deutlich, dass es sich hierbei offenbar um Kriterien handelt, die ein Problembewusstsein anzeigen, das in aktuellen Debatten um das Problem der Inhalte nicht außer Acht gelassen werden sollte. *Zum anderen* darf der Neuigkeitswert allgemeindidaktischer Überlegungen nicht allein darin gesehen werden, dass neue *Kriterien* der Inhaltsauswahl vorgeschlagen werden. Dieser kann vielmehr auch in der *Begründung* bestehen, die formuliert wird, um bestimmte Kriterien in ihrer Aktualität zu rechtfertigen.

Klafki hat bekanntlich die Position vertreten, dass ein Unterrichtsinhalt „nicht allein durch die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung didaktisch gerechtfertigt werden“ kann, „sondern erst, wenn darüber hinaus auch seine exemplarische Bedeutung nachgewiesen“ ist (Klafki 1980/2007, 275). Von einer solchen Bedeutung wäre dann zu sprechen, wenn in der selbsttätigen Auseinandersetzung von Schüler:innen mit einem Unterrichtsinhalt Verstehens- und Urteilsmöglichkeiten entwickelt werden können, die nicht auf den jeweiligen Inhalt beschränkt sind, sondern über diesen hinausweisen. Es stellt sich die Frage, ob und, falls ja, inwiefern das Kriterium der exemplarischen Bedeutung, das Klafki den Kriterien der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von Unterrichtsinhalten zur Seite stellt, im Kontext der Theorie eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch ebenfalls neu begründet werden kann.

Unterrichtsinhalte – so die These – müssen dem Anspruch der Exemplarität genügen, da ansonsten die Freisetzung der Zu-Erziehenden für ein Leben in Selbstbestimmung unter dem Anspruch von Moralität nicht plausibel gemacht werden kann. Eine solche Freisetzung impliziert nämlich u. a., dass Schüler:innen über bestimmte Einsichten und Werturteile hinaus dazu fähig sind, strukturähnliche Sachverhalte zu verstehen und sich diesen gegenüber zu verhalten. Von

Selbstbestimmungsfähigkeit kann nur dann sinnvoll gesprochen werden, wenn Schüler:innen – zumindest in einem bestimmten Bereich – nicht länger auf Lehrkräfte angewiesen und damit strenggenommen – jedenfalls in dem besagten Bereich – keine Schüler:innen mehr sind. Exemplarische Inhalte haben ein emanzipatorisches Potential, insofern Schüler:innen in der selbsttätigen Auseinandersetzung mit entsprechenden Inhalten mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Einsichten und Werturteile entwickeln können, die sie von pädagogischer Hilfe freisetzen. *Deshalb* haben die Inhalte im Kontext eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch nicht nur den Kriterien der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, sondern auch dem Kriterium der Exemplarität zu genügen (vgl. Rucker 2020b, 404ff.).

3.3 Über das Problem der Methode

An diesem Punkt stellt sich das Problem der Unterrichtsmethode: Wie können Schüler:innen darin unterstützt werden, in der Befassung mit Inhalten, die potentielle Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie exemplarische Bedeutung erkennen lassen, gedankliche Selbständigkeit zu entwickeln? Ich werde diese Problemstellung im Folgenden nicht dadurch behandeln, dass ich auf spezifische Methoden eingehe, um diese im Kontext der Aufgaben eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch sowie in Bezug auf bestimmte Unterrichtsinhalte zu diskutieren. Mir geht es vielmehr darum, einen Beitrag zur Klärung der *methodischen Grundstruktur* eines entsprechenden Unterrichts zu leisten.

Bildung als Freisetzung zu einer selbstbestimmten Lebensführung zu begreifen, darf nicht subjektivistisch missverstanden werden. Gegen eine solche Deutung stellt sich u. a. Herwig Blankertz, wenn er darauf aufmerksam macht, dass es für die „pädagogische Überlieferung“ stets „gewiß“ gewesen sei, „daß die Möglichkeitsbedingung für Bildung die Hingabe an eine sachliche Aufgabe ist“ (Blankertz 1979, 43f.). In diesem Sinne ist es für die Initiierung und Unterstützung von Bildungsprozessen im Kontext eines erziehenden Unterrichts von zentraler Bedeutung, dass eine Sache in ihrer *Widerständigkeit* zu ihrem Recht kommt. Die Verstrickung von Schüler:innen in eine Auseinandersetzung mit Sachverhalten soll diesen *Erfahrungen* ermöglichen, wobei zwischen positiven und negativen Erfahrungen unterschieden werden kann. Als *positiv* werden solche Erfahrungen bezeichnet, die bereits entwickelte Orientierungsmuster von Schüler:innen bestätigen und damit stabilisieren. Demgegenüber besitzen *negative* Erfahrungen irritierenden Charakter, d. h. sie führen Schüler:innen ihre bislang maßgeblichen Vor-Urteile als problematisch vor Augen (vgl. Benner 2005). Aufgrund der damit verbundenen Distanzierung ist es Schüler:innen möglich, sich zu ihren Vor-Urteilen zu verhalten, diese gegebenenfalls zu verändern bzw. zu erweitern und damit auch ihr eigenes Selbst- und Weltverhältnis neu zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund ist ein erziehender Unterricht mit Bildungsanspruch nicht darauf

gerichtet, Schüler:innen die Konfrontation mit Sachansprüchen unnötig zu erleichtern oder gar zu ersparen. Indem diese Ansprüche vielmehr geltend gemacht werden, eröffnet Unterricht Schüler:innen die Möglichkeit, Andere zu werden und damit auch die Welt zukünftig anders in den Blick zu nehmen.

Differenzerfahrungen stellen Zu-Erziehende vor die Aufgabe einer Suche nach Orientierung. So wenig von Bildung gesprochen werden kann, wenn diese Suche unterbleibt, so wenig wäre auch dann von Bildung zu sprechen, wenn Geltungsansprüche, die mit einem bestimmten Wissen und mit bestimmten Werten verbunden sind, fraglos akzeptiert werden. Bildung impliziert vielmehr ein *Sich-Verhalten*, in dem Zu-Erziehende Geltungsansprüche einer Prüfung unterziehen. Zugespitzt formuliert: Bildung bedeutet keinen „Reflex von Gegebenem, sondern Vollzug der Stellungnahme zu ihm“ (Heitger 2003, 142).

Ein erziehender Unterricht trägt diesem Umstand Rechnung, indem Schüler:innen nicht nur in ihren Vor-Urteilen irritiert, sondern diese darüber hinaus zu einer Prüfung von Geltungsansprüchen veranlasst werden. Vor diesem Hintergrund habe ich an anderer Stelle vorgeschlagen, einen Unterricht mit Bildungsanspruch in methodischer Hinsicht als *dialogische Führung* zu bestimmen, d. h. als ein Hineinziehen von Schüler:innen in eine Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens (Rucker 2018, 474ff.). Erziehenden Unterricht als dialogische Führung zu begreifen bedeutet, Geltungsansprüche nicht einfach für verbindlich zu erklären und entsprechend durchzusetzen, sondern Schüler:innen in ihrer Individualität so zu führen, dass diese Geltungsansprüche prüfen und – damit verbunden – sachliche Einsichten und eigene Werturteile entwickeln können. Hierdurch werden Ansprüche der Kultur nicht einfach tradiert, sondern zur Disposition gestellt, was ihre begründete Akzeptanz ebenso wie ihre begründete Ablehnung oder Transformation ermöglicht.

In der Praxis des Gebens und Verlangens von Gründen kommen Schüler:innen mit Alternativen in Kontakt. Alternativen ermöglichen *Differenzerfahrungen*, erlauben es also, dass sich Schüler:innen in Distanz zu bereits entwickelten Vor-Urteilen begeben. *Kritik* eröffnet in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, Geltungsansprüche, die an sie herangetragen werden, nicht vorbehaltlos übernehmen zu müssen. Kurzum: Die Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens eröffnet einen *Spielraum für Selbstbestimmung*. Dieser Spielraum ist erforderlich, damit Schüler:innen überhaupt die Möglichkeit offensteht, sachliche Einsichten und eigene Werturteile zu entwickeln. Herwig Blankertz bezeichnet dies als die „pädagogische Norm, die mit dem Bildungsbegriff in die Didaktik eingesetzt ist“ (Blankertz 1969/2000, 14) und in diesem Zusammenhang auch Folgen für eine Bestimmung der methodischen Grundstruktur von Unterricht hat. Zugespitzt formuliert: „Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, daß sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muß richten können“ (ebd.).

Blankertz spielt an dieser Stelle nicht auf ein weiteres Auswahlkriterium von Unterrichtsinhalten an, indem unterstellt wird, es gäbe Inhalte, die *als solche* bereits das Potential besitzen, ‚kritische Vernunft‘ freizusetzen. Vielmehr macht er deutlich, dass Inhalte in einer bestimmten Art und Weise gelehrt und gelernt werden müssen, soll diesen der Status einer ‚bildenden Lehre‘ zukommen. Dieser Anspruch ist maßgeblich sowohl für Geltungsansprüche, die mit bestimmten *Werteorientierungen* verbunden sind, mit denen sich Schüler:innen konfrontiert sehen, als auch für Geltungsansprüche, die mit einem bestimmten *Wissen* verknüpft sind, das vermittelt und angeeignet werden soll. Und er ist schließlich auch maßgeblich für diejenigen Geltungsansprüche, die mit den *Voraussetzungen* verbunden sind, die bestimmten Einsichten und Werturteilen scheinbar wie selbstverständlich zugrunde liegen.

Was dies bedeutet, lässt sich am Beispiel der Hinführung zum Wissen verdeutlichen. Dabei gilt es noch einmal daran zu erinnern, dass auch ein erziehender Unterricht mit Bildungsanspruch *Unterricht* ist. Das bedeutet, Schüler:innen werden zu einem Wissen geführt, das in einer Kultur bereits erlangt worden ist und darin als tradierungswürdig eingestuft wird. Die Schüler:innen sollen mit einem Wissen vertraut gemacht werden, dem die Erwachsenen vertrauen. Allerdings steht die Hinführung zum Wissen im Kontext eines potentiell bildenden Unterrichts unter dem Anspruch, Schüler:innen in der Entwicklung von gedanklicher Selbstständigkeit zu unterstützen. Dies hat u. a. zur Folge, dass diesen die Möglichkeit eröffnet werden muss, sich gegenüber einem bestimmten Wissen prüfend zu verhalten. Schüler:innen sollen sachlichen Geltungsansprüchen aus eigener Einsicht zustimmen, was auf der Seite der Lehrkräfte nach spezifischen Aktivitäten verlangt. Diese müssen das bereits angeeignete Wissen von Schüler:innen eruieren, diese zu einer Klärung des eigenen Vorwissens veranlassen sowie schließlich an das geklärte Vorwissen anknüpfen, soll dieses eine Erweiterung erfahren. Unterricht ist dann aber auch und vor allem auf die Ausdifferenzierung des Gedankenkreises der Schüler:innen bezogen. Um eine solche Erweiterung zu initiieren und zu unterstützen, müssen Lehrkräfte fragen und zeigen, Begründungen geben und einfordern sowie schließlich den Geltungsanspruch des in diesem Sinne ‚vermittelten‘ Wissens prüfen lassen.

In dieser Ausrichtung auf eine produktive Aneignung von Wissen unterscheidet sich ein erziehender Unterricht mit Bildungsanspruch u. a. von einem Unterricht als Instruktion, in dem ein aufnehmendes und behaltendes, nicht aber ein auf Verständnis hin ausgerichtetes Lernen angestrebt wird. Dabei schließt ein Unterricht mit Bildungsanspruch Phasen der Instruktion keineswegs aus. Instruktion ist hingegen auch möglich, ohne dass Schüler:innen zur Prüfung von Geltungsansprüchen aufgefordert werden, weshalb eine Beschreibung von Unterricht als einem erziehenden Unterricht mit Bildungsanspruch allein schon deshalb nicht als der ‚Normalfall‘ oder gar als eine Trivialität angesehen werden sollte. Dies gilt

insbesondere dann, wenn man ferner berücksichtigt, dass die Aktivitäten von Lehrkräften darauf gerichtet sind, Schüler:innen nicht nur in Aktivitäten des Erkennens, sondern auch des Wertens und des radikalen Bedenkens zu verstricken. Gerade mit Blick auf die aktuelle Situation der Allgemeinen Didaktik könnte es von daher aussichtsreich sein, sich der Theorie des erziehenden Unterrichts und des damit verknüpften Problembewusstseins im Detail zu vergewissern sowie diesen Entwurf konsequent als eine Allgemeine Didaktik auszuarbeiten.

Literatur

- Anhalt, E. (1999): *Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Anhalt, E. (2011): Der „Erziehende Unterricht“. Zur Relevanz eines historischen Konzepts für die Planung, Analyse und Kritik des konkreten Unterrichts. In: G. Mertens u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Bd. 3: Schule. Bearb. v. S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch. Paderborn u. a.: Schöningh, 261-269.
- Bakhurst, D. (Hrsg.) (2020): Special Issue: Teaching and Learning: Epistemic, Metaphysical and Ethical Dimensions. In: *Journal of Philosophy of Education* 54 (2), 251-486.
- Ballauff, T. (1970): *Skeptische Didaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Ballauff, T. (1993): Über die Unerläßlichkeit der Bildung. In: M. Borelli (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider, 1-19.
- Benner, D. (1993): *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Benner, D. (1995): *Erziehender Unterricht*. In: W. Wittenbruch (Hrsg.): *Das pädagogische Profil der Grundschule. Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule*. 3. Auflage. Heinsberg: Agentur Dieck, 84-100.
- Benner, D. (2005): Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: D. Benner (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. Weinheim und Basel: Beltz, 7-21.
- Benner, D. & Brüggen, F. (1996): Das Konzept der Perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau. Ein Versuch, Rousseaus Programm theoretischer und praktischer Urteilsbildung problemgeschichtlich und systematisch zu lesen. In: O. Hansmann (Hrsg.): *Seminar: Der pädagogische Rousseau*. Bd. 2. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 12-48.
- Biesta, G. (2017): *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge.
- Blankertz, H. (1979): Kritische Erziehungswissenschaft. In: K. Schaller (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*. Bochum: Kamp, 28-45.
- Blankertz, H. (1969/2000): *Theorien und Modelle der Didaktik*. 14. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Bohl, T., Koch-Priewe, B., Hanke, U. & Zierer, K. (Hrsg.) (2013): *Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Jahrbuch Allgemeine Didaktik*. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider.
- English, A. (2013): *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- Geissler, E. E. (1976): Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht. In: F. W. Busch & H.-D. Raapke (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit*. Oldenburg: Holzberg, 79-88.
- Gruschka, A. (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, A. (2013): *Unterrichten. Eine Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Barbara Budrich.

- Heitger, M. (1989/2004): Selbstbestimmung als regulative Idee der Bildung. In: M. Heitger: Bildung als Selbstbestimmung. Hrsg. v. W. Böhm u. V. Ladenthin. Paderborn: Schöningh, 19-34.
- Heitger, M. (2003): Systematische Pädagogik – wozu? Paderborn: Schöningh.
- Hellekamps, S. (1991): Erziehender Unterricht und Didaktik. Neuere Didaktiktheorien im Horizont klassischer Begriffsbestimmungen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Herbart, J. F. (1804/1964): Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. Bd. 1. Aalen: Scientia, 259-274.
- Herbart, J. F. (1806/1964): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. Bd. 2. Aalen: Scientia, 1-139.
- Herbart, J. F. (1808/1964): Allgemeine praktische Philosophie. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. Bd. 2. Aalen: Scientia, 329-458.
- Herbart, J. F. (1814/1964): Replik gegen Jachmann's Recension. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. Bd. 2. Aalen: Scientia, 162-174.
- Herbart, J. F. (1831/1964): Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. Bd. 9. Aalen: Scientia, 339-462.
- Herbart, J. F. (1841/1964): Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. Bd. 10. Aalen: Scientia, 65-206.
- Herbart, J. F. (1919): Die ältesten Hefte. In: Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften. Hrsg. v. O. Willmann u. Th. Fritzsche. Dritte Ausgabe. Bd. 3. Osterwieck/Harz und Leipzig: Zickfeldt, 504-540.
- Hopfner, J. (1999): Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken. Ansätze zur Überwindung grundlegender Dichotomien bei Herbart und Schleiermacher. Weinheim und München: Juventa.
- Klafki, W. (1958/1975): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz, 126-153.
- Klafki, W. (1980/2007): Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 251-284.
- Koch, L. (2015): Lehren und Lernen. Wege zum Wissen. Paderborn: Schöningh.
- Meyer, M. A., Prenzel, M. & Hellekamps, S. (Hrsg.) (2008): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mollenhauer, K. (1983/2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 6. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Körber.
- Ramseger, J. (1993): Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (5), 825-836.
- Regenbrecht, A. (1964): Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule. In: PH Dortmund (Hrsg.): Die Pädagogische Hochschule. Struktur und Aufgaben. Ratingen: Henn, 275-292.
- Rekus, J. (1993): Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim und München: Juventa.
- Rekus, J. (2010): Erziehender Unterricht. In: K. Zierer (Hrsg.): Kompendium „Schulische Werteerziehung“. Baltmannsweiler: Schneider, 168-177.
- Rothland, M. (2013): Wiederbelebung einer Torgesagten. Anmerkungen zur Reanimation der Allgemeinen Didaktik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16 (3), 629-645.
- Rucker, T. (2017): Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz. Eine wissenschaftstheoretische Grundlegung. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (5), 618-635.

- Rucker, T. (2018): Unterricht als Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens. Über die methodische Grundstruktur eines Unterrichts mit Bildungsanspruch. In: *Pädagogische Rundschau* 72 (4), 465-484.
- Rucker, T. (2019): Erziehender Unterricht, Bildung und das Problem der Rechtfertigung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (3), 647-663.
- Rucker, T. (2020a): Teaching and the Claim of Bildung. The View from General Didactics. In: *Studies in Philosophy and Education* 29 (1), 51-69.
- Rucker, T. (2020b): Unterricht, Exemplarität und Subjektivität. In: *Pädagogische Rundschau* 74 (4), 397-414.
- Rucker, T. (2021): Erziehung zur Moralität in einer komplexen Welt. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (6), 1573-1593.
- Rucker, T. (2023): Knowledge, Values and Subject-ness: Educative Teaching as a Regulative Idea of School Development in the Twenty-First Century. In: M. Uljens (Hrsg.): *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. Cham: Springer, 63-81.
- Ruckloff, J. (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schilmöller, R. (1994): Erziehender Unterricht als Problem und Aufgabe. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 70 (3), 344-357.
- Stojanov, K. (2008): Öffentliche Erziehung unter posttraditionellen Bedingungen. Erziehung als Ermöglichung von Bildungsamkeit. In: W. Marotzki & L. Wigger (Hrsg.): *Erziehungsdiskurse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 95-114.
- Tenorth, H.-E. (2013): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung - Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. Oberhausen: Athena, 17-41.
- Terhart, E. (2005): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (1), 1-13.
- Trautmann, M. (2016): Allgemeine Didaktik – Krisenrhetorik, Wandel und Normalisierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. In: A. Wegner (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven*. Opladen: Barbara Budrich, 37-48.
- Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2019): *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Cham: Springer.

Autor

Rucker, Thomas, Prof. Dr.

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

Arbeit- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungstheorie,

Allgemeine Didaktik, Pädagogische Anthropologie und Ethik

E-Mail: thomas.rucker@rptu.de

Claudia Stöckl

Bildsamkeit – alte Wege und neue Spuren

1 Einleitendes

Grundlagenforschung in der Erziehungswissenschaft beschäftigt sich mit dem Verhältnis von pädagogischen Phänomenen und ihren Begriffen. Sie fragt danach, wie pädagogische Phänomene in Begriffen zu fassen sind und welche Phänomene durch erziehungswissenschaftliche (Grund-)Begriffe bezeichnet oder konstituiert werden. Diese Arbeit ist essentiell dafür, Missverständnissen und komischen Begebenheiten (vgl. Anhalt 2022, 47) in der wissenschaftlichen Kommunikation vorzubeugen sowie ein gewisses Maß an Eindeutigkeit und Verständigung in einem komplexen Fachgebiet mit Bezug auf komplexe Wirklichkeiten zu ermöglichen. Es muss klar sein, wovon die Rede ist, wenn empirische oder theoretische Forschungen zur Diskussion stehen, wenn historische Positionen neu aufgesucht werden, und vor allem dann, wenn Befunde aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen in Verbindung gebracht oder in Handlungsoptionen transformiert werden sollen. Dennoch ist die erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung weniger verbreitet als der Ruf nach Interdisziplinarität und multimodalen Forschungszugängen oder die Forderung nach Praxisrelevanz und Professionalisierungswissen vermuten lassen würden. Grundlagenforschung schafft neben Grundlagen der Verständigung auch Grundlagen für Kritik und eröffnet die Möglichkeit, auch diejenigen Facetten pädagogischer Realitäten zu sehen und zur Sprache zu bringen, die den guten Absichten und Wünschen, wie die Realität sein sollte und wofür wir uns einsetzen, nicht entsprechen.

Für die folgende Untersuchung habe ich das Thema ‚Bildsamkeit‘ gewählt. Es ist alt (vgl. Schwenk 1967) und wird aktuell in verschiedenen Zusammenhängen erneut in den Diskurs gebracht (vgl. Hummel & Wendeborn 2019; Ammann 2020; Gaus 2020; Sander 2020; Rucker u. a. 2021; Anhalt 2022; Maier 2022; Czejkowska 2023). Im Fokus meines Interesses steht das Verhältnis von aktivischem und passivischem Verständnis der Bildsamkeit, und hierbei insbesondere die Frage, welches Menschenbild darin zum Ausdruck kommt. Dabei greife ich auf Untersuchungen zur Wortherkunft zurück, interpretiere das verbreitete Zusammenspiel von Bildungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit als Umgang mit dem ‚Anderen‘ und zeichne auf Basis phänomenorientierter Beschreibungen eine Spur für ein Verständnis von Bildsamkeit, das neue Bildungswege und neue Wege für die Bildung

eröffnen kann, indem Erziehung und Bildung¹ als auf Bildsamkeit antwortende Praxen verstanden werden.

2 Bildsamkeit und Bildbarkeit

Bildsamkeit ist ein Begriff, der aus dem pädagogischen Sprachgebrauch gefallen ist. Es kann sein, dass er während vier Jahren eines Lehramtsstudiums nie gehört, gelesen, gedacht oder ausgesprochen wird. Es kann sein, dass er in vieljähriger Schulpraxis nicht gebraucht wird. Es scheint, als würde der öffentliche und gesetzliche Auftrag eine pragmatische Orientierung der Lehrer:innenbildung im Sinne der Berufsqualifizierung nach sich ziehen, wodurch die Voraussetzungen pädagogischer Tätigkeiten als selbstverständlich, unproblematisch und unhinterfragt angenommen werden. Schließlich muss möglich und billig sein, was (rechtlich) geboten ist. Die Fragen, ob und inwiefern Erziehung möglich und, wenn ja, ob und in welcher Form sie geboten sei, gehören aktuell nicht mehr zu den zentralen Fragen pädagogischen Denkens. Diese Situation mag einer der Gründe sein, warum sich nach wie vor die Rede hält, Bildsamkeit sei ein „Grundbegriff“ der Pädagogik, dieser Status aber wenig lebendig gehalten wird.

Da Bildsamkeit nun eben wissenschaftlich, fach- und alltagssprachlich wenig gebräuchlich ist, lässt sich die Bedeutung des Begriffs nur schwer unmittelbar erfassen, was bei wissenschaftlichen Begriffen ohnehin schwierig ist bzw. problematisch sein kann (vgl. Anhalt 2022, 50f.). Zunächst und zuerst wird man darauf verwiesen, dass Herbart Bildsamkeit als Grundbegriff in die Pädagogik eingeführt habe (vgl. Mühle 2021; vgl. Stangl 2023). Weiterhin sei Bildsamkeit das „Korrelat zum päd. Begriff der *Erziehungsbedürftigkeit* des Menschen“ (Mühle 2021) und bedeute „nicht nur Plastizität im Sinne von Anpassungsfähigkeit und Entwicklung von Dispositionen“ (Stangl 2023), sondern auch „eine individuell abgestufte Veränderbarkeit von Verhaltensweisen, Einstellungen und Werthaltungen durch planmäßige, an bestimmten Erziehungszielen orientierte Beeinflussungen, also durch Erziehung“ (ebd.; beinahe wortgleich ohne wechselsetige Referenz: Mühle 2021).

