

Pongratz, Ludwig A.

Pädagogische Theorie für kritische Köpfe. Eine Einführung in die Pädagogik

2019, 227 S.



Quellenangabe/ Reference:

Pongratz, Ludwig A.: Pädagogische Theorie für kritische Köpfe. Eine Einführung in die Pädagogik. 2019, 227 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-361052 - DOI: 10.25656/01:36105

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-361052>

<https://doi.org/10.25656/01:36105>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/deed> - 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/2.0/de/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

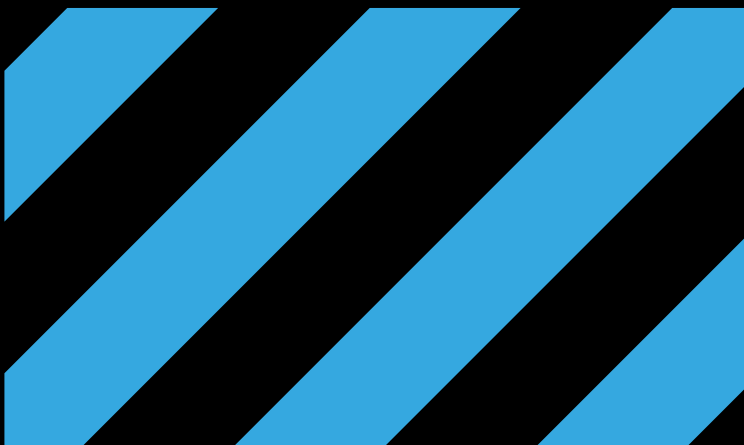
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ludwig A. Pongratz

Pädagogische Theorie für kritische Köpfe

Eine Einführung
in die Pädagogik



Ludwig A. Pongratz

Pädagogische Theorie für kritische Köpfe

Eine Einführung in die Pädagogik

Veröffentlicht unter dem deutschen Urheberrecht

Vorwort

Im landläufigen Sinn wird Pädagogik nicht selten als eine Sammlung praxisbezogener, bewährter Handreichungen verstanden, um schwierige Situationen im Umgang mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen zu meistern. Allerdings wachsen mit zunehmender Erfahrung die Zweifel, pädagogischen Problemstellungen mithilfe solcher Handreichungen angemessen beizukommen. Denn die Schwierigkeiten der Praxis sperren sich gewöhnlich gegen noch so gut gemeinte Faustformeln und Rezepte. Gleichwohl kann man sie nicht einfach unbearbeitet zur Seite legen. Die moderne Gesellschaft erwartet von der Pädagogik klärende Analysen und Lösungsvorschläge. Pädagogik soll dazu beitragen, Ansprüche einzulösen, die für die moderne Gesellschaften unverzichtbar sind, insbesondere: die Menschen zu befähigen, ihr Leben selbstständig und selbst bestimmt zu führen.

Alle Versuche aber, diese Erwartungen einzulösen, verstricken sich in Widerspruchslagen. Statt die Freiheit der Menschen zu befördern, wird Pädagogik in steigendem Maß selbst zum Problem. Denn sie erschöpft sich keineswegs in menschenfreundlichem Zuspruch, sondern konfrontiert die Menschen mit fremden Ansprüchen und setzt sie dem Risiko des Scheiterns aus. Und dabei reproduziert sie auf ihre Weise gesellschaftliche Ungleichheit und Abhängigkeit.

Pädagogik hat so an Freiheit und Fremdbestimmung der Menschen gleichermaßen Anteil. Daher ist und bleibt sie eine strittige Angelegenheit. Wer sie verstehen will, muss sich darauf einlassen, die widerstreitenden Aspekte, die pädagogischer Theorie und Praxis offensichtlich innewohnen, durchzubuchstabieren. Das jedenfalls ist die Absicht, die diese Einführung in die Pädagogik verfolgt. An wenigen, ausgewählten pädagogischen Grundbegriffen entfaltet sie Spannungsverhältnisse, in denen sich pädagogische Theorie und pädagogischer Alltag bewegen. Sie möchte auf diese Weise Studierende und Interessierte dazu ermuntern, einen offenen, dialektischen und unkonventionellen Umgang mit pädagogischen Problemen zu erproben.

1. Kapitel:

Einleitung: Schneisen ins Dickicht der Pädagogik	5
1.1 Wozu sich den Kopf zerbrechen? Vom Sinn pädagogischer Theorie	5
1.2 Pädagogische Grundbegriffe: ‚Spielmarken‘ oder ‚theoretische Sprengsätze‘?	7
1.3 Im Schnittfeld gesellschaftlicher Widersprüche: Erziehung – Bildung – Unterricht/Schule	14
1.4 Pädagogik: eine kritische Sozialwissenschaft	26

2. Kapitel:

Schule: zwischen Integration und Widerstand.....	30
2.1 Ein fragwürdiges Unternehmen: Drei Beispiele.....	30
2.1.1 Schule als ‚Motor der Modernisierung‘: Die Vorder- und Hinterbühne organisierten Lernens.....	30
2.1.2 Schule ‚im Leerlauf‘: Der stumme Zwang der Dominanzkultur.....	39
2.1.3 Schule als ‚Zentrifuge‘: Die Illusion der Chancengleichheit.....	46
2.2 Schule als umkämpftes Terrain: Die Reform der Reform der Reform....	52
2.3 Richtungswechsel: Von der Input-Orientierung zur Output-Orientierung.....	63
2.3.1 Input-Orientierung: Der Streit um Richtlinien und Lehrpläne.....	63
2.3.2 Output-Orientierung: Der Streit um Standards und Tests.....	71
2.4 Die große Transformation: Szenarien zur Schule der Zukunft.....	82

3. Kapitel:

Bildung: zwischen Selbstverfügung und Selbstüberschreitung.....	86
3.1 Wilhelm von Humboldt: Totgesagte leben länger!.....	87
3.2 Platzhalter: Kompetenz & Co	92

3.3 Vermittlungsprobleme: Zwischen formaler und materialer Bildung.....	107
3.4 Von Leonardo bis Lichtenstein: Eine Theoriegeschichte der Bildung in Bildern.....	115
3.5 Überschreitungsversuche: Bildungsphilosophische Grenzgänge.....	125
4. Kapitel:	
Erziehung: zwischen Bevormundung und Mündigkeit.....	128
4.1 Kontrastprogramm: Von der „schwarzen Pädagogik“ zur „Antipädagogik“	128
4.2 Autorität: Psychoanalytisch gelesen	139
4.3 Flaschenpost: Die ‚Dialektik der Aufklärung‘	162
4.4 Zivilisationsbruch: Erziehung nach Auschwitz	169
4.5 Vom Karzer zum Trainingsraum: Pädagogische Strafformen im Wandel	181
5. Kapitel:	
Hinterm Horizont geht’s weiter: Einsichten und Aussichten	208
Literatur.....	211

1. Kapitel

Einleitung: Schneisen ins Dickicht der Pädagogik

1.1 Wozu sich den Kopf zerbrechen? Vom Sinn pädagogischer Theorie

Wer ‚Pädagogik‘ sagt, denkt vielleicht an einen acht Monate alten Säugling, der im Wohnzimmer krabbelt und mit dem die Mutter spielt;

wer ‚Pädagogik‘ sagt, der denkt vielleicht an eine 7. oder 8. Schulklasse, an Tim, der immer den Klassenclown spielt, an Anna, die in letzter Zeit ganz unkonzentriert und kaum noch bei der Sache ist – und an eine Klassenarbeit, die zurückgegeben wird;

wer ‚Pädagogik‘ sagt, der denkt vielleicht an eine Jugendwohngruppe, an Mark, der gerade drauf und dran ist, vor Wut einen Stuhl durch die Gegend zu werfen – und an einen Sozialpädagogen, der trotz aller Aufgeregtheit versucht, mit diesem Jungen in Kontakt zu bleiben;

wer ‚Pädagogik‘ sagt, der denkt vielleicht an eine Gruppe von Senioren in einer Altentagesstätte, die gemeinsam mit einem Erwachsenenbildner ihre Erinnerungen zusammentragen, um die Geschichte ihres Stadtviertels zu dokumentieren.

Wir könnten diese Situationen beliebig ergänzen. Die pädagogischen Szenen, Situationen und Praxisfelder sind scheinbar unüberschaubar differenziert und vielgestaltig. Sie reichen von der Kleinkinderziehung und Familienerziehung über Schulpädagogik, Jugendarbeit und Freizeitpädagogik bis hin zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik, zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung, nicht zu vergessen die Gerontagogik (also: die Altenbildung und Altenarbeit).

Trotz dieser Differenziertheit geht es jedoch offenbar um etwas ‚Gemeinsames‘. Zumindest haben wir auf den ersten Blick kein Problem damit, diese Situationen als ‚pädagogische‘ zu bezeichnen. Aber was ist dieses ‚Pädagogische‘, was ist der ‚rote Faden‘, der die verschiedenen Situationen durchzieht und es möglich macht, sie unter eine gemeinsame Perspektive zu stellen?

Wer so fragt, der muss sich – zumindest für eine gewisse Zeit – über die Fülle dieser einzelnen Situationen ‚erheben‘. Er muss ein Stück weit auf Distanz gehen, um den ‚roten Faden‘ überhaupt in den Blick zu bekommen. Wer dies versucht, der befindet sich in gewissem Sinn bereits im Feld pädagogischer Theoriebildung. Theoretische Klärungsversuche ‚kleben‘ nicht mehr an einzelnen Situationen, sondern versuchen, sie vergleichbar zu machen, sie in einen größeren Verstehenszusammenhang einzuordnen, sie begrifflich zu fassen,

um genauer herauszufinden, was sie kennzeichnet, welche Dynamik in ihnen am Werk ist – und was zu tun wäre.

Mit dieser Überlegung haben wir auch schon eine erste Idee davon gewonnen, wozu pädagogische Theorie gut ist. Zunächst einmal:

- Sie soll das, was geschieht, in der rechten Weise bezeichnen; sie soll klären, was ‚Sache‘ ist und Zusammenhänge in den Blick nehmen.
- Aber es geht um noch mehr: Vermutlich ist es Ihnen allen schon einmal so gegangen, dass Sie manches von dem, was Ihnen im Leben von Ihren Eltern, Lehrern oder Erziehern (*Anm.: *Zugunsten einer flüssigeren Lesbarkeit wird im Folgenden auf eine grammatikalische Doppelbezeichnung von weiblichen und männlichen Subjektformen überwiegend verzichtet. Gebraucht wird zumeist die männliche Form zur Bezeichnung von Personen; darin eingeschlossen sind ausdrücklich weibliche Personen.*) zugemutet wurde, für schlichten Unsinn oder deplaziert hielten: das falsche Wort zur falschen Zeit; eine Strafe, die das Gegenteil von dem bewirkte, was als gute Absicht unterstellt war; eine Schule, die die Schüler eher demotiviert als zum Lernen anstiftet – all das fordert die pädagogische Kritik heraus. Und damit sind wir bei der zweiten Aufgabe, die sich pädagogischer Theorie stellt: Sie soll nicht nur die vorgefundene Praxis zur Sprache bringen und bezeichnen, sondern sie auch kritisieren und unter einen normativen Anspruch stellen. Sie soll sagen, wie man es besser machen kann. Dies war und ist Anlass zu heftigen Richtungsstreitigkeiten in der Pädagogik. Aus solchen Streitigkeiten können sich Pädagogen nicht einfach herausziehen. Aber das ist kein Manko: Pädagogik war und ist strittig, und es gehört zur Aufgabe von Pädagogikstudenten, das Streiten mit guten Gründen zu lernen und eine reflektierte Urteilskraft zu entwickeln.
- Neben der Aufgabe, *Sachverhalte präzise zu fassen* und sie zudem unter einen *kritischen Anspruch* zu stellen, gibt es aber noch ein drittes Merkmal, das pädagogische Theoriebildung kennzeichnet: Pädagogische Theorie enthält immer auch ein *spekulatives Moment*. Sie betrachtet Sachverhalte im Hinblick auf die in ihnen noch unverwirklichten Möglichkeiten. Sie überschreitet also die bloße Faktizität. In gewissem Sinn könnte man auch sagen: Sie bestreitet, dass etwas einfach nur so ist, wie es ist. Was ist damit gemeint? Nun, zunächst einmal die Tatsache, dass es Pädagogik mit Prozessen zu tun hat, die sich in Entwicklung befinden. Pädagogik ist immer ‚work in progress‘. In den uns anvertrauten Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen soll etwas hervorkommen, was (als bloßes Faktum) noch gar nicht existiert, was aber zugleich als vermutete oder unterstellte Möglichkeit schon da ist.

Am *Beispiel des Begabungsproblems* lässt sich das leicht zeigen: Begabungen gehören zu jenen Möglichkeiten eines Menschen, die normalerweise erst dann in den Blick treten, wenn man sie aktualisiert, d. h. wenn man voraussetzt, dass es sie überhaupt gibt. Der Umkehrschluss, dass Sie heute etwas deshalb *nicht* können, weil Ihnen die Begabung fehle, gilt nur, wenn Sie eine realistische Chance hatten, diese Begabung überhaupt zu erproben und zu entwickeln. Wie viele unerprobte Möglichkeiten schlummern in Ihnen, die Sie vielleicht noch nicht einmal kennen lernen konnten? Damit solche Möglichkeiten in den Blick kommen, lebt pädagogische Theorie und Praxis aus einer prinzipiellen Überschreitung. Sie setzt auf noch nicht aktualisierte Potenzen; sie setzt auf den Menschen als Selbstentwurf – statt auf manipulierbare Marionetten. Sie sieht, wenn sie genau hinzuschauen versucht, das ‚Mehr‘, das über die plane Faktizität der Verhaltensorberfläche hinausschießt. Jeder von uns weiß aus eigener Anschauung und Erfahrung, wie gut es tut, mit Menschen zusammen zu kommen, die in uns das Zutrauen zu unseren eigenen unverwirklichten Möglichkeiten wecken. Dieses spekulative Moment ist für pädagogische Theorie und Praxis unabdingbar.

Fassen wir also in einem ersten Versuch noch einmal zusammen, wozu pädagogische Theorie dient. Sie soll:

- *pädagogische Sachverhalte reflektieren, auf den Begriff bringen, möglichst präzise fassen;*
- *pädagogische Sachverhalte distanzieren und der Kritik unterziehen;*
- *pädagogische Sachverhalte transzendieren, d. h. auf ihre unverwirklichten Möglichkeiten hin in den Blick nehmen.*

1.2 Pädagogische Grundbegriffe: ‚Spielmarken‘ oder ‚theoretische Sprengsätze‘?

So, wie ich Ihnen diese drei Aufgaben pädagogischer Theoriebildung vorgestellt habe, könnte leicht der Eindruck entstehen, mit dieser Aufgabenbeschreibung sei Einmütigkeit unter pädagogischen Theoretikern hergestellt. Doch selbst wenn die Mehrzahl der Erziehungswissenschaftler in dieser Aufgabenumschreibung überein käme – die Ergebnisse ihrer Reflexionen, ihrer Forschungen und ihrer Kritik differieren erheblich. So entsteht für Einsteiger ins Feld der Erziehungswissenschaft zunächst ein verwirrendes Bild. Bei der Durchsicht von Lexika, Schlagwortverzeichnissen, Einführungstexten usw. begegnen wir einer Vielfalt von Begriffen, Theorien und Argumenten. Ein kurzer Blick in pädagogische Lexika fördert z. B. folgende Leitkategorien zutage: *Lernen, Sozialisation, Enkulturation, Erziehung, Pflege, Entwicklung, Unterricht, Information, Bildung*. Die Liste ließe sich beliebig verlängern.

Angesichts dieser Vielfalt von Begriffen drängt sich die Frage geradezu auf: Wo soll man beginnen? Wie kann man im Widerstreit der Meinungen einen überschaubaren Ort, gleichsam einen Ankerplatz der eigenen Reflexion, finden? Der Wunsch, der gerade Einsteiger ins Feld erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung befällt, ist allzu verständlich: ‚Ach, könnte man doch zu einer Einigung über einige wenige Grundbegriffe kommen, sie klar und eindeutig definieren und so einen festen Halt finden, an dem entlang sich ein sicherer Weg in die Erziehungswissenschaft entwickeln lässt.‘

Dieser Wunsch ist zwar nahe liegend – aber problematisch. Hinter ihm steckt häufig eine bestimmte Auffassung von Wissenschaft, die sich insgeheim am Vorbild der klassischen Naturwissenschaften orientiert. Nach dieser Vorstellung heißt Wissenschaft betreiben: *klare*, scharf umrissene *Begriffe* finden, die *keinem historischen Wandel* mehr unterliegen, die jeder in gleicher Weise verstehen und verwenden kann, die in sich *eindeutig und widerspruchsfrei* sind, die möglichst in einem objektiven Messverfahren gewonnen wurden und daher *intersubjektiv nachprüfbar* sind.

Ich möchte dieses Begriffsverständnis die ‚*Spielmarken-Vorstellung*‘ pädagogischer Begriffe nennen. Könnte man Begriffe wirklich so zurechtschleifen, dass sie wie in einem Puzzle exakt zusammenpassen, dann könnte man (unter Voraussetzung eines kontinuierlichen Erkenntnisfortschritts) irgendwann zu einer umfassenden, theoretisch exakten und klaren Auffassung der pädagogischen Wirklichkeit gelangen.

Ich vermute allerdings, dass Ihnen bereits bei der Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Fragen dieses theoretische Ideal fragwürdig geworden ist. Zeitgenössischen Naturwissenschaftlern ist längst klar, dass die Objektivität und Exaktheit auch naturwissenschaftlicher Theorie nur für bestimmte Messbereiche gilt, dass die ‚Unschärfe‘ im Zugriff auf kleinste und größte Bereiche zunimmt, dass jeder objektiv gedachten Theorie der subjektive Beobachtungsstandpunkt einen Strich durch die Rechnung macht, dass Wissenschaftstheoretiker anstelle von Exaktheit daher nur noch von Wahrscheinlichkeiten sprechen, dass das Auftauchen und Verschwinden einer Theorie nicht nur von Messergebnissen abhängt, sondern von historischen Interesselagen, von der Zustimmungsbereitschaft der ‚scientific community‘, von Machtfaktoren und vielem mehr. Der schöne Schein der Objektivität zerrinnt und zeigt, wie unscharf und historisch wandelbar auch naturwissenschaftliche Begriffe und Kategorien sind. Die modernen Naturwissenschaften befinden sich bereits seit langem in einem Prozess der Verflüssigung statischer Kategorien und Strukturen. Um wie viel mehr aber muss dies für gesellschaftswissenschaftliche Begriffe gelten, die allesamt auf *keine unwandelbare Wirklichkeit* Bezug nehmen, sondern einer dynamischen, spannungsvoll aufgeladenen, ja, von Konflikten regelrecht zerrissenen

Gegenwart zum Ausdruck verhelfen sollen. Wenn es theoretischen Begriffen nicht gelingt, diese *Dynamik*, diese Differenzen, Brüche und Widersprüche *in sich abzubilden*, werden sie mit Sicherheit schief oder falsch.

Exkurs: Von der Begabung zum ‚Begaben‘

Greifen wir als *Beispiel* noch einmal auf den bereits angesprochenen *Begabungsbegriff* zurück: Man könnte versuchen, es sich mit dem Begabungsproblem leicht zu machen, indem man Begabung im traditionell positivistischen Sinn missversteht: Begabung wäre dann eine Art ‚Marschgepäck fürs Leben‘; man hat sie – oder man hat sie nicht. Sie lässt sich beschreiben, testen und klassifizieren. Entsprechend dieser Klassifikation wird es dann möglich, die Menschen einzuteilen: in weniger Begabte und Hochbegabte oder in praktisch, sprachlich, technisch oder musisch Begabte. Auf dieser Grundlage kann man schließlich das Schulsystem untergliedern: etwa in Volksschulen, Realschulen und Gymnasien. An dieser Unterteilung gibt es nicht viel zu rütteln, solange man davon ausgeht, dass die Begabungen der Menschen eben verschieden verteilt sind: Hochbegabte sind demnach selten, Normalbegabte finden sich häufiger.

Dieser *statische Begabungsbegriff* passt ganz ausgezeichnet in eine hierarchische Gesellschaft. Er ist letztlich konservativ; er stabilisiert die Reproduktion des gesellschaftlichen Status quo. Bis in die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts dominierte er pädagogische Schultheorien. Dann aber geschah etwas Unerwartetes: Die ehemalige Sowjetunion - aus westlicher Perspektive als technologisch und gesellschaftlich rückständig definiert - schoss ihre Sputniks in den Himmel. Und dieser ‚Sputnikschock‘ löste in der amerikanischen Gesellschaft ein intensives Nachfragen danach aus, ob die eigene Gesellschaft ihre ‚Begabungsreserven‘ nicht unterschätzt habe. Auch die Bundesrepublik geriet in die Sogwirkung dieser Bildungsreformdiskussionen. Die erste wirtschaftliche Nachkriegsrezession tat schließlich ihr Übriges, das deutsche Bildungsbürgertum aus seinem Halbschlaf aufzuschrecken. Das Stichwort von der ‚Bildungskatastrophe‘ (vgl. Picht 1964) machte die Runde; der ‚deutsche Standort‘ (vgl. Mehnert 1967) schien gefährdet, wenn – ja, wenn es nicht gelänge, ‚Begabungsreserven‘ zu mobilisieren.

Allerdings: die Rede von ‚Begabungsreserven‘ hat noch immer einen statischen Grundton. So als ob Begabungen ‚auf Halde‘ lägen, als ob eine Gesellschaft ihr ‚Marschgepäck‘ noch gar nicht richtig ausgepackt habe. Die Bildungsreform, die Ende der 60er Jahre in Gang kam, forcierte entsprechend die Auseinandersetzung mit Begabungstheorien. Im Zuge dieser Auseinandersetzung entstand ein neues theoretisches Bild. Es fand seinen Ausdruck in einem neuen, *dynamischen Begabungsbegriff*. Statt von ‚Begabung‘ sprach man nun vom ‚Begaben‘. Dahinter kommt ein verändertes, multifaktorielles Verständnis von Begabung zum Vorschein.

Um den Begriffswandel in vereinfachter Form zu veranschaulichen, kann vielleicht die traditionelle pädagogische Metapher von ‚Acker, Samen und Umwelt‘ weiterhelfen. Der Begabung fällt dabei die Rolle des ‚Ackerbodens‘ zu. Seine Fruchtbarkeit oder Unfruchtbarkeit hat entscheidenden Anteil daran, ob er Früchte trägt. Allerdings macht diese Metapher unmittelbar einsichtig, dass der Acker nur dann Frucht bringen kann, wenn überhaupt gesät wird (oder anders: wenn pädagogisches Handeln antizipierend unterstellt, dass der Acker auch tatsächlich Frucht bringen wird). Gleichzeitig müssen die Umweltbedingungen in Rechnung gestellt werden, die das Wachsen ermöglichen oder verhindern. (Pädagogisch gewendet: Es braucht gesellschaftliche Bedingungen, die für das Aufwachsen der nachfolgenden Generationen auch förderlich sind).

Wächst nichts, so lässt sich nicht unmittelbar auf eine fehlende Begabung rückschließen. Es könnte genau so gut an der ‚Aussaat‘ liegen (d. h.: es wurde zu wenig gefordert und gefördert, gestützt und ermutigt usw.). Oder aber – worauf vor allem die Reformdiskussion der 60er und 70er Jahre abzielte – die Umweltbedingungen schränken die Produktivität des Wachstums erheblich ein (etwa durch die Ungleichheit gesellschaftlicher Chancen, durch schichtspezifische Denk- und Sprachstile, durch die Selektionsmechanismen der Schule etc.). Man sieht: So betrachtet verliert der Begabungsbegriff seine statische Wirkung; er wird *Moment eines dynamischen, gesellschaftlichen (Entwicklungs-)Prozesses*.

Was ‚Begabung an sich‘ ist, lässt sich also genau genommen nicht sagen. Begabung wird eigentlich erst zu dem, was sie ist, indem sie hervorgebracht wird. Das hat auch terminologische Konsequenzen. Der Begriff wird im gleichen Maße dynamisch, wie die Begabungstheorie die gesellschaftliche Dynamik in sich aufnimmt. Begriffe speichern also in sich eine gesellschaftliche Geschichte. Sie fallen ebenso wenig vom Himmel, wie der Wandel des Begriffsverständnisses sich als Zufallsprodukt findiger Forscherideen erweist. Daher überrascht es auch kaum, dass sich spätestens seit den 90er Jahren im theoretischen Umfeld der Begabungsdiskussion ein Kurswechsel vollzog: Anhaltende Überfüllungskrisen des Schulsystems, steigende Jugendarbeitslosigkeit und das Wegbrechen traditioneller Erwerbsbiographien ließen das emanzipatorische Motiv, ‚Begabungsreserven zu mobilisieren‘ in den Hintergrund treten. Seitdem geht es eher darum, die sich real vollziehende gesellschaftliche Segregation, das Auseinanderdriften in Gewinner und Verlierer, Eliten und Randgruppen theoretisch abzusichern. Zu diesem Zweck wird immer häufiger auf die moderne Molekularbiologie, auf Genomanalyse und genetische Diagnostik, zurückgegriffen.

Will man den Verfechtern der genetischen Diagnostik Glauben schenken, so geht es dabei in erster Linie um ein wissenschaftliches Instrumentarium und dessen Aussagewert. Zugleich aber zeigen soziologische und politologische Untersuchungen, dass die neuen Analyseverfahren als *eine politische Technologie* großen Stils begriffen werden können, die dazu dient, *das Leben selbst* und ‚die Regierung seiner Risiken‘ (vgl. Lemke 2002, S. 46 ff.) *unter Kontrolle zu nehmen*.

Mit Verweis auf ‚die Gene‘ werden inzwischen zahlreiche politische, kriminologische, versicherungsrechtliche, medizinische und nicht zuletzt auch pädagogische Praktiken begründet. Genanalytische Verfahren lassen sich für eine Vielzahl von Zielen einsetzen, die sich einer eindeutigen Programmatik entziehen. Auf der Grundlage der Molekulargenetik können traditionelle Formen von rassistischer oder sexistischer Herrschaft erneuert, aber auch neue Rechte (etwa für Tiere) eingefordert werden. Es ist einerseits möglich, mit Hilfe von Erkenntnissen der Molekulargenetik Individuen von strafrechtlicher oder moralischer Verantwortung freizusprechen, andererseits kann sie aber auch als Mittel einer verschärften Zuschreibung funktionieren, die darauf hinaus läuft, uns für ‚unsere Gene‘ verantwortlich zu machen (vgl. Lemke 2004).

Im Rahmen der neoliberalen Umsteuerung, die seit den 80er Jahren nicht nur die bundesrepublikanischen Verhältnisse in Beschlag nimmt, sondern zur expliziten strategischen Option aller großen, internationalen, ökonomisch-politischen Organisationen gehört, bietet das *genetische Diskursfeld* einen bevorzugten *Ansatzpunkt für bildungspolitische Interventionen*. Es entsteht im pädagogischen Feld ein neuer ‚Diskurs der Ungleichheit‘, ein Diskurs um Bildungseliten und Elitenbildung, um Vorrangstellung und ‚Exzellenz‘. Wenn sich also der Begabungsbegriff heute mit molekularbiologischen oder neurophysiologischen Grundlagentheorien verschwistert, dann ist zumindest Vorsicht am Platz: Möglicherweise geht es nicht um die überzeugendste und solideste theoretische Position, sondern um die fungibelste, diejenige also, die sich in die aktuellen Machtverhältnisse am besten einfügt.

Damit sich Theorien in den jeweils herrschenden Diskurs passgerecht einfügen lassen, werden sie häufig nur ungenau rezipiert. Dies veranlasste Richard Lewontin, der lange Jahre als Genetiker an der Harvard Universität lehrte, das gängige Verständnis des Zusammenhangs von Gen, Organismus und Umwelt zurechtzurücken:

„Bis hin zum Zweiten Weltkrieg“, so schreibt er, „waren Biologen und speziell Genetiker größtenteils biologische Deterministen, die in den Genen die Hauptursache für soziale, psychologische und kognitive Unterschiede zwischen Individuen sahen. Als aber dann die Konsequenzen der Rassen- und Charaktertheorien der Nationalsozialisten offenbar wurden, entstand eine generelle Ablehnung gegen den biologischen Determinismus, der durch

weitreichende Erklärungen über die Bedeutung der Umwelteinflüsse auf die soziale Entwicklung ersetzt wurde. Die Dominanz der Umwelt-Theorien war jedoch nur sehr kurzlebig. [...] Die Suche nach krankheitsverursachenden genetischen Veränderungen ist inzwischen die Hauptbeschäftigung der medizinischen Forschung. [...] Und nicht nur pathologische Veränderungen werden genetisch erklärt. Unterschiede bei sexuellen Präferenzen, Schulleistungen, gesellschaftlicher Stellung werden ebenfalls als Konsequenzen der genetischen Unterschiede betrachtet. [...] Das Problem [dieses] Erklärungsmusters [aber] [...] besteht darin, dass es schlicht schlechte Biologie ist. [...] Es gibt schon seit langem eine große Anzahl von Belegen dafür, dass die Ontogenese eines Individuums die Konsequenz des Zusammenspiels seiner Gene und der zeitlichen Reihenfolge von externen Umwelteinflüssen [ist], die es während seines Lebens durchläuft. [...]“ (Lewontin 2002, S. 14 ff.).

Aufgrund des Zusammenspiels verschiedener Faktoren sind wir praktisch gar nicht in der Lage, die Entwicklungslinie eines Organismus korrekt und erschöpfend vorauszusagen. Die ‚Gene‘ bestimmen nicht einfach unser Verhalten. Es „entsteht immer aus Gen-Umwelt-Interaktionen [...], deren Wechselwirkungsmechanismen allerdings nicht einmal in Ansätzen verstanden sind“ (Sachser 2004, S. 481). Man kann die Bedeutung von Umwelteinflüssen anhand eines Experiments, von dem Sachser berichtet, leicht nachvollziehen. Er schreibt:

Jede natürliche Population von Tieren zeigt bezüglich nahezu jeden Verhaltens eine große Variabilität. Werden Ratten beispielsweise auf ihre Lernleistungen in einem Labyrinth getestet, so gibt es einige wenige ‚sehr intelligente‘ Tiere, die nur wenige Fehler machen und einige wenige ‚sehr dumme‘ Tiere, die sehr viele Fehler machen. [...] Nun wird auf ausgesuchte Merkmale hin selektiv gezüchtet: [...] Es wurden Populationen von ‚genetisch intelligenten‘ und ‚genetisch dummen‘ Ratten erzeugt. Dieses Beispiel zeigt: Es gibt eine genetische Disposition für bestimmte Lernleistungen. Es zeigt aber nicht, dass Gene die Intelligenz der Ratten determinieren. Denn wuchsen die ‚genetisch dummen‘ Ratten in einer reichhaltigen Umwelt auf, so waren sie den ‚genetisch intelligenten‘ Ratten in Lerntests überlegen, wenn diese in einer reizarmen Umwelt groß geworden waren [...] (ebd., S. 481).

Trotz dieser Einsichten dominiert z. Zt. der genetische Determinismus und er dominiert vor allem deshalb, weil es in diesem theoretischen Rahmen möglich wird, eine neue ‚genetische Regierungsweise‘ zu etablieren, eine *neue Körperpolitik*, die uns dazu anhält, uns tunlichst um unsere ‚genetische Reinheit‘ zu kümmern. An die Stelle der ‚Reinheit der Rasse‘ tritt ein neues politisches Programm: die ‚Genetifizierung des Lebens‘, die im Namen von Eigenvorsorge, Verantwortung und Wahlfreiheit letztlich auf eine Optimierung des individuellen ‚Humanvermögens‘ zielt.

Fortsetzung Abschnitt 1.2

Es wird deutlich, wie sehr die wissenschaftliche Forschung – heute mehr denn je – in einen Machtkomplex eingebunden wird, der den Erkenntnisprozess antreibt, um umgekehrt von ihr angetrieben zu werden. In einem allgemeinen Sinn lassen sich daraus einige Konsequenzen über den Umgang mit Theorien bzw. theoretischen Begriffen ableiten:

- Zum einen: *Begriffe* stehen nicht einfach in der theoretischen Landschaft herum. Sie *sind keine ‚Spielmarken‘*, sondern komplexe, historisch gefüllte Verstehenszusammenhänge, die man nicht nach Belieben umdefinieren kann. Nur wer die in ihnen sedimentierte Begriffsgeschichte kennt, kann sie handhaben und in kritischer Reflexion neu begreifen lernen.
- Zum zweiten: Begriffe sind keine harmonisch gefügten, glatten, geistigen Gebilde, in denen sich eins mit dem anderen zusammenfügt. *Pädagogische Begriffe* produzieren eine eigene innere Spannung, ja, sie *können sogar widersprüchlich verfasst sein*. (So wie der Begabungsbegriff weder durch ‚Erbfaktoren‘ bzw. ‚genetische Faktoren‘ bestimmt werden kann, noch durch ‚Umweltfaktoren‘ – sondern gleichsam eine ‚erbliche Umwelt‘ (vgl. von Hentig 1982) oder ein ‚sozialisiertes Erbe‘ bezeichnet.) Solche spannungsvollen Begriffsbildungen sind nicht einfach ein Beleg logischer Inkonsistenzen, sondern vielmehr eine Herausforderung zu dialektischem Denken und kritischem Urteilsvermögen. Eine kritische Pädagogik eliminiert solche Spannungsverhältnisse nicht, sondern entfaltet sie.
- Zum dritten: Begriffe erfahren ihren Wandel nicht durch unerwartete Geistesblitze (‚genetisch begabter‘ Nobelpreisträger), sondern durch die geschichtlichen Umstände und die gesellschaftliche Praxis. So wie (am Beispiel des ‚Sputnikschocks‘) der technologische und ökonomische Wandel bis in die pädagogische Begrifflichkeit durchschlägt, so trägt jeder Begriff eine gesellschaftliche Spur in sich. Pädagogische Theorie muss diesen *gesellschaftlichen Vermittlungen* nachgehen, will sie nicht im Wolkenkuckucksheim gut gemeinter Fiktionen enden.

Um den Sinn pädagogischer Begriffsanalyse kurz zusammenzufassen: Sie soll

- *die in pädagogischen Kategorien sedimentierte Begriffsgeschichte aufschließen;*
- *die pädagogischen Kategorien innewohnenden Spannungen und Widersprüche entfalten;*
- *den Vermittlungen von Theorieentwicklung und historisch-gesellschaftlicher Praxis nachgehen.*

Wir haben uns damit auf ein Theorieverständnis zubewegt, das vor allem die Dialektik pädagogischer Begriffsbildung in den Blick rückt. Dieses Theorieverständnis bemüht sich darum, Widerspruchslagen, die in pädagogischen Praxisfeldern zu Tage treten, erkennbar zu machen und ihre inneren Spannungen und Tendenzen möglichst genau zu erfassen. Der Sozialphilosoph Max Horkheimer (1895 - 1973) (* *Anm.: Um die zeitliche Einordnung zu erleichtern, wird bei erstmaliger Nennung des Namens bekannter oder bedeutsamer Personen deren Geburts- bzw. Sterbejahr hinzugefügt.*) hat diese Figur theoretischer Reflexion in einer Einführungsrede, die er vor langer Zeit (nämlich 1952) vor Erstsemestern der Frankfurter Universität gehalten hat, folgendermaßen formuliert:

Es gibt Bereiche, in denen es vor allem auf saubere und eindeutige Definitionen ankommt, und die Rolle von Definitionen in der Erkenntnis soll gewiß nicht unterschätzt werden. Wenn man aber dem Wesentlichen und Substanziellen nachgehen will, das in Begriffen sich anmeldet, dann muß man versuchen, des ihnen einwohnenden Lebens, ihrer Spannungen und Mehrdeutigkeiten innezuwerden, auf die Gefahr hin, daß man dabei auf Widersprüche stößt, ja, daß man sich selbst der Widersprüche schuldig macht. Definitionen mögen widerspruchlos sein, die Wirklichkeit aber, in der wir leben und die von den Begriffen getroffen werden soll, ist widerspruchsvoll. Eine Weise der Erkenntnis, die davon nicht Zeugnis ablegte, ließe ihrem Gegenstand selbst keine Gerechtigkeit widerfahren. Man soll nicht aus dem Bedürfnis intellektueller Sicherheit, nur um ja keinen Fehler zu begehen, mit Ideen wie mit Spielmarken hantieren, sich auf das definitorische Verfahren festlegen. Seien Sie mißtrauisch gegen jedes übertriebene intellektuelle Sauberkeitsbedürfnis, das bei jeder Diskussion vorweg verlangt, man müsse erst einmal genau wissen, was mit einem Begriff gemeint sei, ehe man ihn überhaupt verwenden könne. Der Prozeß der Klärung und Bestimmung der Begriffe ist nicht etwas, was der Erkenntnis vorangeht, die Begriffe sind nicht Instrumente, die man recht scharf schleifen muß, damit sie schneiden, sondern eben jener Prozeß vollzieht sich nur, indem Sie die Begriffe selber auf Gegenstände anwenden und Akte der urteilenden, inhaltlichen Erkenntnis selbst vollziehen (Horkheimer 1972, S. 163).

1.3 Im Schnittfeld gesellschaftlicher Widerspruchslagen: Erziehung – Bildung – Unterricht/ Schule

Wenn ich daher im Folgenden den Versuch unternehme, einige pädagogische Grundbegriffe zu umreißen, so sollten Sie die Wandelbarkeit dieses anfänglichen Begriffsverständnisses im Auge behalten. Vielleicht ließe sich sogar sagen: Gelungen ist diese Einführung in pädagogisches Denken erst dann, wenn Sie am Ende auf das anfänglich explizierte Begriffsverständnis zurückblicken, um seine noch undifferenzierten oder verkürzten Momente zu identifizieren. In der dialektischen Philosophie und Pädagogik wird in diesem Zusammenhang häufig davon gesprochen, unser begrenztes oder unzutreffendes

Vorverständnis finde sich – auf dem Umweg über die Kritik seiner falschen Momente – in einem neuen Verstehenszusammenhang ‚aufgehoben‘. Das Wort ‚aufheben‘ gewinnt dabei einen mehrfachen Sinn, den der Philosoph Hegel (1770 – 1831) folgendermaßen umreißt: ‚aufheben‘ bedeutet zunächst: ‚auf eine neue Stufe, ein neues Reflexionsniveau emporheben‘; zugleich aber bedeutet es: ‚nicht mehr gelten‘ (so wie man etwa ein Gesetz aufhebt); und schließlich bedeutet es – gleichsam als Kontrapunkt: ‚bewahren‘ (so wie man ein Erinnerungsstück aufhebt, um es nicht zu verlieren).

Diese kurze Rückblende auf Hegel, den großen Philosophen des deutschen Idealismus, sollte Sie nicht zu dem vorschnellen Schluss verleiten, wir könnten beim Versuch, Schneisen ins Dickicht der Pädagogik zu schlagen, problemlos bei ihm anknüpfen. Dazu haben sich die geschichtlichen und gesellschaftlichen Zustände seit Beginn des 19. Jahrhunderts zu sehr gewandelt. Hegel war noch getragen vom ungebrochenen Fortschrittsoptimismus der Aufklärungsphilosophie, von der Vorstellung also, alles Unvernünftige unserer Lebensumstände lasse sich zum guten Schluss ‚aufheben‘. Durch alle Widersprüche hindurch, so seine Überzeugung, werde sich die Vernunft Bahn brechen. Heute, rund zweihundert Jahre später, wissen wir, dass sich diese Hoffnungen nicht blank erfüllten. Zweifellos haben wir Freiheitsspielräume individueller Lebensführung hinzugewonnen. Zugleich aber haben sich die Zugriffsformen gesellschaftlicher Herrschaft verfeinert und intensiviert. Der Fortschritt der modernen Welt wird seinen Schatten nicht los: eine nicht enden wollende Kette von ökonomischen und ökologischen Krisen, Kriegen und politischen Katastrophen. Statt aufgeklärter gesellschaftlicher Verhältnisse diagnostizieren Gesellschaftstheoretiker wie Horkheimer und Adorno (1903 - 1969) geradezu das Gegenteil: Die „vollends aufgeklärte Welt“, schreiben sie, „strahlt im Zeichen triumphalen Unheils“ (Horkheimer/ Adorno 1969, S. 7).

Dies legt für manche den Schluss nahe, sich in einer ausdrücklichen Kehrtwendung gegen Hegel von dialektischen Theoriefiguren zu verabschieden. Wenn ich in diesem einführenden Text dennoch den Begriff des Widerspruchs in bestimmter Weise aufgreife, dann aus der bereits dargelegten Einsicht heraus, dass wir den Problemen, die sich mit einem Begriff verbinden, nicht dadurch entgehen, dass wir uns des Begriffs entledigen. Wir können der in einem Begriff aufgespeicherten Problemgeschichte nur dadurch gerecht werden, dass wir sie aufnehmen und entfalten. Dann allerdings zeigt sich, dass *dialektisches Denken* nicht einfach erledigt ist. Angesichts gesellschaftlicher Verwerfungen, die gleichsam mit Händen zu greifen sind, käme es vielmehr darauf an, dialektisches Denken auf die Spitze zu treiben. Es wendet sich – in negativer Kehrtwendung – gewissermaßen gegen sich selbst, um den falschen Fortschrittsoptimismus von ehemals ‚aufzuheben‘. Anders als Hegel intendierte, beruhigt sich dialektisches Denken nicht bei sich selbst. Vor allem Adorno – Horkheimers jüngerer Kollege und Freund – führt dieses unruhige und

beunruhigende Denken in immer neuen Anläufen vor. Seine ‚negative Dialektik‘ (vgl. Adorno 1973, Bd. 6) öffnet das Denken für eine explorierende, unabgeschlossene Suchbewegung.

In diesem Sinn unternehmen wir nun den Versuch, uns drei Grundbegriffen der Allgemeinen Pädagogik zu nähern. Wir nehmen sie als Ausgangspunkte eines Verständigungsprozesses, der am Ende selbstkritisch auf sich zurückkommt, um das Gemeinte anders und tiefer zu fassen. Vielleicht ließe sich auch eine andere Metapher ins Spiel bringen: Wir benutzen die Analyse einiger pädagogischer Grundbegriffe wie ‚trigonometrische Punkte‘ in der ‚pädagogischen Landschaft‘. Sie helfen uns dabei, dass wir bei unseren Erkundungen in diesem Feld nicht völlig die Orientierung verlieren. Vermutlich haben Sie selbst schon die Erfahrung gemacht, dass Sie beim Versuch, sich in unbekanntem Gelände zu orientieren, nach einiger Zeit ein eigenes Orientierungssystem entwerfen: Bestimmte Merkmale (Bäume, Häuser, Ecken, Verkehrsschilder oder Neonreklamen) gewinnen eine eigene Bedeutung und helfen Ihnen, sich zurechtzufinden. Nicht anders wird es Ihnen bei Ihren Versuchen ergehen, sich in der ‚pädagogischen Landschaft‘ zu orientieren. Am Ende werden es vielleicht nicht mehr die Grundbegriffe sein, die ich hier als ‚trigonometrische Punkte‘ anbiete, sondern andere Kategorien. Doch betrachte ich diesen Wandlungsprozess nicht als Problem – sondern eher als Erfolg. Denn es geht mir nicht darum, Sie mit einer pädagogischen Dogmatik zu konfrontieren, die die pädagogischen Begriffe unverrückbar zurechtschleift. Auf einen kurzen Nenner gebracht: Ich möchte Sie hineinnehmen in *das bewegte Denken dynamischer Widerspruchslagen*.

Dieses Denken zielt darauf ab, *im vermeintlich festen Begriff seine ruhelosen Momente* zu entdecken, *im vermeintlichen Anfang die Vorgeschichte* ans Licht zu heben, die zeigt, dass es keinen ein für allemal feststehenden ‚Nullpunkt der Theorie‘ gibt. Natürlich bin ich aus praktischen Gründen darauf angewiesen, einen Anfangspunkt zu setzen und meine Wahl ist durchaus nicht beliebig. Ich orientiere mich an der pädagogischen Theorietradition der 19. und 20. Jahrhunderts. Aus den Texten pädagogischer ‚Klassiker‘ lässt sich eine *Dreiheit von Grundbegriffen* herausdestillieren: nämlich *Erziehung, Bildung und Unterricht*. Doch bin ich kein Traditionalist. Weder ist diese Lesart pädagogischer Theoriegeschichte sakrosankt und der Kritik enthoben, noch gibt sie zukünftigen Entwicklungen eine eindeutige Richtung vor. Mit dem Wandel der historischen und pädagogischen Verhältnisse wandelt sich auch das theoretische Begriffsgefüge. Beim Versuch, zukünftige Problemkonstellationen zu erfassen, ist es zweifellos hilfreich zu wissen, welche Geschichte sich hinter unserem Rücken bereits abgespielt hat und zukünftige Entwicklungen – sei es als Hypothek, sei es als vorwärts treibende Kraft – beeinflussen wird.

Schaut man auf die pädagogische Theoriegeschichte zurück, so wird sehr schnell deutlich, dass sich die Pädagogik erst relativ spät als eigenständige Disziplin etablieren konnte. Die frühen Theorieentwürfe zur Pädagogik stammen überwiegend von Theologen und Philosophen. Dies ist nicht weiter verwunderlich, wenn man bedenkt, dass ehemals die Universitätsausbildung von Gymnasiallehrern überwiegend an philosophischen und theologischen Fakultäten erfolgte. Die dort lehrenden Professoren erhielten – gleichsam neben ihrem jeweiligen Fachgebiet – den Auftrag, pädagogische Problemstellungen in ihren Vorlesungen zu behandeln. Aus dieser Lehrpraxis entwickelten sich (vor dem Hintergrund eines seit dem 19. Jahrhundert expandierenden allgemeinen Schulwesens) pädagogische Theorietraditionen mit eigenen theoretischen Bezugspunkten. Es entstand sozusagen eine eigene *Matrix pädagogischer Grundkategorien*, die der Pädagoge Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841) in seiner ‚Allgemeinen Pädagogik‘ (aus dem Jahre 1806) als ‚*einheimische Begriffe*‘ bezeichnet. Mit solchen Begriffen, so argumentiert er, lasse sich das theoretische Feld der Pädagogik am klarsten gegenüber anderen Wissenschaften und Reflexionsformen abgrenzen. Daher gibt er der sich gerade erst entwickelnden wissenschaftlichen Disziplin der Pädagogik den Rat:

Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen, und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte; wodurch sie zum Mittelpunkt eines Forschungskreises würde, und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden. – Nur wenn sich jede Wissenschaft auf ihre Weise zu orientieren sucht, und zwar mit gleicher Kraft wie ihre Nachbarinnen, kann ein wohltätiger Verkehr unter allen entstehen (Herbart 1965, S. 34).

Herbart plädiert also für die Entwicklung einer eigenen, erziehungswissenschaftlichen ‚scientific community‘ (wie wir heute sagen würden), die ihre eigene Begrifflichkeit entwickelt. Ins Zentrum dieser fachspezifischen Begrifflichkeit rücken schon sehr früh drei zentrale Kategorien: Erziehung, Bildung und Unterricht.

Beim Versuch, diese Begriffe genauer unter die Lupe zu nehmen, stoßen wir zunächst auf eine Eigentümlichkeit der deutschen Sprache: Sie bringt zur Bezeichnung pädagogischer Sachverhalte Kategorien ins Spiel, für die es z. B. im Englischen (aber auch im Französischen) keine Entsprechungen gibt. Die Begriffe Bildung und Erziehung werden im Englischen normalerweise mit dem gleichen Terminus ausgedrückt: nämlich ‚education‘. Im Deutschen jedoch tut sich mit der Unterscheidung von Bildung und Erziehung ein ganz eigenes Dilemma auf, denn hinsichtlich der Verhältnisbestimmung beider Begriffe besteht keine Einmütigkeit unter pädagogischen Autoren. Die einen sprechen ohne kritische Unterscheidung mal von Erziehung, mal von Bildung. Andere sehen in der Bildung das Ziel der pädagogischen Bemühungen, während Erziehung als zu bewältigender Weg zu diesem Ziel verstanden wird. Wieder

andere sind der Auffassung, dass Erziehung sich an den Menschen als sittliches und soziales Wesen richte, während Bildung mehr die intellektuelle Seite des Menschen in den Blick nehme. (Auf eine kurze Formel gebracht: der Erzogene ist der Tugendsame, der Gebildete ist der Wissende.) Die Vielfalt der Auffassungen ist kaum überschaubar, sodass man zunächst den Eindruck einer heillosen Verwirrung gewinnt - was manche dazu veranlasst, auf den Bildungsbegriff schließlich ganz zu verzichten.

Will man ein wenig Klarheit ins Dickicht der Begriffe bringen, dann scheint es hilfreich, den Zusammenhang der drei Grundbegriffe ausgehend von konkreten Erziehungs- und Bildungsprozessen zu erfassen. Im Hinblick auf den individuellen, unverwechselbaren Lebensweg jedes Einzelnen kann man durchaus vom Erziehungsverhältnis als dem primären, grundlegenden Verhältnis zwischen Menschen (bzw. zwischen – wie es in der pädagogischen Tradition heißt – ‚Erzieher‘ und ‚Zögling‘) sprechen. Bildung gewinnt, biographisch betrachtet, ihre Bedeutsamkeit allererst, nachdem Erziehung vorausgegangen ist. Doch unterzieht sie zugleich das Erziehungsverhältnis der Kritik. Bildung, so könnte man auch sagen, nimmt Erziehung im Entwicklungsprozess der Individuen nur in ‚verwandelter Form‘ mit. Aus diesem Grund lassen sich die beiden Begriffe auch nicht messerscharf voneinander trennen.

Erziehung

Blicken wir auf den Beginn des individuellen menschlichen Lebens, so wird unmittelbar einsichtig, mit welcher Hilflosigkeit wir Menschen in diese Welt treten. Zwar sollten die Entwicklungspotenziale, die Eigenkräfte, die Plastizität und Gestaltbarkeit des menschlichen Lebens nicht unterschätzt werden, doch blieben viele dieser Möglichkeiten ohne die Anregungen und Hilfestellungen von Erzieherinnen und Erziehern unausgeschöpft. Die ‚*Erziehungsbedürftigkeit*‘ des Menschen (die körperliche ebenso wie psychische und intellektuelle Bedürfnisse einschließt) gehört im Verständnis traditioneller pädagogischer Theorie gewissermaßen zum Grundtatbestand des menschlichen Lebens. Seine Bedeutung lässt sich an einem historischen Experiment Friedrichs II. von Hohenstaufen (1215-1250) anschaulich demonstrieren:

Der Kaiser wollte die Ursprache in Erfahrung bringen und ließ zu diesem Zweck einige Waisenkinder im Säuglingsalter in ein Haus bringen, wo ihnen die bestmögliche Pflege zuteil wurde. Den Dienern, denen die Sorge für die Kinder oblag, war vom Kaiser unter Androhung härtester Strafe verboten worden, mit diesen Kindern zu sprechen. Diese aber begannen nun nicht, wie der Kaiser erhofft hatte, in der gesuchten Ursprache zu reden, sondern sie blieben, da man ihnen das weckende und belebende Wort vorenthielt, ohne Sprache; und nicht nur dies: sie starben (März 1965, S. 115).

Dies zumindest lässt sich an jenem erschütternden Experiment ablesen: Ohne erzieherische Hilfe könnten Menschen in dieser Welt nicht überleben. Erziehung

bedeutet in ihrer Grundintention: Hilfestellung geben, um (nicht nur am Leben zu bleiben, sondern) zum Leben zu kommen. Diese Intention umfasst mehr als nur Schutz oder Pflege. Sie bedeutet Ansprache, Zuspruch und Zuwendung einer bereits mündigen Person gegenüber einer noch unmündigen, um deren (noch unverwirklichte) Möglichkeiten zur Entfaltung bzw. zur ‚Reife‘ zu bringen. Seit Beginn ihrer modernen Theorieentwicklung hat die Pädagogik Erziehung in diesem Sinn als ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ verstanden. Allerdings kann das Wort ‚Hilfe‘ recht verschieden interpretiert werden, weshalb eine Präzisierung angebracht ist. Denn auch die Unterstützung für das sichere Gelingen eines Einbruchs heißt Hilfe. Nur würde man das Training zum perfekten Diebstahl wohl kaum als Erziehung bezeichnen können. Denn es handelt sich dabei um eine Form der Verführung – nicht aber der ‚Höherführung‘. Der Umstand also, dass jemand auf Jüngere Einfluss ausüben will (indem er etwa für die Mitgliedschaft in einem Segelclub wirbt oder die neueste Software für Ego-Shooter verkaufen will), macht ihn noch nicht zum Erzieher. Kennzeichnend für den erzieherischen Umgang ist, dass die Einwirkung und Leitung, das Behüten und Freigeben, kurz: das gesamte *erzieherische Verhältnis* darauf gerichtet ist, dem Kind oder Jugendlichen dabei zu helfen, *mündig zu werden*. Dies ist die Generalformel, auf die man in der pädagogischen Literatur seit dem Ende des 18. Jahrhunderts immer wieder stößt.

Um nur ein Beispiel für viele zu zitieren: „Erziehung“, schreibt Langeveld (1905 - 1989), „ist Umgang von Erwachsenen mit Kindern. Dieser Umgang bezweckt einen bestimmten Einfluß, nämlich dem Kind behilflich zu sein, mündig zu werden“ (Langeveld 1951, S. 21). Wer so argumentiert, der setzt voraus, dass es dem mündig gewordenen Menschen möglich ist, der Hilfe anderer zu entsagen. Der mündig Gewordene findet seine Stärke und Unabhängigkeit in sich. Oder anders: Die *Autonomie* des mündigen Subjekts *gründet in ihm selbst*. Die Vorstellung, dass der Mensch „sein eigener Ursprung sei und die moderne Auffassung von Erziehung hängen [demnach] direkt zusammen. Erziehung soll durch Anleitung Autonomie, die vernünftige Selbstbestimmung des Menschen, ermöglichen“ (Schäfer 2005, S. 97).

Aber manövriert sich die Pädagogik mit dieser Überlegung nicht in einen Widerspruch? Wie soll das gehen: jemand anderem beim Mündigwerden helfen? Kann das nicht jeder nur für sich leisten? Ist das nicht gerade das Besondere, dass Mündigkeit das Risiko einschließt, fremder Hilfe zu entsagen: Das Kind muss die helfende Hand loslassen, um selbst zu gehen; der Jugendliche muss möglicherweise die elterliche Hilfestellung abwehren, um selbst zu entscheiden. Mündigkeit setzt eine kritische Distanz und ein reflektiertes Verhältnis zu jeder noch so gut gemeinten Hilfe voraus. So gesehen kommt unser anfängliches Begriffsverständnis von Erziehung (nämlich Erziehung als ‚Hilfe zur sittlichen Reifung‘) schneller als erwartet ins Rutschen. Anstatt eines soliden Grundverständnisses stoßen wir gleich zu Beginn auf ein

Grunddilemma. Es lautet: Lässt sich Mündigkeit als subjektiv realisierte Freiheit über fremd gesteuerte Prozeduren überhaupt herstellen?

Schäfer nennt dieses Dilemma das ‚*Wirkungsproblem*‘ der Erziehung: „Wie soll Freiheit bewirkt werden können, wenn Freiheit doch zugleich als das gilt, was sich selbst zu Grunde liegt?“ (Ebd., S. 119) Und ein weiteres Dilemma kommt noch hinzu: das ‚*Rechtfertigungsproblem*‘: „Wenn man von der Anerkennung der Freiheit eines vernünftigen Subjekts ausgeht, [...] dann ist das pädagogische Handeln ein moralisch nicht zu legitimierendes Handeln“ (ebd., S. 119). Anders formuliert: Kommt Erziehung nicht immer auch einer Entmündigung gleich?

Damit rückt ein widersprüchlicher Zusammenhang in den Blick, der das gesamte Erziehungsdenken der Neuzeit durchzieht und – wie wir sehen werden – bis heute nicht zur Ruhe kommen lässt. Es ist der *Widerspruch von Bevormundung und Mündigkeit*, der das Erziehungsdenken der modernen Welt auf Schritt und Tritt begleitet. Kein Wunder also, dass bereits die Erziehungstheorie des 18. Jahrhunderts auf dieses Dilemma stößt. In der Diktion des Philosophen Kant (1724 - 1804) lautet es so:

Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? (Kant 1964, S. 711)

Wie immer auch die Antwort auf diese Frage ausfallen mag, es lässt sich offensichtlich nicht leugnen, dass Erziehungsprozesse widersprüchlich verfasst sind und die Erziehungstheorie diesem Dilemma nicht ausweichen kann.

Bildung

Was aber, so ließe sich weiter fragen, unterscheidet nun Bildung von diesem komplexen Interaktionsgefüge, das wir Erziehung nennen? Bildung, so ließe sich in einem ersten Problemzugriff formulieren, ist gerade das, was jeder Einzelne aus den vielfältigen Zu- und Ansprüchen, mit denen ihm Eltern, Erzieher, Lehrer, Ausbilder usw. begegnen, für sich macht. Erweist sich Erziehung als inter-personales Verhältnis, so ließe sich *Bildung als intra-personales Verhältnis* fassen. Sie bezeichnet also die Art und Weise, in der sich jemand zu sich selbst in Beziehung setzt: „Bildung ist nicht ein gestaltender Eingriff eines Anderen und das Resultat dieses Eingriffs, sondern Bildung kann immer nur verstanden werden als *Selbstbildung*. [...] Der Gebildete ist, wie Pestalozzi einmal sagt, Werk seiner selbst“ (März 1965, S. 115). Bildung ist also nicht transitiv bestimmbar wie andere pädagogische Praxen (z. B. jemanden erziehen oder qualifizieren). Vielmehr geht es in bildungstheoretischen Überlegungen um die Bedingungen der Möglichkeit von Selbstbildung.

Wirft man einen kurzen Blick zurück auf die Anfänge wissenschaftlicher Pädagogik in Deutschland, wird schnell deutlich, wie sehr das Bildungskonzept mit einer tief greifenden gesellschaftlichen Umbruchphase (dem Ende der Ständegesellschaft und dem Aufstieg der bürgerlichen Welt) und einer korrespondierenden geistigen Umorientierung (der deutschen idealistischen Philosophie) zusammenhängt. Es ist dieser Transformationsprozess, der den Bildungsbegriff mit dem Anspruch der Selbstbestimmung auflädt. Im ‚klassischen‘ Begriff der Bildung findet ein *reflektiertes (wir könnten auch sagen: aufgeklärtes) Selbst- und Weltverhältnis* seinen Ausdruck. Die neuhumanistische Bildungstheorie hat vor allem dieses selbstreflexive Verhältnis des Subjekts in den Mittelpunkt gerückt. Sie insistierte darauf, dass Bildung der umfassenden (in der Sprache der Neuhumanisten: universellen) Entfaltung der schöpferischen Kräfte des Menschen zu dienen habe. Dieser *Universalität der Bildung* sollte eine besondere Einrichtung entsprechen, in der junge Menschen in der intensiven Auseinandersetzung mit der Welt zu sich selbst finden können. Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835), für kurze Zeit preußischer Kultusminister (auch wenn es diese Bezeichnung damals noch nicht gab), gab dieser Einrichtung den Namen ‚Universität‘. Der Begriff ist uns heute so geläufig, dass wir den radikalen Bildungsanspruch, der in ihm zum Ausdruck kommt, fast schon vergessen haben. Die Neuhumanisten aber waren sich dieses Anspruchs durchaus bewusst. Es ging ihnen um die allseitige Entfaltung der ‚Kräfte‘ des Subjekts. Allerdings laboriert diese weit ausgreifende Idee an einem Manko, das Kritiker dem Bildungsidealismus der deutschen Klassik immer wieder vorgeworfen haben: In der Konzentration aufs Subjekt gerät die ganze Welt, die ihm begegnet und mit der es sich auseinander setzt, zum Mittel der Selbststeigerung. Alles dient der Selbstvervollkommenung des Subjekts, das sich scheinbar selbst genügt.

Will man diese Selbstbezüglichkeit des Bildungssubjekts ‚aufheben‘, muss man die gesellschaftlichen Bedingungen der Subjektkonstitution in den Blick rücken. Bildung ist nämlich kein selbstschöpferischer Prozess in der Weise, wie man ein Kaninchen aus dem Hut zaubert. Denn jedes Selbst-Verhältnis ist eingelassen in eine mir gegenüber stehende, zunächst fremde Welt. Wer sich bilden will, kommt nicht umhin, sich zu seinen Lebensumständen ins Verhältnis zu setzen, um sie sich in oftmals mühevollen Lernprozessen anzueignen. Bildung erschließt sich also nicht nur – nach idealistischem Verständnis – vom Subjekt her, sondern umgekehrt gilt genauso: keine Bildung ohne Anerkennung des Anderen (vgl. Meyer-Drawe 2001), ohne die Bereitschaft, sich der Befremdlichkeit der Welt auszusetzen. Denn die Welt liegt uns nicht einfach zu Füßen; ihre Regeln, Strukturen und Prozesse sind nicht unmittelbar einsichtig und durchschaubar. Der ‚Weg in die Welt‘ ist daher immer auch ein ‚Weg in die Fremdheit‘. Nicht zufällig bezeichnen wir die frühesten Erfahrungen mit der Fremdheit unserer Welt als ‚fremdeln‘. Entwicklungspsychologen verweisen darauf, dass in der Erfahrung der Fremdheit entscheidende

Entwicklungschancen liegen. Wer ein reflektiertes Welt- und Selbstverhältnis finden will, der wird nicht umhin kommen, von sich selbst abzusehen, von sich ‚wegzugehen‘, sich an die Eigengesetzlichkeit fremder Sachzusammenhänge zu verlieren – um sich auf diese Weise neu und anders zu entdecken.

Vor allem Hegels Bildungstheorie hat diese dialektische Bewegung zwischen Entfremdung und Rückkehr zu sich thematisiert. An ihn anknüpfend entwirft Max Horkheimer (in der bereits zitierten Eröffnungsrede vor Erstsemestern der Frankfurter Universität) den Gedanken,

daß der Weg der Bildung einer der Entäußerung ist; man könnte auch schlicht sagen: einer der Erfahrung. Gebildet wird man nicht durch das, was man ‚aus sich selbst macht‘, sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewußten Praxis. [...] Mit dem Aneignen ist es nicht getan. Wer nicht aus sich herausgehen, sich an ein Anderes, Objektives ganz und gar verlieren und arbeitend doch darin sich erhalten kann, ist nicht gebildet, und der so genannte Gebildete, der dazu unfähig ist, wird stets Male einer Beschränktheit und Befangenheit aufweisen, die seinen eigenen Anspruch auf Bildung Lügen strafen (Horkheimer 1972, S. 169).

Horkheimers Überlegungen machen deutlich, dass Bildungsprozesse riskante Unternehmungen sind. Wenn Bildung als ‚Weg der Entäußerung‘, als Bereitschaft, ‚sich an ein Anderes ganz und gar zu verlieren‘, begriffen werden muss, dann kommt ein Spannungsverhältnis in den Blick, das zwischen ‚(Selbst-)Aneignung‘ und ‚(Selbst-)Verlust‘ oszilliert. Vertraute Hegels Fortschrittsoptimismus noch darauf, dass die ‚Rückkehr‘ aus der ‚Fremdheit‘ schon gelingen werde, befinden wir uns heute in einer ungleich unsichereren Situation. Die Frage drängt sich für uns auf, ob nicht die Konstitution des Bildungssubjekts zugleich eine widerstreitende Erfahrung mit sich führt, die das Subjekt beim Versuch, seiner selbst habhaft zu werden, macht: dass es seiner selbst nie ganz habhaft werden kann, dass es sich selbst in gewisser Weise immer auch entzogen ist (vgl. Pongratz/ Bünger 2008, S. 121). Selbstentzogenheit und Uneinholbarkeit des Subjekts berühren sich. Führt also, so ließe sich fragen, der Weg der Bildung, durch den ich mich selbst bestimmen und einzuholen versuche, nicht zugleich notwendig von mir fort und über mich hinaus? Wir stoßen hier (ähnlich wie bei unseren Überlegungen zum Erziehungsbegriff) auf zwei miteinander verschlungene und zugleich widerstreitende Momente im Bildungsbegriff: auf das *Spannungsverhältnis von Selbstverfügung und Selbstüberschreitung*.

Unterricht/ Schule

Vielleicht können Sie auf dem Hintergrund dieser Überlegungen nun leichter nachvollziehen, warum die moderne Welt eine Institution an den Anfang aller Bildung setzt, der die Abstraktion – also: die Ab- oder Loslösung (z. B. aus der

Familie), die Fremdheit, die Selbstüberschreitung hin auf etwas anderes oder andere – geradezu auf den Leib geschrieben ist: die Schule. In der Schule gewinnt die bildungstheoretische Einsicht, dass ohne Umweg über die widerständige und befremdliche Realität kein reflektiertes Selbstverhältnis zu gewinnen ist, handgreiflich Gestalt. Die Schule konfrontiert Heranwachsende mit Inhalten und Ansprüchen, die nicht einfach zur Disposition stehen. Dies gilt umso mehr, je weniger sich ausdifferenzierende Gesellschaften ihre Reproduktion dem Zufall überlassen können. Schule und Unterricht sind so gesehen die systematische Antwort auf eine Problemstellung, der keine entwickelte Gesellschaft entgeht.

Schleiermacher (1768 – 1834), ein Zeitgenosse Humboldts, brachte diese Problemstellung bereits auf den Punkt. In seinen Pädagogik-Vorlesungen (die er zu Beginn des 19. Jahrhunderts hielt) führt er aus, jede ältere Generation müsse sich immer wieder die Frage stellen, was sie denn mit der jüngeren anfangen wolle. Die Frage, „wie soll die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere beschaffen sein“ (Schleiermacher 1957, S. 13), rückt die *Integrationsfunktion* von Schule in den Blick. Offensichtlich gehört zur wichtigsten Aufgabe von Schule, die heranwachsende Generation in die bestehende Gesellschaft einzuführen, die Weitergabe eines kulturellen Erbes zu ermöglichen und so die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Aufrechterhaltung der bestehenden Gesellschaft gewährleistet werden kann.

Sobald sich ein Mindestmaß an Rationalität in den gesellschaftlichen Reproduktionsprozessen verdichtet hat, können moderne Gesellschaften (um der Gefahr eines ökonomischen und kulturellen Rückfalls willen) auf Schulen nicht mehr verzichten. Um die Regenerationsfähigkeit des gesellschaftlichen Systems sicher zu stellen, wird die Teilnahme am Unterricht der individuellen Entscheidung entzogen: Schulzwang ist das Resultat. An ihm wird deutlich, wie stark die Integrationsfunktion der Schule mit gesellschaftlicher Herrschaft verkoppelt ist.

Die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens seit dem 18. Jahrhundert steht in einer engen Beziehung zur Ausbildung neuzeitlicher Nationalstaaten, zur Entwicklung einer kapitalistischen Ökonomie, zum steigenden Bedarf an Qualifikationen, zu Modernisierungsimperativen, die keinen – weder Schüler, noch Lehrer – aus der Pflicht entlassen, beständig zu lernen. Die *Qualifikationsfunktion* der Schule rückt zunehmend in den Vordergrund, je mehr die expandierende Industriegesellschaft eine steigende Nachfrage nach gut ausgebildeten Arbeitskräften erzeugt. Die Frage, welche Lerninhalte zum Kern des Qualifikationsgeschäfts gezählt werden müssen, und das Problem, wie sie begründet werden können, lassen die Pädagogik seitdem nicht mehr los. Soll sich der Unterricht an kulturellen Traditionen, an einem „Lehrplan des Abendlands“ (vgl. Dolch 1965), orientieren oder an zukünftigen

Anforderungsprofilen ausrichten? Sollen Lehrpläne von den Inhalten her entworfen werden oder genügt es, Kompetenzen zu formulieren, denen eine Vielzahl möglicher Inhalte entsprechen kann?

Solche Fragen sprengen den Rahmen rein binnenpädagogischer Kontroversen. Sie zeigen, wie sehr Schulreform und Schulentwicklung von politischen Voraussetzungen abhängen und gesellschaftliche Konsequenzen nach sich ziehen. Dass die Schule ein Politikum ist, wird an keiner anderen Funktionsbestimmung so deutlich wie an der *Selektionsfunktion*. Auch sie gehört zu den Charakteristika des Schulsystems, die sich bereits früh entwickeln. Denn mit dem Übergang zur bürgerlich-demokratischen Gesellschaft müssen neue Auslesemechanismen geschaffen werden, um künftige Berufs- und Lebenschancen zuzuteilen. An die Stelle von Geburt und Stand, die als Selektionskriterien ihre Legitimation einbüßen, tritt nun die individuelle Leistung. Sie findet ihren schulischen Ausdruck in Form von Zensuren, Zeugnissen und Schulabschlüssen. Jeder soll – zumindest der Idee nach – die gleichen Startchancen erhalten. Die notwendige soziale Ausdifferenzierung erfolgt durch unterschiedliche individuelle Leistungszuschreibungen. Ungleichheit erscheint in diesem ‚meritokratischen System‘ berechtigt, wenn sie durch unterschiedliche Leistungen zustande gekommen ist. Der Pferdefuß der ‚demokratischen Leistungsschule‘ besteht allerdings darin, dass empirische Studien hinreichend belegen, dass es keine gleichen Startchancen gibt. Kinder kommen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Leistungsniveaus in die Schule und verlassen sie wieder, ohne dass diese Leistungsunterschiede signifikant ausgeglichen worden wären. So gesehen lässt sich durchaus die These vertreten, die Selektionsfunktion der Schule komme unabhängig von bzw. gegen die behauptete Chancengleichheit zur Wirkung. Auf diese Weise reproduziert sich stillschweigend die gesellschaftliche (Unter-)Ordnung.

Doch sollte man sich andererseits von der Funktionalität des Schulsystems nicht täuschen lassen. Denn der Anschein einer ungetrübten Funktionalität der Schule hält genauerer Prüfung nicht stand. Solange sich die bestehende Gesellschaft, die mit Hilfe der Schule reproduziert werden soll, als dynamisch und inkonsistent erweist, wird auch die Schule nicht unbeschadet davonkommen. Die innere Zerrissenheit, an der die moderne Welt laboriert, drückt auch der Schule ihren Stempel auf: Schule funktioniert – und funktioniert eben auch nicht.

Dass sie nicht oder nicht genügend funktioniert, wird zum Anlass fortlaufender Schulreformen. In der Figur permanenter Schulkritik und -revision kommt ein Motiv zum Tragen, das dem konservativen Grundzug der Integrationsfunktion widerstreitet. Eine Schule, die auf der Höhe der Zeit sein will, kann es sich gar nicht leisten, lediglich den Status quo aufrecht zu erhalten. Sie muss - um der gesellschaftlichen Dynamik willen - über sich hinausgreifen. Sie muss mehr

bewirken als bloßes Anpassungslernen. Sie muss Dispositionen zur Entfaltung bringen, die den vorgegebenen Rahmen überschreiten: etwa Reflexions- und Kritikfähigkeit, Kooperations- und Teamfähigkeit, vernetztes und schöpferisches Denken usw. Solche Dispositionen liegen in gewisser Weise quer zu gesellschaftlichen Funktionserfordernissen. Technologisch fortgeschrittene Branchen der Industrie machen zusehends die Erfahrung, dass die Funktionssicherung betrieblicher Abläufe auf solche ‚extrafunktionale‘ Leistungen angewiesen ist, dass sich Funktionalität und Kritik wechselseitig herausfordern.

In dieser Perspektive erweist sich die eingeforderte Reflexions- und Kritikfähigkeit als ‚wunder Punkt‘ der Integrationsbemühungen. Denn Kritik unterläuft – zumindest der Möglichkeit nach – die Herrschaftsverfassung der Schule. Damit stoßen wir auf ein Dilemma, das die moderne Schule beim besten Willen nicht abschütteln kann. Sie soll zugleich beides: die Integration der Gesellschaft sicherstellen und zur reflexiven Distanzierung herausfordern; sie soll Kritik ermöglichen, ohne Systemabläufe zu gefährden. Damit der Schulalltag gelingt, muss einerseits die Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten angeregt werden (die trotz allem nicht erzwungen werden kann), andererseits aber müssen die Möglichkeiten zu Widerstand und Weigerung unterbunden werden (was zugleich die Gefahr von Selbstblockaden heraufbeschwört). Wird also, so ließe sich fragen, die Integrationsfunktion der Schule vom Anspruch kritischer Reflexivität unterlaufen? Ist die Integrationsfunktion der Schule überhaupt ohne ein widerständiges, subversives Moment zu haben (vgl. Koneffke 1969)? Damit zeichnet sich eine dritte widersprüchliche Grundfigur ab, die die moderne Pädagogik umtreibt. Auf einen kurzen Nenner gebracht: Wir stoßen auf das *Spannungsverhältnis von Integration und Widerstand*.

Fassen wir unsere einführenden Überlegungen zu den Grundbegriffen ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘ und ‚Unterricht/ Schule‘ abschließend noch einmal zusammen:

- *Erziehung hatten wir bestimmt als erzieherische Hilfe gegenüber Zöglingen, um ihnen zu Selbstständigkeit, Mündigkeit und Reife zu verhelfen. Dabei sind wir auf ein Grunddilemma gestoßen, die Frage nämlich, ob sich Mündigkeit überhaupt über fremd gesteuerte Prozeduren herstellen lässt. Erziehungsprozesse, so zeigte sich, bewegen sich im Spannungsfeld von Bevormundung und Mündigkeit.*
- *Bildung hatten wir als reflektiertes Selbst- und Weltverhältnis bestimmt, als umfassende Aktualisierung der Potenzen des Subjekts. Auch in diesem Zusammenhang sind wir auf ein Grunddilemma gestoßen, die Frage nämlich, ob Selbstverwirklichung nicht zugleich auch Selbstentäußerung bedeutet. Bildungsprozesse, so zeigte sich, bewegen sich im*

Spannungsfeld von intendierter Selbstverfügung und riskierter Selbstüberschreitung.

- *Schule und Unterricht hatten wir schließlich bestimmt als systematische Anleitung zur Integration der jeweils nachfolgenden Generation in die Produktions- und Reproduktionsbedingungen der Gesellschaft. Dabei sind wir wiederum einem Grunddilemma begegnet, der Frage nämlich, ob die Integrationsfunktion der Schule nicht zugleich von einem widerständigen Potential durchkreuzt wird. Unterrichtsprozesse, so zeigte sich, bewegen sich im Spannungsfeld von Integration und Widerstand.*

Damit haben wir einen ersten Zugang zu drei zentralen pädagogischen Kategorien gewonnen und ihre innere Dynamik skizziert. Dass die Begriffe ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘ und ‚Unterricht/Schule‘ eigene Problemzuschreibungen enthalten (und daher nicht gegeneinander austauschbar oder ineinander überführbar sind), bedeutet jedoch nicht, dass sie ohne Bezug aufeinander existierten. Im Gegenteil haben diese Begriffe sowohl in ihrer geschichtlichen Entwicklung wie auch in ihrem systematischen Stellenwert innerhalb der Pädagogik aneinander Anteil. Bildung ist nicht denkbar ohne Lern- und Unterrichtsprozesse – und doch hat Unterricht nicht notwendig Bildung zur Folge. Bildung ist auch nicht denkbar ohne ein Mindestmaß an vorausgegangener erzieherischer Hilfe – und doch hat Erziehung nicht notwendig Bildung zur Folge. Die ins Zentrum unserer Überlegung gestellten Grundbegriffe sind zwar deutlich voneinander zu unterscheiden, gleichwohl bleiben sie aufeinander verwiesen. Keiner ist ohne Rückgriff auf den anderen reflektierbar. Erst im wechselseitigen Bezug wandelt und klärt sich ihre Bedeutung.

1.4 Pädagogik: Eine kritische Sozialwissenschaft

Die bisher durchbuchstabilten Widerspruchslagen von Bevormundung und Mündigkeit, Selbstverfügung und Selbstüberschreitung, Integration und Widerstand sind keine der Geschichte enthobenen, die Zeit überdauernden Konstanten pädagogischer Theoriebildung. Wissenschaftliche Pädagogik findet sich selbst und ihren Gegenstand erst in einer bestimmten historischen Entwicklungsphase vor. Die *Pädagogik als Wissenschaft* ist ein Kind der *Moderne*, hervorgetrieben durch die Notwendigkeit, die Reproduktion der Gesellschaft durch Erziehung, Bildung und Unterricht nicht dem Zufall überlassen zu können. Dies erfordert eine systematische Reflexion pädagogischer Praxis. So entstand seit dem 18. Jahrhundert in Deutschland allmählich eine eigenständige wissenschaftliche Pädagogik. Da Theologie und Philosophie zu ihren Geburtshelfern zählten, verwundert es nicht, wenn sich die pädagogische Disziplin über lange Zeit als *Geisteswissenschaft* verstand. Entsprechend firmiert die reformpädagogische Bewegung, die zu Beginn des 20.

Jahrhunderts der Pädagogik als eigenständiger Wissenschaft endgültig zum Durchbruch verhalf, unter der Bezeichnung ‚geisteswissenschaftliche Pädagogik‘. Sie verstand pädagogische Prozesse im Kern als ‚geistige‘ Prozesse. Erziehung erschien als ‚geistige Erweckung‘, Bildung als ‚geistige Formgebung der Person‘ (vgl. Flitner 1950, S. 45 ff.; 86 ff.). Pädagogische Vorgänge, so lautete die Grundüberzeugung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, lassen sich nicht ‚von außen‘ *beschreiben und erklären*, sondern nur ‚von innen‘ her *verstehen*.

Unter dieser Voraussetzung haben alle Versuche, pädagogische Prozesse mit Hilfe empirischer Verfahren zu erfassen, einen schweren Stand. Das Vermessen pädagogischer Phänomene schien geisteswissenschaftlichen Pädagogen schlicht vermessen. Dennoch gewann der gesellschaftliche Anspruch, den Erziehungs- und Bildungsbereich unter rationale Planung und Kontrolle zu nehmen, im Verlauf des 20. Jahrhunderts zunehmend an Gewicht. Das sich ausdifferenzierende Bildungssystem erzeugte einen *wachsenden Steuerungsbedarf*, dem sich ohne *empirische Daten* nicht nachkommen ließ. Eine fortlaufende Reform und Anpassung des Bildungssystems ist ohne empirische Begleitforschung nicht denkbar. So läutete die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre das Ende der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein. Sie konzentrierte ihr Augenmerk nicht auf geistige, sondern *soziale Prozesse*. Entsprechend wandelte sich das theoretische Selbstverständnis: Pädagogik versteht sich seitdem als *Sozialwissenschaft*.

Dieser Wandel aber vollzog sich nicht lautlos. Im Gegenteil: er löste heftige Debatten aus. In Frage stand vor allem, ob das *Wertneutralitäts-Postulat empirischer Forschung der Normativität pädagogischer Theorie und Praxis* nicht grundsätzlich *widerstreitet*. Denn seit den Anfängen moderner Pädagogik vollzieht sich die Reflexion von Erziehungs- und Bildungsprozessen im Horizont von Mündigkeit und Emanzipation. Von empirischer pädagogischer Forschung wurde entsprechend erwartet, dass sie sich eines ‚*emanzipatorischen Erkenntnisinteresses*‘ versichere. Damit war zugleich die Vorstellung verbunden, pädagogische Theorie könne nicht dazu herhalten, ein neutrales, beliebig ge- oder missbrauchbares Handwerkszeug für die pädagogische Praxis zur Verfügung zu stellen. Empirische Forschung sollte für ihre Entstehungs- und Verwendungskontexte Verantwortung übernehmen, kurz: sie sollte sich als eine *kritische Sozialwissenschaft* ausweisen.

Damit verschoben sich die Demarkationslinien der pädagogischen Debatte. Ging es zunächst noch um die *Grenzlinien zwischen Verstehen und Erklären*, zwischen Hermeneutik und Empirie, so ging es in der Folgezeit um *Differenzen zwischen positivistischem und kritischem Wissenschaftsverständnis*. Solche Debatten mochten pädagogischen Praktikern zunächst weit hergeholt erscheinen. Doch beeinflussten sie die pädagogische Forschungslandschaft

nachhaltig. Sie wirken bis heute nach im wissenschaftlichen Selbstverständnis der Pädagogik, auch wenn die Positionskämpfe längst nicht mehr so heftig geführt werden. Niemand würde heute die Gräben zwischen hermeneutischen und empirischen, zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden so tief aufreißen wie ehemals. Niemand käme auf die Idee, sozialwissenschaftlicher Forschung ihren kritischen Gehalt abzusprechen. Denn Kritik ist zum unverzichtbaren Motor einer Gesellschaft geworden, die sich in permanentem Umbruch befindet. Anders gesagt: Kritik erscheint heutzutage ‚normal‘; sie wird gebraucht, um gesellschaftliche Funktionserfordernisse abzusichern.

An dieser Stelle aber brechen neue Streitfragen auf. In Frage steht, ob eine funktionalistisch integrierte Kritik – eine Kritik also, die sich damit begnügt, Störungen der gesellschaftlichen (Re-)Produktion zu diagnostizieren, damit sie weiterlaufen kann – diesen Namen überhaupt verdient. In Frage steht, ob einer Kritik, die zum ‚business as usual‘ geworden ist, nicht längst der Stachel gezogen wurde. Diese Anfrage richtet sich vor allem an funktionalistische Theorieansätze, die in der aktuellen Erziehungswissenschaft den Ton angeben. Sie rechnen gemeinhin mit einem Komplementaritätsverhältnis, einem Verhältnis wechselseitiger Ergänzung zwischen Funktionalität und Kritik. Das könnte beispielsweise bedeuten, dass sich die Kritik eines Funktionssystems wie der Schule immer nur im Horizont und Geltungsbereich der Funktionalität dieses Systems bewegen kann. Jede systemüberschreitende Kritik, jede Kritik an der Schule, die ‚aufs Ganze‘ geht, erwiese sich dann als sinnlos und käme erst gar nicht zum Zug.

Nun könnte man einwenden, dass jedes System aus verständlichen Gründen auf seine Selbsterhaltung bedacht ist. Wer käme schon auf die Idee, sich selbst den Boden unter den Füßen wegzuziehen? Gleichwohl kommt die Kritik am Schul- bzw. Bildungssystem nicht zur Ruhe – und zwar nicht allein deshalb, weil es nicht effizient oder erfolgreich genug ‚funktioniert‘, sondern auch deshalb, weil es sich als ‚Zwangssystem‘ erweist. Denn das widerspricht seinem ausdrücklichen Zweck, die Selbstbestimmung seiner Adressaten zu befördern. Im Bildungssystem kommt stets beides zum Tragen: *der Mündigkeitsanspruch* moderner Gesellschaften wie auch deren *Herrschaftsverfassung*. Beides aber geht nicht beruhigt ineinander auf. Es verweist auf Widerspruchslagen, die weder ignoriert, noch funktionalistisch integriert werden können.

Wir stoßen damit auf ein beunruhigendes und aufstörendes Moment pädagogischer Theorieentwicklung, auf einen Anspruch, den die moderne Pädagogik nicht aufgeben kann, weil er für sie konstitutiv ist – und der in ihr doch nur gebrochen zum Zug kommt. Die moderne Pädagogik setzt auf Selbstbestimmung und Mündigkeit für alle; sie kann ihre Legitimation gar nicht anders einholen. Zur Umsetzung greift sie auf ein ausdifferenziertes

Bildungssystem zurück, dessen Verfassung zugleich den Müdigkeitsanspruch dementiert. So finden sich beanspruchte *Freiheit* und faktische *Fremdbestimmung* theoretisch wie praktisch *aufeinander verwiesen, ohne ineinander aufzugehen*. Sie bilden die spannungsreiche Hintergrundfolie pädagogischer Theorieentwicklung.

Auf die Frage: ‚Was ist Pädagogik?‘ ließe sich also in Kürze antworten:

- *Sie ist die mit der modernen Gesellschaft entstandene wissenschaftliche Disziplin zur Bearbeitung pädagogischer Problemstellungen, die diese Gesellschaft im Verlauf ihrer Entwicklung hervorgebracht hat.*
- *Ihr Gegenstand sind sich ausdifferenzierende Widerspruchslagen im Bereich von Erziehung, Bildung und Unterricht/ Schule, die die moderne Gesellschaft um ihres eigenen Fortbestandes willen nicht unbearbeitet lassen kann.*
- *Als kritische Sozialwissenschaft reflektiert sie ihre Problemstellungen im Horizont des Anspruchs auf Mündigkeit, der für die gesamte moderne Pädagogik konstitutiv ist, auch wenn sie ihn nur gebrochen umzusetzen vermag.*

2. Kapitel

Schule: zwischen Integration und Widerstand

Mündigkeit, so legen die vorausgegangenen Überlegungen nahe, erweist sich gewissermaßen als ‚Unruh‘ des Bildungssystems. Sie durchkreuzt alle Versuche, die Voraussetzungen und Konsequenzen von Schule eindeutig zu kalkulieren. Die Unwägbarkeiten von Schule und Unterricht sind also nicht einfach eine Folge schlechter Planung. Im Gegenteil: häufig sind sie sogar eine Folge durchdachter Planung. Es gibt angesichts aktueller Reformmaßnahmen gute Gründe anzunehmen, dass die eingeleiteten Reformen eher kontraproduktiv zu Buche schlagen werden. Doch ist das keine neue Erfahrung. Wir finden sie in der Schulgeschichte auf Schritt und Tritt.

2.1 Ein fragwürdiges Unternehmen: drei Beispiele

Man kann die Ungereimtheiten, in die sich die Entwicklung der modernen Schule verstrickt findet, an einigen ausgewählten Beispielen des norwegischen Bildungssoziologen Nils Christie (vgl. Christie 1974) anschaulich studieren. Christie untersucht recht unterschiedliche Schulmodelle, die allesamt in ihrer Wirkung irritierende oder verblüffende Ergebnisse hervorbringen. Dabei handelt es sich keineswegs um Schulen, die für sich einen besonderen Modellcharakter reklamieren. Es handelt sich vielmehr um banale, alltägliche Beispiele. An ihnen spürt er den Dissonanzen der Schulentwicklung im Detail nach.

2.1.1 Schule als ‚Motor der Modernisierung‘: die Vorder- und Hinterbühne organisierten Lernens

Als erstes führt uns Christie zurück in die Gründerjahre des modernen Volksschulwesens im 19. Jahrhundert. Die Quelle, auf die er Bezug nimmt, ist die Lebensgeschichte eines Mannes, von dem wir vermutlich nie etwas erfahren hätten, hätte er nicht die Geschichte seines Dorfs in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufgeschrieben. Der Mann heißt Roger Thabault und sein Dorf ist Mazières-en-Gâtine. Thabault beschreibt die Geschichte seines Dorfs von 1848 - 1914 (vgl. Thabault 1971). Es ist zunächst nicht die Schule, die im Zentrum des kleinen Marktfleckens steht, dessen Alltag Thabault schildert. Aber alsbald zeigt sich, welche Bedeutung ihr gegen Ende des 19. Jahrhunderts zuwächst. Fast könnte man sagen: in Mazières-en-Gâtine wird die Schule wider Willen zum Motor des Fortschritts. Am Ende ist sie nicht mehr wegzudenken in einem Ort, der am Beginn des 19. Jahrhunderts nicht mehr war als ein verlorenes Nest. Christie erzählt:

Ein begehrenswerter Ort war es nicht gerade. Der Hauptgrund dafür, daß ausgerechnet hier Häuser entstanden, war eine reiche Quelle. Aber viel mehr als Wasser war nicht gesichert für die rund hundert Haushaltungen, die es um 1750 in der ganzen Gemeinde gab. Die meisten waren Pächter oder Hintersassen bei Pächtern. Auf schlechten Böden kämpften sie einen

verzweifelten Kampf gegen Unkraut, Feuchtigkeit, Nebel, Grundbesitzer und nicht zuletzt gegen die Rekrutierungsbehörden, die Soldaten für Frankreichs ruhmreiche Abenteuer brauchten. [...] Die Häuser hatten einen Raum: in der einen Ecke lebten die Tiere, in der zweiten war die Küche, in einer dritten standen die Betten. Hunger, Krankheit, Kälte und Not. Und so blieb es. 1855 bestand die Bevölkerung aus 970 Personen. Von ihnen waren in schlechten Jahren 159 von der kommunalen Wohlfahrt abhängig. Die meisten Einwohner lebten in der Umgebung. 1840 wohnten weniger als zweihundert Menschen im eigentlichen Dorf. Die meisten waren Handwerker, die daneben noch etwas Landwirtschaft betrieben, aber es gab auch zwei oder drei Grundbesitzer dort, einen Priester, einen Arzt – der allerdings keine ärztliche Ausbildung hatte - , einen Steuereintreiber, vier Polizisten und einen Lehrer (Christie 1974, S. 10).

