

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2018

■ *Thementeil*

**„Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,  
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft**

■ *Allgemeiner Teil*

Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung

Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive

## Inhaltsverzeichnis

*Thementeil: „Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,  
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft*

*Heinz-Elmar Tenorth/Roland Reichenbach*

„Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,  
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung ..... 1

*Eigenlogik der Erziehung ...*

*Sabine Andresen*

Gewalt in der der Erziehung als Unrecht thematisieren.  
Perspektiven aus der Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs ..... 6

*Ulrike Mietzner*

Widerspenstige Körper. Nonkonformität und Eigensinn von Bewegungen ..... 15

*Wolfgang Kaschuba*

„Migration“. Wanderungen, Parallelgesellschaften,  
Milieus, Bildung – und die Perspektiven ihrer Beobachtung.  
Ein Gespräch mit Wolfgang Kaschuba ..... 31

*Michael Geiss*

Zeitdiagnostik und die Altlasten der Bildungsexpansion ..... 42

*Heinz-Elmar Tenorth*

Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert:  
Emphase und Ermüchterung, Befreiung und Unterdrückung ..... 51

## *... Fortschreiten der Erziehungswissenschaft*

*Sabine Reh*

Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale.  
Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik  
und Unterrichtsforschung ..... 61

*Kai S. Cortina/Hans Anand Pant*

Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten – Über Betriebsblindheit  
im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung ..... 71

*Franziska Felder*

Inklusion – oder: Was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet ..... 80

*Johannes Drerup*

Gefährliches Halbwissen. Zur Kritik liberaler Toleranzbegründungen ..... 88

*Roland Reichenbach*

Tabuisierung und Desinteresse: Die zwei Seiten  
der anti-essentialistischen Medaille ..... 99

## *Allgemeiner Teil*

*Dietrich Benner*

Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen  
und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung  
und empirische Bildungsforschung ..... 107

*Arnd-Michael Nohl*

Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive ..... 121

## *Besprechungen*

*Diana Auth*

Katja Natalie Andersen: Spiel und Erkenntnis in der Grundschule.  
Theorie – Empirie – Konzepte ..... 139

*Stephan Schlüter*

Katharina Schneider: „Wege in das gelobte Land.“  
Politische Bildung und Erziehung in Vormärz, Regeneration  
und Deutscher Revolution 1848/49 ..... 141

*Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen .....	145
Impressum .....	U3

## Table of Contents

*Topic: 'Movement': The inner logic of education,  
the progression of educational science*

*Heinz-Elmar Tenorth/Roland Reichenbach*

'Movement': The inner logic of education,  
the progression of educational science ..... 1

*The Inner Logic of Education...*

*Sabine Andresen*

Addressing Violence in Education as Injustice:  
Perspectives on the reappraisal of sexual abuse of children ..... 6

*Ulrike Mietzner*

Resisting Bodies. Non-conformity and obstinacy of movements ..... 15

*Wolfgang Kaschuba*

Migration – Movement, Parallel Societies, Milieus, Education –  
and perspectives of observation: An interview with Wolfgang Kaschuba ..... 31

*Michael Geiss*

'Zeitdiagnostik' and the Debts of Educational Expansion ..... 42

*Heinz-Elmar Tenorth*

Looking Back at a Pedagogicalised Century:  
Emphasis and disillusionment, liberation and oppression ..... 51

*...The Progression of Educational Science*

*Sabine Reh*

Subjects, Forced Discourse, Rituals of Interaction:  
A plea for a new understanding of the topic of didactics  
and classroom research ..... 61

*Kai S. Cortina/Hans Anand Pant*

Ignored Differences, Illegitimate Disparities:  
The disparity discourse in educational research and its trend  
towards routine-blindedness ..... 71

<i>Franziska Felder</i>	
It's Inclusion, Isn't it? What Gets Lost in the Fog of Ideologies .....	80
<i>Johannes Drerup</i>	
Dangerous Superficial Knowledge: A critique on liberal justifications of tolerance .....	88
<i>Roland Reichenbach</i>	
Taboo and Ignorance: Two sides of the anti-essentialistic coin .....	99
 <i>Articles</i>	
<i>Dietrich Benner</i>	
On three Forms of Causality in Educational Processes and their Impact on Didactics, Research on Teaching and Learning and Empirical Educational Research .....	107
<i>Arnd-Michael Nohl</i>	
The Intentional Structure of Education: A praxeological perspective .....	121
 Book Reviews .....	139
New Books .....	145
Impressum .....	U3

# Hinweise zur äußeren Form einzureichender Manuskripte

## 1. Originalbeiträge – Manuskripteinreichung

Die *Zeitschrift für Pädagogik* druckt grundsätzlich nur Originalbeiträge. Manuskripte sollten als *Word-Datei* per E-Mail-Anhang an die Redaktion gesandt werden. Deren Anschrift findet sich in jedem Heft der Zeitschrift sowie im Internet auf der Webseite des Beltz-Verlags. Auf der Webseite findet sich auch das Formular „Originalitätserklärung und Rechteübertragung“, welches zu unterschreiben und dem eingereichten Manuskript beizulegen ist.

## 2. Format – Umfang

Ein Manuskript soll in *Word* im Schrifttyp ‚Arial‘, Schriftgröße 12 pt, mit einem oberen Rand von 2,5 cm und einem unteren Rand von 2 cm (= Standard-Einstellung bei *Word*), einem rechten und linken Rand von jeweils 2,5 cm sowie einem Zeilenabstand von 1,5 formatiert sein. Für die Fußnoten und das Literaturverzeichnis gelten diese Angaben ebenfalls. Die Seitenzahlen sollten oben rechts platziert sein. Der Umfang eines Manuskripts darf bei Artikeln höchstens eine Zeichenzahl von **maximal 50 000 bis 55 000 Zeichen** umfassen (inkl. Leerzeichen, Fußnoten und Literaturverzeichnis), bei Berichten und Diskussionsbeiträgen erheblich weniger. Rezensionen sollten einen Umfang von 150 bis 180 Zeilen (zu 60 Zeichen) nicht überschreiten.

## 3. Deckblatt – Anschrift – Schlagworte

Um das anonymisierte Begutachtungsverfahren gewährleisten zu können, muss das Manuskript mit einem **gesonderten Deckblatt** eingereicht werden, auf dem akademische Grade, Vorname und Name der Autor\_innen, die Dienstanschrift sowie die Telefon-, Fax- und E-Mail-Verbindungen vermerkt sind. Die Korrekturfahne wird an den\_ die Erstautor\_in geschickt, sofern nicht eine andere Person als Korrespondenzadresse angegeben wird.

Auf dem Deckblatt notieren Sie bitte außerdem **genau 5 Schlagworte**, jeweils sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache. Bei Annahme des Textes dienen diese der Verschlagwortung. Wichtig ist, dass die Schlagworte auch tatsächlich im Text vorkommen und wenn möglich nur aus einem Wort bestehen (keine Phrasen oder Sätze).

## 4. Text – Überschriften – Abbildungen – Formatierungen

Der *Text des Beitrags* beginnt auf Seite 1 mit dem Titel des Beitrags, diesen bitte ebenfalls mit einer englischen Übersetzung angeben. Daran schließt sich eine ca. zehnzeilige **Zusammenfassung** sowie ein **englisches abstract** an (bei Beiträgen in Beiheften entfallen die Zusammenfassungen). Der Text sollte in der Regel eine Gliederung nach dem Dezimalsystem und Zwischenüberschriften aufweisen (1., 1.1, 1.2 etc.); insbesondere bei Essays kann davon abgewichen werden. An den Stellen des Textes, an denen Tabellen, Grafiken o. Ä. einzufügen sind, ist dies entsprechend zu vermerken (Beispiel: *Etwa hier Abb. 1 einfügen*).

Die **Tabellen/Grafiken** etc. sind als E-Mail-Anhang als **gesonderte Datei** (neben der Datei des Textes) einzureichen. Generell sind Tabellen, Grafiken und Abbildungen in ihrem **Originalformat** zu liefern (Tabellen und selbst erstellte Grafiken etwa als *Word- oder Excel-Datei*, andere Abbildungen als *TIF- oder JPG-Datei* mit einer Auflösung von **mindestens 300 dpi**), und zwar jede Tabelle/Grafik als einzelne Datei. Auf keinen Fall sollten *TIF- oder JPG-Dateien* in ein *Word-Dokument* eingebunden sein, da dies die Qualität verschlechtert und ggf. für die Weiterverarbeitung untauglich macht. Andere Dateiformate bitte nur nach vorheriger Absprache.

Die doppelten – typografischen – *Anführungszeichen* müssen am Beginn von Zitaten unten, am Ende von Zitaten oben stehen. Bei einfachen Anführungszeichen ist analog zu verfahren. *Hervorhebungen* sind als *Kursivsetzung* zu markieren. Ansonsten dürfen *keine weiteren Gestaltungselemente* (fett, unterstrichen, eingefügte Seitenwechsel, unterschiedliche Schriftgrößen oder -arten für Zwischenüberschriften etc.) verwendet werden. Abkürzungen erfolgen ohne Leerzeichen dazwischen (Beispiel: z.B.). Die sonstige Gestaltung des Textes ist nach dem *APA-Standard* vorzunehmen.

## 5. Fußnoten

Die Fußnoten sind auf das Erforderliche zu beschränken und enthalten lediglich kurze Weiterführungen oder Erläuterungen; sie dienen nicht zum Nachweis von Literatur. Fußnotenziffern im Text werden nach dem entsprechenden Wort<sup>1</sup> hochgestellt; am Ende eines Satzes stehen sie – hochgestellt – nach dem Punkt.<sup>2</sup>

## 6. Gendersensible Sprache

Die Redaktion bittet darum, in den eingereichten Manuskripten auf eine gendersensible Sprache zu achten und die ausschließliche Verwendung der männlichen Form zu vermeiden. Es bieten sich dafür verschiedene Varianten an, z. B.: LehrerInnen, Lehrer\_innen, Lehrerinnen und Lehrer, Lehrkräfte, Lehrer\*innen, Lehrer/innen, etc.

## 7. Literaturverweise

*Verweise auf Literatur* sind durch Nennung des Nachnamens der Autor\_innen und durch Angabe des Erscheinungsjahres der Publikation, die bzw. aus der zitiert wird, zu kennzeichnen. Sofern nicht spezielle Gründe für eine Abweichung sprechen, sollte aus der neuesten Ausgabe zitiert werden. **Die Kennzeichnung erfolgt nach den APA-Richtlinien.** Weder im Text noch im Literaturverzeichnis sind Autor\_innennamen in KAPITÄLCHEN zu setzen. Bei der Zitierung klassischer Autor\_innen und Werke wird das Erscheinungsjahr der Erstausgabe vorangestellt (Beispiel: Herbart, 1806/1982, S. 48). Werden mehrere Veröffentlichungen von Autor\_innen aus demselben Jahr zitiert, treten hinter das Erscheinungsjahr die Buchstaben a, b, c etc. Diese Zusätze werden auch im Literaturverzeichnis hinter die Jahreszahl gestellt. Werden an einer Stelle mehrere Quellen erwähnt, so werden diese Angaben durch ein *Semikolon* getrennt (Beispiel: König, 1993a, 1993b; Peters, 1998, 1999; Sander & Zober, 2000; Meier, Müller & Sander, 2000). Zwischen Autor\_innenname(n) und Erscheinungsjahr steht ein *Komma*. Zitate sind grundsätzlich mit einem Hinweis auf die Seitenzahl zu versehen (Beispiel: „(...) die Bedingungen der Industriegesellschaft offen zu halten“ (Berg, 1991a, S. 17-19)). Seitenangaben erfolgen durch die genaue Angabe der Seitenzahlen, d.h. nachfolgende Seiten sind *nicht* mit den Abkürzungen *f* oder *ff* anzugeben. Weitere Hinweise zur Darstellung von Zitaten sind den APA-Richtlinien zu entnehmen. Erfolgen Literaturhinweise auf Arbeiten, die von zwei oder mehreren Autor\_innen verfasst worden sind, so werden die Namen der Autor\_innen durch ein Komma voneinander getrennt, die letzten beiden Autor\_innen werden mit dem Wort *und* (Fließtext) bzw. *&* (bei Literaturverweis in Klammern) verbunden.

- (1) ... wie Haupt und Sander (2008) zeigten ...
- (2) ... wie die Studie gezeigt hat (Haupt & Sander, 2008).
- (3) ... wie Meyer, Huber, Sander und Forrer (2006) zeigten ...
- (4) ... wie die Studie gezeigt hat (Meyer, Huber, Sander & Forrer, 2008).

*Bei mehreren Autor\_innen:* Bei **zwei** Autor\_innen **jedes Mal** beide Namen erwähnen. Bei **drei, vier oder fünf** Autor\_innen **nur das erste Mal** alle Namen nennen, bei weiterer Erwähnung wird lediglich der\_die erstgenannte Autor\_in genannt und ein ‚et al.‘ angefügt. Bei **sechs oder mehr** Autor\_innen ist im Text immer nur der Name der **ersten Autor\_innen** zu kennzeichnen, gefolgt von **et al.** (Auflösung dann im Literaturverzeichnis). Im Literaturverzeichnis müssen immer *alle* Autor\_innen genannt werden.

Die Literaturangaben dürfen *keine aktiven Felder* (wie z. B. vom Programm *End-Note* generiert) enthalten.

Bei archivalischen Quellen weicht die Zeitschrift für Pädagogik vom APA-System ab. Archivalische historische Quellen werden im Fließtext bei der Erstnennung jeweils in einer Fußnote in folgendem Format angegeben:

Nachname Autor\_in, Initiale[n] Vorname[n]., *Titel bzw. Bezeichnung des Aktenstücks* (Datum). Archiv, Bestand, Signatur, Seite[n].

*Beispiel:*

Niemann, K., *Das Volksschulwesen der Stadt München* (08.02.1910). Bayerisches Hauptstaatsarchiv München (BayHStA), Schulamt 1606, K45-122.

Die Zahl der nötigen Angaben für die jeweilige Quelle kann je nach Archiv bzw. Archivtektonik variieren. Es müssen jedoch alle nötigen Angaben gemacht werden, die eine genaue Rückverfolgung der Quelle ermöglichen. Archivnamen werden vollständig sowie mit den jeweils etablierten Kürzungen angegeben. Bei Wiederholung der Quelle wird diese mit einem Kurztitel und ggf. Seitenangaben in Klammern im Fließtext angegeben. Beispiel: („Das Volksschulwesen“, 08.02.1910, BayHStA, S. 3).

Am Ende des Beitrags und vor dem Literaturverzeichnis wird unter dem Titel „Archive“ eine eigene Liste der konsultierten Archive mit Angabe der jeweiligen Kürzung in Klammern angegeben. Die einzelnen Quellen müssen hier nicht noch einmal aufgeführt werden.

## 8. Literaturverzeichnis

Die Angaben im *alphabetisch* geordneten Literaturverzeichnis am Schluss des Textes haben folgende Form:

Bei *Monografien*:

Nachname Autor\_in, Initiale[n] Vorname[n]. (Erscheinungsjahr). *Vollständiger Titel* [inkl. Untertitel] (Auflagenangaben). Erscheinungsort: Verlag.

*Beispiel:*

Huber, Y. D. (2005). *Bringt das alles wirklich etwas? Die internationale Testserie auf dem Prüfstand* (3. überarb. Aufl.). Basel: Birkhäuser.

Bei *Artikeln in Sammelwerken* und *Buchkapiteln*:

Nachname Autor\_in, Initiale[n] Vorname[n]. (Erscheinungsjahr). Titel des Beitrags/Kapitels [inkl. Untertitel]. In Initiale[n] Vorname[n]. Nachname[n] (Hrsg.), *Titel des Hauptwerkes* (Auflagenangaben, Seitenangaben S. xxx-xxx). Erscheinungsort: Verlag.

*Beispiel:*

Möckli, P.-K. (2003). Die Länge eines Meters. Über die Entwicklung eines Längengrößes. In F. Y. Bogner & R. L. Lödin (Hrsg.), *Die Zeit und die Strecke. Erfahrungen mit der Dauer in den Jahrhunderten* (3. überarb. Aufl., S. 158-201). Augsburg: Puppenkisten Verlag.

Bei *Zeitschriftenartikeln*:

Nachname Autor\_in, Initiale[n] Vorname[n]. (Erscheinungsjahr). Vollständiger Titel des Beitrags. *Titel der Zeitschrift, Jahrgang*(Nummer), Seitenzahlen.

*Beispiel:*

Frühling, B. (2008). Bärenfelle wärmen auch. *Der moderne Hausmann*, 8(1), 73-82.

Werden mehrere Arbeiten derselben Autor\_innen zitiert, so werden diese Arbeiten im Literaturverzeichnis nach der Abfolge ihrer (Erst-)Erscheinungsjahre, beginnend mit dem frühesten, geordnet. Bei Hinweisen auf Arbeiten, die zwei oder mehrere Autor\_innen aufweisen, werden alle Autor\_innen (Name, Initiale[n]) genannt.

Bei *Internetquellen*:

Nachname Autor\_in, Initiale[n] Vorname[n] (Erscheinungsjahr). *Vollständiger Titel*. URL angeben [Abrufdatum].

*Beispiel:*

Lerntier, A. F., Faulpelz, D. R., & Duchsmaus, K. G. (2010). *Wie unterschiedliche Menschentypen lernen. Erfolgreiche Lehr- und Lernansätze im Unterricht*. <http://www.bildungsseite-berlinlernt.de/lerntypen/fenrichs/2010.pdf> [12.05.2010].

Stand: November 2017

*Heinz-Elmar Tenorth/Roland Reichenbach*

## **„Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung, Fortschreiten der Erziehungswissenschaft**

*Zur Einleitung*

Die Zeitschrift für Pädagogik widmet in jedem zweiten Jahr das erste Heft ihres Jahrgangs traditionell dem Thema des anstehenden Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 2018 lautet das Kongressthema „Bewegungen“. Dieser offenen Formel ordnet der Vorstand der DGfE locker-unsortiert Attribuierungen zu wie „Lern-, Entwicklungs-, Migrations“-Bewegungen sowie „soziale-pädagogische“ Bewegungen und unterstellt deren „Relevanz“ u. a. in „körperlicher, kognitiver und biographischer“ Perspektive. Insgesamt sollen, das wird zur Erläuterung formuliert, disziplinär relevante Fragestellungen und die disziplinäre Breite der Erziehungswissenschaft im Blick auf den Kongress ebenso wie gesellschaftlich relevante Themen berücksichtigt werden.

In dieser Offenheit und Grenzenlosigkeit kann eine Zeitschrift das Thema selbstverständlich nicht oder gar umfassend behandeln. Wir nehmen „Bewegung“ als Metapher, in der sich zugleich die Dynamik der Erziehung und das Fortschreiten der Erziehungswissenschaft thematisieren lassen. Wir spitzen unser Interesse dabei auf die Frage zu, die sowohl angesichts der Erziehungsverhältnisse des 20. Jahrhunderts als auch vor der institutionellen Karriere der Erziehungswissenschaft so brisant wie ungeklärt ist: Hat die Dynamik des historischen Prozesses die emphatisch beanspruchte Ausgangsthese der sich international in Theorie und Praxis etablierenden Pädagogik von der Autonomie, d. h. der Eigenlogik der Erziehung – klassisch interpretiert als Selbständigkeit in der Abhängigkeit – bestätigt? Kann die Erziehungswissenschaft mit den Theorien und Forschungsmethoden, die sie für ihre Arbeit entwickelt hat und nutzt, diese Fragen beantworten? Kann sie das so, dass Illusionen der Autarkie ebenso destruiert werden wie kulturkritische Klagen über den permanenten Niedergang oder die Unterwerfung legitimer Erziehung unter die problematischen Läufe der Welt und des Zeitgeistes oder unter die Macht von Politik und Ökonomie?

Die Aufforderung an die zur Mitarbeit eingeladenen Autorinnen und Autoren war deshalb, innerhalb der Themenbereiche, in denen sie Forschungsexpertise bewiesen haben, unsere Frage aufzunehmen, dort den Ertrag erziehungswissenschaftlicher Arbeit

kritisch zu mustern oder zu zeigen, wie sie die Wirklichkeit der Erziehung erhellen und aufklären, oder auch, und vielleicht nur, die blinden Stellen unserer Anschauung vom pädagogischen Prozess in seiner Dynamik zu bezeichnen. Gewünscht haben wir uns deshalb keine umfassenden Forschungsberichte, sondern eher eine theoretisch inspirierende, der künftigen Forschung Anstoß gebende Interpunktion, ein produktives Innehalten in dem unabschließbaren Prozess, der die Praxis der Erziehung und die Kommunikation in einer Disziplin gleichermaßen in Bewegung hält. Die Form der Beiträge sollte diesen Erwartungen entsprechen. Wir erwarteten nicht weit ausholende Abhandlungen, sondern pointierte Texte, gattungsspezifisch eher beim Essay als beim Forschungsbericht, auch mit Mut zum Risiko gegenüber eingefahrenen Sehgewohnheiten, ohne jedoch der Versuchung zu erliegen, auch dort noch zu reden, wo die Beweise fehlen, oder nur Argumente zu nutzen, die allein den Kreis der Freunde und Förderer der je eigenen Theorie erweitern. Die Praxis der Erziehung oder die Bewegung des Geistes zu stimulieren, das wünschten wir uns von den Autorinnen und Autoren, Argumente, die uns und andere bewegen, neu nachzudenken.

Die folgenden Beiträge sind die Antworten auf die Einladung, die wir ausgesprochen haben. Wir haben die Texte natürlich kritisch begutachten lassen, und die akzeptierten in zwei Gruppen sortiert, je nach der Referenz, die sie primär suchen, auf die Dynamik der Erziehung hin oder für die Reflexionsprobleme der Erziehungswissenschaft. Im Einzelnen müssen die Beiträge jetzt für sich selbst stehen, wir wollen sie einleitend nur sehr knapp unter der Frage resümieren, ob sie sich überhaupt auf unsere systematischen Fragen hin lesen lassen und dann, welche Antwort sie dafür bereithalten. Wir lesen dabei die Texte auch im Kontext aktueller Debatten, die es über Geltung und Status der Erziehungswissenschaft gibt (vgl. z. B. Oelkers & Fatke, 2015; Matthes & Meilhammer, 2016), über die Möglichkeit und Realität von Erkenntnisfortschritt in ihrer Wissenschaftspraxis (vgl. z. B. Rucker, 2017; Reh, Glaser, Behm & Drope, 2017) oder über disziplinäre Binnenstrukturen, wie sie z. B. zwischen empirischer Bildungsforschung und Bildungstheorie (vgl. z. B. Baumert & Tillmann, 2016) bzw. anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft bestehen.

Es gibt, das ist dann der erste Befund, offenkundig viel Bewegung in der Selbstbeobachtung der Disziplin, auch ein besorgter Ton ist hier und da nicht zu überhören, wenn alte Fragen, z. B. nach dem Bild im Ausland oder nach der Rolle von Subdisziplinen, z. B. der Historischen Bildungsforschung, oder nach der „eigenständigen Fragestellung“ (Matthes & Meilhammer, 2016, S. 392) erneut behandelt werden. Das gehört offenbar zum stabilen argumentativen Fundus der Disziplin, genauso wie die kritischen Bemerkungen von außen, die aller gravierenden Veränderung der Disziplin zum Trotz ihre Stabilität haben. Ein distanzierter Beobachter der Weltläufe wie Karl-Heinz Bohrer beschreibt beispielsweise seine positiven Erinnerungen an Klaus Mollenhauer, der nicht „gehorsam, beflissen“, wie die meisten Studenten, sondern „witzig, künstlerisch, intellektuell“ war, zugleich aber – und zu Bohrer's völligem Unverständnis bis heute – „sehr ambitioniert ausgerechnet das Verstaubteste studierte, was man sich vorstellen konnte: Erziehungswissenschaften“ (Bohrer 2017, S. 69). Aber seine eigene Disziplin, die Literaturwissenschaft, wird von ihm oder anderen nicht weniger gescholten (ohne dass wir

jetzt Retourkutschen schreiben wollen). Mit solchen Zuschreibungen muss man ohne Wehleidigkeit und Gejammer leben, man weiß ja, die Karawane zieht weiter. Schon die ruhige und distanzierte Selbstbeobachtung, die in den folgenden Texten präsentiert wird, entkräftet solche Attribuierungen.

Was lernt man dann? Unsere Beiträge zeichnen ein Bild der Erziehung, das man *sub specie educationis* eher als bedrohlich denn als beruhigend oder ermutigend bezeichnen kann. Spätestens seit zu Anfang 2010 der Jesuit Klaus Mertes die jahrelange Praxis des Verschweigens von Missbrauch in pädagogischen Verhältnissen offensiv durchbrochen und auch die Kritik und Selbstkritik der pathogenen Faktoren kirchlicher wie pädagogischer Verhältnisse nicht gescheut hat, ist das offenkundig. *Sabine Andresen* argumentiert vor diesem Hintergrund des weltweit belegten Missbrauchs, und sie markiert die grundlagentheoretischen Probleme des pädagogischen Handelns wie seiner Analyse, die diese bedrohliche Situation erzeugt hat, und die sich allein vom Primat der Individuen aus praktisch wenden und distanziert erörtern lassen. *Ulrike Mietzner* bringt ebenfalls die Perspektive der Subjekte zur Geltung, indem sie – gestützt auf immer noch selten genutzte Quellen – belegen kann, wie sich die Widerständigkeit der Individuen auch unter Bedingungen der Diktatur aktualisiert. Der Ethnologe *Wolfgang Kaschuba*, stark an Zivilgesellschaft als Analyseperspektive orientiert, eröffnet bei dem viel diskutierten Problem Migration Chancen der Distanzierung, und zwar zugleich gegenüber den dominierenden Wahrnehmungsmustern, z. B. gegenüber ‚Parallelgesellschaften‘, als auch gegen die vermeintlich besondere Lösungskompetenz öffentlicher Erziehung. *Michael Geiss* vertieft die Diskussion von Problemen im Bildungssystem, konzentriert auf das Thema der Bildungsexpansion, wie sie seit dem Ende der 1960er Jahre im eng geknüpften, aber rhetorisch eher als aus der Distanz des Beobachters überzeugend hergestellten Bündnis von Politik und Pädagogik, Bildungsökonomie und Erziehungswissenschaft praktiziert und beobachtet wurde. *Heinz-Elmar Tenorth* unternimmt einen Vergleich der Dynamik von Bildungssystemen im 20. Jahrhundert, orientiert an der Frage der Leistung und der Legitimität öffentlicher Erziehung, deren Prüfung starke Ernüchterung über die Emphase erzeugt, die in politisch-pädagogischer Rhetorik in allen Lagern von Pädagogik und Politik, zu schweigen von reformpädagogischen Bewegungen, mit der Macht der Erziehung verbunden wird.

Die Beobachtung der Erziehungswissenschaft in unseren Texten folgt nicht den traditionsreichen Paradigmakontroversen, sondern demonstriert zuerst und überzeugend, dass Erkenntnisfortschritt sich zuerst themen- und problemorientiert erwarten lässt, vor allem dann, wenn man nicht allein den Alltag der Forschung vorantreibt, sondern sich gelegentlich im Prozess selbst beobachtet und dabei den Fundus an disziplinen-eigenen Fragen zur Geltung bringt, also die Tradition von Forschung in den diversen Feldern der Erziehungswissenschaft. *Sabine Reh* erinnert insofern die Unterrichtsforschung daran, dass ihr Bild von Unterricht zu simpel ausfällt und in der dominanten Praxis zu einseitig erforscht wird: Ihr Vorschlag ist, Unterricht quasi im alten didaktischen Dreieck als Kokonstruktion von Subjekt und ‚Sache‘ in der pädagogischen Interaktion zu untersuchen und auch das Thema von Unterricht und das Schulwissen endlich angemessen zur Geltung zu bringen. Vergleichbar zeigen *Kai Cortina* und *Hans Anand Pant*, selbst

ja höchst aktiv in der empirischen Bildungsforschung, welche Fragen ausgeblendet werden, wenn sich die Forschungspraxis erst einmal auf ein Normalmodell von Fragen und Modellen der Ordnung von Befunden eingelassen hat. Nicht zufällig können sie dabei von Fragen profitieren, die in der traditionellen pädagogischen Reflexion aufbewahrt worden sind, als alle nur noch auf *large scale assessments* schauen. *Franziska Felder* bringt gegen die normativ unbestrittene Inklusionsforderung Bedenken zweifacher Art zur Geltung, einerseits wissenschaftslogische, wenn sie die selbstdestruktiven Folgen des Kategorisierungsverbots aufweist, andererseits notwendige Skepsis in der operativen Dimension, wenn sie die zu oft praktizierte Gleichsetzung von Zielen und Mitteln der Inklusion als unbeglaubigten Reduktionismus problematisiert. *Johannes Drerup* und *Roland Reichenbach* argumentieren nicht mehr für Teildisziplinen, nehmen aber das durchlaufende Problem der angemessenen Theoretisierung des Themas der Erziehungswissenschaft erneut auf, jetzt aber in der Perspektive der Erziehungsphilosophie bzw. der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Objekt ihrer Kritik ist der grassierende Anti-Essentialismus, die kaum mehr befragte Geltung, ja Hypertrophie konstruktivistischer Argumente, die – wie Drerup zeigt – für ein so bedeutsames Thema wie Toleranzernziehung verhindert, dass die Geltung von Toleranzpostulaten angemessen, und nüchtern, diskutiert werden kann. Reichenbachs allgemeinpädagogische und wissenschaftsphilosophische Kritik führt insgesamt dazu, dass mit dem methodischen Postulat scheinbar falscher, jedenfalls unerlaubter Essentialisierung die gegenstandsspezifische Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Theoriearbeit vollständig verfehlt wird, so dass auch nicht mehr angemessen geforscht werden kann. Auch Kritik befördert also das Fortschreiten der Erziehungswissenschaft und eröffnet zugleich offene Handlungsmöglichkeiten der Erziehung, aber diese Bewegung gegen eingefahrene Muster von Praxis und Theorie führt solchen Ertrag nur mit sich, wenn sie gegen den alten Gestus der Überheblichkeit und die Versuchung der falschen Generalisierung die Eigenlogik der Pädagogik und ihre Möglichkeiten zum Ausgangspunkt von Handeln und Beobachtung macht.

#### Literatur

- Baumert, J., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2016). *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (31. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohrer, K.H. (2017). *Jetzt. Geschichte meines Abenteuers mit der Phantasie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fatke, R., & Oelkers, J. (Hrsg.) (2014). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel: Beltz.
- Matthes, E., & Meilhammer, E. (Hrsg.) (2016): Erziehungswissenschaft in Deutschland – Quo vadis? *Bildung und Erziehung*, 69(6), 391–486.
- Reh, S., Glaser, E., Behm, B., & Drope, T. (Hrsg.) (2017). *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990* (63. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel: Beltz.
- Rucker, T. (Hrsg.) (2017). *Erkenntnisfortschritt in der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Anschrift der Autoren**

Prof. i. R. Dr. Dr. h. c. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: [tenorth@hu-berlin.de](mailto:tenorth@hu-berlin.de)

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Universität Zürich,  
Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Allgemeine Erziehungswissenschaft,  
Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz  
E-Mail: [roland.reichenbach@ife.uzh.ch](mailto:roland.reichenbach@ife.uzh.ch)

# Eigenlogik der Erziehung ...

Sabine Andresen

## Gewalt in der Erziehung als Unrecht thematisieren

*Perspektiven aus der Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag diskutiert, wie Gewalt als Unrecht in der Erziehungswissenschaft thematisiert werden kann. Drei Thesen werden vorgestellt. Diese zielen auf die Frage, welche Bedeutung die Ächtung von Gewalt für erziehungswissenschaftliche Positionierungen hat. Zurückgegriffen wird auf Erfahrungen, über die Betroffene sexueller Gewalt sprechen.

**Schlagnworte:** Gewalt, Kindeswohl, Aufarbeitung von Unrecht, Mehrfachbetroffenheit, Ächtung von Gewalt

### 1. Zur Thematisierung von Gewalt in der Erziehung

Die Geschichte der Erziehung ließe sich als Geschichte der Gewalt in Erziehungsverhältnissen erzählen. Einem Kippbild gleich kann je nach Situationswahrnehmung und Blickwinkel die erkannte Figur bzw. Szene Erziehung oder Gewalt sichtbar machen. Erziehung trägt das Risiko, dass Gewalt angewendet wird oder Erziehungsverhältnisse strukturell gewaltförmig sind. Strukturelle Gewalt gepaart mit sadistischen Erziehungspraktiken individueller Ausprägung finden sich beispielsweise in den Jugendwerkhöfen der DDR oder in der westdeutschen Heimerziehung der 1950er Jahre. Doch auch die Negation von Erziehung und Erziehungsbedürftigkeit hat das Potenzial von Gewalt gegenüber Kindern. Der systematische und historische Blick auf Erziehung erfordert somit eine Reflektion von Gewalt zwischen den Generationen. Dies lässt sich auch umgekehrt formulieren: Die Aufarbeitung von Gewaltverhältnissen bedarf der Anfragen an Erziehung in Zeit und Raum, weil sie als Praxis Relevanz in gesellschaftlichen Ordnungen beansprucht. Heitmeyer und Schröttle (2006) charakterisieren Gewalt als „eines der schwierigsten gesellschaftlichen Phänomene, weil deren grundsätzliches Kennzeichen die Uneindeutigkeit zu sein scheint und sie als Instrument zur Demonstration von Macht jederzeit zur Verfügung steht“ (Heitmeyer & Schröttle, 2006, S. 15). Auch im Erziehungskontext kann Gewalt als zielgerichtete, Menschen

physisch und psychisch schädigende Form des Machtmissbrauchs stattfinden. Damit wird deutlich, dass Gewalt nicht das ‚Andere‘ von Erziehung ist, vielmehr kommt es darauf an, das Verhältnis in unterschiedlichen Kontexten und Konstellationen zu rekonstruieren und historische Legitimationsmuster für Gewalt als Teil der Erziehung zu prüfen.

Ankerpunkte können dafür das Konzept von ‚Kindeswohl‘ einerseits und das der ‚Kindeswohlgefährdung‘ andererseits sein. Beide zusammen bieten der erziehungswissenschaftlichen Analyse auch international einen systematischen, aber unbestimmten Deutungs- und Handlungsrahmen (vgl. Wapler, 2015). Kindeswohl sowie das zugleich mitbenannte Risiko, begrifflich gefasst mit Kindeswohlgefährdung, fordern zu Einschätzung, Entscheidung und Handeln auf. Historisch basieren sie auf der Annahme, dass Kinder im Generationenverhältnis vulnerabel sind (vgl. King, 2015). Doch daraus ergeben sich auch normative Paradoxien, die Ferdinand Sutterlüty dem Charakter des wohlfahrtsstaatlichen Handelns zuschreibt und verdeutlicht, wie die mit Kindeswohl verbundenen Intentionen einen gegenteiligen Effekt haben können (vgl. Sutterlüty, 2017). Kindeswohl ist ein rechtlich kodiertes, normatives Konstrukt, dessen relative Offenheit zu interdisziplinär angelegten Diskussionen und Problematisierungen geführt hat. Es zielt auf eine Balance zwischen kindlichen Bedürfnissen nach Fürsorge, Zuwendung und Anleitung einerseits und kindlichem Streben nach Freiheit und Autonomie andererseits.

Kindeswohlgefährdung kann durch physische Misshandlung und Gewalt bis hin zur Tötung, Vernachlässigung als Form der unterlassenen Versorgung des Kindes mit Nahrung, angemessener Kleidung, Pflege und Kontrolle der Umgebung, durch emotionale Vernachlässigung und sexuelle Gewalt bedingt sein. Häufig erfahren betroffene Kinder gleich mehrere Gefährdungsformen. Die Mehrfachbetroffenheit von Gewalterfahrungen ist bislang in der erziehungswissenschaftlichen Forschung kaum im Blick. Dabei hat das Ineinandergreifen verschiedener Gewaltkontexte für betroffene Kinder fatale und besonders langwierige Folgen.

Die Forderung nach grundlegender Forschung und systematischer Thematisierung soll eines nicht außer Acht lassen: Neben dem notwendig distanzierten akademischen Blick existiert eine ethisch praktische Anrufung. Es gibt keine ‚guten Gründe‘ für Gewalt in der Erziehung zu plädieren. Die Vulnerabilität von Kindern in der generationalen Ordnung aufgrund ihrer existenziellen Angewiesenheit auf Hilfe, Fürsorge, Bildung und Erziehung und ihrer in den ersten Lebensjahren meist fehlenden Kontrolle über die eigene Umgebung, potenziert sich, wenn Kinder geschlagen, missbraucht, ausgebeutet, diskriminiert, missachtet, gedemütigt werden (vgl. King, 2015). Insofern besteht bei der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Erziehung und Gewalt eine Spannung zwischen dem nüchtern distanzierten, wissenschaftlich analytischen Blick und der normativen Positionierung zur Kritik an Gewalt gegenüber Heranwachsenden. Diese Spannung gilt es ‚auszuhalten‘ und im Prozess der Argumentation und der Forschung zu reflektieren.

Ausgehend von drei im nächsten Abschnitt formulierten und entfalteteten Thesen, wird die Bedeutung der öffentlichen Thematisierung von Gewalt in der Erziehung als

Unrecht diskutiert.<sup>1</sup> Damit verbunden geht es um die Frage, wie von Gewalt betroffene Menschen Gehör erhalten und wie sie in die Lage versetzt werden können, über das ihnen widerfahrene Unrecht durch erlittene Gewalt in der Kindheit sprechen zu können. Die Möglichkeiten des Sprechens bergen auch Dimensionen der Anerkennung von Leid, der Aufarbeitung und des damit verbundenen Verstehens und der möglichst gewaltfreien Gestaltung von Erziehung. Ein Motiv heute erwachsener Betroffener sexueller Gewalt vor der Aufarbeitungskommission zu sprechen, liegt in der Hoffnung, damit zum Schutz von Kindern und Jugendlichen beitragen zu können.

Ein strukturell hoch wirksamer Effekt von Gewalt in der Erziehung kann demnach darin gesehen werden, dass sie im Alltag zwar lange sichtbar, aber dennoch mit einem Schweigegebot belegt war. Oder dass Gewalt – vor allem sexuelle Gewalt – im Verborgenen stattfand, aber doch bekannt war. Im Ergebnis führt dies zu Schweigegeboten auf Seiten betroffener Menschen einerseits und wirkmächtiger Deutungen durch Täter und Täterinnen andererseits (vgl. Andresen & Demant, 2017).

## 2. Gewalt in der Erziehung als Unrecht verstehen – Thesen zur Diskussion

Seit dem Jahr 2000 ist das Recht auf gewaltfreie Erziehung im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) verankert: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ (BGB § 1631, 2). Diese Gesetzesnovelle lässt sich, so meine *erste* These, als eine Zäsur für die Thematisierung von Erziehungsverhältnissen verstehen: Mit der im Zivilrecht umgesetzten Ächtung von Gewalt in der Erziehung lassen sich gewaltvolle Praktiken gegen Heranwachsende als Unrecht klassifizieren. Darin liegt eine zentrale ‚Botschaft‘ insbesondere für die Opfer, die Betroffenen, die Überlebenden von Gewalt in der Erziehung.<sup>2</sup> Solange körperliche Gewalt, seelische Verletzung und Entwürdigung als Teil von Erziehung als legitim galten, waren die Hürden für betroffene Kinder und Jugendliche besonders hoch darüber zu sprechen sowie Hilfe zu suchen und zu erhalten.

In vertraulichen Anhörungen der Aufarbeitungskommission mit betroffenen Menschen, die in ihrer Familie sexuelle Gewalt erfahren haben, kommt es vielfach zu Schil-

---

1 Der Beitrag greift eher cursorisch auf Eindrücke aus der Arbeit in der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs zurück. Die 2016 einberufene Kommission zielt auf Bundesebene auf Dimensionen, Ausmaß und Strukturen sexueller Gewalt und nimmt auch die Familie neben pädagogischen Institutionen explizit in den Blick. Ihre Aufarbeitungsinstrumente sind vertrauliche Anhörungen mit betroffenen Menschen und anderen Zeitzeuginnen und -zeugen (bis März 2019 sind 1000 Anhörungen eingeplant), schriftliche Berichte, öffentliche Hearings und themenspezifische Werkstattgespräche. Vgl. <https://www.aufarbeitungskommission.de>

2 Von Gewalt betroffene Menschen nehmen unterschiedliche Selbstbezeichnungen vor. In der deutschen Sprache werden die drei hier genannten am häufigsten verwendet. Im weiteren Verlauf des Beitrags spreche ich von Betroffenen oder betroffenen Menschen.

derungen darüber, dass sie als Kind begannen, ihre Gewalterfahrungen für normal zu halten. Solche Verschiebungen von Normalitätsvorstellungen nach den ersten Übergriffen sind typisch für das Erleben von Kindern und erschweren auch sich jemandem anzuvertrauen. Berichtet wird von diffusen Normalitätswahrnehmungen, deren Sogkraft stärker wurde, wenn die Gewalt über einen langen Zeitraum ging und soziale Isolation eine Folge war. Darüber hinaus geht es in den Anhörungen auch um die Schwierigkeit des Kindes zu verstehen, was mit ihm geschieht. Betroffene erzählen, dass sie nicht wussten, ob das gewalttätige, übergriffige Verhalten des Vaters, Großvaters oder der Mutter Unrecht sei, weil sie in der Familie keinen Maßstab hatten und außerhalb der Familie keine vertrauensvolle Anlaufstelle. Zu verstehen, dass sexuelle Gewalt Unrecht ist, wird einem Kind nicht durch eine Gesetzesnovelle allein ermöglicht, es braucht einen Resonanzraum, in dem sich das Bewusstsein von Unrecht und damit verbunden die Anerkennung von Leid entfalten kann (vgl. Rosa, 2016). In diesem Sinne lässt sich die Gesetzesnovelle als eine Zäsur verstehen. Im Rahmen der Arbeit der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs wird deutlich, dass sich ein Unrechtsbewusstsein für Gewalt gegen Kinder im sozialen Kontext etablieren muss.

Mit der Einordnung von Gewalt in der Erziehung als Unrecht, so meine *zweite* These, kann es gelingen, eine Sprache für Gewaltgeschehen und dessen Folgen weiterzuentwickeln und damit eine Thematisierung jenseits der Skandalsprache zu ermöglichen. Eine weitere Erfahrung schließt daran an: Nicht erst 2010 sind Betroffene verantwortlich dafür gewesen, dass Gewalt und vor allem sexueller Kindesmissbrauch zur Sprache kamen. Sie verweisen auch auf diejenigen Versuche von Kindern und Jugendlichen zu unterschiedlichen Zeiten und betroffen in verschiedenen Gewaltkontexten, die erlittene Gewalt zur Sprache zu bringen. Doch die vielfach geteilte Erfahrung ist, dass ihren Offenbarungen entweder kein Glauben geschenkt oder aber die Schilderung bagatellisiert wurde. Darum stellt sich systematisch die Frage, warum Kindern meist weniger Glauben und Vertrauen in das Erzählte entgegengebracht wird als Erwachsenen. Diese Dynamik von Schweigegebot, Schweigen brechen, aber nicht gehört werden, die Infragestellung der Glaubwürdigkeit und erneutes Schweigen könnte sich als Schlüssel zur Klärungen des Verhältnisses von Erziehung und Gewalt erweisen. Dabei geht es um die Position des Kindes in der Generationenordnung, um das Verständnis von Erziehung und Erziehungsbedürftigkeit sowie die Bereitschaft, die Wahrnehmungen und Narrationen von Heranwachsenden nicht gering zu gewichten. Erziehungswissenschaftliche Forschung und Diskussion können auf der Basis ihrer Theorien und Methoden zur Klärung dieser systematischen Fragen einen Beitrag zu leisten versuchen.

Eine Art Brennglas für fokussierte Klärungsprozesse stellen wiederum die Sprache und die Möglichkeiten der Thematisierung sexueller Gewalt dar. Kinder und Jugendliche haben den Eindruck, Erwachsenen falle es schwer, mit ihnen über Sexualität und sexuelle Gewalt zu sprechen (Andresen, Gade & Grünewald, 2015). Deutsche und internationale Studien belegen dies auch aus Sicht der befragten Erwachsenen in ihren Rollen als Mütter, Väter oder Lehr- und Fachkräfte. Die aus Studien bislang bekannten Kriterien für die Entscheidung, sich jemandem anzuvertrauen, klären noch nicht im Detail, wie Kinder zu Erwachsenen Vertrauen fassen. Doch über die Qualität auch pädago-

gischer Settings lassen sich Aussagen ableiten. So befragten Zvi Eisikovits und Rahel Lev-Wiesel in einer quantitativ und qualitativ angelegten Studie (2009–2015) 15 000 israelische Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 16 Jahren hinsichtlich ihrer Erfahrung und Empfindungen zu Missbrauch. 53 % der befragten Kinder und Jugendlichen nannten sich als betroffen von irgendeiner Form von Misshandlungen, 13,8 % speziell des sexuellen Missbrauchs. In dieser Studie wird daran anschließend auf Strukturen von Hilfe, Beratung und Unterstützung, die Disclosure ermöglichen oder erschweren, eingegangen. Drei spezifische Faktoren für das Nicht-Erzählen von Misshandlung und vor allem sexueller Gewalt werden besonders betont: individuelle Gefühle des Kindes, Angst vor unübersehbaren Konsequenzen und negativen Reaktionen des Umfeldes, zu wenige Informationen auch über Hilfen. Faktoren, die sich förderlich auswirkten, sind äußere Einwirkungen durch bestimmte Vertrauenspersonen, ein gutes Klima z. B. in der Schule oder die Bereitschaft der verantwortlichen Erwachsenen, gezielt nachzufragen (Eisikovits, 2014; Lev-Wiesel, 2014). Insbesondere Letzteres gibt Anlass zum Nachdenken, denn mit dem Wissen über Unrecht in Erziehungsverhältnissen und einer damit verbundenen ethischen Rahmung liegt es möglicherweise zumindest für Pädagoginnen und Pädagogen näher, Kinder zu fragen und ihnen dann zuzuhören.

Diese Überlegungen sollen durch eine *dritte* These verstärkt werden. Das Bewusstsein für und Wissen über Unrecht durch Gewalt in der Erziehung bietet die Chance, das Bedrückende von Intimität zu durchbrechen. Gewalt erleben zu müssen, hat eine sehr intime Seite und geht meist auch mit Scham einher. Diese Erfahrungen der Intimität zu teilen und mitzuteilen, stellt bis ins Erwachsenenalter eine Hürde dar. Auch das ist eine Erfahrung, die die Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs insbesondere in den vertraulichen Anhörungen macht. Fragen der Umsetzung einer gewaltfreien Erziehung können an diese Erfahrungen anschließen. So gilt es etwa über die Gestaltung von Räumen außerhalb therapeutischer Settings nachzudenken, in denen betroffene Menschen sprechen können und in denen sie die Erfahrung machen, dass ihnen zugehört wird.

Die drei Thesen sollen hier vor allem Anschlussmöglichkeiten aufzeigen, innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Diskussion sich mit den Fragen des Unrechts in Erziehungsverhältnissen zu befassen. Ein Ansatzpunkt liegt in der Frage nach den bewegenden Momenten, Aleida Assmann (2014) spricht von „Einschlagereignissen“, die mit zu einer Ächtung von Gewalt in der Erziehung beigetragen haben.

### **3. Das Verhältnis von Erziehung und Gewalt als Frage der Ächtung von Gewalt – Ansätze zur Rekonstruktion**

Die Gesetzesnovelle und ihre Formulierung eines Rechts auf gewaltfreie Erziehung im Jahr 2000 wird für die hier durchgeführte Argumentation als Zäsur definiert mit der eine Sichtweise von Gewalt in der Erziehung als Unrecht Fuß fassen kann. Gleichwohl handelt es sich nicht um eine Art unschuldiger Initialzündung für eine neue Gestaltung von Erziehung. Auch vor der Jahrtausendwende sind Kinder in Deutschland ohne Ge-

walt erzogen worden, in vielen Familien galten Schläge, Lieblosigkeit oder Demütigung auch schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts als höchst zweifelhaftes Mittel. Umgekehrt ist davon auszugehen, dass auch nach dem Jahr 2000 Kinder Gewalt durch Erziehungsberechtigte erleben. Wie die Ächtung von Gewalt in der Erziehung die konkrete und alltägliche Gestaltung von Erziehungsverhältnissen beeinflusst, bleibt demnach empirisch weiter zu prüfen. Die bislang vorliegenden Studien geben Anlass zur Annahme, dass körperliche Schläge und Misshandlungen zurückgehen und ein Bewusstsein für die Bedeutung liebevoller und gewaltfreier Erziehungsverhältnisse steigt (vgl. Plener, Rodens & Fegert, 2016).

Betrachtet man die Gesetzesnovelle nicht als Aufbruch einer neuen Bewegung oder eines neuen Zeitalters, sondern als wichtiges Ergebnis eines historischen Prozesses, stellen sich Fragen an markante Aspekte, die die damit verbundenen vorausgegangenen Reformbemühungen bzw. -bewegungen unterstützt haben. Zur Klärung der Dynamik vor 2000 wird häufig auf die Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention verwiesen. Deren Reichweite ist nicht zu unterschätzen, gleichwohl bildet sie möglicherweise nur einen Anlass unter mehreren ab, die das Bewusstsein für Unrecht durch gewaltvolle Erziehung mit hervorgebracht haben. Zumal sich auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext des 20. Jahrhunderts höchst heterogene Zugänge so genannter ‚Kinderrechtsbewegungen‘ rekonstruieren lassen. Somit kann der Rekurs auf Kinderrechte oder die Kinderrechtskonvention deren unterschiedliche Auslegungen nicht verdecken. Doch auch hierfür steht eine historisch kritische Analyse aus.

Mit dem Verweis auf Kinderrechte und dem Recht auf Selbstbestimmung des Kindes haben etwa Helmut Ostermeyer, Heinrich Kupffer und Ekkehard von Braunmühl die Erziehungsbedürftigkeit des Kindes grundsätzlich negiert und Kinderrechte als Anspruch nicht erzogen und nicht machtvoll regiert zu werden ausgelegt (vgl. von Braunmühl, Kupffer & Ostermeyer, 1976). In diesem Kontext sahen sich die Akteure der antipädagogischen Kinderrechtsbewegung den Akteuren der Kinderschutzbewegung konträr gegenüber. Zugleich, so die Rekonstruktion eines Aufarbeitungsberichts des Göttinger Instituts für Demokratieforschung zur Reichweite pädophilenfreundlicher Forderungen, diente der Bezug zu Kinderrechten argumentativ auch der Forderung nach der Legalisierung sexueller Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern.<sup>3</sup> Die Formulierung von Kinderrechten und die damit verbundenen Diskurse, angefangen bei den höchst unterschiedlichen Akteuren Janusz Korczak und Eglantyne Jebb bis in die Gegenwart internationaler Kinderrechts- und Kinderschutzorganisationen wie UNICEF, bilden einen wichtigen Hintergrund zur Reformulierung von Erziehungsansätzen jenseits gewalttätiger Praktiken.

---

3 Das Göttinger Institut für Demokratieforschung hat die Untersuchung im Auftrag des Bundesvorstandes des Deutschen Kinderschutzbundes durchgeführt. Heinrich Kupffer war langjähriger Chefredakteur der Verbandszeitschrift „Kinderschutz aktuell“ und war somit ein wichtiger Akteur des Kinderschutzbundes.

Doch weitere ‚Anlässe‘ sind hinsichtlich möglicher Nachhaltigkeit und Wirkung auf Einstellungen gegenüber Kindern, auf die Gestaltung von Erziehung in Familie und pädagogischen Institutionen kritisch zu prüfen. Denkbar wäre z. B. die Bedeutung des Gerichtsprozesses gegen Andreas Dippold (von 1903) und die damit verbundene mediale Aufmerksamkeit mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zu untersuchen. Kulturwissenschaftlich hat Michael Hagner (2011) dazu bereits die Ursachen im erzieherischen Handeln und in der fehlenden Intervention durch Eltern und andere belegt. Hier wäre nun die Frage anzuschließen, welche Erkenntnisse sich aus den im Prozess relevant gemachten wissenschaftlichen Gutachten für das Verhältnis von Erziehung und Gewalt gewinnen lassen und ob und wie diese in weitere Diskussionen und Erziehungspraktiken Eingang gefunden haben. Der Prozess gegen Dippold ließe sich darüber hinaus mit der Analyse weiterer Prozesse, deren Anlass Gewalt gegen Kinder und Jugendliche waren, verbinden – etwa gegen Gustav Wyneken (vgl. Dudek, 2017).

Ähnlich aussagekräftig sind normative Rückschlüsse aus empirischen Studien und wissenschaftlichen Beobachtungen. Mit Blick auf das Bewusstsein für Unrecht gegen Kinder haben Studien zur ihrer besonderen Vulnerabilität möglicherweise ebenfalls Anlässe zum Um- bzw. Überdenken geboten. Ein herausragendes Beispiel sind die Hospitalismusstudien nach dem Zweiten Weltkrieg. Vor allem René Spitz (2005) hat in seinen Forschungen über die Entwicklung von Säuglingen und Kindern in der Heimerziehung die Symptome des ‚Hospitalismus‘ eindrucksvoll beschrieben. Die Entwicklungsverzögerungen, die körperlichen, emotionalen und kognitiven Beeinträchtigungen betroffener Kinder und die hohe Mortalitätsrate führt er auf die entwürdigende Behandlung, die fehlende soziale Einbindung und Ansprache der Kinder durch die für Versorgung verantwortlichen Erwachsenen zurück. Christiane Thompson und Alfred Schäfer (2010) greifen auf diese Erkenntnisse aus den Hospitalismusstudien zurück, um die Bedeutung von Anerkennung und die damit verbundenen erziehungs- und bildungsphilosophischen Anfragen zu entfalten. Auch Annedore Prengel (2013) hat in ihren Studien über pädagogische Beziehungen in der Spannung von Anerkennung und Verletzung auf der Basis von Beobachtungsprotokollen aus dem Unterricht wesentliche Erkenntnisse beigetragen.

Die Studien von Spitz, John Bowlby, Mary Ainsworth oder Hans Keilson verweisen auf die grundlegende Angewiesenheit des Menschen, besonders aber des Kindes, auf tragfähige und vertrauensvolle Bindungserfahrungen. Die Deutungshoheit der Bindungstheorie in heutigen Diskursen über frühkindliche Bindung und Bildung hat hier durchaus ihre Wurzeln. Im Rahmen dieses Beitrags kommt es mir jedoch darauf an, diese Erkenntnisse, damit verbundene Veröffentlichungen und Bilder, die sich in das Gedächtnis einschreiben, als möglichen Einflussfaktor zur Deutung von Gewalt in der Erziehung als Unrecht zu identifizieren. Die Kurzfilme und Fotografien apathischer Kleinkinder, mit leeren Augen und der Artikulation von Worten nicht mächtig, haben möglicherweise mehr als bislang bekannt dazu beigetragen Gewalt in der Erziehung zu kritisieren.

Die positive Deutung liebevoller Zuwendung, mütterlicher und väterlicher Zärtlichkeit und an Integrität des Kindes orientierter Erziehung hat einen diskursiven Einfluss

auf den familiären und öffentlichen Raum. Vielleicht liegt darin eine Form sozialer Bewegung, die für die Erziehungswissenschaft von bislang unbeachteter Relevanz ist.

## Literatur

- Andresen, S., Gade, J.-D., & Grünewald, K. (2015). *Prävention sexueller Gewalt in der Grundschule. Erfahrungen, Überzeugungen und Wirkungen aus Sicht von Kindern, Eltern, Lehr- und Fachkräften*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Andresen, S., & Demant, M. (2017). Worin liegt die Verantwortung der Erziehungswissenschaft? Ein Diskussionsbeitrag zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, (28)54, 27–49.
- Assmann, A. (2014). *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: Beck.
- Dudek, P. (2017). „Sie sind und bleiben eben der alte abstrakte Ideologe!“ *Der Reformpädagoge Gustav Wyneken (1875–1964) – Eine Biographie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eisikovits, Z. (11. 11. 2014). *Child Maltreatment in Israel – Research and policy perspectives. A national survey of various child abuse forms in the Israeli society*. [Vortrag] Frankfurt a.M.: Goethe-Universität.
- Göttinger Institut für Demokratieforschung (2015). *Abschlussbericht zum Forschungsprojekt Umfang, Kontext und Auswirkungen pädophiler Forderungen innerhalb des Deutschen Kinderschutzbundes. Zusammenfassende Analyse der Bedingungsfaktoren sexuellen Missbrauchs, diskursiver Anschlussstellen und institutioneller Schwachstellen aus historischer Perspektive*. Göttingen. [http://www.demokratie-goettingen.de/content/uploads/2015/05/DK\\_SB\\_Endbericht-1.pdf](http://www.demokratie-goettingen.de/content/uploads/2015/05/DK_SB_Endbericht-1.pdf) [04. 09. 2017].
- Hagner, M. (2010). *Der Hauslehrer. Die Geschichte eines Kriminalfalls. Erziehung, Sexualität und Medien um 1900*. Berlin: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W., & Schröttle, M. (2006). Zur Einführung. In dies. (Hrsg.), *Gewalt. Beschreibung, Analysen, Prävention* (S. 15–22). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- King, V. (2015). Kindliche Angewiesenheit und elterliche Generativität. Subjekt- und kulturtheoretische Perspektiven. In S. Andresen, C. Koch & J. König (Hrsg.), *Vulnerable Kinder: Interdisziplinäre Annäherungen* (S. 23–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Lev-Wiesels, R. (22. 06. 2014). *Epidemiology of Child Vicimization Among Jews and Arabs in Israel: Preliminary report*. [Vortrag in der Study Group Understanding Child Abuse]. Haifa.
- Plener, P. L., Rodens, K. P. & Fegert, J. M. (2016). „Ein Klaps auf den Hintern hat noch niemandem geschadet“: Einstellungen zu Körperstrafen und Erziehung in der deutschen Allgemeinbevölkerung. *Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte e. V., BVKJ Schwerpunktthema 2016: Kinder- und Jugendschutz*, 20–25. [http://www.stiftung-kind-und-jugend.de/fileadmin/pdf/BVKJ\\_Kinderschutz\\_0616\\_Beitrag\\_Umfrage\\_2.pdf](http://www.stiftung-kind-und-jugend.de/fileadmin/pdf/BVKJ_Kinderschutz_0616_Beitrag_Umfrage_2.pdf) [06. 09. 2017].
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (2010). Anerkennung – Eine Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 7–33). Paderborn: Schöningh.
- Spitz, R. (2005). *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sutterlüty, F. (2017). Normative Paradoxes of Child Welfare Systems: An analysis with a focus on Germany. *International Journal of Children's Rights*, 25(1), 196–230.
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2017). *Geschichten, die zählen. Zwischenbericht*. Berlin: Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs.

- von Braunnühl, E., Kupffer, H., & Ostermeyer, H. (1976). *Die Gleichberechtigung des Kindes*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wapler, F. (2015). *Kinderrechte und Kindeswohl. Eine Untersuchung zum Status des Kindes im Öffentlichen Recht*. Tübingen: Mohr Siebeck.

**Abstract:** This contribution discusses how violence in educational settings can be characterised as injustice from the perspective of educational sciences. Three theses are presented which aim to discuss the meaning that the ostracism of violence has for the positioning of educational sciences. Attention is drawn to the experience of those who suffered from sexual violence.

