

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Pädagogische Autorität

<i>Roland Reichenbach/Philippe Foray</i> Vorbemerkungen zum Thementeil	599
<i>Friedhelm Brüggem</i> Autorität, pädagogisch	602
<i>Philippe Foray</i> Autorität in der Schule – Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie	615
<i>Denis Kambouchner</i> Pädagogische Autorität und die Sinnkrise des schulischen Lernens	626
<i>Roger Monjo</i> Pädagogische Autorität: Unsicherheiten und Widersprüche. Eine Auseinander- setzung mit Alain Renaut und Myriam Revault d'Allonnes	639
<i>Roland Reichenbach</i> Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität	651
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Pädagogische Autorität“	660
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Manuela Pietraß</i> Der Zuschauer als Voyeur oder als Opfer? Zur Problematik realitätsnaher Gewalt im Film	668

<i>Silke Schreiber-Barsch/Christine Zeuner</i> international – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen	686
--	-----

Essay

<i>Rudolf Tippelt</i> Ausgewählte pädagogische Lemmata und ihre bildungspolitischen Konnotationen	704
---	-----

Besprechungen

<i>Kathrin Dederling</i> Manfred Weiß (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildungspolitik	718
---	-----

<i>Justin J.W. Powell</i> Brigitte Kottmann: Selektion in die Sonderschule	721
---	-----

<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Rosarii Griffin (Hrsg.): Education in the Muslim World	724
--	-----

<i>Klaus Prange</i> Werner Korthaase/Sigurd Hauff/Andreas Fritsch (Hrsg.): Comenius und der Weltfriede	726
--	-----

<i>Christian Niemeyer</i> Ulrich Herrmann (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit ...“	729
---	-----

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen in 2006 – Ein Nachtrag	733
--	-----

Pädagogische Neuerscheinungen	738
-------------------------------------	-----

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt von IHI Rodenbach, 57639 Rodenbach, bei.

Table of Contents

Topic: Pedagogical authority

<i>Roland Reichenbach/Philippe Foray</i> An Introduction	599
<i>Friedhelm Brüggem</i> Authority, pedagogical	602
<i>Philippe Foray</i> Authority in School – Reflections on its systematics in light of French educational philosophy	615
<i>Denis Kambouchner</i> Pedagogical Authority and the “identity crisis of school learning”	626
<i>Roger Monjo</i> Pedagogical Authority: Uncertainties and Contradictions – A discussion of the positions of Alain Renaut and Myriam Revault d’Allonnes	639
<i>Roland Reichenbach</i> Concealed Dominance – Easy Subjugation. Remarks on the growing subtlety of pedagogical authority	651
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Tips on links relating to the topic of „pedagogical authority“	660
 <i>Articles</i>	
<i>Manuela Pietraß</i> The Audience – Voyeur or Victim? On the problem of realistically depicted violence in movies	668
<i>Silke Schreiber-Barsch/Christine Zeuner</i> International – Supranational – Transnational? Life-long learning inbetween educational agents and interests	686

Essay

Rudolf Tippelt

Selected Pedagogical Lemmata and Their Educational-Political Connotations 704

Book Reviews 718

New Books 739

Mitteilung der Redaktion

Die Herausgeber und die Redaktion der *Zeitschrift für Pädagogik* bedanken sich bei *Peter E. Kalb* sehr herzlich für die langjährige Zusammenarbeit und das hervorragende Engagement im Interesse wissenschaftlicher Kommunikation und Publikation in der Pädagogik. *Peter E. Kalb* geht in den Ruhestand. Er hat von 1985 bis August 2007 den Pädagogischen Fachverlag des Beltz Verlages geleitet und dabei die Zeitschrift für Pädagogik und ihren Herausgeberkreis begleitet. Er hat in dieser Zeit eng mit den jeweiligen geschäftsführenden Herausgebern (1984–1989 *Peter-Martin Roeder*, 1990–1992 *Jürgen Oelkers*, 1993–1995 *Heinz-Elmar Tenorth*, 1996–1997 *Dietrich Benner/Heinz-Elmar Tenorth*, 1998–2001 *Dietrich Benner*, 2002–2006 *Ewald Terhart*), zuletzt mit *Rudolf Tippelt* (München) kooperiert.

Peter E. Kalb ist der Essay „Ausgewählte pädagogische Lemmata und ihre bildungspolitischen Konnotationen“ von *Rudolf Tippelt* gewidmet.

Die Programmleitung des Pädagogischen Fachverlags haben nun *Michael Kühlen* und *Sonja Ritter* inne. Wir freuen uns auf die Fortsetzung der Zusammenarbeit mit ihnen.

Zeitschrift für Pädagogik · Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. *Rudolf Tippelt* (geschäftsführend), Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogik, Leopoldstr. 13, 80802 München. Tel.: 089/2180-5140, Fax: 089/2180-5137. E-Mail: Tippelt@edu.uni-muenchen.de. Prof. Dr. *Werner Helsper*, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, 06099 Halle/Saale. Prof. Dr. *Eckhard Klieme*, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloss-Str. 29, 60486 Frankfurt a.M. Prof. Dr. *Roland Merten* (Besprechungen), Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Am Planetarium 4, 07737 Jena. Tel.: 03641/945370, Fax: 03641/945372, E-Mail: roland.merten@uni-jena.de. Prof. Dr. *Ewald Terhart*, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Bispinghof 5/6, 48143 Münster.

Redaktionsassistent: Dr. *Aiga von Hippel*, Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogik, Leopoldstr. 13, 80802 München. Tel.: 089/2180-4820, Fax: 089/2180-5137. E-Mail: vonHippel@lrz.uni-muenchen.de

Manuskripte werden als Datei und in einfachem Ausdruck an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf den Seiten VIff. in Heft 1/2007 und auf der Website des Beltz Verlags (www.beltz.de), Zeitschrift für Pädagogik. Die Hinweise können auch bei der Redaktionsassistentin angefordert werden. Die Manuskripte durchlaufen ein peer-review-Verfahren durch zwei unabhängige Gutachten, die über Annahme oder Ablehnung entscheiden.

Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 bis 2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliografische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement EUR 84,00 + Versandkosten. Inland EUR 6,30, europ. Ausland EUR 13,50, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten EUR 60,00 + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen EUR 18,00 (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes EUR 20,00, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen.

Gesamtherstellung: Druckhaus „Thomas Müntzer“, 99947 Bad Langensalza.

Anzeigenverwaltung: Claudia Klinger, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007-386, Telefax: 06201/6007-331. E-Mail: anzeigen@beltz.de

Fragen zum Abonnement: Beltz Medien-Service, Postfach 100565, D-69445 Weinheim, Tel.: 06201/703-200, Fax: 06201/703-201, E-Mail: medienservice@beltz.de

Einzelheftbestellungen: Beltz Medien-Service bei Rhenus, D-86895 Landsberg, Tel.: 08191/97000-622, Fax: 08191/97000-405. E-Mail: beltz@rhenus.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

Roland Reichenbach/Philippe Foray

Vorbemerkungen zum Thementeil

In jüngerer Zeit hat das Thema der pädagogischen Autorität sowohl in Deutschland als auch in Frankreich Eingang in die Medien und in den akademischen Diskurs gefunden. Die Anlässe sind vergleichbar, wenn auch nicht gleichermaßen dramatisch: die massiven Disziplinprobleme in den Schulen der Pariser Vorstädte, die vehementen Proteste und Ausschreitungen der Jugendlichen, aber auch und beispielhaft die pädagogische Bankrotterklärung der Lehrer/innen der Rütli-Schule in Berlin und andere bedeutsame und andere einzelne Problemsituationen. Die Dramaturgie der Diskussionen ist unterschiedlich. Wenn ein ehemaliger Internatsleiter eine sogenannte „Streitschrift“ verfasst, in welchem er für die sogenannte „Disziplin“ wirbt (Bueb 2006), so kann er in Deutschland, sofern sein Buch Erfolg hat, mit prompten und teilweise vehementen Reaktionen bzw. „Antworten der Wissenschaft“ (Brumlik 2007) rechnen, mit denen dann aufgezeigt und „bewiesen“ wird, dass die Thesen des Verfassers, der „bewusst oder unbewusst in einer männerbündischen, letztlich frauenfeindlichen Tradition steht“ (S. 9), „unzweifelhaft reaktionär“ (ebd.) u.a.m. sind. Über das Thema selber – die Bedeutung der Disziplin, die Differenz zwischen Disziplinierung und Disziplin, ihr Verhältnis zur Autorität und pädagogischen Führung u.a. – erfährt man indessen wenig,¹ allerdings eben einiges über den „Missbrauch der Disziplin“. Während also der Erfolg der über weite Strecken bedenklichen „Streitschrift“ die gesellschaftliche Bedeutung der Themen Disziplin und pädagogische Autorität zum Ausdruck bringt, erstaunt die Priorisierung der schnellen „Antworten“ der Wissenschaftler/innen: offensichtlich interessiert der politisch korrekte Metadiskurs² mitunter mehr als das Thema selbst. Akademisch wünschenswert ist es aber auch, dass zu der im Zentrum stehenden *Sache* Positionen eingenommen und à fond diskutiert werden. Dies war beispielsweise an den Tagungen zum Thema der pädagogischen Autorität, die in Montpellier (2006) und Genf (2005) statt gefunden haben,³ der Fall und stellt auch das Motiv des vorliegenden Thementeils dar.

Wiewohl man kaum leugnen kann, dass das Thema in spezifischen Kontexten – sowohl in Frankreich als auch in Deutschland – den Charakter eines Tabus aufweist, so gibt es doch schon seit langem vielfältige Bemühungen um die theoretische und empiri-

- 1 Eine Ausnahme der von Brumlik (2007) herausgegebenen Beiträge stellt u.E. jener von Frank-Olaf Radtke dar.
- 2 Der sich übrigens im Ton leicht vergreifen kann, wie der Beitrag von Wolfgang Bergmann im benannten Sammelband (Brumlik 2007) zeigt.
- 3 Vgl. die nationale Tagung „Autorité éducative: savoir, socialisation démocratique“. Montpellier, Université Paul Valéry, 8. & 9.9.2006 bzw. die Tagung „Le futur de l'autorité“. XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005 (vgl. Steiner et al. 2006).

sche Erforschung der pädagogischen Autorität. Sie ist schon während und dann in Folge des zweiten Weltkrieges vor allem als sogenannte Erziehungsstilforschung etwa durch Kurt Lewin und Mitarbeitern vorangetrieben worden. Gleichzeitig interessierte die Frage nach der „autoritären Persönlichkeit“, welche auch heute noch vereinzelt empirisch befragt wird. Neben diesen bekannten und relevanten Forschungszentrierungen ergeben sich u.E. heute mindestens acht Felder, in welche sich die Forschungsliteratur zur *pädagogischen* Autorität untergliedern lässt:

- 1) Veröffentlichungen zur pädagogischen Führung unter handlungspraktischer Perspektive.
- 2) Literatur zur Unterrichtsforschung und zum sogenannten Classroommanagement.
- 3) Allgemeine theoretische und empirische Untersuchungen, die das Thema der pädagogischen Autorität als konstitutives Element erzieherischer Tätigkeit behandeln.
- 4) Pädagogisch relevante soziologische Analysen zur Autorität.
- 5) Die pädagogisch relevante psychologische und psychoanalytische Autoritätsforschung.
- 6) Erziehungsgeschichtliche Analysen zur Autorität bzw. zum erzieherischen Verhältnis.
- 7) Begriffsgeschichtliche Analysen und Rekonstruktionen.
- 8) Philosophische und erziehungsphilosophische Studien zu Fragen der Autorität.

Es erschien reizvoll, auch Beiträge aus Frankreich zu gewinnen. Gerade am Thema der pädagogischen Autorität scheinen sich die Blickwinkel im deutsch-französischen „Diskurs“ deutlich zu unterscheiden. Beispielhaft wären hier die Erfahrungen zu nennen, welche Grundschullehrer/innen im Rahmen des deutsch-französischen Lehreraustausches machen können. Während die unterrichtliche Organisation und Kommunikation der französischen Schulen vielen deutschen Besucher/innen offenbar als autoritär, lehrerzentriert, öde, unilateral, nicht kindgerecht und nicht adressantenorientiert erscheint, empfinden viele französische Besucher/innen den Unterricht in deutschen Schulen offensichtlich als chaotisch (Stichwort: Lärmpegel), undiszipliniert, auf unproduktive Weise „kindorientiert“ und auf unnötige Dauerverhandlungen angelegt. Während sich die deutsche Grundschullehrerin vielleicht eher noch als Entwicklungshelferin sieht und den ihr anvertrauten Kindern „den Übergang in die Gesellschaft“ erleichtern will, versteht sich der französische Lehrer eher als Diener und Repräsentant des Staates. Während in der französischen Pädagogik vergleichsweise strikt zwischen „enseigner“ (unterrichten) und „éduquer“ (erziehen) unterschieden wird, hält die deutschsprachige Pädagogik an der erzieherischen Aufgabe von Lehrer/innen auch im Unterricht fest. Auch wenn diese Gegenüberstellungen vorurteilsbelastet sind und die komplexe Wirklichkeit und feinen Unterschiede vielleicht nicht im Geringsten wiedergeben, so ist doch von bedeutsamen Akzentuierungen auszugehen, die sich auch in den hier versammelten Beiträgen bemerkbar machen. Jedenfalls erhält die/der deutschsprachige Leser/in interessante Einblicke in das Denken französischer Autor/innen, deren Arbeiten bisher nicht oder kaum ins Deutsche übersetzt worden sind. Dazu gehören nicht nur die französischen Autoren, die zu diesem Heft beigetragen haben, sondern freilich auch jene,

die sie in ihren Beiträgen diskutieren, beispielsweise Gauchet (2002), Renaut (2004) oder Revault d'Allonnes (2006) – Autorinnen und Autoren, die weder für das Verfassen von Streitschriften noch für schnelle Antworten bekannt sind.