Mit dem Lehrer sind wir eigentlich auch schon bei der Schule. Und doch rückt er in der Dorfgeschichte Thabaults noch nicht in den Vordergrund. Viel wichtiger nämlich ist der Straßenwärter, der etwa um 1850 ins Dorf kommt. Vom Zustand der Straße, die ins Dorf führte, können wir uns heute kaum mehr ein Bild machen. In Thabaults Bericht kommt der Präfekt Dupin zu Wort, der im Jahr IX der Revolution (also 1798) Folgendes zu Protokoll gibt:

Die Straßen „in Gâtine „sind nur gegen Ende des Sommers passierbar, auf den Hügelkämmen werden sie versperrt durch große Steine, die nur mit Hilfe von Sprengstoff entfernt werden können. Sie haben tiefe Schlammlöcher, die von einer dünnen Erdkruste bedeckt sind. Pferde brechen dort ein und man braucht mehrere Ochsen, um sie wieder herauszuholen.’ Insgesamt war es – nach den Worten Thabaults – eine in sich geschlossene Welt. So gut wie niemand fuhr weg. Jeder konnte ein bißchen von allem – so brauchte man auch nicht wegzufahren“ (ebd., S. 11).

Doch dann kam der Straßenwärter und mit ihm brach die in sich abgekapselte Welt auf. Zwanzig Jahre danach gab es bereits einen Eisenbahnanschluss; die geschlossene Gesellschaft wurde gesprengt. Damals gewann die Schule ihre Bedeutung. Ihre Geburtsurkunde hat Thabault sorgfältig notiert:

Heute, am 10. Juni 1832, haben die unterzeichneten Mitglieder des Gemeinderats von Mazières sich zu einer außerordentlichen Sitzung versammelt, um das Rundschreiben vom 17. Mai [...] wegen des Gehalts für einen Grundschullehrer zu beantworten. Im Hinblick darauf, daß die Gemeinde nie einen Schullehrer hatte und auch kein Haus für einen Lehrer besitzt, sich aber auch über die dringende Notwendigkeit völlig im Klaren ist, einen derartigen Lehrer zu bekommen – ist der Gemeinderat einstimmig der Meinung, daß der Gemeinde gestattet werden muß, eine zusätzliche Steuer von sechzig Francen einzutreiben, um damit einen Lehrer zu entlohnen; gleichzeitig wird die Regierung ersucht, im Hinblick darauf, daß dieser Betrag unzureichend ist, den notwendigen Restbetrag zuzuschießen (Thabault 1971, S. 52).

Die Initiative zu dieser Schulgründung kam ursprünglich aus Paris – und Mazières-en-Gâtine war eine der wenigen Gemeinden, wo sie überhaupt

willkommen war. Die umliegenden Nachbargemeinden blieben eher distanziert. Es zeigte sich rasch, „daß dieser neue Gedanke einer Volksschule nur sehr schwer Wurzeln schlagen konnte. Lehrer kamen, aber sie gingen auch rasch wieder. Man bot ihnen äußerst erbärmliche Bedingungen. Und vor allem: sie hatten keine Schüler!“ (Christie 1974, S. 12) Wozu auch? Denn die Kinder in Mazière lebten in einer geschlossenen Welt: „Sie mußten zählen können. Die meisten hatten das gelernt, voneinander. All das andere aber, aus Paris und aus der Schule, war fremd und war vor allem unnütz“ (ebd., S. 13).

Mit der Straße aber kam die Möglichkeit zum permanenten Austausch: Waren, Menschen und Ideen fanden nun Eingang in die geschlossene Welt. Umgekehrt wurde es nun interessant 'draußen' sein Glück zu machen. Aber das ging nur, wenn man etwas Gescheites gelernt hatte.

Die Bewohner des eigentlichen Dorfes spürten den Bedarf zuerst. Die Rechnungsführung des Bäckers wurde so kompliziert, daß sie im Kopf nicht mehr zu bewältigen war. Der Schmied benötigte Material von auswärts. Also schickten sie ihre Söhne in die Schule. Mit der Straße kam aber auch ein Postamt. Der Postmeister war allen Ernstes abhängig vom geschriebenen Wort, schließlich brauchte man es allgemein, sogar Mädchen mußten lesen können. Langsam wuchs die Dorfbevölkerung – von 200 im Jahre 1850 auf 250 im Jahre 1870, weitere Handwerker ließen sich nieder – Schuhmacher, Färber und Uhrmacher. Mehr Handwerker – das hieß, daß mit dem Dorf etwas geschehen sein mußte. Man hatte auf einmal Geld, um Schuhe zu kaufen oder eine Uhr und um Kleider zu färben. Die Straße war offen – der Weg hinaus für die Erzeugnisse und rein für Geld und Anregungen. Langsam tauchen auch ein paar Bauernkinder in der Schulstatistik auf, zuerst wieder Jungen, bald aber auch ein paar Mädchen. [...] Ein paar dieser ersten Schüler hatten zu den Ärmsten der Gemeinde gehört. Man brauchte sie nicht zu Hause, also konnten sie in die Schule gehen. Ihre Schulzeit ging genau zu dem Zeitpunkt zu Ende, als die kleine Welt sich öffnete und es plötzlich eine ganze Menge sicherer und vom Bauernstandpunkt aus besonders erstrebenswerter Arbeitsplätze gab. Der Junge aus ärmlichen Verhältnissen mit Schulbildung überholte alle anderen – er wurde eingestellt. [...] Straße und Eisenbahn aber brachten nicht nur Güter und Geld, sondern auch Ideen. Die Grundeigentümer verloren langsam das völlig selbstverständliche Recht, die lokalen Angelegenheiten zu bestimmen. Es bestand eine lokale Opposition, nationale Strömungen drangen herein. An dem Tag, an dem die Republikaner die Kommunalwahl gewannen, gab es im Dorf ein Feuerwerk. Nun genügte aber nicht mehr, was man am Dorfbrunnen erfuhr. Zeitungen tauchten auf – von einflußreichen Persönlichkeiten gratis zugesandt. Wer nicht lesen konnte, war ausgeschlossen (Christie 1974, S. 13 ff.).

Wer etwas auf sich hielt, konnte es sich nun gar nicht mehr leisten, seine Kinder *nicht* zur Schule zu schicken. Die *Schule* wurde *im Kontext der Modernisierung von Infrastruktur und Produktion* zum entscheidenden *Motor des Fortschritts*. Konnte man zu Beginn des 19. Jahrhunderts über die Schule mit ihrem ‚neumodischen Kram‘ noch die Nase rümpfen, so kann man sich am Ende des 19. Jahrhunderts ein Kinder- und Jugendleben ohne Schule gar nicht mehr

vorstellen. Die Schule ist längst Teil von komplexen Ansprüchen und Zumutungen geworden, mit denen die sich entwickelnde Industriegesellschaft ihren Mitgliedern zu Leibe rückt. Die Fortschrittsdynamik der modernen Welt gibt allmählich ihre Schattenseiten zu erkennen. Schüler erleben sich in der Schule nicht nur durch neue Perspektiven bereichert, sondern sie finden sich auch „unterm Rad“ wieder, wie Hermann Hesse (vgl. Hesse 2007) schreibt.

Fortschrittsdynamik und disziplinierender Durchgriff bilden zwei Seiten derselben Medaille. Man kann dies an einem der großen Wegbereiter der Volksschulentwicklung im 19. Jahrhundert anschaulich zeigen: an Pestalozzi (1746 – 1827). Seine Elementarmethode – Pestalozzi nennt sie seine ‚Meisterwahrheit‘ – revolutioniert regelrecht die Unterrichtsarbeit im 19. Jahrhundert.

Exkurs: Pestalozzis ‚Meisterwahrheit‘

Worin genau bestand nun diese ‚Meisterwahrheit‘? Sie entspringt aus Pestalozzis Überzeugung, ein umfassendes Verständnis der Welt lasse sich durch die systematische Kombination elementarer ‚Anschauungsformen‘ hervorbringen bzw. umgekehrt: jede Anschauung könne auf elementare ‚Anschauungsformen‘ zurückgeführt werden: „Auch die verwickeltste Anschauung“, so schreibt er, „besteht aus einfachen Grundteilen; wenn du diese in der Hand hast, so wird dir das Verwickelte einfach“ (Pestalozzi 1961, S. 134). Als einfachste ‚Grundformen‘ der Anschauung findet Pestalozzi *Form, Zahl und Schall*. Von ihnen ausgehend sucht sein ABC der Anschauung nach basalen Elementen des Lernprozesses, die noch vor den traditionellen Schulfächern und Lerninhalten liegen: etwa Waagerechte und Senkrechte, das Quadrat oder der Vokal als einfachstes Lautgebilde. Pestalozzis Versuch der mechanischen Zerlegung und Resynthesierung von Anschauungen macht Schule in einem doppelten Sinn. Nicht nur beeinflusst seine Lehrweise entscheidend das Elementarschulwesen im 19. Jahrhundert, sondern sie begründet einen schultheoretischen und methodischen Diskurs, in den sich zahlreiche Theoretiker der Pädagogik in der Folgezeit einschalten. Die Faszination seiner Elementarmethode liegt dabei nicht allein im Versprechen einer effizienten und sicheren Fabrikation von Erkenntnis durch systematische, kontinuierlich sich aufbauende Lehrgänge, sondern in der *inneren Verwandtschaft mit Techniken moderner Disziplinierung*. (Dass die aufgefundenen Grundmuster der Anschauung bei anderen Pädagogen variieren, tut dabei wenig zur Sache. Herbart etwa setzte auf die erkenntnisfördernde Bedeutung des rechtwinkligen Dreiecks, Fröbel (1782 - 1852) konzentrierte seine Kleinkind-Pädagogik auf Würfel und Kugel.) Stets soll sich aus basalen Elementen – die allerdings so abstrakt sind, dass ihnen alles ‚Anschauliche‘ im landläufigen Sinn verloren gegangen ist – der Unterrichtsgang entwickeln. Dabei setzt Pestalozzi auf die *geistige Selbsttätigkeit der Schüler*, die aus einfachen Grundoperationen gleichsam die ganze Welt entwerfen.

Vor allem am Sprachunterricht (von Pestalozzi-Interpreten gern als gekünstelt, mechanisch oder verfehlt apostrophiert) wird die Radikalität des Verfahrens erkennbar. Denn hier unterschreitet Pestalozzi bei der Suche nach Grundelementen die Grenze sinnhafter Qualitäten. Während sich im 18. Jahrhundert der Sprachunterricht auf Wort und Satz konzentrierte, will Pestalozzi gerade von sinnlosen, mechanischen Sprechübungen zum sinnvollen Sprechen gelangen und durch Assoziation elementarer Laute Silben, Wörter und schließlich Sätze aufbauen: Der Lehrer spricht ‚A-pfel‘ und legt die Betonung auf den langen Ton ‚A‘. Die Kinder sollen den Vokal identifizieren und lautrein nachsprechen. Es folgen weitere Vokale, dann Übungen mit Konsonanten und Silben. Dass solche Silben, wie etwa ‚irm‘, ‚stro‘, ‚ampf‘, auf völlig sinnlose Buchstabenfolgen reduziert sind, stört wenig. Denn die Elementarmethode vertraut fest darauf, dass mit solchen Übungen die entscheidenden Kräfte geweckt werden, die später ‚ampf‘ zu ‚Kampf‘ oder ‚Dampf‘ zusammenschließen. Sprechen, Lesen und Schreiben sollen als generative Mechanismen im Schüler verankert werden. (Dass Pestalozzi etwa ab 1805 den Begriff ‚mechanisch‘ durch ‚organisch‘ ersetzt, ändert nichts an der Sache.) Der Schüler soll sein Sprachvermögen aus kleinsten Elementen heraus selbsttätig entwickeln und aufbauen, indem er das Sprachgebäude auseinandernehmen und künstlich zusammenfügen lernt. Auf diese Weise will Pestalozzi den Schüler zum Subjekt seiner eigenen Sprechhandlungen machen. So dilettantisch Pestalozzi dies auch angehen mag: Das *Prinzip einer genetischen Konstruktion*, das er verfolgt, ist tatsächlich radikal neu.

Die Elementarmethode setzt zugleich ein neues Unterrichtsarrangement in Szene. Sie macht es nicht nur möglich, sondern geradezu unumgänglich, den Unterrichtsgang inhaltlich und zeitlich zu untergliedern. Sie schafft die Voraussetzung für die Ausarbeitung verbindlicher, gegliederter Lektionspläne und für eine bessere, gleichmäßigere Sequenzierung des Lernprozesses. Die neue zeitliche Regelung des Unterrichts aber bringt ein neues Bild vom Schüler in Umlauf: das „Bild des Normschülers“ (Kost 1985, S. 39). Denn die Elementarisierung des Unterrichts und die ihr entsprechenden Techniken der Übungen und Prüfungen eröffnen die Möglichkeit, die Schüler in Bezug auf das Ziel, die Mitschüler und eine bestimmte Methode zu charakterisieren. Mit dem fiktiven ‚Normschüler‘ wiederum geht die Aufteilung von Klassen nach Alter bzw. Lern- und Leistungsfähigkeit Hand in Hand. Das alles macht die *Elementarmethode* zum *integrativen Bestandteil einer neuen Disziplintechnik*, die auf eine differenzierte Behandlung gelehriger Körper zur Steigerung ihrer nutzbringenden Kraft wie ihrer Fügsamkeit abgestellt ist. Die Elementarmethode greift – wohlgemerkt zunächst nur in den fortschrittlichsten Schulanstalten – mit architektonischen und schulorganisatorischen Voraussetzungen lautlos ineinander: Mit einer bestimmten Ordnung des Schulraums, die in der Schule das installiert, was der französische Historiker und Sozialphilosoph Michel

Foucault (1926 - 1984) den ‚zwingenden Blick‘ nennt; mit der Einführung eines geschlechtsspezifischen Codes; mit einer ‚Mikro-Justiz‘, die das anständige Betragen im Schulzimmer reguliert; mit einer minutiösen Kontrolle des Körpers, die bei der Festlegung des Sitzplatzes beginnt, eine Signalsprache (vom Lehrerkommando bis zum geordneten ‚Melden‘ des Schülers) einführt und noch den Umgang mit Tafel und Griffel nach Art militärischen Exerzierens einübt.

Fortsetzung Abschnitt 2.1.1

Dieser Drill, mit dem körperliche Gewalt gleichsam in der Kulisse des Schulalltags gespeichert wird, um den Schüler sublim zu durchdringen, gehört zum innersten Kern der Elementarmethode selbst. Doch betreffen die beschriebenen strukturellen Veränderungen nicht allein das Elementarschulwesen. Im Gegenteil wird gerade die Gymnasialreform zum ersten und entscheidenden Motor der Verankerung von Disziplinarprozeduren im Schulsystem (und historisch betrachtet hinkten die Innovationen im Volksschulbereich stets hinterher). Doch gleichgültig, mit welcher Zeitverschiebung sich die strukturellen Reformen im Gymnasial- und im Volksschulwesen vollzogen – stets lassen sich Prozeduren ausmachen, die darauf hinauslaufen, *Menschen in ‚gelehrige Maschinen‘ und Schulen in „pädagogische Maschinen“* (vgl. Dreßen 1982) zu transformieren.

Wie und wann diese Disziplinarprozeduren in der Volksschule von Mazières-en-Gâtine zum Zuge kamen, lässt sich heute nur schwer rekonstruieren. Denn dazu müsste sich die von Thabault erzählte Geschichte eines anderen Blicks bedienen. Wir finden ihn vermutlich überwiegend in Romanen und Biografien, weniger in offiziellen Schuldokumenten, die sich üblicherweise der Fortschrittperspektive verschreiben. Man kann jedoch davon ausgehen, dass die ‚progressive Elementarmethode‘ Pestalozzis mitsamt ihrer disziplinierenden ‚Hinterbühne‘ zunächst nur langsam und in ausgewählten ‚Schulanstalten‘ zur Wirkung kam. Das Bild jedenfalls, das Friedrich Paulsens Biografie von einer Landschule Mitte des 19. Jahrhunderts überliefert, ist von Pestalozzis Idee einer ‚Elementarschule‘ noch himmelweit entfernt. Paulsen beschreibt seine Schulzeit so:

Ein Schultag verlief nun etwa so. Er begann morgens und endete abends mit gemeinsamem Gesang und Gebet der ganzen Schule. Gesungen wurde stehend, oft bis zur Erschöpfung, und nicht bloß im figürlichen Sinn: ich bin wiederholt eigentlich zusammengebrochen, Hitze, Anstrengung und vor allem die unbequeme Stellung (man stand mit gebeugten Knien eingeklemmt zwischen Tisch und Bank) brachten mir ein paar Mal einen Ohnmachtsanfall. [...] Nach der Pause, in der erst die Mädchen, dann die Knaben entlassen wurden, folgte die Rechenstunde, wo natürlich wieder den verschiedenen Geförderten verschiedene Aufgaben gestellt waren, von Zahlen lernen und Addieren bis zur Regeldetri und dem Wurzel ausziehen. In der Oberklasse wurde ebenso wie in der Unterklasse die Sache rein mechanisch vorgemacht: ‚So setze man bei Lösung einer solchen Aufgabe an, dann macht man dies und

dies, dann kommt es so heraus'. Es handelte sich lediglich darum, mit dem Gedächtnis den Ansatz und die Folge der Operationen festzuhalten, ganz wie beim Lernen des Katechismus; ein Versuch, die innere Notwendigkeit zu zeigen, wurde nicht gemacht. [...] Hatte man das Schema, dann rechnete man darnach vierzig oder fünfzig Aufgaben aus dem Rechenbuch, und der Lehrer kümmerte sich nicht weiter darum. [...]

Aufregender pflegte die zweite Stunde zu sein: es war die Aufsagestunde: einmal in der Woche wurden die aufgegebenen Gesangbuchverse und Bibelsprüche oder der Katechismus abgehört, der Reihe nach, jeder kam dran. Und an jeden kam auch, bald öfter, bald seltener, je nach Begabung für das Memorieren und aufgewendeten Fleiß, die Reihe der Strafexekution. Bei manchem wußte man es vorher, er war stets unter denen, die sich ihre Last Prügel holten. Mit einer gewissen Spannung, gemischt aus Angst, Schadenfreude und der Aufregung, welche die Anwesenheit bei jeder schmerzlichen Operation gibt, sah man dem Augenblick entgegen, wo das Tau, ein dickes Schiffstauende zum ersten Mal in Wirksamkeit trat, um dann in der Regel bis zum Schluß der Stunde nicht mehr zur Ruhe zu kommen. Daß durch dieses Universalwerkzeug, es diene zur Abstrafung aller Sünden, die Fähigkeit, sich zu besinnen und das Gelernte hervorzubringen, gesteigert worden wäre, glaube ich nicht beobachtet zu haben (Paulsen 1965, S. 14 f.).

Um solche Zustände zu überwinden, bedienten sich die progressiven Pädagogen des 19. Jahrhunderts der gleichen Strategien, wie sie auch in der zeitgenössischen Schulreform zum Zuge kommen. Man setzte auf ‚Leuchtturmprojekte‘ und ‚best-practice-Modelle‘, die in die Schullandschaft ausstrahlen und eine innovative Pädagogik inspirieren sollten. (Allerdings war damals ein anderes Vokabular gängig: Man sprach von ‚Erziehungs‘- oder ‚Normalinstituten‘.)

Kein Wunder also, dass der preußische Reformer Humboldt seine ‚Eleven‘ in Pestalozzis Modellschule nach Iferten schickte, um dort seinen Anschauungsunterricht zu studieren. Iferten avancierte zu einer Art pädagogischem Wallfahrtsort. Für Pestalozzianer wie Johann Plamann (1771 - 1834), Bernhard Christoph Ludwig Natorp (1774 - 1846) oder Karl August Zeller (1774 - 1840), der aus der Schweiz nach Königsberg gerufen wurde, um dort sein ‚Normalinstitut‘ für die Lehrerausbildung einzurichten, schlug die große Stunde. Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass das Scheitern der preußischen Reformen und die konservativ-restaurative Wende nach 1819 eine grundlegende Neustrukturierung des Volksschulwesens und der Volksschullehrerbildung verhinderten, so prägten die Impulse von Pestalozzianern doch entscheidend das Selbstverständnis des Volksschullehrerstandes in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Die Beherrschung der ‚Methode‘ gab den Schlüssel zu einem sich neu formierenden Raum des Wissens und der Praktiken, der (nicht nur hinsichtlich des sozialen Status‘, sondern auch) theoretisch neue Perspektiven erschloss: mit der Gründung von Musteranstalten wurde es möglich, die heraufziehende

Gesellschaft im zeitlich befristeten Experiment vorwegzunehmen. In ihnen finden sich all die *Prozeduren* wieder, die das moderne ‚Disziplinarindividuum‘ *formen*: eine definitive Parzellierung von Raum und Zeit, eine abgestufte Kontroll- und Leistungshierarchie, Körperkontrolle und Drill, die sich einschleifen und automatisieren.

Im Blick auf die Schulentwicklung des 19. und 20. Jahrhunderts entsteht so das Bild einer *Drehbühne*, auf der *gleichzeitig und gegeneinander zwei unterschiedliche Stücke* inszeniert werden:

- *Auf der Vorderbühne finden wir den offiziellen ‚Spielplan‘ der Schule, der mit Klassikern wie ‚Mündigkeit‘, ‚Bildung‘ und ‚Fortschritt‘ aufwartet. Ausführlichere Informationen zu diesem Spielplan finden sich üblicherweise in den amtlichen Lehrplänen, vor allem in den Präambeln, in denen die großen Zielperspektiven abgesteckt werden. Neuerdings übernehmen auch individuelle ‚Schulprofile‘ diese Erbschaft. Sie sollen die ‚corporate identity‘ einer Schulanstalt publikumswirksam präsentieren. Dort finden sich dann alle gängigen ‚key-words‘, mit denen Schulen heute auf sich aufmerksam zu machen versuchen: z. B. Offenheit, Mut zur Zukunft, anspruchsvolles Lernen, werteinsichtiges Urteilen, Leistungsbereitschaft, Qualitätskontrolle usw. (Die Liste ließe sich ohne weiteres verlängern und bei Bedarf auch umschreiben).*

Für diejenigen, die unter diesem pädagogischen Sternenhimmel (einmal vorausgesetzt, es handelt sich überhaupt um pädagogische Zielsetzungen) leben und lernen sollen, stellen sich die faktischen Verhältnisse erheblich nüchterner dar. Als ich selbst als Lehramtsstudent meine ersten pädagogischen Gehversuche in einer Hauptschule unternahm, empfahlen mir meine betreuenden Hochschullehrer, mich doch einmal mit den offiziellen Lehrplänen der Fächer und Klassen auseinanderzusetzen, in denen ich unterrichtete. Die mir als Mentoren zur Seite gestellten Lehrer reagierten darauf eher belustigt. Sie erklärten mir, diese Lehrpläne würden unter Praktikern gewöhnlich als ‚das blaue Wunder‘ apostrophiert, weil man sich über die Zielvorgaben dieser Pläne, die in blauen Plastikordnern ausgeliefert wurden, nur wundern könne.

Dass Lehrer wie Schüler in der Schule ihr ‚blaues Wunder‘ erleben können, rückt die ‚Hinterbühne – den *inoffiziellen* oder ‚heimlichen Lehrplan‘ der Schule – in den Blick. Bert Brecht hat (lange bevor einschlägige Untersuchungen den Unterrichtsalltag unter die Lupe nahmen) den heimlichen Lehrplan der Schule schonungslos aufgedeckt. In seinen ‚Flüchtlingsgesprächen‘ führt er aus, Schüler lernten in der Tat alles, was nötig ist, um im Leben vorwärts zu kommen.

Es ist dasselbe, was nötig ist, um in der Schule vorwärts zu kommen. Es handelt sich um Unterschleif, Vortäuschung von Kenntnissen, die Fähigkeit, sich ungestraft zu rächen, schnelle Aneignung von Gemeinplätzen, Schmeichelei, Unterwürfigkeit, Bereitschaft seinesgleichen an die Höherstehenden zu verraten usw. usw. (Brecht 1965, S. 171)

Brecht beschreibt hier in drastischen Worten die ‚Schule der Untertanen‘. Man könnte dagegen einwenden, dass diese Schule inzwischen zum alten Eisen gehört, dass sie längst abgelöst wurde von einer demokratischen, schülerorientierten Schulverfassung, in der Brechts heimlicher Lehrplan keine Rolle mehr spielt. Doch sollte man sich nicht täuschen. Gerade die Informalisierung der pädagogischen Verhältnisse – die Auflösung der ehemals monolithisch verfassten Schule mit starrem Selbstverständnis, die Abflachung von Hierarchien, ein neues Bürokratieverständnis, neue Steuerungsmodelle, die Autonomisierung von Teilbereichen, die Einbindung von Betroffenen in Entscheidungsprozesse – all dies führt zu einer *neuen ‚Verhandlungskultur‘*, die nicht das Verschwinden, sondern eine größere *Diffusion von Machtwirkungen* zur Folge hat.

- *Die autoritäre Schulanstalt ist vergangen, der heimliche Lehrplan aber nicht. Er bildet gewissermaßen die Hinterbühne schulischer Sozialisationsprozesse. Sein zentrales Lernziel lautet noch immer: „institutionelle Erwartungen erfüllen“ (Jackson 1975, S. 31). Wenn man diese generelle Zielvorgabe klein arbeitet, dann kommt eine ganze Reihe von Unterzielen zum Vorschein, die der ‚offiziellen Schulforschung‘ gewöhnlich entgeht, etwa: die eigenen Wünsche dem Lehrerwillen und dem Klassenganzen unterzuordnen, in befremdliche Regelungen und Rituale geduldig einzuwilligen, höheren Orts beschlossene Verfahrensweisen zu akzeptieren, auch wenn ihr Sinn unklar bleibt, Entfremdung schließlich als eine Lebensregel anzunehmen.*

Derjenige, der dagegen aufbegehrt, muss mit Sanktionen rechnen. Denn wie im Gefängnis, schreibt Jackson, so zahlt sich auch in der Schule gute Führung aus (ebd., S. 30). Häufig genug aber schlägt das Aufbegehren von Schülern gegen den heimlichen Lehrplan der Institution in ‚disfunktionale‘ Verhaltensweisen, in Schul- und Unterrichtsstörungen, um. Wo sie nicht verhindert werden können, kommt ein typisches Reaktionsmuster zum Zug: die Exklusion (in Form von Nachsitzen, Sitzenbleiben oder Schulverweis). Sie bestätigt die traurige Wahrheit, dass Schüler an der Schule scheitern können, die Schule am Schüler aber nicht. Zumindest ist dies die Regel. Umso interessanter ist die Ausnahme: eine Schule, die an ihren Schülern scheitert, weil sie sie überhaupt nicht erreicht. Nils Christie schildert diesen Fall.

2.1.2 Schule ‚im Leerlauf‘: Der stumme Zwang der Dominanzkultur

Christie führt uns in diesem zweiten Beispiel nicht in ein französisches Dorf des 19. Jahrhunderts, sondern in ein Indianerreservat der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts. Vor unseren Augen lässt er folgendes Bild entstehen:

„Eine Landschaft in braun. Staubstraßen, viele Hütten irgendwie zusammengehauen, eine Reihe Zelte. 40.000 Menschen. Und dann, über dem Ganzen, wie ein Tempel: die Schule! Dakota, USA“ (Christie 1974, S. 17).

Die Schule steht in einem Indianerreservat im Pine Ridge District. Hier gibt es nicht viel zu holen, weder in der Landwirtschaft, noch in der industriellen Produktion. Nun gut, niemand hungert, niemand läuft nackt herum, schreibt Christie. „Aber Amerikaner [...] werden nicht aus ihnen. Bekommen sie Geld, vertrinken sie es. Den Tag über sitzen sie da, starren in die Wolken, schwätzen und treiben allerlei Unsinn. Nachts kann man immer noch die alten Tänze tanzen. Der Wohnkomfort ist noch weit entfernt vom amerikanischen Traum, das Wasser holt man vom Bach, die Feuerstelle spendet Wärme und an Stelle des WC gibt es bestenfalls ein Herzhäuschen. Sogar die Sprache wird hartnäckig bewahrt“ (ebd., S. 17).

Aber nun zur Schule: es handelt sich um eine Schule der Washingtoner Regierung, die den Indianerkindern in Pine Ridge ein akzeptables Schulangebot machen möchte. Vielleicht möchte man altes, an den Indianern begangenes Unrecht wieder gut machen. Auf jeden Fall sammeln einige Busse morgens die Kinder aus den entlegensten Winkeln ein und bringen sie in die Schule, wo sie Frühstück und Mittagessen erhalten. Außerdem gibt es ein Kollegium von qualifizierten Lehrern, die bereit stehen, „um den Tag sinnvoll zu erfüllen und die Kinder mit Wissen anzufüllen. Trotzdem – und vielleicht gerade deshalb – geht es völlig schief“ (ebd., S. 18). Die Hälfte der Kinder verlässt die Schule vor dem Ende der Grundschulzeit; und von den wenigen, die die Highschool beginnen, bleibt nur ein Drittel bei der Stange. Man könnte das Ganze auf einfache Weise erklären: die Kinder bekommen von zu Hause keine Unterstützung, sie entwickeln keine eigene Motivation oder sind einfach nicht begabt genug. Christie aber entwirft ein anderes Erklärungsmodell:

Mir kommt es so vor, als seien drei Elemente der Beschreibung, warum es schief ging, besonders wichtig: es handelt sich um eine Schule, die gegründet wurde in Folge einer Theorie vom Vakuum. Dadurch wird sie eine degradierende Schule und sie wird eine irrelevante Schule (ebd., S. 18 f.).

Statt von einem ‚Vakuum‘, spricht Christie auch von ‚*Hohlräumen*‘. „Der springende Punkt ist dabei der, daß man den Schüler als jemanden auffaßt, der vollständig hohl und leer oder höchstens mit irrelevantem bzw. geradezu

unerwünschtem Wissen belastet zum Lehrer kommt. Ein hoher Verwaltungsbeamter drückt es so aus:

„Dieses Kind kam aus einer konservativen Familie zur Schule. Der Junge spricht nur indianisch, das einzige, was er kennt, ist ‚Großmutter‘. Zu Hause gibt es keine Bücher, keine Zeitschriften, kein Radio, kein Fernsehen, keine Zeitungen; es ist alles leer! Nun kommt er zur Schule, und wir müssen ihm alles beibringen. Ok. – wir bringen ihn bis zu dem Punkt, wo er zu wissen beginnt – und da verläßt er die Schule. Die Zahl derjenigen, die vor dem Examen die Schule verlassen, ist sehr hoch. Irgendwann während der Schulzeit muß er nämlich wählen zwischen ‚Großmutter‘ und der Möglichkeit ein gebildeter Mensch zu werden [...]. Wenn wir nur früher an die Kinder heran kämen, im Kindergarten – oder Vorkindergartenalter – so etwas müßten wir hier haben – dann könnten wir mehr erreichen‘ (ebd., S. 19 f.).

Wir kennen natürlich diese Klagen über Kinder, die (aus der Schulperspektive) mit mangelhaften Startbedingungen ihre Schullaufbahn beginnen (und sprechen dann gern von Kindern aus ‚sozial schwierigen Verhältnissen‘ oder ‚mit Migrationshintergrund‘). Und wir kennen den gleichen Seufzer und den Wunsch: ‚Ach, könnte man doch früher an diese Kinder herankommen.‘ Aber das Problem dieser Indianerkinder besteht offensichtlich gar nicht darin, dass sie noch früher in die Schulkultur des weißen Mittelklassemannes hineinsozialisiert werden müssten. Es besteht vor allem darin, dass Schulverwaltung und Lehrer ihrer *Theorie vom Vakuum* anhängen: angeblich ist alles ‚leer‘. Aber genau das stimmt nicht. Die Theorie vom Hohlraum, der in Wirklichkeit nicht hohl und leer ist, führt dazu, dass das, was längst da ist, zur Seite gedrängt wird.

Blind trampelt der Lehrer in den Raum hinein und versucht, ihn mit seinen Waren anzufüllen, indem er sie auf all das häuft, was er nicht sehen kann. Durch diesen Vorgang wird ein Teil des Alten vielleicht hinaus gedrängt, einiges wird zerdrückt, während manches so kraftvoll ist, daß nun der Lehrer seinerseits seine Ware nicht los wird. Auf jeden Fall muß das Verhalten des Lehrers dazu führen, daß es den Schülern so vorkommt, als sei das, was vorher im Raum war, nicht aufhebenswert gewesen. So entwickelte sich das Ganze in Pine Ridge. Die Vakuumtheorie führte schnurstracks zu einer degradierenden Schule (ebd., S. 22).

Um zu verstehen, was da so kraftvoll Widerstand leistet, müsste man die kulturellen Traditionen, die Lebenswelt und das überkommene Selbstverständnis der Indianer teilen. Dann würde sehr schnell deutlich, dass die Indianer ein Menschenbild tief verinnerlicht haben, das dem Fortschrittsoptimismus der modernen Schule diametral widerstreitet:

Die Sioux-Indianer glauben fest daran, daß der Mensch ein unveränderliches Wesen besitzt. Wer froh ist, wird im Großen und Ganzen immer froh sein, wer gut ist, immer gut, und wer dumm ist, immer dumm. Deshalb ist es ganz besonders wichtig, sich nicht zu blamieren, indem man erkennen läßt, daß man

etwas nicht weiß, also dumm ist. Das wissen schließlich alle vernünftigen Mitglieder des Stammes und verhalten sich dem entsprechend. Wenn jemand einen Fehler macht, so tut man alles, um ihn zu vertuschen, damit er nicht sichtbar wird. Wenn trotzdem jemand verbessert werden muß, achtet man darauf, daß das so weit wie irgend möglich unter vier Augen und unter Wahrung der Würde des anderen geschieht. Doch die These vom Hohlraum läßt keinen Platz für Würde. Person und Ideale des Lehrers bringen es bereits mit sich, daß der Schüler minderwertig ist. Und die Situation in der Klasse unterstreicht das noch. Hier wird der junge Sioux dazu gezwungen, genau das Verkehrte zu tun: sich öffentlich zu blamieren, öffentlich korrigiert zu werden – und schließlich zu allem Überfluß auch noch mit jenem Mann zusammen zu arbeiten, den er nachgerade als Einbrecher im vollen Raum empfindet (ebd., S. 23).

Was dabei herauskommt, kann jeder an fünf Finger abzählen: Wollen die Schüler ihre Würde bewahren, so müssen sie den korrigierenden Erwartungen der Lehrer möglichst geschickt ausweichen. Man verhält sich ruhig, mimt, wenn nötig, Aufmerksamkeit, hängt den eigenen Wachträumen nach, liest in einem Comic oder Buch oder schwänzt ganz einfach die Schule. Die Lehrer resignieren genauso wie die Schüler: Sie geben es auf, mit der Klasse zu arbeiten, wenden sich nur noch einzelnen Schülern zu oder reden unentwegt in der Hoffnung, dass vielleicht doch einmal einer zuhört. Im Extremfall terrorisieren sie die Schüler, um ein paar Antworten aus ihnen herauszuquetschen. „Ebenso verzweiflungsvoll sind die Gegenmaßnahmen der Schüler: bei direkter Konfrontation ducken sie sich unter den Deckel ihres Pultes oder sie sehen nach allen möglichen anderen Richtungen, hören nicht, spielen verrückt. Alles ist besser als zu antworten, sich vielleicht zu blamieren, in jedem Fall mit ihm zusammen zu arbeiten, der sie eigentlich ja doch nicht akzeptiert“ (ebd., S. 25).

Die Schule im Pine Ridge District mag uns entfernt vorkommen. Was haben wir im PISA-geschockten Deutschland mit dieser Indianerschule zu tun? Und was geht uns eine Schulgeschichte an, die inzwischen mehr als ein halbes Jahrhundert zurück liegt? Doch ahnen Sie bereits die Antwort.

- *Hier wird ein Grunddilemma der modernen Schule auf den Punkt gebracht. Schulen – Einrichtungen also, denen die Förderung von Lernmöglichkeiten auf den Leib geschrieben ist – kommen sich selbst in die Quere. Sie verhindern, was sie sollen, weil sie von Schülern als widersinnig erfahren werden. Sie transportieren die Werte der jeweiligen Dominanzkultur und schließen damit unter der Hand diejenigen aus, denen diese Kultur fremd ist.*

Der stumme Zwang der Verhältnisse macht stumm – und schließlich (gemessen an der Dominanzkultur) auch dumm. Die Indianerkinder im Pine Ridge District machen die gleichen Erfahrungen wie zahllose andere Schülerinnen und Schüler im gegenwärtigen Schulsystem: Dummheit ist lernbar! Und gelernt wird sie

gerade in demjenigen System, dass sich die Abschaffung von Unwissenheit und Aberglauben auf die Fahnen schreibt.

Exkurs: Radikale Schulkritik

Diese ins Auge springende Ungereimtheit hat einen der schärfsten und intelligentesten Kritiker der modernen Schule – nämlich Ivan Illich (1926 - 2002) – zu einer radikalen Konsequenz genötigt. Seine ebenso klare wie brüskierende Forderung lautet: „Schafft die Schulen ab!“ Den meisten wird diese Forderung absurd erscheinen, weil sich keiner mehr vorstellen kann, wie es wäre, wenn es die Schule nicht gäbe. Dabei ist die Schule, wie wir sie heute kennen, historisch gesehen eine relativ junge Erfindung des Industriezeitalters. Illich ist davon überzeugt, dass wir uns gesamtgesellschaftlich längst in einer Übergangsphase befinden, in der sich diese Industriegesellschaft – und mit ihr die sie tragenden Mythen von der Mobilität durch Individualverkehr, der Sicherheit durch Massenvernichtungswaffen und der Bildung durch Schulen – aufzulösen beginnen. Illich bestreitet partout, dass die Schule bzw. eine umfassende Beschulung der Königsweg der Bildung sei. Im Gegenteil: *Schulen produzieren einen modernen Mythos*, dem zumindest die Bildungseliten in Industriegesellschaften gerne Glauben schenken: den Mythos der *Institutionalisierung, Messung und Verpackung von Wissen und Werten*. Warum sollten diejenigen, die davon profitieren, daran zweifeln?

„Es ist heute schwierig“, schreibt Illich, „die Schule als System in Frage zu stellen, weil wir so daran gewöhnt sind. Unsere industriellen Kategorien sind dazu angetan, Ergebnisse als die Produkte spezialisierter Institutionen und Instrumente anzusehen. Armeen liefern ihren Ländern Verteidigung. Kirchen sorgen für die Erlösung im Jenseits. Alfred Binet, der französische Psychologe, hat die Intelligenz als das definiert, was seine Tests testen. Warum soll man dann nicht Bildung als Erzeugnis von Schulen verstehen? Lässt man dieses Etikett erst einmal gelten, so macht Bildung ohne Schulen den Eindruck, als wäre sie etwas Unechtes, Illegitimes und jedenfalls nicht Beglaubigtes“ (Illich 1972, S. 28).

Davon sind nicht allein diejenigen überzeugt, die Schulen durchlaufen haben, sondern auch diejenigen, denen keine oder nur wenig Schulbildung zuteil wurde. Die Schulabbrecher, die Versager oder die Indianerkinder – sie alle wissen längst: Sie sind die ‚Dummen‘. Daher beginnt für Illich die eigentliche Bildungsarbeit nicht damit, Schulen zu errichten, sondern den Menschen das Selbstvertrauen zurückzugeben, dass sie nicht die ‚Dummen‘ sind.

Seine Absage an das moderne Schulsystem formuliert Ivan Illich vor dem Hintergrund der Bildungsprobleme der so genannten ‚Dritten Welt‘, die sich bei der Entwicklung eigener Bildungssysteme oftmals an kolonialen Vorbildern orientierte (und auf diese Weise die Kluft zwischen Bildungsprivilegierten und von aller Bildung Ausgeschlossenen reproduzierte). Paulo Freire (1921 - 1997),

der brasilianische Befreiungspädagoge, der Ivan Illich freundschaftlich verbunden war, zog daraus seine eigenen Konsequenzen: Er lehnte es ab, es mit dem Aufbau der ‚heiligen Kuh‘ namens Schule überhaupt erst zu versuchen. Stattdessen entwarf er *Alphabetisierungsprogramme*, die in verschiedenen lateinamerikanischen Ländern einen so großen Erfolg verbuchten, dass sie ihm die Verfolgung durch die herrschenden (Bildungs-) Eliten und Gefängnis einbrachten.

Freire verwirft ausdrücklich den Gedanken, man könne Menschen wie Hohlräume, leere Gefäße oder – ein Bild, das Freire häufig benutzt – ein leeres Konto für Bankeinlagen betrachten. Entsprechend beginnt Freire seine Alphabetisierungskampagnen stets mit einer Recherche des sozialen Umfeldes derjenigen, mit denen ein Alphabetisierungsprojekt durchgeführt werden soll. In dieser Vorphase kommt es darauf an, das Leben der Menschen zu teilen, um die ‚*generativen Themen*‘ zu entdecken, von denen der Lernprozess ausgehen kann. Das kann ein fehlender Brunnen und Wassermangel sein, das können fehlende Häuser und Ziegelsteine sein. So beginnt der Alphabetisierungsprozess zum Beispiel mit dem Wort ‚tijolo‘ (Ziegelstein). Die Art und Weise, wie Freire mit diesem Wort umgeht, erinnert nicht zufällig an Pestalozzis Elementarmethode (vgl. Kap. 2.1): das Wort wird in seine Silben zerlegt, aus denen phonemische Gruppen aufgebaut werden (z.B. ta-te-ti-to-tu/ ja-je-ji-jo-ju/ la-le-li-lo-lu). Danach beginnt die kreative Arbeit mit ‚Entdeckungskarten‘, mit denen die Teilnehmer des Lernprozesses ihre eigenen Wörter (er)finden können (z.B. tatu = Gürteltier, luta = Kampf, lula = Tintenfisch usw.). Die Menschen werden zum Schöpfer ‚ihrer Sprache‘ und vermittelt Sprache eignen sie sich ‚ihre Welt‘ an. Es geht also um mehr als nur ums Sprechen und Schreiben. Es geht darum, sich als *schöpferisches Subjekt der eigenen Welt* zu erfahren. In Freires Worten: Alle Bemühungen des Lehrers sollten mit seinen Schülern darin überein kommen, „sich in kritisches Denken einzuüben und das Ringen um gegenseitige Vermenschlichung zu wagen. Seine Bemühungen müssen von einem tiefen Vertrauen in die Menschen und in ihre schöpferische Kraft erfüllt sein“ (Freire 1971, S. 78).

Das ist leichter gesagt als getan. Auch Paulo Freire ist nicht so naiv zu glauben, die Hoffnungen der unterdrückten Landarbeiter, die in und durch seine Alphabetisierungskampagnen aufbrechen, fielen in aller Reinheit vom Himmel. Im Gegenteil entdeckt er im unkritischen Bild von Freiheit, die die brasilianischen Campesinos herbeisehnen, die Handschrift der verinnerlichten Autoritäten wieder. Frei sein heißt zunächst: sein wie der konkret erfahrene Boss – mit dieser Macht, mit dieser Gewalt. Und es heißt auch: sich an die alten Zwänge halten, indem man sie anderen erneut aufzwingt. Auf diese Weise haben die Beherrschten teil an der organisierten Gewalt. Sie reproduzieren genau das, was Freire die ‚*Kolonialisierung des Alltagsbewusstseins*‘ nennt. Gemeint ist damit, „daß die unterdrückerische Wirklichkeit diejenigen

verschlingt, die darin leben und auf diese Weise die Wirkung hat, das Bewußtsein der Menschen zu überfluten“ (ebd., S. 47 f.).

Das Gefühl, ‚verschlungen‘ zu werden, ‚untergetaucht‘ zu sein, nicht mehr oben zu schwimmen, findet sich jedoch nicht allein bei brasilianischen Landarbeitern. Kurse etwa mit deutschen Auszubildenden oder Hausfrauen (vgl. Kalasek/ Eichler 1983, S. 361 ff.) spiegeln – bis in die Wortwahl – einen ähnlichen Erfahrungstypus wieder. Hier wie in der so genannten ‚Dritten Welt‘ geht es daher pädagogisch gesehen um den gleichen Prozess: nämlich um das ‚Auftauchen‘ *aus dem überfluteten Bewusstsein*. Dass dieses ‚Auftauchen‘ eine erschütternde, Angst besetzte Erfahrung sein kann, belegt eine kleine Szene, die einer meiner Studierenden im Rahmen von Alphabetisierungskursen für deutsche Erwachsene Mitte der 90er Jahre dokumentierte.

A. ist weiblich, 29 Jahre alt, ledig und wohnt noch bei den Eltern, die einen landwirtschaftlichen Betrieb führen. Der Kurs übte das Ausfüllen von Formularen, unter anderem auch Bankformulare, wie Schecks und Überweisungen.

A.: Das will ich nicht lernen, das brauche ich nicht.

S. (der Student, der den Kurs leitet): Wieso, hast du kein Konto?

A.: Doch, ein Konto hab ich. Da tut mir der Betrieb immer meinen Lohn einzahlen.

S.: Und wenn du Geld holen willst, gehst du dann zum Automaten, oder füllt dir dann ebenfalls der Bankangestellte das Formular aus? (Zuvor hatte ein Teilnehmer nämlich erzählt, dass er immer in eine Bankfiliale im Nachbarstadtteil geht und sich dort von einem bestimmten Bankangestellten seinen Scheckvordruck oder seinen Überweisungsträger ausfüllen lässt.)

A.: Nein, dann sag ich meinem Vater Bescheid und der holt mir welches.

H.: (dieser Kursteilnehmer ist männlich, 27 Jahre): Ja, und Kontoauszüge, holt dir die auch dein Vater?

A.: Ja, ja, das macht alles mein Vater, und das soll auch so bleiben, den Krach will ich nicht noch mal erleben.

S.: Wieso Krach?

A.: Als ich damals, nach der Ausbildung, angefangen habe zu arbeiten, habe ich ein Konto gebraucht. Also bin ich mit meiner Mutter zur Bank und wir haben ein Konto eröffnet. Das hättest du erleben müssen, dieses Theater. Da hab ich keine Lust mehr drauf.

S.: Wieso Theater?

A.: Weil mein Vater nicht an dieses Konto dran konnte.

H.: So was gäbe es bei mir nicht. An mein Konto kommt kein anderer dran.

A.: Der hat getobt zu Hause, richtig wie ein Wahnsinniger herum geschrien hat er. Was das soll und so weiter. Mir war das dann einfach alles zu viel und ich habe zurück geschrien und bin in mein Zimmer gerannt. Das war aber auch keine Lösung, weil dann meine Mutter alles abgekriegt hat. Mein Vater ist unwahrscheinlich herrschsüchtig.

H.: So Leute muss man einfach toben lassen, die regen sich schon wieder von allein ab.

A.: Da kennst du aber meinen Vater schlecht. Der gibt da nicht nach, der macht so lange herum, bis er seinen Willen durchgesetzt hat. Das war schon immer so.

S.: Und was ist mit dir?

A.: Ich hab mich da schon ein ganzes Stück befreit. Da haben die im Betrieb mir sehr geholfen. Früher wär ich nie allein in die Stadt gegangen, heute mach ich das ab und zu, so nach der Arbeit einfach noch ein Stündchen durch die Stadt zu laufen. Am Anfang hat es deswegen auch immer Ärger gegeben, weil doch daheim so viel Arbeit ist. Oder, dass ich in den Kurs komme, das wäre früher undenkbar gewesen.

S.: Und jetzt hast du Angst, dass wenn du selbstständig an dein Konto gehst, dass es erneut zum großen Krach kommt?

A.: Das wird so sein. Von daher will ich auch nicht wissen, wie es geht.

S.: Und was wäre, wenn du es trotzdem lernen würdest und dein Wissen aber vorerst nicht anwendest?

A.: Nein, nein, wenn der das rausbekommen würde. Ich kann mir ja noch irgendwie helfen, aber meine Mutter, die wird wieder alles ausbaden müssen. Nein, dann will ich es lieber nicht wissen.

H.: Aber woher sollte es dein Vater wissen, wenn du es ihm nicht sagst? Von uns hier aus dem Kurs erfährt er es bestimmt nicht.

S.: Würde es dir nicht besser gehen, wenn du weißt, das kann ich?

A.: Ja, ich glaube, das würde mir schon helfen, irgendwann muss ich es sowieso selber machen – und außerdem: wenn ich es selbst kann und mein Vater geht für mich auf die Sparkasse, dann macht er sich zum Laufburschen für mich.

S.: Wäre das nicht dann so eine Art ‚innere Freiheit‘?

A.: Ja, das stimmt, das ist gut, es wäre eine innere Freiheit so lange, bis ich meine äußere Freiheit mal haben werde...

U. (ein männlicher Kursteilnehmer, 37 Jahre): ...oder bis du dir sie nimmst – bei Gelegenheit.

A.: Genau, bis ich sie mir irgendwann nehme. Das ist gut, das gefällt mir.

Nach einigen Wochen kam A. in den Kurs und berichtet:

A.: Gestern war ich auf der Sparkasse und ich hab Geld geholt.

U.: Und dein Vater?

A.: Der hat sich erstmal aufgeführt wie von der Tarantel gestochen, als er das erfahren hat. Aber ich habe ihm dann gesagt: ‚Was regst du dich bloß schon wieder auf, du hast doch, als ich dich gefragt habe, ob du mir Geld holen kannst, gesagt, du könntest nicht immer meinen Scheiß erledigen. Dann hab ich halt meinen Scheiß selbst erledigt.‘ Danach hat er zwar noch ein bisschen gemault, aber heute Morgen in der Küche hat er keinen Ton mehr gesagt.

Fortsetzung Abschnitt 2.1.2

In diesem Beispiel werden kleine Lernbewegungen zu großen Schritten in die Freiheit. Sie gelingen deshalb, weil die gängigen Fremd- und Selbstzuschreibungen, zu den ‚Dummen‘ zu gehören, aufgebrochen wurden; weil in den Blick kommen konnte, welche Erfahrungen und Wünsche den (angeblich leeren) Hohlraum strukturieren; weil die Würde und Freiheit der Person (und nicht das Ausfüllen eines Formulars) den Sinnhorizont des Lernprozesses absteckten. Wir wissen in diesem Fall nicht, warum A. in ihrer bisherigen Schullaufbahn nicht in der Lage war, Lesen und Schreiben zu lernen.

Wir wissen aber, dass es derzeit in Deutschland mindestens drei Millionen erwachsene Analphabeten gibt (die Schätzungen schwanken zwischen drei und acht Millionen), für die die Schule zu einer Art ‚Rüttelsieb‘ geworden ist, durch das sie am Ende hindurch gefallen sind. Nils Christie benutzt ein anderes Bild, um die Selektionseffekte von Schulen zu verdeutlichen. Er spricht von der ‚Zentrifuge‘, die die einen an den Rand schleudert, während die anderen nah am Zentrum bleiben.

2.1.3 Schule als ‚Zentrifuge‘: die Illusion der Chancengleichheit

Wie die Zentrifuge arbeitet, dokumentiert Christie wieder an einem markanten Beispiel. Diesmal geht es um die Schulkarrieren von zwei Schülern irgendwo in einer nordenglischen Industriestadt in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts. Die Schüler heißen Adrian und Clint. Bei der Schule, die sie besuchen, handelt es sich um die Oberstufe der Pflichtschule, die die Schüler vier Jahre lang besuchen müssen (etwa vom 12. bis zum 16. Lebensjahr). Die Stadt hat nichts Aufregendes: triste Häuser, englisches Arbeitermilieu. Vierhundertfünfzig Schüler bevölkern ein zehn Jahre altes, doch bereits ergrautes Schulgebäude. Die Schule ist in Leistungszüge eingeteilt: die Klügsten kommen in die A-Klasse, die hoffnungslosen Fälle in die D-Klasse. Doch man kann noch tiefer fallen: in die E-Klasse. Danach geht nichts mehr.

Adrian und Clint beginnen in der gleichen Klasse unter gleichen Voraussetzungen. Beide haben in der Grundschule gute Leistungen erbracht.

Doch dann passierte irgendetwas mit Clint. Wir wissen nicht, was alles auslöste. [...]. Im Einzelnen verläuft die Entwicklung folgendermaßen: Clint überwirft sich in der ersten Klasse mit seinem Hauptlehrer. Als Schockbehandlung wird er für kurze Zeit in die E-Klasse versetzt. Danach kommt er wieder zurück, aber nicht ganz bis zur A, sondern er muß sich mit der B-Klasse zufrieden geben. Hier aber geht es schnell bergab. Zuerst ist er Nummer zwei der Klasse, dann Nummer sechs, Nummer 21 und schließlich Nummer 30. Und mehr sind nicht in der Klasse. Er wird versetzt in die C-Klasse, die er als Nummer 21 von 23 abschließt. Und damit ist die Pflichtschule zu Ende [...]. Hargreaves [der die beiden Schulkarrieren dokumentierte, L. P.] unternimmt den Versuch zu erklären: Clint habe Freunde in der C- und D-Klasse gehabt und sich daher dort hinunter arbeiten müssen. Aber warum hatte er nicht stattdessen Freunde in der A-Klasse? Vielleicht bot sie nicht Platz genug für Clint und Adrian. Auf diese Fragen gibt es keine Antwort. Eins steht fest: als Clint absackte, wurde er sowohl in Klasse C, wie in Klasse D auf Grund seiner Begabung und seiner Körperkraft der natürliche Führer.

Von außen betrachtet wurde jeder von beiden König in seinem Reich: Adrian; gut angezogen und immer sauber gewaschen; der oberste Vertrauensmann der Schule; unbestrittener Anführer seiner Klasse; einer der besten Schüler der Schule; kaum Unterrichtsversäumnisse; positive Einstellung, aber erfüllt von ganz bestimmten Forderungen, daß die Lehrer einen effektiven Unterricht zu geben hätten. Dagegen Clint; lange ungekämmt Haare; ständig im Kampf

darum, sie behalten zu dürfen; Bluejeans – auch im Gegensatz zur Schulordnung, bekannt als der Schläger der Schule, beliebt bei einigen, während die meisten sich ihm unterordnen, ständige Unterrichtsversäumnisse, der Abscheu der Lehrer, erfüllt von der einen, brennend heißen Sehnsucht: daß der Zwang einmal zu Ende ging (Christie 1974, S. 28 f.).

So, wie uns Christie die Protagonisten schildert, ist die Lage klar: Adrian und Clint, das bedeutet: zwei Könige, zwei Königreiche – aber ein gemeinsames Territorium. Dass das nicht gut gehen kann, liegt auf der Hand. Aber vielleicht ist genau dies der Sinn der ‚Zentrifuge‘: Sie *vergrößert die Differenzen*.

Den Kernpunkt an dieser Schule können wir vielleicht am Besten verstehen, wenn wir sie als System für Doppelgewinner – und Doppelverlierer ansehen. Adrian und seine Untertanen in Klasse A gewinnen zunächst einmal im Hinblick auf die Forderungen der Gesellschaft. Das ist das Gleiche in England wie bei den Sioux-Indianern. [...] Doch Adrian siegte und Clint verlor auch im Hinblick auf kurzfristigere Zielsetzungen. Man kann Eltern, Lehrer und andere Erwachsene verachten oder hassen. Unzählige Studien beweisen, daß ihre Wertvorstellungen sich doch einschleichen. Sei fleißig in der Schule, arbeite und lerne, gehorche deinen Vorgesetzten. Adrian weiß das. Clint weiß das. Und zu allem Überfluß handelt es sich um ein System, in dem sie gemeinsam in die Arena gezwungen werden, um ihre Siege und Niederlagen miteinander zu erleben, sie aneinander zu messen, damit das Weiße noch weißer und das Schwarze noch schwärzer werden kann (ebd., S. 34 f.).

Welche Alternativen bleiben in dieser Situation für die Doppelgewinner und Doppelverlierer? Die Doppelgewinner müssen Besitzstandswahrung betreiben. Wenn sie ihre Selbstachtung nicht verlieren wollen, müssen sie alle Kraft darauf verwenden, an der Spitze zu bleiben. Entsprechend charakterisiert Christie den Umgangsstil in der A-Klasse: „Die A-Klasse war sich ihrer schulischen Führerrolle besonders bewußt. Wie Adrian, so die Klasse. Neulinge hatten einen niedrigen Status, denn sie hielten die Klasse auf. An ihren Mängeln wurden die Normen der Klasse deutlich. Alf war der Unbeliebteste in der A-Klasse. Er war auch der Stärkste, das war nach den Regeln der Klasse durchaus in Ordnung, genügte aber nicht, um seine anderen Schwächen auszugleichen. Er war nicht so begabt wie die anderen, zog sich nicht so gut an und schlug auch mehr Krach. Das alles war ein Bruch wichtiger Normen. Ein weiterer Grundsatz der A-Klasse lautete: ‚Du sollst nicht von anderen abschreiben‘“ (ebd., S. 30 f.).

Für Clint hingegen sind solche Regeln ohne Belang. Will er seine Selbstachtung bewahren, so muss er „der Überzeugung sein und das auch zeigen, daß ihm ein gewöhnliches Erwachsenenendasein genügt, und daß die Schule daher für ihn keine Relevanz besitzt. Am Besten kann er das dadurch ausdrücken, daß er so schnell wie möglich wie ein Erwachsener zu leben beginnt und die Symbole des Erwachsenenseins anwendet. Für Clint liegen sie auf der Hand: Rauchen, Trinken, Billard spielen und mit Mädchen herumziehen. Und außerdem bedeutet das, über sein Leben selbst zu bestimmen, in jeder möglichen Situation außer bei

der Lohnarbeit, wo man sich abschuft, um Geld genug zu haben für all das eben erwähnte ‚Erwachsene‘. So also sieht seine Antwort aus“ (ebd., S. 35). Betrachtet man die Schule auf diese Weise im Fokus individueller Schullaufbahnen, dann tritt das *Spannungsfeld von Integration und Widerstand in personalisierter Form* in den Blick. Adrian verinnerlicht und repräsentiert auf seine Weise die Integrationsansprüche der Institution; Clint hingegen demonstriert die Grenzen der Integrationsbemühungen, gegen die sich sein Widerstand richtet. Und beides fügt sich nicht bruchlos ineinander, sondern lässt ein widersprüchliches Feld von Kräfteverhältnissen, Funktionen, Wirkungen und Gegenwirkungen hervortreten. Die Dynamik dieses Feldes findet – zumindest auf den ersten Blick – in den Absichten und Handlungen der Akteure ihren Ausdruck. Auf den zweiten Blick jedoch zeigt sich, dass sie sich häufig auch hinter deren Rücken durchsetzt. Man kann solche Systemeffekte auch im Fall von Adrian und Clint vermuten. Zwar erfahren wir in diesem Fallbericht nichts über ihre soziale Herkunft, über ihr familiäres Umfeld und dessen Bildungs- und Berufserwartungen. Aber wir können nach allem, was wir aus soziologischen Untersuchungen über das Verhältnis von Bildungserfolg und sozialer Ungleichheit wissen, vermuten, dass Adrian und Clint unterschiedlichen sozialen Milieus entstammen.

Dies liegt vor allem deshalb auf der Hand, weil zahlreiche Erhebungen in unterschiedlichen Ländern immer wieder ein gleiches Ergebnis zutage fördern: dass es einen signifikanten *Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg* in modernen Bildungssystemen gibt. „Umgekehrt ist dann auch der Schulerfolg mit entscheidend dafür, in welcher sozialen Schicht die Kinder sich ihrerseits, als nächste Generation, wiederfinden. Dadurch ist das Bildungssystem in die Reproduktion, d.h. die ständige Wiederherstellung von sozialer Ungleichheit involviert“ (Gill 2008, S. 40). Dieses Ergebnis widerspricht jedoch fundamental dem Selbstverständnis moderner Schulen, wie es sich seit Beginn des Industriezeitalters herausgebildet hat. Moderne Schulen halten sich etwas darauf zugute, die *Aristokratie* (die ihre Vorrangstellung als erbliches Privileg verstand) durch eine ‚*Meritokratie*‘ (also durch eine flexible soziale Rangfolge aufgrund von individueller Leistung) abgelöst zu haben. Die ‚*Meritokratie*‘ folgt dem Grundsatz, jeder ‚trage seinen Marschallstab im Tornister‘.

Diese Unterstellung wird durch einen individualisierenden Blick auf Schulkarrieren verstärkt. Betrachtet man die Lerngeschichten von Adrian und Clint für sich, dann entsteht leicht der Eindruck, jeder bekomme, was er verdiene. Beide hatten gleiche Startchancen, aber sie haben etwas Verschiedenes daraus gemacht. Das kann im Einzelfall tatsächlich so sein, aufs Ganze gesehen aber zeigt sich ein anderes Bild: die Schule bevorzugt oder benachteiligt unterschiedliche Schülerpopulationen nachhaltig. Sie tut dies auf indirekte Weise: etwa über ihr dominantes kulturelles Milieu, ihren Sprachstil oder ihre inkorporierten Erwartungen. Entsprechend charakterisiert Christie die von ihm

vorgestellten Schulbeispiele folgendermaßen: *die französische Dorfschule erwies sich als eine ‚relevante‘ Schule; die Indianerschule erwies sich als ‚irrelevant‘; die Schule von Adrian und Clint aber erweist sich als eine ‚polarisierende‘ Schule.*

Man könnte vielleicht einwenden, es handle sich im Falle von Adrian und Clint um ein überholtes Beispiel aus den sechziger Jahren. Doch zeichnen die jüngsten PISA-Studien kein wesentlich anderes Bild. Ihren Ergebnissen zufolge ist das deutsche Schulsystem sozial besonders ungerecht und es bringt dabei nicht einmal besonders gute Leistungen hervor. Es arbeitet weiterhin als ‚Zentrifuge‘ und polarisiert. Diese Effekte des Systems aber erscheinen im Selbstverständnis der Betroffenen als Ausdruck individueller Begabungsunterschiede. Auf diese Weise werden *soziale Tatbestände* durch die Praxis der Bildungsinstitutionen *in ‚natürliche‘ umgedeutet.*

„Der Mythos, an den fast alle glauben“, schreibt Ribolits, „lautet, dass man gesellschaftliche Spitzenpositionen durch hervorragende Tüchtigkeit erreicht und dieser Zusammenhang nur in leistungsfeindlichen Gesellschaften nicht oder nicht ausreichend gegeben ist“ (Ribolits 2007, S. 179).

Im ‚meritokratischen‘ Verständnis von Schule braucht man also nur dafür zu sorgen, dass allen die gleichen Startbedingungen eingeräumt werden. Der Rest ergibt sich dann aus den ‚natürlichen‘ Begabungs- und Leistungsunterschieden. Der französische Soziologe Bourdieu (1930 – 2002) sieht in diesem Erklärungsmuster die charakteristische Form der ‚*Soziodizee*‘ (vgl. ebd., S. 176) einer herrschenden Klasse. (Der Begriff ‚*Soziodizee*‘ ist eine Wortschöpfung, die sich an den von dem Philosophen Leibniz (1646 - 1716) eingeführten Begriff der ‚*Theodizee*‘ anlehnt. Die *Theodizee* sollte eine Begründung dafür liefern, weshalb die Existenz des Bösen in der Welt nicht der Güte Gottes widerspreche. Entsprechend ist der Begriff der *Soziodizee* zu verstehen als Legitimierung der sozialen Ordnung im Sinne einer höheren Gerechtigkeit.) Bourdieu greift diese Vorstellung der *Soziodizee* an, indem er nachzuweisen sucht, dass die zugrunde liegende Idee der Chancengleichheit eine Illusion ist (vgl. Bourdieu/ Passeron 1971). Bildlich gesprochen: der Tornister, den die Schulanfänger in die Schule mitbringen, ist weder bei allen leer, noch enthält er bei allen einen Marschallstab. Vielmehr ist er unterschiedlich angefüllt mit ‚kulturellem Kapital‘.

Exkurs: Die Illusion der Chancengleichheit

Bourdieu führt diesen Begriff ein, um erklären zu können, wie sich unter meritokratischen Bedingungen soziale Ungleichheit im Bildungssystem reproduziert. Bourdieus Unterscheidung verschiedener Kapitalformen erlaubt, die Ressourcen, die den einzelnen Schülern auf ihrem Weg durch die Schule zur Verfügung stehen, genauer unter die Lupe nehmen:

- *Ökonomisches Kapital*: Dies ist die uns geläufigste Form des Kapitals, der Besitz wirtschaftlich wertvoller Güter. „Die generalisierte Form des Besitztittels ist heute das Geld, das seinem Träger Ansprüche auf wirtschaftliche Güter jedweder Art verleiht. Ökonomische Besitztittel können nicht nur in der Familie vererbt, sondern im Prinzip beliebig zwischen Personen und Organisationen übertragen werden“ (Gill 2008, S. 46). Dieses Kapital spielt nach meritokratischer Vorstellung in einem öffentlichen und zudem kostenlosen Bildungssystem keine entscheidende Rolle. (Allerdings könnte sich dies durch die forcierte Privatisierung von Bildungseinrichtungen in Zukunft ändern.)
- *Soziales Kapital*: Es findet in sozialen Beziehungen und sozialem Ansehen seinen Ausdruck. Die institutionelle Form dieses Kapitals ist zum Beispiel der Adelstitel, der jedoch heute eine relativ geringe Rolle spielt. Viel bedeutsamer sind nicht-institutionelle Formen wie z. B. die Mitgliedschaft in exklusiven Vereinigungen, Netzwerken oder Hochschulen. Eine ungleiche Ausstattung mit sozialem Kapital schlägt sich in der Schullaufbahn erkennbar nieder. Pointiert fasst der Soziologe Hartmann seine Studienergebnisse folgendermaßen zusammen: „Wenn man promoviert hat und als Arbeiterkind und als Kind eines leitenden Angestellten zur selben Zeit studiert hat, an derselben Uni, dasselbe Fach, mit derselben Geschwindigkeit, mit genauso vielen Auslandsemestern, mit allem, was sonst noch an Variablen zu berücksichtigen wäre, dann hat das Kind eines leitenden Angestellten eine zehn Mal so hohe Chance, in die erste Führungsebene eines deutschen Unternehmens zu kommen, als das Kind eines Arbeiters“ (Hartmann 2004).
- *Kulturelles Kapital*: Damit sind nicht nur die Bildungstitel gemeint, die ein Mensch im Laufe seines Lebens erwirbt, sondern die vielfältigen Formen der Teilhabe an bzw. des Erschlossenseins für den kulturellen Reichtum einer Gesellschaft. Häufig handelt es sich dabei um ein inkorporiertes (also: körpergebundenes) Kapital. Es findet seinen Ausdruck in der spezifischen Wahrnehmungsfähigkeit, dem Aufnahmevermögen, dem Abstraktionsvermögen, dem Geschick, der inneren Haltung einer Person. Das inkorporierte kulturelle Kapital ist das undurchsichtigste aller Kapitalsorten. Seine Undurchsichtigkeit macht es leicht, die daraus resultierenden Aspekte sozialer Ungleichheit zu verschleiern.

Es ist vor allem *die ungleiche Ausstattung mit kulturellem Kapital*, die die unterstellte *Chancengleichheit* zur *Illusion* werden lässt. Bereits die kulturelle Grundausstattung, die in der frühkindlichen familiären Sozialisation erworben wird, kann erheblich differieren. Mit Hilfe der schichtspezifisch orientierten Sozialisationsforschung lässt sich zeigen, dass bereits im Rahmen der primären Sozialisation (also: in der Familie) entscheidende Weichenstellungen erfolgen. „Der in der Familie erworbene ‚Sozialcharakter‘ [entspricht] dem kulturellen

Milieu der Schule im Fall von Arbeiterkindern weniger gut, im Fall vom z.B. Mittelschichtkindern besser“ (Böttcher/ Klemm 2008, S. 56). Man kann diese Erklärung ungleicher Bildungschancen noch weiter ausdifferenzieren, indem man neben der primären auch die sekundäre Sozialisation in Schulen – vor allem den Zusammenhang zwischen der Abfolge von Entscheidungen im Verlaufe einer Bildungskarriere und der sozialen Herkunft – in den Blick rückt. Es zeigt sich dann, dass in bildungsfernen Elternhäusern die Entscheidung fürs Gymnasium seltener bzw. erst bei deutlich höheren Schulleistungen der Kinder fällt. „Eine Vielzahl von empirischen Forschungen bestätigt solche Prozesse der ‚Selbsteliminierung‘ an verschiedenen Punkten des Bildungssystems [...] Eliminierung und Selbsteliminierung gehen bei der Erzeugung von Ungleichheit Hand in Hand“ (ebd., S. 59).

Fortsetzung Abschnitt 2.1.3

An der Schullaufbahn von Clint lässt sich dieses *Zusammenspiel von Eliminierung und Selbsteliminierung* gut erkennen. Tatsächlich trägt Clint seinen Teil dazu bei, die Spielregeln des Systems zu bestätigen, indem er sich gegen alle Regeln auflehnt. Um diesen alltäglichen Kleinkrieg in den Blick zu rücken, muss man gewissermaßen aus der ‚Vogelperspektive‘ der Systemanalyse hinunter stoßen ins Dickicht des Schulalltags. Alltagstheoretische Analysen (vgl. Thiemann 1985) bringen die Taktiken und Finten, die Vorteile und Verlegenheiten ans Licht, mit denen die Akteure Situationen für sich zu entscheiden suchen. So, wie sich auf der Systemebene ein permanenter politischer Kampf um Schulformen, Leistungserwartungen und Ressourcen abspielt, so ist auch der ‚schmuddelige‘ Unterrichtsalltag von einem ständigen Kampf um Situationsdefinitionen bestimmt, um die Frage also, wer hier eigentlich das Sagen hat.

Die Widerstände und Kommunikationsblockaden können im tagtäglichen Kleinkrieg ein Ausmaß annehmen, das die Funktionsfähigkeit von Schulen insgesamt in Frage stellt. Dies führt verschiedenste Schultheoretiker und Schulreformer immer wieder zu der irritierenden Frage: ‚Was wäre eigentlich, wenn man die Schule schließen würde?‘ Hartmut von Hentig (geb. 1925), einer der renommiertesten Schulreformer in Deutschland, hat sich im hohen Alter diese Frage noch einmal gestellt. Und er kommt zu dem Schluss, man solle „die Mittelstufe der Allgemeinbildenden Schulen (die Altersjahrgänge 13, 14 und 15) ‚entschulen‘“ (von Hentig 2006, S. 10). Damit ist nicht gemeint, die Mittelstufe ersatzlos zu streichen. Doch sollte an ihre Stelle etwas anderes treten: „An die Stelle von verordnetem Pensum eine möglichst frei zu wählende Lerngelegenheit, an die Stelle von kollektiver Belehrung eine persönliche Bewährung in einem Lebenszusammenhang, an die Stelle von Leistungszwang eine Selbstverpflichtung, an die Stelle des abstrakten Gehorsams ein konkreter Vertrag mit der Gemeinschaft“ (ebd., S. 11).

Um dies umzusetzen, braucht man tatsächlich keine Schule. Dennoch melden sich tief sitzende Zweifel an:

- *Kann man das Vertrautwerden mit dem kulturellen Erbe und den gesellschaftlichen Verkehrsformen einfach dem subjektiven Belieben überlassen? Und sogleich erhebt sich die Gegenfrage: Könnte man dieses Vertrautwerden ohne freie Einwilligung und subjektives Interesse überhaupt erreichen? Vermutlich lässt sich die Frage, wie viel Ver- oder Entschulung nötig und hilfreich wäre, nicht eindeutig klären, weil die Schule ein ‚uneindeutiger‘, widersprüchlicher Ort bleibt. Gleichwohl entfaltet die Frage: ‚Was wäre, wenn es die Schule nicht gäbe?‘ eine heilsame Wirkung.*
- *Nils Christie antwortet auf diese Frage so: „Wenn die Schule zu machte, würde ein Schleier weggezogen“ (Christie 1974, S. 63). Der Schleier besteht im idealistischen Selbst(miss)verständnis der Schule, sie diene einzig und allein der Humanisierung und Bildung. Gleichzeitig – und im Kontrast dazu – dient sie nämlich auch der Aufrechterhaltung der Soziodizee, der Selektion und Kontrolle, der Einführung in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse. Darauf wird die Gegenwartsgesellschaft ebenso wenig verzichten können, wie sie es andererseits mit den unkalkulierbaren und widerständigen Effekten der Schule zu tun bekommt.*

Es sind diese Widerspruchslagen, die schulische Reformprozesse stets aufs Neue antreiben und dazu auffordern, die Schule ‚neu zu denken‘ (vgl. von Hentig 1993). Das kann darauf hinauslaufen, Schule als eine besondere Art von ‚Polis‘ zu konzipieren (vgl. ebd., S 183 ff.); es kann darauf hinauslaufen, Schule als experimentelles ‚Labor‘ zu entwerfen (vgl. von Hentig 1998); es kann auch darauf hinauslaufen, die schulische Ausdifferenzierung möglichst weit zurückzunehmen. So erzählt von Hentig einmal, er habe einer Klasse von Jungarchitekten vorgeschlagen, „sie sollten vielleicht lieber, statt jenen alten Häuserblock abzureißen, auf dem die neue Schule entstehen sollte, diesen um- und ausbauen, mitsamt seinen Kinos, Cafes, Läden, Garagen, Höfen, Gärten; auch einige Bewohner, die gerne mit Kindern zusammen leben, sollten da bleiben“ (von Hentig 1976, S. 90) – das wäre ein Kompromiss nach seinem Sinn. Aber es bliebe ein Kompromiss, der das Dilemma der Schule nicht löst. Es wäre vielleicht nur die neuste Etappe einer Schulgeschichte, die sich als Dauer-Reform entpuppt.

2.2 Schule als umkämpftes Terrain: Die Reform der Reform der Reform

Dass sich die Schule seit den Anfängen der modernen Gesellschaft als umkämpftes Terrain erweist, hat vor allem damit zu tun, dass diese Gesellschaft

einerseits dazu gezwungen ist, ihren Fortbestand über eine rationale (wir könnten auch sagen: mit Überlegung konzipierte) Institution – nämlich: die Schule – abzusichern. Andererseits aber entfaltet die gleiche Gesellschaft in der Bildungsinstitution ihre potentielle Widerlegung. Dies führt im Laufe der Schulgeschichte zu unablässigen Versuchen, die Schule an die Kandare zu nehmen. Doch gelingt dies nur mit Abstrichen. Denn alle Rationalität, die im Schulsystem – zumindest auch – zum Tragen kommt, enthält in sich bereits das Gegengift gegen eine bevormundende Vereinnahmung. Dieses widerständige Moment lässt sich nicht einfach still stellen. Es bleibt in den Auf- und Abschwüngen der modernen Schulgeschichte wirksam. Mit aller Deutlichkeit tritt es z. B. in der preußischen Bildungsreform (am Beginn des 19. Jahrhunderts) zu Tage. Um die Radikalität des damaligen Umbruchs zu verstehen, muss man einen Blick auf das Schulverständnis der vorausgehenden Epoche richten, auf die Zeit also, in der das Bürgertum begann, dem herrschenden Adel und Klerus die Macht streitig zu machen.

Notizen zur Schulgeschichte: das 17. und 18. Jahrhundert

In den Positionskämpfen des 17. und 18. Jahrhunderts gewann die moderne Schule ihre besondere Bedeutung und Gestalt. Ihre institutionelle Ausweitung erfolgte insbesondere nach dem Dreißigjährigen Krieg, der veränderte machtpolitische Interessenlagen mit sich brachte. Die koloniale Ausweitung des Handels, protegiert von der Lehre des Merkantilismus, eröffnete neue *wirtschaftliche Chancen*, die nur genutzt werden konnten, wenn die dafür notwendigen Arbeitskräfte geschult wurden. Schulisch institutionalisierte Bildung gewann damit ein Eigengewicht, das sich aus der Verklammerung mit Kirchenordnungen zu lösen begann. Die allmähliche Entstehung der Staatsschule war also mit weltlichen, vor allem ökonomischen Motiven verknüpft. „*Verweltlichung und Verstaatlichung*“ (Paulsen 1906, S. 171) reichten sich die Hand; sie wurden zu Markenzeichen der deutschen Schulentwicklung.

Im Verlauf des 18. Jahrhunderts wurden Strukturreformen des Bildungswesens immer dringlicher und obrigkeitsstaatlich entsprechend in aktives Kapital umgemünzt. Das später von Niethammer (1776 – 1848) so bezeichnete ‚pädagogische Jahrhundert‘ (vgl. Herrmann 1981) war das Jahrhundert der Schulgründungen und Schulversuche (vgl. ebd., S. 106). Die Entwicklung des preußischen Schulwesens profitierte von diesen Schulversuchen. Sie halfen mit, einen antifeudalen, asketischen Lebensstil durchzusetzen. Disziplin und Fleiß, Ordnung und Zucht wurden zu Garanten des sozialen Aufstiegs. Sie legten das Fundament einer rationalen Lebensführung. Die eingeforderte Rationalität sollte nicht nur territorial nach außen (in der Herausbildung der Staatsschule), sondern auch nach innen (im rationalen Selbst-Verhältnis der Individuen) ihren Ausdruck finden: Willensstärke, Selbstkontrolle und Sittlichkeit wurden

gleichsam in die Individuen hineingetrieben. Denn die angestrebte Herrschaft des Bürgertums musste auch innerpsychisch abgesichert werden.

Dieser Linie folgte im Großen und Ganzen die preußische Schulpolitik im 18. Jahrhundert. Ihren Höhepunkt fand sie in den schulrechtliche Vorschriften des Allgemeinen Preußischen Landrechts von 1794. Im Paragraph 1 heißt es dort knapp und bündig: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben“ (vgl. Giese 1961, S. 61). Damit wurde ein utilitaristisches (d. h. am Nutzen orientiertes) Bildungskonzept festgeschrieben. Es zielte nicht zuletzt auf wirtschaftlichen Wohlstand. Vielleicht ahnte Friedrich der Große (1712 - 1786) bereits, was daraus werden könnte: ein umfassender Bildungsanspruch für alle. Doch lag das nicht in seiner Absicht (und wäre auch gar nicht finanzierbar gewesen).

Es ist „auf dem platten Lande genug“, schreibt er 1779 in einem Brief an Minister von Zedlitz, „wenn sie ein bisgen Lesen und Schreiben lernen. Wissen sie aber zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen secretaires oder so was werden. Deshalb muß man auf dem platten Lande den Unterricht der jungen Leute so einrichten, daß sie das Notwendige, das zu ihrem Wissen nötig ist, lernen, aber in der Art, daß die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch da bleiben“ (Friedrich II; zitiert nach: Bungardt 1965, S. 13).

Dass sich Friedrich der Große mit seiner Bildungspolitik an Ende selbst in die Quere kam, liegt auf der Hand. Denn die Effekte von einmal in Gang gesetzten Bildungsmaßnahmen lassen sich nicht einfach mehr zurückdrehen. Damit rechnete in gewisser Weise auch Freiherr von Zedlitz (1731-1793), der seit 1770 als Justizminister für die Schulreform unter Friedrich dem Großen verantwortlich zeichnete. 1787 publizierte er in der ‚Berlinischen Monatsschrift‘ seine „Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den Königlichen Ländern“. Dort heißt es:

Wenn der Schulunterricht den Endzweck haben solle: die Menschen besser, und für ihr bürgerliches Leben brauchbar zu machen, so ist es ungerecht, den Bauern wie ein Thier [...] aufwachsen [...] zu lassen; und es ist eine Thorheit, den künftigen Schneider, Tischler, Krämer wie einen künftigen Konsistorialrath oder Schulrektor zu erziehen [...]. Daraus folgt also: daß der Bauer anders als der künftige, Gewerbe oder mechanisch Handwerk treibende Bürger, und dieser wiederum anders als der künftige Gelehrte, oder zu höheren Aemtern des Staats bestimmte Jüngling, unterrichtet werden muß. Folglich ergeben sich drei Abtheilungen aller Schulen des Staats; nemlich: 1) Bauer; 2) Bürger; und 3) Gelehrte Schulen (Zedlitz 1787, zitiert nach: Ladenthin 2008, S. 30).

Zedlitz votierte also für ein *standesgebundenes Schulkonzept*, demzufolge Wissen auf den *Bedarf des jeweiligen Standes bzw. Berufsfeldes* reduziert bleiben sollte. Jeder sollte Zugang zu demjenigen Wissen erhalten, das er

brauchte, um sich in dem für ihn vorgesehenen Lebensfeld zurechtzufinden. Aus der Perspektive des 18. Jahrhunderts war das fortschrittlich gedacht, denn das Konzept verklammerte die Wohlfahrt des Staates mit der Wohlfahrt seiner Bürger. Jeder sollte im Rahmen der Grenzen seines Standes sein Glück machen können. Dazu aber musste er sich als brauchbar erweisen, wozu der Staat wiederum die Voraussetzungen bereitstellen sollte.

‚Glückseligkeit‘ und ‚Brauchbarkeit‘ sollten auf diese Weise zueinander finden. Also packten die progressiven Pädagogen des 18. Jahrhunderts (die sich selbst ‚Philanthropen‘ nannten) in ihren Fächerkanon alles hinein, was ökonomischen Erfolg versprach: ‚praktische Rechenkunst‘ und ‚teutsches Briefschreiben‘, ‚Anweisung zu einer vernünftigen Conduite‘ und ‚Kriegsbaukunst‘, ‚Unterricht in Oeconomie‘ und in den ‚mechanischen Disciplinen‘. Vom Zeichnen und Lesen bis zur Landwirtschaft und Fischerei konnte so ziemlich alles Verwendung finden. Entsprechend schwierig gestaltete sich jedoch das Kunststück, daraus einen konsistenten Lehrplan zu zimmern.

Notizen zur Schulgeschichte: das 19. Jahrhundert

Diese Schwierigkeiten wuchsen mit der steigenden Dynamik gesellschaftlicher Austauschprozesse. Immer weniger gelang es, die Menschen an ‚ihrem Platz‘ zu halten, immer weniger ließ sich voraussagen, was die nächste Generation tatsächlich ‚brauchte‘, und immer deutlicher zeigten sich erste Risse in der behaupteten Identität von ‚Nützlichkeit‘ und ‚Glückseligkeit‘. Es bedurfte großer *gesellschaftlicher Erschütterungen* (wie sie vor allem im Zusammenbruch Altpreußens im Jahre 1806/07 durch den Ansturm der französischen Revolutionsarmee zum Ausdruck kamen), um die *utilitaristische Schulkonzeption zum Einsturz* zu bringen. Die großen Reformen, die die Männer der ‚Bewegungspartei‘ nach der Niederlage Preußens anstrebten – vor allem die Reform der Agrar- und Gewerbeverfassung – waren längst überfällig. Die Folge der gewöhnlich als ‚Bauernbefreiung‘ bezeichneten Agrarreform aber war ein sozial erzwungener Mobilisierungsdruck der Landbevölkerung, dessen Ausmaß die Befürchtungen, die Friedrich der Große einstmals hegte, bei Weitem überstieg.

Die Leidtragenden des gesellschaftlichen *Umbruchs von der ständischen zur industriellen Gesellschaft* waren die ‚freigesetzten‘ Arbeitermassen vom Land, denen die Hauptlast der frühindustriellen Durchgangsphase aufgebürdet wurde. Solche Nötigungen ließen sich gesellschaftlich nur legitimieren, wenn der Freisetzung aus ständischen Bindungen Partizipationsrechte zur Seite gestellt wurden. Die preußischen Reformer setzten daher das Postulat politischer Rechtsgleichheit konsequent um in die Forderung einer *allgemeinen Menschenbildung*. Jachmanns (1767 - 1843) Plan einer einheitlichen Nationalschule (vgl. Jachmann o. J.) gibt davon ebenso beredt Zeugnis wie die Prinzipien der Humboldtschen Bildungsreform, die konzeptionell auf

Beteiligungschancen aller Bevölkerungsgruppen abzielen. Für Humboldt ist die Einteilung von Schulen nach Ständen (Bauer, Bürger und gelehrter Stand) hinfällig. An ihre Stelle tritt die Einteilung nach Entwicklungsschritten im Bildungsprozess, die – der Idee nach – von allen durchlaufen werden können. Die *Leitideen der Humboldtschen Bildungsreform* sind: durchgängige Einheit der Bildungsorganisation vom Elementarunterricht bis zum Universitätsstudium, eine gemeinsame Bildung für alle Staatsbürger als Medium vernünftiger sozialer Integration, Vorrang der selbstbewussten formalen Bildung (des ‚Lernens des Lernens‘) auf allen Unterrichtsstufen. Man kann diese Leitvorstellungen im von Humboldt entworfenen ‚Litauischen Schulplan‘ (aus dem Jahre 1809) wieder finden. Dort heißt es:

Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken – was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muß abgesondert und nach vollendetem allgemeinem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, wird die Bildung unrein und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen. Denn beide Bildungen – die allgemeine und die spezielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden: durch die spezielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten. Für jene ist also jede Kenntnis, jede Fertigkeit, die nicht durch vollständige Einsicht [...] die Denk- und Einbildungskraft [...] erhöht, tot und unfruchtbar. Für diese muß man sich sehr oft auf in ihren Gründen unverstandene Resultate beschränken, weil die Fertigkeit da sein muß und Zeit und Talent zur Einsicht fehlt [...]. Ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung ist, so vorzubereiten, daß nur für wenige Gewerbe noch unverstandene und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrig bleibe (Humboldt 1904, Bd. 13, S. 276 f.).

Die Realisierungschancen dieser radikal antiständischen, im Grundsatz demokratischen Reformbemühungen aber blieben hinter der sozialen Realität der frühen preußischen Industrialisierungsphase weit zurück. Allein die Durchsetzung der allgemeinen Elementarbildung hätte zur Finanzierung eine Steuerreform vorausgesetzt (der sich der Grund besitzende Adel erfolgreich verschloss). So fiel die neuhumanistische Bildungsreform in Bruchstücke auseinander, die ihre eigene Dynamik entwickelten. Sie führte zum *Auseinanderdriften des niederen und höheren Schulwesens* mit statusmäßig abgestuften Lehrerständen. Nachhaltige Wirkung zeigten die Reformbemühungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts allein in dem Zweig des Bildungswesens, der dem gesellschaftlich erstarkten Bürgertum am nächsten stand: in der höheren Bildung. Ihre Reform allerdings folgte der bereits vorgezeichneten Spur der ‚Verstaatlichung‘. Die höhere Bildung ging immer umfassender im Staatsdienst auf.