Hier wird Bildsamkeit als Erziehungsfähigkeit und im Wesentlichen passivisch verstanden: als Anpassungsfähigkeit und Veränderbarkeit. Bildsamkeit erhält offenbar die Wortbedeutung von „Bildbarkeit“. Gibt es eine eigenständige Bedeutung von Bildsamkeit jenseits von Bildbarkeit oder verhält es sich wie mit dem Wörtchen ‚biegsam‘? Ist mit dem Begriff auch das Phänomen der Bildsamkeit aus

1 Obwohl Erziehung und Bildung deutlich voneinander unterschiedene Phänomene und Praktiken sind (vgl. z. B. Anhalt u. a. 2018), werden sie im Folgenden häufig gemeinsam benannt. Das ist dem Wortgebrauch in der Erwachsenenbildung bzw. Geragogik geschuldet, wo pädagogische resp. geragogische Angebote und Handlungen als Bildung oder Bildungsarbeit bezeichnet werden.

dem Bewusstsein gefallen? Wir widmen uns zunächst der ersten Frage und werden auf die zweite noch zurückkommen.

Entscheidende Hinweise auf eine mögliche Differenzierung von Bildbarkeit und Bildsamkeit gibt Bernhard Schwenk (1967) in seiner detaillierten Suche nach Spuren des Gebrauchs von ‚Bildsamkeit‘. Er verweist auf frühneuzeitliche Formulierungen, welche zeigen, dass die Silbe ‚-sam‘ im Unterschied zur Silbe ‚-bar‘ auf eine eigenaktive und produktive Bewegung hindeutet (vgl. Schwenk 1967, 181f.). Diese Bedeutung lässt sich analog in heute noch gebräuchlichen und allgemein verständlichen Wörtern nachvollziehen, etwa ‚anschmiegsam‘ oder ‚strebsam‘. In ‚mühsam‘ stehe die Silbe für ‚reich an‘ oder ‚voll von‘ (vgl. ebd., 185). Auch dies eröffnet einen interessanten Bedeutungshorizont für den Begriff ‚bildsam‘. Herder verwendet Bildsamkeit in diesem Sinne, wenn er von der ‚Bildsamkeit der Philosophie‘ spricht (vgl. ebd., 183). Im Wort ‚biegsam‘ dagegen ist dieser aktivische Aspekt heute nicht mehr erhalten, es wird analog zu ‚biegbar‘ verwendet, wenn ein Material sich biegen lässt, nicht aber, wenn es sich spontan von sich aus biegt. Die aktivische Komponente von Bildsamkeit ist in der Geschichte der pädagogischen Wortverwendung in verschiedene Verhältnisse zu ihrer passivischen Konnotation im Sinne von Bildbarkeit gesetzt worden. So ordnen einschlägige Wörterbücher, etwas *Grimm* und *Kluge*, dem Terminus ‚bildsam‘ die Bedeutung „formabilis, docilis“ resp. „plastisch“ zu (ebd., 181). Dies sei aber, so Schwenk, „für die 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts in dieser Eindeutigkeit nicht vertretbar“ (ebd., 181f.). Vielmehr konnten „bildsam“ und ‚Bildsamkeit‘ im 18. Jahrhundert noch in einer Weise verstanden werden [...], die nicht in Richtung passiver Plastizität im Sinne von ‚bildbar‘, sondern in Richtung einer spontanen Produktivität lag“ (ebd., 184). Die Begriffsgeschichte, die Schwenk nachzeichnet, zeigt, dass passivische und aktivische Facetten einander teils ergänzen, sodass individuelle Bildungsbewegung und pädagogische Bildungsanliegen sich aufeinander zubewegen. Teils tritt die aktivische Bedeutung hinter die passivische zurück, und das Wort ‚Bildsamkeit‘ wird im Sinne von ‚Bildbarkeit‘ oder ‚Plastizität‘ verwendet. Etwa ab dem 19. Jahrhundert verschwindet zunehmend die aktivische Verwendung des Bildsamkeitsbegriffs, weshalb Schwenk resümiert: „Ohne Zweifel stellt er [der Terminus ‚Bildsamkeit‘; Anm. CS] durch das Passivische, das ihm anhaftet, für den Problemzusammenhang, für den er verwendet wird, eine einseitige Belastung dar. Das Unbehagen an ihm muß deutlich ins Bewußtsein gerückt werden“ (ebd., 181).

Die Einordnung von ‚Bildsamkeit‘ in das Feld pädagogisch-anthropologischer Aussagen wird nach Schwenk durch Fichte eingeleitet (vgl. ebd., 186). Auf Grundlage der Beschreibung des Menschen als „Mängelwesen“ (ebd., 186) verwendet Fichte „Bildsamkeit“ [...] im ganzen genommen theoretisch an genau der Stelle, an der in der heutigen Anthropologie ‚Plastizität‘ steht“ (ebd., 187 mit Verweis auf Gehlens Anthropologie). Es ergebe sich allerdings eine Mehrdeutigkeit,

da Fichte unter Einwirkung oder Erziehung einen „Anstoß“ verstehe, „der dem Angestoßenen die völlige Freiheit zur Selbstbestimmung lassen muß“ (ebd., 188). Zugespitzt formuliert: Bildsamkeit bedeutet bei Fichte Erziehbarkeit in Grenzen, da die Selbstbestimmung des Menschen respektiert und ihr ein Freiraum gelassen werden müsse.

In der Art, wie Herbart ‚Bildsamkeit‘ im *Umriss pädagogischer Vorlesungen* als „Grundbegriff der Pädagogik“ einführt, erkennt man die von Schwenk nachgezeichnete Begriffsgeschichte: Herbart spricht allen Elementen der Materie Bildsamkeit zu und beschränkt den Begriff damit zunächst nicht auf das pädagogische Feld (vgl. Herbart 1841/1964, 69). Pädagogisch von Bedeutung sei allerdings nur die „Bildsamkeit des Zöglings“, genauer: die „Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit“, welche „wir nur beim Menschen [kennen]“ (ebd.). Bildsamkeit verwendet Herbart im Sinne der „Unbestimmtheit des Kindes“, welche allerdings nicht unbegrenzt sei (ebd.). Die Individualität der Zöglinge und ihre fortschreitende Ausbildung des Charakters begrenzen die Unbestimmtheit und damit auch den Bereich, den die Erziehung zu erreichen oder zu verändern vermag (vgl. ebd., 70). Werden diese Grenzen der Erziehung im pädagogischen Handeln nicht beachtet und berücksichtigt, so werde diese *prinzipielle* Begrenzung zu einer *wirklichen*. In der *Zurückhaltung* und Anerkennung der begrenzten Einflussmöglichkeit erweise sich das „Vermögen der Erziehung“ (ebd.), welches nur empirisch von Fall zu Fall eingeschätzt werden kann (vgl. ebd.), jedenfalls aber „nicht für grösser, aber auch nicht für kleiner gehalten werden [darf], als es ist“ (ebd.). Herbart bringt Bildsamkeit zwar mit Erziehbarkeit in Zusammenhang, aber nicht in lückenlose Übereinstimmung. Es bleibt ein Freiraum für die Interessen und Bildungsbewegungen, die von den Kindern ausgehen, aus ihnen heraus stammen. Herbart teilt die Vorstellung seines Lehrers Fichte, Menschen seien ‚Mängelwesen‘, offensichtlich nicht.

3 ‚Mängelwesen‘ und ‚Andere‘ als Ausgangspunkte pädagogischer Ambitionen

Die Zuschreibung von Erziehungs- oder Bildungsbedürftigkeit verweist auf den Menschen als Mängelwesen. Die Mängel zu beheben, wird Aufgabe der Erziehung bzw. Bildung, wobei diese Formulierung impliziert, dass ‚Bildung‘ als Angebot oder Veranstaltung verstanden wird.²

Häufig werden Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit ohne nähere Auseinandersetzung kurzgeschlossen, um Erziehung oder Bildung zu begründen oder Bildsamkeit (als „Korrelat der Erziehungsbedürftigkeit“ (Mühle 2021)) zu erläutern:

2 Wird Bildung dagegen als selbsttätige Auseinandersetzung eines Subjekts mit sich und der Welt verstanden, erscheint die Vervollkommenung weniger als *Aufgabe* der Bildung denn als ihr beiläufiges Merkmal.

„Aus einer anthropologischen Perspektive [...] ist der Mensch ein *homo educandus*, ein erziehungsbedürftiges Lebewesen. Neben der Erziehungsbedürftigkeit hat die Pädagogische Anthropologie noch ein anderes Moment betont, nämlich die Erziehungsfähigkeit des Menschen, *homo educabilis*. Auf diese beiden konstitutiven Momente ist die Pädagogische Anthropologie gegründet: Nur wenn der Mensch erziehungsbedürftig ist, *soll* er auch erzogen werden, und nur dann, wenn er erziehungsfähig ist, *kann* er auch erzogen werden“ (Zirfas 2021, 25; Hv. i. O.).

Es kann dabei mehrfach beobachtet werden, dass zur Legitimation pädagogischer Aktivitäten Bedürftigkeit und Fähigkeit kurzgeschlossen werden: Parallel zur Erziehungsfähigkeit und -bedürftigkeit liest man in der knappen Hinführung bei Zirfas auch, der Menschen sei ein „lernfähiges und -bedürftiges“ Wesen ebenso wie ein „bildungsfähiges und -bedürftiges“ Wesen (ebd.). Lernfähigkeit und -bedürftigkeit zeigen sich in der Tatsache, dass Menschen lernen. Bildungsfähigkeit und -bedürftigkeit zeigen sich in der Tatsache, dass Menschen sich bilden (vgl. ebd.). *Bildsamkeit* als anthropologisches Merkmal des Menschen kommt in Zirfas' Abhandlung, wie in den meisten gegenwärtigen pädagogischen (Überblicks-)Werken, nicht vor. Werden Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit auf die besagte Weise kurzgeschlossen, bleibt kaum Zwischenraum, in dem sich heranwachsende oder auch erwachsene Wesen gegenüber dem *gesellschaftlichen Anspruch*, der ihre Erziehungs-/Bildungsbedürftigkeit konstatiert und einen *Mangel* sichtbar macht, und den durch die Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit legitimierten, auf sie gerichteten *pädagogischen Ambitionen* positionieren können. Der sichtbaren oder angenommenen Bedürftigkeit (Mängelzuschreibung) entsprechen verschiedenartigste Instrumente, die ‚pädagogisch‘ zur Verfügung stehen, um die Erziehungsfähigkeit anzusprechen und, wie Mühle (2021) es bezeichnend ausdrückt, (in eine gewünschte Richtung) zu beeinflussen. In diesem schmalen, feinen und vielleicht flüchtigen Zwischenraum – so meine These – bewegt sich die *Bildsamkeit*.

In der Feststellung von Erziehungs-/Bildungsbedürftigkeit ist zu bemerken, dass das Ideal des (bürgerlichen) Erwachsenenlebens als Norm herangezogen wird. Heranwachsende oder Erwachsene, die dieser Norm (noch) nicht entsprechen, werden durch Erziehung oder durch Bildungsangebote adressiert und zu ‚Anderen‘. Zum näheren Verständnis dieser Differenzsetzung werde ich im Folgenden auf Jan Heisers Analyse des Umgangs mit ‚Anderen/Anderem‘ im *interkulturellen* Kontext zurückgreifen (vgl. Heiser 2013) und seine Überlegungen auf das Verhältnis von Erzieher:innen und Zöglingen (diese können auch erwachsene oder ältere Menschen sein) übertragen.

Heiser fasst für den interkulturellen Kontext drei Modelle zusammen, wie mit Gleichheit/Verschiedenheit umgegangen werden kann. Im *Gleichheitsmodell* wird Fremdheit oder Differenz auf den ersten Blick zurückgewiesen. Alle Menschen werden als prinzipiell gleich angesehen. Differenz wird hergestellt im Hinblick auf das Ausmaß, in dem die betrachteten ‚Anderen‘ die Qualität der Menschheit aus-

geprägt haben. Religion, Erziehung und Zivilisation dienen der ‚Herstellung‘ von Gleichheit im Sinne der ‚Menschheit‘. Das *Alteritätsmodell* geht von einer grundsätzlichen und unüberwindbaren Fremdheit aus. Da das Fremde *ganz* anders ist, provoziert es kein Bemühen, den oder das Andere zu verstehen. Das Andere erscheint wechselweise bedrohlich als Feind oder attraktiv als Faszinosum. Im *Komplementaritätsmodell* wird Fremdes als Ergänzung oder Bereicherung des ‚Eigenen‘ angesehen und *als solches* wertgeschätzt, d. h. der *Eigenwert* des Anderen oder auch die *Eigenart* wird nicht an sich, sondern nur in Relation auf das Eigene anerkannt und für *Selbstfindung* oder *Selbststärkung* instrumentalisiert (vgl. ebd., 119f.).

Alle drei Modelle stimmen darin überein, dass Fremdes am Eigenen gemessen wird, welches als überlegen erscheint (Egozentrik) (vgl. ebd., 125), dass Fremdes als unterentwickelte Variation des Eigenen begriffen und so gut als möglich in den eigenen Logos integriert wird (Logozentrik) und dass der eigenen Lebensform eine Vorrangstellung zugesprochen wird (Ethnozentrik). Alle drei Muster lassen sich nicht nur im pädagogisch gerahmten Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern, sondern auch in der Adressierung ‚bildungsferner‘ Gruppen und im Umgang zwischen Erwachsenen und älteren Personen beobachten. Das (bürgerliche) Erwachsenenleben erscheint als Norm und Kriterium zur Feststellung von Gleichheit/Differenz – und zur Feststellung von ‚Bildungsbedürftigkeit‘. Letztlich ist es im Fachkontext fast immer die Bildungsbedürftigkeit der *anderen*, selten die *eigene* Bildungsbedürftigkeit, die Differenzerfahrungen immer auch zeigen können.

Im Zusammenhang mit Bildungsbedürftigkeit/Bildsamkeit wird dem Anderen nach dem Gleichheitsmodell begegnet. Die übrigen Modelle können zwar auch in vielen pädagogischen Situationen wiedergefunden werden, sind in unserem Zusammenhang aber weniger zentral. Das Gleichheitsmodell kommt etwa in Kants berühmter Aussage zum Tragen: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant 1803/2023, 11).³ Trotz der vordergründigen Betonung der Gleichheit, wird darin Anerkennung an bestimmte Bedingungen geknüpft, die vonseiten derjenigen formuliert werden, die sich bereits im ‚Besitz‘ dieser Qualitäten wähnen. Erwachsene legen fest, welche Anforderungen Kinder oder andere Erwachsene zu erfüllen haben, um als vernünftig, kompetent, kritisch, aktiv, selbständig anerkannt zu werden.

Im Kontext seiner Untersuchungen zur interkulturellen Pädagogik entwirft Heiser ein viertes Modell als Vorschlag zu einem alternativen Umgang mit Eigenem und Fremdem: das *Dialogmodell*. Es sucht nach „Überlappungen“ zwischen Eigenem und Fremdem „jenseits der ‚totalen Einheit und der völligen Differenz““ (Heiser 2013, 131). Zentraler Angelpunkt ist dabei die Anerkennung der *relationalen* Qualität von Fremdheit/Andersheit, denn Fremdheitserfahrung hängt vom einge-

3 Dabei ist im vorliegenden Zusammenhang nicht von Bedeutung, ob dieses Zitat Kant tatsächlich zugeschrieben werden kann und ob es mit seinem übrigen Denken in Übereinstimmung steht. Hier interessiert bloß das Muster der Argumentation.

nommenen Standpunkt ab: „Eigenes und Fremdes fundieren sich wechselseitig“ (ebd.). Diese Vorstellung kommt etwa in dem Ausspruch zum Tragen „Pubertät ist, wenn die Erwachsenen schwierig werden“. Das Dialogmodell verweist auf Zwischenräume, die ein interessiertes Verstehen ermöglichen und dennoch um die Gefahr wissen, dass mit dem Verstehen auch problematische Aneignungsprozesse (im Sinne der logozentrischen Ein- und Unterordnung des Anderen in und unter das eigene Denken) verbunden sind. Gefährdet sind diese Zwischenräume durch Asymmetrien in der Entscheidungs- und Gestaltungsmacht darüber, wann worüber gesprochen werden kann und wer sich dem Gespräch entziehen darf. Diese Entscheidungs- und Gestaltungsmacht ist üblicherweise Pädagog:innen vorbehalten. Sie dialogisch mit Heranwachsenden zu teilen, schafft Möglichkeiten, Bildsamkeit in der Wirklichkeit zu beobachten, und Voraussetzungen dafür zu schaffen, pädagogisch entsprechend zu handeln.

Bildsamkeit unter den anthropologischen Vorzeichen eines ‚Mängelwesens‘ zu bestimmen, impliziert dagegen abwertende Differenzsetzungen im Umgang Verschiedener miteinander. Da die Verschiedenheit der pädagogisch zusammenwirkenden Subjekte in den Erziehungsbegriff eingeschrieben ist (Sünkel 2011, 29ff.), ist es von essentieller Bedeutung für die Erziehung, sich mit Modellen der Differenzkonstruktion auseinanderzusetzen. Sonst verkommt Bildsamkeit zur Legitimationsfloskel für Erziehungs- und Bildungs-„Maßnahmen“, in denen implizite Asymmetrien und Abwertungen häufig nicht sichtbar oder bewusst sind, sondern unbemerkt im allgemeinen und fachlichen Sprachgebrauch weiterwirken.

4 Bildsamkeit aus phänomenologisch-subjektiver Perspektive

Kehren wir noch einmal zur Bedeutung der Silbe ‚-sam‘ zurück. Sie ist Indiz für etwas Produktives, Bildsamkeit ein Anzeichen für das „Schöpferische, Spontane des hervordringenden Worts“ (Schwenk 1967, 182). Umgekehrt lässt sich ‚unbildsam‘ in alten Schriften in der Bedeutung von ‚leblos, tot‘ nachweisen (vgl. ebd.). So gesehen bezeichnet Bildsamkeit, von den Subjekten aus betrachtet, einen Ausdruck menschlicher Existenzweise. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass körperliche und sinnliche Erfahrungen mit der Erfahrung geistiger oder seelischer Verarbeitung oder Reflexion dieser Erfahrungen zusammengehen. Ein „Vernunftwesen“ kommt auf die Welt und findet sich als „Sinnenwesen“ vor (Kant 1785/1984, 85). Als ‚Sinnenwesen‘ macht es die Erfahrung, in einem dynamischen Verhältnis zur Welt zu stehen: bestimmt von ihr und gleichzeitig auf sie einwirkend. Es macht die Erfahrungen des Bewegens und Bewegtwerdens, wobei erst nach und nach klarer wird, wann welches von beidem zutrifft: Piaget hat an Säuglingen beobachtet, dass es eine Phase der sensumotorischen Entwicklung gibt, in der sie mit den Ärmchen und Beinchen zappeln, *nachdem* das Klangspiel über ihnen tönte. Sie sehen schon den *Zusammenhang* zwischen ihrer Bewegung und

dem Klang, benötigen aber noch weitere Erfahrungen, um ihn als Kausalverhältnis richtig zu verstehen (vgl. Rossmann 2016, 79). Phänomenologisch betrachtet schichten sich Erfahrungen und ihre kognitiven und emotionalen Verarbeitungen nach und nach auf, überlagern sich und bilden auf diese Weise die „Strukturen der Lebenswelt“ (Schütz & Luckmann 2003). Dabei sind Erfahrungen immer sowohl sinnlich ‚erlitten‘ als auch produktiv verarbeitet. Zugleich rahmen sie weitere Erfahrungen im Aufbau der Welt und im Aufbau eines Selbstverständnisses. Diese Vorgänge sind nicht auf das Kindes- und Jugendalter beschränkt, sondern bestimmen die menschliche Existenzweise ein Leben lang. Selbst wenn aufgebaute Routinen und Gewohnheiten mit zunehmendem Alter träger werden, entziehen sie sich niemals vollständig der Selbstbeobachtung, dem Bewusstwerden und der Veränderung vom Subjekt aus. Dies lässt sich beispielsweise in von Moshe Feldenkrais erforschten Bewegungslektionen erleben, in denen minimale Bewegungen in ihrer Qualität und ihren Zusammenhänge im Körper mit Aufmerksamkeit beobachtet werden, und sich infolge gewohnte Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster verändern.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich Bildsamkeit als eine Bewegung vom Subjekt aus, als Auseinandersetzung eines Menschenwesens mit sich selbst und der Welt bzw. mit sich selbst in der Welt. In der spezifischen Verfasstheit menschlicher Wesen, weder als bloße Sinnenwesen noch bloße Vernunftwesen zu existieren, sind sie bestrebt, ihre Existenzweise in der Welt zu verstehen und sich in der Welt auszudrücken. Menschen treten aus sich heraus, ‚schmiegen‘ sich an die Dinge der Welt, suchen sie zu fassen und zu verstehen, in Interaktion zu gehen, Spuren zu hinterlassen und diese wieder wahrzunehmen. Zugleich gewinnen sie damit ein Verständnis ihrer selbst in dieser Welt. Wolfgang Sünkel bezeichnet diese Verfasstheit als „unspezifische Spontaneität des Zöglings“ (Sünkel 2011, 99). Bildsamkeit ist in diesem Kontext eine Beschreibung der Bildungsbewegung aus dem Subjekt heraus, der interessierten Aufgeschlossenheit für die Welt oder auch des ‚Bildungstriebes‘, wenn man von der gegenwärtig mitschwingenden sinnlichen Bestimmtheit absieht. Auf diese Weise kann die ‚Bildungsbedürftigkeit‘ des Menschen auf eine andere Weise gelesen werden, denn als notwendige Reaktion (von außen) auf die menschliche Verfasstheit als Mängelwesen: als Bedürfnis, sich in der vielgestaltigen menschlichen Existenzweise der Möglichkeiten und Grenzen in Erfahrung und Ausdruck gewahr zu werden. In diesem Sinne ist Bildsamkeit als Phänomen nicht verschwunden, es kommt nur auf den Blickwinkel an, ob man sie sehen und von Bildbarkeit unterscheiden kann. Dann können die beschriebenen phänomenologisch-subjektiven Zugänge zur Bildsamkeit neue Perspektiven auf pädagogisches Handeln eröffnen, welche ich unter dem Begriff responsiver Erziehung/Bildung fassen möchte.

5 Bildsamkeit als Ausgangspunkt responsiver Erziehung/ Bildung

Responsivität wurde zuerst im Kontext der Ethik und insbesondere der angewandten Ethik erforscht (vgl. Waldenfels 2010). In der Medizinethik wird der Zugang beispielsweise im Rahmen ‚patientenzentrierter Medizin‘ genutzt, um medizinische Entscheidungen deutlicher an den persönlichen Wertvorstellungen der Patient:innen auszurichten (vgl. Krefß 2012). Responsivität macht in Erziehung und Bildung die systematische Bedeutung des (Zu-)*Hörens* (vgl. Stoller 2020; vgl. English 2009) und des ergebnisoffenen *Beobachtens* (Schwenk 1967, 195) sichtbar, die schon Herbart im Sinn hatte, wenn er schreibt: „Das Individuum kann nur gefunden, nicht deducirt werden“ (Herbart 1806/1964, 9). Pädagogische Arbeit erscheint damit als *antwortendes und reaktives* Tun (vgl. Gerdenitsch 2014, 281). Es geht dabei nicht um eine Verschleierung oder Abmilderung der in den gängigen Erziehungs- und Bildungsverständnissen und -praktiken enthaltenen Tendenzen, die Adressaten der Erziehung als Objekte zu begreifen und zu behandeln, sondern darum, Zwischenräume für sich bildende Subjekte – gleich welchen Alters – offen zu halten, in die hinein sie ihre Erkundungen der Welt und ihrer selbst vornehmen können. Dieses interessierte Offenhalten geschieht zunächst im Denken, im Wissen um den Zwischenraum zwischen meinem Verstehen der:des Anderen und ihrer:seiner Welterperspektive, ihrem:seinem Selbst-Verstehen. Es äußert sich dann negativ, indem Zurückhaltung geübt wird im Aussprechen von Feststellungen, etwa Diagnosen. Als Fest-Stellungen werden sie dem unfassbaren Wesen Mensch prinzipiell nicht gerecht, beschränken sie doch dessen Bildsamkeit. Schließlich zeigt sich der Respekt vor der Bildsamkeit in einem Grundverständnis und einer pädagogischen Praxis, die Erziehung als *responsive* Praxis versteht. Erziehung *antwortet* auf Suchbewegungen, Fragen, Anliegen etc. Erziehung antwortet auf die Bildsamkeit der Subjekte, ohne sie (implizit) abwerten und mit einem Mangel belegen zu müssen.