**Keywords:** Violence, Children's Well-being, Reappraisal of Injustice, Multiple Exposure to Violence, Recognition, Ostracism of Violence

#### **Anschrift der Autorin**

Prof. Dr. Sabine Andresen, Goethe-Universität Frankfurt a. M.,  
Fachbereich Erziehungswissenschaften,  
Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,  
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt a. M., Deutschland  
E-Mail: s.andresen@em.uni-frankfurt.de

Ulrike Mietzner

# Widerspenstige Körper<sup>1</sup>

## Nonkonformität und Eigensinn von Bewegungen

**Zusammenfassung:** Statt eines optimistischen Begriffs von Bewegung als Bildung wird die These eines ambivalenten Bewegungsbegriffs vertreten, der sowohl die Unterwerfung und Anpassung der Körper beinhaltet als auch die zum Teil nur minimalen Spuren seiner Unverfügbarkeit. Theoretisch werden die soziale Formiertheit der Körper und gleichzeitig die Spielräume des Verhaltens diskutiert. Empirisch wird dies an Fotografien aus der oppositionellen Frauen-Friedensbewegung der DDR in den 1980er Jahren erörtert.

**Schlagworte:** Körper, Bewegung, Fotografie, Opposition, DDR

### 1. Einleitung

„Bildung in Bewegung“, „Lernen in Bewegung“ – so oder ähnlich lauten in den letzten Jahren die optimistischen Überschriften über Beiträgen zu Erziehungs- und Bildungsfragen. Lebenslanges Lernen als permanente Bildungsbewegung scheint die moderne Fassung des „Wer rastet der rostet“ – aber nun bis ans Lebensende und lebensverlängernd, beginnend von frühesten Kindesbeinen an. Die Fitnessbranche wirbt damit, dass Bewegung fit für die Arbeit macht und „Sport macht nicht nur gesünder, fitter und schlanker – sondern innerlich frei“ – so selbst der *Stern*. Dagegen stehen Bilder von jungen Teenagern vor Augen, die lange schlafen, sich schlurfend und langsam bewegen. Buytendijk beschrieb deren „Bewegungsunlust, Faulheit und Trägheit“, die mit dieser Lebensphase einhergingen: „Welche Mühe kostet es den Pubertierenden nicht, in Bewegung zu kommen! Sogar bei einer leichten Tätigkeit reckt er sich, gähnt wie jemand, der ermüdet aufsteht und seufzend wieder weitergeht“ (Buytendijk, 1956, S. 316). Und in gewisser Weise war auch der Hippie der ewige Jugendliche, der – statt sich dem Takt der industrialisierten Gesellschaft anzupassen –, diesem die eigene Zeitauffassung entgegensetzte: „Die Körperhaltung der Hippies beider Geschlechter war locker, geschmeidig und weich: Mit Gleichgesinnten friedlich auf einer Wiese liegen; Musik hören, nicht körperlich arbeiten, sondern genießen und vor allem entspannt sein war ihr Ideal“ (Rüttgers, 2016, S. 113).<sup>2</sup>

1 Der Titel stammt von Govrin (2012).

2 Und weiter: „Der männliche Hippie war als Gegner des Vietnamkrieges auch in seiner körperlichen Erscheinung das krasse Gegenbild des Soldaten. Im Gegensatz zu den geschorenen Haaren des Soldaten, seiner Aggressivität, dem Marschieren im Gleichschritt und unter dem Befehl von Vorgesetzten strahlte der Hippie Freundlichkeit und Gelassenheit aus, beweg-

Solche Haltungen unterscheiden sich von der imaginierten Dynamik moderner Gesellschaften, die sich um Effizienz dreht, aber auch von einem auf Dauer gestellten Aktionismus und Optimismus einer sozialistischen Gesellschaft, die die permanente Bewegung propagierte, in der Initiative und aktive Teilnahme abverlangt wurden (vgl. Zimmermann, 2002). Bewegung, nicht Ruhe, gilt als „zentraler Topos der modernen Gesellschaft“, sie versteht sich als „Gesellschaft in Bewegung“ (Klein, 2016, S. 9). Dem entspricht die pädagogische Forderung, „Bildung braucht Bewegung“<sup>3</sup>, und selbst Mollenhauers „Bilderbewegung“ (1996, S. 16): „[...] nicht die Zufriedenheit mit dem, der ich gegenwärtig bin, sondern die Herausforderung durch den Entwurf dessen, der ich sein könnte, bringt eine Bildungsbewegung hervor, ist die Bedingung dafür, daß Bildsamkeit als Möglichkeit zur Wirklichkeit wird“ (Mollenhauer, 1983, S. 103). Deutlich ist hier die Gestaltbarkeit angesprochen: „Damit radikalisiert sich das Verhältnis von Bewegung und Stillstand, der fortan als Nicht-Aktivität und Unbeweglichkeit diskriminiert wird“ (Klein, 2017, S. 10). Demgegenüber bezeichnet Hartmut Rosa kritisch „Beschleunigung als neue Form des Totalitarismus“ (Rosa, 2013, S. 89), die Selbstbestimmung verhindere.

Solche Widersprüche, die sich über den Zusammenhang von Sozialisation und Bewegung über die Körperbilder, die sie sind, erkennen lassen, evozieren Anschlussfragen: Wie verlaufen die leiblichen Prozesse des Umgangs mit geforderten Bewegungsmustern, gibt es Formen des Widerstehens und der Ablehnung? Drei Begriffe und drei Fragen stehen deshalb im Zentrum der Argumentation: Körper, Bewegung und Bildung. 1. Was ist gemeint, wenn aus erziehungswissenschaftlicher Sicht von Bewegung die Rede ist – geht es um Erziehung, Bildung oder einfach um Sozialisation? 2. Wie reagieren Körper auf die pädagogischen, politischen und sozialen Forderungen, sich zu bewegen? 3. Wann ist Bewegung selbstbestimmte Bildung, wann fremdbestimmte Reaktion?

## 2. Körper in Bewegung

Auch der sozialen Formiertheit des Körpers liegt der Begriff der Leiblichkeit zugrunde (vgl. Merleau-Ponty, 1974; Fuchs, 2000; Meyer-Drawe, 2001), als der lebendige Körper, der sich in Bezug zur Umwelt verhält und Teil davon ist. Diese Lebendigkeit des Körpers – „lived body“ in der englischen Übersetzung des Begriffs des Leibes bei Merleau-Ponty (Koch, 2011, S. 19) – meint dann immer den Körper in Bewegungen, wobei diesem Begriff das Emphatische der Bildungsbewegung oder der sozialen Bewegung fehlt, eher sind Regungen und Reagieren oder Agieren gemeint. Die Körpersoziologie legt ihre Auffassung von Körper und Verkörperung von der Seite des Sozialen aus, danach drückt sich im Körper die „[s]oziale Ordnung als Bewegungsordnung“ aus

---

te sich eher weich, lehnte Hierarchien ab und trug die Haare lang. All das sollte Natürlichkeit ausdrücken“ (Rüttgers, 2016, S. 113).

3 So der Titel eines Referats für den „Kirche und Sport Landesarbeitskreis NRW“ (vgl. Koch, 2012).

(Klein, 2017, S. 13). Die Wechselwirkung von geformtem Subjekt und Umwelt betont Alkemeyer, wenn er die „Richtung um die Einflüsse der sozialen Welt auf die Akteure und deren Bewegungen“ untersucht und zeigt, dass sie zu spezifischen „Subjektivitätsformen, Habitus und ‚soziale[n] Motoriken‘ führen“ – mit Auswirkungen auf die Sozialität (Alkemeyer, 2004, S. 47). Der Körper ist dann ein Beziehungsorgan (Alkemeyer, 2004, S. 48) und vor allem ein Wahrnehmungsorgan, das in der komplexen Reaktion auf die verlangte gesellschaftliche Form eigene Umgangsformen entwickelt: „Es ist der Körper, über den sich eine Einübung in die Selbst-Bewegung und Bewegtheit des modernen Subjekts vollzieht. Über innere und äußere Haltungen wird der Körper allmählich in jene Ordnung eingepasst, die der Beweglichkeit des modernen Subjekts einen Rahmen gibt“ (Klein, 2004, S. 7). Mit Bewegung geht aber immer auch ein Bewegt-Werden einher, diese Ambiguität des Begriffes wird zu wenig mitgedacht (Koch, 2011, S. 25), Disziplinierung einerseits und Eigenbewegung andererseits bedeuten keine Gegensätze. Käte Meyer-Drawe beschreibt den Körper selbst als ambige Struktur, in der das Ich nicht im Sozialen aufgeht (Meyer-Drawe, 2001, S. 137). Körper fungieren als „soziales Gedächtnis“ (vgl. Heinlein, Dimbath, Schindler & Wehling, 2016) und besitzen „Körperwissen“ (vgl. Keller & Meuser, 2011), das mit in Bewegung eingeht.

Bezugspunkt dieser systematisch wichtigen Fragen nach dem Verhältnis von Bewegt-Werden und Bewegen, die hier zugebenermaßen allein in explorativen Beobachtungen bearbeitet werden, sind im Folgenden Fotografien von Tina Bara (\*1962 in Kleinmachnow/DDR), die sie vor allem 1983 in der DDR aufgenommen hat – in einem alternativen Milieu, zu dem sie selbst gehörte: in der Frauenfriedensgruppe sowie unter Freunden und Freundinnen. Die Fotografin und heutige Professorin für künstlerische Fotografie an der Hochschule für Buchdruck und Gestaltung in Leipzig hat sie 2016 unter dem vieldeutigen Titel „Lange Weile“ herausgegeben (Bara, 2016).<sup>4</sup> Fotografie ist als ein Medium der Beobachtung und Inszenierung des hier zu diskutierenden Phänomens besonders geeignet, denn sie reagiert mehrfach auf das Moment der Bewegung: Sie ist sensibles Medium der Aufzeichnung und Repräsentation noch so minimaler körperlicher Bewegung und Regungen. Fotografieren ist dabei selbst eine leibliche Bewegung, denn als fotografische Bewegung ist sie ein Medium der Wahrnehmung des richtigen Moments beim Fotografieren und Ausschneiden aus dem Gesamt der bewegten Situationen sowie beim Auswählen der Fotografie im Prozess der Publikation. Zudem ist die Fotografin Tina Bara zum Zeitpunkt der hier ausgewählten Bilder noch keine professionelle Fotografin, sondern als ambitionierte Amateurin Teil der Bewegung, die sie fotografiert, präsentiert und inszeniert. Deshalb sollte in ihrem mimetischen Nachvollzug mit der Kamera das Geschehen sozusagen von innen heraus sichtbar werden. Im Mittelpunkt der Interpretation stehen die etwa 400 im Fotobuch „Lange Weile“ publizierten Aufnahmen (Bara, 2016). Vor allem die Bilder der Frauenfriedensgruppe bezeichnet Bara als „ursprünglich private Erinnerungsfotografie [...] mit politischem Hintergrund“ (vgl. auch für das Folgende <http://bara.durbano.eu/de/projects/>

4 Als Vergleichsfotografien lassen sich die Aufnahmen aus Rauhut und Kochan (2013) und Hauswald (2008) für die DDR oder für den Westen von McBride (1997) heranziehen.

covergirl). Diese Privatheit hätten die Fotografien aber schon im „Zusammenhang mit anderen Abbildungen einer Gruppe junger Frauen“ überschritten, weil sie „relevant genug war[en], um diverse Akten im ausufernden Archiv der Staatsicherheit [...] zu füllen“. „Wespen“ – so Bara weiter – sei der Deckname des operativen Vorgangs gewesen, „der sich mit den ‚Frauen für den Frieden‘ beschäftigte, einer oppositionellen Bewegung der DDR der 80er Jahre“. Bei der Verwendung durch die Staatssicherheit der DDR wurden die Fotografien bereits der rein privaten Erinnerung entrissen. Mit einem Kunstprojekt 2007 und der Publikation 2016 wurden sie – nun mit dem Einverständnis der abgebildeten Personen – Bilder der Öffentlichkeit<sup>5</sup>, und jetzt lassen sie sich verstehen als wiedergewonnene Macht über die eigenen Bilder und den eigenen Körper.

Die fotografische Serie der Frauenfriedensgruppe auf ihrer Fahrt in Mecklenburg wirkt unmittelbar und zeigt zunächst nicht, in welchem gesellschaftlichen Umfeld diese Gesten und Haltungen stattfinden. Die Serie zeigt einen Sommertag an Hand zweier unterschiedlicher Motive, einmal die hier nicht abgedruckten Aufnahmen der jungen Frauen nackt am See in wunderbar entspannten Posen und dann Aufnahmen, die die Gruppe zeigen, wie sie durch hohe Wiesen oder Getreidefelder wandert (vgl. Abb. 1). Für uninformierte Beobachter der Szenen ist nicht ersichtlich, dass auch dieses Treffen als Widerstand aufgefasst wurde. Dies wird explizit nur in einer Fotografie, die festhält, dass die Frauen dem Grund ihrer gemeinsamen Aktion auch hier begegneten: Sie trafen auf einen Schießstand und hinterließen dort eine politische Botschaft (vgl. Abb. 2). Das fotografiert Bara nicht, sondern hält es in der Bildinschrift fest. Diese Inschriften zeigen, was sonst nicht zu sehen ist: Das Treffen und dessen entspannte Bewegungen finden statt vor dem Versuch, die Bewegungen dieser Frauen zu kontrollieren.

Denn die Körperbewegungen der Frauen – noch beim Nacktbaden am See und Wandern – sind auf die Umgebung bezogen, die durch soziale Verhältnisse bestimmt ist. Deshalb ist der soziale Raum des mecklenburgischen Sommers 1983 – erlebt von Frauen der Friedensbewegung – nicht identisch mit einem vergleichbaren Motiv in Westdeutschland. Und dies wird wahrnehmbar: Die Momente der Bewegung wirken unbeobachtet, erscheinen Tina Bara aber so bedeutsam, dass sie sie fotografiert und publiziert. Momente, in denen die Frauen nicht ihr Gegenüber mit Blicken auf deren Loyalität hin abtasten, in denen sie nicht verlangsamt oder gar gelähmt wirken. Ihre Brisanz und Deutlichkeit erhalten die Bilder erst durch die Gegenbilder: Die Aufnahmen Baras (und vieler anderer DDR-Fotografinnen und Fotografen) vom Austasten von Spielräumen in Innenräumen, abstrakten Blicken auf das Gegenüber oder nach innen gekehrten Blicken.<sup>6</sup> Die Tatsache wiederum, dass einige dieser Aufnahmen in den Stasiakten landen, deutet auf den Affront, den sie und die abgebildeten Szenen, Körper und Bewegungen darstellen. In der IM Akte „Radfahrer“ des Fotografen Harald Hauswald wird von

5 Über die mehrfache Enteignung der Fotografien vgl. <http://bara.durbano.eu/de/projects/covergirl/story-tales>.

6 Diese Fotografien der in sich gekehrten und auf sich bezogenen Bürger und Bürgerinnen gibt es auch außerhalb der oppositionellen Bürgerrechtsbewegung (vgl. zum Beispiel bei Harald Hauswald u. v. a.).

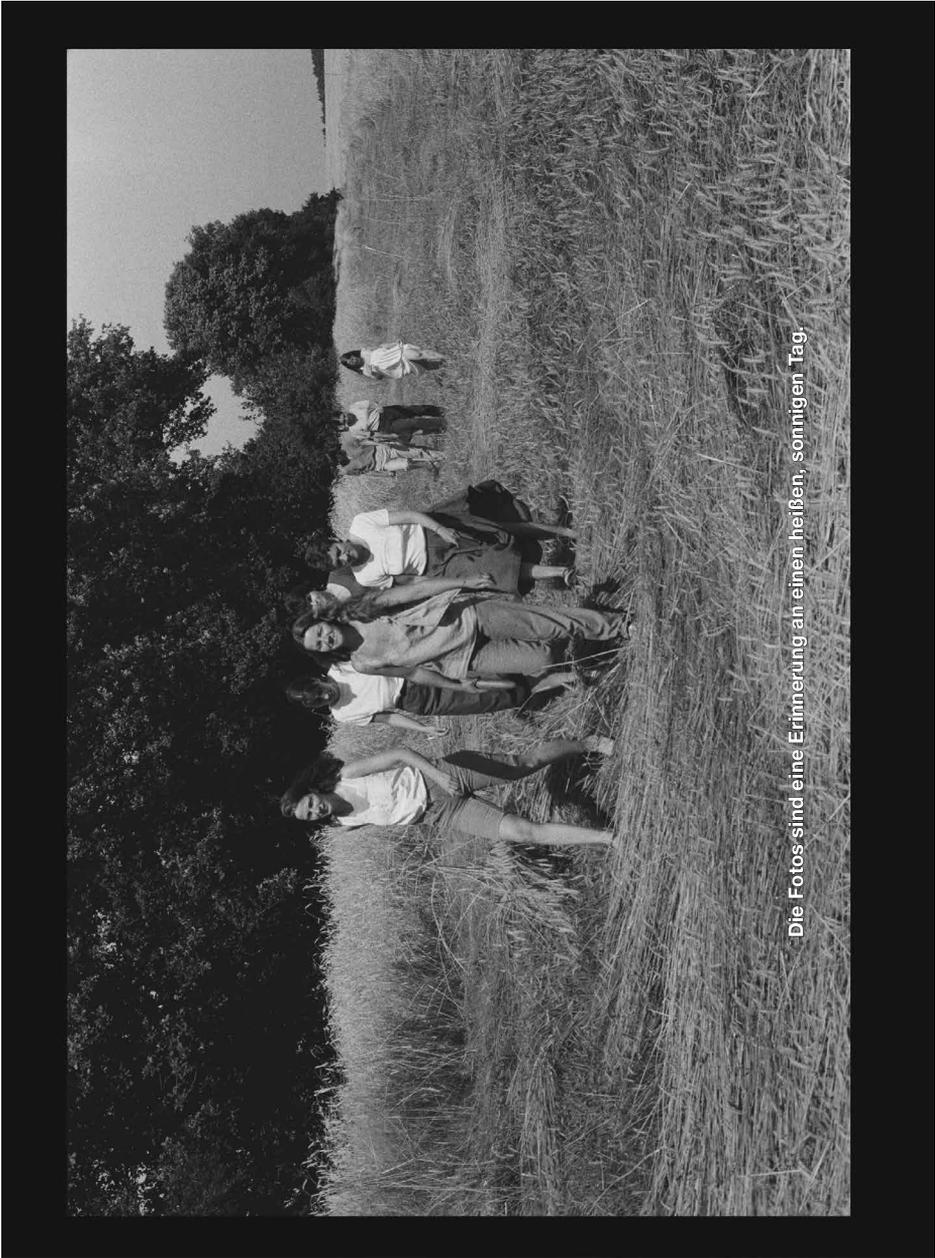


Abb. 1



Abb. 2

„bewusst isolierter abgrenzender Darstellung“ seiner Aufnahmen gesprochen, er versuche darzustellen, „dass alles Staatliche dem Menschen fremd und gleichgültig“ sei und so die Fotografien „die Einsamkeit und Verlorenheit des Menschen im grauen DDR Alltag widerspiegeln“ (Hauswald zit. nach Thümmler, 2008).

### 3. Bewegung in Zeit und Raum

Der Titel des Fotobuches „Lange Weile“ spielt mit den verschiedenen Bedeutungen, in denen sich das Zeitgefühl der 1980er Jahre in der DDR präsentiert – sowohl auf das Zeitgefühl der gezeigten Alternativszene als auch auf das Erleben von Zeit im real existierenden Sozialismus allgemein. Der Umgang der Abgebildeten im Verhältnis zur Umgebung ist im Verhältnis der Körper im Raum<sup>7</sup> als Zeitdehnung zu verstehen: „Lange Weile“, vergleichbar ebenfalls mit vielen anderen Aufnahmen aus der DDR (vgl. Kuehn, 1997). Auch der angedeutete Zeittakt kann vom Titel und den Aufnahmen her verstanden werden als Erleiden der Zeit – „Langeweile“. Zeit wiederum ist wie Raum eine Bewegungsdimension, denn Zeit wird durch Bewegungen bestimmt.

Der vorsichtige, fast spielerische Balanceakt über den Zerfall (vgl. Abb. 3) im Hof des Hauses, in dem Tina Bara zu dieser Zeit wohnt, kann als ein sich Widersetzen gegenüber einer zielgerichteten und optimistischen Perspektive gedeutet werden. Hier steht sowohl die fotografische Bewegung als auch die Bewegung der Freundin im Widerspruch zur geforderten staatlich-gesellschaftlichen Bewegung. Die Aufnahmen auf der Straße vor dem Haus (vgl. Abb. 4) lassen einen Wartezustand zwischen angelehnten oder verschlossenen Türen, an der Schwelle zwischen Außen und Innen wahrnehmen. Einerseits wirken die Frauen, als ob sie Halt in ihrer Erschöpfung suchten, aber auch, als ob sie dem Haus Halt geben würden. Auch das Spielerische der Inszenierung zeigt sich noch in den Haltungen, aber gleichzeitig sind es auch Bilder der eigenen Existenz als Balanceakt und Schwellenexistenz.

In der anderen Fotografie (vgl. Abb. 5) ist Bewegung noch weiter reduziert und ein Wartezustand inszeniert. Die langen Schatten deuten den Abend an, der Zug hat keine Lokomotive, der Himmel ist weit, ohne Wolken und deutet so fast ein ‚aus der Zeit gefallen sein‘ an, der Bahnhof hat keinen Namen, die Uhr scheint so still zu stehen wie die Umgebung, die die Assoziation des „Kein Ort nirgends“ (Christa Wolf) weckt.

Die von Tina Bara fotografierten Bewegungen und die fotografische Bewegung selbst sind tastende, leise Reaktionen im Widerhall auf ihre Umwelt. Die Ausdrucksbewegung der Körper ist im gewählten Raum eigenständig und Tina Bara sucht genau die Orte auf, die diese Bewegungen ermöglichen, die sie teilweise aber auch inszeniert. Es sind entkommerzialisierete Räume, nicht oder nur bis zu einem gewissen Grad entpolitisierte Räume oder Räume, die versuchen, sich dem öffentlichen Raum und seiner Zeit zu entziehen.

7 Zum Verhältnis von Zeit und Raum in der Fotografie, vgl. Pilarczyk und Mietzner (2005, S. 216).



Das ist Annett, die über unseren Hof balanciert. Schlechte Abzüge von viel zu harten Negativen.

Abb. 3



Sie sind wie ich in Wilhelm-Piack-Stadt Guben aufgewachsen, an der Oder-Neiße-Friedensgrenze.  
In einer geteilten deutsch-polnischen Stadt, mit einer Grenze, einer verdrängten Wunde und Schuld,  
die nicht unsere war.

Abb. 4

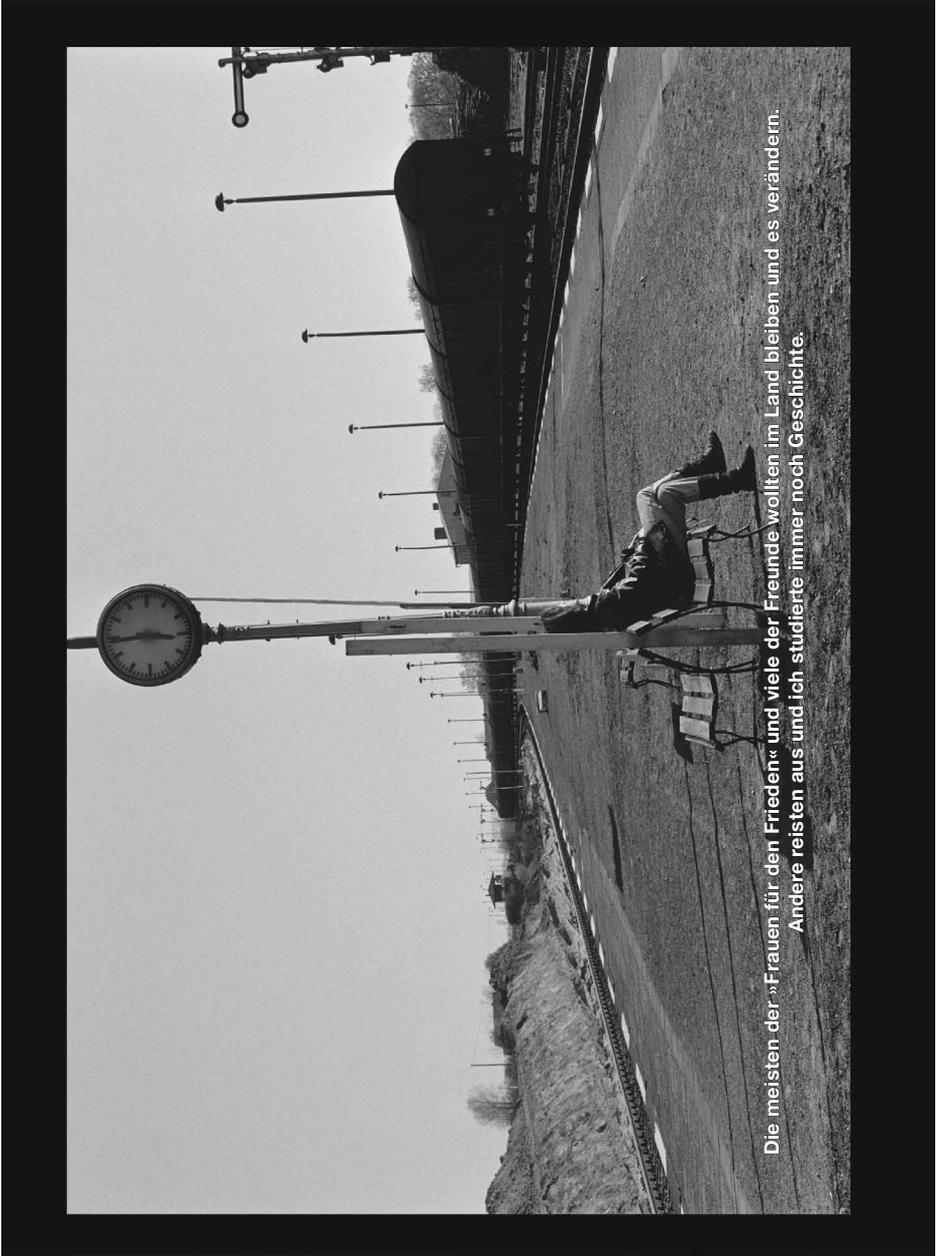


Abb. 5

#### 4. Bewegungen zwischen Rebellion und Eigenbehauptung

Keinesfalls aber handelt es sich hier um ‚authentischen‘ Körperausdruck (vgl. zur Kritik des Konzepts Hahn, 2002). Andere Fotografien zeigen Maskenspiele, Inszenierung und Rückzug in vertraut gewordene Räume oder Landschaften. Die fehlende deutliche Trennung von Privatheit und öffentlichem Raum – in jedem Fall für die der Bürgerrechtsbewegung Angehörigen – führt dazu, Privatheit als hohes Gut anzusehen und diese auszuleben, indem Konventionen (beispielsweise Kleidungen) abgelegt werden, um Bewegungen auszuführen, die von außen nur schwer lesbar waren.

Bara dokumentiert damit eine Zurückweisung der Zumutungen, die die Körper aber gerade auch verletzlich machte, wenn sie von Personen angeschaut wurden, die dazu nicht eingeladen waren. Deshalb vollzieht Bara, um ihren verletzten Eigenraum zu beschreiben und gleichzeitig zu behaupten, eine gegenläufige Bewegung (vgl. Abb. 6): ein Blick nach außen und gerichtet auf uns mit der Kamera und das Bild selbst als Reflektion wieder zurück auf sich selbst. Die Melancholie der Aufnahmen, die Verhaltenheit und Komplexität der Eigenbewegungen zeugt auch von dem Verlust an Gestaltbarkeit und deutet die engen Spielräume an: „The body tells an underground story“. „On one hand, the body is a part of human existence, which the individual cannot choose freely. On the other hand, the body is not determined from the very beginning“ (Eichberg, 2007, S. 1).

Baras Aufnahmen zeigen deshalb sowohl Selbstbehauptungen als auch deren Grenzen: Die jugendbewegt erscheinenden Körper der Frauengruppe von Tina Bara wirken wie befreite Körper, weil sie sich in einen von politischen Emblemen und Herausforderungen freien Raum zurückgezogen haben, jedoch sind die Körper auch von den Zwangsräumen gezeichnet und frei nur in dieser kurz bemessenen Zeit. Das heißt aber eben nicht, dass Bewegungen authentisch wären oder Bildbewegungen – so der Begriff Klaus Mollenhauers – authentische, dem Subjekt als emanzipative Handlungen so einfach zur Verfügung stünden. Stäheli spricht dann nur mehr von „partikularer Ausgestaltung“ (Stäheli, 2004, S. 156).

#### 5. Widerständigkeit oder Widerspenstigkeit

Empirisch beobachten lässt sich dies dort, wo das Augenmerk auf Haltungen gelegt wird oder den Umgang mit den Zeit- und Raumtaktungen der Institutionen. Die Bewegungen der Frauen für den Frieden verunsichern die Staatssicherheit nicht nur in ihren explizit politischen Aktionen, sondern auch in denjenigen Bewegungen, die sich noch weniger kontrollieren lassen:

(D)er Körper (vermag) diese kulturelle Bedeutung auch in dem Moment zu verunsichern, in dem er die diskursiven Mittel enteignet, mit denen er selbst hergestellt wurde. In der Aneignung dieser Normen, die sich gegen deren geschichtlich sedimentierte Wirkungen richtet, liegt das Moment des Widerstands dieser Geschichte,



Hier stand gerade die Stasi vor der Tür, zu dritt. Um mich abzuholen.  
Die Hennapackung auf dem Kopf durfte ich noch abspülen.

Abb. 6



Abb. 7

das Zukunft durch den Bruch mit der Vergangenheit begründet. (Butler, 2006, S. 248, zitiert nach Govrin, 2012, S. 134)

Daher spricht Govrin vorsichtig von „Formen körperlichen Widerstands“ (Govrin, 2012, S. 133), der bewegte und sich bewegende Körper wird als widerspenstig betrachtet (Govrin, 2012, S. 134–135.). Widerstand ist dann die bewusste Inszenierung, Aufführung (vgl. Abb. 6) und Widerspenstigkeit von Bewegungen, der nicht immer schon so gemeinte Akt und die Reaktion, wenn z. B. der Linearität der Bewegung eigene Bewegungsformen entgegengesetzt werden, sei es das Schlendern und Dahinziehen, der Stillstand oder die auf einen Innenraum hin zentrierte Bewegung, die aber zugleich als Abkehr von außen zu interpretieren ist, welche zugleich mit nach innen dringt.

„Auf den Fotos sieht man nicht, warum wir von der Staatssicherheit verfolgt wurden und einige später sogar in den Knast kamen“, so Tina Baras Kommentar (vgl. Bara, 2016, o.S.). Jedoch messen die Bewegungen genau den überschaubaren und damit bestimmbaren Raum aus, der nicht selbstverständlich gegeben ist, sondern noch in den leisesten Blickbewegungen genau ausgetastet wird und damit auch errichtet wird (vgl. Abb. 6, 7). Statt der verlangten „Motorisierung der körperlichen Bewegung“ (Klein, 2004, S. 9) der modernen Gesellschaft zeigen die Fotografien aus den unterschiedlichen Alternativszenen der DDR stillgestellte Räume – bestimmt durch Blickbewegungen (vgl. Pilarczyk, 2006, 2011), herausgelöst aus gesellschaftlich definierten Raum- und Zeitordnungen und bestimmt durch den Bezug zueinander und zur sympathisierenden Fotografin, die Teil der Szene ist. Die Körper reagieren mit einer Bewegung aufeinander zu und nach innen und auf vertraute andere und zeigen so als „verschließender Leib“ (Meyer-Drawe, 2001, S. 134) eine „Undurchdringlichkeit“ (S. 136) – einen Zustand zwischen dem eigentlichen Innen und dem uneigentlichen Außen (S. 137), der aber trotz alledem vom außen gezeichnet ist (vgl. Abb. 7).

Die Beobachtungen der zum Teil minimalen Regungen sowie Zwischen- und Schwebestände in den Fotografien Tina Baras weisen darauf hin, dass die beobachtbaren Bewegungen sowohl in Resonanz und in reflexiver Verkehrung der geforderten Taktungen auch ein Bezug auf Politik und eine Stellungnahme sind. Sie sind aber nicht als lineare Reaktion aufzufassen und auch nicht als verfügbar, denn Beobachtung, Bewachung, Verhaftung und – erzwungene – Ausreise sind der Rahmen der Handlung. Der „Spielraum des Verhaltens“ (Waldenfels, 1980) wird selbst bestimmt, aber er ist nicht frei verfügbar.

## Literatur

- Alkemeyer, T. (2004). Bewegung und Gesellschaft. Zur „Verkörperung“ des Sozialen und zur Formung des Selbst in Sport und populärer Kultur. In G. Klein (Hrsg.) (2004), *Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte* (S. 43–78). Bielefeld: transcript.
- Bara, T. (2016). *Lange Weile*. Salzburg: Fotohof Edition.
- Buytendijk, F.J.J. (1956). *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung. Als Verbindung und Gegenüberstellung von Physiologischer und Psychologischer Betrachtungsweise*. Berlin/Heidelberg: Springer.

- Eichberg, H. (2007). *How to Study Body Culture: Observing human practice*. <http://idrottsforum.org/articles/eichberg/eichberg070606.pdf> [06.09.2017].
- Fuchs, T. (2000). *Leib, Raum, Person. Entwurf einer philosophischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Govrin, J. J. (2012). Widerspenstige Körper. Ein Vergleich körperkonzeptueller Widerstandsstrategien bei Judith Butler und Pierre Bourdieu. *Femina Politica*, 21(2), 133–139.
- Hahn, K. (2002). Die Repräsentation des ‚authentischen‘ Körpers. In K. Hahn & M. Meuser (Hrsg.), *Körperrepräsentationen: Die Ordnung des Sozialen und der Körper* (S. 279–301). Konstanz: UVK.
- Hauswald, H. (2008). *Die DDR wird 50: Texte und Fotografien*. Berlin: Aufbau.
- Heinlein, M., Dimbath, O., Schindler, L., & Wehling, P. (Hrsg.) (2016). *Der Körper als soziales Gedächtnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, R., & Meuser, M. (2011). Wissen des Körpers – Wissen vom Körper. Körper- und wissenssoziologische Erkundungen. In dies. (Hrsg.), *Körperwissen* (S. 9–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, G. (Hrsg.) (2004). *Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte*. Bielefeld: transcript.
- Klein, G. (2017). Bewegung. In T. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körperpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven* (S. 9–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, N. (2012). *Bildung braucht Bewegung*. [Referat für den Kirche und Sport Landesarbeitskreis NRW]. <http://www.kirche-und-sport-nrw.de/wp-content/uploads/2012/03/Bildung-braucht-Bewegung.pdf> [11.09.2017].
- Koch, S. (2011). *Embodiment. Der Einfluss von Eigenbewegung auf Affekt, Einstellung und Kognition; empirische Grundlagen und klinische Anwendungen* (2. Aufl.). Berlin: Logos.
- Kuehn, K. G. (1997). *Caught. The Art of Photography in the German Democratic Republic*. Los Angeles: University of California Press.
- McBride, W. (1997). *I, Will McBride*. Hamburg: Könnemann.
- Merleau-Ponty, M. (1974). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Meyer-Drawe, K. (2001). *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität* (3. Aufl.). München: Fink.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim/München: Juventa.
- Pilarczyk, U. (2006). Selbstbilder im Vergleich. Junge Fotograf/innen in der DDR und in der Bundesrepublik vor 1989. In H. Niesyto & W. Marotzki (Hrsg.), *Bildinterpretation und Bildverstehen* (S. 230–253). Wiesbaden: Springer VS.
- Pilarczyk, U. (2011). „So sind wir“. Kinder- und Jugendfotografie in der DDR der 1980er Jahre. In C. Pschichholz & D. Vorsteher-Seiler (Hrsg.), *Für immer jung. 50 Jahre Deutscher Jugendfotopreis. Ausstellungskatalog Deutsches Historisches Museum* (S. 78–93). Berlin: DHM.
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U. (2005). *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauhut, M. & Kochan, T. (Hrsg.) (2013). *Bye, bye, Lübben City. Bluesfreaks, Tramps und Hippies in der DDR*. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf.
- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rüttgers, P. (2016). *Von Rock'n'Roll bis Hip-Hop. Geschlecht und Sexualität in Jugendkulturen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stäheli, U. (2004). Subversive Praktiken. Cultural Studies und die Macht. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 154–166). Bielefeld: transcript.

- Thümmeler, M. (2008). *Radfahrer. Die Überwachung des Fotografen Harald Hauswald durch die Stasi* [DVD, Kurzfilm]. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Waldenfels, B. (1980). *Der Spielraum des Verhaltens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Westphal, K. (Hrsg.) (2007). *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim/München: Juventa.
- Westphal, K. (2014). Bewegung. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 147–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Zimmermann, W. (2000). *Die industrielle Arbeitswelt der DDR unter dem Primat der sozialistischen Ideologie – exemplarisch untersucht am Schrifttum über Nacht- und Schichtarbeit*. Dissertation, Ruhr Universität Bochum.

**Abstract:** Instead of following a purely optimistic notion of movement as education, this article supports an ambivalent conception of body and motion that is based on the idea that bodies can be subjugated, adapted and still maintain traces of unavailability. The underlying theoretical approach of the social formation of bodies and the possibilities of behaviour are discussed. Photographs that show the oppositional GDR women's peace movement in the 1980s are empirically analysed..

**Keywords:** Body, Movement, Photography, Opposition, German Democratic Republic (GDR)

Alle Aufnahmen stammen von Tina Bara aus dem Fotobuch *Lange Weile*. Salzburg: Fotohof Edition 2016. Ich danke der Fotografin sehr für die Genehmigung des Abdrucks.

#### **Anschrift der Autorin**

Prof. Dr. Ulrike Mietzner, Technische Universität Dortmund,  
Fakultät 12 IAEB, Historische Bildungsforschung,  
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund, Deutschland  
E-mail: [ulrike.mietzner@tu-dortmund.de](mailto:ulrike.mietzner@tu-dortmund.de)

Wolfgang Kaschuba

## „Migration“ – Wanderungsbewegungen, Parallelgesellschaften, Milieus, Bildung – und die Perspektiven ihrer Beobachtung

Ein Gespräch mit Wolfgang Kaschuba<sup>1</sup>

**Zusammenfassung:** Im Interview wird die aktuell sogenannte „Flüchtlingskrise“ in den historischen Kontext von Migrationsprozessen seit dem späten 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart gestellt, in ihrer Besonderheit diskutiert und zugleich als Teil konstanter und genereller gesellschaftlicher Integrationsprobleme angesichts von Ungleichheit interpretiert. Dabei wird für das Gelingen wie Misslingen von Integration die dominierende Rolle sozialer Milieus betont, die gegenüber den Möglichkeiten des Bildungssystems und pädagogischer Arbeit eher nachrangig bleiben.

**Schlagnworte:** Migration, Integrationspolitik, Soziale Spaltung, Kosmopolitismus, Lebensstile

**T:** *Wanderungsbewegungen haben in Mitteleuropa eine lange Tradition. Was unterscheidet die aktuellen Wanderungsbewegungen in und nach Deutschland von denen um 1900, nach 1945 und in den 1960er Jahren?*

**K:** Zuallererst, bei allen anderen Unterschieden sonst, unterscheidet die Perspektive ihrer Wahrnehmung die sogenannte „Flüchtlingskrise“ von früheren Wanderungsbewegungen. Denn heute bezeichnen wir die Fluchtbewegung selber als Krise, als das Problem, während alle früheren Wanderungsbewegungen als Teil einer Lösung betrachtet wurden. Um 1900 war die Zuwanderung ins Ruhrgebiet aus Polen oder Russland Teil des Industrialisierungsprozesses, des Aufbaues der Schwerindustrie. Die Zuwanderung wurde zwar auch sozial und kulturell thematisiert, aber insgesamt als notwendige Zuwanderung von Arbeitskräften betrachtet. 1945 eine ganz andere Situation: weit größere Zahlen, niemand, der dieses Thema souverän diskutieren konnte, denn das war eine zerstörte Gesellschaft. Sie traf auf 14 Millionen Menschen, von denen viele nur vorübergehend einen deutschen Pass besessen hatten, zwar in der Propaganda als „deutsch“ identifiziert, aber vor Ort nicht als Deutsche aufgenommen und wahrgenom-

---

1 Wolfgang Kaschuba ist Professor für Europäische Ethnologie der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktor des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM). Das Gespräch mit Wolfgang Kaschuba (K) fand am 4. Juli 2017 in Berlin statt. Die Fragen stellte Heinz-Elmar Tenorth (T). Bettina Eweleit danken wir für die Transkription.

men wurden. Sie wurden als nicht weniger fremd als heute empfunden, auch wenn die Zuwanderer, wie meine Eltern in Schwaben, oft besser Deutsch konnten als die Einheimischen.

**T:** *Aber man wird doch kaum sagen können, dass „Willkommenskultur“ als Begriff geeignet wäre, das Verhältnis von Einheimischen und Zuwanderern nach 1945 zu beschreiben?*

**K:** Nein. Völlige Ablehnungskultur. Die Flüchtlinge spiegelten zunächst noch einmal die kollektive Schuld am Nationalsozialismus. Dann ging es um die Teilung der lokalen Ressourcen, z. B. die Zwangseinweisung in die Wohnungen. Das erzeugte unglaublichen Konfliktstoff, auch wegen der Religion. In Bayern z. B. hatten fast 1200 Gemeinden, die vorher rein katholisch gewesen waren, nun quasi den Feind im Haus: die Protestanten. Die Debatten darüber stehen denen über Muslime heute in nichts nach: absolute Ablehnung und Fremdheit. Aber auch diese Migration ist als Teil einer Lösung empfunden worden, denn auch die heimatvertriebenen Flüchtlinge waren Opfer des Krieges. Das wurde ein wesentlicher moralischer Faktor in der Entnazifizierung, in den Stammtischdebatten wie in den politischen Diskursen im Nachkriegsdeutschland: Wir alle sind Opfer des Krieges. Täter gab es dann kaum mehr.

**T:** *Fremdheit und Nähe also zugleich – aber in welchen Mustern vollzog sich die Integration in die sich neu bildende Gesellschaft?*

**K:** In einer kleinen Studie hat Helmut Schelsky für NRW die Frage untersucht, wer sich mehr dem Anderen anpasste: die Einheimischen oder die Flüchtlinge. Sein Befund war: die Einheimischen. Denn mit den Flüchtlingen kam mehr Bewegung in die Gesellschaft, neue Lebensstile und auch der Zwang, mit familiärem Zusammenleben unter schwierigen Bedingungen anders umzugehen. Das war ein Befund, den damals niemand wollte, und die Studie ist auch nicht veröffentlicht worden.

**T:** *Welche Rolle spielen dabei Muster der Bildungsbeteiligung? Die langen Zeitreihen belegen schon für die Mitte der 1950er Jahre einen Anstieg des Besuchs höherer Schulen, also ein anderes Muster der biographischen Planung, als in vielen Kontexten vorher – charakteristisch?*

**K:** Meine eigene Familie ist dafür ein Beispiel. Meine Eltern waren zwar beide Lehrer, ohne Universitätsstudium, hatten aber ein eigenes Haus und mehr besessen. In den 1960ern stand für sie die Entscheidung an, ob sie Haus und Status restituieren oder in die Bildung der Kinder investieren wollten. Sie haben sich, wie viele andere, für das Zweite entschieden. Alle vier Kinder konnten studieren, obwohl wir nach heutigen Kriterien an der Armutsgrenze gelebt haben. Das war eine ganz klare Entscheidung für die Zukunftsinvestition.

**T:** ... und keine Selbstverständlichkeit.

**K:** Nein. Schon weil es drei Mädchen und ein Junge waren.

**T:** Welche Besonderheit zeigt die dritte Phase, die „Gastarbeiter“-Migration?

**K:** Das schien eine geplante und planbare Mobilität zu sein: Sie kommen und sie gehen wieder. Deswegen war auch die Aufnahme in der Gesellschaft zunächst relativ unaufgeregt. Es gab die üblichen Ängste, die sich in der Geschichte der Migration immer zeigen, weil dabei stets die jungen Männer die stärkste Gruppe bilden, die jungen Männer als „gefährlichste Spezies der Welt“, so ein früher „Spiegel“-Titel.

**T:** Die Wohnheime hießen im Ruhrgebiet „Bullenkloster“ und wurden auch so wahrgenommen, als Bedrohung aller braven Mädchen.

**K:** Also das, was die AfD heute suggeriert: Unsere Frauen und Töchter sind durch die Flüchtlinge bedroht. Es ist aber auch ein Teil der Fahrstuhlerfahrung in der westdeutschen Gesellschaft, denn die „Gastarbeiter“ verkörperten eine neue Form der sozialen Unterschichtung. Alle Einheimischen besaßen per se doch zumindest mehr Perspektiven als diese „Gastarbeiter“. Dennoch war Migration auch hier Problemlösung und nicht nur Problem. Die heutige Flucht hingegen wird eindeutig unter das Hauptmotiv „Flüchtlinge als Problem“ gestellt. Und dieser Perspektiv- und Paradigmenwechsel markiert den großen Unterschied in der gesellschaftlichen Wahrnehmung, deswegen erleben wir eine so harte Polarisierung.

**T:** Dennoch, angesichts der Größenverhältnisse der drei Bewegungen ist die Angst verblüffend. Die aktuelle ist der Zahl nach die Kleinste, sie wird trotzdem als eminent bedrohlich empfunden und erzeugt eine aufgeregte Integrationsdebatte. Ist die auch von den früheren Phasen unterscheidbar? Welche Muster gab es hier, welche Unterschiede in den Reaktionen der staatlichen und öffentlichen Akteure?

**K:** Das Kaiserreich zwingt sehr stark zur Assimilation. Wer um 1900 aus Polen oder Russland kommt, muss sich anpassen, hat nur in der Subkultur der Berg- und Hüttenarbeiter noch Möglichkeiten, eigenen soziokulturellen Prägungen zu folgen. Da passen die Milieus auch zueinander – mit Hausschlachtungen, Taubenzucht, Kneipe und viele anderen Dinge, auch mit Kirche, Schalke 04 und all den Sczepans, Kuzorras und Tilkowskis. Das ist Assimilation in einer Gesellschaft, die unglaublich hierarchisch und selbstbewusst ist, das Kaiserreich mit seiner nationalistischen Durchdringung der Dorf- und Stadtlandschaften, deren Straßen und Plätze programmatisch mit deutschen Geistes- und Kriegsheroen „verdenkmalt“ wurden.

**T:** *Preußifizierung heißt das bildungspolitisch. Wobei mich immer noch und vergleichend überrascht, mit welcher hohen Investitionen die Gemeinden z. B. im Bildungssystem diese Integration betreiben. Das sind aktive Investitionen in den Wohlfahrtsstaat.*

**K:** Ja, die Schulbauten, die erste Welle der Schwimmbäder und die Volksparks sind auch kennzeichnend. Migrantische Bewegungen bringen stets alle Themen und Probleme der Gesellschaft auf den Tisch. Die werden ihnen angelastet, aber in Wirklichkeit thematisieren sie wie in einem Brennglas jeweils nur die generellen Probleme. Für 1945 gilt da eine ganz andere Situation. Schelskys Befund zeigt ja, dass sich die Gesellschaft selbst noch nicht formiert hatte und sich nun daher „integriert“, wenn auch mit Schwierigkeiten. Eine gute Generation braucht es dann z. B., bis „Mischehen“ im städtischen Kontext unproblematisch sind, auf dem Dorfe noch länger.

**T:** *Wenn wir diese lange Linie ziehen über mehr als 100 Jahre. Wie erklärt der Ethnologe die konstante Neigung der Mehrheit der Bevölkerung, Deutschland nicht als Einwanderungsland zu sehen?*

**K:** Das hat mit Traumatisierungen des 19. Jahrhunderts zu tun. Wir haben in Deutschland eine gesellschaftspolitische Situation und eine Rechtskonstruktion, die bis weit über die Mitte des 19. Jahrhunderts das Heimatrecht als zentrales Versorgungsrecht definiert. Nur wer Dorfbürger oder Stadtbürger ist, hat die Möglichkeit zu Arbeit, Heirat, Notfallhospital und Friedhof, d. h. das Lokalbewusstsein ist für eine überwiegend bäuerliche und handwerkliche Gesellschaft zentral. Für sie sind der Boden, das Handwerk oder der Markt, also alle Ressourcen der lokalen Bevölkerung, nicht beliebig vermehrbare. Diese Rechtskonstruktion schafft auch starre Mentalitäten.

**T:** *Aber ist das nicht längst eine Mentalität und Praxis, die in einer globalisierten Welt keine Geltung und Präsenz mehr hat?*

**K:** Nein, wenn man so draufblickt, fragt man sich, wer wo und wie in Deutschland so etwas wie kosmopolitische Erfahrung machen konnte. Und diese Erfahrungen sind in der Tat relativ jung, weil wir seit höchstens zwei, drei Generationen in der Lage sind, bestimmte Lebensformen aktiv zu wählen und sie nicht einfach oktroyiert zu bekommen, nicht nur in sie hineingeboren zu sein.

**T:** *Erklärt das auch die aktuellen Integrationsprobleme?*

**K:** Einen Teil schon, denn wir haben heute einen unglaublichen Zuwachs an Individualität und Autonomie in den Lebensentwürfen, seit den 1970ern für immer größere Gruppen. Wir sind es gewohnt, Lebensumstände und Lebensstile für uns auszuwählen, und sie als unsere Identität und Freiheit zu betrachten. Auf der anderen Seite gibt es soziale Gruppen und Milieus, die diese Form der Freiheit für zu groß erachten, die mit ihr nicht umgehen können, die darin eine Bedrohung ihrer eigenen Lebensumstände

sehen: wie die Sozialmilieus um AfD und Pegida. Und dies ist nun nicht spezifisch für Deutschland, dass sich eher ländliche Regionen und eher ältere Generationen erstmals lauter zu Wort melden oder, wie bei Trump, sogar in der Lage sind, Wahlen zu entscheiden. Es ist eine neue Situation, dass sich die Gesellschaft offenbar zu weit überdehnt fühlt und sich nicht verständigen kann, weil ein Teil, der großstädtische und jüngere, diese Freiheit und Individualität als Lebensentwurf schätzt, und ein anderer Teil sich vor eben dieser Freiheit fürchtet. Autonomie ist eines der Schlüsselworte, das in der Tat noch debattiert werden muss: Wir sind uns nicht (mehr?) einig in unserem Gesellschaftsvertrag.

*T: Wirklich so neu? Die ängstliche Wahrnehmung der Vielfalt von Milieus, von Lebensformen, von Praktiken des Alltags als „Krise“ bildet den Ausgangspunkt der Integrationsdebatte in den 1920ern. „Einheit“ wird zur Sehnsucht der Gesellschaft, der Staat zur Form – mit dem bekannt problematischen Ergebnis.*

**K:** Das ist das, was wir in der Integrationsforschung diskutieren. Wir sagen deshalb, wenn Integrationskonzepte oder Integrationspolitik Sinn machen, dann nur als gesamtgesellschaftliches Thema, nicht als Integrationsaufgabe für und von Sondergruppen, sondern als gemeinsamer *contrat social*. Das bedeutet, dass wir in einer auseinanderdriftenden Welt der Lebensstile gemeinsame Schnittmengen haben müssen, auch zentripetale Kräfte brauchen, sonst brechen die Gesellschaften auseinander. Das ist in der Tat eine reale Bedrohung.

*T: Wo sehen Sie die Einheitsformen, die den historisch bekannten Risiken entgehen?*

**K:** Die Erfahrung der letzten Jahre zeigt, dass wir gerade in den Städten – Nachbarschaften, Kieze, Zivilinitiativen, Bewegungen – inzwischen Mehrheiten haben, die sich engagieren. Das ist keine kurzlebige, sondern stabile Willkommenskultur. Die andere Gruppe der Kosmopoliten ohne bürgerschaftliche Bindung ist eher die reale Bedrohung – wie der Ausverkauf der Londoner oder Pariser Innenstadt zeigt. Und natürlich auch die Verteidiger der „nationalen Zonen“.

*T: Wenn Integration quasi eine Ebene tiefer funktioniert, braucht man dann überhaupt die gesamtgesellschaftliche Ebene? Kann man die sinnvoll identifizieren, außer mit den emphatischen Formeln, dass wir alle Verfassungspatrioten sein sollen?*

**K:** Ich glaube schon, weil wir, unterhalb des Grundgesetzes und auch unterhalb des Verfassungspatriotismus, eigentlich eine Gesellschaft der Lebensstile sind. Wir integrieren uns in Lebensstilen ...

*T: Aber integriert im Plural, ist das nicht eine Illusion über die Möglichkeiten von Vielfalt?*

**K:** Lebensstile überschneiden sich an ihren Rändern, und die Schnittmengen ergeben so etwas wie „Gesellschaft“. Eine zentrale Schnittmenge ist heute urbane Identität: Die Städte sind nicht nur Arbeits- und Verkehrswelten, sondern erfahrbar und gestaltbar als Lebenswelt und deshalb hochattraktiv. Fast jede Stadt hat diese T-Shirts „I love Bottrop“ und ihre Hymnen, inszeniert sich damit als Marke und identitäre Praxis. Und das schafft emotionale und symbolische Identifikation.

**T:** *Worin unterscheiden sich diese vielfältigen und zugleich integrierten Milieus und Kulturen von dem negativ besetzten Begriff der „Parallelgesellschaften“?*

**K:** „Parallelgesellschaften“ sind in meiner Vorstellung soziale Milieus, die sich nicht nur nach der Mentalität oder über einzelne Praktiken distant zur Gesellschaft verhalten, sondern in Räumen leben, in denen keine strukturelle Integration stattfindet: entlang allgemeiner Normen, Gesetze, Institutionen. Das beobachte ich gegenwärtig nur oben in der Gesellschaft, kaum unten. Gerade auch Hartz IV-Empfänger oder Geflüchtete müssen sich in rechtliche Räume und ökonomische Funktionen integrieren. Oben jedoch zeigt sich eine klare Tendenz der Desintegration von wohlhabenden Milieus, bei deren biografischer Prägung in Privatkindergärten, -schulen, -universitäten und in exklusiven Erben- und Kapitalgemeinschaften offenbar die Gesetze und Regeln der Allgemeinheit immer weniger gelten.

**T:** *Da formulieren Sie eine überraschende, bisher wohl kaum mehrheitsfähige Perspektive ...*

**K:** Zentral ist eben die Frage, wie wir Gesellschaft betrachten. Die herkömmliche Perspektive, gerade in Deutschland und von der Wissenschaft wesentlich vorbereitet, ist die Differenzperspektive. Wir definieren uns über Unterschiede, und wir grenzen ein und aus entlang von Unterschieden, Distinktionen. Die andere Perspektive wäre die Konvergenzperspektive. Nicht, was unterscheidet uns, sondern was verbindet uns, das ist die Perspektive der Zivilgesellschaft, die der Ethnologe gegenwärtig wachsen sieht. In großen Fragen wie Ökologie und Naturschutz, Bildungs- und Verteilungsgerechtigkeit wie in kleinen Alltagssituationen – etwa mit Flüchtlingen, die im Blick auf Familie und Freunde, auf Smartphone und Musik oft ganz ähnlich ticken wie die, die sie zivilgesellschaftlich betreuen.

**T:** *Das will ich nicht bestreiten, aber – in Anlehnung an Wilhelm von Humboldt – „es gibt Kenntnisse, die müssen notwendig allgemein sein“, d. h. die Erwartung ist doch legitim, dass eine basale Kommunikationsfähigkeit in der Gesellschaft gesichert werden muss, die aber auch die Grenzen überschreitet, die das Milieu setzt. Das kann man Grundbildung nennen, die kollektiv und individuell notwendigen Prämissen für Kommunikation, die wir teilen und beherrschen müssen.*

**K:** Das eben macht die Zivilgesellschaft im Moment tausendmal besser als die Schule, weil die Zivilgesellschaft in Alltage integriert, weil sie soziale und kulturelle Mischungen herstellt, weil sie in Kontakt- und Kommunikationsfelder integriert.

**T:** *Jetzt muss ich die Schule verteidigen, denn die macht es auch, auf dem Schulhof und nicht nur im Klassenzimmer.*

**K:** Ja, aber der Schulhof hat doch oft enge Grenzen und schließt die Umfeldler zu wenig ein. Im Moment sagen uns alle Helferinnen und Helfer, dass die drei K wunderbar funktionieren: Kommunikation, Kochen, Kicken. Das sind die Elemente, die als praktisches Integrationsprogramm hier und jetzt stattfinden, während Arbeit oder Wohnen oft erst nach Jahren gefunden werden. Und in diesen Alltagsfeldern entsteht dann auch so etwas wie Universalien, kommunikativ und interaktiv. Die Geschmäcker, Verhaltensregeln, Respektformen und Geschlechterverhältnisse werden permanent neu ausgehandelt.

**T:** *Das ist dem Bildungsforscher nicht fremd, denn da kommuniziert man auch, dass es sich lohnt, die Schule zu besuchen, vielleicht sogar Abitur zu machen, dass man unterschiedliche Karrieren konstruieren kann, und dass Lernen einen eigenen Wert hat, der sich auch in dieser Gesellschaft auszahlt. Wir haben ja zahlreiche Befunde über eine häufig ignorierte Konvergenz in den Bildungsperspektiven und Lebensmodellen zwischen den ganz unterschiedlichen Milieus.*

**K:** Es wäre der Pädagogik auch dringend anzuraten, noch stärker die Geschichte der Migration zu verfolgen. Sie belegt, dass die Bildungsanstrengungen der Zuwanderer überproportional größer sind als die der Einheimischen. Das gilt mit einer Ausnahme, und zwar der der anatolischen Zuwanderung in Deutschland, bei der auch Gruppen kamen, die Bildungschancen nicht einmal aus der Ferne kannten und in denen alte Rollen und Rituale für die Elterngeneration die einzige Garantie schienen, ihre Autorität zu bewahren: der Vater lernt selbst kein Deutsch und hält deshalb auch seine Töchter und seine Frau von Bildung fern.

**T:** ... *die Analphabetin ist?*

**K:** Das wird bis heute ständig zitiert und seit Sarrazin gern verallgemeinert, obwohl das selbst in der Phase der 1980er und 90er Jahre nur eine kleine Minderheit betraf.

**T:** *Disziplinen unterscheiden sich offenbar deutlich in der Wahrnehmung dieser Situation, im Blick auf Differenzen oder Konvergenzen. Die Pädagogik ignoriert aus Ihrer Sicht zu sehr die zivilgesellschaftlichen und milieubedingten Prozesse, fixiert sich auf die eigene Institution und entwickelt einen problematisch verengten Blick, „Migrationshintergrund“ als Generalklausel. Aber es gibt auch innerhalb der Ethnologie Differenzen, man kann sie sogar in Berlin personalisieren. Ruud Koopmans beschreibt eine andere Welt der Migranten zwischen Amsterdam und Berlin. Was ist mit seinen Befunden?*

**K:** Ja, es gibt da ganz unterschiedliche Perspektiven, die zu einem großen Teil auch noch nicht wirklich thematisiert sind. Die Auseinandersetzung wird bald darum gehen müssen, welches die richtigen Fragen, die richtigen Kategorien und die richtigen Daten sein sollen, um „Wirklichkeit“ als vielfältige und differente Erfahrung abzubilden. Das ist allen Beteiligten klar, und das wünschen sie sich auch. Und das ist zugleich natürlich immer noch Ausfluss eines Wissenschaftshorizonts, der in fast allen Fächern methodisch wie theoretisch noch „disziplinäres“ und „nationales“ Denken präferiert.