Augenfällig wird das an der Einrichtung von Staatsprüfungen als Zugangsvoraussetzungen für Justizdienst und Verwaltungsdienst wie auch an den von Humboldt 1810 eingeführten philosophischen Staatsexamina („pro facultate docendi“) für das höhere Schulwesen. Wer in den höheren Staatsdienst eintreten wollte, musste durch die Schule des Staats hindurch gehen. Man kann diesen *Prozess der Verregelung und Verrechtlichung* von Schule an einigen historischen Daten ablesen: 1812 wird das erste Abitur-Reglement erlassen (mit Prüfungsanforderungen und Notenskala) und zugleich der erste Ansatz für das sich entwickelnde schulische Berechtigungswesen geschaffen (Eintritt in den Staatsdienst). 1818 wird die Berechtigung zum verkürzten einjährigen Wehrdienst an eine Abiturbescheinigung geknüpft. 1826 wird für den höheren Lehrerstand das Probejahr eingeführt und neben dem wissenschaftlichen auch ein pädagogisches Examen obligatorisch. 1831 wird die Lehrbefähigung spezialisiert auf einen der Hauptgegenstände der Prüfung; Anforderungen und Prüfungsergebnis bestimmen nun die Klassenstufe, für die die Lehrbefähigung erworben wird. 1834 werden in einer neuen Fassung des Abitur-Reglements die ans Abitur geknüpften Berechtigungen festgelegt und erweitert (Immatrikulation und Staatsexamina). 1837 verfügt das Ministerium einen neuen Lehrplan, der die Freiheiten von Schuldirektoren weiter einschränkt, die Unterrichtsfächer anteilig neu gewichtet, feste Jahres- und Klassenpensen einführt, die Schullaufbahn der Schüler reglementiert (Ausnahmebedingungen, Klassenabfolge, Prüfungen und Versetzungen) und das Jahrgangsklassensystem durchsetzt.

Einerseits sorgte die Verknüpfung von Schuldienst und Staatsdienst über Generationen hinweg für relativ stabile Bedingungen, unter denen sich das Bildungssystem entwickeln konnte. Der *Langfristigkeit und Stetigkeit* der Entwicklung öffentlicher Bildung entsprach ein relativ stabiler Bedarf. Die Folge war die Ausbildung *universalistischer Strukturen*, für die vor allem zwei Merkmale kennzeichnend wurden: eine immer *umfassendere Inklusion* von Bevölkerungsteilen in das Schulsystem und die Ablösung der ständischen Selektion durch eine *Bildungsselektion nach Leistungsgesichtspunkten*. Das Lernen geriet damit unter die Zwänge des Leistungsprinzips. „Es ist zwar nach wie vor Lernen ohne Handlungsdruck, aber mit Leistungsdruck. Das beschleunigt die Fortschrittsdynamik“ (Schirlbauer 2005 a, S. 82). Auf individueller Ebene kam diese Fortschrittsdynamik als Bildungskarriere zum Ausdruck. Die ‚zweckfreie‘ Bildung diente also durchaus ihrem Zweck – und sei es nur als „Einstiegsvoraussetzung für eine preußische Beamtenkarriere“ (Schirlbauer 2005 b, S. 233). *Bildung wurde zum Privileg*, das nun, entgegen seinem ursprünglichen Anspruch, vom Bürgertum hartnäckig gegenüber den niederen Volksschichten, dem sich im 19. Jahrhundert herausbildenden Proletariat, verteidigt wurde. Die Schelte, die König Friedrich Wilhelm IV. (1795 - 1861) nach dem gescheiterten Revolutionsjahr 1848 über die preußischen Schulen ausgoss, richtete sich daher in erster Linie an die

Volksschule. Vor den Direktoren der preußischen Lehrerseminare, die für die Volksschullehrerbildung verantwortlich waren, führte er 1849 folgendes aus:

All das Elend, das im verflossenen Jahr über Preußen herein gebrochen ist, ist einzig ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung, der irreligiösen Massenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüt meiner Untertanen ausgeräubert und deren Herz von mir abgewandt haben. Diese pfauenhaft aufgestutzte Scheinbildung habe ich schon als Kronprinz aus innerster Seele gehaßt und als Regent alles aufgeboten, um sie zu unterdrücken. Ich werde auf dem betretenen Wege fortgehen, ohne mich irren zu lassen. Keine Macht der Erde soll mich davon abwendig machen. Zunächst müssen die Seminarien sämtlich aus den großen Städten nach kleinen Orten verlegt werden, um den unheilvollen Einflüssen eines vergifteten Zeitgeistes entzogen zu werden. Sodann muß das ganze Treiben in diesen Anstalten unter die strengste Aufsicht kommen (Friedrich Wilhelm IV., zitiert nach: Blankertz 1982, S. 162 f.).

Wie in jeder gesellschaftlichen *Restaurationsphase*, so standen auch diesmal die passenden Helfer bereit, um die konservative Schulpolitik des Königs kompromisslos umzusetzen. Die ‚Regulative‘ (heute würde man sagen: der Ministerialerlass), die dieser Politik Gestalt verlieh, trug die Handschrift des Leiters der Abteilung für Volksschulen und Lehrerseminare, Ferdinand Stiehl (1812 - 1878). Sie ließ von der neuhumanistischen Bildungsidee der preußischen Reformer nichts mehr übrig. Ihre Zielvorgaben lauteten: kirchliche Gläubigkeit, Liebe zum Herrscherhaus bzw. Vaterland und Beherrschung einiger weniger Kenntnisse für das praktische Leben. Stiehl schreibt in seiner Regulative aus dem Jahre 1854:

Der Gedanke einer allgemein-menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstraktem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen. [...] Demgemäß hat die Elementarschule nicht einem abstrakten System oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen, und für dieses Leben vorzubereiten, indem sie sich mit ihrem Streben auf dasselbe gründet und innerhalb seiner Kreise bleibt. Das Verständnis und die Übung des dahin gehörenden Inhaltes, und dadurch Erziehung ist Zweck; die Methode ist nur ein Mittel, welches keinen selbstständigen Wert hat; die formelle Bildung ergibt sich durch Verständnis und Übung des berechtigenden Inhaltes von selbst; ohne Rücksicht auf den Inhalt, oder einem verkehrten Inhalt nachstrebend, wirkt sie schädlich und zerstörend (F. Stiehl, zitiert nach: Blankertz 1982, S. 163 f.).

Im Klartext heißt das: kein ‚Lernen des Lernens‘, keine Ausbildung des Urteilsvermögens, kein Überschreiten der sozialen Herkunftsbedingungen, keine Kritik und schon gar kein Widerstand. Doch fragt sich, wie lange der aufstrebende preußische Staat es sich überhaupt leisten kann, Bildung in dieser Weise an die Kette zu legen. Dass dieses fast schon vorindustrielle Sozialisationskonzept dem industriellen Take-off des letzten Drittels des 19.

Jahrhunderts nicht standhalten konnte, liegt auf der Hand. Stiehl (der unter insgesamt sieben preußischen Kultusministern tätig war) gestand in einem Schreiben vom 17.02.1865 zu, dass die Lehrpläne den erhöhten Bedürfnissen der Wirtschaft in Industriegebieten angepasst werden müssten. Die ‚Allgemeinen Bestimmungen‘ von Falk aus dem Jahre 1872 folgten diesem Trend durch Einschränkung des Religionsunterrichtes und Ausbau der ‚Realien‘ (vaterländische Geschichte, Erdkunde, Naturlehre). Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zogen schließlich die Kontroll- und Leistungsmechanismen, die im Gymnasium schon lange bekannt waren, auch in die Volksschulen ein. „Zensuren und Zeugnisse, Versetzungen, Erteilung von Abschlusszeugnissen – dies alles etabliert sich in der Volksschule erst nach 1880“ (Tillmann 2003, S. 312).

Aufs Ganze gesehen aber kann man die Volksschule, was die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts betrifft, zu den Modernisierungsgewinnern zählen. Gleichzeitig wuchsen jedoch die Abstimmungsprobleme zwischen den einzelnen Schultypen: es gab Überfüllungskrisen und Mangelphasen, es gab Statusgewinner und Deklassierte. So entbrannte an den Scharnierstellen der unterschiedlichen Schultypen ein sozialer und politischer Kampf um Reformstrategien. Aufgrund der Dominanz des preußischen Gymnasiums mussten sich alle neu entstehenden Schulgattungen zu ihm in Beziehung setzen. Dies geschah zunächst dadurch, dass Bildungsziele wie Lehrinhalte anderer Schuleinrichtungen „aus dem Vergleich mit dem Gymnasium legitimiert“ (Kraul 1984, S. 72) wurden. Es entwickelte sich eine hierarchische Ordnung von Schultypen, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts politisch heiß umstritten war. Im *Streit zwischen Realschule und Gymnasium* entlud sich der soziale Konflikt zwischen der bisherigen bildungsbürgerlichen Führungsschicht und einer neu heraufdrängenden Elite von Wirtschaftsbürgern, Technikern und Ingenieuren, der erst mit der Schulkonferenz im Juni 1900 seine Schlichtung fand. Was für die Lehrpläne von 1856 (Gymnasium) und 1859 (Realschule) undenkbar war, was die neuerlichen Lehrpläne von 1882 in eine systematisch abgestufte Rangfolge zu bringen versuchten, was selbst die Lehrpläne von 1892 noch immer versagten – das wird mit dem so genannten ‚Allerhöchsten Erlaß‘ vom 26. November 1900 endlich zugestanden: die gleichberechtigte Anerkennung der Abschlüsse von drei unterschiedlichen höheren Schularten (Realgymnasium, Oberrealschule und Gymnasium).

Notizen zur Schulgeschichte: das 20. Jahrhundert

Selbstverständlich konnten die wachsenden Qualifikationserfordernisse an der Volksschule nicht spurlos vorüber gehen. Die durchgängige Theoriefeindlichkeit der Volksschulbildung musste Stück für Stück zurück genommen werden. Doch blieben auch im wilhelminischen Deutschland die Qualifikationsansprüche mit einer autoritätsfixierenden Charakterformation verknüpft, die den treuen Staats- oder Volksdiener zum Leitbild erhob. Dies dürfte zu den tieferen Ursachen

zählen, weshalb nach der Revolution von 1918 die ausgerufene politische Demokratie zwar institutionell, weniger aber individuell zum Tragen kam. Zu tief waren jene *Charakterdispositionen* über lange Zeiträume verinnerlicht worden, aus denen der *Untertanengeist* sich nährt. Mit guten Gründen liefen die ‚Kulturkritik‘ der Jahrhundertwende und die ‚*reformpädagogische Bewegung*‘ dagegen Sturm.

„Ihr positiver Charakter“, resümiert Heydorn (1916 - 1974), „besteht gewiß darin, daß mit ihr eine genuin pädagogische Leidenschaft wirksam wurde, daß sie den Schutz des Kindes zum ersten Mal in ein breites Bewußtsein rückte, den Anspruch junger Menschen auf Selbstbestimmung“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 241).

Mit der Befreiung der schöpferischen Natur des Kindes, die die Reformpädagogik reklamiert, soll der ganze Mensch befreit werden. „Der Angriff richtet sich gegen das Erstarrte, die Buch- und Formenschule, in der Tiefe aber nicht nur gegen das absterbende [...] Bewußtsein, sondern gegen alle Bewußtmachung überhaupt, alles Licht; eine magische Welt des Kindes wird der Welt des produktiven Bewußtseins gegenübergestellt, eine vorbewußte Welt, die den Menschen vor Eintritt in seine Geschichte zeigt und ihn dort festhalten will“ (ebd., S. 198). Hinter der Tarnkappe von Kindheitssehnsucht und Gemeinschaftsgefühl macht sich etwas Krudes breit, das bereits zu Beginn der Reform erkennbar ist:

Der Auftakt beginnt mit der Forderung nach einer umfassenden nationalen Wiedergeburt. Langbehn formuliert den entscheidenden Satz: ‚Die deutsche Wiedergeburt muß von der deutschen Kindernatur ausgehen‘, denn ‚greisenhafte Völker‘ seien dieses Auskunftsmittels beraubt [...]. Es gibt Vorgänge, welche sich nur im Dunkeln abspielen und abspielen können; das Leben des Blutes und damit aller Persönlichkeit - sei sie Einzelpersönlichkeit oder Volkspersönlichkeit - ist von dieser Art. Die Wege des Blutes sind, physisch genommen, dunkel; solange es lebt, sieht es das Licht nicht; es geht seine heimlichen Wege‘. Aber es ist Blut, das den Menschen treibt, ‚Blut und Eisen‘ sei eine niederdeutsche Losung (ebd., S. 200 f.).

Kein Wunder also, dass Bertolt Otto (1859 - 1933) - einer der großen Vordenker der Reform - seine Pädagogik auf das Triebmäßige, das Instinkthafte, das Irrationale baut. Sein vierbändiges Hauptwerk ‚*Volksorganisches Denken*‘ (1925/26) ist durchzogen von der Intention, die ‚triebmäßige Notwendigkeit des Weltbildes‘ (so ein Abschnitt im vierten Teil des Buchs) herauszustellen. „Um die Verstandesschranke zu durchbrechen, müssen wir den ‚Urtrieb‘ in uns wieder mächtig machen [...]. Der entscheidende Trieb, der den Menschen konstituiert, wird [...] von Otto als Trieb zum Volksganzen begriffen“ (ebd., S. 202 f.). Er sei als ‚Urtrieb‘ überall vorhanden und mache alle begrifflichen Scheidungen nebensächlich.

Wer auf dieser Bahn weiterdenkt, läuft blindlings in die nationalsozialistische Volksideologie hinein (vgl. Ortmeyer 2009). Die Schule selbst repräsentiert nach dieser Vorstellung bereits eine der kleinsten Zellen des ‚Volksorganismus‘. Sie lebt aus der gleichen irrationalen Kraft, die das Volk angeblich zusammenhält und antreibt: „So muß denn das Schulleben die Signatur eines Lebens in Kraft haben“, schreibt der Reformpädagoge Gaudig (1860 – 1923), „Kraft, Kraftgefühl, Lebenskraft!“ (Gaudig, zitiert nach: Heydorn 2004, Bd. 3, S. 206). An diese Beschwörung der ‚Kraft‘ kann der nationalsozialistische Führerkult problemlos andocken. Beim reformpädagogischen Vordenker Gaudig klingt das dann so:

Einig in sich entfaltet das deutsche Volk seine Kraft, deren Größe zu ermessen die Aufgabe der Nachwelt ist. Voranleuchtend in Kraft das Volk in Waffen, unser Heer: Kraft der Waffen und Kraft des Gemüts, Kraft des Leibes und Kraft der Seele, Kraft der Intelligenz und Kraft des Willens, Kraft des Angriffs und Kraft des Widerstands, Kraft des Schwungs und Kraft der Zähigkeit, Kraft bewährten alten Stils und Kraft neuen Stils, Kraft aus der Tiefe der eigenen Brust und Kraft aus der Höhe, Kraft der Masse und Kraft des einzelnen Mannes, Kraft des einfachen schlichten Pflichthandelns und Kraft der Heldentat, Kraft des einfachen Mannes und Kraft des genialen Führers, die Kraft zu handeln und Kraft zu leiden, Kraft zu leben und Kraft zu sterben (ebd., S. 206).

Was bei Gaudig noch als verbale Kraftmeierei daher kommt, gewinnt mit der nationalsozialistischen Machtergreifung schließlich politische Gestalt. Sie besiegelt die Unterwerfung der Einzelnen unter ein mystifiziertes Ganzes, das mal ‚höher‘ (als Volksgeist), mal ‚tiefer‘ (als Drang und Wille) daher kommt. Damit der Einzelne sich ins Ganze einzufügen lernt, konzipiert der faschistische Staat Schule als Zuchtanstalt, die nicht individuelle Menschen hervorbringen soll, sondern Typen. ‚Typus‘, so doziert der nationalsozialistische Pädagoge Ernst Krieck ist „Gleichförmigkeit der inneren Bildung eines Menschenkreises: Gleichartigkeit der Haltung, der Gesinnung, der Bewußtseinskreise und der Funktionen“ (Krieck, zitiert nach: Gamm 1964, S. 114). Solcher Gleichartigkeit aber ist intellektuelle Bildung höchst abträglich. Daher setzt die nationalsozialistische Erziehung – ganz in der Tradition der Volksschulbildung des 19. Jahrhunderts – auf Charakterformation.

„Der völkische Staat“, schreibt Hitler, „hat [...] seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einüben bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlußkraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als Letztes die wissenschaftliche Schulung“ (Hitler, in: Gamm 1964, S. 48).

Der Nationalsozialismus reklamiert ein Verständnis von Schule als Präge- und Zuchtanstalt (vgl. Herrmann 1985). Doch ist diese Schulkonzeption nicht allein seine Erfindung; sie ist ihm als ‚Untertanenfabrik‘ des 19. Jahrhunderts über Generationen zugewachsen. Die amerikanische Zook-Kommission, die nach 1945 das deutsche Bildungssystem untersuchte und Vorschläge zu seiner Veränderung machte, hatte dies sehr klar erkannt: „Dieses System“, heißt es in ihrem Bericht, „hat bei einer kleinen Gruppe eine überlegene Haltung und bei der Mehrzahl der Deutschen ein Minderwertigkeitsgefühl entwickelt, das jene Unterwürfigkeit, jenen Mangel an Selbstbestimmung möglich machte, auf denen das autoritäre Führerprinzip beruhte“ (zitiert nach: Herrlitz/ Hopf/ Titze 1993, S. 142). Entsprechend zielte die bildungspolitische Kehrtwende nach dem Zusammenbruch des Faschismus auch nicht einzig auf eine Revision der Lehrinhalte oder ein Auswechseln des Lehrpersonals, sondern auf eine insgesamt veränderte Schulstruktur.

Die *Demokratisierungsforderungen* nach dem Zweiten Weltkrieg favorisierten in unterschiedlicher Weise ein ‚*Einheitsschulsystem*‘, für das sich auch in der neu gegründeten CDU Fürsprecher fanden (vgl. Kuhlmann 1970, S. 38; 90). Doch verschoben sich seit der Trennung der Westzonen von der sowjetisch besetzten Zone (SBZ) die politischen Kräfteverhältnisse hin zu konservativ-liberalen Länderregierungen. Das in der Weimarer Zeit entwickelte, nach der vierjährigen Grundschule sich verzweigende Schulsystem wurde – einschließlich der konfessionellen Trennung der Volksschule – zunächst wieder hergestellt. Beginnendes ‚Wirtschaftswunder‘ und steigende Geburtenjahrgänge allerdings zwangen das Schulsystem zu reagieren. Die Vielzahl halbherziger Kurskorrekturen in den 50er Jahren erlaubte kaum, das Schulsystem an die veränderten Rahmenbedingungen anzupassen. 1964 stellte der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen unumwunden fest, „daß das deutsche Schulwesen den Umwälzungen nicht nachgekommen ist, die in den letzten 50 Jahren Gesellschaft und Staat verändert haben“ (Deutscher Ausschuß 1964, S. 1).

Die Schule wurde erneut zu *Anpassungsreformen* aufgerufen, die sowohl die Lehrinhalte wie auch die Schulstruktur insgesamt betrafen. Seit Mitte der 60er Jahre entbrannte ein nachhaltiger Streit um die Reform der Inhalte (Stichwort: Curriculumreform) und Möglichkeiten zur Öffnung von Schullaufbahnen (Stichwort: integrierte Gesamtschule). Wie kontrovers auch immer dabei die Positionen ausfielen, die Konfliktparteien waren sich zumindest darin einig, dass die *Hebel der Reform* bei den *inhaltlichen, strukturellen oder finanziellen Ressourcen* anzusetzen waren, bei dem also, was der Staat dem Schulsystem zur Verfügung stellte.

Die heutige Terminologie bezeichnet einen solchen Reformansatz als ‚inputorientiert‘. Die aktuelle Bildungsreform hingegen operiert

‚outputorientiert‘ bzw. ‚outcomeorientiert‘.* (Anm.: Unter dem Begriff ‚Output‘ werden vor allem kurzfristig beobachtbare Resultate von Bildungsprozessen verstanden, während der Begriff ‚Outcome‘ sich auf die langfristigen Folgen der Ergebnisse bezieht; vgl. Wesseler 2005, S. 739). Das ist – schulgeschichtlich betrachtet – ein Novum. Auch wenn einige Befürworter des gegenwärtigen Reformprozesses sich gern auf Humboldt berufen, um die Bedeutung ihrer Reformvorhaben zu unterstreichen, sollte dies niemanden zu dem vorschnellen Schluss verleiten, Humboldts Geist sei wieder auferstanden. Im Gegenteil: die nutzerorientierten, utilitaristischen Anklänge der derzeitigen Reform sind unüberhörbar. Wenn man schon nach Parallelen zwischen der neuhumanistischen Bildungsreform und den aktuellen Reformmaßnahmen sucht, so finden sie sich nicht in der Zielsetzung, sondern am ehesten noch im Verfahren und in der Radikalität des Bruchs: Beide Male handelt es sich um Top-down-Reformen und beide Male werden bisher gültige Grundstrukturen aus den Angeln gehoben. Um zu verstehen, nach welcher ‚inneren Logik‘ die Reform vor und nach der Jahrtausendwende operiert, lohnt sich ein kurzer Rückblick auf die Reformmaßnahmen der 60er und 70er Jahre.

2.3 Richtungswechsel: Von der Input-Orientierung zur Output-Orientierung

Im Vergleich springen Differenzen und Parallelen der beiden Reformphasen deutlich ins Auge. Hinsichtlich der Gesamtschulreform der 60er Jahre stellt Heydorn mit lapidarem Unterton fest: „Es handelt sich um einen Schultyp des fortgeschrittenen kapitalistischen Marktes; die Terminologie ist international einheitlich und amerikanischen Ursprungs“ (Heydorn, Bd. 4, S. 157). Für die Reformprozesse nach der Jahrtausendwende dürfte Gleiches zutreffen. Ihre wichtigste Intention besteht darin, das Bildungssystem an neue, globalisierte Marktbedingungen anzupassen und international etablierte Standards durchzusetzen. Es gibt vergleichbare Rahmenbedingungen der beiden Reformphasen. Sie lassen sich in Kürze folgendermaßen zusammenfassen:

- Da ist einmal das *ökonomische Krisenszenario*, das den Reformen unterliegt: Auf der einen Seite die so genannte ‚Erhard-Rezession‘ 1966/67 (vgl. Hardach 1976, S. 239), auf der anderen Seite die Strukturkrise nationaler Wohlfahrtsstaaten seit den 90er Jahren.
- Da ist zum Zweiten der *Technologisierungsschub*, der Reformmaßnahmen unausweichlich zu machen scheint: Damals fand er seinen symbolischen Ausdruck im so genannten ‚Sputnikschock‘, während er vor und nach der Jahrtausendwende im Übergang zur informatisierten Erwerbsarbeit zum Tragen kommt.

- Da ist des Weiteren der angemahnte *Reformstau*: Er veranlasste Picht in der Adenauer-Ära dazu, eine nationale ‚Bildungskatastrophe‘ zu prophezeien (vgl. Picht 1964), während seit den 90er Jahren die drohende Bedeutungslosigkeit des ‚Bildungs- und Wirtschaftsstandortes Deutschland‘ als Menetekel an die Wand gemalt wird.
- Und da ist schließlich der Verweis auf *internationale Konfliktlagen*: Sie fanden ehemals vor allem im ‚Ost-West-Wettlauf‘ ihren Ausdruck und präsentieren sich heute als Globalisierungszwänge.

Dennoch wäre es verfehlt, beide Reformphasen vorschnell über einen Leisten zu schlagen. Denn bei näherem Hinschauen zeigen sich auch gravierende Unterschiede. Am deutlichsten lassen sie sich im finanziellen Bereich festmachen:

- Während die 60er/ 70er Jahre durch eine Expansion von Personal-, Sach- und Finanzmitteln im Bildungssektor gekennzeichnet waren, rücken nun *Verknappung, Umsteuerung und Kommerzialisierung* ins Zentrum der Diskussion.
- Während die Reform sich ehemals auf die Erprobung und Einführung neuer Makro-Strukturen im Schulsystem konzentrierte (wie sie die Gesamtschul-Kontroverse vor Augen führte), interessieren sich neuere Reformmaßnahmen vor allem für *Enthierarchisierungs- und Flexibilisierungsprozesse* (und demzufolge für lokale Strukturen).
- Frühere Reformen versuchten, Bildungsprozesse über die Auswahl von (Bewusstseins-)Inhalten bzw. Curricula (also: in bestimmter Weise aufgebaute Lehrgänge) zu beeinflussen. Die zeitgenössische Reform hingegen bedient sich eines Instrumentariums, das die ganze Person ergreift und in *neue Formen der ‚Selbstbewirtschaftung‘* einbezieht.

2.3.1 Input-Orientierung: Der Streit um Richtlinien und Lehrpläne

Um die gesellschaftlichen Kräfte und theoretischen Modelle, die in den unterschiedlichen Reformprozessen wirksam werden, präziser zu erfassen, werfen wir einen Blick auf ausgewählte Reformdokumente. Sie liegen vor in Form von Empfehlungen und Gutachten des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953-1965)* und des *Deutschen Bildungsrats (1966-1975)*. Heinz-Joachim Heydorn hat einige Dokumente dieser beiden bildungspolitischen Beratungsgremien bereits in den 70er Jahren einer subtilen Kritik unterzogen. Sie kann uns auch heute noch als Leitlinie dienen, um die schultheoretischen Entwicklungen der 60er und 70er Jahre nachzuvollziehen.

(* Anm.: Wer unmittelbar in die Diskussionen zur Schulreform nach der Jahrtausendwende einsteigen möchte, der kann bei Bedarf das Kapitel 2.3.1 auch überspringen und unmittelbar mit dem nachfolgenden Kapitel 2.3.2 fortfahren.)

Das Grundschulgutachten des Deutschen Ausschusses (1962)

Das Gutachten des ‚Deutschen Ausschusses‘ zur *Arbeit der Grundschule* (von 1962) ist in einem Sprachstil verfasst, der nicht erst heute – nach rund einem halben Jahrhundert – befremdlich klingt. Schon damals war er antiquiert. Der Geist, aus dem dieses Gutachten schöpft, transportiert die spätrömantische Kindheitssehnsucht des 19. Jahrhunderts mit sich. Kindheit erscheint als Reservat, das gehegt, geschützt und sorgsam eingefriedet werden soll. Im Gutachten klingt das dann so:

Es komme darauf an, die Kinder „in einer äußeren und inneren Ordnung zu bergen und zu binden, ihnen einen umhegten Raum zu schaffen, in dem sie in Frieden gedeihen können. Die Kinder sollen an behutsam gesetzten und mit liebevoller Festigkeit vertretenen Lebensformen Halt gewinnen. [...] Nun verarmt aber die Welt, in der unsere Kinder heute aufwachsen, immer mehr an jenen die Eigenkräfte weckenden Sach- und Lebensbereichen, mit denen sie spielend tätig, wirklich vertraut werden können. Das waren einmal die Gärten, Winkel, Hecken, Stiegen, die Keller und Speicher, die Läden und Handwerksstätten und vieles andere mehr. Die durchrationalisierte Umwelt mit der weitgehend verborgenen Wirkungsweise ihrer Einrichtungen und mit ihren Warn- und Sicherungssystemen unterbindet viel unbekümmertes Spiel und Tun. [...] Da die Kinder heute so viel Unruhe und Hast miterleben, ist es umso wichtiger, daß sie in der Grundschule Erzählungen ruhig lauschen, ihr eigenes Tun dem anderen sprechend deuten, von ihren Erlebnissen berichten können [...]. Märchen, Legenden, Erzählungen und Geschichten können die Tage, Wochen, Monate und Jahre der Grundschulzeit zu einem bunten Teppich verweben, dessen Kostbarkeit das Wort ‚Sprachschatz‘ ausdrückt“ (Deutscher Ausschuß 1963, S. 39 ff.).

Solche Formulierungen könnten gut ein Jahrhundert zurück liegen. Der bunte Teppich aus Märchen und Legenden, den die Grundschulzeit weben soll, ist sicher gut gemeint. Doch lebt er aus einer rückwärts gewandten *Idee volkstümlicher Bildung*. Heydorn kommentiert: „Die Sehnsucht des entfremdeten Menschen nach Geborgenheit schlägt sich nieder. [...] Das Kind, das vor der Welt der Erwachsenen gerettet werden soll, ist Unschuld [...]“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 254). Der Schutz, der ihm zuteil werden soll, bewirkt zugleich seinen Ausschluss von systematischer intellektueller Förderung. Der „isolierte pädagogische Raum wird zur Fluchtburg der Illusionen“ (ebd., S. 254). Diese Illusionen aber müssen früher oder später zerplatzen. In der Folgezeit bleibt der Grundschule gar nichts anderes übrig, als sich gesellschaftlichen Umbrüchen zu öffnen. Damit verschwindet die volkstümliche Bildung von gestern. Doch kehrt sie – wie Heydorn weitsichtig prognostiziert – in

Industrierauflage wieder zurück: „An die Stelle der ‚Märchen, Legenden, Erzählungen‘, an die Stelle des ‚Knaben Wunderhorn‘, tritt die Legende der Partnerschaft“ (ebd., S. 256).

Die zeitgenössische Reform wird diese Legende fortschreiben. Noch aber befinden wir uns am Beginn der 60er Jahre. Das Schulsystem steht vor den Herausforderungen eines gesellschaftlichen Rationalisierungsschubs.

Das Hauptschulgutachten des Deutschen Ausschusses (1964)

Es ist das *Hauptschulgutachten (von 1964)*, das diesen Impuls nüchtern aufnimmt und ganz unromantisch zum Ausdruck bringt:

„Die Wandlungen in den Produktionsweisen der Landwirtschaft, des Handwerks und der Industrie“, heißt es da, „verlangen von den jungen Menschen ein hohes Maß an technischer Geschicklichkeit, vernünftiger Einsicht und Überblick. Das Sozialgefüge der Gesellschaft ist so beweglich geworden, daß die soziale Lage des einzelnen nicht mehr wie früher schon durch die des Elternhauses bestimmt ist. [...] Es kommt also auf eine Funktionssteigerung an, die sich nicht einfach durch ein Anhängen von Schuljahren erreichen läßt. [...] Der Hauptschule erwächst also die Aufgabe, allgemeine Bildung in einem neuen, zeitgemäßen Sinn zu verwirklichen. Die Richtung, in der sie zu lösen ist, wird dadurch mitbestimmt, daß die Hauptschule zugleich eine Eingangsstufe des beruflichen Bildungsweges ist, der [...] den Beruf als didaktisches Zentrum hat. Der Beruf ist fast immer mehr als Erwerbstätigkeit, er strahlt dann als die zum Bewußtsein gekommene Lebensaufgabe in Familie, Gesellschaft und Staat aus. [...] Dem dient in der Hauptschule vor allem die Arbeitslehre. [...] Auch die Schüler der Hauptschule müssen zum Rationalen, zur Anstrengung des Abstrakt-Begrifflichen finden. [...] Das verallgemeinernde Denken soll [...] den Jugendlichen nicht aus der festen, unmittelbaren Bindung an seine Lebenswirklichkeit lösen, sondern ihm seine Verbundenheit mit der Natur, der technischen Umwelt, den Mitmenschen und ihrem Schicksal bewußt und sinnvoll machen“ (Deutscher Ausschuß 1965 a, S. 11 ff.).

Man merkt solchen Formulierungen an, wie sie das traditionelle Konzept volkstümlicher Bildung hinter sich lassen möchten – und doch nicht ganz abschütteln können. Die Zielvorgaben für den Deutschunterricht der Hauptschule lauten z. B.: „Ausreichende Vertrautheit mit den sprachlichen Ausdrucksmitteln und Sicherheit in ihrem richtigen Gebrauch in Wort und Schrift [...], Wahrhaftigkeit im sprachlichen Ausdruck und Fähigkeit zu klarer, sachlicher und persönlicher Aussage [...], Umgang mit Dichtung, die dem Horizont der Jugendlichen entspricht [...] für einen kleineren Teil der Schüler [im höheren Deutschkurs] Teilnahme am sprachgeformten Besitz der Kulturgemeinschaft bis zur Schärfung des kritischen Blicks“ (ebd., S. 34). Noch immer also hat literarische Bildung auf der Hauptschule (fast) nichts zu suchen. An ihre Stelle tritt die *Orientierung auf den Beruf*: „So sind die Schüler zu Berichten, Aufsätzen, Protokollen anzuhalten, in denen der Gang und der Ertrag praktischer Arbeit zusammengefaßt wird. [...] Im Unterricht auf praktischer

Grundlage wird dabei eine elementare Kenntnis der technischen Fachsprache vermittelt und der Sinn für präzise sprachliche Information geschärft“ (ebd., S. 34 f.).

Aufs Ganze gesehen bleibt dieses Gutachten entschieden unentschieden. Es bringt zum Ausdruck, dass sich die Hauptschule auf gewandelte industrielle Erfordernisse einstellen muss. Sie soll einen qualifizierten Industriearbeiter hervorbringen, wie ihn die moderne Produktion braucht. Mit Verweis auf die „europäischen Nachbarstaaten“ wird die Forderung erhoben, die Bundesrepublik Deutschland dürfe „nicht zurück bleiben“ (ebd., S. 12). Die Drohung, den Anschluss zu verlieren, ist so alt wie die Geschichte der Schulreform. Sie spiegelt den ökonomischen Druck wider, unter dem das Schulsystem stand und steht. Er zwingt zur Innovation; darin liegt das progressive Moment des Hauptschulgutachtens. „Es wird erkannt, daß die technologische Gesellschaft partielle, funktionsbezogene Rationalität massenhaft vermitteln muß, daß sie niemanden von dieser Vermittlung ausschließen darf. Der Kreis, der nach 1870 zunächst die Mittelschule einschloß, schließt nun die gesamte Massenbildung ein“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 257).

Doch könnte dadurch der traditionelle Selektionsvorsprung der höheren Schule unterlaufen, am Ende gar eine Bildungsaspiration geweckt werden, die das dreigliedrige System aus den Angeln hebt. Das wäre zu viel des Guten. Deshalb gibt sich der Hauptschulentwurf ebenso realitätsbezogen wie unterwürfig. Im geschmeidigen Sprachstil des Gutachtens klingt das etwa so: „Es kommt heute nicht darauf an, lenksame Untertanen heranzuziehen, sondern die jungen Menschen auf eine Einordnung in ein viel verzweigtes Ganzes vorzubereiten [...]“ (Deutscher Ausschuß 1965, S. 23). Es ist wahr: mit ‚lenksamen Untertanen‘ allein könnte die ‚Wirtschaftswunder-Gesellschaft‘ wenig anfangen. Die Forderung zur Einordnung in ein ‚viel verzweigtes Ganzes‘ aber bleibt bestehen. Die schlichte Unterstellung lautet: wer sich anpasst und fleißig ist, der bekommt auch seine Chance. Heydorn gehört zu den wenigen Pädagogen der 60er Jahre, die sich von diesem Sprachnebel nicht täuschen lassen. Seine bereits damals weitsichtige Einschätzung lautet: „Die Hauptschule endet als Sackgasse“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 257). Diese Erkenntnis ist inzwischen bei den Bildungsplanern angekommen. Sie sehen sich heute veranlasst, neue Anpassungsreformen ins Werk zu setzen. Die Intentionen aber dürften gleich geblieben sein. Für das Hauptschulgutachten konstatiert Heydorn: „Anpassung, disponibler Intellekt, der den Rationalisierungsprozessen folgen und sich auf verschiedenartige Arbeitsweisen einstellen kann, stehen im Mittelpunkt“ (ebd., S. 256 f.).

Es wird schnell klar, dass dazu ästhetische, vor allem *sprachliche Bildung* nur begrenzt von Nutzen ist. Das hat in deutschen Landen Tradition.

Die deutsche Oberklasse war stets den Entwicklungstendenzen im Bildungsbereich gefolgt, hatte sie frühzeitig integriert und ihrem eigenen Interesse untergeordnet, doch hatte dabei das Problem der Abstraktionsfähigkeit, der Sprachbildung, des über Sprache vermittelten reflektierenden Denkens immer wieder eine große Rolle gespielt. [...] Die literarische Bildung wird in engem Zusammenhang mit dem Sprachbildungsproblem und seiner möglichen, subversiven Konsequenz gesehen. Der imaginäre Charakter der großen Literatur konnte auf die Realität hin befreit werden, den Wunsch nach gänzlich verändertem Leben wecken (ebd., S. 259).

Solche Wünsche aber müssen, wenn sie sich schon nicht ersticken lassen, unter Verschluss gehalten werden. *Literatur und Abstraktionsvermögen* bleiben auf die Gymnasien beschränkt; in der Hauptschule haben sie traditionell nichts zu suchen.

Das Gutachten des Deutschen Ausschusses zur Neuordnung der Höheren Schule (1964)

Diese Spaltung wird fortgeschrieben. Die „*Empfehlungen für die Neuordnung der höheren Schule*“ (1964) – die im gleichen Jahr wie das Hauptschulgutachten verabschiedet werden – atmen noch immer den konservativen Geist des deutschen Gymnasiums. Sie versuchen ein letztes Mal, den Bildungsauftrag des Gymnasiums aus der Tradition neuhumanistischer Bildung zu begründen.

„Deren Ziel“, so formuliert das Gutachten, „ist, richtig verstanden, gerade nicht, die Entfernung vom Denken Humboldts vollständig zu machen, sondern es für die Schule [...] zurückzugewinnen. [...] [Auf diese Weise] nimmt die moderne Pädagogik einen Grundgedanken der klassischen Bildungstheorie wieder auf: nämlich die Kräfte des jungen Menschen an einer möglichst geringen Zahl von Gegenständen zu üben, die, wenn möglich, von allen Seiten begriffen werden müssen“ (Deutscher Ausschuss 1965 b, S. 47).

Der Gedanke, die Zahl der Unterrichtsgegenstände zu reduzieren, ist jedoch nicht allein Humboldt geschuldet, sondern einer *wachsenden Wissensfülle*, die dem traditionellen Gymnasium zu entgleiten droht. Das Gutachten antwortet darauf mit einer ‚*Theorie des Elementaren*‘. Es verzichtet auf eine gesicherte Stoffauswahl und Fächerkombination und favorisiert stattdessen eine Einführung in ‚Grundrichtungen des Geistes‘. Entsprechend wird das Wort ‚Kanon‘ neu interpretiert:

Er verpflichtet zur Einführung in geistige Grundrichtungen, die bestimmte Sachgebiete erschließen, er enthält aber keinen Stoff- und Pensenplan. Er bezieht sich nicht auf meßbares Wissen, sondern auf geistige Erfahrungen, die freilich nicht formalistisch, sondern gegenstandsbezogen gedacht werden müssen, also nicht unbegrenzt austauschbar, aber doch variabel sind (ebd., S. 12).

Man merkt deutlich, wie die gesteigerte gesellschaftliche Dynamik das traditionelle Selbstverständnis des Gymnasiums in Bewegung bringt. Die ‚Empfehlungen‘ ringen mit der Frage, wie sich *Bildungsinhalte* (also: die Gegenstände des Unterrichts) und *bildende Erfahrung* (also: deren subjektive Aneignung) ins rechte Verhältnis setzen lassen. Die Zuversicht, dass dieser Vermittlungsprozess zu einem tragfähigen Ganzen, zu einem sinnhaften, stimmigen Bild von der Welt führen werde, scheint zu schwinden. Angesichts ausufernder Wissensbestände und steigender Abbrecherzahlen gerät die Idee eines ‚tragfähigen Ganzen‘ ins Hintertreffen.

Die ‚Empfehlungen‘ sind sich des Problems der *Schulabbrecher*, die im Verlauf des elften Schuljahres die Schule verlassen, durchaus bewusst. Ein abgebrochener Bildungsweg bedeutet auch eine bruchstückhafte Bildung. Dem versucht das Gutachten durch das Zugeständnis Rechnung zu tragen, die höhere Schule in Typen und Zweige aufzugliedern. Darüber hinaus sieht es sich gezwungen, eine allgemeine Berufsorientierung für diejenigen Schüler sicherzustellen, die nach dem Abitur kein Studium aufnehmen möchten. Dazu werden jedoch keine „berufsvorbereitenden Übungen und Arbeitsprojekte“ (ebd., S. 42) in den Lehrplan aufgenommen. Vielmehr setzen die ‚Empfehlungen‘ auf allgemeine „Fähigkeiten und Eigenschaften, die Leben und Beruf bewältigen helfen“ (ebd., S. 42): etwa Selbsttätigkeit und Initiative, Zusammenarbeit, Weltoffenheit, Konzentration, Selbstkritik, Distanz und Engagement (vgl. ebd., S. 42).

Solche Zielformulierungen sind von modernen Kompetenzkatalogen nicht mehr allzu weit entfernt. Gleichwohl halten die ‚Empfehlungen‘ am traditionellen Verständnis gymnasialer Bildung fest. Im Bereich der literarischen Grundbildung wird dies überdeutlich: In den ‚Primen‘ (also den letzten beiden Klassen des Gymnasiums) „steht der Deutschunterricht unter der Forderung, die großen klassischen Werke zu ihrer Geltung kommen zu lassen. Dabei muß angestrebt werden, daß von der in der deutschen Dichtung repräsentierten geistigen Welt ein in den Grundzügen zusammenhängendes Bild entsteht“ (ebd., S. 81). Unversehens taucht die Idee des Bildungskanons wieder auf, verbunden mit einer Sprache, die ihr völkisch-nationales Erbe noch nicht losgeworden ist:

Zwar sind den konfessionellen Besonderheiten, den Stammeseigentümlichkeiten und den politischen Gruppierungen Vielfalt und Reichtum des literarischen Erbes zu verdanken, aber sie haben auch [...] die Bildung eines gültigen Kanons erschwert. Dennoch muß versucht werden, ihn zu umschreiben [...]. Ein Kanon für den Deutschunterricht der Oberstufe müßte die Richtungen des deutschen Geistes bezeichnen, die wenigen großen, in denen dieser sich als Gesamterscheinung darstellt (ebd., S. 82).

Das Gutachten des Deutschen Bildungsrats zum Sekundarschulwesen (1969)

Mit solchen Formulierungen gibt sich die geplante ‚Neuordnung der Höheren Schule‘ als überholtes Programm zu erkennen. Die Anrufung des ‚deutschen Geistes‘ erweist sich als sprachlicher Rückfall, als antiquierter Restposten, der den gegen Ende der 60er Jahre heraufziehenden gesellschaftlichen Erschütterungen nicht standhält. Das nachfolgende Gutachten des Deutschen Bildungsrats *„Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“* (1969) spricht bereits eine andere Sprache (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969). Es ist die Sprache empirischer Bildungs- und Sozialforschung. Sie operiert mit quantitativen Größen, mit der Entwicklung von Schülerzahlen und Abschlussziffern, mit strukturellen Problemen des Übergangs zwischen einzelnen Teilbereichen, mit der Öffnung von Schullaufbahnen und der Reduktion von Selektionswirkungen, mit Leistungskontrollen und Prüfungssystemen. Der neue Geist, der das Gutachten des Deutschen Bildungsrats beseelt, hat mit dem ‚deutschen Geist‘ nicht mehr viel zu schaffen. Er gibt sich innovativ, zukunftsorientiert, anpassungsbereit. Er bereitet der Gesamtschulreform das Feld, die den Versuch unternimmt, das verknöcherte Bildungssystem zu flexibilisieren. Heydorn gehört zu den Wenigen, die früh absehen, wo die Flexibilisierungsversuche enden werden: „in den Ascheimern der Verwertungsprozesse“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 271).

Die Hessischen Rahmenrichtlinien (1972)

Bereits zu Beginn der 70er Jahre geraten die Gesamtschulverfechter in Abwehrkämpfe. Diese Kämpfe spielen sich vor allem an zwei Fronten ab: zum einen geht es um die finanziellen Ressourcen, die ins System hineingepumpt werden, also um Lehrerstellen und Lehrergehälter, um Schul- und Hochschulgründungen; zum anderen geht es um die Lehrinhalte, die Curricula, an denen sich das Selbst- und Weltverständnis der Schüler entwickeln soll. Der *Streit um die hessischen Rahmenrichtlinien* für die Fächer Gesellschaftslehre und Deutsch kann als prominentes Beispiel gelten. Als die ‚Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre‘ 1972 erschienen, lösten sie eine beispiellose Kontroverse aus (vgl. Haller 1982, S. 32). Die ‚Rahmenrichtlinien Deutsch‘ waren nicht minder umstritten und wurden von ihren Kritikern mit der Parole „Marx statt Rechtschreibung“ (vgl. Christ u. a. 1974, S. 23) bekämpft. Der Streit entzündete sich an den Lernzielvorgaben, etwa an der Frage, welche Funktion der Hochsprache im Unterricht zukomme und ob Verständigungsschwierigkeiten zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft mehr als reine Sprachschwierigkeiten seien: nämlich Ausdruck von gesellschaftlichen Interessengegensätzen.

Für PISA-erfahrene Zeitgenossen mögen solche Fragen weit hergeholt erscheinen. Es ist das gleiche Befremden, mit dem die Reformer der 70er Jahre vermutlich die aufgeregten PISA-Debatten unserer Tage verfolgt hätten.

Offensichtlich haben sich die neuralgischen Punkte, an denen sich Reformdiskussionen entzünden, grundsätzlich verschoben: von den Kämpfen um Lernzielkataloge hin zum Streit um PISA-Tests, von der Input-Orientierung hin zur Output-Orientierung.

2.3.2 Output-Orientierung: Der Streit um Standards und Tests

Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2003/04)

Mit den *Beschlüssen der Kultusministerkonferenz* (in den Jahren 2003/2004), bundesweit geltende *Bildungsstandards* für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) und für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) festzulegen, wurden für die bundesdeutsche Schullandschaft weit reichende Entscheidungen gefällt. Ähnlich wie bei den Rahmenrichtlinien der 70er Jahre blieb wenig Zeit, die Reformmaßnahmen reifen zu lassen. Wie damals auch, sah sich die Bildungspolitik nach der Jahrtausendwende unter Handlungsdruck. So wurde innerhalb kürzester Zeit ein bildungspolitischer Richtungswechsel durchgesetzt, der sämtliche Ebenen des Schulsystems tangiert. Seine Leitideen lassen sich auf wenige Begriffe konzentrieren: *Qualität, Transparenz, Kompetenz und Standards*.

Die *neue Steuerung* des Schulsystems bedient sich nicht mehr detaillierter Richtlinien und Lehrpläne, sondern erfolgt über Qualitätsstandards, deren Einhaltung permanent überprüft wird. Die Sicherung von Qualitätsstandards ist gemäß der neuen Reformlogik aber nur möglich, wenn es klar umrissene Orientierungsgrößen gibt, an denen deutlich erkennbar wird, ob das System seine Leistungen verbessert hat oder nicht.

Bisherige Inhaltskataloge und das darin vorformulierte zu vermittelnde Wissen scheiden nunmehr [...] aus. Die Zielvorstellungen, von denen jetzt die Rede ist, gehen von den Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt aus. [...] Die Frage lautet nun: Über welche Kompetenzen müssen Schüler/ Lehrer verfügen können, wenn wichtige Ziele institutionellen Lernens als erreicht gelten sollen? Anhand von Kompetenzmodellen werden die Anforderungen bzw. Kompetenzen auf Niveaustufen festgelegt und dem Unterrichtsprozess als strukturbildende Vorgaben zugrunde gelegt (Rihm/ Häcker 2007, S. 201).

Damit ist zugleich die Entscheidung für ein pragmatisches bzw. nutzerorientiertes Bildungsverständnis gefallen. Es geht weder um ‚Grundrichtungen des Geistes‘ (an denen sich das traditionelle Gymnasium auszurichten versuchte), noch um die ‚Befähigung zur Partizipation und politischen Interessenvertretung‘ (wie sie die ‚Hessischen Rahmenrichtlinien‘ favorisierten), sondern um die *Kompetenz zur Bewältigung ‚relevanter Lebenssituationen‘* – wobei der Pferdefuß darin besteht, diese Relevanz (zumal für eine offene, unvorhersehbare Zukunft) zu bestimmen. Kompetenztheoretiker umschiffen dieses Dilemma, indem sie erklären, Kompetenzen ließen sich

zugleich „inhaltsübergreifend“ und „anforderungs- und situationsbezogen“ (vgl. Klieme 2004, S. 11) konzipieren. Die Kultusministerkonferenz (KMK) begreift Kompetenzen als „Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen“ (KMK 2005 a, S. 16) - nicht als diese Anforderungen selbst. Ob also jemand die gewünschten Kompetenzen ausgebildet hat, zeigt sich erst im Rückschluss durch die Bewältigung bestimmter, situationsspezifischer Anforderungen. Auf diese ‚Bewältigungs-Praxis‘ konzentriert sich daher das Augenmerk der neusten Reformmaßnahmen. Die erfolgreiche Bewältigung schulischer Anforderungen soll unter Beweis gebracht werden: sinnfällig und publikumswirksam, mit *Test-Reihen* und *Dauer-Evaluationen*.

Allerdings verfügt das Schulsystem über eine bisher kaum entwickelte Evaluationskultur. Diese soll nun mithilfe kompetenzbasierter Standards, die permanenter Prüfung unterliegen, hergestellt werden. Die Output-Orientierung des Schulsystems zielt deshalb in letzter Konsequenz auf die effektive und effiziente Steuerung nicht nur der organisatorischen Rahmenbedingungen von Unterricht, sondern des Lehr-Lern-Verhältnisses selbst. Zwar kommt diese Steuerung nur indirekt zur Wirkung, doch schlägt sie bis in den konkreten Unterrichtsalltag durch. Den *Bildungsstandards* kommt in diesem Steuerungskonzept eine *Scharnierfunktion* zu. Sie sollen die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sichern, indem sie sich auf Kernbereiche eines Fachs konzentrieren und erwartbare Lernergebnisse beschreiben.

„Bildungsstandards“, so erläutert die KMK ihre Konzeption, „formulieren die zu erreichende Zielebene bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe bzw. bis zu einem bestimmten Abschluss, während Lehrpläne den Weg zur Zielerreichung beschreiben und strukturieren. Bildungsstandards stellen also eine auf das Ergebnis schulischen Lernens gerichtete Form curricularer Vorgaben dar. Neu im System der Output-Steuerung ist in jedem Fall, dass empirisch untersucht werden soll, inwieweit die Leistungserwartungen tatsächlich eingelöst werden“ (ebd., S. 18).

Dazu allerdings muss man die Komplexität und den *Schwierigkeitsgrad von Aufgaben*, an denen das Erreichen bestimmter Standards gemessen werden soll, bestimmen. Genau hier liegt die Crux der Bildungsstandards. Denn es liegen, so gesteht die KMK ein, „empirisch abgesicherte Kompetenzstufen kaum vor“ (ebd., S. 17), auf die bei der Bestimmung von Schwierigkeitsgraden von Bildungsstandards Bezug genommen werden könnte. Also greift man auf das zurück, was längst im Gebrauch ist. Die „Anforderungsbereiche resultieren [...] aus der beruflichen Erfahrung von Lehrkräften und einschlägigen Aufgabenformaten aus bereits vorhandenen Testmaterialien“ (ebd., S. 17). So wird der groß angelegte Entwurf heruntergefahren auf die Ebene des alltagspraktischen ‚muddling through‘. Was dies für einzelne Schulformen und Jahrgangsstufen bedeutet, lässt sich anhand von Standards (für ausgewählte Kompetenzbereiche und Fächer) und dazugehörigen Aufgabenbeispielen bzw.

an ausgewählten Testaufgaben anschaulich zeigen.*(Anm.: Die im Folgenden entworfene Reformkritik kommt als Detailkritik (an bestimmten Beispielaufgaben oder Testitems) zum Zug. Sie setzt sich dem möglichen Missverständnis aus, Detailkritik fände in Detailkorrekturen ihre hinreichende Antwort. Doch geht es in unseren Überlegungen in erster Linie nicht um Detailkorrekturen, sondern darum, den ‚Geist‘ output-orientierter Reformen anhand ausgewählter Beispiele zu erfassen.)

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (2005)

Wirft man einen kurzen Blick auf die *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss* (KMK 2005 b), dann lassen sich die vorgezeichneten Linien früherer Gutachten leicht erkennen. Die *Abstinenz gegenüber literarischer Bildung* bleibt nicht nur erhalten, sie wird durch die durchgehende Orientierung der Textarbeit an Verwendungszusammenhängen noch verstärkt. So verwundert es nicht, wenn die Aufgabenbeispiele mit Schaubildern zum Ernährungsverhalten Jugendlicher aufwarten oder zur Reklamation eines Handy-Kaufs anleiten. Unter kritischer Perspektive hätte man stattdessen auch die Welternährungskrise oder die Werbe- und Vermarktungsstrategien von Handy-Herstellern thematisieren können. Doch verengt die unterstellte *Nutzerorientierung des Lernprozesses* den Blick. Es geht in erster Linie um die eigene Gesundheit und den eigenen Handykauf. Über alledem schwebt die allgemeine Zielvorgabe für das Fach Deutsch, der zufolge „die für die Anforderungen der Berufsausbildung notwendigen sprachlichen und methodischen Kompetenzen zum Arbeitsschwerpunkt werden“ (ebd., S. 6) sollen. Da bleibt für Einsichten, „welche Bedeutung kulturelle Traditionen und ästhetische Vorstellungen für die gesellschaftliche Entwicklung haben“ (ebd., S. 6), wenig Raum.

Das einzige Aufgabenbeispiel, das einen literarischen Text in den Mittelpunkt rückt, entpuppt sich bei genauerem Hinsehen nicht als Exempel literarisch-ästhetischer Bildung, sondern als *Einstimmung in eine spezifische Form der Sozialverträglichkeit*. Es demonstriert die Absicht, zusammen „mit den fachlichen Inhalten und Methoden [...] Werte und Normvorstellungen“ (ebd., S. 6) zu vermitteln. Was sich im 18. Jahrhundert noch Salzmanns ‚Moralisches Elementarbuch‘ (vgl. Salzmann 1785) zur Aufgabe machte und im 19. Jahrhundert biblische Geschichten bewirken sollten, das sollen nach der Jahrtausendwende Beispielgeschichten wie „Mein Bruder hat grüne Haare“ (KMK 2005 b, S. 34 ff.) vermitteln.

Offiziell geht es um Zielperspektiven wie: „Lesetechniken und Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden; literarische Texte verstehen und nutzen; Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren; Texte planen und entwerfen“ (ebd., S. 37). Inoffiziell aber sind noch ganz andere Vorgaben

im Spiel. Um sie ans Licht zu heben, muss man ins Detail gehen. Dazu lohnt es sich nicht, die ganze Geschichte von den ‚grünen Haaren‘ hier wiederzugeben (über ihre literarische Qualität lässt sich sowieso streiten). Daher sollen einige Textpassagen genügen, die das Szenario ausleuchten:

Gestern hat sich mein Bruder Johannes eine Haarsträhne grün färben lassen. Die restlichen Haare hat er mit Baby-Öl eingeschmiert, dann hat er sich ganz schwarz angezogen und sich so an den Kaffeetisch gesetzt. Mein Bruder ist fünfzehn. Er sagt, er sei jetzt ein Punk. Wenn ich ihn frage, was das ist, weiß er das selber nicht so genau.

Jedenfalls gab's einen ziemlichen Krach, als er so vor der versammelten Familie erschienen ist. Meine Eltern haben sich noch nicht mal so aufgeregt, aber dann war da noch meine Tante Vera. Und die ist fast vom Stuhl gefallen, als der Johannes in dem Aufzug rein gekommen ist.

„Bist du eigentlich total übergeschnappt? Ihr seid ja wohl heute alle total verrückt geworden!“, hat sie sich aufgeregt. Der Johannes ist ganz ruhig geblieben, er hat einfach nichts gesagt und angefangen, Kuchen zu essen. Das hat meine Tante nur noch wütender gemacht (ebd., S. 34).

Tante Vera lässt sich im Verlauf der Geschichte zu allerlei beleidigenden Äußerungen hinreißen, z.B.: „Die wissen doch vor lauter Wohlstand nicht, was sie machen sollen! Wisst ihr eigentlich, was wir mit fünfzehn gemacht haben? Mitten im Krieg! Wir sind bei Bauern betteln gegangen! Um ein paar Rüben! Weil wir gehungert haben!“ Johannes erklärt daraufhin seiner Tante, sie sollte doch mit den „blöden Kriegsgeschichten“ aufhören. Der Streit eskaliert und Johannes geht schließlich wortlos in sein Zimmer. Zurück bleibt die Familie mit Tante Vera am Kaffeetisch, die „noch weiter heult“ (ebd., S. 35).

Die Erzählerin/ der Erzähler der Geschichte schildert das Ende der Geschichte dann so: „Ich bin rauf gegangen. Aus Johannes' Zimmer dröhnte knalllaute Musik. Mit einem Mal habe ich eine Riesenwut gekriegt auf den, bin in sein Zimmer gerannt und habe gebrüllt: ‚Setz dir wenigstens einen Kopfhörer auf, wenn du schon so'ne Scheiß-Musik hörst!‘ Johannes hat mich groß angeguckt und gesagt: ‚Jetzt fängst du auch noch an auszurasten! Was ist hier überhaupt los? Der totale Krieg, oder was?‘ Mir war's zu blöd, ich hab die Tür zugepfeffert und mich in mein Zimmer verzogen.

Abends im Bett musste ich nochmals über alles nachdenken. Auch über das, was Tante Vera gesagt hatte. Über die Luftschutzkeller und dass sie Angst gehabt hat und so. Und dass sie meint, wir würden nicht begreifen, was das ist: Frieden. So richtig im Frieden leben wir, glaub ich, auch gar nicht. Aber natürlich auch nicht richtig im Krieg. [...] Bloß weil kein Krieg ist, ist noch lange kein richtiger Frieden. Dazu gehört, glaub ich, noch eine Menge mehr“ (ebd., S. 36).

Worum geht es in dieser Geschichte? Dem eigenen Selbstverständnis gemäß um Fragen von Krieg und Frieden. Schließlich stammt die Geschichte aus den 80er Jahren und transportiert den Geist einer friedensbewegten Jugendliteratur (mitsamt dem Pferdefuß, der zu solchen Szenen gehört: die strukturelle Problematik von Rüstungswettlauf und Krieg auf der Ebene einer Kaffeetischrunde abzubilden; vgl. Pongratz 1985). Der Text suggeriert Schülernähe. Aber die Punkbewegung ist lange tot und Tanten, die von ihren Erfahrungen aus Luftschutzkellern berichten könnten, gibt es inzwischen auch

nicht mehr. Hauptschüler, die diese Geschichte heute lesen, finden ihre Alltagskonflikte nicht wieder. Allerdings: wenn sie nicht ganz auf den Kopf gefallen sind, dann erahnen sie sofort, welche Botschaft ihnen in dieser Geschichte entgegentritt. Es geht nicht um Krieg und Frieden – das wäre viel zu weit hergeholt. Es geht um das angemessene Verhalten in Konflikten. Was angemessen ist, wird überwiegend indirekt nahe gelegt: provozieren, drohen und beleidigen führen nicht weiter. Auch der Wutausbruch der Erzählerin/des Erzählers ist erfolglos. Der despektierliche Umgangston gehört sich nicht. Einzig das ‚Nachdenken abends im Bett‘ hilft, um aus der verfahrenen Situation herauszukommen. In dem Moment wächst sogar das Verständnis für Tante Vera. Daran kann eine komplexere Aufgabenstellung anknüpfen: „Statt in ihrem/ seinem Zimmer zu bleiben, geht die Ich-Erzählerin/ der Ich-Erzähler zu ihrem/ seinem Bruder zurück, um mit ihm zu sprechen. Gestalte das Gespräch zwischen den Geschwistern aus der Sicht des Schwester/ des Bruders. Berücksichtige ihre/ seine Gedanken aus dem ursprünglichen Fluss des Textes“ (KMK 2005 b, S. 36 f.).

So, wie in diesem Konflikt die Rollen verteilt sind, lässt sich das gewünschte Ergebnis an fünf Fingern abzählen: Die Art und Weise, wie sich Johannes aufgeführt hat, ‚geht nicht‘. Vor allem die Bezugnahme auf den ‚totalen Krieg‘ berührt ein Tabu. So, wie sich Tante Vera aufgeführt hat, ‚geht es auch nicht‘. Das Einzige, was geht, ist, den Konflikt abzukühlen, sich anständig zu benehmen und sich zu vertragen. Das ist die *Basismoral*, die die Geschichte suggeriert – und die die Schule von ihren Hauptschülern erwartet. (Der junge Clint, dessen Geschichte (in Kap. 2.1.3) bereits erzählt wurde, erscheint diesen Anforderungen gegenüber als ‚Versager‘. Und zahlreiche Hauptschüler unserer Hauptschulen werden sich vermutlich nicht anders vorkommen.)

In gleicher Weise, wie in dieser Geschichte die Provokation des fünfzehnjährigen Johannes scheinbar aus dem Nichts entsteht, erscheinen Außenstehenden oftmals auch die Provokationen von Schulverweigerern (die deshalb noch längst keine Lernverweigerer sind) grundlos und sinnlos. Die Geschichte liefert keinen Hinweis darauf, welche Dramatik sich hinter diesem Protestverhalten verbergen könnte. Was an dieser Geschichte gelernt werden soll, erschließt sich nicht im Rückblick. Ihr Sinn besteht *nicht* darin, die *Motive* des Protests zu *ergründen*, sondern *ihn zu vermeiden*. Letztlich geht es darum, zukünftige Störungen auszuschließen und funktionierende Kommunikationszusammenhänge nicht zu gefährden. Es ist eine durch und durch funktionalistische Moral, die diese Aufgabenstellung mittransportiert. Man kann sie als Kontrastprogramm zu den konfliktorientierten Vorgaben der ehemaligen ‚Hessischen Rahmenrichtlinien‘ begreifen. Doch unterscheidet sie sich ebenso von traditionell-konservativen Aufforderungen zum sittlichen Betragen in einem wichtigen Punkt: Das ‚anständige Betragen‘ wird nicht mehr einfach vorgegeben und nachgebetet, sondern soll von den Rezipienten der

Geschichte selbst *aktiv hervorgebracht* werden. Pointiert formuliert: Es geht nicht einfach um Integration, sondern um ‚Selbst-Integration‘; es geht nicht einfach um Rücksichtnahme, sondern um ‚Selbst-Rücknahme‘; es geht nicht um fremde Eingriffe in eine bestimmte Gesprächssituation, sondern um die ‚Selbst-Steuerung der Kommunikation‘.

Der Aufbau dieser eigen-aktiven, *selbst-organisierenden Haltung* dürfte anwendungs- und nutzerorientierten Interessen durchaus entgegen kommen. Denn diese Haltung erleichtert die Integration in gesellschaftliche Funktionszusammenhänge mit geringeren Reibungsverlusten. Zugleich suggeriert sie eine bestimmte Form der Schuldzuschreibung: Wer es nicht schafft, muss die Ursachen in erster Linie bei sich selbst suchen. Die Beispielaufgabe transportiert also neben der offiziellen „Standarderreichung“ (ebd., S. 20) ein moralisches ‚Begleitprogramm‘, das den inoffiziellen Teil der Lösung bildet. Ähnlich wie ehemals Curricula eine Hinterbühne verbargen, die dem ‚heimlichen Lehrplan‘ zuarbeitete, kommen in den Aufgabenstellungen und Tests, mit denen die neueste Reform Transparenz und Vergleichbarkeit erzeugen will, ‚inoffizielle‘ *Kompetenzen* zum Zug. Unter Validitätsgesichtspunkten (unter der Frage also, ob die Tests inhaltlich das messen, was sie dem eigenen Anspruch nach messen sollen) läge es nahe, die offiziell ausgewiesene von einer ‚heimlichen Validität‘ zu unterscheiden. Denn die verdeckten Dimensionen der Aufgabenstellung sind keine Störgrößen, die es auszuschalten gilt, sondern sie gehören zum ‚inoffiziellen‘ Teil des Programms.

Der PISA-Test im Kompetenzbereich Mathematik (2000)

Man könnte einwenden, dass diese ‚heimliche Validität‘ ein spezifisches Manko des Faches Deutsch sei. Doch zeigen Untersuchungen mathematischer PISA-Testaufgaben, dass auch hier die Präzision und Eindeutigkeit dessen, was gemessen werden soll, zu wünschen übrig lässt. Meyerhöfer demonstriert dies an einem einfachen Beispiel (vgl. Meyerhöfer 2005, S. 158 ff.), an der (nationalen) PISA-Aufgabe „Feriengeld“:

Wenn Beate jeden Tag 10 DM ausgibt, reicht ihr Feriengeld für 9 Tage. Wie lange reicht es, wenn Beate nur 6 DM täglich ausgibt?

- 5 Tage
 - 10 Tage
 - 15 Tage
 - 20 Tage
 - 25 Tage
- (ebd., S. 158)

Wie die Schüler bei dieser Aufgabenstellung die richtige Lösung finden, bleibt völlig offen. Es gibt zahlreiche Lösungswege, die Meyerhöfer (vgl. ebd., S. 158 f.) kurz charakterisiert, etwa:

- *Arbeiten mit dem Gesamtgeldbetrag*: Der Aufgabe lässt sich entnehmen, dass Beate insgesamt 90 DM zur Verfügung hat. Man kann nun sukzessive 6 DM für jeden Tag abziehen und sehen, wie weit man kommt; man könnte auch 90 durch 6 teilen oder das Problem so formulieren: $x \text{ mal } 6 \text{ DM} = 90 \text{ DM}$, wie groß ist x ?
- *Arbeiten mit Bezug auf einen Tag*: 10 DM/Tag entspricht 9 Tagen, also entspricht 90 DM/Tag einem Tag. Nun könnte man in Form einer Dreisatzberechnung fortfahren.
- *Differenzbetrachtungen*: Pro Tag soll Beate 4 DM weniger ausgeben. Sie hat also nach 9 Tagen 36 DM weniger ausgegeben. Sie hat also Geld für weitere 6 Tage, insgesamt also für 15 Tage.
- *Formales Arbeiten mit umgekehrter Proportionalität*: $10 \text{ DM/Tag} \text{ mal } 6/10 = 6 \text{ DM/Tag}$, also $9 \text{ Tage mal } 10/6 = 15 \text{ Tage}$.
- *Abschätzen*: Wenn täglich 10 Mark für 9 Tage reichen, dann reichen täglich 6 Mark für etwas weniger als doppelt so viele Tage: bei täglich 5 Mark wären es genau doppelt so viele Tage. Für mehr als 9 Tage und weniger als 18 Tage gibt es die Multiple-Choice-Angebote 10 Tage und 15 Tage. Davon kommt nur das Angebot 15 Tage in Frage.
- *Raten*: Auch die ohne jedes inhaltliche Verständnis arbeitende Operation $9 + 6$ führt auf die richtige und in den Multiple-Choice-Angeboten vertretene 15.

Diese *Vielfalt von Lösungswegen* lässt nur einen Schluss zu: dass mit dieser Testaufgabe sehr unterschiedliche Fähigkeiten gleichzeitig gemessen werden und man auf Grund des Ergebnisses nicht weiß, welche der Fähigkeiten man konkret misst. Man weiß einzig, dass man in allen Fällen das Umgehen mit dem so genannten ‚monotonen Fallen‘ – also die Vorstellung, dass mit sinkendem täglichem Verbrauchsbetrag die Anzahl der Tage steigt, für die das Geld zur Verfügung steht – misst. Allerdings lässt die Form der Multiple-Choice-Aufgabe immer noch die Optionen des Abschätzens oder Ratens offen. Diese Optionen aber setzen eine Fähigkeit voraus, die in erster Linie nichts mit mathematischer Kompetenz, sondern mit dem Umgang mit Tests zu tun hat: die ‚*Testfähigkeit*‘. Dazu gehört zum Beispiel eine gewisse Unverfrorenheit im Umgang mit den Testaufgaben, aber auch Irritationsresistenz oder Durchhaltevermögen.

Man sieht, dass neben mathematischer Leistungsfähigkeit noch ganz andere ‚inoffizielle‘ Fähigkeiten im Spiel sind. „Selbst wenn man jede einzelne PISA-Aufgabe“, so fasst Meyerhöfer zusammen, „für einen brauchbaren Bestandteil eines mathematischen Leistungstest hält, sind die PISA-Resultate inhaltlich

nicht zu deuten: [...] Die Lösungshäufigkeit einer Aufgabe zählt nicht mehr als die Häufigkeit des ‚richtigen‘ Lösens“ (ebd., S. 179).

Hinzu kommt noch, dass diese Häufigkeit bei ein und derselben Aufgabe im nationalen und internationalen Kontext verschieden sein kann. Dies führt dann dazu, dass die gleiche Aufgabe je nach Kontext unterschiedlichen Kompetenzstufen zugeordnet wird. Die *Grenzen des Kompetenzstufenmodells*, das speziell für PSIA ausgearbeitet wurde, kommen damit zum Vorschein. Zur Konstruktion dieses Modells werden die Aufgaben nach ihren Lösungshäufigkeiten geordnet und in fünf Klassen unterteilt. Diese fünf Klassen werden als Kompetenzstufen bezeichnet. Beispielsweise wird die Testaufgabe „Bauernhöfe 1“ (vgl. ebd., S. 119 f.) bei einer internationalen Lösungshäufigkeit von 61 Prozent auf Kompetenzstufe II eingeordnet. Mit ihrem nationalen Lösungswert von 51 Prozent aber müsste sie „auf Stufe III eingeordnet werden, also plötzlich ‚schwerer‘ sein“ (ebd., S. 173), was offensichtlich keinen Sinn macht.

Die offiziellen Anforderungen und Erwartungen an die Testkonstruktion geraten bei genauerem Hinsehen also ins Wanken. Zugleich taucht eine Hinterbühne auf, die ganz andere, ‚inoffizielle‘ Anforderungen ins Spiel bringt: Wer nämlich die Tests bestehen will, der braucht Zeiteinteilungsstrategien (z. B. das Überspringen von schwierigen Aufgaben), Ratestrategien, Strategien zur Ausnützung versteckter Lösungshinweise oder Strategien zum deduktiven Erschließen der vermeintlich richtigen Antwort. Eine Testaufgabe kann also völlig Verschiedenes messen, zugleich jedoch den Eindruck erwecken, es werde mit höchster Präzision vorgegangen. Messunschärfe und Standardisierung des Verfahrens können Hand in Hand gehen: „Man kann 180.000 Schüler hoch standardisiert untersuchen. Wenn dabei unklar bleibt, was eigentlich gemessen wird, bleibt die Testaussage begrenzt“ (ebd., S. 188, Anm. 57).

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (2004)

Kehren wir noch einmal zu den KMK-Bildungsstandards zurück. Unsere bisherigen Überlegungen deuteten bereits an, dass sich die Bildungsstandards im normativen Horizont der neoliberalen Umsteuerung bewegen. Dabei wiederholen sie in abgeschwächter Form die *schichtspezifische Zuordnung von Schullaufbahnen*. Zwar ist die traditionelle Dreigliedrigkeit als Problem erkannt, doch bleiben typische Muster zur Differenzierung von Hauptschulstandards und Standards für den Mittleren Abschluss erhalten. „Bei den Mittleren ist Gesprächsleitung vorgesehen, die man bei den Hauptschülern nicht findet. Dafür sollen diese lernen und üben, was ‚Bitte‘ und ‚Danke‘ bedeuten“ (Gruschka 2006, S. 21). Entsprechend brauchen sich die Mittleren auch nicht mit Handy-Reklamationen begnügen, sondern können sich an der Gestaltung einer Szene

auf der Grundlage eines Textes von Max Frisch versuchen oder zwei lyrische Texte von Erich Fried und Heinrich Heine vergleichen.

Der Gedichtvergleich – im KMK-Beispiel handelt es sich um zwei Liebesgedichte – hat im Bereich der höheren Bildung Tradition. Das Dilemma dieser Aufgabenstellung aber bestand und besteht darin, dass der Vergleich zweier letztlich unvergleichlicher Textproduktionen ein ‚tertium comparationis‘ – also einen gemeinsamen Vergleichsmaßstab – voraussetzt. Gewöhnlich wird er in der Textstruktur gesehen; daher beginnen Gedichtvergleiche häufig mit einer Analyse der Textstruktur. Entsprechend setzt das KMK-Aufgabenbeispiel je nach Anforderungsniveau die Differenzierung unterschiedlicher Satzformen, Metaphern, Sprachrhythmen usw. voraus. In gewisser Weise gleicht derjenige, der solche Analyseverfahren verwendet, einem Chemiker, der den Duft eines Parfums zu bestimmen versucht, indem er es in seine chemischen Bestandteile zerlegt. Will man aber etwas über ‚den Duft‘ herausfinden, nützen analytische Verfahren wenig. Die entscheidende Leistung besteht in dieser Beispielaufgabe daher auch nicht in der analytischen Zerlegung, sondern in der deutenden Synthese. In diesem Sinn formulierte das Gutachten des Deutschen Ausschusses von 1964 knapp und bündig: „Was sich hier in Aspekten auseinander legt, fügt sich im Begreifen der künstlerischen Einheit des Werkes wieder zusammen“ (Deutscher Ausschuss 1965 b, S. 81). Rund vierzig Jahre später formulieren die KMK-Bildungsstandards (im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss) im Anforderungsbereich III (also in der höchsten Anforderungsstufe): „Zu erwarten ist eine jeweils sinnvolle Deutung, die am Text belegt wird“ (KMK 2004, S. 33).

Was als ‚sinnvoll‘ erachtet wird, geben die nachfolgenden Ausführungen zu Protokoll. In fast apodiktischem Ton heißt es: „Im Vergleich der Auffassung von Liebe in beiden Gedichten ist die Unbedingtheit und Absolutheit des Gefühls darzulegen“ (ebd., S. 34). Wenn man einmal von dieser Reminiszenz an alte Lernzielkataloge („Die Schüler sollen ...“) absieht, bleibt die Frage ungeklärt, wie sich diese Aufgabenstellung zur eingeforderten ‚Bewältigung konkreter Lebenssituationen‘ ins Verhältnis setzen lässt. Recht verstanden müsste man darauf antworten: gar nicht – weil es nicht darum geht. Gleichwohl finden sich in den mündlichen Aufgabenbeispielen Vorschläge, wie man lyrischen Texten eine handlungsbezogene Seite abgewinnen könnte. Dazu muss man Gedichte in Anwendungssituationen bringen, für die sie eigentlich nicht geschaffen sind.

So findet sich unter dem Stichwort ‚argumentatives Gespräch einer Jury über Gedichte‘ unter den mündlichen Aufgabenbeispielen folgender Vorschlag: „Ca. fünf Schülerinnen und Schüler wählen drei Gedichte für die Schülerzeitung aus und begründen ihre Wahl“ (ebd., S. 48). Danach folgt eine Liste von Gedichten, die von Goethe bis Ingeborg Bachmann reicht. Man kann nur darüber

spekulieren, welche Kriterien die Schülerinnen und Schüler zu Rate ziehen werden, um ein Gedicht ‚an die Spitze‘ zu bringen. Das Ganze erinnert nicht nur fatal an Casting-Shows, sondern spiegelt einen Teil der *inwendigen Logik des ganzen Reformprozesses* wider, der bevorzugt mit *Ranking-Listen* operiert. Die Jury symbolisiert das permanente, unsichtbare Tribunal, vor das alle jederzeit gezogen werden können. Das gilt nicht nur für Gedichte oder Hörbücher (vgl. ebd., S. 50), sondern mehr noch für die Schüler und Lehrer selbst.

Die Vergleichsarbeiten im Fach Deutsch in der 4. Grundschulklasse (2005)

Neben der Konkurrenz bzw. dem Wettkampf, der gewöhnlich mit Hilfe von Ranglisten (von der Hitparade bis zum Hochschul-Ranking) angeheizt wird, gebührt noch einem weiteren methodischen Arrangement besondere Aufmerksamkeit: der *selbst-organisierten Planung* irgendwelcher Aktivitäten. Beliebt sind dabei vor allem Schulausflüge und Klassenfahrten, bei deren Planung die Schüler ihr Talent zur Selbst-Organisation unter Beweis bringen sollen. Wir finden diesen Aufgabentyp nicht nur im Beispielkatalog der Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss, sondern bereits im Bereich der Grundschule. Als Beispiel mag eine Aufgabe aus den Vergleichsarbeiten des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (VERA 2005) im Fach Deutsch (für die 4. Jahrgangsstufe) dienen:

Text 4: Die 12 Mädchen und 14 Jungen einer 4. Klasse planen eine Klassenfahrt. Sie haben sich deshalb im Internet über Angebote und Preise informiert und zwei Katalogseiten vom 'Rheinsberger Kinderland' ausgedruckt. Nun schauen sie sich die Seiten genau an. [Es folgen zwei Katalogseiten mit Informationen zu folgenden Themen: geografische Lage, Unterkunft, Freizeitmöglichkeiten, Leistungen und Preise. Danach sollen die Kinder einige Fragen beantworten.]

[...]

4.3 Die Klassenfahrt dauert fünf Tage. Wie viel muss jedes Kind bezahlen?

Kreuze die richtige Antwort an. [...]

4.5 Das 'Rheinsberger Kinderland' bietet Vollverpflegung an. Was versteht man unter Vollverpflegung? Erkläre mit deinen eigenen Worten. [...]

4.7 Du möchtest noch mehr über das 'Rheinsberger Kinderland' erfahren. Stelle eine Frage, die dir die Katalogseiten nicht beantworten. [...]

4.8 Machen dir die Katalogseiten Lust auf eine Klassenfahrt zum 'Rheinsberger Kinderland'? Begründe deine Meinung (VERA 2005).

In dieser Vergleichsarbeit findet sich kein einziges Gedicht. Man gewinnt den Eindruck, die Kinder sollen sich in erster Linie nicht mit Gedichten oder literarischen Texten auseinander setzen, sondern mit Preistabellen, Fahrplänen oder Begriffen wie ‚Vollverpflegung‘. Von der Vorstellung des Grundschulgutachtens der 60er Jahre, die Kinder sollten „Märchen, Legenden, Erzählungen und Geschichten [...] zu einem bunten Teppich verweben“ (Deutscher Ausschuß 1963, S. 46), bleiben ganz unromantische Fähigkeiten und

Fertigkeiten zurück: Angebote einholen und vergleichen, Ausgaben kalkulieren, Ausflüge planen und organisieren.

Die *Disposition zur Selbstorganisation* will frühzeitig aufgebaut sein. In gewisser Weise findet die ‚kompetenztheoretische Wende‘ im Begriff der Selbstorganisation ihren prägnantesten Ausdruck. Fragt man Verfechter des Kompetenzansatzes danach, wie der Begriff ‚Kompetenz‘ zu verstehen sei, so bekommt man als knappe Antwort zu hören: Kompetenz sei gleichbedeutend mit dem Begriff der „Selbstorganisationsdisposition“ (vgl. Erpenbeck 2001). Sie umschreibe die Fähigkeit, sich in einer komplexen und dynamischen Welt immer wieder neu zurechtzufinden. Angesichts der Undurchschaubarkeit moderner Lebensverhältnisse wird dann gern die Metapher des Dschungels bemüht. „Im Dschungel nützen keine Zertifikate“, schreibt Erpenbeck (ebd., S. 204). Was im Dschungel globalisierter Märkte nützt, sind nach dieser Lesart Selbstorganisationsdispositionen, durch die es möglich werden soll „schiefer unlösbare Probleme schöpferisch zu bewältigen“ (ebd., S. 206). ‚Selbstorganisation‘ wird so zur Chiffre für: Selbstbeauftragung, Selbstmotivation, Selbstwirksamkeit, Selbstoptimierung.

Bildungsstandards liegt die Überzeugung zugrunde, die Ausbildung solcher Fähigkeiten erweise sich als Inbegriff subjektiver Selbstverwirklichung. Dass im Windschatten der Freiheitsrhetorik, die neoliberale Reformer gern ins Feld führen, zugleich neue Zwangsprozeduren den Bildungssektor in Beschlag nehmen, steht auf einem anderen Blatt. Denn *in der Praxis* fungieren Bildungsstandards als *Leistungs- und Teststandards*. Studien zur Wirksamkeit von Standards und standardisierten Tests belegen hinreichend deren negativen Einfluss:

Das Konkurrenzverhalten und die Gewalt unter Schülern nimmt zu, die Fluktuation von Schülern und Lehrern steigt [...], die Zahl der Sitzenbleiber und Schulabbrecher nimmt zu [...], das Curriculum verarmt, Betrug, um bessere Testwerte zu erhalten, greift auf allen Ebenen [...] um sich, die soziale Ungleichheit steigt – und die Schulleistungstestwerte nehmen insgesamt eher ab als zu (Lind 2004, S. 58 f.).

Der Dreischritt ‚Bildungsstandards – Kompetenzen – Testverfahren‘ findet im praktischen Vollzug seine unbemerkte Umkehrung. Das Lösenkönnen von Testaufgaben, ursprünglich als Indikator gedacht, um bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten nachzuweisen, wird schließlich selbst zum Standard. So hält das berüchtigte ‚*teaching to the test*‘ in den Schulen Einzug. Es wird nicht mehr geprüft, was gelernt werden soll – sondern es wird gelernt, was geprüft wird. Auf diese Weise umschiffen Praktiker das unsichere Verhältnis zwischen geforderten Kompetenzen und ihrer praktischen Realisation. Diese Unsicherheit ist die Kehrseite der gepriesenen Flexibilität des Kompetenz-Konzepts. Sie schlägt am Ende auf den Praktiker zurück, der sich bei ungenügenden

Testergebnissen der ihm Anbefohlenen möglicherweise fragen lassen muss, ob er die falschen Lerninhalte gewählt hatte. Der Druck, der mit Hilfe von OECD-Rankings das gesamte Bildungssystem erfasst, wird so bis auf die unterste Ebene weiter gereicht. Die Angst, zu versagen (oder als nur mittelmäßig zu gelten) setzt Bildungspolitiker genauso unter Druck wie Lehrer oder Schüler. Alle finden sich zusammen geschlossen in einem Kontrollregime, das alles ‚selbstorganisiert‘ am Laufen hält.

Die Expertise der Prognos AG (2003/04)

Die aktuelle Reform trägt also ein Doppelgesicht, das sich im Großen wie im Kleinen zeigt, in Aufgabenbeispiele und Testitems ebenso wie in umfassenden Reformprogrammen. Doch sucht man heutzutage unter staatlichen Verlautbarungen vergebens nach einem Text, der das Ganze so konzentriert zur Darstellung bringen könnte wie die Gutachten von ehemals. Entwürfe zur Transformation des Bildungswesens liefert daher die Wirtschaft inzwischen selbst. Längst hat die (vom Verband der Bayerischen Wirtschaft beauftragte) Baseler Prognos AG früheren staatlichen Kommissionen den Rang abgelaufen. Wenn das Ergebnis ihrer ‚Expertise‘ schließlich von einem renommierten Erziehungswissenschaftler ‚redaktionell verdichtet‘ wird, dann hat man guten Grund, auf öffentliche Reputation zu hoffen. Entsprechend umgibt sich die Expertise „Bildung neu denken!“ (Bd. 1, Wiesbaden 2003; Bd. 2, Wiesbaden 2004) mit dem Pathos einer historischen Zäsur. Sie versucht nicht nur, die Entwicklungen des Schulsystems bis ins Jahr 2020 zu prognostizieren, sondern sie möchte einen Leitfaden für dessen grundlegende Umgestaltung liefern.

2.4 Die große Transformation: Szenarien zur Schule der Zukunft

Zunächst listet die Expertise die entscheidenden Indikatoren des derzeitigen gesellschaftlichen und ökonomischen Umbruchs noch einmal auf: Globalisierung, Europäisierung, demographischer Wandel, Technologisierung, Wandel der Arbeitswelt sowie der Beschäftigungs- und Lebensformen lauten die Stichworte. Diese Herausforderungen stellen das Bildungssystem vor ähnliche Probleme wie in den 60er Jahren. Prognostiziert werden: demographischer Druck, absehbarer Arbeitskräftemangel, verschärfter internationaler Wettbewerb und ein erhöhter Qualifikationsbedarf. Wie damals sieht sich das Bildungssystem zu einer Öffnung gezwungen. Doch sollen die Fehler von damals nicht wiederholt werden. Weder soll es zu einer Überfüllungskrise weiterführender Bildungseinrichtungen kommen, noch zu einer Entwertung des kulturellen Kapitals, das die höheren Bildungsabschlüsse repräsentieren. Die ‚Quadratur des Kreises‘, die die neueste Bildungsreform zu lösen vorgibt, besteht gerade darin, das Bildungssystem für neue Formen der Aufstiegsqualifizierung zu öffnen, ohne seine Selektionsfunktion in Frage zu stellen. *Öffnung und verschärfte Selektivität* sollen ebenso ineinander greifen wie *erhöhte Flexibilität und Hierarchisierung der Bildungsabschlüsse*.

Die zentrale Frage, um die die Studie „Bildung neu denken!“ kreist, lautet: ‚Wie lässt sich der 2020 benötigte Humankapitalbedarf bereits heute aufbauen?‘ Und die vielfältig variierte Antwort darauf lautet: durch Intensivierung und Beschleunigung von Bildungsvorgängen. Die Faustformel für diesen intensivierten Zugriff auf die Lernfähigkeit der Menschen lautet: *„Verfrühung, Verdichtung und Verstetigung“* (vbw, Bd. 1, S. 125). Aus der Fülle der vorgesehenen Maßnahmen lässt sich eine Doppelstrategie herausdestillieren: Auf der einen Seite werden die Menschen ökonomisch unter Zugzwang gesetzt, ihre Haut intensiver denn je zu Markte zu tragen. Zugleich werden sie moralisch zugerüstet, sich für die Ausschöpfung ihrer Potentiale mitverantwortlich zu fühlen, die Umverteilung der Finanzierungslast mit zu tragen und einen „verschwenderischen Umgang mit Lern- und Arbeitszeit“ (vbw, Bd. 2, S. 25) zu bekämpfen.

Diese moralische Aufrüstung bedient sich pädagogischer Arrangements des 18. Jahrhunderts: Sie arbeitet mit Leitsätzen und Leitbildern (eines unternehmerischen, aktiven Lebens). Sie besetzt die Einbildungskraft, kanalisiert den Willen und vertreibt jede Form von Müßiggang. Folgende gesetzliche Regelungen werden vorgeschlagen: der Zeitpunkt der Einschulung (mit vier Jahren), die Verkürzung der Bildungspflicht (auf zehn Jahre) und eine Ausbildungspflicht (auf drei Jahre), die Einführung eines sozialen Pflichtjahres für alle, die Umstellung von Schulen auf Ganztagsbetrieb, die Verkürzung der Schulferien (Schulurlaub) und die Einphasigkeit aller akademischen Ausbildungsgänge. Zusammen mit zusätzlichen Pflichtinstrumenten zur Beratung, Diagnose, Lenkung und Kontrolle von Lernbiographien ergibt sich ein bisher unbekanntes Netz von Zugriffsformen auf die Individuen. Statt von ‚Verfrühung, Verdichtung und Verstetigung‘ des Lernen ließe sich ebenso gut von *Integration, Verwertung und Gleichschaltung* sprechen.