An dieser Stelle möchten wir uns bei Anne Schürmann – Übersetzerin der Beiträge von Denis Kambouchner, Roger Monjo und Philippe Foray – für ihre Arbeit bedanken.

Literatur

- Brumlik, M. (2007) (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim: Beltz.
- Bueb, B. (2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: List/Ullstein.
- Gauchet, M. (2002): Démocratie, éducation, philosophie. In: Blais, M.C./Gauchet, M.C./Ottavi, D. (eds.): Pour une philosophie politique de l'éducation. Paris: Bayard, pp. 11–42.
- Renaut, A. (2004): La fin de l'autorité. Paris: Flammarion.
- Revault d'Allonnes, M. (2006): Le Pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité. Paris: Seuil.
- Steiner, G./Mottu, H./Garapon, H./Meirieu, Ph./Ehrenberg, A./Ebadi, S./Pomian, K./Revault d'Allonnes, M. (2005): Le Futur de l'Autorité. XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. Lausanne: L'Age d'Homme.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Institut für Erziehungswissenschaft,
Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 26, 48155 Münster
E-Mail: reichenb@uni-muenster.de

Dr. Philippe Foray, Sciences de l'éducation, Faculté des sciences humaines et sociales,
Université Jean Monnet, 35, rue du Onze Novembre, 42023 Saint-Étienne, France
E-Mail: philippe.foray@univ-st-etienne.fr

Friedhelm Brüggem

Autorität, pädagogisch

Zusammenfassung: Die pädagogische Tradition hat Autorität nie ernsthaft in Frage gestellt. Seit der Entstehung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Wissenschaft im 18. Jahrhundert hat sie aber stets mit einem Konzept limitierter Autorität operiert, das deren schrittweise Zurrücknahme mit zunehmender Partizipation und Mitwirkung zu verbinden suchte (1). Dabei zeigt sich, dass pädagogische Autorität kein privates Phänomen ist, sondern auf Öffentlichkeit und öffentliches Leben verweist. Gerade dieser Bezug zeigt aber auch, dass Autorität zwar Herrschaft und Zwang ausschließt, gleichwohl aber ohne Macht nicht gedacht werden kann. Weder ein soziologisches noch ein politiktheoretisches Verständnis von Macht können diesen Zusammenhang befriedigend erfassen (2). Ein Blick auf die Gegenwart zeigt, dass Autorität zwar abstrakt negiert, aber nicht wirklich geleugnet werden kann (3).

1. Limitierte Autorität

Die Gegnerschaft der Aufklärung und ihrer Epoche zur Autorität gehört zu deren selbstverständlichen Kennzeichnungen. Die „Diffamierung aller Autorität ... durch die Aufklärung“, schreibt Hans-Georg Gadamer, habe dazu geführt, „Autorität als das schlechthinnige Gegenteil von Vernunft und Freiheit“ aufzufassen (Gadamer 1965, S. 263). Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, so lässt sich diese Beschreibung weiterführen, sind im Zuge der Aufklärung nicht nur konträre, sondern kontradiktorische Gegensätze geworden. Der Kampf der Aufklärung gegen die Vielzahl religiöser, politischer und gesellschaftlicher Autoritäten im Zeichen der Vernunft und der Freiheit wurde freilich nie ohne Vorbehalt geführt. Im Artikel *Autorité politique* des 1751 erschienenen ersten Bandes der Enzyklopädie notiert Diderot: „Wenn die Natur irgendeine *Autorität* geschaffen hat, so ist es die väterliche Macht; aber die väterliche Macht hat ihre Grenzen, und im Naturzustand würde sie aufhören, sobald die Kinder in der Lage wären, sich selbst zu leiten. Jede andere Autorität entspringt aus einer anderen Quelle als aus der Natur“ (Diderot 1751/1989, S. 71). Nicht alle, aber viele Motive des pädagogischen Autoritätsdiskurses der Aufklärung und des deutschen Idealismus sind hier bereits versammelt: Die erzieherische („väterliche“) Autorität entspringt der natürlichen Abhängigkeit des Kindes von seinen Eltern. Diese Autorität muss strikt von der politischen Autorität unterschieden werden, die durch Gewalt oder durch unterwerfungsvertragliche Zustimmung zustande kommt. Zweitens ist die erzieherische Macht limitiert. Diese Begrenzung kennt zwar auch die politische Macht, insofern sich kein Mensch „ganz und vorbehaltlos einem anderen Menschen ausliefern“ darf (ebd., S. 71). Aber die erzieherische Macht erhält ihre Legitimität nicht durch die Zustimmung des Kindes. Die Grenze dieser erzieherischen Macht – drittens – verweist auf den „Naturzustand“, die der väterlichen Autorität ein Ende setzt, sobald die Kinder „sich selbst zu leiten“ in der Lage sind (ebd., S. 71). Die Berufung auf den Naturzustand dient als Rechtsquelle;

mit ihm ist kein konkretes zeitliches Datum gegeben. Anders gesagt: Der Zeitpunkt, sich selbst leiten zu können, wird im gesellschaftlichen Zustand ein anderer sein als im Naturzustand. Pädagogische Autorität hat zwar eine natürliche Basis, als Begriff und Konzept beschreibt sie aber gleichwohl eine geschichtliche und gesellschaftliche Figuration.

Diderots Abgrenzung der erzieherischen von der politischen Autorität ist in der Mitte des 18. Jahrhunderts nicht neu, sondern gibt, teilweise wörtlich, wieder, was etwa 60 Jahre zuvor John Locke in seiner zweiten Abhandlung über die Regierung im Hinblick auf die „väterliche Gewalt“ zum Ausdruck gebracht hat. Sowohl Lockes wie auch Diderots Bemerkungen zeigen, dass das erzieherische Autoritäts- und Erziehungsverständnis der Aufklärung seine Basis im liberalen Naturrecht hat und ein Spaltprodukt der aufklärerischen Absolutismuskritik ist. John Locke macht darauf aufmerksam, dass politische und väterliche Gewalt „grundverschieden“ seien und daher völlig „unabhängig voneinander“ bestehen sowie auf verschiedene Zwecke ausgerichtet sind (Locke 1690/1977, § 71). Lockes vertragliche Konstruktion der politischen Macht findet ihren Zweck in der Sicherung und des Schutzes der Freiheit, des Lebens und des Vermögens der Individuen, die zu diesem Zwecke, anders als im Naturzustand, Gesetze, unparteiische Richter sowie eine entsprechende Vollstreckungsgewalt brauchen, die das „öffentliche Wohl“ sichern. Im Unterschied zu dieser vertraglich gesicherten dauerhaften Herrschaft, ist die väterliche oder elterliche Herrschaft nur „vorübergehend“ (ebd., § 67). Eltern haben nur „eine Art Herrschaft oder Gerichtsbarkeit“ über die Kinder, deren Ernährung und Erziehung die natürliche Pflicht der Eltern ist (ebd., § 55; vgl. auch Locke 1693/1970). Der naturbedingten Unmündigkeit der Kinder, die „ohne Wissen und Verstand“ geboren werden, muss auf erzieherische Weise entsprochen werden bis die „Fesseln“ der erzieherischen Macht verschwinden „und der Mensch der eigenen freien Leitung überlassen wird“, um „sich selbst und anderen nützlich zu sein“ (§ 61 und § 64). Deshalb sind Kinder als „vernunftbegabte Wesen“ (Locke 1793/1970, S. 52) zu behandeln. Jenseits von „sklavischer Zucht“ (ebd., S. 48) sind dialogorientiertes „reasoning“ (ebd., S. 89) sowie Lohn und Strafe (ebd., S. 51) wesentliche Erziehungsmittel. Dasselbe natürliche Recht, das in der politischen oder bürgerlichen Gesellschaft die Befolgung der Gesetze mit Gewalt erzwingen kann, verleiht umgekehrt den Eltern gerade „keine Befehlsgewalt über ihre Kinder oder gar eine Autorität, Gesetze zu geben und nach Belieben über ihr Leben oder ihre Freiheit zu verfügen“ (1690/1977 § 66). Auf der anderen Seite dürfen Eltern, gerade auch von ihren erwachsenen Kindern „Ehrerbietung“ und Respekt erwarten, während es umgekehrt ein Zeichen der Unbesonnenheit und „einer nur eingebildeten Autorität“ der Eltern ist, die erwachsen gewordenen Kinder wie „Knaben“ zu behandeln (ebd., § 68).

Lockes Unterscheidung zwischen staatlicher und elterlicher Macht – letztere ist eher eine „Pflicht“ zur Erziehung (ebd., § 69) – hat weit reichende Folgen. Die in der antike-mittelalterlichen politische Philosophie ebenso wie noch im älteren deutschen Naturrecht festgehaltene „Gesinnung“ gegenüber der Autorität eines politischen Amtsinhabers wird entpolitisiert und in die moralische Sphäre dessen, was Kinder ihren Eltern, nicht Bürger ihren politischen Repräsentanten schuldig sind: Ehrerbietung und Achtung ebenso wie Gehorsam und Dankbarkeit (ebd., §§ 66 – 76; vgl. Rabe 1972 und

Klippel 1987). Aber auch diese verpflichtenden Schuldigkeiten der Kinder gegenüber ihren Eltern reichen für Locke je „nach der Fürsorge des Vaters bei der Erziehung, seinen Kosten und seiner Güte mehr oder weniger weit“ (ebd., § 67).

Rousseau hat diese moralisierende „Verpflichtung“ (Locke) des Kindes bekämpft. Er ist dadurch zu einem Autor geworden, dessen Werk, so hat es den Anschein, den in der Epoche der Aufklärung eingeleiteten Autoritätsabbau beschleunigt und vertieft hat. In der Tat will Rousseau nicht nur politisch, sondern auch pädagogisch alle personalen Autoritätsverhältnisse zum Verschwinden bringen. „Die Worte ‚gehorschen‘ und ‚befehlen‘ werden aus seinem Wortschatz gestrichen. Noch mehr die Worte: Pflicht und Schuldigkeit“ (Rousseau 1762/1975, S. 67). Aber die negative Erziehung, die Rousseaus fiktiven Zögling befähigen soll, sich selbst und andere als Menschen anzuerkennen, beschreibt keinen autoritätsfreien Raum. Der Theoretiker der Volkssouveränität schafft die pädagogische Autorität nicht ab, sondern er steigert sie dadurch, dass er sie unkenntlich macht. Die „wohlgeordnete Freiheit“,¹ für Rousseau Erziehungsziel und Erziehungsmittel zugleich, beschreibt den pädagogischen Raum, in dem Kinder selbsttätig handeln und eigene Erfahrungen machen können. Zugleich ist sie der Raum, durch den der Erzieher die Kinder „dorthin zu leiten versteht, wo man sie haben möchte“ (ebd., S. 71). Die negative Erziehung, die diesen Raum schafft, duldet aber keine Lücken. Nichts darf in sie eindringen, was nicht die weise Voraussicht und den klugen Willen des souveränen Erziehers passiert hat. Jean-Jacques repräsentiert, wie der Gesetzgeber in Rousseaus politischer Philosophie, „eine Autorität anderer Ordnung“ (Rousseau 1762/1983, S. 46).

Kants berühmte Formel, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“, ist oft und zu Recht als programmatische Leitidee der Aufklärung und ihrer Epoche charakterisiert und gewürdigt worden (Kant 1783/1975, S. 53). Dabei temporalisiert Kant die Erlangung dieser Fähigkeit sowohl hinsichtlich des öffentlich-politischen als auch des pädagogisch zu induzierenden Verstandes- bzw. Vernunftgebrauchs. Der öffentliche Vernunftgebrauch stellt sich Kant zufolge nicht einfach ein, sondern ist anfänglich angewiesen auf „einige Selbstdenkende“, von deren öffentlicher Wirkung Kant die Verbreitung des Wertes, „selbst zu denken“, erwartet (ebd., S. 54). Zum anderen ist die erforderliche uneingeschränkte Freiheit des öffentlichen Vernunftgebrauchs an Erziehung und Bildung gebunden. Die Autorität der Eltern und die der „Hofmeister“ sowie der öffentlichen Schullehrer müssen in dieser Hinsicht geteilt werden (vgl. Kant 1803/1975, S. 710). Pädagogische Autorität ist unverzichtbar, um „Selbstdenken“ anzuregen. Das gilt auch für die Moralität und die Erlangung einer moralischen Gesinnung, die, anders als kulturelle und zivilisatorische Kompetenzen, zwar nicht direkt vermittelt werden können, aber doch irgendwie gelernt werden müssen. Auf die selbsttätige Erzeugung von Moralität, deren Entstehung Kant zufolge nur als eine Art „Explosion“ erklärt oder verstanden werden kann, können Erziehung und Bildung nur indirekt einwirken. Gleichwohl ist hinsichtlich der Moralität des eigenen Handelns die rechtfertigende Berufung auf äußere Autorität unzulässig. Fichte hat diesen Gedanken später da-

1 Kant hat Rousseaus „wohlgeordnete Freyheit“ (Kant 1934, S. 276) zum Inbegriff rechtlichen Zusammenlebens gemacht (vgl. Kersting 1993 und Koch 1996).

hingehend radikalisiert, dass „wer auf Autorität hin handelt, ... so nach nothwendig gewissenlos (handelt)“ (Fichte 1798/1971. Bd. IV, S. 202f.).