**T:** *Welche anderen Referenzen und Kriterien gibt es? „Globalität“ ist doch auch nur ein Schlagwort.*

**K:** Ich glaube, wir müssen viel stärker auf Prozesse, auf Milieus und auf Kontexte – wissenschaftlich wie politisch – orientiert sein. Die erste Erkenntnis unserer Arbeit ist: Flüchtlinge entfernen sich von ihrer Heimat zunächst möglichst wenig. Diese räumliche Konstante kann man in allen Fluchtbewegungen nachweisen. Wenn wir also den Krisenraum um den Krieg in Syrien herum vernünftig strukturieren und finanzieren, ist das ein Motiv für die Menschen, zu bleiben. Sie wollen zurückgehen, sie wollen nicht weggehen. Die zweite zentrale Erkenntnis ist: Migration ist kein Prozess von A nach B, sondern ein Prozess zum Teil in Gegenbewegungen, zum Teil in Etappen ...

**T:** *Was heißt Gegenbewegungen?*

**K:** Gegenbewegungen heißt, dass auch regionale Ausweichräume gesucht werden und Rückwanderung praktiziert wird. 2016 z. B. sind zum ersten Mal mehr Menschen aus den USA nach Mexiko gegangen als aus Mexiko gekommen.

**T:** *Gilt das für Europa auch?*

**K:** Das gilt für Europa in anderen Dimensionen, denn da gibt es nicht nur eine Grenze. Und es geschieht in anderen Rhythmen und Dynamiken. Die polnische Wanderung z. B. bewegt sich kontinuierlich zwischen Polen, London, Berlin und Paris. Mit viel Varianz und Flexibilität – gerade nach dem Brexit. Es gibt jetzt Leute, die waren in London, leben jetzt wieder in Stettin, weil das eine wachsende Stadt ist, und pendeln nach Berlin, wo sie bei einem Start Up arbeiten. Es entwickeln sich ständig neue räumliche Bindungen und soziale Lebensformen „in“ der Migration. Und wir müssen die Forschung daran orientieren und fragen, welche typischen Modelle und signifikanten Praktiken sich da entwickeln. Das ist eine Vielfalt von Formen, die unsere älteren Datenstrukturen oft nicht mehr abbilden.

**T:** *Wenn ich mir Kinder und Jugendliche vorstelle, die in solchen flexiblen, offenen, mobilen Prozessen leben, wie sollen die kulturelle Kompetenz erwerben?*

**K:** Sie entwickeln ihre eigenen Kompetenzen. Die erste Spähergruppe, die bei jeder Wanderung losgeschickt wird, sind die jungen Männer, nicht die ganze Familie. Diese jungen Männer sollen klären, wie die Situation ist, ob es ein sicherer Ort ist, wenn die Familie weitermuss. Sie sind Späher, aber nicht unbedingt im Sinne von Quartiermachern. Denn ihre andere Aufgabe ist es, die Gelder, die familiär in sie investiert worden sind – bei den syrischen Flüchtlingen ungefähr 7000 Euro pro Kopf – über Sozialhilfe, Jobs oder den Schwarzmarkt zurückzutransferieren. Das bringt die jungen Männer in Dilemmata aller Art. Wenn sie an die Familie denken, müssen sie eventuell illegal Arbeit annehmen, um das Geld schicken zu können. Dann hilft eine Lehre wenig, weil frühestens nach viereinhalb Jahren Geld im Flüchtlingslager ankommt. Auch deswegen haben wir zum Teil eine hohe Abbruchquote bei Lehrlingen. Das zweite Problem: Wenn diese jungen Männer allein bleiben, bleiben sie junge Männer, erst mit Familienanschluss werden sie wieder Söhne. Das einfachste Integrationskonzept – die deutsche Familie, wie sie im 19. Jahrhundert heiliggesprochen wurde – benutzen wir aber nicht, wenn es um Flüchtlinge geht. Die Verhinderung von Familiennachzug ist insofern integrationspolitisch so ziemlich die dümmste Maßnahme.

**T:** *Was kann das Bildungssystem in dieser Situation dann überhaupt leisten?*

**K:** Das Bildungssystem kann sehr viel leisten, wenn es etwa diese moralische Schiefelage mit bedenkt, in der sich diese jungen Männer befinden. Wenn es nicht nur den wohlfeilen Rat gibt: Du kannst dich qualifizieren, dein Leben neu entwerfen, wenn du dich bildest und mit unserer Ausbildung in den Beruf gehst. Dann fragt sich der junge Mann: Und was machen meine Eltern und meine Geschwister in den acht bis zehn Jahren? Wenn das nicht mitbedacht wird – und da geht es nicht um Religion, sondern um familiäre Loyalität, die bei der Flucht noch einmal extrem gestärkt wird – dann bleibt die Flucht als Überlebenskampf dominant und traumatisch.

**T:** *Gibt es da Differenzen zwischen den unterschiedlichen Herkunftsländern?*

**K:** Den größten Unterschied macht wohl urbane oder ländliche Herkunft aus. In urbanen Regionen entwickeln sich fast überall längst Individualisierungsprozesse, die unseren ähneln. Dennoch: Wenn jemand in Leipzig nicht mit seinen Eltern zurechtkommt, dann geht er nach Düsseldorf und weiß, dass seine Eltern deshalb nicht durch den Sozialrost fallen. Das gilt für Flüchtlinge so eben nicht. Die Entscheidung für individuelle Bildung und Lebensstil muss in eine viel schwierigere Balance gebracht werden, vor allem im Blick auf Verpflichtungen gegenüber der Familie und Verwandtschaft. Gerade bei den Zuwanderungen aus ländlichen Regionen gilt meist diese absolute familiäre Solidarität. Kinder opfern alles, um den Eltern jetzt zu helfen. Und das gilt eben leider oft auch für ihre Bildungsanstrengungen.

**T:** *Wenn ich das aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive zuspitze, dann argumentieren Sie durchgehend bildungstheoretisch und nicht pädagogisch. Sie ver-*

*suchen, die Akteure in ihren Handlungsmustern zu verstehen, so, wie sie kurz- und langfristige ihre Welten konstruieren. Der problematische Effekt dabei ist, dass der daraus folgende Ratschlag an die staatlichen, administrativen, politischen, pädagogischen Akteure paradox ist, zumindest schwierig. Denn man sagt ihnen, dass sie gar nicht die Herren der Verfahren sind, weder mit ihrer Problemwahrnehmung noch mit ihren Maßnahmen.*

**K:** Ja, das ist so. Deshalb sollten wir eben darüber nachdenken, ob wir in der Wissenschaft überhaupt die richtigen Fragen stellen, ob wir noch die richtigen Daten haben. Ob wir nicht gerade im Migrationsfeld seit 30 Jahren Studien bezahlen, die alte Parameter deshalb weiter verwalten müssen, weil sie nur dafür Forschungsgeld bekommen, weil die Politik eben nichts weniger gerne tut als um- und neu zu denken. Denn wenn wir das tun, ändern sich eben auch unsere Anforderungen an und Empfehlungen für Politik und Administration. Dann müssten sich etwa in vielen Bereichen auf nationaler wie kommunaler Ebene auch Ressortzuschnitte, administratives Denken und politisches Argumentieren verändern. – Und dann: siehe oben!

**T:** *Das sind große Strukturveränderungen, in den Erfolgsaussichten relativ vage. Dringend sind aber die konkreten Integrationsprobleme.*

**K:** Wir haben in unserer Arbeit und Forschungspraxis zwei ganz eindeutige Erfahrungen gemacht: Zunächst, die größten Integrationsaufgaben stellen sich zurzeit zwar im Bereich von Geflüchteten, aber nur zahlenmäßig. Sie sind der Aufgabe nach völlig gleichartig mit der Integration der übrigen Gesellschaft. Probleme mit Sprache und Wissen etwa, mit Büchern und Computer treten überall auf. Durch die Flüchtlinge werden sie manifest und besonders dringlich. Zweitens gilt: Integration von Gesellschaft gelingt nur vor Ort, nur lokal und kommunal. Und sie gelingt nur dort, wo sich die Politik vorn hinstellt und sagt: Ja, wir wollen diese Gesellschaft, hier, bei uns! – Wo auch die Administration bereit ist, flexibel zu reagieren. – Und wo sie der Zivilgesellschaft auf Augenhöhe begegnet. – Nur da funktioniert lokale Integration.

**T:** *Welche Empfehlung an die politischen und administrativen Akteure resultiert daraus?*

**K:** Die untere Ebene muss flexibilisiert werden und gut ausgestattet sein. Und die obere Ebene sollte sich zurückhalten mit Obergrenzen und Besserwisserei. Sie sollten nur die Weichen so stellen, dass sie die Orte und Menschen, die sich um Flucht und Integration kümmern, nicht behindern und entmutigen – und das ist im Moment eine große Gefahr –, sondern unterstützen und ermutigen. Die Wissenschaft und Schule sollten dabei helfen.

**Abstract:** In this interview the current, so-called 'refugee crisis' is placed in the historical context of migration processes since the late 19th century up until the present day, discussed in its specific status and interpreted as a constant part of general social integration problems in the face of inequality. The dominant role of social milieus for success or failure of integration is stressed and valued as more important than the possibilities of the education system and educational work.

**Keywords:** Migration, Integration Politics, Social Division, Cosmopolitanism, Lifestyles

### **Anschrift des Autors**

Prof. i. R. Dr. Wolfgang Kaschuba, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Direktor des Berliner Institutes für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM),  
Lausitzer Str. 25, 10999 Berlin, Deutschland  
E-Mail: [kaschuba@kaschuba.com](mailto:kaschuba@kaschuba.com)

Michael Geiss

# Zeitdiagnostik und die Altlasten der Bildungsexpansion

**Zusammenfassung:** Eine abschließende Bilanz der Bildungsexpansion ist nur schwer zu ziehen. Die Öffnung der höheren Bildung für die breite Bevölkerung führte auch zu mehr Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt und entwertete bestimmte Zertifikate. Eine mächtige Zeitdiagnostik, die in mehr schulischer und akademischer Bildung die Lösung aller Probleme sah, verstellt bis heute den unbefangenen Blick auf die Folgen der Bildungsexpansion.

**Schlagnworte:** Zeitdiagnose, Bildungsexpansion, Bildungsforschung, Geschichte

*(Abg. Dr. Huys: Was sind Sie für ein Prophet!)  
– Ja, das ist Ihr Nachteil, Herr Kollege Huys,  
daß Sie sich immer zu spät informieren.*

*Protokoll des Bundestages, 118. Sitzung, am 4. März 1964*

## 1. Einleitung

Für die universitäre Pädagogik war die Zeitdiagnostik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eigentlich ein Glücksfall: Gleich ob es um die Bedürfnisse von Wirtschaft, Demokratie, Umwelt oder Technologie ging, immer schien der Ausbau des Bildungswesens „auf allen Stufen“ (Dahrendorf, 1965, S. 45) die Antwort zu sein. Gemeint war vor allem eine Erhöhung der Zutrittsquoten zur höheren Bildung. Aber auch die Weiterbildung sollte zum „quartären Sektor“ des Bildungswesens werden. Um die gesellschaftliche Anerkennung ihres Gegenstandsbereichs musste sich die Erziehungswissenschaft also nicht sorgen, was Klagen über eine mangelnde Nachfrage pädagogischer Expertise nicht ausschloss.

Der Begriff der „Bildungsexpansion“ verweist gleichzeitig auf eine empirisch zu beobachtende Entwicklung, auf ein politisches Programm und auf die Idee, dass eine höhere Bildungsbeteiligung, mehr Investitionen in Aus- und Weiterbildung oder eine breitere Angebotspalette in jedem Fall zu begrüßen sind. Die gesellschaftlichen Konsequenzen einer Anhebung der Zahl der Abschlüsse im Sekundar- und Tertiärbereich lassen sich bis heute kaum beziffern. Einige Beobachtungen sind dennoch möglich: Während bei den höheren Abschlüssen die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt zugenommen hat, ist am anderen Ende des Bildungswesens eine Verwertbarkeit der Zertifikate kaum noch gegeben.

Anhand der Bildungsexpansion lässt sich verstehen, wie stark Zeitdiagnosen nicht nur in die disziplinäre Selbstbeschreibung eingehen. Vielmehr strukturieren sie, was

und wie geforscht wird. Sie gehen in die Erhebung, Auswertung und Darstellung empirischer Forschung ein und bestimmen mitunter auch die pädagogische Theoriearbeit. Das ist kaum zu verhindern. Die universitäre Pädagogik kann aber versuchen, es sich für ihren Gegenstandsbereich nicht zu leicht zu machen und gerade dort Ambivalenzen, Paradoxien und Folgen aktueller Bewegungen im Bildungssystem herausarbeiten, wo die Zeitdiagnostik Angebote macht, die nur schwer abzulehnen sind.

## 2. Die Bildungsexpansion und ihre Zeitdiagnostik

Als „Bildungsexpansion“ wird im deutschsprachigen Raum gemeinhin die Öffnung der höheren Bildung für breitere Bevölkerungsschichten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verstanden und entsprechend eine fortschreitende Anhebung des Bildungsstands der Gesamtbevölkerung bezeichnet. Das Niveau der in der jüngeren Generation erworbenen Zertifikate überschreitet dabei jeweils das der vorherigen. In einer längeren historischen Perspektive erscheint die Bildungsexpansion als letzte Phase in der Durchsetzung einer allgemeinen Volksbildung, wie sie im 18. Jahrhundert gefordert, im 19. Jahrhundert etabliert, in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts konsolidiert und dann in den letzten Jahrzehnten massiv ausgebaut worden ist (vgl. Müller, 1998; Hadjar & Becker, 2006).

Diese Lesart der historischen Entwicklungen ist in ihren Differenzierungen vielleicht noch nicht hinreichend erforscht, in den Grundzügen aber kaum bestritten. Die Bedeutungszunahme einer allgemeinen Volksbildung, der Berufsbildung und anschließend auch der höheren Bildung für breitere Bevölkerungsschichten lässt sich dabei nicht allein für Europa und die USA nachweisen. Vielmehr wird sie, wie John W. Meyer mit seinem Forschungsteam wiederholt gezeigt hat, Teil einer globalen „World Polity“, im Deutschen zumeist als „Weltkultur“ übersetzt. Selbstverständlich klaffen auch heute Anspruch und Wirklichkeit noch häufig auseinander. Gegen mehr Investitionen in Bildung zu argumentieren, ist aber kaum mehr möglich (vgl. Meyer, Ramirez & Nuhoğlu Soysal, 1992; Meyer & Ramirez, 2000).

Strittig sind nicht die Entwicklungen im engeren Sinne, sondern die Ursachen und Folgen der „Bildungsexpansion“. Erstere sind eine Frage für die bildungshistorische Forschung, letztere wurden und werden intensiv von Bildungssoziologie und -ökonomie bearbeitet. Die Effekte einer Öffnung der höheren Bildung werden dabei wahlweise als „Paradox“ bzw. „Paradoxie“ (Geißler, 1999; Solga & Wagner, 2001), als „Illusion“ (Vester, 2004) oder als „unerwartet“ (Becker, 2006) markiert. Von der Bildungsexpansion erhoffte man sich zwar auch mehr Wirtschaftswachstum. Ein prominenter Schweizer Ökonom sah in jungen Jahren gar „geheime Kräfte“ (Frey, 15.08.1965) am Werk. Bis heute schöpft die Bildungsökonomie aus dem Versprechen, dass sich Bildungsinvestitionen auch volkswirtschaftlich auszahlen (vgl. etwa Wößmann & Piopiunik, 2009). Der normative Kern der Bildungsexpansion war aber ein Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit durch einen massiven Ausbau des Bildungswesens. Die viel zitierte „katholische Arbeitertochter vom Lande“, eine griffige Formel für eine Viel-

zahl statistischer Befunde (vgl. Corsten, 2011), diente der deutschsprachigen Diskussion fortan als nahezu ikonisches Moment, auf das man bis heute zurückgreifen kann.

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung machten sich mit dem diffusen Konzept der „Bildungsexpansion“ ein Programm zu eigen, das Sein und Sollen unauflösbar verquickte, in Bildung sowohl das Problem als auch die Lösung sah und den Gegenstand radikal enthistorisierte. Nicht Institutionen standen fortan im Zentrum, sondern Transitionen – kollektive Wanderungsbewegungen. Methodisch bedeutete dies eine Konzentration auf aggregierte Individualdaten.

Die Forschung konnte sich dem Gegenstand kaum unbefangen annehmen, da die möglichen Antworten durch die Zeitdiagnostik vorgespurt wurden. In Westdeutschland war es bekanntlich die alarmistische Artikelserie zur „deutsche[n] Bildungskatastrophe“ von Georg Picht, die 1964 zunächst in der Zeitschrift „Christ und Welt“ erschien, dann gleich auch in Buchform publiziert wurde und bis heute den Ton der Debatte vorgibt (Picht, 1964). Mit dem Kampfbegriff der „Bildungskatastrophe“, der Konzentration auf die höhere Bildung und dem Absolutheitsanspruch, mit dem die Rettung von Wirtschaft und Gesellschaft durch Bildungsreformen bewerkstelligt werden sollte, legte Picht hier das diskursive Fundament für die westdeutsche Auseinandersetzung mit der Bildungsexpansion.

Dass mit Picht ein Platonforscher und Privatschulleiter die öffentliche Debatte zur Bildungsexpansion vorantrieb, könnte als symptomatisch für Deutschland gelten. Doch findet sich auch in anderen Gegenden der Welt ein eigentümliches Verhältnis von Idee und Wirklichkeit, allen voran in den USA. David Labaree (2010) hat eindrücklich nachgezeichnet, wie die administrative Elite hier bereits in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts versuchte, gesellschaftliche Probleme über den Ausbau des Bildungswesens zu lösen. Von dem Technokraten David Snedden und dem Reformpädagogen und *public intellectual* John Dewey bis hin zu George W. Bush zeigt Labaree auf, dass die Schule ständig mit Erwartungen überfrachtet wurde, die sie nicht einzulösen vermochte. Die Bildungsexpansion habe dann dazu beigetragen, dass bestimmte Zertifikate entwertet worden seien, so dass immer neue Abschlüsse erfunden werden mussten, damit diese überhaupt noch eine Bedeutung haben. In Labarees Sicht können Bildungsreformer wenig richtig, aber viel falsch machen, da die entscheidenden Entwicklungen von den „educational consumers“ (Labaree, 2010, S. 193) vorangetrieben werden. Entsprechend könne man höchstens versuchen, den Versuch, durch immer neue Zertifikate eine bessere soziale Position zu erlangen, nicht auch noch anzuheizen.

Tatsächlich waren die Entwicklungen, die Picht von der Politik befeuert sehen wollte, schon in vollem Gange. In Deutschland erhöhte sich die Nachfrage nach qualifizierten Abschlüssen bereits, als Bildungsplanung und -expansion noch nicht in aller Munde waren. Das lässt sich aber nur erkennen, wenn die Analyse nicht allein auf die höhere Bildung verengt wird. Die Bildungsexpansion ist nach Ende des Zweiten Weltkriegs zunächst einmal ein Ausbau der Berufsbildung, bei dem die Frauen zu den Männern (langsam) aufschließen und der Anteil derjenigen, die ohne einen Abschluss ins Erwerbsleben einsteigen, sinkt. Aber auch bei der mittleren Reife und den Abiturientenquoten gab es bereits Verschiebungen nach oben, als Picht seinen Text schrieb. Zeit-

diagnostisch gerahmt wurden diese Bewegungen durch die Diskussion zum Personal-mangel in den technischen und wissenschaftlichen Berufen (vgl. Müller & Haun, 1994; Lundgreen, 2003).

Pichts Artikelserie zur „deutschen Bildungskatastrophe“ war nicht ins Blaue formuliert. Mehrfach überarbeitete er seine Formulierungen, wohl auch, weil er sich mit dem Text von seinen früheren Standpunkten deutlich entfernte (Radkau, 2017, S. 210–216). Die Schrift ist zudem gespickt mit statistischen Daten, für die Picht auf die Arbeiten der OECD und des Bildungsökonom Friedrich Edding zurückgreifen konnte. Edding wiederum, eigentlich ein Autodidakt auf dem Gebiet der ökonomischen Forschung, situierte seine Erhebungen explizit im Rahmen einer ambitionierten Bildungsplanung. Die bildungsökonomische Forschung sollte das Steuerungswissen bereitstellen, mit dem die Politik die Umgestaltung des öffentlichen Unterrichtswesens vorantreiben konnte (vgl. Geiss, 2015).

Skeptische Perspektiven hatten im Rahmen dieser forcierten und euphorischen Bildungsplanung keinen Platz. Auch der konservative Soziologie Helmut Schelsky kam um eine gewisse Diagnostik nicht herum. Ohne wirklich auf entsprechende Befunde verweisen zu können, stilisierte Schelsky 1957 in einem schnell geschriebenen Gutachten für den *Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* die Schule zur „bürokratischen Entscheidungsapparatur“ (Schelsky, 1957, S. 18), mit der die herkömmliche Struktur zur Verteilung gesellschaftlicher Chancen gesprengt würde. Das Bildungswesen verstand Schelsky als neue „soziale Dirigierungsstelle“ (Schelsky, 1957, S. 17), die an die Stelle von Stand und Tradition getreten sei. Anders aber als die spätere zeitdiagnostische Literatur, die die Stärkung des Bildungswesens als eine Möglichkeit sah, einen Aufstieg durch Bildung für alle zu organisieren, verwies Schelsky gerade darauf, dass in Zeiten von hoher Beschäftigung, Angestelltenverhältnissen und arbeitsrechtlicher Absicherung die Schule notwendigerweise die einzige bleibende Institution sei, mit der Aufstiegsaspirationen auch gebremst werden könnten. Zwar werde die Schule durch diese Aufgabe eigentlich überlastet, da sie ihrer pädagogischen Funktion zuwider laufe. Doch sah Schelsky nur geringe Chancen, das Rad einfach zurückzudrehen. Stattdessen plädierte er – wie seine Nachfolger auch – für eine Öffnung des Bildungswesens und eine stärkere Durchlässigkeit der einzelnen *tracks*. Ganz ähnlich wie heute Labaree, ging Schelsky davon aus, dass sich die Nachfrage nach bestimmten Zertifikaten nur bedingt steuern ließe. Da die Unternehmen der Privatwirtschaft bereits vermehrt höhere Qualifikationen voraussetzten, würden die Eltern die entsprechenden Abschlüsse auch für ihre Kinder einfordern. Schelsky vertraute vielmehr darauf, dass die „Dauererfahrung des Scheiterns“ den Eltern automatisch zeigen würde, dass sie unberechtigte Ansprüche an die Bildungsinstitutionen und die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder hätten (Schelsky, 1957, S. 29). Entsprechend schlug er vor, die weiterführenden Schulen zunächst zu öffnen, dann aber den „Übergang nach unten“ so zu gestalten, dass er nicht mehr als „Degradierung“ wahrgenommen würde (Schelsky, 1961, S. 91).

Nicht die in der Literatur meist bemühte Frontstellung von Picht und Ralf Dahrendorf, also von Bildung als Wachstumsmotor und Bildung als „Bürgerrecht“ ist also

die eigentliche Altlast der Bildungsexpansion, sondern die Annahme, sich allein zwischen Fortschritt und Restauration entscheiden zu können. Selbst Schelskys „normative Schulsoziologie“ (Habermas, 1961/1981, S. 95) kannte trotz aller Kulturkritik kein grundsätzliches Zurück mehr: Eine Öffnung der höheren Bildung für breitere Bevölkerungsschichten galt fortan als einziges Mittel, um dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel Rechnung zu tragen. Die Zeitdiagnostik gab hier den Takt vor, dem sich Bildungspolitik und Bildungsforschung anzupassen hatten. Für eine Reflexion auf die gewaltigen Bewegungen im gesellschaftlichen Gefüge, die sich im Rahmen der sogenannten Bildungsexpansion ereigneten, blieb so wenig Zeit.

### 3. Die Empirie der Bildungsexpansion

Wie erfolgreich die Bildungsexpansion letztlich war, ist in der Literatur umstritten. Obwohl nur eine überschaubare Zahl aussagekräftiger Datenreihen über den gesamten Zeitraum existiert, mit der diese Frage beantwortet werden kann, und so jeweils mit denselben Datensätzen gerechnet wird, kommen die Forscherinnen und Forscher zu zum Teil widersprüchlichen Einschätzungen oder inkommensurablen Teilergebnissen. Kompliziert wird es besonders, wenn die Folgen der Bildungsexpansion nicht für Volkswirtschaften, sondern für Kohorten nachgezeichnet werden sollen. Hat die Bildungsexpansion geholfen, soziale Ungleichheiten abzubauen? Eine unidirektionale Antwort darauf lässt sich heute nicht mehr formulieren (vgl. etwa Blossfeld, Blossfeld & Blossfeld, 2015).

Vielleicht wäre das optimistische Programm der Bildungsexpansion nie so langlebig gewesen, wenn es nicht mit einer Phase der Hochkonjunktur zusammengefallen wäre. Als Schelsky seinen Text schrieb, sank die Zahl der gemeldeten Erwerbslosen bereits rapide. Mitte der 1960er Jahre hatten die Unternehmen dann große Schwierigkeiten, überhaupt noch Personal zu rekrutieren. Für die weniger qualifizierten Tätigkeiten warb man Personal aus dem Ausland an, für die einheimische Bevölkerung ergaben sich bisher nicht gekannte Möglichkeiten, Karriere zu machen, ohne jemals den Arbeitgeber wechseln zu müssen. Mit der ersten Ölpreiskrise von 1973 geriet dann die klassische Berufsbildung zwar zunehmend unter Beschuss. Akademisierung und die Differenzierung der Zertifikate sollten nunmehr helfen, dem Strukturwandel etwas entgegenzusetzen. Die Berufsbildung galt als zu schwerfällig für den rapiden technologischen Wandel und die neuen Strukturen in den Unternehmen (vgl. Baethge, 1996).

Die Zeitdiagnostik meinte es weiterhin gut mit Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Mit der „Informationsgesellschaft“ verbunden war abermals eine Aufwertung des theoretischen Wissens und eine analytische Zergliederung des Lernens im Zeitalter der Computerisierung. Das wenig kohärente Konzept der Informationsgesellschaft hat Wurzeln in den USA und in Japan (vgl. Stichweh, 1998) und wurde Ende der 1970er Jahre auch von der Europäischen Kommission aufgegriffen, um eine konzentrierte Technologie- und Bildungspolitik im Zeichen der neuen Informationstechnologien zu begründen (vgl. Geiss, 2017).

Heute, wo in Deutschland 2013 erstmals mehr junge Erwachsene ein Studium aufnehmen als in eine Berufslehre einstiegen, gleichzeitig aber in Teilen Europas die Arbeitslosigkeit gerade in der akademisch gebildeten Jugend grassiert, entdecken Bildungspolitik und -forschung den Wert einer Berufsausbildung wieder neu. Das hohe Lied der beruflichen Bildung wird dabei nicht nur von den üblichen Verdächtigen gesungen. Dass die Bildungsexpansion mit der Hauptschule eine Institution sich selbst überlassen hat, die kaum noch verwertbare Zertifikate hervorbringt (vgl. Solga & Wagner, 2001), wissen heute auch diejenigen, die sonst grundsätzlich für Akademisierung votieren.

Aus unterschiedlichen Gründen lässt sich die Akademisierung der Berufswelt nicht einfach wieder aufheben. Erstens sind die Rekrutierungsstrategien in den Unternehmen mittlerweile so ausgerichtet, dass für viele der qualifizierten Tätigkeiten schlicht ein Hochschulabschluss Voraussetzung ist. Zweitens unterschätzt die neue Wertschätzung für die berufliche Bildung das Verhalten der Jugendlichen (und ihrer Eltern). Der Zulauf zu den Gymnasien und die Entwertung der Hauptschule waren ja in dieser Dramatik politisch gar nicht gewollt. Vielmehr werden Eltern, die für ihre Kinder eine gesicherte Existenz wünschen, sich im Wissen um die Entwicklungen der Vergangenheit nicht einfach auf das Experiment Berufsbildung einlassen. Das, was Labaree das Verhalten der *educational consumers* nennt, ist ein entscheidender Faktor in der Steuerung des Bildungswesens. Drittens ist es mindestens umstritten, ob sich eine qualitativ hochwertige, betrieblich verankerte Berufsbildung einfach exportieren lässt (vgl. Maurer & Gonon, 2014). Schon in den Neuen Bundesländern ließ sich das duale Modell nach der Wende nicht einfach von oben implementieren (vgl. Grünert, 2015)

Die zentralen Gegenstände der akademischen Pädagogik sind Bildung, Wissensvermittlung und Erziehung. Dass die Disziplin von der Zeitdiagnostik profitiert, ist zunächst einmal kein Problem. Auch die Wirtschaftswissenschaften hätten weniger Lehrstühle, wenn ihr Gegenstandsbereich nicht allgemein als zentrale Größe des gesellschaftlichen Gefüges begriffen würde. Problematisch wird es erst, wenn sich die Forschung die Programme und Maßstäbe der Zeitdiagnostik zu eigen macht. Mehr Zurückhaltung fällt schwer, weil der Ausbau der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an den Universitäten selbst Teil der vielfältigen Bewegungen ist, die unter dem Begriff der „Bildungsexpansion“ subsummiert werden. Die Differenzierung der Pädagogik als akademischer Disziplin mit einem enormen Ausstoß an Absolventinnen und Absolventen ist Ausdruck genau der pädagogischen Ambition, mit der der Ausbau des Bildungswesens „auf allen Stufen“ im 20. Jahrhundert vorangetrieben wurde.

Die heute als ‚neoliberal‘ beklagte Formel vom ‚lebenslangen Lernen‘ schien zunächst diese Geschichte einfach fortzuschreiben. Nach den euphorischen Szenarien der späten 1960er und frühen 1970er sah es so aus, als wäre das Interesse an bildungspolitischen Fragen zunächst eingebrochen, um dann in den 1990ern fast wie aus dem Nichts wieder aufzuerstehen. 1996 fand das „European Year of Lifelong Learning“ statt, die OECD und die UNESCO veröffentlichten breit rezipierte Programmpapiere. Aus der *information society* war die *learning society* geworden. Diese Politik setzte ein Programm fort, das in den 1980er Jahren eigentlich als Antwort auf die Neuen Technologien und die Rückständigkeit Europas in der Entwicklung von Hard- und Software gedacht ge-

wesen war. Das ‚lebenslange Lernen‘, das in den 1990er Jahren dann zur *catch all*-Phrase der Bildungspolitik wurde, entstand als Antwort auf die Vormachtstellung der USA und Japans in der Halbleitertechnologie. Damit einher ging eine Verflüssigung der pädagogischen Formen (vgl. Geiss, 2017). Mit der Entdeckung des informellen Lernens und der sogenannten ‚Schlüsselqualifikationen‘ waren Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung auch hier wieder findige Nutznießer der Zeitdiagnostik.

Der ‚Pisaschock‘ ist die ‚Bildungskatastrophe‘ der Gegenwart. Schulpolitik kann auf Länderebene wahlentscheidend sein und auch der Bund schickt sich an, stärker steuernd in das Unterrichtswesen einzugreifen. Um Aufmerksamkeit müssen sich Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung weiter keine Sorgen machen, wenn auch einzelne ihrer Subdisziplinen durchaus in Bedrängnis geraten sind. Mehr Bildung ist aber, wenn ein bestimmtes Niveau erreicht ist, nicht zwingend besser. Junge Erwachsene treten heute immer später ins Erwerbsleben ein, werden also später ökonomisch unabhängig, auf die Erstausbildung folgt bereits der nächste Qualifikationsschritt, eine Anhebung des formalen allgemeinen Qualifikationsniveaus lässt diejenigen ohne Chance, die über keinen oder nur einen einfachen Abschluss verfügen. Und die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt ist groß unter den formal hoch qualifizierten Absolventinnen und Absolventen.

Dafür dass Bildung ein Gegenstand der Forschung ist, dem große öffentliche Aufmerksamkeit beikommt, können Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft nichts. Gerade die universitäre Pädagogik sollte aber grundsätzlich von Sekundäreffekten, trägen Strukturen und Ambivalenzen ausgehen, wenn es um ihren Kernbereich geht. Sie hat die historische, empirische und theoretische Expertise, um den dominanten Deutungen eigene Lesarten entgegenzusetzen – insofern sie eine Sprache findet, die auch verstanden wird. Und weiß, wie sie zu den attraktiven Zumutungen der Zeitdiagnostik im Einzelnen steht.

## Literatur

- Baethge, M. (1996). Berufsprinzip und duale Ausbildung: Vom Erfolgsgaranten zum Bremsklotz der Entwicklung? In W. Wittwer (Hrsg.), *Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000* (S. 109–124). Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker, R. (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 27–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld, P., Blossfeld, G., & Blossfeld, H.-P. (2015). Educational Expansion and Inequalities in Educational Opportunity: Long-term changes for East and West Germany. *European Sociological Review*, 31(2), 144–160.
- Corsten, M. (2011). Was ist eigentlich aus den katholischen Arbeitertöchtern vom Lande geworden? In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten: Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (S. 55–67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen.
- Frey, B. (15.08.1965). Die geheimen Kräfte des Wachstums entdeckt. *National-Zeitung*, Nr. 372.
- Geiss, M. (2015). Der Bildungsökonom. In A. Frei & H. Mangold (Hrsg.), *Das Personal der Postmoderne. Eine Inventur* (S. 33–49). Bielefeld: transcript.

- Geiss, M. (2017). Die Politik des lebenslangen Lernens in Europa nach dem Boom. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(2), 211–228.
- Geißler, R. (1999). Mehr Bildungschancen, aber wenig Bildungsgerechtigkeit – ein Paradox der Bildungsexpansion. In S. Bethe, W. Lehmann & B. Thiele (Hrsg.), *Emanzipative Bildungspolitik* (S. 83–94). Münster: LIT.
- Grünert, H. (2015). Berufsausbildung Ost unter neuen Vorzeichen. Folgen des Systemumbruchs und des demografischen Wandels für die Organisation. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44(5), 25–29.
- Habermas, J. (1961/1981). Pädagogischer „Optimismus“ vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. In J. Habermas, *Kleine Politische Schriften* (S. 58–100). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hadjar, A., & Becker, R. (2006). Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 11–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Labaree, D. (2010). *Someone Has to Fail: The zero-sum game of public schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lundgreen, P. (2003). „Bildungspolitik“ und „Eigendynamik“ in den Wachstumsschüben des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(1), 34–41.
- Maurer, M., & Gonon, P. (Hrsg.) (2014). *The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development: National qualifications frameworks and the dual model of vocational training in international cooperation* (S. 15–34). Bern: Peter Lang.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Nuhoglu Soysal, Y. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870–1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128–149.
- Meyer J. W., & Ramirez F. O. (2000). The World Institutionalization of Education – Origins and Implications. In J. Schriewer (Hrsg.), *Discourse Formation in Comparative Education* (S. 111–132). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Müller, W., & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(1), 1–42.
- Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In J. Friedrichs, M. R. Lepsius & K. U. Mayer (Hrsg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie* (S. 83–112). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter.
- Radkau, J. (2017). *Geschichte der Zukunft: Prognosen, Visionen, Irrungen in Deutschland von 1945 bis heute*. München: Hanser.
- Schelsky, H. (1957). *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund.
- Schelsky, H. (1961). *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Solga, H., & Wagner, S. (2001). Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 107–127.
- Stichweh, R. (1998) Die Soziologie und die Informationsgesellschaft. In J. Friedrichs, M. R. Lepsius & K. U. Mayer (Hrsg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie* (S. 433–443). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Vester, M. (2004). Die Illusion der Bildungsexpansion – Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen – Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 13–53). Weinheim/München: Juventa.
- Wößmann, L., & Piopiunik, M. (2009). *Wirksame Bildungsinvestitionen. Was unzureichende Bildung kostet: Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum*. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung. <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/was-unzureichende-bildung-kostet/> [04.09.2017].

**Abstract:** A final assessment of educational expansion after World War II is not easy to draw. More access to higher education led to more competition in the labor market and devalued certain qualifications. A powerful analysis of the times (Zeitdiagnostik), which sees the solution of all societal problems in more schooling and higher education, interferes with an accurate evaluation of the consequences of educational expansion.

**Keywords:** 'Zeitdiagnostik', Educational Expansion, Educational Research, History

**Anschrift des Autors**

Dr. Michael Geiss, Universität Zürich,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Forschungstelle „Bildung im Arbeitsleben“,  
Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz  
E-Mail: mgeiss@ife.uzh.ch

Heinz-Elmar Tenorth

# Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert

*Emphase und Ernüchterung, Befreiung und Unterdrückung*

**Zusammenfassung:** Die zivilgesellschaftlichen, erziehungsstaatlich-diktatorischen und wohlfahrtstaatlichen Varianten öffentlich-staatlicher Bildungssysteme werden unter der Frage untersucht, ob Erziehung kann, was man von ihr erwartet, und ob sie darf, was sie soll (und vielleicht auch kann). Die Ordnungsmuster, Folgen und Wirkungen öffentlicher Erziehung, die man seit 1918 bis 2015 beobachten kann, werden als Probe auf die großen Versprechen gelesen, die diese Epoche kennzeichnen. Das Ergebnis ist Skepsis gegenüber der großen Rhetorik, zugleich aber der Versuch, die Leistung von Bildung als gesellschaftlich universaler Spezialfunktion jenseits der Emphase zu präzisieren.

**Schlagworte:** Bildung, Erziehungsdiktaturen, Spezialfunktion, Pädagogisierung, Zivilgesellschaft

## I.

„Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück unsres Volks als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung.“ Herman Nohl, Autor dieser emphatischen Diagnose, datierte das Vorwort zu seinen „Pädagogischen Aufsätzen“ auf den 9. November 1918, den Tag der Ausrufung der Republik und des Endes des Kaiserreiches. Offenbar war er sich auch der Symbolwirkung seiner Datierung bewusst, schon, weil er Antwerpen als Ort der Niederschrift wählte, sich also selbst als Soldat darstellte, der noch in Feindesland weilt und für die Nation aus der Fremde die Möglichkeiten der Befreiung aus den Wirren des Umsturzes zeigt (Nohl, 1923, Vorwort). Nahezu 100 Jahre später finden sich, allen zwischenzeitlichen Debatten über die „Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert“ (vgl. Dudek, 1999) zum Trotz, vergleichbar emphatische Sätze, sogar von quasi höchster Warte. 2015 nämlich formuliert die UNESCO Thesen, die denen von Nohl durchaus vergleichbar sind:

Education is key to the global integrated framework of sustainable development goals. Education is at the heart of our efforts both to adapt to change and to transform the world within which we live. (UNESCO, 2015, S. 3)

Die Generalsekretärin der UNESCO, Irina Bokova, bekräftigt dieses Votum noch, wenn sie Erziehung als die stärkste Kraft bezeichnet, also Politik und Recht, Ökonomie und Kultur in die zweite Reihe verweist, wenn eine bessere Welt realisiert werden soll:

There is no more powerful transformative force than education – to promote human rights and dignity, to eradicate poverty and deepen sustainability, to build a better future for all, founded on equal rights and social justice, respect for cultural diversity, and international solidarity and shared responsibility, all of which are fundamental aspects of our common humanity. (UNESCO, 2015, S. 4)

Sicherlich mag sie höchst reputierliche Verbündete für diese These haben, denn den Satz, „Education is the most powerful weapon which you can use to change the world“, schiebt man dem Friedensnobelpreisträger Nelson Mandela zu, erstaunlich bleibt diese ungebrochene Emphase für Erziehung doch. Wenn sie nach den Ereignissen des 20. Jahrhunderts zudem ohne alle Vorbehalte auftritt, die man systemisch, politisch und für die Interaktionsdimension an sich erwarten darf, dann muss man die Geltung dieser Emphase und ihre Stabilität doch einmal diskutierend prüfen. Im Rückblick auf das 20. Jahrhundert ist das auch systematisch möglich, denn dieses Jahrhundert bietet im Prozess und in Simultanpräsenz, wie in einem historischen Experiment, vergleichsfähig und in den Effekten relativ gut prüfbar, eindeutig unterscheidbare Varianten der Realisierung von Erziehung in der Gesellschaft an, die als Probe auf die These gelesen werden können, ob öffentliche Erziehung wirklich die hohen Erwartungen verdient, die ihr 1918 und 2015 zugeschrieben wurden.

Im Folgenden werden diese Varianten zu einer Trias stilisiert: Die *zivilgesellschaftliche*, die von Humboldt aus analysiert werden kann, die *erziehungsstaatlich-diktatorische*, die sich in faschistischen, nationalsozialistischen und staatssozialistischen Ländern von 1917 bis 1989/90 etabliert hat, und die *wohlfahrtstaatliche* Variante öffentlich-staatlicher Erziehungs- und Bildungssysteme, die sich in Etappen bis heute entwickelt hat. Diese Formen öffentlicher Erziehung, denn ein einheitliches Weltmodell gibt es im 20. Jahrhundert und auch heute nicht, existieren systematisch gesehen immer in zwei Gestalten, zum einen programmatisch, und dann ohne Fehl und Tadel für ihre Proponenten, zum andern in der Realität, hier auch in ihren Verfallsformen und immanenten Defiziten sichtbar. Die Trias wird zunächst knapp skizziert und dann unter der Frage vergleichend untersucht, ob Erziehung tatsächlich kann, was ihr zugeschrieben wird, und ob sie eigentlich darf, was sie soll (und vielleicht auch kann). Eine Analyse der Ordnungsmuster, Folgen und Wirkungen öffentlicher Erziehung einerseits und eine Prüfung ihrer Legitimität andererseits bezeichnen also die systematischen Fragen, die hier intensiver erörtert werden, als Probe auf die großen Versprechen, die man 1918 wie 2015, und nicht nur dort, lesen kann. Das Ergebnis ist Skepsis gegenüber der großen Rhetorik, zugleich aber der Versuch, die Leistung von Bildung als gesellschaftlich universaler Spezialfunktion jenseits der Emphase zu präzisieren.

## II.

Das zivilgesellschaftliche Modell hat in Deutschland keine wirklich systemisch folgenreiche Gestalt gefunden, aber einen ihrer wirkmächtigsten Propheten, Wilhelm von Humboldt (vgl. Tenorth, 2017). Seine Zuordnung von ‚Bildung‘ zur ‚Nation‘, die mit der Eingrenzung des Staates auf die Sicherheit der Bürger parallel geht, setzt exakt auf die pädagogische Freiheit der *civil society*, die sein Rezipient John Stuart Mill ebenfalls für das Bildungswesen reklamierte, als er „On Liberty“ schrieb (Mill, 1859/1975). Das strikte Verdikt gegen die Konstruktion von ‚Gesinnung‘ im Bildungswesen und die scharfe Abwehr von pädagogischen Programmen der ‚Sittenverbesserung durch den Staat‘ zeigen die liberalen Prioritäten ebenso wie die eng begrenzte zentralstaatliche Normierung des Bildungswesens. Humboldt nutzt allein die indirekte Steuerung, z. B. die Qualitätssicherung in den Lehrer-Examina, die Durchsetzung des Leistungsprinzips, zumal im Abitur und auch gegenüber dem vorher privilegierten Adel, und die Sicherung von Gleichheit in der Angebotsstruktur der Schulen, die Differenz allein über die individuelle Leistungsfähigkeit der Lernenden erzeugen soll, aber nicht etwa das Versprechen gleicher Zielerreichung gibt. Historisch stützen u. a. die Vorgaben des Allgemeinen Landrechts von 1794 solche Prämissen, z. B. in der Vorgabe der ‚Unterrichtspflicht‘, die von den ‚Hausvätern‘, also zivilgesellschaftlich, zu sichern ist, statt der staatlichen Durchsetzung und Garantie von ‚Schulpflicht‘. Zivilgesellschaftlich kann man auch die Organisation des höheren Schulwesens in Preußen interpretieren, das starke lokale Autonomie und die Mitwirkung der einzelschulischen Profession und des Schulpublikums in der Gestaltung von Bildungsprozessen ermöglicht. Solche zivilgesellschaftlichen Elemente der Bildungsorganisation bleiben im 20. Jahrhundert aber in Deutschland nicht bedeutsam, sondern eher andernorts, z. B. in der lokal zentrierten Schulstruktur in den USA oder in der kantonalen Schulverfassung der Schweiz. Dagegen zeigt das deutsche Elementarschulwesen bis 1918 schon die strukturellen Schwächen dieser Bildungsorganisation. Die ‚Nation‘ reduziert sich faktisch auf das bürgerliche Milieu, volle Teilhabe an Bildung setzt Besitz voraus, das Schulwesen insgesamt hat den Status eines „sozialen Klassenschulsystems“ (Müller, 1977), das für die Mehrheit des Volkes allenfalls basale Kompetenzen sichert, und sonst Indoktrination und soziale Kontrolle prozediert.

Mit der Weimarer Schulgesetzgebung entsteht die Mischform eines Bildungswesens, das bis heute zwar auf Schulpflicht basiert und insofern die Rechte der Milieus stark beschneidet, in Deutschland bis zum Verbot des *home schooling* 2006, aber freie Schulträger, Konfessionalität und das Elternrecht – bei der Erziehung – eindeutig anerkennt, Milieus also zugleich reprivilegiert, das Bildungswesen wiederum, seine Lernziele, Curricula, Professionen oder die Binnenorganisation, zentralstaatlich regiert. Diese Verrechtlichung löst nach 1970 die letzten Reste des Absolutismus im Schulwesen auf, neben der Bürokratisierung bringt sie aber auch milieuspezifische Limitierung des Staates, z. B. curricular, etwa bei der Sexualkunde. Reformpädagogische Bewegungen (vgl. Keim & Schwerdt, 2013) stellen im 20. Jahrhundert einerseits ‚freie‘ milieuspezifische Praktiken außerhalb des staatlichen Schulwesens dar, andererseits lokal ermöglichte Formen der systeminternen Modernisierung, insgesamt eher rhetorisch-programmatisch

bedeutsam, als eine systemisch bedeutsame Form zivilgesellschaftlicher Praxis. Zwar bleiben im Föderalismus Rechte der Einzelstaaten erhalten, aber in den Einzelstaaten ist es wiederum Zentralismus, der das Bildungssystem regiert, bildungstheoretisch zunehmend egalitär gedacht, weil z. B. differenz erzeugende Konstrukte wie ‚volkstümliche‘ vs. ‚gelehrte Bildung‘ nach 1960 zugunsten einer insgesamt wissenschaftsorientierten Grundbildung ihre Geltung verlieren. Die Funktionsprinzipien des Systems bleiben liberal, meritokratisch, an Leistung orientiert und individualisiert, ohne dass man verkennen kann, dass mit der zunehmenden Geltung der Chancengleichheitserwartung Schule in allen westlichen Kulturen zu einem Ort wird, der kompensatorisch die Folgen sozialer Ungleichheit im Geiste des Wohlfahrtsstaates aufheben soll.

In den Erziehungsdiktaturen des 20. Jahrhunderts (vgl. Benner, Tenorth & Schriewer, 1998) erhält sich der – jetzt radikalisierte, politisch nicht-konforme Milieus vollständig ausgrenzende – Zentralismus in der Organisation des staatlichen Schulwesens. Das System wird gegen meritokratische Prinzipien aber politisierend überformt, z. B. beim Zugang in höherwertige Bildungsgänge, bei der beruflichen Verwertung von Zertifikaten, in der staatszentrierten Gesinnungsbildung mit überwältigenden Praktiken der Indoktrination. Zugleich wird der staatliche Zugriff über das Bildungswesen hinaus auf die Lebenswelt der Milieus ausgeweitet, Gesellschaft, Kultur und Öffentlichkeit werden selbst als Erziehungsraum definiert. Im Geiste von Campanellas „Sonnenstaat“ wird der öffentliche Raum erobert, um mit Praktiken einer „Ceremonial Pedagogy“ das kollektive Bewusstsein zu prägen und die „Neuordnung ganzer Staaten und Gesellschaften“ zu inszenieren (Schriewer, 2009, S. 8). In der Sowjetunion nach 1920, im Japan der Meiji-Zeit oder im revolutionären Mexiko gibt es dafür aussagekräftige Exempel; die ‚Ästhetisierung der Politik‘ im Nationalsozialismus und in den faschistischen Staaten gehört ebenso in diesen Kontext wie obligatorische Staatsjugendorganisationen, gleich ob Hitler-Jugend oder FDJ.

### III.

Was lässt sich über die Wirkung dieser Systeme sagen, welche Legitimation können sie für sich beanspruchen? Dabei ist das Wirkungsproblem schwieriger zu behandeln als die Legitimationsfrage, denn niemand wird – hofft man retrospektiv doch – heute noch Erziehungsdiktaturen begrüßen. Aber man kann auch nicht verkennen, dass die radikale Kritik der Schule auch die Legitimation staatlich kontrollierter Erziehung selbst in demokratischen Staaten strikt bezweifelt. Konzentriert man sich zunächst auf das Wirkungsproblem, sind trotz der überreichlich sprudelnden Monitoring-Studien die Befunde spärlich, meist nur auf die kognitive Leistung bezogen, zugleich nicht für das ganze 20. Jahrhundert und alle skizzierten Systeme vergleichbar verfügbar. Angesichts dieser Forschungslage sollen im Folgenden die Effekte nur in drei Dimensionen diskutiert werden, die aber für Bildungssysteme in der Moderne zweifellos bis heute zentral sind: Die Wirkungsdiskussion bezieht sich (i) auf die basale Funktion der Durchsetzung der Beschulung aller Heranwachsenden, (ii) auf die Sicherung der Grundbildung

sowie (iii) auf die sozioökonomischen Entwicklungspotentiale, die mit Bildung für Gesellschaft erhofft werden. Die mentalitätsprägende Funktion der Schule ist sicherlich ebenfalls kommunikativ oder ökonomisch zentral und – natürlich in Varianz – durchaus gegeben (vgl. Caruso, 2006), sie wird aber erst bei der Legitimationsdebatte mit aufgenommen.

Jedes nationale Bildungssystem der Moderne, gleich welchen Typus, sieht sich zunächst mit der Erwartung konfrontiert, ihre basale Funktion, also die Beschulung aller Heranwachsenden im Generationswechsel zu sichern. Systeme, die nur auf Unterrichtspflicht und die Leistung der Hausväter setzen, haben, wie das preußische Exempel belegt, einige, ökonomisch gut erklärbare Schwierigkeiten, dieses Ziel zu erreichen, zumal gegenüber den Unterschichten und in ländlichen Regionen, weil dort die Kinder anders, nämlich im Haus, verfügbar sein müssen. Relativ früh im 19. Jahrhundert beginnt deshalb an dieser Stelle die staatliche Schulpolitik mit Schulangeboten, mit der Normierung der Schulbesuchsdauer, mit der Einstellung und Bezahlung der Lehrer (etc.). Es dauert aber noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, bevor tatsächlich alle Heranwachsenden – in unterschiedlicher Dauer, erst im 20. Jahrhundert auch ganzjährig und bis zu acht Jahren – beschult werden. Im 20. Jahrhundert ist in der nördlichen Hemisphäre, städtisch wie ländlich, Beschulung ein regelhaft erwartbares Ereignis im Lebenslauf. Erziehungsdiktaturen wie in der UdSSR oder in Italien arbeiten – schon aus ideologiepolitischem Eigeninteresse – intensiv daran, die nationale Rückständigkeit in dieser Hinsicht zu beseitigen. *Education for all* ist aber weltweit noch nicht gesichert, in allen Bildungssystemvarianten gehen vielmehr Inklusion und Exklusion in der Teilhabe an Bildungsprozessen parallel. In den Erziehungsdiktaturen wurde Ausgrenzung über ‚Rasse‘ oder ‚Klasse‘ offensiv legitimiert, westliche Systeme erzeugen systematisch Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung, gelegentlich hilft nur die Justiz, wie in den USA 1954 (Brown vs. Board of Education of Topeka), um rassistische Barrieren abzubauen, Inklusion ist noch heute ein kontroverses Thema.

Bezogen auf die Sicherung der Grundbildung, hat man für den gesamten Prozess leider nicht die Daten, die aus aktuellen Monitoring-Studien vorliegen, aber auch mit den vorliegenden Befunden kann man für das 20. Jahrhundert sagen, dass umfassende Beschulung nicht zugleich die universale Sicherung von Grundbildung oder auch nur die Alphabetisierung aller garantiert. Die für Preußen bekannten Daten belegen z. B. das unterschiedliche Tempo der Alphabetisierung und den Vorsprung der westlichen Provinzen gegenüber den östlichen bis ins frühe 20. Jahrhundert. Spätere Befunde, bis in die Bundesrepublik, zeigen, dass trotz umfassender Beschulung Grundbildung immer noch nicht gesichert und Bildungsarmut nicht ausgeschlossen ist: als Armut an Kompetenzen, Armut bei Zertifikaten und Armut bei den lebenslaufbezogenen Chancen der sicheren und selbstbestimmten Reproduktion am Arbeitsmarkt. Solche Defizite sind historisch für Erziehungsdiktaturen ebenso nachweisbar wie für zivilgesellschaftlich regierte Bildungssysteme. In Mecklenburg z. B. erreichten zu DDR-Zeiten noch 1960 bis zu einem Drittel der SchülerInnen nicht die Lernziele der Oberschule; noch zum Ende der DDR verließen ca. 16% der SchülerInnen die POS ohne den schultypischen Abschluss der 10. Klasse, finden aber immer irgendwie Arbeit. In den USA wiederum umfasst die Zahl

der funktionalen Analphabeten zurzeit mehr als 50 Millionen BürgerInnen, in der Bundesrepublik geht man von ca. sieben Millionen aus. Nicht einmal einfache Erwartungen werden also zuverlässig und universal in der Schule erfüllt.

Eher die Ambivalenz der Leistungen gilt auch für die sozioökonomischen Entwicklungspotentiale, die mit Bildung für die Gesellschaft, ihre Modernisierung oder ihr ökonomisches Wachstum, erhofft werden. Die Bildungsökonomie hat für die lange historische Dauer schon deutlich Ernüchterung über die anfangs übergroßen Erwartungen auf die spezifische und separierbare Bedeutung des Humankapitals entwickelt (vgl. Lundgreen, 1973); die staatssozialistischen Gesellschaften litten auch nicht an mangelnder Kompetenz der Individuen, sondern an fehlender Rationalität der Steuerungssysteme, die z. T. Kompetenz vernichtet oder ignoriert statt genutzt haben; die NS-Diktatur hat eher nichtintendiert Modernisierung pädagogisch befördert. Nicht zufällig erweitert die Bildungsökonomie die als relevant beurteilten Bildungswelten immer stärker über die Pflichtschule hinaus auf die vorschulische Erziehung einerseits, auf Lebenslanges Lernen andererseits aus, arbeitet also mit einer unspezifizierten Generalhypothese über die Bedeutung von ‚Bildung‘. Kompetenzkonstruktion im Bildungssystem ist neben milieuspezifischen Bedingungen nur ein Faktor neben einigen für Modernisierung und Wachstum eher bedeutsamen anderen. Zwar nicht in diktatorischen Mustern, aber in der Normalität eines entgrenzten lebenslangen pädagogischen Zugriffs verändern sich dabei die Bedeutung von Bildungssystemen von der alten Gleichsetzung mit Primar- und Sekundarschulen weg auf eine umfassend in Normen, Professionen und Institutionen den Lebenslauf insgesamt begleitende Bildungsinfrastruktur. Spätestens dann wird das Legitimationsproblem ebenfalls umfassend virulent.

#### IV.

Die Diskussion über die ‚Grenzen der Erziehung‘ beginnt im 20. Jahrhundert zeitgleich mit der Ausweitung der Erziehungsambitionen, für die Nohl nicht das einzige Beispiel ist. „Neue Erziehung“, sein Bezugspunkt, war auch eine zentrale Losung sozialistischer Parteien und ihrer pädagogischen Theoretiker, die das „Kind als Träger der werdenden Gesellschaft“, wie Löwenstein in Berlin, oder die Jugend zum „Bauvolk der kommenden Welt“ adressierten, wie in der österreichischen Arbeiterbewegung. Aber solche Emphase ist kein Privileg der politischen Linken. Die Hoffnung auf die ‚Junge Generation‘ inspiriert die Nationalsozialisten genauso wie italienische Faschisten. Die alte Utopie einer pädagogischen Konstruktion des ‚Neuen Menschen‘ ist rechts wie links zu hören, bei ReformpädagogInnen beliebt und zugleich staatssozialistisches Programm von den Ordnungsphantasien der frühen Sowjetunion bis zu Maos Kulturrevolution. Die Bildungsreformdebatte seit den späten 1950er Jahren und die Plädoyers für ‚Bildung‘ bis heute bestätigen die inzwischen weltweite Ausbreitung solcher Losungen.

Die Diskussion der ‚Grenzen‘ und von ‚Macht und Ohnmacht der Erziehung‘ findet innerhalb wie außerhalb der Pädagogik an diesen Phänomenen schon seit der Weimarer Republik ein dankbares Feld, wenn auch so gut wie gar nicht in den Erziehungsdiktatu-

ren oder erst nach ihrem Ende und dann, enttäuscht vom eigenen Misserfolg, mit Ohnmachts-Thesen (vgl. Neuner, 1992). Einerseits wird in dieser Debatte, theologisch oder subjekttheoretisch, ethisch oder politisch, die Legitimation des Zugriffs auf das Subjekt bezweifelt. Das Argument erhält sich erziehungskritisch bis in die Gegenwart, in der Antipädagogik oder in der Kritik der Verschulung der Gesellschaft, immer begleitet von neuer Emphase, z. B. der Wucht, mit der nach 1970 Befreiungspädagogen die Erziehung als Medium der Emanzipation der Unterdrückten feiern oder als Herrschaftsinstrument des Kolonialismus kritisieren. Andererseits wird im Grenzen-Diskurs z. B. bei psychoanalytischen Theoretikern, wie Bernfeld, scharf bestritten, dass die Erziehung kann, was sie soll, sie nicht mehr sei als ein Palliativ. Andere Kritiker unterstellen zwar noch große Wirkungen und sehen die Ursache in der „Erziehungsförmigkeit“ der Erziehung (vgl. Holzkamp, 1983), die unvermeidlich Praxis der Überwältigung sei. Dabei kommt allerdings eine Relativierung insofern ins Spiel, als diese Effekte für solche Kritiker nur mit Erziehung in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft verbunden sind. Die Erfahrung des 20. Jahrhunderts spricht aber dafür, dass schon Erziehungsdiktaturen, gleich ob faschistisch oder sozialistisch, solche unterscheidenden Annahmen nicht bestätigen. Die faschistischen Erziehungsdiktaturen werden auch nirgends positiv bewertet; aktuelle Vertreter einer kapitalismuskritischen Erziehungstheorie wollen freilich ihre alten Utopien retten und werten den Staatssozialismus als stalinistische Verfallsform ab. Das sind nun Rettungsversuche, die nur milieuspezifisch überzeugen, so wie die bei radikal linken Theoretikern anzutreffende Verteidigung von Erziehungsdiktaturen. Herbert Marcuse etwa sah eine

mögliche Entschuldigung (sie ist schwach genug!) der ‚Erziehungsdiktatur‘ darin, daß das schreckliche Risiko, das sie einschließt, nicht schrecklicher als dasjenige sein kann, das die großen liberalen wie autoritären Gesellschaften jetzt eingehen, und daß die Kosten nicht viel höher sein können. (Marcuse, 1967, S. 61)

Das wird man von 1989/90 aus und schon allein im Vergleich von BRD und DDR nicht akzeptieren, ohne deshalb über liberale Gesellschaften blauäugig zu argumentieren. Dafür gibt es Kritiken, die an der aktuellen Form von Erziehung in westlichen Gesellschaften die systematische Entgrenzung (vgl. Lüders, Kade & Hornstein, 1995) und eine ausgreifende Pädagogisierung bzw. *educationalization* der öffentlichen Erziehung (vgl. Depaepe & Smeyers, 2008) sehen, nicht diktatorial dirigiert, aber von der Logik der Systembildung und ihrer Vernetzung mit Gesellschaft erzeugt, deshalb umso nachhaltiger. Dann entsteht freilich die Frage, was man von Erziehungssystemen überhaupt erwarten darf, wenn es neben der Ambivalenz in der Leistungsdimension immer auch die nichtintendierten, aber offenbar unvermeidlichen Folgen der Systembildung gibt, die im Effekt die Individuen nicht bilden, sondern entmündigen. Das hat die Grenzen-Diskussion nicht beantwortet, aber die emphatischen Programme von 1918 oder 2015 stellen sich dieser Frage auch nicht.