Tatsächlich plädiert die Expertise für ein minutiöses Kontrollregime, das in einen eklatanten Widerspruch zur beständig angerufenen Autonomie tritt. Da wird einer „(Selbst-)Bildungsverpflichtung für jedes Gesellschaftsmitglied“ (vbw, Bd. 1, S. 100) das Wort geredet, da ist von „Maßnahmen zur Definition und Durchsetzung der Wahrnehmung von Elternpflichten“ (ebd., S. 149) die Rede, von der verbindlichen Verpflichtung der Eltern „sich zur Bildungsbiographie ihrer Kinder beraten zu lassen“ (ebd., S. 329), von der „gesetzlichen Einführung einer obligatorischen Anamnese und Diagnostik vor Schuleintritt, am Ende der Grundschulzeit und am Ende der Sekundarstufe I“ (ebd., S. 156), von der „Anlage eines Bildungsscheckhefts“ (ebd., S. 269), von der Einführung eines Bildungsgutscheinsystems, das vom Aufbau „personenbezogener Datenbanken“ begleitet werden soll, „die in Analogie zur ‚Patientengeschichte‘ eine ‚Weiterbildungsgeschichte‘ speichern“ (ebd., S. 268) sollen.

Doch damit noch nicht genug: Neben der Einführung eines Dokumentationssystems für individuelle Berufsbiographien wird die „Einrichtung eines obligatorischen Systems der Bildungsbiographieberatung in Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtung, Arbeitsämtern und Betrieben“ (ebd., S. 323) empfohlen. Darüber hinaus soll es eine „Mindestqualifikationspflicht für Zuwanderer sowie Langzeitarbeitslose und Lernschwache“ (ebd., S. 267), eine „Mindestqualifizierungspflicht für jeden Bürger“ (ebd., S. 328), eine „Weiterbildungspflicht in Arbeitsverträgen“ (ebd., S. 267), eine „Weiterbildungspflicht für Arbeitslose und Sozialhilfeempfänger“ (ebd., S. 332) und schließlich sogar „eine (begrenzte) Weiterarbeitsverpflichtung“ (ebd., S. 306) für ältere Arbeitnehmer geben.

Was immer an Reformmaßnahmen vorgeschlagen wird, muss sich bildungsökonomisch ausweisen; es erhält seine Bedeutsamkeit einzig durch „eine konsequente [,konsequent‘ ist das Lieblingswort der Expertise, L.P.] Arbeits- und Berufsorientierung des Lernens“ (vbw, Bd. 1, S. 27). Sie steckt den Horizont ab, innerhalb dessen die Reorganisation von Schule und Unterricht erfolgen soll. Es sind vor allem zwei Prinzipien, die dabei zum Tragen kommen: Modularisierung und Individualisierung. War die Idee des Klassenunterrichts, der sich erst mit der anhebenden Aufklärung allmählich durchzusetzen begann, getragen von der Idee einer gemeinsamen Welterschließung in kollektiver Vernunft, so bleibt in den neuesten Reformentwürfen davon nichts mehr übrig. Getreu dem konstruktivistischen Grundsatz, jeder entwerfe seine Welt nach eigenen, pragmatischen Gesichtspunkten, braucht es keinen gemeinsamen Ort kritischer Verständigung mehr zu geben. Stabile Stammgruppen soll es jenseits der Primarschule nur dann noch geben, „wenn dies über weitestgehend gemeinsame Curricula erforderlich ist“ (ebd., S. 196). Gemeinsame Curricula aber bilden die Ausnahme, nicht die Regel, denn das Prinzip der Modularisierung soll völlig differente Lernwege eröffnen. Wenn überhaupt noch an einem ‚Kern‘ subjektiver Selbstverständigung, der das gesellschaftliche Bedürfnis nach Integration sicherstellen könnte, festgehalten werden soll, dann nicht in Form irgendeiner Allgemeinbildung. Unter Anrufung empirischer Beweiskraft heißt es: „Es gibt keinen empirisch evidenten Zusammenhang zwischen dem Erwerb allgemein bildender klassischer Inhalte und lebensweltlichen Kompetenzen“ (vbw, Bd. 1, S. 174). Daher gehört das Konzept der Allgemeinbildung gestrichen und durch „wissensbasierte, kompetenzorientierte und wertverpflichtete Lebenslaufqualifikationen“ (ebd., S. 174) ersetzt.

Offensichtlich scheut die Expertise den Begriff der Allgemeinbildung wie der Teufel das Weihwasser. Er erscheint ihr gleichsam idealistisch kontaminiert, zu sehr vom Geiste Humboldts durchtränkt und vom Staub der Arbeitswelt gereinigt. Daher sei es an der Zeit, den falschen Gegensatz von beruflicher und

allgemeiner Bildung aufzuheben. Die ‚Aufhebung‘ aber vollzieht sich als *Liquidation allgemeiner Bildung*. Die Art und Weise, wie die neuesten Reformer den Bildungsbegriff abkanzeln, hat Tradition. Den Vorwurf, das Bildungskonzept sei elitär, antiquiert und wirklichkeitsfremd, erhoben bereits die Reformer der 60er und 70er Jahre. Damals wie heute wurden Ersatzbegriffe ins Rennen geschickt (etwa Lernen, Qualifikation oder Kompetenz), die die geschichtlichen Altlasten des Bildungsbegriffs abschütteln sollten. Doch brachten sie neue Hypotheken ins Spiel. Denn Begriffe können ihre Geschichte nicht einfach hinter sich lassen. Und diese Geschichte ist aufgeladen mit Erwartungen und Hoffnungen, Enttäuschungen und Illusionen. Gerade dies führt der Streit um den Bildungsbegriff immer wieder vor Augen.

3. Kapitel

Bildung: zwischen Selbstverfügung und Selbstüberschreitung

Will man die Kontroversen verstehen, die der Bildungsbegriff entfacht, so muss man den gesellschaftlichen Erwartungen nachgehen, die sich mit ihm verbinden. Sie unterscheiden sich offensichtlich von denen, die z. B. die Expertise der Prognos AG ins Zentrum rückt.

- Für denjenigen, den vor allem ökonomische Fragen umtreiben, geht es in erster Linie um die Entwicklung von ‚*Humankapital*‘ bzw. um ‚*Beschäftigungsfähigkeit*‘; an ihnen sollen sich die Erfolge oder Misserfolge von Bildungsbemühungen messen lassen.
- Für denjenigen, der sich vor allem für die *Produktion von* verwertbarem *Wissen* interessiert, geht es in erster Linie um eine gesteigerte ‚Lern- und Verlernfähigkeit‘ (oftmals gebündelt in der Formel vom ‚Lernen des Lernens‘); an ihr soll sich die Innovationsfähigkeit und Zukunftstauglichkeit der ‚Wissensgesellschaft‘ messen lassen.
- Für denjenigen, der den *Begriff der Bildung* in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt, geht es in erster Linie ums ‚Subjekt‘ bzw. um die *Konstitution von ‚Subjektivität‘*.

Was ist damit gemeint? Der Philosoph Joachim Ritter (1903 - 1974) erklärt es so:

Als 'Subjekt' gilt "in der Sprache der Philosophie seit dem 17. Jahrhundert das Individuum, das Ich, sofern es sich erkennend wie handelnd zu dem Gegebenen in seinem ganzen Umfang als 'Objekt' verhält, es zum Gegenstand des Erkennens macht oder es praktisch aneignet und verändert. Die Subjektivität ist so das Subjekt in allem, was sein Sein in sich und für sich in Anlagen, Fähigkeiten, im Empfinden, Wollen, Denken, in Sehnsucht, Liebe, Leiden, Glauben ausmacht“ (Ritter 1974, S. 11).

Zwar werden wir später sehen, dass dieses Begriffsverständnis in spezifischer Weise begrenzt bleibt, doch hilft es uns zunächst einmal, einen bestimmten Aspekt des Bildungsgedankens deutlich zu akzentuieren. Bildung konzentriert sich nach diesem Verständnis auf die ‚Innenseite‘ der Subjekts, auf seine Anlagen, Fähigkeiten und ‚Kräfte‘, die es aufzurufen und anzuregen gilt. Im Bildungsprozess entfaltet sich die *innere Differenziertheit des Subjekts: die Tiefe seines Selbstbezugs, die Weite seines Horizonts, die Reflektiertheit seines Wissens*.

‚Messen‘ aber lässt sich solch eine ‚Bildung zum Subjekt‘ nicht. Denn messen setzt stets einen von außen angelegten, operationalisierbaren, (also: an

spezifische Handlungen bzw. Operationen gebundenen) Maßstab voraus, an dem das Gelingen oder Misslingen von Bildung ablesbar wird. Der Maßstab der ‚Bildung zum Subjekt‘ aber ist das Subjekt selbst, genauer: die Idee eines *freien Selbstverhältnisses*. Es lässt sich durch keine noch so gut gemeinten Operationalisierungen einfangen. So verstanden, ist Bildung ein selbstreflexiver Begriff. Im neuhumanistischen Bildungsverständnis kommt diese Selbstreflexivität (mit Bezugnahme auf den Philosophen Kant) in einer ‚klassischen‘ Formel zum Ausdruck: *der Mensch soll zum Menschen gebildet werden*.

Kritikern erscheint diese selbstreflexive Formel als Leerformel. Sie behaupten, es handle sich dabei lediglich um eine Tautologie (also: um die überflüssige Verdopplung einer Aussage). Doch geht dieser Einwand am eigentlichen Problem der Bildung vorbei. Die ‚klassische‘ Bildungstheorie war sich vollkommen darüber im Klaren, dass im selbstreflexiven Verständnis von Bildung der Zweck (des Bildungsprozesses) mit dem ‚Gegenstand‘ (an dem sich der Prozess vollzieht) zusammen fällt. *Bildung ist in diesem Verständnis also Selbst-Zweck*. Dies ist der Kern des neuhumanistischen Bildungsverständnisses, an dem sich bis heute die Geister scheiden.

3.1 Wilhelm von Humboldt: Totgesagte leben länger!

Einen ersten Zugang zum neuhumanistischen Bildungsverständnis eröffnete bereits das Einführungskapitel (Kap. 1.3). Es bestimmte Bildung als ‚reflektiertes Selbst- und Weltverhältnis‘, als umfassende Aktualisierung der Entwicklungsmöglichkeiten des Subjekts. Es ist offensichtlich, dass Wilhelm von Humboldt zu den geistigen Paten dieses Bildungsverständnisses zählt. Bei ihm (wir schreiben den Beginn des 19. Jahrhunderts) klingt das so:

Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgendetwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will (Humboldt 1903, Bd. 1, S. 283).

Man kann die radikale Konzentration aufs Subjekt, die in diesem Satz zum Ausdruck kommt, durchaus gesellschaftskritisch lesen: als Aufforderung zum *Widerstand gegen fremde Inanspruchnahme*, denn das Subjekt gehört sich selbst. Dieser Gedanke – der Anspruch, dass nicht andere über mich einfach verfügen können – erscheint uns heute selbstverständlich. Zu Humboldts Zeiten aber eilte er der gesellschaftlichen Realität weit voraus (und auch in unseren Tagen findet er sich häufig genug nicht eingelöst). Allerdings bedarf es nur einer geringfügigen semantischen Verschiebung, um der Idee selbstbezüglicher Bildung einen anderen, problematischen Sinn zu geben. Das Postulat ‚Ich gehöre mir selbst‘ trennt nur ein hauchdünner Grat von dem Satz ‚Ich genüge

mir selbst'. Diese Selbstgenügsamkeit haben Kritiker dem Humboldtschen Bildungsidealismus immer wieder vorgerechnet. Doch wurde Humboldt dabei gründlich missverstanden. In seiner bereits zitierten Schrift „Theorie der Bildung des Menschen“ (ebd., S. 282 ff.) postuliert er nicht nur die universale Entfaltung des Subjekts, sondern er macht auch unmissverständlich klar, dass dazu eine umfassende ‚Weltbezogenheit‘ gehört. Humboldts vertrackter Schreibstil macht es seinen Lesern nicht leicht. Seine ‚Message‘ aber ist eindeutig. Er schreibt:

Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: den Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zur allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung. [...] Die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt scheint vielleicht auf den ersten Anblick nicht nur ein unverständlicher Ausdruck, sondern auch ein überspannter Gedanke. Bei genauerer Untersuchung aber wird wenigstens der letztere Verdacht verschwinden, und es wird sich zeigen, daß, wenn man einmal das wahre Streben des menschlichen Geistes (das, worin ebensowohl sein höchster Schwung, als sein ohnmächtigster Versuch enthalten ist) aufsucht, man unmöglich bei etwas Geringerem stehen bleiben kann (ebd., S. 283 f.).

Humboldt ist viel zu sehr mit der deutschen Aufklärungsphilosophie vertraut, um nicht zu wissen, dass immer dann, wenn vom ‚Subjekt‘ die Rede ist, das ‚Objekt‘ notwendig ins Spiel kommt: kein sich bildendes Subjekt ohne Aneignung der erfahrenen Welt. Die Weite und Tiefe des Subjekts wächst mit der Weite und Intensität der angeeigneten Wirklichkeit. Humboldt geht sogar so weit zu fordern, man solle sich im Laufe seines Lebens in den heterogensten und fremdesten Lagen erprobt und erfahren haben, denn erst dies bilde die ‚Persönlichkeit‘ (vgl. Schröder u. a. 1974, S. 15). Angesichts von vorgezeichneten Bildungslaufbahnen, wie wir sie heute kennen, liest sich das fast schon wie eine Einladung zum ‚Ausstieg‘.

Wir haben also allen Grund, uns von Humboldt auch heute noch den Spiegel vorhalten zu lassen. Doch sind damit die skeptischen Anfragen nicht erledigt, die sein radikaler Subjektivismus hervorruft. Sicher: Bildung als Selbstzweck heißt nicht Selbstgenügsamkeit. Aber das Vertrauen darauf, dass sich ‚durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt‘ die ‚regeste und freieste Wechselwirkung‘ herstellen lasse, hat seit Humboldts Zeiten erheblich an Überzeugungskraft eingebüßt. Denn die ‚Weltaneignung‘ des Subjekts wird unterlaufen von gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsbedingungen, die ihm gegenüber – wie in Goethes Gedicht vom ‚Zauberlehrling‘ – ein verhextes, scheinbar eigenständiges Leben führen. Der ‚Weg in die Welt‘ setzt die Menschen nicht einfach in Freiheit, sondern führt sie zunehmend in Abhängigkeiten. Die *moderne Welt* gibt sich stets in einem

Doppelgesicht zu erkennen: Sie eröffnet einerseits immer größere Spielräume individueller Lebensführung, zugleich aber setzt sie jeden Einzelnen unter erhöhten Verwertungsdruck.

Man sieht: die Idee der ‚freiesten Wechselwirkung mit der Welt‘ bleibt schief, solange nicht das Moment von Herrschaft und Unfreiheit mit bedacht wird, das im Wechselspiel von Subjekt und Objekt zum Zuge kommt. Es sind die Herrschaftsprozesse der modernen Gesellschaft, die sich in die Bildungsprozesse des Subjekts einschreiben. Dieses gegenläufige Moment findet in Humboldts Bildungstheorie keine hinreichende Resonanz. Doch ahnte Humboldt bereits, dass sich mit der industriellen Entwicklung des 19. Jahrhunderts ein tiefer gesellschaftlicher Riss auftun könnte: der Riss zwischen der gesellschaftlichen Produktion des Reichtums und seiner privaten Aneignung, der Riss zwischen wachsender Verfügung über Natur- und Gesellschaftsprozesse und fortschreitender Unterwerfung des Subjekts, der Riss zwischen immens gesteigerten Freiheitsspielräumen und gleichzeitig wachsender Entfremdung. Bereits 1798 schreibt Humboldt in seinem ästhetischen Versuch „Über Goethes Hermann und Dorothea“:

Das Zusammenwirken der Menschen und Ereignisse ist so vielfach und mächtig geworden, daß wir weit öfter den Zufall – das Zusammentreffen kleiner, für sich nicht bemerkbarer Umstände – als den Entschluß Einzelner herrschen sehen; die Ausführung der außerordentlichsten Unternehmungen hängt mehr von der klugen Berechnung der Umstände und einer geschickten Anlegung des Plans, als von der Kraft und dem Muth des Charakters ab. Der reine Mensch für sich vermag nur wenig mehr über den Menschen und nichts über den Haufen; er muss immer durch Massen handeln, sich immer in eine Maschine verwandeln (Humboldt 1904, Bd. 2, S. 305 f.).

Zwischen diesen beiden Polen – zwischen der ‚freiesten Wechselwirkung‘ von Mensch und Welt und der ständigen ‚Verwandlung in eine Maschine‘ – ist das moderne Bildungsdenken aufgespannt. Bildung, verstanden als Hervorbringung des Subjekts, als Konstitutionsprozess von Subjektivität, ist von Beginn an durchzogen von Brüchen und Widersprüchen. Auf der einen Seite unterstellt Bildung das Subjekt *gesellschaftlichen Funktionserfordernissen*. Keine Bildung kann heute gelingen, ohne sich den Ansprüchen der vergesellschafteten Welt auszusetzen. Zugleich aber *konfrontiert Bildung diese Welt mit den Ansprüchen des Subjekts* auf Selbstbestimmung. Humboldt treibt seine Bildungsreflexion bis an die Schwelle dieser Einsicht. Er ahnt das Dilemma, doch verwehrt sein Bildungsidealismus, den möglichen Sturz des Subjekts auszudenken.

Stattdessen fordert er, „daß man seinen geraden und gesunden Sinn mit festem Mut gegen die äußeren Stürme behauptet, ihn jedem höheren und besseren Eindruck offen erhält, aber jedem Geist der Verwirrung und Unruhe mit Macht widersteht. Alsdann bewahrt das Menschengeschlecht seine reine Natur, aber bildet sie aus; alsdann folgt jeder seiner Eigenthümlichkeit, aber aus

allgemeiner Verschiedenheit geht Einheit im Ganzen hervor“ (Humboldt 1904, Bd. 2, S. 272 f.).

Humboldts Hoffnung, dass der Bildungsprozess am Ende ‚Einheit im Ganzen‘ hervorbringen werde, sperrt sich gegen einen ungeheuerlichen Gedanken: dass das Subjekt auf dem Weg seines gesellschaftlichen Fortschritts nicht seiner Selbstverfügung, sondern seiner Liquidation entgegen geht. Je mehr die Arbeitsgesellschaft des 19. Jahrhunderts in Arbeitskämpfen ihre widersprüchliche Verfassung offenbart, umso mehr insistiert Humboldt auf die ursprüngliche Harmonie aller lebenden Kräfte. Je mehr das Subjekt sich von der Natur trennt, um über sie zu herrschen, umso mehr schöpft Humboldts denkerische Inspiration aus der ‚Ahndung‘ der Einheit von Natur und Mensch. Damit behauptet sein Bildungsidealismus gegen alle gesellschaftliche Zersplitterung die Einheit des Subjekts. Doch lässt sich diese Behauptung angesichts der Entwicklungen des 19. und 20. Jahrhunderts nur um den Preis eines fortschreitenden Realitätsverlustes aufrechterhalten.

Die an Humboldt anschließenden pädagogischen Theorieentwürfe sind mit den *inneren Grenzen* seines *Bildungsidealismus* ambivalent umgegangen. Dem herrschenden Bürgertum des 19. Jahrhunderts etwa kam Humboldts Bildungstheorie gut zupass. Sie diente ihm gewissermaßen als ‚Augenbinde‘. Statt die zerrissenen gesellschaftlichen Verhältnisse wirklich wahrzunehmen, spiegelte es sich im Elysium des griechischen Menschen. Der ‚Bildungsphilister‘, wie ihn Nietzsche später spöttisch nannte, machte von der Bildungstheorie einen ideologischen Gebrauch: Er predigte ein allgemeines Menschentum und konnte zugleich gewiss sein, dass nur wenige Auserwählte an ihm teilhatten. ‚Als Bürger leben und als Halbgott denken‘, nannte Flaubert einmal diesen Zustand. Auf diese Weise kam Humboldts Bildungstheorie im Verlauf des 19. Jahrhunderts auf den Hund.

Ihr *Missbrauch brachte die Bildungstheorie in Misskredit*. Bereits seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vollzog sich ein schleichender Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs. Er wurde mehr und mehr zum Inbegriff konservativer Besitzstandswahrung. Das Moment von Selbstverwirklichung und Freiheit – ehemals der Kern des Humboldtschen Bildungsentwurfs – ließ sich im Bildungsprivileg, das das gehobene Bürgertum für sich reklamierte, kaum noch wiedererkennen. So rief der Wandel im Begriffsverständnis im 19. und 20. Jahrhundert Bildungskritiker auf den Plan, die ihre pädagogischen Autonomieansprüche gerade gegen die bildungstheoretische Tradition vertraten. Sollte Bildung ehemals (im ‚klassischen‘ Verständnis) Vernunft im individuellen Menschen zur Entfaltung bringen, wurde sie für ihre Gegner zum Inbegriff irrationaler Herrschaftssicherung. Im Wandel der Zeiten *kehrte sich das Begriffsverständnis gegen sich selbst*. Der Anspruch von Freiheit schien Bildungskritikern erst dann

gesichert, wenn die Bildungstheorie endgültig abdankte. Noch die Studentenbewegung der späten 60er Jahre fertigte Humboldt mit leichter Hand ab, ohne die kritischen Spitzen seines Bildungsidealismus recht zu begreifen.

So gesehen nehmen die Theoriekonjunkturen des Bildungsbegriffs seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert einen vieldeutigen Charakter an. Wer sich – wie die 68er mit ihrer Kritik am Bildungsanachronismus – auf der sicheren Seite glaubt, stärkt am Ende unvermerkt und wider Willen den etablierten Herrschaftsverhältnissen den Rücken. Umgekehrt aber führt nicht jeder Rekurs auf Humboldt schnurstracks ins Lager der Traditionalisten, wie sich von Heydorns kritischer Bildungstheorie lernen lässt (vgl. Euler/ Pongratz 1995). Der theoretische Wert der Kategorie ‚Bildung‘ hängt nicht an ihrem inflationären Gebrauch, auch nicht an ihrer gesellschaftlichen Reputation oder ihrem öffentlichen Misskredit, sondern an ihrem aufklärerischen Gehalt. Nach ihm ist zu fragen, wann immer der Bildungsbegriff ins Spiel kommt. Und keiner sollte sich wundern, wenn er sich dabei zwischen allen Stühlen wiederfindet, wenn er das kritische Erbe der Bildungstheorie sowohl gegen ihre unkritischen Verehrer wie auch gegen ihre undifferenzierten Kritiker verteidigen muss. So viel jedenfalls lässt sich im Blick auf die Theoriekonjunkturen der Bildung festhalten:

- *Bildungstheorie bewahrt ein kritisch-aufklärendes Erbe, das verwehrt, den Bildungsbegriff einfach auf dem Müllplatz der Geschichte zu deponieren. Denn damit würden auch all jene Ansprüche entsorgt, die auf die volle Entfaltung des Menschen zielen.*
- *Bildungstheorie umschließt jedoch zugleich ein ideologisches, herrschaftssicherndes Erbe, das sie dem Verdacht aussetzt, all denen als Fluchtborg zu dienen, die vor der Wirklichkeit die Augen verschließen möchten.*
- *Erst wo die Rückbesinnung auf solche Fluchttendenzen in die bildungstheoretische Reflexion aufgenommen wird, lässt sich ein aktualisiertes, kritisches Bildungsverständnis entwerfen. Bildungstheorie ist heute nur noch in kritischer Rückwendung auf ihre Verstrickung in gesellschaftliche Widerspruchslagen zu haben.*
- *Wer dem inneren Spannungsgefüge des Bildungsbegriffs nachgeht, stößt daher auf ein spezifisches Widerspruchsverhältnis, das einer der großen Bildungstheoretiker des 20. Jahrhunderts, Heinz-Joachim Heydorn, als ‚Widerspruch von Bildung und Herrschaft‘ entzifferte.*

Damit ist nicht gemeint, dass sich Bildung lediglich in einen Widerspruch zu gesellschaftlichen Herrschaftsansprüchen setzt (denn das liefe nur auf eine

Neuaufgabe des alten Bildungsidealismus hinaus). Gemeint ist vielmehr, dass Bildung an beidem Anteil hat: an den Herrschaftsverfahren der Gesellschaft (die ohne Bildung nicht zur Wirkung kämen) wie auch an deren Kritik (die die moderne Gesellschaft – sei es auch entgegen ihrer eigenen Absicht – hervortreibt).

3.2 Platzhalter: Kompetenz & Co.

Wo immer Bildung reklamiert wird, kommen Widerspruchslagen ins Spiel, die sich nicht im Stil einer Finanzbuchhaltung sauberlich trennen lassen: so als ob man auf der einen Seite Mündigkeit und Freiheit und auf der Gegenseite Zweckdienlichkeit und Vernutzung verbuchen könnte. Gleichwohl wurde im Verlauf der Bildungstheoriegeschichte diese Frontstellung immer wieder aufgemacht. Entsprechend lässt sich im Wechselspiel der Konjunkturen des Bildungsidealismus ein *Gegenprogramm* nachzeichnen: der ‚*Bildungsrealismus*‘. Er rückt die nutzbringende Aneignung von Welt ins Zentrum seiner Überlegungen. Gegenüber dem neuhumanistischen Bildungsidealismus setzt er auf weltgewandten Realitätssinn; gegenüber ästhetischem Selbstgenuss setzt er auf Brauchbarkeit und Effizienz; gegenüber individueller Unverfügbarkeit setzt er auf Funktionalität und Integration. Der Bildungsrealismus bildet gleichsam das Widerlager im Spannungsgefüge vom sich bildendem Subjekt und erfahrener Welt. Er fordert immer dann sein Recht ein, wenn Bildung sich in inhaltsleeren Floskeln zu verflüchtigen droht.

Anstatt jedoch die widerstreitenden Momente von Bildungsidealismus und -realismus aufeinander zu beziehen, ist es der deutschen Pädagogik seit dem 19. Jahrhundert immer wieder gelungen, sie gegeneinander auszuspielen und auseinander zu dividieren: in ‚*Allgemeinbildung*‘ auf der einen und ‚*Ausbildung*‘ auf der anderen Seite. Der aufgerissene Graben verweist nicht nur auf eine theoretische, sondern mehr noch auf eine gesellschaftliche Spaltung. Mit ihr sollte der Klassencharakter von Bildung festgeschrieben werden. Dies gilt in gewisser Weise bereits für die neuhumanistische Bildungskonzeption (auch wenn ihre Verfechter den Anspruch erhoben, für alle Menschen – unabhängig von Klasse und Stand – zu sprechen). Der Neuhumanismus formulierte sein Programm in einer dezidierten Absetzbewegung zum Nützlichkeitsdenken des 18. Jahrhunderts (dem die so genannten ‚Philanthropen‘ ihren Stempel aufdrückten). Der Philosoph und Theologe Niethammer hat die grundlegenden *Differenzen zwischen dem Philanthropinismus* (des 18. Jahrhunderts) *und dem Neuhumanismus* (des beginnenden 19. Jahrhunderts) in einer viel zitierten Schrift 1808 auf den Punkt gebracht (vgl. Niethammer Jena 1808, S. 76-84). Die Widerspruchsbestimmungen, mit denen er den pädagogischen Streit seiner Zeit zuspitzt, lauten z.B.:

<i>Der Philanthropinismus tritt ein für:</i> • eine „Bildung des Menschen für seine künftige Bestimmung in der Welt“ (S. 76) • eine Bildung, die den Menschen „mit der möglich größten Masse brauchbarer Kenntnisse“ (S. 76) ausrüstet • eine Bildung, die den „Geist zu bestimmten Geschäften“ (S. 77) geschickt und brauchbar macht • eine realistische „Bildung für diese Welt“ (S. 77)	<i>Der (Neu-)Humanismus tritt ein für:</i> eine „allgemeine Bildung des Menschen“ (S. 76), die jeder speziellen Ausbildung vorausgeht eine Bildung, die in „wenigeren Unterrichtsgegenständen bis zur höchsten Stufe der Kenntnisse“ (S. 78 f.) fortschreitet eine „Bildung des Geistes an und für sich selbst“ (S. 77) (Bildung als Selbstzweck) eine „höhere Bildung des Geistes für eine andere Welt“ (S. 78)
--	---

Niethammers Zuspitzung der Positionen ist eingängig, doch verführt sie leicht zum ‚Schubladendenken‘. Sie verwischt die Differenzen, die sich bereits innerhalb der einander gegenübergestellten Positionen auffinden lassen. Schaut man genau hin, dann findet man *die Entgegensetzung von Bildung und Brauchbarkeit* bereits innerhalb des Philanthropinismus bzw. der Aufklärungspädagogik selbst (vgl. Blankertz 1963/ 1985; Krause 1989). Johann Heinrich Campe (1746 - 1818) und Peter Villaume (1746 - 1825) heißen hier die Kontrahenten. Humboldt weiß sehr wohl, dass er sich in diesem Spannungsfeld bewegt: Campe gehörte zu seinen Hauslehrern. Doch schlägt er sich im Widerstreit von Bildung und Brauchbarkeit ganz auf die Seite zweckfreier Bildung. Entsprechend votierte er für ein Bildungssystem, in dem allgemeine Menschenbildung jeglicher Spezialisierung vorausgehen sollte. Den Menschen zum Menschen bilden, statt ihn für einen bestimmten Beruf abzurichten, lautete seine Devise. Sie war nicht einfach ein Ausdruck elitärer Abgehobenheit (wie später häufig unterstellt wurde), sondern verstand sich als radikales Freiheitsprogramm.

Dies sollte im Gedächtnis behalten werden, wenn die *Schattenseiten des Bildungsidealismus* im 19. Jahrhundert allmählich hervortreten. Für ‚allgemeine Menschenbildung‘ zu votieren, hieß in der Praxis nur zu oft, die berufliche Ausbildung der beginnenden Industrialisierung den ‚Kräften des Marktes‘ oder einfach dem Zufall zu überlassen. So wurde schon im Preußen-Deutschland zu Beginn des 19. Jahrhunderts im Zeichen eines weltbürgerlichen Humanismus die *Spaltung zwischen allgemeiner Bildung und Berufsbildung* festgeschrieben.

Diese Spaltung aber lässt beides beschädigt zurück: eine literarisch-ästhetische Bildung, deren aufklärerischer Impuls schwindet, und eine Produktionsbildung, die sich in bloßem Verwertungsinteresse erschöpft. Die Frontstellung zwischen ‚Allgemeinbildung‘ und ‚Ausbildung‘ bestimmt bis heute bildungspolitische Debatten und findet in immer neuen Gegenüberstellungen ihren Ausdruck: etwa zwischen berufsbezogener Qualifikation und Menschenbildung, zwischen zweckhafter und zweckfreier Bildung oder zwischen Bildung als Investitions- und Konsumgut.

Die differierenden Perspektiven kamen zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich stark zum Zug. Auf lange Sicht zeigt sich, dass die bildungstheoretische Reflexion im 19. und 20. Jahrhundert mit jedem gesellschaftlichen Innovationsschub unter Legitimationsdruck geriet. Sie sollte ihre gesellschaftliche Relevanz unter Beweis stellen – oder abtreten. *Platzhalter*, die den *Bildungsbegriff* ablösen sollten, fanden sich zu jeder Zeit. In den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde dies dem *Lernbegriff* zugetraut, in den 70er und 80er Jahren rückte der *Qualifikationsbegriff* ins Zentrum der Aufmerksamkeit und seit den 90er Jahren dreht sich scheinbar alles um den *Kompetenzbegriff*. (Dieser Perspektivenwechsel ist nicht so zu verstehen, als ob die jeweils konkurrierenden Konzeptionen sich wechselseitig vollständig ablösen. Die Dominanz eines Begriffs führt nicht dazu, dass alle anderen gleichsam ‚in der Versenkung verschwinden‘. Sie treten jedoch in den Hintergrund oder werden unter bestimmten, zeitbedingten Perspektiven in Anspruch genommen.) Am Begriff des Lernens, den ich im Folgenden als Schlüsselbegriff der 60er/ 70er Jahre in den Blick rücken möchte, lässt sich dies leicht zeigen: Natürlich sind konkurrierende Begriffe wie Bildung oder Qualifikation nicht aus den pädagogischen Debatten dieser Zeit verschwunden. Aber sie werden in ein spezifisches Verhältnis zum Begriff des Lernens gerückt.

Lernen

Will man den Unterschieden zwischen dem Bildungs- und dem Lernbegriff auf die Spur kommen, dann lohnt sich ein Blick in Gieseckes „Einführung in die Pädagogik“ (München 1969). Das Buch erschien 1969; es ist durch und durch getragen vom gesellschaftskritischen Geist der späten 60er und frühen 70er Jahre (und erlebte bis 2004 sieben Auflagen). Es bahnte einer ganzen Pädagogengeneration den Weg in die Reflexion erziehungswissenschaftlicher Problemstellungen. Dabei operiert es mit drei Grundbegriffen: Lernen, Erziehung und Bildung. Der Begriff der Bildung kommt dabei nicht gut weg, denn er sei „der unklarste Begriff im gegenwärtigen pädagogischen Sprachgebrauch“ (ebd., S. 81). Giesecke lässt eine ganze Reihe von Bestimmungen des Bildungsbegriffs Revue passieren, um schließlich zu dem Ergebnis zu gelangen, diese Definitionen seien „nutzlos, weil sie weder unsere Erkenntnis weiter bringen, noch uns dazu verhelfen, innerhalb der verschiedenen Parteiongen vernünftig miteinander zu diskutieren“ (ebd., S. 82).

Daher favorisiert Giesecke einen anderen Zentralbegriff als Bezugspunkt pädagogischer Theorie: den Begriff des Lernens. Er geht davon aus, „daß Lernen der Oberbegriff aller pädagogischer Bemühungen sei“ (ebd., S. 47). Wer allerdings hofft, dass damit alle Unklarheiten vom Tisch sind, sieht sich getäuscht. Giesecke konzipiert seinen Lernbegriff so weitläufig, dass sich die Frage aufdrängt, worin denn der Vorteil gegenüber dem angeblich undifferenzierten Bildungsbegriff liegen soll. Er schreibt:

„Unter ‚Lernen‘ als der Generalüberschrift der Pädagogik verstehen wir also alles das, was nicht durch biophysische Determinationen erklärbar ist. All dies ist der pädagogischen Beeinflussung prinzipiell offen. Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, daß der in der modernen empirischen Lernforschung verwandte Begriff von ‚Lernen‘ meist enger gefaßt wird. Wir wollen aber unter Lernen im allgemeinsten Sinn verstehen die produktive und auf Förderung angewiesene Fähigkeit des Menschen, Vorstellungen, Gewohnheiten, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten aufzubauen bzw. zu verändern“ (ebd., S. 48). Und weiter heißt es: „Erfolgreiches Lernen hat [...] immer auch emanzipatorische, freiheitliche Dimensionen: wer etwas gelernt hat, wird ein Stück unabhängiger gegenüber dem, dem er sonst unterworfen geblieben wäre“ (ebd., S. 64).

Das scheint auf den ersten Blick einleuchtend. Doch drängt sich auf den zweiten Blick die Frage auf, welche Vorteile diese Begriffsbestimmung gegenüber einem kritischen Bildungsverständnis haben soll. Giesecke möchte die aufklärerische Tradition des Bildungsdenkens in den Lernbegriff hinüberretten und gerät so selbst in die Problemlagen hinein, die er dem Bildungsbegriff vorrechnet. Da er einen ‚emanzipatorischen‘ Lernbegriff ins Spiel bringen möchte, muss er sich von einem ‚technologischen‘ bzw. ‚instrumentellen‘ Verständnis von Lernen (das Lernen lediglich als äußerliche Verhaltensänderung begreift) absetzen. Daher sieht er sich genötigt, daran festzuhalten, „daß es zweckmäßig ist, den Lernbegriff, insofern er das Generalthema der Pädagogik überhaupt enthält, in seiner umgangssprachlichen, wenn auch mehrdeutigen und notwendig unscharfen Inhaltlichkeit festzuhalten und nur bestimmte Lernaufgaben nach dem Muster des [...] ‚Verhaltens-Modells‘ anzugehen“ (ebd., S. 42).

Man kann aus Gieseckes problematischem Versuch, die pädagogische Reflexion mit Hilfe des Lernbegriffs neu zu justieren, zweierlei lernen:

- *Zum einen wird deutlich, dass die Spannungen, die der Bildungsbegriff in sich aufspeichert, nicht einfach verschwinden, wenn man den Begriff durch einen anderen ersetzt.*

- *Und zweitens: Man handelt sich dabei neue Problemstellungen ein, etwa die Frontstellung gegenüber einem Lernbegriff, der vor allem auf die Steuerung von Verhalten abzielt.*

Sicher ist Gieseckes Vorhaben, den Lernbegriff pädagogisch fruchtbar zu machen, gut gemeint. Doch wird zugleich deutlich, dass man mit Begriffen nicht so verfahren kann, wie andernorts mit Firmennamen: Man kauft sie auf, wechselt sie aus oder behält sie bei, auch wenn das ‚Logo‘ längst für andere Produkte steht. Der Begriff des Lernens gewinnt pädagogisch erst dann Bedeutung, wenn seine ‚Unschärfe‘ und ‚Mehrdeutigkeit‘ ausbuchstabiert und die Kritik am ‚Verhaltens-Modell‘ entfaltet wird – kurz: wenn *Lernen als selbstreflexiver Erfahrungsprozess* entziffert wird.

Wenn menschliches Lernen anderes bedeutet als bloß mechanische Anpassung, sei es des Verhaltens, sei es der dynamischen Hirnarchitektur, dann besagt es, einen fremden Blick auf die Sache und damit auch auf sich selbst zu gewinnen, mit Vertrautem zu brechen sowie die Selbstgewissheit zu verlieren und des Geläufigen verlustig zu gehen (Meyer-Drawe 2008, S. 15).

Dieser fremde Blick auf ‚die Sache und sich selbst‘ nimmt wesentliche Bestimmungen des ‚klassischen‘ Bildungsverständnisses auf. In pädagogischer Perspektive erschöpft sich Lernen gerade nicht in flexiblem Verhaltensmanagement, auch wenn dieses Lernverständnis seit den 60er Jahren den Ton angibt. Ihm zufolge soll Lernen als aufeinander aufbauender, effizient fortschreitender Prozess organisiert werden. „Inadäquates hat in diesem Verständnis keinen Ort. Schwierigkeiten und Irritationen werden als Störungen des Systems wahrgenommen und behandelt“ (ebd., S. 17). Sie sollten nach Möglichkeit vermieden werden, um die Effizienz des Prozesses nicht zu beeinträchtigen. Diese *Nutzenorientierung* wird der Lernbegriff auch dann nicht los, wenn man die Vorstellung eines fremdgesteuerten Verhaltens durch die *Idee der Selbststeuerung* ersetzt. Zwar ist das ‚selbstgesteuerte Lernen‘ inzwischen in aller Munde; es erhebt den Anspruch, zu den am meisten fortgeschrittenen, zeitgemäßen Konzepten zu zählen. Doch sollte dabei die *Differenz von Selbststeuerung und Selbstbestimmung* nicht unterschlagen werden: der Begriff ‚Selbststeuerung‘ zielt nämlich nur auf ein Segment dessen, was einmal mit ‚Selbstbestimmung‘ gemeint war: auf funktionsgerechtes Verhalten (vgl. Boenicke 1998, S. 2 f).

Hinter aktuellen Begriffen wie ‚selbstgesteuertes Lernen‘, ‚Aneignungsorientierung‘ oder ‚lebenslanges Lernen‘ taucht ein selbstbezüglicher Lernbegriff auf, den seine Verfechter gern als Erbschaft Humboldts ausgeben. Tatsächlich hat Humboldt im ‚Königsberger Schulplan‘ (von 1809) die Formel vom ‚Lernen des Lernens‘ (Humboldt 1904, Bd. 13, S. 261) in die Welt gesetzt. Doch steht in Frage, ob das, was vergangene und gegenwärtige Reformen mit diesem Postulat verbinden, mit Humboldts

Vorstellung einer ‚freiesten Wechselwirkung‘ mit der Welt noch übereinkommt. Bezugspunkt der aktuellen Reformmaßnahmen ist ein Lernbegriff, der sich in die von der EU propagierte ‚Wissensgesellschaft‘ einfügen soll. Dabei wird ein *Wissensbegriff* in Umlauf gesetzt, der die Vorstellung mittransportiert, Wissen sei eine konservierbare, übertragbare und verwertbare Ware. Angeblich kann man sie speichern, managen, ins Unermessliche steigern oder entsorgen. Die Schlagwörter von der sinkenden ‚Halbwertszeit des Wissens‘ und der ‚Wissensexplosion‘ scheinen unmittelbar einzuleuchten. In Wahrheit aber, so kommentiert Schirlbauer ironisch, „explodiert ja gar nichts. Viele der so genannten neuen Erkenntnisse sind durchaus strittig. Nicht alles, was in neuen Publikationen steht, ist eine Erkenntnis, schon gar nicht eine bahnbrechende. Explodieren tut nicht das Wissen. Was hier explodiert, ist die Zahl der Publikationen [...]. Wissen kann man überhaupt nicht zählen. Zählen kann man nur Stückzahlen, und die haben wir hier nicht“ (Schirlbauer 2005 a, S. 191).

So gesehen entpuppt sich das Schlagwort von der ‚Wissensexplosion‘ als irreführend. Zugleich erzeugt es einen irritierenden Effekt. Es legt Bedeutungsverlust und -steigerung des Wissens gleichermaßen nahe. Ob ich nichts mehr lerne, weil übermorgen eh alles überholt ist, oder ständig lerne – das läuft im Endeffekt auf dasselbe hinaus. In dieser Situation werfen die Bildungsstrategen der EU einen Rettungsanker aus. Die Lösung der Quadratur des Kreises heißt: ‚lebenslanges Lernen‘. Es müsse, heißt es im entsprechenden Memorandum der EU, zum „Grundprinzip“, werden, denn alle sollen „ohne Ausnahme [...] gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen [...]“ (Europäische Kommission 2000, S. 3). Dass diese ausnahmslose Chance sich zum ausnahmslosen Zwang auswächst, steht auf einem anderen Blatt. Die alte Idee des ‚Aufstiegs durch Bildung‘ verkehrt sich in die lebenslange Pflicht zur *marktkonformen Selbstoptimierung* (vgl. Kap. 2.4).

Im Hinblick auf den Lernbegriff zeigt sich also:

- *Der Versuch, den Bildungs- durch den Lernbegriff zu ersetzen, erweist sich als zweiseitig: Wird der Lernbegriff – in gesellschaftskritischer Absicht – weit gefasst, holen ihn die alten Problemlagen der Bildungstheorie wieder ein. Erhält er jedoch einen engen, instrumentellen Zuschnitt, unterbietet er das bildungstheoretisch erreichte Problemniveau.*
- *Der Ersatz des Bildungs- durch den Lernbegriff hat also seinen Preis. Die selbstreflexiven, kritischen Momente des Bildungsbegriffs fallen gewissermaßen unter den Tisch. Der instrumentelle Lernbegriff „sträubt sich wenig bis gar nicht gegen das, was ihm inhaltlich angetan wird. Der*

(klassische) Bildungsbegriff schon. Er ist nicht mit jedweder Bewusstseinsverfassung kompatibel“ (Schirlbauer 2006, S. 36).

Qualifikation

Man kann vermuten, dass sich ein ähnliches Dilemma bei dem Versuch auftut, statt des Lernbegriffs den Qualifikationsbegriff ins Rennen zu schicken. Seit den 70er Jahren gewann der Qualifikationsbegriff mehr und mehr an Relevanz. Von ihm wurden entscheidende Weichenstellungen erwartet, vor allem eine größere Funktionalität und Wirksamkeit des Bildungssektors. Das hängt damit zusammen, dass *der Qualifikationsbegriff* in erster Linie ein *anforderungs- bzw. tätigkeitsbezogener (und weniger ein subjektbezogener) Begriff* ist. Er umschreibt

die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung konkreter Anforderungen in Alltag und Beruf erforderlich sind. Qualifikation und Arbeit hängen dementsprechend eng zusammen. Je differenzierter die gesellschaftlich aufgetragenen Arbeiten werden, desto umfassender müssen die spezifischen Qualifikationen werden (Schaub/ Zenke 2007, S. 520).

Angesichts des Technologisierungsschubs, der die Industriegesellschaften in den 80er Jahren erfasste, rückte das Qualifikationsniveau von Mitarbeitern in Unternehmen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Von ihm sollten entscheidende Impulse für die wirtschaftliche Dynamik und Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens ausgehen. Die strategische Ausrichtung des Qualifikationsbegriffs fand im (militärisch unterlegten) Schlagwort von der ‚*Qualifizierungsoffensive*‘ ihren Niederschlag.

Im Zuge der ‚Qualifizierungsoffensive‘ sollte der gesellschaftliche Qualifikationsbedarf (vor allem im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung) gesichert werden, um mit den Strukturveränderungen der Industriegesellschaft Schritt halten zu können. Bezugspunkte der Veränderung bildeten vor allem *neue Formen systemischer Rationalisierung* der Produktion bzw. *neue Anforderungen informatisierter Erwerbsarbeit*. Voraussetzung dafür war der Übergang von Großrechnersystemen zu Personalcomputern. Durch sie wurde es möglich, unternehmensinterne Netzwerkstrukturen aufzubauen. Um in und mit solchen Strukturen arbeiten zu können, reichte es immer weniger aus, wenn Arbeitskräfte einfach eine Funktionsstelle im ökonomischen System passiv besetzten. Vielmehr machte die Informatisierung gesellschaftlicher Arbeit eine *eigenaktive, subjektive Beteiligung* von Mitarbeitern in Unternehmen erforderlich (vgl. Schmiede 1996, S. 45). Die Menschen sollten sich einerseits an die Umschlagsgeschwindigkeiten der Produktion anpassen, gleichzeitig aber sollten sie die neuen, flexibilisierten Strukturen selbstständig nutzen lernen. Dieses *uneinheitliche Anforderungsspektrum* findet im *Qualifikationsbegriff* seinen Niederschlag. Einerseits bezieht er sich auf *verallgemeinerbare*

Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in speziellen Lehrgängen vermittelt und zertifiziert werden sollen. Andererseits geht es um den *flankierenden Aufbau persönlichkeitsbezogener Fähigkeiten*, ohne die informationstechnologisch organisierte Arbeitsformen höchst störanfällig bleiben.

Der „prinzipielle Subjektivitätsbedarf“ (Baukrowitz/ Boes 1996, S. 141) systemischer Produktion begünstigt das Wiederaufleben der ‚klassischen‘ Idee subjektorientierter Bildung. Doch scheint angesichts hochfliegender Erwartungen, die neuen Produktionsbedingungen räumten der ‚Ganzheit der Person‘ (vgl. Erpenbeck/ Weinberg 1999, S. 150) wieder Vorrang ein, eher Skepsis angebracht. Denn der eingeforderten Reflexivität am Arbeitsplatz folgt „nicht automatisch ein unabhängiges, emanzipiertes Leben auf dem Fuß“ (Schroeder 2002, S. 23). Der Zwang zur ‚Subjektivierung‘, zu einer *Lebensführung als ‚Arbeitskraftunternehmer‘*, unterläuft zugleich die neu gewonnenen Spielräume. In gewissem Sinn wird das Spektrum von Ansprüchen, das ehemals ‚nur‘ das Lohnarbeitsverhältnis kennzeichnete, mit dem *Zugriff auf die ganze Person* entgrenzt. Der Arbeitnehmer verkaufte noch seine Arbeitskraft, der Arbeitskraftunternehmer aber verkauft „sich als Unternehmer seiner Arbeitskraft selbst, als Person“ (Kirchhöfer 2002, S. 73). Man kann daher zu Recht darüber streiten, ob mit der ‚Qualifizierungsoffensive‘ die Idee subjektorientierter Bildung neuen Auftrieb erhielt oder lediglich korrumpiert und einem neuen Arbeitsregime unterworfen wurde.

Deutlich wird in jedem Fall, dass im Zuge der Einführung ganzheitlicher Arbeitsstrukturen, flacherer Hierarchien und dezentraler Arbeitsorganisationsformen *fachliche Qualifikationen* für festgelegte Berufsprofile zusehends *von überfachlichen*, methodischen und sozialen Qualifikationen *flankiert werden* müssen. Dies ist der Moment, in dem der schillernde Begriff der ‚*Schlüsselqualifikation*‘ die pädagogische Bühne betritt. Seine Verfechter machen als besonderen Vorteil geltend, mit ihm werde es möglich, sich von inhaltlichen Zuschreibungen mehr und mehr zu lösen. Schlüsselqualifikationen sollen dazu beitragen, ein weites Spektrum von unterschiedlichen Aufgabenfeldern gleichsam mit einem ‚General-Schlüssel‘ aufzuschließen. Sie sollen (wie im Märchen vom tapferen Schneiderlein) dazu verhelfen, Sieben auf einen Streich zu erlegen. Dazu aber dürfen diese Qualifikationen *nicht inhaltspezifisch, sondern* sie müssen *formal abstrakt konzipiert* sein. Schlüsselqualifikationen, heißt es entsprechend bei Mertens (einem der Stammväter des Konzepts), tragen dazu bei,

ein enumerativ-additives Bildungsverständnis (Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissen) durch ein instrumentelles Bildungsverständnis (Zugriffswissen, know how to know) abzulösen. [...] Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Faktenkenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden (Mertens 1974, S. 40).

‚Speicher‘, ‚Schaltzentrale‘, ‚intelligente Reaktionen‘: schon der verwendete Begriffskoffer kündigt von der Ankunft des ‚Automatenmenschen‘. Der Mensch als höchst flexibler Roboter, als Hardware, die mit veränderter Software immer neue Problemlösungskapazitäten bereithält – dies dürfte zur innersten Logik der ‚Qualifizierungsoffensive‘ gehören. Um der beständigen Rotation wechselnder Ansprüche jedoch nachzukommen, so Mertens, „ist *éducation permanente* unerlässlich“ (ebd., S. 42). Education permanente, lebenslanges Lernen wird zur pädagogischen Chiffre für die Einwilligung ins ‚rat race‘ (wie es in Amerika heißt), ins ‚Rattenrennen‘ um die besten gesellschaftlichen Plätze, die selbstverständlich immer nur wenigen zur Verfügung stehen.

Die ungebrochene Dynamik dieses Rattenrennens verdankt sich der Verwertungslogik der warenproduzierenden Gesellschaft, der steigenden Geschwindigkeit des erzwungenen technischen Wandels, den Wachstumsimperativen der Ökonomie. Opfer dieser ‚Qualifizierungsoffensive‘ sind nicht allein die ‚Rationalisierungsverlierer‘, die als Arbeitslose ‚freigesetzt‘ werden. Es kommt auch jene Theorietradition nicht unbeschadet davon, die im Begriff der Bildung ihr Zentrum hat und von der unsere Überlegungen ausgingen. Zielte Bildung einstmals aufs Subjekt, genauer: auf die selbsttätige, *kritische Aneignung seiner Lebensumstände*, so löst der Qualifikationsbegriff diesen Zusammenhang ausdrücklich auf. Denn die angeeigneten Qualifikationen „verfallen immer rascher, sie werden – Südfrüchten ähnlich – zur Ware, die relativ leicht verdirbt“ (Geißler 1992, S. 67). In den Qualifikationsbegriff sind die ‚Verfallszeiten‘ schon eingebaut. Sein Erfolg, so ließe sich paradox formulieren, ist seine Substanzlosigkeit.

Angesichts dieser strukturellen Zwänge bleibt von der versprochenen Freiheit, die ehemals den Kern des Bildungsverständnisses ausmachte, nicht mehr viel übrig.

Statt: ‚Ergreife deine Chance zu selbstbestimmter Aneignung!‘ wird uns bedrohlich versichert: ‚Übermorgen ist Ihr Wissen nur noch die Hälfte wert!‘ Es ist eine repressive Form der Motivation, die zu nichts als zur rastlosen Anpassung an die beschleunigten Veränderungen der Arbeitswelt führt (und führen soll) (ebd., S. 68).

Bildungsträger lassen keinen Zweifel daran, dass Bildung immer weniger der freien Entscheidung Einzelner überlassen werden kann, sondern zum (notwendigen) Zwang wird. Wer sich diesem Zwang nicht beugt, befindet sich von vornherein auf der Seite der Rationalisierungsverlierer. Und wer ihn auf sich nimmt, bekommt trotzdem keine Garantien, auf der Gewinnerseite zu stehen. Keiner ist mehr Herr der eigenen Situation. Jeder begreift sich aus seinen Defiziten, aus dem, was er noch nicht kann, was er noch lernen muss. *Lebenslanges Lernen heißt also auch: lebenslänglicher Schülerstatus, lebenslängliches Zwischenstadium.*

Immer weniger wird es möglich, einen festen Platz, eine biographische Heimat zu finden. Wir leben bestenfalls als Lern-Nomaden, im schlechteren Fall werden wir zu einer ewig wandernden Baustelle gemacht. Das ganze Leben wird zu einer Vorbereitung aufs Leben (Geißler 1991, S. 732).

In diesen Vorbereitungsmarkt sind seit den 80er Jahren immer mehr Anbieter eingestiegen. Sie operieren mit dem ausgesprochenen oder unausgesprochenen Versprechen, mit Hilfe von Anpassungsqualifizierung werde es möglich, *Bildungssystem und Produktionssektor flexibel aufeinander abzustimmen*. Doch erweist sich bis heute das Berechnen und Prognostizieren wechselnder Bildungsbedarfe als Problem. Denn die Zahl der zu berücksichtigenden Variablen liegt gewöhnlich so hoch, dass die Effekte von Bildungsanstrengungen sich letztlich nur schwer beziffern lassen. Wenn, wie Zabeck einwendet, Bedarfsprognosen die Treffsicherheit „mittelfristiger Wettervorhersagen“ (Zabeck 2001, S. 86) nicht überbieten können, dann gerät auch das Konzept der ‚Schlüsselqualifikationen‘ in Begründungsnot.

Als Ergebnis unserer Überlegungen bleibt festzuhalten:

- *Die Konzentration auf Arbeitsanforderungen und -prozesse gehört gleichermaßen zu den Vorzügen wie Nachteilen des Qualifikationsbegriffs. Ziel von Arbeitsprozessen ist gewöhnlich die Herstellung und Optimierung von Waren oder Dienstleistungen. Ziel von Bildungsprozessen hingegen ist die Anregung und Entfaltung von Subjektivität. Zwischen beiden Prozesskategorien gibt es strukturelle Unterschiede; sie kommen nicht einfach zur Deckung.*
- *In einer Gesellschaft, die den technisch-ökonomischen Fortschritt zur obersten Maxime erklärt, wird diese strukturelle Differenz tendenziell eingeebnet. In der Ablösung des Bildungsbegriffs durch den Qualifikationsbegriff spiegelt sich der Versuch, Bildungsprozesse zunehmend Arbeitsprozessen anzunähern und an ihnen auszurichten.*
- *Gleichwohl erschöpft sich der Sinn von Bildung nicht in permanenten Anpassungsleistungen an eine sich immer rascher wandelnde Gesellschaft. Denn Bildung bringt zugleich ein Moment von Differenz ins Spiel: Sie setzt auf die subjektive Kraft, Abstand zu nehmen, inne zu halten, Unterschiede zu setzen.*

Kompetenz

Der Kompetenzbegriff nimmt diese kritischen Einwände in gewisser Weise auf. Denn er gibt sich unzweifelhaft als *subjektbezogener Terminus* zu erkennen. In dieser Subjektorientierung liegt für Kompetenztheoretiker der besondere ‚Dreh‘ des Konzepts. In einer globalisierten, unüberschaubar gewordenen Welt, so

lautet ihr Einwand gegen den Qualifikationsbegriff, helfen keine Zertifikate. *Nicht aufgabenorientierte Qualifikationen* seien in erster Linie gefragt, *sondern subjektorientierte Dispositionen*: die Bereitschaft und Fähigkeit, sich unter schwierigen, wechselhaften Bedingungen immer wieder neu zu ‚organisieren‘. Der Kompetenzbegriff ist also eng verschwistert mit dem Selbstorganisations-Konzept.

Das allen Kompetenzbegriffen Gemeinsame ist die Entwicklung eines subjektiven Potenzials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen. Dieses subjektive Handlungsvermögen ist nicht allein an Wissenserwerb gebunden, es umfasst vielmehr auch die Aneignung von Orientierungsmaßstäben und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit (Arnold/Nolda/ Nussl 2001, S. 176).

Im *Kompetenzbegriff* kommt so gesehen ein Anspruch zum Tragen, der die *gesamte Person umgreift*. Um die wachsenden Risiken von Komplexität und Chaos zu überstehen, soll jeder Einzelne gleichsam zu seinem eigenen ‚Kompetenzzentrum‘ werden.

Lenzen: Kompetenz contra Bildung

In der Konzentration aufs Subjekt und seine Fähigkeit zur Selbstorganisation zeigen sich offensichtlich Parallelen zur klassischen Bildungstheorie. Doch fallen die Bezugnahmen bei Verfechtern des Kompetenz-Ansatzes höchst unterschiedlich aus. Lenzen etwa thematisiert sein Verhältnis zur bildungstheoretischen Tradition in Form einer radikalen Absetzbewegung. Bildung dient ihm nur noch als Negativfolie, vor der er sein Kompetenzverständnis hervorheben kann. Dabei lässt er einen altbekannten Vorwurf, wie wir ihn bereits bei Giesecke kennen gelernt haben, wieder auferstehen: Bildung sei zu einem diffusen, vielfältig missbrauchten und entleerten Begriff geworden; Bildung sei ein „Container-Wort“ (Lenzen 2005, S. 15).

„Gerade weil der Bildungsbegriff so unbestimmt ist“, schreibt Lenzen, „hinterlässt er ein Vakuum, das von Streitenden wie von Sonntagsrednern in beliebiger Weise gefüllt werden kann. [...] Durch seine semantische Leere ist dieser Begriff auf der Rückseite aber nicht nur unbestimmt, sondern überdeterminiert worden. In ihm haben sich im historischen Verlauf so viele Bedeutungselemente akkumuliert, dass im konkreten Fall niemand weiß, was konnotiert wird. Für eine wissenschaftliche Verwendungsweise ist der Begriff also ungeeignet. Das ist es aber genau, was wir derzeit benötigen, eine wissenschaftlich möglichst präzise, empirisch gesättigte Fassung, eine Beschreibung von Wissens- und Kompetenzbeständen, die unsere Schülerinnen und Schüler, unsere Absolventinnen und Absolventen bis hin zu den Professorinnen und Professoren besitzen müssen“ (ebd., S. 16).

Härter könnte das Urteil nicht ausfallen; die Verabschiedung des Bildungsbegriffs ist eindeutig. Anders als Giesecke macht Lenzen jedoch keinen

Versuch, den emanzipatorischen, kritischen Gehalt der Bildungstradition unter neuem Vorzeichen wieder zu beleben. Denn für ihn ist diese ganze Tradition am Ende – unter anderem deshalb, weil sie den Europäern im internationalen Wettbewerb „keinen Vorteil mehr“ (ebd., S. 30) verschaffe. Konkurrenz und Wettbewerbsvorsprung bilden demnach die Legitimationsgrundlage pädagogischer Programme. Der Sinn der ‚kompetenztheoretischen Wende‘ liegt für Lenzen darin, Europa im Konzert der Global Players einen „Durchbruch“ (ebd., S. 30) zu ermöglichen. In diesem Sinn ruft er die ganze Riege der Kontrastbegriffe, die geeignet erscheinen, die bildungstheoretische Tradition zurückzuweisen, noch einmal auf. Er schreibt:

Worauf es heute ankommt, ist letztlich, einen neuen Modernisierungsschub von gewaltigen Ausmaßen im Bildungssystem in kürzester Zeit durchzusetzen und die Aufmerksamkeit von der Bildung auf das Lernen sowie von der Allgemeinbildung auf die Schlüsselqualifikationen und Basiskompetenzen zu verlegen (ebd., S. 30).

Abfedern möchte er sein Radikalprogramm jedoch mit einem Wertetraditionalismus, der letztlich aus der Luft gegriffen erscheint. Es komme darauf an, „auf den europäischen Wertbeständen zu beharren“ (ebd., S. 30). Welche Wertbestände gemeint sind, bleibt ebenso unklar wie deren Begründung. Man kann jedoch vermuten, dass dabei an Postulate wie Autonomie, Individualität oder Verantwortungsbereitschaft gedacht ist. Wie allerdings diese ‚Wertbestände‘ mit dem Bedrohungs-Szenario zusammengehen sollen, das Lenzen herauf beschwört, indem er Vergleiche mit Ländern wie Korea, China oder Indonesien ins Feld führt, bleibt fraglich. Solche Szenarien sind bei Bedarf allemal gut genug, den Wertekanon wieder auszuhebeln. Lenzens pädagogische Botschaft kommt unverblümt unpädagogisch daher:

Reden vom Eigenrecht des Kindes, vom Schonraum Kindheit, Furcht vor Überbürdung, Überforderung, Überflutung und all dem, was wir uns in Europa haben einfallen lassen, um die Bequemlichkeit von Schülern und Lehrern zu kaschieren, können in dortige Sprachen nicht einmal übersetzt werden (ebd., S. 24 f.).

Um wie viel weniger könnte man den Begriff der Bildung übersetzen. Er hat für Lenzen schlicht ausgedient. „Allgemeine Bildung im Sinne einer Unterrichtung klassischer Inhalte“, schreibt er, „wird in einer Welt schärfster wirtschaftlicher Konkurrenz nicht länger glaubhaft machen können, dass ausgerechnet durch sie unternehmerische Handlungsfähigkeit, Wettbewerbsorientierung, Kreativität, Handlungsinitiative und andere unabdingbare Schlüsselqualifikationen erworben werden können“ (ebd., S. 22).

Damit ist klar, welche Kategorien den Begriff der Bildung ablösen sollen. Lenzen lässt keinen Zweifel daran, dass es ihm letztlich um *wirtschaftliche und*

politische Durchsetzungsbereitschaft und -fähigkeit geht. Ihr dienen die unterschiedlichen Aufgaben des Bildungssystems, die er folgendermaßen umreißt (vgl. ebd., S. 29): Vermittlung von ‚Literalität‘, d. h. von Basiskompetenzen (im Primarbereich); Vermittlung von ‚Weltwissen‘ (im Sekundarbereich); übergreifende Vermittlung ‚personaler Schlüsselqualifikationen‘ (in allen Bildungsbereichen). Wenn man sich anschaut, wie Lenzen diese Aufgabenbereiche klein arbeitet, dann scheint durchaus die Frage berechtigt, ob er nicht das von ihm so bezeichnete alte ‚catch-word‘ Bildung einfach nur durch neue ersetzt, etwa: Durchsetzungsbereitschaft, Risikobereitschaft, Selbstorganisationsfähigkeit usw. (vgl. ebd., S. 29).

Fragt man nach den Legitimationsgrundlagen seines Kompetenzverständnisses, dann wird man auf die „Rahmenbedingungen der epochalen Entwicklung“ (ebd., S. 29) verwiesen. Lenzen destilliert seine Kompetenzvorstellungen aus seinem unterstellten Expertenwissen von dem, was auf uns zukommt (oder uns droht). Das ist genau genommen eine höchst unsichere Basis für den angemahnten Radikalumbau des Bildungssystems. Tenorth beschreitet daher bei seinem Versuch, den Kompetenzbegriff zu legitimieren, den umgekehrten Weg: Er möchte ausdrücklich an die bildungstheoretische Tradition anknüpfen und nicht Bildung durch Kompetenz ersetzen, sondern „Kompetenz als Bildung“ (Tenorth 2003, S. 160) ausweisen.

Tenorth: Kompetenz als Bildung

Den Bezugspunkt liefern dabei grundlegende ‚Weisen der Welterschließung‘, die er bereits bei Humboldt vorgebildet sieht: nämlich *historische, mathematische, linguistische und ästhetisch-expressive Dimensionen* von Bildung. (Damit sind wohl gemerkt keine Unterrichtsfächer bezeichnet, sondern Lernbereiche gemeint, in denen ein Orientierungswissen erworben werden soll, das man braucht, wenn man mit der heutigen Welt zurecht kommen will.) Dass Tenorth seinen Kompetenzbegriff in einer rückwärts gewandten Bewegung zu begründen versucht, hängt unter anderem damit zusammen, dass er den Szenarien, die Lenzen entwirft, misstraut. Oder genauer: er hält eine Reihe von Problemen für „theoretisch nahezu unlösbar“ (ebd., S. 158), weshalb kompetenztheoretische Begründungen darauf nicht Bezug nehmen können. Dazu zählt etwa die Schwierigkeit, tatsächlich vorauszusagen, „wie die Zukunft der 30 vor uns sitzenden Lernenden 15 Jahre später aussehen wird“ (ebd., S. 158). Dazu zählt auch die Schwierigkeit, „die Offenheit, den Wandel und die Unbestimmtheit“ (ebd., S. 158) zukünftiger Aufgaben einkalkulieren zu können.

Deshalb müssen wir im Grunde für einen Überschuss an Kompetenzen und Fähigkeiten bilden, also auf Verwendungssituationen hin lehren und erziehen, die nicht eindeutig bestimmt sind. Wir müssen, darin liegt das systematische Problem, in gewisser Weise Lernen als Antwort auf Unbestimmtheit organisieren (ebd., S. 158).

Die ‚Antwort auf Unbestimmtheit‘ liegt jedoch nicht darin, alles im Unklaren zu lassen, sondern die Dimensionen eines ‚grundlegenden Orientierungswissens‘ zu bestimmen und differenziert zu entfalten. Baumert entwirft dazu – in Übereinstimmung mit Tenorth – ein Raster, das unterschiedliche ‚Modi der Weltbegegnung‘ mit der Handhabung bestimmter ‚Kulturwerkzeuge‘ verknüpft. Heraus kommt dabei Folgendes:

Modi der Weltbegegnung (Kanonisches Orientierungswissen)	Basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Kulturwerkzeuge)				
	Beherrschung der Verkehrssprache	Mathematisierungskompetenz	Fremdsprachl. Kompetenz	IT-Kompetenz	Selbstregulation des Wissenserwerbs
Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt Mathematik Naturwissenschaften					
Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung Sprache/Literatur Musik/ Malerei/ Bildende Kunst Physische Expression					
Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft Geschichte Ökonomie Politik/Gesellschaft Recht					
Probleme konstitutiver Rationalität Religion Philosophie					

(Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons nach Baumert; vgl. Tenorth 2003, S. 163)

Der so gewonnene ‚Kanon des grundlegenden Orientierungswissens‘ fand Eingang in die bekannte Expertise "Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards" (Klieme u. a. 2003) und drückte auf diese Weise der gegenwärtigen Bildungsreform seinen Stempel auf. Man könnte daraus schließen, dass die Reform zumindest durch Humboldt inspiriert sei. Genau dies aber bestreiten Kritiker vehement (die Tenorth entsprechend abstruft und ins Reich idealistischer Schöngeister verweist; vgl. Tenorth 2007). Sie insistieren darauf, dass die Reform nicht den weiten Geist Humboldtscher Bildungstheorie

atme - den Geist von Aufklärung, Kritik und Mündigkeit - , sondern der Kurzatmigkeit eines (vor allem ökonomisch angetriebenen) Pragmatismus anheim falle. Humboldts freies, *selbstreflexives Subjekt* verwandelt sich in ein ‚*Funktionssubjekt*‘, das vor allem durch seine Bereitschaft und Fähigkeit Bedeutung gewinne, "die Funktionserwartungen von Nation und Gesellschaft" (Tenorth 2004, S. 171) zu erfüllen. Die Vorstellung Humboldts, der Zweck des Menschen liege einzig in ihm selbst, ist hier lautlos untergegangen.

Geißler/ Orthey: Kompetenz als „Begriff für das verwertbare Ungefähre“ (2002)

Das heute favorisierte Reformkonzept läuft auf die *Definition funktionaler ‚Basiskompetenzen‘* hinaus, die durch entsprechende Aufgaben operationalisiert und an Hand der Aufgabenbewältigung überprüft werden sollen (vgl. Koch 2004, S. 186). *An welchen Aufgaben welche Kompetenz* zum Ausdruck kommen soll, lässt sich jedoch durch *keine allgemein gültige Regel* festlegen. Die Zuordnung erscheint offen und diese Offenheit wird von Kompetenztheoretikern als adäquate Antwort auf die offenen Zukunftsperspektiven interpretiert, auf die das Bildungswesen vorbereiten soll. Doch verdeckt die reklamierte Offenheit, dass die Entscheidungen längst gefallen sind. Die OECD und andere internationale Akteure, die die kompetenztheoretische Wende eingeleitet und mit Macht vorangetrieben haben, lassen keinen Zweifel daran, dass sie mit dem Kompetenz-Konzept ökonomische Interessen verbinden. Es geht um Wirtschaftswachstum und Konkurrenzfähigkeit, die mit Hilfe des ‚*Literacy*‘-*Konzepts* (das in deutscher Übersetzung den Namen ‚Basiskompetenz‘ erhielt) gesichert werden sollen. „Die Humankapital-Theorie“, so fasst Koch kurz zusammen, „stellt gewissermaßen die Anthropologie von PISA dar“ (ebd., S. 186). Sie erlaubt, die unterschiedlichsten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Rang von Kompetenzen zu erheben, solange sie den vorherrschenden Interessen dienlich sind. Kritik scheint dabei keineswegs ausgeschlossen, solange sie sich als Moment der Fortschrittsdynamik ausweist.

Aufs Ganze zeigt sich, dass der Kompetenzbegriff, der sich gern seiner empirischen Neutralität versichert, in einem normativen Horizont steht, den er nur selten ausweist. Der Begriff bleibt unaufgeklärt und diffus, zudem ist er hochabstrakt, um sich für unterschiedlichste Konkretisierungen ‚offen‘ zu halten. ‚Kompetenz‘ erweist sich so gesehen als ‚*Plastikwort*‘ par excellence, wobei ‚Plastik‘ als Metapher zu verstehen ist. Es „ist weniger eine Substanz als vielmehr die Idee ihrer endlosen Umwandlung“ (Barthes 1964, zitiert nach: Pörksen 1988, S. 21). Diese unendliche Umwandlung erhebt der Kompetenzbegriff zum Programm. Schaut man sich zum Beispiel die Kompetenztypologien an, die Tippelt/ Mandl/ Straka präsentieren (vgl. Tippelt/ Mandl/ Straka 2003) wird schnell klar, dass der Kompetenzbegriff so ziemlich alles abdecken soll: sensomotorische Fertigkeiten und Technikverständnis, Selbstmanagement und Umgang mit Gefühlen, Teamfähigkeit und persönliches

Erfahrungswissen. ‚Kompetenz‘ kann scheinbar alles sein, so lange sie die Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse der Gesellschaft und des Marktes sicherstellt. Ob und wie der *Brückenschlag zwischen abstrakten Kompetenzen und ihren situationsspezifischen Konkretisierungen* gelingt, steht immer wieder neu zur Disposition. Doch sind Kompetenztheoretiker zuversichtlich, ‚Kompetenzniveaus‘ oder ‚Kompetenzerwerbsschemata‘ empirisch ausweisen zu können (auch wenn sie eingestehen müssen, dass diese empirischen Untersuchungen noch in den Kinderschuhen stecken).

Dabei ist die Problemstellung, um die es dabei geht, gar nicht so neu. Genau genommen begleitet sie die gesamte moderne Pädagogikgeschichte. Auf einen kurzen Nenner gebracht lautet die Frage: Wie finden Mensch und Welt im Bildungsprozess zueinander? Mit Humboldts Worten: Wie kann das Subjekt der Bildung in ein freies Wechselverhältnis zur Welt treten? Oder kompetenztheoretisch: Wie können Kompetenzen als abstrakte Dispositionen in konkreten Handlungssituationen ihre Bewährung finden? Oder bildungstheoretisch: Wie lassen sich die formalen und materialen Aspekte des Bildungsprozesses miteinander vermitteln?

3.3 Vermittlungsprobleme: Zwischen formaler und materialer Bildung

So wie ich die letztgenannten Fragen formuliert habe, könnte man den Eindruck gewinnen, es handle sich lediglich um Varianten ein und derselben Fragestellung. Bei genauerem Hinschauen zeigt sich allerdings, dass hier mit verschiedenen Begriffen und Theoriekontexten operiert wird, die zu unterschiedlichen Problemstellungen führen. Es ist eben doch nicht das Gleiche, ob Fragen der funktionalen Zuordnung von Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung von Handlungssituationen in den Mittelpunkt gerückt werden oder ob die dialektische Vermittlung von formaler und materialer Bildung entfaltet wird.

Kategoriale Bildung

Beginnen wir mit dem Letzteren: Wolfgang Klafki hat vor rund einem halben Jahrhundert in einem Aufsatz mit dem Titel „Kategoriale Bildung“ (Klafki 1963) die *formalen und materialen Aspekte von Bildungsprozessen* systematisch entfaltet. (Man könnte diesen Aufsatz durchaus als ‚klassisch‘ bezeichnen, wenn nicht – wie sich gleich zeigen wird – diese Bezeichnung selbst problematisch geworden wäre.) Zunächst macht Klafki deutlich, dass sich im historischen Rückblick zwei große Gruppen einander gegenüberstehender Bildungstheorien ausweisen lassen: Theorien, die die Inhaltsseite, die ‚Stoffe‘ des Bildungsprozesses in besonderer Weise betonen (materialer Aspekt); und Theorien, die die besondere Bedeutung des Subjekts im Bildungsprozess hervorheben (formaler Aspekt).

Hinsichtlich des *materialen Aspekts* lassen sich innerhalb der Theoriegeschichte der Bildung *zwei Spielarten* unterscheiden: der ‚bildungstheoretische Objektivismus‘ und die Bildungstheorie des ‚Klassischen‘.

- Im Zentrum des *bildungstheoretischen Objektivismus* steht die Aneignung von Kulturgütern. Aufgabe des Subjekts ist es, sich für diese Kulturgüter zu ‚öffnen‘, sich also, wie Klafki formuliert, „selbst in strenger Sachlichkeit zum Gefäß des Objektiven zu machen [...]. Der Bildungswert der Bildungsinhalte – sprich Wissensinhalte – liegt ausschließlich in der wissenschaftlichen Struktur der Inhalte“ (ebd., S. 28). Rückblickend lässt sich sagen, dass dieser bildungstheoretische Objektivismus im Selbstverständnis der Gymnasialpädagogik lange Zeit eine wichtige Rolle gespielt hat.
- Dies gilt nicht minder für die *Bildungstheorie des ‚Klassischen‘*. Sie unterscheidet sich vom bildungstheoretischen Objektivismus durch die These, dass der Bildungswert kultureller Gehalte in erster Linie nicht in ihrer wissenschaftlichen Struktur zu suchen sei, sondern dass nur ‚das Klassische‘ wahrhaft bilde. Aber was ist ‚das Klassische‘? Klafki umreißt es so: „Als ‚klassisch‘ kann nur das gelten, was bestimmte menschliche Qualitäten überzeugend, aufrüttelnd und nachfolgeauffordernd transparent werden läßt“ (ebd., S. 30). Dabei muss sich ‚das Klassische‘ zwar nicht auf bestimmte Menschheitsepochen (z.B. die Antike) oder Kulturinhalte (z.B. Literatur und Kunst) beschränken, doch stellt es den Versuch dar, die Auswahl von Bildungsinhalten in spezifischer Weise einzugrenzen.

Man kann das Problem der Auswahl von Bildungsinhalten jedoch noch anders angehen: nämlich im Hinblick auf die *subjektive Seite des Bildungsprozesses*. Klafki unterscheidet auch hier *zwei Traditionslinien*: die Theorie der funktionalen Bildung und die Theorie der methodischen Bildung.

- Die *Theorie der funktionalen Bildung* geht davon aus, dass das Wesentliche der Bildung nicht in der Aufnahme und Aneignung von Inhalten besteht, sondern in der Formung und Entwicklung von seelischen und geistigen Kräften. Diese inneren ‚Kräfte‘ oder ‚Funktionen‘ des Menschen werden „nach Analogie biologischer ‚Kräfte‘ gedacht, gleichsam als geistige Muskeln. Die Kräfte erscheinen als ‚Vermögen‘, die eine bestimmte begrenzte Funktion als schlummernde Möglichkeit in sich vorgezeichnet enthalten“ (ebd., S. 34). Es wird nun leicht deutlich, dass Humboldts Bildungsvorstellung die Theorie des Klassischen und die Theorie der funktionalen Bildung zusammenführt. Die Frage, an welchen Inhalten die Kräfte des Subjekts mit den größten Erfolgsaussichten entwickelt werden können, beantwortet er mit Hinweis auf die alten Sprachen und die Mathematik. Seine Idee humanistischer Bildung hat das Selbstverständnis des deutschen Gymnasiums über mehr als 100 Jahre geprägt.

- Die *Theorie der methodischen Bildung* dürfte stärker in berufspädagogischen Feldern zum Zuge gekommen sein. Sie setzt nicht so sehr auf hypothetische ‚Kräfte‘ im Menschen, sondern konzentriert sich auf den Vorgang, in dem Bildung erworben wird. Bildung bedeutet hier: Gewinnung und Beherrschung „der ‚Methoden‘, mit Hilfe derer sich der junge Mensch die Fülle der Inhalte zu eigen machen kann, wenn die späteren Lebenssituationen es erfordern. Solche ‚methodische‘ Bildung beginnt immer mit der Fähigkeit, Werkzeuge zu gebrauchen und Techniken zu beherrschen, ein Lexikon und ein Wörterbuch benutzen zu können, die Zeichensprache des Atlases zu verstehen [oder] mathematische Lösungsmethoden zu kennen [...]“ (ebd., S. 36).

Diese Aufzählung von Fähigkeiten und Fertigkeiten erinnert nicht zufällig an Kompetenzkataloge, wie sie heute diskutiert werden. *Kompetenzmodelle stehen in der Tradition formaler Bildungstheorien*, auch wenn sie sich dessen heute oft gar nicht mehr bewusst sind. Allerdings teilen sie auch deren Problematik. Über die jeweilige *Kehrseite der Medaille* lässt uns Klafki bei allen von ihm herausgearbeiteten Theorieansätzen nicht im Unklaren.

Hinsichtlich des bildungstheoretischen Objektivismus wäre einzuwenden, dass er keine Auswahlkriterien an die Hand gibt, um mit der unermesslichen Fülle von Kulturinhalten überhaupt zurechtzukommen. Für die Bildungstheorie des Klassischen trifft dies nur zum Teil zu. Sie kennt zwar ein Auswahlkriterium, doch bleibt es höchst unbestimmt. Zu fragen wäre, welche Instanz denn eigentlich feststellt, was als ‚klassisch‘ zu gelten hat. Die Theorien materialer Bildung leiden an einem gemeinsamen Manko: Das Subjekt der Bildung kommt in ihnen nicht zum Zug.

Umgekehrt lässt sich als Problem formaler Bildungstheorien festhalten, dass sie sich zu den Inhalten in gewisser Weise indifferent verhalten. Formale Bildungstheorien setzen bestimmte ‚Kräfte‘ – bildlich gesprochen: ‚geistige Muskeln‘ – hypothetisch voraus. Demnach käme es nur noch darauf an, das passende ‚Fitnessprogramm‘ bzw. die richtigen ‚Trainingsgeräte‘ zu wählen. Doch liegt, so Klafkis Einwand, genau hier der Trugschluss:

Man muß dieser Grundvorstellung der funktionalen Bildungstheorie entgegen halten, daß jene vorausgesetzten dynamistisch gedachten ‚Vermögen‘ rein hypothetischer Natur sind. Was uns in der inneren Erfahrung oder im Verstehen anderer Menschen gegeben ist, das sind Gedanken, Gefühle, Wertungen, Entschlüsse usw. Man verdoppelt diese Phänomene nun gewissermaßen hypothetisch, indem man ihnen Kräfte substituiert, als deren ‚Wirkungen‘ jene Phänomene dann interpretiert werden. [...] Was Geist sei, welches seine Erscheinungsformen sind, in wie viel ‚Kräfte‘, sprich: Grundrichtungen er sich differenziert, das alles läßt sich schlechthin nur sagen [...] in der Analyse konkreter Begegnungen von Mensch und Welt, pädagogisch gesehen: in der

Analyse wirklicher Auseinandersetzungen von Kind und konkreter Natur (ebd., S. 34 f.).

Mit der *Unterscheidung von ‚hypothetischen Vermögen‘ und ‚konkreten Phänomenen‘* führt uns Klafki in schwierige, letztlich erkenntnistheoretische Fragen: Gibt es diese unterstellten ‚Vermögen‘, bzw. ‚Kräfte‘ – oder gibt es sie nicht? Sind sie nur Erfindungen oder theoretische Konstruktionen, die uns dabei helfen sollen, zu verstehen, was geschieht, wenn wir von Bildung sprechen? Wie viel Realitätsgehalt gebührt den ‚geistigen Kräften‘? Und wie viel Realitätsgehalt können die Inhalte, an denen die ‚geistigen Kräfte‘ sich ausbilden, für sich verbuchen? Diese Fragen erscheinen Ihnen möglicherweise weit hergeholt, aber sie berühren den innersten Kern der aktuellen Diskussionen zur pädagogischen Theoriebildung. Konstruktivistische Pädagogen z. B. vertreten durchaus die Auffassung, dass es sich bei allem, was wir über die Welt aussagen, um Erfindungen des Geistes handle. Sie ziehen es daher vor, nicht mehr von ‚der Wirklichkeit‘, sondern von ‚Wirklichkeitsfiktionen‘ zu sprechen. Dies läuft letztlich darauf hinaus, das Vermittlungsverhältnis von Subjekt und Objekt, von Mensch und erfahrener Welt, ganz zur Seite des Subjekts hin aufzulösen: In allem, was dem Subjekt zustößt, begegnet es gewissermaßen nur sich selbst.

Klafki bleibt hier entschieden realistischer. In seinen bildungstheoretischen Überlegungen behalten beide Momente – die Objektivität und Widerständigkeit der Wirklichkeit wie auch die Welt erschließende Kraft des subjektiven Geistes – ihr relatives Recht. Ihm geht es um eine doppelseitige Erschließung: das „Sichtbarwerden von kategorialen allgemeinen Inhalten auf der objektiven Seite und [das] Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf Seiten des Subjekts“ (ebd., S. 43). Entsprechend entwirft Klafki eine *‚Theorie der kategorialen Bildung‘*. Ihr innerster Kern ist Vermittlung.

„Bildung“ so fasst er zusammen, „ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt [...]“ (ebd., S. 43).

Kompetenz-Modelle

Ich habe die Probleme, mit denen sich Klafki vor einem halben Jahrhundert auseinander setzte, deshalb so ausführlich in Erinnerung gerufen, weil sie uns Hilfe und Hinweis sein können, wenn wir uns mit kompetenztheoretischen Fragen auseinander setzen. Nehmen wir also auf dem Hintergrund der Überlegungen Klafkis erneut die Frage auf, was denn mit ‚Kompetenz‘ gemeint sein könnte. Die meisten von uns werden sich vermutlich zunächst einmal das darunter vorstellen, was Klafki kritisch in den Blick rückt: ein ‚Vermögen‘, das uns dazu befähigt, bestimmte Aufgabenstellungen zu bewältigen. Allerdings

sprechen Kompetenztheoretiker gewöhnlich nicht von ‚Vermögen‘, sondern - etwas vorsichtiger - von ‚*Dispositionen*‘ oder auch ‚*Basisfähigkeiten*‘.

Anknüpfend an den Psychologen Franz Weinert umschreiben sie Kompetenzen als „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Klieme u. a. 2003, S. 72).

Allerdings ist diese Kompetenzdefinition noch sehr allgemein. Wenn man mit ihr arbeiten will, muss man die Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend den Problemen, die mit ihrer Hilfe erfolgreich gelöst werden sollen, genauer bestimmen. Dem dient der Entwurf spezieller Kompetenz-Modelle. Das Wort ‚*Modell*‘ deutet dabei schon an, dass es sich um *theoretische Konstrukte* (vielleicht könnte man auch sagen: ‚theoretische Erfindungen‘) handelt.

Wofür aber sollen diese Modelle stehen? Sie stehen für etwas, von dem angenommen wird, dass Subjekte es brauchen, um bestimmte Aufgaben zu bewältigen. Allerdings tritt dieses ‚Etwas‘ nur indirekt in Erscheinung. Beobachtbar und messbar sind lediglich bestimmte Handlungsvollzüge (*die Performanz*). Dass dahinter etwas Bestimmtes ‚am Werk‘ ist (nämlich *die Kompetenz*), ist nichts als eine Hypothese. Ob es Kompetenz in einem substantiellen Sinn ‚gibt‘, kann man zunächst einmal auf sich beruhen lassen. Es genügt, wenn die hypothetischen Kompetenz-Modelle ‚funktionieren‘ und dazu beitragen, dass die Subjekte die gewünschten Verhaltensweisen hervorbringen und zeigen. In gewisser Weise gilt für Kompetenz das Gleiche, was auch für andere psychologische Konstrukte, etwa Intelligenz, zutrifft: ihre Realitätsgehalt ist ihre Funktion. In diesem Sinn lässt sich hinsichtlich des Intelligenzbegriffs knapp zusammenfassen: ‚Intelligenz ist, was Intelligenztests messen.‘ Entsprechend könnte man auch formulieren: ‚Kompetenz ist, was Kompetenztests messen.‘

Da sich der Kompetenzbegriff *von den Messmöglichkeiten her* bestimmt, verwundert es nicht, wenn Kompetenztheoretiker dem hypothetischen ‚Etwas‘ Eigenschaften zuschreiben, die seinen Messmöglichkeiten entgegen kommen, etwa: es sei aus verschiedenen Komponenten zusammengesetzt, es lasse sich in Niveaustufen untergliedern, es durchlaufe bei seiner Entwicklung eine bestimmte Stufenfolge und orientiere sich inhaltlich an bestimmten Fachgebieten bzw. ‚Domänen‘. Man gewinnt den Eindruck, dass Kompetenztheoretiker sich den Kompetenzbegriff so zurechtrücken, wie sie ihn brauchen. Am Beispiel der von den OECD in den Rang von ‚Schlüsselkompetenzen‘ erhobenen ‚Weiterbildungsfähigkeit‘ bzw. ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ lässt sich das leicht zeigen. Den *Modellbildungsprozess* resümiert Fend in Kürze so:

Kompetenzdefinitionen setzen Analysen der Anforderungen voraus, die bewältigt werden sollen. Die Aufgabenanalyse macht die Details der Bewältigung sichtbar. [...] Der entscheidende Schritt ist nun der zur Beschreibung von Kompetenzen. Die einfachste Lösung ist die, der Anforderung sprachlich eine ‚Kompetenz‘ zuzuordnen, bei unserem Beispiel zur Notwendigkeit zu lebenslangem Lernen die Weiterbildungskompetenz und allgemeiner die Beschäftigungsfähigkeit („employability“). Es liegt auf der Hand, dass damit die Aufgaben erst anfangen. Einer so allgemeinen Anforderung liegt nämlich keine in sich undifferenzierte Kompetenz zu Grunde, sondern eine komplexe Struktur von mentalen und motivationalen Prozessen, die in ihrem optimalen Zusammenwirken [analysiert werden muss] [...], wenn die in sich hochgradig differenzierte Kompetenz der zukunftsfesten Beschäftigungsfähigkeit konkretisiert werden soll (Fend 2008, S. 62 f.).