Bildsamkeit ist in diesem Zusammenhang nicht nur das Trägermedium für zweckgerichtete Erziehung und Bildung. Die Bildsamkeit der Subjekte ist der radikale Anfang der Welterkundung und Selbsterkundung, auf die pädagogisch geantwortet werden muss und die responsiv gleichzeitig auch kultiviert werden kann. Bildsamkeit bleibt dabei nicht rein im Subjekt verankert, bedeutet keine feststehende Disposition, sondern etwas, das sich im Zuge von Selbst- und Welterkundung verändert. Schon Herbart kannte „erworbene Bildsamkeit“ (Schwenk 1963, 196ff.), die je und je verschieden sich ausbildet.

Damit geraten freilich einige in den vergangenen Jahrhunderten (lieb-)gewonnene Selbstverständlichkeiten pädagogischer Praxis, insbesondere institutionalisierter pädagogischer Praxis ins Wanken – z. B. die Vorstellung, etwas ‚vorsorglich‘ für ‚später‘ lernen zu können, das im Moment nicht im Fokus der Bildsamkeit steht

(vgl. Kicker-Frisinghelli 2016, 73). Umgekehrt können bestimmte ‚Eigenheiten‘, die bspw. dem Lernen im Alter zugesprochen werden, als Ausdruck der Bildsamkeit gesehen, allgemein pädagogisch genutzt und auch für Kinder und Jugendliche fruchtbar gemacht werden: Auseinandersetzung braucht Zeit und ist störungsanfällig (vgl. BAGSO 2019, 20); gelernt wird, wofür man einen unmittelbaren Nutzen sieht (der nicht immer zweckrational ausgerichtet sein muss!) (vgl. ebd., 20f.); ‚im Ernstfall‘ braucht es Ansprechpartner:innen, die das Wissen, Können oder die Motive, die in einer realen Handlungssituation akut gebraucht werden, vermitteln oder stellvertretend zur Verfügung stellen und insofern auch rasch auf Bedarfe antworten können (vgl. Stöckl 2017, 129f.). All dies mag den großen Strukturen pädagogischer Institutionen widersprechen und unter den gegebenen Bedingungen unrealistisch erscheinen. Aber auch gegebene Bedingungen und Strukturen sind historisch geworden und ihr Bestand nicht notwendigerweise gesichert. In der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung kommen Veränderungsbedarfe zum Vorschein und werden Vorbedingungen geschaffen, um bewährte Praktiken der Erziehung und Bildung auf ihre ggf. überholten Voraussetzungen zu prüfen sowie umgekehrt für überholt erklärte Gedankenzusammenhänge zu rehabilitieren.

Literatur

- Ammann, K. (2020). Kinderrechte im Fokus der Bildsamkeit. In: Elementarpädagogische Forschungsbeiträge 2 (2), 6-13.
- Anhalt, E. (2022): Bildsamkeit. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, 47-55.
- Anhalt, E., Rucker, Th. & Welti, Gaudenz (2018): Erziehung als Ermöglichung von Bildung. Über die originäre Problemstellung der Erziehung im Kontext der Bildungsforschung. In: Erziehungswissenschaft 29 (56), 19-25.
- BAGSO – Bundesarbeitsgesellschaft der Senioren-Organisationen e.V. (2019): Handreichung: Wie Bildung im Alter gelingt. Bonn.
- Czejewska, A. (2023): Bildsamkeit. In: M. Huber & M. Döll (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS, 51-58.
- English, A. (2009): Listening as a Teacher: Educative Listening, Interruptions and Reflective Practice. In: Paideusis 18 (1), 69-79.
- Gaus, D. (2020): Von individueller Bildsamkeit und inklusiver Bildung für alle. Theoretische Systematisierungen zu einem konzeptionellen Zusammenhang. In: D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.): Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung. Weinheim: Beltz Juventa, 149-169.
- Gerdenitsch, C. (2014): Musikpädagogische Zugänge zu einheimischen Begriffen der Pädagogik. In: A. Schotte & R. Coriand (Hrsg.): Einheimische Begriffe und Disziplinentwicklung. Jena: Garamond Edition Paideia, 275-290.
- Heiser, J. (2013): Interkulturelles Lernen. Eine pädagogische Grundlegung. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Herbart, J. Fr. (1806/1964): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Sämtliche Werke, hrsg. v. K. Kehrbach und O. Flügel. Bd. 2. Aalen: Scientia-Verlag 1964, 1-139
- Herbart, J. Fr. (1841/1964): Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Sämtliche Werke, hrsg. v. K. Kehrbach und O. Flügel. Bd. 10. Aalen: Scientia-Verlag 1964, 65-206.

- Hummel, A. & Wendeborn, Th. (2019): Plastizität – Trainierbarkeit – Bildsamkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Kant, I. (1785/1984): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart: Reclam.
- Kant, I. (1803/2023): Pädagogik. Herausgegeben von Fr. Th. Rink. Königsberg. Online unter: https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/kant_paedagogik_1803 (Abrufdatum: 30.11.2023)
- Kicker-Frisinghelli, K. (2017): Die Verschränkung von Wissen und Handeln im sozialen Raum – pädagogische Perspektiven. In: C. Stöckl (Hrsg.): Ältere Menschen in der Wissensgesellschaft. Die Bedeutung von Nicht-Wissen. Graz: Leykam, 65-75.
- Kreß, H. (2012): Das Arzt-Patienten-Verhältnis im Sinn patientenzentrierter Medizin. In: Bundesgesundheitsblatt 55, 1085-1092. <https://doi.org/10.1007/s00103-012-1535-y>
- Maier, A. (2022). Erziehung zwischen wahrer Religion und wahrer Vernunft. Bildsamkeit bei Friedrich H.C. Schwarz (1766-1837). In: J. Birgfeld, St. Gatani & A. Conrad (Hrsg.): Aufklärungen. Strategien und Kontroversen vom 17. Bis 21. Jahrhundert. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 221-236.
- Mühle, G. (2021). Bildsamkeit. In: M. A. Wirtz (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. Göttingen: Hogrefe. Online unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/bildsamkeit> (Abrufdatum: 30.11.2023)
- Rossmann, P. (2016). Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Hogrefe.
- Rucker, Th, Anhalt, E. & Ammann, K. (2021): Der Subjektstatus des Schülers/der Schülerin. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 11, 19-33.
- Sander, W. (2020): Bildung: zur Aktualität einer traditionsreichen Leitidee. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 70 (14-15), 16-21.
- Schwenk, B. (1963): Das Herbartverständnis der Herbartianer. Weinheim: Beltz.
- Schwenk, B. (1967): „Bildsamkeit“ als pädagogischer Terminus. In: Holtkemper, F.-J. (Hrsg.): Pädagogische Blätter. H. Döpp-Vorwald zum 65. Geburtstag. Ratingen bei Düsseldorf: Henn, 180-207.
- Stöckl, C. (2017): Fazit: Polaritäten in der Wissensgesellschaft. In: Stöckl, C. (Hrsg.): Ältere Menschen in der Wissensgesellschaft. Die Bedeutung von Nicht-Wissen. Graz: Leykam, 123-135.
- Stangl, W. (2023): Bildungsfähigkeit. In: Stangl, W. (Hrsg.): Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. Online unter: <https://lexikon.stangl.eu/2017/bildungsfahigkeit> (Abrufdatum: 30.11.2023)
- Stoller, S. (2020): Bilden durch Zuhören – Luce Irigaray für die Pädagogik. In: Stöckl, C. & Trattner, A. (Hrsg.): Erziehen in einer unübersichtlich gewordenen Welt. Frankfurt/M.: Peter Lang, 47-66.
- Waldenfels, B. (2010). Responsive Ethik zwischen Antwort und Verantwortung. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 58 (1), 71-81.
- Zirfas, J. (2021): Pädagogische Anthropologie. Paderborn: Schöningh.

Autorin

Stöckl, Claudia, HS-Prof.ⁱⁿ PD Dr.ⁱⁿ

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Grundlagenforschung, Geragogik, Körperlichkeit und Pädagogik, Geschichte der Lehrerbildung

E-Mail: claudia1.stoeckl@phst.at

Heinz-Elmar Tenorth

Bildsamkeit – der „Grundbegriff der Pädagogik“ zwischen Disziplin und Profession, Inspiration und Deformation

1 Einleitung

In den Abhandlungen über die Tradition der Pädagogik als Wissenschaft gibt es wahrscheinlich wenige Autoren, die so konstant zitiert werden wie Johann Friedrich Herbart. Sein Plädoyer für „einheimische Begriffe“ in der „Allgemeinen Pädagogik“ von 1806 gilt als früher, wenn nicht erster Beleg für eine theoretisch-methodisch explizierte Selbstbegründung der Pädagogik als Wissenschaft. Sein Argument für die Notwendigkeit solcher Begriffe – dass die Pädagogik „zum Mittelpunkt eines Forschungskreises würde, und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden“ (Herbart 1806/1964, 8) – kann man bis heute bemühen, wenn über disziplinäre Autonomie debattiert wird. Sein eigener Vorschlag schließlich, den „Grundbegriff der Pädagogik“ in der „Bildsamkeit des Zöglings“ zu suchen (Herbart 1835/1964, 69), hat große Zustimmung gefunden, war Thema von Rezeptionsanalysen (Höcht 1927; Keil 1983) und ist immer neu Gegenstand begrifflich ambitionierter Rekonstruktion. Mit größtem Ertrag hat dabei Elmar Anhalt den Begriff in den Kontext von Theorien der Selbstorganisation gestellt und damit Herbarts klassischen Text als anschlussfähig an moderne sozialwissenschaftliche Grundlagenreflexion ausgewiesen (Anhalt 1999).

Man mag die weitere Arbeit an diesem Begriff deshalb für entbehrlich halten, gäbe es nicht eigentümlich differente, auch durch Anhalts Arbeit nicht geschlichtete Zuschreibungen und Kontextualisierungen für „Bildsamkeit“. Klaus Prange z. B. erklärt den Begriff kurz und bündig zur „Betriebsprämisse“ pädagogischer Praxis und geht dann zu den Praktiken über, die diese Praxis konstituieren (Prange 2009, 35). Dietrich Benner würdigt ihn als Explikation einer „hypothetischen Anthropologie“ (u. a. Benner & Brüggem 2004, 189f.), während Anhalt selbst mit der Relationierung von „Bildsamkeit – Bildung – Erziehung“ (Anhalt 2013) die theoretische Autonomie der Erziehungswissenschaft komplex zu klären sucht. Angesichts solcher Befunde sollen die nachfolgenden Überlegungen in einer – nur exemplarisch ansetzenden – Historisierung und Kontextualisierung des Begriffs

einige seiner erst im Prozess erkennbaren Implikationen näher zeigen und dabei neben den Leistungen auch die Risiken sichtbar machen, die dabei für Profession und Disziplin, Theorie und Praxis der Pädagogik manifest werden, aber zu selten wahrgenommen werden.

2 Bildsamkeit – Grundbegriff, Theoriekonstrukt, normative Orientierung

Als Ausgangspunkt dieser Rekonstruktion ist die Abhandlung sehr geeignet, in der Elmar Anhalt (2013) den „Grundbegriff“ innerhalb der Trias von „Bildsamkeit, Bildung, Erziehung“ thematisiert. Dabei wird man ihm zustimmen, dass Herbart hier nicht allein eine „Definition“ (ebd., 4) liefert, sondern „eine Bestimmung der Funktion, die dieser Begriff in der Theoriebildung des Faches erfüllt“. Er liefere „eine spezifische Gegenstandsorientierung“, indem er „die Referenz des Begriffs [...] durch eine Grenzziehung markiert“ (ebd.), und zwar nach außen, gegenüber anderen Disziplinen, sowie nach innen. Hier, für die Gegenstandskonstitution der Pädagogik, umfasse der Begriff drei „Dimensionen“: (i) „eine *anthropologische* Bestimmung“, von der Anhalt annimmt, dass sie (ii) zugleich und „implizit eine *Aufgabenzuweisung* enthält“, und zwar derart, dass „der Pädagoge [...] sich in erster Linie um die ‚Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit‘ kümmern (sollte)“, sowie (iii) dass Herbart „die Angabe eines *gesetzmäßigen Verlaufs* bildsamer Vorgänge [...] von der ‚Unbestimmtheit‘ zur ‚Festigkeit‘“ unterstelle (ebd., Hv. i. O.). Ausdrücklich betont er, dass nicht Herbarts allgemeine und weit ausholende Bestimmung des Begriffs der Bildsamkeit – „als organisches Vermögen“ – „für die Pädagogik [...] im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht, sondern die *Fähigkeit, sich selbst zu bestimmen* und dadurch in *kontrollierter* und *reflektierter* sowie *kommunikativ nachvollziehbarer* und *verantwortungsbewusster* Form neue Ausgangslagen für eigenes Verhalten zu schaffen“ (ebd., Hv. i. O.).

Gegen den möglichen Einwand, dass er die dafür bemühten §§ 29 und 31 des „Umrisses“ vielleicht doch etwas überinterpretiert, verweist Anhalt – von Herbarts Kapitel II des „Umrisses“, also „von der psychologischen Begründung“ aus – auf dessen weitere Ausführungen zu dieser „Begründung“. Die findet er in den „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik“ (Herbart 1831/1964), die Herbart an seinen Schweizer Freund Griepenkerl geschrieben hat. Vor allem die dortige These, dass „Bildsamkeit [...] das Verhältnis von ‚Natur-Anlagen und den ‚auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens‘“ bezeichnet, „das eine spezifische Form von Kausalität real möglich macht“ (ebd., 6), ist für Anhalt zentral. Hier könne man sehen, dass Herbart „die Dynamik von pädagogischen Vorgängen in den Blick nehmen wollte“, so dass Bildsamkeit letztlich „nicht vitalistisch, kräftetheoretisch oder vermögenspsychologisch“ zu interpretieren sei, „sondern die *Dynamik* von pädagogischen

Vorgängen“ (ebd., 6) thematisiere, die Herbart in ihren kausalen Dimensionen letztlich psychologisch erklären will. Anhalts Fazit lautet: „Der Ausdruck *Bildsamkeit* verweist [...] in systematischer Absicht auf Entwicklung unter einem spezifischen Gesichtspunkt, nämlich auf *das unter erzieherischem Einfluss stehende Lernen*, durch das die Entwicklung ermöglicht und begrenzt bzw. erleichtert oder erschwert wird.“ (ebd. 6, Hv. i. O.), und zugleich „in einem wechselseitig konzipierten Kausalverhältnis“ verortet ist. Dann folgen Erläuterungen, in denen Erziehung – mit Herbart als Komplex von Regierung, Unterricht und Zucht – und Bildung – in der Einheit von Verlaufs-Modell und Ideal/Norm – auf dieses komplexe Thema hin ausgelegt werden, so dass schließlich auch nicht der Begriff der Bildsamkeit im Zentrum steht, sondern eine komplexe Theorie der Erziehung, die grundlagentheoretisch weiter ausgearbeitet worden ist und in der „Erziehung als Ermöglichung von Bildung“ bestimmt wird (Anhalt, Rucker & Welti 2018). Das fände sich – so die These – „prototypisch in der Theorie des erziehenden Unterrichts formuliert und bearbeitet“ (ebd., 22), womit in diesem Rückgriff auf Herbart und zur Sicherung der Identität und theoretischen Autonomie der Disziplin zugleich „die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung“ bezeichnet sei (ebd., 19).

Das ist nun eine Interpretation, in der „Bildsamkeit“ nicht primär anthropologisch verstanden, sondern zeitlich und normativ kontextualisiert wird, ihre Spezifik andererseits aber auch zu verschwinden droht, weil sie in den weiteren Kontext anderer Begrifflichkeiten und theoriekonstruktiver Erwartungen gestellt wird. Dieses Risiko zeigt sich schon in der späteren Explikation (Anhalt, Rucker & Welti 2018), in der nur noch erziehender Unterricht vorkommt, aber „Bildsamkeit“ nicht einmal erwähnt ist, so wenig wie die Kausalitätsannahmen, die früher von und mit Herbart unterstellt, aber nicht bearbeitet wurden. Herbart selbst ist bei dieser Frage, auch in den Briefen an Griepenkerl, ratlos und muss einräumen: „Aber das Psychologische der Pädagogik ist so schwierig und so bunt, dass wir wohl thun werden, uns fürs erste einmal mit einem blossen Allgemeinbegriff desselben zu beschäftigen“ (Herbart 1831/1964, 342). Das Desiderat der von ihm gesuchten mathematischen Psychologie, in der dann auch die Kausalitätsfragen zu klären wären, bleibt erhalten (vgl. ebd. 383ff.).

Grundlagentheoretisch muss das natürlich kein Schaden sein, auch wenn die Gefahr naheliegt, dass die Zeitlichkeit des Erziehungsvorgangs von anderen Theoriestücken, z. B. praxeologisch oder dann doch autopoietisch, besser als in der Koppelung von Entwicklung und Bildsamkeit aus bearbeitet werden kann; auch die „spezifische Form von Kausalität“ (Anhalt 2013, 6), die dem Begriff der Bildsamkeit zugeschrieben wird, kann sich vielleicht doch als nicht hinreichend erweisen. Hier gibt es ja schon den Vorschlag, für Bildung und Erziehung mehrere Formen von Kausalität zu unterscheiden, z. B. drei, auch um den spezifischen Ort der Disziplin im Gesamt der Bildungsforschung zu sehen:

„erstens eine edukative Kausalität, die u. a. durch Fragen und Zeigeoperationen ausgelöst wird; zweitens eine bildende Kausalität, die der Bearbeitung positiver und negativer Erfahrungen durch Lernende zugrunde liegt; und drittens eine methodisch auszuweisende dritte Kausalität, die zwischen der ersten und zweiten Kausalität vermittelt und dann Lern- und Bildungsprozesse ohne weitere edukative Unterstützung strukturiert“ (Benner 2018, 109f.).

Aber da stößt man auf grundagentheoretische Basisprobleme, die von Bildsamkeit allein, da wird man Anhalt folgen können, nicht zu klären sind, sondern die Auseinandersetzung mit konkurrierenden Positionen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verlangen, auch um die Unterscheidung und/oder Relationierung von Erziehung und Bildung zu klären.

Dafür ist hier nicht der Ort, denn hier geht es im engeren Sinne nur um Bildsamkeit und um die Annahmen über die „Natur“ der Klientel. „Entwicklung“, das genus proximum von Anhalts Bestimmung, ist dann pädagogisch allein nicht hinreichend, die differentia specifica muss hinzukommen, der Bezug auf das „*das unter erzieherischem Einfluss stehende Lernen*, durch das die Entwicklung ermöglicht und begrenzt bzw. erleichtert oder erschwert wird“. Der Hinweis auf Entwicklung „unter erzieherischem Einfluss“ verweist aber nicht allein auf Natur, sondern auf die Praktiken der Pädagog:innen und eröffnet damit eine im Grunde praxeologische Referenz von Bildsamkeit, die auch Anhalt betont, als „Aufgabenzuweisung“, die dem Begriff inhärent sei. Wie „Bildsamkeit“ und „bildsam“ schon anzeigen, hat man es hier mit einem Dispositionsbegriff zu tun, dessen Wahrheit sich bekanntlich erst dadurch erweist, dass man die Operationen vollführt oder benennt, mit denen man die Zuschreibung – „bildsam“ – auch wirklich auf ihren empirischen Gehalt prüfen kann. Nicht zufällig spielt deshalb schon für Herbart neben den Praktiken die „Beobachtung“ der Adressat:innen im Prozess der Erziehung eine große Rolle. Genauso bedeutsam ist es aber, die Praxis der Praktiken zu beobachten, mit denen die Pädagog:innen – bewusst oder unbewusst, implizit oder explizit – im Umgang mit der Klientel ihre Annahmen über dessen Natur zur Geltung bringen. Der Blick auf „Regierung“, „Unterricht“ oder „Zucht“ reicht dann allein nicht mehr aus, man muss die konkreten Praktiken studieren, an denen sich die Professionalität der Pädagog:innen im Blick auf die „Bildsamkeit des Zöglings“ entfaltet. Dann ist es erhellend auf die Praktiken zu schauen, die schon zu Herbarts Zeiten kultiviert wurden, wenn Pädagog:innen mit der Aufgabe konfrontiert wurden, Erziehung zu realisieren – und vielleicht sogar „Bildung zu ermöglichen“, obwohl das die Zeitgenossen um 1800 mehr als Leistung des Subjekts selbst gesehen haben (Tenorth 2020) –, und sich dabei der Tatsache konfrontiert sahen, dass die „Natur“ der Adressat:innen ihren Absichten nicht immer nur entgegenkam. Die Profession lernt in diesem Prozess und stößt dabei auf das Thema und Problem, das Herbart mit „Bildsamkeit“ bezeichnen und als „Grundbegriff der Pädagogik“ auszeichnen wird. Ihre Professionalität, die

sich in ihren Praktiken dokumentiert, erweist sich letztlich darin, dass und wie sie legitime Erziehung möglich macht, obwohl die Natur des Klientels ihr zunächst so offensichtlich gar nicht entgegenkommt.

3 „Bildsamkeit“ in den Praktiken der pädagogischen Profession

Es ist die Frühgeschichte der Heilpädagogik, die man zur Darstellung der Lernprozesse der pädagogischen Profession exemplarisch nutzen kann. Das gilt systematisch, weil sich in diesem schwierigen pädagogischen Handlungsfeld im ausgehenden 18., frühen 19. Jahrhundert exemplarisch zeigt, wie Zuschreibungen an die Natur der Klientel – hier: ihrer Bildsamkeit – eine Aufgabe lösbar machen, die ohne diese Zuschreibungen als unlösbar galt. Die Konzentration auf dieses Feld ist deswegen so empfehlenswert wie ertragreich, weil die Praktiken, mit denen die Profession ihren pädagogischen Alltag gestaltet hat, bereits umfassend untersucht wurden.¹ In der hier versuchten Reflexion auf die Implikationen des Begriffs der „Bildsamkeit“ ist es natürlich nicht möglich, auch nur annähernd den Reichtum der historischen Analysen darzustellen, für die systematische Argumentation ist es aber hinreichend, diesen Prozess, vor allem für die Bildung der „Taubstummen“, unter drei Perspektiven zu analysieren, mit denen die Zäsur für die Auffassung von Bildsamkeit bzw. ihrer funktionalen Äquivalente herausgearbeitet werden kann. Schaut man so auf den Prozess, dann zeigt sich zunächst (i) die qualitative Zäsur in den Beobachtungsperspektiven, gesamteuropäisch, aber besonders signifikant, weil dann auch kontrovers diskutiert, für Deutschland und Frankreich; diese Konflikte entzündeten sich (ii) an den Praktiken, in denen sich der Wandel konkretisiert und von denen die Zäsur theoretisch wie pragmatisch im professionellen Alltag beglaubigt werden soll. Aber dieser Handlungsraum der beteiligten Pädagogen hat auch seine eigenen Gesetze, die dafür verantwortlich werden, das Bildsamkeit (iii) zwar praktisch folgenreich und professionell umgesetzt, dabei aber zugleich interpretiert und limitiert wird.