## V.

Im Rückblick auf das 20. Jahrhundert wird damit ein Problem der gesellschaftlichen Konstruktion und Reflexion von Erziehung sichtbar, das jenseits der Emphase, aber auch jenseits der binären Codierung von Macht und Ohnmacht angesiedelt ist. Erziehung kann offenbar nicht alles, was sie soll, aber mehr, als sie darf – das ist das pädagogische Dilemma, das uns die Erfahrung des 20. Jahrhunderts in großer Schärfe bereitet, auch mit den dunklen Seiten reformpädagogischer Bewegungen. Unverkennbar, in allen historischen Prozessen und für die Konstruktion aller gesellschaftlichen und kulturellen Praxen ist Lernen, Bildung, die Aktivität der Subjekte im Umgang mit Welt eine notwendige Voraussetzung – insofern eine universale Spezialfunktion moderner Gesellschaften, aber doch nicht die allein hinreichende oder gar die stärkste Bedingung der Gestaltung der Welt. Politik und Macht, Produktionsverhältnisse und mediale Strukturen, Kulturen und Milieus setzen zwar immer auf einen lernfähigen und lernenden Adressaten, suchen ihn auch zu formen, aber sie machen sich in ihrer Dynamik nicht davon abhängig, sondern vertrauen auf ihre eigenen Handlungslogiken und Praktiken, auf Recht und Gesetz, Normierung und Gewalt, auch auf die Verführbarkeit der Subjekte.

Zugleich ist die Stabilität der emphatischen Erwartungen an Erziehung plausibel, nicht nur wegen der universalen Spezialfunktion. *Bildung* – das ist die legitime Seite – ist zum Synonym für das individuell wie kollektiv zu erstrebende gute Leben geworden, als öffentliches Gut unstrittig, aber doch nie anders als kontrafaktisch formulierbar, weil die damit präsente Norm der Vervollkommnung von Individuen und der ‚Gattung‘ kein Ende der Anstrengung kennt und die Norm nicht verschleißt. Aus einer Machtperspektive – das ist die problematische Seite – ist die Allpräsenz von Bildung Chance und Bedrohung zugleich, geeignet, sie für alle Ambitionen zu funktionalisieren, dennoch bedrohlich wegen des Eigensinns der Subjekte. Nicht zufällig verlassen sich gerade Erziehungsdiktaturen nicht allein auf die Macht der Erziehung, sondern stabilisieren ihre Herrschaft durch offene und verdeckte Repression, Polizei und Geheimdienste, Zensur, Indoktrination und die Kontrolle offener Erfahrung und freier Kommunikation, ohne doch, wie die staatssozialistischen Diktaturen, den Verlust an Zustimmung und den inneren Zerfall dauerhaft verhindern zu können. Selbst Indoktrination kennt ihre Grenzen, der Eigensinn der Subjekte lässt sich nicht vollständig dispensieren. Vielleicht ist die sanfte Gewalt der Pädagogisierung in westlichen Kulturen sogar nachhaltiger wirksam, individuell, weil sie die Freisetzung zu eigenem Handeln – die gesellschaftliche Norm der Individualisierung – mit der Selbstunterwerfung unter die systemisch-pädagogisch im Lebenslauf präsenten Mechanismen der Konstruktion des eigenen Lebens verbindet, so dass selbst noch die Zurechnung von Erfolg und Misserfolg im Bildungsprozess konstruiert und individualisiert wird. Kollektiv bleibt Bildung als ein Mythos nutzbar, dem man zuschreiben kann, was sonst nicht geschieht, denn „die Illusion, in der Gesellschaft Unerledigtes unter Umgehung politischer Lösungen über die Schule erledigen zu können“ (Heydorn, 1967, S. 130), hat sich stabil erhalten, nicht nur bei uns (vgl. Labaree, 2010). „Sie beruht“ aber, da wird man Heydorn zustimmen, „auf einem schlichten Mißverstehen der historisch wirksamen Kräfte, auf der Unfähigkeit, sie in

eine rechte Proportion zu setzen“ (Heydorn, 1967, S. 130). Das 20. Jahrhundert hat uns damit aber, gegen alle kritische Bildungstheorie, auch die Frage hinterlassen, ob das schlichte Vertrauen auf die alten politischen oder pädagogischen Utopien die angemessene Antwort ist.

## Literatur

- Benner, D., Schriewer, J., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1998). *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Geschichte und nationaler Gestalten*. Weinheim: DSV.
- Caruso, M. (2006). Der umgekehrte Pfeil. Analytische und politische Potentiale der Idee einer „Bildungsgesellschaft“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 19–26.
- Depaepe, M., & Smeyers, P. (Hrsg.) (2008). *Educational Research: The educationalisation of social problems*. Dordrecht: Springer.
- Dudek, P. (1999). *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heydorn, H.J. (1967). Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation. In ders. (1980), *Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften* (Bd. 1, S. 75–135). Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Holzkamp, K. (1983). Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen? Oder: Über die Widersprüchlichkeit fortschrittlicher Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. *Demokratische Erziehung*, 9(1), 52–59.
- Keim, W., & Schwerdt, U. (Hrsg.) (2013). *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland* (2 Bände). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Labaree, D. (2010). *Someone Has to Fail: The zero-sum game of public schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lüders, C., Kade, J., & Hornstein, W. (1995). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 207–215). Opladen: Leske + Budrich.
- Lundgreen, P. (1973). *Bildung und Wirtschaftswachstum im Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts. Methodische Ansätze, empirische Studien und internationale Vergleiche*. Berlin: Colloquium.
- Marcuse, H. (1967). *Der eindimensionale Mensch*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Mill, J.S. (1859/1975). *On Liberty: Annotated text, sources and background, criticism*. New York: Norton.
- Müller, D.K. (1977). *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulsystems im 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neuner, G. (1992). Pädagogik zwischen Allmacht und Ohnmacht. In Marx-Engels-Stiftung e. V. (Hrsg.), *Marxistisches Menschenbild – eine Utopie?* (S. 71–109). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Nohl, H. (1923). *Pädagogische Aufsätze*. Langensalza: Beltz.
- Schriewer, J. (2009). „Ceremonial Pedagogy“ in Revolutionary Societies: Public staging and aesthetic mass inculcation in Meiji Japan, the early Soviet Union and post-1910 Mexico. In ders. (Hrsg.), *Remodelling Social Order through the Conquest of Public Space: Myths, ceremonies and visual representations in revolutionary societies* (S. 8–26). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Tenorth, H.-E. (2017). Wilhelm von Humboldt, ein Philosoph als Bildungspolitiker. Zuschreibungen, historische Praxis, fortdauernde Herausforderung. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, 69(2), 125–149.
- UNESCO (Hrsg.) (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.

**Abstract:** Three models of public education systems that are characteristic for civil societies, dictatorial states and welfare states, are discussed in relation to the question of whether education can do what it is expected to do, and whether it is allowed to be what education should be and (maybe can be). The structure, implications and effects of public education, realised between 1918 and 2015, are read as a proof of the promises that characterised this period. The result is scepticism about the great rhetoric, but at the same time an attempt to clarify once and for all the power of education as a universal special function in modern societies.

**Keywords:** Education, Educational Dictatorship, Special Function, Pedagogicalisation/ 'Pädagogisierung', Civil Society

### **Anschrift des Autors**

Prof. i. R. Dr. Dr. h. c. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: [tenorth@hu-berlin.de](mailto:tenorth@hu-berlin.de)

Sabine Reh

## Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale

*Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung*

**Zusammenfassung:** Um das erziehungswissenschaftliche Wissen über die Qualität von Unterricht zu erweitern, sind Neuausrichtungen in der quantitativen und in der qualitativen Unterrichtsforschung notwendig. Stärker als bisher sind dabei konzeptionell, d. h. im Hinblick auf theoretische Modellierungen, fachliche Aspekte des Unterrichtens zu berücksichtigen. Im Beitrag wird – auf alte didaktische Denktraditionen zurückgreifend – vorgeschlagen, historische Muster der Fachlichkeit des Unterrichts, wie sie sich erst in unterrichtlichen Interaktionen realisieren, zu rekonstruieren.

**Schlagnote:** Unterrichtsforschung, Didaktik, Fachlichkeit, Fachunterricht, Unterrichtsinteraktion

### 1. Als Ausgang: Ein doppeltes Problem

In den letzten Jahren sind einerseits Engführungen in der Unterrichtsforschung zu beobachten, z. B. die Konzentration auf Standards, *large scale assessments* oder outcomeorientierte Analysen, gleichzeitig erleben aber auch abgebrochene Debatten eine Renaissance, z. B. über das Curriculum, Unterrichtsinhalte oder Fragen der Kanonisierung. Diese Themen scheinen heute etwa erneut auf, wenn angesichts der Betonung ‚metafachlicher‘ Kompetenzen die erhöhte Kontingenz oder Vernachlässigung von Inhalten beklagt und mindestens im Feuilleton oder in Tischgesprächen unter Bildungspolitiker\*innen, Lehrer\*innen und Intellektuellen erneut eine Debatte über den Kanon und notwendiges Wissen gefordert wird.

Zu den Engführungen gehören sowohl eine modelltheoretische Vereinseitigung in der empirischen Bildungsforschung als auch, sogar bei Kritiker\*innen, die Hypostasierung einer dem Unterricht vorausliegenden ‚Sache‘ in der qualitativen Rekonstruktion des Unterrichts. Während einerseits Lernergebnisse, fachliche Lernzuwächse, auf Seiten der Schüler\*innen oder der Input auf Seiten der Lehrkraft und dessen Bedingungen, etwa deren fachliches Wissen (Prenzel & Doll, 2002, S. 23; Reiss, Hellmich & Thomas,

2002), als abhängige und unabhängige Phänomene bzw. umgekehrt modelliert werden, ohne letztlich beobachten zu können, was im Prozess zwischen einem ‚In-‘ und einem ‚Output‘ mit den Adressat\*innen geschieht, wird andererseits so getan, als gäbe es die ‚Sache‘ des Unterrichts auch ohne den Unterricht, an der gemessen dieser zumeist versagt und eigentlich kaum je einmal Bildung ermöglicht (vgl. Gruschka, 2008, 2010, 2011). Mit diesen Engführungen ist aus dem Blick geraten, was in der deutschen didaktischen Denktradition (vgl. Hopmann, 1999; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995; auch Terhart, 2015) als unhintergebar unterstellt wurde – nämlich die Dreistelligkeit des Verhältnisses zwischen einem Unterrichtsgegenstand, der Lehrperson und ihren Schüler\*innen (vgl. jünger und bildungstheoretisch begründet Musolf & Hellekamps, 2003). Die grundlegende Erkenntnis, dass es sich bei Unterricht im modernisierten Schulwesen seit dem 18. Jahrhundert um ein Interaktionssystem handelt (vgl. Petrat, 1979; Caruso, 2011), in dem die Beteiligten über etwas, das gleichzeitig als Gegenstand eines ‚Schulfaches‘ bestimmt ist, miteinander sprechen und dabei in bestimmten Praktiken und Interaktionsritualen Schulwissen ‚koproduzieren‘, hätte die Augen dafür öffnen können, dass Fachlichkeit und Interaktivität im unterrichtlichen Geschehen eng zusammengehören, das eine vom anderen auch zu analytischen Zwecken nur mit größeren Verlusten an ‚Realitätsnähe‘ getrennt werden kann.

Das Problem wird durchaus gesehen: Eckhard Klieme hat in einem kritischen Resümee der Unterrichtsforschung seit den 1970er Jahren – immerhin nach verschiedenen DFG-Schwerpunktprogrammen zur Unterrichtsforschung (vgl. DFG-Kommission Erziehungswissenschaft, 1974; Prenzel & Allolio-Näcke, 2006; Klieme, 2006) und dem Aufstieg der *large scale assessments* in den 1990er Jahren (vgl. Baumert & Lehmann, 1997; Baumert et al., 2001) – konstatiert, dass diese Anstrengungen theoretisch in hohem Maße unbefriedigend geblieben seien. Die Qualität von Unterricht, der explizit als sozialer Prozess verstanden wird, in dem Lehrerhandeln keineswegs Schülerhandeln determiniere, in dem es vielmehr um eine Koproduktion von Wissen gehe, sei mit Hilfe einfacher „Zusammenhangsmuster“ zwischen Prozessen und Ergebnissen kaum angemessen zu erfassen (Klieme, 2006, S. 772). Die für Zusammenhänge, neben „Klassenführung“, „Beziehungsqualität“, und „Motivationsunterstützung“, besonders wichtigen Variablen „Zielklarheit“ und „Transparenz“ und schließlich auch das, was als „kognitive Aktivierung“ bezeichnet wird, dominierten, aber sie hingen eng mit der „Aufbereitung fachlicher Inhalte“ zusammen, die wiederum nicht angemessen berücksichtigt würden:

Dies ist ein Hinweis darauf, dass die empirische Unterrichtsforschung doch sehr genau auf fachspezifische Zusammenhangsmuster achten muss. Dazu bedarf es einer engen Zusammenarbeit mit Fachdidaktiken, denen in der neuen Unterrichtsforschung nicht nur die Rolle von Anwendern allgemeiner Theorien zukommt; der Fachbezug gehört vielmehr zum theoretischen Kern dieser Forschung. (Klieme, 2006, S. 772)

Noch deutlicher äußert sich Frank Lipowsky, der die Bedeutung der „fachgebundenen Interaktion“ und die „kognitiv anspruchsvolle Auseinandersetzung“ mit zentralen fach-

lichen Kernideen für den Aufbau kognitiven Wissens betont (Lipowsky, 2009, S. 94) und zusammenfasst:

Die angeführten theoretischen Erklärungen für die berichteten Effekte der dargestellten Unterrichtsmerkmale können nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine konsistente Theorie des Unterrichts, die die Spezifität der einzelnen Unterrichtsfächer ausreichend berücksichtigt und empirische Befunde unterschiedlicher Disziplinen einbezieht, noch aussteht. (Lipowsky, 2009, S. 98)

Eine Tagung der Kommission „Schulforschung und Didaktik“ hat zwar im Jahre 2017 unter dem Titel „Sache – Dinge – Aufgaben? Zur Bedeutung von Fachlichkeit in der Unterrichtsforschung“ das Thema aufgegriffen, aber selbst die ‚qualitative‘ bzw. ‚interpretative Unterrichtsforschung‘ bestätigt immer noch die zentrale Defizitdiagnose. Auf dem Weg zur Beantwortung der Frage, was Unterricht sei, was ihn in seiner pädagogischen Spezifik kennzeichne (Geier & Pollmanns, 2016, S. 7), kommt sie entweder weitgehend ohne Überlegungen zu den Unterrichtsinhalten aus oder droht in einen bildungstheoretischen Konsens der auslaufenden 1950er und 1960er Jahre über die Bedeutsamkeit einer unhistorischen ‚Sache‘ des Unterrichts zurückzufallen (vgl. Gruschka, 2010; vgl. kritisch Reh, 2014, 2017). So analysiert auch Andreas Gruschka, der vor dem Hintergrund der didaktischen Tradition die Bedeutsamkeit der ‚Sache‘ des Unterrichts hervorhebt und deren Logik zwar als Leitgröße des Unterrichts und damit auch der Qualität von Unterricht bestimmt (Gruschka, 2011, S. 136), die ‚Sache‘ jedoch nicht konsequent und empirisch als Produkt unterrichtlicher Interaktion.

Exemplarisch zeigt das die Rekonstruktion eines ‚Präsentations-Unterrichts‘ über das Mittelalter. Gruschka stellt hier die Darlegung des problematischen Epochenbegriffs ‚Mittelalter‘ – wie in einer Art ‚Sachanalyse‘ zur Unterrichtsvorbereitung – voran (Gruschka, 2008, S. 39–40) und kritisiert im Anschluss die im Unterricht vorgenommene Schwerpunktsetzung auf die Rekonstruktion von zufällig ausgewählten historischen Lebenswelten statt auch auf „Gesellschafts- und Herrschaftsgeschichte“ (Gruschka, 2008, S. 117). Er erklärt diese Schwerpunktsetzung als Unvollständigkeit der thematisierten ‚Sache‘ oder deren, gemessen an ihrer Wahrheit, falsches Verständnis – zu einem entscheidenden Qualitätsproblem des beobachteten Unterrichts. Nun könnte man in Frage stellen, ob gerade das Verfehlen des zufällig oder erklärbar von Gruschka vorgetragenen, jedenfalls historisch-spezifischen Epochen- und im Besonderen des Mittelalter-Verständnisses verantwortlich ist für das Qualitätsdefizit des beobachteten Unterrichts. Immerhin könnte Gruschkas Verständnis zumindest ergänzt werden, denn mit guten Argumenten betrachten manche Historiker\*innen gerade das „lange Mittelalter“ als in den Strukturen der Lebenswelt jedenfalls auch verankert (vgl. LeGoff, 2016). Man könnte andererseits aber vor allem vermuten, dass auch und gerade das fachliche Problem dieses Unterrichtsbeispiels fundiert ist in der Missachtung konventionalisierter Arbeitsformen und Interaktionsgepflogenheiten des historischen Unterrichts, nämlich im Umgang mit Quellen und in der Diskussion von Zeugenschaft und Beglaubigung des Wissens (vgl. Reh & Wilde, 2016) – mithin in der Logik dessen, was auch für Gruschka Stein

des Anstoßes ist, in der Logik eines Unterrichtes, der auf ‚selbständige Informationsbeschaffung‘ und Präsentation durch die Schüler\*innen setzt – und etwas anderes zur ‚Sache‘ macht als das Mittelalter. In Gruschkas Analyse wird letztlich die vollständige Repräsentation einer Sache, die er selbst immer schon kennt (tatsächlich eine immer strittige wissenschaftliche Wahrheit), identisch mit der Ermöglichung von Bildung auf Seiten der beteiligten Schüler\*innen, mit der bildenden Qualität von Unterricht.

Was könnte es aber heißen, Unterrichtsqualität, wie in diesem Beitrag argumentiert wird, als eine Funktion von Fachlichkeit und diese wiederum konstitutiv im Zusammenhang mit der Interaktivität des Unterrichts zu konzeptionieren? Einen Vorschlag unterbreiten Klieme und Kolleg\*innen (BMBF, 2003). Wenn es gilt, „die Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen besonders klar heraus[zuarbeiten“, etwa „die grundlegenden Begriffsvorstellungen (z. B. die Idee der Epochen in der Geschichte, das Konzept der Funktion in der Mathematik, die Vorstellung von situations- und adressatengerechten Textsorten in den philologischen Fächern), die damit verbundenen Denkoperationen und Verfahren und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen“ (BMBF, 2003, S. 26), scheint es einfach: Man identifiziere die einem Fach, einer „Wissensdomäne“ oder einem „Gegenstandsbereich“, entsprechende „Universitätsdisziplin (BMBF, 2003, S. 25) und bestimme damit die jener „Wissensdomäne“ angemessenen Aktivitäten und Interaktionen. Aber auch das scheint leichter gesagt als getan – wie ein Blick auf die Diskussion über Kerncurricula aus eben dieser Zeit lehren kann (vgl. Tenorth, 2001, 2004). Was für das Fach Mathematik noch vergleichsweise wenig Platz erfordert (vgl. Tenorth, 2001, S. 22–25), entpuppt sich schon beim zweiten Unterrichtsfach, dem Fach Deutsch, als problematisch, wo es auch auf mehr Seiten und mit mehr Autor\*innen nicht wirklich gelingt (vielleicht auch gerade deshalb), über sehr abstrakte Formulierungen hinausgehend, einen solchen Kern festzulegen (vgl. Tenorth, 2001, S. 78–81). Das aber ist kein Versagen der Fachdidaktiker\*innen, verweist vielmehr auf Geschichte: die der Unterrichtsfächer und die der damit verbundenen Fachlichkeit. Das einzelne Schulfach steht in einem Wechselverhältnis und in historisch sich wandelnden hierarchischen Relationen zu Wissensfeldern außerhalb der Schule und zu anderen sich entwickelnden und transformierenden Schulfächern. Offenbar liegt hier letztlich ein falsches Verständnis von Schulwissen oder der ‚Sache‘, die der Unterricht konstruiert, vor.

## 2. Schulfach als historische Form und Fachlichkeit

Die Herausbildung der Form ‚Schulfach‘ zum „Handlungsrahmen“ der modernen Schule (vgl. Goodson, Hopmann & Riquarts, 1999; Tenorth, 1999) ist ein umfassender Prozess der Verfächerung. Dabei handelt es sich – dem zentralen Narrativ der Bildungsgeschichte folgend – um den entscheidenden Prozess, in dessen Rahmen sich spezifische und gegeneinander abgegrenzte Wissensbestände und Praktiken der Wissensaneignung bzw. -vermittlung, und damit eben auch Fachlichkeit, herausbilden. Darunter sind im Einzelnen je nach Schulfach variierende „practices of acquiring knowledge“, „practices of rehearsing and reinforcing knowledge“ und „practices of assessing knowledge“

(vgl. Ackerberg-Hastings, 2014) zu unterscheiden. Im Gegensatz zur früher üblichen Auffassung – Schulfächer entstünden in einer Art ‚Ausdifferenzierung‘ aus größeren ‚Einheiten‘ und seien gekennzeichnet bzw. definiert durch den Bezug auf ein diesen vorausliegendes, abgegrenztes Fachwissen – muss also in einer grundsätzlich historischen Perspektive davon ausgegangen werden, dass sowohl das Schulfach als Form wie die Form der universitären Disziplin zu etwa derselben Zeit entstehen. Dabei bilden sich manche Schulfächer früher als andere, kann mal ein Schulfach zuerst erscheinen und danach erst eine dementsprechende universitäre Disziplin, mal entwickelt sie sich auch sehr viel später oder umgekehrt gibt es Disziplinen, die nie zum Schulfach wurden – und auch Schulfächer, denen sich keine Disziplin zurechnen lässt.

Damit lässt sich von dem Fach als einer historischen Form sprechen, die ein besonderes Wissen in besonderen Institutionen eines entstehenden ‚Bildungswesens‘ bzw. mit diesem Prozess findet. In Deutschland spielt sich ein solcher Prozess im langen 19. Jahrhundert ab. Gleichzeitig mit der Reform von Schulen, vor allem den alten gelehrten Schulen, zu modernen Gymnasien, erfolgt die der traditionellen Universitäten zu modernen Forschungsuniversitäten. Dazwischen vermittelt das neu erfundene und langsam zwischen 1788 und 1834 sich als Zugangsschwelle etablierende Abitur als zentrale Gelenkstelle in den deutschen Ländern. Erforderlich wurden nun Schulpläne (oft erst nur Prüfungsreglements) für so etwas wie ein Schulfach – weil bestimmt werden musste, wer wann wo prüft, was wo und wann gelernt wurde. Mit anderen Worten: Das Schulfach ist die Form, die einen Wissensbestand als Schulwissen legitimiert und autorisiert, eine Form der Kanonisierung, der schulische „Kanonisierungsstil“ (Tenorth, 1994, S. 127), mit dem in besonderer Weise „unselbstverständliche Normen[en] einer spezifischen Verbindlichkeit“ (Assmann, 2005, S. 116) gesetzt werden.

Um das zu veranschaulichen, sei auf das Beispiel des Deutschunterrichts zurückgegriffen – handelt es sich hier doch um ein Fach, für das es im Entstehungszeitraum um 1800 kein ausgearbeitetes Angebot an Wissensbeständen und Wissenspraktiken gab, weder an Universitäten, noch eigentlich, aber da schon eher, an Schulen. Gleichzeitig wurden umfassende Ansprüche an einen Unterricht in der Muttersprache reklamiert. Der in deutscher Sprache zu schreibende Aufsatz (Bestandteil schon der ersten durchgeführten Abiturprüfungen nach 1788) und die zu zeigenden Kenntnisse in der deutschen Literaturgeschichte, die seit 1812 im überarbeiteten Abiturreglement gefordert wurden, sollten nämlich eine umfassende, allgemeine Bildung der Persönlichkeit zeigen. Die Aufsätze hatten alle möglichen ‚Sachen‘ zum Gegenstand, vor allem ‚Sachen‘ der Wissenschaften, z. B. der historisch-geographischen, der Altertumswissenschaften, aber auch moralerzieherische Fragen bzw. solche eines Verhaltenskodexes. Zusammen mit den in den Stundenplänen erwähnten Stilübungen, der Rhetorik, der Ästhetik, dem poetischen Unterricht, den Deklamationsübungen entsteht der deutsche Unterricht als neuer Leseunterricht, in dem schließlich Geschmack und Sinn ausgebildet werden sollen (vgl. Jäger, 1977; Bosse, 2012), der geschmackvolle Leser und Kunst-Rezipient. So wurde nach und nach und früher als an den Universitäten, wo die zukünftigen Deutschlehrer darin weder unterwiesen und oft auch nicht geprüft wurden, weil andere Formen der philologischen Arbeit dominierten (vgl. Weimar, 1989; Kopp,

1994; Meves, 2011), Literatur des ausgehenden 18. und des 19. Jahrhunderts zum Gegenstand des Unterrichts, in dem Schülern nicht nur das Interpretieren gezeigt, sondern auch gelehrt werden sollte, dass selbst scheinbar leichte Texte nicht leicht zu verstehen seien (vgl. Hiecke, 1842; Reh 2016). Damit bildeten sich Bestandteile von Interaktionsritualen, Denkformen und Aufgabenformate heraus, in und mit denen über „autonome“ Literatur schulisch gesprochen wurde, die man als „didaktische Transposition“ eines außerschulischen Wissens (vgl. Chevallard, 1985; Aeby Daghé & Schneuwly, 2012) verstehen kann: Dazu gehörte nicht nur ein Kanon von Denkbildern als kanonisierte verdichtete Erzählungen oder Leitmotive, die für typisches Figurenhandeln stehen (Knoche, Koch & Köhnen, 2003, S. 8), sondern eben auch sich bewährende Denkformen: der Autor, das Werk, die Personenkonstellation in den Dramen – zunächst das beliebteste Genre der Schullektüre (vgl. Mackasare, 2017) oder die Aufgabe, Personen zu charakterisieren. Wer kennt eine solche Aufgabe aus dem Deutschunterricht (und nur aus diesem) nicht?

Fachlichkeit ist – betrachtet man den historischen Prozess – also ein bestimmter Modus der Organisation eines Wissens und des Umganges mit ihm, eine bestimmte ‚Wissenspraxis‘, die im Sortieren, Ordnen, Vereinheitlichen und Verknüpfen von Wissen in Wissensbeständen und in der Abgrenzung gegenüber anderen besteht. Sie entsteht im Zusammenhang mit der Notwendigkeit, Wissen weitergeben zu müssen bzw. zu wollen. Praktiken, mit denen das Wissen erzeugt, erhalten und weitergegeben wird, schaffen Einheitlichkeiten und Unterschiede und Terminologien erleichtern die Kommunikation. Dieses, die Vereinheitlichung und Abgrenzung, die in Praktiken des Sortierens und Verknüpfens des Wissens geschieht, ist das entscheidende Charakteristikum der Fachlichkeit. Fachlichkeit kann in ihrer Genese, historisch betrachtet, nicht mit Inhalten und Konzepten universitärer Disziplinen gleichgesetzt werden, sondern kennzeichnet die jeweils sortierenden Wissenspraktiken in den unterschiedlichen Institutionen. Insofern gibt es eine eigene Fachlichkeit des Schulfaches wie eine andere der universitären Disziplin. Zur Fachlichkeit des Schulfaches gehört zentral dessen Funktion: die Weitergabe oder Vermittlung von Wissen in Interaktionspraktiken.

### **3. Fachlichkeit: Unterrichtliche Interaktionspraktiken und Bearbeitungsmuster**

Diese Interaktionspraktiken wiederum, etwa Fragen, die zunächst unabhängig davon, wie sie im Einzelnen formuliert sind, bestimmte Bearbeitungsmuster eines Textes hervorrufen, eine bestimmte Art des Wissens über und des Umganges mit Literatur aktivieren, sind im Hinblick auf Fachlichkeit bisher so gut wie nicht untersucht. ‚Unterricht‘ als der Ort dieser Konstruktion, ist kein Thema einer Forschung, die vorgibt, diese Praxis zu untersuchen. Aber es würde sich lohnen, dieses zu tun (vgl. Caruso & Reh, im Druck). In einer historischen Untersuchung von Abituraufsätzen in einer Klasse aus dem Jahr 1930, den Reaktionen der Schüler (es handelte sich hier wirklich nur um männliche Schüler) auf diese und wiederum den Reaktionen der Lehrpersonen dar-

auf, konnte das gezeigt werden. Die Schüler kamen zu – auf den ersten Blick erstaunlich – ähnlichen Bearbeitungen und Lösungen der Aufgabenstellung. Es zeigte sich das offensichtlich hohe Maß an Konventionalisierung in den Organisationsformen des schulischen Wissens z. B. über literarische Texte. Varianz in der Bearbeitung der Aufgabe – „Wie soll man das Volk regieren? In Anlehnung an Goethes Egmont“ – entstand nur im Rahmen des von allen Schülern gewählten Formats der ‚Charakterisierung‘, weil etwa unterschiedlich viele Figuren einbezogen oder Vergleiche zu Figuren aus anderen literarischen Werken bzw. ‚Denkbildern‘ vorgenommen wurden. Entsprechend gingen die Forscherinnen – ohne rekonstruieren zu können, was in dem der Abiturprüfung vorangegangenen Deutschunterricht geschehen war bzw. wie dieser abgelaufen war – davon aus, dass im Unterricht eine Art geteilten Wissens um Formen des Umganges mit spezifischen Gegenständen entstanden war – und so den Gegenstand zu einer spezifischen ‚Sache‘ werden ließen (vgl. Zach & Reh, in Vorb.). Was genau eine Aufgabe ‚ist‘, hängt wohl ab von dem, was sich im Umgang mit Aufgaben und Erwartungen, mit Interaktionen und Interaktionsritualen im Unterricht einer Klasse als gemeinsames Verständnis von Aufgaben zu einer gegebenen Zeit herausbildet und hier als Fachlichkeit verstanden wird. Weder muss das vollständig identisch mit dem sein, was wir heute als spezifisch fachliche Kernideen ansehen würden, noch mit dem, was ein heutiger Beobachter daran als kognitiv aktivierend deuten würde.

Was hier im historischen Rückblick aufscheint – der in Verbindung miteinander stehenden Produktion von kognitiver Aktivierung durch fachliche Inhalte, durch ‚Fachlichkeit‘ in der Interaktion, in Wissenspraktiken des Unterrichts – gilt auch für die Gegenwart. Wenn in der Interaktion im Klassenraum, d. h. im Zusammenspiel von einer bestimmten Schülerreaktion auf eine gegebene Aktion, eine Aufgabenstellung, und damit eine Anregung durch die Lehrperson, sich herauskristallisiert, was eine Aufgabe ist, könnte es sinnvoll erscheinen, diese Relation zu untersuchen, zu erheben und zur unabhängigen Variablen zu machen und sie wiederum zu erhobenen Lernzuwächsen ins Verhältnis zu setzen – anders formuliert: Lernzuwächse ins Verhältnis zu setzen zu einem selbst schon als Relation sich vollziehenden und dann im Forschungsprozess zu codierenden Geschehen. Das hieße also, etwas Anderes zu machen, als Lehrer\*innenwissen und Lernzuwächse der Schüler\*innen zu erheben und diese als jeweils auf die einzelnen Individuen zuzuschreibende Merkmale in eine nur rechnerische Relation zu setzen. In diesem Sinne wäre einer Engführung der Unterrichtsforschung, die sich im Zuge ihrer Empirisierung eingeschlichen hat, zu begegnen. Es wäre sinnvoll, nicht nur von den Untersuchenden, den Beobachtenden und den einzelnen Beteiligten selbst Aufgaben als mehr oder weniger kognitiv aktivierend einschätzen zu lassen, sondern ein Unterrichtsgeschehen, in das diese eingebettet sind, anhand der Varianz in den Antworten der Schüler\*innen zu untersuchen und zu bewerten. Es müsste also Aktivierung als ein relationales, interaktionales Geschehen dort empirisch aufgesucht werden, wo es sich nicht einfach zeigt, indem es für etwas Anderes steht, z. B. für das Interesse oder die kognitiven Leistungen der Schüler\*innen, sondern dort, wo es emergiert, wo Antworten als Reaktionen in einem Gespräch entstehen. Und hier müsste es auch theoretisch konzeptioniert und dimensioniert werden.

Zukünftige erziehungswissenschaftliche Forschung zur Qualität von Unterrichtsprozessen, die diesen Zusammenhang von Fachlichkeit und Interaktion in Rechnung stellen will, muss also in einem Blick zurück auf die oft beschworene didaktische Denktradition gleichzeitig zwei Schritte über diese und damit auch über die derzeit praktizierte Unterrichtsforschung hinaus tun: Sie muss zum einen empirisch bleiben, gleichzeitig den methodologischen Individualismus überwinden und zum anderen die ‚Sache‘ selbst historisch denken und zugleich als primär schulische Konstruktion erfassen. Eine Möglichkeit, das zu tun, besteht darin, schulfachspezifisch ausgeprägte Interaktionsformate historisch – auch in ihrem Wandel – herauszuarbeiten und in ihrem Wirksamwerden in Unterrichtsprozessen, d. h. in Interaktionen, rekonstruierend zu beobachten.

### Quellen und Literatur

- Ackerberg-Hastings, A. (2014). Mathematics Teaching Practices. In A. Karp & Schubring, G. (Hrsg.), *Handbook on the History of Mathematics Education* (S. 525–540). New York: Springer.
- Aeby Daghé, S., & Schneuwly, B. (2012). „De l’horrible danger de la lecture“. Voltaire: Empirische Untersuchung der didaktischen Transposition eines Textes von Voltaire. In I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (S. 15–33). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Assmann, J. (2005). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* (5. Aufl.). München: C.H. Beck.
- Baumert, J., & Lehmann, R. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bosse, H. (2012). Dichter kann man nicht bilden. Zur Veränderung der Schulrhetorik nach 1770. In H. Bosse (Hrsg.), *Bildungsrevolutionen 1770–1839* (S. 193–236). Heidelberg: Winter.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung = BMBF (2003) (Hrsg.). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.
- Caruso, M. (2011). Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 24–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Caruso, M., & Reh, S. (2017). Unterricht. In M. Caruso, C. Groppe, K.-P. Horn, G. Kluchert & U. Mietzner (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Ein Handbuch* (im Druck).
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition Didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- DFG-Kommission Erziehungswissenschaft (1974). Erziehungswissenschaftliche Schwerpunktprogramme der Deutschen Forschungsgemeinschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 20(6), 967–972.
- Geier, T., & Pollmanns, M. (2016). *Was ist Unterricht? Zur Konstruktion einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer.
- Goodson, I. F., Hopmann, S., & Riquarts, K. (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Gruschka, A. (2008). *Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode*. Opladen/Farmington Hills: Budrich.

- Gruschka, A. (2010). *An den Grenzen des Unterrichts*. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Gruschka, A. (2011). Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischen Prozess. In W. Meseth, M. Prose & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 130–144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hiecke, R. H. (1842). *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch*. Leipzig: Eisenach.
- Hopmann, S. (1999). Wolfgang Klafki und die Tradition der Inhaltsorientierung in der deutschen Didaktik. In I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 75–92). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Jäger, G. (1977). *Der Deutschunterricht auf den Gymnasien der Goethezeit. Eine Anthropologie; mit einer Einführung in den Problembereich, Übersetzung der Zitate und biographischen Daten. Nachdr. d. Ausg. 1787–1834*. Hildesheim: Gerstenberg.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765–773.
- Knoche, S., Koch, L., & Köhnen, R. (2003). *Lust am Kanon. Denkbilder in Literatur und Unterricht*. Frankfurt a. M./Bern/New York: Peter Lang.
- Kopp, D. (1994). (Deutsche) Philologie und Erziehungswissenschaften. In J. Fohrmann & W. Voßkamp (Hrsg.), *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert* (S. 669–741). Stuttgart: Metzler.
- Le Goff, J. (2016). *Geschichte ohne Epochen? Ein Essay*. Darmstadt: Philipp von Zabern.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73–101). Heidelberg: Springer.
- Mackasare, M. (2017). *Klassik und Didaktik 1871–1914. Zur Konstituierung eines literarischen Kanons im Kontext des deutschen Unterrichts*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Meves, U. (2011). *Deutsche Philologie an den preußischen Universitäten im 19. Jahrhundert. Dokumente zum Institutionalisierungsprozess. Teilband 1 und 2*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Musolff, H.-U., & Hellekamps, S. (2003). *Die Bildung und die Sachen. Zur Hermeneutik der modernen Schule und ihrer Didaktik*. Frankfurt a. M./Bern/New York: Peter Lang.
- Petrat, G. (1979). *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945*. München: Ehrenwirth.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding Curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Prenzel, M., & Doll, J. (2002). Einleitung in das Beiheft. In dies. (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 9–29). Weinheim/Basel: Beltz.
- Prenzel, M., & Allolio-Näcke, L. (2006). *Untersuchungen zur Bildungsqualität in der Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms BiQua*. Münster: Waxmann.
- Reh, S. (2014). Bildung als Zueignung – Zueignung als Bildung. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 327–343.). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Reh, S. (2016). Literatur lesen lehren im deutschen Unterricht. Lesehinweise in der Zeitschrift „Archiv für den Unterricht im Deutschen in Gymnasien, Realschulen und andern höhern Lehranstalten“, 1843/44. In dies. & D. Wilde (Hrsg.), *Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts* (S. 159–199). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Reh, S., & Wilde, D. (2016). „Ihr habt eigentlich gesehen ...“. Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 103–122). Wiesbaden: Springer.
- Reh, S. (2017). Die Ambivalenz der Rede über die „Sache“ des Unterrichts. Beobachtungen zur Korrektur von deutschen Abituraufsätzen aus den 1950er Jahren. In C. Thompson, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Die Sache(n) der Bildung* (S. 107–125). Paderborn: Schöningh.
- Reiss, K., Hellmich, F., & Thomas, J. (2002). Individuelle und schulische Bedingungsfaktoren für Argumentationen und Beweise im Mathematikunterricht. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 51–64). Weinheim/Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeiten, Rahmen und Grenzen. In I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–207). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Tenorth, H.-E. (2001). *Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik, Deutsch, Englisch*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2004). *Kerncurriculum Oberstufe II. Mathematik, Deutsch, Englisch*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2015). Drifting Didactics. US-amerikanische Einflüsse auf die deutschsprachige Didaktik 1945–1975. In M. Caruso & C. Kassung (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2014, Band 20* (S. 285–306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weimar, N. (1989). *Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft bis zum Ende des 19. Jahrhunderts*. München: Fink.
- Zach, B., & Reh, S. (in Vorb.). „Auch im Leben wird niemand gezwungen, über etwas zu schreiben, wovon er nicht versteht.“ Anforderungen und ‚Offenheit‘ von Abituraufgaben in der späten Weimarer Republik. *Zeitschrift Didaktik Deutsch*.

**Abstract:** To extend our knowledge of teaching quality it is necessary to realign quantitative and qualitative methods of classroom research. More than ever, we have to consider subject-specific aspects of teaching to conceptualise appropriate theoretical models. Against the background of didactical traditions, this paper proposes to reconstruct historical patterns of subject-specificity of teaching by examining classroom interactions.

**Keywords:** Classroom Research, Didactics, Subject Specificity, School Subjects, Classroom Interaction

### **Anschrift der Autorin**

Prof. Dr. Sabine Reh, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)  
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),  
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland  
E-Mail: sabine.reh@dipf.de

Kai S. Cortina/Hans Anand Pant

# Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten

*Die zunehmende Betriebsblindheit im Disparitätendiskurs  
der empirischen Bildungsforschung*

**Zusammenfassung:** Die Dokumentation von Leistungsdisparitäten ist ein zentrales Element des Bildungsmonitoring, wobei auf einen begrenzten Kanon von Differenzkategorien Bezug genommen wird, mit deren Hilfe Bildungs(un)gerechtigkeit sichtbar wird. Diese Auswahl ‚berichtsrelevanter‘ Kategorien offenbart ein implizit normatives Verständnis von Bildungsgerechtigkeit, das andere relevante Ungerechtigkeitsursachen ausblendet. Am Beispiel sozialer Herkunftseffekte wird argumentiert, dass eine pädagogische Betrachtung von Bildungsprozessen zu einem nuancierteren Verständnis von Bildungserfolg führt als eine bildungssoziologische Betrachtung. Basierend auf der Unterscheidung zwischen ‚legitimen‘ und ‚illegitimen‘ Heterogenitätsursachen wird gezeigt, dass Bildungsdisparitäten in der Regel auf komplexe Kausalprozesse verweisen und Bildungsdifferenzen mit Blick auf autonomes Handeln legitim sein können, auch ohne meritokratisch legitimierbar zu sein.

**Schlagnworte:** Ungleichheitsdiskurs, Monitoring, meritokratisches Prinzip, Large-Scale-Studien

## 1. Inspizierte und ignorierte Differenzen

Seit zwei Jahrzehnten ist in allen Large-Scale-Studien wie PISA, TIMSS oder den Ländervergleichen des IQB der Bericht von Leistungsdisparitäten ein zentrales Element der Berichterlegung. Dabei werden Leistungsdisparitäten – neben den Vergleichen auf Schulart-, Länder- und Staatenebene – in den immer gleichen Differenzkategorien (Geschlecht, soziale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit, neuerdings auch sonderpädagogische Förderbedürftigkeit) abgebildet. Gegen Ende der Pflichtschulzeit sind feststellbare mittlere Leistungsunterschiede zwischen Kategorienausprägungen Grund zur Besorgnis und Ausgangspunkt für Ungleichheits- und Ungerechtigkeitsdiskurse, gefolgt von realen oder symbolischen bildungspolitischen Programmen zur ihrer Reduzierung. Leistungsheterogenität, so will es scheinen, ist im Bildungswesen abbaupflichtig, sobald eine Assoziation mit einem askriptiven Merkmal auffällt, das zu einer Liste von kategorialen Merkmalen unter Beobachtung gehört. Dabei gibt es historisch leicht erklärbare Konjunkturen: Konfessionsunterschiede fanden noch bis in die 1990er Jahre ihren Weg in den pädagogischen Diskurs, haben aber im Zuge des generellen Säkularisierungstrends an Bedeutung (und somit ihren Monitoringstatus) verloren. Aus dem Rampenlicht getreten ist auch der Stadt-Land-Unterschied, der in den Anfangsjahren der alten Bundesrepublik noch eine Schlüsselkategorie für Ungleichheitsdiskurse in der Bil-

dungsbeteiligung war. Heute ist es der regional-demographische Wandel, unter dem diese traditionelle Kategorie verhandelt wird, mit dem Fokus auf der Schwierigkeit, in agrarisch geprägten Regionen mit abnehmender (junger) Bevölkerung hinreichend differenzierte Schulstrukturen im Sekundarschulbereich und zunehmend auch im Primarbereich vorzuhalten.

Andererseits spielten Unterschiede in der ethnischen Herkunft im datengestützten Bildungsdiskurs der Bundesrepublik lange eine erstaunlich untergeordnete Rolle, was mitunter damit begründet wurde, dass die Kategorie ‚Ausländerkinder‘ in der Bevölkerungsstatistik nicht trennscharf zu definieren war: Spätaussiedlerkinder waren formal Deutsche, türkische Kinder der 2. Generation noch Ausländer, obwohl sie – vermeintlich – integriert waren. Völlig im Dunkeln saß man, wenn man nach den Schulkarrieren von Kindern mit einem Elternteil ausländischer Herkunft fragte. Erst mit der Konstruktion des – dann auch abgestuften – Merkmals ‚Migrationshintergrund‘ hat die empirische Bildungsforschung seit PISA eine hinreichend trennscharfe Kategorie, die Ungleichheitstatbestände in den Leistungsergebnissen oder der Bildungsbeteiligung differenziert abbilden kann.

Historisch betrachtet gibt es neben einer Kontinuität der Kategorien (Geschlecht, sozioökonomische Herkunft) also auch einige Bewegung, die gesellschaftlichen und politischen Wandel spiegeln. In einer inzwischen auf Dauer gestellten Bildungsberichterstattung in Deutschland, die zudem Kompatibilität mit internationalen Berichtskategorien haben soll, drängt sich der Eindruck auf, es bestünde inzwischen ein allgemeiner Konsens bezüglich der ‚wichtigsten‘ Kategorien, der nicht nur bildungspolitisch, sondern auch pädagogisch begründbar ist.

Doch ist die eingangs aufgeführte Liste unter dem Gesichtspunkt der Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit forschungspraktisch und bildungspolitisch tatsächlich hinreichend, oder übersieht man in diesem Set Merkmale, die ebenfalls das Potential haben, problematische Bildungsungleichheit zu generieren und somit ein Monitoring rechtfertigen könnten? Wie sicher können wir z. B. sein, dass sich Links- und Rechtschändige in ihrem Bildungserfolg nicht unterscheiden oder Kinder systematisch benachteiligt werden, die aufgrund der Stichtagsregelung ein Jahr später eingeschult werden als solche, die fast gleich alt sind? Haben Jugendliche bessere oder schlechtere Kompetenzverläufe, wenn sie früh (oder spät) in die Pubertät kommen? Sind Kinder benachteiligt, die regionales Idiom statt Hochdeutsch sprechen? Wie stark ist der Mobilitätsnachteil für Kinder, die mehrfach innerhalb und zwischen Bundesländern umgezogen sind? Werden übergewichtige Kinder und homosexuelle Jugendliche im Unterricht diskriminiert mit der Folge systematisch niedrigerer Kompetenzen? Wirkt sich diese Diskriminierung auch langfristig auf die schulischen Kompetenzen aus? Diese und viele weitere Merkmale (z. B. Familienkonstellation, Gesundheitsbelastungen in der häuslichen Umwelt, z. B. durch Feinstaub, lokale Verfügbarkeit von Breitbandinternetzugang) sind gelegentlich Gegenstand empirischer Studien und doch entziehen sie sich aus unterschiedlichen Gründen regelmäßigem Monitoring und somit dem breiteren bildungspolitischen Diskurs zu Bildungsgerechtigkeit. Pragmatische Fragen der Messbarkeit (z. B. des Pubertätsstatus) oder der zeitlichen Stabilität (z. B. Internetverfügbarkeit,

Fluchthintergrund) stellen EmpirikerInnen vor Herausforderungen, doch unüberwindbar für ein systematisches Monitoring wären sie nicht.

Auch wenn das Argument überzogen wäre zu behaupten, in unserer Gesellschaft würden Ungleichheitstatbestände im Bildungserfolg in Hinblick auf alle Variablen nonchalant toleriert, die nicht Teil des quasi standardisierten nationalen Monitorings sind, so ist andererseits offensichtlich, dass die ‚short-list‘ askriptiver Kategorien unter Beobachtung auf ein normatives Verständnis von Bildungsgerechtigkeit verweist, das primär bildungspolitisch, vielleicht auch bildungssoziologisch, aber nicht *genuin pädagogisch* geprägt ist: Bildungsungleichheit aufgrund des elterlichen Wohlstands ist mit dem Grundgesetz unvereinbar, erkennbar z. B. am Sonderungsverbot für Privatschulen (Art 7(4) GG), und steht in Konflikt mit Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Recht auf Bildung). Auch Bildungsungleichheit nach Geschlecht, ethnischer und nationaler Herkunft, Glauben und Behinderung (Art 3(3) GG) und Familienkonstellation (Art 6(5) GG) wären kaum mit dem Grundgesetz vereinbar, wenn sie als direkt vom Schulwesen produziert angesehen werden müssten. Für die geschlechtsbezogenen Disparitäten nimmt das Grundgesetz den Staat sogar in der Pflicht, auf ihren Abbau hinzuwirken (Art 3(2) GG).

Dass Rechtsnormen Ungleichbehandlung hinsichtlich zentraler demographischer Kategorien untersagen, ist eine nicht zu unterschätzende historische Errungenschaft, auch wenn sie, betrachtet über den gesamten Bildungsverlauf, in der Praxis mit anderen Rechtsgütern konkurriert, wie z. B. dem Schutz von Eigentum und Erbrecht (Art. 14 GG); hierdurch sind die Hürden für eine berufliche Karriere wohl deutlich niedriger gestellt, wenn jemand die Ausbildung im elterlichen Betrieb beginnt. Aus der Perspektive demokratischer Gleichheits- und Gleichbehandlungsnormen mag es daher problematisch erscheinen, dass am Ende einer (Aus-)Bildungskarriere Sozialstatus, Berufsprestige, und Einkommen der Kinder mit dem ihrer Eltern korrelieren.

Doch die genuin pädagogische Sicht ist ein wenig nuancierter und steht in einem interessanten Spannungsverhältnis zur klassischen bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung, die auf Boudons Unterscheidung in primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft basiert (vgl. Boudon, 1974). In dieser Unterscheidung sind primäre Effekte solche, wo materielle Bedingungen der Privilegierten zu besseren Schulleistungen führen, sei es z. B. durch privat finanzierte Eliteschulen mit fähigerem Personal oder durch den Tutor, den sich weniger Bemittelte für ihre Kinder nicht leisten können. Sekundäre Effekte sind demnach solche, die sich durch herkunftsspezifisches Entscheidungsverhalten im Bildungsverlauf ergeben. In der deutschen Diskussion ist der ‚Klassiker‘ für sekundäre Effekte der Übergang auf die Sekundarstufe I, wo sich elterlicher Bildungshintergrund regelmäßig als Prädiktor für den Übergang auf das Gymnasium zeigt, auch wenn man Leistungskriterien statistisch kontrolliert (vgl. Baumert & Maaz, 2010; Ditton, 2010). An diesem weichenstellenden Moment im Bildungsverlauf sind pädagogische und bildungssoziologische Argumentation kongruent. Es ist schwer zu begründen, warum Kinder mit sehr guten Schulleistungen aus der Unterschicht nicht mit gleicher Wahrscheinlichkeit auf das Gymnasium gehen sollten. Allerdings spielt an dieser frühen Bildungsweiche der Wunsch des Kindes sowohl für die Entscheidung

selbst als auch in der bildungssoziologischen Betrachtung bestenfalls eine untergeordnete Rolle – sieht man einmal davon ab, dass einige Eltern bereit sind zu berücksichtigen, dass ihre Kinder Freundschaften durch unterschiedliche Schulwahl nicht aufs Spiel setzen wollen.

Doch im weiteren Verlauf der Bildungskarriere wird es zunehmend schwieriger, soziologische und pädagogische Perspektive in Einklang zu bringen, was auf einen grundlegenden Unterschied verweist. Denn in allen klassischen pädagogischen Bildungstheorien (von Rousseau bis Klafki) liegt der Fokus auf dem Prozess der Erziehung und Bildung selbst und nicht bloß auf ihrem berufs- und lebenspraktischen Resultat. Der Begriff von Bildung ist eng mit dem Begriff der Autonomie (früher: Mündigkeit) verknüpft und nur recht lose mit dem Begriff von ‚Kompetenzen‘, dem Kernkonzept des augenblicklich vorherrschenden Paradigmas der empirischen Bildungsforschung. Die Differenz zwischen dem weiterreichenden Konzept von Bildung und einem verengten Kompetenzbegriff definiert das Spannungsfeld zwischen empirischer Bildungsforschung und Kernkonzepten der Allgemeinen Pädagogik (vgl. Cortina, 2016). Denn je autonomer (mündiger) die Jugendlichen werden, desto mehr fallen sie potenziell vernünftige, vielleicht auch manchmal törichte, aber doch selbstverantwortete Entscheidungen. Am Ende der Pflichtschulzeit und der Sekundarstufe II, also an den nächsten wichtigen Bildungsweichen, lassen sich wiederum ‚Herkunftseffekte‘ empirisch nachweisen, z. B. hinsichtlich der Entscheidung ‚Lehre nach der Realschule oder Besuch einer Oberstufe?‘, ‚Aufnahme des Studiums oder andere Ausbildung nach dem Abitur?‘. Aus pädagogischer Sicht gibt es keinen zwingenden Grund, warum an dieser Stelle primär die gezeigten Leistungen oder gemessenen Kompetenzen (allein-)entscheidend sein sollten. In jedem Einzelfall spielt ein komplexes Netz von Reflexionen eine Rolle, in denen (wahrgenommene) Kompetenzen sicher einen wichtigen Aspekt darstellen, aber eben auch – und möglicherweise durchschlagender – Aspekte der Identitätsentwicklung wie Berufsbildidentifikationen oder internalisierte Familientraditionen. Wenn eine Abiturientin sich entscheidet, trotz guter Noten in Mathematik und Physik lieber auf ein Konservatorium zu gehen, um Solofagottistin zu werden, mag dies zu einer Korrelation zwischen dem Studium von MINT-Fächern und Geschlecht beitragen. Bildungssoziologisch mag dies problematisch erscheinen, aus pädagogischer Sicht nur dann, wenn die Abiturientin sich nicht autonom oder zumindest reflektiert entschieden hat, z. B., weil sie sich über die Tragweite ihrer Entscheidung nicht bewusst war oder im Grunde lediglich geschlechtsstereotypen elterlichen Introjekten gefolgt ist. Ein junger Mann, der sehr gut in der Schule ist und nach dem mittleren Abschluss auf die gymnasiale Oberstufe gehen könnte, entscheidet sich dafür, im elterlichen Bauernhof einzusteigen, um ihn langfristig zu übernehmen. Nachdem eine junge Frau aus einer akademischen Familie zunächst eine kaufmännische Lehre gemacht hat, bemerkt sie, dass eine Karriere ab einem bestimmten Punkt ein betriebswirtschaftliches Studium verlangt, und entscheidet sich für ein Studium. In solchen Biographien sind in der ein oder anderen Form die berufsbiographischen Profile und Bildungsaspirationen der Eltern eingewoben, woraus sich ein systematischer intergenerativer Zusammenhang des Sozial- und Bildungsstatus ergibt (‚Bildungsvererbung‘). Doch ist das wirklich ein Grund zur Besorgnis? Aus päd-

agogischer Sicht nur dann, wenn der Vater Zwang oder psychischen Druck auf seinen Sohn ausgeübt hat oder die Eltern der Kauffrau Vorhaltungen gemacht haben, dass sie ‚nur‘ einen Ausbildungsabschluss hat. Dies *kann* alles der Fall sein – *muss* es aber nicht. Wirklich autonome Entscheidungen sind pädagogisch von Wert, nicht die Minimierung von Bildungsvererbung *per se* – außer dies ist selbst ein reflektiertes Bildungsziel einzelner Individuen.

Pädagogische Theorie ist immanent teleologisch, d. h. von der Perspektive eines idealisierten Zielzustandes definiert, von dem heraus pädagogische Prozesse abgeleitet werden, die ihren Niederschlag nicht zuletzt im Schulwesen mit seinem Curriculum und seinen Interaktionsformen findet. Auch im pädagogischen Zusammenhang werden Idealzustände und vorgefundene Praxis kritisch kontrastiert. Das Vorenthalten oder ‚Aussperren‘ von Bildung gehört in jeder erdenklichen Hinsicht sicher dazu (schichten-spezifischer Schulzugang, Verbot von Studium für Frauen, etc.) wie auch eine mangelhafte pädagogische Professionalität von Lehrkräften. Eine Nullkorrelation zwischen Eltern und Kindern hinsichtlich Bildungsabschluss, Berufswahl, Status und Einkommen gehört nicht dazu, jedenfalls nicht kategorisch.

Das teleologische Prinzip macht pädagogische Theorie normativ und in vielen Diskursen somit leicht angreifbar. Im vorliegenden Zusammenhang aber zeigt sich hier ihre Stärke, da die pädagogische Perspektive die Grenzen einer ausschließlich bildungssoziologischen Analyse aufzeigt. Sie tut dies gerade im Hinblick auf die sekundären sozialen Herkunftseffekte sowie auf diejenigen Disparitäten anderer askriptiver Merkmale (wie z. B. Zuwanderungshintergrund, Geschlecht), auf die man die Unterscheidung in primäre und sekundäre Effekte generalisieren kann. Denn aus korrelativen Kennwerten bzw. der Aufschlüsselung von Lernergebnissen nach askriptiven Merkmalen am Ende eines Bildungsprozesses lassen sich nur Mutmaßungen über den zugrundeliegenden Prozess machen. Es mag richtig sein, wenn Becker und Hadjar (2017) feststellen, dass sowohl primäre als auch sekundäre Effekte meritokratischen Prinzipien widersprechen. Doch zumindest sekundäre Herkunftseffekte widersprechen nicht notwendigerweise pädagogischen Prinzipien. „Bei gleicher Leistung entscheiden sich höhere Sozialschichten in der Regel auch für weiterführenden Bildungsgänge“, stellen Becker und Hadjar fest (2017, S. 41). Das mag soziologisch angemessen formuliert sein. Aus pädagogischer Sicht bleibt das Subjekt des Satzes ein eigentümlicher Homunkulus – es sind nicht Sozialschichten, die Entscheidungen fällen, sondern unterschiedliche, aber dennoch identifizierbare Individuen. Am Übergang in die Sekundarstufe sind es zumeist die Eltern, später die (hoffentlich) autonomen jungen Erwachsenen, die gelernt haben, viele Aspekte ihrer eigenen Biographie abzuwägen, Ambiguitäten zu ertragen und sich mitunter über das meritokratische Prinzip selbstbestimmt hinwegzusetzen.

Es erscheint nützlich, an dieser Stelle die vereinfachende Unterscheidung von pädagogisch illegitimen und legitimen Differenzen einzuführen um darauf aufbauend zu zeigen, dass empirisch gefundene Disparitäten vor allem dann als illegitim gelten können, wenn sie dem fundamentalen Prinzip autonomen Handelns widersprechen. Bildungskarrieren einer Generation, die Geschlechterstereotype oder die soziale Schich-

tung ihrer Elterngeneration reproduzieren, können illegitime Unterschiede darstellen, müssen es aber nicht, wenn sie auf selbstreflexiven (autopoetischen) Entscheidungen beruhen.

## 2. Legitime und illegitime Differenzen

Aus der eingangs genannten aktuellen Liste von Differenzkategorien dürfte es nur dem sonderpädagogischen Förderbedarf ‚gestattet‘ sein, Leistungsheterogenität zu erzeugen, allerdings mit dem Caveat, diese im Zeitverlauf abzubauen, d. h. Leistungskonvergenz zu erzeugen.

Während für das pädagogische Handeln der Lehrkraft Homogenität im Kompetenzniveau der Lerngruppe von Nutzen ist, weil sie didaktische Abläufe vereinfacht, ist Leistungsheterogenität dennoch konstitutiv für die Schule in all jenen Zusammenhängen, in denen das meritokratische Prinzip Entscheidungen legitimiert. Wo immer die Schule Selektion und Allokation anbahnt, wie z. B. durch Zeugnisnoten oder Zertifikate mit Berechtigungscharakter, sind die absoluten Leistungsunterschiede maßgeblich – es gibt keinen Dispens für die Zugehörigkeit zu einer demographischen Kategorie, die illegitime Leistungsunterschiede verursacht. Das universelle Prinzip der Gleichbehandlung verlangt, dass ohne Ansehen der Person basierend auf gezeigter Leistung über den Stand des Lernerfolges geurteilt wird.