Dass nach Kants Vorschlag die Autorität zwischen privater und öffentlicher Erziehung „geteilt“ werden muss, ist um 1800 weitgehend Konsens. Das gilt auch für den der staatlich-öffentlichen Erziehung eher skeptisch gegenüberstehenden Herbart. Die persönliche Autorität des Erziehers muss erworben werden und kann nicht auf Vorschriften reduziert werden. Dabei kommt es darauf an, dass die erzieherische Autorität in innere Autorität, also die „der eigenen Grundsätze“ des Heranwachsenden, überführt wird. Die „Zucht“ verstärkt, unterstützt und ergänzt den „Kampf“ der Grundsätze des Heranwachsenden, „sofern sie es verdienen“ (Herbart 1806/1965, S. 137; vgl. auch S. 33f.). Herbart denkt, ganz ähnlich wie Rousseau und Kant, das moralische Selbstverhältnis des erzogenen Menschen nach dem Schema von Befehlen und Gehorchen, von Herr und Knecht. Der moralische Mensch gehorcht nur sich selbst. Gerade darin besteht seine Autonomie. Hegel hat gegen diese Form des moraltheoretischen Diskurses seiner Zeit eingewandt, das Schema zerstöre die „innere Harmonie“ des Menschen (Hegel 1801/1970, S. 88). Aber das geht zumindest am pädagogischen Sachverhalt vorbei, welcher darin besteht, dass zwischen Autonomie und Autorität, zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung gar kein grundsätzlicher Widerspruch besteht. Ohne Fremdbestimmung kann Autonomie gar nicht entstehen. Hegel selbst hat, deutlicher vielleicht noch als jeder andere, die Notwendigkeit pädagogischer Autorität betont, weil diese mit- und aufgabe, „was der Knabe lernen soll“ (Hegel 1830/1970, S. 81), um in der „Welt“ sittlich-selbstständig handeln zu können. Sie müsse im Heranwachsenden das Gefühl kultivieren, dass „dies Gegebene gegen ihn ein Höheres ist“ (ebd., S. 81). Gleichzeitig hat Hegel aber eine „Liberalität“ im Umgang mit Heranwachsenden gefordert und ausdrücklich den „richtigen Gesichtspunkt“ des pädagogischen Diskurses seiner Zeit bestätigt, dass die Erziehung „mehr Unterstützung als Niederdrückung des erwachenden Selbstgefühls“ sein müsse (Hegel 1811/1970, S. 351 und S. 350).

Hegels Forderung nach pädagogischer Liberalität hat Friedrich Schleiermacher erziehungstheoretisch auf den Begriff gebracht. Schleiermacher unterscheidet häusliche und öffentliche Erziehung, und beide sind für ihn ohne Formen der Autorität nicht denkbar. In ihrer Spezifik unterscheiden sie sich aber deutlich voneinander. Während die „persönliche Autorität“ der Eltern in der natürlichen Abhängigkeit des Kindes gründet, hat die Autorität der öffentlichen Erziehung ihren Bezugspunkt im „Gemeinwesen“ oder im „Gesetz“: „Der Lehrer in der Schule repräsentiert das Gesetz“ (Schleiermacher 1826/2000, S. 261). Die „dort geübte Autorität“ mag, weil die Schule keine natürliche, sondern eine künstliche Einrichtung ist, zunächst für den Heranwachsenden wie „etwas Willkürliches“ erscheinen; aber sie ist als Vorbereitung für das „öffentliche Leben“ gesellschaftlich notwendig. Der Bildungsprozess des Kindes teilt sich in diese „beiden Faktoren, die persönliche Autorität und das Gemeingefühl; sie stehen aber in umgekehrtem Verhältnis, im Anfang ist die Autorität alles und das Gemeingefühl Null, am Ende ist das Gemeingefühl alles und die Autorität Null. Somit ist der Verlauf der Erziehung ein allmähliches Abnehmen der Autorität und ein allmähliches Zunehmen des Gemeingefühls“ (ebd., S. 155). Die pädagogische Autorität als Element der privaten wie der öf-

fentlichen Erziehung ist daher als abnehmende Größe anzusehen, als verschwindendes Element, so dass die „persönliche Selbständigkeit“ des Heranwachsenden sich zunehmend Geltung verschafft (vgl. Helmer/Kemper 2004).

2. Autorität, Macht, Öffentlichkeit

Die in der Aufklärungsepoche des 18. Jahrhunderts nirgends diskreditierte pädagogische Autorität des Erziehers kennzeichnet die Asymmetrie des erzieherischen Kommunikationsverhältnisses, die einerseits in der Abhängigkeit des Kindes ihre natürliche Grundlage und den bürgerlichen Gesellschaftsentwürfen diese Epoche zufolge im „öffentlichen Wohl“ (Locke), in der „wohlgeordneten Freiheit“ (Kant) oder im durch Gemeingefühl und Gemeinsinn bestimmten „öffentlichen Leben“ (Schleiermacher) ihrem formalen Bezugspunkt hat. Zu den Elementen dieser Asymmetrie zählen die Fürsorge im Hinblick auf die individuelle Entwicklung des Kindes ebenso wie die Sorge um die auch erzieherisch zu ermöglichende Kontinuität gesellschaftlichen Zusammenlebens. Dabei scheint pädagogische Kommunikation trotz oder besser wegen des erzieherisch schrittweise abzubauenen Asymmetrie- und Autoritätsverhältnisses von vornherein als ein Machtverhältnis aufgefasst werden zu müssen, so dass sich die für den Pädagogen in der Regel eher unangenehme Frage stellt, was denn hier unter Macht verstanden werden kann – eine Frage, die sich gerade dann mit besonderer Schärfe stellt, wenn die pädagogische Autorität nicht nur latent, auf der Grundlage fragloser Anerkennung, sondern manifest operiert, so dass sie mit Formen des Widerstandes rechnen muss.

Zwei gänzlich gegenseitige Begriffe von Macht (vgl. Habermas 1976) scheinen dem, was pädagogisch Macht genannt oder auch nicht genannt werden darf, entgegen zu kommen. Für Max Weber bedeutet Macht die „Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen“ (Weber 1976, Bd. 1, S. 28). Webers Begriff der Macht ist durchaus nicht nur außerpädagogisch gemeint, beispielsweise sozial oder politisch. Vielmehr machen seine herrschaftssoziologischen Überlegungen *expressis verbis* deutlich, dass er die Durchsetzungsmacht ausdrücklich auf die „hausväterliche“ (den Vater bzw. die Eltern) oder eben auch die „amtliche“ (z.B. auf den öffentlichen Schullehrer) bezieht und von den entsprechenden Interaktionspartnern „schlechthinnige Gehorsamspflicht“ verlangt (Weber 1976, Bd. 2, S. 542). Einerseits fällt, pädagogisch gesehen, Webers Machtbegriff hinter die Aufklärungsepoche zurück, insofern sein letztlich dezisionistisches Verständnis von Macht „unabhängig von allem Interesse“ Geltung hat und daher keine Limitierungen kennt. Andererseits ist gerade auch Durchsetzungsmacht durchaus keine in jeder Hinsicht außerpädagogische Kategorie, wie sollte sonst von Asymmetrie gesprochen werden können?

Auf den ersten Blick scheint Hannah Arendt kommunikationstheoretisches Machtverständnis dem pädagogischen Interesse entgegenzukommen. Für Arendt entspringt Macht „der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln“ (Arendt 1975, S. 45). Arendts politischer Begriff der Macht orientiert sich an der aristo-

telischen Handlungstheorie und bestimmt diese als Selbstzweck: Macht geht aus dem verständigungsorientierten Handeln, dem Streit der Meinungen, hervor, wie sie umgekehrt sich in Institutionen niederschlägt, die der Erhaltung der Praxis der Freiheit, für die Dissens und Konsens konstitutiv sind, dienen. Macht resultiert demgegenüber aus einer Praxis der öffentlichen Einigung sich beratender Subjekte; zugleich dient Macht, wenn sie sich in Institutionen konkretisiert hat, der Erhaltung und Fortsetzung „jenes ursprünglichen Konsenses ..., welcher Institutionen und Gesetze ins Leben gerufen hat“ (ebd., S. 42). Das Handeln, das „der Gründung und Erhaltung politischer Gemeinwesen“ dient, „schafft dadurch die Bedingungen für eine Kontinuität der Generationen, für Erinnerung und damit für Geschichte“ (Arendt 1960, S. 15).

Anders als bei Weber bedeutet für Hannah Arendt Macht nicht Durchsetzungsmacht eines Willens gegen das Widerstreben anderer – das wäre für sie eine Form der Gewalt – sondern institutionalisiert sich in der Herbeiführung und der Fortsetzung verständigungsbezogener Kommunikation. Arendts Verständnis von Macht scheint dem pädagogischen Interesse, dass sich spätestens seit Locke und Rousseau als nicht macht- bzw. gewaltförmig zu artikulieren versucht, entgegenzukommen. Gleichwohl hat Arendt der Übertragung ihres kommunikationstheoretischen Machtverständnisses auf pädagogische Zusammenhänge von vornherein einen Riegel vorgeschoben. Erziehungsprozesse, so Arendt, sind abhängig von der „Autorität der Erwachsenen“ (Arendt 1958/1994, S. 263). Diese Autorität beruht für Arendt weder auf Gewalt oder Zwang noch auf dem besseren Argument: „So kann ein Vater seine Autorität entweder dadurch verlieren, dass er das Kind durch Schläge zwingt, oder dadurch, dass er versucht, es durch Argumente zu überzeugen.“ (Arendt 1975, S. 46; vgl. auch Arendt 1957/1994, S.160).

Dieser Hinweis ist dann schlüssig und richtig, wenn das „Argumentieren“ an die Stelle von Erziehung tritt, mit ihr also identifiziert wird. Da aber „Argumentieren“ im Vollsinn immer Gleichheit der Argumentierenden voraussetzt, würde dadurch Erziehung aufgehoben. Insofern ist plausibel, dass das „Argumentieren ... Autorität immer außer Kraft“ setzt. (ebd., S. 118). Arendt bestätigt und wiederholt damit einen Einwand, den seinerzeit Rousseau gegen Lockes „reasoning“ vorgetragen hatte (vgl. Rousseau 1762/1975, S. 68). Aber schon Rousseaus Einwand war nicht wirklich überzeugend, weil das Argumentieren ja auch gelernt und geübt werden muss. Der politischen Philosophin ist die Thematik des Lernens als einer intergenerationellen Aufgabe fremd. Sie bleibt statt dessen bei zwar richtigen, aber nicht weiterführenden aporetischen Feststellungen stehen: „Das Problem der Erziehung in der modernen Welt liegt darin, dass sie der Natur der Sache nach weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten kann, obwohl sie in einer Welt vonstatten geht, die weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten ist“ (Arendt 1958/1994, S. 275).

Das zweifache erziehungstheoretische Problem, das hier entsteht, hat Hannah Arendt nicht interessiert. Aber dieses Desinteresse ist nicht zufällig. Es hängt vielmehr mit einer sehr fragwürdigen Einengung ihres Freiheitsbegriffs auf Politik und politisches Handeln zusammen. Das erste Problem erwächst daraus, dass sie die „Kontinuität der Generationen“ ausschließlich an die „Gründung und Erhaltung politischer Gemeinwesen“ (Arendt 1975, S. 42) bindet und glaubt, damit sei „die Bedingung für die

Kontinuität der Generationen“ ausreichend gegeben. Das Fehlen einer Vermittlung zwischen politischer Freiheitspraxis und der pädagogischen führt bei Arendt zur Fehleinschätzungen beispielsweise der amerikanischen „progressive education“, in der sie nur Anzeichen einer erziehungs- und autoritätslosen Mode hat erkennen können (vgl. Arendt 1958/1994). Weil innerhalb ihrer Begrifflichkeit Erziehung weder Arbeiten noch Herstellen, aber auch nicht Handeln ist, muss sie zwangsläufig die erzieherische Praxis zur „Sphäre des Nichthandelns“ erklären (Heuer 1992, S. 320).

Das zweite erziehungstheoretische Problem hängt vermutlich ebenfalls mit der Architektur und den Grundbegriffen der politischen Philosophie Hannah Arendts zusammen. Otfried Höffe hat darauf hingewiesen, dass in ihrer Philosophie die Dimension politischer Gerechtigkeit als einer mit öffentlicher Gewalt ausgestatteten Eigenschaft des Gemeinwesens fehlt (Höffe 1993). Dem korrespondiert erziehungstheoretisch, dass sie trotz ihrer Diagnose der Traditions- und Autoritätslosigkeit moderner Gesellschaften die gleichwohl für erforderlich und unvermeidlich gehaltene pädagogische Autorität nur im Rahmen „fragloser Anerkennung“, also nur in ihrer latenten, nicht manifesten Wirksamkeit thematisch macht.