3.1 Die Zäsur in der Beobachtung – die Frage der Bildsamkeit und die Umkehrung der Beweislast auf das „erfinderliche Genie“ der Pädagogen

Die Wahrnehmung der „Taubstummen“, wie historisch Menschen etikettiert wurden, die von Gehörlosigkeit betroffen waren, war sehr lange allein negativ und eindeutig abwertend. Wie bis weit in die Gegenwart bei Fragen pädagogi-

1 Im Folgenden beziehe ich mich auf Ergebnisse eines DFG-Projekts zum Thema „Bildsamkeit und Behinderung“, das Sieglind Ellger-Rüttgardt und ich gemeinsam mit vielen Mitarbeiterinnen realisieren konnten. Die Grundidee des Projekts findet sich in Ellger-Rüttgardt & Tenorth (1998), ein Rückblick auf den Ertrag in Tenorth (2006), die Details v.a. bei Hofer-Sieber (2000), Keller (2000), Tenorth (2001), Tenorth u. a. (2001), Tenorth (2006), Ellger-Rüttgardt (2008) sowie Wolff (2013).

scher Anthropologie beliebt, markierte man die Problematik durch Abgrenzung vom „Thier“. Die Taubstummen seien „gleich dem vernunftlosen Thiere“, weil ihnen die Sprache fehle, und die Prognose ist, dass sie sich deswegen „niemals zu dem höhern Leben vernünftiger Geschöpfe, nie zu einer Offenbarung von Gott erheben“ können (Rosenkranz 1837, 37f.). Das sagt selbst ein Autor, der dann im selben Text primär die Nutzung von Kompensationsmöglichkeiten, konzentriert auf die Sprache, als Aufgabe des Pädagogen darstellt und begründet. Die Begrenzung durch Gehörlosigkeit wird noch im späten 18. Jahrhundert z. B. auch von Kant unterstellt, der in seiner „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ kurz und knapp feststellt: „Taubgeborene, die eben darum auch stumm (ohne Sprache) bleiben müssen, können nie zu etwas Mehrerem, als einem *Analogon* der Vernunft gelangen“ (Kant 1798/1964, 448, Hv. i. O.). Folgt man Zedlers Großem Universal-Lexikon beim Stichwort „Stumm, Stumme oder Sprachlose“ (Zedler 1744, 1349-1352), dann gilt für „Sprachlose“ auch ein minderer Rechtstatus, denn wer von Geburt an „stumm“ ist, dem wird die Geschäftsfähigkeit abgesprochen, er kann „gar keinen letzten Willen aufrichten [...] noch [...] Vormünder abgeben oder andere gleichmäßige Handlungen, mit Bestand Rechtsens, verrichten, wozu das Reden als eine unumgänglich nöthige Sache erfordert wird“ (ebd., 1351). Auch in religiösen Fragen ist der „Sprachlose“ zumindest in der protestantischen Kirche nicht vollwertig, denn vom Abendmahl werden alle ausgeschlossen, „die von Natur [...] taub und stumm sind“ (ebd.). Auch wenn einige Theologen meinen, dass diese Betroffenen „durch Minen, durch Zeigen und auf allerhand Art zu der Erkenntniß des Heils, und dem christlichen Glauben gebracht werden können, so ist doch dieses der Heil. Schrift zuwider, die sagt, daß der Glaube aus dem Gehör komme, das Gehör aber aus dem göttlichen Worte“, wie dann unter Berufung auf den Römerbrief Kap. X, Vers 17 behauptet wird (ebd.). Dort kann man, wie ein Blick in das Neue Testament belehrt, weiter lesen: „So kommt also der Glaube aus der Botschaft, die Botschaft aber durch Christi Wort“, und in Vers 18 folgt: „Ich frage nun aber: Haben Sie etwa nicht gehört?“ Das mag theologisch schon im 18. Jahrhundert eine kühne Lesart gewesen sein, aber sie war folgenreich, denn z. B. bei Heinicke und seiner Gehörlosen-Bildung regiert immer noch das Prinzip, dass die Taubstummen zur Sprachfähigkeit gebracht werden müssen, um diese auch vor der Gemeinde bei der Konfirmation zu demonstrieren, damit sie rechtmäßig Gläubige werden, anders als in der katholischen Kirche, der die Taufe reicht – und die mit Gebärdensprache leben kann (List 2000a; List 2000b; List 2003). Diese hier nur knapp zitierte, aber lange dominante Wahrnehmung wird sich bis zum frühen 19. Jahrhundert komplett ändern, wie exemplarisch ein Zitat bei F. A. W. Diesterweg schon für 1839 belegt: „Gottlob! Auch die Zeiten sind vorüber, wo selbst Erwachsene es über sich gewannen, mit Wahnsinnigen, Krüppeln, Taubstummen ihren Spott zu treiben. [...] Alles will entwickelt und gebildet sein.“ Die generelle These lautet: Wo „Anlagen sind, ist Entwicklungsfähigkeit“ (Diesterweg 1839/1961, 451).

Es ist also nicht explizit Bildsamkeit, die hier unterstellt wird, sondern „Entwicklungsfähigkeit“. Aber auch eine Bezugnahme auf „Anlage“ ist erkennbar, die – wie sich später zeigen wird – ihre eigenen Probleme erzeugt. Gleichwie, zunächst muss man die Details der Zäsur noch näher markieren. Sie hat eine etwas längere Vorgeschichte und findet eine problemzentrierte, auf die Taubstummenbildung konzentrierte Zuspitzung vor allem in der deutsch-französischen Debatte über die Praktiken der Bildung der Taubstummen. Die längere Vorgeschichte kann man u. a. in der Beobachtung und Auseinandersetzung mit dem Phänomen der „Wilden Kinder“ sehen. Sie provozierten die Frage, wie sich Rückstände in der Entwicklung dieser Kinder erklären lassen, ob im Blick auf die Natur oder auf soziale Faktoren, wie die Vernachlässigung im Umfeld. Die Frage lautete aber auch, ob die Erziehung überhaupt und, wenn ja, welche Rolle sie bei der Kompensation dieser Rückstände spielen kann. In Deutschland wird diese Debatte systematisch vor allem in den Schriften des Naturphilosophen Blumenbach produktiv befördert, der zwar die Beweiskraft der Berichte über die wilden Kinder nicht als sehr hoch einschätzt, aber mit seiner eigenen Theorie von dem den Menschen innewohnenden „Bildungstrieb“, die von den Fichteanern bis zu Humboldt viel rezipiert wird (Witte 2019), eine folgenreiche, auch mit Annahmen über Selbstorganisation arbeitende These über die Möglichkeiten von Bildung in die Debatte einführt. In Frankreich wird, auch von einem „wilden Kind“ aus, von Viktor von Aveyron nämlich, zum einen der Konflikt in den Erklärungen schon disziplinär ausgetragen, nämlich zwischen Psychiatrie und (pädagogischer) Psychologie, gleichzeitig wird der Test auf die Leistungsfähigkeit der Erziehung schon praxispezifisch gemacht, nämlich von Itard, dem Schüler Sicards, der im Pariser Taubstummeninstitut, und damit auf die Handlungsfähigkeit der Pädagogen zurechenbar, die Bildung des Viktor versucht.

Das Ergebnis dieser Prüfung ist bis heute kontrovers, auch sonderpädagogisch (vgl. schon Leber 1981), aber in der Kommunikation der zeitgenössisch beteiligten Pädagogen wird über alle späteren Methodenkontroversen hinweg die gleiche Generalprämisse gemacht. In einer Debatte zwischen dem Franzosen Sicard und dem deutschen Taubstummenpädagogen Eschke über die Leistungsfähigkeit der Methode von Épée, der die Gebärdensprache als Methode einführt, begründet und erfolgreich praktiziert, formuliert Sicard diese zäsursetzende Annahme. Es sei letztlich „sein erfinderliches Genie“ gewesen, so lobt Sicard Épée, das die „Mittel“ präsentiert habe, um die Taubstummen für Unterricht und Bildung zugänglich zu machen (Sicard 1801, 119). In der Aufmerksamkeit für die Gebärde und in der Anerkennung der Eigenkompetenz der Taubstummen selbst ist also die Methode fundiert. Ihr Kern ist die zunächst hypothetische, dann in der pädagogischen Praxis bewährte Antizipation einer anderen, aber funktional äquivalenten Form der Kommunikation, mit der die Welt für die Taubstummen eröffnet wird und alle weiteren Lernprozesse ermöglicht werden. Die praktische Bewährung der

Annahmen über die Leistungsfähigkeit der Gebärde als Basis aller methodischen Operationen war nach der Erfindung des Pädagogen also zugleich notwendig, um das als möglich zu erweisen, was im Kontext universaler Bildsamkeit unterstellt wird: Kommunikation auch für die scheinbar nicht Kommunikationsfähigen, eine „blos für ihn erfundene Lehrart“, wie Eschke formuliert hat (Eschke 1791, 58; Wolff 2013). Diese Zäsur ist auch den Zeitgenossen bewusst, wie ein späterer, namentlich nicht bekannter Kommentator der Berliner Praxis von Carl Wilhelm Saegert, der zusammen mit der Taubstummen-Bildung auch eine Pädagogik für Geistig-Behinderte praktizierte (vgl. Keller 2000), noch einmal systematisch formuliert. Der „schwierige Beruf des Pädagogen“, auf den der Kommentator systematisch und in Abgrenzung zur Medizin abhebt, habe theoretisch wie praktisch seine eigene Dignität, weil er „das Siegel der Wahrheit“ für seine Theorie nur „durch ihre praktische Verwirklichung empfangen“ kann. Das Gelingen einer solchen Praxis wird emphatisch als „ein Triumph der Philanthropie“ gefeiert, öffentlich, in der Haude und Spenersche Zeitung vom 3. Februar 1847 (ebd., 60f.). Aber kann man auch aus der Distanz und jenseits der Propaganda der Erfinder den pädagogischen Praktiken solche Leistungen ohne Bedenken zubilligen?

3.2 Praktiken und ihre Begründung

Die ersten Versuche einer Pädagogik der Gehörlosen finden sich im ausgehenden 17. Jahrhundert. Sie werden nahezu zeitgleich in Deutschland und in Frankreich angestoßen, begleitet und abgestützt durch eine umfassende Diskussion über die je spezifische Funktion der Sinne zwischen „Auge und Ohr“ (Gessinger 1994), über die Möglichkeit der Kompensation ihrer eventuellen Defizite und über die Rolle, die in dieser Praxis der Erziehung zukommen kann. Systematisch für Theorie und Praxis der Erziehung folgenreich und bis heute bedeutsam wird der europaweit beobachtete Konflikt zwischen einem deutschen und einem französischen Pädagogen über die Qualität der von ihnen bevorzugten Praktiken, so dass sich die kontroversen Optionen noch bis heute sehr gut personalisieren lassen (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, 62ff.). Der deutsche Akteur in diesem Streit ist der Leipziger Pädagoge Samuel Heinicke (1727-1790), der seit 1770 erst in Eppendorf (bei Hamburg), seit 1778 in Leipzig als Leiter eines vom sächsischen Kurfürsten eingerichteten Instituts seine als Lautiermethode attribuierte oralistische Praxis im Umgang mit den Gehörlosen praktizierte und propagierte. Sein Opponent ist der französische katholische Geistliche Michel de l'Épée, der seit ca. 1760 in einem aus eigenen Mitteln finanzierten Institut in Paris demonstrierte und literarisch propagierte, wie erfolgreich sich die Gebärdensprache, also die Form der Kommunikation, die den Gehörlosen selbst zur Verfügung stand, zu deren Bildung einsetzen ließ. Theoretisch speisen sich ihre Praktiken und deren Begründung aus ganz unterschiedlichen Quellen, sprachphilosophisch, mit anthropologischen Annahmen und auch mit Überzeugungen, die aus den jeweiligen konfessionel-

len Milieus genährt werden. Der heterogenen Herkunft ungeachtet finden sich schon historisch aber bis heute folgenreiche und bedeutsame Annahmen, für die Gebärdensprache vor allem, dass man das System der Gebärden, „Zeichen“, als ein vollwertiges Kommunikationssystem ansprechen kann, funktional äquivalent einer Sprache mit eigener Lexik, eigener Grammatik und Rhetorik, dann auch in kultureller Varianz. Epée orientierte sich in seiner Interpretation und Praxis z. B. am Französischen. Für Heinicke wiederum und seine Gefolgsleute, in der Regel Leiter einschlägig arbeitender Bildungseinrichtungen, ist charakteristisch (vgl. Tenorth u. a. 2001, 59ff.), dass für sie die Sprache der Träger des Wissens und Voraussetzung aller Bildung ist, aber auch, dass die Taubstummen sie erlernen können, weil sie im „Besitze der nöthigen Werkzeuge zum Sprechen“ seien (Rosenkranz 1837, 38). Es bleibt die Aufgabe und die Leistung des Pädagogen, zu zeigen, wie von der Sprache Gebrauch gemacht werden könne. Ohne Unterricht, das gehört auch zu den Annahmen, und „wenn ihn keine Kunst reden lehrt“ (Kruse 1832, 3), sei die notwendige Kommunikation und die Teilhabe an Gesellschaft unmöglich. Wenn aber die Taubstummen erst einmal der Sprache mächtig seien, können sie auch andere Fähigkeiten ausbilden (vgl. Rosenkranz 1837, 43). Gemeinsam ist beiden Proponenten allerdings die Überzeugung von der Bildsamkeit der Klientel und die Annahme, dass erst die von ihnen inszenierte Praxis sie zur Geltung bringt. Die Erfindungskraft der Pädagogen lässt sich insofern als frühes *experimentum crucis* der These von der Universalität der Bildsamkeit aller Menschen interpretieren.

Für die Bildung der „Blödsinnigen“, wie später die pejorative Attribuierung lautete, ist die Situation komplexer, sowohl in den Zuschreibungen an ihre Bildsamkeit als auch für die Praktiken der Pädagogen. Aber auch hier finden sich im frühen 19. Jahrhundert Akteure, die meinen, selbst für diese Klientel Möglichkeiten der Erziehung demonstrieren zu können. Solche Versuche finden sich häufig, wie in Paris oder Berlin, im Zusammenhang mit Einrichtungen für Taubstumme. Aus der Schweiz erlangte der Mediziner Johann Jakob Guggenbühl europaweit einige Prominenz mit seinen Behauptungen, dass er für die Behandlung des Kretinismus eine Methode gefunden habe – erwarb sich aber mangels ausbleibender, obwohl versprochener Erfolge bald den Ruf eines Scharlatans. In Frankreich dagegen lieferte in der Nachfolge Itards der Mediziner Edouard Seguin bahnbrechende und viel zitierte Arbeiten über das „Traitement moral, hygiène et éducation des idiots“ (1846). Seine Methode wurde bis in die USA und auch in Deutschland konstant und intensiv wahrgenommen (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 87ff.), später nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Pädagogik Montessoris. In einem einschlägigen Rückblick auf die Leistungen der Geistigbehinderten-Pädagogik zeigte der deutsche Pädagoge Max Kirmsse, dass Montessoris vermeintlich eigene Erfindungen nichts anderes darstellten als die schlichte, aber mit großem Originalitätsanspruch artikulierte Kopie Seguinsscher Einfälle und Prinzipien, Vorschläge und Praktiken,

angefangen bei der Gestaltung und Nutzung der Umwelt – die im Übrigen zeigt, was „Anregung zur Selbsttätigkeit“ praktisch bedeuten kann –, über die Funktionszuschreibung an Materialien bis zu den spezifischen, ganzheitlichen Praktiken der Kommunikation (vgl. ebd., 89).

Auch hier bestätigt sich erneut, dass die Erfindungskraft der Pädagogen die Voraussetzung darstellt, dass vermeintlich aussichtslose Bildungsprozesse gelingen können, und jetzt ist es nicht allein ein relativ begrenztes Bild von Methode, sondern die Konstruktion einer umfassenden Bildungswelt, die solche Möglichkeiten eröffnet, immer ausgehend von der Bildsamkeitszuschreibung. Saegert in Berlin gibt im Übrigen seinen Ambitionen noch eine besondere Interpretation, denn er formuliert als sein Ziel – quasi protöpädagogisch –, dass es zuerst darum gehe, die Kinder „bildungsfähig zu machen“. Als Auftrag seiner Anstalt formulierte er entsprechend: „Die Heil- und Bildungsanstalt für Blödsinnige oder Schwachsinnige hat den Zweck, dergleichen Individuen von ihrem Leiden zu befreien und sie dadurch für die Bildung empfänglich zu machen, vermöge deren jeder andere gesunde Mensch zur Sittlichkeit und bürgerlichen Brauchbarkeit befähigt wird“. Die Aufsichtsbehörde bekräftigt solche Absichten und rechnet Saegerts Einrichtung deshalb auch nicht zu den Heilanstalten, „sondern“ sieht sie „als Erziehungsanstalt“ (zit. nach Keller 2000, 45f.), weil Saegert auch die Voraussetzungen schaffen will, dass die Kinder anschließend eine normale Schule besuchen können (vgl. ebd., 53). Aber auch hier gilt die These des Beobachters, dass sich die „Wahrheit“ dieser Pädagogik an ihrer Praxis erweisen muss – und dann darf man nicht ignorieren, dass es immer professionelle Praxen sind, auf die man hier blickt, und dass nicht allein Guggenbühl den Anlass für kritische Rückfragen liefert.

3.3 Risiken der professionellen Praxis

Schon Epée und Heinicke stehen nicht nur für große Erfindungen, sondern auch für das Geschick, sich der Markt-Gesetzlichkeiten des pädagogischen Feldes souverän zu bedienen. Sie sind deshalb nicht allein theoretisch typische Vertreter einer erfindungsreichen Professionsreflexion, sie wissen auch von Beginn an, wie man sich der Mechanismen des Marktes für pädagogische Praktiken souverän und im eigenen Interesse bedienen kann, nicht nur zur Freude ihrer Zeitgenossen, wie man an Heinicke sehen kann. Heinicke organisiert selbst die Propaganda für seine Erfindung, will sie aber nicht vollständig der Öffentlichkeit kenntlich machen, sondern beharrt auf einem „Arcanum“, also auf seinem professionellen Geheimnis, das letztlich den Erfolg der Methode garantiere, das er aber nicht verbreiten, sondern allein vermarkten will. Sein „sonderbares Betriebsgeheimnis“ bestand z. B. darin, dass er „die traditionelle Lehre der Sinnessubstitution“ im Umgang mit Beeinträchtigung erweiterte und „beim Artikulierenlernen den Gehörsinn durch den Geschmackssinn“ ersetzte (List 2003, 97). Selbst die späteren Herausgeber seiner Schriften billigten diesem Arkanum keine theoretische Qua-

lität zu, sondern qualifizierten es letztlich nur „als eine Spekulation, zunächst eine erfolglose Spekulation auf einen Verkauf, zuletzt eine tatsächlich auch erfolgreiche Spekulation zur Sicherung seiner Familie“ (Schumann & Schumann 1912, 248). Epée wiederum berief sich auf einen „gleichsam ‚heilsgeschichtlichen‘“ Auftrag (List 2003, 99), inszenierte sich wie der Erfinder einer seligmachenden Methode, wie das später auch andere Erfinder von Pädagogiken zu tun pflegen, die heute zu den „Erlöserfiguren“ (Bühler, Bühler & Osterwalder 2013) gerechnet werden, in denen sich religiöse Traditionen und reformpädagogische Ambitionen zu eigenen Karrieren und zur Rekrutierung gläubiger Anhänger vereinen.

Zu den Risiken, die sich daraus für die Praxis der Bildsamkeit ergeben, gehört es auch, dass ihre Erfinder daran arbeiten, möglichst keinen Misserfolg öffentlich sichtbar werden zu lassen. Was für Saegert exemplarisch untersucht wurde (Keller 2000), darf auch für andere Akteure der Pädagogik der Taubstummen von Ernsdorf bis Eschke (Wolff 2013), ja für die gesamte Profession generalisiert werden. Ihre Praxis beginnt damit, dass sie sorgfältig die Klientel aussuchen, nicht allein in diagnostischer Absicht, sondern auch unter der Frage, ob sie den Adressaten überhaupt für ihre Praxis akzeptieren können, denn sie wollen zwar „Taubstumme“ aufnehmen, aber nicht solche, denen sie zugleich „Blödsinnigkeit“ zuschreiben, oder „ganz Unfähige“, bei denen sie keine Erfolgsaussichten für ihre pädagogische Arbeit sehen (vgl. Keller 2000). Die Chance auf Erfolg ist schon deshalb wichtig, weil sie von den Aufsichtsbehörden nach ihrem Erfolg beurteilt und bezahlt werden. Sie nehmen die Adressaten auch nicht bedingungslos auf, sondern meist nur auf Probe, behalten sich also das Recht vor, sie nach einem halben oder ganzen Jahr wieder wegzuschicken. Lokalen Bedingungen ist es dagegen wohl nur geschuldet, dass in Berlin auch nur Landeskinder, also nur Preußen, aufgenommen werden. Zu den professionell erzeugten Rahmenbedingungen gehört es wiederum, dass die beteiligten Pädagogen sich im Alltag gegen Kritik immunisieren. So wie Heinicke trotz seines unleidlichen Wesens konstant arbeiten konnte, so blieb die Lautiermethode unbeeindruckt von externen Beurteilungen, wie sie z. B. von Diesterweg überliefert ist, der sie für die Kinder als eine einzige „schreckliche Quälerei“ beurteilte, die man nur tolerieren könne, weil es auch die „unbestreitbare Gewißheit der außerordentlichen, auf keine anderen Wege zu erreichenden Vorteile“ gäbe (o.V. 1847, 765).

Aber die Wahrheitsfrage für die Praktiken und damit die Geltungsfrage für die Zuschreibung der Bildsamkeit, die so emphatisch an die konkrete Praxis delegiert wurde, wurde nicht nur professionspolitisch entschärft, sondern zunächst, und für lange Zeit, für die Taubstummeneinrichtung auch eher verbandspolitisch entschieden. Mit dem Votum für die deutsche Methode, das der Zweite Internationale Taubstummeneinrichtung-Lehrer-Kongress 1880 in Mailand formulierte, geriet nicht nur die französische Methode ins Abseits, auch die Gebärde als basale Kompetenz der Gehörlosen wurde bis weit ins 20. Jahrhundert radikal abgewertet und konnte

sich erst nach langen Umwegen, z. B. über die USA (Lane 1988), und scharfen Auseinandersetzungen innerhalb der Profession ganz allmählich wieder Anerkennung verschaffen. War die beobachtende Theorie der Bildsamkeit – nach Herbart – klüger und ehrlicher als die Profession, hat sie dem Ursprungsgedanken der pädagogischen Praxis für die Wahrheit der Bildsamkeit eher Geltung verschaffen können als die Profession?

4 Deformation der Bildsamkeit in Reflexionen der allgemeinen Erziehungswissenschaft

Angesichts der langen Tradition der theoretischen Arbeit am Begriff der Bildsamkeit wird diese Frage hier nur für die geisteswissenschaftliche Tradition und dann im Wesentlichen auch nur für Wilhelm Flitner und Herman Nohl gestellt, nicht allein aus Umfangsgründen, sondern wegen der exemplarischen Bedeutung, die hier die Artikulation des Begriffs der Bildsamkeit gefunden hat. Exemplarisch ist diese Artikulation, weil man an ihr belegen kann, dass nicht allein die Profession der Herausforderung des Bildsamkeitsbegriffs durch limitierende Umdeutung nicht gerecht wurde, sondern auch Theoretiker vor den Herausforderungen ausweichen, die sich im Ursprung des Begriffs und in den radikalen Konsequenzen zeigen, die er für die Praxis hatte.

Flitner hat selbst eine „Theorie der Bildsamkeit“ vorgelegt, 1933 zuerst (Flitner 1933/1983), dann erneut 1950 (Flitner 1950/1983), jeweils als Teilstück seiner „Systematischen“ bzw. „Allgemeinen Pädagogik“ und, wie von Herbart aus erwartbar, als Teil des jeweiligen Abschnitts über „die pädagogischen Grundbegriffe“. Allein 1933 hat das Kapitel allerdings explizit den Titel „Theorie der Bildsamkeit“ (Flitner 1933/1983, 75ff.), während es 1950 und seither in einem Abschnitt „Der Aufwachsende – Die Bildsamkeit“ (Flitner 1950/1983, 199ff.) behandelt wird, so dass jetzt Thematiken verbunden werden, die 1933 noch, zumindest in den Überschriften, getrennt behandelt wurden, denn „die Kategorie ‚Zögling‘“ ging 1933 (S. 73ff.) der „Theorie der Bildsamkeit“ voraus. Eine Lektüre im Detail – um die These vorab anzudeuten – kann zeigen, dass sich Flitner mit seiner Theorie der Bildsamkeit von den Implikationen und expliziten Annahmen löst, die für die Zäsur um 1800 charakteristisch waren. Zugespißt formuliert: Flitner schreibt unter dem Titel der Bildsamkeit eine Theorie des Zöglings als Theorie der „konkreten Bildsamkeit“ (Flitner 1933/1983, 76), also eine gegenüber der klassischen Zäsur eindeutig differente Theorie. Sie ist different, weil sie als Probe auf die Wahrheit der Theorie nicht die Praktiken und dann, falls notwendig, auch neue Erfindungen von Pädagog:innen einführt, sondern die Situation und den Entwicklungsstatus der Adressat:innen in den Blick nimmt.