Selbst im Idealfall bestehen also durchaus Leistungsunterschiede, z. B. am Ende der Sekundarstufe, die aber wünschenswerterweise weder mit Geschlecht, sozioökonomischer Schicht noch ethnischer Herkunft in Zusammenhang stehen, sondern lediglich andere – nämlich legitime – Gründe haben. Legitim erscheinen Unterschiede, wenn sie in der schulischen wie außerschulischen Lerninvestition begründet sind, sowie eventuell Unterschiede in der Auffassungsgabe („Begabung“) oder im Talent (z. B. in der Musikerziehung). In der Praxis erzeugen legitime wie illegitime Kausalfaktoren Leistungsvarianz. Analytisch lassen sich diese beiden Varianzkomponenten zumindest grundsätzlich trennen, statistisch – wenn auch nur grob – durch die multiple Regression, in der die illegitimen Faktoren in die Vorhersagegleichung aufgenommen werden und deren Effekte geschätzt werden (= ‚konstant gehalten werden‘). Die Residualvarianz entspricht dann derjenigen Variabilität, die pädagogisch, wenn auch nicht immer wünschenswert, so doch zumindest legitim erscheint.

Aus dem statistischen Modell lassen sich zwei relevante Rückschlüsse ziehen: Zum einen erlaubt ein solches Modell, meritokratische Entscheidungen im Prinzip ‚fair‘ zu machen, d. h. getrennt für die kategorialen Stufen der Merkmale, die illegitime Leistungsheterogenität erzeugen. Es mag eher abwegig erscheinen, die Notenskala entsprechend dem statistisch bestimmten negativen Effekt (Malus) anzupassen, z. B. für Kinder mit Migrationshintergrund, wenn die Berechtigung zum Übergang auf die (gymnasiale) Oberstufe an den Notendurchschnitt des Mittleren Schulabschlusses gebunden ist. Faktisch aber hat dieser Ansatz in (West-)Deutschland eine lange Tradition bei der zentralen Vergabe von Studienplätzen, wo mit Bonus-/Malus-Werten Unterschiede in der Abitur-

Benotungspraxis der Bundesländer ausgeglichen werden, was auf demselben statistischen Prinzip beruht.

Zum anderen basiert das statistische Modell der multiplen Regression auf einer Voraussetzung, die auch eine logische Implikation für das zugrunde liegende Argument hat: Das Modell unterstellt, dass die Kontrollvariablen (hier: illegitime Heterogenitätsursachen) nicht mit dem Residuum (Kombination legitimer Effekte) korrelieren, d. h. die askriptiven Merkmale, die Leistungsunterschiede verursachen, obwohl sie es nicht sollten, nicht mit den legitimen Ursachen konfundiert sind. Das mag eine plausible Annahme sein in Hinblick auf Begabungsunterschiede (legitim) und ethnische Zugehörigkeit (illegitim), wird aber sehr fraglich bei den lerninvestitionsbezogenen Heterogenitätsursachen. Wenn sich eine Schülerin in Mathematik mehr anstrengt, weil im Elternhaus schulische Bildung einen hohen Stellenwert hat, so sind die sozioökonomischen Unterschiede je nach Betrachtung legitim (unmittelbare Ursache: Unterschiede in der Lernanstrengung) oder illegitim (Benachteiligung durch geringe Bildungsaspiration der Eltern in der Unterschicht).

Für den Diskurs zu Fragen der Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit hat dies zur Folge, dass die deskriptive Auffächerung durchschnittlicher Kompetenzen nach Kategorienausprägung – je nach Tiefgang des kausalen Regresses – auf ganz unterschiedlich komplexe Kausalmechanismen verweist, die auf legitime oder illegitime Heterogenitätsursachen zurückgehen, bzw. eine Kombination aus beidem. Es erscheint normativ vertretbar, für die Mathematikleistungen in der 8. Klasse Geschlechterunterschiede zu skandalisieren, selbst wenn sie auf Unterschieden in der Lernmotivation beruhen, weil erwartet wird, dass die Schule auf dieser Altersstufe geschlechtsspezifischen Leistungsprofilen entgegensteuert. Schwieriger wird es, wenn sich ähnliche Geschlechterunterschiede in der Physikkompetenz in der gymnasialen Oberstufe zeigen, die sich primär durch geschlechtsspezifische Wahl des entsprechenden Leistungskurses erklären. Erst kürzlich hat Baumert (2016) mit Verweis auf Goldthorp (2001) die problematischen Folgen gekennzeichnet, wenn man aus den üblichen Disparitätenanalysen unter Ausblendung des handlungs- und entscheidungsfähigen Subjekts unmittelbar bildungspolitische Handlungsanleitungen zu generieren versucht. Interessengesteuerte, auf autonomen Entscheidungen basierende Leistungsheterogenität wird im Verlauf der Schulzeit legitim, auch dann, wenn sie mit askriptiven Merkmalen konfundiert sind.

### 3. Schlussbemerkung

Es geht im vorliegenden Beitrag nicht darum, den Indikatorwert, den merkmalsgebundene Leistungsdisparitäten für Bildungsungleichheiten besitzen, in polemischer Absicht in Abrede zu stellen. Es geht vielmehr darum, auf das implizite meritokratische Bildungsmodell zu verweisen, das der Berichtlegung zum Thema Bildungsungleichheiten in den großen Schulleistungsstudien quasi verdinglicht zugrunde liegt. Es erscheint vertretbar, für Bildungsprozesse bis zu einem bestimmten Punkt zu fordern, dass Heterogenität nicht mit bestimmten askriptiven Merkmalen assoziiert ist. Das kann aber

nicht für den Bildungsverlauf als Ganzes gelten, weil zunehmend auch legitime Heterogenitätsursachen mit diesen demographischen Charakteristika korreliert sind, je mehr die Heterogenität auf autonomen Entscheidungen basiert, die wiederum auf komplexe Abwägungsprozesse während der jugendlichen Identitätsentwicklung verweisen (vgl. Tenorth, 2016). Letztlich kann der Beitrag nur versuchen, mehr intellektuelle Beweglichkeit im bildungspolitischen und empirisch-bildungswissenschaftlichen Disparitätendiskurs anzumahnen.

## Literatur

- Baumert, J. (2016). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik. In K.-J. Tillmann & J. Baumert (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 215–253). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (S. 159–179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Hadjar, A. (2017). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 33–62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Cortina, K. S. (2016). Kompetenz, Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte: Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 29–42). Opladen: Barbara Budrich.
- Ditton, H. (2010). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 247–275). Wiesbaden: Springer.
- Goldthorpe, J. H. (2001). Causation, Statistics, and Sociology. *European Sociological Review*, 17(1), 1–20.
- Tenorth, H.-E. (2016). Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – Ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In K.-J. Tillmann & J. Baumert (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 45–71). Wiesbaden: Springer VS.

**Abstract:** Documenting disparities in academic achievement is a key element in educational system monitoring but it is limited to a set of demographic categories to document injustice prevalent in the system. The selection of categories reveals a normative understanding of educational justice that ignores other causes of injustice. Using the example of effect of social background it is argued that a pedagogical perspective on educational processes leads to a more nuanced understanding of educational success than a sociological point of view. Introducing the distinction of legitimate and illegitimate causes of heterogeneity the authors demonstrate that causal mechanisms are complex and differences can be legitimately if they are based on autonomous decisions even if they do not follow meritocratic principles.

**Keywords:** Inequality Discourse, System Monitoring, Meritocracy, Large-scale Assessment

### **Anschrift der Autoren**

Prof. Dr. Kai S. Cortina, University of Michigan,  
Department of Psychology,  
530 Church St, Ann Arbor, Michigan, USA  
E-Mail: kai.cortina@umich.edu

Prof. Dr. Hans Anand Pant, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut für Erziehungswissenschaften, Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: hansanand.pant@hu-berlin.de

Franziska Felder

# Inklusion oder: Was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet

**Zusammenfassung:** Inklusion stellt – insbesondere nach Inkrafttreten der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNBRK) – ohne Zweifel eine der grössten Bewegungen dar, mit der Bildungssysteme seit ihrer Entstehung konfrontiert sind. Statt von einem individualistischen, schädigungsorientierten Behinderungsbild geht die Konvention von einem ‚menschenrechtlichen‘ Verständnis von Behinderung aus. Dagegen wird hier argumentiert, dass diese Sichtweise bedeutende Schwächen hat; nicht nur, weil sie kein Modell von Behinderung reflektiert, sondern weil diese vorwiegend systemische, sogenannte ganzheitliche Sichtweise die vielfältigen Dynamiken zwischen Person und Umwelt reduziert und letztlich trivialisiert.

**Schlagnote:** Inklusion, Menschenrechte, Behinderung, Dilemma der Differenz, UNBRK

## 1. Einleitung

Inklusion stellt – insbesondere nach Inkrafttreten der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNBRK) – ohne Zweifel eine der grössten Bewegungen dar, mit der Bildungssysteme seit ihrer Entstehung konfrontiert sind (vgl. Ainscow, 2007). Eine Zäsur in der Geschichte öffentlicher Bildung ist sie insbesondere deshalb, weil ihre zentrale Forderung darin besteht, dass *alle* Kinder *gemeinsam* beschult werden sollen (vgl. Hinz, 2015).<sup>1</sup> Dazu gehören auch jene Kinder, welche den am Regelschulsystem gemessenen Leistungs- und Verhaltenserwartungen nicht genügten oder das System aus anderen Gründen überforderten: Viele dieser Kinder wurden gemeinhin als behindert bezeichnet, respektive wurden ihnen ‚spezielle‘ oder ‚besondere Bedürfnisse‘ zugeschrieben. Von diesem einseitig schädigungsorientierten Bild auf Behinderung hat sich die häufig radikal argumentierende Inklusionsdebatte deutlich abgewandt. Im Folgenden werde ich diese dominante und mit geringfügigen Ausnahmen wenig kritisierte theoretische Sichtweise auf Inklusion deshalb als ‚radikal‘ (vgl. Brodkorb, 2014) bezeichnen, weil mit ihr weitgehende, häufig auch unreflektierte und unbegründete Annahmen einhergehen, die in ihrer Absolutheit problematisch sind, und

1 So verstanden soll Behinderung ihre Besonderheit verlieren, sie soll alltäglicher und in gewisser Weise auch unbedeutender werden, auf jeden Fall sollen Schädigungen per se keine besondere Aufmerksamkeit mehr erhalten. Behinderung erscheint in diesem Licht als Teil der fast unendlichen Vielfalt des menschlichen Lebens, als ein Merkmal unter vielen anderen, beispielsweise Geschlecht, die ethnische und soziale Herkunft, Armut oder Reichtum, religiöse Zugehörigkeit, sexuelle Neigungen oder Körpergewicht.

zentrale Fragen, die es bei inklusiver Bildung unbedingt zu klären gilt, entweder vor- schnell beantwortet oder gar nicht angesprochen werden.

Im Besonderen bin ich der Auffassung, dass diese theoretische Perspektive auf Behinderung und schulische Inklusion bedeutende Schwächen hat. Dies zeigt sich vor allem in Bezug auf die praktischen pädagogischen Auswirkungen, denn die radikale Sichtweise reflektiert eine Auffassung, welche die vielfältigen Dynamiken zwischen Person und Umwelt auf Systemursachen reduziert und somit letztlich die komplexen Herausforderungen schulischer Inklusion und eines Lebens mit Behinderung trivialisiert (vgl. hierzu auch Stinkes, 2013; Ahrbeck, 2014; Brodkorb, 2014; Imray & Colley, 2017). Insbesondere problematisch sind – wie sich noch zeigen wird – zwei Aspekte: Erstens wird mit der meist praktizierten Gleichsetzung von Begriffen und sozialer Praxis suggeriert, dass sich mit der Kritik an Begriffen auch die Probleme der sozialen Praxis beseitigen ließen. Damit wird es schwierig, bestimmte – nämlich subjektive phänomenologische – Erfahrungen überhaupt noch begrifflich zu erfassen, geschweige denn in der sozialen Praxis zu berücksichtigen.<sup>2</sup> Darunter leiden bestimmte Gruppen von Menschen mit Behinderung, nämlich diejenigen, welche aufgrund ihrer leiblichen Erfahrungen eine Beeinträchtigung körperlich – und nicht einzig sozial – als hinderlich erfahren, und in deren Beschulung ja gerade auf diese besonderen körperlichen Erfahrungen eingegangen werden muss. Und es leiden auch jene darunter, welche sich der dominanten Diskussion um eine totale Inklusion insofern entziehen, als sie wenig bis gar keine politische Stimme haben, nämlich Menschen mit schweren mehrfachen Behinderungen (Imray & Colley, 2017). Zweitens werden mit der Tendenz (manchmal auch offenkundigen Absicht), die Ziele und Mittel der Inklusion gleichzusetzen – also Inklusion als Ziel nur durch das Mittel der institutionellen schulischen Inklusion als erreichbar zu erachten – nicht nur Automatismen angenommen, die in dieser Absolutheit nicht belegt sind. Noch problematischer ist, dass die Bedeutung der Institution der Schule und ihr Beitrag zu einer umfassenden sozialen Inklusion entweder einfach vorausgesetzt oder zumindest nicht in ihrer Vielschichtigkeit behandelt werden. Letztlich führt dies zu einer Trivialisierung aufgrund unterkomplexer Annahmen, die ihren Ursprung nicht zuletzt darin hat, dass über das eigentliche Ziel inklusiver Bildung geschwiegen wird.

So kritisch die folgenden Anmerkungen auch sind, sie sollen nicht in Abrede stellen, dass die Forderung nach inklusiver Bildung enorme und positive Bewegung in die pädagogische Praxis und in disziplinären Debatten gebracht hat. Die Notwendigkeit, für das Thema Gerechtigkeitsargumente zu erschließen, respektive zu erweitern – theoretisch wie praktisch – kann nicht oft genug betont werden. Denn es geht bei Menschen mit Behinderung um eine Gruppe der Gesellschaft, der grundlegende Bürgerrechte – bis vor wenigen Jahrzehnten auch in westlichen, wohlhabenden und demokratischen Staaten – abgesprochen wurden, und die auch heute noch unter vielfältigen, teilweise subtilen Diskriminierungen leidet. Zu argumentieren, dass Kinder zuerst die durch die Regelschule gesetzten geltenden Erwartungen an subjektives Verhalten und Leistung erfül-

2 Sehr interessante vertiefende Überlegungen zu dieser Dimension finden sich insbesondere bei Stinkes (2015).

len müssen, bevor sie inkludiert beschult werden können, ist beispielsweise *per se* kein überzeugender Grund für den Ausschluss aus einer Regelschule. Denn Schule ist eine gesellschaftliche Institution, und ein Ausschluss aus ihr dementsprechend kein natürlicher oder in sich bereits selbstverständlicher. Als begründet kann darüber hinaus nicht nur gelten, was der ökonomischen Vernunft entspricht oder aus Effizienzgründen gerechtfertigt ist. Und als begründet kann eine institutionelle Praxis auch nicht alleine deshalb gelten, weil sie sich auf etwas bezieht, das ‚schon immer so war‘, auf Tradition und Erfahrung also. Begründet werden muss eine Praxis, zumal eine soziale Praxis wie die Schule, auch unter Gesichtspunkten sozialer Gerechtigkeit. Genau an diesem Punkt könnte die Inklusionsbewegung eine wichtige Funktion erfüllen, indem sie etablierte soziale Praktiken danach befragt, ob diese als gerecht gelten können. Die folgenden Überlegungen sollen auch Ausdruck des Bedauerns sein, dass diese wichtige Funktion von der radikalen Inklusionspädagogik leider viel zu selten wahrgenommen wird.

## 2. Das Dilemma der Differenz

Anders als Integration, so jedenfalls die dominante Annahme in der theoretischen Inklusionsdebatte, fokussiert Inklusion auf systemische und ganzheitliche Änderungen. Statt ein Kind mit einer so genannten Behinderung in ein bestehendes Umfeld der Regelschule zu assimilieren, fordert Inklusion Veränderungen auf allen Ebenen, welche die Partizipation aller Kinder an einem gemeinsamen Unterricht erschweren oder gar unmöglich machen. Positiv gesprochen soll es „normal sein, verschieden zu sein“ – diese auf Richard von Weizsäcker zurückgehende Aussage wurde vom Integrationsdiskurs übernommen und mit der normativen Forderung nach ganzheitlichen und systemischen Änderungen an schulischer Bildung ergänzt (vgl. Hinz, 2002; Wocken, 2012). Statt sich auf individuelle Behinderungen zu konzentrieren, soll Schule alle Kinder willkommen heißen und gemeinsam in einer Regelschule beschulen. Unnötig zu sagen, dass so ein segregatives Schulsystem ganz grundsätzlich in Frage gestellt wird, und damit verbunden auch die Annahme, dass für die Beschulung bestimmter Kinder spezielles Lehrpersonal notwendig sei.

Die Annahme, dass bestimmte Kinder gesondert beschult werden müssten, und dass diese besondere Beschulung ihren Grund in einer Behinderung habe, basiert – so könnte man mit Martha Minow (1990, S. 49–78) argumentieren – auf einem sogenannten „Dilemma der Differenz“. Dieses besagt erstens, dass Differenz intrinsisch, das heißt personengebunden und nicht relational zu verstehen sei; zweitens, dass die Vergleichsnorm nicht offen gelegt werden müsse; drittens, dass der Beobachter, welcher die Differenz bemerkt, selbst keine Perspektive einnehme, sondern eine objektive Aussage tätige; viertens, dass die Perspektiven anderer – nämlich die der Betroffenen – irrelevant und unwichtig seien; und fünftens, dass der status quo deshalb nicht verändert werden müsse, weil er natürlich und gut sei.

Es ist unschwer zu erkennen, dass das ‚Dilemma der Differenz‘ die Kritik der radikalen Inklusionspädagogik an der Sonderpädagogik in vielfältiger Weise berührt, unter

anderem deren tatsächliche oder unterstellte Annahme, es gebe so etwas wie ausschließlich über Schädigungen von Körperstrukturen und -funktionen erzeugte und aufrechterhaltene Behinderung, die unabhängig von ihrem sozialen Kontext bestehe. Dass der soziale Kontext – unter anderem überhaupt der physische Zugang zu einer Schule sowie die Art und Weise, wie Lernstoff vermittelt wird – einen enormen Einfluss darauf haben, ob und wie jemand überhaupt als ‚behindert‘ gelten kann, ist unbestritten. Es ist auch eine große Leistung der Inklusionsbewegung, dies ins Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit sowie der Bildungspolitik gebracht zu haben.

Es ist allerdings zugleich notwendig, genauer zu betrachten, was die radikale Inklusionspädagogik genau bekämpft, respektive für was sie einsteht. Andreas Kuhlmann hat sich in einem Text zur Kritik an einem medizinischen Behinderungsbegriff respektive des Verhältnisses von Therapie und Behinderung ausführlich mit den Fragen auseinandergesetzt, die für den Inklusionsdiskurs zentral sind (vgl. Kuhlmann, 2003). Kuhlmann schreibt, dass die Annahme, Behinderung gehöre einfach zur gesellschaftlichen Normalität und die von Menschen mit Behinderung erlebte Benachteiligung sei gesellschaftlich produziert, vorwiegend gegen eine „biologistische oder naturalistische Reduktion“ (Kuhlmann, 2003, S. 151) gerichtet sei. Dieses angenommene Kausalverhältnis geht nämlich davon aus, dass das Befinden einer Person weitgehend dadurch bestimmt ist, dass sie an einer bestimmten Schädigung leidet. Dieser biologistischen Kausalannahme wird nun allerdings eine andere entgegengesetzt, nämlich die, Behinderung sei kein Zustand, der einer Person anhaftet, sondern (einzig) ein Ausdruck sozialer Praxis. Bezogen auf pädagogische Verhältnisse wären das also beispielsweise diskriminierende Vorurteile, mangelnde pädagogische Unterrichtsmaterialien, fehlender baulicher Zugang und so weiter.

Was aber ist an dieser Kritik problematisch respektive überzogen? Kuhlmann kritisiert vor allem die Gleichsetzung von Begriffen mit sozialer Praxis. Das Problem dabei ist nicht, dass nicht anerkannt werden muss, dass Sprache diskriminierend wirken kann; problematisch ist vielmehr die *automatische* Gleichsetzung, wenn also jegliche Benennung eines Defizits gleichsam als Hinweis auf eine diskriminierende Praxis gilt. Denn damit, so kann man mit Kuhlmann argumentieren, werden im Kontext von Behinderung zwei wichtige Aspekte ignoriert: Erstens die subjektive Erfahrung der einzelnen betroffenen Kinder sowie deren Eltern, und zweitens die Möglichkeit, die Unterschiede zwischen unterschiedlichen Beeinträchtigungen anzuerkennen und pädagogisch ernst zu nehmen. Unter Diskriminierung fallen nämlich in der Sicht radikaler InklusionsvertreterInnen alle Zustände, also genau genommen auch jene Zustände, die von Betroffenen selbst als intrinsisch behindernd wahrgenommen werden, beispielsweise Schmerzen, Konzentrationsschwierigkeiten, Schwierigkeiten in der Objektpermanenz oder in der verbalen Kommunikation. Anzunehmen, dass beispielsweise die Erfahrung von Schmerzen diskriminierend sei, ist allerdings unplausibel. Aber die Annahme entfaltet gefährliche Wirkung, gerade weil sich der Diskurs auf eine soziale Praxis bezieht und die Komplexität letzterer letztlich auf negative soziale Zustände reduziert.

Eine demgegenüber nicht reduktionistische Sichtweise auf Behinderung bedeutet, dass der Körper sozial und in Wechselwirkung auch das Soziale körperlich gedacht wer-

den müssen. Dies bedeutet anzuerkennen, dass sich bei einigen Behinderungen das Körperliche stark sozial auswirkt – beispielsweise bei Menschen mit schwerer mehrfacher Behinderung –, während sich bei anderen Menschen Soziales in starkem Maße körperlich auswirkt. Dies kann beispielsweise dann der Fall sein, wenn jemand aufgrund einer Entstellung im Gesicht sozial ausgeschlossen wird und daraufhin an Depressionen zu leiden beginnt. Inwiefern genau sich Behinderungen, die stark körperlich geprägt sind, mit Hilfe von Bildung beeinflussen lassen, und inwiefern hierbei der institutionelle Rahmen einer Regelschule nicht nur wünschenswert, sondern zwingend notwendig ist, wird von der radikalen Inklusionspädagogik viel zu selten thematisiert.<sup>3</sup>

Die Debatte – das muss man sich vor Augen führen – ist ja keine rein akademische, ohne Folgen für die soziale Praxis. Im Gegenteil: Die Annahme, jegliche Art von Behinderung sei vorwiegend eine soziale Konstruktion, führt dazu, dass reale Schwierigkeiten letztlich als Konstruktionen betrachtet werden, die mit Hilfe richtiger Einstellungen und der Dekonstruktion von Machtverhältnissen beseitigt werden könnten. Es ist nicht nur eine wohl nur in historischem Rückblick zu beantwortende Frage nach realen Machtverhältnissen und nach dem Veränderungspotential sozialer Praxis. Eingewoben in diese Annahme sind auch hier Teile des ‚Dilemmas der Differenz‘. Es wird deutlich, dass die radikale Inklusionspädagogik letztlich demselben Essentialismus unterliegt, den sie kritisieren möchte. Denn auch die radikale Inklusionspädagogik geht davon aus, dass ihre Aussagen über Behinderung (respektive über deren Status in der Debatte um inklusive Bildung) objektiv seien und keiner besonderen Perspektive unterlägen. Und auch sie geht ferner davon aus, dass die Perspektive der Betroffenen entweder nicht wichtig oder aber derselben gesellschaftlichen Voreingenommenheit und Diskriminierung unterliege, welche man kritisieren möchte. Mit dieser Annahme sind zwei grundlegende Probleme verbunden. Zum einen öffnet eine solche Sichtweise Tür und Tor für neue unterdrückende Praktiken: Im Sinne vermeintlich wissenschaftlicher Objektivität und angeblicher Verteidigung der Interessen bislang Diskriminierter können einer nun akademisch geweihten Machtperspektive Flügel verliehen werden und neuer Diskriminierung den Boden bereiten. Es besteht zum anderen auch ein grundlegendes epistemologisches Problem: Herrscht nämlich eine generelle Skepsis hinsichtlich der Wahrheitsfähigkeit und Unvoreingenommenheit der phänomenologischen Perspektiven Betroffener wie auch gegenüber Argumenten Andersdenkender, müsste diese Skepsis konsequenterweise auch die Perspektiven radikaler InklusionsvertreterInnen erfassen. Hier aber beißt sich die Katze in den Schwanz.

---

3 Genau diese Frage, bezogen auf Menschen mit schwerer mehrfacher Behinderung steht im Zentrum des Buches von Imray und Colley (2017). Inklusion sei gescheitert, da sie die Ansprüche von Menschen mit schwerer mehrfacher Behinderung nicht berücksichtige, so die zentrale Aussage des Buches „Inclusion is Dead“.

### 3. Ziel und Mittel schulischer Inklusion

Zum genannten Problem gesellt sich ein zweites. In der dominanten Debatte findet sich eine weitgehende Gleichsetzung von Zielen und Mitteln der Inklusion sowie in der Folge auch eine Gleichsetzung der Profession, deren Wissen und der Institution – in welchem die Profession (hier die Sonderpädagogik) mit ihrem Wissen tätig ist (vgl. Tenorth, 2010). Diese Gleichsetzung führt dazu, dass die Frage nach der speziellen Bedeutung von Schule respektive inklusiver schulischer Bildung für eine umfassende soziale Inklusion weitgehend unterbleibt.

Problematisch an der Annahme, dass das Mittel der Inklusion – eine gemeinsame Beschulung aller Kinder – gleichzeitig auch das Ziel derselben sei, sind zwei Dinge. Erstens geraten andere Mittel zur Erreichung ein und desselben Ziels aus dem Blick. Die Bedeutung dieses Punkts wird nicht sogleich offensichtlich, denn über die allgemeine Bedeutung von schulischer Bildung und gesellschaftlicher Inklusion herrscht weitgehend Einigkeit (vgl. Heimlich, 2011). Unbestritten ist Bildung zentral, und zwar für Aspekte wie Ausbildung, beruflichen Erfolg, Lebenszufriedenheit und so weiter. Allerdings ist damit noch nicht viel gewonnen, zumindest für den Diskussionskontext der Bildungssysteme westlicher, wohlhabender Staaten. In diesen geht es weitgehend nicht mehr darum, überhaupt irgendwie in Bildungsprozesse inkludiert zu sein. Die in westlichen, wohlhabenden Staaten zentrale Frage ist vielmehr, ob bestimmte Kinder der spezifischen, individualisierten Beschulung – beispielsweise hinsichtlich curricularer, sozialer oder zeitlicher Gesichtspunkte – bedürfen oder nicht. Und natürlich steht auch die Frage nach der Qualität dieser Bildung im Raum. Allerdings: Ausschliesslich oder dominant nach der organisationalen und strukturellen Verortung schulischer Bildung zu fragen, verdeckt die viel grundlegendere Frage nach den insgesamt denkbaren Praktiken und nach dem (allgemeinen) Sinn und Zweck schulischer Bildung. Die Frage nach der institutionellen Verortung dieser Bildung ist dagegen nachgelagert. Selbstverständlich aber sind beide Gesichtspunkte eng verknüpft: Die Antwort auf die Frage danach ‚wozu überhaupt Schule?‘ lässt dagegen Hinweise erkennen, welches pädagogische Arrangement als wichtig erachtet wird – die Sonderschule, die Regelschule oder beides. Sieht man ein zentrales – vielleicht gar das einzige – Ziel schulischer Bildung darin, maximale gesellschaftliche Integration zu erreichen und diese konsequenterweise nicht erst nachschulisch zu erwarten oder zu wünschen, sondern aktuell im Kindes- und Jugendalter zu leben, dann erhält das Argument, dass alle Kinder gemeinsam beschult werden sollen, zentrale Bedeutung und Sinn. So verstanden ist es tatsächlich naheliegend, inklusive Beschulung als geeignetes Mittel zu erachten.

Das darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier Unschärfen zutage treten. Denn zum einen ist es nicht selbstvident, dass Ziele und Mittel schulischer Inklusion identisch sind. Mit anderen Worten: Selbst, wenn man also einen Konsens hinsichtlich des Ziels schulischer Inklusion erreicht hat, ist damit nicht automatisch zugleich auch die Frage nach den Mitteln beantwortet. Zum anderen ist selbst die Überzeugungskraft des Arguments der Identität von Ziel und Mittel von einer empirischen und einer substanziellen Annahme abhängig. Erstens wird empirisch angenommen, dass

schulische Inklusion gesellschaftliche Inklusion ermöglicht und verbessert. Das ist zum einen teilweise unbestritten der Fall, da ja Schule selbst ein Teil der Gesellschaft ist und daher logischerweise in diese inkludiert. Damit allerdings ist der brisante Teil der Forderung nach schulischer Inklusion noch überhaupt nicht angesprochen, denn das hat bereits Niklas Luhmann erkannt – und wollte es ohne normative Zusätze, sondern als nüchterne Beschreibung gesellschaftlicher Systeme und deren Funktionen verstanden wissen. Der normativ weitaus interessantere Teil besteht in der Frage, inwiefern und mit welchen Mitteln schulische Inklusion wie auch immer genauer zu fassende, weitergehende gesellschaftliche Inklusion abzusichern in der Lage ist. Die Beantwortung dieser Frage ist wiederum an die substantielle Frage gebunden, was überhaupt gesellschaftliche Inklusion ist. Gerade darüber aber schweigt sich die radikale Inklusionspädagogik aus.

#### 4. Fazit

Meine Ausführungen beleuchten zwei problematische Seiten des radikalen Inklusionsdiskurses: Erstens, die Gleichsetzung von Begrifflichkeiten (Behinderung) mit sozialer Praxis (behindernd, ausschliessend etc.); zweitens, die mangelnde Unterscheidung zwischen Zielen und Mitteln schulischer Inklusion. Die diskursive Schlagseite führt dazu, dass sich die Praxis der inklusiven Schule sowie die Bildungspolitik zusehends vom Diskurs wegbewegen respektive dass letzterer nur noch als ideologischer Mahnfinger wahrgenommen wird (vgl. Fokken, 04.05.2017). Dringend notwendige Debatten darüber, was Schule eigentlich soll, was Ziele von (inklusive) Bildung sind, wie sich Schule eigentlich genau zu Gesellschaft verhält und inwiefern inklusive Schule notwendig ist für eine inklusive Gesellschaft, werden entweder nicht geführt oder deren Ergebnis bereits diskursiv vorweggenommen. Mit dieser Strategie tut sich die radikale Inklusionsbewegung selbst keinen Gefallen. Denn erstens wird das argumentative Potential, das in der Forderung nach Inklusion steckt, nicht ausgeschöpft, schon gar nicht in der distanzierten Reflexion jenseits der Formel vom ‚gemeinsamen Lernen‘. Und zweitens besteht – gerade aufgrund der Radikalität der Forderung – die Gefahr, dass sich viele PraktikerInnen und BildungspolitikerInnen innerlich von Inklusion, ihren Werten und Zielen verabschieden; eine Tendenz, die meiner Wahrnehmung nach längst eingesetzt hat.

#### Literatur

- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion: Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ainscow, M. (2007). Taking an Inclusive Turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3–7.
- Brodkorb, M. (2014). Warum totale Inklusion unmöglich ist. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59(4), 422–447.

- Fokken, S. (04.05.2017). Inklusion an einer deutschen Schule. „Frau Hess kann das gar nicht schaffen“. *Spiegel Online*, <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/ich-du-inklusion-kinofilm-ueber-eingliederung-in-der-schule-a-1145934.html> [04.09.2017].
- Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(2), 44–54.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – Terminologisches Spiel oder konzeptuelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hinz, A. (2015). Inklusion: Ansatz für einen veränderten Umgang mit Heterogenität. Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 101–118). Münster: Waxmann.
- Imray, P., & Colley, A. (2017). *Inclusion is Dead – Long live inclusion*. London: Routledge.
- Kuhlmann, A. (2003). Therapie als Affront – Zum Konflikt zwischen Behinderten und Medizin. *Ethik in der Medizin*, 15(3), 151–160.
- Minow, M. (1990). *Making All the Difference – Inclusion, exclusion, and American law*. Ithaca/Cornell: University Press.
- Stinkes, U. (2013). Ist es normal, verschieden zu sein? Eine Aufforderung zum Denken in Widersprüchen. In M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems?* (S. 88–103). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Stinkes, U. (2015). Dekategorisierung: Perspektiven der Beziehung zum Anderen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(4), 285–298.
- Tenorth, H.-E. (2010). Sonderpädagogische Professionalität – Zur Geschichte ihrer Entwicklung. In S. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung: Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive* (S. 13–27). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wocken, H. (2012). *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen, Baupläne, Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.

**Abstract:** Inclusion poses without doubt one of the biggest challenges ever faced by educational systems around the world, especially since the ratification of the UN Convention for the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD). Instead of a medical model of disability, the Convention proposes a human rights model of disability. In this article I will argue that this view has its weaknesses that influence the way we conceive of inclusive education. Foremost, it reduces and quintessentially trivialises the complex interactions between person and environment that may result in a disability.

**Keywords:** Inclusion, Human Rights, Disability, Dilemma of Difference, UNCRPD

### Anschrift der Autorin

Dr. Franziska Felder, University of Birmingham,  
School of Education, Department of Inclusion and Special Needs,  
Edgbaston B15 2TT, United Kingdom  
E-Mail: f.felder@bham.ac.uk

Johannes Drerup

## Gefährliches Halbwissen

*Zur Kritik liberaler Toleranzbegründungen*

**Zusammenfassung:** Thema dieses Essays ist die Verschränkung der epistemischen und der normativen Dimension von politischer Toleranz, wie sie in gängigen liberalen Toleranzbegründungen behauptet wird. Das Postulat, dass Toleranz als pädagogisch förderungswürdige Tugend untrennbar verknüpft ist mit politischer Urteilskraft und Wissen über die politische Welt, wird mit einer Reihe von Einwänden konfrontiert (u. a. Perfektionismus-, Elitismus- und Essentialismusvorwurf). Diese Einwände lassen sich, so die These, ausräumen oder zumindest relativieren, wenn man die normativ-epistemischen Grundlagen von Toleranzernziehung realistischer fasst, als sie von den Kritikern vorgestellt und konzipiert werden.

**Schlagnvorte:** Toleranz, Erziehung, demokratische Tugend, (Anti-)Essentialismus

### 1. Einleitung

„Tolerance is a tricky subject: too easy or too difficult“ (Ricœur, 1996, S. 1). Diese Diagnose von Paul Ricœur trifft auch auf den Umgang mit den sich historisch wandelnden Unterscheidungen und Festlegungen zu, über die in politischen und pädagogischen Debatten die Referenzen und Themen der Toleranz auf den Begriff gebracht werden. Wird über Kultur, Religion, Identität oder Vielfalt gestritten, wird schnell alles entweder viel zu einfach oder aber eben viel zu kompliziert. Politischer Kitsch beispielsweise, der von populistischen und dezidiert antipluralistischen Doktrinen (vgl. Müller, 2016) gepflegt wird, die beanspruchen, advokatorisch für ‚das Volk‘ und gegen ‚die Eliten‘ zu sprechen, appelliert in vielen Fällen an kognitiv, imaginativ und emotional undifferenzierte Formen der politischen Intoleranz. Einfach gesagt: „Gehasst wird ungenau. Präzise lässt sich nicht gut hassen“ (Emcke, 2016, S. 12). Da aber nicht jede Form der durch mangelnde Differenzierung induzierten politischen Urteilsinkompetenz automatisch mit Intoleranz gleichzusetzen ist und es zudem in politischen Konflikten in der Regel die andere Seite ist, die als intolerant abqualifiziert wird, sollte man mit solchen Zuschreibungen vorsichtig sein. Skepsis ist auch angebracht gegenüber Kritiken, die jede aus ihrer Sicht nicht hinreichend differenzierte Kritik an kulturellen Praktiken, Doktrinen oder Gruppen mit undifferenzierten Verdikten belegen (z. B. Kulturessentialismus etc.) und ignorieren, dass Formen der Differenzierung und der problematischen Entdifferenzierung auch in *politischen Urteilen über politische Urteile* gefährlich nahe beieinanderliegen können. Antiessentialistische Theorie- und Ideologienpolitik bietet so vielmehr eher Anschauungsmaterial dafür, dass politische Bewegung und Bewegtheit im „immer bewegten Feld der Pädagogik“ (Blumenberg, 1998, S. 15) besonders dann zur

Intoleranz neigt, wenn sie sich in epistemisch-normative Sackgassen hineinmanövriert hat. Man kommt vor lauter Bewegung – ohne es zu merken – nicht vom Fleck.

Thema dieses Essays ist die Verschränkung der epistemischen und der normativen Dimension von politischer Toleranz, wie sie in gängigen liberalen Toleranzbegründungen behauptet wird (2). Das Postulat, dass Toleranz als pädagogisch förderungswürdige Tugend untrennbar verknüpft ist mit politischer Urteilskraft und Wissen über die politische Welt, wird mit einer Reihe von Einwänden konfrontiert (u. a. Perfektionismus-, Elitismus- und Essentialismusvorwurf) (3.). Diese Einwände lassen sich, so die These, ausräumen oder zumindest relativieren, wenn man die normativ-epistemischen Grundlagen von Toleranzernziehung realistischer fasst, als sie von den KritikerInnen vorgestellt und konzipiert werden (4.).

## 2. (In-)Toleranz und die Grenzen einer demokratischen Tugend

Toleranzurteile zeichnen sich formaliter durch eine (reflexive) Problematisierung von unterschiedlich (z. B. moralisch, ethisch, politisch) begründeten Formen der Ablehnung im Lichte von Gründen höherer Ordnung aus (z. B. Autonomie). Erziehung zur Toleranz *an sich* gibt es genauso wenig wie es *die* Toleranz gibt. Es gibt nur kontextuell eingebettete Konzeptionen von Toleranz (z. B. Erlaubnis- oder Respektskonzeptionen, vgl. Forst, 2003) und pädagogische Praktiken und Arrangements, die darauf abzielen, kognitive, imaginative und emotionale Dispositionen und Fähigkeiten zu fördern, von denen angenommen wird, dass sie die Entwicklung von Toleranz ermöglichen (z. B. Fähigkeit zur Selbstkontrolle). Toleranz kann sich ebenso wie Intoleranz auf sehr unterschiedliche Arten und Weisen ausdrücken, als nicht verbalisiertes Urteil, als Sprechakt oder als Intervention im Rahmen etablierter Ordnungsgefüge. Rechtliche Toleranz kann daher durchaus mit anderen Formen der sozialen Intoleranz kompatibel sein. Ein Lehrer kann z. B. die Äußerungen einer Schülerin über Dissidenten in Russland nicht tolerieren (im Sinne eines Werturteils), ohne aber zugleich dafür zu votieren, ihr Recht auf Redefreiheit einzuschränken (Callan, 2011, S. 5). Wie dieses Beispiel zeigt, ist es nicht sinnvoll, Intoleranz als rein negativ konnotierten Begriff zu verwenden, was natürlich nicht heißt, dass es nicht Formen von Intoleranz gibt, die in den allermeisten Fällen abzulehnen sind (z. B. politisch motivierte Gewalt).

Zu berücksichtigen ist, dass Toleranz nur *eine* evaluativ-normative Form des Umgangs mit Pluralität unter anderen ist (z. B. Wertschätzung, Unterstützung und Förderung oder Ignoranz, Ausblendung und Indifferenz), eine begrenzte Tugend mit begrenztem instrumentellem Wert, kein universalrelevantes Allheilmittel. Ob und inwieweit Toleranz als demokratische Tugend zu deuten ist, hängt vor allem davon ab, wie die normativen und epistemischen Einschränkungsbedingungen definiert werden, die in normativen Toleranzkonzeptionen festlegen, welche Arten von Vorurteilen noch als angemessene Grundlage bzw. als Gegenstand von Toleranzurteilen gelten können und welche nicht. Diese sind auch deshalb umstritten, weil ihre advokatorische Festlegung selbst als Ausdruck der Intoleranz interpretiert werden kann, da auf dieser Basis

sogar Akteuren, deren Ansichten z. B. bestimmten Rationalitätskriterien nicht genügen, die Fähigkeit zur Toleranz abgesprochen werden kann. Einer Person, die rassistische Vorurteile hegt, dann aber trotzdem Gründe höherer Ordnung findet, um die entsprechend klassifizierten Gruppen noch zu tolerieren, würde man z. B. nicht Toleranz als demokratische *Tugend* zuschreiben. Wie ist es aber mit jemandem, der mehr oder weniger nichts über den ‚Islam‘ weiß, aber dennoch beansprucht ‚Muslime‘ zu tolerieren oder einem Verschwörungstheoretiker, der – um eine harte Metapher zu benutzen – unter einer „crippled epistemology“ leidet (Sunstein, 2014, S. 12), die inkriminierten Gruppen aber trotzdem noch toleriert?

### 3. Von Hobbits, Hooligans und Vulkaniern

In liberalen Demokratien gibt es, so die etwas saloppe Unterscheidung<sup>1</sup> von Brennan, idealtypisch betrachtet drei Arten von Bürgern: Hobbits, Hooligans und Vulkanier (Brennan, 2017, S. 19). Vulkanier denken „in politischen Dingen wissenschaftlich und rational“, sie hegen nur Überzeugungen, die „sie belegen können“ und verfechten „ihre Ansichten gestützt auf die Erkenntnisse der Sozialwissenschaften und der Philosophie“. Sie versuchen „vorurteilsfrei zu denken und nicht irrational zu werden“ und „halten Personen, die anderer Meinung als sie sind, nicht für dumm, böse oder selbstsüchtig“ (Brennan, 2017, S. 20). Da reale politische Diskussionen nur wenig mit den Usancen in philosophischen Seminaren gemein haben, dürfte es kaum verwundern, dass die meisten Bürger Hobbits oder Hooligans oder eine Mischung aus beidem sind. Ersterer wissen nur sehr wenig über politische Zusammenhänge, sind politisch weitgehend apathisch und können aktuelle Politik, die sie ohnehin nicht interessiert, kaum hinreichend beurteilen. Letztere sind die „fanatischen Sportfans der Politik“ (Brennan, 2017, S. 19), sie hegen weitgehend unveränderliche politische Ansichten, die sie ggf. argumentativ gut verteidigen können, interessieren sich jedoch primär nur für die Fakten, die ihre eigenen Vorstellungen bestätigen. Abweichende Meinungen werden geringgeschätzt, und die Bürger, die sie vertreten, für inkompetent oder zumindest irregeleitet gehalten. Die in liberalen Demokratien weit verbreitete und gut dokumentierte politische Uninformiertheit und Irrationalität ist ein kaum zu leugnendes empirisches Faktum, welches sich natürlich je nach Demokratieverständnis sehr unterschiedlich deuten und bewerten lässt. Da politisches Engagement „aus einem Hobbit eher einen Hooligan als einen Vulkanier“ macht und „aus Hooligans eher noch schlimmere Hooligans“ (Brennan, 2017, S. 104–105), scheint der pädagogische Glaube an die heilsamen Wirkungen von Partizipation und gemeinsamer Deliberation mindestens ähnlich fragwürdig wie die Forderung, man solle die unwissenden, aber gemütlichen Hobbits doch einfach in Ruhe

1 Die lange Liste von zeitdiagnostisch inspirierten Idealtypen von liberalen Ironikern, Exzentrikern oder Dilettanten bis hin zu aktiven Staatsbürgern und umfassend gebildeten Kritikern, die in öffentlichen Debatten immer wieder aufs Neue Anlass für Kontroversen liefern, kann im folgenden Kontext auf sich beruhen.

lassen. In jedem Fall stellt dieses in pädagogischen Debatten nicht selten weitgehend ignorierte Faktum den empirischen Rückhalt – nicht den normativen Gehalt – von Konzeptionen einer Erziehung zur Toleranz in Frage, die davon ausgehen, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zum Aushalten von Konflikten und zum angemessenen Umgang mit Differenzen wesentlich auf Wissen und politischer Urteilskraft beruht.

Die Annahme, dass die Zumutungen demokratischer Toleranz immer zugleich epistemisch und normativ strukturiert sind, wird auch in idealtheoretisch konzipierten Rechtfertigungsprogrammatiken vertreten, die auf die toleranzermöglichende Rolle der Einsicht in die Grenzen des eigenen Wissens und den Nutzen einer kontextsensitiven Relativierung von Geltungs- und Wahrheitsansprüchen verweisen. Es ist zurecht darauf hingewiesen worden, dass je stärker diese epistemischen Vorgaben formuliert werden, desto größer die Wahrscheinlichkeit wird, dass die resultierenden, epistemisch entschärften ‚vernünftigen‘ Toleranzkonflikte mit der Realität politischer Machtkämpfe nur noch wenig gemein haben (vgl. Vogelmann, 2016). Es wäre sicherlich wünschenswert, wenn die Hooligans liberaler Demokratien sich konsequent an den „Bürden des Urteilens“ (Rawls, 2003, S. 127–132) und der „Endlichkeit der Vernunft“ (Forst, 2003, S. 630–655) orientieren würden. Das doppelte Problem ist nur, dass idealtypische oder reale Hooligans in der Regel weder Neokantianer noch politisch Liberale sind und sich sogar mangelhaft respektiert und toleriert fühlen könnten, wenn sie ihre Weltsichten diesen recht voraussetzungsreichen epistemischen Anforderungen unterwerfen müssten (vgl. Nussbaum, 2011). Nussbaum fordert auch aus diesem Grund, auf eine epistemische Begründung von Toleranz gleich ganz zu verzichten zugunsten einer rein ethischen Begründung, um so jedem Bürger samt seiner identitätskonstitutiven Konzeption des Guten gleichen Respekt zukommen zu lassen. Dies soll selbst dann gelten, wenn mehr oder weniger wahnhaftige Doktrinen vertreten werden, die gegen argumentative Einwände oder Evidenzen vollkommen resistent sind.

Politisch ist diese Forderung nach intellektuellem Artenschutz problematisch (vgl. Wall, 2014), pädagogisch ist sie eine Bankrotterklärung. Lehrkräfte in öffentlichen Schulen, die gut begründete Sichtweisen genauso tolerieren wie die Annahme, George Soros habe die Flüchtlingskrise ausgelöst, um die EU zu destabilisieren, oder der Klimawandel sei eine Erfindung liberaler Eliten, kommen ihren Pflichten nicht nach. *Gleicher* Respekt für Doktrinen kann schon deshalb kein legitimes Erziehungsziel darstellen, weil nicht alle Doktrinen dem Ziel wechselseitiger respektbasierter Toleranz in gleicher Weise förderlich sind.<sup>2</sup> Ohne liberal-perfektionistisch begründbare<sup>3</sup> epistemische Elemente kommt Toleranz als politische Tugend nicht aus. Dies gilt zumindest dann, wenn

- 
- 2 Nussbaums Projekt einer politischen Psychologie (2015) und ihre pädagogische ‚tool box‘ gegen politische Intoleranz (2013) sind mit der vorausgesetzten minimalistisch angelegten allgemeinen Rechtfertigungskonzeption nicht zu vereinbaren.
  - 3 Liberale Perfektionisten gehen im Gegensatz zu Vertretern des politischen Liberalismus davon aus, dass kontroverse Erziehungsziele (z. B. personale Autonomie) in öffentlichen Schulsystemen liberaler Demokratien auch dann begründet werden können und durchgesetzt werden sollten, wenn sie mit den Konzeptionen des Guten von einigen Gruppen nicht zu vereinbaren sind.

man liberale Demokratie nicht nur idealiter begründen, sondern auch unter nichtidealen Bedingungen und in nichtidealen Zeiten gegen die sich beleidigt fühlenden Hooligans dieser Welt verteidigen will.

Da die Alternative zu Toleranz nicht notwendig Intoleranz ist, sondern natürlich auch Indifferenz sein kann, spricht einiges dafür, von maximalistisch ausgelegten pädagogischen Forderungen (Wertschätzung von Vielfalt) Abstand zu nehmen und sich stattdessen mehr politisch indifferente Hobbits zu wünschen, die ihren Mitmenschen basale Rechte zusprechen und ansonsten wenig Anlass für (In-)toleranz haben. Oftmals sind es schließlich rechtlich erzwungene Verhaltensänderungen, die dann *längerfristig* auch zu Haltungsänderungen führen (vgl. Balint, 2016). Für eine solche weniger anspruchsvolle Konzeption der Toleranz erziehung scheint zu sprechen, dass sie Anschlusskonflikte vermindert und weniger voraussetzungsreich ist als die hehren Ziele epistemisch begründeter Toleranz. So mag die Annahme, „die Menschen, könnten erst dann miteinander auskommen, wenn sie sich gut“ oder gar „vollständig kennen“, in vielen Fällen auf einen „Irrtum“ hinauslaufen (Prange, 2014, S. 86). Analog scheint auch die Annahme, man müsse, um ‚den Islam‘ überhaupt legitimerweise zum Objekt der Toleranz machen zu können, zwischen Schiiten, Sunniten und den vielen anderen Glaubensrichtungen unterscheiden können, demokratische Toleranz auf eine zu wenig stabile Basis zu gründen, die im Lichte der vielen denkbaren Inhalte von Toleranzurteilen zu einem curricularen overload führen dürfte (vgl. Balint, 2011). Das vulkanische Ideal eines allseits und allzeit informierten, differenzsensiblen und dauermotivierten Citoyens ist eben letztlich vor allem ein elitäres Projekt. Da es keinen guten Grund gibt, politische Ignoranz und Irrationalität zu nobilitieren, ist dieses Ideal jedoch nicht deshalb schon obsolet, weil ihm die meisten nicht genügen. Verfrühte Abgesänge auf liberale Ideale als vermeintliche Illusionen oder bloße Pathosformeln werden schließlich spätestens dann von der Realität eingeholt, wenn man sich mit den ideologisch-politischen ‚Visionen‘ dezidierter Gegner liberaler Toleranz konfrontiert sieht (vgl. Leggewie, 2017).

Ethisch indifferente, politisch apathische aber rechtskonform lebende Hobbits mögen alles in allem angenehmere Zeitgenossen sein als dogmatische Hooligans. Das sollten auch pädagogische Moralmaximalisten akzeptieren, die die Vorgaben der Toleranz auf *wechselseitige* Wertschätzung und das *wechselseitig* Wertgeschätzte festlegen wollen und damit potentiell intoleranter und antipluralistischer sind, als die Rhetorik nahelegt (vgl. Balint, 2011).<sup>4</sup> Dennoch bilden die bürgerlichen Rechte nur das minimale Fundament des Ethos demokratischer Toleranz, das die politische Kultur einer libe-

4 Undifferenzierte Forderungen nach ‚Wertschätzung von Vielfalt‘ oder ‚Anerkennung‘ oder ‚Respekt für Differenz‘ sind allein schon deshalb häufig weder konfliktmindernd noch toleranzförderlich, weil sie von vielen Menschen als paternalistisch motivierter Oktroi (vgl. Liebsch, 2015) und als Respektlosigkeit wahrgenommen werden können, die im Namen einer partikularen Konzeption des Guten durchgesetzt werden (vgl. Balint, 2017). Zu meinen, man müsse faktisch bestehende Differenzen zwischen Konzeptionen des Guten gar nicht erst ernst nehmen, ist ein Luxus, den man sich nur dann erlauben kann, wenn man von der assimilatorischen Annahme ausgeht, dass sich die daraus resultierenden Wertkonflikte einfach durch Propagierung sloganisierter Wohlfühlcontainer (Respekt, Vielfalt etc.) aus der Welt reden lassen.

ralen Gesellschaft auszeichnen sollte. Es sind die vielen subtilen Gewohnheiten der Wahrnehmung und des zwischenmenschlichen Handelns, die das demokratische Zusammenleben erträglich, aber für manche Menschen eben auch unerträglich machen, selbst dann, wenn ihre Rechte formaliter nicht beschnitten werden. Um dies zu erkennen, bedarf es auch des Wissens über sich, seine Mitmenschen und die soziale Welt, wie es praktisch aus Alltagsinteraktionen gewonnen und pädagogisch aufbereitet werden kann. Dies gilt auch dann, wenn Wissen nicht automatisch Haltungen ändert und Haltungen nicht immer handlungswirksam werden. Das Ethos demokratischer Toleranz als vorpolitischer und politischer Tugend drückt sich aus in einem differenzierten Umgang mit Differenzen und Differenzerfahrungen, in der Fähigkeit und Bereitschaft, Streit und Ambivalenz zu ertragen und die eigenen Projektionen und Wirklichkeitskonstruktionen zu problematisieren und ggf. zu korrigieren.

„Menschen kommen ohne Menschen sortierende Allgemeinheiten nicht aus“ (Hampe, 2014, S. 254). Während wir Individuen als Individuen nur dann in ihrer „vollen Realität“ (Hampe, 2014, S. 255) verstehen können, wenn wir uns ihre individuellen Geschichten anhören, sind Bezugnahmen auf Allgemeinheiten (z. B. Gruppen, ihre Eigenschaften und Interessen) ein normales und nicht per se zu pathologisierendes Strukturmerkmal politischer Debatten. Die Fähigkeit zu einem „differenzierten Ja und Nein“ (Forst, 2003, S. 660; Hervorh. i. O.) erfordert natürlich auch eine gewisse Skepsis gegenüber Kategorien, Narrativen und medial vermittelten ‚Problemvorgaben‘ (z. B. ‚der Islam‘). Es ist daher sicherlich ein legitimes Anliegen, undifferenzierte Formen der Kategorisierung und Konstruktion von Gruppen, Praktiken und Identitäten zu kritisieren und das kann man dann ‚Essentialismus‘ (oder Reifikation, Naturalisierung etc.) nennen. Vorab sollte man aber einsehen, dass eine essentialistisch und empirisch begründbare Anthropologie, die davon ausgeht, dass es objektiv schlecht für Menschen ist, in totalitären Systemen unterdrückt zu werden, vielleicht der plausibelste Weg ist, grundlegende Menschenrechte zu verteidigen (vgl. Pinker, 2002; relevant ist in diesem Zusammenhang auch die ältere Position von Nussbaum, 1992).

Essentialismuskritiken, die in dieser Hinsicht wenig Substanzielles beizutragen haben, scheinen dagegen eine expansionistische und sich verselbständige Tendenz aufzuweisen, so dass man zuweilen den Eindruck gewinnt, dass im Namen einer außer Kontrolle geratenen Kritik an Formen des Identitätsdenkens jegliches Nachdenken über die politische Realität dem Essentialismusverdikt anheimfällt.<sup>5</sup> Als universell anwendbare Kritischablone wird der im Duktus der hypermoralistischen Selbstüberbietung vorgetragene Essentialismusvorwurf ironischerweise häufig eher undifferenziert – jede Konzeptualisierung von Kultur, Identität oder Vielfalt ist irgendwie essentialistisch und führt zu epistemisch induzierter Intoleranz (vgl. zu diesem Problem Mason, 2007) – und selektiv vorgebracht, denn es scheint keinen Widerspruch darzustellen, wenn man gleich die ganze ‚westliche Tradition‘ auf instrumentelle Vernunft reduziert und ihr einen inhärenten Hang zum Essentialismus attestiert (vgl. z. B. die Positionen in

5 Dass sich Adorno für entsprechende Positionen nicht ohne weiteres als sozialkonstruktivistischer Gewährsmann vereinnahmen lässt, zeigt Bonnemann (2017).

Andreotti & de Souza, 2012; sowie die Kritik von Enslin & Horsthemke, 2015). Als milieuspezifisch wohl verankerter bildungsaristokratischer Topos eignet sich der Vorwurf, um problematische Formen der Intoleranz zweiter Ordnung zu propagieren (di Blasi & Holzhey, 2014, S. 91) über die man auch die politisch eher unproblematischen Haltungen gutwilliger Hobbits desavouieren kann, um so zugleich die eigene auf Dauertribunalisierung abgestellte, weniger vulkanische als hooliganeske politische Position gegen Befragung und Kritik zu immunisieren. So muss es auch kaum irritieren, wie stark die Kritik des geradezu zwanghaft unterstellten Identifizierungszwangs auf schrumpfanthropologischen Konzeptionen von Identität aufbaut, denen Werte der radikalen Flexibilität und des Nichtfestgelegtseins und -werdens entsprechen.

Die essentialistische Annahme, dass auch jeder wohlmeinende Versuch, sich über Andere und die soziale Welt zu informieren, unweigerlich zu Fehlrepräsentationen und Essentialismus führt, zieht jeder Form der Toleranzerziehung den epistemischen Boden unter den Füßen weg (vgl. hierzu die Kritik von Windle, 2011), ohne praktikable Alternativen zu liefern oder die selbstwidersprüchlichen Implikationen des vorausgesetzten doktrinären *frames* zu bedenken. Dies gilt auch für die Annahme, dass jeder Versuch, andere Menschen zu verstehen, letztlich intolerante neokoloniale Aneignungsmechanismen reproduziert. Solche Formen der ‚Anti-Kulturpädagogik‘ lassen nicht nur PraktikerInnen und AdressatInnen im Regen stehen, die vielleicht wechselseitig darauf angewiesen sein könnten, verstanden zu werden, sie unterstellen auch theoretische Unmöglichkeiten, die sich praktisch durchaus auch von ganz normalen demokratisch gesinnten Hobbits mit ein bisschen Humor (vgl. Owen, 2011) lösen lassen. Die Malaise des in politischen Epistemologien verbreiteten frommen Glaubens an die emanzipierende Kraft antiessentialistischer Doktrinen besteht letztlich darin, dass sie zwar von der zutreffenden Einsicht ausgehen, dass epistemische und ethisch-politische Laster in Fragen der Toleranzerziehung nicht zu trennen sind, diese Einsicht dann aber in einer Weise moralisieren und überstrapazieren, die relevante normative und epistemische Unterschiede einebnet und sich so selbst ad absurdum führt. Wenn man im Jammertal der Negation ohnehin nur noch solipsistisch um sich selbst und die eigenen Konstruktionen kreist, dann muss einem auch entgehen, dass es gerade solche Formen des Realitätsverlusts und der Realitätsverzerrung sind, die üblicherweise mit politischer Intoleranz einhergehen.

#### 4. Toleranz, Tatsachen und der Sinn für eine gemeinsame Welt

„Politische Wahrheit: bezieht sich auf Ereignisse und Tatsachen: was wir nicht ändern können. Außer durch Lügen und Wirklichkeitsverlust“ (Arendt, 2003, S. 707). So wie „real ist, womit man fertig werden muß, was nicht allein deshalb verschwindet, weil es nicht den eigenen Vorurteilen entspricht“ (Taylor, 1996, S. 117), so beruht auch demokratische Toleranz in epistemischer und normativer Hinsicht auf der Fähigkeit und Bereitschaft, mit der Realität und der Realität der eigenen Vorurteile und Ablehnungshaltungen fertig zu werden (gerade weil man nie vollständig damit fertig wird). Weil es

um „die Chancen der Tatsachenwahrheit, dem Angriff politischer Macht zu widerstehen, [...] offenbar sehr schlecht bestellt“ ist (Arendt, 2005, S. 121) und natürlich auch diskursive soziale Konstruktionen ganz reale Effekte auf soziale Praktiken der Selbst- und Fremdzuschreibung haben (vgl. Haslanger, 2012), bedarf es hierzu eines Sinns für eine gemeinsame politische und soziale Welt (vgl. Reichenbach, 2016), die auch *unabhängig* von den eigenen Konstruktionen existiert, die schon vor uns da war und auch nach uns noch da sein dürfte (vgl. Scheffler, 2015). Wer sich nicht mehr durch die (soziale) Welt und Andere irritieren lässt und nicht mehr für entsprechende Rechtfertigungsgründe und damit verbundene Geltungsansprüche empfänglich ist, der lebt eben nur noch ‚in seiner eigenen kleinen Welt‘ und wird seine Projektionen und Borniertheiten nicht korrigieren können. Sowohl personale (vgl. Callan, 1988) als auch politische Autonomie und Toleranz kommen daher ohne einen gewissen Realismus nicht aus, den auch diejenigen KritikerInnen von politischer Intoleranz immer schon voraussetzen müssen, die zu Recht die *Reduktion* des Anderen auf bestimmte Kategorien, die *Eingeführung* der Imagination durch tatsachenblinde Diskurse und Stereotype oder die *Deformation* des emotionalen und kognitiven Wirklichkeitszugangs durch allzu große Vereinfachungen und irrationale Ängste kritisieren (vgl. z. B. Emcke, 2016; Baumann, 2016). So wie sich Werte und Fakten in metaphorischen Beschreibungen der Realität nicht ohne weiteres auseinanderdefinieren lassen, so gilt auch, dass die Verdrehung von „Tatsachenwahrheiten“ (Arendt, 2003, S. 631) immer mehr zerstört als nur die angemessene Sicht auf die Tatsachen selbst, denn: „Rather, values and facts must be seen as cooperatively contributing to our mindedness and worldliness; they must be understood as equal partners in the fine-tuning of reality“ (Marchetti & Marchetti, 2017, S. 16).