Wie kann in Fällen willkürlicher Autorität pädagogisch „legitime Autorität“ (H. Arendt) werden? Der einzige, der darauf in einer aus meiner Sicht bis heute gültigen Weise eine Antwort gegeben hat, ist der bereits erwähnte Friedrich Schleiermacher. Schleiermacher unterscheidet zwischen den pädagogischen Grundformen Behütung, Gegenwirkung und Unterstützung. Bei der Gegenwirkung, die angesichts der Selbstdurchsetzungsfähigkeit des Kindes gegebenenfalls wirksam werden muss, etwa in der Form der Missbilligung oder auch der Strafe, ist nun für Schleiermacher entscheidend, dass es diese immer zugleich mit der Mitwirkung des Heranwachsenden verbunden werden müsse. Aus diesem Grund spricht er „vom Freiheitsgefühl“ (Schleiermacher 1820/2000, S. 346) und von der „Selbsterkenntnis“ des Heranwachsenden; sie sind die Achsen, ohne die alle autoritätsvermittelten Gegenwirkungsmaßnahmen zu einer reinen Form von Herrschaft (und Gewalt) degenerieren. Schleiermacher hat keinen Zweifel daran gelassen, dass gerade im Hinblick auf das öffentliche Leben und den ihn tragenden „Gemeinsinn“ gegenwirkende Maßnahmen in der Erziehung unvermeidlich sind. Das hängt damit zusammen, dass die „Übereinstimmung“ zwischen dem Heranwachsenden und der öffentlichen Erziehung sowie dem öffentlichen Leben „keine ursprüngliche“ ist und daher, durch die familiäre Erziehung zwar vorbereitet, aber gerade auch durch die öffentliche Erziehung mit herbeigeführt werden muss (Schleiermacher 1826/2000, S. 107). Gegenwirkende Maßnahmen, sofern sie erforderlich sind, haben insbesondere in der öffentlichen Erziehung ihr Recht. Die „Öffentlichkeit des Unterrichtes“ (Schleiermacher 1826/2000, S. 255) macht in besonderer Weise deutlich, dass es der Erziehung zwar immer auch, aber nie ausschließlich um das einzelnen Kind gehen kann, sondern immer zugleich auch um den Lebenszusammenhang, für des es gebildet und erzogen werden muss. Vor diesem Hintergrund erhält die These Hannah Arendts ihr volles Gewicht, dass es Erziehung immer mit einer doppelten Verantwortung zu tun hat, nämlich „für das Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt. Diese beiden Verantwortungen fallen keineswegs zusammen, sie können sogar in einen

gewissen Widerspruch miteinander geraten. Die Verantwortung für das Werden des Kindes ist in gewissem Sinne eine Verantwortung gegen die Welt: Das Kind bedarf einer besonderen Hütung und Pflege, damit ihm nichts von der Welt her geschieht, was es zerstören könnte. Aber auch die Welt bedarf eines Schutzes, damit sie von dem Ansturm des Neuen, das auf sie mit jeder neuen Generation einstürmt, nicht überrannt und zerstört werde.“ (Arendt 1958/1994, S. 267)

3. Autorität und Modernität

Diese Sätze über die Verantwortung gegenüber dem Kind und der Welt haben auch in der Gegenwart nichts an Bedeutsamkeit verloren. Sie stehen in einem eigentümlichen Kontrast zu Arendts These vom umfassenden „Autoritätsverlust“ in der modernen Welt. Aber ist diese These denn überhaupt zutreffend (vgl. Sternberger 1959)? Plausibel ist sie nur, wenn man mit Arendt einen starken Zusammenhang von Autorität, Tradition und Religion ansetzt, den es in vergangenen Epochen vielleicht einmal gegeben haben mag; möglicherweise ist aber auch das nur eine geisteswissenschaftliche Hypothese. Im Übrigen ist die Auflösung jenes Zusammenhanges die Voraussetzung für die Entstehung des modernen Freiheitsbewusstseins, ohne das auch Arendts eigene politische Philosophie als einer Praxis der Freiheit undenkbar ist. Von einem Verlust kann daher eigentlich nicht die Rede sein. Aber genau genommen entspricht das ihrer eigenen Auffassung. Sie hält ja die Entgegensetzung von Autorität und Freiheit zu Recht für ein Missverständnis, so dass der Autoritätsverlust, der sich in der Moderne nach Arendts Auffassung „als Zweifel an der Legitimität von Autorität überhaupt“ (Arendt 1957/1994, S. 160) artikuliert, als ein Zweifel darstellt, der den Bereich politisch-öffentlichen Handelns und dann auch den „präpolitisch-privaten Bereich von Familie und Erziehung“ (Arendt 1958/1994, S. 271) bedroht. Auch hier zeigt sich die Problematik einer Denkform, die den Freiheitsbegriff auf das Politische einengt: Weder ist in der Moderne Erziehung nur präpolitisch und privat, noch ist Handeln allein in derjenigen öffentlichen Sphäre zu suchen, für die Arendt den Begriff des Politischen reserviert. Weiterführend scheint es mir zu sein, wenn man für die Semantik des pädagogischen Autoritätsproblems jenen Bereich mit heranzieht, den Arendt schwerlich zu akzeptieren bereit gewesen wäre: Das Gesellschaftliche oder Soziale.

Wo immer Menschen dauerhafte Beziehungen eingehen, entstehen soziale Ordnungsstrukturen, in denen nicht nur Gleiche agieren, sondern zugleich Ungleichheit und Asymmetrie anerkannt werden. Autorität bedarf der Anerkennung sowie, gerade im pädagogischen Handeln, dass diese Anerkennung mit dem Respekt des Erziehers vor dem Heranwachsenden korrespondiert. Auch die gegenwirkenden erzieherischen Handlungen, in denen sich die Asymmetrie in besonderer Weise manifestiert, dürfen diese Reziprozität nicht hinfällig machen. Dabei muss beachtet werden, dass sich solche gegenwirkenden Maßnahmen immer nur auf partielle Handlungsweise und Verhaltensformen des Heranwachsenden richten können, nie auf die Person oder den Charakter insgesamt (vgl. Rotthaus 1998, S. 99f.). Das hatte schon Schleiermacher betont: „Auf die

Gesinnung kann durch Gegenwirkung gar nichts ausgerichtet werden“ (Schleiermacher 1826/2000, S. 95). Diese schlichte Einsicht nicht zu beachten und darum Autorität schlicht zu überschätzen, ist der Irrtum aller Reaktion. Die Unvermeidlichkeit und die Unentbehrlichkeit eines solchen Rückgriffs auf partiell zustimmungsunbedürftige erzieherische Maßnahmen ist kann aber nur rational, d.h. im Rückgriff auf die vernünftige Freiheit des Heranwachsenden und den Kommunikationszusammenhang zwischen der älteren und der jüngeren Generation, der jene Freiheit doch unterstützen soll, gerechtfertigt werden. Insofern ist pädagogische Autorität Aufrechterhaltung und begründete Wiederherstellung von Kommunikation im Generationenverhältnis. Die Wiederherstellung von Kommunikation ist aber, wie gezeigt, an Zustimmungs-, Mitwirkungs- und Partizipationsprozesse der Heranwachsenden gebunden, die sich zwar nicht auf die unterbrochene Handlung, wohl aber auf andere und insofern unterstützungsfähige und unterstützungsbedürftige Formen beziehen. Wird dieser Zusammenhang nicht beachtet, dann wird aus der pädagogischen Macht gegenwirkender Einwirkungen eine gewaltförmige Macht, die aus der pädagogischen Interaktion ein Herrschafts- und Zwangsverhältnis entstehen lässt: „Wenn die gegenwirkende Macht“ ohne solche wachsende Partizipation und Einsicht von Seiten des Jugendlichen ausgeübt wird, dann entwickeln sich „Zwangsbeziehungen, die ohne Autorität (!) sind und zur Zerstörung der Familie und zur Zerstörung der Persönlichkeit, die auf Vitalität und anderen Faktoren ruht, führt.“ (Friederich 1974, S. 144, Anm. 6).

Dem Umschlagen pädagogischer Autorität in autoritären oder, was dasselbe ist, autoritätslosen Zwang korrespondiert genau das, was man im Blick auf das in dieser Weise erzogene und sozialisierte Subjekt den „autoritären Charakter“ (Adorno) genannt hat. Der Gegenstand der so genannten Autoritarismusforschung ist im Blick auf unsere Gegenwart keineswegs überholt. Auch in offenen oder demokratischen Gesellschaften können sich, nicht nur in Nischen, Persönlichkeitsstrukturen entwickeln, die durch Aggressivität und durch einen verstärkten Konventionalismus geprägt sind (vgl. Seipel/Rippl 1999). Der „Unterwerfungstrieb“ ist ganz gewiss „keine ewige Größe“ (Horkheimer 1936/1970, S. 343), sondern verweist auf erzieherische und gesellschaftliche Strukturen und Milieus, die empirisch erforscht und pädagogisch, politisch und gesellschaftlich bekämpft werden müssen. Das Spektrum der Modi oder der Formen pädagogischen Handelns, etwa als Fördern oder Unterstützen, als Zeigen und Auffordern, als Behüten und Beschützen, als Ermahnen und Gegenwirken und gelegentlich auch als Strafen (vgl. Prange 1986, S. 262ff.; Prange/Strobel-Eisele 2006, S., 142ff.) macht deutlich, dass es Erziehung und Bildung ohne Lenken und Leiten nicht gibt und nicht geben kann.

Ohne für den Lauf der Welt im Einzelnen verantwortlich sein zu können, repräsentiert der Erzieher gegenüber dem Kind die Welt, indem er sie präsentiert und in sie einführt. Das schließt selbstverständlich nicht aus, dass die Formen der Weltpräsentation durch die Erwachsenen auch fraglich werden können, ganz einfach deshalb, weil Weltpräsentation immer auch Selbstpräsentation ist. Wer die Welt zeigt, in sie einführt und sie erklärt, zeigt immer auch – sich (Prange 1986, S. 32 u.ö.). Die aus der Studentenbewegung der ausgehenden 60er Jahre hervorgegangene antiautoritäre Erziehungsbewe-

gung stellt in Deutschland die letzte bedeutende Form einer Gegenbewegung zur pädagogischen und politischen Weltrepräsentation seitens der älteren Generation dar. Schon seit geraumer Zeit wird sie in Deutschland mit dem Hinweis auf zahlreiche Negativercheinungen des öffentlichen wie des halböffentlichen Lebens zu deren Verursachern deklariert. Zur Absurdität und zur schwachen empirischen Basis dieser Behauptung haben bereits vor einigen Jahren Hartmut von Hentig und Micha Brumlik das Nötige gesagt (von Hentig 1993, S. 98ff.; Brumlik 1993). Gegenwärtig wird, mit erheblicher publizistischer Resonanz und wieder unter ausdrücklichem Hinweis auf die antiautoritäre Erziehungsbewegung, der Öffentlichkeit zu erklären versucht, aus Deutschland sei eine „Nation von Nicht-Erziehern“ (Bueb 2006, S. 16) geworden.² Dabei ist nicht in Abrede zu stellen, dass es in den Familien wie an Schulen, auch an vornehmen, nicht auch mehr oder weniger ausgeprägte Formen von Sozialisationsverweigerung gibt, die freilich unterschiedliche Ursachen haben können, z.B. Armuts-, aber auch Wohlstandsverwahrlosung. Auch wenn die Shell-Studien der vergangenen Jahre und andere Jugendstudien die häufig bemühte These vom generellen Werte- und Normenzerfall nicht bestätigen, so schließt das ja nicht aus, dass die Erziehungsverhältnisse hier und da auch schwieriger geworden sind. Mehr Empirie und weniger moralisierende Kulturkritik würde auch der Wahrnehmung der antiautoritären Erziehungsbewegung gut tun, die selbst Teil eines schon vor 1968 eingeleiteten Modernisierungsprozesses gewesen ist, der zu liberaleren Formen im Umgang von Erwachsenen mit Kindern und Jugendlichen geführt hat. Liberalisierung und eine wohlverstandenen Autorität schließen sich nicht nur, wie gezeigt, theoretisch nicht aus, sondern werden als Zusammenhang im Bewusstsein von Kindern selbst wahrgenommen (Neuhäuser 1993, bes. S. 82).

Egon Schütz hat im Anschluss an Eugen Finks Analysen zu „Coexistenz der Lebensalter“ die pädagogische Aufgabe darin gesehen, zusammen mit dem schrittweisen Abbau erzieherischer Autorität die nachwachsende Generation „in die Praxis der Meinungsautorität“ einzuführen und einzuweisen (Fink 1970, S. 206ff.; Schütz 1971, S. 107f.). Der existentielle Begriff des Meinens, den Schütz scharf von jeder Form des Meinens als Vorstufe zum Wissen oder als unverbindliche Stellungnahme unterscheidet, hebt auf die Einsicht ab, dass sich nach der Liquidation jeder Form absoluter Autorität Individuum und Gesellschaft stets risikohaft zu ihrer Zukunft verhalten und verhalten müssen. Die Praxis koexistentialen Meinens sei aber die Beratung. Die Autorität des in der Beratung sich vollziehenden Meinens zeige eine mit allen bekannten Autoritäten nicht vergleichbare Struktur, die in ihrer radikalen Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit gründe. Erziehungstheoretisch stellt sich angesichts der Radikalität solcher Diagnosen allerdings die Frage, ob das nicht pädagogisch, politisch und ethisch am Ende zu einem dezisionistischen Verständnis von Autorität führt, so dass Schleiermachers schon etwas älterer Vorschlag, die pädagogische Autorität allmählich durch das „Ge-

2 Für Bueb ist Erziehung im Wesentlichen Introjektion der äußeren Autorität in die innere des Heranwachsenden. Das scheint mir eine überholte Erziehungsvorstellung zu sein. Instruktiv ist die Kritik des Salem-Schülers Dustin Klinger, die in dem Satz gipfelt: „Bueb muss irgend etwas vergessen haben“ (Klinger 2007, S. 29).

meingefühl“ zu ersetzen, das seinen Maßstab in der Idee des Guten hat, vielleicht doch die bessere Lösung darstellt.