Wenn man sich dieses Vorgehen vor Augen führt, wird leicht vorstellbar, dass sich – je nach erwartetem Leistungsspektrum – beliebig viele Kompetenzen finden lassen. Denn Kompetenzen ‚gibt‘ es nicht einfach, sie sind Ergebnis einer ‚sprachlichen Zuordnung‘. So verwundert es nicht, wenn Lenzen mit gewissem Stolz verkündet, in der Qualifikationsforschung (Lenzen differenziert hier nicht trennscharf zwischen Qualifikation und Kompetenz) seien „bis zu 500 verschiedene Schlüsselqualifikationen“ (Lenzen 2005, S. 26) gefunden worden. Angesichts des beschriebenen Verfahrens ließen sich vermutlich noch mehr ‚finden‘. Ob sich auf diese Weise jedoch ein *Zugang zu den strukturbildenden Prozessen im Subjekt* entdecken lässt, bleibt ebenso zweifelhaft wie die Möglichkeit, mit Hilfe von Kompetenz-Modellen der *Struktur von Gegenstandsbereichen* inne zu werden.

Was die Subjektseite von Bildungsprozessen betrifft, bleiben Kompetenztheoretiker mehr als zurückhaltend. „Möglicherweise“, so spekuliert das Klieme-Gutachten, „lassen sich die Stufen eines Kompetenzmodells auch als Schritte [...] in der Lernbiographie von Kindern und Jugendlichen“ (Klieme u. a. 2003, S. 77) interpretieren. Aber sicher ist das nicht; in dieser schwierig zu beantwortenden Frage (vgl. ebd., S. 77) bedürfe es noch weiterer Forschung. Für die Kompetenzstufen von TIMSS und PISA gilt allemal, dass „sie dezidiert nicht als Entwicklungsmodelle gedacht [sind], sondern als Beschreibung von Niveaustufen der mathematischen Kompetenz innerhalb der untersuchten Schülerpopulation“ (ebd., S. 77).

Wenn es aber nicht um Lernbiographien geht, wäre zumindest zu klären, was Kompetenz-Modelle zur Erfassung der Struktur von Lerninhalten bzw. ‚Domänen‘ beitragen. Doch auch in diesem Fall werden wir auf künftige Forschungen vertröstet: „Ausgearbeitete, empirisch gestützte Kompetenzmodelle [liegen] nur für einzelne Lernbereiche, Altersgruppen und Schülerpopulationen vor“ (ebd., S. 71).

Der erwartungsvolle Hinweis, es gäbe noch viel zu forschen, kann durchaus auch anders gelesen werden: nämlich als Eingeständnis, dass Kompetenz-Modelle Fragen der Vermittlung von Subjekt und Objekt im Dunkeln lassen. Das hat vor allem damit zu tun, dass es Kompetenz-Modellen – anders als etwa der Theorie kategorialer Bildung - gar nicht um Vermittlung geht, sondern um Funktionalität. Ihr Hauptinteresse besteht nicht darin, das verschachtelte In- und Gegeneinander von subjektiver Strukturbildung und Ausdifferenzierung von Gegenstandsbereichen aufzuklären, sondern *Funktionszusammenhänge herzustellen und zu steuern*. Während sich die Theorie kategorialer Bildung der ‚Innenseite‘ von Bildungsprozessen zuwendet, orientieren sich Kompetenz-Modelle an deren ‚Außenseite‘, an überprüfbaren Verhaltensweisen und Leistungen. Allerdings ist Kompetenztheoretikern durchaus klar, dass auch sie ohne ein gewisses Verständnis der ‚Innenseite‘ nicht auskommen. Sie möchten „Lernprozesse in ihrer fachlichen Systematik und zugleich in der je spezifischen Logik des Wissenserwerbs“ (ebd., S. 75) rekonstruieren. In der ‚fachlichen Systematik‘ klingt die Objektseite des Prozesses an, in der ‚Logik des Wissenserwerbs‘ die Subjektseite. Doch geschieht dieser Rekonstruktionsversuch im Rückgriff auf psychologische, nicht bildungstheoretische Entwürfe. Daraus erklären sich vielleicht die *‚funktionalistischen Kurzschlüsse‘* beim Versuch, die ‚Innenseite‘ des Kompetenzerwerbs zu erfassen. Die behaupteten Funktionszusammenhänge funktionieren häufig genug nicht im vorausgesetzten Sinn. Man kann dies an der *Verhältnisbestimmung von ‚Wissen‘ und ‚Können‘* exemplarisch verdeutlichen:

Implizites Wissen

Schaut man sich beispielsweise das so genannte Klieme-Gutachten genauer an, so geht diese Expertise mit einer gewissen Selbstverständlichkeit davon aus, dass „Wissen zunächst als deklaratives Wissen (explizites, verbalisierbares Wissen über Sachverhalte) erworben werden muss“ (ebd., S. 78), bevor es auf höheren Niveaustufen in ein Können übergeht, für das dann „automatisch zugängliche Verknüpfungen und Abläufe“ (ebd., S. 78) kennzeichnend seien. Könnerschaft setzt demnach explizites Wissen voraus – und genau darin liegt der Trugschluss (vgl. Bockrath 2008). Jeder weiß, dass die Identifikation eines vertrauten Gesichts in einer großen Menschenmenge oder die einer bestimmten Tonfolge in einem Musikstück in der Regel gelingt, ohne dass Einzelheiten der Physiognomie oder der Komposition erkannt werden. Vor allem Polanyi macht darauf aufmerksam, dass „jeder unserer Gedanken Komponenten umfaßt, die wir nur mittelbar, nebenbei, unterhalb unseres eigentlichen Denkinhaltes registrieren – und daß alles Denken aus dieser Unterlage, die gleichsam ein Teil unseres Körpers ist, hervorgeht“ (Polanyi 1985, S. 10). Dieses *implizite Wissen* ist für den Lernfortschritt wie für das Welt- und Selbstverständnis von Schülern *fundamental bedeutsam*. Doch bleibt es in den Kompetenzmodellen ohne Resonanz. Deren Operationalisier- und Messbarkeitsfetisch scheitert an der schlichten Tatsache, dass sich im Akt der Mitteilung selbst ein Wissen offenbart,

das wir nicht mitzuteilen wissen (vgl. ebd., S. 14). Alle Dimensionen des Wissens, die weder direkt mitteilbar oder vermittelbar noch sprachlich rekonstruierbar sind – Bockrath (2008) verweist neben implizitem auch auf körperliches und negatives Wissen – kommen in dekontextualisierten Modellen nicht zum Zug.

Unsere Überlegungen zusammenfassend lässt sich festhalten:

- *Kompetenz-Modelle warten mit einem viel zu begrenzten ‚Begriffsbesteck‘ auf, um die subjektbezogene ‚Innenseite‘ von Bildungsprozessen bzw. den Vermittlungszusammenhang von Subjekt und Objekt erschließen zu können.*
- *Dass also Kompetenztheorien das Erbe der Bildungstheorie bewahren und fortschreiben, wie Tenorth immer wieder behauptet, lässt sich mit guten Gründen bezweifeln. Stattdessen kann man davon ausgehen, dass Kompetenztheorien nur begrenzt in der Lage sind, das Verhältnis von Bildung und Subjektivität zu erfassen.*
- *Mehr noch: Das, was die ‚klassische‘ Bildungstheorie (etwa Humboldts) unter Subjektivität verstand – der innere Reichtum des Subjekts, die Tiefe seines Selbstbezugs, die Weite seines Horizonts, seine Erfahrungsfähigkeit und die Reflektiertheit seines Wissens – all das schrumpft unter funktionalistischer Perspektive zu einem standardisierbaren, abrufbaren Output bzw. Outcome.*

Heraus kommen dabei im schlechtesten Fall Testaufgaben, wie sie Lühmann – nicht ohne hintergründige Ironie – folgendermaßen erläutert:

Von Anouilh, dem Meister des Absurden Theaters gibt es ein Drama, das von der internationalen Testkommission für Fragen verwendet wird. Einem Prinzen ist seine Geliebte gestorben, das stimmt ihn traurig. Eine Herzogin, die ihn heiter sehen möchte, entdeckt eine Blumenverkäuferin, die der Verbliebenen verblüffend ähnlich sieht. Sie will ein Treffen mit diesem Mädchen, das ihn vielleicht trösten und das ihn das Original vergessen machen könnte, arrangieren. Die Schüler erhalten nun den Abdruck einer längeren Szene. Aus ihr geht hervor, dass Herzogin und Mädchen einen Park betreten, in dessen Mitte ein Obelisk steht; dort setzt die Herzogin das Mädchen auf eine Bank und verschwindet seitwärts in die Büsche, um sich zu verstecken, als der Prinz auf einem Fahrrad in den Park einrollt.

Sie sehen das Bild vor Ihrem inneren Auge? Konzentrieren Sie sich, denn jetzt kommt die originale PISA-Test-Frage: Wo ist die Herzogin? Zu Ihrer Orientierung ist eine Skizze des Parks beigelegt, Sie sollen dort ein Kreuz machen, wo sie sich verborgen hat. Haben Sie's? Nein, falsch, nicht unter der Bank. Nein, falsch, nicht auf einem Baum. Nein, falsch, nicht hinter dem

Obelisk. Richtig: Das Kreuz ist dort zu setzen, wo die Büsche eingezeichnet sind (Lüthmann 2003, S. 6 f.).

Natürlich sind nicht alle Testaufgaben von so schlichtem Geist. Aber sie zeigen, was geschieht, wenn die Frage nach dem Bildungssubjekt und seiner inneren Aneignung der Welt (bzw. in diesem Fall: des literarischen Gehalts eines Theaterstücks von Anouilh) zu sehr aus dem Blick schwindet. Es ist selbst für eingefleischte Praktiker, die Theorien für ein störendes Beiwerk ihrer täglichen Arbeit halten, nicht belanglos, in welchem theoretischen Kontext sie ihre Aufgaben organisieren und bewältigen müssen. So gesehen kann man *die Frage nach dem Bildungssubjekt* – oder genauer: die Frage danach, wie das Subjekt im Bildungsprozess in den Blick gerückt oder außer Dienst gestellt wird – als ‚*Schlüsselfrage*‘ begreifen, um die wechselvolle Theoriegeschichte der Bildung aufzuschließen. Sie soll uns als roter Faden dienen, wenn wir im Folgenden den Versuch unternehmen, pädagogische Theoriegeschichte mit Siebenmeilenstiefeln zu durchqueren.

3.4 Von Leonardo bis Lichtenstein: eine Theoriegeschichte der Bildung in Bildern

Pädagogische Theorien, das dürfte inzwischen längst deutlich geworden sein, fallen nicht vom Himmel. Sie bilden in ihrem historischen Wandlungsprozess eigentümliche Figuren aus, die erst im Kontext gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, technologischer oder politischer Entwicklungen lesbar werden. Folgt man der *Theoriegeschichte der Bildung am Leitfaden der Frage nach dem Subjekt*, dann kommt eine Entwicklungslinie in den Blick, die weniger als Fortschritts-, sondern vielmehr als ‚Krisengeschichte‘ gelesen werden muss. Zumindest zeigt sich im Rückblick, dass sich die ausgreifenden Erwartungen, die den Beginn der Moderne kennzeichnen (und z. B. in Humboldts Bildungsphilosophie zum Tragen kommen), nicht blank erfüllten. Den Endpunkt dieser Entwicklung umreißt Lenzen als „Krise des Subjekts“ (Lenzen 1994, S. 36). Er zieht daraus einen unmissverständlichen Schluss: Es sei an der Zeit, sich vom subjektorientierten Denken (und insofern auch von Bildungstheorie) zu verabschieden. Die Kategorie des Subjekts sei inzwischen eine Art ‚Altlast der Moderne‘ geworden, sie gehöre auf den Müllplatz der Geschichte.

Lenzen wiederholt mit seiner Grabrede aufs Subjekt eine bekannte Devise Nietzsches (1844 - 1900): ‚Was fällt, das soll man stoßen!‘ Ebenso gut aber ließe sich ein anderer Schluss daraus ziehen: „Grund ist zum Verdacht“, schreibt Adorno, „daß in dem, was nicht mehr sein soll, weil es nicht wurde und nicht sein könne, das Potenzial eines Besseren sich verbirgt“ (Adorno 1977, Bd. 10/2, S. 643). Es ist durchaus nicht gleichgültig, welcher theoriegeschichtlichen Spur man folgt, weil daraus konzeptionelle – und mittelbar auch praktische – Entscheidungen resultieren (wie das Beispiel kompetenzbasierter Reformen

zeigt). Unsere bisherigen Überlegungen lassen es jedenfalls nicht ratsam erscheinen, die Kategorie des Subjekts einfach ad acta zu legen. Vielmehr laden sie dazu ein, die Bildungstheoriegeschichte am Leitfaden der Frage nach dem Subjekt aufzuschließen. Um den Zugang zu erleichtern, sollen uns bei unserem Streifzug einige Kunstwerke begleiten. Sie sind nicht als didaktisches Anschauungsmaterial gedacht, auch nicht als kunsthistorische Beispiele und schon gar nicht als verzierendes Beiwerk. Sie dienen vielmehr als ‚Resonanzboden‘, um die theoretischen Überlegungen in besondere Weise in ‚Schwingung‘ zu versetzen.

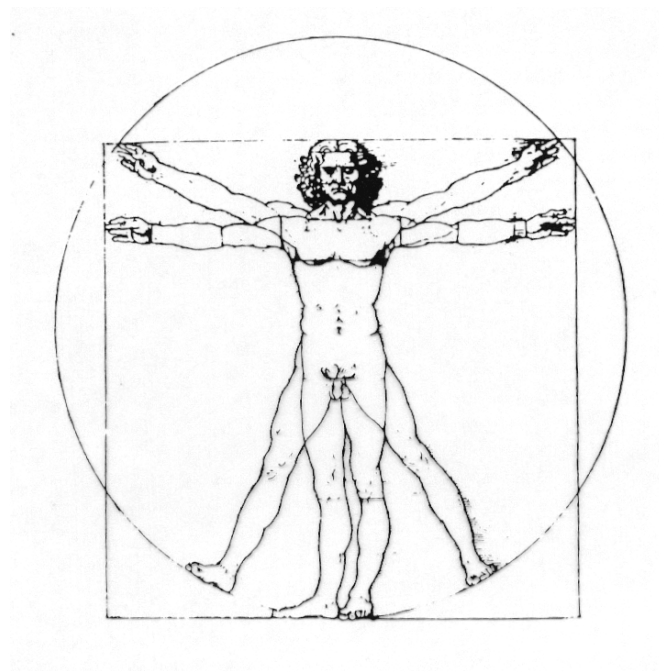
Renaissance: Aufbruch neuzeitlicher Subjektivität

Unser ‚*Blick zurück nach vorn*‘ knüpft an die zeitgenössische Rede von der ‚Krise‘ bzw. vom ‚Tod des Subjekts‘ auf spezifische Weise an, um ihr eine eigene Wendung zu geben: Wenn das Subjekt (oder das, was seine Idee ausmacht) für tot erklärt wird, muss es doch eine ‚Geburt des Subjekt‘ gegeben haben. Sicher: ein genaues Geburtsdatum werden wir im Rückblick nicht finden – aber wir stoßen auf jene Anfänge der europäischen Moderne, in denen der Begriff ‚Geburt‘ eine eigene Rolle spielt: die Renaissance. Die Renaissance kennzeichnet ein Aufbruch, der mehr einschließt als den Rückgang zu antiken Ursprüngen. Sie bedeutet Neugeburt, "ein Durchbruch von Gestalten", heißt es in Blochs (1885 - 1977) Vorlesungen zur Philosophie der Renaissance, "wie sie noch nie auf der Erde gesehen worden waren. Die tauchten nun auf und vollbrachten ihr Werk, Zeit des Frühlings, Zeit der Wende: eine Gesellschaft wendet sich und eine neue kommt herauf" (Bloch 1972, S. 7).

Dies vollzieht sich natürlich nicht mit einem Schlag, sondern wird zunächst von einer kleinen Schicht wagemutiger Kaufleute getragen, die den risikoreichen Einsatz von Geld und Waren nicht scheuen. Sie riskieren mit jeder Handelsreise ein gutes Stück ihres Vermögens; doch nicht nur das: Sie riskieren nicht selten auch Leib und Leben. Daher sind sie gezwungen, in sich eine Art ‚*subjektives Kraftzentrum*‘ auszubilden, das sich in der Unberechenbarkeit der Verhältnisse durchhält. Die Handelsbourgeoisie, die den Ruhm italienischer Renaissance-Städte begründet, zieht ihren Erfolg nicht zuletzt aus der Ausbildung spezifischer, individueller Eigenschaften: etwa aus der wachsenden Fähigkeit zur rationalen, kalkulierten Lebensführung; aus der Stärke einer sich auch in der Fremde durchhaltenden Identität; aus der Perspektivität einer zukunftsorientierten Lebensplanung mit Gewinnaussicht.

Dies alles fällt jedoch nicht vom Himmel, sondern muss in konkreten Bildungsprozessen Gestalt gewinnen. In diesen Prozessen entsteht ein frühes Bewusstsein bürgerlicher Subjektivität (vgl. Kofler 1976, S. 41 f.). Das sich aus den Zwängen des Feudalismus befreiende Individuum der Renaissance beginnt sich in neuer Weise zu begreifen: als eine die Verhältnisse umwälzende Kraft. Mit ihm entsteht eine große *Aufstiegsperspektive*, die sich in der Bildungsidee

dieser Zeit ausspricht: Der Mensch soll „von keinerlei unüberwindlicher Schranke gehemmt“ und „nach eigenem freien Willen“ – wie der Renaissance-Humanist Pico della Mirandola (1463 - 1494) formuliert (Pico della Mirandola 1997, S. 9) – sein Geschick in die eigene Hand nehmen. Hervorbringung des Subjekts, Entfaltung des Menschen, Selbstständigkeit des Einzelnen – das sind die Stichworte, unter denen sich der Aufstieg des bürgerlichen Zeitalters fassen lässt. All dies sollte kurz in Erinnerung gerufen werden, wenn wir uns nun dem ersten Bild zuwenden, das Sie vermutlich alle kennen. Sie kennen es so gut, dass Ihnen das Ungewohnte, das Neue, das Herausfordernde des Bildes vielleicht entgeht. Es ist eine Zeichnung Leonardo da Vincis (1452 – 1519) aus dem Jahre 1492 mit dem Titel 'Die Proportionen des menschlichen Körpers nach Vitruv'.



Leonardo nimmt in diesem Bild Bezug auf die Überlegungen des Arztes Vitruv, denen zufolge ein gedachter Kreis, dessen Zentrum der menschliche Nabel bildet, die ausgestreckten Extremitäten exakt in den Spitzen berühren müsste. Das ist mehr als eine physiologische Behauptung; es impliziert eine ganze Kosmologie: Dieses Bild lässt *den Menschen* gleichsam *als Mittelpunkt der Welt* in Erscheinung treten oder pointierter: Das Maß aller Dinge gibt sich im Menschen zu erkennen; er ist ihr wirkliches Zentrum.

Solche Überlegungen laden zu kunsthistorischen Betrachtungen ein, die ich keineswegs gering schätze. Dennoch nehme ich mir die Freiheit zu einem anderen, assoziativen, gar irritierenden Umgang mit dem Bildmaterial. Auf diese Weise wird es uns, den Nachgeborenen, vielleicht möglich, mehr im Bild zu sehen, als seinem Maler selbst zugänglich war: Wir sehen nicht nur das Subjekt im Zentrum seiner Welt, nicht nur die harmonische Entfaltung seiner Leiblichkeit, das Ebenmaß eines ganzen Kosmos, sondern wir sehen durch die

zerrissene Geschichte des Subjekts (die wir in den letzten fünfhundert Jahren kennen gelernt haben) hindurch. Und dann fällt auf dieses Bild ein Schatten: Ist dieser Mensch ausgespannt, entfaltet - oder eingespannt, ans Rad gekettet? Steht er im Zentrum seiner Welt - oder posiert er im Zielbereich eines anonymen Messerwerfers? Wohlgemerkt: Nur wir können so fragen, mit einer großen Desillusionierung im Gepäck: mit der Erfahrung der Barbarei des Faschismus.

Die Perspektive der Renaissance hingegen zehrt - gewissermaßen noch unbelastet – vom Anbruch einer neuen Zeit, eines 'regnum hominis', wie es bei Francis Bacon (1561 - 1626) heißt, das die gesellschaftlichen Umbrüche ins Licht einer großen *Mündigkeitsperspektive* rückt. Wo die ökonomischen und sozialen Bedingungen reif sind, bricht sich ein neues Selbstverständnis der Menschen Bahn. In Deutschland geschieht dies - verglichen mit den oberitalienischen Städten - relativ spät. Im pädagogischen Feld markieren die so genannten ‚Frühdidaktiker‘, vor allem Comenius (1592 - 1670), diesen Umbruch.

Frühaufklärung: Aneignung der Welt in kollektiver Vernunft

In Comenius, dem letzten Bischof der Böhmisches Brüder und der überragenden pädagogischen Gestalt des 17. Jahrhunderts, der Frühaufklärung, sammelt sich das Denken der Zeit wie in einem Brennglas. Zum ersten Mal, schreibt Heydorn, wird der Gedanke der Bildung "ganz zu Ende gebracht, das erste umfassende Einheitsschulsystem entworfen, Bildung als lebenslanger Prozeß gedacht, mit dem die Vernunft zu ihrer gesellschaftlichen Ordnung freigesetzt werden soll" (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 68). Alle gesellschaftlichen Schranken sind im Entwurf schon überholt. Die ganze Menschheit soll heimgeholt werden: 'Omnia in deum transferre' lautet das Bildungsziel.

Der geschichtliche Weg aber geht über die Aneignung der Welt, der Dinge, in kollektiver Vernunft. "Die Wörter sind nichts anderes als die Zeichen der Dinge", heißt es bei Comenius. "Wenn man diese [also: die Dinge] nicht berücksichtigt, was haben sie [die Wörter] dann noch für einen Sinn?" (J. A. Comenius, zitiert nach: Garin 1967, S. 37) Die *Wende vom Humanismus zum Realismus* ist damit angezeigt. Bacons Empirismus wird aufgegriffen. Dieser hatte schon gegen die Bewunderer der Antike erklärt, seine Zeit sei die "reifere und an Erfahrungen und Beobachtungen unendlich reichere" (Bacon 1962, S. 63). In Bacons Philosophie kündigt sich schon an, dass England in fühlbarer Weise dem Frühkapitalismus entgegengeht. Bacon formuliert das Selbstverständnis der aufstrebenden Manufakturbourgeoisie: ‚knowledge is power‘ heißt es da. Die Wissenschaften werden in den Verwertungsprozess einbezogen. Sie sollen die Mythen auflösen, die Idole durch Wissen stürzen.

Soviel als Vorinformation für das nächste Bild. Es handelt sich um einen Kupferstich, der den 1657 in Amsterdam erschienenen ‘Sämtliche[n]

Didaktische[n] Werke[n]‘ des Jan Amos Comenius‘ vorangestellt ist (vgl. Alt 1966, S. 344).



Auch dieses Bild besitzt eine unverkennbare Zentralperspektive. Der Blick wandert vom Autor, der den linken Vordergrund des Bildes einnimmt, über einen Kranz von kleineren Darstellungen, in denen unterschiedliche Tätigkeiten und Künste abgebildet sind, in die Mitte. Dort steht es: das lehrende, wissende, gar weise pädagogische Subjekt. Comenius kommentiert den Bildzusammenhang selbst. Sein Kommentar demonstriert den hohen Anspruch, den er an die ‚didaktische Kunst‘ seiner Zeit stellt: „Das Endziel meines Verlangens“, so schreibt er, „soll es sein, daß die Kunst des Lernens und Lehrens zu einer ähnlichen Sicherheit gebracht werden kann, wie sie 1. die Bewegung des Himmelsgewölbes, 2. die Uhrwerke, 3. die Kunst des Navigierens, 4. der Acker- und Gartenbau, 5. die Malerei und Bildhauerkunst, 6. die Baukunst und schließlich 7. die Kunst des Buchdrucks schon haben“ (Comenius, zitiert nach: Alt 1966, S. 345). Bildung, so legen diese Metaphern nahe, soll auf die Höhe der technischen Rationalität ihrer Zeit gebracht werden.

Entsprechend wird Bildung in den nachfolgenden Jahrhunderten auf *Naturbeherrschung* abgestimmt, um geschichtliches *Befreiungsinstrument* zu sein. Das Bürgertum entdeckt im Aufstiegskampf um seine Macht Bildung als Waffe. Gerade dies aber setzt Bildung in einen inneren Widerspruch. Das auf Comenius folgende Jahrhundert lehrt, wie die Idee der Entwicklung der

Produktivkräfte durch Bildung eine 'pädagogische Maschine' (vgl. Dreßen 1982) in Gang setzt, die den neuzeitlichen Mündigkeitsentwurf fortschreibt, indem sie ihn zugleich unterläuft. *Autonomie und Unterwerfung* des Subjekts bleiben im Prozess der Moderne auf widersprüchliche Weise *aneinander gekettet*.

Dialektik der Aufklärung: Im Netz von Disziplinarprozeduren

Die Fortschrittsperspektive, mit der sich die Neuzeit in Szene setzt, verdeckt häufig jenen unterschwelligen, gegenläufigen Prozess, den Horkheimer und Adorno bevorzugt ins Visier nehmen: den ‚Fortschritt der Regression‘, der *Unterdrückung innerer und äußerer Natur*. "Furchtbares", so schreiben sie in der 'Dialektik der Aufklärung', "hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter des Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt" (Horkheimer/ Adorno, 1969, S. 33). Mit der systematischen Verinnerlichung des zivilisatorischen Zwangs im Erziehungsprozess rüstet sich das bürgerliche Subjekt für den steinigen Weg des Aufstiegs. Je umfassender pädagogische Maßnahmen im Gesellschaftskörper verankert werden, umso mehr wird Pädagogik in übergreifende *Disziplinierungs- und Kontrollprozeduren* eingebunden, die durch die Pädagogik selbst wiederum ihre Verfeinerung erfahren.

Wie sich solche Kontrollformen bis in die Unterrichtsorganisation umsetzen, sollen zwei Beispiele in Kürze vorführen. Das erste entstammt einer Untersuchung Foucaults; es nimmt Bezug auf eine französische Quelle von 1669, nämlich Battencourts ‚Instruction méthodique pour l'école paroissiale‘. Foucault schreibt:

Um den Lehrer zu unterstützen, wählt Battencourt unter den besten Schülern eine Reihe von Offizieren aus: Intendanten, Beobachter, Monitoren, Repetitoren, Vorbeter, Vorschreiber, Tintenmeister, Almosenmeister, Visitatoren. Diese Rollen gehören zwei Ebenen an: Die einen haben materielle Aufgaben zu erfüllen (Verteilung von Tinte und Papier, Abgeben von Überfluß an die Armen, Vorlesen der geistlichen Texte an den Festtagen), die anderen haben Überwachungsaufgaben: die ‚Beobachter‘ müssen jeden notieren, der seine Bank verläßt, der schwätzt, der weder Rosenkranz noch Stundenbücher hat, der sich bei der Messe schlecht benimmt, der sich auf der Straße Unanständigkeiten, Klatschen, Lärmen zu Schulden kommen läßt; die ‚Admonitoren‘ müssen auf diejenigen aufpassen, die während ihrer Lektionen sprechen oder vor sich hin singen, die nicht schreiben oder tändeln; die ‚Visitatoren‘ müssen sich in den Familien nach den Schülern erkundigen, die abwesend waren oder schwere Verstöße begangen haben; die ‚Intendanten‘ überwachen alle übrigen Offiziere; allein die ‚Repetitoren‘ haben eine pädagogische Aufgabe: sie müssen die Schüler zu je zweien leise lesen lassen (Foucault 1976, S. 227).

Die zweite Quelle datiert erheblich später, nämlich vom Beginn des 19. Jahrhunderts: In der Schrift 'Das Ziel der Elementarschule' von 1809 umreißt C. A. Zeller, ein Anhänger Pestalozzis, die Grundlinien seiner Musteranstalt, des Königsberger 'Normalinstituts'. Der Name ist Programm: Er beansprucht nicht nur, normgebende Einrichtung zu sein, sondern verweist implizit auf den Zweck der Normalisierung, dem die Modellinstitution verpflichtet ist: Zellers Schule soll ein Staat im Kleinen sein, mit klarer Gliederung und Hierarchie. Entsprechend ernennen die Lehrer die 'stärkeren Kinder' wieder zu 'Unterlehrern'. Und diese wiederum wählen wöchentlich einen Schüler zum 'Ordnungsamt'.

Dieser durch die meisten Stimmen Gewählte, hat seinen Platz oben neben dem Lehrer, übersieht die ganze Schule, untersucht vor Anfang der Schule die Reinlichkeit jedes Unterlehrers, worauf dann dieser, wenn er selbst rein befunden war, seine vier Nachbarn mustert, und thut - laut seiner schriftlichen Instruction - was der Lehrer selbst hätte tun müssen, mit Strenge und Pünktlichkeit. Wird dieser durch Geräusch im Unterricht einer anderen Classe gestört, so gibt er durch irgendein sichtbares oder fühlbares Zeichen dem neben ihm ansitzenden Ordnungsamte einen Wink; dieser ruft den Namen des Unterlehrers, in dessen Bank Unordnung war, und dieser muß sofort Ruhe bewirken. Der Störer tritt vor, solange bis ein anderer ihn ablöst; der Vortretende wird notirt (Zeller 1809, S. 89 f.).

In solchen Institutionen finden sich all die Prozeduren wieder, die ein Disziplinarindividuum formen: eine definitive Parzellierung von Raum und Zeit, eine (oftmals stumme) Signalsprache, eine abgestufte Kontroll- und Leistungshierarchie verbunden mit Drill und Befehl (vgl Kap. 2.1.1; Exkurs Pestalozzi). Wir brauchen den Foucault'schen Begriff der 'Normalisierungsmacht' dem 18. und 19. Jahrhundert gar nicht nachträglich zuschreiben: er ist in ihm enthalten.

Beim Blättern in Rutschkys 'Schwarzer Pädagogik' (1977) findet sich nachfolgende Abbildung. Es handelt sich um eine Erfindung von F. Soennecken: eine Schreibfeder, die es den Kindern ermöglichen sollte "eine vorschriftsmäßige, lotrechte Sitzhaltung beim Schreiben beizubehalten, auch wenn weiterhin die rechtsschiefe Kurrentschrift gelernt werden mußte" (ebd., S. 617). Wen wundert es noch, was die Feder exemplarisch schreibt: natürlich das Wort 'normal', in dem sich der Knoten der Disziplinierung schürzt.



Moderne Zeiten: Die aufgerissene Leere des verschwundenen Menschen

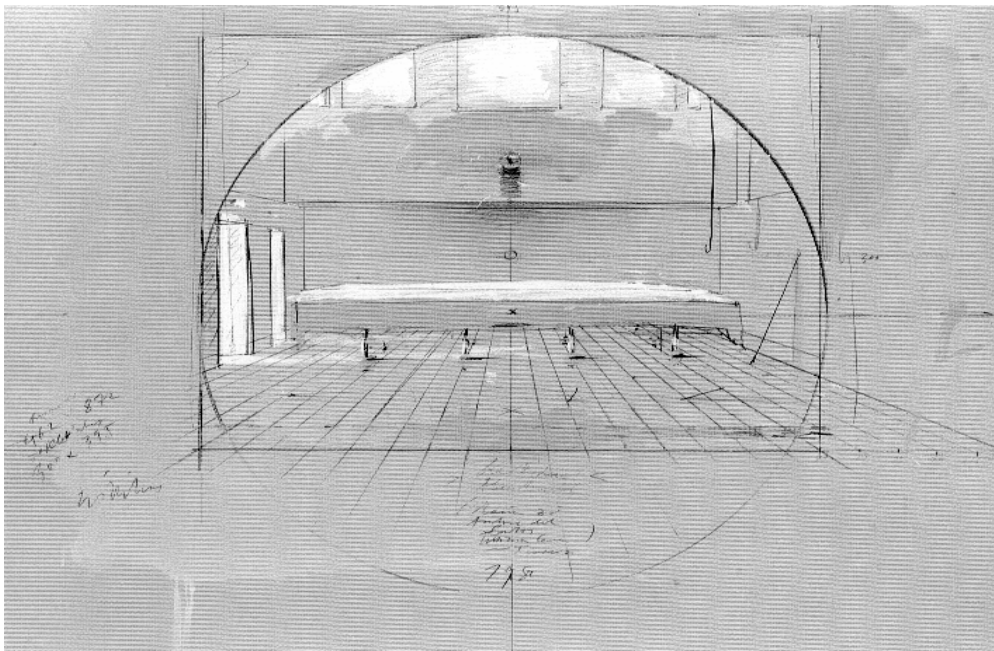
Die *Dialektik von Disziplinierung und Freisetzung* spitzt sich im 19. und 20. Jahrhundert unerträglich zu. Sie zerreißt die Gesellschaft, sie zerreißt die Individuen. Das Subjekt, das einstmals die große Mndigkeitsperspektive entwarf, sich auf den steinigen Weg des Aufstiegs machte, wird in den angestrengten *Versuchen zur Selbsterhaltung sein eigenes Opfer*. Diesen Zwiespalt des bürgerlich-abendländischen Zivilisationsprozesses entziffern Horkheimer und Adorno schon in seinem frühesten Stadium. Allerdings tritt der prekäre Status subjektiver Identitätssicherung anfangs noch nicht mit voller Konsequenz ans Licht. Erst die Ausbreitung der modernen Tauschgesellschaft treibt die ‚Dialektik der Aufklärung‘ auf die Spitze: Selbsterhaltung wird zunehmend damit identisch, eine blinde Funktion des universellen Warentauschs zu sein. Während die Individuen als Funktionsträger in Anspruch genommen werden, tritt ihnen der gesellschaftliche Zusammenhang als undurchsichtige, fremde Objektivität entgegen. So betrachtet, führen die Menschen der modernen Welt weniger denn je ihr eigenes Leben; sie betreiben vielmehr „angestrengte Selbsterhaltung ohne Selbst“ (Adorno 1972, Bd. 8, S. 115).

Genau dies ist mitgemeint, wenn von der *Krise* bzw. vom ‚*Tod des Subjekts*‘ die Rede ist. In solchen Formulierungen konzentrieren sich all die schockierenden Erfahrungen des 20. Jahrhunderts, deren Konsequenzen Adorno schon frühzeitig ausleuchtete: dass nämlich "in der gegenwärtigen Phase der geschichtlichen Bewegung, deren überwältigende Objektivität einzig erst in der Auflösung des Subjekts besteht" (Adorno 2008, Bd. 4, S. 14). Bereits die Kulturkritik des fin de siècle, die in Nietzsche ihren unverwechselbaren Ausdruck fand, war dem Liquidationsprozess des Subjekts auf der Spur. Mit dem Tod Gottes, so prognostizierte Nietzsche, "rollt der Mensch aus dem Zentrum ins X" (Nietzsche, zitiert nach: Broekmann 1971, S. 143). In dieser Perspektive gewinnt Nietzsche für das postmoderne Philosophieren dauerhafte Aktualität. Foucault nimmt den Faden seiner Überlegungen explizit auf:

"In unserer Zeit", schreibt er, "kann man nur noch in der Leere des verschwundenen Menschen denken. Diese Leere stellt kein Manko her, sie schreibt keine auszufüllende Lücke vor, sie ist nichts mehr und nichts weniger als die Entfaltung eines Raumes, in dem es schließlich möglich ist, zu denken" (Foucault 1971, S. 412).

Allerdings: anders zu denken, als es der Moderne vertraut ist: ohne Netz und doppelten Boden, ohne die frühere Sicherheit, in Kategorien wie Vernunft, Wahrheit, Geschichte oder Subjekt noch einen sicheren Ankerplatz zu finden.

Die zeitgenössische Kunst bleibt von solchen Erschütterungen nicht unberührt. Als Beispiel wähle ich ein Kunstwerk, das den Raum - genauer: den leeren Raum - zum Thema hat. Es stammt von Ben Willikens, entstand 1982 und trägt den Titel 'Raum - gewidmet Andrea del Sarto'.



Andrea del Sarto war ein Florentiner Renaissance-Künstler (1486-1530). Die Anspielungen im Bild sind offensichtlich; die Zentralperspektive springt ins Auge; der Kreis aber, in dem einstmalig Leonardo 'den Menschen' entfaltete, bleibt leer. Der Tisch, unverkennbar ein Abendmahlsmotiv, ist abgeräumt. Im Raum dominiert die Leere, die Abwesenheit Gottes, wie der Menschen. Es stellt uns bohrende Fragen: Erleben wir in unseren Tagen das Ende der großen Fortschrittsperspektive der Moderne? Läuft das Aufklärungsgeschäft leer? Wird Bildungstheorie zu einem abgehalfterten, 'alteuropäischen' Unternehmen' (wie der Soziologe Luhmann behauptet)?

Postmoderne: Liquidation des Subjekts

Die aktuelle postmoderne Philosophie und Gesellschaftstheorie jedenfalls wiederholt unermüdlich - mal mit kühlem systemtheoretischem Pathos, mal im Stil eines ‚Terminators‘ - die provokante These vom 'Tod des Subjekts'. Mit dem Begriff des Subjekts verlieren weitere Kategorien aufklärerischer Reflexion den Boden unter den Füßen, allen voran der Begriff der Wahrheit, um den sich die Erkenntniskritik der Moderne doch unermüdlich drehte. Die Wahrheit einer Erkenntnis, so verlauten beispielsweise radikale Konstruktivist*innen, sei abhängig vom Beobachtungsstandpunkt des jeweiligen Systems (und so gesehen durchaus relativ). Mehr noch: ‚Systeme‘ schafften sich ihre passenden ‚Wahrheitsfiktionen‘ – und sie schafften sie um, wenn die alten nicht mehr ‚viabel‘ (also: ‚gangbar‘) erscheinen. Die Versuche ‚Viabilität‘ und ‚Wahrheit‘ differenzlos über einen Leisten zu schlagen, suggerieren eine doppelte Botschaft: 'Nichts ist wirklich' - und zugleich: 'Alle Wirklichkeit ist nichtig'.

Wie eng beides beieinander liegt, mag ein kleiner Perspektivenwechsel veranschaulichen. Betrachten Sie noch einmal Willikens Bild. Bisher haben wir uns diesem Kunstwerk in einer negativen Perspektive genähert: Hier wird abgeräumt! Die Leere, die das Bild aufreißt, ließe sich jedoch auch anders deuten: als aufgespannte Projektionsfläche für neue Entwürfe, als neu eröffneter Raum selbstbestimmter Gestaltung. Noch aber nehmen wir in diesem Blickwinkel die unangefochtene Position des Betrachters ein. Willikens Bild erscheint als Guckkastenbühne und wir sitzen im dunklen Zuschauerraum - bis plötzlich die Scheinwerfer schwenken und der Blick aus dem Dunkeln sich auf uns richtet.



Roy Lichtensteins Bild vollzieht diesen Wechsel. Es entzieht damit der unbefragten Selbstgewissheit unserer Subjektivität jeden Boden. Wir sitzen nicht nur im leeren Raum (‚I can see the whole room - but there's nobody in it!‘), sondern wir sind für diesen Blick einfach nichtig. Ein anonymes Auge

streicht uns durch, attestiert uns die Nichtigkeit unserer Existenz. Was die Philosophie unseres Jahrhunderts unter dem Stichwort 'Liquidation des Subjekts' fasst, wird in diesem Bild flagrant. Und zugleich wird deutlich, dass der 'Tod des Subjekts' kein bloß theoriegeschichtliches Ereignis ist. Das Bild richtet sich unmittelbar an uns und befragt uns nach unseren verlorenen Illusionen, nach unseren zerbrochenen Lebensfiguren, nach unserer fragilen Identität.

3.5 Überschreitungsversuche: Bildungsphilosophische Grenzgänge

Mit der Rede vom ‚Tod‘ bzw. von der ‚Liquidation des Subjekts‘ habe ich – zunächst unthematisiert – zwei nicht völlig gleich lautende Metaphern ins Spiel gebracht. Diese Differenz aber wird nun wichtig. Ich akzentuiere das Sprachbild der Liquidation aus Gründen, die ich gleich erläutern möchte. Umreißen wir dazu noch einmal die Pole des Spannungsgefüges, zwischen denen das Subjekt der Moderne regelrecht zerrissen erscheint: *Auf der einen Seite* finden wir die *Apotheose des Subjekts*, seine uneingeschränkte Selbstbehauptung und Selbststeigerung, seine grenzenlose Souveränität. *Auf der anderen Seite* finden wir die *Liquidation des Subjekts*, seine Vernutzung, Entleerung und Zerstörung. Beide Perspektiven stehen nicht einfach polemisch gegeneinander; sie erweisen sich vielmehr als zwei Seiten derselben Medaille. Und sie erweisen sich offensichtlich gleichermaßen als Sackgassen.

Dieses Dilemma kam (noch) nicht zum Vorschein, als wir zu Beginn dieses dritten Kapitels das Subjekt als selbstgewisses ‚Kraftzentrum‘ vorstellten, mit Ritters Worten: als ‚Ich‘, das ‚das Gegebene in seinem ganzen Umfang‘ zum ‚Objekt‘ macht. Die Gegenposition, die Adorno aufmacht, könnte nicht schärfer ausfallen: „Das Subjekt ist die Lüge“, schreibt er, „weil es um der Unbedingtheit der eigenen Herrschaft willen die objektiven Bestimmungen seiner selbst verleugnet“ (Adorno 1973, Bd. 6, S. 274). Erst diese rückhaltlose Kritik am Subjekt macht es möglich, den subtilen *Doppelsinn der ‚Liquidation des Subjekts‘* freizusetzen. ‚Liquidation‘ meint dann nicht nur den Zerfall von Subjektivität, sondern seine ‚Verflüssigung‘, *das Aufbrechen einer Freiheit jenseits des Identitätszwangs, der das Subjekt versteinert*. Dies hatte Adorno wohl im Sinn als er schrieb: Die „Auflösung des Subjekts [ist] zugleich das ephemere und verurteilte Bild eines möglichen Subjekts. Gebot einmal seine Freiheit dem Mythos Einhalt, so befreit er sich, als vom letzten Mythos, von sich selbst. Utopie wäre die opferlose Nichtidentität des Subjekts“ (ebd., S. 277).

Ein Begriff wie ‚*opferlose Nichtidentität*‘ mag Ihnen zunächst rätselhaft erscheinen. Doch führt er uns mitten hinein in aktuelle bildungsphilosophische Streitfragen. Um ihnen auf die Spur zu kommen, knüpfen wir an das letztgenannte Adorno-Zitat noch einmal an: ‚Utopie wäre die opferlose Nichtidentität des Subjekts‘, heißt es da. Allem Anschein nach verklammert Adorno in diese Satz zwei widersprüchliche Momente. Im Ausdruck ‚opferlose

Nichtidentität' ist beides enthalten: der Anspruch, nicht blindlings den Verhältnissen zum Opfer zu fallen, und der Anspruch, nicht in Formen der Selbstfixierung und Selbstidentifikation zu erstarren, sondern über sie hinaus zu gehen. Das ‚Nichtidentische‘, von dem hier die Rede ist, verweist also auf etwas ‚Sperriges‘. Es zeigt an, dass die Wirklichkeit (also das, was dem Subjekt entgegen steht) sich gegen das grenzenlose Verfügungsinteresse des Subjekts sperrt. Vor allem aber zeigt es an, dass sich etwas dagegen sperrt, dass das Subjekt grenzenlos über sich selbst verfügt. *Das Subjekt* ist nicht vollständig Herr im eigenen Haus, ist *sich nicht völlig durchsichtig*, geht im identifizierenden Begriff von sich selbst nicht auf.

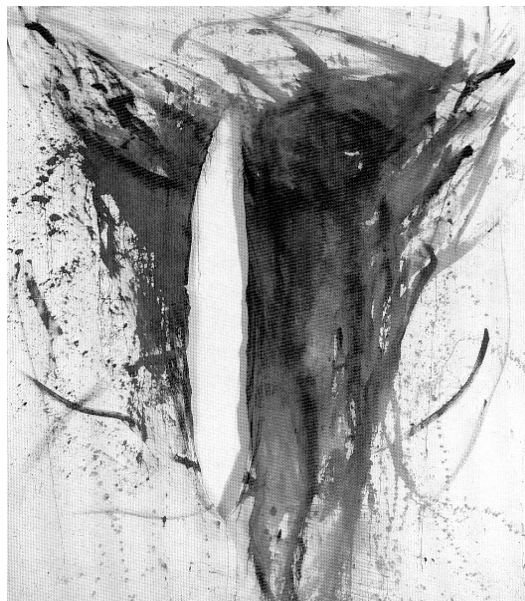
Diese *Differenz von Begriff und Sache* – vielleicht könnten wir auch sagen: diese Selbstverborgenheit - ist im Terminus ‚Nichtidentität‘ angezeigt. Was aber hat das mit Bildung zu tun? Nimmt man die *Einsicht in die Nichtidentität des Subjekts* Ernst, dann verfällt die (vor allem von der idealistischen Bildungsphilosophie betriebene) Gleichsetzung von Bildung und Selbstbehauptung der Kritik. In Frage steht, wie viel Souveränität dem Subjekt im Umgang mit sich und anderen eigentlich zukommt. Und in Frage steht, wie man dem Nichtidentischen am Anderen (also dem, was in unseren Erkenntnis- und Zugriffsweisen nicht aufgeht) gerecht werden kann. Dies nötigt uns zu einer erkenntnistheoretischen Wendung: jede Erkenntnis des Anderen (und unserer selbst) müsste sich, wie Adorno formuliert, an „dem Äußersten [messen], das dem Begriff entflieht“ (ebd., S. 358). Adorno zwingt also das Denken zu einer radikal kritischen Bewegung gegen sich selbst.

Im *Bewusstsein von Nichtidentität* wird das Denken seiner eigenen Begrenztheit inne. Sie stellt es vor eine schier unlösbare Aufgabe: im Begriff über den Begriff hinaus zu gehen, also: zu versuchen „mit Hilfe von Begriffen das zu sagen, was sich mit Begriffen nicht sagen lässt“ (Schäfer 2005, S. 205). Oder bildungstheoretisch gewendet: Bildungstheorie müsste die Grenze souveräner Verfügung über sich und andere bewusst in sich aufnehmen. Es käme darauf an, eine Sensibilität auszubilden, die das, was sich im Aneignungsprozess entzieht, was weiterhin fremd bleibt, dennoch erfahrbar werden lässt. In solchen Bildungsprozessen kommt der Selbstbehauptungsanspruch des Subjekts nur noch in gebrochener Form zum Zug: im Bewusstsein der *Selbstentzogenheit*, das damit zu einer Erfahrung eigener Art werden kann. Wer diese Erfahrung zulässt, findet schließlich zu *anderen Formen des Umgangs mit sich und anderen*.

Es sind solche gratwandlerischen Reflexionen, die uns die Rezeption Adornos so schwer und die es Adornos Denken unmöglich machen, sich bei sich selbst zu beruhigen. Sein Differenzdenken lebt aus einem unstillbaren Impuls zur Überschreitung. Dieser Impuls teilt sich einer (selbst-)kritischen Bildungstheorie mit. Wo bildende Erfahrung gelingt, gibt sie den Blick frei: Sie wird „Schlüssel zu einem Tor, das sonst in der Einförmigkeit der Mauer nicht einmal sichtbar

wäre“ (Koneffke 1981, S. 180). Es ist diese Metapher von einem Tor, das erst durch die Einbildungskraft des Subjekts in den Horizont seiner Erfahrung tritt, die mich veranlasst (gleichsam als gegenständlichen Kommentar zum transzendierenden Moment von Bildung) ein letztes Kunstwerk vorzustellen.

Genau genommen handelt es sich dabei um kein Bild, sondern um die Restform einer künstlerischen Bewegung: also das, was übrig bleibt, wenn ein Mensch hinter einer weißen Leinwand tanzt, eine Künstlerin (in diesem Fall: Barbara Heinisch) diese Bewegung einfängt und der verborgene Mensch schließlich die Leinwand zerreißt, um im vollen Wortsinn in Erscheinung zu treten.



Der *Prozess der Überschreitung* ist hier gleichsam in seiner materialisierten Spur festgehalten. Es gibt kein identifizierbares Subjekt, aber es gibt auch keinen leeren Raum. Es gibt den Ort eines Ereignisses, in dem sich Subjektivität in unverwechselbarer Weise aktualisiert. Das Subjekt reißt in seiner Bewegung eine Differenz auf; es zerreißt die Oberfläche planer Faktizität. Es ist im Überschritt sich selbst voraus - deshalb auch nicht objektivierbar. Wollte man dennoch seinen Ort bestimmen, so müsste man ihn, der Bewegung des Bildes folgend, beim jeweiligen Betrachter selbst lokalisieren. Wir sind mitgemeint und werden mit hinein genommen in eine überschreitende Bewegung.

4. Kapitel

Erziehung: Zwischen Bevormundung und Mündigkeit

Mit den bildungsphilosophischen Reflexionen am Ende des letzten Kapitels habe ich Sie aus den Niederungen pädagogischer Praxis scheinbar weit weg geführt. Die Frage, die angesichts philosophischer Überlegungen immer wieder gestellt wird lautet: ‚Wem nützen eigentlich solche tiefsinnigen Reflexionen?‘ Dahinter steht gewöhnlich die Überzeugung, dass Pädagogik ein durch und durch praktisches Geschäft sei, zu dem philosophische Gedankengänge nicht nur nichts beitragen, sondern das sie zudem noch stören.

Dennoch hoffe ich, dass in der Art und Weise, wie ich Sie bisher mit pädagogischen Problemstellungen vertraut gemacht habe, deutlich wurde, dass der (auf-)störende Umgang mit pädagogischen Fragen durchaus hilfreich ist. Man kann Bildungsphilosophie als eine *Einladung zum ‚Querdenken‘* betrachten, als geistige ‚Lockerungsübung‘, um den eingespielten (und vielleicht eingetrübten) Blick auf die pädagogische Praxis neu auszurichten. Die Frage, wem nützt das alles, findet so gesehen eine ‚quer liegende‘ Antwort: Der Nutzen philosophischer Reflexion besteht u. a. darin, *die Nutzerperspektive in Frage zu stellen*.

Der Abschied vom unreflektierten, scheinbar selbstverständlichen Pragmatismus schafft Raum für Gegenerfahrungen. Denn häufig genug torpedieren pädagogische Maßnahmen den beabsichtigten Nutzen, indem sie das Gegenteil dessen bewirken, was sie intendieren, während umgekehrt beiläufige, scheinbar nutzlose Aktivitäten eine unerwartete Wirkung entfalten können. Solche Erfahrungen veranlassten Eduard Spranger (1882 - 1963) vom ‚Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung‘ zu sprechen. Zwar sollte man mit der verführerischen Formulierung ‚pädagogischer Gesetze‘ vorsichtig sein, doch kann man Sprangers Überlegungen als Hinweis auf uneindeutige, widersprüchliche Problemlagen lesen, die das Feld der Erziehung bestimmen.

Die nachfolgenden Ausführungen nehmen diese Widerspruchslagen zum Anlass, um die Spannungen und Kontroversen von Erziehungstheorie und -praxis zu entfalten. In den Blick treten dabei theoretische Positionen, wie sie gegensätzlicher nicht sein könnten.

4.1 Kontrastprogramm: Von der ‚Schwarzen Pädagogik‘ zur ‚Antipädagogik‘

Je nach Akzentsetzung finden wir Vertreter einer law-and-order-Pädagogik, die mit selbstsicherer Geste die ‚Pflicht zu führen‘ (Bueb 2008) einklagen, oder ‚Anti-Pädagogen‘, die mit gleicher Vehemenz einen ‚erziehungsfreien Alltag‘ (von Schoenebeck 1992) reklamieren. Welche der Positionen jeweils ins

Rampenlicht rückt, bleibt abhängig vom historischen Kontext. Nimmt man die Verkaufszahlen einschlägiger Publikationen als Indiz, dann scheint nach der Jahrtausendwende ein konservativ-autoritativer Erziehungsstil wachsende Zustimmung zu finden. Zumindest suggerieren Bestseller wie „Lob der Disziplin“ (Bueb 2006), „Warum unsere Kinder Tyrannen werden“ (Winterhoff 2008) oder „Schluss mit lustig“ (Hahne 2004), dass in Deutschland ein 'Erziehungsnotstand' herrsche, dem man am besten mit einer Rückbesinnung auf traditionelle Tugenden, eiserne Disziplin und bedingungslose Autorität beikomme.

„Unsere pädagogische Kultur in Deutschland“, heißt es dazu bei Bueb, „wurde durch den Nationalsozialismus in ihren Grundfesten erschüttert. Die Werte und Tugenden, die das Herz der Pädagogik ausmachen, haben sich bis heute nicht vom Missbrauch durch den Nationalsozialismus erholt. Die deutsche Variante der Jugendrevolte nach 1968 war selbst nur eine Folge der deutschen Katastrophe. Wir dürfen nicht hinnehmen, dass der Nationalsozialismus weiterhin unsere pädagogische Kultur beschädigt“ (Bueb 2006, S. 12).

Das sind markige Thesen, die ihre Wirkung offensichtlich nicht verfehlen. Aber sind sie auch sachhaltig? Schließlich wird nichts Geringeres behauptet, als dass vor 1933 die pädagogische Kultur ‚in Ordnung‘ war und der Nationalsozialismus ganz unerwartet über sie hereingebrochen sei. Ein Blick auf die Pädagogik der Wilhelminischen Ära dürfte jedoch ganz anderes zu Tage fördern. Nicht anders verhält es sich mit der (nicht erst von Bueb vorgebrachten) Unterstellung, die antiautoritäre Pädagogik der ‚Achtundsechziger‘ habe - wenn auch mit ganz anderen Mitteln - ein weiteres Mal die Rückkehr zu einer tragfähigen und verantwortungsbewussten Erziehung verspielt. Es gibt keine empirischen Nachweise dafür, dass „die Kinder, die eine antiautoritäre Erziehung [...] genossen haben, [...] in einem besonderen Maß zu Bildungsversagern oder Devianten wurden“ (Brumlik 2007, S. 63).

Angesichts der breiten Resonanz, die Buebs fragwürdige Thesen erfuhren, liegt es nahe, nach dem ‚Resonanzboden‘ zu fragen, der seinen Publikumserfolg möglich machte. Man darf vermuten, dass sein dominanter, selbstgewisser Grundton auf eine verunsicherte Leserschaft trifft, auf Eltern und Lehrer, die sich (wenngleich oftmals uneingestanden) ohnmächtig und schwach fühlen. „Da wirkt Buebs Gedankenarmut wie ein Befreiungsschlag. Die Ohnmacht wird geleugnet und an ihrer Stelle breitet sich ein pubertäres 'Da muss man mal ordentlich dazwischen hauen' aus. Für geschwächte Seelen waren totalitäre Lösungen schon immer eine Verführung“ (Bergmann 2007, S. 37). In dieser Perspektive wird verständlich, warum Radtke Buebs ‚Lob der Disziplin‘ als "Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert" (Radtke 2007, S. 204) kennzeichnet. Sicher gehören nicht alle von Bueb favorisierten Erziehungsmittel und Strafpraktiken ins Arsenal der ‚Schwarzen Pädagogik‘, doch kommt deren autoritärer Geist unverkennbar zum Zug.

Der Begriff ‚*Schwarze Pädagogik*‘ verdankt sich einer Sammlung historischer Quellentexte zur Pädagogik, die Katharina Rutschky 1977 veröffentlichte. Das Aufstörende dieser Textsammlung besteht u. a. darin, dass die darin versammelten Autoren nicht einfach zu den ‚Dunkelmännern‘ der Pädagogikgeschichte zählen, sondern dass sich darunter zahlreiche anerkannte Vertreter der Zunft befinden. Offensichtlich ist die Pädagogik der Härte, Selbstverleugnung und Bevormundung, die die Quellentexte repräsentieren, keine bloße Randerscheinung. Vielmehr zieht sie sich wie ein roter Faden durch die moderne Pädagogikgeschichte. Eine kurze Auswahl, die eine Zeitspanne von mehr als einhundert Jahren umgreift, mag genügen:

Wenn euer Sohn nichts lernen will, weil ihr es haben wollt, wenn er in der Absicht weint, um euch zu trotzen, wenn er Schaden tut, um euch zu kränken, kurz, wenn er seinen Kopf aufsetzt:

‘Dann prügelt ihn, dann laßt ihn schrein:

Nein, nein, Papa, nein, nein!’

Denn ein solcher Ungehorsam ist ebensogut, als eine Kriegserklärung gegen eure Person. Euer Sohn will euch die Herrschaft rauben, und ihr seid befugt, Gewalt mit Gewalt zu vertreiben, um euer Ansehen zu befestigen, ohne welches bei ihm keine Erziehung stattfindet (Krüger 1752, in: Rutschky 1977, S. 170 f.).

Wer den Zögling gut bilden will, muß von dem Grundsatz ausgehen, daß die moralische Erziehung a) weiter nichts ist, als ein Defensiv- und Offensivkrieg wider alles Böse und für alles Gute; ein Offensivkrieg wider den Keim des Bösen und wider alles, was seine Entwicklung begünstigt; ein Defensivkrieg für den Keim des Guten und für alles, was die Entwicklung dieses Keimes fördert; b) daß dieser Krieg, so wie er wohl nicht zu früh angefangen werden kann, so auch nie geendet, nie durch Waffenstillstand unterbrochen werden darf, also gleichsam ein ewiger Krieg sein soll (Sailer 1809; in: Rutschky 1977, S. 149 f.).

Die Erziehungswissenschaft hat es zunächst mit dem Gehorsam zu tun, welchen der Zögling dem Erzieher leisten und zu welchem jener von diesem angehalten und geleitet werden soll, und so haben wir den hier hauptsächlich die zwei Punkte ins Auge zu fassen - Pflicht und Pflege des Gehorsams. Was erstlich die Pflicht betrifft, so rechtfertigt sich dieselbe aus sittlichen und psychologischen Gründen. Der Gehorsam des Zöglings ist tatsächlich Dank für die Wohltaten, welche ihm durch die Hand des Erziehers zuteil werden; sein Ungehorsam ist ein Hindernis für die Wirksamkeit dieser Wohltaten. Im Gehorsam reiht er sich ein in die göttlichen und menschlichen Ordnungen (Schmid 1878, in: Rutschky 1977, S. 162).

Angesichts solcher Texte wird die Abwehr verständlich, mit der manche Zeitgenossen der Pädagogik insgesamt begegnen. Pädagogik erscheint nicht wenigen historisch belastet und suspekt. Doch spiegeln die Dokumente zur ‚Schwarzen Pädagogik‘ nur die halbe Wahrheit; ihr ließe sich mühelos ein Kontrastprogramm zur Seite stellen, das die pädagogischen Fehl- und Übergriffe unter Kritik nimmt:

„Die erste Erziehung“, so heißt es etwa in einer Epoche machenden, wenngleich weit zurückliegenden Erziehungstreitschrift, „muß [...] negativ sein. Sie besteht keineswegs darin, Tugend und Wahrheit zu lehren, sondern darin, das Herz vor dem Laster und den Geist vor dem Irrtum zu bewahren. Wenn es Euch gelänge, nichts zu tun und nichts geschehen zu lassen, wenn es Euch gelänge, Euren Zögling gesund und kräftig bis zu seinem 12. Lebensjahr zu bringen [...], so würden sich die Augen seines Verständnisses vom ersten Augenblick an unter Eurer Obhut der Vernunft öffnen.“ (Zitat 1)

Diesem frühen Dokument einer *negativen Erziehungstheorie* lassen sich mühelos eine Reihe weiterer Fragmente aus der Erziehungstheoriegeschichte zur Seite stellen (und ich überlasse es zunächst Ihrem Wissen oder Ihrem Gespür, die Zeit zu bestimmen, aus der diese Dokumente stammen):

Die Natur liebt den stillen und verborgenen Gang der Entwicklung [...]. Wer also mehr machen will als sie, wer sie meistern will, ohne ihre Gebote zu kennen und zu achten, der muß notwendig Verrücktes machen. (Zitat 2)

Die Emphase solcher Kulturkritik hält sich in der Pädagogikgeschichte durch. So heißt es an anderer Stelle etwa:

Unsere sogenannten Pädagogen wollen die Menschennatur corrigieren – corrigieren durch ein System, in das sie den Zögling einbannen [...]. Das systematische Einbannen, willkürliche Hemmen und Machen ist der pädagogische und politische Grundirrtum oder, wenn man will, das radikalste Verbrechen, weil ein Vergreifen an der Natur des Individuums und des Volkes. (Zitat 3)

Der Grundtenor – Erziehung als Sich-Vergreifen an der Natur des Individuums – bleibt auch in der Folgezeit präsent. In verschrobener Pseudolyrik klingt das dann etwa so:

Bevor nicht Vater und Mutter ihre Stirne vor der Hoheit des Kindes in den Staub beugen; bevor sie nicht einsehen, daß das Wort Kind nur ein anderer Ausdruck für den Begriff Majestät ist; bevor sie nicht fühlen, daß es die Zukunft ist, die in Gestalt des Kindes in ihren Armen schlummert, die Geschichte, die zu ihren Füßen spielt – werden sie nicht begreifen, daß sie ebenso wenig die Macht oder das Recht besitzen, diesem neuen Wesen Gesetze vorzuschreiben, wie sie die Macht oder das Recht besitzen, sie den Bahnen der Sterne aufzuerlegen. (Zitat 4)

Fasst man dieselbe Intention ohne spätromantischen Schwulst, dann klingt sie hart, fast brutal:

Das Erziehungsgeschäft: ein gigantisches, mit wissenschaftlicher Akribie aufgebautes und organisiertes Bordell, in dem man Kinder prostituiert und sich (und ihnen) einredet, es geschähe um ihrer selbst willen? Ich behaupte, daß es so ist. (Zitat 5)

Der das behauptet, ist Ekkehard von Braunmühl; das Zitat (5) stammt aus seinem Buch ‚Antipädagogik‘ (aus dem Jahre 1975, S. 123). Inzwischen sind wenig mehr als 200 Jahre seit dem utopischen, negativen Erziehungsentwurf Rousseaus von 1762 verflossen (dem wir das erste Zitat verdanken: Rousseau 1968, S. 213). Die weiteren erwähnten Fragmente stammen – in zeitlicher Reihenfolge – von Ernst Moritz Arndt (Zitat 2 aus dem Jahr 1810, in: Arndt 1904, S. 127), von Friedrich Wilhelm Diesterweg (Zitat 3 aus dem Jahre 1858, in: Diesterweg 1878, S. 391 f.) und von Ellen Key (Zitat 4 aus dem Jahre 1900, in: Key 1905, S. 181).

Der Frage nach der Legitimität von Erziehung und danach, ob sie – einem Wort Heinrich Kupfers zufolge – als „Angriff auf die Freiheit“ (vgl. Kupfer 1980) des Zöglings verstanden werden muss, kann man in der Pädagogikgeschichte allerdings noch weit häufiger begegnen. Sie begleitet das institutionalisierte Nachdenken über Erziehung als nicht verstummender Zweifel. Und dieser Zweifel ist tatsächlich mehr als gerechtfertigt, wenn man die Kehrseite dieses Zweifels, ja, Verzweifels an Pädagogik in den Blick nimmt: die jahrhundertelangen Straf- und Drillpraktiken, die Disziplinar- und Kontrolltechniken, die sich historisch nicht weglegen lassen. So gesehen ist die Antipädagogik, die seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts von sich Reden macht (vgl. Klemm 2003), mehr als nur eine zeitbedingte Modeströmung. Handelte es sich bei der ‚Antipädagogik‘ lediglich um eine kurzlebige Anti-Stimmung, wäre jeder Streit müßig. Doch zeigt sich bei genauerem Hinsehen, dass die Antipädagogik Ausdruck einer Krisensituation ist, die tiefer sitzt, als die Entwürfe der Antipädagogik selbst erfassen können. Die *Antipädagogik* lässt sich als *Symptom einer grundlegenden Krise des Erziehungsdenkens und -handelns* verstehen – kaum aber als deren Lösung. Dies ist gewissermaßen die Generalthese, mit der ich dieses Kapitel eröffne.

Sobald sich unsere Aufmerksamkeit nicht mehr nur auf kurzfristige, pädagogische Kontroversen fixiert, sondern eine Langzeitperspektive in den Blick nimmt, zeigt sich, dass die ‚*Schwarze Pädagogik*‘ und der ‚*antipädagogische Affekt*‘ als *zwei Seiten derselben Medaille* entziffert werden können. Denn der Zweifel an der pädagogischen Synthetisierung des Menschen, an seiner künstlichen Zurichtung, speist sich aus den gegenteiligen Effekten, die die künstliche Veranstaltung Erziehung hervorruft. Rutschkys Versuch, die europäische Erziehungsgeschichte gegen den Strich zu lesen, lässt erkennen, wie sehr sich die Pädagogik der Moderne bereits seit ihren Anfängen im 17. und 18. Jahrhundert in Widersprüche verstrickt findet. Die Texte der ‚Schwarzen Pädagogik‘, die zum großen Teil dem 18. und 19. Jahrhundert entstammen, demonstrieren, wie der neuzeitliche Aufklärungsprozess entgegen seinen erklärten Absichten an der Unterwerfung der Menschen Teil hat: Die moderne Pädagogik produziert eine zunehmende Verzweckung, psychologische

Objektivierung und Einpassung von Kindern und Jugendlichen in industrieähnliche Steuerungs- und Formierungsprozesse. Mehr noch: Sie produziert allererst ‚Kindheit‘ und ‚Jugend‘ (vgl. Roth 1983) im pädagogischen Sinn als Zielbereich ihrer Definitions- und Kontrollmacht.

Das Heraustreten des Erziehungsprozesses aus den alltäglichen Lebensordnungen, der Aufbau eigener pädagogischer Institutionen und das Herauslösen des ‚Gegenstandes‘ der Erziehung – nämlich der Kinder und Jugendlichen – aus der Alltagswelt, geschehen historisch in ein und demselben Akt. Die gesellschaftlichen Verhältnisse werden immer abstrakter (wobei der lateinische Ursprung des Wortes ‚abstrahere‘ hier durchaus wörtlich zu nehmen ist: herauslösen, abtrennen). Je mehr sich allerdings die gesellschaftlichen Verhältnisse ausdifferenzieren, umso intensiver muss die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft eigens arrangiert werden. Dieser Auftrag ergeht an Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, die auf ihre Weise dafür sorgen, dass sich in vielfältigen Prozeduren die Gesellschaft immer tiefer in die Individuen ‚hineingräbt‘. Letztlich laufen beide Prozesse – Abstraktion und Integration, Differenzierung und Vermittlung – ineinander.

Daher trägt die Erziehung im Zeitalter ihres Bewußtwerdens dieses Doppelgesicht: daß sie einerseits den jungen Menschen aus der Unmündigkeit und aus den Fesseln seiner sozialen Bestimmtheit befreien soll, daß sie andererseits selbst unter den Druck des Anspruchs gerät, den persönlichen und sozialen Charakter des Kindes hervorbringen und garantieren zu sollen. Diese Seite der Pädagogik, die Angst vor dem Mißlingen, die auf dem Erzieher lastet, und der Druck, den er selbst spürt und den er weitergibt, indem er das Kind nicht nur steuern, sondern in seinem Inneren eine Steuerungsinstanz aufrichten will – diese Seite ist es, welche sich als ‚Schwarze Pädagogik‘ dokumentieren läßt (Flitner 1982, S. 18).

Die Unlösbarkeit dieser Erziehungsaufgabe nimmt die Antipädagogik zum Anlass, um Erziehern und Erziehungstheorie ihre Emanzipations- und Freiheitsideale um die Ohren zu schlagen. Doch belässt sie es dabei, einen lediglich abstrakten Kontrapunkt zu setzen. Genau diese Abstraktheit (vielleicht könnten wir auch sagen: Bedingungslosigkeit) wird ihr zum Verhängnis. Denn das Predigen abstrakter Alternativen führt aus dem Dilemma nicht heraus – weder praktisch, noch theoretisch. Stattdessen gewinnen abstrakte Alternativen häufig den Charakter von Beschwörungsformeln: Sie suggerieren, dass eigentlich alles ganz anders sein könnte. Doch bleiben sie meist ahnungslos gegenüber der Frage, warum alles so geworden ist, wie es jetzt ist. Ohne ihren eigenen geschichtlichen Ort auszuloten, verkommt die Antipädagogik zur Beschwörung eines ‚anderen Zustands‘ (in dem man angeblich keiner ‚Erziehung‘ mehr bedarf).

Tatsächlich aber finden sich widerstreitende Anforderungen und Praktiken in der Pädagogik so sehr ineinander verfilzt, dass sich die ‚schwarzen‘ von den ‚weißen‘ Schafen nicht so leicht trennen lassen. Hier liegt vielleicht das größte Problem der Antipädagogik: ihr Versuch, die ‚ineinander verhakten‘, sich widerstreitenden Momente des Erziehungsverhältnisses – riskieren und konfrontieren, schützen und exponieren, führen und wachsen lassen – säuberlich zu trennen. Sie erkennt, wie sehr *Freiheit und Fremdbestimmung* im Erziehungsprozess *ineinander verstrickt* bleiben. Am Zentralbegriff antipädagogischen Denkens, dem Begriff der Freiheit, möchte ich im Folgenden dieses Dilemma verdeutlichen.

Notizen zum Autonomieproblem

Um ‚Freiheit‘ möglichst rein zu fassen, geht Braunnühl (darin uneingestander Jünger der pädagogischen Romantik) den Weg zurück zu den angeblichen ‚Ursprüngen‘. Er endet bei ‚autonomen aktiven Seelenkräften‘, einer ‚seelischen Kraft im Zögling‘, die dessen ‚existentielle Autonomie‘ (Braunnühl nennt sie auch ‚primäre‘ oder ‚Spontanautonomie‘) garantieren soll. „Alle diese spontanautonomen Aktivitäten und Reaktionen“, schreibt er, „haben eine eindeutige biologische Quelle: jenen kleinen Organismus, der vor einem Jahr noch nicht existierte“ (Braunnühl 1975, S. 156). Hat man aber erst einmal den Fundamentalsatz, der Säugling sei – schon im allerfrühesten Stadium – aufgrund seiner biologischen Konstitution als ‚autonom‘ (eben ‚spontanautonom‘) anzusehen, akzeptiert, dann kann man sich angesichts der pädagogischen Polarität von ‚führen oder wachsen lassen‘ (vgl. Litt 1965) leicht auf die Seite des Wachsenlassens schlagen, um so aller Erziehung den Kampf anzusagen.

„Wenn [...] Autonomie“, so folgert Braunnühl, „nicht als sekundäre, [...] durch erzieherische Maßnahmen zu erzielende Eigenschaft, sondern als Eigenschaft von Anfang an, [...] angesehen wird, Kindern also Unterwerfung, Erziehung, Entselbstung erspart wird, dann können sie von Anfang an eine spontanautonome Existenzform realisieren. (Deren Qualität entzieht sich pädagogischen Zielvorstellungen logischerweise; sie kann also nicht von Erwachsenen ‚verantwortet‘ werden: Die Kinder tragen die Verantwortung.)“ (Braunnühl 1975, S. 159 f.)

Abgesehen von der verdinglichenden Redeweise von Autonomie als ‚Eigenschaft‘ und der auch praktisch unhaltbaren Konsequenz, Kindern schon die ganze Verantwortung für ihr Leben aufzubürden, dient Braunnühls Argumentationsstrategie einem durchsichtigen Zweck: sich von der Beweislast seines Konzepts einer ursprünglich spontanautonomen Existenz zu entbinden. Denn es ist die Erziehung selbst, die eine Probe aufs Exempel verhindert. Sie zerschlägt nämlich Braunnühl zufolge genau jene ‚primäre Autonomie‘, indem sie die aktiven Seelenkräfte des Kindes zu seiner eigenen Selbstzerstörung in Dienst nimmt. Am Ende kann schließlich keiner mehr – weder von außen, noch

durch Selbstbeobachtung – „unterscheiden zwischen einem ‚echten‘ Selbst und der [...] verinnerlichten Mörderbande“ (ebd., S. 155).

Dieses Resultat müsste Braunnühl eigentlich zu denken geben. Denn in ihm schürzt sich der Knoten des pädagogischen Autonomieproblems. Um ihm auf die Spur zu kommen, möchte ich einer – auf den ersten Blick vielleicht schwierigen – Vermutung Raum geben: Vielleicht ist jenes ‚Selbst‘ gar nicht in dieser Reinheit zu haben und seine ‚Echtheit‘ eine nachträgliche Fiktion, mit der das Individuum alle Narben, Brüche und Differenzen verwischt, aus denen es hervorgegangen ist. Das ‚Ich‘, das Braunnühl (dem Psychoanalytiker Erikson folgend) als „zentrales Organisationsprinzip für Erfahrung und Aktion des Menschen“ (Erikson 1971, S. 405) fasst und das er (entgegen Erikson) schon dem Säugling attestieren möchte, speichert in sich eine Entwicklungsgeschichte auf, in der Freiheit und Fremdbestimmung eine nicht mehr auflösbare Verbindung eingehen. Das ‚Ich‘ ist nämlich nichts ‚Ursprüngliches‘, ‚Natürliches‘. Es baut sich (worauf Psychoanalytiker ebenso wie Sozialisationsforscher immer wieder verweisen) in langen, körperorientierten Prozeduren auf; es gewinnt seine Selbstreflexivität relativ spät (in einer Entwicklungsphase, die Psychoanalytiker das ‚Spiegelstadium‘ nennen); es ist biographisch verankert - und kann deshalb in heftigen Lebenskrisen auch wieder ‚auseinander fallen‘ (wie Psychosen oder schizophrene Störungen deutlich genug zeigen). Damit sich die innere ‚Instanz des Ich‘ ausbilden kann, ist also somatische, leibgebundene Energie von Nöten.

Diese Einsicht ist nicht nur psychologisch von Belang. Auch der Sozialphilosoph Adorno insistiert darauf, dass die Idee der Freiheit sich der immanenten Beziehung auf ‚impulshafte Spontaneität‘ verdankt. Ohne Wiedererinnerung „an den ungebändigten, vor-ichlichen Impuls“, so schreibt er „[...] wäre die Idee von Freiheit nicht zu schöpfen, welche doch ihrerseits in der Stärkung des Ichs terminiert“ (Adorno 1973, Bd. 6, S. 221). Dabei scheint mir der kleine Nachsatz: „[...] welche doch ihrerseits in der Stärkung des Ichs terminiert“ von Bedeutung. Denn die Vorstellung ‚reiner Spontaneität‘ bleibt in sich eigentümlich ambivalent: Sie ist *zugleich Moment der Freiheit des Subjekts wie seiner Unfreiheit*. Das erstarkte Ich (oder – um Herbarts Ausdruck zu gebrauchen – die ‚Charakterstärke des Willens‘) lebt aus diesem ‚ungezügelter Impuls‘, um sich zugleich und in eins als zentralisierende Einheit der Impulse zu setzen, die es bändigen und beherrschen lernt.

Damit kommt im Entwicklungsprozess des Ichs ein Moment ins Spiel, das Braunnühls Begriff der ‚Spontanautonomie‘ nur zu gerne unter den Tisch kehren möchte: das Moment von Herrschaft bzw. Selbst-Beherrschung. *Herrschaft ist nicht bloß der Kontrahent* der Autonomie des Ichs, sondern – widersprüchlich genug – *zugleich deren Bedingung*. Denn erst aus der (Selbst-) Beherrschung erwachsen erweiterte Freiheitsspielräume, die es dem Ich

erlauben, ‚in sich selbst zu stehen‘, sich zu behaupten, sich in Differenz zu seiner Umwelt zu setzen, ja, wo es denn notwendig ist, Widerstand zu leisten.

Erziehung im Zivilisationsprozess

Wie sehr wir alle dieses Moment von Herrschaft verinnerlicht haben, wie sehr es uns in Fleisch und Blut übergegangen ist, können Sie sich an einer einfachen Überlegung klar machen: Wie viel Konzentrationsleistung, wie viel gebündelte Energie, wie viel Selbstkontrolle müssen Sie sich selbst abverlangen, um diesem Text aufmerksam zu folgen? Welche komplexen Anforderungen eine so ‚einfache‘ Leistung wie das Lesen uns abverlangt, hat Postman folgendermaßen beschrieben:

Mit dem Lesen erlernt man zugleich ein eigentümliches Verhalten, das sich in der Fähigkeit, still zu sitzen, nicht erschöpft. Die Selbstbeherrschung ist eine Herausforderung nicht nur an den Körper, sondern auch an den Verstand. Sätze, Abschnitte und Seiten entbergen sich langsam, in einer bestimmten Abfolge und gemäß einer Logik, die sich durchaus nicht von selbst versteht. Beim Lesen muß man warten, bis man eine Antwort erhält, man muß warten, bis man zu einer Schlußfolgerung gelangt. Und während man warten muß, ist man verpflichtet, die Gültigkeit der Sätze zu prüfen - zumindest muß man wissen, wann und unter welchen Bedingungen man das Urteil einmal außer Kraft setzen darf. Wer lesen lernt, der lernt auch, sich auf die Regel einer komplexen logischen und rhetorischen Tradition einzulassen, die einen dazu nötig, die einzelnen Sätze behutsam und gründlich abzuwägen und Bedeutungen ständig zu modifizieren, wenn sich im weiteren Fortgang neue Gesichtspunkte ergeben (Postman 1983, S. 89 f.).

Selbst die einfachsten kulturellen Leistungen wie: aufmerksam sein, sich konzentrieren, zuhören können, ruhig sitzen, sich nicht ablenken lassen etc. leben aus einer *Zentralisierung und Kontrolle ungezügelter Impulse*. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich: Die Autonomie des Subjekts erwächst aus einer ‚gewordenen Differenz‘ zur Spontaneität, über die die unterschiedslose Rede von ‚Spontanautonomie‘ zu glatt hinweg gleitet. Erst aus dieser ‚gewordenen Differenz‘ erwächst die Fähigkeit des Subjekts zum selbstbewussten Wollen; durch sie „wird der Wille ein Anderes als sein ‚Material‘, die diffusen Regungen. An einem Menschen seinen Willen hervorheben“, schreibt Adorno, „meint das Einheitsmoment seiner Handlungen, und das ist deren Subordination unter die Vernunft“ (Adorno 1973, Bd. 6, S. 237). Solch eine Subordination aber hat nichts ‚Natürliches‘ an sich. Sie ist Produkt eines komplexen Zivilisationsprozesses, in dem das Ich, das sich nachträglich als ‚natürliches‘ begreift, aus einer Vielzahl von gesellschaftlichen und pädagogischen Eingriffen hervorgeht.

Der Soziologe und Psychoanalytiker Norbert Elias (1897 - 1990) ist diesen Eingriffen, in denen allererst das entsteht, was wir ‚Individualität‘ nennen, im Laufe der europäischen Zivilisationsgeschichte akribisch nachgegangen. Er

beschreibt den Prozess der Zivilisation als Prozess eines wachsenden, gesellschaftlichen ‚Zwangs zum Selbstzwang‘ (Elias 1978/79, Bd. 2, S. 491), zur ‚Selbst-Feststellung‘, zur Durchorganisation der inneren Natur im Menschen. Und er zeigt, wie dieser Prozess der Ausbildung einer inneren zentralisierenden Instanz im Individuum parallel geht mit gesellschaftlichen und politischen Prozessen: mit der Etablierung zentralistischer Organisationsformen, mit dem absolutistischen Staat, mit dem Aufstieg des Bürgertums. Gerade der Bürger muss sich – mehr als alle anderen gesellschaftlichen Gruppen – eine erhöhte Triebdämpfung, Affektkontrolle und ‚Langsicht‘ (wie es Elias nennt) abverlangen. Nachzeichnen lässt sich dieser Verinnerlichungsprozess am Wandel von Verhaltenscodizes und Höflichkeitsformen, etwa an sich ändernden Regeln fürs Spucken und Schnäuzen oder für das Verhalten im Schlafraum: Bis in die Renaissance hinein war es durchaus nicht ungewöhnlich, dass fremde Menschen, die in keiner familiären Beziehungen zueinander standen, im gleichen Bett schliefen, ja, es war gewissermaßen eine Regel der Höflichkeit, dem Fremden das eigene Bett anzubieten: „Wenn du das Bett mit einem besseren Mann teilst, dann frage ihn, welche Seite er vorzieht“, heißt es in einer englischen Quelle aus dem 15. Jahrhundert, „gehe nicht zu Bett, bevor er dich auffordert, denn das ist nicht *courtois*“ (ebd., Bd. 1, S. 227). Einige hundert Jahre später wäre solch ein Verhalten geradezu undenkbar: „Man darf sich weder ausziehen, noch zu Bett gehen vor irgendeinem anderen Menschen“, verlautet ein französisches Manierenbuch von 1729 (ebd., S. 228).

Solche Höflichkeitsregeln sind vor allem deshalb von pädagogischem Interesse, weil sich durch sie ein besonderer ‚Takt‘ zwischen den Menschen einspielt, der den Rahmen für zahlreiche Erziehungspraktiken abgibt. In dieser ‚Rahmung‘ des Verhaltens aber kommt zugleich ein intensivierter Zwang zum Ausdruck, eine eingehendere Regulierung und Modellierung des Verhaltens. Der Prozess der Zivilisation erweist sich in dieser Perspektive als Steigerung verinnerlichter Herrschaft. „Es ist eine neue Selbstdisziplin, ein unvergleichlich viel stärkeres An-Sich-Halten, die dem Menschen [...] aufgezwungen werden“, schreibt Elias (ebd., S. 300). Die Durchsetzung der bürgerlichen Freiheiten kostet ihren Preis: Im gleichen Maße, wie die moderne Gesellschaft nach innen ‚befriedet‘ und gesichert wird, werden die Menschen unter eine immer subtilere Kontrolle genommen (genauer: müssen sie sich diese Kontrolle selbst abverlangen). Mit steigender Autonomie und Selbstkontrolle – so ließe sich zusammenfassen – wächst das Potential von Herrschaft im Subjekt an. Die Autonomie schleppt sozusagen ihren Konterpart über die Zeiten mit sich.

Was sich „in den Menschen, aus ihren Reflexen und gegen diese, verobjektiviert hat“, schreibt Adorno, „Charakter oder Wille, das potentielle Organ der Freiheit, untergräbt auch diese. Denn es verkörpert das herrschaftliche Prinzip, dem die Menschen fortschreitend sich selbst unterwerfen“ (Adorno 1973, Bd. 6, S. 216).

Noch in jedem aktuellen Erziehungsprozess findet sich dieses Dilemma aufbewahrt. Doch lässt sich der geschichtlich geknüpfte *Knoten von Freiheit und Fremdbestimmung* nicht einfach durchschlagen, wie es die Antipädagogik vorgibt. Sobald einmal der Widerspruch durchschaut ist, ist es mit der antipädagogischen Naivität vorbei, die von Freiheit redet, als wäre sie schon längst realisiert, gäbe es nicht diese garstigen Pädagogen mit ihren erzieherischen Ansprüchen, die alles wieder zunichte machen. Letztlich bedient die antipädagogische Kritik neoromantische Kindheitssehnsüchte, wie sie auch bei einem Künstler wie Herbert Grönemeyer anklingen. In seinem Lied „Kinder an die Macht“ heißt es:

Immer für `ne Überraschung gut/ Gebt den Kindern das Kommando/ Sie berechnen nicht, was sie tun/ Die Welt gehört in Kinderhände/ Dem Trübsinn ein Ende/ Wir werden in Grund und Boden gelacht/ Kinder an die Macht/ Sie sind die wahren Anarchisten/ Lieben das Chaos, Räumen ab/ Kennen keine Rechte, keine Pflichten/ Ungebeugte Kraft, massenhaft/ Ungestümer Stolz.

Manche entnervten Eltern und Lehrer könnten ohne Zögern die Gegenmelodie anstimmen. Offensichtlich will sich die Harmonie nicht einstellen. Und dies hat Gründe, die tiefer liegen, als der ‚antipädagogische Affekt‘ wahrhaben möchte.

Auf einen kurzen Nenner gebracht, haben unsere Überlegungen Folgendes ergeben:

- *Die Möglichkeiten zur Entwicklung von Freiheitsspielräumen durch Erziehung lassen sich von Prozessen der (Fremd- und Selbst-) Beherrschung nicht säuberlich trennen. Beide Momente (Freiheit und Fremdbestimmung) finden sich im Erziehungsprozess ineinander verstrickt vor, so dass sich Freiheit und Fremdbestimmung nicht einfach in zwei sich ausschließende Kontrastpositionen auseinander dividieren lassen.*
- *In der Auseinandersetzung mit dem antipädagogischen Begriff der ‚Spontautonomie‘ zeigt sich, dass Spontaneität sowohl als Moment der Freiheit wie der Unfreiheit des Subjekts in Erscheinung tritt. Die ‚Kanalisation‘ dieser Spontaneität(d.h. die Durchorganisation der inneren Natur im Subjekt) erweitert nicht nur den Spielraum der Freiheit, sondern erhöht zugleich das Potenzial verinnerlichter Herrschaft.*
- *Die Vorstellung, man könne sich im Widerspruch von Freiheit und Fremdbestimmung problemlos auf eine Seite schlagen (wie die Antipädagogik suggeriert), löst die Widersprüchlichkeit des Erziehungsprozesses nur zum Schein.*

4.2 Autorität: Psychoanalytisch gelesen

Es mag sein, dass Sie angesichts der bisherigen Überlegungen eine gewisse Ratlosigkeit verspüren. Denn anstatt Erziehungsprobleme einer praktischen Lösung zuzuführen, haben wir das Gegenteil getan: Wir haben uns sozusagen immer tiefer in die Problemstellung ‚hineinmanövriert‘. Doch lässt sich das kaum vermeiden, wenn man die Kritik einer theoretischen Konzeption (wie der Antipädagogik) aus den in ihr selbst angelegten Widersprüchen entwickeln will. Eine bloße Gegenüberstellung unterschiedlicher Positionen - eine ‚Kritik‘ also, die sich nur von außen ins Spiel bringt - endet gewöhnlich als unfruchtbarer Streit. Spannend und lehrreich wird es immer dann, wenn die Kritik sich auf ihren Gegenstand auch wirklich einlässt. Dann nämlich wird es unvermeidlich, den eigenen, pädagogisch begrenzten Horizont zu überschreiten. Auf diese Weise kommen andere Theorieentwürfe und Denktraditionen mit ins Spiel. In einer kritischen Erziehungswissenschaft oder Bildungstheorie werden Sie daher nicht nur auf ‚einheimische Fragestellungen‘ stoßen. Darüber hinaus werden Sie auf Schritt und Tritt mit gesellschaftstheoretischen, entwicklungspsychologischen, psychoanalytischen, sozialisationstheoretischen, sozialphilosophischen oder ethischen Fragestellungen konfrontiert. Was für den Außenstehenden oftmals als ‚weiche Wissenschaft‘ erscheint, wird für denjenigen, der sich auf pädagogische Theoriereflexionen einlässt, zu einer anstrengenden, harten Arbeit am Begriff. Vielleicht wird das im Fortgang unserer Überlegungen besonders deutlich, denn wir werden uns nun mit dem ‚wunden Punkt‘ moderner Erziehung, nämlich dem ‚Autoritätsproblem‘, auseinandersetzen.