Schon der Ausgangspunkt 1933 deutet diese Umkehrung an. Flitner spitzt seine Perspektivenverschiebung schon dadurch zu, dass er sein Thema „unmittelbar

aus der Praxis“ entstehen lässt, und zwar „aus dem Mißlingen der Erziehungsarbeit durch den Widerstand des Zöglings, der dem Erzieher nicht die erwartete Antwort gibt, ihm nicht so begegnet, dass erziehendes Leben entsteht“, sondern „Zustände voll Haß und Qual [...] Konflikte mit Eltern, Lehrern, Lehrherren“ (Flitner 1933/1983, 74). Seine systematische Frage, wie Bildsamkeit „seit den Anfängen der Philosophie [...] erörtert wird“ (ebd., 75), heißt deshalb auch nicht, ob der Mensch bildsam sei, sondern „*ob der Mensch überhaupt für Erziehung bildsam ist*“ (ebd.; Hv. i. O.). Schon diese Eingrenzung auf die Frage, ob der Mensch „für Erziehung“ bildsam sei, entspricht nicht der Tradition, sie verkennet auch die gesamteuropäische Tradition in der Debatte über Bildsamkeit wie über den Bildungstrieb, dass man es hier mit einem Phänomen der Selbstorganisation zu tun hat, das zwar auch den Erziehungsbemühungen entgegenkommt, aber nicht allein im Blick auf Erziehung formuliert und expliziert wurde. Aber es gab natürlich auch schon vor Flitner diese Lesart, z. B. bei Otto Willmann, für den Bildsamkeit „im Sinne der Pädagogik die Empfänglichkeit des werdenden Menschen für die Einwirkungen der Erziehung (ist)“ (Willmann 1913, 522), weshalb dieser den Begriff dann auch im aktuellen Kontext der Debatte über „Begabung“ erläutert, die noch im Dual von Erbe vs. Umwelt dachte (ebd., 524).

Flitner wählt zur Präzisierung seiner Begriffsbestimmung zwar nicht diese Referenz, sondern geht von Erziehenden aus, die angesichts der Erfahrung vom „Widerstand des Zöglings“ innehalten, aber er sucht die Ursachen dann nicht, wie es der Bildsamkeitsdebatte um 1800 entsprochen hätte, indem er auf die Erzieher:innen selbst schaut, vielleicht sogar im Sinne des Salzmannschen Symbolons – „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen“ (Salzmann 1806/1948, 9) –, sondern indem er „eine Besinnung über den Zögling in sein Verhalten ein(schaltet)“ und dort die Ursachen „des Widerstandes“ sucht. Hier, im Blick auf den Zögling, platziert er das Thema und die Perspektive seiner „Theorie der Bildsamkeit“, für die er Aloys Fischers Unterscheidung von „allgemein“ bzw. „formal“ und „konkret“ nutzt. Während als „allgemein“ nur die „naturhafte Plastizität des Menschen, die objektiven biologischen Grundlagen“ bezeichnet werden (Flitner 1933/1983, 76), Themen, die für ihn „außerhalb des Rahmens der allgemeinen Pädagogik“ liegen (ebd.), bedarf die Pädagogik eines Verständnisses von Bildsamkeit „als eine historische Gegebenheit“ (ebd., 77) und deshalb einen „Begriff der konkreten Bildsamkeit, d. h. der Bildsamkeit, die zu einem bestimmten Zeitpunkt im Zögling innerhalb bestimmter Erziehungsgemeinschaften angetroffen wird“ (ebd. 76). Dieser Zustand sei „mitverursacht“, wie er ergänzt, „1. Durch den erzieherischen Bezug, durch Sein und Verhalten des Erziehers“, aber vor allem „2. Durch die bereits gestaltete Erziehungsbereitschaft des Zöglings, wie sie sich in seiner Bildungsgeschichte ergeben hat“ (ebd., 76). Systematisch bleibt er aber dabei: Der Begriff „bezeichnet [...] die typische Bereitschaft des Menschen bildenden Einflüssen

gegenüber“, aber auch „die typischen Grenzen und Störungen dieser Bereitschaft“ (ebd., 77). Flitner kennt zwar die „methodisch bewusste, wissenschaftlich geleitete Hilfs- und Heilerziehung“, die auch „Störungen [...] ausgleichen können“ (ebd.), geht aber nicht von der notwendigen Erfindungskraft von Pädagog:innen aus, auch nicht von dem „wechselseitig konzipierten Kausalverhältnis“, das Anhalt bei Herbart findet, sondern sagt nur, dass „ein *bestimmter Erziehungswille* und eine bestimmte Erziehungswirklichkeit [...] vorausgesetzt [ist], wenn eine Theorie der Bildsamkeit durchforscht wird“ (ebd.), nicht „naturalistisch oder rationalistisch“, sondern als „Bildsamkeit im historischen Raum“ (ebd., 78). Sie findet er als eine „Theorie der *individuellen* wie der *kollektiven* Bildsamkeit“ (ebd., Hv. i. O.), die nicht von Anlage und/oder Umwelt gesteuert ist, sondern von der „Leitlinie“ des Erlebens und Handelns, die sich in der werdenden Person selbst herausbildet, und zwar aus ihren Schicksalen, ihrer inneren Geschichte“ (ebd., 79), als „Bereitschaft bildenden Einflüssen gegenüber, die ihnen typisch in einer geschichtlichen Welt begegnen“, wie er 1950 bekräftigt (Flitner 1950/1983, 203).

Von diesen Ausgangspunkten aus entwickelt Flitner schon 1933 einerseits sein Bild dieser Bildungswelten, „Außenwelten“ (Flitner 1933/1983, 82), andererseits seinen Blick auf die „Grundschemata“ (ebd., 80; Flitner 1950/1983, 209), in denen Individuen und Kollektive diese Erfahrungen im Prozess zeitlich und sachlich verarbeiten. Welten wie Prozesse ihrer Verarbeitung versteht er dabei im Dual von „Norm“ und Abweichung von der Norm, die sich als „ein Abnormes, die Entartung, Verfrühung, Verspätung, Fehlentwicklung, Unordnung“ in der Konstruktion der „Anatomie des geistigen Menschen“ zeige (Flitner 1933/1983, 83). Für die Qualifizierung der relevanten Welt wählt er – 1933 – den Begriff des „Volkes“, den er explizit als einen „pädagogischen Begriff“ versteht, „denn die Person lebt nur im Volke“ (ebd., 84). Die Entwicklung verlaufe deshalb auch „volksorganisch“ (ebd., 85), es gäbe eine „Ordnung des Volkslebens“ und „kollektive Typen der Sozialwelt“, wie er mit Anspielung auf die einschlägigen Analysen von Ernst Kriek betont (ebd., 86), und die damit epochal oder generationenspezifisch verbundene „Bereitschaft für bestimmte Bildungsideale“ (ebd., 87), aber auch „Entartung“ und „pathologische Volkszustände“ (ebd., 86), die dann der „sozialpädagogisch aufgehellten Erziehungseinsätze“ (ebd., 86) bedürften. Sieht man einmal davon ab, dass Flitner 1950 die vom „Volk“ ausgehenden Qualifizierungen der Welt durch die Begriffe der „Gemeinschaften“ und der „gesellschaftlichen Beziehungen“ (Flitner 1950/1983, 203) ersetzt, bleibt es bei dieser im Grunde soziologischen Betrachtungsweise, die pädagogisch allein durch ihre normative Konnotation wird und die Bearbeitungsweisen des Subjekts psychologisch interpretiert. „Konkrete Bildsamkeit“ bezeichnet mithin das Thema einer subjektzentrierten Theorie der Vergesellschaftung und Selbstbildung. Von Erziehung, selbst im Flitnerschen Sinne, ist hier nicht die Rede, weder von Erziehung als Ausübung von Macht über den Menschen (vgl. Flitner 1952/1989) noch in Form von Flitners

später Frage, ob Erziehung sittlich erlaubt sei (vgl. Flitner 1979/1989). Das ist hier alles kein Problem, so wenig wie die Praktiken als Wahrheitskriterium für die Annahme der pädagogischen Intervention.

Theoriegeschichtlich sollte man aber sehen, dass die Differenz von ‚allgemein‘ und ‚konkret‘, von ‚biologisch‘ und ‚geschichtlich‘ in der Bestimmung von Bildsamkeit noch weitere und hoch riskante Implikationen hat. Besonders folgenreich macht sich diese Differenz im Bezug auf die Biologie und den Rassebegriff bei Herman Nohl bemerkbar, dokumentiert in seinen Vorlesungen (Zimmer 1995; 1998), in den Publikationen zur Pädagogischen Bewegung (Nohl 1933/1978; 1935/1978) und zur „Menschenkunde“ (Nohl 1929; 1949). Bei der Reflexion der nationalpädagogischen Aufgabe angesichts der historisch-politischen Lage kommt Nohl 1933 zu der Feststellung: „Es ist das ganz Neue unserer Nationallage, daß die volkserzieherische Aufgabe bis in die biologische Substanz unseres Volkes selbst hinunterreicht, an den Brunnen seines Lebens“ (Nohl 1933, 226, zit. nach Zimmer 1998, 530). Entsprechend behauptet Nohl an anderer Stelle, daß die pädagogische Aufgabe „bis in den Erbstrom unsres Volkes“ reiche,

„was dann allerdings auf das engste mit der gesunden Familienordnung verbunden ist, und daß sie auf den neuen Volkstypus, den biologischen wie den geistigen Typus gerichtet ist. Wie das auch sei, die Grundlage der Nationalerziehung liegt zunächst jedenfalls in diesem halbbewußten Leben des Volkes, seinem vegetativen Dasein, und der auf ihm begründeten Volksgeistigkeit“ (Nohl 1933/1978, 226).

Auch wenn Nohl neben der „biologischen“ die „geistige Substanz“ des „Volkes“ kennt, gewinnt bei ihm die Natur, das „vegetative Dasein“ und seine spezifische, von dieser Differenz lebende Konstruktion der „Volksgeistigkeit“, ungeahnte Bedeutung – und damit ein strikt biologisches Argument. Dabei rechnet er zu der „biologischen Substanz“ nicht allein das vegetative und „halbbewußte Leben des Volkes“. Selbst „seine Gliederung in Stadt und Land, das Leben seiner Familien und das Verhältnis seiner Generationen“ werden biologisch interpretiert und zugerechnet (ebd.). Die „geistige Substanz“ bestehe dagegen, so Nohl an gleicher Stelle, „in Sprache, Sitte, Kunst, Fest, und in allem, was man die Heimat nennt, in Typus, Mythos und Symbol“ (Nohl 1933, 226).

Im Kontext von Bildsamkeit und ihrer Interpretation interessiert v.a. die Verwendung von Natur in einem biologischen Sinne. Ohne Zweifel ist dieses Argument für Nohl zentral, ohne Zweifel begründet es wesentliche Unterscheidungen und Aufgabenzuschreibungen in der „Nationalerziehung“. Dieses Argument belegt also eine wirklich gläubige Stützung pädagogischer Anthropologie auf biologische Argumente und verdeutlicht damit auch eine „Biologisierung der Anthropologie“, die für die neuen sozialen Bewegungen nach 1890 bestimmend wird (Kuenzlen 1994, 25, Anm. 3). Eine entsprechende Stütze findet sich aber auch in Konzepten der philosophischen Anthropologie der Zwischenkriegszeit, wie z. B. bei

Arnold Gehlen, und sie hält, wie Nohl zeigt, in die Pädagogik selbst Einzug und zerstört das klassische Verständnis von Bildsamkeit. Diese Argumentation wird auch nicht dadurch dementiert oder legitimiert, daß Nohl in seiner „Menschenkunde“ ein Schichtenmodell zugrunde legt, durch das die biologische Schicht von der geistigen überwölbt wird (Nohl 1949, 27ff.). Nohl hat noch 1949 in seiner Menschenkunde nicht allein „die Rassen- und Völkerunterschiede“ intensiv diskutiert, sondern auch Erziehungsaufgaben und individuelle wie kollektive Differenzen von hier aus positiv bestimmt (ebd., 161f.). Zwar räumt er ein, dass Rasse „ein biologischer Begriff [...], kein geschichtlicher“ sei, aber er betont zugleich ganz stark, „jeder Schritt von der Biologie weg führt zur Willkür“ (ebd., 163). „Volk“ ist deshalb, ergänzend, der für ihn wesentliche „historische“ Begriff der Nationalerziehung, und von hier aus bestimmt er das deutsche „Wesen“ – in der „Pflicht als Leitidee“ – und die Aufgaben der Erziehung. Der „Charakter“ ist der Focus und der „geistige Einsatz“, aber „Begabung und Neigung“, „die Anlage“, sind unhintergebar für das „Verhältnis des freien Geistes zu seiner natürlichen Grundlage“ (Nohl 1949, 180). Selbst dieses „doppelseitige Verhältnis“ von Anlage und Handlung kann Nohl nur als „unauflösbaren Zirkel“ sehen, der freilich nahelege, daß „diese geistige Struktur der Individualität [...] dann doch wieder eine angeborene“ sei. Selbst für den Epochenwandel der Renaissance, „diese neue Produktivität“, schließt er eine biologische Erklärung nicht aus und sieht diese im „Einströmen neuer sozialer und rassischer Schichten“ (ebd.).

Natur als Argument ist also am Ende der 1920er Jahre anscheinend unvermeidbar, aber dieser Umstand führt die Pädagogik auch in ihrer geisteswissenschaftlichen, von den Leitbegriffen der „Kultur“, „Bildung“ und „Bildsamkeit“ her bestimmten Ausrichtung in Kontexte der Reflexion, die ihre theoretische Dignität bedrohen, und zu Handlungsimplicationen, die das alte Individualitätsthema nur aporetisch diskutierbar sein lassen. Es sind nicht zufällig schon vor 1933 nicht mehr allein die Grenzen der Erziehung, sondern strikte „Grenzen der Erziehbarkeit“ (Dudek 1999), die in der Pädagogik propagiert werden. Selbst ein Psychoanalytiker wie August Aichhorn sieht 1925 in seinen Überlegungen zur „Verwahrlosten Jugend“ die „Grenzen der Erziehung in der Erbanlage des Individuum“ (Aichhorn, zit. nach Dudek 1999, 92). In der Sozialpädagogik wird ebenfalls schon vor 1933 von den „Grenzen der Erziehbarkeit“ aus eine Politik der Ausgrenzung betrieben, die in ihrer Stufung „von der pädagogischen Erfassung zur Aussonderung der Unerziehbaren“ eine fatale Kontinuitätslinie von der Weimarer Republik in den Nationalsozialismus und seine Politik der „Ausmerze“ derjenigen prägt, denen die „Erziehbarkeit“ abgesprochen wird – jüdischen Jugendlichen oder Angehörigen der Sinti und Roma (Peukert 1986, 263). Die Pädagogik als Disziplin gibt mit dem klassischen Begriff der Bildsamkeit auch die Analyse- und Handlungsmöglichkeiten auf, mit denen sie traditionell in den Humanwissenschaften mit ihrer eigenen Fragestellung sichtbar und positiv unterscheidbar war – ganz zu

schweigen davon, dass sie auch ihr Ethos verrät, das sie im Ursprung ihrer Disziplinwerdung ausgebildet hatte.

5 Fazit

Vor diesem Hintergrund kann Bildsamkeit als Grundbegriff der Pädagogik kaum als problemlos und nur produktiv betrachtet werden. Die grundlagentheoretische Deutung sollte tatsächlich, Anhalt hat es gezeigt, in einem sozialwissenschaftlichen Sinne gesucht werden, als Theorie der Selbstorganisation, die sich ja nicht allein biologisch deuten lässt, sondern z. B. auch systemtheoretisch. Aber selbst naturwissenschaftlich bestehen neue Perspektiven, z. B. von den Beobachtungen der Epigenese aus. Entwicklungsprozesse der Lebenswissenschaften können so, quasi postdarwinistisch, in vier Dimensionen, z. B. „Geist – Gehirn – Genom – Gesellschaft“ (Güntürkün & Hacker 2014) analysiert werden, um Individuation zu verstehen und evolutionstheoretisch auch mit Sprache und Kultur argumentieren zu können (Tenorth 2020, 624). Für die pädagogische Theorie schließlich wäre es sicherlich zu empfehlen, sich der Herausforderung der Tradition zu stellen, dass die Wahrheit ihrer Annahmen sich allein an und in den Praktiken prüfen lässt, in denen Akteure in einem „wechselseitig konzipierten Kausalverhältnis“ die pädagogische Interaktion zu gestalten suchen. Solche Kausalitäten mögen schwer zu entschlüsseln sein, aber allein outcomeorientiert zu denken oder das Problem der Erziehung zu vereinfachen, um die Paradoxien zu übersehen, die sich seit Fichtes „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ mit der Struktur der Pädagogik verbinden, aber nur entparadoxierend prozediert, nicht aufgelöst werden können (Binder & Krönig 2021), das ist nicht zu empfehlen. Den schwierigen Implikationen des Begriffs der Bildsamkeit kann man jedenfalls nicht dadurch entgehen, dass man seine historischen und systematischen Komplikationen ignoriert. Die Pädagogik in Theorie und Praxis sollte sich der Erfahrung stellen, dass sich ihre Annahmen über die „Bildsamkeit des Zöglings“ allein in ihren eigenen Praktiken darstellen und prüfen lassen. Pädagogische Anthropologie hat offenbar – anders als die philosophische oder biologische oder andere Anthropologien – einen eigenen Status, hypothetisch in der Geltung, historisch in der Praxis der Erziehung identifizierbar, theoretisch als das Problem präsent, dass sie alltäglich mit ihren Praktiken bei ihren Adressat:innen die Natur und Entwicklung unterstellt, erzeugt und scheinbar bekräftigt, die sie in ihren Annahmen über die Bildsamkeit mit sich führt, implizit oder explizit. Die Ausgangslage bleibt sich aber gleich, diese „Natur“ bleibt eine Fiktion, die allerdings im Konstruktivismus der bildungstheoretischen oder autopoietischen Reflexion und Praxis wirklich wird, mit all den Risiken, die Pädagogik schon historisch mit sich führt.

Literatur

- Anhalt, E. (1999): Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismerischer Aktivität. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Anhalt, E. (2013): Bildsamkeit, Bildung, Erziehung. Ms. zur 7. Fachtagung der Internationalen Herbart-Gesellschaft. Univ. Duisburg-Essen. (Unveröffentlichter Vortrag vom 20.03.2013)
- Anhalt, E., Rucker, Th. & Welti, G. (2018): Erziehung als Ermöglichung von Bildung. Über die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung. In: Erziehungswissenschaft 29 (56), 19-25.
- Benner, D. (2018): Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (1), 107-120.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 174–215.
- Binder, U. & Krönig, F. K. (Hrsg.) (2021): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bühler, P., Bühler, Th. & Osterwalder, F. (Hrsg.) (2013): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Bern: Haupt.
- Diesterweg, F. A. W. (1839/1961): Über den Charakter der Taubstummen. In: H. Deiters u. a. (Hrsg.): Sämtliche Werke. Bd. 4. Berlin: Volk und Wissen, 450-451.
- Dudek, P. (1999): Grenzen der Erziehung. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München und Basel: Reinhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. & Tenorth, H.E. (1998): Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (10), 438-441.
- Flitner, W. (1933/1983): Systematische Pädagogik. In: K. Erlinghagen u. a. (Hrsg.): W. Flitner: Gesammelte Schriften. Bd. 2. Paderborn. Schöningh, 9-122.
- Flitner, W. (1950/1983): Allgemeine Pädagogik. In: K. Erlinghagen u. a. (Hrsg.): W. Flitner: Gesammelte Schriften. Bd. 2. Paderborn: Schöningh, S. 123-297.
- Flitner, W. (1952/1989): Über die Macht in der Erziehung. In: K. Erlinghagen u. a. (Hrsg.): W. Flitner: Gesammelte Schriften. Bd. 3. Paderborn: Schöningh, 56-66.
- Flitner, W. (1979/1989): Ist Erziehung sittlich erlaubt? In: K. Erlinghagen u. a. (Hrsg.): W. Flitner: Gesammelte Schriften. Bd. 3. Paderborn: Schöningh, 190-197.
- Gessinger, J. (1994): Auge & Ohr. Studien zur Erforschung der Sprache am Menschen 1700–1850. Berlin und New York: De Gruyter.
- Güntürkün, O. & Hacker, J. (Hrsg.) (2014): Geist – Gehirn – Genom – Gesellschaft. Wie wurde ich zu der Person, die ich bin? Nova Acta Leopoldina Nr. 405, Bd. 120. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Herbart, J. F. (1806/1964): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Bd. 2. Aalen: Scientia, 1-139.
- Herbart, J. F. (1831/1964): Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Bd. 9. Aalen: Scientia, 339-462.
- Herbart, J. F. (1835/1964): Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Bd. 10. Aalen: Scientia, 65-196.
- Höcht, P. (1927): Der Bildsamkeitsbegriff in der deutschen Pädagogik des 19. Jahrhunderts. Ms. Diss. phil. Univ. München.

- Hofer-Sieber, U. (2000): Bildbar und verwertbar: Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit behinderter Menschen Ende 18. und Anfang 19. Jahrhunderts in Frankreich. Würzburg: Edition Bentheim.
- Kant, I. (1798/1964): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. 2. Aufl. 1800. In: W. Weischedel (Hrsg.): Kant-Werke. Bd. 10. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 399-690.
- Keil, W. (1983): Begriff und Phänomen der „Bildsamkeit“. Chronologisch-systematische Aufarbeitung einer Auswahl erziehungswissenschaftlicher Beiträge zwischen 1920 und 1980. Frankfurt/M.: Haag & Herchen.
- Keller, U. (2000): „Bildungsfähigkeit“ von Kindern mit geistiger Behinderung. Theoretischer Kontext und Muster der Praxis in den Berlinischen Anfängen der pädagogischen Arbeit mit „Blödsinnigen“. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 6, 45-69.
- Kruse, O.F. (1832): Der Taubstumme im uncultivirten Zustande nebst Blicken in das Leben merkwürdigen Taubstummen. Bremen: Kaiser.
- Kuenzlen, G. (1994): Der neue Mensch. München: Beck.
- Lane, H. (1988): Mit der Seele hören. Die Geschichte der Taubheit. München und Wien: Hanser.
- Leber, A. (1981): Der Wilde von Aveyron und sein Lehrer. In: Kindheit 3 (1), 27-39.
- List, G. (2000a): Nationale Inklusion und die Gebärdensprache der Taubstummen. In: Das Zeichen 14 (52), 186-196.
- List, G. (2000b): Pädagogische Inklusion und die „Bildbarkeit“ der Taubstummen. In: Das Zeichen 14 (51), 8-18.
- List, G. (2003): Charles Michel de l'Épée (1712-1789) und Samuel Heinicke (1727-1790). In: H.-E. Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1, München: Beck, 93-100.
- Nohl, H. (1929): Pädagogische Menschenkunde. In: H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 2, Langensalza: Beltz 1929, S. 51.75.
- Nohl, H. (1933/1978): Nachwort: Die zwei Formen der Pädagogik. In: H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 8. Aufl. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke, 221-227.
- Nohl, H. (1935/1978): Vorwort der 2. Aufl. 1935. In: H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 8. Aufl. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke, 228.
- Nohl, H. (1948/1978): Nachwort zur 3. Aufl. In: H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 8. Aufl. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke, 229.
- Nohl, H. (1949): Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. 4. Aufl. Frankfurt/M. Schulte-Bulmke.
- o.V. (1847): Taubstummenunterricht. In: K-G. Hergang (Hrsg.): Pädagogische Real-Encyklopädie oder Encyklopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Bd., Grimma: Verlags-Comptoir, 761-779.
- Peukert, D. J. K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878 bis 1932. Köln: Bund-Verlag.
- Prange, K. (2009): Johann Friedrich Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. In: K. Prange: Schlüsselwerke der Pädagogik. Bd. 2: Von Fröbel bis Luhmann. Stuttgart: Kohlhammer, 27-52.
- Rosenkranz, J. G. (1837): Der Taubstumme aus dem philanthropischen und pädagogischen Gesichtspunkte betrachtet zur Beherzigung für Aeltern und Lehrer. Nürnberg: August Recknagel.
- Salzmann, C. G. (1806/1948): Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Berlin und Leipzig: Volk und Wissen.
- Schumann, G. & Schumann P. (Hrsg.) (1912): Heinickes Arkanum. Aus dem Manuskript. In: G. Schumann & P. Schumann (Hrsg.): Samuel Heinicke: Gesammelte Schriften. Leipzig: Wiegand, 247-250.
- Sicard, R.-A. (1801): Wie denkt der Taubblindgeborene von der Seele? Und wie kann man einen Taubblindgeborenen unterrichten? In: Kronos. Ein Archiv der Zeit. Berlin, Febr. 1801, 111-121.
- Tenorth, H.-E. (2001): „Bildsamkeit“ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In: S. Hellekamps, O. Kos & H. Sladek (Hrsg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim: Beltz, 190-201.

- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München: Beck, 497-520.
- Tenorth, H.-E. (2020): Die Rede von Bildung. Tradition. Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. Stuttgart. Metzler.
- Tenorth, H.-E., U.Keller, M.Sonke & S.Wolff (2001): Bildsamkeit und Behinderung – Operativ-professionelle Konsequenzen eines pädagogischen Grundbegriffs. In: G. Wachtel & S. Dietze (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln. Weinheim und Basel: Beltz, 51-63.
- Willmann, O (1913): Bildsamkeit. In: E. M. Roloff (Hrsg.). Lexikon der Pädagogik. Bd. 1. Freiburg: Herder, 522-524.
- Witte, E. (2019): Bildungstrieb. Zur Karriere eines Konzepts zwischen 1780 und 1830. Hildesheim: Olms.
- Wolff, S. (2013): Elementarunterricht und Sprachbildung unter besonderer Berücksichtigung der Unterrichtspraxis am Berliner Königlichen Taubstummeninstitut zwischen Aufklärung und Frühmoderne. Diss.phil. 2012, Humboldt-Univ. zu Berlin. Online unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/17453/wolff.pdf?sequence=1> (Abrufdatum: 08.01.2024).
- Zedler, J. H. (1774): s.v. Stumm, Stumme oder Sprachlose. In: J. H. Zedlers Großes vollständiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste. Bd. 40. Leipzig/Halle: Zedler, Sp. 1349-1352.
- Zimmer, H. (1995): Die Hypothek der Nationalpädagogik. Herman Nohl, der Nationalsozialismus und die Pädagogik nach Auschwitz. In: Jahrbuch für Pädagogik, 87-114.
- Zimmer, H. (1998): Von der Volksbildung zur Rassenhygiene: Herman Nohl. In: T. Rülcker & J. Oelkers (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern: Lang, 515-540.

Autor

Tenorth, Heinz-Elmar, Prof. (i.R.) Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte pädagogischen Wissens, Universitätsgeschichte

E-Mail: tenorth@hu-berlin.de

Denken im Zusammenhang

Die Einleitung zur vorliegenden Festschrift nennt unter den Stichworten ‚Komplexität‘, ‚Bildsamkeit‘ und ‚Werteorientierung‘ zentrale und durchgängige Arbeitsfelder Elmar Anhalts. Wesentlich ist dabei der Hinweis, diese Begriffe primär als Marker für ‚Problemkomplexe‘ und nur im Sinne von ‚Schwerpunktsetzungen‘ zu verstehen, deren Bearbeitung nicht unabhängig voneinander erfolgt. Tatsächlich kann der Versuch der Relationierung unterschiedlicher thematischer und methodischer Problemstellungen als ein Charakteristikum des Denkens Anhalts verstanden werden, das sich bis in die Struktur einzelner Arbeiten nachverfolgen lässt und auch im Verständnis einer transdisziplinär und grundlagentheoretisch ausgerichteten Komplexitätsforschung seinen Niederschlag findet (vgl. Rucker 2014, 122). Zugleich wird mit dem Terminus ‚Schwerpunktsetzung‘ indirekt der Blick für Fragen nach einem diese Setzungen verbindenden *Relationierungsprinzip* frei. Eine Möglichkeit der Annäherung an diese Frage liegt im Bereich der Schwerpunktsetzungen selbst. Mit der ‚Werteorientierung‘ und dem Problem der bzw. der Suche nach Orientierung (vgl. Anhalt 2012b, 10) wird ein Rahmen gespannt, innerhalb dessen sich unterschiedliche Problemlagen durchkreuzen, die selbst noch einmal zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können. Eine andere, eher formal gefasste Möglichkeit zur Beantwortung der Frage nach dem verbindenden Relationierungsprinzip bietet die „Kategorie des Wechselspiels“ (vgl. Rucker 2014, 124). Unter dem Gesichtspunkt des Wechselspiels können die unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte *je für sich* behandelt aber auch unter Einsatz eines relationalen Denkens gleichsam *über Kreuz* gelesen werden. Beide Alternativen treffen sich aus unterschiedlichen Richtungen im Anspruch, das „Zusammenspiel heterogener Orientierungsmuster“ (Anhalt 2012b, 59) zu berücksichtigen, ohne dabei aber „auf ein vorgegebenes externes, absolut gesetztes Bezugssystem“ (Anhalt 2020, 32) zurückgreifen zu müssen. Wenn im Folgenden die Kategorie des Wechselspiels und eine damit verbundene Vorstellung eines *Denkens im Zusammenhang* im Zentrum stehen, so deshalb, weil damit die Möglichkeit eröffnet wird, die Arbeiten Anhalts im Kontext des Forschungszusammenhangs einer *relationalen Theoriebildung* zu situieren, die in den letzten Jahren auch im Bereich der Erziehungswissenschaft zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Vor diesem Hintergrund wird in dem folgenden Beitrag ein Vorschlag entwickelt, Grundzüge relationalen Denkens *erstens* in ihrer Funktion für die Theoriebildung

in allgemeiner Hinsicht zu bestimmen und diese *zweitens* in einen Zusammenhang mit erziehungswissenschaftlichen Problemstellungen zu bringen. Zu diesem Zweck wird in einem ersten Teil die Rede von Relationen und relationalen Theorieansätzen beleuchtet, um Eckpunkte der Diskussion des Relationalen zu markieren. Daran anknüpfend wird auf der Grundlage eines Textes, der sich mit dem „Problem, Übergänge zu denken“ (Anhalt 2006) beschäftigt, der Einsatz relationalen Denkens bei Anhalt rekonstruiert. Abschließend wird anhand der Denkfikur der *Korrelation* ein zentrales Motiv relationalen Denkens herausgearbeitet und auf sein mögliches Potential für Forschung auch im Bereich der Erziehungswissenschaft hin untersucht.

1 Codierungen des Relationalen und relationaler Theorieansätze

Es ist der formalen Natur des Begriffs ‚Relation‘ geschuldet, dass die Rede von Relationen, vom Relationalen oder von Relationalität weder einer bestimmten Verwendungsweise unterliegt noch auf eine bestimmte Bedeutungsdimension, geschweige denn auf einen spezifischen disziplinären Forschungszusammenhang festgelegt ist. So zeigt bereits ein grober Überblick zur aktuellen Theoriediskussion unter dem Gesichtspunkt der Thematisierung des Relationalen ein uneinheitliches Bild. Wie die Rede von einem *Relational Turn* aber deutlich macht, ist aktuell zweifellos eine Konjunktur des Relationalen und explizit ‚relationaler‘ Theorieangebote feststellbar, die quer durch verschiedene Wissenschaftsdisziplinen und Themenkomplexe verläuft und so auch zunehmend in erziehungswissenschaftlichen Forschungszusammenhängen feststellbar ist (vgl. v. Eschenbach & Schäffter 2021, 9ff.).

Grundsätzlich kann unter dem Stichwort ‚relational‘ erstens die Beschäftigung mit Relationen bzw. Relationalität als Strukturmerkmal im Gegenstandsbereich von Theorien gemeint sein. So wird der formallogische Begriff der *Relation* in kategorialer Hinsicht beispielsweise als *Beziehung* im Bereich eines sozialen Realgeschehens situiert und im Rahmen von Fragen der praktischen Lebensführung behandelt. Zweitens kann das Moment des Relationalen in Richtung von Inter- oder Transdisziplinarität ausgelegt und auf der Ebene des Verbunds disziplinärer Forschungsvorhaben angesiedelt werden. Drittens kann Relationalität in ihrer transzendentalen Funktion als Voraussetzung bedacht und auf fundamentaler Ebene in Bezug auf Fragen der Theoriebildung und Gegenstandskonstitution behandelt werden. In einer solchen Thematisierung kommt dem Relationalen eine Grundlegungsfunktion zu. Relationalität ist dann kein beliebiges „Phänomen unter Phänomenen, [...] sondern dasjenige, was dem Denken je schon vorausgesetzt ist“ (v. Wolzogen 1984, 11). Diese Bedingtheit kann nach Christoph von Wolzogen durchaus positiv ausgelegt werden: „Demzufolge ist die Begrenzung auf das

‚Problem‘ der Beziehung vielmehr die Sicht auf das Ganze: denn jede Systematik ist ein grundsätzlich relationstheoretisches Problem. Die Beziehung muß als *Problem* nicht isoliert, quasi ‚rekonstruiert‘ werden, da sie, als Auseinandersetzen (krinein) überhaupt, das alle Re-Konstruktion Ermöglichende ist“ (ebd.).¹ Eine allgemeine Bestimmung des Begriffs der Relation oder des Relationalen bleibt demnach ebenso schwierig wie der Versuch einer konzisen Systematisierung relationaler Theorieformen. Gleichwohl lässt sich eine grundlegende Differenz im argumentativen Einsatz des Relationalen festmachen, die als Codierung der Rede über Relationen und relationale Theorieansätze erläutert werden kann.

Auf der einen Seite werden mit Formen relationaler Theoriebildung augenscheinlich Erwartungen und Hoffnungen zur Bearbeitung aktueller und zur Revision tradierter Problemstellungen verbunden. Blickt man auf die Theoriediskussion im Bereich der Erziehungswissenschaft, so werden relationale Ansätze zum Zweck einer Neubestimmung von Erziehung und Bildung explizit gegen ein „identifizierendes Denken“ (Herzog 2017, 128f.) gerichtet und als Gegenentwurf zu einem „verdinglichten oder substantialistischen Denken“ in Anschlag gebracht, oder es wird versucht „eine individualtheoretische Deutung des Subjekts zu überwinden“ (Künkler 2017, 62 und 67). Ein Konsens bezüglich der Leistung relationalen Denkens scheint insofern vorhanden, als es in Abgrenzung zu klassischen Beschreibungslogiken fähig sein soll, auch dynamische und logisch widersprüchliche Ausgangslagen zu bearbeiten. Es geht um Theoriemodelle und Argumentationsfiguren, die den „Denkfiguren von *entweder-oder* sowie *einerseits-und-anderseits*“ eine „nicht-dichotome“ Alternative gegenüberstellen (Müller 2020, 11). So kommt bspw. Walter Herzog zum Schluss, dass das relationale Denken eben nicht die „Trennung des einen vom anderen“ voraussetzt, sondern „von Unterscheidungen ausgeht, die keine absolute Trennung zur Folge haben“ (2017, 127).

Ohne im Detail auf unterschiedliche Varianten relationaler Ansätze einzugehen, wird deutlich, dass der wesentliche Vorteil relationalen Denkens in einer *theorie-technischen Öffnung und Sensibilisierung* gesucht wird. Meist in Abgrenzung zu einer aristotelischen Denktradition formuliert, wird relationales Denken als fundamentale Neujustierung des Verhältnisses von Denken und Sein konzipiert²: „Hiess es einst: Alle Verhältnisse (im kategorialen Sinn) sind nur im Bezug auf die

1 Ob eine in diesem Sinn angebrachte Distinktion zwischen *Theorien der Relation* und *relationalen Theorien* bzw. *relationalem Denken* ein trennscharfes Bild der aktuellen Lage ‚relationaler‘ Theorieangebote liefert, bleibt zweifelhaft. Zumindest als Frage dürfte sich aber aufdrängen, inwiefern es beispielsweise sinnvoll wäre, angesichts der jüngsten Bestrebungen der sog. Zukunftsforschung, unter dem Begriff der „Konnektivität“ den relationalen „Megatrend“ der Zukunft auszuzeichnen, anstelle einer „Theorie vernetzter Gesellschaften“ (vgl. Schuldt 2017) nicht besser von *vernetzten Theorien der Gesellschaft* auszugehen.

2 So hat Ernst Cassirer die Referenz auf Aristoteles zum eigentlichen Ausgangspunkt seiner Arbeit *Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik*, 1910, gemacht. Die „Aristotelische Logik“ wird dort als der „getreue Ausdruck und Spiegel

Substanz zu verstehen, so mußte es also jetzt heißen: Alle Substanzen und auch alle übrigen Formen des Denkens und der Orientierung sind von einem *Verhältnis* aus zu verstehen“ (Welte 1980, 9; Hv. i. O.). Das besondere Potenzial relationaler Zugänge wird folglich darin gesehen, dass sie mit „Denkfiguren“ operieren, die den traditionellen Spielraum logischer Möglichkeiten wo nicht umkehren, so doch erweitern und damit sowohl dem gestiegenen Komplexitätsgrad moderner Gesellschaften als auch den Ansprüchen moderner Theoriebildung entsprechen (vgl. dazu v. Eschenbach & Schäffter 2021; Schäffter 2021).

Den Erwartungen an relationale Theorieansätze steht auf der anderen Seite eine fundamentale Kritik des Relationalen gegenüber. In besonderer Schärfe wird die Kritik bspw. aus den Reihen einer Strömung vorgetragen, für welche sich der Name des *Spekulativen Realismus* als gängigste Bezeichnung eingebürgert hat (vgl. Avanesian 2013). Als ‚emergent trend‘ zeitgenössischen Philosophierens umfasst der Spekulative Realismus einen nicht systematisch verbundenen Diskussionszusammenhang, dessen Vertreter:innen auch anderen Richtungen wie bspw. dem *Neuen Materialismus*, dem *Neuen Realismus* oder der *object-oriented ontology* zugerechnet werden können. Den unterschiedlichen Zugängen gemeinsam ist die geteilte Fragerücksicht, die nach Möglichkeiten eines Denkens sucht, in dem der Welt und den Objekten eine Seinsdimension unbesehen unserer Wahrnehmung und ohne Berücksichtigung der Tatsache ihres subjektiven *Gedachtwerdens* zu-erkannt werden kann. Zu den geteilten Überzeugungen gehören weiter die dezidierte Ablehnung eines kantischen Kritizismus sowie der Glaube an die Notwendigkeit einer fundamentalen Neuausrichtung philosophischen Denkens (vgl. Clemens 2013, 57).

Ausgangspunkt der Kritik ist eine spezifische (Um-)Deutung des Einflusses und der historischen Bedeutung relationalen Denkens. Wie gesehen, schöpft sich der Glaube an die innovative Kraft relationalen Denkens auch aus der Überzeugung, dass es sich dabei um eine vernachlässigte Denktradition handle. Wenn die Substanzmetaphysik aristotelischer Prägung „für die ganze Entwicklung des europäischen Denkens bis heute“ (Welte 1980, 2) zur dominierenden Denktradition erklärt wird, und man angesichts klassischer Verkürzungen der Schulphilosophie zu einer „Rehabilitierung der Relation“ (Flasch 1971, 7) aufruft, dann erscheinen Formen relationalen Denkens durchgängig als historische Randerscheinung. Ganz anders der Grundtenor im Spekulativen Realismus. In entgegengesetzter Richtung gilt relationales Denken seinen Vertreter:innen nicht als eine zu Unrecht marginalisierte Nebenströmung philosophischen Denkens, sondern als seine vorherrschende Form: „Allgemein gesagt, ist der ‚Tanzschritt‘ der Moderne jener Glaube an die Vorrangstellung der Beziehung gegenüber den miteinander

der Aristotelischen Metaphysik“ bezeichnet, welche letztlich immer auf den „Grundbegriff der Substanz“ bezogen bleibt (vgl. Cassirer 1910/2000, 2ff.).

verknüpften Begriffen, d.h. der Glaube an die konstitutive Macht der wechselseitigen Relation“ (Meillassoux 2018, 19). Diese ‚Vorrangstellung der Beziehung‘ wird vornehmlich mit der Erkenntnislehre Kants begründet. „Einen Gegenstand ‚an sich‘, unabhängig von seiner Beziehung zum Subjekt, begreifen“ zu können, erscheint dabei als ebenso unmöglich wie die Konzeption eines Subjekts, „das nicht immer-schon in Beziehung zu einem Gegenstand steht“ (ebd., 18). In diesem Zusammenhang verwendet Meillassoux den Begriff der *Korrelation*. Für ihn ist es die Korrelation, die „seit Kant der zentrale Begriff der modernen Philosophie geworden ist“ (ebd.). Er führt aus:

„Unter ‚Korrelation‘ verstehen wir die Idee, derzufolge wir Zugang nur zu einer Korrelation von Denken und Sein haben, und nie gesondert zu einem der beiden Begriffe. Daher nennen wir von jetzt an *Korrelationismus* jede Denkrichtung, welche den unüberschreitbaren Charakter der so verstandenen Korrelation vertritt. Demnach kann man sagen, dass jede Philosophie, die nicht ein naiver Realismus sein möchte, zu einer Variante des Korrelationismus geworden ist“ (ebd.).

Interpretiert man relationales Denken im Sinne des Korrelationismus, so bedeutet eine solche Denkungsart aus der Warte des spekulativen Realismus gerade keine Öffnung und Erweiterung theoretischer Möglichkeiten, sondern mündet im Gegenteil in eine konzeptuelle *Schließung*, „weil das Denken nicht *aus sich heraustreten* kann, um eine Welt ‚an sich‘ mit einer Welt ‚für uns‘ zu vergleichen“ (Meillassoux 2018, 16), und jede begriffliche Bestimmungsleistung damit auf eine korrelative Grundfigur zurückzuführen ist bzw. in einer solchen eingeschlossen bleibt.

Vergleicht man die beiden Seiten der Thematisierung des Relationalen, so wird deutlich, dass es zwei fundamental gegensätzliche Sichtweisen zur theoretischen Bedeutung des Relationalen und zur Einordnung relationaler Theorieansätze gibt. Mit dem Relationalen kann sowohl die Öffnung und Erweiterung theorietechnischer Möglichkeiten als auch ihre prinzipielle Schließung im Sinne einer zirkulären Selbstreferenz begründet werden. Im ersten Fall gilt es als „grundsätzlich neue Weise des Denkens“ (Welte 1980, 9), und wird es zum Ausgangspunkt erklärt, um bspw. „den Erziehungsbegriff neu und adäquater zu fassen“ (Herzog 2017, 120). Im zweiten Fall bildet das Relationale als „das dominante Partikel“ (Meillassoux, 2018, 19) der gesamten modernen Philosophie den Anlass zur Suche nach einem „exit from modern philosophy“ (Harman, 2020, 141).

Abgesehen von den Differenzen in der Einordnung relationalen Denkens lassen sich anhand seiner Thematisierung aber auch Gemeinsamkeiten ausfindig machen, nämlich erstens der Hinweis auf ein grundsätzliches Problem relationalen Denkens sowie zweitens die Verwendung der Denkfigur der Korrelation:

(1) Sowohl Verfechter:innen wie Kritiker:innen relationalen Denkens thematisieren den Umstand, dass ein relationales Denken nicht zwangsläufig und nicht in

jedem Fall als Gegenentwurf zu einem substanz- oder identitätslogischen Denken gelten kann. Dabei wird in beiden Fällen auf die Tendenz einer *Hypostasierung* der Relation und des Relationalen hingewiesen. Welte bspw. verweist auf die Notwendigkeit, das Relationale in einer (kategorial) anderen Dimension zu verorten als die in einer Relation oder mittels einer Relationierung verbundenen Elemente, da ansonsten die Relation selbst substanzlogischen Charakter erhält (Welte 1980, 9). Relatum und Relation unterscheiden sich dann nicht mehr wesentlich, das heißt sie unterscheiden sich nur noch dem Wort nach. Das bedeutet: Erst dann, wenn „Dingbegriffe“ und „Relationsbegriffe“ kategorial voneinander unterschieden werden, eignen sie sich auch zur Auszeichnung tatsächlich unterscheidbarer Formen der Logik, worauf schon Ernst Cassirer hingewiesen hat (vgl. Cassirer 1910/2000, 7).

(2) Der Bezug auf die Figur der Korrelation, wie er in der Kritik des Spekultativen Realismus und namentlich bei Meillassoux durch die explizite Verwendung des Begriffs zum Ausdruck kommt, lässt sich auch in relationalen Theorieansätzen nachweisen. Schon bei Welte fällt der Hinweis im Kontext des Verhältnisses von Noema und Noesis bei Husserl, ohne jedoch weiter ausgearbeitet zu werden (vgl. Welte 1980, 9). Auch bei Herzog lässt sich die Figur der Korrelation am Ausdruck der *Reziprozität* und der Thematisierung von Anerkennungsverhältnissen im Prinzip der „Gegenseitigkeit“ nachverfolgen (vgl. Herzog 2002, 389ff.). Explizit als ein korrelativer Ansatz ist schließlich die Arbeit Norbert Meders zu verstehen, welcher das „Konzept der Korrelation aus dem Neukantianismus“ übernimmt und bildungstheoretisch auslegt (Meder 2021, 291; vgl. auch Swertz 2021, 319ff.) Fasst man die Gemeinsamkeiten der Thematisierung relationalen Denkens zusammen, so mag es erstaunen, dass bestimmte Traditionen in den aktuellen Debatten zur Frage relationaler Theorie kaum eine Rolle spielen. Denkt man etwa an die Tradition neukantianischen Denkens, so dürften mit Blick auf die einzelnen Schulen übergreifende transzendente Argumentation sowie in Bezug auf die zentrale Bedeutung des Korrelationsgedankens wesentliche Voraussetzungen für einen fruchtbaren Rückgriff erfüllt sein.

2 Zum Einsatz relationalen Denkens bei Elmar Anhalt

In seinem Aufsatz *Über die Schwelle. Zum Problem Übergänge zu denken* (2006) nähert sich Elmar Anhalt dem Begriff der ‚Schwelle‘ unter der Annahme, dass der Begriff „in verschiedenen Theoriesprachen an zentraler Stelle“ verwendet wird (ebd., 289). Über eine als „Vorarbeit“ bezeichnete Reflexion wird versucht, einer „methodisch kontrollierten Verwendung des Terminus“ nachzugehen, den damit zusammenhängenden „theoretischen Geltungsanspruch“ zu prüfen sowie die „Funktion für die Theoriebildung“ zu erläutern, welche die Verwendung des Begriffs auch im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Forschung erfüllen

kann (ebd., 290). An diese einführenden Bemerkungen schließt dann die Bearbeitung der Fragestellung in zwei Teilen an, wobei einer primär begriffslogischen Untersuchung im ersten Teil eine historische Kontextualisierung am Beispiel Herbarts im zweiten Teil folgt.

Fokussiert man auf die Argumentationsstruktur im ersten Teil, so wird ein systematischer Dreischritt sichtbar. Anhalt unterscheidet in einem ersten Schritt „zeitliche, räumliche und qualitative Differenzen“, die mit dem Ausdruck Schwelle bzw. der allgemeinen Vorstellung von *Übergängen* verknüpft sind (ebd., 290ff.; Hv. i. O.). Dieser Unterscheidung folgt in einem zweiten Schritt der Hinweis auf „Kombinationen von Differenzen“ (ebd., 292; Hv. i. O.). Hierbei wird die analytische Geschiedenheit der einzelnen Differenzdimensionen wieder auf den thematischen Kontext von Beschreibungen zurückgeführt. Es zeigt sich, dass die Thematisierung von Übergängen in der Bezugnahme auf nur eine Differenz den relevanten Sachgehalt des Ausdrucks ‚Schwelle‘ nicht erfüllen kann: „Der Ausdruck ‚Schwelle‘ erzwingt geradezu eine Kombination zeitlicher, räumlicher und qualitativer Differenzen“ (ebd.). Dem Hinweis auf die Notwendigkeit der Kombination vorgängig geschiedener Differenzen, folgt unter dem Titel „Relationen“ die den Dreischritt abschließende Konsequenz im Hinblick auf den Anspruch *relationaler* Beschreibungsmuster: „Der Ausdruck ‚Schwelle‘ verlangt nach solchen relationalen Beschreibungen. Absolute Beschreibungen sind mit dem Ausdruck der Schwelle nicht möglich“ (ebd., 293). Relationale Beschreibungen sind bei Anhalt Ausdruck eines „relationalen Denkens“, für das gilt:

„Relationales Denken setzt Relata als Beziehungsgrößen an, d. h. dass kein Relatum absolut im Sinne von ‚herausgelöst aus der Beziehung, die es mit dem anderen Relatum bildet‘, gedacht werden kann. Diese Auffassung würde als Dualismus zu kritisieren sein. Jedes Relatum gewinnt seine Bestimmung vielmehr nur durch die Beschreibung der Beziehung, in der es steht, wie umgekehrt auch die Relation nur durch eine Beschreibung ihrer Relata bestimmt werden kann“ (ebd., 293).