Literatur

- Arendt, H. (1957): Was ist Autorität? In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. Hrsg. Von E. Ludz. München und Zürich: Piper, S. 159–200.
- Arendt, H. (1958): Die Krise der Erziehung. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. Hrsg. Von E. Ludz. München und Zürich: Piper, S. 255–276.
- Arendt, H. (1960): Vita activa oder Vom tätigen Leben. Stuttgart: Kohlhammer.
- Arendt, H. (³1975): Macht und Gewalt. München: Piper.
- Brumlik, M. (1993): Autorität, Arbeitsdienst, Vaterland. Die neuen Erziehungs-Befürworter oder: Der Zeitgeist nimmt sich der Pädagogik an. In Frankfurter Rundschau. 12. März, S. 8.
- Bueb, B. (⁸2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: List.
- Diderot, D. (1751/1989): Autorité politique – Politische Autorität. In: d'Alembert, J./Diderot, D. u.a.: Enzyklopädie. Eine Auswahl. Hrsg. von G. Berger. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 70–75.
- Fichte, J.G. (1798/1971): System der Sittenlehre nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre. Hamburg: Meiner.
- Fink, E. (1970): Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg: Rombach.
- Friedrich, C.F. (1974): Tradition und Autorität. München: List.
- Gadamer, H.-G. (²1965): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- Habermas, J. (1976): Hannah Arendt Begriff der Macht. In: Merkur. Heft 10, S. 946–960.
- Hegel, G.W.F. (1801/1970): Differenz des Fichteschen und des Schellingschen Systems der Philosophie. In: Ders.: Werke in 20 Bänden. Hrsg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel. Band 2. Frankfurt: Suhrkamp, S. 9–138.
- Hegel, G.W.F. (1811/1970): Rede zum Schuljahrsabschluss vom 2. September 1811. In: Ders.: Werke in 20 Bänden. Hrsg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel. Band 4. Frankfurt: Suhrkamp, S. 344–359.
- Hegel, G.W.F. (1830/1970): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaft. Dritter Teil. In: Werke in 20 Bänden. Hrsg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel. Frankfurt: Suhrkamp. Band 10.
- Helmer, K./Kemper, M. (2004): Autorität. In Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. von D. Benner/J.Oelkers. Weinheim und Basel: Beltz, S. 126–145.
- Hentig, H.v. (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München und Wien: Hanser.
- Herbart, J.F. (1806/²1982): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Pädagogische Schriften Bd. 2. Hrsg. von W. Asmus. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heuer, W. (1992): Citizen. Politische Integrität und politisches Handeln. Berlin: Akademie-Verlag.
- Höffe, O. (1993): Politische Ethik im Gespräch mit Hannah Arendt. In: Die Zukunft des Politischen. Ausblicke auf Hannah Arendt. Hrsg. von P. Kemper. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 13–33.
- Horkheimer, M. (1936/1970): Autorität und Familie. In: Ders.: Kritische Theorie. Band 1. Hrsg. von A. Schmidt. Frankfurt: Fischer, S. 277–360.
- Kant, I. (1783/³1975): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Ders.: Werke in sechs Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Band VI. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 53–61.
- Kant, I. (1803/³1975): Über Pädagogik. In: Ders.: Werke in sechs Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Band VI Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 695–761.

- Kant, I. (1934): Handschriftlicher Nachlass. Sechster Band. Moralphilosophie, Rechtsphilosophie und Religionsphilosophie. Ges. Schriften. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Band XIX, Berlin und Leipzig: de Gruyter.
- Kersting, W. (1993): Wohlgeordnete Freiheit. Immanuel Kants Rechts- und Staatsphilosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Klinger, D. (2007): Dr. Bueb ist kein Lackaffe. Aber er unterschätzt unsere Intelligenz. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 18. Januar. Nr. 15, S. 29.
- Klippel, D. (1987): Naturrecht als politische Theorie. Zur politischen Bedeutung des deutschen Naturrechts im 18. und 19. Jahrhundert. In: Aufklärung als Politisierung – Politisierung der Aufklärung. Hrsg. von H.E. Bödecker und U. Herrmann. Hamburg: Meiner, S. 267–293.
- Koch, L. (1996): Wohlgeordnete Freiheit. Rousseaus Bildungsprinzip. In: Seminar: Der pädagogische Rousseau. Band II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Hrsg. von O. Hansmann. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 141–166.
- Locke, J. (1690/1977): Zwei Abhandlungen über die Regierung. Hrsg. von W. Euchner. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Locke, J. (1693/1970): Gedanken über Erziehung. Stuttgart: Reclam.
- Neuhäuser, H. (1993): Autorität und Partnerschaft. Wie Eltern ihre Kinder sehen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Prange, K. (1986): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rabe, H. (2004): Autorität. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 382–406.
- Rothaus, W. (1998): Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg: Carl-Auer.
- Rousseau, J.-J. (1762/1975): Emil(e) oder Über die Erziehung. Paderborn: Schöningh.
- Rousseau, J.-J. (1762/1977): Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. Stuttgart: Reclam.
- Schleiermacher, F. (1820/2000): Vorlesungen 1820/21. In: Ders.: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Band 1. Hrsg. von M. Winkler und J. Brachmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 290–380.
- Schleiermacher, F. (1826/2000): Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: Ders.: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Band 2. Hrsg. von M. Winkler und J. Brachmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütz, E. (1971): Autorität. Ein Traktat. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Seipel, Ch./Rippl, S. (1999): Jugend und Autorität. Ist die Theorie der „autoritären Persönlichkeit“ heute noch ein tragfähiges Erklärungsmodell? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 19, Heft 2, S. 188–202.
- Sternberger, D. (1959): Autorität, Freiheit und Befehlsgewalt. Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Hrsg. von J. Winkelmann. 1. und 2. Halbband. Tübingen: Mohr.

Abstract: Authority has never been seriously questioned by the pedagogical tradition. Since the emergence of pedagogics as an independent theory and science during the 18th century, however, a limited concept of authority has always been in operation, which tried to combine the gradual revocation of authority with an increasing participation and cooperation (1). This shows that pedagogical authority is not a private phenomenon, but rather refers to the public and to public life. Yet, it is exactly this reference which also shows that authority, while excluding control and force, can still not be conceived of without power. Neither a sociological nor a political-theoretical concept of power can satisfactorily grasp this connection (2). A view at the present times reveals that, although authority may be negated in an abstract manner, it cannot really be renounced (3).

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. F. Brüggem, Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 48143 Münster
E-Mail: bruegge@uni-muenster.de

Philippe Foray

Autorität in der Schule

Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie¹

Zusammenfassung: Der Beitrag präsentiert einige zentrale theoretische Überlegungen, die im französischen erziehungsphilosophischen Diskurs zum Thema Autorität in der Schule vorgebracht worden sind. Es werden vier für den schulischen Zusammenhang bedeutsame Autoritätskonzepte diskutiert und verglichen: a) die pädagogische Autorität, verstanden als Möglichkeit, die Schüler zum Arbeiten in der Schulklasse zu veranlassen, b) die disziplinierende Autorität, verstanden als Macht, Grenzen zu setzen, c) die Status- oder Amtsautorität, die aus dem Zusammenspiel der Kompetenzen und Verantwortlichkeiten besteht, die der Rolle der Lehrperson gesellschaftlich zugeschrieben wird, und d) die unpersönliche Autorität der Kultur, welche von der älteren an die jüngere Generation weiter gegeben wird. Die Untersuchung ignoriert die Infragestellungen der Autorität in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht, sondern nimmt sie vielmehr zum Anlass, um zwischen kontingenten Momenten des Rekurses auf Autorität und den Möglichkeiten und Notwendigkeiten, das Autoritätskonzept an den modernen Individualismus anzupassen, zu unterscheiden, und auch um der Frage nachzugehen, inwiefern Autorität nicht einfach eine Konstante der pädagogischen Praxis darstellt.

Vorbemerkungen

In zahlreichen Bereichen des sozialen Lebens – in der Wohnsiedlung, am Arbeitsplatz, in der Paarbeziehung und schließlich in Familie und Schule – stehen unsere Beziehungen zu anderen zunehmend unter dem Einfluss der Überzeugung, dass „alle Menschen gleichartig und gleichwertig“ (Renaut 2004, S. 11; Übers. A.S.) seien. Diese veränderte Sichtweise gilt ebenfalls für die Kinder, wenn auch deren unübersehbarer Abstand zu den Erwachsenen den Prozess der Angleichung verlangsamt. Heute aber ist der Widerspruch zwischen der Ungleichheit der Lehrer- und Lernerrollen und der Gleichheit, die eigentlich alle menschlichen Beziehungen bestimmt, offenkundig geworden. Autorität als eines der besten Beispiele für ungleiche Beziehungen ist von diesem Widerspruch direkt betroffen.

Zu Recht kann man von einer „Krise der Autorität“ in der demokratischen Erziehung sprechen (Renaut a.a.O., S. 19). Renaut liegt richtig, wenn er unterstreicht, dass zwei konträre Lösungen des Problems nicht möglich sind: einerseits die Rückkehr zur traditionellen Autorität, die den Sicht- und Verhaltensweisen der heutigen Auszubildner fremd geworden ist, obwohl der Wunsch nach einer solchen Rückkehr in öffentlichen Stellungnahmen regelmäßig geäußert wird (2004, S. 12), und andererseits die Abschaffung jeder Ungleichheit in der Erziehung, weil dies die Abschaffung der erzieherischen Beziehung selbst bedeuten würde. Es gilt also zunächst anzuerkennen, dass der Sinn

1 Aus dem Französischen von Anne Schürmann.

und der Stellenwert von Autorität heute schwer bestimmbar sind. Anschließend kann über Bedingungen und Grenzen ihres legitimen Einsatzes nachgedacht werden.

1. **Autorität: eine Eigenschaft der Lehrperson**

a) *Autorität als moralische Macht*

Für eine pädagogische und philosophische Doktrin ist es nützlich und legitim, die Frage nach der Autorität mit jener der Erziehungsziele zu verbinden. In den Äußerungen von Lehrenden, besonders wenn sie am Anfang ihres Berufslebens stehen, scheint Autorität mit den Zielen der Erziehung jedoch nichts zu tun zu haben. Sie wird eher an praktische Erwägungen geknüpft (Davisse/Rochex 1998; Barrère 2003). So mag ein Lehrer meinen, er habe Autorität, wenn seine Klasse jeden Arbeitsauftrag ohne zu murren erledigt. Autorität ist demnach, wie Emile Durkheim schon vor langer Zeit geschrieben hat, ein Mittel, die für das schulische Arbeiten erforderliche Disziplin herzustellen (Durkheim 1902/1992, S. 130).

Autorität ist hier nichts anderes als die Macht, Gehorsam durchzusetzen. Allerdings ist sie eine „moralische“ Macht, das heißt eine Macht, die ohne Gewaltanwendung auskommt. Das wiederum heißt, dass sie nur dann wirkt, wenn sie von denjenigen anerkannt wird, über die sie ausgeübt wird. Während Zwang versucht, Menschen wie Sachen zu behandeln, führt Autorität zu einem „einwilligenden Gehorsam“.² „Unter Autorität“, so Durkheim, „muss man den Einfluss verstehen, den jede moralische Kraft auf uns ausübt, die wir als uns überlegen anerkennen“ (1992, S. 25; Übers. A.S.). Einen störenden Schüler aus der Klasse auszuschließen, bedeutet Zwang anzuwenden. Zu erreichen, dass eine Klasse auf bloße Aufforderung hin zu arbeiten beginnt, heißt seine Autorität einzusetzen.

Aus pragmatischer Sicht ist Autorität an die Pflicht der Lehrenden gebunden, den geordneten Ablauf des Klassengeschehens zu garantieren und bei Bedarf zu sanktionieren (Barrère 2003, S. 73). Doch obgleich hier wie in der vorhergehenden Analyse der Begriff der Autorität verwendet wird, geht es inhaltlich um etwas ganz anderes. Selbst wenn eine Sanktion, die nichts weiter als eine einfache mündliche Verwarnung sein kann, nur – wie es Durkheim vorschwebte (1992, S. 147) – an den Wert der Regel erinnert, gegen die verstoßen wurde, findet sie doch immer im Rahmen einer Pflichtbeziehung statt. Wenn aber eine Strafe auferlegt wird, um ein verbotenes Verhalten zu sanktionieren, ist die Sanktion eine Ausübung von Zwang. Es ist also zu unterscheiden zwischen Autorität als Eigenschaft der Person des Unterrichtenden und der Autorität, die dieser kraft seiner Stellung im Schulbetrieb verliehen bekommt und die ihm das Recht zu strafen gibt. Die beiden bisher genannten Formen von Autorität sollten umso weniger verwechselt werden, als sie gegensätzlich wirken: Je mehr man straft, desto weniger Autorität hat man, das ist ein Gemeinplatz. Anders gesagt ermöglicht es gerade die Autorität, die jemand als Person unabhängig von seiner Rolle hat, nicht auf Zwangsmaß-

2 Vgl. „obéissance consentie“ (Durkheim 1992, S. 25).

nahmen zurückzugreifen, zu welchen die statusbedingte Autorität berechtigt. Man könnte sagen, sie befähigt zu einem ökonomischen Gebrauch der Macht.

b) *Autorität, Disziplin und Moral*

Durkheim war der Auffassung, dass Disziplin als Unterordnung unter eine vorgeschriebene Verhaltensregel (1902/1992, 27) einen moralischen Wert an sich habe, sodass Autorität als Mittel, Disziplin zu schaffen, für ihn nicht nur ein einzelner, sondern sogar der Hauptträger der moralischen Erziehung war. Heute denken wir darüber anders, und das ist sicher ein deutlicher Hinweis auf den Graben, der uns von der Zeit Durkheims trennt. Die meisten Lehrenden haben kein moralisches Konzept von Disziplin, sondern einfach ein „instrumentelles“, das zu ihrer Legitimierung vollkommen ausreicht (Prairat 2001, S. 11). Disziplin wird in dem minimalen Maße eingefordert, wie es die Ermöglichung schulischen Arbeitens erfordert.