Am Autoritätsproblem haben sich tatsächlich ganze Pädagogengenerationen wund gerieben. Einerseits ist jedem pädagogischen Praktiker klar, dass er ohne Autorität – ohne den machtvollen Eingriff in die Lebensäußerungen von Kindern und Jugendlichen (indem er Regeln vorgibt, Grenzen setzt oder Anforderungen stellt) – in vielen Erziehungssituationen nicht zurande käme. Andererseits aber steht die moderne Pädagogik (oder: die Pädagogik der Moderne) unter dem Anspruch, diese Kinder und Jugendlichen zur Freiheit zu führen. Wie also sind *Freiheit und Autorität* ins rechte *Verhältnis* zu setzen? Lässt sich das Problem nach Art einer Rezeptur behandeln? (Man nehme: ein ‚gewisses Maß‘ Autorität, ein mehr oder weniger großes Zugeständnis von Freiheit, lasse das Ganze in einer pädagogischen Institution garen usw.) Bei genauerem Hinsehen wird sehr schnell klar, dass sich mit solchen praxisorientierten Rezepten das grundsätzliche Dilemma nicht lösen lässt, das sich im Autoritätsproblem ankündigt. Es hilft auch wenig, das Problem theoretisch in Luft aufzulösen, indem man versucht, unterschiedliche Autoritätsformen (gute und schlechte, natürliche und künstliche, personale und amtliche usw.) zu unterscheiden – um dann Erziehern die ‚gute, natürliche, personale Autorität‘ anzuempfehlen.

Welche Lösung aber hat in dieser Situation die Antipädagogik zu bieten? Sie kommt – wie könnte es anders sein – als Erzkritiker aller pädagogischen Autorität daher. Ihr emphatischer Emanzipationsbegriff lässt aus verständlichen Gründen an Autorität kein gutes Haar. Allerdings schwindet auf diese Weise der Antipädagogik aus dem Blick, wie sehr *Autorität und Selbstbestimmung* in der Genese (also: im Entwicklungsgang) des Individuums *ineinander verschlungen* sind.

Zugegeben: Es ist tatsächlich nicht leicht, diese verwickelten Verhältnisse immer wieder durchzubuchstabieren, vor allem dann, wenn die Kritik der Antipädagogik uns in Theoriezusammenhänge hineinführt, die wir uns erst erschließen müssen. Dies ist im Folgenden der Fall; meine Auseinandersetzung mit der Antipädagogik wird auf psychoanalytische Theoriekonzepte und therapeutische Erfahrungsberichte zurückgreifen, um Überlegungen plausibel zu machen, die auf einen kurzen Nenner gebracht folgenden Schluss nahe legen: *Autorität ist als genetisches Moment dem Prozess der Mündigkeit vorausgesetzt.*

Solche Sätze können natürlich gefährliche Missverständnisse provozieren. Sie verstehen sich nicht von selbst und wollen erklärt sein. Die Erklärung, die nun folgt, nimmt auf Theorieentwürfe Bezug, die Braunmühl durchaus bekannt sein müssten. Als literarisch versierter Antipädagoge hätte er im Fundus der Theorieansätze, die er herbeizitiert, selbst darauf stoßen können. Doch bastelt er sich sein theoretisches Patchwork zurecht, wie er es braucht. Dies mag einer der Gründe dafür sein, warum sich sein Buch – einer Bemerkung Jürgen Henningsens zufolge – wie ein gigantischer Zettelkasten ausnimmt (vgl. Henningsen 1982, S. 29). Da wird der frühe gegen den späten Freud, da werden die späteren ‚Revisionisten‘ der Psychoanalyse gegen ihre orthodoxen Vorläufer bedenkenlos ausgespielt, immer darauf bedacht, Erziehung insgesamt zu diskreditieren. Freuds frühe Entdeckung traumatischer Sexualerlebnisse etwa (mitsamt seiner Verführungsthese) kommen der Antipädagogik gut zupass: am Anfang waren Misshandlung, Erwachsenenmacht, narzisstische Kränkung, Verletzung der kindlichen Gefühlswelt etc. lautet der entsprechende Grundtenor. Freuds spätere Zweifel hingegen, ob nicht die biographischen Berichte seiner Patientinnen und Patienten vielmehr als Einkleidungen ihrer eigenen Sexualphantasien zu verstehen seien (und die daraus entwickelte Freudsche Lehre von den kindlichen Triebwünschen, von Identifikationen und Projektionen, die sich schließlich zum Ödipus-Komplex verdichten), werden von der Antipädagogik gemeinhin unterschlagen oder hämisch abgefertigt. Ironisch gibt von Braunmühl zu Protokoll: „Vater Freud zieht Bilanz“ (Braunmühl 1975, S. 225). Und Freuds Bilanz lautet so:

Seitdem wir schärfer zu sehen verstehen, sind wir versucht zu sagen, die Kinderneurose sei nicht die Ausnahme, sondern die Regel, als ob sie sich auf

dem Weg von der infantilen Anlage bis zur gesellschaftlichen Kultur kaum vermeiden ließe (Freud 1926, Bd. 14, S. 245).

Freuds (1856 - 1939) kulturtheoretische Spekulationen werfen ein Licht auf die Risse und Narben, die der zivilisatorische Prozess in jedem Einzelnen hinterlässt. Sie geben dem spannungsgeladenen *Konflikt von Autonomie und Heteronomie* im Erziehungsprozess, der bis tief in die unbewussten Abgründe des Individuums hineinreicht, mit der *Konzeption des Ödipus-Komplexes* ihre theoretische Fassung. Aus der ödipalen Konfliktsituation lässt sich herausbuchstabieren, was Braunmühls Antipädagogik nur zu gern ignorieren möchte: dass im Erziehungsprozess Heteronomie und Zwang stets als Momente einer erweiterten Verfügungsgewalt des Individuums zu finden sind. Das Autoritätsproblem, das die Erziehungstheoriegeschichte als roter Faden durchzieht, bildet gleichsam die negative Kehrseite des Emanzipationspostulats. Daher haben die Pädagogen unterschiedlichster Epochen ihre liebe Not damit, zu legitimieren, was dem Ruf nach Freiheit augenscheinlich widerstreitet, nämlich: Autorität. Herausgelöst aus dem Spannungsgefüge des Erziehungsprozesses und als Selbstwert für sich postuliert, verfällt der Autoritätsanspruch mit gutem Grund der Skepsis. Wer auf die Freiheit der Menschen setzt, kann nicht blindlings deren Unterwerfung einfordern.

Skepsis ist jedoch nicht weniger am Platz, wo Antipädagogen Autorität abstrakt verneinen und sie einzig auf der Folie des Wiederholungszwangs dechiffrieren: als Rache am Kind für die in der eigenen Kindheit erlittenen Versagungen. Unter dieser Perspektive wird jeder erzieherische Akt tatsächlich – wie Braunmühl schreibt – zum „kleinen Mord“ (Braunmühl 1975, S. 80) an der Seele des Kindes. Gemäß der Unterstellung, Autorität produziere allemal Autoritätsfixierung, wird Erziehung zu einer Art psychologischen Kannibalismus. Das Kind werde gezwungen, „sich seine Feinde einzuverleiben (genauer: einzuverseelen)“ (ebd., S. 151), mit dem Erfolg, dass in ihm ohne Unterlass ein „Bürgerkrieg“ (ebd., S. 135) entfacht werde.

Was Braunmühl mit ‚einverseelen‘ übersetzt, ist ein bekannter, psychoanalytischer Fachterminus; er lautet: ‚Introjektion‘. Um das Autoritätsproblem in seiner Binnendynamik präziser fassen zu können, werden wir nicht umhinkommen, uns mit dem Vorgang der Introjektion etwas eingehender auseinander zu setzen. Mehr noch: Wir werden einen kurzen *Seitenblick auf das psychoanalytische Theoriekonzept* insgesamt werfen müssen, um die antipädagogische Autoritätskritik nachvollziehen und kritisch einschätzen zu können.

Grundbegriffe der Psychoanalyse

Am einfachsten lässt sich die psychoanalytische Terminologie wohl über den *Zentralbegriff der ‚Libido‘* erschließen: ‚Libido‘ meint in erster Linie (und in

ihren frühesten Formen) nicht ‚genitale Lust‘ (auch wenn dieses schiefe und verkürzte Begriffsverständnis immer wieder ins Spiel gebracht wird). Was Freud mit Libido bezeichnet, ist in seiner Triebdynamik viel umfassender und ursprünglicher zu verstehen. Differenzierungen und spezifische Ausprägungen der Libido entwickeln sich erst im Verlaufe der ersten Lebensmonate und Jahre. Vielleicht ließe sich ein erstes, noch unausgearbeitetes Begriffsverständnis auf die einfache Formel bringen: Libido bezeichnet in einem allgemeinen Sinn das Bedürfnis, die Welt lustvoll zu erleben. Dieses Bedürfnis ist fundamental; es wurzelt im ‚Es‘, in jenem ‚Ausgangspunkt‘ psychischer Entwicklungen, den Freud einmal mit einem „Kessel voll brodelnder Erregung“ (Freud 1933, Bd. 15, S. 80) verglich. Das ‚Es‘ umfasst zunächst all das, was der kleine Organismus des Neugeborenen konstitutionell auf die Welt mitbringt: seine körperliche Ausstattung und Körperdynamik, vor allem die aus der Körperorganisation stammenden Triebe (z. B. Durst oder Hunger). Unter diesen Trieben nimmt die ‚Libido‘ nun für Freud einen besonderen Platz ein. Dass sie diesen besonderen Platz innehat, wird allerdings erst aus späteren Entwicklungsphasen oder Entwicklungsstörungen sichtbar. Denn genau genommen wissen wir über dieses frühe, dem Bewusstsein entzogene Stadium der menschlichen Entwicklung nur sehr wenig. Daher sind alle Aussagen über das ‚Es‘ mit Vorsicht zu genießen.

„Erwarten Sie bitte nicht“, so schreibt Freud 1933, „daß ich Ihnen vom Es außer dem Namen viel Neues mitzuteilen habe. Es ist der dunkle, unzugängliche Teil unserer Persönlichkeit; das wenige, das wir von ihm wissen, haben wir durch das Studium der Traumarbeit und der neurotischen Symptombildung erfahren und das meiste davon hat negativen Charakter, läßt sich nur als Gegensatz zum Ich beschreiben“ (ebd., S. 80).

Zumindest so viel scheint klar: dass die Triebdynamik des Es dem bewussten Ich vor allem deshalb häufig in die Quere kommt, weil sie auf unmittelbare Triebbefriedigung zielt. Das ‚Es‘, so schreibt Freud, „verspürt mit außerordentlicher Schärfe gewisse Veränderungen in seinem Inneren, besonders Schwankungen in der Bedürfnisspannung seiner Triebe, die als Empfindungen der Reihe Lust – Unlust bewußt werden“ (Freud 1938, Bd. 17, S. 128). Das ‚Es‘ folgt also dem *Lustprinzip* (und nicht dem *Realitätsprinzip*). Was dabei als libidinöser Trieb, als ‚Libido‘, bezeichnet wird, ist genau genommen ein „*Grenzbegriff zwischen Seelischem und Somatischem*“ (Freud 1915, Bd. 10, S. 214). ‚Trieb‘ könnte man also definieren als eine Kraft (im psychischen Sinn), die der Repräsentant der aus dem Körperinnern stammenden, in die Seele gelangenden Reize ist. Dies führt Freud zu folgender Überlegung:

Obwohl die Herkunft aus der somatischen Quelle das schlechtweg Entscheidende für den Trieb ist, wird er uns im Seelenleben doch nicht anders als durch seine Ziele bekannt (ebd., S. 216).

Die *Triebentwicklung* ließe sich daher anhand *unterschiedlicher Zieldimensionen* beschreiben. Genau diesen Versuch unternimmt Freud – und er entdeckt dabei verschiedene Entwicklungsphasen der Libido, in denen sie sich ausdifferenziert, verändert, wächst (d. h. sich aus unterschiedlichen anfänglichen Partialtrieben zusammenfindet) und neue Zieldimensionen umgreift. Im Kontext dieser Forschungen entsteht dann das berühmte Freudsche Phasen-Modell mit Begriffen wie: *orale Phase, anale Phase oder phallische Phase* (Begriffe, die Sie vermutlich alle bereits einmal gehört haben oder kennen). Beim Versuch, diesen Begriffen näher auf den Grund zu gehen, stoßen wir bei Freud auf *zwei* basale Entwicklungsperioden der Libido, die durch die ‚Latenzperiode‘ (ein gleichsam vorübergehendes ‚Einfrieren‘ der Entwicklung) unterbrochen sind.

Freuds Entwicklungstheorie der Libido lässt sich in groben Zügen folgendermaßen skizzieren:

- *die frühe Kindheit (bis etwa zum 5. oder 6. Lebensjahr)*
- *die Latenzperiode (eine Art ‚Entwicklungsstillstand‘; 6. bis 12. Lebensjahr)*
- *die pubertäre/nachpubertäre Entwicklung (ab dem 12. Lebensjahr)*

Die pubertäre Entwicklung (also: die zweite Entwicklungsperiode) nimmt gleichsam die liegengelassenen Fäden der ersten Entwicklungsphase (bis zum 5. oder 6. Lebensjahr) wieder auf. Wie weit es in der pubertären und nachpubertären Entwicklung also gelingt, Lebens- und Beziehungsprobleme zu lösen, ist Freud zufolge vor allem abhängig von den zurückgelassenen Konfliktpotentialen der ersten Phase (also: der frühen Kindheit).

Diese Überlegungen führten Freud dazu, mit seinen Patientinnen und Patienten – um der Lösung *aktueller* Konflikte willen – den Weg *zurückzugehen* in die frühe Kindheit. Seine Auseinandersetzung mit diesem Lebensabschnitt führte ihn schließlich zu einem bestimmten Phasenschema, das sich grob folgendermaßen darstellen lässt:

- *orale Phase (0. - 1. Lebensjahr)*
- *anale Phase (2. - 3. Lebensjahr)*
- *phallische (oder auch: genitale) Phase (4. - 6. Lebensjahr)*
Die entscheidende Aufgabe der letztgenannten (phallischen bzw. genitalen) Phase ist die Bewältigung des Ödipus-Komplexes.

Sie kennen zumindest dieses in die Alltagssprache eingegangene Wort, wenngleich seine theoretische Bedeutung den meisten vermutlich verschwommen bleibt. In der Bewältigung des Ödipus-Komplexes gipfelt für Freud die Entwicklung der infantilen Sexualität (also: der ersten Phase der frühen Kindheit). Sie hat nach seiner Auffassung weitreichende Bedeutung für die pubertäre und nachpubertäre Entwicklung. Und sie hat zweifellos Bedeutung

für das Verständnis des Autoritätsproblems. Gerade deshalb lohnt es sich, den Ödipus-Komplex genauer unter die Lupe zu nehmen.

Reflexionen zum Ödipus-Komplex

Um den theoretischen Gehalt des Ödipus-Komplexes zu fassen, muss man die familiäre Beziehungsstruktur und ihre Bedeutung für die libidinöse Entwicklung des kleinen Kindes betrachten. Es genügt also keineswegs, das Kind nur in seiner innerpsychischen Dynamik zu erfassen, sondern es gilt, seine *widersprüchliche Verflechtung in die trianguläre Familienstruktur* (d. h. in die Dreiecksbeziehung von Vater, Mutter und Kind) zu verstehen. Die Eltern treten dem Kind gewöhnlich in einer Doppelrolle gegenüber: Sie sind nicht nur diejenigen, die das kleine Kind in seiner Hilflosigkeit schützen und stützen, die seine Bedürfnisse erkennen und zu ihrer Befriedigung angemessen beitragen sollen; sie sind zugleich auch diejenigen, die dem Realitätsprinzip Geltung verschaffen müssen. Sie sind also zu einem gewissen Grade auch immer die Vertreter gesellschaftlicher Ansprüche an das Kind; sie errichten Grenzen und Verbote; sie sind Repräsentanten gesellschaftlicher Normen und Gesetze. In den *Eltern* hat das Kind also immer mit beidem zu tun: mit einem liebenden und *geliebten Gegenüber*, auf das sich die triebhaft-emotionale Zuwendung der kindlichen Libido richtet – aber auch mit einer *versagenden Instanz*, die den Triebwunsch unter Umständen unterdrücken oder brechen muss. Die nährenden und pflegenden Mutter wie auch der schützende und befehlende Vater umschreiben die traditionell vorherrschende Funktionsverteilung der bürgerlichen Familie, aus der Freuds Patientinnen und Patienten kamen.

Freuds besondere Leistung bestand nun vor allem darin, die schicksalhafte Bedeutung dieser unterschiedlichen Rollen und Funktionen für die seelische und charakterliche Entwicklung von Kindern in neuer Weise erfasst zu haben. Der Entwicklungsgang des Kindes stellt sich für ihn folgendermaßen dar: Erst allmählich gewinnen die Eltern für das ganz kleine Kind aus der verschwommenen Vielfalt von Wahrnehmungen eine eigene Kontur. Sie werden – wie Freud sagt – zum Gegenstand bzw. *Objekt seiner ‚libidinösen Besetzung‘*. Gemeint ist damit, dass nach Freuds triebtheoretischer Auffassung die Libido des Kindes damit beginnt, sich an Objekte außerhalb seiner selbst zu fixieren. Mehr noch: Nicht nur quantitativ wird der Objektbereich des Kindes ausdifferenziert und bereichert; auch qualitativ gewinnt er für das Kind immer mehr Ausdruckskraft und Farbe. Die Beziehungsqualitäten zu Mutter und Vater – und natürlich auch zu allen anderen ‚Du-Objekten‘ – werden dabei unterschiedlich erlebt.

Das Geben und das Verweigern, je nach Mutter und Vater, begründet verschiedenartige, besondere Beziehungsqualitäten: das eine Zuneigung, Liebe, das andere Ablehnung, Haß. Es sind die ersten zugleich entscheidenden Gefühle und Affekte [...]. Beiden Objektbeziehungen gemeinsam ist eines: die

weitaus überragende Macht und Kraftfülle der Mutter sowohl wie des Vaters gegenüber dem [...] macht- und hilflosen Kleinkind (Pokorny 1973, S. 65).

Die Eltern (vor allem aber der in bürgerlichen Kreisen am Ende des 19. Jahrhunderts mit besonderer Autorität ausgestattete Vater) erscheinen dem kleinen Kind als übermächtig groß. Das Kind muss zu ihnen im wörtlichen wie im übertragenen Sinn ‚aufsehen‘. Denn sie repräsentieren ‚das Gesetz‘, das das zu Beginn des menschlichen Lebens herrschende ‚Lustprinzip‘ in die Schranken weist. *Das Gesetz*, verkörpert durch die übermächtigen, belohnenden und strafenden Eltern, *wächst gewissermaßen in die Persönlichkeit des Kindes hinein*. Es wird zu einem Teil des Ich, zu dem, was man ‚Gewissen‘ oder auch ‚Über-Ich‘ nennt. Das Über-Ich wird zu einer im Inneren des Kindes aufgerichteten, herrschenden Instanz, die dem Ich und seinen Alleingängen Paroli zu bieten versucht. Es geht bei diesem *Prozess der Über-Ich-Bildung* keineswegs um eine äußerliche Nachahmung; der Prozess ist viel intensiver und intimer. Freud bezeichnet ihn als ‚*Introjektion*‘, das also, was Braunnühl mit ‚einverseelen‘ übersetzt. Unter einem etwas anderen Gesichtspunkt spricht Freud auch von ‚Identifikation‘, denn das Kind identifiziert sich allmählich mit den belohnenden und strafenden, übermächtigen Gesetzgebern; es wird sie selbst, indem es ihnen nachzuleben und nicht bloß sie nachzuahmen versucht.

„Aber noch ein Umstand beherrscht diese erste Objekt-Beziehung des Kindes zu seinen Eltern: der Unterschied zwischen Mutter und Vater nach ihrem Geschlecht, nicht bloß nach ihrer gebenden oder verweigernden Begegnungsart. Die Mutter ist ja zugleich auch Frau, der Vater zugleich auch Mann“ (ebd., S. 66 f.). Für Freud ist es dieser *Geschlechtsunterschied* (und nicht allein der Unterschied einer gebenden oder verweigernden Beziehungsqualität), der die *Einstellungen des Kindes zu Vater und Mutter* in besonderer Weise *bestimmt*. Der kleine Junge – so verdichten sich Freuds Vermutungen – benimmt sich zu seiner Mutter hinsichtlich seiner Zärtlichkeit und seines Besitzwunsches wie ein kleiner Mann, während er dem Vater gegenüber eine andere Art von Zärtlichkeit entwickelt, die oft deutlich mit Eifersucht verbunden ist. Es hat den Anschein, als wollte der kleine Sohn die Mutter heiraten, wenn er einmal groß ist. Und in umgekehrter Weise behandelt das kleine Mädchen den Vater wie eine kleine Frau. („Wenn ich groß bin, dann heirate ich Papi, weil mir mein Papi, mein Papi so gefällt!“, heißt es in einem bekannten Schlager der 50er Jahre.)

- *Diese infantil-erotische Bindung des Jungen an die Mutter bzw. des Mädchens an den Vater und die damit verbundene Eifersuchsbeziehung des Jungen gegenüber dem Vater bzw. des Mädchens gegenüber der Mutter nennt Freud den ‚Ödipus-Komplex‘.*
- *Um Missverständnissen vorzubeugen: Damit ist überhaupt noch keine Aussage darüber getroffen, ob es sich dabei um eine neurotische, also*

krankhafte Beziehungsstruktur handelt. Im Gegenteil: Der ‚Ödipus-Komplex‘ ist für eine bestimmte Entwicklungsstufe des kleinen Kindes ein völlig normales Durchgangsstadium, ein Stadium allerdings, in dem Freud zufolge die Grundlagen für viele spätere Beziehungsfiguren und -qualitäten gelegt werden.

Den Ausdruck ‚Ödipus-Komplex‘ entnahm Freud der griechischen Sage über König Ödipus von Theben, die der griechische Dramatiker Sophokles im 4. Jahrhundert vor Chr. in drei Theaterstücken gestaltete: „König Ödipus“, „Ödipus auf Kolonos“ und „Antigone“. Der Inhalt der alten Ödipus-Sage lässt sich in Kürze folgendermaßen resümieren:

Dem König Lajos von Theben wird die Prophezeiung zuteil, daß der Sohn, den ihm seine Gattin Jokaste gebären werde, ihn töten und die eigene Mutter heiraten werde. Entsetzt darüber beschließt er, das Kind zu töten. Er läßt es gleich nach seiner Geburt in der Wildnis aussetzen [...]. Das Kind aber wird von Hirten gerettet und wächst am Königshof in Korinth auf, ohne zu wissen, daß seine Pflegeeltern nicht seine wahren Eltern sind. Mannbar geworden, geht er in die Welt. In einem Hohlweg trifft er auf seiner Wanderung einen alten Mann in einem Wagen. Es entsteht ein Streit, und der junge Ödipus erschlägt den Alten. Er zieht weiter und gelangt nach Theben, wo ein halbtierisches Ungeheuer, die Sphinx, die Stadt verheert. Es gelingt ihm, diese zu besiegen, indem er ein von ihr ihm vorgelegtes Rätsel löst, worauf die Sphinx sich selbst tötet. Zum Dank für die Errettung der Stadt wird Ödipus König von Theben, und die eben verwitwete Königin Jokaste wird ihm zum Weib gegeben, ohne daß er oder sie eine Ahnung haben, daß sie in Wirklichkeit Mutter und Sohn sind. Nach langer glücklicher Ehe, der Kinder entsproßen, wird offenbar, daß Ödipus seinen eigenen Vater getötet habe, jenen Alten im Hohlweg, und daß seine Gattin Jokaste eigentlich seine Mutter sei. Jokaste sühnt diese ungewollte Sünde durch Selbstmord. Ödipus aber blendet sich selbst und verläßt als Bettler, nur von seiner Tochter Antigone begleitet, sein Königreich (ebd., S. 70).

In dieser Sage glaubt Freud all die Motive wieder zu finden, die der infantilen Libido entspringen: die *Inzest-Neigung des Jungen* und seine Eifersucht, ja, seinen *Todeswunsch gegenüber dem Vater-Rivalen*. Angesichts dieser ödipalen Konfliktsituation ist für Freud jedoch nicht in erster Linie bedeutsam, dass das kleine Kind einen ‚Ödipus-Komplex‘ hat, sondern ob es ihn im Erwachsenenalter beibehält oder nicht. Freud geht davon aus, dass die Konfliktsituation sich im Laufe eines gelingenden Reifungsprozesses löst und im Zuge einer ‚normalen Entwicklung‘ verloren geht; der *Ödipus-Komplex geht dann* – wie Freud formuliert – *unter*. Wenn er aber fortbesteht und Erwachsene ihre kindliche Fixierung bzw. ihre Ablehnung (also: ihre negative Fixierung) unbewusst beibehalten, dann wird der ‚Ödipus-Komplex‘ tatsächlich zu einer neurotischen, pathologischen Konstellation. Sie besteht, allgemein formuliert, vor allem darin, dass der erwachsene Mann an seine Mutter gebunden bleibt, genauer gesagt: an die Idee oder das Bild seiner Mutter (also nicht notwendig an sie in einem konkreten, individuellen Sinn). Die Stelle der konkreten Mutter

können in diesem Fall die unterschiedlichsten Ersatzfiguren (Mutter-Substitute) einnehmen, seien es andere Personen oder auch Institutionen.

Ich habe mich bisher deshalb so intensiv mit dem Ödipus-Komplex auseinandergesetzt, weil er in konzentrierter Form die Dialektik von Autorität und Selbstbestimmung in sich trägt.

- *Im Ödipus-Komplex tritt uns eine psychodynamische Konfliktsituation entgegen, in der sowohl der Wunsch nach Freiheit wie auch nach Beherrschung in gemeinsamer Verkettung zum Tragen kommt. Wenngleich Freud diesen Widerspruch erkennt, geht er davon aus, dass sich für diese Verstrickung im individuellen Reifungsprozess produktive Lösungen finden lassen. Seine Lösungsfigur bedient sich der Identifikation mit dem ‚gleichgeschlechtlichen Gegner‘.*
- *Die ‚Lösung‘ besteht gerade darin, dass es dem kleinen Jungen gelingt, im Laufe seines Reifungsprozesses die Kraft des ‚gleichgeschlechtlichen Gegners‘ (also: seines Vaters) produktiv zu wenden. Freud vertraut darauf, dass das Kind aus der Identifikation mit dem fremden, herrschaftlichen Anspruch (des Vaters) eine eigene, innere Stärke gewinnen kann, die ihm dabei hilft, aus der symbiotischen Abhängigkeit (von der Mutter) herauszufinden. Einerseits möchte der kleine Junge als Rivale dem Vater den Platz streitig machen; andererseits aber identifiziert er sich mit diesem Vater, an dessen Stelle er treten will. Auf diese Weise wird der Vater zum Vorbild einer libidinösen Objektbesetzung, die sich von der Mutter löst (denn tatsächlich liebt der Vater ja nicht seine Mutter, sondern eine andere Frau).*

Möglicherweise könnten Sie nun einwenden: Es gibt doch unzählige Fälle, in denen dieser Ablösungsprozess misslingt. Wie viele Männer betrachten ihre eigene Frau letztlich nur als Ersatzfigur, als Mutter-Substitut? Bevor ich diese Frage – also: die Frage nach dem Untergang oder Fortbestehen des ödipalen Konflikts - wieder aufgreife, möchte ich Sie auf eine *Doppelperspektive* aufmerksam machen, die sich mit dem dargestellten Ödipus-Komplex verbindet: Der ödipale Konflikt lässt sich sowohl ‚triebtheoretisch‘ wie ‚anerkennungstheoretisch‘ in den Blick nehmen.

Die Anerkennung des Anderen

Freud rückt vor allem die *triebtheoretische Perspektive* in den Blick. In dieser Perspektive handelt es sich beim Ödipus-Komplex um ein Drama von libidinöser Wunscherfüllung und Wunschversagung, von zugestandener oder verwehrter Objektbesetzung, von Fixierung, Verschiebung, Sublimierung, Verdrängung usw. Darüber hinaus aber gibt es noch eine andere Dimension des ödipalen Konflikts, den vor allem die neuere Psychoanalyse unter dem

Stichwort ‚Objektbeziehungstheorie‘ in den Blick rückt: Sie unterstreicht, dass es nicht allein um die Abwehr oder Sublimierung von Triebregungen geht, sondern ganz zentral um Fragen von Macht und Anerkennung.

Der ödipale Konflikt besteht vor allem darin, dass „*eine Person in ihrem Streben nach Selbstständigkeit erkennen muss, dass sie von der Anerkennung eines anderen abhängig ist*, der seinerseits wiederum Anerkennung fordert. Zwischen Identifikation und Unterscheidung liegt ein Spannungsfeld, das stets auch von einem zutiefst schmerzhaften Prozess mit bisweilen aggressiven Impulsen begleitet wird“ (Borst 2003, S. 147).

Es geht also um Abhängigkeit und Unabhängigkeit, um Zurückweisung oder Anerkennung des anderen. Diese Perspektive rückt z. B. die amerikanische Psychoanalytikerin Jessica Benjamin ins Zentrum ihrer Überlegungen:

„Das entscheidende Problem“, so schreibt sie, „bleibt [...] die Anerkennung der anderen. Um das eigene Ich zu setzen, [...] muß man die Anerkennung der anderen gewinnen. Und dies wiederum heißt, die Anderen als für sich selbst, nicht nur für mich seiend, anerkennen“ (Benjamin 1993, S. 38).

Nebenbei bemerkt: Die von Benjamin gewählte Formulierung („für sich selbst, nicht nur für mich seiend [...]“) erinnert nicht zufällig an Hegel. Dies hat zweifellos mit dem dialektischen Modell von Anerkennung zu tun, wie es Hegel im Rahmen seiner ‚Herr-Knecht-Dialektik‘ entfaltet (vgl. Hegel 1970, S. 113 ff.). Ich will dieses Modell hier nicht im Einzelnen vorstellen; es reicht der Hinweis, dass es noch immer wichtige Impulse für aktuelle, sozialwissenschaftliche Debatten liefert, Debatten, die sich um ‚die Anerkennung des anderen‘ und das ‚Problem des Unterschieds‘ drehen. So betrachtet gehört die Theorie des Ödipus-Komplexes längst noch nicht zum alten psychoanalytischen Eisen, sondern steuert im Kern auf die heiß umkämpften Fragen der Gegenwartsgesellschaft zu: etwa auf die Frage, warum sich Menschen freiwillig unterwerfen und warum dies insbesondere im Rahmen eines hierarchischen Geschlechterverhältnisses geschieht; oder auf die Frage, wie viel Gleichheit und wie viel Differenz eine demokratisch verfasste Gesellschaft sich leisten kann oder leisten muss. Wer die *Anerkennungsproblematik* aufwirft, der fragt nach dem Spannungsfeld von Verstehbarem und Nicht-Verstehbarem, nach der Bereitschaft, das Fremde und Andere zu akzeptieren, nach sozialen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten. Damit sind wir mitten im politischen Alltagsgeschehen, finden wir uns mit Migrations- bzw. Wanderungsbewegungen konfrontiert, stehen wir im Zentrum von ökonomischen, sozialen und kulturellen Konflikten.

Indem ich den Gedankenbogen so weit spanne, will ich natürlich nicht behaupten, dass alle diese Konflikte davon abhängen, ob es uns gelingt, die ödipale Konfliktkonstellation unseres eigenen Lebens zu einer Lösung zu

führen. Eher geht es mir darum, umgekehrt zu zeigen, wie sich im Ödipus-Konflikt die sozialen Probleme unserer Zeit wie in einem Brennglas wiederfinden. Gerade weil wir diese Problemlagen bis in unsere individuellen Lebensfiguren hinein verinnerlichen, ist kaum zu erwarten, dass das Freudsche ‚Normalitätsmodell‘ (demzufolge der Ödipus-Komplex im Zuge des individuellen Reifungsprozesses ‚untergeht‘) der ‚Normalfall‘ ist. Viel wahrscheinlicher ist doch, dass die Lösung eben nicht gelingt.

Die Leistung des theoretischen Modells besteht *nicht* darin, einen ‚Normalfall‘ zu unterstellen, der häufig genug misslingt, sondern für dieses *Misslingen einen Erklärungszusammenhang* zu bieten. Die Facetten dieses Misslingens können außerordentlich vielgestaltig sein. Sie reichen von ‚autoritärer Fixierung‘ (die als Resultat eines übermächtigen Vaters gelesen werden kann, der vom Inneren des kleinen Jungen so sehr Besitz ergreift, dass er ihn auch später nicht mehr los wird) bis hin zur ungelösten Mutterbindung (die als Resultat eines ‚schwachen Vaters‘ gelesen werden kann, der dem Kind kein Modell dafür bieten konnte, eine eigenständige und unabhängige Lebensfigur zu entfalten).

Allerdings ist unsere Rede vom ‚Misslingen‘ oder ‚Gelingen‘ einer Lösung des ödipalen Konflikts noch relativ undifferenziert. Wenn wir uns in Erinnerung rufen, dass sich im ödipalen Drama unterschiedliche – triebtheoretische ebenso wie anerkennungstheoretische – Dimensionen miteinander verbinden, wird die Sachlage komplizierter. Selbst wenn wir davon ausgehen, dass die Lösung des ödipalen Konflikts – unter triebtheoretischem Vorzeichen – gelingt (dass also der Ödipus-Komplex ‚untergeht‘), lässt sich zeigen, wie dieses Gelingen – unter anerkennungstheoretischer Perspektive – zugleich misslingen kann. Die *Lösung des Ödipus-Konflikts* wird erkaufte mit der *Stabilisierung der Ungleichheit der Geschlechter und der Isolation männlicher Identität*. Im ödipalen Drama konsolidiert sich das männliche Subjekt gewöhnlich innerhalb seines eigenen Geschlechts, indem es die Grenze zum anderen markiert.

Feministische Theoretikerinnen machen darauf aufmerksam, wie „mit der Identifikation mit dem Vater [...] die Anerkennung eines Gesetzes einher[geht], das auf der Abwertung alles Weiblichen beruht. Ein Sohn, der auf diese Weise seine Mutter aus sich ‚heraussetzt‘, erhält die Anerkennung eines Vaters, der das Gesetz, Macht, das Wissen repräsentiert. Der Vater tritt so als Befreier aus der als bedrohlich empfundenen Verschmelzung mit der Mutter auf“ (Borst 2003, S. 166).

Bindung, Abhängigkeit, Fürsorge können Jungen auf diese Weise dem ‚Weiblichen‘ zuschreiben, und von sich fernhalten. Diese Verschiebung verstärkt nicht nur die Abwertung und Abhängigkeit der Frau, sondern zugleich die Selbststilisierung des ‚männlichen Mannes‘, der seine Männlichkeit immer auch als Mangel und (oftmals uneingestandenes) Leiden erfährt. Die Vielzahl der „kleinen Helden in Not“ (vgl. Schnack/ Neutzling 2000) zeigt nur zu

deutlich, wie *innerhalb der heterosexuellen Matrix* am Ende *beide – Männer wie Frauen – verlieren*.

Indem die feministische Forschung an der vermeintlich unverrückbaren Wahrheit des Ödipus-Komplexes rüttelt, rüttelt sie genau genommen an der vermeintlich unverrückbaren Herrschaft der patriarchalen Gesellschaft. Es ist so gesehen kein Zufall, dass feministische Theoretikerinnen vor allem diejenigen psychoanalytischen Theorielinien unterstreichen, die der historischen Bedingtheit und Veränderbarkeit des Ödipus-Komplexes besondere Aufmerksamkeit widmen. Dass der *Ödipus-Komplex* keine den Zeitumständen enthobene, *überkulturelle Tatsache* (wie Freud annahm) ist, machten bereits einige Analytiker in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (wie z. B. Erich Fromm) geltend. Mit Verweis auf matriarchale Kulturen, in denen der Ablösungskonflikt von Kindern aus dem Elternverband nach völlig anderen Mustern verlaufen kann, wurde deutlich, dass das ödipale Drama zur modernen, bürgerlichen Gesellschaft gehört bzw. – wenn man sich Freuds Klientel anschaut – zur bürgerlichen Mittel- und Oberschicht (vgl. Funk 1985, S. 89 ff.).

Gleichgültig jedoch, ob der Ödipus-Komplex als Ausdruck einer besonderen gesellschaftlichen und historischen Konstellation verstanden wird (wie Freud-Kritiker einwenden) oder als Kultur übergreifende Tatsache (wie Freud vermutete) – im einen wie im anderen Fall wird Frauen eine unterlegene Position zuteil. Dies hat mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den Rollenzuschreibungen, den Zugeständnissen von Kontrolle, Macht und Einfluss zu tun, die im gesellschaftlichen Feld – und also auch in der Familie – in den meisten Fällen höchst ungleich verteilt sind. Es nützt daher auch wenig, gleichsam als Kontrastprogramm zum Ödipus-Komplex einen alternativen Elektra-Komplex zu entwerfen, um dem Ablösungsprozess von Mädchen die gleiche Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, die der Ödipus-Komplex den Jungen zollt. Solche theoretischen Korrekturen (wie sie z. B. Carl Gustav Jung, der langjährige Mitstreiter und – nach einem tiefen Zerwürfnis – spätere Kontrahent Freuds entworfen hat) korrigieren noch lange nicht die herrschenden, familialen Verhältnisse. Freuds Urteil über den Elektra-Komplex fällt kurz und knapp aus: „Die schicksalhafte Beziehung von gleichzeitiger Liebe zu dem einen und Rivalität und Haß gegen dem anderen Elternteil stellt sich nur für das männliche Kind her“ (Freud 1931, S. 521). Doch schiebt sich damit die Frage nach dem Ablösungsprozess des Mädchens nur umso dringlicher in den Vordergrund. Wenn Freud zufolge der Ödipus-Komplex im Wesentlichen die Konflikte des ‚kleinen Hans‘ (vgl. Rehm 1968, S. 72) beschreibt, wie geht es dann der ‚kleinen Hanna‘?

Für sie wird die Auseinandersetzung mit der Mutter bedeutsam, die – zumindest in der bürgerlichen Welt - innerhalb der triangulären Struktur einen defizitären Platz einnimmt. Dies gilt sowohl in triebtheoretischer wie in

anerkennungstheoretischer Perspektive: Triebtheoretisch macht Freud unmissverständlich klar, dass dem kleinen Mädchen etwas fehle, was der kleine Junge besitzt. Daher ist der Ablösungskonflikt – in Freuds Perspektive – für den Jungen mit einer spezifischen Angst verbunden: der ‚Kastrationsangst‘, während dem Mädchen nur der ‚Penisneid‘ verbleibt. Triebtheoretisch gewinnen *Vater und Mutter* innerhalb der Triade Vater-Mutter-Kind also *keineswegs die gleiche Bedeutung*. Gleiches gilt jedoch auch für die soziale Stellung der Frau, die aufgrund struktureller Ungleichheit und angesichts ihrer Abhängigkeit nur sehr bedingt als Identifikationsfigur für ein freies, selbst gewähltes Leben dienen kann. Die Konsequenzen dieser Überlegungen bringt Eva Borst auf den Punkt.

Sie laufen „immer auf die Abwertung der Mutter oder ihres Substituts hinaus. Das Mädchen hasst die Mutter, weil sie kastriert ist, der Junge fürchtet sie, weil sie ihn zu verschlingen droht. So wird aus dem einstmals geliebten Ich-Ideal eine imaginäre Bedrohung, die stets abgewertet [...] werden muss und lediglich überformt und gestaltet als abstrakt idealisiertes Bild wieder aufersteht [...]. Mädchen werden [...] stets mit dem Mangel, der ihre Herabsetzung begründet, konfrontiert. Ihr Begehren nach Wissen und Macht sowie nach Selbstbehauptung und Unabhängigkeit findet seine Grenze an der imaginären Scheidelinie, die der Vater“ (Borst 2003, S. 166) bzw. die gesellschaftliche Ordnung, die er repräsentiert, setzt.

Das Drama der ‚kleinen Hanna‘ besteht also vor allem darin, dass ihre Identifikation mit der und ihre Wut auf die Mutter häufig ohne Ausweg bleibt. Mehr noch: Der gesellschaftlich zugestandene Ausweg bleibt stets der gleiche: nämlich die Identifikation mit dem Vater oder seinem Substitut, um dem eigenen Mangel abzuhelpen.

Vielleicht mag Ihnen im Verlaufe unserer Überlegungen die Frage gekommen sein, warum ich der Diskussion des Ödipus-Komplexes bisher so viel Raum gegeben habe. Meine erste Antwort darauf lautet, dass es mir unter anderem darum ging, Ihnen zu zeigen, wie sehr alle *Theorie* einen *Zeitkern*, eine *historisch bedingte Reichweite*, hat. Und meine zweite Antwort lautet: Angesichts der Verstrickungen von Autonomie und Heteronomie, wie sie das Drama des Ödipus-Konflikts in konzentrierter Form demonstriert, sind alle angeblich glatten Lösungen garantiert falsch. Wer glaubt, alle Probleme ließen sich lösen, indem der ‚Vater‘ (bzw. die symbolische Ordnung, die er repräsentiert) in Grund und Boden verdammt wird, mag es zwar gut mit den Menschen meinen, bleibt aber gegenüber der Dialektik von Anerkennung und Ausgrenzung, Zuspruch und Versagung, Ich-Stärke und Ohnmacht, Liebe und Hass ahnungslos. Diese Überlegungen ziehen eine weitere Frage nach sich: Ob nicht der Herrschaftszusammenhang, der im Autoritätsproblem Gestalt annimmt, sich (unter bestimmten Umständen) als Bedingung und Voraussetzung des Anspruchs auf Anerkennung und Autonomie erweist? Könnte es sein, dass

sich *Autorität als genetisches Moment* (und so gesehen als Voraussetzung) von *Mündigkeit* entpuppt? Wir bleiben dieser Frage im Folgenden auf der Spur.

Exkurs: Szenisches Verstehen: Piston und der Drachen

Vielleicht ist der Kampf gegen Autorität, den die Antipädagogik führt, selbst noch Teil eines ungelösten ödipalen Konflikts, eine Art negative *Fixierung*: Im unablässigen Versuch, den Vater abzuschütteln, wird sie ihn nicht los.

Zugegeben: Diese Vermutung ist spekulativ. Doch folgt sie einer Einsicht, dem das *tiefenhermeneutische, psychoanalytisch angeleitete ‚szenische Verstehen‘* besondere Aufmerksamkeit schenkt: dass nämlich in den irritierenden, beunruhigenden, aufstörenden Anteilen eines Beziehungsgefüges bzw. einer *sozialen Szene* sich ein *latenter (verborgener) Sinn* anmeldet, den der *manifeste (also: offenbare, auf der Hand liegende) Sinn* verdeckt. Insofern könnten sich Antipädagogen wie Braunmühl fragen, warum sie die irritierende Figur des Vaters nicht loslässt, der sie dann (wenn auch nur theoretisch) den Garaus machen. Bevor ich mich jedoch zum ungebetenen Analytiker von Antipädagogen aufschwinge, scheint es mir viel interessanter, Ihr Gespür für die Doppelbödigkeit von bewusstem und unbewusstem, von manifestem und latentem Sinn anhand einer kleinen Schulszene zu wecken.

Die Geschichte, die nun folgt, hat James Herndon (vgl. Herndon 1972) aufgeschrieben. Es ist eine Szene aus seiner Unterrichtspraxis an einer amerikanischen Highschool. Als begeistertem Reformpädagogen schwebte ihm und seinem Kollegen schon lange die Idee vor, Schule und Unterricht anders zu organisieren. Deshalb hatten sie sich von ihrem Rektor die Erlaubnis geholt, in ihrer Klasse mit neuen Unterrichtsformen zu experimentieren. Herndons Versuch, ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein, war zweifellos von großem Engagement getragen, doch verhinderte dies nicht, dass er mit seinen guten Absichten im Großen und Ganzen scheiterte. Von solch einem Scheitern (oder: scheinbaren Scheitern?) erzählt die folgende Geschichte. Sie hat die Überschrift „Ein Drachen“ und beginnt so:

Ich kann eigentlich auch mit Piston anfangen. Piston war, um ihn ein wenig zu beschreiben, ein rothaariger, mittelgroßer, rundlicher Achtklässler; seine Haupteigenschaft war jedoch seine Dickköpfigkeit. Ich will nicht ins einzelne gehen, aber soviel wurde von Anfang an klar: Piston tat nichts, was Piston nicht tun wollte; und was Piston tun wollte, das tat Piston auch.

Er war tatsächlich kein großes Problem. Piston wollte hauptsächlich malen, Untiere zeichnen, die Zeichnungen auf Vervielfältigungsmatrizen kratzen und sie drucken, gelegentlich eine Gruselgeschichte schreiben – manche Kinder nannten ihn deshalb Frankenstein; und wenn er zu nichts von alledem Lust hatte, wollte er durch die Treppenhäuser und Gänge stolchen und gelegentlich (wie wir hörten) die Mädchenklos erforschen.

Wir hatten kleinere Zusammenstöße. Einmal wollte ich, daß sich jeder hinsetzte und anhörte, was ich zu sagen hatte – irgendetwas darüber, wie sie sich in den Gängen zu verhalten hatten. Ich erlaubte ihnen, nach Belieben zu kommen oder zu gehen, und nun war es ihre Sache (so wollte ich erklären), dabei nicht so viel Tumult zu machen, daß ich von anderen Lehrern was zu hören kriegte. Hinsetzen war das unmittelbare Ziel – ich hatte beschlossen, jeder müsse erst einmal sitzen; dann wollte ich reden. Piston blieb stehen. Ich wiederholte meinen Befehl. Er beachtete ihn nicht. Ich wies darauf hin, daß ich mit ihm redete. Er gab mir zu verstehen, er höre mich. Ich fragte, warum zum Teufel er sich dann nicht setzte. Er sagte, das wolle er nicht. Ich sagte: Ich will es aber. Er sagte, das sei ihm egal. Ich sagte, er solle es trotzdem tun. Er sagte: Warum? Ich sagte: Weil ich's gesagt habe. Er sagte, er wolle nicht. Ich sagte: Hör mal, ich möchte, daß du dich hinsetzt und dir anhörst, was ich zu sagen habe. Er sagte, er höre doch schon zu: ich werd Ihnen zuhören, aber mich nicht hinsetzen.

In dieser Weise geht es einem manchmal in der Schule; als Lehrer wird man von einer Zielvorstellung besessen; und ich war der Geschädigte, der, wie gewöhnlich, unerhörte Freiheiten gewährte und das nutzten die Schüler, wie gewöhnlich, aus. Es ist kein Zuckerschlecken, wenn Sie ins Lehrerzimmer kommen, um einen Kaffee zu trinken, und jemand sagt dann, der Soundso aus Ihrer Klasse war wieder mal auf dem Gang, ohne Erlaubnisschein, und sie schnitten Gesichter und haben den Kindern in meiner Klasse ausgerechnet beim allerwichtigsten Teil meiner Stunde über Altägypten einen Vogel gezeigt. [...]

Eins der Kinder erzählte mir, wenn Pistons Vater wütend auf ihn sei und ihn, nach Pistons Ansicht, zu Unrecht bestrafte (ich kann mir nicht vorstellen, daß Piston irgendeine Strafe als gerecht ansah), stand Piston mitten in der Nacht auf, ging in die Garage und rächte sich am Auto seines Vaters. Einmal schraubte er zwei Zündkerzen heraus und warf sie weg. Ein anderes Mal brachte er es fertig, alle Türklinken abzumontieren. Ich kann mir gut vorstellen, wie Piston den ganzen Abend lang ruhig dasitzt und darüber brütet, daß er sein Lieblings-Science-Fiction-Programm nicht anschauen darf, weil er einen Brief über irgendetwas Ungenügendes aus der Schule nach Hause gebracht hat – wie er wortlos und tatenlos einfach dasitzt; und dann steht sein Vater morgens auf, er muß zur Arbeit und ist vielleicht in Eile oder fühlt sich nicht ganz wohl, und nun versucht er, den Wagen anzulassen, oder er sieht die versperrten Türen und die hoch gedrehten Fenster und die Stellen, wo die Türgriffe herausgerissen sind. [...]

Die Idee, Drachen zu bauen, stammte wahrscheinlich von Frank Ramirez. Frank war ein Lehrer, kein Kind, und wir arbeiteten eng zusammen. Alle Kinder bauten plötzlich Drachen; sie plünderten die Klassenzimmer und fielen den Werklehrern mit ihrer Suche nach passenden Latten auf die Nerven. Frank brachte buntes Papier mit. Die Drachen wurden herrlich. Natürlich stürmten wir auf das untere Spielfeld, um sie steigen zu lassen. Und sie flogen gut oder schlecht oder überhaupt nicht, stürzten ab und zerbrachen, verschwanden irgendwo hin, verfangen sich in Telefonleitungen, und die Kinder rannten herum und schrieten und weinten und gaben sich gegenseitig die Schuld. Das ging mehrere Tage so weiter, und natürlich kriegten wir allerlei aus den Klassen zu hören, deren

Fenster auf das untere Feld hinausgingen und die beim allerwichtigsten Teil der Lektionen über Altägypten gestört wurden; denn schließlich wollten die Kinder dort wissen, warum sie nicht auch Drachen steigen lassen durften, statt Altägypten durchzunehmen, und Frank und ich hatten die Unverfrorenheit, laut zu sagen, wir wüßten tatsächlich auch nicht, weshalb sie nicht auch mit Drachen spielen konnten – wer hinderte sie eigentlich daran? Unterdessen bereitete Piston oben im Raum 45 unsere verdiente Strafe vor.

Piston hatte schon mehrere Tage einen Drachen gebaut und er baute weiter daran, während andere ihre Drachen längst steigen ließen. Sein Drachen hatte nur eine Haupteigenschaft, er war riesig. Das Tragekreuz bestand aus Dachlatten. Die Bespannung war schweres Packpapier, das durch eine monströse Bemalung mit drei Schichten Plakatfarbe noch schwerer gemacht wurde. Als Schnur diente eine Wäscheleine, und der Drachen war sechs Meter lang. Piston wurde damit etwa um die Zeit fertig, als alle anderen mit dem ganzen Drachenbauen und Steigenlassen fertig waren und sich's wieder im Klassenzimmer bequem gemacht hatten – mit der Aussicht auf ein paar Wochen Nichtstun und Ruhe bis zu irgendeinem künftigen Abenteuer. Piston stellte sein Arbeitsergebnis vor, und alle bewunderten den Drachen als ein Meisterwerk. Das war er auch. Die Bemalung war so monströs wie gewohnt, und die Größe, die schweren Dachlatten und das Seil flößten uns wirklich einige Ehrfurcht ein. Piston war schon etwas Besonderes, das konnten wir sehen. Niemand von uns wäre auf solch eine Idee gekommen.

Doch als Piston dann verkündete, jetzt werde er ihn steigen lassen, jaulten wir alle erleichtert auf. Es war einfacher, wieder mit Piston, dem Verrückten, zu tun zu haben, als sich mit Piston, dem genialen Künstler, abzufinden. Niemand hatte den Drachen als etwas zum Fliegen betrachtet – nur als etwas zum Angucken und Bewundern. Auf jeden Fall würde er bestimmt nicht fliegen. Er war zu groß, zu schwer, zu unhandlich, zu schlecht ausbalanciert, es gab nicht genug Wind, man konnte damit nicht rennen – wir hatten massenhaft Gründe. Dickköpfig schleppte Piston den Drachen aufs Feld hinunter, an den Fenstern vorbei, hinter denen andere Kinder ausharren mußten, aber nun schon wieder Altägypten vergaßen und voll Staunen zusahen und schrieen. Unten auf dem Rasen versammelten wir uns alle um das regungslose Ungetüm. Wenn Piston schon sonst nichts getan hatte, dachten Frank und ich, dann hatte er wenigstens eine richtige Szene vorbereitet: etwas Denkwürdiges. [...]

Aber der Drachen flog. Piston hatte keine große Szene vorbereitet, sondern stattdessen, so glaube ich, dem Drachenungetüm einfach befohlen, es müsse fliegen. Also flog es. Natürlich flog es. Die zwei größten und kräftigsten Jungen ließen sich überreden, mit dem Drachen zu laufen. Piston lief mit dem Seil. Jeder machte mit und meinte, es sei nur ein Jux. Wir wollten so tun, als glaubten wir, der Drachen könne fliegen. Schon das würde ein Spaß sein. Sie rannten los; er zog. Der Drachen holperte in die Luft und blieb bedrohlich oben, vielleicht vier oder fünf Minuten lang. Dann tauchte er hinunter oder vielmehr: Er plumpste mit einem Krach herab wie ein Stein (wie ein Steinschlag!). Als er zerschellte, wurden alle vom Wahnsinn ergriffen, stürmten zum Drachen, sprangen darauf, trampelten auf ihm herum, zerrissen ihn – alle außer Frank und mir, und wir hätten auch gerne mitgemacht. (Die Lehrer der Altägypten-

Kurse berichteten uns später von großen Disziplin-Schwierigkeiten in diesem Augenblick.)

Der Drachen wurde allerdings gerettet. Piston reparierte ihn, flickte die Bespannung und malte ihn neu an. Frank und ich hängten ihn in der Klasse auf und bewunderten und vergaßen ihn. Aber in der nächsten Woche sprach uns Lou, der Direktor, in der Mittagspause plötzlich mit großer Erregung an. Was ist mit Piston los? wollte er wissen, und was ist mit dem Drachen? Wer war auf die Idee gekommen... und so weiter. Er machte sich keine Sorgen um Altägypten, sondern nur um die Tatsache, daß Piston und einige andere den Drachen mittags auf das Spielfeld gebracht und wieder hatten steigen lassen. Wirklich? Wirklich! brüllte Lou, das verdamnte Ding ist lebensgefährlich! Es wiegt einen Zentner. Es ist runtergefallen und hätte beinahe dreißig oder vierzig Mädchen aus der Siebten umgebracht, und ihre Mütter riefen ihn jetzt an, und war dieser Piston eigentlich verrückt oder wir? Oder was war los? Und das wolle er doch ein für allemal klarstellen: Diesen Drachen steigen zu lassen, war ausgeschlossen. Aus-ge-schlos-sen! Er hatte schon genug am Hals mit unserer verdamnten Klasse, die zum Ärger anderer Lehrer überall herumrannte, und mit dem Rauchen auf den Klos und den Eltern, die sich beklagten, daß die Kinder überhaupt nichts lernten, und er hatte uns immer verteidigt, aber dieser Riesendrachen, das ging zu weit. Das ging nicht!

Wir beruhigten ihn und versprachen, Piston in aller Deutlichkeit Bescheid zu sagen und so weiter. Dann gingen wir mit Lou hinaus, der schon in besserer Laune war und rückblickend anfang, den Drachen zu bewundern, weil er sich vorstellte, daß solch eine Schöpfung (aerodynamisch betrachtet, sagte er) unmöglich fliegen konnte, und trotzdem flog das Ding; dieser Piston oder wie er hieß, mußte schon ein sehr außergewöhnlicher Junge sein, und wir stimmten zu und merkten, was für ein großartiger Kerl dieser Lou als Direktor eigentlich war, obwohl durch seine Schuld, wie wir ihn erinnerten, der Stundenplan für diese wunderbare Klasse vermurkst war; diese Klasse, die wir geplant hatten und die zu diesem außergewöhnlichen Drachen und anderen tollen Errungenschaften geführt hatte, natürlich nicht ohne – zugegeben – ein gewisses Maß an Schwierigkeiten für ihn, Lou, und wie gut er damit fertig geworden war und uns unterstützt hatte und... als Lou plötzlich „Grrrch“ schrie und stehenblieb. Ich dachte erst, eine Biene hätte ihn gestochen...

Aber dann schrie Lou: Da ist er wieder! Und zeigte in die Höhe, und da war das Monstrum aus dem Weltraum – 25 Meter hoch tauchte und kreiste und schlingerte es durch die dünne Luft, ein Zentner Bretter und schweres Papier, und Franksteinköpfe und langzahnige Vampire blickten herab auf ein fasziniertes Mittagspausen-Volk von kleinen Mädchen aus der Siebten kommend, allesamt mit Müttern und Telefonen. Mein Gott, paßt auf, brüllte Lou und rannte zum Spielplatz, als der Riese gerade heruntergestürzt kam, wie ein toter Fliegender Berg. Er zerschellte; Siebtklässlerinnen spritzten auseinander. (Ihre Mütter griffen nach den Telefonhörern.) Kinder rannten aus allen Richtungen herbei und stürzten sich auf den Drachen. Sie traten darauf und zerrissen ihn und töteten ihn mit wildester Freude. Sie lynchten ihn und ermordeten ihn und richteten ihn hin und gaben ihm den Gnadentod und erlösten ihn von seinem Elend, und als das vorbei war und Lou alle Kinder vom zerstückelten Leichnam heruntergezerrt und auf den Bänken zur Ruhe gebracht

hatte, war vom Drachen nichts mehr übrig als Fetzen von bemaltem Einwickelpapier, ein paar Stücke Dachlatten und eine Wäscheleine (Herndon 1972, S. 17 ff.).

Nachdem Sie diese seltsame, verrückte und irgendwie faszinierende Geschichte gerade gelesen haben, sollten Sie nicht sogleich versuchen, sie zu erklären oder zu begründen oder die handelnden Akteure zu be- oder verurteilen. Versuchen Sie einen Moment lang in der Gefühlslage, die diese Geschichte bei Ihnen ausgelöst hat, zu verharren. Lassen Sie noch einmal kurz die Bilder, die Einfälle, die Ideen und Assoziationen vor Ihrem inneren Auge aufleuchten, die Ihnen beim Lesen dieser Geschichte begegnet sind. Es sind vermutlich ambivalente Gefühlslagen, auf die Sie bei sich selbst gestoßen sind. Möglicherweise geht es Ihnen so wie James Herndon oder seinem Direktor, die sich angesichts dieses Jungen einerseits zu bewundernder Anerkennung herausgefordert sehen (er „mußte schon ein sehr außergewöhnlicher Junge sein, und wir stimmten zu [...]“). Andererseits erleben sie sich angesichts der großen Disziplinschwierigkeiten jedoch permanent in ihrer Autorität in Frage gestellt und reagieren mit Wut und Ärger darauf. Dieser Piston löst ein ganzes Bündel widerstreitender Gefühle in seinen Interaktions- und Gesprächspartnern aus. Aber nicht nur in ihnen: auch in uns, den Lesern. Insofern bietet sich dieser Text geradezu für *eine psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Interpretation* an. Das ‚*szenische Verstehen*‘, das vor allem der Psychoanalytiker Alfred Lorenzer (1922 - 2002) in den Mittelpunkt seiner Überlegungen rückte, konzentriert sich auf die Frage: „Was macht der Text offenkundigerweise *und* verschwiegenermaßen mit dem Leser?“ (Lorenzer 1990, S. 262) Er geht also davon aus, dass in solchen Geschichten sowohl ein manifester wie auch ein latenter Sinn auffindbar ist und dass beide Lesarten sich keineswegs nur ergänzen, sondern sich möglicherweise widersprechen und miteinander kontrastieren.

Der *manifeste Sinn* dieser Geschichte ist nicht schwer zu erfassen: Es geht um eine massive Schul- und Unterrichtsstörung, die Piston mit dem Bau seines Drachens verursacht; es geht um Pistons disziplinloses Verhalten gegenüber dem Direktor und seinem Lehrer; es geht um das Scheitern eines Unterrichtsversuchs, der den Kindern mehr Freiheiten zugestehen wollte, als sie tatsächlich übernehmen konnten; und es geht schließlich um den fehlgeschlagenen Versuch James Herndons, die autoritativen Elemente der Lehrerrolle zurückzunehmen. Das Ergebnis: ein Lehrer ohne Durchsetzungsvermögen; eine Klasse, die nichts lernt; eine Schule, die bei den Eltern in Verruf kommt und ein handfester Konflikt unter Kollegen. Alles in allem also eine Geschichte von Versagern: Schul-Versagern und Lehr-Versagern.

Aber dies ist eben nur der manifeste Sinn. Der *latente Sinn* meldet sich mit den Irritationen an, die die Geschichte mittransportiert und in uns auslöst. Es gibt so etwas wie einen „spürbaren Widerstand des Textes“ (ebd., S. 267), der verhindert, sich mit der offiziellen Lesart abzufinden. Um diese *andere*, „im Text wirksam angelegte, aber *verborgene Bedeutungsebene*“ (ebd., S. 267) zu öffnen, braucht es eine besondere Sensibilität, die Freud als ‚gleichschwebende Aufmerksamkeit‘ bezeichnet. Damit spricht Freud nicht eine spezifische Reflexionsform an, sondern eine *Erfahrungsweise*, die dem Gehörten und Gesagten möglichst ‚reflexionslos‘ – oder besser: *möglichst unbefangen und voraussetzungslos* – entgegenzutreten versucht. Sie verfolgt die Absicht, sich der Geschichte „schonungslos auszusetzen, sich überraschen, irritieren zu lassen und Überraschung selbst zur Basis der Erkenntnis zu machen“ (ebd., S. 265).

Das Überraschende in dieser Geschichte ist zunächst, dass die Verlierer (nämlich James Herndon und sein Direktor) zugleich auch zu den Bewunderern von Piston zählen. Piston ist nicht nur ein Starrkopf, sondern zugleich ein glänzender Herausforderer, ein vitaler Bursche, dem man Anerkennung zollen muss. Auf dem Boden der anfänglichen Irritation taucht eine andere, verborgene Szene auf, in der die Rollen neu und anders verteilt sind. Das szenische Verstehen versucht eine *verborgene Dynamik* ans Licht zu heben, die gewöhnlich deshalb unbewusst bleibt, weil ihre Bedeutung den Regeln offizieller Praxis widerspricht, weil sie „nicht anerkannte, nicht konsens- und deshalb auch nicht bewußtseinsfähige“ (ebd., S. 271) Anteile enthält. Und diese Geschichte liefert gleich eine ganze Serie von Tabubrüchen und Grenzüberschreitungen: Die Art und Weise, wie Piston seinen Vater regelrecht ‚demontiert‘, der ironische Stil, mit dem James Herndon den Unterricht (über Ägypten) seiner Kollegen abfertigt; eine Unterrichtspraxis, die den Schülern das Rauchen und Herumlungern auf Mädchenklos ermöglicht; und schließlich ein Unterrichtsprojekt, dessen Produkte sich regelrecht als körperliche Gefahr für Mitschülerinnen entpuppen.

Versuchen wir, uns noch etwas tiefer auf die Szene einzulassen: Unser Blick fällt zunächst auf Akteure, die ganz im Vordergrund stehen, wie Piston und sein Lehrer Herndon. Nicht weit davon entfernt befinden sich Pistons Vater und Herndons Direktor. Im Umfeld dieser Vierergruppe finden wir dann Pistons Mitschüler, die Mädchen aus der 7. Klasse und deren Mütter. Piston selbst erscheint als Ausgeburt eines pubertierenden Achtklässlers: dickköpfig und starrsinnig, ein Trotzkopf. Sein zentrales Lebensthema scheint zu lauten: Wo immer möglich, fordere ich Autoritäten heraus. Ich lasse mir nichts (mehr) sagen. Aber es gibt noch ein weiteres Thema, das die Geschichte eher indirekt zur Sprache bringt: Das ist Piston, der auf den Mädchenklos herumstreunt und dem es scheinbar ein besonderes Bedürfnis ist, den Mädchen der 7. Klasse mit seinem gigantischen Drachen einerseits Furcht einzuflößen, um andererseits ihre Bewunderung zu ernten. Wenn man so will, finden wir die beiden Ebenen des

Ödipus-Komplexes wieder: die *libidinöse Thematik* und das *Problem der Anerkennung*. Beides greift ineinander, etwa in der Art und Weise, wie Piston seinen Vater und seinen Lehrer herausfordert, um sich als Mann in Szene zu setzen, die Bewunderung fremder Mädchen zu gewinnen und die Bewunderung fremder Mütter aufzugeben. Pistons Identifikation mit dem Gegner springt geradezu ins Auge: Er will es mit der Autorität des Lehrers aufnehmen, er will den väterlichen Führungsanspruch brechen. Und dazu riskiert er viel: den Ruf als guter Schüler, die Anerkennung seiner Lehrer, den Respekt seines Vaters und die Zuneigung seiner Mutter. Aber er will etwas Neues gewinnen: das Gefühl der eigenen Stärke, das Gefühl der Widerstandskraft, die Attraktivität eines ‚tollen Hechts‘ und die aufmerksamen Blicke der Siebtklässlerinnen.

Wie wird es Piston gelingen, diese Konfliktsituation zu lösen? Wird er der ewige Rebell, der immer weiter kämpft und niemals seinen Vater hinter sich lässt? Wird er klein begeben und ‚brav‘ werden? Wird er in die Rolle des ‚ewigen Sohns‘ schlüpfen, um die Zuneigung seines Vaters und die Liebe seiner Mutter nicht zu verspielen? Nichts von alledem. Die hier erzählte Geschichte demonstriert die Vitalität und den Erfindungsreichtum von Piston, der in dieser Situation mit Hilfe des Drachen seinen Konflikt unbewusst in Szene setzt.

Und nun sind wir endlich beim *Drachen*: dem *symbolischen Repräsentant der Wünsche und Ängste*, die Piston umtreiben (und mit denen er wiederum andere vor sich hertreibt). Dem Drachen widmet Piston alle Aufmerksamkeit, Geduld, Anstrengung und Zuwendung, deren er fähig ist. In gewissem Sinn könnten wir sagen: Der Drachen repräsentiert ihn selbst (mitsamt seinen Größenfantasien und seiner widerständigen Energie). Doch sind es nicht nur Aufmerksamkeit und Zuneigung, die sich im Drachen konzentrieren; es sind nicht minder Furcht und Schrecken, die sich in diesem Ungetüm versammeln. Ausgestattet mit Vampirzähnen und Frankenstein-Grimasse symbolisiert er die väterliche Autorität, die Piston bedroht (und mit der er die gesamte Schulordnung herausfordert).

Die dramatischen Szenen, in denen Piston seinen Drachen steigen lässt, sind von eindringlicher Ambivalenz: Hier wird ein Ungetüm auf die Menschheit losgelassen, vor dem sich Piston nicht minder fürchten muss als alle Mädchen der siebten Klasse, die das Spektakel anzieht. Doch Piston erweist sich (wenn nicht als Drachentöter, so) als Drachenbändiger. Er führt das Ungetüm an der Leine, er hat es in seiner Gewalt, er kann es sogar zum Absturz bringen.

Diese Szene erinnert an eine klassische, psychoanalytische Beobachtung Freuds. In seinem Buch „Jenseits des Lustprinzips“ (vgl. Freud 1920, Bd. 13, S. 11 ff.) berichtet Freud vom Spiel eines Kindes mit einer Garnrolle. Das Spiel bestand darin „die Rolle über den verhängten Rand des Bettchens zu werfen, um sie anschließend mittels eines daran befestigten Fadens wieder hervorzuziehen und

freudig zu begrüßen“ (Würker 1993, S. 291). Freud nimmt diese kleine Szene zum Anlass, um zu zeigen, wie das Kind lernt, anhand von Gegenständen, die Personen repräsentieren, Interaktionen durchzuspielen, die real zwar nicht seiner Verfügungsgewalt vollständig unterliegen, symbolisch aber im Sinne der eigenen Bedürfnisbefriedigung manipulierbar sind.

„Indem das Kind mit der Garnrolle spielt“, schreibt der Psychoanalytiker Lorenzer, „sie über den Bettrand wirft, sie wieder am Faden zurückholt und so Fortgehen und Wiederkehr der Mutter spielt, verleiht es dem Holzgegenstand eine ‚Bedeutung‘: die Bedeutung ‚fortgehende Mutter‘ und die Bedeutung ‚wiederkommende Mutter‘. Oder, genauer ausgedrückt, die Bedeutung ‚Abschiedssituation‘ und ‚Situation des Wiederkommens‘ des [...] Partners“ (Lorenzer 1981, S. 158).

Und Piston? Welches Spiel spielt Piston mit seinem Drachen? Ist es das Spiel: ‚Du bedrohst mich, aber ich habe dich im Griff‘? Oder das Spiel: ‚Deine Macht ist meine Macht, dein Schrecken ist meine Attraktivität‘? Oder ist es – noch fundamentaler – das Spiel: ‚Ich lasse dich zerschellen und untergehen und lasse dich dennoch wiederkehren und verleihe dir so bleibende Bedeutung‘?

Wir wissen nicht, wie die Geschichte mit Piston weitergegangen ist. Aber auf dem Hintergrund der ödipalen Dramatik haben wir allen Grund, James Herndon als Lehrer Respekt zu zollen: Er hat für den dickköpfigen Piston den Rücken hingehalten und ihm allererst einen ‚Spielraum‘ eröffnet, um das ödipale Drama aufzuführen. Er hat genug Nerven gehabt, die Ambivalenz der Gefühle auszuhalten: die Provokationen und Respektlosigkeiten von Piston, die Anfeindungen seiner Kollegen und die Kritik des Direktors. Mehr noch: Er nahm sich die Freiheit, diesem Piston auch seine Bewunderung zu zollen, ohne in eine falsche Kumpanei zu geraten. Die Ironie, von der die Geschichte durchzogen ist, ermöglicht ihm, sich in ein distanziertes, schwebendes Verhältnis zu den Akteuren zu setzen. Er hat für sie alle Verständnis, doch schlägt er sich nicht blindlings auf irgendeine Seite (weder auf Pistons, noch auf die seiner Kollegen, der Eltern oder des Direktors). Es ist sicher nicht leicht, sich in dieser Form im dramatischen Spannungsgefüge zu bewegen und sich dabei dem Risiko allseitiger Verletzbarkeit auszusetzen. Doch ist dies die unumgängliche Voraussetzung dafür, die ‚Abkömmlinge des Unbewußten‘ – wie es Freud nennt – in alltäglichen Szenen zu dechiffrieren.

„Wie der Receiver“, schreibt Freud, „die von Schallwellen angeregten elektrischen Schwankungen der Leitung wieder in Schallwellen verwandelt, so ist das Unbewußte des Arztes befähigt, aus den ihm mitgeteilten Abkömmlingen des Unbewußten dieses Unbewußte [...] wieder herzustellen“ (Freud 1912, Bd. 8, S. 381 f.).

Die entscheidende Voraussetzung dafür ist *Erfahrungsfähigkeit*. Diese aber stellt sich nicht von selbst ein, sondern will geübt sein: im Achtsamwerden auf die

eigenen Körpersignale und Stimmungen, in der Rückspiegelung eigener Ausdrucksformen und Reaktionen, im Durchbuchstabieren von Übertragung und Gegenübertragung.

Letztlich, so schreibt der analytische Pädagoge Siegfried Bernfeld, „steht der Erzieher immer vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte [...]. Und er wiederholt den Untergang des eigenen Ödipuskomplexes am fremden Kind, an sich selbst. Er wiederholt ihn auch dann, wenn er scheinbar das Gegenteil dessen tut, was ihm seine Eltern antaten“ (Bernfeld 1976, S. 141).

Umso bedeutsamer wird im Erziehungsprozess (neben dem Umgang mit den uns anvertrauten Kindern und Jugendlichen) der Umgang mit uns selbst (vgl. Gamm 1979).

Fortsetzung Kapitel 4.2

Kommen wir nach diesem Umweg über die psychoanalytische Tiefenhermeneutik noch einmal auf die Antipädagogik und den Vorwurf zurück, den sie den Pädagogen ins Stammbuch schreibt. Er lautet: Pädagogen entfachen ohne Unterlass in den Kindern einen ‚Bürgerkrieg‘. Wahr daran ist, dass auch ohne Pädagogik diese kriegerischen Verhältnisse herrschen (die man der Pädagogik deshalb nicht vorschnell in die Schuhe schieben sollte). Wahr ist aber auch, dass diese Einsicht (der Gedanke also, dass sich bis in die sublimsten Strukturen des Über-Ichs gesellschaftliche Herrschaft vermittelt) der Antipädagogik eine gesellschaftskritische Wende abverlangt. „Kritik des Über-Ichs“, lautet entsprechend Adornos Konsequenz, „müßte Kritik der Gesellschaft werden, die es produziert“ (Adorno 1973, Bd. 6, S. 270). Verstummt sie davor, so behält das Bestehende letztlich Recht. Die Art allerdings, wie die Antipädagogik davor verstummt, offenbart sich als Paradox: Mit lautem Getöse nämlich bezieht der Bote (der Erzieher) Prügel für die missliche Nachricht, die er überbringen muss: dass die gesellschaftliche Wirklichkeit gebrochen ist und an dieser Gebrochenheit noch alle Individuen leiden, die in ihr leben.

Angesichts dessen erscheint die Lösung, die Braunmühl vorschlägt, illusorisch; denn er schlägt nichts Besseres vor, als dass der Bote endlich den Mund hält und nichts tut. Konzentrierte die ‚Schwarze Pädagogik‘ alle Macht im Erzieher, so erhebt Braunmühl nun den Säugling zur Autorität (vgl. Braunmühl 1975, S. 221 ff.). Diese ‚Säuglingsautorität‘ ist gewissermaßen der Komplementärbegriff zur ‚Spontanautonomie‘, über die wir im vorigen Abschnitt (Kap. 4.1) ja bereits nachgedacht haben. Der Begriff der ‚Säuglingsautorität‘ lebt aus der abstrakten Gegenüberstellung von Autorität und Freiheit, die Braunmühl lediglich auf den Kopf stellt:

„Um den Bestimmungen des Säuglings nachzukommen“, so führt Braunmühl aus, „besitzt die Mutter im Normalfall die Kompetenz, sie zu verstehen; sie führt also die Anweisungen des Säuglings aus [...]. Das bedeutet, in Wahrheit ist der Säugling die Autorität, der legitime Vorgesetzte [...]. Wenn man von Herrschaft schon sprechen will, unterwirft also eine mitmenschlich eingestellte Mutter nicht ihr Kind zum Herrschaftsobjekt [...], sondern sich selbst“ (ebd., S. 225).

Die von Braunmühl vorgeschlagene Selbstunterwerfung der Mutter aber dient – selbst wenn man das antipädagogische ‚Notwehrprinzip‘, das er den Erwachsenen zugesteht, in Rechnung stellt – keineswegs immer Nutz und Frommen des Kindes. Sie kann (gerade das lehrt ja die vorausgegangene Auseinandersetzung mit dem Ödipus-Komplex) genau so gut (besser: schlecht) die Symbiose von Mutter und Kind auf Dauer stellen und zum erzieherischen Verhängnis werden lassen.

Bei aller psychoanalytischen Argumentation, die Braunmühl ins Feld führt, hätte ihm die Problematik, die mit der Mutter-Kind-Dyade verbunden ist, nicht entgehen dürfen. Der starre antipädagogische Blick aufs Problem der Autoritätsfixierung aber blendet das nicht minder bedeutsame Problem der primär-narzisstischen Fixierung an die Mutter einfach aus. Das Nicht-Loslassen-Können des Kindes von der Mutter wie auch das Nicht-Loslassen-Wollen der Mutter selbst unterlaufen den Reifungsprozess nicht weniger als die autoritäre Fixierung an den Vater. In der triangulären Struktur Vater-Mutter-Kind hat väterliche Autorität nicht bloß den negativen Anstrich, den die Antipädagogik ihr verleihen möchte. Autorität kann sich zwar – ebenso wie die Fixierung an die Mutter (oder an Mutter-Substitute) – destruktiv auf die Ich-Entwicklung des Kindes auswirken; andererseits kann (und sollte) sie jedoch eine produktive Rolle beim Versuch der Lösung des ödipalen Konflikts spielen. In der ‚Identifikation mit dem Gegner‘, in der Verinnerlichung seiner Herrschaft, wächst dem Individuum ein *Differenzierungspotential* zu, das es nach außen (als Kraft zum Widerstand – auch gegen geltende Autorität) umzusetzen vermag. Wenngleich sich Autonomie nur in der schmerzhaften Ablösung von Mutter und Vater – also: von der zuvor verinnerlichten Autorität – entwickelt, so bleibt doch Autorität ein ‚genetisches Moment‘ auf dem Weg zur Mündigkeit. Als ‚aufgehobene‘ Herrschaft wird sie zum Potenzial einer ‚inneren Differenz‘, einer Fähigkeit, von sich und anderen Abstand zu nehmen.

Zugleich aber sei mit aller Deutlichkeit hinzugefügt: Der Herrschaftsanspruch, der jeglicher Autorität innewohnt, findet damit keine letztendliche Legitimation. Er verfällt der Kritik, die sich trotz allem der Illusion entschlägt, das Kind vor diesem Prozess schützen, es gar ganz aus ihm heraushalten zu können. Auf einen kurzen Nenner gebracht: Autorität ist nur so gut, wie der reife Mensch sie hinter sich lassen kann. Doch gilt der Umkehrschluss eben nicht, der besagt: Erst ohne Autorität gewinnen wir wirklich unsere Freiheit. Genau darin besteht das

Dilemma erzieherischer Autorität, aus dem kein Sprung in die abstrakte, antipädagogische Kritik rettet. Kein pädagogisches Praxisfeld lässt sich so glattbügeln, wie es der Antipädagogik in den Sinn kommt. Eher ist von spannungsreichen, dynamischen, widersprüchlichen Feldern auszugehen. Es dürfte kein Zufall sein, dass bereits ältere pädagogische Denktraditionen erzieherisches Handeln in *dialektischen Polarisationen* zu fassen suchten. Daher lässt sich bei pädagogischen ‚Klassikern‘ auch heute noch mit Gewinn in die Lehre gehen. Ein nachträglicher Besuch Braunmühls etwa in der Pädagogik-Vorlesung Schleiermachers aus dem Jahre 1826 könnte ihn unvermutet antipädagogische Sentenzen vernehmen lassen. Da heißt es etwa:

Es gibt „für die Erziehung keine andere Regel als für das sittliche Leben überhaupt. Was wir sittlicherweise später keine Macht und kein Interesse haben zu stören, das dürften wir ebenso wenig in der Periode der Erziehung hemmen“ (Schleiermacher 1957, S. 27).

Dem Einwand allerdings, dass dieser Satz aus dem Zusammenhang gerissen sei, muss stattgegeben werden. Und der Zusammenhang ist gerade für Schleiermacher ein dialektischer. Seine Erziehungstheorie reflektiert das Ineinander von *Mitwirken und Gegenwirken, Behüten und Freigeben, Ermutigung und Tadel* ohne voreilige Schlüsse. Als Moment einer Praxis kann Erziehungstheorie tatsächlich nichts Besseres als ‚unschlüssig‘ sein. Denn der gute Schluss steht noch aus.

4.3 Flaschenpost: Die ‚Dialektik der Aufklärung‘

Wie Sie gesehen haben, hat uns die Auseinandersetzung mit antipädagogischen Positionen immer wieder zu gedanklichen Umwegen veranlasst. Diese Umwege erschienen mir jedoch notwendig, um die Antipädagogik nicht kurzerhand ‚abzubügeln‘, sondern sie zu einem ‚Lehrstück‘ zu machen. An der Antipädagogik lässt sich ablesen, was geschieht, wenn man sich daran macht, die Ungereimtheiten pädagogischer Theorie und Praxis auszumerzen. Man endet dann bei *angeblich reinen Ursprüngen*: etwa bei der ‚Natur des Kindes‘, seiner ‚Spontanautonomie‘, seinem ‚natürlichen Selbst‘. Das antipädagogische Subjektivitätskonzept argumentiert prinzipiell naturalistisch: Der Einzelne ist seiner ‚Natur‘ nach schon Subjekt, wird es nicht erst, weshalb aller Erziehung als Verdrehung und Verschüttung dieses ‚ursprünglichen Selbst‘, als „Entselbstung“ (Braunmühl 1975, S. 155), der Kampf angesagt werden muss. Doch erweist sich jedes Ursprungsdenken – auch der antipädagogische Rückzug aufs ‚natürliche Selbst‘ – als problematisch, wenn das Selbst einmal als geschichtlich geknüpfter Knoten durchschaut ist. Begriffe wie ‚Selbst‘, ‚Subjekt‘ oder ‚Individuum‘ sind dialektische *Prozesskategorien*: Sie reflektieren als Entwicklungsprozess, was – Braunmühl zufolge – angeblich immer schon ‚gegeben‘ ist.

Die Unterstellung von ‚Natürlichkeit‘ und ‚Ursprünglichkeit‘ gehört zu den charakteristischen Merkmalen moderner Alltagsmythen. Roland Barthes, der solche Mythen untersuchte (vgl. Barthes 1964), merkt an, dass sie allesamt darauf hinauslaufen, Natur und Geschichte zu vertauschen, d. h. ‚Gewordenes‘ als immer schon ‚Vorhandenes‘ auszugeben. Die moderne Pädagogik, die nicht erst seit dem Aufkommen antipädagogischer Strömungen auf Ursprungsmythen zurückgreift, – vom ‚natürlichen Menschen‘ und seiner ‚natürlichen Erziehung‘ (z. B. bei Rousseau; vgl. ders. 1968) bis zum ‚Genius im Kinde‘ (z. B. beim Reformpädagogen Hartlaub; vgl. ders. 1930) – unterläuft so ihren eigenen Aufklärungsanspruch. Das ‚Aufklärungsunternehmen Pädagogik‘ produziert also unter der Hand seine eigene Mythologie; oder anders: Aufklärung schlägt unversehens in Mythologie zurück.

Diese Quintessenz (dass Aufklärung in Mythologie zurückschlägt) betrifft jedoch nicht nur pädagogische Sachverhalte. Sie rührt an ein Grunddilemma der modernen Welt, das Horkheimer und Adorno in einer berühmt gewordenen (geschichts-)philosophischen Untersuchung unter dem programmatischen Titel *‚Dialektik der Aufklärung‘* (vgl. Horkheimer/ Adorno 1969) zu fassen versuchten. Sie brachten ihre Überlegungen bereits während des Zweiten Weltkriegs im amerikanischen Exil zu Papier. Ihr Text entfaltete eine Wirkungsgeschichte, die gesellschaftstheoretische, philosophische und pädagogische Debatten bis heute in Unruhe versetzt. In ihm findet sich der Satz, den Sie soeben gelesen haben: ‚Aufklärung schlägt in Mythologie zurück.‘ Allerdings handelt es sich genau genommen dabei um ein Satzfragment. Der gesamte Satz lautet: Aufklärung schlägt „in die Mythologie zurück, der sie nie zu entrinnen wußte“ (Horkheimer/ Adorno 1969, S. 27 f.). Dieser Satz mag Ihnen zunächst rätselhaft erscheinen. Was soll das heißen, dass Aufklärung ihrem Umschlag in Mythologie niemals zu entrinnen wusste? Warum ist das so? Ist das notwendig so? Stößt die Irrationalität der modernen Welt - ihre potenzierte Unterdrückung und Gewalt, ihre Aufstände und Kriege - dem großen Bemühen um Aufklärung als (unbeabsichtigtes) Unglück von außen zu? Oder finden sich im Aufklärungsprozess selbst die Wurzeln seines eigenen Misslingens?

Die Antwort, die Horkheimer und Adorno auf diese schwierigen Fragen geben, ist eindeutig. Ihre These lautet: *Aufklärung* ist in sich selbst widersprüchlich verfasst, sie *unterläuft sich* gewissermaßen *selbst*, sie wendet ihre Effekte ins Gegenteil. Und diese Dialektik schreibt sich bis in unsere Tage fort. „Dialektik der Aufklärung“ – das ist mehr als ein programmatischer Buchtitel. Das ist der ambitionierte Versuch, die Entstehungsbedingungen und Wirkungen der modernen, bürgerlichen Gesellschaft in ihren Grundzügen zu erfassen. Horkheimer und Adorno interessieren sich für die politischen, ökonomischen und sozialen Widersprüche, in die sich die Menschen der ‚verwalteten Welt‘

verstricken. Dabei spielt für sie die Erfahrung des Faschismus eine wesentliche Rolle. Als Intellektuelle mit jüdischem Hintergrund lässt sie die Frage nach den Bedingungen und Ursachen politischer Terrorregimes (wie Faschismus und Stalinismus) nicht los. Ihre Analyse begnügt sich nicht damit, die Gegenwartsgesellschaft kritisch ins Visier zu rücken, sondern sie macht dem europäischen Aufklärungsprozess insgesamt – insbesondere der sich in der Neuzeit herausbildenden ‚instrumentellen Vernunft‘ (vgl. Horkheimer 1967) – die Rechnung auf.

Bereits die ersten Sätze der ‚Dialektik der Aufklärung‘ nehmen die Diagnose der Moderne, die der Text entfaltet, im Kern vorweg:

„Seit je hat Aufklärung im umfassendsten Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. Aber die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils“ (ebd., S. 7).

Selbst der Wahnsinn des Nationalsozialismus, so die These der Autoren, muss als Ausdruck einer an sich selbst irre gewordenen Aufklärung verstanden werden. Angesichts der industriell organisierten Vernichtung der europäischen Juden versucht die ‚Dialektik der Aufklärung‘ eine *Geschichtsphilosophie der Gesellschaft nach Auschwitz* zu entwickeln. Zwar befasst sich die ‚Dialektik der Aufklärung‘ mit pädagogischen Fragestellungen nur am Rande, doch bietet sie einen Verstehenshorizont, mit dem es möglich wird, auch den Gestaltwandel erzieherischer Widerspruchslagen begrifflich zu fassen. Sie liefert uns einen ‚roten Faden‘ zur *Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte*. Ihr kritischer ‚Blick zurück nach vorn‘ ermöglicht, im ‚Vergangenen‘ den Kern eines Problems zu entdecken, an dem wir heute noch laborieren. Der ‚Blick zurück‘ zielt vor allem darauf, den Gegenwartshorizont des Problems der Mündigkeit zu klären; nur so – und nicht als Museum pädagogischer Heroen und Ideale – wird Pädagogikgeschichte interessant.

Horkheimer und Adorno rücken (gewissermaßen unterhalb der offiziellen Geschichtsschreibung) eine ‚*unterirdische Geschichte*‘ in den Blick, in der die Fortschritte der Moderne nicht als Siegeszug der Freiheit, sondern zugleich immer auch als fortgesetztes Leiden in Erscheinung treten. Das ist es, was die ‚Dialektik der Aufklärung‘ für Pädagogen so interessant macht: Sie kehrt den Blickwinkel offizieller Geschichtsbetrachtung um. Dem europäisch-abendländischen Emanzipationsprozess wird die Rechnung aufgemacht. Dabei zeigt sich: Die anwachsenden Spielräume subjektiver Autonomie werden letztlich mit der anhaltenden Unterdrückung innerer und äußerer Natur bezahlt.

„Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen“, schreiben Horkheimer und Adorno, „bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter

des Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt“ (ebd., S. 33).

Weil diese Spur des Leidens sich bis in unsere Tage zieht, gibt es für die Autoren der ‚Dialektik der Aufklärung‘ auch keinen Grund zur Entwarnung. Ihr Text erschien kaum beachtet 1947 in einem kleinen Amsterdamer Verlag. Seine Verfasser schickten ihn gleichsam als ‚Flaschenpost‘ auf eine unbekannte Reise, ohne eine größere Resonanz zu erwarten. Heute – mehr als siebenzig Jahre nach der Erstveröffentlichung – gehört dieses Buch zu den Schlüsseltexten des 20. Jahrhunderts. Es rekonstruiert die Logik der Moderne, um zu zeigen, dass die aktuellen Konflikte und Gewaltausbrüche „so wenig nur historische Zwischenfälle [sind], wie der [...] Faschismus es war“ (ebd., S. IX).