Toleranzerziehung als realistisches Projekt des epistemisch-normativen „fine-tuning“ von Welt-, Selbst- und Sozialverhältnissen wird weder aus allen Menschen Vulkanier machen noch jedwede Form gefährlichen Halbwissens aus der Welt schaffen. In vielen Fällen wird es jedoch schon ausreichen, wenn sich Hobbits, Hooligans und auch Vulkanier auf die demokratische Selbstverständlichkeit und Tatsache besinnen, dass sie in einer gemeinsamen politischen und sozialen Welt zusammenleben, um derentwillen es sich lohnt, in zivilisierter Form zu streiten.

## 5. Fazit

Die Ambivalenz demokratischer Toleranz besteht darin, dass sie eine zentrale Voraussetzung für den angemessenen Umgang mit Dissens und Konflikt darstellt, zugleich aber auch als *Gegenstand* und *Mitspielerin* eben in den Konflikten fungiert, für deren friedliche Beilegung sie herangezogen wird. Auch wenn die Debatte über den Zusammenhang von epistemischen und normativen Bedingungen von Toleranz hiervon natürlich nicht ausgenommen ist, habe ich versucht plausibel zu machen, dass weder abstrakte Forderungen nach gleichem Respekt für Doktrinen noch rein rechtbasierte Ansätze der epistemischen Dimension des demokratischen Ethos der Toleranz angemessen Rechnung tragen können. Da unterkomplexe und inadäquate Sichtweisen auf

die soziale Welt einen der Hauptgründe für Intoleranz darstellen, bedarf Toleranzerziehung einer im doppelten Sinne realistischen epistemologischen Grundlage, eines Sinns für eine gemeinsame Welt, die man mit den eigenen Projektionen und Konstruktionen auch verfehlen kann.

Die eher simplen Äquivalenzunterstellungen (Kategorisierung = Essentialismus = Neoimperialismus = ...), die die Denkökonomie von einigen Essentialismuskritikern beherrschen (vgl. Dübgen, 2017), laufen dagegen auf eine Art des epistemologischen Containerdenkens hinaus, eine politisch und pädagogisch riskante Form der solipsistischen Selbstbespiegelung, in der alle Fixierungen, Festlegungen und auch Ablehnungen kategorisch abgelehnt werden. So scheint letztlich nur noch die Flucht in die Fiktion einer konfliktfreien ‚pädagogischen Welt‘ zu bleiben, in der ‚Diversität‘, vielleicht sogar die Diversität der Diversitätskonzepte, *als solche* gefeiert wird. Ausgeblendet werden muss von dieser letztlich antipädagogischen Warte aus, dass Toleranz nicht nur ein legitimes Ziel demokratischer Erziehung darstellt, sondern als konstitutiver Aspekt der Eigenstruktur, ja der *Essenz* von Erziehung in *pädagogischen Einstellungen* und *Arrangements* (z. B. kanonisierte curriculare Vorgaben für den Umgang mit Differenzen, Selektionsvorgaben etc.) fest verankert ist.

## Literatur

- Andreotti, V., & de Souza, L. (Hrsg.) (2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. New York/London: Routledge.
- Arendt, H. (2003). *Denktagebuch. 1950–1973, Erster und Zweiter Band*. München: Piper.
- Arendt, H. (2005). *Denken ohne Geländer*. München: Piper.
- Balint, P. (2011). Education for Tolerance. Respecting sameness, not difference. In E. Burns Coleman & K. White (Hrsg.), *Religious Tolerance, Education and the Curriculum* (S. 42–52). Rotterdam: Sense Publishers.
- Balint, P. (2016). The Importance of Racial Tolerance for Anti-Racism. *Ethnic and Racial Studies*, 39(1), 16–32.
- Balint, P. (2017). *Respecting Toleration*. Oxford: University Press.
- Baumann, Z. (2016). *Die Angst vor den Anderen – Ein Essay über Migration und Panikmache*. Berlin: Suhrkamp.
- Blumenberg, H. (1998). *Begriffe in Geschichten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bonnemann, J. (2017). Licht und Schatten der Begriffe. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 65(1), 34–50.
- Brennan, J. (2017). *Gegen Demokratie*. Berlin: Ullstein.
- Callan, E. (1988). *Autonomy and Schooling*. Kingston/Montreal: McGills-Queen's University Press.
- Callan, E. (2011). When to Shut Students Up: Civility, silencing, and free speech. *Theory and Research in Education*, 9(1), 3–22.
- di Blasi, L., & Holzhey, C. (2014). Epilogue: Tensions in tolerance. In dies. (Hrsg.), *The Power of Tolerance* (S. 71–101). New York: Columbia University Press.
- Dübgen, F. (2017). Fortschritt im Widerstreit – Dekolonisierung als Kritik? *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 65(1), 163–173.
- Emcke, C. (2016). *Gegen den Hass*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Enslin, P., & Horsthemke, K. (2015). Rethinking the ‚Western Tradition‘. *Educational Philosophy and Theory*, 47(11), 1166–1174.

- Forst, R. (2003). *Toleranz im Konflikt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hampe, M. (2014). *Die Lehren der Philosophie. Eine Kritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Haslanger, S. (2012). *Resisting Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Leggewie, C. (2017). *Anti-Europäer*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Liebsch, B. (2015). Von der Angst ‚anders‘ zu sein, zur normalisierten Verschiedenheit? Disability und Diversity Studies (DDS) im Kontext einer Kultur der Differenzsensibilität. *Soziale Welt*, 66(4), 351–370.
- Marchetti, G., & Marchetti, S. (2017). Behind and Beyond the Fact/Value Dichotomie. In dies. (Hrsg.), *The Ethics and Metaphysics of Normativity* (S. 27–41). New York/London: Routledge.
- Mason, A. (2007). Multiculturalism and the Critique of Essentialism. In A. Laden, A. Simon & D. Owen (Hrsg.), *Multiculturalism and Political Theory* (S. 221–243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller, J. W. (2016). *Was ist Populismus?* Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. (1992). Human Functioning and Social Justice: In defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 20(2), 202–246.
- Nussbaum, M. (2011). Perfectionist Liberalism and Political Liberalism. *Philosophy and Public Affairs*, 39(1), 3–45.
- Nussbaum, M. (2013). *The New Religious Intolerance*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2015). *Political Emotions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Owen, D. (2011). Must the Tolerant Person Have a Sense of Humour? On the structure of tolerance as a virtue. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 14(3), 385–403.
- Pinker, S. (2002). *The Blank Slate*. New York: Penguin.
- Prange, K. (2014). Lernen ohne Weltbild. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (2. Aufl., S. 79–87), Weinheim/Basel: Juventa.
- Rawls, J. (2003). *Politischer Liberalismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (2016). Mit Arendt falsch liegen: Die Arenen des Politischen und ihre pädagogische Bedeutung. In R. Casale, H.-C. Koller & N. Ricken (Hrsg.), *Das Pädagogische und das Politische* (S. 41–59). Paderborn: Schöningh.
- Ricœur, P. (1996). Foreword. In ders. (Hrsg.), *Tolerance Between Intolerance and the Intolerable* (S. 1–2). Oxford: Diogenes.
- Scheffler, S. (2015). *Der Tod und das Leben danach*. Berlin: Suhrkamp.
- Sunstein, C. (2014). *Conspiracy Theories and Other Dangerous Ideas*. New York: Simon & Schuster.
- Taylor, C. (1996). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vogelmann, F. (2016). Liberale Subjekte. Eine affirmative Streitschrift. *Mittelweg*, 36(3), 74–90.
- Wall, S. (2014). Perfectionism, Reasonableness, and Respect. *Political Theory*, 42(4), 468–489.
- Windle, J. (2011). What Knowledge for Understanding? Addressing ignorance of Islam in Australian schools. In E. Burns Coleman & K. White (Hrsg.), *Religious Tolerance, Education and the Curriculum* (S. 67–84). Rotterdam: Sense Publishers.

**Abstract:** This essay deals with the entanglement of the epistemic and normative dimension of political tolerance that is asserted in current liberal tolerance justifications. The postulate that tolerance as a pedagogically eligible virtue is inseparably connected to the political power of judgment and knowledge about the political world is challenged by a number of objections (e. g. of perfectionism, elitism, and essentialism). Those objections can be dissolved – or at least relativized – by conceptualising the normative-epistemic foundations of education for tolerance in a more realistic way than critics often do.

**Keywords:** Tolerance, Education, Democratic Virtue, Essentialism, Anti-Essentialism

### **Anschrift des Autors**

Dr. Johannes Drerup, Universität Koblenz-Landau,  
Institut für Erziehungswissenschaften,  
Arbeitsbereich 2 Erziehungs- und Bildungsphilosophie,  
Bürgerstr. 23, 76829 Landau, Deutschland,  
E-Mail: drerup@uni-landau.de

Roland Reichenbach

# Tabuisierung und Desinteresse

*Zu den zwei Seiten der anti-essentialistischen Medaille*

**Zusammenfassung:** Der mehr oder weniger kritische erziehungswissenschaftliche Diskurs und die erfolgreiche und viel kritisierte empirische Bildungsforschung haben vielleicht mehr Gemeinsamkeiten als ihren Vertreter\_innen lieb ist. Aus unterschiedlichen Motiven und konträr erscheinenden Entstehungsbedingungen kommen sich die beiden Felder in ihrer anti-essentialistischen Sichtweise oder Praxis so nah wie kaum zuvor, mag es scheinen. In – allerdings stummer – Ökumene teilt man die Ansicht, dass über das Wesen der Menschen, Dinge und Sachverhalte letztlich nichts ausgesagt werden soll oder kann.

**Schlagnote:** Anti-Essentialismus, Essentialismus, hypothetische Konstrukte, Metaphysik, Wissenschaftstheorie

## 1. Tabuisierung und Desinteresse

„Was ist ...?“-Fragen lassen sich nicht vermeiden. Sie führen häufig in Probleme. Sie sind fundamental, schnell gestellt und muten aus wissenschaftlicher Perspektive naiv an. Die simple Frage eines sogenannten Laien – „Was ist Erziehung?“ – bringt Erziehungswissenschaftler\_innen und Bildungsforscher\_innen ziemlich in Bedrängnis. Das ist eigenartig.

Karl Popper hat bekanntlich *jede* „Was ist ...?“-Frage als *Essentialismus* abgelehnt (vgl. Hansen, 1994). Die Frage nach dem nicht-kontingenten Wesen der Dinge, der Phänomene und der Sachverhalte macht ihm zufolge nicht nur wissenschaftlich keinen Sinn, sondern ist vor allem ideologieverdächtig oder zumindest -anfällig. Die Laien möchten sie beantwortet wissen, die skrupulösen Expert\_innen weigern sich aber, klar Stellung zu nehmen. Wer nach dem Wesen der Erziehung oder Bildung fragt, erhält von der Expertin für Erziehungswissenschaft etwa die Antwort, dass sich solche Fragen „natürlich nicht so einfach beantworten lassen“, vielleicht meint sie vor allem auch, dass man sie auch nicht beantworten *dürfe*, schon gar nicht „endgültig“, während der Experte für Bildungsforschung erklärt, es sei alles vor allem eine Frage der „Operationalisierung“ der „relevanten Konstrukte“, primär ein „methodisches Problem“ und daher eben eine „komplexe“ Angelegenheit (die der Laie ja kaum verstehen wird ...). Für die einen sind definatorische Festlegungen Tabu, während die anderen wenig Skrupel zeigen, (irgend-)eine unmittelbar einsichtige, mehr oder weniger brauchbare Definition abzugeben, obwohl sie wissen (können), wie wenig abgesichert die erkenntnistheoretischen Grundlagen derselben ist. In beiden Fällen wird die „Was ist ...?“-Frage nicht beantwortet. Doch darin besteht m. E. *nicht* das Problem. Problematisch erscheint viel eher,

dass die Frage in beiden Fällen *als Frage umgangen* wird, sei es, dass sie implizit oder explizit als nicht legitim (im ersten Fall) oder aber (im zweiten Fall) als letztlich vernachlässigbar betrachtet wird.

Die Tabuisierung der ‚Was ist ...?‘-Frage ist heute mitunter einem politisch-korrekten Anti-Essentialismus geschuldet (vgl. dazu auch Drerup i. d. H.), während der Oberflächenrealismus blosser Forschungspragmatik ebenso anti-essentialistisch geprägt ist, denn auch hier interessiert man sich gar nicht mehr für die Frage, was Bildung und Erziehung ‚eigentlich‘ sind. Dann kann im deutschsprachigen Raum auch immer mit Adorno (1964) auf die Gefährlichkeit eines heideggerianischen *Jargons der Eigentlichkeit* verwiesen werden, um diesen Diskurs zu beenden.

*Tabuisierung* und *Desinteresse* können als die zwei Seiten der anti-essentialistischen Medaille betrachtet werden. Es sei allerdings hinterfragt, ob sich damit ein mehr oder weniger tiefgründiges *Denken* zeigt oder ob es sich nicht vor allem um anti-essentialistische *Attitüden* in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung handelt. Was scheinbar so weit auseinander liegt, nämlich der kritische Diskurs auf der einen Seite und die empirische Mainstreamforschung auf der anderen, hat sich in einer Art anti-essentialistischer Ökumene doch sehr befriedet: Tabuisierung und Desinteresse (hier weiss jeder und jede auf seine/ihre Weise, dass die sogenannte ‚Wirklichkeit‘ wissenschaftlich kaum oder überhaupt nicht beschrieben oder erfasst werden kann ...). Denn alle ‚Kategorien‘, mit denen wir die Welt und den Menschen zu verstehen versuchen, sind ja bekanntlich ‚kontingent‘, heisst es dann, freilich immer ‚sozial konstruiert‘ und von performativen Diskursen hervorgebracht, die nicht nur Gutes tun, und letztlich, wenn überhaupt, höchstens historisch rekonstruierbar.

Doch was folgt aus diesen Universaleinsichten? Dass sich Erziehungs- und Bildungstheorie weitgehend in selbstreferentiellen bzw. intertextuellen Praktiken erschöpft oder gar zu beschränken hat und dass Bildungsforschung letztlich bloss ein methodisch sophistiziertes ‚selfish system‘ darstellt? Die Ironie der wissenschaftlich durchaus edel motivierten Selbstbeschränkung, die ja im Grunde durchaus hochzuhalten ist, besteht dann aber wiederum darin, dass sich die *gesellschaftliche* und vor allem *institutionelle Legitimität* bzw. *Legitimation* von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung von der berechtigten ‚Laienerwartung‘ speist, dass diese Zweige das ‚tatsächliche‘ Wesen existierender Phänomene und Zusammenhänge im Bereich der Erziehung und Bildung aufzuklären vermögen und hierzu bedeutsame Einsichten vermitteln, die über rein akademisch interessierende Diskursanalysen und/oder methodisch versiert zustande gekommene korrelative Zusammenhänge deutlich hinausgehen.

## 2. Wie schlimm ist die Suche nach „letzten Erklärungen“?

Häufig wird das essentialistische Denken der aristotelischen Position zugeschrieben, wonach manchen (aber nicht allen) Dingen quasi unabhängig von unserer Beschreibung notwendige und kontingente Eigenschaften zukommen (Hägler, 1994, S. 10). Die Wurzeln des Essentialismus sind jedoch älter und betreffen je nach Spielart Unterschei-

dungen wie jene zwischen Erscheinung und Wesen, zwischen dem sinnlich Wahrnehmbaren und dem Metaphysischen, dem Realen und Idealen oder auch dem Wirklichen und Wesentlichen ... Die Suche nach unveränderlichen (bzw. notwendigen) Qualitäten hinter der Welt der Erscheinungen wird schnell als metaphysisch kritisiert, als ob ‚Metaphysik‘ von vornherein als ein Schimpfwort zu gelten hätte. Die *Suche* nach notwendigen Eigenschaften ist nicht gleichzusetzen mit dem Behaupten von letzten Erklärungen. Popper hatte in seiner Globalkritik am Essentialismus die „letzten Erklärungen“ im Visier (Shearmur, 1996, S. 447; Musgrave 1998, S. 96). Doch der Bestimmungsversuch des Wesens bzw. der Essenz und „letzte Erklärungen“ sind nicht dasselbe. Und Ansprüche letzter Erklärungen sind auch aus fallibilistischer Perspektive akzeptierbar, sofern sie überprüfbar sind. Essentialismus als (philosophische) Suchbewegung oder Grundposition und der Glaube an letzte Erklärungen fallen nicht nur nicht zusammen, sondern vielmehr können diese Dimensionen des Denkens als in einem orthogonalen Verhältnis zueinander verstanden werden, d. h. es ist durchaus möglich, dass der Anspruch auf letzte Erklärungen mit einer anti-essentialistischen Position gemeinsam auftritt. Genau dies scheint der Fall zu sein beim politisch korrekten Anti-Essentialismus, der letztlich nur noch die *Rede über den Menschen* kritisch zu betrachten vermag, aber zum Menschen selber schweigen muss (oder konsequenterweise schweigen sollte), weil es die Beschreibung des Menschen – seines Wesens – in diesem politischen Erkenntnis Korsett nicht geben darf. Während die existentialistische Position zumindest eines Jean-Paul Sartre einräumt(e), dass Essenz *nachrangig* zur Existenz durchaus in Kauf zu nehmen ist (während Essenz der Existenz im essentialistischen Denken *vorausgeht*), ist dies im *Axiom* der anti-essentialistischen Diskurkritik nicht mehr als Möglichkeit vorgesehen: hier interessiert allein das kritische Nachfragen nach der *Berechtigung* von Äusserungen qualitativer Aussagen zum Menschen. Wer ‚adressiert‘ hier wen, wie und aus welcher Position? Die Konjunktur der Adressierungsmetaphorik ist Zeugnis des Erfolges anti-essentialistischer Haltungen.

Auch wer sich – nahezu unabhängig vom präferierten Forschungsparadigma – mit reichlich kontingenten Festlegungen von ‚hypothetischen Konstrukten‘ und entsprechenden, mehr oder weniger überzeugenden Operationalisierungen zufrieden gibt, praktiziert de facto eine Art Glauben an letzte Erklärungen bei gleichzeitig methodisch begründetem anti-essentialistischem Desinteresse (der Primat der Methode).

Die politisch bzw. moralisch motivierte Generalkritik am Essentialismus nimmt sexistische, rassistische, nationalistische, ethnizistische und andere ideologische Festlegungen, Zentrierungen und Machtpraktiken zum Anlass, die Frage nach dem Wesen – insbesondere von Menschengruppen – als Essentialismus zu diskreditieren, der *notwendigerweise* Ausdruck von Machtmissbrauch und Unterdrückung darstellt. Abgesehen davon, dass diese Kritik meist inkonsequenterweise essentialistisch vorgeht oder wird, weil die Gruppe der Unterdrücker oder Machtmissbraucher qualitativ klar bestimmt wird (z. B. der weisse, eurozentrische Chauvinist), wird hier eine erkenntnistheoretische Position mit einer politischen verwechselt, d. h. Essentialismus wird – nach dem fehlerhaften Vorbild Sir Karl Poppers – mit letzter Erklärung bzw. definitorischer Festlegung gleichgesetzt. Dieser Politisierung insbesondere des akademischen Diskur-

ses ist kaum mit einfachen Gegenargumenten beizukommen, zu selbstsicher ist sich die anti-essentialistische Kritik, deren Anhänger\_innen sich mitunter in wahre Diskurspolizist\_innen transformieren, welche die epistemische Tugend der Selbstbefragung ihres Wissens und ihrer Gewissheiten offenbar nicht im Geringsten mehr nötig haben.

Doch die ‚Was ist ...?‘-Frage ist unvermeidbar. Sie zu tabuisieren bzw. moralisch als verwerflich zu diffamieren, ist keine sinnvolle Strategie; und sie in lockerer Manie zu übergehen, kann in wissenschaftlicher Hinsicht nicht überzeugen. Bedeutsame Fragen müssen und können aber nicht immer beantwortet werden, auch wenn sie sich weiterhin aufdrängen. Der damit verbundene, nach Kant „Skandal der Philosophie und allgemeinen Menschenvernunft“ (Kant, 1787 in Weischedel, 1964, S. 38/B XL, \*Anm. – in der „zweiten hin und wieder verbesserten Ausgabe“ der *Kritik der reinen Vernunft*) genannte Sachverhalt besteht einfach darin, erkennen zu müssen, dass es ohne ‚blossen Glauben‘ dann meist doch nicht geht und die (Gegen-) ‚Beweisführung‘ letztlich nicht überzeugen wird. Skandalös ist aber tatsächlich weder die Frage nach dem Wesen der Dinge noch die Einsicht in die Begrenztheit überzeugender Antworten, skandalös ist eher die Abwertung der Frage selbst wie auch ihre unhinterfragte Beantwortung sowie ihre Tabuisierung.

### 3. Hypothetische Konstrukte statt Metaphysik?

Von erziehungswissenschaftlicher Reflexion und Theorie ist zu erwarten, dass sie die Komplexität konkreter Erziehungspraxis zu *problematisieren* vermögen; und von empirischer Bildungsforschung – insbesondere der quantitativ ausgerichteten – darf erwartet werden, *allgemeine Zusammenhänge* korrelativer Natur zwischen bedeutsam erscheinenden Variablen (und dahinter liegenden ‚Konstrukten‘) aufzudecken. Diese beiden Tätigkeitsfelder haben allerdings weniger miteinander zu tun als man sich dies vielleicht erhofft (vgl. Reichenbach, 2010). Von Erziehungs- und Bildungstheorie führen keine direkten (aber doch mitunter methodisch und theoretisch gut vermittelbare) Wege zur Bildungsforschung und keine von der letzteren irgendwie gradlinig zurück. Die Beziehung der beiden Felder kann mit der Metapher der „zwei Einsamkeiten“ (vgl. Reichenbach, 2010) beschrieben werden. Als akademisch beschränkt sind ihre Vertreter\_innen dann zu bezeichnen, wenn sie sich entweder nur für korrelative Zusammenhänge, aber nicht begriffliche Herausforderungen, oder aber nur für diese, nicht jedoch jene interessieren.

Beide Felder haben es mit nicht direkt beobachtbaren Phänomenen zu tun, die sich auch der experimentellen Manipulation bzw. Variation weitgehend entziehen. Daher ist die älteste aller ‚Methoden‘ in diesen Bereichen virulent: die Spekulation. Spekulationen zu Fragen, die nicht durch wissenschaftliche Beobachtung oder mit Experimenten beantwortet werden können, dürfen immer noch „metaphysisch“ genannt werden (Hancock, 1967, S. 289), gleichgültig wie kontrovers die Kategorie der Metaphysik tatsächlich ist (vgl. schon Walsh, 1967, S. 300). Doch sozialwissenschaftliche und psychologische Forschung wähnt sich heute lieber metaphysikfrei (vgl. Habermas,

1992) – unter den Prämissen der genannten begrifflichen Position wirkt dies wie ein Selbstmissverständnis. Da ‚Spekulation‘ und ‚Behauptung‘ in der anti-essentialistischen Atmosphäre von Theorie und Forschung nicht gerade attraktiv tönen, reden Erziehungswissenschaftler\_innen und Bildungsforscher\_innen lieber von ‚hypothetischen Konstrukten‘, als ob damit etwas gewonnen wäre: ein solider Grund, ein schützendes Dach oder eine rationale Ausgangsbasis. Phänomene oder Daten werden dann aus der Perspektive von ‚Konstrukten‘ betrachtet oder analysiert.

Diese Konstrukte sind meist Ausdruck der forschungstheoretischen Provenienz und/oder Präferenz derjenigen, die sie benützen (für eine entsprechende Zugehörigkeit ist die Fähigkeit zur kritischen Selbstbetrachtung auch keine Vorbedingung). Die ‚Konstrukte‘ heißen zum Beispiel ‚Resilienz‘, ‚Selbstwirksamkeit‘, ‚Leistungsmotivation‘ (wenn sie eher pädagogisch-psychologisch geprägt sind) oder etwa ‚Bildsamkeit‘, ‚Takt‘, ‚Weltverhältnis‘ (wenn sie eher allgemein-pädagogisch geprägt sind) oder etwa ‚Kindheit‘, ‚Partizipation‘, ‚Milieu‘ (wenn sie eher sozialpädagogisch geprägt sind). Die Rede von ‚hypothetischen Konstrukten‘ und ‚hypothetischen Modellen‘, in welchen die ‚Zusammenhänge‘ von ‚Konstrukten‘ behauptet werden, mutet quasi-theoretisch an (die Zusammenhänge werden meist durch Pfeile bildlich dargestellt, als ob Pfeile Konstrukte verkoppeln könnten). Doch haben sie mit Theorie zunächst wenig zu tun, vielmehr hat man den Eindruck, dass es sich in der zeitgenössischen Diskussion und Forschung vor allem um voluntaristische Setzungen handelt, die in den Forschungs**inn**engemeinschaften gerade *en vogue* sind. Diese Moden würden allerdings allzu nobel kritisiert, würde man sie als ‚alten Wein in neuen Schläuchen‘ bezeichnen. Schön wäre es, wenn diese Metaphorik zuträfe, doch in der anti-essentialistischen Stimmung interessiert man sich, so scheint, vor allem noch für die Schläuche, insbesondere die Neuheit der Schläuche: Das sind z.B. Referenzautor\_innen, die gerade hipp sind, raffinierte Verfahren für Mehrebenenanalysen oder auch einfach neue Forschungsthemen (auch ohne konkrete Fragestellung immer gerne gesehen), die bildungspolitisch gerade virulent sind – beispielsweise ‚Dropout‘ –, und für die Forschungsgelder in der nahen Zeit leichter fließen werden als zu anderen Themen. Diese vielen intertextuellen und forschungsmethodischen Konstrukte-*Bubbles* in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung sind weniger theoretischer Überbau als vielmehr schlicht Ausdruck davon, wie kontingent, d. h. hier vor allem beliebig und schnelllebig die damit verbundenen Tätigkeiten geworden sind.

Mit ‚Konstrukten‘ wird jedoch *nichts* erklärt, *nichts* beschrieben und auch *nichts* verstanden. Das macht sie natürlich nicht überflüssig, denn Konstrukte sind und bleiben wichtige Hilfsmittel des Denkens und/oder Forschens. Erziehungswissenschaftliche Theorien und Bildungsforschung aber haben die Funktion und die Aufgabe, das (1) *Beschreiben*, (2) *Verstehen* und/oder (3) *Erklären* von Phänomenen und Zusammenhängen menschlichen Verhaltens und sozialer Praktiken im Bereich von Erziehung und Bildung voranzubringen. *Anti-essentialistisch* sind Theorien – in diesem Sinne verstanden – in der Regel gerade nicht, vielmehr kann die grassierende *Theorielosigkeit* als ein Zeichen für den erfolgreichen Anti-Essentialismus in den zunehmend zu ‚*selfish systems*‘ gewordenen Bereichen von Bildungsdiskurs und Bildungsforschung betrachtet werden.

Theorien sind Grundlage und Gegenstand des einschlägigen wissenschaftlichen Austausches; werden sie nicht kultiviert, fällt auch der Austausch mehr oder weniger in sich zusammen. Austausch macht nur Sinn in einem Feld, in dem es etwas auszutauschen gibt; Theorien sind ‚Entitäten‘, die sprachlich ausformuliert sein müssen und verfeinert werden, sie müssen eine Form aufweisen, die intersubjektiv nachvollziehbar ist. Die Bemühung um Transparenz ist nur dann einigermaßen vollständig oder zufriedenstellend, wenn die (1) ontologischen, (2) epistemologischen und (3) methodologischen (Vor-)Annahmen, Zugänge und Fragestellungen (sowie damit verbundene Probleme) verständlich thematisiert werden. Wo aber nur noch von ‚Konstrukten‘ und ‚hypothetischen Modellen‘ die Rede ist, während ihre theoretischen und praktischen Entstehungsbedingungen nicht mehr zu interessieren scheinen, müssen auch keine ontologischen, epistemologischen oder methodologischen Überlegungen angestellt oder entsprechende Positionen gerechtfertigt werden. Die scheinbare ‚Nähe‘ zum Phänomen, die mit dem Konstrukt-Denken suggeriert wird, und die scheinbare ‚Phänomenferne‘, die der Preis von Theorie zu sein scheint, machen allzu leicht vergessen, dass das *Interesse* an der Welt und der *Blick* auf sie zwar immer nur unmittelbar sein können, aber Theorie diese Vermittlung überhaupt erst in einem qualifizierten Sinn ermöglicht (zumindest im ursprünglichen Sinn von *theorein*, welches bekanntlich anschauen, beobachten bzw. betrachten heisst).

Auf die *theoretische* Einbettung und Diskussion der Bedeutung konkreter Forschungsbemühungen kann heute im Bereich der empirischen Bildungsforschung aber offenbar weitgehend verzichtet werden; es reicht, einen (politisch, moralisch, zeitgenössisch) mehr oder weniger anerkannten Gegenstand zu untersuchen und dabei auf bewährte Methoden und viel benutzte Konstrukte und Operationalisierungen zurückzugreifen. Damit wird eine wenig reflexive und wenig innovative Forschung unterstützt, die keineswegs zumindest solide inkrementelle Ergebnisse und Einsichten garantiert, was u. a. mit dem Problem der mangelnden Replizierbarkeit (vieler Untersuchungsergebnisse) und der fehlenden Replikationsstudien (vgl. z. B. Schmidt, 2009; Yong, 2013) zusammenhängt.

Doch warum interessieren elementare theoretische Fragen ontologischer, epistemologischer sowie methodologischer Art in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung kaum noch? Vielleicht liegt ein Grund darin, dass die Behandlung dieser Fragen für die Akzeptanz des konkreten Forschungsprojekts und seiner Ergebnisse innerhalb der *scientific community* wenig oder sogar gar nichts bringt. Vielleicht liegt ein anderer Grund darin, dass mit der Behandlung dieser Fragen allzu offensichtlich wird, wie wenig ‚nach-metaphysisch‘ die Forschung in Erziehung und Bildung letztlich ist (und auch sein kann). Mit ernsthaften Versuchen, ontologisch, epistemologisch und methodologisch zu verstehen und zu verorten, was und wie hier genau untersucht wird, von welchen stillschweigenden Vorannahmen dabei ausgegangen wird, handelt sich der normal interessierte Erziehungswissenschaftler bzw. die robust handwerklich tätige Bildungsforscherin nur Probleme ein! Sie werden erkennen, dass sie vom Verständnis des ‚Wesens‘ der Dinge und Sachverhalte, die sie scheinbar untersuchen, weit weg sind ... Das könnte ihr professionelles Selbstverständnis irritieren.

#### 4. Schluss- und Nachbemerkungen

Anti-Essentialismus sowohl in Form der (1.) Tabuisierung (eher die erziehungswissenschaftliche Diskussion betreffend) als auch jener des (2.) Desinteresses (eher die empirische Bildungsforschung betreffend) können als Immunisierungsstrategien gegen solche Irritation diskutiert werden. Diskurspolizeilich (1.) und auf Methoden reduziert (2.) ist man und frau unangreifbar geworden und gleichzeitig profitieren man und frau vom kräftigen Tool des Anti-Essentialismus, mit welchem sie die Unaufgeklärtheit und/oder wissenschaftliche Naivität der anderen – sei es im Gewand von Kolleg\_innen – kritisieren können.

Wer anti-essentialistische Haltungen kritisch betrachtet, vertritt keineswegs notwendigerweise selber eine essentialistische Position (dieser Schluss ist logisch fehlerhaft), auch ist, wer an Antworten von ‚Was ist ...?‘-Fragen interessiert, ebenso wenig automatisch Essentialist. Das meinte nur Popper.

#### Literatur

- Adorno, T. W. (1964). *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992). *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hägler, R.-P. (1994). *Kritik des neuen Essentialismus*. Paderborn: Schöningh.
- Hancock, R. (1967). History of Metaphysics. In P. Edwards (Hrsg.), *The Encyclopedia of Philosophy, Vol. V* (S. 289–300) New York/London: Prentice Hall.
- Hansen, T. E. (1994). *Karl Popper. Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Musgrave, A. E. (1998). Explanation, Description and Scientific Realism. In H. Keuth (Hrsg.), *Logik der Forschung* (S. 83–102). Berlin: Akademie Verlag.
- Reichenbach, R. (2010). Two Solitudes: Educational research and the pedagogical realm. *European Educational Research Journal*, 9(2), 138–146.
- Schmidt, S. (2009). Shall We Really do it Again? The powerful concept of replication is neglected in the social sciences. *Review of General Psychology*, 13(2), 90–100.
- Shearmur, J. (1996). *The Political Thought of Karl Popper*. New York: Routledge.
- Walsh, W. H. (1967). Nature of Metaphysics. In P. Edwards (Hrsg.), *The Encyclopedia of Philosophy, Vol. V* (S. 300–307). New York/London: Prentice Hall.
- Weischedel, W. (1964) (Hrsg.). *Immanuel Kant. Kritik der reinen Vernunft. Werkausgabe in 12 Bänden – III/IV*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Yong, E. (2013). Jede Menge Murks. Viele wissenschaftliche Studien lassen sich nicht reproduzieren. Das wirft Fragen zum Forschungsbetrieb auf – und zur Veröffentlichungspraxis von Fachzeitschriften. *Spektrum der Wissenschaft*, Februar 2013, 58–63.

**Abstract:** There are more similarities between critical educational discourses and the often criticised empirical education research than its representatives may think. The two fields seem to overlap in their anti-essentialist perspectives and practices despite having different motives and backgrounds. In silent agreement, the view is shared that one cannot and should not express determinative statements on the nature of human beings and matters.

**Keywords:** Anti-Essentialism, Essentialism, Hypothetical Constructs, Metaphysics, Theory of Science

### **Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Universität Zürich,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Lehrstuhl Allgemeine Erziehungswissenschaft,  
Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz  
E-Mail: roland.reichenbach@ife.uzh.ch

# Allgemeiner Teil

Dietrich Benner

## Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung

**Zusammenfassung:** Die im Beitrag entwickelte Unterscheidung zwischen drei Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen knüpft an Überlegungen an, die unter dem Titel „Erziehung und Bildung“ im Heft 4 des 61. Jahrgangs der Zeitschrift für Pädagogik erschienen sind. In diesen wurde auf der Grundlage der im Deutschen nicht immer eindeutig gebrauchten Begriffe ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ eine Abgrenzung zwischen edukativ unterstützten und nicht-edukativen Lernprozessen vorgenommen und deren Fruchtbarkeit für Didaktik und Bildungsforschung aufgezeigt. Der folgende Beitrag entwickelt diesen Gedankengang weiter. Er stellt fünf Thesen zur Unterscheidung dreier Formen von Kausalität zur Diskussion, die für Erziehungs- und Bildungsprozesse konstitutiv sind. Von diesen abstrahieren gegenwärtig nicht nur die empirische Bildungsforschung, sondern auch weite Teile der bildungstheoretischen Diskurse. Anliegen des Beitrags ist es, die Erforschung dieser Kausalitäten als eine Theorieentwicklungs- und Forschungsaufgabe auszuweisen, die nur in Kooperation von pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Grundlagentheorie, empirischer Bildungsforschung sowie erziehungs- und bildungstheoretisch ausgewiesenen Fachdidaktiken bearbeitet werden kann.

**Schlagnote:** Erziehung, Bildung, Kausalität, Erziehungsprozesse, Erziehungs- und Bildungsforschung

*These 1: Mit den Begriffen ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ lassen sich Sachverhalte genauer fassen, die zwar aufeinander verweisen, nicht aber identisch sind. Im Zentrum des Begriffs ‚Erziehung‘ stehen das Handeln und Wirken natürlicher und professioneller Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer. Im Zentrum des Begriffs ‚Bildung‘ stehen Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt, in denen sich beide, der Weltinhalte aneignende Mensch und die von diesem lernend angeeignete Welt, verändern.*

Die erste These greift eine weit in die Problemgeschichte pädagogischen Denkens zurückverfolgende Unterscheidung auf, mit der in der Antike Lern- und Bildungspro-

zesse Erwachsener interpretiert worden sind. Sie ist heute auf Erziehungs- und Bildungsprozesse von der frühen Kindheit an auslegbar (vgl. zum Folgenden Benner, 2015). Der Begriff ‚Erziehung‘ thematisiert nicht-reziproke pädagogische Interaktionen, in denen natürliche und professionelle Pädagogen auf Lernprozesse Heranwachsender in der Absicht einwirken, Bildungsprozesse in Gang zu setzen. Wo dies gelingt, werden Bildungsprozesse zwar edukativ angestoßen und initiiert, nicht aber im eigentlichen Sinne edukativ verursacht und bewirkt.

So übernimmt das Kleinkind die Sprache seiner Umgebung keineswegs unmittelbar von seinen Bezugspersonen, sondern eignet sich diese in Auseinandersetzung mit einer vorgegebenen historischen Sprache an, die ihm zur Muttersprache und zum Ausgangspunkt für die Aneignung der Schrift und das Erlernen von Fremdsprachen wird. Auch das im Unterricht zu Lernende eignen sich Schülerinnen und Schüler nicht unmittelbar von einer Lehrperson an, sondern mit deren Hilfe in Auseinandersetzung mit Sachen und Aufgaben. Die Erziehungsthematik ist darum primär eine solche für pädagogische Akteure, nicht aber eine der Lernenden selbst. Die Bildungsthematik bezieht sich dagegen nicht primär auf pädagogische Interaktionen, sondern auf gegenstands- und sachbezogene Lernprozesse sowie diesen zugrundeliegende Wechselwirkungen von Mensch und Welt. Diese stehen im Unterschied zur Erziehung unter keiner vorrangig pädagogischen Verantwortung.

Legt man das Gesagte auf den Unterricht als eine besondere Form pädagogischer Interaktion aus, so kann man sagen, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler im Unterricht keineswegs dasselbe tun. Lehrer lehren, indem sie Weltinhalte für ihre Schüler erst fragwürdig und dann zugänglich machen (vgl. hierzu Petzelt, 1962). Schüler lernen, wie wir bei Alfred Petzelt nachlesen können, nicht dadurch, dass Lehrer ihnen im Unterricht die richtigen Antworten vorgeben. Vielmehr lockt der Lehrer, wie Klaus Prange (2005) in seiner operativen Pädagogik gezeigt hat, die Antworten seiner Schüler durch strukturierte Zeigegeboten hervor. Diese lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf etwas, das sie sich aus eigener Kraft nicht aneignen könnten. Der Schüler lernt, indem er sich, veranlasst durch Fragen und Aufforderungen eines Lehrers, in ihm zugleich bekanntes und unbekanntes Gelände vorwagt und am Spalt zwischen Gewusstem und Nichtgewusstem neue Erfahrungen macht und Einsichten entwickelt, die er ohne edukative Unterstützung nicht würde gewinnen können. So sind beispielsweise Schüler und Weltinhalt vor und nach dem Schriftspracherwerb, vor oder nach dem Zehnersprung oder vor und nach der Einführung in die Geschichte des Wohnortes sowie vor und nach dem Übergang von alltäglichen Erfahrungen mit elektrischen Schaltern und technischen Geräten in eine unterrichtliche Aneignung der Grundlagen der Elektrizitätslehre nicht dieselben. Nach der edukativ veranlassten unterrichtlichen Erfahrungserweiterung leben Lernende in einer nicht mehr allein lebensweltlich, sondern auch schriftsprachlich vermittelten, technischen und geschichtlichen Welt, über die sie mit anderen in verschiedenen – z. B. lebensweltlichen, historischen, szientifischen und technischen – Sprachspielen kommunizieren können.

Die klassische Rede vom ‚Pädagogischen Dreieck‘ stellt solche Zusammenhänge mehr, als dass sie diese klärt und erläutert. E (Erzieher), Z (Zögling) und S (Sache) be-

zeichnen nicht drei Pole eines einheitlichen Zusammenhangs, sondern Instanzen, die lehrend und lernend sehr unterschiedlich strukturiert und aufeinander zu beziehen sind (zur edukativ und bildend auslegbaren triadischen Struktur der Erziehung vgl. Meijer, 1985). Der Lehrer bringt dem Schüler nicht etwas bei, das dieser bloß nachahmend übernimmt und dann kann oder nicht kann. Der Schüler lernt für ihn Neues nicht einfach vom Lehrer, sondern in Auseinandersetzung mit einer Sache, auf die er sich, aufgefordert und geleitet durch edukative Fragen und didaktische Zeigegeesten, einlässt und einlassen muss. Dabei macht er nicht nur kontinuierliche Erfahrungen im Zirkel eines schon erworbenen Vorverständnisses, sondern immer auch diskontinuierliche Erfahrungen, in denen sich Bekanntes neu ordnet und Unbekanntes mit Bekanntem auf neue Art verbindet. Solche auf unterrichtliche Vermittlung angewiesenen Erfahrungen hat Dewey in „Demokratie und Erziehung“ in Abgrenzung zu einem bloß routinierten Lernen, aber auch in Abgrenzung zum Lernen auf gut Glück, edukativ provozierte „denkende Erfahrungen“ genannt (Dewey, 1916, S. 157–158; Dewey, 1964, S. 201–202; vgl. hierzu English, 2013).

Die unterschiedlichen Erfahrungen und Handlungen von Lehrern und Schülern lassen sich schematisch vereinfacht durch eine Transformation des pädagogischen Dreiecks in eine Ordnung erziehender und bildender Wechselwirkungen darstellen. Dies versucht das folgende Schema (Abbildung 1) zu verdeutlichen, das in den 1960er Jahren von Wolfdietrich Schmied-Kowarzik und mir gemeinsam entwickelt worden ist (vgl. Schmied-Kowarzik, 1974, 2008; Benner, 1973/2001).

Die Überführung des einen in das andere Schema leitet zur zweiten These über:

*These 2: Aus der Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung folgt, dass an pädagogischen Prozessen immer drei Arten von Kausalität beteiligt sind: erstens eine edukative Kausalität, die u. a. durch Fragen und Zeigeoperationen ausgelöst wird; zweitens eine bildende Kausalität, die der Bearbeitung positiver und negativer Erfahrungen durch Lernende zugrunde liegt; und drittens eine methodisch auszuweisende dritte Kau-*

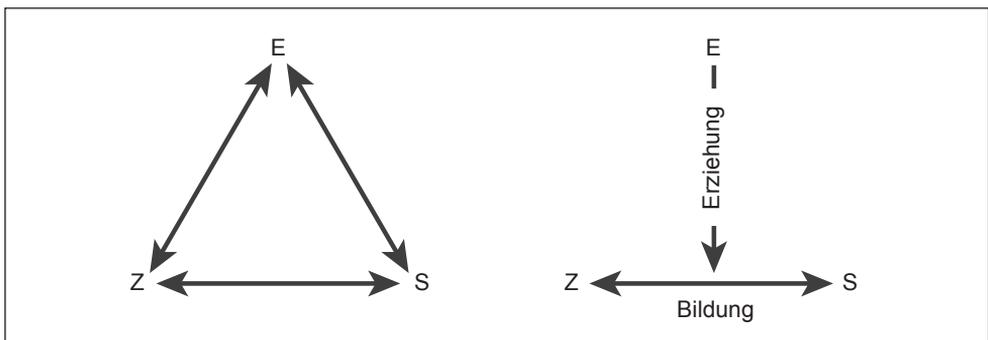


Abb. 1: Zur Transformation des pädagogischen Dreiecks in eine Ordnung von Erziehungs- und Bildungsprozessen

*salität, die zwischen der ersten und zweiten Kausalität vermittelt und dann Lern- und Bildungsprozesse ohne weitere edukative Unterstützung strukturiert.*

Die drei Kausalitäten lassen sich an Erziehungs- und Bildungsprozessen von der frühen Kindheit bis in schulisch institutionalisierte Lehr-Lernprozesse beobachten (vgl. Piper, 2017) und stehen in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander. Die edukative Kausalität entfaltet ihre Wirksamkeit nicht ohne die bildende Kausalität. Sie bezieht sich auf einen Erziehungsprozess, der immer schon in Bildungsprozesse eingebettet ist, die er nicht aus eigener Kraft hervorzubringen vermag. Das Lernen fängt ja nicht mit der Erziehung an, sondern geht dieser voraus, begleitet sie und folgt ihr nach. Und nicht alle, sondern nur bestimmte Bildungsprozesse setzen edukative Einflussnahmen voraus. Während bildende Kausalitäten grundsätzlich auch jenseits der Erziehung zu beobachten sind, ist die dritte Form von Kausalität an Erziehungsprozesse zurückgebunden, die methodische Formierungen auf der Seite der Lernenden und der von diesen anzueignenden Weltinhalte anstreben. Sie kann nur an Bildungsprozessen beobachtet werden, die eine entsprechende Unterstützung erfahren haben.

Für das Verhältnis der drei Kausalitäten und ihre Beziehungen zueinander gibt es nur vorläufige Begriffe. Platon sprach von der „paideia“ – ein Begriff, der sich weder nur mit ‚Erziehung‘ noch nur mit ‚Bildung‘ übersetzen lässt – als einer „Kunst der Umlenkung des Blicks“ (Platon, Politeia: 518d). Hierunter verstand er eine Blickwendungspraxis, deren bildende Kraft weder vom Pädagogen noch vom Lernenden allein ausgeht, sondern sich über etwas Drittes entwickelt, das durch den Dual ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ nicht erfasst wird. Die bekannte „Höhlenerzählung“ im fünften Buch seiner Abhandlung über den Staat lässt sich pädagogisch so interpretieren, dass die lehrende und die lernende Umlenkung des Blicks weder identisch sind, noch zusammenfallen. In edukativen Prozessen bedarf die bildende Form von Kausalität einer edukativen Sorge, die ihrerseits die bildende Kausalität unterstützt, aber nicht verursacht (mit Blick auf chinesische Traditionen vgl. hierzu Peng, 2017). Von der Wechselwirkung zwischen edukativer und bildender Kausalität kann darum schon mit Verweis auf Platon gesagt werden, dass von ihr eine Wirksamkeit ausgeht, die von keiner der beiden ersten Kausalitäten allein und auch nicht durch beide zusammen verursacht wird (zur paradoxalen Beziehung der unterschiedenen Kausalitäten vgl. Tenorth, 2002).

Hiervon zeugt auch eine von Fichte (1798, Corrolaria zu § 3) vorgenommene Verhältnisbestimmung von Erziehung und Bildung. Sie definiert „Erziehung“ als „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“. Der Zu-Erziehende wird durch einen Erzieher zur Selbsttätigkeit aufgefordert und muss diese Tätigkeit doch selbst in Wechselwirkung mit der Welt entwerfen und vollziehen. Was dies bedeutet, hat Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation“ am Beispiel einer unterrichtlichen Einführung des Dreiecks verdeutlicht, welche Lernende vor die Aufgabe stellt, herauszufinden, wie viele Geraden man wenigstens braucht, um eine Fläche zu begrenzen (Fichte, 1808/1962, S. 399–400).

Die Unterscheidung zwischen der Aktivität eines Lehrers und der Aktivität des unter seiner Anleitung lernenden Schülers findet sich auch bei John Dewey, der ihr Zusam-

menspiel an Phänomenen „unterbrochener Erfahrungen“ verdeutlicht. Unterbrochene Erfahrungen stellen sich, wie Andrea English (2013, S. 79) mit Verweis auf Dewey gezeigt hat, im Lernen nicht von selbst ein, sondern werden von einem Lehrer didaktisch durch Irritationen veranlasst, die bei den Lernenden den sonst kontinuierlichen Erfahrungsverlauf anhalten. Unter dem Einfluss von Irritationen und Unterbrechungen gewinnen Lernende Distanz zu gewohnheitsmäßig erworbenen Vorstellungen und gehen zu einem reflektierenden und kritischen Lernen und Denken über. Vom „Wesen des kritischen Denkens“ hat Dewey (1910/2002, S. 58) in „Wie wir denken“ gesagt, es bestehe auf Seiten der Lernenden nicht in einem weiter so Urteilen wie bisher, sondern „in einem Aufschieben des Urteils“, das durch edukative Einwirkungen eines Lehrers ausgelöst werde. Die Akte des Aufschiebens gewohnheitsmäßiger Urteile, dienen nach Dewey dazu, die „Natur des Problems zu erkennen, ehe man darangeht, eine Lösung zu suchen“ (Dewey, 1910/2002, S. 58). Von den Lehrenden verlangt die erziehende und bildende Funktion von Unterricht, dass sie sich mit der Frage auseinandersetzen, wieviel der Lehrer sagen und zeigen soll (Dewey, 1910/2002, S. 150). Nur wenn der Lehrer nicht zu wenig und nicht zu viel zeigt, kann es ihm gelingen, bei den Lernenden Unterbrechungen einer bis dahin gegebenen Erfahrungskontinuität zu veranlassen, die dazu beitragen, dass diese an den Rändern ihres Wissens und Könnens Nicht-Gewusstes und Nicht-Gekonntes bemerken, in neue Lernprozesse eintreten und in diesen neue Einsichten gewinnen und Könnenserfahrungen machen. Das hat Folgen für den Begriff von Unterricht, dem sich These 3 zuwendet.

*These 3: Von Unterricht sprechen wir erst dann, wenn edukative Kausalitäten in Lehr-Lernprozessen bildende Kausalitäten freisetzen und Erfahrung und Umgang der Lernenden so erweitert werden, dass dies dem Fortgang des Unterrichts dient und für das Denken und Handeln der Heranwachsenden in außerunterrichtlichen Situationen bedeutsam wird. Die Aufgaben eines Erfahrung und Umgang erweiternden erziehenden Unterrichts gliedern sich in solche der Sicherung domänenspezifischer Grundkenntnisse, der Förderung einer auf diesen aufbauenden domänenspezifischen Urteilskompetenz und der Anbahnung einer über Wissen und Urteilen hinausführenden domänenspezifischen Partizipations- oder Handlungsentwurfskompetenz.*

Unterricht in einem pädagogisch und didaktisch ausgewiesenen Sinne liegt nicht schon dort vor, wo Heranwachsende im Zusammenleben der Generationen etwas lernen, indem sie am Leben einer Gemeinschaft partizipieren. Von Unterricht in einem schulischen Sinne sprechen wir erst dann, wenn in alltägliche Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgang eingebettete Lernprozesse um künstlich arrangierte Lehr-Lernprozesse erweitert werden, die erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretisch notwendig und zu legitimieren sind. In diesen lernen Heranwachsende etwas, das auf eine unterrichtliche Vermittlung und Aneignung angewiesen ist, weil es im Zusammenleben der Menschen unmittelbar nicht erlernt und tradiert werden kann. In unterrichtlichen Lehr-Lernsituationen tritt die edukative Kausalität pädagogischen Einwirkens zur Kausalität

bildender Wechselwirkungen von Mensch und Welt in eine schulisch organisierte Beziehung. Sie erst erlaubt es, Heranwachsende in Kulturtechniken und künstliche Wissensdomänen und -formen einzuführen, die unmittelbar lebenspraktisch nicht zu vermitteln wären. Zu dem, was nur im Schulunterricht gelehrt und gelernt werden kann, gehören seit alters her die Schriftsprache und die Anfangsgründe von Algebra und Geometrie. Zu diesen sind später die Fremdsprachen und in der Neuzeit die Anfangsgründe der rechnenden Naturwissenschaften sowie in modernen Gesellschaften die in diesen nicht mehr unmittelbar erinnerbare Geschichte und seit neuestem auch Ethik und Moral, Politik und Religion als auf schulische Vermittlung angewiesene Domänen hinzutreten.

Für alle angeführten Lernbereiche gilt, dass in ihrer schulunterrichtlichen Bearbeitung auseinandertritt, was in lebensweltlichen Lernprozessen, die im praktischen Zirkel des gesellschaftlichen Zusammenlebens stattfinden, gemeinsam tradiert und angeeignet wird: ein alltägliches Wissen, ein mit diesem verbundenes Können sowie beider Verwendung in intergenerationellen Zusammenhängen.

Wenn das Kind laufen lernt, lernt es dies in der Regel nicht künstlich, sondern in einer sich ihm erschließenden Welt, in der es sich bewegt und an dem partizipiert, was es mit anderen erfährt. Dasselbe gilt auch noch für das Sprechen lernen, nicht aber mehr für die Aneignung der Schriftsprache. Die sachbezogene und kommunikative Verwendung der Schriftsprache und ihr Einsatz in pragmatischen, poetischen und rhetorischen Kontexten werden nicht auf einmal mit den Buchstaben und Silben erlernt, sondern sind auf mannigfaltige, unterrichtlich und partizipatorisch strukturierte Lehr-Lernprozesse angewiesen. Zur Vermittlung der Buchstaben und Wörter muss die auf Grundkenntnissen basierende Entwicklung einer schriftsprachlichen Urteils- sowie einer entsprechende Sprachhandlungen entwerfenden Handlungsentwurfskompetenz hinzukommen. Alle drei Teilkompetenzen sind auf eine schulische Vermittlung in Lehr-Lernprozessen angewiesen.

Es war darum ein folgenreicher Irrtum, als die empirische Bildungsforschung in PISA 2000 Schriftsprachkompetenz in der Form von Lesekompetenz testete und die linguistisch beschreibbare Teilkompetenz ‚Kenntnis der Orthographieregeln‘ nicht mit erhob (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001). Mit der Reduktion der schriftbezogenen Sprachkompetenz auf eine als *output* messbare Lesekompetenz abstrahierte sie nicht nur von schriftsprachrelevanten Grundkenntnissen im Bereich der orthographischen Verschriftlichung der gesprochenen Sprache, sondern auch vom sachbezogenen und kommunikativen rhetorischen Gebrauch der Sprache sowie deren handelnder Verwendung in partizipatorischen Kontexten. Kein Wunder, dass nach solchen Reduktionen, die zum Zwecke der internationalen Vergleichbarkeit der aus den Messungen an Sprachen mit unterschiedlichen Orthographien, Grammatiken und kulturellen Kontexten stammenden Ergebnisse vorgenommen wurden, die Resultate kaum noch Hinweise für die Analyse, Kritik und Verbesserung der edukativen und bildenden sowie der zwischen beiden vermittelnden Kausalitäten lieferten. Dagegen erhebt das Projekt VERA – ein Projekt zu Vergleichsarbeiten in der Schule – heute zusammen mit der Lesekompetenz auch die Orthographiekenntnisse der Schülerinnen und Schüler, nicht aber

z. B. den Unterrichtsausfall; und es erfolgen Rückmeldungen an die Schulen zum Entwicklungsstand der Grundkenntnisse der getesteten Schüler, die den Schulen und ihren Lehrerinnen und Lehrern Hinweise darauf geben, welche Inhalte im Unterricht stärker thematisiert werden sollten.

Wo immer die empirische Bildungsforschung die sich über die Vermittlung von Grundkenntnissen entwickelnde Urteils- und Partizipations- bzw. Handlungsentwurfskompetenz von Schülerinnen und Schülern vernachlässigt, entzieht sie ihren Forschungsergebnissen einen Teil ihrer möglichen pädagogischen und didaktischen Bedeutung. Und dies nicht etwa, weil ihren Ansätzen und Forschungsvorhaben pädagogische Problemstellungen gänzlich fremd wären, sondern weil die erziehende und unterrichtliche Basis von Lehr-Lernprozessen, ist diese erst einmal ausgeblendet, nachträglich nicht mehr in die Interpretation der Ergebnisse einbezogen werden kann (vgl. Zedler, 2011).

An Beiträgen zum Angebot-Nutzen-Modell von Andreas Helmke und Eckhard Klieme lässt sich dies zeigen. Dieses war ursprünglich von Helmut Fend (1982, S. 215; Fend, 2006, S. 22) als ein Modell entwickelt worden, um von Schülerinnen und Schülern erzielte Leistungen in Beziehung zu dem von diesen wirklich besuchten Unterricht zu setzen und beispielsweise Unterrichtsausfall statistisch berücksichtigen zu können. Das von Helmke (2012) entwickelte Angebot-Nutzen-Modell wurde jedoch anders konzipiert. Es unterscheidet nicht zwischen der in Lehrplänen vorgeschriebenen und der von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Unterrichtszeit. Helmkes Unterscheidung von Angebot und Nutzen verweist vielmehr auf die pädagogisch grundlegende Unterscheidung zwischen edukativer und bildender Kausalität, verfehlt jedoch deren Tiefenstruktur, die ja nicht im Nutzen von Angeboten liegt, sondern auf Wechselwirkungen zwischen pädagogischer Unterstützung und bildenden Selbst- und Weltkonstitutionen basiert. Helmkes Modell suggeriert, Lehren im Unterricht sei so etwas wie Angebote unterbreiten und Lernen im Unterricht könne angemessen als Nutzung entsprechender Angebote beschrieben werden.

In seiner Adaption dieses Modells hat Eckhard Klieme (2006, S. 765–766) ausdrücklich auf die Unterscheidung verschiedener Kausalitäten in unterrichtlichen Lehr-Lernprozessen hingewiesen, so, wenn er betont, dass das „Lehrerhandeln“ nicht das „Schülerlernen“ „verursacht“; die anschließende Folgerung, ersteres „erschaffe eine Lernumgebung als Raum von Lerngelegenheiten, die von den Beteiligten gemeinsam geformt und im Sinne eines Angebots individuell genutzt werden“, verfehlt dann jedoch wieder den pädagogischen Sachverhalt, der in den Kategorien von Anbieten und Nutzen nicht angemessen beschrieben werden kann. In der psychologischen Professionsforschung lassen sich ähnliche Problemverkürzungen beobachten, so beispielsweise, wenn in dieser versucht wird, aus psychologischen Lernkonzepten auf die Qualität pädagogischer Konzepte des Lehrens zu schließen (vgl. Kunter, Baumert, Blum, Klusmann & Krauss, 2011), oder wenn zwischen psychologischem und pädagogischem Wissen zwar unterschieden, letzteres aber durch die schon psychologisch problematische Unterscheidung zwischen extrinsischen und intrinsischen Motivationen definiert wird (siehe den Thementeil „Kontextualisierte Erfassung von Lehrkompetenzen“ der Zeitschrift für

Pädagogik aus dem Jahre 2015, vgl. König, 2015). Die genannte Unterscheidung ist deshalb pädagogisch wenig aussagekräftig, weil Lehrpersonen im Unterricht immer von außen – also extrinsisch – auf Lernprozesse Heranwachsender einwirken, weshalb der psychologisch durchaus bedeutsame Dual nicht ausreicht, um Wechselwirkungen zwischen edukativen und bildenden Kausalitäten zu erfassen.

Das leitet zur vierten und vorletzten These über, die Bezüge zwischen den Teilkompetenzen ‚Grundkenntnisse‘, ‚Urteilskompetenz‘ und ‚Handlungsentwurfs-/Partizipationskompetenz‘ sowie verschiedenen pädagogischen Aufgabenformaten und Testaufgaben in der erziehungswissenschaftlichen Forschung herstellt.