Der moralische Wert der Disziplin besteht für Durkheim darin, dass sie als grundlegende Praktik der Triebkontrolle und -mäßigung das Zusammenleben in der Gesellschaft überhaupt erst möglich macht (Durkheim 1992, S. 36). Was diese These heutzutage so misslich erscheinen lässt: Sie widerspricht offensichtlich dem Ideal der Partnerschaftlichkeit und der freien Kommunikation, das unsere Vorstellung von demokratischer Erziehung prägt, und verweist darum auf eine Schattenseite der Erziehung und der Autorität, die nicht allein zur Pflichterfüllung anhält, sondern unterdrückerisch Grenzen setzt und Verbote verhängt. Diese zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufgekommenen Ideen hat man in der Folgezeit lang und breit diskutiert. Insbesondere die Untersuchungen Jean Piagets zur moralischen Entwicklung des Kindes, die aufzeigen, wie das Kind nach und nach individuelle Autonomie erreicht, weisen diese negative Dimension der Erziehung zurück und damit auch die Notwendigkeit, Disziplin im Sinne Durkheims einzufordern. Für Piaget entspricht Durkheims Annahme, Kinder müssten von Erwachsenen diszipliniert werden, nur der Beschreibung der ersten Phase der moralischen Entwicklung. Sie sei zudem in sich selbst widersprüchlich, da sie vorgebe, auf dem Weg eines „einseitigen Zwangs“, ein autonomes Individuum formen zu können, das zur „freien Kooperation“ fähig sei (Piaget 1998, S. 36f.). Die Wiederkehr der Frage nach Verboten im Frankreich der achtziger Jahre unter Verweis auf eine andere, von der Psychoanalyse inspirierte Psychologie des Kindes und in Reaktion auf die häufig angeprangerte Herrschaft des tyrannischen Kindes (*l'enfant-roi, l'enfant-tyran*) signalisiert, dass die Debatte noch lange nicht abgeschlossen ist.

c) *Die Prinzipien der Rechtfertigung von Autorität*

Renaut hat darauf hingewiesen, dass Schüler und Lehrer es bis in die sechziger Jahre nicht für notwendig hielten, die Daseinsberechtigung der schulischen Ordnung in Frage zu stellen (2004, S. 21). Diese war selbstverständlich trotz der Langeweile und des Leidens, die für viele Schüler und einige Lehrer mit ihr verbunden waren. Wie man weiß, stellte der „Radau“, der mitunter in manchen Klassen herrschte, die Autorität keinesfalls in Frage. Wie ein mittelalterliches Narrenfest war er vielmehr ein indirektes Zeichen ih-

rer Anerkennung (Prairat 2001, S. 13). Heute ist das zweifellos anders. Ob laut, ob leise, die schulische Ordnung wird regelmäßig in Frage gestellt. Die Autorität ist davon direkt betroffen: Was ermächtigt einen Erwachsenen, Autorität über eine Gruppe Kinder oder Jugendlicher einzufordern, um sie für eine beträchtliche Zeit Dinge tun zu lassen, die nur wenige von ihnen auch von allein tun würden? Die derzeitigen Verhältnisse in der Schule haben diese Frage wohl bei manch einem Lehrer und Schüler aufkommen lassen.

Es gibt auf diese Frage eine klare Antwort: Das Überleben der Gesellschaft hängt von Bildung und Erziehung ab. Diese können deshalb nicht den Eltern und privaten Initiativen überlassen werden, sondern erfordern staatliches Handeln. Doch hält auch diese Antwort allein einer differenzierten Prüfung nicht stand. Einerseits ließen sich ja theoretisch auch andere Formen kollektiver Bildung denken als eine lange Schulpflicht für alle, und andererseits reicht diese klare Position, so gültig sie im Allgemeinen auch sein mag, bei weitem nicht aus, um Skeptiker zu überzeugen. Bei genauerem Hinsehen würde man aber wahrscheinlich keine einheitliche Antwort für das gesamte Schulsystem finden.

In der Primarschule³ ist die Autorität des Lehrers genügend legitimiert: in den Augen der Schüler durch den Abstand zwischen Kind und Erwachsenem und in den Augen des Lehrers durch die fundamentale Bedeutung der zu vermittelnden Fertigkeiten. In der Sekundarschule⁴ sieht das schon anders aus. Die Schüler, die eine allgemeinbildende Oberschule besuchen, haben mehrheitlich eine zweckorientierte Einstellung zu ihrer Schulbildung (Dubet 1991): Die Gymnasiasten beugen sich der Autorität, der sie sich ausgesetzt sehen, weil sie sich der Bedeutung der Schulbildung für ihre spätere gesellschaftliche und berufliche Eingliederung bewusst sind. Die Kompetenz der Lehrenden gilt hier als Quelle der Autorität. Für das *collège* und auch für einige berufsbildende Schulzweige lässt sich das nicht so deutlich sagen. In einem Alter, wo die Autorität der Erwachsenen nicht mehr so selbstverständlich anerkannt wird wie in der Kindheit und wo die berufliche Zukunft noch weit in der Ferne liegt, ist die Rechtfertigung der Autorität der Lehrer oft problematisch. Es ist kein Zufall, dass Disziplinfragen gerade in diesen Schultypen zunehmend an Bedeutung gewinnen.

d) *Funktionsgerechte Autorität und individuelle Autonomie*

Die Auffassung von Autorität als die Macht, sich bei seinen Schutzbefohlenen durchzusetzen, bringt das Eingeständnis mit sich, dass Autorität an sich nicht notwendig ist. Die Mittel, Schüler zum Lernen zu bringen, sind vielfältig. Neben der Autorität ließen sich

3 Die französische Primarschule gliedert sich in zwei Abschnitte: die *école maternelle* (für Zwei- bis Fünfjährige) und die *école élémentaire* (für die Sechs- bis Elfjährigen).

4 Auch das Sekundarschulwesen in Frankreich ist in zwei Abschnitte untergliedert: Nach der Primarschule gehen zunächst alle Schüler gemeinsam ins *collège*, wo es von der *sixième* bis zur *troisième* vier Klassenstufen gibt. Erst im Anschluss daran findet im *lycée*, einer Oberschule für die Sekundarstufe II, eine Differenzierung statt, indem die Schüler allgemein- oder berufsbildende oder technische Oberschulzweige besuchen. Nach drei Jahren (mit den Klassenstufen *seconde*, *première* und *terminale*) kann das Abitur abgelegt werden.

in bunter Folge alternative Mittel nennen: die Qualität der Unterrichtspraktiken, die Freude am Lernen, die Gewohnheiten und schulische Rituale, der Appell an die Vernunft und „die Autonomie“ des Schülers oder schließlich die verschiedenen Arten der „Motivation“, wie die Anerkennung der Notwendigkeit zu lernen, die Überzeugungskraft und der Wunsch, dem Erwachsenen zu gefallen, Drohung und Angst vor Strafe usw. Wahrscheinlich steht im Klassenzimmer niemals ausschließlich ein einziges dieser Mittel im Vordergrund, sondern stets gleichzeitig mehrere.

Auf der pragmatischen Ebene stellt sich die Frage, ob man nicht für einen gewissen Relativismus eintreten sollte, der allen räumlichen, zeitlichen und personenbedingten Faktoren Rechnung trägt: Fragen der Autorität und der Disziplin stellen sich in der *école maternelle* anders als im *lycée*; sie stellen sich auch je nach Schultyp, geographischer Lage der Schule usw. anders. Jeder Lehrer weiß auch, dass Disziplin von Klasse zu Klasse variiert und zeitlichen Schwankungen ausgesetzt ist. Die Wahl der pädagogischen Mittel hängt somit von den Umständen und Personen ab. Autorität wäre demnach dadurch legitimiert, dass sie zufriedenstellende Ergebnisse erzielt und dass nicht einzusehen ist, warum man auf sie verzichten sollte.

Anders liegen die Dinge bei Betrachtung der intellektuellen Tätigkeiten in der Schule. Die Autorität mag ja einen Platz in der erzieherischen Beziehung haben, im Akt des Lernens hat sie prinzipiell keinen. Die Autorität der Lerninhalte kann nicht einfach auf der Autorität des Lehrenden beruhen. Und selbst wenn es sich – besonders bei den jüngsten Schülern – so verhielte, selbst wenn also die Aufgabe des Lehrers durch den Glauben seiner Schüler an den Wahrheitsgehalt dessen, was er ihnen beibringt, erleichtert würde, ist es doch seine Pflicht, dies zurückzuweisen und deutlich zu machen, dass der Wert des Lernstoffes auf seiner inneren Logik beruht und nicht darauf, dass er von einer Autoritätsperson vermittelt wird.

Barrère hat den Widerspruch zwischen dem pädagogischen Ideal, das die Lehrenden von der Beteiligung ihrer Schüler am Unterricht haben, und der Notwendigkeit, die Disziplin in der Klasse aufrechtzuerhalten, verdeutlicht. Die Ausübung von Macht durch den Lehrer läuft zuweilen wichtigen pädagogischen Anforderungen zuwider und die Unterrichtspraxis wirkt implizit mitunter ganz anders als die Schule es explizit beabsichtigt (Barrère 2003, S. 73).

2. Eine Erziehung ohne Autorität und Strafe?

Die Widersprüche zwischen Form und Ziel der Erziehung haben dazu geführt, dass in zahlreichen modernen Erziehungslehren eine Autoritätskritik formuliert wird. So behauptet etwa Jean-Jacques Rousseau in *Emile* (1763/1957), dass Autorität in der Erziehung keinen Platz habe, da sie, so vernünftig sie auch sein möge, das Gegenteil von dem bewirke, was sie bezwecke. Sie sei sogar gerade, weil sie vernünftig sei, kontraproduktiv. Rousseau meint, mit Kindern zu argumentieren, bedeute, mit ihnen eine Sprache zu sprechen, die sie nicht verstünden und sie daran zu gewöhnen, sich mit Worten zu begnügen (Rousseau 1957, S. 72f.). In dem Augenblick, wo der Erzieher meine, er habe

seinen Zögling von den Gründen für seine Anordnungen überzeugt, habe er ihm nur beigebracht, Gehorsam vorzutäuschen, heimlich das Verbotene weiter zu tun und zu lügen, wenn er dabei erwischt werde. Die Autorität sei ganz vergeblich vernunftgeleitet, Kinder lernten hier nur die Kunst des Lügens und die Allmacht der Willkür der Erwachsenen. Was für den Erwachsenen Autorität ist, wird nach Rousseau für das Kind unweigerlich zum Autoritarismus, d.h. die Autorität wird zum Selbstzweck ohne jeden erzieherischen Nutzen.

Neu an Rousseaus Überlegungen ist offensichtlich die Bedeutung, die er der Perspektive des Kindes beimisst. Er zeigt, dass es nicht genügt zu sprechen, um verstanden zu werden, und dass die Asymmetrie der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem zu zahllosen Missverständnissen führt, denen man gar nicht skeptisch genug gegenüberstehen kann. Darum fordert er, die Vokabeln ‚gehorschen‘ und ‚befehlen‘ und mehr noch ‚Pflicht‘ und ‚Schuldigkeit‘ aus dem Wortschatz des Kindes zu streichen (a.a.O., S. 76). Allerdings ist bekannt, dass dieser Verzicht für Rousseau keine Hinwendung zum *laisser-faire* bedeutet: *Emile* ist sicher eines der ersten Erziehungsbücher, das den Erzieher vor den Gefahren des kindlichen Despotismus warnt (S. 74). Rousseau schlägt vor, der trügerischen Autorität die schlichte Kraft vorzuziehen, die moralische Beeinflussung durch die natürliche Notwendigkeit des Zwangs zu ersetzen: „Befehlt ihm nie etwas, was es auch immer sein möge, durchaus nichts! Laßt ihn nicht auf den Gedanken kommen, daß ihr irgendeine Autorität über ihn beansprucht! Er soll nur wissen, daß er schwach ist und ihr stark seid, und daß er in seinem Zustand notwendigerweise von eurer Güte abhängig ist. Das muß er wissen, lernen und fühlen, und er soll frühzeitig auf seinem stolzen Haupt das harte Joch spüren, das die Natur den Menschen auferlegt hat, das schwere Joch der Notwendigkeit, unter das jedes endliche Wesen sich beugen muß. Diese Notwendigkeit aber sehe er immer in den Dingen, den Verhältnissen, niemals in den Launen der Menschen. Der Zwang der Verhältnisse sei der Zaum, der ihn hält, nicht die Autorität“ (1963, S. 77f.).⁵

Natürlich fällt die Autoritätskritik Rousseaus ebenso heftig aus, wenn er sich dem Unterricht widmet. Wenn die Autorität aus dem Bereich der moralischen Erziehung verbannt wird, wird sie es auch aus dem der geistigen Entwicklung. Besonders deutlich wird das an Rousseaus berühmter Kritik an der Schulmeisterei und am Verbalismus: *Emile* soll nichts wissen, „weil ihr es ihm gesagt habt, sondern weil er es selbst begriffen hat; er soll die Wissenschaft nicht lernen, sondern selbst finden. Setzt ihr in seinem Studium jemals die Autorität an die Stelle der Vernunft, so wird er sie nie mehr gebrauchen, sondern der Spielball der Meinungen anderer werden“ (Rousseau a.a.O., S. 174). Rousseau steht mit diesen Ideen am Anfang einer bis heute bestehenden Tradition pädagogischen Denkens und Handelns, die besonderen Wert auf die Eigenaktivität des Schülers legt, da sie eher sein Interesse und seine Lust am Denken weckt anstatt ihn mit Lehren zu überschütten und seine tastenden Versuche und Erfahrungen der schulmeisterlichen Wissensvermittlung vorzieht.

5 Zitiert nach: Jean-Jacques Rousseau, *Emile oder Über die Erziehung*, Paderborn, Ferdinand Schöningh Verlag, 3. Auflage 1963.

Gewiss ließe sich einwenden, dass die im ersten Abschnitt des vorliegenden Beitrages zitierten Lehrer dieser Auffassung nicht unbedingt widersprechen würden. Beide, Rousseau und die heutigen Lehrer, sprechen von der Entwicklung der intellektuellen Autonomie und gehen davon aus, dass Autorität dabei keinen Platz hat, dass sie nicht dazu berufen ist, an die Stelle der Rationalität des Wissens zu treten. Doch ist die Autoritätskritik Rousseaus von größerer Tragweite. Rousseau polemisiert in *Emile* unaufhörlich gegen eine erzieherische Praxis, welche allein darauf hinausläuft, die bestehenden gesellschaftlichen Mängel aufrechtzuerhalten. *Emile* ist nicht allein eine Lehre der pädagogischen Praxis, und die Autoritätskritik, die darin zum Ausdruck kommt, geht weit über die pragmatische Frage der Disziplin und ihrer Durchsetzung sowie der Rationalität der zu erwerbenden geistigen Fähigkeiten hinaus. Sie ist mit dem entschiedenen Willen verbunden, die erzieherischen Praktiken von Grund auf zu ändern und jenen Menschen zu bilden, der imstande ist, ein neuer Bürger im Sinne des zur selben Zeit verfassten *Contrat social* zu werden.