Der Weg von der Differenz über die Notwendigkeit einer Kombination von Differenzen bis hin zur Relationierung der Differenzen zeichnet den Ausdruck ‚Schwelle‘ als einen Problembegriff aus, insofern die in ihm und durch ihn markierten Differenzen stets im Sinne von Relationsbegriffen zu verstehen und entsprechend theoretisch zu behandeln sind. Mit dem Ausdruck ‚Schwelle‘ und den damit verknüpften Relationen rücken „Konstellationen“ in den Blick, die Begriffsbestimmungen nur in ihrer relationalen Verschränkung erlauben (ebd., 295f.).

An dieser Stelle wird relationales Denken unter dem Gesichtspunkt seiner Leistung, „komplexe Problemstellungen“ zu formulieren, entwickelt (ebd., 296; Hv. i. O.). Die zentrale Funktion, die hier exemplarisch am Schwellenbegriff festgemacht wird, liegt darin, dass die Möglichkeit eröffnet wird, „die zeitlichen, räumlichen und qualitativen Differenzen selbst wiederum in gegenseitiger Abhängigkeit

miteinander zu verbinden“ (ebd., 297). Der Begriff ‚Schwelle‘ *fordert* also geradezu die Auseinandersetzung der mit ihm verknüpften Differenzen und legt diese im Begriffsgebrauch nicht schon vorgängig fest. Mit einem solchen Begriffsverständnis ist es auch möglich, eine Leistung relationalen Denkens in allgemeiner bzw. wissenschaftstheoretischer Hinsicht zu bestimmen. Relationalem Denken kann die Eigenschaft zugesprochen werden, „auf neuartige Problemstellungen aufmerksam zu machen, zu deren Lösung bekannte[n] Theorien nicht das nötige Rüstzeug bieten“ (ebd., 297). Der Wert relationalen Denkens liegt damit nicht allein in einer wie auch immer gearteten Annäherung an komplexe Problemstellungen. Er ist vielmehr auch in der wissenschaftstheoretischen Funktion zu sehen, traditionelle Problemstellungen unter aktuellen Bedingungen zu reformulieren und damit das Problemniveau und -potential theoretischer Beschreibungen zu erhöhen. Ein Wissenschaftsverständnis, das sich unter diesen Gesichtspunkten artikuliert, geht mit einer zirkulären Beschreibung wissenschaftlichen Fortschritts einher. In der Formel eines *Zirkels der Problemgenerierung* hat ein solches Verständnis in den Arbeiten Anhalts seinen Ausdruck gefunden (vgl. Anhalt 2012, 11 und 34ff.). Wendet man den Blick von den wissenschaftstheoretischen Konsequenzen eines relationalen Denkens wieder zurück auf die Frage, wie die Struktur relationalen Denkens genau zu verstehen ist, oder besser: theoretisch operationabel gemacht werden kann, so scheinen die relevanten Problemstellungen im Abschluss des hier betrachteten Aufsatzes zu liegen. Unter dem Titel „*Differenzierung als methodische Operation*“ spitzt Anhalt die vorausgegangene Argumentation auf einen wesentlichen Punkt zu:

„Eine Differenz bezeichnet einen Zusammenhang durch Unterscheidung oder – was den gleichen Sachverhalt unter einer anderen Akzentsetzung in den Blick rückt – Unterschiedenes in seinen Beziehungen. Die Operation ‚Unterscheidung‘ ist folglich als eine Denkbewegung zu kennzeichnen, die durch Unterscheiden verbindet und die in Verbindungen unterscheidet“ (Anhalt 2006, 298).

Differenzierungen gerinnen demzufolge nicht zu schlichten Schematismen oder Klassifikationslogiken, sondern sie fordern, „dass das Unterschiedene als *Zusammenhang* beschrieben wird“ (ebd.). Zentral ist dabei, dass die Beziehungen (Relationen) zwischen Unterschiedenem „als wechselseitig aufeinander Bezogenes“ (ebd., 298f.) gedacht werden. Es ist dieses Merkmal der wechselseitigen Bedingtheit oder des Wechselspiels, das den Zusammenhang als *Vollzug* der Operation der Unterscheidung notwendig macht. Es ist zugleich dieses Merkmal, das den Vollzug der Operation der Unterscheidung und die Beschreibung eines Zusammenhangs *in die Zeit* legt bzw. prinzipiell unabgeschlossen hält, da eine so verstandene relationale Denkbewegung ohne interne Stoppregel auskommen muss.

Die Frage nach einer Richtlinie dafür, ob und, falls ja, wann in einem bestimmten Fall das Merkmal der Wechselbezüglichkeit als Relationsprinzip des Unterschie-

denen anzunehmen sei, verfehlt die Argumentation Anhalts. Relationales Denken wird in erster Linie als eine *funktionale* bzw. *theorietechnische* Alternative behandelt, die sich „gegen Beschreibungen wendet, die von vorgegebenen Schemata ausgehen, um die Welt gemäß dieser Schemata einzuteilen“ (ebd., 299). Entsprechend fährt Anhalt fort:

„Die Voraussetzungen, dass die Welt den erkenntnisfördernden Schemata vorausliegt und dass die Erkenntnis aus nichts anderem besteht als der Anwendung von Schemata auf ‚Inhalte‘, von denen man nicht weiß, woher sie stammen, bevor sie in den Strukturen eines Schemas ihre Form erhalten, müssen gemäß dem relationalen Denken nicht gemacht werden. Es vermag zu zeigen, wie Beschreibungen angefertigt werden können, die in der Lage sind, auf diese Voraussetzungen zu verzichten. Gleichzeitig verzichtet es damit auch auf den Anspruch, letzte Gewissheiten zu erlangen. Es bescheidet sich mit dem Anspruch, alternative Beschreibungen im Dienste eines möglichen Erkenntnisfortschritts zu entwickeln. Ihm genügt es, Zusammenhänge in den Blick zu rücken, die als Netze ohne einen festen Haltepunkt außerhalb ihrer selbst beschrieben werden“ (ebd.).

In dem Eintreten für eine in diesem Sinne *nonfundamentale Theoriebildung* ist ein Standpunkt gewonnen, der den Bezug auf eine Realdimension gesellschaftlicher Praxis nicht ausschließt. Es ist denkbar, dass in dem Bild eines ‚Netzes ohne feste Haltepunkte außerhalb seiner selbst‘ sowohl eine Form der Theoriebildung als auch ein Grundmerkmal der Beschreibung moderner westlicher Gesellschaften enthalten ist: „Non-Fundamentalismus ist – lebensweltlich wie wissenschaftlich – zu unserer Grundsituation geworden. Das kennzeichnet die neue Unsicherheitslage. Wir wissen, dass wir fortan auf instabilen und veränderlichen Fundamenten werden operieren müssen und allenfalls auf ihnen werden Orientierung finden können“ (Welsch 1999, 2). Auch bei Anhalt finden wir diesen Gedanken angesprochen, wenn er die Entwicklung moderner europäischer Gesellschaften als eine zunehmende „Problematisierung von Orientierungsmustern“ beschreibt und dabei die Schwierigkeit hervorhebt, überhaupt noch „einen zentralen Ort zu benennen oder ein allgemeingültiges Orientierungsmuster zu entwickeln, von dem aus bzw. mit dem der Umgang ihrer Mitglieder in all seinen Facetten erwartbar erfolgreich geordnet werden kann“ (Anhalt 2012a, 68). An die Stelle einer Suche nach *der richtigen Orientierung* tritt damit der Fokus auf die *geeignete Form der Suche nach Orientierung*. Mit der Aufgabe, „Lösungen erproben zu müssen, die das *Zusammenspiel heterogener Orientierungsmuster* berücksichtigen“, rücken bei Anhalt zunehmend Fragen der Werteorientierung in den Fokus, insofern Werte in ihrer Funktion als „*Vorzugsgesichtspunkte, die der Suche nach Orientierung zugrunde liegen*“, bestimmt werden (Anhalt 2012b, 59; Hv. i. O.).

Die Thematisierung der Werteorientierung kann hier nicht weitergeführt werden. Sie verdeutlicht aber – wie in der Einleitung zu diesem Band ausgeführt wird – die funktionale Verwandtschaft mit dem Einsatz relationalen Denkens im Kontext der Theoriearchitektonik Anhalts. Betrachtet man diesen Einsatz im Detail, so

rückt mit dem Begriff der *Korrelation* eine Figur relationalen Denkens in den Mittelpunkt, die im Rahmen des hier betrachteten Textausschnitts nur am Rande behandelt wird. Es bleibt nämlich, trotz aller Hinweise zu relationalem Denken und relationaler Begriffsbildung, offen, wie denn genau die theoretische Bestimmung des Phänomens der Wechselseitigkeit bzw. wechselseitiger Abhängigkeiten erfolgen kann. Anhalt belässt es am Beispiel des Begriffspaares „hier“ und „dort“ bei dem knappen Hinweis, dass die „formale Logik“ die Eigenschaft „*gegenseitiger Abhängigkeit*“ mit dem Begriff der „Korrelation“ bestimmt (Anhalt 2006, 296; Hv. i. O.). An anderer Stelle hat er sich freilich ausführlicher zu diesem Problem geäußert (vgl. Anhalt 2012a, insbesondere 276ff.).

3 Zum Begriff der Korrelation

Grundsätzlich ist der hier benannte Korrelationsbegriff als philosophischer Terminus in zweifacher Hinsicht zu unterscheiden: erstens von einem statistischen Korrelationsbegriff, wie er in der empirischen Forschung verwendet wird, und zweitens von einem theologischen und religionswissenschaftlichen Korrelationsbegriff (vgl. etwa Tillich 1955, S.73ff.). Die allgemein gebräuchliche Übersetzung des Ausdrucks ‚Korrelation‘ als *Wechselbeziehung* verweist auf eine logische Struktur von mehreren, unterscheidbaren Elementen ($n \geq 2$), die miteinander in Beziehung stehen. Die Elemente einer Korrelation können als *Relata*, deren Verbindung als *Relation* bezeichnet werden. Die Korrelation als Ganzes bezeichnet die Einheit von *Relata* und *Relation(en)*. So sagt man auch: bestimmte Elemente oder *Relata stehen in Korrelation*. Mit der Verwendung des Ausdrucks Korrelation wird der Tatsache Rechnung getragen, dass die verbundenen Relata in gegenseitiger Abhängigkeit zueinander, das heißt *korrelativ* zu erfassen und zu bestimmen sind. Schon ein nahe am Wortsinn entwickeltes Begriffsverständnis von Korrelation legt mit dem Hinweis auf ihre ineinandergreifende Verweisungsstruktur eine besondere Ordnungsform nahe. Durch den im *cor-re-* verdeutlichten doppelten Richtungssinn ist Korrelationen ein gegenwändiges Moment als dynamisches Prinzip eigen. Unter dem Gesichtspunkt der „Gegenwändigkeit“ (vgl. v. Eschenbach 2021, 202ff.) können die in Korrelation stehenden Elemente weder für sich allein bestimmt, noch auseinander abgeleitet, und auch nicht aufeinander reduziert oder durch ein Drittes ausgetauscht werden (vgl. dazu Anhalt 2010, 90; ders. 2012, 277). Die korrelative Verknüpfung der einzelnen Elemente führt dazu, dass Veränderungen an einer Stelle der Korrelation zwangsläufig die Korrelation als Ganzes beeinflussen. Norbert Meder schreibt: „Die Relata, die Elemente der Relationen, sind bei Korrelationen nichts außerhalb der Relation. Sie finden ihre Bestimmung nur in der Relation“ (Meder 2014, 47). Diesen zentralen Gedanken hat schon Richard Hönigswald (1875-1947), auf den sich Meder bezieht, klar zum Ausdruck gebracht:

„Das Wort ‚Wechselbedingtheit‘ aber ist richtig, d.h. streng relationstheoretisch zu verstehen: sie tritt nicht zu anderweitig gegebenen Elementen von außen her hinzu; vielmehr drückt sie deren Gegebenheit selbst aus. Sie definiert die Elemente, die sie verknüpft. Sie selbst aber gestaltet und rechtfertigt sich in solcher Funktion“ (Hönigswald 1959, 118).

Korrelationen können demnach als Zusammenhänge beschrieben werden, die allein relational bestimmt sind, das heißt, deren einziges Bezugssystem die Wechselbedingtheit ihrer Elemente, also die Eigenschaft der *Korrelativität* darstellt. Die in einer Korrelation stehenden Elemente sind zugleich als *gleichursächlich* zu behandeln. Hier nimmt die Korrelation, so Norbert Meder, theorietechnisch Züge einer „paradoxalen Grundlegungsfigur“ (Meder 2015, 120) an, indem Bestimmtheit und Unbestimmtheit sich alternierend und iterativ bedingen. Sie wird zum Ausdruck „für eine Unterscheidung die logisch und damit auch begrifflich nicht mehr eingeholt werden kann“ (ebd. 2015, 120). Trifft dies zu, so drängt sich die Frage auf, wie überhaupt eine theoretisch sinnvolle Funktion bestimmt werden kann, die mit der Verwendung der Figur der Korrelation arbeitet. Wie ich am Textbeispiel zum Begriff der Schwelle darzulegen versucht habe, besteht der Wert dieser Figur u.a. darin, dass sie als die notwendige Kehrseite der Operation der Unterscheidung fungiert und entsprechend zum Einsatz gebracht werden muss, sollen die durch Unterscheidung aufgespannten Relationen nicht unbestimmt bleiben. Mit der Figur der Korrelation zu operieren, heißt dann, eine Denkbewegung zu vollziehen, „die durch Unterscheiden verbindet und die in Verbindungen unterscheidet“ (Anhalt 2006, 298), wodurch *Einheit als Zusammenhang* und nicht als Differenz oder Postulat gestiftet wird.

Um abschließend die Bedeutung der Korrelation als Theoriebildungsfigur auch in Richtung einer erziehungswissenschaftlichen Forschung sichtbar zu machen, scheint eine formal-abstrahierende Betrachtung des Ausdrucks der Korrelation an Grenzen zu stoßen. Vielmehr dürfte das mögliche Potential korrelationalen Denkens erst mit Bezug auf den historischen Kontext geklärt werden können, in dem es philosophisch beheimatet ist. Folgt man einschlägigen Lexika dann ist es der Neukantianismus, mit dem der Begriff der Korrelation philosophiegeschichtlich eng verknüpft ist (Piepmeier & Amelung 1976).

4 Spuren der Korrelation als Theoriebildungsfigur

Auf eine explizite Hervorhebung ihres philosophischen Selbstverständnisses im Sinne eines ‚relationalen Denkens‘ oder einer ‚Beziehungsphilosophie‘ haben sowohl die Vertreter des Neukantianismus als auch Kant selbst verzichtet. Das mag einerseits damit zusammenhängen, dass der Sachverhalt der Relationalität schon in den Grundbestimmungen der kantischen Erkenntnislogik angelegt ist und in der Ausrichtung auf dessen Urteilslogik sowohl in formaler Hinsicht als

auch im Zusammenhang der Transzendentallogik der Kategorien und damit unter Berücksichtigung einer sinnlich vermittelten Anschauung implizit enthalten ist (vgl. Wagner 1987). Andererseits ist der Ausdruck ‚Relation‘ auch explizit Teil der Urteils- und Kategorienlehre und erhält dort als Titel- bzw. Klassenbegriff einen gesonderten Stellenwert, was zu einer gewissen Mehrdeutigkeit in seiner Verwendung führt.

Auf die „Doppeldeutigkeit des Terminus ‚Relation‘“ bei Kant hat Hans Wagner hingewiesen, indem er das Urteil als „fundamentale Bestimmungsrelation“ und die Relation als „formales Urteilsprinzip“ in einem möglichen Urteil unterscheidet (Wagner 1987, 87). Wagner greift dabei auf die Frage des Verhältnisses der zwei Tafeln in der transzendentalen Analytik der Kritik der reinen Vernunft bei Kant zurück: der Urteilstafel (A 70/B 95) und der Kategorientafel (A 80/B 106).³ Die Doppeldeutigkeit des Terminus Relation ergibt sich daraus, dass mit ihm nicht nur die fundamentale Urteilsrelation, „das Wesen *jedweden* Urteils“ also, sondern ebenso „*eines* der vier formalen Prinzipien, die am Aufbau jedes möglichen Urteils beteiligt sind“, bezeichnet ist: „*jedes mögliche* Urteil ist also von bestimmter Quantität, bestimmter Qualität, bestimmter ‚Relation‘, bestimmter Modalität; die vier Titel stehen für vier *formale Prinzipien*, welche am Aufbau eines jeden möglichen Urteils beteiligt sind“ (Wagner 1987, 87; Hv. i. O.). Zusammenfassend kann man mit Wagner festhalten:

„Das schlechthin Wesentliche des Urteils ist die *Relation*, die es darstellt und die, genauer noch, *Bestimmungsrelation* ist. Der *transzendentalen* Relation der Erkenntnis des Gegenstands (welcher Art er auch sei) entspricht die *formallogische* Relation der Bestimmung des Subjektsbegriffs durch den Prädikatsbegriff im Urteil. Vergessen wir nicht: Es ist das Urteil in seiner Formalität, worin sich allein die Erkenntnis des Gegenstands *erfüllen* kann“ (ebd., 84).

Der Blick auf die kantische Urteilstafel macht deutlich, dass der Sachverhalt der Relationalität von zentraler Bedeutung ist. Die Urteilslogik Kants ist grundsätzlich relational bestimmt. Die Einsicht in die „fundamentale Relationalität des Logischen“, wie Holzhey in Bezug auf den Neukantianer Hermann Cohen (1842-1918) schreibt, ist hier schon angelegt (Holzhey 1986, 101). Der relationale Gehalt ist damit aber noch nicht erschöpft. Beschränkt man nämlich die Frage der Relationalität auf die Urteilstafel, so hat man primär ihre formallogische Bedeutung herausgestellt: sie ist „allgemeine Logik“ und sieht „von allem Inhalt der Erkenntnis ab“ (A 76/B 102). In der Erweiterung der Fragestellung auf die Kategorientafel (A 80/B 106) wird es möglich den Sachverhalt des Relationalen auch in seiner Bedeutung für die *Anschauung*, das heißt für die sinnlich vermittelte Gegenstandserkenntnis zu bestimmen.

3 Die folgenden Auszüge und Zitate aus der *Kritik der reinen Vernunft* werden mit den Seitenzahlen der Original-Ausgaben von 1781 (A) und 1787 (B) zitiert.

Ausgehend von der Betrachtung des Relationalen im Kontext einer „Formallogik der Urteilstypen“ tritt somit auch die Notwendigkeit ihrer Betrachtung im Zusammenhang der „Transzendentallogik der Kategorien“ auf (Wagner 1987, 93f.). Auch in der Kategorientafel ist nach Wagner eine Fundamentalrelation im Sinne der „*transzendentalen* Relation“ der Erkenntnis vorausgesetzt. Und auch hier findet eine Dopplung des Relationalen in der Einteilung statt, indem unter dem Titel der ‚Relation‘ die drei Kategorien der *Inhärenz und Subsistenz*, der *Kausalität und Dependenz* und der *Gemeinschaft* ausgewiesen werden (B 106).⁴ In den Anmerkungen zur Kategorientafel wird in Bezug auf das Verhältnis der jeweils einem Titel zugeordneten drei Kategorien untereinander zudem noch auf eine weitere Form der Verknüpfung hingewiesen: „Dazu kommt aber noch, daß die dritte Kategorie allenthalben aus der Verbindung der zweiten mit der ersten ihrer Klasse entspringt“ (B 110). Innerhalb der Kategorien der Relation ist es demzufolge die Kategorie der *Gemeinschaft*, die in diesem Sinne aus einer Verbindung der Substanz und der Kausalität hervorgeht, indem sie diese in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander darstellt: „die *Gemeinschaft* ist die Kausalität einer Substanz in Bestimmung der anderen wechselseitig“ (B 111; Hv. i. O.). Schon im Vergleich mit den von Kant in Bezug auf die anderen Titel erwähnten Beispiele der Allheit (Quantität) der Limitation (Qualität) und der Notwendigkeit (Modalität) erscheint die Kategorie der Gemeinschaft als Verknüpfung der voranstehenden Kategorien problematisch. Auch der Versuch einer Klärung über den ihr korrespondierenden Typus des disjunktiven Urteils in der Urteilstafel bleibt schwierig, was selbst Kant eingesteht. Es lohnt sich die entsprechende Stelle der zweiten Auflage zusammenhängend wiederzugeben:

„3te *Anmerk.* Von einer einzigen Kategorie, nämlich der der *Gemeinschaft*, die unter dem dritten Titel befindlich ist, ist die Übereinstimmung mit der in der Tafel der logischen Funktionen ihm korrespondierenden Form eines disjunktiven Urteils nicht so in die Augen fallend, als bei den übrigen.

Um sich dieser Übereinstimmung zu versichern, muß man bemerken: daß in allen disjunktiven Urteilen die Sphäre (die Menge alles dessen, was unter ihm enthalten ist) als ein Ganzes in Teile (die untergeordneten Begriffe) geteilt vorgestellt wird, und, weil einer nicht unter dem andern enthalten sein kann, sie als einander *koordiniert*, nicht *subordiniert*, so daß sie einander nicht *einseitig*, wie in einer *Reihe*, sondern *wechselseitig*, als in einem *Aggregat*, bestimmen (wenn ein Glied der Einteilung gesetzt wird, alle übrige ausgeschlossen werden, und so umgekehrt), gedacht werden.

4 Kant gliedert die Tafel intern in zwei „Abteilungen“, wobei die Kategorien der Quantität und Qualität auf die „Gegenstände der Anschauung“ und die Kategorien der Relation und Modalität auf die „Existenz der Gegenstände“ gerichtet sind. Die Kategorien der ersten Abteilung nennt er die „*mathematischen*“ und diejenigen der zweiten Abteilung die „*dynamischen*“ Kategorien (vgl. B 110; Hv. i. O.).

Nun wird eine ähnliche Verknüpfung in einem *Ganzen* der *Dinge* gedacht, da nicht eines, als Wirkung, dem andern, als Ursache seines Daseins, *untergeordnet*, sondern zugleich und wechselseitig als Ursache in Ansehung der Bestimmung der andern *beigeordnet* wird (z. B. in einem Körper, dessen Teile einander wechselseitig ziehen, und auch widerstehen), welches eine ganz andere Art der Verknüpfung ist, als die, so im bloßen Verhältnis der Ursache zur Wirkung (des Grundes zur Folge) angetroffen wird, in welchem die Folge nicht wechselseitig wiederum den Grund bestimmt, und darum mit diesem (wie der Weltschöpfer mit der Welt) nicht ein Ganzes ausmacht. Dasselbe Verfahren des Verstandes, wenn er sich die Sphäre eines eingeteilten Begriffs vorstellt, beobachtet er auch, wenn er ein Ding als teilbar denkt, und, wie die Glieder der Einteilung im ersten einander ausschließen und doch in einer Sphäre verbunden sind, so stellt er sich die Teile des letzteren als solche, deren Existenz (als Substanzen) jedem auch ausschließlich von den übrigen zukommt, doch als in einem Ganzen verbunden vor“ (B 111ff.; Hv. i. O.).