*These 4: Bei der Planung, Durchführung und Erforschung von Unterricht sind nicht nur Zusammenhänge zwischen den drei Kausalitäten und der Trias von Grundkenntnissen, Urteils- und Partizipations- bzw. Handlungsentwurfskompetenz, sondern auch Unterscheidungen und Bezüge zwischen didaktischen Aufgaben, Testaufgaben und Prüfaufgaben zu berücksichtigen. Die bildungstheoretische Didaktik und Forschung hat solche Zusammenhänge ebenso wenig thematisiert, wie die empirische Bildungsforschung dies im Rahmen ihrer bisherigen Konstruktionen von Kompetenzmodellen und -instrumenten für nur wenige, angeblich ‚starke‘ Fächer geleistet hat. Eine Verständigung über die Funktionen von didaktischen Aufgaben, Testaufgaben und Prüfaufgaben ist daher dringend geboten. Sie sollte berücksichtigen, dass diese Aufgaben nicht auseinander ableitbar sind, aber so konstruiert werden können, dass sie aufeinander verweisen und aneinander anschlussfähig werden.*

Didaktische Aufgaben strukturieren unterrichtlich zu fördernde Lehr-Lernprozesse in untereinander konkurrierenden oder einander ergänzenden Modellen (vgl. Klafki, 1963; Blankertz, 1975; Jank & Meyer, 1991). Der didaktische Aufgabentyp konturiert Unterricht von einzelnen Unterrichtsstunden bis zu ganzen Unterrichtsreihen und versteht hierunter ein Unternehmen, das vom Lehrer geplant und gemeinsam mit Schülern realisiert wird. Ob und inwieweit didaktische Aufgaben bei Lernenden tatsächlich zu einer unterrichtlichen Unterstützung einer domänenspezifisch auszuweisenden und domänenübergreifend zu konzipierenden Kompetenzentwicklung beitragen, wird in didaktischen Modellierungen, von Ausnahmen einmal abgesehen, meistens ausgeklammert. Zu den wenigen Ausnahmen gehört der Kollegscheulversuch Nordrhein-Westfalen, dem ein didaktisch und curricular ausgewiesenes Programm für eine doppelqualifizierende allgemeine und berufliche Bildung (vgl. Kollegschule NW, 1972) zugrunde lag, dessen Einlösung empirisch kontrolliert wurde, nicht aber bestätigt werden konnte (vgl. Gruschka & Kutscha, 1983). Generell neigen bildungstheoretische Begründungen der Didaktik dazu über der Legitimation wünschenswerter Unterrichtsziele die Klärung der methodischen Mittel für ihre unterrichtliche Erreichbarkeit zu vernachlässigen. Dies hat dazu geführt, dass in Bildungstheorien und sich auf sie berufenden Didaktiken die Evaluierungsfunktion didaktischer Forschung weitgehend ausgeblendet wurde (vgl. hierzu die Kritik an Feiertagsdidaktiken bei Jank & Meyer, 1991).

Fortschritte im Bereich der Evaluation von Lehr-Lernprozessen wurden dagegen von der empirischen Bildungsforschung erzielt, der es um die Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert gelang, in wenigen ausgewählten Bereichen die Leistungsfähigkeit ganzer Bildungssysteme empirisch zu vergleichen. Die hierzu entwickelten und eingesetzten Testaufgaben vernachlässigten nun jedoch umgekehrt zentrale Aspekte der bildungstheoretischen Orientierung von Unterricht. Sie evaluieren zudem nicht den von Lehrern faktisch erteilten und von Schülern erfahrenen und mitgestalteten Unterricht, sondern arbeiten in der Regel mit psychologischen *literacy*-Modellen, die allenfalls ansatzweise und in wenigen Teilaspekten fachdidaktisch ausgewiesen sind. In seinem Beitrag über „Kompetenz, Bildung und Literalität“ hat Kai S. Cortina die empirische Bildungsforschung aufgefordert, das „zu enge Prokrustesbett des Literalitätsmodells“ (Cortina, 2016, S. 37) zu verlassen und die Ergebnisse vergleichender Messungen nicht länger als für die gesamte Lebensspanne valide Befunde zu interpretieren (Cortina, 2016, S. 29; siehe mit Blick auf Deutschland auch Cortina, 2015, S. 239–240). Andere haben, um in der Erziehungswissenschaft eine stärkere Akzeptanz für die empirische Bildungsforschung zu sichern, die Möglichkeit einer bildungstheoretischen Erweiterung der empirischen Kompetenzmodellierungen betont und das Gelingen solcher Versuche von einer Überwindung des unfruchtbaren Duals von geisteswissenschaftlicher Didaktik und empirischer Bildungsforschung abhängig gemacht (vgl. Benner, 2002, 2005; Tenorth, 2004; Messner, 2003, 2016; Rucker, 2014).

Während didaktische Aufgaben Lehr-Lernprozesse zu strukturieren suchen und sich auf größere Zeiträume ihrer unterrichtlichen Bearbeitung beziehen, werden Testaufgaben so konstruiert, dass sie keine edukativen Prozesse unterstützen, sondern von Testpersonen erreichte bzw. verfehlte Kompetenzniveaus in kürzester Zeit messbar und vergleichbar machen. Die unterschiedlichen Funktionen beider Aufgabentypen sind auch für ihre Beziehungen zu Prüfaufgaben wie Klassen- und Abschlussarbeiten (z. B. beim Abitur) bedeutsam. Prüfungsaufgaben sind weder didaktisch noch teststatistisch allein zu legitimieren. Bei ihrer Bearbeitung sollen Schülerinnen und Schüler zeigen, ob und inwieweit sie problemorientierte und bildungstheoretisch ausgewiesene Sachverhalte als solche erfassen und differenziert bearbeiten können. Der dritte Aufgabentyp ermittelt Schülerleistungen, die über alle drei Kausalitäten vermittelt sind. Für den einzelnen Schüler sind sie Aufgaben, deren Bearbeitung ohne unterrichtliche Vorbereitung gar nicht möglich wäre. Für den Lehrer sind sie immer auch Kontrollaufgaben für die Überprüfung der Qualität seiner unterrichtlichen Praxis. Weil in die von Schülern bei der Bearbeitung von Prüfaufgaben erbrachten Leistungen stets Wirkungen eines von Lehrern erteilten und zu verantwortenden Unterrichts eingehen, sind die durch Prüfaufgaben feststellbaren Schülerleistungen als vorläufige Leistungen zu interpretieren, die keine abschließenden Urteile über deren weiteren Entwicklungsgang zulassen (vgl. hierzu Hegel, 1811/1971, S. 274).

Die inzwischen bis in Modulabschlussprüfungen von Lehrveranstaltungen an Universitäten verbreitete Unsitte, immer mehr Prüfaufgaben durch Testaufgaben zu ersetzen, zeugt davon, dass das Verständnis für die Unterschiede zwischen den drei Aufgabentypen im Schwinden begriffen ist. Diese stehen untereinander in keinem hier-

archisch legitimierbaren Ableitungsverhältnis. Weder lassen sich aus didaktischen Aufgaben Prüfaufgaben noch aus beiden Kompetenzaufgaben gewinnen. Umgekehrt gilt, dass didaktische Aufgaben nicht aus Kompetenzaufgaben und staatlich gesetzten Prüfaufgaben abzuleiten sind. Aber anschlussfähig sollten sie aneinander sein. Didaktische Aufgaben sollten ebenso auf ihre Bedeutung für die Entwicklung domänenspezifischer Teilkompetenzen befragt werden wie Modellierungen domänenspezifischer Teilkompetenzen daraufhin zu prüfen sind, ob sie diese nach bildungstheoretisch und fachdidaktisch ausgewiesenen empirisch überprüfbareren Niveaus beschreiben. Prüfaufgaben schließlich können nicht nur der Beurteilung einzelner Schüler, sondern auch der Evaluation didaktischer, curricularer und schulorganisatorischer Reformen dienen.

*These 5: Neue Verbindungen zwischen Systematischer Pädagogik, Allgemeiner Didaktik, den Fachdidaktiken und der empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung erlauben es heute, die inzwischen etablierten Ansätze der Bildungsforschung um pädagogische und erziehungswissenschaftliche Problemstellungen zu erweitern und zu didaktischen Aufgaben und Prüfaufgaben in Beziehung zu setzen. Gelingt dies, so kann Bildungsforschung in Verbindung mit Unterrichtsforschung wesentlich dazu beitragen, dass die in Pädagogik und Erziehungswissenschaft schon mehrfach ausgerufenen empirischen Wende tatsächlich stattfindet und nicht als Abwendung von pädagogischer Theorie, sondern als Hinwendung zu einer theoretisch und empirisch argumentierenden Grundlagenforschung vollzogen wird.*

In zwei von der DFG geförderten Projekten mit Namen KERK (vgl. Benner, Schieder, Schluß & Willems, 2011) und ETiK (vgl. Benner & Nikolova, 2016) ist es Forscherteams an der Humboldt-Universität zu Berlin ansatzweise gelungen, die Alternative bildungstheoretische Didaktik oder empirische Bildungsforschung zu überwinden und Testinstrumente zur Erfassung religiöser und ethisch-moralischer Kompetenzen in den Teildimensionen Grundkenntnisse, Urteils- und Partizipations- bzw. Handlungsentwurfskompetenz zu entwickeln, die bildungstheoretisch, fachdidaktisch und empirisch ausgewiesen und an didaktische Aufgaben und Prüfaufgaben anschlussfähig sind (zur ethisch-moralischen Bildung und Kompetenz vgl. auch Benner, von Oettingen, Peng & Stepkowski, 2015).

Zu den grundlagentheoretisch (vgl. Brinkmann, 2015) zwar diskutierten, empirisch aber weitgehend unbearbeiteten und auch in den beiden angesprochenen Projekten nicht gelösten Fragen gehören u. a.:

- Wie lassen sich methodische Formierungen pluraler Wissens- und Urteilsformen nicht nur für den ethisch-evaluativen Bereich, sondern auch in den sogenannten MINT-Fächern verankern und Testinstrumente entwickeln, die neben szientifischen auch aporetische (vgl. Fischer, 2004), teleologische, historisch-hermeneutische, ideologie- und gesellschaftskritische (vgl. Benner, 2015, im Druck) sowie transzen-

dental- und voraussetzungskritische Wissens- und Reflexionsformen berücksichtigen (vgl. Litt, 1968; Ruhloff, 1996)?

- Wie wirkt sich die im Unterricht einzuführende Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen Methoden eines induktiven Empirismus im Sinne von Bacon bis Wagenschein, eines hypothetisch-deduktiven Rationalismus im Sinne von Newton bis Popper, einer historisch-hermeneutischen Interpretation wissenschaftlicher Grundbegriffe im Anschluss an Gadamer u. a. auf die von Schülerinnen und Schülern in bildungstheoretisch erweiterten naturwissenschaftlichen Kompetenzmessungen erreichten Anspruchsniveaus aus?
- Lassen sich vergleichbare Fragestellungen auch für den Mathematikunterricht und die Messung mathematischer Kompetenzen entwickeln? Können auch hier Fehlschlüsse von *literacy*-basierten Kompetenzmessinstrumenten auf Unterrichtsinhalte vermieden und Zusammenhänge aus der Geschichte der Mathematik – wie z. B. der Entwicklung der Geometrie zum Zweck der Bewältigung von Nilüberschwemmungen im antiken Ägypten – im Unterricht thematisiert und bei mathematischen Kompetenzmessungen berücksichtigt werden? Zur mathematischen Grundbildung und Kompetenz gehörte dann, dass Schülerinnen und Schüler beispielsweise den antiken Satz des Pythagoras, der Maßverhältnisse im rechtwinkligen Dreieck ordnet, von der auf Descartes, Newton und Leibniz zurückgehenden algebraischen Kreisformel ( $x^2 + y^2 = r^2$ ) unterscheiden und beide auf den gesellschaftlichen Kontext der Geschichte der Mathematik zurückbeziehen können.

Die Frage, wie die in diesem Beitrag vorgenommenen Unterscheidungen zwischen drei Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen, zwischen den Teilkompetenzen Grundkenntnisse, Urteilen und an öffentlichen Diskursen Partizipieren sowie didaktischen Aufgaben, Testaufgaben und Prüfaufgaben Eingang in qualitative und quantitative Studien finden können, verlangt in allen Domänen nach einer Klärung der methodischen Konstitution der Unterrichtsinhalte, welche an die in verschiedenen wissenschaftlichen Paradigmen angelegte Vielheit relevanter Wissensformen anschließt und die Frage-, Antwort- und Zeigestruktur des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts orientiert (vgl. hierzu Kaiser, 1972; vgl. auch Benner, im Druck).

Eine unter mehreren möglichen Forschungsstrategien könnte darin bestehen, die in Projekten wie KERK und ETiK entwickelten Konzepte auch für die MINT-Fächer zu erproben. Dazu müssten die vorliegenden fachdidaktischen Unterrichtskonzepte und die von der empirischen Bildungsforschung unterschiedenen domänenspezifischen Anspruchsniveaus so optimiert werden, dass in sie plurale, domänenspezifisch auszulegendende Wissensformen Eingang finden und in der Beschreibung und Testung der Teilkompetenzen Grundkenntnisse, Urteilen und Partizipieren berücksichtigt werden. Vielleicht gelingt es dann, nicht nur anspruchsvollere Testaufgaben und Kompetenzmodellierungen zu entwickeln, sondern auch die heute weit verbreitete Beliebigkeit eines von Schülerfragen ausgehenden Unterrichts einzudämmen sowie die von Lernenden erreichbaren Kompetenzniveaus durch didaktische Innovationen zu verbessern.

## Literatur

- Benner, D. (1973/2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz UTB.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von Pisa. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 68–90.
- Benner, D. (2005). Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 563–575.
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeption eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481–496.
- Benner, D. (im Druck). Bildung und Kompetenz. Von der kategorialen Bildung zur Kompetenzorientierung unterrichtlichen Lehrens und Lernens? Überlegungen zur Bedeutung von Wolfgang Klafkis Studien zur Bildungstheorie und Didaktik für eine pädagogisch und kompetenztheoretisch ausgewiesene Didaktik, Unterrichts- und Bildungsforschung. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Pädagogische Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken*. Heidelberg: Springer.
- Benner, D., & Nikolova, R. (Hrsg.) (2016). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H., & Willems, J. (Hrsg.) (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn: Schöningh.
- Benner, D., von Oettingen, A., Peng, Z., & Stepkowski, D. (2015). *Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn: Schöningh.
- Blankertz, H. (1975). *Theorien und Modelle der Didaktik* (9. Aufl.). München: Juventa.
- Brinkmann, M. (2015). Allgemeine Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft. Versuch einer sozialtheoretischen Bestimmung als theoretisch-empirische Teildisziplin. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 527–545.
- Cortina, K. S. (2015). PIAAC und PISA. Pädagogisch paradoxe Parallelen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 223–242.
- Cortina, K. S. (2016). Kompetenz, Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 29–28). Opladen: Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewey, J. (1910/2002). Wie wir denken (How we think). In R. Horlacher & J. Oelkers (Hrsg.), *John Dewey: Wie wir denken*. Zürich: Pestalozzianum.
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education. In J.A. Boydston (Hrsg.), *The Middle Works, 1899–1924, Volume 9*. Carbondale/Edwardsville: SUP.
- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung* (4. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- English, A. (2013). *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and education as transformation*. Cambridge: University Press.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2006). *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fichte, J.G. (1798/1962). Grundlage des Naturrechts. In F. Medicus (Hrsg.), *Johann Gottlieb Fichte. Ausgewählte Werke in sechs Bänden. Band 2*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fichte, J.G. (1808/1962). Reden an die deutsche Nation. In F. Medicus (Hrsg.), *Johann Gottlieb Fichte. Ausgewählte Werke in sechs Bänden. Band 5*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fischer, W. (2004). *Sokrates pädagogisch*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gruschka, A., & Kutscha, G. (1983). Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29(6), 877–891.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hegel, G.F.W. (1811/1971). Gymnasialrede vom 2. September 1811. In H. Glockner (Hrsg.), *Georg Friedrich Wilhelm Hegel. Sämtliche Werke. Band 3* (S. 264–280). Stuttgart/Bad Cannstatt: Frommann.
- Kultusminister des Landes Nordrheinwestfalen (1972). *Kollegenschule – Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 17*. Ratingen: Henn.
- Jank, W., & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt a. M.: Cornelsen/Scriptor.
- Kaiser, H.-J. (1972). Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In P. Mensch & G. Thomas (Hrsg.), *Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation* (S. 129–144). München: Kösel.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung. Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765–773.
- König, J. (2015). Thementeil „Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 305–389.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann
- Litt, T. (1968). *Naturwissenschaft und Menschenbildung* (5. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Meijer, W.A.J. (1985). The Concept of Education in Contemporary Dutch Philosophy of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 19(1), 81–90.
- Messner, R. (2003). PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 400–412.
- Messner, R. (2016). Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 23–44). Heidelberg: Springer.
- Piper, S. (2017). *Kindheitspädagogik auf dem Prüfstand – Umriss einer allgemeinen Theorie frühkindlicher Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: VS Springer.
- Peng, Z. (2017). Über Lernen und Sorge in Traditionen des Konfuzianismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 476–490.
- Petzelt, A. (1962). *Von der Frage. Eine Studie zum Begriff der Bildung* (2. überarb. Aufl.). Freiburg: Lambertus.
- Platon. Politeia. In Eigler, G. (Hrsg.) (1974), *Platon. Werke in acht Bände. Band 4. In der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Rucker, T. (2014). *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Ruhloff, J. (1996). Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2* (S. 148–157). Hohengehren: Schneider.
- Schmied-Kowarzik, W. (1974). *Dialektische Pädagogik*. München: Kösel.
- Schmied-Kowarzik, W. (2008). *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Kasseler Philosophische Studien – Neue Folge 1*. Kassel: University Press.
- Tenorth, H.-E. (2002). Apologie einer paradoxalen Technologie – Über Status und Funktion von „Pädagogik“. In W. Böhm (Hrsg.), *Pädagogik – wozu und für wen?* (S. 70–99). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 169–182.
- Zedler, P. (2011): Vom Verschwinden der „Erziehung“ aus der Erziehungswissenschaft. Zum Nebeneinander von (Erziehungs-)Philosophie und sozialwissenschaftlicher Forschung. In J. Breithausen & F. Caputo (Hrsg.), *Pensiero critico. Scritti internazionali in onore di Michele Borrelli* (S. 319–347). Cosenza: Pellegrini.

**Abstract:** This article develops the distinction between three causalities in processes of ‘pedagogical interaction’ (Erziehung) and ‘formative education’ (Bildung). The discussion connects to previous ideas put forth in ‘Erziehung und Bildung’ (Vol 61.4 of the *Zeitschrift für Pädagogik*). In that article, the author took into consideration the fact that, in German-speaking discourse, the terms ‘Erziehung’ (pedagogical interaction) and ‘Bildung’ (formative education) are not always used consistently and, with that in mind, put forward a distinction between ‘educative’ and ‘non-educative’ learning processes, showing the fruitfulness of this distinction for research in instruction and education. This present article develops this idea further by developing five theses for the distinguishing three forms of causality that are constitutive of processes of ‘pedagogical interaction’ and ‘formative education’. Today, it is argued, that not only empirical researchers but also a large section of theoretical research in education, overlook these causalities. The aim of this article is to argue that research into these causalities is a theoretical and empirical task that can only be undertaken by a cooperative effort between philosophers of education grounded in pedagogical theory, empirical educational researchers and subject specialists with an education theoretical background.

**Keywords:** Pedagogy (“Erziehung”), Formative Education (“Bildung”), Causality, Pedagogical Processes, Philosophy of Education and Educational Research

### **Anschrift des Autors**

Prof. em. Dr. Dietrich Benner, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut für Erziehungswissenschaften,  
Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: dietrich.benner@rz.hu-berlin.de

Arnd-Michael Nohl

# Zur intentionalen Struktur des Erziehens

## *Eine praxeologische Perspektive*

**Zusammenfassung:** Um ‚Erziehung‘ wieder als zentralen Begriff der Erziehungswissenschaft zu etablieren, ist es nötig, die intentionale Struktur der mit ihm bezeichneten Prozesse zu erkunden. Anstatt die Intentionalität der Erziehenden nur als Zuschreibung und Konstruktion zu begreifen, wird in diesem Beitrag vorgeschlagen, zwischen reflektierter, habituerter und spontaner Intentionalität zu unterscheiden. Die Übergänge zwischen diesen Formen von Intentionalität und ihre Bedeutung für Erziehungsprozesse werden anhand von empirischen Beispielen diskutiert.

**Schlagworte:** Intentionalität, Erziehung, Habituation, Spontaneität, Reflexion

## 1. Einleitung

Dass Erziehung auf absichtsvollem Handeln basiere, ist nicht nur in der Alltagssprache, sondern auch in der Erziehungswissenschaft eine weit verbreitete Überzeugung, der vielerorts eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Doch zugleich weisen Alltagsverstand wie erziehungswissenschaftliche Reflexion die Annahme zurück, dass alles Erziehen immer mit solchen Intentionen verknüpft sei, die den Erziehenden explizit zuhanden wären. Insbesondere wenn man den Verlauf von Erziehungsprozessen und ihr Resultat betrachtet, wird evident, dass sich jene keineswegs unweigerlich und vollständig aus den Erziehungsabsichten ergeben. Vielmehr wird in der einschlägigen Literatur u. a. auf unbeabsichtigte Folgen, folgenlose Absichten und in der Interaktion mit den Erziehenden gebrochene Intentionen verwiesen. Das hat manche dazu bewegt, den Erziehungsbegriff vollständig von der Handlungstheorie oder zumindest von der Komplexität des Intentionsbegriffes zu entlasten. Demgegenüber soll in diesem Beitrag der Versuch gemacht werden, an jene Erziehungstheorien anzuknüpfen, die der Intentionalität einen hohen Stellenwert einräumen, ohne allerdings per se von einem rationalen und den Akteuren weitgehend transparenten Handeln auszugehen. Dazu wird hier das erzieherische Handeln wie auch die ihm unterliegende intentionale Struktur praxeologisch reformuliert:<sup>1</sup> Erziehung kann, so meine Argumentation, neben reflektierten auch durch habituierte und spontane Intentionen in Gang gebracht werden.

1 Sozialwissenschaftlich imprägnierte, praxeologische Ansätze (vgl. u. a. Friebertshäuser, Rieger-Ladich & Wigger, 2006; Wulf & Zirfas, 2007; Alkemeyer, Kalthoff & Rieger-Ladich, 2015) haben in der Erziehungswissenschaft Konjunktur; gleichwohl wurde mit ihnen die intentionale Struktur des Erziehens bislang nicht reflektiert. Der in diesem Beitrag entfaltete

Allgemein verstehe ich unter Erziehung die nachhaltige Zumutung von Handlungs- oder Lebensorientierungen durch ErzieherInnen gegenüber Zöglingen; doch gehe ich davon aus, dass die folgenden Überlegungen prinzipiell auch für andere theoretische Konzepte von Erziehung relevant sind, soweit sie mit der Intentionalität des Erziehens rechnen. Wichtig ist es aber, dass mit dieser Begrifflichkeit Erziehung von anderen pädagogischen Grundprozessen (etwa Lernen, Bildung, Sozialisation) unterschieden und auf diese bezogen werden kann. Insbesondere das Lehren, als Vermittlung von Wissen und Können, verbindet sich – etwa im Schulunterricht – bisweilen mit dem Erziehen. Denn die Lehrerin – um hier nur ein naheliegendes Beispiel zu nennen – lehrt nicht nur Wissen und Können, sondern macht auch deutlich, dass der Unterrichtsstoff wichtig und wertzuschätzen ist, sie mutet also auch eine Orientierung zu.<sup>2</sup>

Erziehen kann man in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern: in der Familie, Kindertagesstätte, allgemeinbildenden Schule, aber auch in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die von mir in diesem Beitrag herangezogenen empirischen Beispiele stammen zwar aus verschiedenen solcher Institutionen, doch trage ich diesen institutionellen Spezifika hier keine Rechnung, um stattdessen verstärkt das Problem der Intentionalität im Allgemeinen zu fokussieren.

Zusammen mit der intentionalen Struktur des Erziehens müssten eigentlich weitere Fragen einer praxeologischen Reflexion unterzogen werden, die sich neben der handlungs- auch auf die sozialtheoretische Dimension des Erziehens erstrecken: So ist Erziehung stets von der Interaktion zwischen Erziehenden und zu Erziehenden her zu denken und wird durch individuelle wie auch kollektive und korporative Akteure (Realgruppen und Organisationen) verwirklicht. Auch ist sie in Milieus, Institutionen und das Erziehungssystem eingebettet sowie mit normativen Fragen verknüpft. Die Erörterung all dieser Fragen muss aber späteren Arbeiten vorbehalten bleiben.

Die zentrale These indes, dass Erziehung durch reflektierte, habituierte und spontane Intentionen initiiert werden könne, soll folgendermaßen entfaltet werden: Zunächst werde ich auf einige Erziehungstheorien eingehen, die trotz höchst unterschiedlicher Provenienz gleichermaßen auf die Absicht der Akteure als zentralem Kriterium für erzieherisches Handeln abstellen (Abschnitt 2). Sodann gilt es, die radikale Verunsicherung dieser Erziehungstheorien durch den systemtheoretischen Ansatz zu rekapitulieren, der Intentionen (nur) als ein Konstrukt begreift, das gleichwohl für die Grenzmarkierung des Erziehungssystems unabdingbar sei (Abschnitt 3). Nach einer kurzen Erörterung einiger Konsequenzen, die in der Erziehungswissenschaft hieraus gezogen wurden

---

praxeologische Ansatz wurde vor dem Hintergrund der praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack, 2014) entwickelt, akzentuiert diese jedoch mithilfe vor allem des philosophischen Pragmatismus (vgl. dazu auch Nohl, 2017).

2 Dass diese Zumutung nachhaltig sei, impliziert zweierlei: Es handelt sich nicht nur um eine einmalige, völlig situationsspezifische Angelegenheit, sondern um einen Prozess mit einer gewissen Kontinuität. Zweitens werden die Resultate der Orientierungszumutung (ob die EdukandInnen nämlich die Orientierungen übernommen haben oder nicht) in der einen oder anderen Form überprüft.

(Abschnitt 4), werde ich damit beginnen, den Erziehungsprozess im Rahmen einer praxeologischen Handlungstheorie zu reflektieren. Dabei fokussiere ich die Strukturierung des Handelns durch eine praktische Intentionalität (Abschnitt 5), die habituierte (5.1), reflektierte (5.2) und spontane (5.3) Gerichtetheiten des Handelns umfasst. Um diese Aspekte des Erziehungshandelns zu verdeutlichen, werde ich exemplarisch auch auf empirische Untersuchungen eingehen. Welche Konsequenzen aus meinen theoretischen Überlegungen für die empirische Erforschung von Erziehungsprozessen zu ziehen sind, werde ich abschließend kurz umreißen (Abschnitt 6).<sup>3</sup>

## 2. Erziehung als absichtsvolles Handeln

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion finden sich an vielen Stellen Hinweise darauf, dass Erziehung – bisweilen hauptsächlich – über die Absichten der im Erziehungsprozess Handelnden definiert wird. Ohne hier in eine systematische oder historische Analyse einsteigen zu können, seien nur einige wenige markante Beispiele angefügt. So heißt es bei Wilhelm Flitner: „Die Erziehungsintention ist das entscheidende Phänomen – sie ist wirklich im naiven Dasein, in Sitte und unmittelbaren Lebensverhältnissen aller Art. Als Intention ist sie im Geiste des Erziehenden, ist ein ‚Wissen‘“ (Flitner, 1983, S. 52). Und Kriek unterschied zwischen der – später als Sozialisation begriffenen (vgl. Vogel, 1996, S. 484) – „funktionalen Erziehung“ (Kriek, 1927, S. 28) und einer „planmäßigen Erziehung“ (Kriek, 1927, S. 29), wobei letztere stets mit ersterer einhergehe, erstere aber auch ohne letztere vorliegen könne.

Einen systematischen Stellenwert erhielten die Absichten der Erziehenden u. a. in Brezinkas Ansatz. Bekanntermaßen versteht Brezinka unter Erziehung solche „Handlungen“, „durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka, 1981, S. 95). Handlungen basieren, hier folgt Brezinka Alfred Schütz und Max Weber, auf einem „Handlungsentwurf“ (Brezinka, 1981, S. 71). Ein solcher Handlungsentwurf und die für Erziehung charakteristische „Förderabsicht“ müsse aber nicht stets im Erziehungsgeschehen willensmäßig präsent sein, sondern könne auch aus „zeitlich zurückliegenden Willensentschlüssen und Absichten sowie den durch sie bedingten Einstellungen“ (Brezinka, 1981, S. 97) schöpfen.

Bereits hier wird deutlich, dass es zu einfach wäre, den Erziehungsbegriff lediglich auf die im Erziehungsprozess *aktuell bewussten* Intentionen der Erziehenden zu beziehen. Auch Flitner hatte schon zwischen dem impliziten „Tatwissen“ (im Sinne von in die Praxis eingelassenem Wissen) und der Reflexion von Erziehungsabsichten unterschieden: „Auf solches ‚Tatwissen‘ kann man reflektieren, wodurch eine gesteigerte

3 Ich danke Nils Schrewe, Martin Hunold, Steffen Amling, Florian von Rosenberg, Barbara Pusch und Carola Groppe für wertvolle Hinweise zu früheren Fassungen dieses Textes.

Bewußtheit entsteht, die für die Erziehung durchaus nicht wesentlich ist. Wird die Intention dem Erziehenden aber ausdrücklich bewußt, so bedeutet das keineswegs, daß ihm sein ganzes erziehendes Handeln von nun an und stetig bewußt werden könne und dürfe“ (Flitner, 1983, S. 52). Während Brezinka mit seinem entwurfsbasierten Handlungsmodell offenbar von der Notwendigkeit eines wie auch immer weit zurückliegenden Entschlusses zur Erziehung ausgeht, der dann in das Vorbewusstsein quasi ‚herabsinken‘ mag, ist für Flitner das präreflexive „Tatwissen“ also primordial – ich werde auf diesen feinen, aber wichtigen Unterschied zurückkommen (siehe Abschnitt 5).

Dass aber nicht nur die Erziehenden, sondern auch die Zöglinge Intentionen haben, die in das Erziehungsgeschehen einfließen, darauf hat Mollenhauer in seiner Kritik an Brezinkas Ansatz hingewiesen: Brezinkas Erziehungsbegriff habe „zur Folge, daß [...] für die Veränderung pädagogischer Situationen als konstitutiv nur die Intentionen des ‚Mächtigeren‘ akzeptiert werden, nicht aber die Intentionalität des ‚Schwächeren‘, des Educandus, ins Spiel kommt; dessen Intentionen werden allenfalls als modifizierende Bedingungen berücksichtigt“ (Mollenhauer, 1974, S. 28). Demgegenüber bestimmt Mollenhauer pädagogisches Handeln als „ein Handeln mit ‚gebrochener Intention‘; die Intentionen des Erziehenden müssen sich im Lichte der zu interpretierenden Intentionen des Educandus reflektieren“ (Mollenhauer, 1974, S. 15). Dass aber Erziehung auf intentionalem Handeln – und damit letztlich auf Handlungsentwürfen – basiere, stellte Mollenhauer nicht in Frage.

### 3. Erziehungsabsicht als Grenzmarkierung des Erziehungssystems

Die zentrale Bedeutung von Intentionen für Erziehung beruhte, dies deutet sich hier schon an, keineswegs auf einem einfachen Begriff von Handlungsabsichten, etwa im Sinne eines sich seiner Intentionen stets bewussten rationalen Akteurs. Und nicht nur das: Neben den genannten Klassikern gab es auch andere Autoren, die schon früh den Rückgriff auf Erziehungsabsichten mieden und stattdessen Erziehung funktional betrachteten, etwa als „geschichtliche Kulturhandlung“ (Nohl, 1957, S. 117) oder als eine „Funktion der Gesellschaft“ (Dilthey, zit. n. Tenorth, 1992, S. 208; für einen breiten Überblick vgl. Tenorth, 1992).

Gleichwohl machte sich Niklas Luhmann einen von ihm unterstellten pädagogischen Konsens hinsichtlich der konstitutiven Bedeutung von Intentionen für Erziehung zunutze, um eine konstruktivistische und zugleich seiner Systemtheorie entsprechende Sichtweise auf Erziehung einzuführen. Diese fragte nicht nach der Funktion von Absichten für erzieherisches *Handeln*, sondern nach der Funktion dieser Absichten für die *Gesellschaft*.

Absichten fungieren im sozialen Verkehr (und daraus abgeleitet dann auch psychisch) als Konstruktionen, die eine Zurechnung von Handeln auf Personen ermöglichen; und dies schon aus Zeitgründen ohne sorgfältige Klärung des tatsächlichen Zustandes, in dem das psychische System, dem eine Absicht zugeschrieben wird,

sich tatsächlich befindet. [...] Absichten sind verkehrsnotwendige Fiktionen. (Luhmann, 1992, S. 106)

Luhmann richtet daher seine Aufmerksamkeit darauf, „was es für das Erziehungssystem bedeuten mag, daß man die Absicht zu erziehen unterstellen kann“ (1992, S. 108), und geht damit von einer handlungs- zu einer systemtheoretischen Argumentation über. Im Unterschied zu anderen Funktionssystemen könne das Erziehungssystem nicht nach einem binären Code strukturiert werden. Deshalb müsse man danach fragen, wie „das Erziehungssystem Ereignisse als zugehörig/nichtzugehörig“ unterscheide (Luhmann, 1992, S. 112). Seine Antwort lautet: „Die Absicht zu erziehen dient dem Erziehungssystem anstelle eines eigenen Code als dasjenige Symbol, das Operation mit Operation verknüpft und dadurch die Einheit des Systems symbolisiert“ (Luhmann, 1992, S. 112; vgl. auch Luhmann, 2002, S. 54–55).

Dabei geht Luhmann nicht davon aus, dass die Erziehenden sich im Zuge ihres Handelns stets ihrer Intentionen bewusst seien oder das Handeln durch die Intentionen strukturiert würde. Denn es „ist eine ganz andere Frage, ob man das, was man tut, vorher überlegt hat und nach Plan ausführt. Entscheidend ist, daß man retrospektiv keine andere Wahl hat, als sich zu einer eigenen Absicht zu bekennen, und im erzieherischen Milieu ist das eben die Absicht zu erziehen“ (Luhmann, 2002, S. 55). Ob das erzieherische Handeln tatsächlich durch Intentionen strukturiert wird, ist in dieser Sichtweise also unwesentlich. Denn die Kommunikation der „pädagogischen Absicht“ hat Luhmann zufolge „eine ausschließlich soziale Existenz. Ihre psychischen Korrelate werden unterstellt, werden aber weder geprüft noch verifiziert“ (Luhmann, 1992, S. 112).<sup>4</sup>

#### 4. Erziehungstheorien jenseits intentionalen Handelns

Luhmanns systemtheoretische Deutung des Erziehungsgeschehens führte zu einer „Auskühlung“ der „klassischen Erziehungsreflexion“ (Oelkers, 1997, S. 244), insbesondere, was eine handlungstheoretische Fassung des Erziehungsbegriffs unter Einschluss eines starken Moments der Intentionalität anbetraf. Dies wurde noch verstärkt durch die kritische Reflexion anderer Autoren: Oelkers (1992) etwa machte, in handlungstheoretischer Absicht und auf Basis der analytischen Philosophie, auf die Komplexität intentionalen Handelns aufmerksam, dessen Relation zu Wirkungen theoretisch nur schwer in den Griff zu kriegen ist (vgl. auch Oelkers, 2001, S. 232–254). Verankert in der Denkweise der hypothesenüberprüfenden empirischen Forschung zeigte Heid, wie schwierig es ist, Zusammenhänge zwischen erzieherischen Absichten und Wirkungen empirisch über-

4 Wie bekannt, muss dieses völlig offene Symbol durch „Programme“ (Luhmann, 1992, S. 113) – etwa Curricula – spezifiziert werden und sich auf ein Medium – „das lernbedürftige Kind, als Person markiert“ (S. 114) – beziehen. Zu beachten ist dabei allerdings, dass Luhmann Unterricht bzw. Lehre – anders als ich – nicht systematisch von Erziehung trennt und deshalb ganz allgemein von einer „pädagogischen Absicht“ sprechen kann.

zeugend herauszuarbeiten, was er aber als die Voraussetzung dafür ansieht, „von Erziehung im Sinne eines rationalen, planbaren und verantwortbaren Handelns“ zu sprechen (Heid, 1994, S. 57).

Die Auskühlung erziehungstheoretischer Reflexion wird zum einen darin deutlich, dass nach der systemtheoretischen Verunsicherung – seit den 1980er Jahren – kaum noch neue Ansätze zu einer Erziehungstheorie zur Diskussion gestellt wurden. Und wo dies geschah, griffen sie entweder die Theorievorschläge Luhmanns, eingebettet in evolutionstheoretische Argumente, auf (vgl. Tremml, 2004, S. 268–276) oder aber sparten handlungstheoretische Reflexionen im Allgemeinen und Erörterungen des Absichtsbegriffs im Besonderen weitgehend aus. So diskutiert Oelkers zwar Erziehungszwecke hinsichtlich ihrer normativen Rechtfertigung (vgl. Oelkers, 2001, S. 88–116) und stellt erneut klar, dass es im Erziehungsprozess wenig wahrscheinlich ist, „dass die anfängliche Intention wirkungsvoll bleibt, also nachfolgende Handlungen sich maßgeblich auf sie beziehen“ (Oelkers, 2001, S. 238), beschäftigt sich aber nicht mit den handlungstheoretischen Implikationen dieser Feststellung. Dass Prange ebenfalls nicht auf die Bedeutung von Erziehungsintentionen eingeht, ist demgegenüber in seiner Fokussierung der spezifischen Form von Erziehungsprozessen – der „Zeigestructur“ (vgl. Prange, 2005) – begründet, die als Grenzkriterium für pädagogisches Handeln fungiert (vgl. ähnlich auch Strobel-Eisele & Prange, 2015). Sünkel (2013, S. 73–77) wiederum klammert die Intention der Erziehenden dezidiert aus seiner Erziehungstheorie aus, weil diese für die theoretische Durchdringung des Erziehungsprozesses keine Bedeutung habe.

## 5. Zur praxeologischen Reformulierung intentionaler Erziehung

Ohne die Einsichten, die in der Erziehungstheorie nach der systemtheoretischen Verunsicherung gewonnen wurden, hier kritisch diskutieren zu können, möchte ich an dieser Stelle die letztlich liegengebliebene, handlungstheoretische Frage nach der intentionalen Struktur von Erziehungsprozessen erneut aufgreifen. Dabei knüpfe ich an Luhmanns Kritik an, ohne seinen systemtheoretischen Konsequenzen zu folgen.

Luhmanns auf das Erziehungssystem bezogene Argumentation weist gewisse Parallelen zu seinen allgemeinen Erörterungen des Zweckbegriffs auf: Dort heißt es, die „Zergliederung“ des „alltäglichen, laufenden, natürlichen Erlebens“ in „Zweck und Mittel“ sei „eine künstliche Trennung“ (Luhmann, 1973, S. 22). Zwar könne der Mensch diese „Leistungsleistung“ (S. 22) in einem „begrenzten Umfang ergreifen“; er könne aber auch „in seinem natürlichen Erlebnishorizont unreflektiert oder an anderen Vorstellungen orientiert in sein Handeln hineinleben. Nie kann er die in der Zweck/Mittel-Orientierung vorausgesetzten Potentialitäten ausschöpfen; denn sie gehen ins Unendliche“ (Luhmann, 1973, S. 23). Zwecke dienen, so Luhmann, dazu Handeln nicht nur zurechenbar zu machen, sondern es auch hinsichtlich seiner beabsichtigten Wirkungen – in Relation zu den unbeabsichtigten Folgen wie auch zu alternativen Handlungssträngen – zu bewerten.

Im Unterschied zu Luhmann, der dies als Argument für seine Systemtheorie heranzieht, hat Hans Joas die Kritik am zweckrationalen Handlungsmodell für eine Revision der Handlungstheorie genutzt. Zentraler Gewährsmann hierfür ist John Dewey, auf den sich auch Luhmann (vgl. 1973, S. 21–23) bezogen hatte. Dewey gehe es, so Joas (1996, S. 227), um eine „reziproke Beziehung zwischen Handlungszielen und Handlungsmitteln“, wobei erstere „meist relativ unbestimmt“ sind und „erst durch die Entscheidung über zu verwendende Mittel spezifiziert“ oder sogar neu entdeckt werden: „Indem wir erkennen, daß uns bestimmte Mittel zur Verfügung stehen, stoßen wir erst auf Ziele, die uns vorher gar nicht zu Bewußtsein kamen“ (Joas, 1996, S. 227).

Folgt man dieser Überlegung, so lässt sich der Erziehungsprozess nicht mehr als eine Handlung denken, in der die Zwecksetzung und die Handlungsausführung temporal separiert werden, so als begänne das Handeln erst, „wenn zuvor in der erkannten Welt sinnvolle Zwecke festgelegt wurden“ (Joas, 1996, S. 231). Vielmehr kommt es im Zuge des Erziehungsprozesses auf Seiten der Erziehenden, selbst dort, wo diese reflexiv handeln, zu einer ständigen Revision ihrer Absichten. Dabei sind „Wahrnehmung und Erkenntnis“, d. h. etwa die Beobachtung des Zöglings und der Erziehungssituation, nicht dem Handeln vorgeordnet, „sondern als Phase des Handelns aufzufassen, durch welche das Handeln in seinen situativen Kontexten geleitet und umgeleitet wird“ (Joas, 1996, S. 232). Statt einer zeitlichen Trennung und Abfolge von Zwecksetzung und Handlungsausführung muss man für den Erziehungsprozess also von einer voranschreitenden, aber rekursiven Verknüpfung zwischen Handlungsabsichten und -ausführungen ausgehen.<sup>5</sup>

### 5.1 Die habituelle Fundierung expliziter Erziehungsabsichten

Woher aber rühren die Handlungsabsichten? Joas zufolge ist die „Setzung von Zwecken“ das „Resultat einer Reflexion auf die in unserem Handeln *immer schon* wirksamen, vor-reflexiven Strebungen und Gerichtetheiten“ (Joas, 1996, S. 232; Hervorh. i. O.), wie sie im Körper auf der Basis von Gewohnheiten vorliegen und den Bezug zur Welt strukturieren. Diese im Pragmatismus als „Habits“ bezeichneten Gewohnheiten stellen vorreflexive, auf Situationen bezogene Handlungsrepertoires dar, die sich aus der Korrespondenz von Organismus und Umwelt bilden (vgl. Dewey, 1980). Will man die Inkorporierung dieser Praktiken durch Akteure hervorheben, so kann man hier auch von „Handlungsorientierungen“ (Asbrand, 2008, S. 4) sprechen. Dabei umfassen diese – gleichermaßen habituierten – Handlungsorientierungen nicht nur Handlungs-, sondern auch Wahrnehmungsweisen, sodass schon die (Erziehungs-)Situation selbst

5 So formuliert Dewey etwa: „The aim as it first emerges is a mere tentative sketch. The act of striving to realize it tests its worth. If it suffices to direct activity successfully, nothing more is required, since its whole function is to set a mark in advance; and at times a mere hint may suffice. But usually – at least in complicated situations – acting upon it brings to light conditions which had been overlooked. This calls for revision of the original aim; it has to be added to and subtracted from. An aim must, then, be flexible; it must be capable of alteration to meet circumstances“ (Dewey, 1968, S. 104).

nicht in ihrer Totalität, sondern in einer spezifischen, habituierten Perspektive wahrgenommen wird. Neue Situationen werden insofern an bereits praktisch bewältigte, mittlerweile die (Wahrnehmungs-)Orientierungen strukturierende Situationen angeähnet; auf diese Weise wird trotz der Kontingenzen der Welt Kontinuität hergestellt.<sup>6</sup> So erklärt es sich auch, dass „Situationen nicht nur das neutrale Betätigungsfeld für außersituativ konzipierte Intentionen sind, sondern schon in unserer Wahrnehmung bestimmte Handlungen hervorzurufen, zu provozieren scheinen“ (Joas, 1996, S. 235). Auch Erziehungshandeln ist somit in doppelter Weise in Handlungsorientierungen eingebettet: In Orientierungen der Wahrnehmung, durch die die Situation perzipiert wird, und in Orientierungen des (Erziehungs-)Handelns; die (Erziehungs-)Absichten sind hierin verwoben.

Diese (doppelte) Einbettung in Orientierungen (der Wahrnehmung und des Handelns) lässt sich – ebenso wie weitere Aspekte des Erziehungshandelns, auf die ich in den nächsten Abschnitten eingehen werde – anhand von exemplarischen empirischen Analysen erläutern. Die Fundierung der Erziehung(sabsichten) in Handlungsorientierungen wird z. B. in der breit angelegten Studie von Jutta Ecarius (2002) zu „Familien-erziehung im historischen Wandel“ deutlich. Ihre narrativen Interviews mit Personen, die zwischen 1908 und 1929 geboren wurden, zusammenfassend, schreibt Ecarius:

Frau Kunze (1922) erzählt, dass sie ihre Kinder zu ‚guten und anständigen Menschen‘ erzogen hat, wobei sie auf ‚Ordnung, Sauberkeit und Pünktlichkeit‘ geachtet und eine christliche Lebensorientierung vermittelt hat. Grundlage der Erziehung ist die traditionale Machtbalance zwischen Jüngeren und Älteren. Das verdeutlicht Herr Klose (1915), dem wichtig gewesen ist, dass ‚die Kinder Respekt haben und wissen, wer der Herr im Haus ist, es kann nicht jeder machen was er will‘. [...] Ähnlich erzählt auch Frau Bach (1921): ‚Ich habe von meinem Vater auch alle nötigen Maßregeln und so weiter mitbekommen, die ich meinen Kindern auch mit auf den Weg gegeben habe, und ich denke, das sind alles ordentliche Menschen geworden und sie sind fleißig, und ich denke, dass das auch mit eine Sache der Erziehung ist‘. (Ecarius, 2002, S. 184)

Wie Ecarius schildert, erziehen diese Personen ihre Kinder auf dieselbe Art und Weise wie sie dies selbst als Kinder seitens ihrer eigenen Eltern erlebt haben. Obwohl ihr „biographischer Verlauf nicht unbedingt dem Muster des institutionalisierten Lebenslaufs entspricht“, den ihre Eltern geführt haben, und zudem „durch den Zweiten Weltkrieg sowie die Nachkriegszeit die sozialen Normierungen für eine kurze Zeit aufgebrochen werden, hat dies keinen nachhaltigen Einfluss“: Ihre Vorstellungen von Erziehung basieren auf „Religiosität, Gehorsam, Strebsamkeit, Pünktlichkeit“ und vor allem auf „Respekt gegenüber den Älteren auf der Basis einer traditionellen Machtbalance“ (Ecarius, 2002, S. 256). Eben dieses „Muster einer asymmetrischen Machtbalance mit hierarchischen Altersnormierungen“ (Ecarius, 2002, S. 255), das ja auch in den Reflexionen der

6 Zur Habituation des pädagogischen Blicks vgl. Schmidt (2012).

InterviewpartnerInnen durchscheint und diesen zumindest teilweise explizit bewusst ist, erweist sich dann aber als in die Handlungsorientierungen einer spezifischen Generation eingebettet, also nicht als individuell und/oder alleine auf einer sich und seinen Absichten selbsttransparenten und reflektierten Wahl basierend: Die zu erziehenden Kinder werden vornehmlich hinsichtlich ihres disziplinrelevanten Verhaltens beobachtet (Wahrnehmungsorientierung) und dann entsprechend erzogen (Handlungsorientierung). Evident wird dies im kontrastiven Vergleich mit der mittleren, zwischen 1939 und 1953 geborenen „Generation, die in der Position der Eltern andere Erziehungsvorstellungen entwickelt“ (Ecarius, 2002, S. 255) und allmählich zum Erziehungsstil eines „Verhandlungshaushalts“ (S. 262) übergeht, der dann aber erst in der jüngeren Generation der zwischen 1967 und 1975 Geborenen habituiert wird. Handlungsorientierungen, dies wird in der Studie von Ecarius evident (ohne dass sie diesen Begriff benutzt hätte), sind also nicht nur individuell angelegt, sondern können gerade auch auf die soziale Einbindung des Erziehungshandelns, etwa in einen generationsspezifischen Habitus mit seinen Selbstverständlichkeiten, verweisen.

Anstatt nun Absichten unabhängig von Handlungsorientierungen und Situationen zu definieren, schlägt Joas vor, Intentionalität als „selbstreflexive Bewußtwerdung und Beurteilung vorreflexiver Quasi-Intentionen in konkreten Situationen zu denken“ (Joas, 1996, S. 237). Folgt man – wie dies auch Joas tut – der pragmatistischen Handlungstheorie (vgl. dazu auch Nohl, 2006, 2017), dann werden die Reflexion und Explikation der eigenen Strebungen nicht aus sich selbst heraus, sondern aufgrund von Handlungsproblemen (oder aber im Rahmen späterer kommunikativer Erörterungen, etwa anlässlich eines Interviews) angeregt. Bezogen auf den Erziehungsprozess heißt dies: Zu einer Formulierung von Erziehungsintentionen kommt es gerade und erst dort, wo der Erziehungsprozess ins Stocken geraten ist, wo also bisherige (habituierte) Handlungsvollzüge nicht mehr wie selbstverständlich weiterlaufen können, sondern auf Hürden gestoßen sind. Problematisch kann habituiertes Erziehungshandeln aus vielerlei Gründen werden, und sei es durch die Konfrontation mit den Fragen von Forschenden und anderen GesprächspartnerInnen. Auch ist davon auszugehen, dass das Erziehungshandeln nicht alleine im Kontext von einzelnen Interaktionen seiner Selbstverständlichkeit beraubt werden kann, sondern auch dort, wo es – jenseits des Individuums – in Milieus oder der Gesellschaft als solcher – etwa im Zuge generationellen Wandels – problematisiert wird.

Es reicht daher nicht aus, die Fundierung expliziter (Erziehungs-)Intentionen in den Handlungsorientierungen der Erziehenden herauszuarbeiten, dann aber gleichsam doch eben diese reflektierten Erziehungsabsichten, wenn auch in breiterer Perspektive, zu betonen. Vielmehr muss sich eine umfassende Reflexion des Erziehungsprozesses und insbesondere der Erziehungsabsichten auch mit dem, was bei Joas als „Quasi-Intentionen“ (Joas, 1996, S. 237) bezeichnet wird, befassen. Während Joas allerdings die den expliziten Intentionen unterliegenden Strukturen und deren wechselseitiges Verhältnis nur rudimentär herausgearbeitet hat, findet sich eine umfassendere Ausarbeitung der pragmatischen Qualität von Intentionen in Joachim Renns Untersuchung zu „Übersetzungsverhältnissen“ (Renn, 2006).

## 5.2 Zwischen reflektierten und habituierten Handlungsintentionen

Renn zufolge ist Handeln zumeist in „vorreflexiv eingeschliffenen Handlungsroutinen“ (2006, S. 269) eingebettet, in denen ein „implizites Wissen“ (Polanyi, 1985) zur Geltung kommt. In Anlehnung an Heidegger betont Renn, dass dieses implizite Wissen bereits eine „Form der Auslegung“ sei, „die ‚etwas‘ in seiner pragmatischen Nützlichkeit und seinen praktischen Horizont wiederum *praktisch* auslegt“ (Renn, 2006, S. 274; Hervorh. i. O.). Als praktische Weltauslegungen weisen die vorreflexiven Handlungsroutinen eine eigene Gerichtetheit auf, die Renn mit Husserls und Merleau-Pontys Begriff der „fungierenden Intentionalität“ (zit. n. Renn, 2006, S. 285) zu fassen vorschlägt.

Diese fungierende Intentionalität lässt sich nicht nur in der generationellen Einbettung von Erziehungsstilen (vgl. Ecarius, 2002; s. o.) zeigen, sondern ist auch von der unmittelbaren sozialen Umwelt der Erziehenden abhängig. Wenn man – auch wenn dies durchaus in Frage zu stellen wäre (siehe Abschnitt 6) – einmal annimmt, dass mit quantitativen Fragebogenstudien routinierte Praktiken erhoben werden können, weisen beispielsweise die Ergebnisse von Harald Uhlendorffs Untersuchung zu Vätern und Müttern darauf hin, dass „alleinerziehende Mütter weniger zu behütenden Erziehungshaltungen neigten als andere Mütter“ (Uhlendorff, 2001, S. 109) und dass „je glücklicher Mütter und Väter ihre Partnerschaft einschätzten und je intensiver sie in Gesprächen aufeinander eingingen“, sie desto deutlicher dazu tendierten, „ihre Kinder behütend zu erziehen und auf diese Weise eng an sich zu binden“ (Uhlendorff, 2001, S. 109). Die Einbettung von habituierten Erziehungsstilen in das Bedingungsgefüge des sozialen Umfeldes – so Uhlendorff – zeigt sich auch darin, dass „je mehr Verwandtschaftsbeziehungen“ berichtet wurden, die Eltern sich desto stärker „bei der Erziehung ihrer Kinder am selbst erfahrenen Erziehungsstil“ orientierten (Uhlendorff, 2001, S. 113), und schließlich, dass „je mehr Freunde Mütter und Väter hatten“, sie ihren Kindern umso mehr „Freiräume gewährten“ und „permissivere Erziehungshaltungen vertraten“ (Uhlendorff, 2001, S. 115). Viele weitere empirisch fundierte Nachweise dieser Fundierung von Erziehung im routinehaften und zugleich überindividuell angelegten Handeln werden von der breiten Forschung zu Erziehungsstilen geliefert.

Im routinehaften Handeln bleibt die fungierende Intentionalität allerdings unthematisch und wird nicht reflektiert. Eine Möglichkeit, Reflexionen der impliziten Absicht anzuregen, liegt – wie gezeigt – in Irritationen des bislang routinierten Handelns. Renn greift also ebenso wie Joas (1996) das „pragmatische Krisenmotiv“ auf, „demzufolge reflexive Rückwendungen auf die zunächst unthematischen Handlungsabsichten und -erwartungen im Falle des Scheiterns und der Widerständigkeit motiviert werden“ (Renn, 2006, S. 284). Damit überhaupt eine Krise als solche – nämlich als Diskrepanz zwischen den Erwartungen an das Handeln und dessen Folgen – auffallen kann, müsse man allerdings stets von einer „zeitlichen Differenz zwischen der erwarteten, entworfenen Handlung und der Aktualität dieser Handlung“ (Renn, 2006, S. 284) ausgehen; erst diese temporale Lücke macht ein Auseinanderfallen zwischen vorreflexiven Handlungserwartungen und -ausführungen (also die Krise) erfahrbar.

Im Unterschied zu Renn sollte man hier allerdings – um den vorreflexiven Charakter dieser Angelegenheit zu betonen – weniger von Erwartung denn von einer „Handlungsorientierung“ (Asbrand, 2008, S. 4) oder einem „Habit“ (Dewey, 1980) sprechen. Auch Dewey selbst hatte auf die ständige Diskrepanz zwischen Habit einerseits und tatsächlichem Handlungsvollzug andererseits hingewiesen, insofern es keine „equation of disposition and outcome“ gibt (Dewey, 1980, S. 36). Denn, wie Dewey weiter argumentiert, das „outworking“, d. h. die Ausführung der Habits, „in any particular case is subject to contingencies, to circumstances which are unforeseeable and which carry an act one side of its usual effect“ (Dewey, 1980, S. 37). Und diese Differenz zwischen Disposition und Vollzug, von der auch im Fall von Handlungsorientierungen auszugehen ist, ist nicht nur eine „zeitliche Differenz“ (Renn, 2006, S. 284), sondern auch eine sachliche Differenz. Dies deutet sich auch in Joas' (von Renn zitiertem) Begriff der „vagen Zieldisposition“ (Joas, 1996, S. 236) an.

Ohne ihn determinieren zu können, strukturieren die in den Habits bzw. Handlungsorientierungen verkörperten, fungierenden, oder, wie ich sie in stärkerer Anlehnung an den Pragmatismus nennen möchte: *habituerten* (Erziehungs-)Intentionen also den Erziehungsprozess.<sup>7</sup> Erst wenn diese Habits bzw. Handlungsorientierungen, als vage Zieldisposition der Erziehenden, scheitern, drückt sich deren Normativität „indirekt in der Wirkung des Scheiterns aus, das zum Übergang von einer Erwartung *an sich* zu einer reflektierten, dem Handelnden ‚als‘ Erwartung bewussten Erwartung *für sich* führen kann“ (Renn, 2006, S. 285; Hervorh. i. O.). Hier vollzieht sich nun ein Übergang von der habituerten („fungierenden“) hin zu einer „reflektierenden Intention“ (Renn, 2006, S. 285). Dieser von Renn fokussierte Übergang aber „ist bereits eine Form der Übersetzung, insofern die Bezugnahme der reflektierenden Intention auf die zuvor fungierende Intentionalität diese nicht repräsentiert. Vielmehr ist sie selektiv und überformend, ohne allerdings das Ereignis der Erwartung retrospektiv zu ‚erfinden‘“ (Renn, 2006, S. 285). Renn wendet sich mit seinem Begriff der „Übersetzung“, die zugleich eine „selektive Umformung“ (2006, S. 352) ist, gegen jene Position, die im impliziten Wissen „nur noch nicht oder nicht mehr explizites Wissen“ (2006, S. 126) sieht.<sup>8</sup>

Wie oben (Abschnitt 5.1) gezeigt, muss die Reflexion von Erziehungsintentionen nicht notwendiger Weise auf einem aktuellen Scheitern beruhen, sie kann auch durch allgemeinere Problematisierungen in Milieus und Gesellschaften begründet sein oder durch Interviewerfragen herausgefordert werden. In einer qualitativen Untersuchung zu JugendpädagogInnen etwa hat Heike Radvan (2010) diese zu ihren Beobachtungen von antisemitischem Verhalten Jugendlicher und ihren eigenen Interventionen befragt. Im folgenden Zitat gibt „Herr Arlt“ zwar an, die Jugendlichen „argumentativ [...] entkräften“ zu wollen, die Selektivität dieser Reflexion seiner Absichten wird dann aber in der detaillierten Beschreibung seiner Intervention deutlich:

7 Es kann an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden, wie die habituerten Erziehungsintentionen entstehen. Schon die oben angeführten empirischen Arbeiten verweisen aber darauf, dass sie weniger im Individuum als in kollektiven Gebilden – z. B. Generationen – verankert sind.

8 Ohnehin würde der Versuch, dieses implizite Wissen gänzlich in explizites Wissen zu überführen, das Handeln „verunmöglichen“ (Renn, 2006, S. 275; vgl. auch Polanyi, 1985, S. 27).

ich versuch irgendwie auf deren Argumente einzugehn, wenn sie mir zum Beispiel erzählen, es gibt so was wie die jüdische Weltverschwörung, die Amerikaner würden jetzt irgendwie äh wären irgendwie äh Sklaven äh einer jüdischen Oligarchie, [...], und dann sagen sie, ja, genau so haben wir das gemeint und dann versuch ich, das argumentativ zu entkräften (1) dann versuch ich, denen zu sagen, hör mal zu, in New York gibts durchaus einige Juden, die haben auch ganz viel Geld, aber es gibt auch andere Leute und nicht jeder Jude bestimmt die amerikanische Politik und äh und äh die jüdische Lobby is nu ma nicht so groß wie meinetwegen die Rüstungslobby in den Vereinigten Staaten, also is n George Bush eher geleitet von Rüstungsinteressen als von wenn mans mal so nennen möchte, von jüdischen Interessen also, versuch das so zu entkräften. (zit. n. Radvan, 2010, S. 166)

Wie Radvan schreibt, steigt Herr Arlt in dieser Schilderung seiner Interventionen

nicht grundsätzlich aus der Differenzkonstruktion einer vorgestellten Gemeinschaft von Juden aus, wenn er mit seinem Wissen ein Gegenargument einbringt. Zwar wird vom Modus der Personifizierung/Essentialisierung zur Depersonalisierung gewechselt, dennoch wird mit dem Verweis auf eine ‚jüdische Lobby‘ ein antisemitischer Mythos im Sinne des ‚richtigen Wissens‘ in die Diskussion eingebracht. (Radvan, 2010, S. 166)

Seine explizite Bekundung, auf die „Argumente“ der Jugendlichen „eingeht“ zu wollen, widerspricht den Beschreibungen der Handlungspraxis von Herrn Arlt zwar nicht, gibt sie aber nur selektiv wieder. Bemerkenswert ist dabei, dass diese Selektivität der Reflexion von Erziehungsabsichten nicht nur den allgemeinen Typisierungen der Sprache folgt, sondern in besonderer Weise pädagogisch anschlussfähig erscheint, insofern er hier sein ‚Eingehen‘ auf die Jugendlichen und ihre „Argumente“ hervorhebt.