Wie der französische Philosoph Marcel Gauchet richtig angemerkt hat (2002a/1985), kommt mit *Emile* eine zentrale Dimension der demokratischen Gesellschaften zum Ausdruck, nämlich die zunehmende Bedeutung, die dem Individuum – zu Lasten traditioneller Zugehörigkeiten – beigemessen wird. Die Aufwertung der Kindheit kann man thematisch von den Überlegungen Rousseaus bis zu jenem pädagogischen Slogan verfolgen, der den französischen Lehrern 1989 empfahl, „das Kind ins Zentrum des Bildungssystems“ zu stellen. Dennoch wäre es wohl übertrieben, die Entwicklung der Erziehung ausschließlich auf die hier vorgestellten pädagogischen Überlegungen zurückzuführen, zumindest aber spiegelt die erzieherische Praxis diese Vorstellungen noch heute wider.

Renaut ist zuzustimmen, wenn er äußert, dass die Entwicklung zu vermehrter Partnerschaftlichkeit keineswegs zu bedauern ist. Er meint, dass wir die Härte früherer Erziehungsmaßnahmen häufig schon vergessen haben (2004, 159ff.). Warum sollten wir uns also nach der „guten alten Zeit“ zurücksehnen? Allerdings ist es nicht leicht oder vielleicht gar nicht möglich, die Frage nach der Autorität wegzuschieben. Wer die Autorität in der Erziehung abschaffen will, muss v.a. zeigen, dass sie nicht einfach eine Form der Autorität durch eine andere ersetzt wird.

3. Die statusbedingte Autorität des Lehrers

Ein grundlegenderer Einwand besteht im Hinweis, dass der Verlust der Autorität im schulischen Alltag keinesfalls mit einem Gewinn an Freiheit für die Schüler einhergeht. Der Wandel im Umgang mit den Kindern, so Gauchet (2002a), ließe sich an zwei Aspekten festmachen: am Bewusstwerden des kindlichen Andersseins einerseits und an der Bestätigung des Kindes als Rechtsperson andererseits. Für den Autor sind diese beiden Leitlinien, wie auch immer der zwischen ihnen bestehende Widerspruch geartet sein möge, von Dauer, weil sie fest in den Grundsätzen des modernen demokratischen Individualismus verankert seien. Gauchet stellt also ebenfalls fest, dass sich die Frage der

Autorität, was auch immer an Wünschen und Forderungen dazu geäußert werde, heute nicht mehr in gleicher Weise stellt wie früher: Von dem Augenblick an, wo das Kind als freies Wesen und seine Erziehung als Hilfestellung bei der Erlangung von Autonomie aufgefasst würden, werde die Ausübung von Autorität gezwungenermaßen fragwürdig. Es komme zu einer Kritik der „autoritären“ Erziehung und zu einer „Liberalisierung“ der Beziehung zwischen Erzieher und Zögling. Der springende Punkt aber sei, dass dieses veränderte Verhältnis der Gesellschaft zur Kindheit „nicht allein den freien Ausdruck einer Besonderheit in Gang hält. Es fordert und begründet zudem die Ausweitung der Übernahme von Erziehungsaufgaben, die Erweiterung der grundsätzlichen Macht, die dem Bildungsgeschehen innewohnt“ (Gauchet 2002a, S. 131; Übers. A.S.), kurz: es bedeutet einen größeren Zugriff der Erziehung auf die Kindheit.

Diese Behauptung lässt sich mit dem Verweis darauf stützen, dass sich die Dauer der Schulzeit seit der Zeit der autoritären Schule am Anfang des 20. Jahrhunderts bis zum Bildungsliberalismus im beginnenden 21. Jahrhundert durchschnittlich verdreifacht hat (MEN 2002, S. 18). In diesem Sinne ginge es an der Realität vorbei, wenn man nur die Lehrer-Schüler-Beziehung und den Wandel der Autorität ins Auge fasste. Die Bildungsrealität zeichnet sich im Wandel der Autorität *und* in der Ausweitung des Bildungssystems zugleich ab, d.h. auch in der Kontrolle, welche die Gesellschaft über die neuen Generationen ausübt.

Die Dauer der Schulzeit nimmt keineswegs zufällig mit der Abnahme traditioneller Unterrichtspraktiken zu. Beides widerspricht sich nicht und findet gezwungenermaßen gleichzeitig statt: Wenn die Erzieher zugunsten größerer Eigeninitiative der Kinder Autorität abgeben, wird das zwangsläufig durch eine Ausweitung der sozialen Einbindung der neuen Generationen ausgeglichen, d.h. durch eine Verlängerung der Schulzeit. Je überzeugter eine Gesellschaft von der Unvorhersehbarkeit der Zukunft ist, desto stärker muss sie auf die Autonomie der künftigen Erwachsenen setzen. Und umso mehr muss sie davon ausgehen, dass ihr Überleben von Bildung abhängt. Aus diesem Grund geht der Rückgang der erzieherischen Autorität mit dem zunehmenden gesellschaftlichen Einfluss auf die Kindheit einher. In den beiden nur scheinbar gegensätzlichen Phänomenen kommt dieselbe soziale und politische Notwendigkeit zum Ausdruck.

1970 haben Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron in *La reproduction*⁶, Frankreichs berühmtestem Werk zur Bildungssoziologie, die Bedeutung der statusbedingten Autorität hervorgehoben. Allerdings hatte ihre Untersuchung eine völlig andere Ausrichtung. Für die Autoren ging es nicht nur darum, das Bestehen einer statusbedingten Autorität bloß festzustellen, sondern diese theoretisch zu verurteilen. Bourdieu und Passeron schreiben der Autorität des Lehrers, die an die „Autonomie“ der Institution Schule gebunden sei, eine präzise ideologische Funktion zu: Sie diene dazu, die Herrschaft zu verbergen, die dem erzieherischen Handeln zugrunde liege.

Man hat in Frankreich nach den sozialen Protesten vom Mai 1968 lange kaum mehr über den Stellenwert der Autorität in der Erziehung nachgedacht hat. Wahrscheinlich

6 Vgl. *Die Illusion der Chancengleichheit* 1971 bzw. *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt* 1973.

hat auch *La reproduction*, erstmals 1970 erschienen, zu diesem Schweigen beigetragen. Umgekehrt kann man vielleicht das erneute Nachdenken über Autorität in den letzten Jahren auch darauf zurückführen, dass man sich in Frankreich mittlerweile weitgehend von der Schule der kritischen Soziologie, wie sie besonders von Bourdieu entwickelt wurde, distanziert hat. In den neunziger Jahren beharrten Forschungsarbeiten entsprechend auf den „paradoxen Erfolgen“ von Schülern, die nach soziologischen Theorien wie der von Bourdieu und Passeron normalerweise hätten zum Scheitern verurteilt sein müssen (Charlot/Bautier/Rochex 1992), oder sie beschäftigten sich mit der subjektiven Erfahrung der Schüler und meinten, dass diese nicht auf einen Zug im Spiel der Positionen sozialer Herrschaft reduziert werden könne (Dubet 1991).

Es versteht sich von selbst, dass die Gültigkeit der Theorie Bourdieus und Passerons im Hinblick auf die Autorität abhängig ist von der Gültigkeit der Thesen, Erziehung sei nichts als die Reproduktion der Herrschaftsverhältnisse und die Bildungsinhalte seien ein Spiegelbild „kultureller Willkür“. Wenn man sich jedoch von diesen beiden Thesen löst, wird es zugleich möglich und nötig, über die Frage der Autorität neu nachzudenken. Die erzieherische Autorität *kann* die Rolle spielen, die Bourdieu und Passeron ihr zugeschrieben haben. In der Ausübung von Autorität jedoch nur diese ideologische Funktion zu sehen, ist ein reduktionistischer Standpunkt. Dasselbe gilt für die These Bourdieus und Passerons zu Bildung und Kultur. Wenn man mit Durkheim darin übereinstimmt, dass die von der Erziehung erfüllte Funktion sozialer Reproduktion sich nicht auf die Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen reduzieren lässt, sondern von kollektivem ebenso wie von individuellem Interesse ist, kann man die Reduzierung von Bildung und Kultur auf reine Willkür nicht akzeptieren. Bildung und Kultur ermöglichen es Individuen auch, sich in der Welt zurechtzufinden, und die Frage nach der Autorität muss unter diesem Aspekt neu überdacht werden.

4. Die unpersönliche Autorität der Kultur

Gauchet hat die Frage nach der Autorität knapp und eindrucksvoll beantwortet: „Autorität ist immer da“, schreibt er, „Erziehung gibt es, weil es Autorität gibt“ (2002b, S. 37). Hier fällt zunächst die Verdrehung des Blickwinkels auf: Nicht das Faktum Erziehung führt zu einem Nachdenken über Autorität, sondern umgekehrt die ohnehin wirkende Autorität zur Frage nach der Erziehung. Der Autor unterstreicht die Bedeutung der Gesellschaft als Quelle aller Autoritäten, die im sozialen Feld zugegen sind und denen Kinder und Jugendliche unterworfen sind: So werden ja beispielsweise häufig die schulische Autorität und die Entfernung der Schule vom Leben angeprangert; aber ist es nicht eine „höhere soziale Autorität“, die Autorität mancher Medien oder charismatischer Meinungsführer, die diese Kritik überhaupt erst ermöglicht, indem sie „die Autorität des Lehrers in den Augen ihrer Schüler“ für ungültig erklärt? Ist es, mit anderen Worten, nicht müßig zu glauben, man könne der Autorität ein für allemal entkommen? Müsste die Frage nicht vielmehr lauten, mit welcher Form von Autorität die Schüler konfrontiert werden sollten? Und wenn gesellschaftliche Autoritäten faktisch und unausweich-

lich vorhanden sind, wie sollte dann schulische Autorität aussehen, um ein Gegengewicht zu ihnen zu bilden? Wenn es Autorität gebe, so Gauchet, liege das daran, dass „man im erzieherischen Prozess mit dem konfrontiert wird, was sich einem par excellence aufdrängt, ohne dass man es gewählt hat, mit der Kultur, in die man hineinwachsen muss, die einem vorausgeht, einen umhüllt und von allen Seiten beherrscht“ (a.a.O., S. 25). Der Autor fasst *culture* offenbar weder als kulturelles Erbe im Sinne einer Autorität der volkstümlichen oder gelehrten Traditionen auf noch betrachtet er sie klassisch als Gesamtheit der künstlerischen, literarischen (etc.) Werke, die man kennen sollte, wenn man nicht als ungebildet gelten möchte. Wenn Gauchet schreibt, Kultur sei das, „was sich einem par excellence aufdrängt, ohne dass man es gewählt hat“ (ebd.; Übers. A.S.), das, was „einem vorausgeht, einen umhüllt und von allen Seiten beherrscht“, meint er damit die Gesamtheit der Ausdrucksmittel und sprachlichen Kommunikation oder die symbolische Welt der Bedeutungen. Die Autorität der Kultur ist die *Autorität der Sprache*: „Der Mensch muss erzogen werden, vor allem weil er in einer Kultur lebt, genauer gesagt in einer Sprachkultur“ (ebd.; Übers. A.S.).

Ist es wirklich begründet, in diesem Fall von Autorität zu sprechen? In *La fin de l'autorité* hebt Renaut hervor, Autorität im Allgemeinen könne die Macht, die sie beanspruche, nur unter der Bedingung „steigern“, dass sie an eine Form von „Transzendenz“ gebunden sei, und er nennt drei solcher Formen: die göttliche Herkunft, die natürliche Ordnung der Dinge und die Macht der Überlieferung (2004, 46ff.). Gewiss passt keine dieser Formen im hier angedeuteten Fall. Denn die Sprache ist unsere Zeitgenössin und man muss sie sich persönlich aneignen. Es gibt keine Bedeutungen außerhalb des Geistes, der ihr Träger ist und der sie in zufälligen einzelnen Sprechakten aktualisiert. Aber zugleich lässt sich nicht leugnen, dass die Sprache vor uns da war. Wir erhalten sie von unseren Vorgängern, verwahren sie als Treuhänder und müssen sie unsererseits weitergeben. So gesehen wäre es sinnvoller von „Vorausgehen“ – „*précédence*“ – als von „Transzendenz“ – „*transcendance*“ – zu sprechen, und man könnte von der Sprache im Sinne Gauchets etwa dasselbe sagen, was Hannah Arendt über die „Welt“ der Menschen gesagt hat: „[D]as weltliche Gemeinsame liegt außerhalb unserer selbst, wir treten in es ein, wenn wir geboren werden, und wir verlassen es, wenn wir sterben. Es übersteigt unsere Lebensspanne in die Vergangenheit wie in die Zukunft; es war da, bevor wir waren, und es wird unseren kurzen Aufenthalt in ihm überdauern. Die Welt haben wir nicht nur gemeinsam mit denen, die mit uns leben, sondern auch mit denen, die vor uns waren und denen, die nach uns kommen werden.“ (Arendt 1983, S. 54). Gerade weil die Welt der Vergangenheit entstamme, müsse sie an künftige Generationen weitergegeben werden, um erhalten und umgestaltet zu werden. Sollte es also angebracht sein, von einer Transzendenz der Welt und der Kultur zu sprechen, kann das nicht im religiösen Sinne einer vertikalen Transzendenz gemeint sein, sondern gewissermaßen horizontal im Sinne eines zeitlichen Vorausgehens; ohnehin ist dies die einzige Bedeutung, die der säkularisierten modernen Erziehung gemäß ist.