Ohne der Spur des Relationalen bei Kant weiter nachgehen zu können, scheint sich doch die Kategorie der *Gemeinschaft* (und der ihr korrespondierende Typus des disjunktiven Urteils) als der Ort der Problematisierung des Korrelationsgedankens anzubieten. Wie schon die wenigen Anmerkungen zum Beispiel des Verhältnisses der Urteils- und Kategorientafel aufzeigen, mündet die Spur des Relationalen in der Struktur der kantischen Erkenntnislogik jedoch in vielfache Komplexion. Der Bezug auf das Faktum der Relationalität stellt dann auch für die an der transzendentalen Argumentation festhaltenden Theorieansätze des Neukantianismus immer eine selbstverständliche Voraussetzung und Bedingung dar, weswegen ein expliziter Ausweis als ‚relational‘ wohl stets zu wenig und zu viel gleichzeitig bedeutet hätte. Gleichwohl wird die Bedeutung des Relationalen in der Entgegensetzung zu Formen eines ‚absoluten‘ Denkens durchaus thematisch, wie sich etwa am Beispiel Ernst Cassirers (1874–1945) aufzeigen lässt. In der diesbezüglich vielzitierten Arbeit Cassirers „Substanzbegriff und Funktionsbegriff“ (1910) kommt dem Relationalen und den ‚Relationsbegriffen‘ im Rahmen einer Theorie der Begriffsbildung tatsächlich eine grundlegende Bedeutung zu, welche aber in die Architektonik einer übergeordneten Form der Erkenntniskritik aufgenommen ist und diese nicht ersetzt.

Im Anschluss an Kant wird der Korrelationsgedanke als das Problem korrelativ verfasster Grundlegungsfiguren im Neukantianismus an zentraler Stelle weiterbearbeitet und in den Kontext der Theoriebildung gerückt. Die nun auch explizite Verwendung der Ausdrücke ‚Korrelation‘ und ‚Korrelationalität‘ ist dabei nicht auf eine Position oder eine Phase des Neukantianismus beschränkt, hat aber in der Marburger Schule um Hermann Cohen (1842–1918) und Paul Natorp (1854–1924) eine nähere Bestimmung und begriffliche Funktion erhalten: „Alle Neukantianer, die sich der Marburger Schule zugehörig oder nahestehend fanden, haben diese Theoriefigur übernommen [...]. Aber auch die Südwestdeutsche Schule des Neukantianismus hat den Korrelationsgedanken teilweise aufgenommen, teils anders terminologisch gefasst“ (Meder 2015, 121). Cohen ist für ein spezifisches

Verständnis des Korrelationsbegriffs wahrscheinlich die wesentliche Figur. Insbesondere in seiner Religionsphilosophie kommt dem Korrelationsbegriff eine wichtige systematische Funktion zu:

„Die Korrespondenz zwischen Gott und Mensch erweist sich hier schon als eine *Korrelation*. Die Einzigkeit Gottes bedingt sein Verhältnis zur Vernunft des Menschen. Und die Vernunft des Menschen, als Schöpfung Gottes, bedingt sein Vernunftverhältnis zu Gott, daher aber auch den Vollzug dieses Vernunftverhältnisses in der Offenbarung, welche mitsamt der Schöpfung die Korrelation von Mensch und Gott begründet“ (Cohen 1919, 95).

An anderer Stelle heißt es:

„Es fehlte bisher noch die Rücksicht auf andere Schätze der Logik. Wie komme ich überhaupt auf den Gedanken der Korrelation, dem wir eine grundlegende Bedeutung hier zuerkannt und zu beweisen versucht haben? Die Korrelation ist eine wissenschaftliche Grundform des Denkens, in unserer Terminologie des Urteils“ (Cohen 1915, 47).

In der *Logik der reinen Erkenntnis* nähert sich Cohen dem Begriff der Korrelation in der Wortschöpfung der „Entzweiverbindung“ und verweist dabei auf die Struktur des Begriffs im *disjunktiven Urteil*. Das mag insofern nicht überraschen, als das disjunktive Urteil schon bei Kant den der Kategorie der *Gemeinschaft* korrespondierenden Typus in der Urteilstafel darstellt. Rhetorisch fragt Cohen: „Was bedeutet nun aber die Entzweiverbindung? Denn so etwa möchte man doch die *Disjunction* übersetzen dürfen“. Und er antwortet:

„Wir stehen hier unter dem Gesichtspunkte der *Relation*. Die Disjunktion ist eine innerliche Steigerung derselben, insofern sie nicht in gerader Linie geht, sondern vom Ende zum Anfang zurückbiegt. Was das Denken überhaupt charakterisiert, die *Vereinigung von Sonderung und Einigung*, das kommt hier zum prägnanten Ausdruck; aber nicht als einander abwechselnd, und in dieser Abwechslung sich erhaltend; sondern *gegenseitig sich fordernd und bedingend*. Diese Wechselbedingung ist das Neue des disjunktiven Urteils. Es vereinigt die Zusammenführung (συναγωγή) [synagōgē] und die Trennung (διαίρεσις) [di(h)airesis]“ (Cohen 1922, 382f.; Hv. i. O.).

Mit der Akzentuierung der Formulierung auf die ‚Vereinigung von Sonderung und Einigung‘ ist ein wesentliches Merkmal der relationalen Bestimmung eines Denkens im Zusammenhang, wie es auch bei Anhalt formuliert wird, vorweggenommen. Das ist das eine. Von systematischer Bedeutung ist dann aber die Konsequenz, die sich aus dem Ansetzen der Korrelation auf der Ebene der Grundlagen der Logik oder der Grundformen des Denkens ergibt, und die im Problem des ‚Ursprungs‘ zum Ausdruck kommt:

„Es muß deshalb die Aufgabe der Rekonstruktion der Fundamente der ‚Logik‘, wie Cohen sie konzipiert hat, sein, verständlich zu machen, in welcher Weise man den ‚Grund‘

von Theorien so denken kann, daß er, *obwohl transzendent* im Sinne einer allgemeinen transzendentalen Voraussetzung der Bestimmtheit von Theorien, doch selbst der Möglichkeit der *theoretischen* Beschreibbarkeit *nicht* entzogen ist“ (Marx 1977, 103f.).

Anders ausgedrückt: Wenn das Denken sich selbst zum Gegenstand machen können soll, dann muss die Grundlage des Denkens (der Ausgangspunkt) so beschaffen sein, dass sie im Denken eingeholt werden kann. Setzt man anstelle des Ausdrucks Denken den Ausdruck Theorie, so scheint dieses Erfordernis im modernen Anspruch einer selbstreferentiellen Grundlagentheorie enthalten zu sein. Pointiert formuliert: Die Grundlage muss „durch und im Denken erzeugt werden“ können (Marx 1977, 101). Fragt man weiter, wie eine entsprechende Grundlegungsfigur aussehen kann, so muss der Gedanke der Korrelation ins Spiel gebracht werden, da er den Vollzug des Denkens im Setzen der Grundlage schon impliziert.

5 Fazit – erziehungswissenschaftliche Implikationen

Zum Potential einer Berücksichtigung der Korrelationsfigur im Rahmen pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung sollen abschließend vier kurze Hinweise gegeben werden:

Das Ansetzen mit der Korrelation als Grundlegungsfigur führt *erstens* zur Notwendigkeit der Entfaltung des mit ihr gesetzten Problemraums. Darin äußert sich die Problemorientierung korrelationalen Denkens, welche Sachverhalte nicht unbefragt voraussetzt, sondern sie der „Betrachtung der in gegenseitigen Abhängigkeiten stehenden und sich verändernden Konstellationen aller seiner Komponenten“ (Anhalt 2012, 339) aussetzt.

Das korrelationale Ansetzen führt *zweitens* – und damit zusammenhängend – dazu, dass vereinfachte substanz- oder identitätslogische Setzungen pädagogischer Beschreibungen außer Kraft gesetzt werden. Es gibt „von sich aus“ keine „Kinder“, „Eltern“, „Schule“, „Kompetenzen“, „Bildung“ etc., „die unabhängig von Beschreibungen [darüber] sind, was sie sind“, sondern es gibt sie „immer nur als Korrelate in Korrelationen, die es zu bestimmen gilt“ (Anhalt 2012, 339).

Ein korrelationaler Ansatz dürfte *drittens* die Möglichkeit eröffnen, die Zeitdimension der Pädagogik theoretisch einzuholen und „Zeit als pädagogische Denkform“ zu etablieren (Herzog 2004, 67). Wie betrachtet verzeitlicht das Merkmal der Wechselbezüglichkeit Bestimmungsleistungen, insofern deren Abschluss nicht vorgängig festgelegt werden kann. Das weist einmal auf die Notwendigkeit des Vollzugs (s. *erstens*). Die den korrelationalen Verhältnissen zugrundeliegende *Gleichursprünglichkeit* ihrer Elemente kann aber auch als „Symmetrie“ beschrieben und auf den Kontext sozialer Interaktionen angewendet werden. Das erlaubt es, „dass die beiden Seiten ihre Rollen in einem dynamischen Prozess ständig wechseln. Dabei verstreicht Zeit, die aber nicht wie die metrische Zeit abzählbar

ist, sondern im Sinne der modalen Zeit in eine unberechenbare Zukunft weist“ (ebd., 72). Mit dem Ausdruck der Reziprozität verwendet Herzog dabei einen Begriff zur Beschreibung sozialer Situationen, welcher die wesentlichen Merkmale der Korrelation umfasst. Mit ihm kann er sagen: „Das Soziale ist wesentlich zeitlicher Natur. Es ist die Offenheit der Zukunft, die die Menschen in Kontakt zueinander bringt und sie interagieren lässt“ (ebd., 71).

Mit einem korrelationalen Ansatz ist es *viertens* möglich, die korrelative Formalstruktur in Richtung einer grundlegenden Aufgabenbestimmung der Pädagogik im Gedanken der *Verständigung* positiv auszulegen. Diesen Weg ist der Neukantianer Richard Hönigswald gegangen (vgl. Welti 2020). Hönigswald arbeitet durchgängig auf einem korrelationalen Fundament. In der Beschäftigung mit den *Grundlagen der Pädagogik* (1927) wird die pädagogische Aufgabe als eine „Abbildung von Geltungsansprüchen auf die Zeit“ bestimmt (ebd., 86). Der korrelationale Clou liegt darin, dass damit auch der Geltungsgedanke in ein korrelatives Verhältnis gestellt und unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung sowie in kultureller Hinsicht behandelt werden kann. Man kann noch stärker argumentieren und behaupten, dass auch der Zentralbegriff der Erkenntnis (ebenso: Wissen) in korrelationaler Hinsicht nur *als Form und Vollzug der Verständigung* Bestand hat. Damit wäre an der pädagogischen Aufgabe das Problem der Philosophie bestimmt. Für Hönigswald kein abwegiger Gedanke: „An dem Begriff der Philosophie entscheidet sich das Problem der Pädagogik; und an dem Problem der Pädagogik bewähren sich letzten Endes Recht und Gehalt des Begriffs der Philosophie“ (ebd., 31).

Literatur

- Anhalt, E. (2006): Über die Schwelle. Zum Problem, Übergänge zu denken. In: J. Broch & M. Räscher (Hrsg.): *Schriftzeichen. Poetologische Konstellationen von der Frühen Neuzeit bis zur Postmoderne*. Köln: Universitäts- und Stadtbibliothek, 289-315.
- Anhalt, E. (2010): ‚Haltepunkte‘. Zur Funktion der Problemgenerierung bei Whitehead, Cassirer, Piaget und Herbart. In: R. L. Fetz, B. Seidenfuß & S. Ullrich (Hrsg.): *Whitehead – Cassirer – Piaget. Unterwegs zu einem neuen Denken*. Freiburg, München: Karl Alber, 87-131.
- Anhalt, E. (2012a): *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anhalt, E. (2012b): Werteorientierung und Europa. Zur Einleitung. In: E. Anhalt & K. Schultheis (Hrsg.): *Werteorientierung und Wertevermittlung in Europa. Interdisziplinäre Perspektiven und Standpunkte junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler*. Münster: Lit Verlag, 10-73.
- Anhalt, E. (2020): Strukturwandel als Thema und Problem der Erziehungswissenschaft. In: U. Binder & W. Meseth (Hrsg.): *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 21-35.
- Avanessian, A. (Hrsg.) (2013): *Realismus Jetzt. Spekulative Philosophie und Metaphysik für das 21. Jahrhundert*. Berlin: Merve.
- Cassirer, E. (1910/2000): Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik. In: B. Recki (Hrsg.): *Gesammelte Werke*. Hamburger Ausgabe. Bd. 6. Hamburg: Felix Meiner.

- Clemens, J. (2013): *Vomit Apocalypse; or, Quentin Meillassoux's After Finitude*. In: *Parrhesia*, 18, 57-67.
- Cohen, H. (1915): *Der Begriff der Religion im System der Philosophie*. Gießen: Alfred Töpelmann (vormals J. Ricker).
- Cohen, H. (1919): *Die Religion der Vernunft aus den Quellen des Judentums*. Leipzig: Gustav Fock.
- Cohen, H. (1922): *System der Philosophie*, 1. Teil: *Logik der reinen Erkenntnis*. 3. Aufl. Berlin: Bruno Cassirer.
- Hönigswald, R. (1927): *Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts*. München: Ernst Reinhardt.
- Hönigswald, R. (1959): *Analysen und Probleme. Abhandlungen zur Philosophie und ihrer Geschichte*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Flasch, K. (1971): *Zur Rehabilitierung der Relation. Die Theorie der Beziehung bei Johannes Eriugena*. In: W. F. Niebel und D. Leisegang (Hrsg.): *Philosophie als Beziehungswissenschaft. Festschrift für Julius Schaaf*. Frankfurt/M: Heiderhoff, 3-25.
- Harman, G. (2020): *The Only Exit From Modern Philosophy*. In: *Open Philosophy*, 3 (1), 132-146.
- Herzog, W. (2002): *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W. (2004): *Die Zeit als pädagogische Denkform. Zur sozialen Basis der Erziehung*. In: U. Carle & A. Unckel (Hrsg.): *Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 8)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 67-74.
- Herzog, W. (2017): *Relationales Denken in Pädagogik und Psychologie*. In: J. Krautz (Hrsg.): *Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik*. München: kopaed, 119-132.
- Holzhey, H. (1986): *Cohen und Natorp. Bd 1: Ursprung und Einheit. Die Geschichte der ‚Marburger Schule‘ als Auseinandersetzung um die Logik des Denkens*. Basel/Stuttgart: Schwabe & Co.
- Kant, I. (1781/1787): *Kritik der reinen Vernunft*. In: W. Weischedel (Hrsg.): *Kant Werke in zehn Bänden. Bde. 3 und 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft* 1983.
- Künkler, T. (2017): *Die Relationalität menschlicher Existenz. Versuch einer (kategorialen) Systematisierung*. In: J. Krautz (Hrsg.): *Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik*. München: kopaed, 61-78.
- Marx, W. (1977): *Transzendente Logik als Wissenschaftstheorie. Systematisch-kritische Untersuchungen zur philosophischen Grundlegungsproblematik in Cohens ‚Logik der reinen Erkenntnis‘*. Frankfurt/M: Vittorio Klostermann.
- Meillassoux, Q. (2018): *Nach der Endlichkeit. Versuch über die Notwendigkeit der Kontingenz*. Zürich, Berlin: diaphanes.
- Meder, N. (2014): *Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt)*. In: W. Marotzki & N. Meder (Hrsg.): *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer, 45-69.
- Meder, N. (2015): *Das Medium als materia quantitate designata*. In: B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 117-132.
- Meder, N. (2021): *Bildung als Korrelation von Sich-Bestimmen und Bestimmt-Werden*. In: E. M. v. Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.): *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft*. Weilerswist: Velbrück, 286-318.
- Müller, S. (2020): *Das Versprechen vom Bessermachen. Reflexion und Kritik im Kontext institutioneller Bildung*. In: *Inter- und transdisziplinäre Bildung (itdb)*, 2 (2), 6-15.
- Piepmeyer, R. & Amelung, E. (1976): *Korrelation*. In: J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 4, Sp. 1139-1140, Basel: Schwabe Verlag.
- Rucker, T. (2014): *Komplexität als transdisziplinäre und erziehungswissenschaftliche Problemstellung*. In: R. Girmes, S. M. Geschke, S. P. Ostermeyer & A. Shkonda (Hrsg.): *Den spezialisierten Anderen verstehen. Vom Wert transdisziplinärer Begegnungen*. Münster/New York: Waxmann, 121-135.
- Rucker, T. & Anhalt, E. (2017): *Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung*. Weilerswist: Velbrück.

- Schäffter, O. (2021): Denkfiguren des „Zwischen“. Epistemologische Objekte einer transdisziplinären Forschung zur Erwachsenenbildung. In: E. M. v. Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.): Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft. Weilerswist: Velbrück, 150-186.
- Schuld, C. (2017): Systemtheorie. Theorie für eine vernetzte Gesellschaft. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Swertz, C. (2021): Korrelationale und retorsive Grundlagen der Realdialektik. Eine Erörterung des Ansatzes der relationalen Medienpädagogik. In: E. M. v. Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.): Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft. Weilerswist: Velbrück, 319-339.
- Tillich, P. (1955): Systematische Theologie. Bd 1. Stuttgart: Evangelisches Verlagswerk.
- v. Eschenbach, E. M. & Schäffter, O. (2021): Denken in wechselseitiger Beziehung. Vielstimmigkeit und Vielseitigkeit relationalen Denkens. In: E. M. v. Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.): Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft. Weilerswist: Velbrück, 9-27.
- v. Eschenbach, E. M. (2021): Gegenwändige Anverwandlung. Die Bedeutung der ‚Relata‘ im Horizont relationaler Theorieentwicklung. In: E. M. v. Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.): Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft. Weilerswist: Velbrück 187-214.
- v. Wolzogen, C. (1984). Die autonome Relation. Zum Problem der Beziehung im Spätwerk Paul Natorps. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorien der Relation. Würzburg, Amsterdam: Königshausen & Neumann/Rodopi.
- Wagner, H. (1987): Kants Urteilstafel und Urteilsbegriff (Kr.d.r.V., Ak.-Ausg. III, 86 ff.). In: Wiener Jahrbuch für Philosophie, Bd. XIX, 83-94.
- Welsch, W. (1999): Die Kunst, mit Unsicherheit zu leben. In: R. v. Dülmen (Hrsg.): Die Zukunft des Menschen - Selbstbestimmung oder Selbstzerstörung?. Saarbrücken: Stiftung Demokratie, 143-160.
- Welte, B. (1980): Über zwei Weisen des philosophischen Denkens und deren Folgen für die Religionsphilosophie. In: Philosophisches Jahrbuch, 87 (1), 1-15.
- Welti, G. (2020): Verständigung, nicht Optimierung. Kulturtheoretische Alternativen der Problemstellung am Beispiel neukantianischer Ansätze. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 96 (3), 381-394.

Autor

Welti, Gaudenz

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine und systematische Erziehungswissenschaft, pädagogische Theoriebildung

E-Mail: gaudenz.welti@unibe.ch

Autor:innen

Ammann, Kira, Dr. phil.

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bildsamkeit, Kinderrechte, erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung

E-Mail: kira.ammann@unibe.ch

Becker, Rolf, Prof. Dr.

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Bildungssoziologie, Lebensverlaufsfor-
schung, Methoden empirischer Sozialforschung

E-Mail: rolf.becker@unibe.ch

Benner, Dietrich, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Allgemeine Pädagogik, Problem- und Theoriegeschichte der Pädagogik, Reformpädagogik, Wissenschaftsdidaktik, Religiöse und Ethisch-moralische Erziehung, Bildung und Kompetenz

E-Mail: dietrich.benner@rz.hu-berlin.de

Betschart, Benjamin, Dr.

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Historisch-systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft (u. a. Erziehungs-/ Bildungssystem Schweiz), pädagogische Psychologie, erziehungswissenschaftliche Innovationsforschung sowie Hochschulfor-
schung (u. a. Lehrer:innenbildung)

E-Mail: benjamin.betschart@fhnw.ch

Binder, Ulrich, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Historische Entwicklungen in ihrer pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Relevanz, Wissenschaftstheorien, Formierungen und Logiken und Mechanismen von erziehungswissenschaftlichen Diskursen, Bildungspolitik und Bildungssysteme im Kontext von Modernisierungen, Steuerungs-, Finanzierungs- und Organisationsfragen

E-Mail: ulrich.binder@ph-ludwigsburg.de

Birgmeier, Bernd, Apl. Prof. Dr. phil. habil.

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissen-
schaft Soziale Arbeit, Theorien der Sozialen
Arbeit, Handlungstheorie und Widerfahrnis-
philosophie, sozialpädagogisches Coaching

E-Mail: bernd.birgmeier@ku.de

Bühler, Thomas, Dr.

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissen-
schaftstheorie sowie Methoden, Methodik,
Methodologie, Unterrichts- und Organisa-
tionstheorie, Berufspraktische Studien und
Schultheorie, Bildungs- und Erziehungs-
theorie, Bildungssystem(e) CH, Ästhetische
Theorien und Kulturtheorie

E-Mail: thomas.buehler@fhnw.ch

Coriand, Rotraud, Univ.-Prof. Dr. (i.R.)

Universität Duisburg-Essen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inter-
nationale Herbart- und Herbartianismus-
Forschung, Allgemeine Didaktik, Allgemeine
Pädagogik

E-Mail: rotraud.coriand@uni-due.de

Emmenegger, Fion,

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Urteilskraft, pädagogisches Denken & Handeln, Erziehung und Bildung unter demokratischem Anspruch, Lehrerbildung
E-Mail: fion.emmenegger@unibe.ch

Fuchs, Thorsten, Prof. Dr.

Universität Koblenz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historisch-systematische Grundlagen der Erziehungswissenschaft, Theorie und Empirie von Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen sowie Wissenschaftstheorie und Methodologie pädagogischer Forschung
E-Mail: thorsten.fuchs@uni-koblenz.de

Gerstgrasser, Robin

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Theoriebildung, pädagogische Verantwortung, Hochschuldidaktik
E-Mail: robin.gerstgrasser@unibe.ch

Heid, Helmut, Prof. Dr.

Universität Regensburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, Gesellschaftstheoretische Dimension erziehungswissenschaftlicher Forschung, Wechselbeziehungen zwischen Wirtschaft und Bildung
E-Mail: helmut.heid@ur.de

Ibrahim, Omar

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundlagen der Theoriebildung, Dekoloniale Bildungskonzeptionen, Philosophische und religiöse Lebensformen
E-Mail: omar.ibrahim@unibe.ch

Mikhail, Thomas, PD Dr.

Universität Stuttgart

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Transzendental-kritische Pädagogik, Allgemeine Didaktik
E-Mail: thomas.mikhail@ife.uni-stuttgart.de

Nennstiel, Richard, Dr.

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheiten in Bildung und Beschäftigung und Sozialstrukturanalyse
E-Mail: richard.nennstiel@unibe.ch

Rieger-Ladich, Markus, Prof. Dr.

Universität Tübingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Autoethnobiografien, Analyse und Kritik von Privilegien
E-Mail-Adresse: markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de

Rucker, Thomas, Prof. Dr.

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungstheorie, Allgemeine Didaktik, Pädagogische Anthropologie und Ethik
E-Mail: thomas.rucker@rptu.de

Stöckl, Claudia, HS-Prof.ⁱⁿ PD Dr.ⁱⁿ

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Grundlagenforschung, Geragogik, Körperlichkeit und Pädagogik, Geschichte der Lehrerbildung
E-Mail: claudia1.stoeckl@phst.at

Tenorth, Heinz-Elmar, Prof. (i.R.) Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte pädagogischen Wissens, Universitätsgeschichte
E-Mail: tenorth@hu-berlin.de

Welti, Gaudenz

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine und systematische Erziehungswissenschaft, pädagogische Theoriebildung
E-Mail: gaudenz.welti@unibe.ch

Erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung thematisiert, prüft und problematisiert die Voraussetzungen unserer Beschreibungen von Sachverhalten, um Alternativen zum bereits Bekannten zu entwickeln. Im Lichte der Begriffe Bildsamkeit, Komplexität und Wertorientierung werden in dem vorliegenden Band drei Problemkomplexe in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt, die mit dem Aufwachsen von Menschen in modernen Gesellschaften irreduzibel verbunden sind. Die versammelten Beiträge zeigen, wie erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung dazu beitragen kann, in der Formulierung und Bearbeitung von Problemstellungen Komplexität nicht zurückzudrängen, sondern aufrechtzuerhalten und zu befördern.

Die Herausgeber:innen

Dr. phil. Kira Ammann, Fion Emmenegger, Robin Gerstgrasser und Gaudenz Welti, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen/ Assistenten an der Abteilung für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Universität Bern

Omar Ibrahim, wissenschaftlicher Assistent an der Abteilung Seelsorge, Religionspsychologie und Religionspädagogik, Universität Bern

Prof. Dr. Thomas Rucker, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erziehungs- und Bildungstheorie, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

978-3-7815-2657-0



9 783781 526570