Die Übersetzungsleistung, die beim Übergang von habituierten zu reflektierten (Erziehungs-)Intentionen notwendig wird, ist, so sehr sie bei der Unmittelbarkeit von leiblicher Praxis ansetzt, also stets durch die Stereotypisierungstendenzen der Sprache beschränkt, welche „immer nur annähernd die Fremdheit auch unserer eigensten Strebungen durchdringt“ (Joas, 1996, S. 238). Diese so entstandenen expliziten Absichten weisen dann aber eine gewisse Distanz zur (Erziehungs-)Praxis auf und können in später folgenden, neuen Situationen nicht einfach in die Praxis überführt werden. Vielmehr sind Erziehende dort, wo sie explizit auf Absichten zurückgreifen, letztlich auf ihr (sonstiges, fortbestehendes) implizites Wissen angewiesen, um diese Absichten in Erziehungshandeln umzusetzen. Denn um ihren Absichten situativ Rechnung tragen zu können, brauchen die Erziehenden einen „impliziten Sinn für Angemessenheit“ (Renn, 2006, S. 278), der ihnen hilft, die Kluft zwischen ihrer reflektierten Intention und der Erziehungssituation zu überwinden. Die Umsetzung dieser Absichten in Handeln verwirklicht sich also in einer nicht reflektierten, habituierten Art und Weise.

In einem weiteren empirischen Beispiel, das ebenfalls aus der Forschungsarbeit von Radvan (2010) stammt, zeigt sich zudem, dass Erziehungsabsichten nicht nur mit dem

impliziten Sinn für die Situationsangemessenheit verknüpft, sondern auch in die (sonstigen) praktischen Routinen der Akteure eingebettet sind. Zwar „intendiert Frau Sand [eine zweite Jugendpädagogin; A.-M.N.] eine Änderung der judenfeindlichen Aussage und fordert Differenzierungen ein“ (Radvan, 2010, S. 167), doch greift sie dabei – so lassen sich die folgenden Zeilen interpretieren – selbst auf habituierte Praktiken der Stereotypisierung und Ethnisierung zurück:

Interviewerin: ja ich wollte eigentlich zum Thema Antisemitismus kommen, nimmst du das als Thema in eurem Club in irgendeiner Form wahr und (.) ja, wenn ja, kannst du beschreiben inwiefern

Sand: (6) also, (.) klar würd ich das, aber ich finde es einfach total schwer zu trennen, ob es jetzt ehm (3) jetzt fällt mir der Anti (.) was sagst du

Interviewerin: Antisemitismus

Sand: ob das Antisemitismus is oder ehm gegen Israel oder gegen die politische Situation in Israel, des find ich auch total schwer zu trennen, und da versuche ich halt immer, wenns dann so verallgemeinert wird, alle Juden sind blablabla, zu zeigen, dass es eben auch anders jüdisch lebende Menschen gibt und ehm nicht alle gleich sind und dass die, wo der Ärger jetzt hin geht, dass eben gegen die Politik in Israel geht, (.) und da die meisten Palästinenser oder viele palästinensische Mädchen sind, ist es natürlich ein Thema (6), so also es ist klar, ich weiß nicht, (.) vielleicht kann man es so nennen“ (zit. n. Radvan, 2010, S. 167)

Nicht nur gerät ihre „Argumentation in eine Komplementärkonstruktion: Frau Sand unterscheidet, wie Herr Arlt, zwischen ‚guten‘ und ‚schlechten Juden‘“; auch basiert ihre auf die das Jugendzentrum frequentierenden „palästinensischen Mädchen“ bezogene Aussage „auf einer vereindeutigenden, ethnisierenden Festlegung der Mädchen, denen eine ‚palästinensische‘ Zugehörigkeit zugeschrieben wird, die als Ursache für antijüdische Äußerungen gilt“ (Radvan, 2010, S. 167–168). Während Herr Arlt in der reflexiven Explikation seiner Erziehungsabsichten seine habituierte Praxis *selektiv* wiedergegeben hat, kontrastiert Frau Sands Absicht, etwas gegen Verallgemeinerungen zu tun, mit der Beschreibung ihrer eigenen habituierten Praxis, die sich stark auf eben solche (ethnisierenden) Verallgemeinerungen stützt. Hier wird deutlich, dass bestimmte (Erziehungs-)Absichten, etwa Verallgemeinerungen zu bekämpfen, nicht nur nicht in ein entsprechendes Handeln überführt werden müssen; vielmehr können sie durch das habituierte Erziehungshandeln geradezu konterkariert werden.

Die (doppelte) Einbettung der Erziehung in Orientierungen (der Wahrnehmung und des Handelns) bleibt mithin auch dort fundamental und ausschlaggebend, wo Erziehungsabsichten explizit gehegt werden. Wenn Flitner schreibt, dass dem Menschen „die erzieherische Situation, in der er steht, bewußt werden“ könne, er aber zugleich unterstreicht, dass der Mensch „um sie [die erzieherische Situation; A.-M.N.] mit dem un-

mittelbaren Wissen, in dem wir als Menschen einander sittlich gegeben sind“, wisse, verweist er – ohne dass er dies theoretisch weiter ausgearbeitet hätte – auf eben diese Primordialität des „vorrationalen Wissens“, in dem „die erzieherische Intention erlebt und verwirklicht“ wird, „auch wo keine Reflexion darum im Sinn des reflektierten Wissens weiß“ (Flitner, 1983, S. 52). Demgegenüber greift Brezinkas Fokussierung expliziter Erziehungsabsichten, auch wenn er konzediert, dass diese aus „zeitlich zurückliegenden Willensentschlüssen“ (Brezinka, 1981, S. 97) herrühren und mittlerweile aus dem reflexiven Bewusstsein der Erziehenden herabgesunken sein können, zu kurz. Denn explizite Absichten können zwar sehr wohl eine Rolle in Erziehungsprozessen spielen, gehen aber aus der habituierten Intentionalität hervor und werden nur in ihrem Zusammenspiel mit weiterlaufenden Wahrnehmungs- und Handlungsorientierungen wirksam.

### 5.3 Spontane Intentionen im Erziehungsprozess

Intentionen (in Erziehungsprozessen) sind jedoch nicht alleine auf Habituiierungen und Reflexionen, d. h. auf die habituierte und reflektierende Intentionalität, beschränkt. Dort wo bislang habituierte Erziehungspraktiken auf Irritationen stoßen, und allzumal dann, wenn die Erziehenden in Situationen geraten, in denen ihre bisherigen habituierten oder reflektierten Intentionen nicht (mehr) greifen, kann das (Erziehungs-)Handeln auch spontan werden.<sup>9</sup> In diesem Moment erfüllen spontane Anregungen – von Dewey so genannte „Impulse“ (1980, S. 72) und „Impulsionen“ (1987, S. 64) – das Handeln vollständig und bringen, wie es bei Dewey (1987, S. 66) heißt, „eine Erfahrung in Gang [...], die nicht weiß, wohin sie geht“.

Zwar wissen die Erziehenden in diesem Moment nicht um die Folgen und Ziele der Praktiken, in die sie sich hineinbegeben. Dies bedeutet allerdings nicht, dass dem spontanen (Erziehungs-)Handeln keine Intentionalität zu Eigen wäre. Vielmehr ist auch das spontane Handeln gerichtet, weist also eine implizite Bewegungsgesetzlichkeit auf, ohne dass diese aber den Akteuren klar wäre. Wie in dem folgenden empirischen Beispiel deutlich wird, kann diese stillschweigende Gerichtetheit des spontanen Erziehungshandelns jedoch – im Sinne einer „Übersetzung“ (Renn, 2006) – reflektiert werden. In einer von Steffen Amling (2016) geführten Gruppendiskussion berichtet eine Grundschullehrerin von einer – von ihr so genannten – „Überforderungssituation“:

ich hab mich letzte Woche tatsächlich mit nem Kind gestritten. Ich ich oah irgendwie is gar nichts für mich da war so ne Situation das war irgendwie alles zu viel, da=ham ich wollte mit Tina n Stück au- ihr Stück aufschreiben und Hermine wollte noch Flöte spielen mit mir und ähm ich hab gesagt gleich wenn ich mit Tina fertig bin, die hat aber schon immer neben mir geflötet und hat mich nich gehört hat einfach weiter ge-macht und hinter mir ((lachend:)) haben die Tischtennis gespielt und es gab n

9 Zur tripolaren Qualität des Handelns zwischen Spontaneität, Habituiierung und Reflexion vgl. Nohl (2006, 2017).

Konflikt mit Ole der auf=m Tisch stand und Nein und ich dachte so oh Gott ((Kurzes Auflachen)) und dann hat irgendwie Hermine dis abgekriegt und dann bin ich nachher hingegangen und dann war se total sauer und wollte überhaupt nicht mehr mit mir reden an dem Tag und ich bin hinterher=gegangen hab gesagt dass mir das total leid tut dass sie das jetzt, dass ich jetzt gesag- sie angeschnauzt hab und gesagt hab kannst jetzt nich mal aufhören mit ich kann nicht mehr. (in vereinfachter Fassung zit. n. Amling, 2016, S. 201)

Dass sie die Schülerin „Hermine“ in jener Situation spontan „angeschnauzt“ habe, wird von der Lehrerin kurz danach so sehr bedauert, dass sie jene um Verzeihung bittet. Hierin dokumentiert sich zugleich, dass die Lehrerin sich erst im Nachhinein ihrer (zumindest ihren eigenen Bekundungen zufolge) weder reflexiv bewussten noch habituierten, sondern in der Interaktion mit der Schülerin spontan zu Tage gekommenen Erziehungsintention, welche dem ‚Anschnauzen‘ unterlag und wohl eher einem autoritären, von der Lehrerin abgelehnten Erziehungsstil entsprach, im Klaren wird.

Im Unterschied zum ebenfalls unreflektierten habituierten Handeln und der auf es bezogenen habituierten Intentionalität ist die spontane Intentionalität eo ipso momenthaft; eine das Erziehungsgeschehen dauerhaft strukturierende Qualität kommt ihr erst dann zu, wenn die entsprechende Erziehungspraxis wiederholt aufgeführt und allmählich habituiert wird. Dieser Prozess der Habituation kann von Reflexionen und einer aus ihnen schöpfenden reflektierenden Intentionalität (mitsamt der ihnen eigenen Verkürzung durch die Übersetzung in Sprache) begleitet werden, muss dies aber nicht.

Während im habituierten Handeln Neues nur insoweit entsteht, als dass es zu geringen Abweichungen im Handlungsvollzug kommt (s. Abschnitt 5.2), die zudem die habituierte Intentionalität nicht wesentlich betreffen, und während Reflexionen ohnehin nicht in der Praxis selbst, sondern nur hinsichtlich der Übersetzung des Praktischen in Sprachliches innovativ sein können, ist das spontane Handeln der Innovationsgenerator im Erziehungsprozess. Das im spontanen Erziehungshandeln eingeführte Neue darf – wie ich an anderer Stelle begründe (Nohl, 2006, Kap. 3) – allerdings nicht als von der Lebensgeschichte und dem Milieu des spontan Handelnden losgelöst vorgestellt werden; vielmehr gibt es Hinweise darauf, dass es aus unterschiedlichen, bislang unverbundenen Erfahrungskomplexen schöpft, die im Moment des spontanen Handelns neu miteinander verknüpft werden (vgl. Nohl, 2011).

## 6. Fazit und Ausblick

Schon vor dem Hintergrund dieser Überlegungen, die ja nur die Intentionalität der Erziehenden handlungstheoretisch beleuchten und alle anderen Aspekte, vor allem die Interaktionsqualität des Erziehungsgeschehens, die Involviertheit unterschiedlicher sozialer Entitäten und Fragen der Normativität, ausklammern, erweist sich Erziehung als ein hochkomplexes Geschehen: Soweit Erziehung gewohnheitsmäßig abläuft – und dies dürfte empirisch gesehen der Normalfall sein –, und nicht auf (etwa aus der In-

teraktion mit den Zöglingen resultierende) Irritationen stößt, wird sie durch in Habits und Handlungsorientierungen verankerte habituierte Intentionen getragen. Explizite Erziehungsabsichten – im Sinne einer „reflektierenden Intentionalität“ (Renn, 2006, S. 288) – sind dann aber nicht nur Ausdruck einer (vorläufigen) Irritation von Erziehung, sondern dürfen auch nicht als einfache, repräsentierende Explikation der zuvor impliziten Habits und Handlungsorientierungen angesehen werden. Vielmehr beruhen explizite Erziehungsabsichten auf einer Selektions- und, gerade was die Sprache angeht, Konstruktionsleistung der Erziehenden, die u. a. aus der habituierten Intentionalität schöpft. Da die spontane Intentionalität unmittelbar in das momenthafte Handeln eingelassen ist, fehlt ihr die Dauerhaftigkeit, die die reflektierende und habituierte Intentionalität aufweisen. Als Generator von Innovationen ist die spontane Intentionalität überwiegend flüchtig und kann nur dort, wo sich zunächst spontane Praktiken wiederholen und einschleifen, in eine habituierte und auch reflektierende Intentionalität überführt werden.

Für die empirische Forschung bedeutet all dies, dass der Erfragung und Thematisierung von Erziehungsabsichten mit großer Vorsicht zu begegnen ist. Geht man – wie schon Flitner (1983, S. 53) – davon aus, dass die „erzieherische Intention“ vornehmlich im „vorrationalen“ bzw. „Tatwissen“ verankert ist, muss man jenseits von Explikationszwängen (wie sie in Fragebogenuntersuchungen vorherrschen) und möglichst auch jenseits der sprachlichen Darstellung (etwa im Rahmen narrativer Interviews und Gruppendiskussionen) einen Zugang zur Erziehungspraxis finden. Die in diesem Artikel verwendeten Beispiele zeugen von den Verkürzungen durch Explikation und sprachliche Darstellung.

Dies bedeutet keineswegs, gänzlich auf sprachlich verfasstes Material zu verzichten. Erziehungsprozesse sollten aber nicht verbal *repräsentiert*, sondern (auch dort, wo sie von verbaler Interaktion geprägt sind) *in actu beobachtet* werden. Dies kann anhand videogestützter teilnehmender Beobachtung oder mittels der Ethnographie, mittels der Transkription verbaler Interaktion oder auch – wo es um medial vermittelte Erziehung im Rahmen der „Massenkommunikation“ (Brezinka, 1981, S. 103) geht – auf der Basis öffentlicher Texte (Politikerreden, Werbung) geschehen. In allen diesen Datenmaterialien können Erziehungsabsichten expliziert sein (etwa gegenüber den zu Erziehenden), müssen es aber nicht. Es kommt vielmehr darauf an, die implizite, habituierte Erziehungsintention, die den so beobachteten Prozessen unterliegt, zu rekonstruieren, und dabei auch darauf zu achten, ob es sich im konkreten Fall vielleicht doch eher um eine einmalige, spontane Intentionalität handelt.

Es ist an dieser Stelle vorstellbar, dass man auf in die habituelle oder spontane Praxis eingelassene Erziehungsintentionen trifft, die von den Beobachteten selbst gar nicht als ‚Erziehung‘ betrachtet, d. h. expliziert würden. Für die Rekonstruktion von Erziehungsprozessen kommt es daher nicht darauf an, dass die in sie Involvierten sich der Erziehungsqualität des Geschehens bewusst sind. Man könnte sogar vermuten, dass diese Unbewusstheit oftmals vorliegt und gerade dies ein Hinweis darauf ist, dass Erziehung problemlos funktioniert. Entscheidend ist, dass in den beobachteten Prozessen auf Seiten der als ‚Erziehende‘ bezeichneten Personen ein Modus Operandi des Han-

delns nachgewiesen werden kann, der dem jeweils von Seiten der Forschenden im Sinne eines heuristischen Konstrukts in Anspruch genommenen theoretischen Grundbegriff der Erziehung, der so, aber auch anders ausfallen kann, entspricht.

## Literatur

- Alkemeyer, T., Kalthoff, H., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2015). *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*. Weilerswist: Velbrück.
- Amling, S. (2016). Blicke auf Schüler\_innen – Formen und Genese der milieuspezifischen Wahrnehmungspraxis von Grundschullehrer\_innen. In G. Graßhoff, F. Schmidt & M. Schulz (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 193–207). Weinheim: Beltz.
- Asbrand, B. (2008). Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung: Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierung in der Weltgesellschaft? *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(1), 4–8.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: UTB.
- Brezinka, W. (1981). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Dewey, J. (1968). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. (1980). Human Nature and Conduct. In J.A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey – The middle works, 1899–1924, Vol. 14: 1922* (S. 1–230). Carbondale: SUP.
- Dewey, J. (1987). Art as Experience. In J.A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey – The later works, 1925–1953, Vol. 10: 1934* (S. 1–352). Carbondale: SUP.
- Ecarius, J. (2002). *Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Flitner, W. (1983). *Pädagogik: Systematische Pädagogik – Allgemeine Pädagogik. Gesammelte Schriften, Bd. 2*. Paderborn: Schöningh.
- Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., & Wigger, L. (Hrsg.) (2006). *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heid, H. (1994). Erziehung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 43–68). Reinbek: Rowohlt.
- Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krieck, E. (1927). *Grundriß der Erziehungswissenschaft*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Luhmann, N. (1973). *Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1992). System und Absicht der Erziehung. In ders. & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik* (S. 102–124). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Die Erziehung der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1974). *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München: Juventa.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2011). Ressourcen von Bildung – empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 911–927.
- Nohl, A.-M. (2017). Zwischen Spontaneität und Habituation: Pädagogisch relevante Praktiken mit den Dingen. In M. Bittner, A. Bossen, J. Budde & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 68–85). Weinheim: Beltz.
- Nohl, H. (1957). *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: G. Schulte-Bulmke.

- Oelkers, J. (1992). Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik* (S. 139–194). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (1997). Allgemeine Pädagogik. In R. Fatke (Hrsg.), *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik* (36. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 237–267). Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Radvan, H. (2010). *Beobachtung und Intervention im Horizont pädagogischen Handelns. Eine empirische Studie zum Umgang mit Antisemitismus in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Renn, J. (2006). *Übersetzungsverhältnisse*. Weilerswist: Velbrück.
- Schmidt, F. (2012). *Implizite Logiken des pädagogischen Blickes*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strobel-Eisele, G., & Prange, K. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sünkel, W. (2013). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1992). Intention – Funktion – Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik* (S. 194–217). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tremel, A. (2004). *Evolutionäre Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Uhlendorff, H. (2001). *Erziehung im sozialen Umfeld. Eine empirische Untersuchung über elterliche Erziehungshaltungen in Ost- und Westdeutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Vogel, P. (1996). Scheinprobleme in der Erziehungswissenschaft. Das Verhältnis von „Erziehung“ und „Sozialisation“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(4), 481–490.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (Hrsg.) (2007). *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

**Abstract:** To re-establish education (in the sense of 'Erziehung') as a core concept of education science it is necessary to inquire into the intentional structure of the respective processes. Instead of understanding the intentionality of educators only in terms of ascriptions and constructions, the author proposes to differentiate between reflected, habituated and spontaneous intentionality. Vis-à-vis empirical examples, the author then discusses the transitions between these forms of intentionality as well as their significance for education processes.

**Keywords:** Intentionality, Education, Habituation, Spontaneity, Reflection

### **Anschrift des Autors**

Univ.-Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl, Helmut Schmidt-Universität/  
Universität der Bundeswehr,  
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften,  
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, Deutschland  
E-Mail: nohl@hsu-hh.de

## Besprechungen

**Katja Natalie Andersen: Spiel und Erkenntnis in der Grundschule. Theorie – Empirie – Konzepte.** Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2016, ISBN-10: 3170297031, 276 S., EUR 39,00.

Katja Andersen geht in ihrer theoriebasierten empirischen Studie der Frage nach, wie Elemente des kindlichen Spiels produktiv – d. h. erkenntnisfördernd – in den Grundschulunterricht einbezogen werden können. Ausgehend von einer umfangreichen Erörterung der Spiel- und Erkenntnistheorien sowie der Aufarbeitung zentraler Studien zum Spielen und Erkennen im Grundschulunterricht (Kapitel 1 und 2) führt sie eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Fokus auf den Primarschulbereich durch (Kapitel 3 und 4) und leitet aus den Ergebnissen die Weiterentwicklung spieltheoretischer Konzepte aus konstruktivistischer Perspektive ab (Kapitel 5 und 6) – vor allem im Hinblick auf die Schnittstelle zwischen kindlichem Spiel und Erkenntnisprozessen im Sachunterricht an Grundschulen.

Im theoretischen Teil nimmt Katja Andersen zentrale Diskurse zum kindlichen Spiel und dessen Bedeutung für die Entwicklung und das Lernen des Kindes in den Blick und verdichtet sie basierend auf Ergebnissen aktueller Studien zu einem eigenen Konzept mit fünf Hypothesen: Es sind die Merkmale des Freiseins, der schöpferischen Entfaltung, des kulturellen Erlebens, des ästhetischen Gestaltens und des Vertieftseins, die sie als prägend für Spiele im intermediären Raum zwischen der eigenen Fantasie und der Umwelt hervorhebt. Andersen sieht den Prozess der Erkenntnisgewinnung und des Wissenserwerbs als einen aktiven Konstruktionsprozess, der mit Hilfe der Theorien des radikalen Konstruktivismus (Glaserfeld), des konstruktiven Alternatismus (Kelly) und des pädagogischen Konstruktivismus (Reich) fachlich verankert wird. Die Fülle der theoretischen Diskurse zu Spiel- und

Erkenntnisprozessen, die Andersen ihrer empirischen Forschung zugrunde legt, sind beeindruckend und zeugen von sorgfältigem Abwägen der theoretischen Anknüpfungspunkte für ihre Studie.

Der empirische Teil des Buches besteht aus zwei Teilen: einer Vor- und einer Hauptuntersuchung. Mit teilnehmender Beobachtung in 40 Grundschulklassen an elf Schulen gelingt es Andersen in der Voruntersuchung, das Forschungsfeld für die Hauptuntersuchung zu begrenzen, indem sie empirisch zeigen kann, dass kindliche Spielsituationen vor allem im Sachunterricht stattfinden – insbesondere im Kontext des Explorationsspiels und im Rahmen von Partner- sowie Kleingruppenarbeit. Andersen reflektiert dabei kritisch, dass zum einen die Abgrenzung zwischen Spielen und anderen Aktivitäten schwierig ist und dass zum anderen spielerische Aktivitäten im Rahmen des gedanklichen Spiels und des Schreibspiels aufgrund der Internalität der Betätigung für Beobachtende empirisch kaum erfassbar sind.

In der qualitativen Hauptuntersuchung, in der es um die Verknüpfung von Spiel und Erkenntnis im Feld des Sachunterrichts geht, werden zehn Klassen der Jahrgangsstufen 1 bis 4 mittels Videographie und *theoretical sampling* untersucht. Die Studie wird exemplarisch im Rahmen des Sachunterrichts durchgeführt, wobei sichtbar wird, dass das übergeordnete Ziel darin besteht, eine generelle Grundstruktur spielerischer Erkenntnisprozesse im Grundschulunterricht zu erfassen. Um die Bedeutung kindlichen Spielens für das Lernen und die Erschließung von Wirklichkeit sichtbar zu machen, werden 17 Unterrichtssequenzen zu den zwei zentralen Feldern des Sachunterrichts – der natürlichen und technischen Umwelt – basierend auf der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet. Entlang der Frage, welche unterschiedlichen Formen produktiver spielerischer Erkenntnistätigkeit sich in den Unterrichts-

sequenzen zeigen, wählt Andersen sechs sog. „Eckfälle“ zu wesentlichen Themenfeldern des Sachunterrichts (Pflanzen, Wasser, Luft, Statik, Transport und Schallübertragung) aus, in denen sich Erkenntnisprozesse mit spielerischem Tun explizit verknüpfen.

Andersen interpretiert die Ergebnisse auf der Basis ihrer ausführlichen theoretischen Explikation. Abwägend ordnet sie das Agieren der Kinder in die Kategorien „Erkenntnis“ und „Spiel“ sowie deren Vernetzung ein, wobei sie die Terminologie des „kindlichen Spiels“ auf den für den Sachunterricht zutreffender erscheinenden Passus der „spielerischen Augenblicke“ (S. 102) verdichtet und mit den von ihr benannten vier Kategorien spielerischer Erkenntnistätigkeit (Rollen-/Fantasiespiel, Material-/Experimentierspiel, Konstruktionsspiel und Subspiel) eine neue Systematik für dieses Feld konstituiert.

Die Eckfälle zeigen, dass die spielerischen Elemente schöpferische Erfahrung, kulturelles Erleben und ästhetisches Gestalten häufiger auftreten, nicht aber die Spiel-Kriterien Freisein und Vertieftsein. Es gelingt Andersen sehr gut, die spielerischen Aktivitäten der Eckfälle an die im Theorieteil erläuterten Spiel-Kategorien von Caillois rückzubinden und in eigens entwickelten Kategorien spielerischer Erkenntnisprozesse zu bündeln. So weisen das Blütenbasteln, die Ballonrakete und das Fandentelefon Elemente der Kategorie „mimicry“ auf, dem Spiel zwischen Wirklichkeit und Imagination. Beim Bauen von Flugobjekten zeigen sich Elemente der Kategorie „ilinx“, dem Erfahren von Schwerkraft und Leichtigkeit. Die Kategorie der Rauschelemente zeigt sich in der von Andersen entwickelten Kategorie „Subspiel“, die sie für unvorhergesehene Spiele verwendet. Hierunter versteht sie spielerische Augenblicke, die spontan entstehen und zunächst in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit der ursprünglich gestellten Fragestellung stehen, jedoch produktive Elemente für die spätere Aufgabenlösung beinhalten. Die Kategorien „agôn“ und „alea“ ähneln der von Andersen aufgestellten Spiel- und Erkenntniskategorie „Material- und Experimentierspiel“, in der das Erleben von Materialien zu neuen Erkenntnissen führt. Spielerische Erkenntnisprozesse, in denen die verbal-kogni-

tive Ebene dominiert (Umbenennen von Objekten, Umformulieren von Regeln), bezeichnet Andersen als „Konstruktionsspiel“. Als Ergebnis des empirischen Teils hebt Andersen hervor, dass spielerische Erkenntnisprozesse dann am besten gelingen, wenn es den Kindern ermöglicht wird, ihre individuellen Erfahrungen einzubringen und damit Lernen zu einer aktiven und selbstgesteuerten Konstruktionsleistung wird.

Im letzten Teil des Buches werden die Ergebnisse in den Kontext der Forschungsliteratur eingebunden. Andersen betont, dass konstruktivistische Ansätze weiterentwickelt und ausdifferenziert werden müssen, um sie für den Sachunterricht anwendbar zu machen. Entscheidend für spielerische Erkenntnisprozesse sind erstens der Raum des Intermediären, der sich zwischen der inneren Vorstellungswelt und der Welt äußerer Dinge befindet, zweitens die Erlebenswelt, die von den eigenen Vorerfahrungen, aktiven Handlungen des Kindes (bzw. Interaktionen in Gruppen von Kindern) sowie der Beschaffenheit des Materials ausgeht, und drittens das Moment des Unvorhergesehenen. Der Mehrwert spielerischer Erkenntnisprozesse, wie Andersen sie beschreibt, liegt in der Ermöglichung eigener Konstruktionsleistungen im Gegensatz zur Reproduktion vorgegebener Ziele. Andersen erarbeitet exemplarisch Vorschläge, wie spielerische Erkenntnisprozesse im Sachunterricht gestaltet werden können. Zu den Bereichen Technik/Statik, Naturphänomene, Raum/Zeit sowie Zusammenleben werden konkrete Unterrichtsbeispiele vorgestellt und erläutert sowie im Kontext der Ergebnisse der vorliegenden Studie empirisch fassbar gemacht. Daraus leitet Andersen zentrale Grundsätze der Unterrichtsgestaltung ab: Der Umgang mit den Materialien muss frei sein, die Schüler und Schülerinnen müssen motiviert werden, eigene Hypothesen zu formulieren, sie müssen in der Lage sein, eigene Experimente zu planen und Ergebnisse zu reflektieren, sie müssen zu zweit oder in Gruppen zusammenarbeiten, sich (von der Fragestellung weg) auf Assoziationen einlassen können sowie die Sicherheit haben, dass Fehler nicht als Fehlleistungen gewertet werden. Andersen weist im Fazit zu Recht darauf hin, dass es vor dem Hintergrund

der zu behandelnden Themenvielfalt im Sachunterricht sowie der zeitlichen Vorgaben in der Unterrichtspraxis herausfordernd ist, Freiräume für spielerische Erkenntnisprozesse zu schaffen.

Einige kritische Anmerkungen seien am Schluss erlaubt: Andersens Studie ist an hessischen Grundschulen durchgeführt worden mit dem Anspruch auf Generalisierbarkeit. Daher wäre es interessant zu erfahren, welche Bedeutung dem spielerischen Lernen in den Kerncurricula und in den Lehrplänen für Grundschulen anderer Bundesländer zukommt und wie sich dies in Unterrichtssituationen in diesen Bundesländern widerspiegelt. Andersen differenziert im Rahmen der empirischen Analyse zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund und berücksichtigt das Alter der Kinder. Eine tiefergehende Auswertung der spielerischen Momente entlang der Ungleichheitskategorien ist in dieser Studie leider nicht erfolgt, obwohl es lohnenswert gewesen wäre.

Andersen ist in dieser Studie der Dreischritt Theorie – Empirie – Konzeptentwicklung hervorragend gelungen – theoriegeleitet empirisch zu arbeiten und die Ergebnisse der qualitativen Studie für die Theorie zur konstruktivistischen Perspektive des Sachunterrichts und für die praktische Arbeit in Grundschulen nutzbar zu machen.

Diana Auth  
 Fachhochschule Bielefeld  
 Fachbereich Sozialwesen  
 Interaktion I  
 33619 Bielefeld, Deutschland  
 E-Mail: diana.auth@fh-bielefeld.de

*Katharina Schneider: „Wege in das gelobte Land.“ Politische Bildung und Erziehung in Vormärz, Regeneration und Deutscher Revolution 1848/49.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2016. ISBN: 978-3-7815-2075-2; 271 S., EUR 42,00.

Der äußere historische Rahmen der Studie von Katharina Schneider (jetzt: Gather) umfasst – wie im Titel bereits angedeutet – den Zeitraum

zwischen Reformation, Restauration und kurzer Revolution. Auf der Ebene des politischen Diskurses zeichnet sich diese Epoche durch eine sich im Deutschen Bund langsam herausbildende politische Opposition gegen die reaktionär-monarchischen Machteliten aus – zunächst gegen die restaurativen Tendenzen unter Friedrich Wilhelm III. (1797–1840), später gegen die konservativ-orthodoxe Regierungsweise unter Friedrich Wilhelm IV. (1840–1858). Wie Schneider betont, kann „weder von einer linearen Entwicklung noch von einer kohärenten demokratischen Theorie im Vormärz und während der Revolution 1848/49 gesprochen werden [...], sondern vielmehr von verschiedenen Erscheinungsformen“.

Diese unterschiedlichen oppositionellen Bewegungen machten einerseits Front gegen eine neue, immer stärker in Erscheinung tretende Orthodoxie der Offenbarungslehre und der christlichen Anthropologie, andererseits gegen die Willkürherrschaft und Zwangsbeschlüsse fürstlicher Machtapparate. Ungeachtet dieser Ausdifferenzierung auf der politischen Bühne bildete sich oppositionsübergreifend die Überzeugung heraus, dass nur durch ein politisches Einheitsstreben bzw. nur durch die nationale Einheit in einem deutschen Verfassungsstaat die tradierten gesellschaftspolitischen Strukturen und Institutionen von Staat und Kirche in den einzelnen deutschen Ländern gesprengt werden können, um so die intendierte demokratische Mitbestimmung und Liberalisierung des politischen Lebens zu verwirklichen. Gerade weil das Volk durch die Vormacht und enge Bindung der Kirche an den vormärzlichen Obrigkeitsstaat in einem Zustand der Unmündigkeit und Unterdrückung verharrete, waren aus pädagogischer Sicht politische Bildung und Erziehung „funktional und umfassten sowohl eine Gegenwarts kritik als auch auf die Zukunft zielende gesellschaftspolitische Hoffnungen sowie Vorstellungen über den Menschen und seine Gesellschaftsfähigkeit“.

Während es über den Vormärz aus historiographischer Sicht einen schier unerschöpflichen Fundus an Forschungsliteratur gibt, so gilt dies keineswegs für die bildungstheoretische Perspektive, also einer Analyse über den Einfluss des philosophischen Diskurses des

Vormärzes auf zeitgenössische Bildungsentwürfe und Erziehungsprogramme. Die Autorin legt den Schwerpunkt auf die Untersuchung der pädagogisch-politischen Programme der Vormärzautoren des Zürcher Exils, wie Arnold Ruge, Julius und Karl Fröbel sowie August A. L. Follen, die alle sowohl pädagogische Schriften verfassten als auch als Pädagogen tätig waren. Unter dem repressiven Klima nach den Karlsbader Beschlüssen von 1819 hatten alle zu verschiedenen Zeitpunkten zwischen 1827 und 1845 die Schweiz als ihren Zufluchtort auserkoren. Schneider rekonstruiert zunächst die unterschiedlichen Demokratiebewegungen innerhalb des Deutschen Bundes im Vorfeld der 1848er Revolution, um daran anknüpfend im Rekurs auf den Zürcher Republikanismus zu erläutern, warum Zürich zur Flucht- und Sammelstätte deutscher Demokraten avancierte. In diesem Kontext untersucht Schneider die unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Verhältnisse – u. a. die Schweizer Regeneration von 1830–33, die ideengeschichtlichen Kontexte sowie die bildungspolitischen Reformbestrebungen die deutsche Exilliteraten in Zürich erwarteten. Jene lokalgeschichtlichen Diskurse wurden, wie Schneider nachweist, in den jeweiligen politischen Programmschriften verarbeitet und unterschiedlich interpretiert.

Nebenbei wird man durch vertiefende, akribisch recherchierte Informationen über die Problem- und Konfliktlagen unterrichtet, mit denen die Neuankömmlinge in der Eidgenossenschaft zu kämpfen hatten, etwa die politischen und ideellen Konflikte mit den Zensurbehörden des Deutschen Bundes, das Zürcher Septemberregiment, die radikalliberalen Oppositionsparteien und die Divergenzen im eigenen Lager innerhalb der Emigrantengruppe. Im Kanton Zürich engagierten sich die deutschen Exilanten in der Folge vor allem für die Gründung des Literarischen Comptoir, das zwischen 1840–45 in Zürich und Winterthur existierte und dessen wesentliche Programmatik darin bestand, „durch ‚politische Bildung‘, d. h. Publikation und Verbreitung oppositioneller Schriften demokratische Verhältnisse“ in Deutschland auf den Weg zu bringen.

Darüber hinaus zeichnet Schneider den Einfluss der Religionskritik und Philosophie

Ludwig Feuerbachs auf den Bildungsdiskurs des Vormärzes nach – exemplifiziert an den Intellektuellen A. Ruge und J. Fröbel. Ebenso wie Ludwig Feuerbach läuteten diese beiden Protagonisten die Verlagerung des sinnstiftenden Zentrums von der Religion zur Politik ein, deren Emanzipationspotenzial fortan „mit der Bildungsaufgabe der praxisorientierten Philosophie als der Religion kritisch gegenüberstehender Instanz“ verbunden war: „Bildung bedeutet hier Aufklärung über die religiöse Entfremdung und Befreiung zur politischen Tätigkeit, wodurch die Gattung sich idealiter in der Demokratie realisieren kann“.

Durch die dargestellte Vorgehensweise greift Schneider einen Themenkomplex auf, der an der Schnittstelle von bildungstheoretischen Fragestellungen und der Historischen Bildungsforschung beheimatet ist, der bisher jedoch weder von der Erziehungswissenschaft noch von der internationalen Feuerbachforschung untersucht wurde. Schneiders Monographie kann insofern als Musterbeispiel interdisziplinärer erziehungswissenschaftlicher Forschung gelesen werden: Im Aufbau eignet sich der gewählte Ansatz in besonderem Maße dazu, das Zusammenwirken der behandelten Persönlichkeiten der „Professorenkolonie“ in einem gemeinsamen gesellschaftspolitischen Denkraum bzw. „Kraftfeld“ unter Einbeziehung historischer, philosophiegeschichtlicher und erziehungswissenschaftlicher Aspekte aufzudecken. Schneiders hermeneutisches Interesse konzentriert sich auf die Frage, welches Verständnis die Protagonisten der Intellektuellengruppe von politischer Bildung und Erziehung, von Demokratie und einem demokratischen Staat hatten, welche anthropologische Betrachtungsweise daran geknüpft war, welche Praxis damit verbunden war und nicht zuletzt welchen Einfluss die Zürcher Exilsituation ausübte.

Die systematische Aufarbeitung der genannten Themenkomplexe stellt hohe Anforderungen an den Kenntnisstand und die wissenschaftliche Arbeitsweise, und dementsprechend beeindruckend ist der große textsortenspezifische Quellenkorpus aus „philosophischen, religionskritischen und politischen Analysen mit Pamphleten, Programmschriften, Dokumentationen, Reiseberichten, Reden

und tendenzlyrischen Texten“, den die Autorin für ihre Studie gesichtet hat. Der gewählte Ansatz erlaubt es ihr, über das einende Grundinteresse der politischen Bildung hinaus auch die konzeptionellen Differenzen und Spannungen innerhalb der deutschen Exilantengruppe zu rekonstruieren, wie etwa im Zuge des Zürcher Atheismusstreits, der 1845/46 neben den finanziellen v.a. die programmatischen Unterschiede im Hinblick auf die Realisierung der Demokratie offen zu Tage treten ließ und wenig später zur Auflösung des Literarischen Comptoir führte.

In formaler Hinsicht besticht die Schrift durch gewissenhaftes Referieren und Diskutieren der relevanten Forschungsansätze aus der pädagogischen Historiographie. Schneider lehnt sich methodisch an Oelkers und Casale an, die Ideen- und Sozialgeschichte als komplementär begreifen. Die Geschichte der Pädagogik wird multiperspektivisch und umfassend anhand konkreter gesellschaftlicher Handlungsprozesse dargestellt. Durch dieses methodische Vorgehen hütet sich die Autorin davor, einer spekulativen, rein begrifflich gesetzten absoluten Logik im Sinne Hegels das Wort zu reden, d. h. einer Systemphilosophie, bei der dem leiblichen Sinnenwesen keine wirkliche Realität mehr zukäme, weil dieses durch die Anpassung an den Allgemeinheitsanspruch des absoluten Geistes außerhalb der konkret erfahrbaren Wirklichkeit stünde. Schneider argumentiert historisch-kritisch, bedient sich also Feuerbachs genetisch-kritischer Methode, die sie quasi auf ihn selbst anwendet, was impliziert, „die philosophischen und theologischen Abstraktionen kritisch auf die Empirie als Verifikationsinstanz zu beziehen und sie eben als Abstraktionen zu entlarven“. Weil aus erkenntnistheoretischer Sicht das „Sinnliche“ im Grunde unableitbar ist, die ganze Wahrheit – wie sich Feuerbach in seinen Grundsätzen der Philosophie der Zukunft ausdrückt – immer „die Fleisch und Blut gewordne Wahrheit“ darstellt, Wahrheit nie nur durch Begriffe gefasst werden könne, sondern eine sinnhaft vermittelte Vernunfttätigkeit sei, brauche es eben auch eine Philosophie, die von der Abstraktion zum konkreten „Ich-Du“-Verhältnis führe. Das Angewiesensein auf den Anderen ermögliche erst die Überprüfung bzw. den

Vergleich der eigenen Erkenntnisse und der sinnlichen Erfahrungen sowie die dialogisch-diskursive Wahrheitsfindung. Wenn der Gattungsbegriff, wie Schneider richtig konstatiert, die Wesensstruktur des Menschen ausmache, das Individuum für sich allein nicht im Vollsinn Mensch sei, so ist Feuerbachs Philosophie im Wesentlichen der „Weg aus der Entfremdung in die Verwirklichung der Möglichkeiten des gemeinsamen Gattungswesens“, folglich ein „auf die Demokratie zielender Bildungsauftrag“, dessen Argumentation in weiten Teilen vor allem von A. Ruge und J. Fröbel aufgegriffen worden ist.

Feuerbachs philosophisches und antispekulatives Denken zieht sich in stringenter Kontinuität durch Schneiders Forschungsarbeit und kulminiert im Kapitel III. 6, das die exponierte Stellung seiner Anthropologie und Hegelkritik systematisch bündelt, woraus sich seine intellektuelle Führungsrolle innerhalb der vormärzlichen Diskurse sowie seine Bedeutung für die Programmschriften des Zürcher Exils eindrucksvoll erklären. Auch wenn sich nicht alle Akteure, wie Schneider im abschließenden vierten Kapitel darlegt, der Religionskritik Feuerbachs im umfassenden philosophischen Sinne angeschlossen haben, bedeutet dies nicht, dass sie nicht mit dem antispekulativen Standpunkt sympathisierten und durch ihr Wirken den von den Junghegelianern herbeigeführten philosophischen Paradigmenwechsel mittrugen bzw. -gestalteten. Es verhält sich eher so, dass „resäkularisierte“ pädagogische Entwürfe hinter der Wirkmacht der säkularen Anthropologie Feuerbachs zurückbleiben, manifestiert sich doch in ihren Konzepten eine „Resakralisierung“ weltimmanenter Vorgänge“, wie die Autorin dies u. a. für A. A. L. Follen konstatiert, der den Nationsbegriff in kultureller und sprachlicher Hinsicht religiös auflädt und mythisch verklärt.

Der Begriff der politischen Bildung umfasst die Ideen der Mündigkeit, der Urteils- und Partizipationsfähigkeit aller Menschen, also die Überwindung der „selbstverschuldeten Unmündigkeit“, eine Idee, wie Schneider betont, die höchst normativ und kontrafaktisch angelegt ist, in dem Sinne, dass sie jederzeit auf die notwendige reflexiv-kritische Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Politik

verweist. Wenn es stimmt, dass die Menschheit existentiell auf eine friedliche Koexistenz angewiesen ist, um fortbestehen und sich entwickeln zu können, dann erweist sich die Studie insbesondere für pädagogische und bildungstheoretische Zusammenhänge als überaus aktuell, zugleich aber auch als Inspiration, um über die behandelten Forschungsfragen neu nachzudenken: Wie ist heute „die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren“, so dass die Schüler\*innen nicht für von außen gesetzte Zwecke instrumentalisiert und unbestimmte Bildsamkeit nicht an erziehungsstaatliche Ideale gekoppelt werden? Oder anders: Wie kann heute politische Erziehung als Demokratieerziehung unter den Bedingungen einer postmodernen „Weltrisikogesellschaft“ gestaltet werden, in der nicht nur die Zielvorstellungen und Bezugsgrößen auf lokaler, nationaler, europäischer und globaler Ebene zunehmen, sondern auch der Ort des Politischen selbst an klaren Konturen einbüßt? Das liberale und auf universellen Menschenrechten beruhende Demokratieverständnis ist permanent in Gefahr, denn Demokratie ist kein statischer Zustand, sondern in erster Linie mit der Aufgabe verbunden, in einer interessensheterogenen Weltgesellschaft allgemeinverbindliche Konsense herzustellen. Entscheidende Impulse für ein kosmopolitisches Bürgermodell, das

einen von allen nationalen Spuren gereinigten Verfassungspatriotismus in seinen Entwurf integriert, könnten zukünftig aus den internationalen Diskursen zur Human Rights Education, Citizenship Education, Peace Education oder Transcultural Education kommen.

Als Einstieg eignen sich hierfür Schneiders exzellente Ausführungen zu A. Ruges weltbürgerlichem Patriotismusbegriff, der, ebenso wie Kants „gebildeter Bürger“, keinen nationalen Charakter besaß, sondern eine universelle Kategorie darstellte: Erst wenn sich der Mensch – so A. Ruge in Anspielung auf Feuerbachs Projektionstheorie – als Schöpfer Gottes erkennt, kann seine in der Religion verfehlte Vernunft zur Humanisierung der Weltverhältnisse entfaltet werden; dies schließt gemeinnütziges Denken und tugendhaftes Handeln ebenso mit ein wie die sinnlich-irdische Liebe zu den Mitmenschen.

Stephan Schlüter  
 Universität Münster  
 Institut für Erziehungswissenschaft  
 Arbeitsbereich: Allgemeine und Historische  
 Erziehungswissenschaft  
 Georgskommende 26  
 48143 Münster  
 Deutschland  
 E-Mail: s\_schl14@uni-muenster.de

## Pädagogische Neuerscheinungen

- Baumgartner, Matthias: Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften. Münster: Waxmann, 2017. 352 S., EUR 34,90.
- Berger, Peter L./Steets, Silke/Weiße, Wolfram (Hrsg.): Zwei Pluralismen. Positionen aus Sozialwissenschaft und Theologie zu religiöser Vielfalt und Säkularität. Münster: Waxmann, 2017. 212 S., EUR 27,90.
- Brendel, Nina: Reflexives Denken im Geographieunterricht. Eine empirische Studie zur Bestimmung von Schülerreflexion mithilfe von Weblogs im Kontext Globalen Lernens. Münster: Waxmann, 2017. 316 S., EUR 34,90.
- Cvetko, Alexander J./Rolle, Christian (Hrsg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music Education and Cultural Studies. Münster: Waxmann, 2017. 348 S., EUR 39,90.
- de Lorent, Hans-Peter: Max Traeger. Biografie des ersten Vorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1887–1960). Weinheim: Beltz Juventa, 2017. 136 S. EUR 19,95.
- Eck, Patricia: Der Übergang zur Sekundarstufe in Montessori-Schulen. Eine Rekonstruktion der kindlichen Perspektive. Münster: Waxmann, 2017. 258 S., EUR 34,90.
- Fischer, Christian (Hrsg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster: Waxmann, 2017. 184 S., EUR 16,90.
- Flämig, Katja: Freiwillig und verbindlich. Ethnografische Studien zu „Angeboten“ in der Kindertageseinrichtung. Weinheim: Beltz Juventa, 2017. 282 S. EUR 34,95.
- Fraefel, Urban/Seel, Andrea (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, 2017. 232 S., EUR 34,90.
- Glockentöger, Ilke/Adelt, Eva (Hrsg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster: Waxmann, 2017. 240 S., EUR 29,90.
- Holtappels, Heinz G.(Hrsg.): Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen. Münster: Waxmann, 2017. 264 S., EUR 34,90.
- Justus, Xenia: Selbstregulation im virtuellen Studium. Volitionale Regulation, Lernzeit und Lernstrategien in Online-Seminaren. Münster: Waxmann, 2017. 200 S., EUR 29,90.
- Lauber, Annette: Von Könnern lernen. Lehr-/Lernprozesse im Praxisfeld Pflege aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. Münster: Waxmann, 2017. 284 S., EUR 34,90.
- Löwenbein, Aaron/Sauerland, Frank/Uhl, Siegfried (Hrsg.): Berufsorientierung in der Krise? Der Übergang von der Schule in den Beruf. Münster: Waxmann, 2017. 224 S., EUR 29,90.
- Neumann, Marko/Becker, Michael/Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Köller, Olaf (Hrsg.): Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin. Münster: Waxmann, 2017. 510 S., EUR 39,90.
- Neuß, Norbert: Unsichtbare Freunde. Warum Kinder Fantasiegefährten erfinden. Weinheim: Beltz Juventa, 2017. 158 S. EUR 19,95.
- Neuß, Norbert/Schäfer, Sabrina: Sandkastenliebe. Frühe emotionale Beziehungen unter Kindern. Weinheim: Beltz Juventa, 2017. 154 S. EUR 19,95.
- Pertzel, Eva/Schütte, Anna U.: Literatur ab 2010. Literarisches Lernen in der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann, 2017. 184 S., EUR 29,90.
- Riegel, Ulrich/Kindermann, Katharina: Field Trips to the Church. Theoretical Framework, Empirical Findings, Didactic Perspectives. Münster: Waxmann, 2017. 170 S., EUR 27,90.

- Rothgangel, Martin/von Brömssen, Kerstin/Heimbrock, Hans-Günter/Skeie, Geir (Hrsg.). Location, Space and Place in Religious Education. Münster: Waxmann, 2017. 234 S., EUR 34,90.
- Sarikaya, Yaşar/Bäumer, Franz-Josef (Hrsg.): Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext. Münster: Waxmann, 2017. 332 S., EUR 34,90.
- Scharun, Fränze: Frühkindliche(r) Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Kontext von Immersion. Eine videogestützte Interviewstudie zu den subjektiven Sprachbildungstheorien von KrippenerzieherInnen. Münster: Waxmann, 2017. 398 S., EUR 34,90.
- Scherr, Albert/Sachs, Lena: Bildungsbiografien von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsverläufe unter schwierigen Bedingungen. Weinheim: Beltz Juventa, 2017. 252 S. EUR 24,95.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe/Henningsen, Anja: Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 2017. 370 S. EUR 29,95.
- Schneider, Katharina: Ästhetische Erfahrung in Spielpraktiken von Kindergartenkindern. Eine ethnografische Studie im Elementarbereich. Weinheim: Beltz Juventa, 2017. 356 S. EUR 39,95.
- Standop, Jutta/Röhrig, Ernst D./Winkels, Raimund: Menschenbilder in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz Juventa, 2017. 318 S. EUR 34,95.
- Steffens, Ulrich/Maag Merki, Katharina/Fend. Helmut (Hrsg.): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Münster: Waxmann, 2017. 336 S., EUR 34,90.
- Stockmann, Reinhard/Meyer, Wolfgang (Hrsg.): Die Zukunft der Evaluation. Trends, Herausforderungen, Perspektiven. Münster: Waxmann, 2017. 260 S., EUR 34,90.
- Sühlsen, Thorsten: Forschen als System. Rekursive Reflexion als Methode der Erziehungswissenschaft. Münster: Waxmann, 2017. 388 S., EUR 39,90.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta/Börsel, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster: Waxmann, 2017. 320 S., EUR 35,90.
- Trumpa, Silke/Wittek, Doris/Sliwka, Anne (Hrsg.): Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea. Münster: Waxmann, 2017. 176 S., EUR 29,90.
- Waibel Eva M.: Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Weinheim: Beltz Juventa, 2017. 272 S. EUR 34,95.



Ulrich Binder / Jürgen Oelkers  
(Hrsg.)

**Der neue Strukturwandel  
von Öffentlichkeit**

Reflexionen in pädagogischer  
Perspektive

2017, 240 Seiten  
broschiert, € 29,95  
ISBN 978-3-7799-3638-1  
Auch als **E-Book** erhältlich

Die Ideen von Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie sind seit der Aufklärung aufs Engste miteinander verwoben. In einer demokratisch verfassten Gesellschaft kommt der politischen Öffentlichkeit eine Schlüsselrolle zu, diese Öffentlichkeit verlangt wissende Bürgerinnen und Bürger, die kritikfähig sind und sich artikulieren können, und die Voraussetzung dafür sind Erziehung und Bildung. Die Öffentlichkeit der Aufklärung hat sich mehrfach gewandelt, zuletzt aufgrund medial-technischer Innovationen, die Wissen anders erzeugen und verbreiten. Die Frage ist, wie nun die kommunikativen Arenen der modernen Gesellschaft, die eine demokratische Selbstregulation gewährleisten, aussehen, und inwiefern das Bildung, Bildungspolitik, Bildungsorganisation und Bildungswissenschaft konfrontiert.

**Aus dem Inhalt:**

- Der neue Strukturwandel von Öffentlichkeit ...
- ... und Fragen der Bildung, Bildungspolitik, Bildungsorganisation und Bildungswissenschaft



Manfred Liebel  
**Postkoloniale Kindheiten**  
Zwischen Ausgrenzung  
und Widerstand  
2017, 312 Seiten  
broschiert, € 29,95  
ISBN 978-3-7799-3654-1  
Auch als **E-Book** erhältlich

Die überwiegende Mehrheit der Kinder lebt in Afrika, Asien und Lateinamerika. Gleichwohl erfahren wir nur am Rande und in Zerrbildern von ihnen. Das Buch vermittelt einen Perspektivenwechsel. Es zeigt, wie in den heutigen Kindheiten die Kolonialisierung fremder Erdteile nachwirkt. Es setzt sich mit kolonialer und postkolonialer Gewalt gegen Kinder und der Inszenierung postkolonialen Wohlwollens auseinander. In Fallstudien wird gezeigt, wie Kinder von diesen ungleichen Machtverhältnissen betroffen sind und welche Versuche unternommen werden, diesen im Alltag zu begegnen.

#### **Aus dem Inhalt:**

- Wege zum Verständnis postkolonialer Kindheiten
- Postkoloniale Kindheitspolitik und die Kinderrechte



Jens Beljan

**Schule als Resonanzraum  
und Entfremdungszone**

Eine neue Perspektive  
auf Bildung

2017, 418 Seiten  
broschiert

€ 34,95

ISBN 978-3-7799-3671-8

Auch als **E-Book** erhältlich

Wer will, dass Bildung gelingt, muss Entfremdungszonen in der Schule verringern und die Resonanzachsen zum »Klingen« bringen. Auf den Spuren von Hartmut Rosa untersucht Jens Beljan resonanzpädagogische Phänomene, wie sie sich zwischen Lehrern, Schülern und dem Unterrichtsstoff, aber auch im Lehrerkolleg sowie im Verhältnis zu den Räumen, den Familien, den Schulfreundschaften und zur Zeit vollziehen. Dabei erkundet er die Ursprünge resonanzpädagogischer Gedanken in der Moderne, spürt den Ursachen für Entfremdung nach und zeigt Wege auf, wie schulische Resonanzräume erschlossen werden können.

**Aus dem Inhalt:**

- Vom Schweigen der Schulwelt und der Sehnsucht nach Resonanzpädagogik
- Resonanz und Entfremdung als Kriterien für Unterrichtsqualität
- Lernen und Lehren in Resonanzbeziehungen
- Leib, Raum, Zeit – Kernaspekte schulischer Weltbeziehungen



Sigurd Hebenstreit  
**Janusz Korczak**  
**Leben – Werk – Praxis**  
Ein Studienbuch  
2017, 334 Seiten  
broschiert, € 29,95  
ISBN 978-3-7799-3691-6  
Auch als **E-Book** erhältlich

Die Pädagogik Janusz Korczaks ist einfach: Kinder sind Menschen! Sie haben Rechte! Doch die Einprägsamkeit solcher Formulierungen kann die Radikalität und Tiefe seiner pädagogischen Gedanken verdecken. Korczak ist gleichermaßen anspruchsvoller Theoretiker wie handlungsanstiftender Praktiker. Das Studienbuch stellt die Breite des umfangreichen Oeuvres Korczaks (Schriftsteller, Kinderarzt, Sozialpolitiker, Theoretiker und Praktiker der Pädagogik) übersichtlich dar und regt durch Übungsaufgaben dazu an, die Reichhaltigkeit seiner Gedanken auf die pädagogische Situation heute zu beziehen.

#### Aus dem Inhalt:

- Wurzeln
- Literarisches
- Grundgedanken
- Praxis

## **Zeitschrift für Pädagogik**

### *Begründet durch:*

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

### *Fortgeführt von:*

Cristina Allemann-Ghionda, Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Franz Vilsmeier

### *Herausgeber\_innen:*

Sabine Andresen (Frankfurt), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Zürich), Tina Seidel (München), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- ERIC (Educational Resources Information Center, Washington D.C., USA)
- ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities, Bergen, Norwegen)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a. M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)

### *Redaktion:*

Marcelo Caruso (verantwortlich), Kai S. Cortina (Besprechungen), Roland Reichenbach

*Zusammenstellung des Thementils „Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung, Fortschreiten der Erziehungswissenschaft“:*

Heinz-Elmar Tenorth & Roland Reichenbach

## Zeitschrift für Pädagogik · Beltz Juventa · Weinheim und Basel

### Anschriften der Redaktionsmitglieder:

**Verantwortlich:** Prof. Dr. Marcelo Caruso (geschäftsführender Herausgeber), Kathleen Falkenberg, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Tel.: +49 30 2093 1790, E-Mail: kathleen.falkenberg@hu-berlin.de

Prof. Dr. Kai S. Cortina, University of Michigan, Department of Psychology, 530 Church St, Ann Arbor, MI, 48109-1043. Prof. Dr. Roland Reichenbach, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich. Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogik, Leopoldstraße 13, 80802 München.

*Manuskripte werden als Word-Datei an die Redaktion erbeten. Manuskriptinweise finden sich auf [www.beltz.de](http://www.beltz.de). Die Hinweise können auch bei der Redaktion angefordert werden. Die Manuskripte durchlaufen ein Double-blind-peer-review-Verfahren durch zwei unabhängige Gutachter\_innen (ein\_e Herausgeber\_in, ein\_e externe\_r Gutachter\_in), die über Annahme oder Ablehnung entscheiden.*

Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Beltz Juventa. Bibliografische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement an institutionelle Bezieher EUR 174,00, inklusive 1 Beiheft jährlich EUR 199,00 + Versandkosten. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement an Privatpersonen EUR 104,00, inklusive 1 Beiheft jährlich EUR 129,00 + Versandkosten. Ermäßigter Preis für Studierende EUR 74,00, inklusive 1 Beiheft jährlich EUR 99,00 + Versandkosten. Versandkosten: Inland EUR 6,30, europ. Ausland EUR 13,50, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versandungsformen auf Anfrage. Vorzugsangebot zum Kennenlernen EUR 26,00 (2 Hefte, portofrei).

Als private\_r Abonnent\_in können Sie neben der Printausgabe der Zeitschrift auch eine **digitale Version** per E-Mail als PDF erhalten. Dieses Angebot ist im Abonnement enthalten und berechtigt Sie zur privaten Nutzung, d. h. zum Speichern auf Ihren persönlichen Geräten und zum Ausdrucken für Ihren Bedarf, nicht aber zum Verteilen über Server oder zur Weitergabe von gedruckten oder elektronischen Kopien. Damit Sie die digitale Version erhalten können, benötigen wir Ihre E-Mail-Adresse.

Wenn Sie Interesse an einer institutionellen Nutzung mit Mehrfachzugang haben, wenden Sie sich bitte an den Beltz Medien-Service, Tel.: (0 62 01) 60 07-3 30, E-Mail: [medienservice@beltz.de](mailto:medienservice@beltz.de).

**Druck und Bindung:** Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza.

**Satz:** text plus form, Dresden.

**Anzeigenverwaltung:** Claudia Klinger, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007-386, Telefax: 06201/6007-9331. E-Mail: [anzeigen@beltz.de](mailto:anzeigen@beltz.de)

**Fragen zum Abonnement und Einzelheftbestellungen:** Beltz Medien-Service, Postfach 100565, D-69445 Weinheim, Tel.: 06201/6007-330, Fax: 06201/6007-9331, E-Mail: [medienservice@beltz.de](mailto:medienservice@beltz.de)

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247