Um aber zu begreifen, warum das ‚Projekt der Moderne‘ in den Irrsinn des Holocaust hineingeriet, sehen sich Horkheimer und Adorno gezwungen, weit hinter ihre eigene Gegenwart (also: das 20. Jahrhundert) zurückzugehen. Während sie den verdeckten Spuren einer ‚unterirdischen Geschichte‘ nachgehen, weitet sich für sie zugleich der Umfang dessen, was mit dem Begriff der ‚Aufklärung‘ gewöhnlich umrissen wird. Sie verstehen darunter nicht mehr nur eine zeitlich isolierte Strömung (die im 17. Jahrhundert einsetzte, dann das 18. Jahrhundert prägte, um von da aus bis heute nachzuwirken), sondern sie verstehen ‚Aufklärung‘ als die ‚wirkliche Bewegung der bürgerlichen Gesellschaft‘. Diese Bewegung hat ihre Anfangsgründe in einem weit zurück liegenden, konfliktbeladenen Prozess: im allmählichen *Abschütteln (oder besser: Überlisten) mythisch erfahrener Naturgewalten*. Daher sehen sich Horkheimer und Adorno veranlasst, in der historischen Rekonstruktion bis an jene Nahtstelle zurückzugehen, an der das europäisch-abendländische Denken sich vom Mythos löst. Entsprechend entziffern sie die homerische Odyssee als „Grundtext der europäischen Zivilisation“ (ebd., S. 44). Ihre Interpretation ist auch in pädagogischer Hinsicht so aufschlussreich, dass ich mir im Folgenden (wieder einmal) die Freiheit zu einem kleinen Umweg nehme.

Die Odyssee als Grundtext europäischer Zivilisation

An der Odyssee lassen sich Horkheimer und Adorno zufolge die zentralen Momente entschlüsseln, aus denen das abendländische Subjekt hervorgegangen ist. Allerdings wäre es nach den bisherigen Überlegungen naiv, die Konstitution des Subjekts – seine Fluchtbahn vom Mythos zum aufgeklärten Denken – als unaufhaltsamen Fortschritt der Menschheit zu dechiffrieren. Dem linearen Fortschrittsdenken, dessen sich die Aufklärer (etwa des 18. und 19. Jahrhunderts) so sicher waren, setzen Horkheimer und Adorno die unverblühte These einer ‚Progression der Regression‘ entgegen. Das selbstbestimmte Subjekt, so ließe sich der zentrale Gedanke der ‚Dialektik der Aufklärung‘ fassen, wird (um seiner Selbsterhaltung willen) im Verlauf der Moderne zur Selbstverleugung, zum Opfer an sich selbst, genötigt. Diese *Dialektik von*

Selbstbehauptung und Selbstverlust, Sieg und selbst bereiteter Niederlage, schlägt letztlich alle Momente des Zivilisationsprozesses in ihren Bann. So erscheinen die Errungenschaften der Neuzeit – sei es die Entwicklung eines linearen Zeitbegriffs, sei es die Herausbildung eines fest gefügten, identischen Ichs mit der Fähigkeit zum disponierenden Kalkül – in einem doppelten Licht. Horkheimer und Adorno sind überzeugt, dass sich diese Dialektik schon an der ‚Urgeschichte des modernen Subjekts‘ entziffern lässt. Allerdings muss man dazu die Geschichte der Moderne gleichsam vom Ende her aufrollen: Der innere Wahnsinn des Faschismus (der Horkheimer und Adorno als jüdische Intellektuelle ins Exil treibt) lässt die Frage reifen, ob nicht bereits in den frühesten Anfängen der Moderne der Keim für spätere Katastrophen gelegt wurde. Und das Ergebnis ihrer Recherche lautet: Das *Umschlagen von Aufklärung in Mythologie, von Rationalität in Irrationalität* (wie es der Faschismus exemplarisch vorführt) ist tatsächlich bereits im frühesten Stadium erkennbar.

An einer ungewöhnlichen Interpretation der Odyssee versuchen Horkheimer und Adorno ihre provokante These plausibel zu machen. Odysseus, der Held dieser griechischen Sage (der letztlich nur eins will: nach Hause, denn: „Heimkehr ist unser Ziel“ (Homer 1982, S. 241), hat vor allem zwei Gefahren zu bestehen: zum einen die physische Vernichtung (wie die Begegnung mit dem Kyklopen namens Polyphem, dem einäugigen Ungeheuer, zeigt) und zum anderen das Vergessen (gleichsam den geistigen Tod, den Untergang des Ichs). Nicht nur archaische Menschenfresser setzen dem Odysseus zu, sondern auch die „sanft verführerischen Gestalten mythischer Zeitlosigkeit“ (Hesse 1985, S. 93 f.), die Lotophagen. Homer erzählt diese Geschichte so:

Dann aber fuhr ich mit schrecklichen Winden neun volle Tage/ über das fischreiche Meer; erst am zehnten konnten wir landen./ Lotophagen, Blütenessern, gehörte das Festland./ Dieses betraten wir dann und schöpften uns Wasser, indessen/ gleich bei den eilenden Schiffen das Mahl die Gefährten genossen./ Aber als wir an Speisen und Trank uns reichlich gesättigt,/ schickte ich endlich Gefährten voraus, die sollten erkunden,/ welche Leute das seien und irdische Nahrung genießen./ Zwei Mann wählte ich aus, einen dritten erkor ich zum Rufer./ Als bald gingen sie fort und stießen auf Lotophagen,/ Männer, die nicht daran dachten, den Unsern Verderben zu bringen./ Nur vom Lotos zu essen boten sie an den Gefährten./ Doch wer von diesen die honigsüßen Früchte des Lotos/ kostete, wollte nicht Kunde zurück mehr bringen, er wollte/ nicht mehr nach Haus, nein dort, bei den Lotophagischen Männern/ wollten sie bleiben und Lotos zupfend die Heimkehr vergessen./ Weinend holte ich sie mit Gewalt zurück zu den Schiffen,/ zerrte sie unter das Deck der geräumigen Schiffe und band sie./ Aber den anderen trauten Gefährten befahl ich, sie sollten/ schnellstens kommen, die eilenden Schiffe besteigen. Es sollte/ keiner mir Lotos mehr essen und so vergessen die Heimfahrt (Homer 1982, S. 231).

Man sieht, wie der homerische Held alle Kraft aufbringen und sich ‚zusammenreißen‘ muss, um dem Zauber mythischer Zeitlosigkeit zu entgehen. „Indem die Irrfahrenden der Odyssee die seltsamen mythischen Räume nach und nach erfahren und hinter sich lassen, werden diese zu aufeinander folgenden Stationen einer schließlich erfolgreich beendeten Reise, eingebunden in die Hierarchie erlebter, geschichtlicher Zeit“ (Hesse 1985, S. 95). Das ursprüngliche Motiv der Odyssee, die *Irrfahrt*, ist selbst noch *Ausdruck mythischer Zeit*, in der der Raum dominiert, in der das Subjekt in der Fülle der Abenteuer, die der Raum freigibt, unkalkulierbaren Zufällen ausgeliefert bleibt. Erst allmählich wird das Durchschreiten der Räume kalkulierbar, gewinnt es eine eigene Zielrichtung, wird es dynamisch und flexibel.

Die *Ratio*, die Vernünftigkeit des Odysseus entwickelt sich *gegen die mythische Zeit*. Odysseus weiß von den mythischen Gestalten, die ihn bedrohen, dass sie (als Ausdruck der mythischen Zeit) keine Flexibilität besitzen; sie können nicht anders, als immer zwanghaft gleich handeln. Genau das nutzt er aus, um – im doppelten Sinn – ‚Zeit zu gewinnen‘. Der ‚Trick‘ des listenreichen Odysseus besteht im Wesentlichen darin, mächtigen, fremden Gestalten zum Schein Genüge zu tun, sich ihnen vorgeblich zu unterwerfen und anzupassen, um desto mehr über sie triumphieren zu können. Polyphem bekommt dies wie keine andere der mythischen Gestalten der Odyssee zu spüren: Odysseus gelingt es, den Kyklopen zu blenden und seiner Gewalt zu entkommen, indem er sich dessen Bewusstseinsstufe anpasst. Doch bezahlt er seine (Be-)Rechnung mit einer selbst auferlegten Entsagung: *Odysseus verleugnet* im Kampf mit Polyphem *seinen Namen, seine Identität*. Er gibt sich selbst als ‚Niemand‘ (als ‚Keiner‘) aus, um den Kyklopen in die Irre zu führen. Zuvor aber – so berichtet die Odyssee – macht er Polyphem betrunken:

‘Kyklop, hier, trink Wein! Du speitest das Fleisch meiner Männer;/ darum erfahre, welch köstlichen Trank unser Schiff da versteckt hielt!/ Diesen nahm ich, um dir ihn zu spenden.’ /Also sprach ich; er nahm und trank. Es machte ihm schrecklich/ Freude, den süßen Trank so zu schlürfen. So bat er mich noch mal:/ ‘Sei doch so gütig und gib mir den zweiten und sag deinem Namen/ jetzt und sofort! Ich gebe dir gastliche Spende. Sie wird dich/ freuen; denn freilich: der nährnde Boden trägt den Kyklopen/ Wein aus riesigen Trauben und Zeus läßt regnen und wachsen./ Aber das da von dir, das sind Tropfen ambrosischen Nektars.’ / Also sprach er, und ich bot weiter funkelnden Wein an./ Dreimal brachte und gab ich; vor Stumpfsinn trank er auch dreimal. Als aber nun dem Kyklopen der Wein den Verstand überschwemmte,/ sprach ich endlich zu ihm in schmeichelnden Worten und sagte:/ ‘Kyklop, du fragtest nach meinem ruhmvollen Namen? Ich will dir/ eben ihn melden; doch gib du auch mir die versprochene Gabe!/ ‘Keiner’ ist mein Name, mit ‘Keiner’ rufen mich heute noch/ Vater sowohl wie Mutter und alle die andern Gefährten.’ / Als ich so sprach, gab gleich mit verrohtem Gemüt er zur Antwort:/ ‘Keiner werd ich als letzten verspeisen mit seinen Gefährten/ alle andern zuerst: Dies sei dir gastliche Gabe’ (Homer 1982, S. 245).

Zum Glück jedoch kann Polyphem sein angekündigtes Vorhaben nicht wahr machen; vom Wein überwältigt fällt er in Schlaf. Dies ist der Moment für Odysseus und seine Gefährten, dem einäugigen Polyphem einen glühend heißen, hölzernen Pfahl ins Auge zu stoßen:

Laut und fürchterlich stöhnte er auf; es brüllten die Felsen rundherum; vor Entsetzen flohen wir eiligst. Indessen riß er den Pfahl aus dem scheußlich besudelten, blutenden Auge, schleuderte weit ihn von sich mit den Händen, als wär er von Sinnen. Dann aber rief er mit Macht die Kyklopen herbei, die im Umkreis hausten als Höhlenbewohner im windigen Zackengelände. Diese vernahmen die Schreie und kamen von sämtlichen Seiten, stellten sich rund um die Höhle und fragten, was ihn denn kränke. 'Ei, Polyphemos, wer quält dich denn so? Du schreist ja so heftig/ gerade zur Zeit der ambrosischen Nacht und läßt uns nicht schlafen!'/ Sicherlich stiehlt dir nicht einer dein Kleinvieh ohne zu fragen?'/ Sicherlich mordet dich selber nicht einer mit List oder Stärke?'/ Doch aus der Höhle rief da zurück Polyphemos der Starke:/ 'Freunde! Keiner will mich mit List oder Stärke ermorden'./ Sie aber sprachen erwidern und sagten geflügelte Worte:/ 'Wenn dich Einsamen wirklich keiner mit Kraft überwältigt,/ dann bist der Krankheit des großen Zeus du unrettbar verfallen!'/ Geh und bete du lieber zum Herrscher und Vater Poseidon!' (Homer 1982, S. 247)

Auf diese Weise entkommt der ‚listenreiche Odysseus‘ dem angekündigten Tod. Doch verknüpft sein Sieg übers mythische Ungeheuer Selbstbehauptung und Selbstverleugnung auf widersprüchliche Weise. *Odysseus gewinnt sein Leben, indem er sich verleugnet*. Dies ist mehr als ein raffinierter Trick: Es ist (nach der Lesart Horkheimers und Adornos) der symbolische Ausdruck für den Selbstverlust, mit dem das Subjekt am Übergang zur Moderne seine Freiheit von mythischen Mächten erkauft. Um ihnen nicht zum Opfer zu fallen, muss es seinen Namen preisgeben; der Versuch zur Selbsterhaltung endet mit dem Verlust seiner Identität. Diese ‚*Introversion des Opfers*‘ schleppt sich über die Zeiten fort; sie wird für Horkheimer und Adorno zum Stigma neuzeitlicher Rationalität.

Die Rationalität der Moderne entspringt aus der erkämpften und fest gehaltenen Differenz des Subjekts von seinen Lebensumständen. Doch erkauft das Subjekt seine Stärke und Identität durch „ein hartes, steinern fest gehaltenes Opferritual“ (Horkheimer/Adorno 1969, S. 50 f.), das es an sich selbst vollzieht. Statt den Prozess der Aufklärung als glatten Gewinn zu verbuchen, machen Horkheimer und Adorno eine Verlustrechnung auf: Der Zuwachs an Rationalität wird bezahlt mit der Selbstverleugnung des Subjekts.

So betrachtet kommt unterhalb der ‚offiziellen‘ Fortschrittsgeschichte der Moderne eine ‚unterirdische Geschichte‘ zum Vorschein. Es ist vor allem eine Geschichte der *abgespaltenen Triebe und Leidenschaften*, eine Geschichte der *Abstraktion vom Körper*. Denn das autonome Subjekt gewinnt seine

‚Durchsichtigkeit‘ und ‚Klarheit‘, indem es alles Spontane, Körperliche, Naturhafte abspaltet und in Randzonen verdrängt – bis ihm schließlich Teile seiner selbst unkenntlich werden. „Naturbeherrschung bleibt an die introjizierte Gewalt von Menschen über Menschen, an die des Subjekts über seine eigene Natur gekettet“ (Habermas 1971, S. 187). Die Kette der Selbstdisziplinierung des Subjekts darf – widersprüchlich genug – um des Anspruchs der Freiheit willen nicht gelöst werden.

4.4 Zivilisationsbruch: Erziehung nach Auschwitz

Die Unberirrbarkeit, mit der Horkheimer und Adorno die ‚dunkle Seite‘ der Moderne in den Blick rücken, bescherte ihnen keineswegs uneingeschränktes Lob. Stattdessen mussten sie sich immer wieder den Vorwurf der Schwarzmalerei und Einseitigkeit gefallen lassen. Verständlicherweise machten auch zahlreiche Pädagogen (mit ihrem notorischen Gutmenschentum) um die ‚Dialektik der Aufklärung‘ einen weiten Bogen. Ausgenommen von dieser eher abweisenden Rezeption Adornos blieb jedoch ein Text, um den bis heute kein Pädagoge herumkommt: „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno 1977, Bd. 10/2, S. 674 ff.). Es handelt sich dabei um einen Radiovortrag des ‚späten Adorno‘, den er im April 1966 im Hessischen Rundfunk hielt.

Allein stilistisch unterscheidet sich dieser verhältnismäßig kurze Text von vielen anderen vernunftkritischen Arbeiten Adornos. Das mag der Tatsache geschuldet sein, dass er für ein breites Publikum konzipiert wurde. Doch auch unter inhaltlichen Gesichtspunkten ist dieser Text bemerkenswert. Er öffnet einer pädagogischen Rezeption sozusagen von sich aus die Türe. Während für Adornos Gesamtwerk ein „kritischer Grundzug gegen Pädagogik und Erziehung“ (Paffrath 1992, S. 15) charakteristisch ist, kehrt der Vortrag ‚Erziehung nach Auschwitz‘ diese Perspektive in gewisser Weise um. In seinen einleitenden Überlegungen macht Adorno deutlich, dass nach seiner Einschätzung zwar die Möglichkeiten äußerst begrenzt sind, die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse so zu ändern, dass der Wahnsinn von Auschwitz sich nicht mehr wiederhole. Doch erscheint ihm gerade deshalb eine ‚*Wendung aufs Subjekt*‘ unverzichtbar: Die Ursachen für das, was in Auschwitz geschah „sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern, die man unter den armseligsten Vorwänden hat ermorden lassen“ (Adorno 1977, Bd. 10/2, S. 676). Nötig sei daher, so folgert Adorno, eine *Wendung aufs Subjekt*:

Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt (ebd., S. 676).

Mit der ‚*Wendung aufs Subjekt*‘ verbindet Adorno also eine im weitesten Sinn erzieherische Intention. Sie setzt auf ‚ein allgemeines Bewußtsein‘, also: auf

Aufklärung und Kritik. Dies mag diejenigen verwundern, die Adorno als Kritiker der Aufklärung kennen gelernt haben. Andererseits lässt Adorno keinen Zweifel daran, dass *Kritik der Aufklärung nicht deren Widerruf* bedeutet: die Bestätigung des Irrationalen. Gegenüber der wachsenden Irrationalität des Zivilisationsprozesses insistiert Adorno auf Aufklärung. So verwundert es nicht, dass er – im ausdrücklichen Anknüpfen an den Aufklärungsphilosophen Kant – sich herausgefordert sieht, einen neuen ‚kategorischen Imperativ‘ einzufordern. Adornos kategorischer Imperativ lautet so:

Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen, noch zu sollen. [...] Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug. [...] Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz sich nicht wiederhole. Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht. [...] Barbarei besteht fort, so lange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fort dauern. Das ist das ganze Grauen (ebd., S. 674).

Mit diesen Sätzen redet Adorno einer ganzen Pädagogengeneration ins Gewissen. Die jungen, kritischen Erziehungswissenschaftler, die gegen Ende der 60er Jahre eine pädagogische Reformphase einleiteten, konnten und wollten an Adornos Einsicht nicht vorbeigehen. Seine Forderung, die Menschen sollten ihr Denken und Handeln so einrichten, „daß Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe“ (Adorno 1973, Bd. 6, S. 358) berührt den innersten Sinn jeglicher Pädagogik nach Auschwitz. Pädagogik kann sich im Bewusstsein der Dialektik der Aufklärung gar nicht anders als kritisch begreifen. „Das Thema der Pädagogik ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft“, schreibt Blankertz. „Erziehung muß diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen“ (Blankertz 1982, S. 306).

Adornos Reflexionen zur ‚Erziehung nach Auschwitz‘ fielen gegen Ende der 60er Jahre auf fruchtbaren pädagogischen Boden. Seine Überlegung, Erziehung müsse „die subjektive Seite“ (Adorno 1977, Bd. 10/2, S. 675 f.) in den Blick rücken, knüpfte an frühere, vor allem psychoanalytisch geprägte Untersuchungen zum so genannten ‚autoritären Charakter‘ an. Nicht wenige Pädagogen zogen daraus den verführerischen Kurzschluss, im Einwirken auf die ‚subjektive Seite‘ lasse sich zu guter Letzt ein neuerliches Auschwitz verhindern. Doch blieb Adorno, was die erhoffte Wirkung pädagogischer Interventionen betrifft, höchst skeptisch „Ich möchte [...] nachdrücklich betonen“, schreibt er, „daß die Wiederkehr oder Nichtwiederkehr des Faschismus im Entscheidenden keine psychologische, sondern eine gesellschaftliche Frage ist“ (ebd., S. 678). Die moderne Gesellschaft aber, davon ist Adorno überzeugt, brütet weiterhin „Zerfallstendenzen“ (ebd., S. 677) aus.

„Diese Zerfallstendenzen sind, dicht unter der Oberfläche des geordneten, zivilisatorischen Lebens, äußerst weit fortgeschritten“ (ebd., S. 677). In dieser Situation auf Erziehung zu setzen, hat also – wie Adorno selbst zugesteht – „etwas Desparates“ (ebd., S. 674). Diese Verzweiflung haben Pädagogen häufig überhört, wenn sie auf Adornos Überlegungen Bezug nahmen. Bereitwillig knüpften sie an die Vorschläge an, die Adorno – mit größter Vorsicht – in seinem Vortrag entwickelte. Sie kreisen um drei zentrale Begriffe: *Autonomie*, *Empathie* und *Verdinglichung*.

Autonomie hat nur dort eine Chance, wo sich das geistige, kulturelle und gesellschaftliche Klima einer „allgemeinen Aufklärung“ (ebd., S. 677) ausbreitet. Zwar werden sich in solch einem Klima die unbewussten Mechanismen, die Auschwitz möglich gemacht haben, „nicht geradeswegs [...] auflösen“ (ebd., S. 689). Aber es stärkt „wenigsten im Vorbewußtsein gewisse Gegeninstanzen“ (ebd., S. 689), die eine autonome Lebensführung begünstigen. Sie findet ihren Ausdruck in der „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (ebd., S. 679). Adornos Verweis auf ‚unbewußte Mechanismen‘ zeigt an, dass sich alle Versuche, Auschwitz zu verstehen, neben soziologischen oder pädagogischen Erklärungen auch psychoanalytischer Zugangsweisen bedienen müssen. Adornos Nähe zur Psychoanalyse veranlasst ihn, Fragen der Empathie (also: des Mitfühlens und Mitleidens) im Kontext der frühen Kindheit zu problematisieren. Da die Charaktere, die das Grauen von Auschwitz organisierten und herbeiführten, „nach den Kenntnissen der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit sich bilden, so hat Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren“ (ebd., S. 676).

Ein nachdrückliches Merkmal der Folterknechte von Auschwitz ist ihre *emotionale Kälte*. „Sie sind durch und durch kalt“ (ebd., S. 686), schreibt Adorno. Diese Kälte ist Teil ihrer frühkindlichen Biografie; mehr noch: sie ist Teil der gesellschaftlichen Ordnung, „welche die Kälte produziert und reproduziert“ (ebd., S. 688). Gegen diese Kälte lässt sich nicht anpredigen. Es helfen weder moralischen Appelle, noch ist es allein mit gutem pädagogischem Willen getan. Was gegen diese Kälte aufzubieten wäre, umreißt Adorno mit einer Forderung, die der Erläuterung bedarf. Adornos Forderung lautet: man müsse der Kindheit ‚die Treue halten‘.

„Mit der Treue zur Kindheit [...]“, schreibt Adorno im Entwurf für eine Rektoratsrede seines Freundes Horkheimer, „meine ich, daß Sie [damit sind die Studierenden gemeint, an die sich diese Rede richtet; L.P.] sich nicht den Traum eines richtigen, unentstellten Lebens, den Traum des ganzen Glücks für sich und für alle, verkümmern lassen dürfen [...]. Der Begriff des Menschen selber haftet an dem Gedanken dessen, was mehr ist als die Menschen und ihre Existenz heute sind, und was schließlich doch verwirklicht werden muß, an der Utopie. Damit möchte ich Sie nicht zum Schwärmen ermutigen [...], aber

jenes unwägbare feine Gefühl, daß das, was ist, nicht die ganze Wahrheit ist, daß es ganz anders sein könnte und anders sein soll, muß jeder Erkenntnis dessen, was ist, sich gesellen; sonst ist es keine Erkenntnis, sondern die stumpfsinnige Wiederholung des bloßen Daseins“ (Adorno, zitiert nach: Paffrath 1992, S. 44).

Kindheit erscheint in den Überlegungen Adornos also nicht nur als Einbruchsstelle, durch die gesellschaftliche Kälte von früh auf in die Menschen eindringt, sondern – gleichzeitig und im Widerspruch dazu – als besondere Zeitspanne zarter Empfindung und wacher Sensibilität für die Welt und die Menschen. Es ist diese *Empfindungs- und Imaginationsfähigkeit*, die Adorno gegen den vorherrschenden Bewusstseinszustand aufruft. Denn seinem Befund zufolge dominieren noch immer Indifferenz und Härte gegenüber sich und anderen. Sie verleiten die Menschen dazu, „sich selber gewissermaßen den Dingen [gleichzumachen]. Dann machen sie, wenn es ihnen möglich ist, die anderen *den Dingen gleich*“ (Adorno 1977, Bd. 10/2, S. 684).

Erziehung vor Auschwitz: der autoritäre Charakter

Der *Verlust von Erfahrungsfähigkeit und Einbildungskraft* führt dazu, dass das Selbst- und Weltverhältnis der Menschen gleichsam ‚einfriert‘. Augenscheinlich hat die gesellschaftliche Kälte, die Auschwitz möglich machte, eine komplexe Vorgeschichte. Adorno nähert sich ihr aus geschichtsphilosophischer, soziologischer und sozialpsychologischer Perspektive. Dabei greift er auf einen Fundus empirischer Untersuchungen zurück, die zunächst Erich Fromm (als Mitglied des Kreises junger Wissenschaftler, die seit den 30er Jahren im Frankfurter Institut für Sozialforschung zusammen fanden) durchführte (vgl. Fromm 1980/81, Bd. 3, S. 225 ff.). Fromms Interesse konzentrierte sich darauf, den Zusammenhang von Triebstruktur und Gesellschaft, von individuellem Entwicklungsverlauf und gesellschaftlichem Kontext zu entschlüsseln. Seine Forschungen förderten eine (überwiegend unbewusste) Charakterstruktur ans Licht, die für breite Bevölkerungsschichten am Ende des 19. und dem Beginn des 20. Jahrhunderts kennzeichnend war: den ‚autoritären Charakter‘.

Unter dem *autoritären Charakter* versteht Fromm (1900 - 1980) ein typisches Muster bzw. *Syndrom von Persönlichkeitseigenschaften*, die das Sozialverhalten prägen. Es kommt vor allem in *antidemokratischen* und *faschistischen Einstellungen* zum Ausdruck. Erich Fromm, der diesem Sozialcharakter mehrere Untersuchungen widmete, kennzeichnet den autoritären Charakter u. a. durch die Bereitschaft, Vorurteilen zu folgen, durch einen extremen Gehorsam gegenüber Autoritäten, durch sein Bestreben, anderen gegenüber gewaltsam und beherrschend aufzutreten, sowie durch seinen Rassismus und Ethnozentrismus, d. h. seine Angst vor dem Fremden und seine Ablehnung fremder Kulturen und Lebensäußerungen. Dieses Set von Einstellungen und Haltungen kommt nicht zufällig zustande und tritt auch nicht plötzlich in Erscheinung. Es entsteht in

langfristigen Prozessen, an denen Erziehungsverhältnisse immer auch ihren Anteil haben (vgl. auch Glaser 1964).

Fromms Verständnis des autoritären Charakters nimmt in erster Linie *nicht* auf *individuelle* Charaktersausprägungen Bezug, sondern auf *gesellschaftlich dominante Grundstrukturen*. Fromm interessiert sich für den ‚Gesellschaftscharakter‘ (vielleicht könnte man auch sagen: die spezifische Unterbewusstseinslage) der Gesellschaft seiner Zeit. Der Gesellschaftscharakter soll den Kern der Charakterstruktur erfassen „den die meisten Mitglieder einer Kultur gemeinsam haben, im Gegensatz zum individuellen Charakter, in dem sich die der gleichen Kultur angehörenden Menschen jeweils unterscheiden“ (Fromm 1980/81, Bd. 9, S. 89). Die Funktion des Gesellschaftscharakters besteht darin, „die Energien der Mitglieder dieser Gesellschaft so zu formen, daß ihr Verhalten nicht von ihrer bewußten Entscheidung abhängt, ob sie sich an das gesellschaftliche Modell halten wollen oder nicht, sondern daß sie sich so verhalten wollen, wie sie sich verhalten müssen“ (ebd., S. 90). Diese unbewussten Dispositionen reichen (wie unsere bisherigen Ausführungen zur Psychoanalyse bereits deutlich machten) bis in die frühe Kindheit zurück. Freuds Analyse des ödipalen Konflikts etwa zeigt, wie durch die Identifikation mit dem Vater (als Vorbild und Gegner) der patriarchale Besitz- und Herrschaftsanspruch schon in jungen Jahren aufgebaut wird. Dort, wo der ödipale Konflikt nicht zur Lösung kommt und ‚untergehen‘ kann, weil z. B. die unerträgliche Dominanz des Vaters oder der ihn ersetzenden Institutionen (wie Schule, Militär, Strafjustiz oder Obrigkeit) die Möglichkeiten unterlaufen, zu *innerer Unabhängigkeit* zu gelangen, bleibt am Ende nur die Flucht in eine Regressionslösung: die Fixierung an das innerlich festgehaltene Bild des Vaters (bzw. seiner Ersatzfiguren).

Es ist diese ‚*autoritäre Fixierung*‘, die Fromm – zunächst noch in den Spuren Freuds – als dominanten Charakterzug zu Beginn des 20. Jahrhunderts entschlüsselt. Wollte man Freuds Terminologie beibehalten, so müsste man von einem ‚sado-masochistischen Charakter‘ sprechen. Allerdings wird dieser Terminus allzu leicht mit Perversionen und Neurosen in Zusammenhang gebracht. Fromm interessiert sich jedoch für die Charakterdynamik ‚normaler‘ Menschen. Um Missverständnissen vorzubeugen, wählt er daher den Begriff des ‚autoritären Charakters‘, denn dieser Charaktertyp ist vor allem durch seine Einstellung zur Autorität gekennzeichnet. Der autoritäre Charakter bewundert Autoritäten und strebt danach, sich ihnen zu unterwerfen; gleichzeitig aber will er selbst eine Autorität sein und sich andere gefügig machen. Das dominante Beziehungsmuster des autoritären Charakters konkretisiert Fromm am Verhältnis zur Macht:

Für den autoritären Charakter gibt es sozusagen zwei verschiedene Geschlechter: die Mächtigen und die Machtlosen. Seine Liebe, sein

Bewunderung und seine Bereitschaft zur Unterwerfung werden automatisch von der Macht geweckt, ganz gleich, ob es sich dabei um eine Person oder eine Institution handelt. Die Macht fasziniert ihn, nicht, weil sie vielleicht irgendwelche speziellen Werte repräsentiert, sondern schlicht als Macht. Genauso automatisch, wie seine ‚Liebe‘ durch Macht geweckt wird, wecken machtlose Menschen oder Institutionen seine Verachtung. Allein schon der Anblick eines machtlosen Menschen erweckt in ihm den Wunsch, diesen anzugreifen, zu beherrschen und zu demütigen (Fromm 1980/81, Bd. 1, S. 316).

Der Wunsch, andere zu demütigen, resultiert aus eigener, unbewusst gehaltener Ohnmacht und Abhängigkeit. Um diese Ohnmacht nicht spüren zu müssen, sucht der autoritäre Charakter das Gefühl der Macht – sei es in der Identifikation mit dem Mächtigen, dem er sich unterwirft, sei es im Ausleben eigener Macht.

Es gibt eine Reihe literarischer Dokumente, die die Entstehung des autoritären Charakters veranschaulichen: etwa Alfred Anderschs Erzählung „Der Vater eines Mörders“ oder Heinrich Manns „Der Untertan“. Sie dechiffrieren indirekt oder ausdrücklich die *pädagogische Seite des autoritären Charakters*. Er ist verwoben mit den Praktiken der ‚Schwarzen Pädagogik‘, die im 19. und 20. Jahrhundert unverkennbar ihre Spuren hinterließ. Fromm konnte ihren Niederschlag bereits früh unter Beweis bringen. In einer empirischen Studie zum Gesellschaftscharakter (die in den Jahren 1929/30 durchgeführt, jedoch erst ein halbes Jahrhundert später veröffentlicht wurde; vgl. Fromm 1980/81, Bd. 3, S. 1 ff.) untersuchte er die unbewussten Dispositionen von Arbeitern und Angestellten, die sich selbst ausdrücklich dem linken politischen Spektrum zuordneten. Dabei stellte sich heraus, dass in der Mehrzahl der Fälle das eigene revolutionäre Selbstbewusstsein und die unbewusst wirksamen Charakterorientierungen weit auseinander drifteten. Die Ergebnisse ließen sich als deutliches Indiz dafür lesen, dass am Vorabend des Dritten Reiches kein nennenswerter Widerstand gegen die Machtergreifung Hitlers zu erwarten war.

Angesichts dieser Ergebnisse kann man davon ausgehen, dass die Mitglieder des damaligen Frankfurter Instituts in gewisser Weise vorgewarnt waren. So konnte das Institut die Emigration rechtzeitig vorbereiten. Sie führte in kurzen Etappen über Genf, Paris und London nach New York. Bereits 1935 (also knapp zwei Jahre nach der Machtergreifung Hitlers) befanden sich die meisten Mitglieder des Instituts in den Vereinigten Staaten, wo dem Institut die Angliederung an die Columbia Universität ermöglicht wurde. Die Rückkehr nach Frankfurt erfolgte erst 1951.

Die Erforschung des autoritären Charakters blieb auch im Exil ein vordringliches Anliegen. Unter Beteiligung Adornos wurde in den Jahren 1945/46 – unter dem Eindruck des gerade vergangenen Zweiten Weltkriegs und des Holocausts – in den USA eine *Nachfolge-Studie zur ‚Authoritarian Personality‘* durchgeführt. Seltsamerweise finden sich in dieser Studie (die 1950

zum ersten Mal veröffentlicht wurde; vgl. Adorno u. a. 1950) die Pionierarbeiten Erich Fromms nur mit einer Fußnote erwähnt. Erklärbar ist dies nur aus dem Zerwürfnis zwischen Fromm und Adorno, das dazu führte, dass Fromm in die Nachfolge-Studie nicht mehr mit einbezogen wurde. Berühmt wurde die Studie zur ‚Authoritarian Personality‘ vor allem durch ihren Untersuchungsaufbau, die an Fromms Experimente mit offenen Fragen und qualitativen empirischen Erhebungsformen anknüpfte. Das Forschungsprojekt war breit angelegt, umfasste eine große Personengruppe und benutzte sowohl statistische wie auch interpretierende Methoden. Die Untersuchungshypothese ging davon aus, dass Personen, die faschistischen Vorstellungen anhängen, sich vor allem durch antisemitische, ethnozentristische und konservative Einstellungen auszeichnen. Dabei sollte die autoritäre Persönlichkeitsstruktur mit Hilfe einer neuen F-Skala erfasst werden. (‚F‘ bedeutete in diesem Fall: ‚Faschismuspotential‘.) Aus mehr als zweitausend Personen wurden schließlich je vierzig Frauen und Männer für ausführliche Interviews ausgesucht. Der erwartete Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der F-Skala und der Ausprägung von Antisemitismus, Ethnozentrismus und Konservatismus ließ sich im Großen und Ganzen bestätigen. Auch wenn das damalige Untersuchungsdesign heutigen Anforderungen nicht genügt, stellt die Untersuchung insgesamt doch einen Meilenstein qualitativer empirischer Sozialforschung dar.

Die Ergebnisse der Studien zum autoritären Charakter werfen ein Licht auf die verwickelten Verhältnisse von Erziehungspraxis und politischem System. Sie machen verständlich, wie die Pädagogik an der Ausgeburts des Faschismus Anteil hat. Doch lassen sie keine eindeutigen Schlüsse darüber zu, was dagegen aufzubieten wäre. Angesichts der Kälte, die den autoritären Charakter kennzeichnet, sind Pädagogen mit der Forderung, Humanität und Liebe unter den Menschen zu befördern, schnell bei der Hand. Doch macht Adorno unmissverständlich klar, dass die Aufforderung, die Mitmenschen zu lieben, sich sogleich in Widersprüche verstrickt.

Liebe predigen setzt in denen, an die man sich wendet, bereits eine andere Charakterstruktur voraus als die, welche man verändern will. Denn die Menschen, die man lieben soll, sind ja selber so, daß sie nicht lieben können, darum ihrerseits keineswegs so liebenswert (Adorno, 1977, Bd. 10/2, S. 688).

So gesehen führt die Forderung, nach Auschwitz eine andere Erziehung zu praktizieren, in ein theoretisches wie praktisches Dilemma. Das theoretische Dilemma (das bisher nur am Rande gestreift wurde und an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden soll), besteht darin, dass Adornos kategorischer Imperativ (‚daß Auschwitz nicht noch einmal sein dürfe‘) an eine Vernunft appelliert, deren Verstrickung in Zwangsprozeduren und irrationale Gewaltherrschaft längst durchschaut ist. Wenn, wie Adorno immer wieder betont, niemand den gesellschaftlichen Bedingungen, die Auschwitz möglich gemacht haben, tatsächlich entronnen ist, dann stellt sich die Frage, für wen

Adornos Imperativ eigentlich kategorisch Geltung haben soll: Wer kann von welchem Ort aus diese Forderung erheben? Andererseits gibt es aber auch keinen vernünftigen Grund, darüber zu schweigen – selbst wenn sich die vernünftige Einsicht, auf die Adorno hinaus möchte, angesichts der herrschenden gesellschaftlichen Unvernunft als ohnmächtig erweisen sollte. Wirksam (und damit pädagogisch relevant) würde kritische Einsicht erst, wenn ihr etwas zur Seite träte, das die Menschen dazu veranlasst, sich dem Irrsinn zu widersetzen. Adorno nennt dieses ‚Etwas‘ (das sich aus einer anderen, leiblichen Quelle speist) *das ‚Hinzutretende‘*. Es drängt sich beispielsweise als unmittelbare Empfindung auf, die uns ergreift, wenn wir uns Auschwitz vergegenwärtigen: der Affekt der Überwältigung durch den Abscheu. Der „Abscheu vor dem unerträglichen Schmerz [...], dem die Individuen ausgesetzt sind“ (Adorno 1973, Bd. 6, S. 358), macht es unmöglich, sich vom Leiden der Opfer nicht berühren zu lassen.

Erziehung sieht sich in dieser Perspektive (neben dem Anspruch, Empathie und Imagination zu *entfalten*) vor die Aufgabe gestellt, bestimmte grundlegende Fähigkeiten zu *erhalten*: etwa die *Fähigkeit, sich erschüttern zu lassen*, oder die Fähigkeit, die Welt „ohne Vorurteile und Schablonen, ohne Angst an sich heran zu lassen“ (Schäfer 2004, S. 116). Adorno folgt damit gewissermaßen einer Immunisierungs-Strategie: Es käme darauf an, die Beziehungslosigkeit, Härte und Kälte zu vermeiden, die sich in die Menschen einnistet und in ihnen eine Destruktivität erzeugt, die Fromm als „das Ergebnis ungelebten Lebens“ (Fromm 1981, Bd. 1, S. 324) diagnostiziert. Zugleich aber muss damit gerechnet werden, dass die vorherrschenden gesellschaftlichen Beziehungsmuster die Fähigkeit, sich berühren zu lassen, von klein auf einschränken oder verstümmeln. Je mehr im Alltagsleben die Beziehungen zwischen Menschen eine Qualität gewinnen, die Adorno als ‚Verdinglichung‘ charakterisiert, um so mehr gerät die erzieherische Aufgabenstellung in einen kaum lösbaren Zirkel. Denn die Transformation verdinglichter, reduzierter Erfahrung verlangt als Heilmittel, was die Störung scheinbar nicht zulässt: nämlich eine vertiefte Erfahrungsfähigkeit. Wäre dieser Zirkel wirklich völlig geschlossen, käme jede Pädagogik zu spät. Denn Pädagogik kann in die Menschen nicht eingreifen wie in einen reparierbaren Automatismus. Insofern *bleibt pädagogische Praxis immer auf etwas ‚Hinzutretendes‘ angewiesen*, auf ein unmittelbares Moment, also auf etwas, das man – in Adornos Worten – nicht ‚andrehen‘ kann. „Die Aufforderung“, schreibt er, „den Kindern mehr Wärme zu geben, dreht die Wärme künstlich an und negiert sie dadurch“ (Adorno 1977, Bd. 10/2, S. 688). Hier zeigt sich ein Grunddilemma jeder ‚Erziehung nach Auschwitz‘: als pädagogisches Programm postuliert, kommt sie letztlich sich selbst in die Quere.

Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft

Die Pädagogengeneration, die in den 60er und 70er Jahren auf Adornos ‚Erziehung nach Auschwitz‘ Bezug nahm, ließ sich von solchen Bedenken kaum

irritieren. Als ‚zweite Generation‘ nach dem Holocaust wollten sie das Schweigen brechen, das die erste Generation über die nationalsozialistischen Verbrechen gelegt hatte. Dies verführte sie dazu, die *Erinnerung an den Holocaust zu pädagogisieren*. Im Versuch, aus der deutschen Geschichte zu lernen, machten zahlreiche ‚Pädagogen der zweiten Generation‘ „die Aufarbeitung der NS-Geschichte zu ihrem eigenen Markenzeichen“ (Messerschmidt 2005, S. 36). Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus wurde zu einem wichtigen Teil ihres pädagogischen Selbstverständnisses. Allerdings übersahen sie dabei, dass die Idee, aus der Erinnerung zu lernen, häufig einer allzu simplen Vorstellung geschichtlicher Kontinuität verhaftet blieb.

Denn aus „dem Nationalsozialismus lässt sich der aktuelle Rechtsextremismus nicht erklären. Umgekehrt wirken Kenntnisse über den Nationalsozialismus nicht automatisch immunisierend gegen rechtsextreme Ideologien und Forderungen“ (Messerschmidt 2003 a, S. 54).

Im Gegenteil: die Pädagogisierung von Auschwitz erzeugt in der nachfolgenden ‚dritten Generation‘ eher eine Abwehr gegen Belehrung. ‚Das haben wir schon so oft gehört; dauernd werden wir mit dem Nationalsozialismus belästigt‘, lauten die Klagen.

Verstärkt wird diese Abwehr zweifellos durch den politischen Gebrauch, der von der Erinnerung an den Holocaust gemacht wird. Bis heute muss in zahllosen politischen Fensterreden der Holocaust als Fixpunkt zur *Sicherung nationaler Identität* herhalten. Das Nachkriegsdeutschland setzt sich von seiner nationalsozialistischen Vergangenheit ab, indem es den Holocaust als ‚Staatsakt‘ zelebriert. Die Beschlagnahme des Holocaust aber erweist sich als höchst problematisch (vgl. Georgi 2000), denn sie instrumentalisiert – ob gewollt oder nicht – die Opfer.

Der Holocaust eignet sich nicht als Grundlage für den Aufbau einer nationalen Identität. Die Versuche, deutsche Identität auf dieses Ereignis zu gründen, wiederholen nur den ausschließenden Gestus des deutschen Nationalprojektes. Nur die würden dazu gehören, die sich biografisch und auf Grund ihrer Abstammung auf eine ‚Herkunft‘ aus dieser Geschichte berufen könnten (Messerschmidt 2003 b, S. 104).

Doch ist Deutschland inzwischen zu einem Einwanderungsland geworden, in dem eine Identitätsstiftung durch Ausschluss schlicht anachronistisch wirkt. Für eine ‚Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft‘ bedeutet dies,

Ausdrucksformen des Erinnerns zu entwickeln, die problematische Aneignungen und Identitätsmarkierungen reflektieren und sich offen halten für die Erfahrungen gesellschaftlicher Gruppen, die nicht als ethnische Deutsche,

sondern als deutsche Staatsbürger in dieser Gesellschaft leben und an Prozessen des kollektiven Erinnerns jenseits nationaler Identitätspolitik mitwirken (ebd., S. 105).

In der dritten Generation nach Auschwitz überlagern sich also unterschiedliche Problemkonstellationen, die die pädagogische Praxis zu einer Gratwanderung machen: Da ist zum einen die Abwehr der Art und Weise, wie die zweite Generation von der Erinnerung an den Holocaust Gebrauch macht; da ist zudem das Problem, die Erinnerung an den Holocaust zu anderen Geschichten des Rassismus und ‚ethnischer Säuberungen‘, die die ‚anderen Deutschen‘ mitbringen, ins Verhältnis zu setzen; und da sind schließlich die aktuellen gesellschaftlichen Verwerfungen, die aus der Nicht-Anerkennung der ‚anderen Deutschen‘ entstehen. Wie sich dies zu einem schier unentwirrbaren Knäuel verwickelt, lässt sich an einem Fallbeispiel demonstrieren, das Bernd Fechner, der ehemalige Leiter der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank in Frankfurt am Main, aufgezeichnet hat:

Eine 10. Realschulklasse aus dem Frankfurter Umland besuchte Anfang 1999 eine Ausstellung über die NS-Zeit und die Verfolgung der Juden. Da die Klasse eine halbe Stunde früher als vereinbart zur Führung erscheint, schickt sie der Lehrer schon einmal ohne Aufsicht in die Ausstellung. Zehn Minuten später entsteht ein Aufruhr in der Gruppe. Einige Schüler, des Wartens in der Ausstellung offenbar überdrüssig, hatten sich das Gästebuch vorgenommen und sich darin mit Neonazi-Parolen und Unterschriften verewigt. Andere in der Klasse hatten dies bemerkt und unter die provokanten Sprüche den schriftlichen Hinweis gesetzt: ‚Die Nazis aus der Klasse 10c der Rabensteiner Realschule‘. [Der tatsächliche Name der Schule wurde natürlich geändert. L. P.] Voller Empörung waren sie sodann mit dem Corpus delicti zum Lehrer marschiert, um ihn zum Eingreifen, d.h. zur Bestrafung der Missetäter zu bewegen.

Noch unsicher, wie er mit diesem Fall umgehen soll, kopiert der Lehrer zunächst die entsprechenden Seiten des Gästebuchs. Da die Stimmung unter den Schülern zu eskalieren droht, biete ich ihm als pädagogischer Mitarbeiter der Einrichtung an, jetzt sofort ein Konfliktgespräch mit der Klasse zu moderieren. Im Lauf der erhitzt und aggressiv ausgetragenen Debatte zeigt sich eine tiefe Spaltung der Klasse in eine große Gruppe von Jugendlichen aus Migrantenfamilien einerseits und eine Minderheit von ‚ethnischen Deutschen‘ andererseits. Aus der zweiten Gruppe waren die Naziparolen gekommen. Der Zorn der Migrantenjugendlichen ist groß, immer wieder bezeichnen sie ihre deutschen Mitschüler als ‚Nazis‘ und ‚Rassisten‘. [...] Das Streitgespräch endet an diesem Tag unversöhnlich und ohne konkretes Ergebnis (Fechner 2000, S. 207 f.).

Dies war der Auftakt zu einer Konfliktgeschichte, die die Klasse offensichtlich schon lange beschäftigte. Nach diesem Eklat war sie endlich ans Licht gekommen, aber noch lange nicht vom Tisch.

Der Konflikt in der Klasse 10c um die Nazi-Parolen in unserem Gästebuch hatte sich mit diesem Streitgespräch noch nicht erledigt. Schon kurz nach dem Vorfall erhielten wir von dem Klassenlehrer die Rückmeldung, dass die Schüler die Debatte trotz ihres unversöhnlichen Ausgangs als überwiegend positiv erlebt hatten. Endlich sei die miese Stimmung, die schon lange in dieser Klasse herrsche, offen zu Tage getreten. Allerdings hatte sich der Graben zwischen ‚Ausländern‘ und ‚Deutschen‘, denen das ‚Nazi-Label‘ noch lange nachhing, zunächst noch weiter vertieft. Erfreulicherweise wurde auch von Seiten der Schulleitung eine Fortsetzung unserer Vermittlungsarbeit befürwortet. Zur gleichen Zeit hatte man sich jedoch in der Schule auf Leitungsebene einen eigenen Reim auf die Affäre gemacht und entsprechende Maßnahmen eingeleitet [...]. Mehrheitlich beschloss die Klassenkonferenz, dass beide Seiten, sowohl die Gruppe der deutschen Schüler, die sich zu den Nazisprüchen im Gästebuch bekannt hatten, als auch die ausländischen Schüler, die für die Ergänzung verantwortlich zeichneten, mit einem Eintrag in die Personalakte bestraft werden sollten (ebd., S. 212).

Auf diese Weise aber wurde die Schuld-/Unschuld-Relation in der Klasse gravierend verschoben. „Am Pranger standen nicht mehr nur die ursprünglichen ‚Täter‘, sondern auch diejenigen, die den Skandal als erste öffentlich gemacht hatten“ (ebd., S. 213) und Fechner fügt kommentierend hinzu: „Lästig und beschämend für die Gemeinschaft ist nicht der Schuldige, sondern dasjenige Mitglied, das durch seine öffentlichen Anklagen das eigene Nest beschmutzt“ (ebd., S. 213 f.).

In die gleiche Richtung zielte auch die erste Reaktion der Schulleitung gegenüber der Jugendbegegnungsstätte am Tag nach dem Eklat, ihre Bitte, die berüchtigten Seiten ganz aus dem Gästebuch entfernen zu lassen. Artikulierte sich hier doch vor allem das Anliegen, nicht als ‚Nazi-Schule‘ in Verruf zu geraten und die offensichtliche ‚Schande‘ ungeschehen zu machen. Das in der Logik dieser Argumentation zentrale und primäre ‚Opfer‘ jedoch, die ‚geschädigte‘ Einrichtung selbst, wurde gar nicht erst gehört (ebd., S. 213 f.).

So, wie Fechner die Geschichte erzählt, finden sich in ihr alle Anknüpfungspunkte wieder, auf die eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ gewöhnlich Bezug nimmt: Es ist die Rede von Tätern und Opfern, von Scham, Schuld und Wiedergutmachung. Aber geht es in diesem Konflikt tatsächlich um die Erinnerung des Holocaust oder handelt es sich dabei vielmehr um eine ‚Deckerinnerung‘, einen Rückgriff auf tradierte Erinnerungsbestände, die dazu herangezogen werden, neue soziale Konfliktlagen zu inszenieren.

„Wie waren die Jugendlichen also einzuordnen“, fragt Fechner, „die durch ihre Mitschüler als ‚Nazis‘ geoutet worden waren? Für mich waren zunächst nicht die ‚rechten Jugendlichen‘ das Problem, sondern die gesamte Konfliktlandschaft war ein Rätsel, das es zu entschlüsseln galt. [...] An wessen Adresse war die Provokation, die die Parolen im Gästebuch zweifellos darstellten, eigentlich gerichtet? Welche genaue Bedeutung hatte sie in diesem Moment für die Autoren und welche für die anderen Beteiligten? Zu welchem ‚Spiel‘ stellte diese

Handlung den Auftakt dar, und welche Handlungserwartungen waren an mich als Vertreter der Institution gerichtet?“ (ebd., S. 216 f.)

An diesen Fragen wird ablesbar, mit welchen Irritationen eine ‚Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft‘ rechnen muss, wie sehr die veränderte gesellschaftliche Situation tradierten Erziehungskonzepten einen Strich durch die Rechnung macht. An die Stelle einer selbstgewissen Moralerziehung tritt die Bereitschaft, neue Beunruhigungen und Unklarheiten zuzulassen. „Uns geht es“, schreibt Fechner über seine Einrichtung, „um die Herstellung einer akzeptierenden Offenheit im pädagogischen Diskurs, einer Atmosphäre der Angstfreiheit, eines geschützten Rahmens als Ausgangspunkt für Kontroversen und Verständigungsprozesse. Von diesem Standpunkt aus ist es nur folgerichtig, auch Äußerungen Jugendlicher zuzulassen, die politisch und moralisch gar nicht mit den Werten und Überzeugungen derjenigen, die in dieser Einrichtung arbeiten, übereinstimmen“ (ebd., S. 216). Wie aber ging der Konflikt weiter?

Die Stimmung in der Klasse hat sich nach dem Bekanntwerden der Beschlüsse, die auf der Konferenz gefällt worden waren, weiter verschlechtert. Trotz der relativ milden Strafen ist die Empörung über die Gleichbehandlung der beiden Seiten riesengroß. Während sich besonders Atifa und Gabriele, eine afghanische Schülerin und ein italienischer Schüler, unterstützt von ihren Freunden darüber ereifern, wie es sein kann, dass sie mit ‚Nazis‘ in eine Schublade gesteckt werden, versinken Sascha, David und Tobias weiter in ihren Sitzen und versuchen, sich vor den nicht enden wollenden Debatten über ‚Deutsche‘ ‚Nazis‘ und ‚Rassisten‘ wegzuducken. Hatten sie den Konferenzbeschluss zunächst noch mit Erleichterung aufnehmen können, so stellt sich die Tatsache, dass sie gegenüber der Schulleitung noch einmal so glimpflich davon gekommen waren, gegenüber ihren Mitschülern als Pyrrhussieg heraus. Und es erscheint völlig unklar, wie sie ihr ‚Nazi-Etikett‘ unter solchen Umständen noch einmal loswerden sollen.

Die Wende im Konflikt kommt dann so überraschend wie zwingend. Von uns aufgefordert, doch noch einmal zu erklären, was sie mit ihren Sprüchen im Gästebuch tatsächlich gemeint hatten, legt Tobias ausführlich dar, dass es sich bei seinem Text um eine ‚Motivationsrede Hitlers an seine Soldaten‘ handeln würde, die er ‚aus dem Computerlexikon abgeschrieben‘ habe. Das mit dem Computerlexikon scheint ihm besonders wichtig zu sein, denn diese Tatsache wiederholt er einige Male. Was aus dem Computerlexikon stammt, einem modernen, allen zugänglichen Informationsmedium, kann aus seiner Sicht nicht so verwerflich sein. Das entscheidende Argument kommt jedoch schließlich von der anderen Seite. Marinella, eine italienische Schülerin, stellt die These auf, dass ‚eine Motivationsrede an Soldaten so schlimm nicht sein kann. Jedes Land liebt seine Soldaten. Soldaten sind dazu da, ihr Land zu verteidigen. Das wollen wir doch auch, egal ob wir Türken sind oder Griechen oder Italiener. Und ich finde, dass man seine Soldaten motivieren will, ist erstmal was ganz Normales.‘ – Jedes Land braucht motivierte Soldaten: Das ist ein Satz, auf den sich alle einigen können. Das hat nichts mit ‚Nazis‘ zu tun. Die sich daran anschließenden Wortmeldungen bekräftigen immer wieder diese Ansicht. In

diesem Punkt scheinen die Schüler einen Ansatz gefunden zu haben, um die tiefe Spaltung, die ihnen auch langsam auf die Nerven geht, zu überwinden.

Konnten wir das als verantwortungsbewusste (Geschichts-)Pädagogen einfach so durchgehen lassen? War hier nicht eine klare Intervention gefordert, um einen allzu leichtfertigen Umgang mit Geschichte, mit der Verwischung von politischen und moralischen Kategorien, zu unterbinden? Konnten wir eine ‚Motivationsrede für Soldaten‘, die mit dieser Motivation einen Vernichtungsfeldzug geführt hatten, durch den Verweis auf die allgemein akzeptierte Notwendigkeit militärischer Landesverteidigung einfach so unkommentiert stehen lassen? Brauchten die Schüler nicht spätestens hier Hilfen zur politischen und historischen Orientierung? Oder sollten wir die selbst gefundene Lösung, so problematisch sie inhaltlich auch war, erst einmal anerkennen? Hier war eine klare Entscheidung nach Prioritäten gefordert, und wir entschieden uns ohne Umschweife für die zweite Option: Mit Blick auf das langfristig angestrebte Ziel einer Verbesserung des Klassenklimas kommentierten wir die Lösung der Schüler nicht. Immerhin hatten sie einen eigenständigen Ausweg aus der verfahrenen Situation gefunden [...] (ebd., S. 222 ff.)

Diese Geschichte führt mitten hinein in die Schwierigkeiten und Unwägbarkeiten, denen sich eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ heute ausgesetzt sieht. Sie kennt keine glatten Lösungen und stellt auch die eigenen getroffenen Entscheidungen freimütig in Frage. Wie hätten Sie in dieser Situation entschieden? Hätten Sie sich am Ende doch zu einer Belehrung über die historisch angemessene, ‚richtige‘ Thematisierung von Auschwitz entschlossen? Wie immer Sie in solchen Situationen entscheiden, steht in Ihrer pädagogischen Verantwortung. Diese Verantwortung kann Ihnen keine theoretische Reflexion abnehmen. Aber sie kann dazu beitragen, angesichts verwirrender Interessenlagen und unversöhnlicher Konflikte das pädagogische Urteilsvermögen zu schärfen.

4.5 Vom Karzer zum Trainingsraum: Pädagogische Strafformen im Wandel

Die Fähigkeit, sich mit Umsicht und Einsicht in pädagogischen Widerspruchslagen zurechtzufinden, beschreibt eine Grundintention, die nicht erst das zeitgenössische Nachdenken über Erziehung kennzeichnet. ‚Endgültige‘ pädagogische Lösungen sind allein schon deshalb nicht zu erwarten, weil sich die jeweiligen Lösungsversuche häufig genug als Kern neu entstehender Problemkonstellationen erweisen. Sie werden zum Anlass für eine fortgesetzte Kette theoretischer und praktischer Klärungsversuche. Am Strafproblem, über das sich Pädagogen stets von neuem den Kopf zerbrechen, lässt sich der *Umschlag von ‚Lösungen‘ in ‚Probleme‘ (und umgekehrt)* anschaulich verfolgen.

Dass Strafen zum Problem wird, setzt zunächst einmal voraus, dass die Strafgewalt, die Erziehern, Lehrern oder Lehrherren ehemals wie selbstverständlich zugestanden wurde, ihre Legitimation einbüßt. Dieser Legitimationsschwund vollzieht sich (innerhalb des europäisch-abendländischen Kontextes) mit dem Aufstieg der bürgerlichen Gesellschaft. Seitdem sehen sich Pädagogen mit einem fundamentalen Dilemma konfrontiert: Wo immer sie ihren erzieherischen Widerstand geltend machen, wo immer sie mit sanktionierender Gewalt auftreten, geraten sie mit zentralen Zielvorgaben in Konflikt, die die Pädagogik der Moderne nicht einfach suspendieren kann: die Freiheit der ihr anvertrauten Menschen zu befördern, unbefragten Zwang zu brechen, illegitime fremde Herrschaft abzuschütteln. Dieses der Aufklärung entspringende Selbstverständnis moderner Pädagogik ist heutigen Pädagogen so sehr in Fleisch und Blut übergegangen, dass die Vorstellung, die körperliche Züchtung könnte ein normales Erziehungsmittel sein, nur noch Kopfschütteln hervorruft. Es verwundert so gesehen nicht, dass im Jahre 2000 ein „Gesetz zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung“ ins Bürgerliche Gesetzbuch der Bundesrepublik Deutschland aufgenommen wurde. Dort heißt es: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafung, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ (§ 1631, Abs. 2, Satz 2).

Repressives Strafen: Ausschluss und Vernichtung

Die Distanz zur vormodernen Welt, die dieses Gesetz markiert, könnte nicht größer ausfallen. Denn in vormodernen Gesellschaften gehörten harte körperliche Strafen zum alltäglichen pädagogischen Geschäft. Ihr Grundmuster lässt sich im Begriff der ‚repressiven Exklusion‘ zusammenfassen. Was immer sich den Äußerungen der hierarchisch organisierten Macht widersetzte, wurde ausgegrenzt und weggeschnitten: Der Dieb verlor seine Hand, der Mörder sein Leben, der unbotmäßige Schüler wurde hart gezüchtigt. Nicht ohne Grund wurde so die Rute zum Symbol schulmeisterlicher Zucht. Das autoritative Recht des Schulmeisters zur körperlichen Strafe wurzelte dabei natürlich noch nicht in einem positiv fixierten, allgemeinen Recht, wie es moderne Gesellschaften kennen, sondern in der traditionellen Herrschaftsgewalt des Hausherrn. Der Herr des ‚ganzen Hauses‘ begriff sich in Analogie zum Herrscher des Gemeinwesens. ‚Haus‘ bedeutete dabei nicht einfach ‚Gebäude‘, sondern Schutz- und Herrschaftsbereich des Herrn. Der Schul-Meister war also nach traditionellem Recht Herr im Schulhaus; die Schüler waren, solange sie sich dort befanden, seine Hausgenossen, und das heißt: sie unterstanden seiner Herrschaftsgewalt.

Allerdings wurde diese Gewalt im sozialen Auflösungsprozess der mittelalterlichen Welt zusehends brüchiger. Die von der Aufklärungsphilosophie des 17. und 18. Jahrhunderts vorgetragene Herrschaftskritik entzog ihr schließlich die Legitimation. Denn der aufklärerische Anspruch vernünftiger Lebensführung und allgemeiner Freiheit kollidierte mit der angeblich gottgewollten Ungleichheit und Unfreiheit der Menschen.

Aufgeklärtes Strafen: Sittliches Bewusstsein und Moralität

Mit der Aufklärung gerieten pädagogische Strafpraktiken unter einen *Begründungszwang*. Sie sollten sich einerseits als ‚rational‘ ausweisen, kamen jedoch andererseits nicht um das Eingeständnis herum, dass die pädagogische Strafgewalt dem vernünftigen Anspruch von Freiheit widerstreitet. An diesem Dilemma lässt sich ablesen, wie sehr der Vernunftanspruch, den die Aufklärer des 18. Jahrhunderts auf ihre Fahnen schreiben, sich beim Eintritt in das bürgerliche Leben die Hände schmutzig macht. Kant bringt in seiner Pädagogikvorlesung die Problemlage unverblümt auf den Punkt, wenn er die (Ihnen inzwischen aus Kap. 1.3 bereits bekannte) Frage formuliert: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1964, S. 711) Und Kants Antwort auf diese Frage lautet: Man müsse dem *Kind* „beweisen, daß man ihm einen Zwang auferlegt, der es zum Gebrauch seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge anderer abhängig sein dürfe“ (ebd., S. 711).

Im Klartext heißt das: Um seiner späteren Selbstständigkeit willen soll sich das Kind dem pädagogischen Zwang unterwerfen. Dies ist genau die Argumentationsform, die auch heute noch landläufig gebraucht wird, wenn Kindern und Jugendlichen erklärt werden soll, warum sie etwas nicht dürfen: „Später wirst du einsehen, dass es gut war, dir nicht alles durchgehen zu lassen.“ Oder: „Das kannst du jetzt noch nicht verstehen, später wirst du uns einmal dankbar sein.“ Oder aber: „Später soll einmal aus dir etwas werden; da können wir dir nicht alles durchgehen lassen.“

Diese Argumentation ist nicht völlig falsch, denn sie stellt in Rechnung, dass das Erwachsenenleben in der modernen Welt Selbstdisziplin und verinnerlichte Kontrolle verlangt. Sie zeigt aber zugleich den Widerspruch auf, in den sich das Erziehungsgeschäft wider Willen verstrickt: Die Freiheit des Individuums bleibt systematisch gekoppelt an Formen verinnerlichter Herrschaft. Dies ist gewissermaßen der Preis, der dafür zu zahlen ist, dass die Menschen ‚gesellschaftlich werden‘ (wie Basedow (1724 - 1790), einer der renommierten Aufklärungspädagogen des 18. Jahrhunderts, formuliert). ‚Gesellschaftlich werden‘ heißt hier: sich allgemeinen Regeln fügen, das eigene, kurzlebige Interesse einem allgemeinen Interesse unterordnen. Und dieses *Allgemeininteresse* ist für einen Aufklärungspädagogen wie Basedow identisch mit dem *Interesse an Vernunft*. In gleichem Sinn schreibt Salzmann (1744 - 1811), ein Zeitgenosse Basedows, im Vorwort zu seinem ‚moralischen Elementarbuch‘ (aus dem Jahre 1785): Es sei seine Absicht, „dasjenige zu erzeugen, was man gute Gesinnung zu nennen pflegt [...]. Gute Gesinnung ist nur ein höherer Grad von richtiger Erkenntnis“ (Salzmann 1785, S. IV). Gerade dieser letzte Schluss ist typisch für die Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Sie

versucht, aus der Erkenntnis des Seins das Sollen geradezu herauszudestillieren, Moralität als eine Art Erkenntnisakt zu begründen. Darin spiegelt sich die fundamentale Überzeugung wider, dass die *soziale Integration* der Individuen in die Gesellschaft ihren *Anker in der Formierung des Bewusstseins* hat.

„Formieren“ aber heißt immer auch: aus- und eingrenzen. Will man – so die Überzeugung der Aufklärungspädagogen – die Jugend vernünftig machen, muss man ihr rechte Grenzen setzen. Daher kann die Aufklärungspädagogik auch nicht auf Strafen verzichten. Doch zielt die Strafpraxis nun *nicht* wie ehemals auf den *Körper* (und seine Züchtigung oder Zerstörung), *sondern* auf einen *„Innenraum“* – heiße er nun Seele, Ingenium, Einbildungskraft, Bewusstsein oder Vernunft –, um das frei flottierende Potential der Einbildungen, Wünsche und Anschauungen an die Kette zu legen.

Genau genommen lässt sich diese Praxis eines *„aufgeklärten Strafens“* schon in der Frühaufklärung nachweisen, etwa in der sublimierten Strenge pädagogischer Zucht in den Franckeschen Anstalten (die der Pietist und Pädagoge August Hermann Francke (1663 - 1727) als Mustereinrichtungen in Halle gründete). Zwar wird auch heute noch Franckes Maxime, der Eigenwille des Kindes solle gebrochen werden, gern als Inbegriff repressiver Erziehung gedeutet. Dennoch handelt es sich eher um die Anfänge einer – noch theologisch fundierten – Psycho- oder Seelentechnik. Um die Rettung der verderbten Seele ist es Francke im Letzten zu tun. Deshalb verliert die körperliche Zucht in den Franckeschen Anstalten die blindwütige Form der Repression: Die Züchtigung tritt bewusst nicht als rächende Gewalt auf den Plan, sondern als väterliche Sorge. Sie soll ohne Zorn, ohne Rache, ja, ohne jegliche Lust vollzogen werden. Dem Straftenden wird Selbstkontrolle auferlegt; der Strafvollzug wird in einem *„Sittenbuch“* aktenkundig gemacht. Die Strafe selbst soll „aus einem solchen herzlichen Mitleid her fließen, daß auch die Kinder unschwer erkennen mögen, daß man lieber alle Ruten wegwerfen und sie allein mit Worten erziehen wollte.“ (Francke 1957, S. 40)

Entsprechend heißt es etwa in Franckes *„Instruktion für die Lehrer, nach welchen Grundsätzen gestraft werden soll“* (1713):

Christliche Zucht und Bestrafung der Bosheit an den Kindern ist in den Schulen sehr notwendig, und von Gott in seinem Wort auch ernstlich anbefohlen. Es ist aber dabei christlich, weislich, klüglich und vorsichtig zu verfahren, damit man der Sachen, wie es oft geschieht, nicht zu viel, noch auch bisweilen nicht zu wenig tue. Daher sind nachfolgende Punkte u. a. wohl zu beachten: [...]

5. Ein Präzeptor soll kein Kind aus fleischlichem Affekt, wie auf frischer Tat, ehe es erinnert und über sein Verbrechen zur Rede gesetzt worden, schlagen, weil solches insgesamt sehr schädlich ist, und nicht nur den Kindern, die also geschlagen werden, sondern auch dem Präzeptor selbst, der im fleischlichen Zorn straft, viel Schaden bringt, und ihm wohl gar eine Krankheit verursacht. [...]

8. Ehe bei einem bösen Kind die gradus admonitionum (die Stufen der Ermahnungen) gebraucht worden und zum Wenigsten dreimal eine Warnung und mündliche Bestrafung vorher gegangen, ist es nicht zu schlagen.

9. Es ist auch kein Kind zu schlagen, man habe ihm denn sein Verbrechen ernst vorgehalten, und es dessen auch überzeugt. Denn wenn man einem Kind nicht deutlich sagt, warum es soll gestraft werden, noch dasselbe seiner Bosheit überzeugt ist, und man schlägt es doch, steht es immer in den Gedanken, man tue ihm Unrecht und wird dadurch nicht wenig erbittert. [...]

45. Bei der Bestrafung selbst muß ein Präzeptor zwar ernstlich, aber doch auch väterlich sein, daß wenn ein Kind soll bestraft werden, sich aber kläglich stellt, mit Tränen um Vergebung bittet, und sich mit der Hilfe Gottes zu bessern ernstlich verspricht, er es ihm ein- oder zweimal schenke und die Strafe erlasse. Kommt es aber zum dritten Mal mit eben der Bosheit wieder, so kann er desto schärfer, aber doch väterlich, nach gewissen Steigerungen wie unter 16 erinnert wurde, strafen [...] (ebd., S. 107 ff.).

Das Schlussritual des Strafakts bestätigt denn auch, dass solche Strafen nur im Medium gemeinsamer Tugend von Erzieher und Zögling einen Sinn finden:

„Und wenn die Strafen geschehen, soll der Präzeptor sich von dem Kind die Hände geben [...] und [...] Besserung geloben lassen“ (ebd., S. 116).

Sicherlich ist schwer entscheidbar, wie viel rationalisierter Sadismus in diesem kontrollierten Strafakt noch mitschwingt. Ein blankes Ausleben erzieherischer Aggressivität ist jedoch nicht intendiert und zerschlägt das, was auch Francke unterstellt: das Einsichtsvermögen des Kindes, an dem dessen sittliche Besserung hängt. Das Händereichen am Abschluss der Strafe symbolisiert – im Widerspruch zur gesamten Szene – das notwendige Interesse des Erziehers, die Verbindung zum Kind nicht abreißen zu lassen.

Dies zeigt: Das ‚Gegenwirken‘ gegen Fehleinstellungen oder Fehlverhalten erscheint nur gerechtfertigt, wenn es sich langfristig gegenüber dem Kind als konsensfähig erweist. Oder anders: *Gegenwirkung* hat ihr pädagogisches Recht überhaupt nur im *übergreifenden Mitwirken*: in der gemeinsamen Suche nach dem Richtigen.

Zugegeben: Das klingt als ‚Lösung‘ ganz gut – ist aber praktisch schwierig und hält nur allzu oft dazu her, eine Erziehungsrealität schönzufärben, die ihre Klammer eher in der Herrschaft über das Kind als in der gemeinsamen Suche nach dem Richtigen hat. Bleiben wir daher dem Gestaltwandel der Strafpraktiken in der Moderne noch ein wenig auf der Spur: Die genaue, paragrafenreiche Instruktion für Erzieher in den Halleschen Anstalten findet sich auch in anderen Mustereinrichtungen der Aufklärungspädagogik in ähnlicher Form wieder. Sie wird im Verlaufe des 18. und 19. Jahrhunderts

immer weiter ausdifferenziert, indem die situativen Bedingungen und die Strafformen präzisiert werden. Allerdings verschwindet die körperliche Züchtigung noch nicht völlig aus dem Straffkanon. So heißt es etwa über die Strafpraxis in Salzmanns Schnepfenthaler Erziehungsanstalt (gleich dem Dessauer Philanthropin eine aufklärungspädagogische Mustereinrichtung): die Prügelstrafe solle „ganz geheim, nach vorheriger wehmütiger Ermahnung“ (Salzmann 1884, S. 30) erfolgen. Vom Einschüchterungseffekt öffentlicher Repression ist hier nichts mehr zu finden. Die Strafe erfolgt gerade unter Ausschluss der Öffentlichkeit, vielleicht auch mit der insgeheimen Beschämung des Pädagogen über sein noch so lückenhaftes Wirken. Wenn Öffentlichkeit hergestellt wird, dann nicht die Öffentlichkeit des blutrünstigen Pöbels am Galgen, sondern die *kontrollierte Öffentlichkeit eines gesitteten Gemeinwesens*: Auf *Meritentafeln* kann sich im Dessauer Philanthropin jeder der Tugendsamkeit des anderen nach Art einer öffentlichen Kontoführung versichern. Strafen werden als Punktabzug vermerkt, d. h. als Verlust von öffentlichem Ansehen. Die Herabsetzung vor anderen kann sich aber auch anderer Mittel bedienen, etwa des Absprechens der (sittlichen) Reife:

Die gewöhnliche Bestrafung für Fehler und Laster sind eine Verminderung der Meriten; die Verwandlung einer Studienstunde in die Stunde einer Handarbeit; lange Weile in einem ganz leeren Zimmer, wo man nicht aus dem Fenster sehen kann und in der Nähe das angenehme Geräusch der sich vergnügenden oder studierenden Jugend gehört wird; ein Fallhut, ein Kinderstuhl und hölzernes Gerät bei Tische; einige Zeit Versetzung in die Umstände eines Famulanten, doch auf solche Weise, daß die Reinlichkeit und Gesundheit gar nichts und das Fortkommen in den Studien so wenig als möglich dabei leide usw. (Basedow 1965, S. 216 f.)

Solche Strafformen setzen natürlich voraus, dass die ständige Inanspruchnahme und Konzentration der Wahrnehmung bei den Schülern schon so weit verinnerlicht wurde, dass die Stillstellung in Karzer tatsächlich als sinnliche Deprivation erlebt wird. Nur dann nämlich kann das ‚angenehme Geräusch der studierenden Jugend‘ den Wunsch dazuzugehören im Zögling wecken. Der offensichtliche *Angriffspunkt* dieser Straf- und Disziplinarform ist nicht mehr der Körper, der gezwungen wird, sondern die *Seele, die beschämt, bloßgestellt oder enttäuscht wird*. Ganz allgemein lassen sich dabei *drei Kontrollformen* unterscheiden, mit denen die Aufklärungspädagogik den Innenraum der Individuen besetzt: durch *Strukturieren des Feldes der inneren Anschauung*, um die Aufmerksamkeit zu richten und unerwünschte Vorstellungen zu unterdrücken; durch *Vorgabe von positiv sanktionierten Wunschprojektionen*, die als Ideale der Sittlichkeit beständig vor dem inneren Auge stehen sollen; und schließlich – von den Philanthropen *nur als Ausnahme* akzeptiert – durch die *Brechung des Willens mittels körperlicher Zucht*.

Disziplinierendes Strafen: Körperdrill und Maschinisierung

Das aufgeklärte Strafen entwickelt zweifellos Raffinesse. Das 18. Jahrhundert legt den Grund für subtile, pädagogische Kontrollformen, die auch heute noch propagiert und genutzt werden. Dennoch wird mit dem Umbruch zum 19. Jahrhundert eine deutliche Verschiebung der Straftechniken und ihrer pädagogischen Begründung erkennbar: An die Stelle moralischer Ermahnung und Demütigung treten Formen der Disziplinierung und des körperlichen Drills. Der für das Strafproblem entscheidende Unterschied liegt in der erkennbaren Ablösung der Strafgewalt von der autoritativ beauftragten Person. Francke musste seinen Präzeptoren noch zahlreiche biblische Sprüche zur Seite stellen, die ihr Handeln rechtfertigen sollten. Die Aufklärungspädagogen des 18. Jahrhunderts strafen im Auftrag einer allgemeinen und vernünftigen Sittlichkeit, die sich im schulischen Gemeinwesen und seiner inneren Ordnung anschaulich repräsentierte. Die Disziplinaranstalten des 19. Jahrhunderts hingegen bedienen sich zunehmend *des Drills, der stummen Dressur, der beständigen Korrektur*, hinter der ein personales Verhältnis – auch im Strafakt – immer weniger erkennbar wird. Strafen wird tendenziell zum *Verwaltungsakt* in einem durchrationalisierten Lernsystem.

Die sich im 19. Jahrhundert etablierende Disziplinargesellschaft installiert spezielle Zugriffsformen auf die Individuen, indem sie sie räumlich einordnet (durch Abschließung, Parzellierung, Zuweisung von Funktionsstellen und Klassifizierung nach Rangplätzen), indem sie ihre Tätigkeiten zeitlich kontrolliert (durch Zerlegung von Operationen und Festlegung von Zeiteinheiten), indem sie sie in finale Zeitreihen einspannt (durch eine definitive Abfolge von Ziel- und Inhaltsvorgaben, durch Übungen und Prüfungen) und indem sie diese ‚Techniken‘ vielfach miteinander verknüpft (vgl. Foucault 1976, S. 216). Diszipliniert wird dabei nicht nur der Lernvorgang selbst – also das Aufnehmen und Verarbeiten didaktisch aufbereiteten Wissens; geübt wird zugleich immer auch die methodische Disziplinierung der Sinne, der Körperhaltung, des ‚anständigen Betragens‘ im Klassenraum. Zillers (1817 - 1882) ‚Regierungsmaßregeln für Lehrer und Schüler‘ achten peinlich genau auf jede Regung des Schülers. Von der Nummerierung der Heftseiten über die Reinlichkeit von Bank und Schiefertafeln und das Zeigen der Zeilen und Wörter beim Lesen mit einem Stift oder Stäbchen bis zum Glockenschlag, der Unterrichtsbeginn und -ende anzeigt, wird alles unter Kontrolle genommen. „Jede Beschäftigung, jede Bewegung“, heißt es da apodiktisch, „welche die Gedanken der Kinder vom Unterricht abwendet, ist als Störung zu behandeln“ (Ziller, in: Rutschky 1977, S. 212). Und diese Störung wird sanktioniert. Doch unterscheiden sich die Sanktionsformen grundlegend von der Strafpraxis des 18. Jahrhunderts. Die Disziplinarstrafe hat die Aufgabe, Abweichungen zu reduzieren. Darum ist sie wesentlich korrigierend und *bedient sich des Übens*, des intensivierten, vervielfachten, wiederholten Lernens. Die Disziplinarstrafe

rächt nicht (wie zu Zeiten der repressiven Exklusion), sie setzt auch *kein Strafschauspiel* in Szene (wie die Aufklärungspädagogik), sondern bringt sich durch eine Mechanik der Dressur zur Geltung, die auf *Wiederholung und nachdrückliches Einschärfen* setzt. Gerade deshalb betont Ziller, alle Anordnungen des Lehrers sollen „solange, bis sich eine feste Sitte gebildet hat, auf bestimmtes, die Momente der Handlungssache vereinzeldes Kommando des Lehrers ausgeführt [werden], und nachdem die Sitte sich gebildet hat, muß sie fortwährend kontrolliert werden, wie jede andere Sitte“ (ebd., S. 213). Die Disziplinarstrafe ist letztlich nur ein integratives Element in einem umfassenden System von Vergütungen und Sanktionen, von Konditionierungen und Versagungen, die das Individuum einschließen. Sie wirkt als ‚*Mikromacht*‘ auf die gelehrigen Körper und sucht minimalen Aufwand mit einem maximalen Effekt zu verbinden. Daher lehnt Ziller die körperliche Züchtigung durchweg ab; sie ist kein Erziehungsmittel und bleibt ‚der Polizei überlassen‘. Die zulässigen Strafformen hingegen bedienen sich einer subtilen Differenzierung von Sanktionen:

Die Strafen während des Lehrens sind in aufsteigender Linie:

- a) Innehalten, mißbilligende Miene;
- b) ein Wink mit der Hand, ein Klopfen oder ein Schlag auf den Tisch;
- c) ein warnender Zuruf;
- d) Tadel mit ernster, allgemein gehaltener Drohung;
- e) Heraustretenlassen aus der Bank, zur Seite oder in den Hintergrund stellen lassen, überhaupt das Isolieren, namentlich auch das abgesonderte Sitzen;
- f) persönliches Melden des Bestraften beim Oberlehrer;
- g) beim Direktor (ebd., S. 213 f.).

Diese Strafpraxis zeigt, wie sehr der Effekt von Sanktionen an eine gegliederte Verteilung von Sanktionsinstanzen in der schulischen Institution (und darüber hinaus im ganzen Gesellschaftskörper) gekoppelt ist. Der strafende Blick des Lehrers hat in dieser Strafapparatur einen scheinbar nur beiläufigen Platz, der aber dennoch intensiver wirkt als in allen frühen Straftechniken, weil in ihm die *Sanktionsgewalt* des ganzen Systems *in stummer Form* enthalten ist.

Daher kann, ja, muss sich pädagogische Theorie mehr als früher auf die mikrophysische Ebene des Strafprozesses konzentrieren. Die neue ‚Mikrophysik der Macht‘ interessiert sich besonders für die assoziationspsychologischen Gesetze, nach denen im Strafakt ‚Vorstellungsmassen‘ (wie der Terminus der Herbartianer lautet) miteinander verknüpft werden.

„Denn“, so doziert Ziller, „die Vorstellungen werden um so höher und um so rascher ins Bewußtsein gehoben, je größer die Verschmelzungshilfen sind, wodurch die Hebung geschieht. Auch aus diesem Grund muß der Erzieher alle Willkür und launenhafte Anwendung von seiner Straftätigkeit ausschließen und

dabei den kalten, affektlosen Ton, der von ihm verlangt wird, bewahren“ (ebd., S. 422).

Der Erzieher ist im Straftakt nur noch Agent einer apersonalen Macht, der er für einen präzise umrissenen Zeitraum seine Stimme leiht. Darüber hinaus tut der stumme Zwang der Verhältnisse sein Übriges.

‚Panoptisches Strafen’: Sanfte Kontrolle und Integration

Die bisherige Beschreibung des Ausbaus der Schule zur Disziplinaranstalt und die mit ihm einhergehende Anonymisierung der Strafpraxis wird bei Ihnen vermutlich keine ungeteilte Zustimmung gefunden haben. Zwar werden die Straftechniken einerseits feiner, psychologischer, unterschwelliger; die körperliche Züchtigung verfällt zusehends der Kritik und wird geächtet. Doch erweist sich der Prozess der Disziplinierung andererseits als höchst zweischneidig. Denn das, was wir vielleicht vorschnell als ‚Humanisierung der Strafform‘ bezeichnen würden, beruht auf einer allgemeinen und immer umfassenderen Kontrolle der Individuen. Die Strafe wird gewissermaßen präventiv; sie braucht nicht angewandt zu werden, weil sie subtil oder unbewusst schon zur Wirkung gekommen ist. Damit rückt die Idee einer ‚straffreien Schule‘ in greifbare Nähe. Umgekehrt verfällt die mit offener Disziplinierung operierende Schulanstalt der Kritik. Vorgetragen wird sie vor allem von Reformpädagogen, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts der alten Pauk- und Drillschule den Kampf ansagen. „Für ein freies Schulleben!“, lautet ihr Schlachtruf.

Allerdings: Auch diesmal wird sich bei genauerem Hinsehen zeigen, dass die reformpädagogischen Lösungen zum Geburtsbett neuer Probleme werden. Zwar wird der Widerspruch von Freiheit und Zwang, der in repressiver, körperlicher Gewalt unübersehbar zu Tage trat, mit der Etablierung *neuer, sanfter Kontrollformen* mehr und mehr kaschiert – nicht aber eliminiert. Die Aufmerksamkeitsrichtung der Reformpädagogik wendet sich demonstrativ vom Zwangssystem Schule ab und ‚dem Kind‘ zu. Thematisiert werden jetzt weniger äußere Arrangements zur Regulierung gelehriger Körper (Schulbank, Schulhygiene, raum-zeitliche Fixierung im Schulhaus etc.), als vielmehr innere Arrangements (Motivationsstrukturen, psychische Dispositionen, ‚Schulleben‘, Sozialformen) zur Sicherstellung der Aufmerksamkeit und der Selbstständigkeit des Lernerfolgs. Dem entsprechen neue, flexible Organisationsstrukturen, die oftmals mit dem Etikett ‚frei‘ versehen werden, sei es auf der Ebene einzelner Klassen (freie Bestuhlung, freies Schülergespräch, offene Lehrplangestaltung), sei es auf dem Niveau gesamtschulischer Institutionalisierung (freie Schulgemeinde, innovative ‚Schulpläne‘, freie Schulwahl).

Der Unterricht wird zum ‚Gemeinschaftsunterricht‘, die Klasse wird eine ‚Lebens- und Arbeitsgemeinschaft‘, die Fremderziehung geht in

‚Selbsterziehung‘ über. Der Schüler wird dabei in seiner Eigenständigkeit zwar mehr als früher ernst genommen, aber nicht zuletzt deshalb, um ihn in den institutionell vorgegebenen Rahmen der Schule mit geringeren Reibungsverlusten integrieren zu können. Der Schweizer Pädagoge Kost hat diesen Wandel von der ‚Drillpädagogik‘ zur ‚Reformpädagogik‘ am Verhältnis des Pädagogen zur Hosentasche des Schülers beispielhaft illustriert (vgl. Kost 1985, S. 190 f.): Kontrollierte die ‚alte‘ Pädagogik die Hosentasche darauf hin, ob sie ein sauberes Taschentuch aufwies, so lässt die ‚neue‘ Pädagogik gerade umgekehrt das darin befindliche Sammelsurium auf den Tisch kehren, um Einblicke ins Schülerleben zu gewinnen und sich die jugendliche Sammelleidenschaft pädagogisch nutzbar zu machen. Das subjektive Interesse am Schüler wird so unmerklich verkoppelt mit dem objektiven Interesse des Schulsystems an individueller Kraftentfaltung und ihrer Reintegration in einen Gesamtzusammenhang, dessen Funktionsprinzipien den Einzelnen verborgen bleiben – gerade weil alles scheinbar offen zu Tage liegt.

Die Lernsituation wird auf diese Weise reorganisiert nach den Prinzipien des ‚Panoptismus‘. Dieser Begriff nimmt Bezug auf eine spezifische Gefängnis-Architektur: das ‚Panopticon‘, das der Jurist und Philosoph Jeremy Bentham Ende des 18. Jahrhunderts entwarf. Benthams Panopticon ist ein ringförmiger Bau, bei dem die Zellen um einen Turm in der Mitte des Gebäudes angesiedelt sind. Die Zellen selbst sind zur Innen- und Außenseite des Gebäudes hin offen, wodurch die Gefangenen (aus der Perspektive des Wärters, der sich im zentralen Turm der Anlage befindet) in einem Zustand permanenter Sichtbarkeit gehalten werden. Der Wärter selbst aber kann sich hinter Sehschlitzen im Turm verbergen, so dass kein Gefangener genau wissen kann, wann und ob er sich im Blickfeld des Wärters befindet. Mehr noch: Das Zentrum der Anlage könnte durchaus leer sein – und doch brächte sie ihre disziplinierende Wirkung zur Geltung.



Dies ist mehr als ein raffinierter Gefängnisbau. Foucault (1926 - 1984) interpretiert das Panopticon als verallgemeinerungsfähiges Funktionsmodell, an

dem sich die *Beziehungen der Macht zum Alltagsleben der Menschen* in der modernen Gesellschaft umreißen lassen. Das Panopticon funktioniert gewissermaßen als ‚Machtverstärker‘, der die Effekte der Disziplinierung so weit perfektioniert, dass sie sich einem unteren Grenzwert annähern. Die Macht wird tendenziell immer unsichtbarer, je beständiger, tiefer, feinmaschiger sie zur Wirkung gelangt. „Derjenige“, schreibt Foucault, „welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dies weiß, übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus“ (Foucault 1976, S. 260).

Das Panopticon repräsentiert einen Typus der Disziplinierung, der sich ‚sanfter Kontrollformen‘ bedient. Sie lösen zu Beginn des 20. Jahrhunderts die rigiden, mechanischen Drilltechniken ab, auf die die Disziplinierung im 19. Jahrhundert zurückgriff. Die reformpädagogische Transformation von der alten Pauk- und Drillschule zu dynamischeren, innengeleiteten Arbeitsformen setzt sich zum Ziel, möglichst früh *Fremd- in Selbstregulierung zu überführen*. Dabei wird das disziplinierende Netzwerk nicht mehr über administrative Verfügungen geknüpft, sondern vielmehr über *flexibel gehandhabte Steuerungsmechanismen des ‚Schullebens‘*. Von der ‚freien Dynamik‘ der Kräfte ist nun die Rede, die aus dem ‚Lebensgrund‘ der Gemeinschaft entbunden werden sollen. Die Schule soll einen ‚Lebenskreis‘ bilden, der – in Gaudigs Terminologie – eher ein ‚Kraftkreis‘ genannt werden müsste (vgl. Kap. 2.2). Der ganze Begriffskoffer der Reform verweist so auf neue, subtil gehandhabte Sozialtechniken, die sich ihrem eigenen Selbstverständnis nach als Befreiungsentwurf ins Spiel bringen. Und dies zumindest vordergründig zu Recht, denn es ist keine äußere Instanz mehr erkennbar, die die Einzelnen einfordert; die Einforderung wird nun allgemein. Alle sind den gleichen sozialen Arrangements ausgeliefert, alle haben Teil an deren Reproduktion. Die Individuen rücken auf diese Weise in eine doppelte Position ein: Sie können sich als Subjekte von Prozessen erleben, denen sie dennoch vollständig ausgeliefert bleiben. Die pädagogische Chiffre dieser *sanften Disziplinierung* lautet: Erziehung zur ‚Gemeinschaft‘ durch das ‚Schulleben‘. Sie findet sich programmatisch ausgewiesen bei praktisch allen Vordenkern der pädagogischen Reform und gibt deren Strafpraktiken ein eigenes Gepräge. So schreibt etwa Hans Landahl, Lehrer an der Hamburger Lichtwarkschule, über seinen Entschluss, die ‚Verantwortung für die Ordnung und Schulzucht‘ in seiner Klasse in die Hände der Schüler selbst zu legen:

Die Klasse hatte in dem einen Jahr, das wir schon vorher zusammen gewesen waren, sich eine ganze Reihe von Einrichtungen der Selbstverwaltung geschaffen und es war in ihr, das ist natürlich für die vorliegende Frage von besonderer Wichtigkeit, ein außerordentlich lebendiges Gemeinschaftsgefühl entwickelt. Die Zusammengehörigkeit war für den einzelnen nicht mehr eine nur äußerliche, eine Zusammengehörigkeit während der Arbeitszeit, sondern eine rein menschliche geworden, die über die Unterrichtsstunden, über die Schulzeit weit hinaus ragte und uns alle zu einer starken Einheit verband [...]. Bei einer solchen Klasse konnten natürlich alle Bedenken bei der Einführung der

Selbstregierung zurücktreten. Bei uns ist jetzt die Schulzucht eine Angelegenheit unserer Klassengemeinschaft geworden. An die Stelle der Bestrafung oder Erziehung durch den Lehrer ist die Gemeinschaftserziehung getreten (Landahl 1980, S. 44 f.).

Nicht anders lautet das Reformprogramm der Odenwaldschule: „Keine ‚Strafe‘ im üblichen Sinn, erst recht nicht vom Lehrer aus, sondern Erziehung – durch die Gemeinschaft! Die Entscheidung liegt hier ausschließlich in den Händen der S. G. (Schul-Gemeinschaft), niemals eines einzelnen Erwachsenen oder ihrer Gesamtheit“ (Ilgner 1980, S. 49).

Es liegt auf der Hand, dass die höchste Strafe in diesem Straffarrangement der Ausschluss aus der Schul- oder Klassengemeinschaft selbst ist. Ihm können abgestufte Sanktionen vorausgehen wie etwa der Verlust eines Amtes oder des Rechts, ein Amt zu bekleiden, der Verlust des Rechts, in der Klassenversammlung mit abzustimmen oder der Ausschluss von gemeinsamen Unternehmungen wie Ausflügen, Festen usw. Die Sanktionsgewalt des Lehrers bzw. des Schulsystems verschwindet hinter der Tarnkappe einer allgemeinen Regulierung, die umso nachhaltiger greift.

„Seit die Klassengemeinschaft durch ihr Gericht über alle Verstöße gegen Ordnung und Zucht urteilte“, so berichtete Landahl, „hörten all diese Verstöße so gut wie ganz auf, trotzdem sie vorher, wie ich schon sagte, nicht zuletzt infolge der schwierigen räumlichen Verhältnisse unserer Schule sogar recht zahlreich gewesen waren“ (Landahl 1980, S. 46).

Die Mitwirkung der Erwachsenen kann sich in dieser Situation guten Gewissens darauf beschränken, „Strafen, die von der S. G. (Schul-Gemeinschaft) vorgeschlagen werden, zu mildern“ (Ilgner 1980, S. 49). Die eigentlich sanktionierende Gewalt geht von einer letztlich unangreifbaren *irrationalen Instanz* aus: dem *Schulleben*.

Dieser antiaufklärerische Zug (vgl. Kap. 2.2) gehört gewissermaßen zum Markenzeichen der Reformpädagogik: Die Übersteigerung der rationalen Momente des Unterrichts habe nur „Seichtheit und Platttheit“ (Petersen 1970, S. 203) im Gefolge gehabt, heißt es entsprechend bei Petersen (1884 - 1952). Die tatsächliche „Irrationalität des sich entwickelnden menschlichen Seelenlebens“ (ebd., S. 196) verbiete jeden methodischen Schematismus und gebiete stattdessen ein unterrichtliches Arrangement, in dem alle irrationalen „Antriebskräfte“ des Schülers „dem Lern- und Bildungsvorgang dienstbar gemacht werden“ (ebd., S. 131), damit „sich die Lebensgesetze voll und mit ganzer Macht entfalten können“ (ebd., S. 131). Genau dies ist die Aufgabe, die Petersen der von ihm so bezeichneten ‚pädagogischen Gruppe‘ zuweist. In seinem Verständnis ist sie mehr als nur eine soziale Gruppe: Sie ist das allgegenwärtige Kontrollorgan, um Sitte, Betragen und Erkenntniserwerb

indirekt zu steuern, ohne auf „Verordnungen und Gesetze in einem juristischen Sinn“ (ebd., S. 74) zurückgreifen zu müssen. Seinen Abstand zur rigiden Schulanstalt des 19. Jahrhunderts könnte Petersen kaum deutlicher formulieren. Die Effekte der ‚pädagogischen Gruppe‘ als Lebensgemeinschaft aber stehen der verflochtenen Disziplinaranstalt in nichts nach.

In der Gruppe ist jedes Mitglied allezeit „ganz gefordert und beansprucht“ (ebd., S. 74). „Wir geben diese Ordnung frei“, verkündet Petersen mit nonchalanter Geste, „und haben als Lehrer dann nur den winzigen Rest an unzweckmäßigen oder vereinzelt oder auch wirklich schädlichen Gruppenbildungen innerhalb des Raums aufzulösen oder besonders zu überwachen, aber sie sind sichtbar geworden und so deutlich herausgestellt, daß sie keinen ernstlichen Schaden anrichten können“ (ebd., S. 103).

Die sanfte Kontrolle hat leichtes Spiel, denn sie bringt jede untergründige Gegenbewegung ans Licht: „*Die Sichtbarkeit ist eine Falle*“ (Foucault 1976, S. 257), heißt es dazu bei Foucault. Eine allgemeine Steuerung soll möglich werden, die ihren Prämissen nach zwar irrational, ihrem Instrumentarium nach aber rational ist. „Am Ende“, so lautet Heydorns schonungsloser Kommentar zur Reformpädagogik, „kommt eine Pseudoganzheit heraus, über die nichts mehr hinweg führt, die jeden Widerspruch ausschließt. Alles ist Spontaneität, nichts ist spontan; alles wird als Natur erlebt, nichts ist Natur; alles ist systemkonform, ideologiekonform, produktionskonform. Das Freiheitserlebnis setzt die Abwesenheit aller Freiheit voraus“ (Heydorn 1979, S. 242 f.). Diese Einsicht stellt zwar die gut gemeinten Prämissen der Reformpädagogen auf den Kopf, doch bringt sie einige Grundtendenzen in den Blick, die den reformpädagogischen Akteuren möglicherweise selbst verborgen blieben und nur hinter ihrem Rücken wirksam wurden.

Diese Tendenzen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- *Da ist einmal ein funktional-integrativer Grundzug der Reform, der die Individuen zu unfreiwilligen Koproduzenten der Kontrolleffekte des sozialen Arrangements werden lässt.*
- *Da ist weiterhin ein manipulativer Grundzug, der individuellen Widerstand tendenziell unterläuft; denn die Funktionsprozesse des ‚Gemeinschaftslebens‘ sind in ihrer Flexibilität nur schwer angreifbar.*
- *Da ist zudem ein anonymisierender Grundzug, der aus der Unsichtbarkeit und Kollektivität der zirkulierenden Macht- und Einflußstrukturen erwächst; Einzelpersonen sind für die Funktionalität des ‚Gemeinschaftslebens‘ nicht die letzte Instanz – das so genannte ‚Leben‘ überschreitet sie jederzeit.*

- *Und da ist schließlich ein ideologischer Grundzug, weil reale Abhängigkeiten im Erlebnis von Teilhabe zum Verschwinden gebracht werden. Das Bewusstsein verharrt im schönen Schein integrativer Teilhabe, ohne die tatsächlichen Zwänge und Brüche noch wahrzunehmen.*

Reformpädagogik, als Freiheitspädagogik konzipiert und ausgerufen, befördert selbst noch das Moment von Fremdbestimmung nach Maßgabe einer mobilisierten, flexiblen Gesellschaft. Der alte Widerspruch von Freiheit und Fremdbestimmung wandert in eine neue Form der Vergesellschaftung ein, in der „intuitives Erleben und Gestalten mit planvollem Steuern, Irrationales mit Rational-Technischem“ (Petersen 1970, S. 25) derart verwoben werden, dass die *sanfte Kontrolle* die Gestalt einer *allgemeinen „politischen Technologie“* (Foucault 1976, S. 264) annimmt.

Auf diese Weise wird der Straftakt, der ehemals als Straftat in face-to-face-Situationen zelebriert wurde, aufgelöst in ein Netz zirkulierender Kontrollen. Wo das ganze Leben zur Besserungsanstalt wird, kann der Karzer abgeschafft werden. Die reformpädagogische Freude über den abgeschafften Karzer aber impliziert ein Selbstmissverständnis: dass nämlich Zwang, Fremdbestimmung und Herrschaft nun selbst einer überwundenen pädagogischen Epoche angehören. Dass sie dennoch nicht verschwunden sind, wird spätestens mit Blick auf neueste Straffarrangements deutlich. Der Karzer bleibt zwar abgeschafft, doch wird er durch ein neuartiges, rational konstruiertes Ausschlussritual ersetzt: den ‚Trainingsraum‘, den immer mehr Schulen als zeitgemäße Disziplinarprozedur einrichten.

‚Gouvernementales‘ Strafen: Selbst-Beobachtung und Selbst-Transformation

Selbstverständlich versteht sich die ‚Trainingsraum-Methode‘ (vgl. Bründel/Simon 2003) nicht im traditionellen Sinn als ‚Strafform‘. Denn es geht um eine ausgeklügelte Kontrolltechnik, um Unterrichtsstörungen auszuschließen. Der ‚Trainingsraum‘ wird vorgestellt als eine Art Laboratorium der ‚Selbst-Transformation‘ oder ‚Selbst-Regierung‘. Daher scheint mir die Bezeichnung ‚gouvernementales Strafen‘ für dieses pädagogische Arrangement durchaus angemessen. Allerdings versteht sich der Begriff der ‚Gouvernementalität‘ nicht von selbst. Sein theoretischer Hintergrund soll daher zunächst entfaltet werden:

Exkurs: Der Aufstieg der Kontrollgesellschaft

Wir haben gesehen, wie sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts sanfte Disziplinartechniken immer mehr durchsetzten. *Voraussetzung dieser sanften Disziplinierung* war die Etablierung von ‚*Einschließungsmilieus*‘. Die Ringmauer bzw. der Turm des Bentham’schen ‚Panopticons‘ symbolisieren recht anschaulich die institutionellen Voraussetzungen, unter denen die neuen

Disziplinartechniken ihre Wirkung entfalten können: Die disziplinierenden Effekte des ‚Schullebens‘ etwa hängen an überschaubaren ‚Gemeinschaften‘, in denen jeder jeden sehen kann bzw. jeder sich zeigen und beweisen muss. Der Panoptismus braucht einen ‚Rahmen‘, einen ‚Lebenskreis‘, ein spezifisches Milieu: sei es das Mikro-Milieu eines gruppendynamischen Settings, sei es das Milieu einer Familie, einer pädagogischen Einrichtung oder eines sozialen Feldes. In gewissem Sinn kann man sagen: Im Kreis konzentriert sich faktisch wie symbolisch die sanfte Disziplinartechnik: vom Stuhlkreis bis zum 360 Grad-Feed-back, von der Morgenrunde bis zum Qualitätszirkel, vom Teamgespräch bis zum runden Tisch.

Was aber geschieht, wenn soziale Milieus in eine Krise geraten, wenn sie sich aufzulösen beginnen? Dass sie nämlich (seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts) in einer Krise sind, pfeifen inzwischen die Spatzen von den Dächern.

„Wir befinden uns“, schreibt der französische (Sozial-)Philosoph Deleuze (1925 - 1995), „in einer allgemeinen Krise aller Einschließungsmilieus. Eine Reform nach der anderen wird von den zuständigen Ministern für notwendig erklärt: Schulreform, Industriereform, Krankenhausreform, Armee reform, Gefängnisreform. Aber jeder weiß, dass diese Institutionen über kurz oder lang am Ende sind. Es handelt sich nur noch darum, ihre Agonie zu verwalten und die Leute zu beschäftigen, bis die neuen Kräfte, die schon an die Tür klopfen, ihren Platz eingenommen haben. Die Kontrollgesellschaften sind dabei die Disziplinargesellschaften abzulösen“ (Deleuze 1993, S. 255).

Diese Sätze stammen aus dem Jahr 1990. Sie finden sich in einem kurzen, nur wenige Seiten umfassenden Text von Gilles Deleuze mit dem lapidaren Titel „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“. Deleuze skizziert hier den fundamentalen gesellschaftlichen Wandel, in dem wir uns zurzeit befinden. Es lohnt sich, einige Aspekte seiner Überlegungen aufzugreifen. Soviel zunächst: Fand die *Disziplinargesellschaft* (des 19., aber auch des 20. Jahrhunderts) ihren genuinen Ausdruck in Akten der Disziplinierung, Normierung und Normalisierung, so entwickeln die im Entstehen begriffenen *Kontrollgesellschaften* demgegenüber ein neues Repertoire von Führungstechniken: ‚Disziplin‘ und ‚Norm‘ garantieren heute längst keine Produktivität mehr; an ihre Stelle treten ‚Flexibilität‘, ‚Motivation‘, ‚Zielvereinbarung‘ oder ‚Selbststeuerung‘. Deleuze thematisiert diesen Wandel als *Übergang von der ‚Fabrik‘ zum ‚Unternehmen‘*:

„Die Fabrik“, schreibt er, „setzte die Individuen zu einem Körper zusammen. [...] Das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität [...], die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet“ (ebd., S. 257).

Das ‚Unternehmen‘ löst jedoch nicht nur die ‚Fabrik‘ ab; es wird zum verallgemeinerbaren Modell der neuen Kontrollformen überhaupt. „Familie, Schule, Armee, Fabrik“, schreibt Deleuze, „sind keine unterschiedlichen analogen Milieus mehr, [...] sondern [...] transformierbare Figuren ein und desselben Unternehmens, das nur noch Geschäftsführer kennt“ (ebd., S. 260). Hätte Deleuze den Terminus der ‚Ich-AG‘ bereits gekannt, an diesem Punkt seiner Überlegungen hätte er fallen müssen. Die Grundfiguren des Transformationsprozesses jedenfalls sind weit vorausgesehen. Deleuze formuliert den vorweggenommenen Kommentar zur Bildungsreform nach der Jahrtausendwende:

Wie „das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In der Disziplinargesellschaft hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird“ (ebd., S. 257).

In dieser Perspektive wird verständlich, warum die Bildungspolitik seit dem Ende der 90er Jahre ein neues Regime propagiert: das *Regime des lebenslangen Lernens*. Verständlich wird auch, warum Pädagogik nun zu einer ‚Lebenslaufwissenschaft‘ transformiert werden soll. Das Transformationsprogramm der Pädagogik antwortet in gewissem Sinn auf das, was Deleuze und Foucault als ‚Krise der Einschließungsmilieus‘ diagnostizieren bzw. was – unter sozialpolitischem Vorzeichen – als ‚Krise des Sozialstaats‘ thematisiert wird. Diese Krise ruft neue Regierungsweisen auf den Plan: eine neue Form der ‚Regierung des Sozialen‘.

Was macht diese neue Regierungsform aus? Im Zentrum des neuen ‚Regierungsmodus‘ steht der tendenzielle Übergang von der öffentlichen zu privaten Sicherheit, vom gesellschaftlichen zum individuellen Risikomanagement, von der Sozialversicherung zur Eigenverantwortung, von der Staatsversorgung zur Selbstsorge. Ziel dieser veränderten Programmatik ist die sozialpolitische Konstruktion verantwortungsbewusster, und das bedeutet: sich selbst wie auch der Gesellschaft gegenüber verantwortlicher, zugleich ‚ökonomischer‘ und ‚moralischer‘ Subjekte (Lessenich 2003, S. 86).

Kennzeichen des aktuellen Umbruchs sind also nicht nur ökonomische oder soziale Deregulierungsprozesse; Kennzeichen ist auch eine parallel laufende ‚moralische Aufrüstung‘. Denn gefordert wird nicht nur ein ökonomisch kalkulierendes Selbstverhältnis, sondern der beständige Ausweis von *Eigenverantwortlichkeit*, privater *Vorsorge* und selbsttätiger *Prävention*. „Untersozialisierte, will sagen: arbeitsunwillige, präventionsverweigernde, aktivierungsresistente Subjekte verkörpern in diesem Kontext Bedrohungen des Sozialen - ökonomisch, als Investitionsruinen, und moralisch, als Solidaritätsgewinner“ (ebd., S. 89). Entsprechend wird den Menschen nahe

gelegt, beständig auf sich selbst zu schauen, zum eigenen Spiegel zu werden. Der vervielfachte, permanente panoptische *Blick der anderen wandert* gewissermaßen *nach innen*: Das neue moralische Subjekt wird zu seinem eigenen Beobachter, Kontrolleur, Investor, kurz: zu seinem eigenen Unternehmer.

Mit der Verlagerung von Führungskapazitäten von zentralisierenden Instanzen weg auf ‚selbst-verantwortliche‘ und ‚selbst-organisierende‘ Einzelnen kündigt sich ein grundlegender *Umbruch der Regierungsformen* an: von (*harten oder sanften*) *Disziplinarformen* hin zu *neuen Formen der ‚Gouvernementalität‘*. Die Überlegungen, mit denen sich der ‚späte‘ Foucault unter diesem Stichwort auseinandersetzte, kreisen um die ‚Subjektivierungspraktiken‘ der Gegenwartsgesellschaft, Praktiken also, die die Individuen zu permanenter Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdechiffrierung und Selbstoptimierung anstacheln sollen (vgl. Pongratz 2005, S. 28 ff.). Foucault interessiert in diesem Zusammenhang besonders, wie sich politische Regierungsformen mit spezifischen (Selbst-)Führungstechniken verbinden. Denn moderne Kontroll- und Führungsformen arbeiten nicht einfach gegen die Menschen, sondern appellieren an ihre Zustimmung und aktive Teilnahme. Die Kontrollgesellschaften der Gegenwart bedienen sich – wie Foucault formuliert – der ‚*Führung der (Selbst-)Führungen*‘. Dazu aber ist es notwendig, pädagogische Verfahren zu entwickeln, mit deren Hilfe sich das Verhältnis der Individuen zu sich selbst (und zu den anderen) verändern lässt. Die Trainingsraum-Methode liefert dazu das passende pädagogische Setting.

Fortsetzung Abschnitt 4.5

Bründel/ Simon haben in einer fiktiven Rede eines Schulleiters, der die Eltern seiner Schüler über die Einführung des Konzepts informiert, die praktische Umsetzung der Trainingsraum-Methode folgendermaßen erläutert:

Regeln sind sehr wichtig für das Zusammenleben, das wissen Sie, liebe Eltern, sehr genau. Ohne Regeln, Pflichten und Rechte des Einzelnen funktioniert keine Gemeinschaft. Dieses Wissen möchten sich die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule zu Nutze machen und in Zukunft die Regeln des Zusammenlebens mit allen Schülerinnen und Schülern verstärkt besprechen. Die Grundregeln unserer Schule lauten:

1. Jeder Schüler, jede Schülerin hat das Recht auf einen guten Unterricht und die Pflicht, diesen störungsfrei zu ermöglichen.
2. Jeder Lehrer, jede Lehrerin hat das Recht auf einen störungsfreien Unterricht und die Pflicht, diesen gut zu gestalten.
3. Rechte und Pflichten von Lehrern und Schülern müssen gewahrt, respektiert und erfüllt werden [...].

Der Kernpunkt unseres Vorgehens ist und bleibt die gute Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Diese gute Beziehung gilt es, verstärkt aufzubauen. Kinder müssen, um sich wohl fühlen zu können, das Gefühl haben, dass wir

Lehrer uns um sie kümmern und ihnen helfen, die Regeln einzuhalten. Im Klassenraum sieht das so aus:

Der Lehrer stellt dem störenden Schüler maximal fünf Fragen. Ganz wichtig bei diesem Vorgehen ist, dass der Schüler die Wahl hat, sich zu entscheiden. Er kann sein Störverhalten ändern, und erst wenn er dies nicht will und/oder nicht tut, dann kommt sein Verhalten der Entscheidung gleich, den Klassenraum zu verlassen.

Die Schülerinnen und Schüler werden immer gefragt, was sie denn möchten, und sie werden aufgefordert, sich zu entscheiden. Stören sie weiter und verletzen sie weiterhin die Regeln, denen sie vorher ja zugestimmt haben, dann kommt dies der Entscheidung gleich, den Klassenraum zu verlassen und in einen anderen Raum zu gehen, wo sie mit Hilfe eines dafür ausgebildeten Lehrers oder einer Lehrerin über ihr Verhalten nachdenken und einen Plan erstellen können, wie sie es schaffen, nicht mehr zu stören. Dieser Raum wird Trainingsraum genannt. Dort hält sich während eines gesamten Schultages jeweils stundenweise ein Lehrer oder eine Lehrerin auf und hilft denjenigen Schülern, die sich entschieden haben, den Klassenraum zu verlassen, einen Plan zu erstellen und sich an die vereinbarten Regeln zu halten. [...]

Es kann vorkommen, dass Kinder sich weigern, in den Trainingsraum zu gehen. In diesem Fall schicken wir das Kind nach Hause und bitten Sie, unmittelbar am nächsten Tag mit Ihrem Kind zu einem Gespräch in die Schule zu kommen. Ihr Kind darf so lange nicht am Schulunterricht teilnehmen, bis wir das Gespräch mit Ihnen geführt haben [...] (Bründel/ Simon 2003, S. 114 ff.).

So weit die Erläuterungen für betroffene Eltern. Was aber geschieht nun im Trainingsraum? Die Methode sieht dafür einen minutiösen Ablauf in vierzehn Schritten vor:

1. Anklopfen und Eintreten
2. Begrüßung
3. Übergabe des ‚Laufzettels‘ [den der Lehrer dem aus der Klasse gewiesenen Schüler mit Informationen zu seinem Fehlverhalten mit auf den Weg gegeben hat; L.P.]
4. Schüler/in setzt sich auf einen freien Platz (je nach Situation)
5. Schüler/in signalisiert Gesprächsbereitschaft
6. Schüler/in schildert seine/ihre Sicht der Störung (erste Störung, zweite Störung)
7. Absichten/Hintergründe erforschen
8. Absicht vom Verhalten trennen
9. Regelverstoß benennen
10. Ideen für das zukünftige Verhalten sammeln lassen
11. Plan schreiben lassen
12. Absprachen treffen über das Einholen der Hausaufgaben und Nacharbeiten des Versäumten
13. Plan kopieren
14. Verabschiedung (ebd., S. 61)

Besonders wichtig sind in diesem Ablauf die Schritte 7 bis 10, vor allem das Trennen von Absicht und Verhalten. Denn sanktioniert wird in erster Linie das Fehlverhalten, nicht die Absicht. „Sehr oft“, schreiben die Verfechter des

Konzepts, „ist die Absicht der störenden Schüler im Unterricht nämlich durchaus honorig, nur das Verhalten, mit dem Schüler versuchen, ihre Absicht in die Tat umzusetzen, ist häufig unangebracht und störend“ (ebd., S. 67). Das lösungsorientierte Vorgehen konzentriert sich daher darauf, eine *Selbstmodifikation* durch die Entwicklung einer alternativen *Verhaltensvorstellung* zu erreichen. Im Gegensatz zum bloß körperorientierten Drill wird hier die (Selbst-)Wahrnehmung der Schüler angesprochen. Die Verhaltenssteuerung erfolgt also über die Kontrolle der (Selbst-) Wahrnehmung der Schüler bzw. der gewünschten zukünftigen Wahrnehmungen.

Hinter diesen Überlegungen stecken einige basale Annahmen, etwa: dass unser Handeln immer Wunscherfüllung sei (also dann in Gang gesetzt wird, wenn sich eine Diskrepanz zwischen dem, was wir wahrnehmen, und dem, was wir wahrnehmen möchten, auftut) oder dass unser Verhalten in erster Linie von unserer subjektiven Wahrnehmung abhängig sei (und die Kontrolle und Steuerung der Wahrnehmung daher umgekehrt eine individuelle Verhaltenssteuerung ermögliche). Im Verein mit theoretischen Versatzstücken des mehr oder weniger radikalen Konstruktivismus (der die Vorstellung propagiert, unser Leben sei das, wozu unser Denken es mache), der Rational-Choice-Theorie (die davon ausgeht, alles Handeln sei eine letztlich eigennützige Wahl zwischen mehr oder weniger attraktiven Alternativen) und einigen Anleihen beim Neurolinguistischen Programmieren (das mit autosuggestiven Techniken operiert) transportiert die Trainingsraum-Methode Psychotechniken in den Bereich der Schule, die sich auch im Feld der Unternehmensführung etabliert haben. Diese Anleihen geschehen nicht ohne Grund. Denn die – zumeist indirekt thematisierte – Zielperspektive des gesamten Transformationsprozesses läuft darauf zu, den *Schüler als eine Art ‚Selbst-Unternehmer‘* zu begreifen (zumindest ihn in dieser Form anzusprechen, damit er auf lange Sicht sich selbst so begreifen lernt). Hinter dem Trainingsraum-Konzept taucht also ein spezifisches Sozialverhältnis auf, das gouvernementale Kontroll- und Führungsformen in den Raum der Schule hinein projiziert. Um dies zu zeigen, muss man die Vertreter des Konzepts beim Wort (und ihr Selbstverständnis unter Kritik) nehmen.

Ohne Zweifel meinen sie es – wie alle pädagogischen Reformer – gut mit den Menschen. In Frage steht aber, welche unausgesprochenen Prämissen das Programm mittransportiert. Dem eigenen Verständnis nach geht es um Eigenverantwortung, Respekt, klare Regeln und klare Konsequenzen. Dahinter aber taucht ein *Marktmodell des Unterrichtsprozesses* auf: Lehrer erscheinen als ‚Anbieter‘ von Lerngelegenheiten; Schüler werden entsprechend als ‚Kunden‘ begriffen, die diese Angebote annehmen oder ablehnen können. Getreu der konstruktivistischen Prämisse, jeder entwerfe nur seine eigene Welt („Realität ist ein subjektives Konstrukt“, ebd., S. 21), kann kein Lehrer dafür verantwortlich gemacht werden, wenn Schülerinnen oder Schüler sein

Lernangebot ablehnen. Dies kann man durchaus als Entlastungsstrategie lesen: „Lehrerinnen und Lehrer“, schreiben Bründel/ Simon, „können [...] nur ihre eigenen Ziele erreichen. Ob die Schüler und Schülerinnen ihren Wünschen entsprechen, was sie vom Lehrerangebot annehmen oder ablehnen, liegt einzig in deren Verantwortung“ (ebd., S. 41). Diesem Entlastungsangebot lässt sich ein ‚Belastungsgebot‘ zur Seite stellen: „Die Verantwortung für das eigene Tun liegt beim Schüler selbst“ (ebd., S. 45). Das gilt auch dann, wenn der Unterricht langweilig und frustrierend ist, denn auch dann stünden den Schülern immer noch andere Handlungsmöglichkeiten offen. „Sie müssen nicht zwingend stören“ (ebd., S. 47). Damit ist klar, wo der Hebel anzusetzen ist: bei den Schülern selbst. Sie sollen die Spielregeln eines ‚marktkonformen‘ Verhaltens lernen. Störungen aber bringen die Austauschprozesse im Unterricht durcheinander. Um sie in Ordnung zu bringen, müssen Schüler vor eine Wahl gestellt werden: ob sie den Regeln folgen wollen oder nicht.

Der Entscheidungsprozess verläuft mit apodiktischer Strenge an Hand von fünf Fragen, die jede Lehrerin und jeder Lehrer im Fall von Unterrichtsstörungen in ritualisierter Form immer wieder durchgeht:

1. ‚Was machst du?‘
2. ‚Wie lautet die Regel?‘
3. ‚Was geschieht, wenn du gegen die Regel verstößt?‘
4. ‚Wofür entscheidest du dich?‘
5. ‚Wenn du wieder störst, was passiert dann?‘ (ebd., S. 51)

Mit diesem Frage-Ritual wird das den eigenen Nutzen kalkulierende, rational entscheidende Subjekt angerufen. Wer der ersten Anrufung nicht folgt, ist beim zweiten Mal draußen. Der Ausschluss aus dem Marktgeschehen von Lernangeboten und -nachfragen erfolgt ohne Schimpf und Schande, eher sachlich und cool. Der Störer hat eine Entscheidung gefällt und diese Entscheidung ist zu respektieren. Sie lautet: ‚Ich bin draußen!‘ Er hat sich selbst ausgeschlossen. So jedenfalls legt es die Logik des Programms nahe. Sie folgt dem gleichen Muster individueller Risikoverantwortung, wie wir sie auch aus anderen Bereichen kennen.

„Es herrscht das Universalprinzip ‚selbst schuld!‘: Wer krank wird, hat sich nicht genug um seine Gesundheit gesorgt; wer Opfer eines Unfalls oder Verbrechens wird, hätte sich mehr um seine Sicherheit kümmern sollen“ (Bröckling 2007, S. 93 f.).

Diese Logik unterstellt, jeder Einzelne müsse und könne sein Leben selbstständig und autonom gestalten. Unterschlagen wird dabei, dass gravierende soziale Probleme, die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mitbringen, strukturell verursacht sind. Stattdessen trägt die individuelle Zuschreibung von ‚Verantwortung‘ dazu bei, strukturelle Probleme „zu einem

Teil der Selbstzuschreibung des Subjekts“ (Höhne 2006, S. 209) zu machen. Jeder Gang in den Trainingsraum wiederholt dieses Muster. Der Trainingsraum selbst wird als ein ‚Reflexionsort‘ konzipiert, in dem die Störer Kosten und Nutzen ihrer Störung gegeneinander stellen können. Es ist *kein moralisches, sondern ein ökonomisches Kalkül*, das der Eigenverantwortung die Richtung weist:

„Schülerinnen und Schüler werden ihr störendes Verhalten erst dann aufgeben“, sagt eine der Grundannahmen des Programms, „wenn sie spüren, dass sie langfristig keinen Gewinn aus ihrem Verhalten erzielen“ (Bründel/ Simon 2003, S. 35).

Man kann den Trainingsraum auch als eine Vorwarnung begreifen. Er simuliert unter abgestuftem Risiko, was die Störer und Lernverweigerer später erwartet: *soziale Exklusion*. Dies ist die angeblich freie Wahl, die angeboten wird: drin zu bleiben und sich den Regeln zu fügen – oder ausgeschlossen zu werden und unterzugehen. Es liegt auf der Hand: diese Alternative ist keine Alternative und die unterstellte Autonomie ist Schein. Die *Anonymität sanfter Disziplinierung* von ehemals *verwandelt sich in die Zumutung rationaler Selbst-Kontrolle*, deren Erfolg oder Misserfolg ungeniert offen gelegt wird. Die Sanktionsandrohung aber, die stets noch alle pädagogischen Strafen begleitete, bleibt erhalten. Sie wird lediglich als ein Mechanismus des Selbst-Ausschlusses inszeniert, der quasi automatisch abläuft und entsprechend eingeübt wird. So lernen alle von klein auf, dass der Ausschluss von Tauschprozessen (seien es Lerninhalte, Konsumangebote oder Arbeitsplätze) den sozialen Tod bedeutet. Gedroht wird mit der umfassenden, anonymen Gewalt der Konkurrenzgesellschaft. Die aber erscheint den Verfechtern der Trainingsraum-Methode ‚normal‘: der gesellschaftliche Status quo setzt die Norm. „Wir alle“, schreiben Bründel/ Simon, „leben in einer Gesellschaft, in der es Regeln und Vereinbarungen gibt, an die wir uns halten müssen“ (ebd., S. 145). Das ist das unbefragte Glaubensbekenntnis des Kontraktualismus. Es läuft auf die These hinaus: Die gesellschaftliche Ordnung ist in Ordnung. Die eingeforderte Eigenverantwortung ist immer die Eigenverantwortung des Selbst-Unternehmers, der implizit bereits die Regeln der Konkurrenzgesellschaft akzeptiert hat.

Wo der stumme Zwang der Verhältnisse seine Wirkung tut, können sich Pädagogen ganz auf die Rolle des Helfers zurückziehen. Sie brauchen, ja, sie dürfen keine Härte oder Gewalt an den Tag legen (denn das besorgt bereits die ‚invisible hand‘ des Marktes). Ihr Handeln soll ruhig, entspannt und vorwurfsfrei (vgl. ebd., S. 58) bleiben. Psychoanalytiker könnten dies womöglich als Rationalisierung des Drohpotentials verstehen, das im gesamten Verfahren zum Ausdruck kommt. Doch bleibt die unbewusste Dynamik, die dem Trainingsraum-Konzept unterliegt, ohne Resonanz. Der heraufziehenden Kontrollgesellschaft korrespondieren ganz andere theoretische Bezüge: Dass die

Trainingsraum-Methode auf Wahrnehmungskontrolltheorien Bezug nimmt, ist kein Zufall. In den Blick tritt dabei stets der vereinzelte Einzelne; er gewinnt Kontur durch die Wahlen, die er trifft. Jede dieser Wahlen ist von einem Investitionskalkül bestimmt; es soll ein Höchstmaß an Zufriedenheit und Nutzen dabei herauspringen. Es ist der *Geist der Humankapital-Theorie, der den Trainingsraum beseelt*. „Der Mensch der Humankapitaltheorie ist vor allem ein Mensch, der sich unentwegt entscheidet“ (Bröckling 2007, S. 88). Entsprechend stellt die Trainingsraum-Methode die Schüler permanent vor Entscheidungssituationen: in der Klasse bleiben oder aus ihr verwiesen werden; einen Rückkehrplan entwerfen oder die Schule verlassen; mit dem Lehrer über die Rückkehr verhandeln oder draußen bleiben.

Die explizite Form sozialer Bezugnahme ist im Rahmen dieses Arrangements der Kontrakt. Alle schließen mit allen Vereinbarungen: Schulleitungen mit Eltern, Lehrer mit Schülern, Eltern mit Kindern und Lehrer mit Schulleitungen. Handeln bedeutet in dieser Perspektive vor allem: aushandeln. Der Kontraktualismus, das *Regime des Vertrags*, bildet ein Kernstück der Trainingsraum-Methode. Mündigkeit ist definiert als Vertragsfähigkeit. „Die hegemoniale Macht des neuen Kontraktualismus zeigt sich nicht zuletzt daran, dass die Kompetenz, Vereinbarungen zu treffen und sie vor allem einzuhalten, in nahezu allen Lehrplänen als Erziehungsziel verankert und das pädagogische Personal geschult ist, entsprechende Lerngelegenheiten zu schaffen“ (ebd., S. 145). Über die Einhaltung der Verträge wacht der Lehrer. Ihm wird als Einzigem eine Doppelfunktion zugestanden: Er ist nicht nur Anbieter auf dem Markt von Lerngelegenheiten, sondern hat zugleich die Funktion der ‚Regulierungsbehörde‘. Er achtet darauf, dass die neuen sozialen Verkehrsregeln auch eingehalten werden. In dieser Funktion ist er unangreifbar. Es obliegt seiner Entscheidung, einen Schüler aus der Klasse zu schicken oder ihn zurückkehren zu lassen – auch wenn das theoretische Modell ständig suggeriert, dies liege allein im Ermessen des betroffenen Schülers. Es gibt auch keine Möglichkeit, das gesamte Arrangement in Frage zu stellen. Verfechter des Programms erklären definitiv: Über die (drei) Grundregeln des Konzepts „kann nicht abgestimmt werden, da es keine Alternative dazu gibt“ (Balke/Hogenkamp 2000, S. 82).

An dieser dogmatischen Setzung wird die Kehrseite des Kontraktualismus erkennbar. Der Form nach handelt es sich bei dem Vertrag, den Lehrer und Schüler bei der Rückkehr aus dem Trainingsraum aushandeln, um gleiche Vertragspartner. Faktisch aber ist der Lehrer mit einer ungleich größeren Macht ausgestattet, über die es nichts zu verhandeln gibt. (Der Fall, dass Schüler einen Lehrer in den Trainingsraum schicken, ist schlicht nicht vorgesehen und würde das Konzept aus den Angeln heben.) Die formale Gleichheit der Kontraktparteien dient dem gegenteiligen Zweck: Sie „verfestigt und legitimiert ihre soziale Ungleichheit“ (Bröckling 2007, S. 148).

So gesehen erweist sich auch dieses neueste Straffarrangement nicht als Lösung, sondern als Problem. Es wirft die grundsätzliche Frage auf, inwieweit pädagogische Reformen als Fortschritt der Freiheit begriffen werden können.

- *Angesichts des Wandels pädagogischer Strafformen werden die einen mit guten Gründen darauf insistieren, dass ein Fortschritt zum Besseren stattgefunden habe – und sie haben Recht: es gibt keinen Grund, die Zeiten der Drill- und Prügelpädagogik zurück zu wünschen.*
- *Die anderen werden dagegen halten, dass die Tarnkappe allgegenwärtiger Regulierung und Kontrolle nur die real fortdauernde Fremdbestimmung verschleierte – und sie haben Recht: die neuen Sanktionsmechanismen funktionieren zumeist lautloser, nachhaltiger, tiefer.*
- *Der Vorteil traditioneller Straffritten, in denen das pädagogische Gewaltverhältnis als personales Verhältnis auftrat, so dass jeder wissen konnte, ‚woran er war‘, barg zugleich ein verschleiernes Moment: denn die Fremdbestimmung erschien ihrer gesellschaftlichen Form entkleidet – eben personalisiert.*
- *Das ideologische Moment moderner Kontrollformen hingegen liegt in ihrer Allgemeinheit: keiner weiß mehr, ‚woran er ist‘, denn niemand ist als Ursprung gesellschaftlicher Unfreiheit mehr habhaft zu machen. Fremdbestimmung erscheint ihrer konkreten Form entkleidet – eben anonymisiert.*

Grenzgänge: ein Straßbeispiel aus der First-Street-School

Unter diesen Bedingungen gewinnen praktisch-handgreifliche Grenzziehungen, Strafformen also, die in der konkreten Person des Erziehers und in seinem identifizierbaren ‚Nein!‘ gleichsam körperliche Gestalt gewinnen, einen veränderten Sinn. Kein legitimer Weg – das sei hier, um Missverständnissen vorzubeugen, deutlich markiert – führt zurück in die Zeiten repressiver Strafpraxis. Jegliche irrationale Prügelpädagogik verbietet sich von selbst. Und dennoch geben von panoptischen Kontrollverfahren durchgezogene pädagogische Institutionen Anlass, darüber nachzudenken, ob es nicht Situationen gibt, in denen erzieherische ‚Gegenwirkungen‘ den schönen Schein sanfter Regulierung ablegen müssen, indem sie als das hervortreten, was sie sind: immer auch mit dem Moment von physischer oder symbolischer Gewalt ausgestattete Eingriffe in fremde Lebensäußerungen, denen die Grenzziehung ein Hinweis und eine Hilfe zur eigenen Lebensführung sein soll. Dass dies ein erzieherischer Drahtseilakt ist, braucht nicht eigens betont zu werden. Häufig versteckt sich hinter dem Wunsch, die Widersprüche des Erziehungsprozesses hinter

panoptischen oder gouvernementalen Kontrollformen zum Verschwinden zu bringen, der Versuch einer pädagogischen Selbstberuhigung. Klarer – aber auch schwieriger und fragwürdiger – wird das erzieherische Verhältnis, wenn die Widersprüche im Straftat selbst ‚auf den Tisch kommen‘.

So möchte ich Ihnen zum Abschluss dieses Kapitels einen strittigen Fall von Grenzziehung präsentieren, der Sie dazu anregen soll, ein eigenes, pädagogisches Urteil zu fällen. Ich entnehme die Fallgeschichte einem beeindruckenden Praxisbericht des amerikanischen Pädagogen George Dennison, der in den 60er Jahren in der New Yorker First Street einen ungewöhnlichen Schulversuch unternahm. Er richtete eine Schule für Kinder ein, die nach gängigem Muster als schul- (und vielleicht gar lebens-)untüchtig galten. Dennison hat diese Kinder nicht nur unterrichtet; er hat mit ihnen gelebt, gestritten, gelacht, Unsinn gemacht und Respekt verlangt. Seit Pestalozzis Bericht aus seiner Erziehungsanstalt in Stans (vgl. Pestalozzi 1956, S. 237 ff.) habe ich kaum einen bewegenderen Bericht vom Leben mit Kindern gelesen. Am 18.1.1965 und am 26.1.1965 notiert Dennison folgende Tagebucheinträge:

18.1.65

Jose, Vicente und ich kamen nach unserem Einzelunterricht in die Turnhalle herunter und trafen die Mädchen in dem großen hinteren Raum vor den Duschkabinen und der Toilette beim Spielen an. Es war ein kompliziertes, pompöses, aber sehr verschwommenes Spiel mit König und Königinnen, Verbrechen und deren Sühne. Elena und Dolores waren die beherrschenden Geister des Spiels, da beide sehr erfinderisch und lebhaft und sanftmütig sind (keine ordnungsstörende Feindseligkeit). Es ist vor allem Elena, die diese Spiele in Schwung bringt. Selbst die älteren Jungen hören auf sie, und nicht nur, weil sie furchtlos ist. Ihr Gehorsam gründet sich eben so sehr auf die Tatsache, daß sie fair ist, immer etwas Vernünftiges oder Interessantes will und selten mehr verlangt als ihre Rechte.

Kenzo kam herunter, und zuerst griffen die drei Jungen als selbstgewählte Angreifer in das Spiel ein, doch schon bald drängten die Mädchen sie mit ihrem empörten Geheul zusammen, und sie bildeten eine Gruppe, und in kürzester Zeit ging ihre Gruppe in dem Spiel auf.

Sie hatten alle Stöcke aus dem Schrank geholt, der aus Versehen offen geblieben war (die Stöcke waren Zeltstöcke), und so gab es allenthalben Schwertkämpfe und viel Geschrei, weil sie sich gegenseitig auf die Knöchel schlugen.

Niemand kann beim Fechten Elena standhalten. Sie stürzt sich mit großer Energie und Geschwindigkeit ins Gefecht und macht sich viel weniger Sorgen, verletzt zu werden, als die Jungen.

Das Schloß war ein Haufen Matten am anderen Ende des Raums. Eine kleine Puppenwiege stand im Schloß, und Maxime – mit einem neuen Baby zu Hause

– warf sich sofort in die Wiege und blieb dort mit einem verschleierte „Ich habe eine besondere Rolle“ – Blick liegen. Sie lag ziemlich lange in der Wiege, bevor Elena verkündete, die Königin habe ein Baby. Es war diese Meldung, die zur Hochzeit vom König und Königin führte.

Jose, der sich immer in die Brust wirft und den starken Mann spielt, wurde Herkules, und sobald er seine Identität bekommen hatte, konnten sich die Mädchen an ihn um Beistand wenden. Kenzo und Vicente, seine bisherigen Kameraden, bedrängten Dolores, indem sie von den Schwertern zum Ringkampf übergangen, und sie kreischte: „Herkules! Herkules! Rette mich!“ Und Herkules ging prompt hinüber und würgte ihre Angreifer. Ein paar Minuten danach ging er zu ihren Angreifern über, und sie stürmten das Schloß, Elena verteidigte das Schloß und dessen Schatz, das Baby der Königin. Sie hielt die Jungen in Schach, während Rudella von hinten angriff und sie der Reihe nach behutsam, aber frech mit ihrem Schwert in den Rücken stieß. Auch Dolores eilte jetzt zur Verteidigung des Schlosses herbei.

Ich betrachtete das alles vom anderen Ende des Raumes, ein paar Pullover in der Hand. Dodie spielte von allen Kindern die freieste und seltsamste Rolle. Sie stürzte sich immer wieder ins Gewühl und kam dauernd in Schwierigkeiten. Gleich wem sie sich auch näherte, sie wurde angegriffen und davon gejagt, und sie lief jedes Mal weg und versteckte sich hinter mir. Ich fragte sie, ob sie einer der Wärter des Schlosses sei. Sie sagte: „Nein, ich bin ein Killer.“ [...]

Beim Mittagessen unterhielten wir uns über das Spiel und redeten davon, Kostüme zu besorgen und aus Pappdeckel ein ‚richtiges Schloß‘ zu bauen. Besonders die Mädchen waren von all dem hellauf begeistert, und bald war die Rede davon, ein Schauspiel aufzuführen. Ich steigerte mich selber in die Sache hinein und begann, an Requisiten und Handlungsabläufe zu denken.

Kenzo und Vicente gingen zum Mittagessen in die Imbißstube an der Ecke. Vicente war unheimlich aufgeregt, und als sie zurückkamen, stand Stolz in seinem strahlenden Gesicht. Er kam zu mir her, glücklich lächelnd, und fing mit einem ungewöhnlich offenen Blick an, mir alles davon zu erzählen. Ich zeigte reges Interesse an seiner Schilderung und kaum hatte er das bemerkt, als er auch schon abschaltete und um Geld fürs Mittagessen bettelte. Ich interpretiere das so: durch ständiges Betteln zeigt er an, daß er umsorgt, ja geliebt werden will. Doch er fürchtet sich davor, abhängig und bloßgestellt zu werden. Und so drückt er mit seinem Meckern und Betteln sowohl seine Bedürfnisse wie auch seine Furcht aus, und gleichzeitig versucht er, die Reaktion des Erwachsenen zu beherrschen. Als er sich dabei ertappte, wie er mit echter Spontaneität zu mir sprach und so offen enthüllte, daß ihm das alles Spaß gemacht hatte, als er merkte, daß er damit praktisch zugab, daß er Vertrauen zu mir hatte, da überkam ihn die Angst, und er kehrte zu seinen gewohnten Versuchen zurück, mich zu beherrschen. Deshalb setze ich ihm in der Regel feste Grenzen, übe aber innerhalb dieser Grenzen nur wenig Druck auf ihn aus.

Die Jungen in der Pubertät sind kaum in ihrem Körper, jedenfalls in viel geringerem Maße als die Kleineren. Trotz der gewaltigen Energie und physischen Stärke erscheint der Körper in diesem Alter fast wie ein Objekt der Phantasie, wenn auch diese Beschreibung vielleicht eher auf das Ich zutrifft. Ich

stelle mir vor, daß das Ich über dem Körper schwebt, wie die Wolke über dem Boot in Ryders Gemälde.

26.1.65

[...] Maxime ging mir entgegen, als ich ankam. Sie war freundlich und ruhig, nahm meine Hand und ging mit mir die Treppe hinauf. Zehn Minuten später begann sie, von ihren Rivalinnen umgeben, zu schubsen und zu schreien und zuzupacken. Mabel hatte auf das Pult im vorderen Raum eine Kiste voll Magneten ausgeleert, und alle Kinder standen herum und spielten mit den Magneten. Es gab eine bestimmte Anzahl von Magneten, und Maxime hatte einen, so wie alle anderen auch, doch plötzlich packte sie zu und nahm dem anderen Kind eine ganze Hand voll ab und stieß Laura weg, die prompt zu heulen anfang. Was eben noch eine friedliche Szene voll lebhaften Interesses gewesen war, verwandelte sich in heulendes Chaos. Ich versuchte, Maxime dazu zu bringen, die Magneten zurückzugeben und mit ihren eigenen zu spielen. Sie spielte im Moment mit gar keinem, sondern presste sie alle an sich. Sie weigerte sich und fing an, mit mir zu streiten und trat mich gegen das Schienbein. Ich wurde wütend und nahm sie ihr weg und packte sie an der Schulter und schüttelte sie durch. Sie beschimpfte mich und wehrte sich; und so ging ich mit ihr in den Nebenraum, wo uns niemand zuschauen würde (denn ich wollte sie nicht in Verlegenheit bringen), und legte sie zum ersten Mal übers Knie und gab ihr Schläge und staunte die ganze Zeit über ihren kompakten, starken kleinen Körper und darüber, daß ich selber so schwer atmete und keuchte. Sie war beleidigt und schrie mich eine Weile an. „Das sag ich meinem Vati, und der wird dich verprügeln!“ „Bestimmt nicht. Er wird mir recht geben.“ „Er wird dich verprügeln! Das wirst du schon sehen, mein Lieber!“ Dann wurde sie sehr schnell friedfertig, und die Schläge waren irgendwie wichtig für sie gewesen, hatten sie beruhigt, sie bedeuteten für sie wahrscheinlich, daß ihr doch noch einige Privilegien eines kleinen Kindes zustanden, wobei Privilegien für sie die Grenzen waren, für die sie selbst nicht die Verantwortung übernehmen mußte. Später ging ich mit ihr in den Zeichenraum, und wir arbeiteten eine halbe Stunde lang am gleichen Tisch, ganz friedlich und mit freundlichen Gesprächen. Sie sagte: „Hast du immer noch eine Wut auf mich?“ Und ich: „Nein, ich habe keine Wut mehr auf dich.“ Sie: „Hilfst du mir, ich will einen Stern für meine Krone machen. Ich krieg das nie richtig hin.“ Sie malte eine Papierkrone, um im Schloßspiel eine Tochter der Königin zu sein (Dennison 1971, S. 51 ff.).

So schillernd, komplex, paradox, unerwartet kann sich das Strafen in einem pädagogischen Kontext ausnehmen. Dennison ist kein Pädagoge, der nach Franckeschen Straf-Drehbüchern das Strafen in Szene setzt; er ist kein Philanthrop, der Meritentafeln und Lobbilletts verteilt oder Demutsrituale handhabt; er ist kein ‚Dressurreiter‘, der Drill, Disziplin und den stummen Zwang der Verhältnisse wirken lässt. Zweifellos steht er der Reformpädagogik nahe; er ist glühender Verehrer Tolstois (1828 - 1910); er will, dass diese ihm anvertrauten Kinder zum Leben kommen. Aber er ist kritisch genug, seine Intentionen nicht hinter der Tarnkappe anonymer Kontrollformen zu verstecken. In seiner direkten Strafpraxis macht er sich angreifbar: Auf verletzende Weise

zeigt er seine eigene Verletztheit. Dies verbindet ihn zugleich mit dem gestraften Kind; es trägt dazu bei, den Faden der Kommunikation nicht abreißen zu lassen.

Eine pädagogische Regel lässt sich aus diesem Beispiel nicht destillieren. Damit solche Grenzsituationen produktiv werden können, ist nicht irgendeine pädagogische ‚Taktik‘ von Nöten, sondern *‚pädagogischer Takt‘*, d. h. zum einen: ein aus kritischer, reflektierter Erfahrung erwachsenes *Gespür für pädagogische Widerspruchslagen*; zum anderen: ein flexibel handhabbares *Repertoire von Handlungsmöglichkeiten*; und schließlich: *der Mut, sich in riskanten Situationen auch selbst zu riskieren*. Was wollte (und sollte) George Dennison nicht alles für seine Kinder sein: Privatlehrer und Koch, Schiedsrichter und Gegner, Herausforderer und Besänftiger, Theaterregisseur und Geschichtenerzähler und vieles mehr. In manchen Szenen gewinnt man den Eindruck, Dennison wisse selbst nicht so recht, welche Rolle ihm im Getümmel der Kinder gerade zukommt. Aber das ist kein Manko: Er versetzt sich mitten in das Spannungsgefüge von Ermutigen und Versagen, Grenzüberschreitungen ermöglichen und Grenzen ziehen, Spontaneität zulassen und Regeln einfordern, Schützen und Herausfordern, Unterstützen und Konfrontieren.

5. Kapitel

Hinterm Horizont geht's weiter: Einsichten und Aussichten

Eine Erziehungstheorie, die diesen komplexen Widerspruchslagen gerecht werden will, müsste mehr entwerfen als Verhaltensmodifikationsprogramme oder Trainingsräume. Vor allem aber dürfte sie keine Diskussions- oder Denkverbote aussprechen, sondern müsste selbstreflexiv und kritisch werden. Sie hielte ihr Begriffsverständnis in Bewegung. Dies gilt nicht zuletzt auch für die grundlegenden Begriffe, die ich in dieser Einführung entfaltet habe. Offensichtlich kann der zu Beginn entworfene Erziehungsbegriff nicht die Komplexität und Spannweite erzieherischer Verhältnisse erfassen, die wir im Verlauf der bisherigen Überlegungen durchschritten haben. Dies nötigt uns im Rückblick zur *kritischen Revision unseres bisherigen Erziehungsverständnisses* (so wie wir uns genötigt sahen, unser anfängliches Begriffsverständnis von Bildung zu differenzieren und zurechtzurücken; vgl. Kap. 3.5). Blicken wir also abschließend noch einmal auf die ‚vorläufige Definition‘ des Erziehungsbegriffs zurück, mit dem wir (in Kap. 1.3) unsere Überlegungen einleiteten:

Erziehung, so lautete unser anfänglicher Definitionsversuch, sei die Hilfestellung einer mündigen, gereiften Person gegenüber einer noch unmündigen, um deren (noch unverwirklichte) Möglichkeiten zur Entfaltung bzw. zur Reife zu bringen.

Jetzt – nachdem wir uns einige Zeit mit dem Erziehungsproblem beschäftigt haben – werden wohl auch die ‚Hypothesen‘ klar, die man sich mit diesem Definitionsversuch einhandelt:

- Zunächst: *Die Definition ist zu individualistisch.* Von zwei Personen ist da die Rede, die gewissermaßen in einem luftleeren Raum interagieren. Dabei dürfte längst klar geworden sein: Erziehungsprozesse verlaufen in einem komplexen Feld mit vielen (oft sogar gegenläufigen) ‚Erziehungsinstanzen‘ oder Erziehern (und kaum abschätzbaren ‚geheimen‘ Mit-Erziehern). Der in unserer Definition angesprochene ‚einsame Zögling‘ ist eine Fiktion, denn Kinder und Jugendliche finden sich stets in sozialen Kontexten vor (in der Familie, in der Schule oder in der Gleichaltrigengruppe). Das so genannte ‚erzieherische Verhältnis‘ ist also eine realitätsfremde Simplifizierung.

- *Die Definition hat keinen Begriff von der institutionellen Vermittlung von Erziehungsprozessen.* Doch sind es gerade die institutionellen Rahmenbedingungen, die Form und Inhalt von Erziehungsprozessen entscheidend mitbestimmen: Moderne Erziehungspraktiken sind z. B. ohne die Herausbildung der erzieherischen Funktion der Familie seit dem 18. Jahrhundert nicht zu verstehen. Und umgekehrt ist die aktuelle Problematik von Erziehung ohne den Funktionswandel (bzw. Funktionsverlust) der Familie nicht

diskutierbar. Ob in Familie, Schule oder Jugendarbeit – immer spielen sich Erziehungsprozesse in gesellschaftlichen Institutionen ab. Und immer reproduzieren sich in diesen Institutionen Konfliktlagen, die ein Begriff von Erziehung, der auf der Höhe der Zeit sein will, mitreflektieren muss.

- *Die Definition ist blind für die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Erziehungsprozessen.* Wie Erziehung jeweils vonstatten geht und welche Aufgaben ihr gesetzt sind, das muss aus der Analyse der historischen Situation und des gesellschaftlichen Zustands entwickelt werden: Erziehungstheorie hätte z. B. die jeweiligen Disziplinarprozeduren zu reflektieren, die Macht- und Abhängigkeitsfiguren, die Individualisierungs- und Abstraktionsprozesse, die bis in die Spiel- und Lernsituationen von Kindern und Jugendlichen hinein ihren Niederschlag finden. Ein kritischer Erziehungsbegriff müsste auch den Wandel von Subjektivierungsprozessen, von biographischen Grundmustern, in sich aufnehmen. In ihm müssten die gewandelten Verunsicherungs- und Möglichkeitshorizonte zum Ausdruck kommen, die die jeweils nachfolgende Generation bereichern und belasten.

- *Der Erziehungsbegriff muss sich auch über seine eigene Gewordenheit und Wandelbarkeit Rechenschaft ablegen.* Unsere anfängliche Definition aber bleibt gegenüber der historischen Dimension von Erziehung sprach- und fassungslos. Die Tatsache, dass erzieherische Ansprüche und Möglichkeiten im geschichtlichen Prozess entstehen, variieren (und sich am Ende gar selbst im Weg stehen), kommt nicht in den Blick. Von einem reflektierten Erziehungsverständnis aber wäre zu verlangen, dass es seinen historisch-gesellschaftlichen Ort einzuholen versucht, dass es sich darauf einlässt, den geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen seiner eigenen Möglichkeit nachzugehen.

- Es ist dieser reflexive Mangel des vorgestellten Erziehungsbegriffs, der auch *die normativ-ethische Dimension des Erziehungsprozesses in ein simplifizierendes (und insofern schiefes) Licht rückt:* Die Formel von der ‚Hilfestellung eines Reiferen gegenüber einem weniger Reifen‘ klingt so problemlos altruistisch, dass man diese Formel (bzw. die dargebotene Hilfe) kaum abzulehnen vermag. Tatsächlich aber wird sie oft abgelehnt, wird sie in vielfältigen Obstruktionen von Zöglingen unterlaufen, führt sie in haarspalterische Streitigkeiten. Und oft genug bringt sich diese ‚Hilfe‘ auch gegen die expliziten Wünsche von Kindern oder Jugendlichen ins Spiel (und manchmal – etwa im Akt der Konfrontation – muss sie es sogar). Aber dabei wird klar: Der Erzieher agiert ethisch häufig auf ungedecktem Terrain. Denn er muss, was die ethische Begründbarkeit seines Handelns betrifft, den Konsens der ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen antizipieren, wohl wissend, dass seinem risikoreichen Handeln später vielleicht keine Entlastung zuteil wird. Die anfangs eingebrachte Erziehungsdefinition gibt keinen Hinweis auf die

Problematik der (bewusst Einsprüche einkalkulierenden und verarbeitenden) Legitimation von Erziehungszielen.

Wenn Sie angesichts der Kritik des Erziehungsbegriffs nun nach einer neuen Definition rufen, so würde ich Ihnen antworten: Die bisherige Überlegungen in ihrer Gesamtheit enthalten das revidierte Verständnis des Erziehungsbegriffs. Jede andere neue Kurzformel würde ihre scheinbare terminologische Schärfe mit inhaltlicher Abstraktion erkaufen, mit Pseudo-Konkretheit oder einem leeren, unhistorischen Formalismus. *Der ganze Begriff einer Sache ist nicht ihre Kurzformel, sondern ihre inhaltlich-qualitative Entfaltung im Durchgang durch ihre Kritik.* Das Ergebnis dieser Denkbewegung ist nicht ein ‚runderneuetes Begriffs-Paket‘, in dem alles umschlossen liegt (ein Bild, das zugleich den verdinglichenden Charakter dieses Denkens zum Ausdruck bringt), sondern ein unabschließbarer Denkprozess, der uns immer wieder neu auf die Sache verweist. In diesem Prozess haben Begriffe eine vermittelnde Funktion. Sie überholen sich selbst bzw. werden im Verlauf ihrer kritischen Aneignung ‚aufgehoben‘ (vgl. Kap. 1.3). Wir lassen sie gewissermaßen hinter uns wie eine Leiter, die uns geholfen hat, weiterzuklettern.

Zugegeben: Diese Metapher stammt nicht von mir, sondern von einem Sprachphilosophen: Ludwig Wittgenstein. Es ist genau dieser Philosoph, auf den Umberto Eco im Schlusssdialog seines Romans ‚Der Name der Rose‘ anspielt. Dort sagt William von Baskerville, der Sherlock Holmes des Romans, zu seinem Schüler Adson:

Die Ordnung, die unser Geist sich vorstellt, ist wie ein Netz oder eine Leiter, die er sich zusammenbastelt, um irgendwo hinaufzugelangen. Aber wenn er dann hinaufgeklommen ist, muß er sie wegwerfen, denn es zeigt sich, daß sie zwar nützlich, aber unsinnig war. ‚Er muß gelichesame die Leiter abwerfen, so er an ir ufgestigen‘... sagt man so?“ „So klingt es in meiner Sprache. Wer hat das gesagt?“ „Ein Mystiker aus deiner Heimat, er hat es irgendwo niedergeschrieben, ich weiß nicht mehr, wo... Die einzigen Wahrheiten, die etwas taugen, sind Werkzeuge, die man nach Gebrauch wegwirft (Eco 1985, S. 625 f.).

Literatur

Adorno, Theodor W. u. a.: The Authoritarian Personality, New York 1950

Adorno, Theodor W.: Minima Moralia, Frankfurt/ Main 1951

Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz, in: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/ Main 1977, S. 133 - 147

Adorno, Theodor W.: Glosse über Persönlichkeit, in: ders.: Stichworte, Frankfurt/ Main 1969, S. 51 - 56

Adorno, Theodor W.: Negative Dialektik, Frankfurt/ Main 1966

Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Frankfurt/ Main 1975, S. 66 - 94

Alt, Robert: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte, Bd. 1, Berlin 1966

Arndt, Ernst Moritz: Fragmente über Menschenbildung, Bd. III, Langensalza 1904

Arnold, Rolf/ Nolda, Sigrid/ Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn 2001

Bacon, Francis: Neues Organ der Wissenschaften (hrsg. von A. Th. Bruck), Darmstadt 1962

Balke, Stefan /Hogenkamp, André: Drei Regeln reichen aus. Soziales Verhalten kann trainiert werden, in: Friedrich Jahresheft 2000, S. 82 - 85

Barthes, Roland: Mythen des Alltags, Frankfurt/ Main 1964

Basedow, Johann Bernhard: Ausgewählte pädagogische Schriften, hrsg. v. A. Reble, Paderborn 1965

Baukrowitz, Andrea/ Boes, Andreas: Arbeit in der ‚Informationsgesellschaft‘, in: Schmiede, Rudi (Hrsg.): Virtuelle Arbeitswelten. Arbeit, Produktion und Subjekt in der ‚Informationsgesellschaft‘, Berlin 1996, S. 129 - 158

Benjamin, Jessica: Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht, Frankfurt/ Main 1993

Bergmann, Wolfgang: Autoritär und ahnungslos, weltfremd und anti-modern – oder: Wie man pädagogische Bestseller schreibt, in: Brumlik, Micha (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb, Weinheim 2007, S. 33 - 51

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt/ Main 1976

Blankertz, Herwig: Berufsbildung und Utilitarismus, Weinheim/ München 1963/ 1985

Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik, Wetzlar 1982

Bloch, Ernst: Vorlesungen zur Philosophie der Renaissance, Frankfurt/ Main 1972

Blankertz, Herwig: Stichworte „Bildung – Bildungstheorie“ in: Wulff, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 65 - 69

Bockrath, Franz: Grenzen der Standardisierung: Implizites Wissen - Körperliches Wissen - Negatives Wissen, in: Franke, Elk (Hrsg.): Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte, Hohengehren 2008, S. 99 - 124

Boenicke, Rosemarie: Autopoiesis im Klassenraum? Begründungsprobleme von Konzepten selbstgesteuerten Lernens, Habil.-Vortrag TU Darmstadt, Ms. 1998, S. 1 - 20

Borst, Eva: Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds, Hohengehren 2003

Böttcher, Wolfgang/ Klemm, Klaus: Schule und die Reproduktion sozialer Ungleichheit, in: Rendtorff, Barbara/ Burckhart, Svenia (Hrsg.): Schule, Jugend und Gesellschaft, Stuttgart 2008, S. 54 - 65

Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971

Bourdieu, Pierre: Der Rassismus der Intelligenz, in: ders.: Soziologische Fragen, Frankfurt/ Main 1993, S. 252 - 256

Braunmühl, Ekkehard von: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung, Weinheim/ Basel 1975

Brecht, Bert: Flüchtlingsgespräche, Frankfurt/ Main 1965

Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/ Main 2007

Broekmann, Jan: Strukturalismus, Freiburg/ München 1971

Bründel, Heidrun/ Simon, Erika: Die Trainingsraum-Methode, Weinheim/ Basel 2003

Brumlik, Micha (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb, Weinheim 2007

Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift, Berlin 2006

Bueb, Bernhard: Von der Pflicht zu führen, Berlin 2008

Bungardt, Karl: Die Odyssee der Lehrerschaft, Hannover 1965

Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/ Main 1991

Christ, Hannelore u. a.: Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch. Analyse und Dokumentation eines bildungspolitischen Konflikts, Düsseldorf 1974

Christie, Nils: Wenn es die Schule nicht gäbe, München 1974

Deleuze, Gilles: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: ders.: Unterhandlungen 1972 - 1990, Frankfurt/ Main 1993, S. 254 - 262

Dennison, George: Lernen und Freiheit, Frankfurt/ Main 1971

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Bemerkungen zur Arbeit in der Grundschule (Empfehlungen und Gutachten, Folge 6), Stuttgart 1963

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (Empfehlungen und Gutachten, Folge 3), Stuttgart 1964

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule (Empfehlungen und Gutachten, Folge 7/8), Stuttgart 1965 a

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen für die Neuordnung der höheren Schule (Empfehlungen und Gutachten, Folge 9), Stuttgart 1965 b

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, Bonn 1969

Diesterweg, Friedrich Wilhelm: Drei kleine Aufsätze über Pädagogik und Lehrerbestrebungen, in: ders.: Ausgewählte Schriften, Bd. 3, Frankfurt/ Main 1878

Dolch, Josef: Lehrplan des Abendlandes, Ratingen 1965

Dreßen, Wolfgang: Die pädagogische Maschine, Frankfurt/ Main 1982

Eco, Umberto: Der Name der Rose, München 1985

Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bde., Frankfurt/ Main 1978/79

Erikson, Erik H.: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1971

Erpenbeck, John: Selbstorganisiertes Lernen - Ausdruck des Zeitgeistes oder Ausdruck der Zeit?, in: Hoffmann, Dietrich/ Maack-Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung, Weinheim 2001, S. 199 - 214

Euler, Peter/ Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie, Weinheim 1995

Europäische Kommission: Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel 2000

Fechler, Bernd: Zwischen Tradierung und Konfliktvermittlung. Über den Umgang mit ‚problematischen‘ Aneignungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen. Ein Praxisbericht, in: Fechler, Bernd u. a. (Hrsg.): Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft, Weinheim 2000, S. 207 - 228

Fend, Helmut: Schule gestalten, Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden 2008

Flitner, Andreas: Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung, Berlin 1982

Flitner, Andreas: Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1950

Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/ Main 1971

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen, Frankfurt/ Main 1976

Francke, August Hermann: Pädagogische Schriften, hrsg. v. H. Lorenzen, Paderborn 1957

Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971

Freud, Sigmund: Gesammelte Werke, Bde. 8, 10, 13, 14, 15, London 1948 ff.

Fromm, Erich: Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches. Eine sozialpsychologische Untersuchung (bearbeitet und hrsg. von Wolfgang Bonß), Stuttgart 1980

Fromm, Erich: Gesamtausgabe, hrsg. von Rainer Funk, 10 Bde., Stuttgart 1980/81

Funk, Rainer: Erich Fromm Lesebuch, Stuttgart 1985

Gamm, Hans-Jochen: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964

Gamm, Hans-Jochen: Umgang mit sich selbst: Grundriß einer Verhaltenslehre, Reinbek 1979

Garin, Eugenio: Erziehung, Anspruch, Wirklichkeit. Geschichte und Dokumente abendländischer Pädagogik, Bd. 3, Reinbek 1967

Geißler, Karlheinz A./ Orthey, Frank Michael: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49/2002, S. 69 - 79

Geißler, Karlheinz A.: Bildung als lebenslänglicher Titelkampf, in: Projektgruppe Jugend 2000 (Hrsg.): Jugend 2000. Trends, Analysen, Perspektiven, Bielefeld 1992

Geißler, Karlheinz A.: Qualifikations-Burger und Bildungs-Pizza – lebenslänglich?, in: Die Mitbestimmung H. 11/12/1991, S. 730 - 732

Georgi, Viola: Wem gehörte die deutsche Geschichte?, in: Fechler, B. u.a. (Hrsg.): Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft, Weinheim 2000, S. 141 - 162

Giese, Gerhardt: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Göttingen 1961

Giesecke, Hermann: Das Ende der Erziehung, Stuttgart 1985

Giesecke, Hermann: Einführung in die Pädagogik, München 1969

Gill, Bernhard: Bildung und soziale Ungleichheit, in: Rendtorff, Barbara/ Burckhart, Svenia (Hrsg.): Schule, Jugend und Gesellschaft, Stuttgart 2008, S. 40 - 53

Glaser, Hermann: Spieß- Ideologie. Von der Zerstörung des deutschen Geistes im 19. und 20. Jahrhundert, Freiburg 1964

Göhlich, Michael/ Zirfas, Jörg: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff, Stuttgart 2007

Gruschka, Andreas: Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben, in: Pädagogische Korrespondenz, H. 35/2006, S. 5 - 22

Habermas, Jürgen: Urgeschichte der Subjektivität und verwilderte Selbstbehauptung, in: ders.: Philosophisch-politische Profile, Frankfurt/ Main 1971

Haller, Ingrid: Von gesellschaftlicher Aufklärung zum Denkverbot, in: Haller, Ingrid (Hrsg.): Erziehung zur Unmündigkeit oder politische Bildung als Denkverbot, Dortmund 1982

Hardach, Karl: Wirtschaftsgeschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert, Göttingen 1976

Hartlaub, Gustav Friedrich: Der Genius im Kinde, 2. Aufl., Breslau 1930

Hartmann, Michael: Chancengleichheit und Elite, in: blz (Mitgliederzeitung der GEW Berlin) 6/2004 (<http://www.gew-berlin.de/blz/3373.htm>; aufgerufen am 25.02.2006)

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes, Frankfurt/ Main 1970

Helsper, Werner: Schule in den Aporien der Moderne, in: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft, Opladen 1990, S. 175 - 194

Hengst, Heinz u. a.: Kindheit als Fiktion, Frankfurt/ Main 1981

Henningsen, Jürgen: Meilen-, Grenz- und Grabsteine. 15 Jahre Erziehungswissenschaft in der BRD, in: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang (Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 4, 1980 - 82), Stuttgart 1982

Hentig, Hartmut von: Erbliche Umwelt, in: ders.: Erkennen durch Handeln, Stuttgart 1982, S. 185 - 206

Hentig, Hartmut von: Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein, München 2006

Hentig, Hartmut von: Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien, Einrichtungen, Bielefeld 1998

Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken Eine Übung in pädagogischer Vernunft, München 1993

Hentig, Hartmut von: Was ist eine humane Schule?, München 1976

Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik, Bochum 1965

Herndon, James: Die Schule überleben, Stuttgart 1972

Herrlitz, Hans-Georg/ Hopf, Wulf/ Titze, Hartmut: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Königstein 1981

Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Das pädagogische Jahrhundert, Weinheim 1981

Herrmann, Ulrich: Die Formung des Volksgenossen, Weinheim 1985

Herrmann, Ulrich: Selbstfixierungen deutscher Pädagogik. Kurzbeitrag zum Symposium 17 des Kongresses der DGfE in Regensburg (Manuskript), März 1982

Hesse, Heidrun: Vernunft und Selbsterhaltung, Frankfurt/ Main 1985

Hesse, Hermann: Unterm Rad, Frankfurt/ Main 2007

Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2, Frankfurt/ Main 1979

Heydorn, Heinz-Joachim: Werke in 9 Bänden, Studienausgabe, Wetzlar 2004

Höhne, Thomas: Evaluation als Medium der Exklusion, in: Weber, Susanne/ Maurer, Susanne (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft, Wiesbaden 2006, S. 197 - 218

Homer: Odyssee, München 1982

Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt,/ Main 1969

Horkheimer, Max: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt/ Main 1967

Horkheimer, Max: Begriff der Bildung, in: ders.: Sozialphilosophische Studien, Frankfurt/ Main 1972, S. 163 - 172

Humboldt, Wilhelm von: Ges. Schriften, Bd. 1 - 17, Berlin 1903 - 1936

Ilgner, Alfred: Die Strafe in der Odenwaldschule, in: Reble, A. (Hrsg.): Das Strafproblem in Beispielen, Bad Heilbrunn 1980

Illich, Ivan: Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft, Reinbek 1972

Jachmann, Reinhold Bernhard: Über das Verhältnis der Schule zur Welt, in: Joerden, R. (Hrsg.): Dokumente des Neuhumanismus, Berlin/ Langensalza/ Leipzig o. J. , S. 88 - 112

Jackson, Philip W.: Einübung in eine bürokratische Gesellschaft, in: Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975 ,S. 319 - 334

Kaiser, Franz-Josef/ Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn 2006

Kalasek, M./ Eichler, P.: Alltagserfahrungen, in: Bundesarbeitsgemeinschaft für kath. Erwachsenenbildung in Österreich (Hrsg.): Menschenerweckende Erwachsenenbildung, Wien 1983, S. 361 - 365

Kant, Immanuel: Über Pädagogik, in: Werke, Bd. 12, Frankfurt/ Main 1964

Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1905

Kirchhöfer, Dieter: Neue Lernkulturen im Spannungsfeld von staatlicher, öffentlicher und privater Verantwortung, in: Lohmann, Ingrid/ Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung, Opladen 2002, S. 69 - 85

Klafki, Wolfgang: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik, in: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963, S. 25 - 45

Klausenitzer, Jürgen: Altes und Neues, in: Widersprüche, 83/2002, S. 53 - 65

Klemm, Ulrich: Relevanz und Rezeption antiautoritärer Erziehungsmodelle und der Antipädagogik für die Bildungsreform, in: Bernhard, Armin/ Kremer, Armin/ Rieß, Falk (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform, Hohengehren 2003, S. 50 - 82

Klieme, Eckardt: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?, in: Pädagogik Heft 6/ 2004, S. 10 - 13

Klieme, Eckhard u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn 2003

KMK (Hrsg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, Neuwied, 2005 a

KMK (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss, Neuwied 2005 b

KMK (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, München 2004

Koch, Lutz: Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative?, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2/2004, S. 183 - 191

Kofler, Leo: Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft, 6. Aufl., Neuwied 1976

Koneffke, Gernot: Integration und Subversion, in: Das Argument 54, H. 5/6, 1969, S. 389 - 430

Koneffke, Gernot: Überleben und Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs bei H.-J. Heydorn, in: Das Argument, Sonderband 58/1981, S. 163 - 194

Kost, Fritz: Volksschule und Disziplin, Zürich 1985

Kraul, Margret: Das deutsche Gymnasium 1780 - 1980, Frankfurt/ Main 1984

Krause, Horst: Zum Bildungsverständnis der Aufklärungspädagogik, in: Hansmann, Otto/ Marotzki, Winfried: Diskurs Bildungstheorie, Bd. 2, Weinheim 1989, S. 13 - 42

Kuhlmann, D.: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946 - 1966, in: Robinsohn, S. B. u. a. : Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß; Bd. 1, Stuttgart 1970, S. 7 - 206

Kupfer; Heinrich: Erziehung – Angriff auf die Freiheit, Weinheim 1980

Ladenthin, Volker: Problemgeschichte der Schulorganisation, in: Rendtorff, Barbara/ Burckhart, Svenia (Hrsg.): Schule, Jugend und Gesellschaft, Stuttgart 2008

Lagarde, Paul de: Bekenntnis zu Deutschland, Jena 1933

Landahl, Th.: Die Schulstrafen in der Hamburger Lichtwarkschule, in: Reble, Albert (Hrsg.): Das Strafproblem in Beispielen, Bad Heilbrunn 1980, S. 43 - 46

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): 'Neue' Allgemeinbildung, Soest 1989

Langeveld, Martinus J.: Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart 1951

Lemke, Thomas: Stichwort: Gouvernamentalität, in: Information Philosophie 3/ 2002, S. 46 - 48

Lemke, Thomas: Veranlagung und Verantwortung. Genetische Diagnostik zwischen Selbstbestimmung und Schicksal, Bielefeld 2004

Lenzen, Dieter: Erziehungswissenschaft – Pädagogik, in: ders. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 1994, S. 11 - 41

Lenzen, Dieter: Vom Ideal der Allgemeinbildung zur Basiskompetenz, in: Bucher, Anton A./ Lauermann, Karin/ Walcher, Elisabeth (Hrsg.): ... wessen der Mensch bedarf. Bildungsideale im Wettstreit, Wien 2005, S. 15 - 31

Lessenich, Stephan: Soziale Subjektivität. Die neue Regierung der Gesellschaft, in: Mittelweg 36, H. 4/2003, S. 80 - 93

Lewontin, Richard: Die Dreifachhelix – Gen, Organismus und Umwelt, Heidelberg 2002

Lind, Georg: Erfahrungen mit Standards in den USA – eine Übersicht, in: Journal für Schulentwicklung, H. 4/2004, S. 55 - 60

Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen, Stuttgart 1965

Lorenzer, Alfred: Möglichkeiten qualitativer Inhaltsanalyse: Tiefenhermeneutische Interpretation zwischen Ideologiekritik und Psychoanalyse, in: Das Argument 126/1981

Lorenzer, Alfred: Verführung zur Selbstpreisgabe – Psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Analyse eines Gedichtes von Rudolf Alexander Schröder, in: Kultur Analysen, H. 3/1990, S. 261 - 277

Lühmann, Hinrich: Pro Domo. Festrede zur Hundertjahrfeier der Humboldtschule Berlin am 23. Mai 2003, http://www.be.schule.de/schulen/humboldt/pdf/Pro_domo.pdf (13.12.2008)

Mangold, Max/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt, Bern 2003, S. 305 - 324

März, Fritz: Einführung in die Pädagogik, München 1965

Mehnert, Klaus: Der deutsche Standort, Stuttgart 1967

Menze, Clemens: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen 1965

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1974, H. 7, S. 36 - 43

Messerschmidt, Astrid: Rezension zu: „Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Rechtsextremismus – was heißt das eigentlich heute? Über Rechtsextremismus, Rassismus und Zivilcourage – Prävention für Schule und Bildungsarbeit.“, in: Fritz Bauer Institut: Newsletter zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Nr. 25/2003 a, S. 54 - 55

Messerschmidt, Astrid: Zwischen Schuldprojektion und Moralisierungsbwehr – Beobachtungen in der dritten Generation nach dem Holocaust, in: Außerschulische Bildung 1/2005, S. 35 - 41

Messerschmidt: Erinnerung jenseits nationaler Identitätsstiftung, in: Lenz, Claudia/ Schmidt, Jens / von Wrochem, Oliver (Hrsg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit. Hamburg 2003 b, S. 103 - 113

Meyer-Drawe, Käte: Selbstbestimmung angesichts des anderen, in: Wenger-Hadwig, Angelika (Hrsg.): Europäische Wertegemeinschaft, Innsbruck 2001, S. 9 - 21

Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens, München 2008

Meyerhöfer, Wolfram: Tests im Test: Das Beispiel PISA, Opladen 2005

Mitscherlich, Alexander: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 1973

Niethammer, Friedrich Immanuel: Der Streit des Philanthropismus und des Neuhumanismus, Jena 1808, S. 76 - 84

Nitzschke, Bernd: Die Zerstörung der Sinnlichkeit, München 1981

Nohl, Hermann: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/Main 1957

Ortmeyer, Benjamin: Mythos und Pathos statt Logos und Ethos, Weinheim 2009

Paffrath, Hartmut F.: Die Wendung aufs Subjekt, Weinheim 1992

Paulsen, Friedrich: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Leipzig 1906

Paulsen, Friedrich: Kritik an einer Landschule um 1850, in: Scheibe, Wolfgang (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule, Bd. 2, Bad Heilbrunn 1965, S. 13 - 18

Pestalozzi, Johann Heinrich: Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans, in: Grundlehren über Mensch, Staat, Erziehung. Seine Schriften in Auswahl, Stuttgart 1956, S. 237 - 269

Pestalozzi, Johann Heinrich: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Bad Heilbrunn 1961

Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts (Langensalza 1937), Weinheim 1970 (9. Auflage)

Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg 1964

Pico della Mirandola, Giovanni: Rede über die Würde des Menschen (Oratio de hominis dignitate), hrsg. und übersetzt von Gerd von der Gönna, Stuttgart 1997

Pokorny, Richard R.: Grundzüge der Tiefenpsychologie: Freud, Adler, Jung, München 1973

Polanyi, Michael: Implizites Wissen, Frankfurt/ Main 1985

Pongratz, Ludwig A.: Bildung und Subjektivität – Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim: Beltz 1986

Pongratz, Ludwig A.: Frieden als Erfahrungsprozeß, in: Forum Wissenschaftler für Frieden und Abrüstung (Hrsg.): Verantwortung für den Frieden, Bd. 3, Aachen 1985, S. 229 - 253

Pongratz, Ludwig A.: Pädagogik und Antipädagogik – Über die Widersprüchlichkeit des Erziehungsprozesses, in: Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik 3/1985, S. 340 - 354

Pongratz, Ludwig A.: Pädagogik im Prozeß der Moderne – Analysen zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, Weinheim 1989

Pongratz, Ludwig A.: Schule als Dispositiv der Macht – Pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault, in: Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik 3/1990, S. 289 - 308

Pongratz, Ludwig A.: Kritische Bildungstheorie – Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns (hrsg. mit P. Euler), Weinheim 1995

Pongratz, Ludwig A.: Freiheit und Zwang – schulische Strafformen im Wandel, in: Die Deutsche Schule 2/1995, S. 183 - 195

Pongratz, Ludwig A.: Pädagogik und Disziplinargesellschaft – Schule als Dispositiv der Macht, in: Hug, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?, Bd.4: Allgemeine Dimensionen der Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung, Hohengehren 2001, S. 312 - 320

Pongratz, Ludwig A.: Subjektivität und Gouvernementalität, in: Hafeneger, Benno (Hrsg.): Subjektdiagnosen, Schwalbach/Ts. 2005, S. 25 - 38

Pongratz, Ludwig A.: Bildung – Wissen – Kompetenz (hrsg. mit R. Reichenbach und M. Wimmer), Bielefeld 2007

Pongratz, Ludwig A./ Bünger, Carsten: Bildung, in: Faulstich-Wieland, Hannelore/ Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 2008, S. 110 - 129

Pörksen, Uwe: Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur, Stuttgart 1988

Postman, Neill: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/ Main 1993

Prigogine, Ilja: Mensch und Natur sind Geschöpfe der Zeit, Gespräch in: Frankfurter Rundschau, 5.2.2002, S. 20

Projekt VERA (Hrsg.): Vergleichsarbeiten in 4. Grundschulklassen, Landau 2005

Radtke, Frank-Olaf: Wiederaufrüstung im Lager der Erwachsenen: Bernhard Buebs Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert, in: Brumlik, Micha (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb, Weinheim 2007, S. 204 - 242

Rehm, Willy: Die psychoanalytische Erziehungslehre, München 1968

Ribolits, Erich: Elite ist man eben, in: Erler, Ingolf (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Wien 2007, S. 176 - 187

Ritter, Joachim: Subjektivität und industrielle Gesellschaft, in: ders.: Subjektivität; Frankfurt/ Main 1974, S. 11 - 35

Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied 1969

Roth, Leo: Die Erfindung des Jugendlichen, München 1983

Rousseau, Jean Jacques: Emile oder Über die Erziehung, Stuttgart (Reclam) 1968

Rutschky, Katharina: (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/ Main 1977

Sachser, Norbert: Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit, in: Zeitschrift für Pädagogik 2004, H. 4, S. 475 - 486

Salzmann, Christian Gotthilf: Moralisches Elementarbuch, Leipzig 1785

Salzmann, Christian Gotthilf: Ankündigung einer Erziehungsanstalt, in: Festschrift zur hundertjährigen Jubelfeier der Erziehungsanstalt Schnepfenthal, Schnepfenthal 1884

Schäfer, Alfred: Einführung in die Erziehungsphilosophie, Weinheim 2005

Schäfer, Alfred: Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt, Weinheim 2004

Schaub, Horst/ Zenke, Karl G.: Wörterbuch Pädagogik, München 2007

Schirlbauer, Alfred: '...an Bildung festhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog', in: Klement, Karl (Hrsg.): Trotzdem: Zuversicht, Hohengehren 2006, S. 31 - 40

Schirlbauer, Alfred: Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zu Pädagogik und Bildungspolitik, Wien 2005 a

Schirlbauer, Alfred: Humboldt incorporated, in: Dzierzbicka, Agnieszka/ Kubac, Richard/ Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert, Wien 2005 b, S. 227 - 235

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Pädagogische Schriften, Bd. 1, Düsseldorf/ München 1957

Schmiede, Rudi: Informatisierung, Formalisierung und kapitalistische Produktionsweise. Entstehung der Informationstechnik und Wandel der gesellschaftlichen Arbeit, in: ders. (Hrsg.): Virtuelle Arbeitswelten, Berlin 1996, S. 15 - 48

Schnack, Dieter/ Neutzling, Rainer: Kleine Helden in Not, Reinbek 2000

Schröder, Winfried u. a.: Französische Aufklärung, Leipzig 1974

Schroeder, Jörg: Emanzipation durch informatisierte Erwerbsarbeit?, Ms., Darmstadt 2002

Schulze, Theodor: Schule im Widerspruch, München 1980

Sennett, Richard: Der flexible Mensch, Berlin 1998

Strunk, Gerhard: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung, Bad Heilbrunn 1988

Tenorth, Heinz-Elmar: Basiskompetenzen – Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen in der Bildungstheorie, in: Wessel, Karl-Friedrich (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung und die Bildung für die Zukunft, Bielefeld 2007, S. 32 - 41

Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Kritik und Begründungsversuche, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 2/2003, S. 156 - 164

Tenorth, Heinz-Elmar: Stichwort: ‚Grundbildung‘ und ‚Basiskompetenzen‘, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2/2004, S. 169 - 182

Thabault, Roger: Mon Village 1848-1919, La sanscien d'un peuple, 1945; engl Ausgabe: Education and Change in a Village Community. Mazières-en-Gâtine 1848 - 1914, London 1971

Thiemann, Friedrich: Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden, Frankfurt /Main 1985

Thomas Rihm, Thomas/ Häcker, Thomas: Nachhaltig lernen angesichts normierender Standards und faktischer Vielfalt, in: Pädagogische Rundschau 2/2007, S. 199 - 210

Tillmann, Klaus-Jürgen: Aufgaben und Chancen öffentlicher Bildung, in: Mangold, Max/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt, Bern 2003, S. 305 - 324

Tippelt, Rudolf/ Mandl, Heinz/ Straka, Gerald: Entwicklung und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft, in: Gogolin, Ingrid/ Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der DGfE in München, Opladen 2003, S. 349 - 370

vbw (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft) (Hrsg.): Bildung neu denken!, Bd. 1 (Das Zukunftsprojekt), Opladen 2003; Bd. 2 (Das Finanzkonzept), Opladen 2004

Wessler, Matthias: Evaluation und Evaluationsforschung, in: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Wiesbaden 2005, S. 736 - 752

Winterhoff, Michael: Warum unsere Kinder Tyrannen werden, Gütersloh 2008

Würker, Achim: Das Verhängnis der Wünsche, Frankfurt/ Main 1993

Zabeck, Jürgen: ‚Just in time‘ als Bildungspolitisches Prinzip?, in: Hoffmann, Dietrich/ Maack-Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung, Weinheim 2001, S. 79 - 91

Zeller, Carl August: Das Ziel der Elementarschule, Königsberg 1809

Ziller, Tuiskon: Regierungsmaßregeln für Lehrer und Schüler, in: K. Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/ Main 1977, S. 210 - 215