Hannah Arendt wusste schon 1958, dass diese Auffassung von Autorität ein erhebliches Problem birgt: „Das Problem der Erziehung in der modernen Welt liegt darin, daß sie der Natur der Sache nach weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten kann,

obwohl sie in einer Welt vonstatten geht, die weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten ist“ (1994, S. 275). Für sie bestand die einzig denkbare Lösung darin, sich für den Erhalt der relativen Unabhängigkeit des Bildungs- und Erziehungswesens von sonstigen politischen und sozialen Entwicklungen einzusetzen. Sicher kann diese Unabhängigkeit niemals vollständig sein und zwar vor allem wegen der großen Bedeutung, welche die Gesellschaften der Gegenwart der Bildung und Erziehung beimessen. Aber vielleicht genügt eine relative Unabhängigkeit, eine Unabhängigkeit der Schule von gesellschaftlichem Druck, die durch die Abhängigkeit von politischen Gesetzen gewährleistet wird: So kann die Schule, ohne soziale Entwicklungen ignorieren zu können, ein Ort des Bildungserwerbs bleiben und eben dadurch ein Gegengewicht zu gesellschaftlichen Autoritäten bilden, die mit ihr konkurrieren.

Fazit

Am Ende dieser Überlegungen seien zusammenfassend die verschiedenen „konzeptuellen Erweiterungen“ rekapituliert:

Einerseits geht es um eine Erweiterung hinsichtlich des Ortes, an dem die Frage nach der Autorität gestellt wird. Die Frage stellt sich innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung. Im ersten Teil dieses Beitrages wurde gezeigt, dass Autorität auf pragmatischer Ebene unabhängig von anderen Fragestellungen analysiert werden kann. Dennoch beschränkt sich die Bedeutung der Autorität nicht auf diese erste Ebene. Zwei weitere Aspekte wurden berücksichtigt: die gesellschaftspolitische Ebene der *statusbedingten Autorität* und die *Autorität der Kultur*, verstanden als *Autorität der Sprache*.

Eine zweite konzeptuelle Erweiterung führt von einer *präskriptiven* zu einer *deskriptiven* Haltung. Erstere findet sich auf der pragmatischen Ebene der erzieherischen Beziehung: Ist Autorität pädagogisch achtens- oder verdammenswert? Wenn sie achtenswert ist, wie kann man sie erlangen? Und wodurch kann man sie ersetzen, wenn sie verdammenswert ist? Ich halte es, wie gesagt, für möglich, in dieser Frage einen gewissen pädagogischen Relativismus zu vertreten.

Dieser Standpunkt führt zu *einer dritten konzeptuellen Erweiterung: von einer pädagogischen zu einer gesellschaftspolitischen Überlegung.* Je nachdem, ob die eine oder andere Ebene betrachtet wird, hat das Konzept der Autorität einen anderen Sinn und eine andere Gültigkeit. Es wurde betont, dass nicht eine Reflexionsebene gegen die andere ausgespielt werden, sondern vielmehr die Pluralität der Standpunkte und die Gültigkeit jedes Konzepts in seinem jeweiligen Zusammenhang anerkannt werden sollte.

Eine vierte Erweiterung betrifft schließlich *das Konzept der Autorität selbst.* Diese wurde eingangs definiert als *Macht, Gehorsam durchzusetzen, ohne auf Zwangsmaßnahmen zurückzugreifen.* Anschließend wurde sie als *Status des Lehrers* betrachtet und damit als gebunden an dessen Stellung in der Institution Schule, schließlich als *Autorität der Sprache oder der Kultur*, d.h. als *dem Individuum vorausgehende symbolische Welt.* Diese letzte Vorstellung ist für die Lehrenden mit dem Erziehungsauftrag verbunden, den Kindern den Eintritt in die verstehbare Welt der Bedeutungen zu ermöglichen.

Literatur

- Arendt, H. (1983): *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München: Piper (Original 1958).
- Arendt, H. (1994): *Die Krise in der Erziehung*. In dies.: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München: Piper, S. 255–276 (Original 1958).
- Barrère, A. (2003): *Que font-ils en classe? De l'interaction du travail*, Le Télémaque, Caen: Presses universitaires, pp. 65–79.
- Bourdieu, P./Passeron, J.C. (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Charlot, B./Bautier, E./Rochex, J.Y. (1992): *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Colin.
- Davisse, A./Rochex, J.Y. (1998): „Pourvu qu'ils m'écouentent...“. *Disciplines et autorité dans la classe*. Le-Perreux-sur-Marne, CRDP de l'Académie de Créteil.
- Dubet, F. (1991): *Les lycéens*. Paris: Seuil.
- Durkheim, E. (1992): *L'éducation morale*. Nouvelle édition. Paris: PUF, collection Quadrige (Original 1902).
- Durkheim, E. (1993): *L'éducation, sa nature et son rôle*. In ders.: *Education et sociologie*. Paris: PUF, collection Quadrige, S.41–68 (Original 1911).
- Gauchet, M. (2002a): *L'école à l'école d'elle-même*. In ders., *La démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard, collection Tel, pp. 109–169 (Original 1985).
- Gauchet, M. (2002b): *Démocratie, éducation, philosophie*. In M. C. Blais, M. C. Gauchet & D. Ottavi (Hrsg.): *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris: Bayard, pp. 11–42.
- MEN (Ministère de l'éducation Nationale) (2002): *L'état de l'école*. N°12, octobre 2002.
- Piaget, J. (1998): *Les procédés de l'éducation morale*. In ders.: *De la pédagogie*. Paris: Odile Jacob (Original 1930).
- Prairat, E. (2001): *Sanction et socialisation*. Paris: PUF.
- Renaut, A. (2004): *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion, coll. Champs.
- Rousseau, J.-J. (1957/1763): *Emile*. Paris: Édition classiques Garnier.

Abstract: *The author presents some of the crucial theoretical considerations brought forth in the French educational-philosophical discourse on the subject of authority in school. He discusses and compares four concepts of authority that are pertinent to the school context: a) pedagogical authority, conceived of as a possibility to get the students to work in the classroom, b) disciplinary authority, seen as the power to set limits, c) status-related or official authority, which is based on the combination of competences and responsibilities attributed to the role of the teacher by society, and d) the impersonal authority of culture passed on by the older to the younger generation. The study does by no means ignore the questioning of authority during the second half of the 20th century, rather, it uses this phenomenon to differentiate between contingent moments of recourse to authority and the possibilities and necessities of adapting the concept of authority to modern individualism; furthermore, the author asks in how far authority has simply always been a constant in the pedagogical practice.*

Anschrift des Autors:

Dr. Philippe Foray, Sciences de l'éducation, Faculté des sciences humaines et sociales, Université Jean Monnet, 35, rue du Onze Novembre, 42023 Saint-Étienne, France
E-Mail: philippe.foray@univ-st-etienne.fr

Denis Kambouchner

Pädagogische Autorität und die Sinnkrise des schulischen Lernens*

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht die Beziehung zwischen der „krisenhaften“ Situation, in welcher sich die pädagogische Autorität befindet, und den kollektiven Repräsentationen des Wissens, der kulturellen Normen und dem „Preis“ ihrer Aneignung und der Werte, die damit zum Ausdruck kommen. Die deutlichsten Indizien für die Krise der pädagogischen Autorität zeigen sich im Unterricht auf der Sekundarstufe, deren Fachlehrer alltäglich mit Gleichgültigkeit, mangelndem Respekt und aggressivem Verhalten auf Seiten der Schülerschaft zu kämpfen haben. Der Beitrag kreist um die zentrale Frage, wie und unter welchen Bedingungen in unseren Gesellschaften die intellektuellen und allgemein anerkannten kulturellen Normen in den schulischen Institutionen, insbesondere im Unterricht der Sekundarstufe, ohne welche die Wirksamkeit der Bildungssysteme nicht sicher gestellt ist, gestärkt und aufrecht erhalten werden können.

1. Das Ermessen einer Krise

Man kann heutzutage kaum mehr über pädagogische Autorität sprechen, ohne eine gewisse Krise dieser Autorität zu erwähnen, die in zahlreichen Gesellschaften erkennbar ist und zu der man sich in irgendeiner Form verhalten muss. Zunächst wird man sich vor allzu radikalen Formulierungen hüten müssen: Die gegenwärtige Krise der pädagogischen Autorität ist weder geopolitisch noch soziologisch betrachtet noch auch nur auf der institutionellen Ebene selbst überall gleichermaßen ausgeprägt und omnipräsent. Die bei weitem deutlichsten Anzeichen dafür sind seitens der Schüler die Respektlosigkeiten, Beleidigungen und Gewalttaten gegenüber Lehrern und Betreuern ebenso wie auf der anderen Seite die Unfähigkeit dieser Lehrer und Betreuer, bei den Schülern ein nonverbales und verbales Verhalten zu erreichen, das vereinbar ist mit einem zusammenhängenden Unterrichtsgespräch oder auch nur mit dem entspannten Ablauf irgendeines pädagogischen Programms. Doch gibt es auch weniger offenkundige Indizien für die Krise: das sich mehrende Fernbleiben vom Unterricht, die Nichtabgabe eingeforderter Aufgaben bzw. gezielte Schlamperei bei ihrer Bearbeitung oder auch im Klassenzimmer die Einnahme einer mehr oder weniger ostentativ passiven Haltung, die durchscheinen lässt, dass nichts oder beinahe nichts von dem, was der Lehrer zu sagen hat, der Kenntnisnahme wert ist.

Schon bei dieser ersten Annäherung erweist sich die pädagogische Autorität als durch verschiedenste Faktoren bedingt, wie etwa die allgemeinen Einschulungsbedingungen, die persönlichen Eigenschaften des Lehrers, den Führungsstil der Schulleitungen und den moralischen Einfluss der Eltern oder anderer Bezugspersonen auf die Schüler. Die Betrachtung legt zunächst nahe, dass die Krise der pädagogischen Autorität

* Aus dem Französischen von Anne Schürmann

auf unschwer zu bestimmende soziokulturelle Bedingungen zurückgeführt werden kann und dass im Unterricht nicht ihre Ursache zu suchen ist, sondern ihre Auswirkungen. Demonstrieren lässt sich das leicht, wenn man die zahllosen Aussagen heranzieht, in denen Lehrer aller Fächer der beiden Sekundarstufen davon berichten, dass sie oft schon beim ersten Kontakt mit einer Klasse das Gefühl haben, sich in einem Raubtierkäfig zu befinden und heimlich belauert oder sogar offen herausgefordert zu werden, bevor sie überhaupt nur ein Wort gesagt haben. In einigen anderen Fällen zeugen ihre Aussagen eher von einer schier unerträglichen Apathie der Schüler, doch passt diese Apathie ins System der Verhaltensauffälligkeiten ebenso wie die Aggressivität, deren einzige Alternative sie zu sein scheint. In beiden Fällen findet die Krise einen einfachen und unanfechtbaren Ausdruck in der *Einsamkeit des Lehrers*. Natürlich gelingt es auch hin und wieder einzelnen Lehrern, die Raubtiere im Käfig zu bändigen, und es ist wohlbekannt, dass angesichts besonders schwieriger Schüler der demonstrative Zusammenhalt des pädagogischen Teams in der Schulöffentlichkeit entscheidend zur Durchsetzung einer gewissen Form von Ordnung beiträgt. Doch diese Notwendigkeit, kollektives Einvernehmen zu demonstrieren oder einen – per definitionem seltenen – persönlichen Faktor einzusetzen, zeugt davon, dass es im Laufe der Jahrzehnte deutlich schwieriger geworden ist, in einer Gruppe unvorbereiteter Schüler pädagogische Autorität aufzubauen.

Diese Bilanz bleibt, wie auch immer es um ihre soziologische Gültigkeit bestellt sein mag, unvollständig. Es ist wohl nicht falsch, den Ursprung der Krise, um die es hier geht, in einer neuen Unstimmigkeit zwischen den Erwartungen der Familien und der Schulen zu sehen, einer Uneinigkeit, die zunächst in vielen Fällen darauf zurückzuführen ist, dass beide keine gemeinsame Sprache sprechen und nicht miteinander ins Gespräch kommen. Es lohnt sich, diese Misstöne ausführlich und in all ihren Facetten zu untersuchen und, da es sich um Erwartungen handelt, vor allem auch jene Stimmungslage nicht auszusparen, in der aus Verzweiflung oder entmutigter Schwarzmalerei nichts mehr erwartet wird. Wenn es aber ansteht, in dieser Art Teufelskreis, in dem wir uns befinden, einen Hauptverantwortlichen zu ermitteln, wird dieser stets eher in der Institution Schule als in den Familien zu suchen sein, d.h. in der „Zivilgesellschaft“. Wo die Krise der pädagogischen Autorität andauert oder sich verschärft, mangelt es an einem zugleich starken und positiven Image der Institution Schule als einer Einrichtung, die einen bedeutenden Einfluss auf die ihr anvertrauten jungen Menschen hat.

Es soll nicht suggeriert werden, in unseren Gesellschaften sei zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt ein „zugleich starkes und positives Image“ der Institution Schule aufgebracht und gepflegt worden, das dann unter dem Einfluss irgendeiner böartigen Ursache wieder verloren gegangen wäre. Über die notwendigerweise gebrochene Wahrnehmung der Institution hinaus, die sich für Lehrer, Schüler und deren Umgebung (Eltern und die Zivilgesellschaft im Allgemeinen) jeweils anders darstellt, stößt man hier auf die variable Definition des „Positiven“, die etwa Maßstäbe aus dem Bereich der Leistung und Effizienz oder Werte abdecken kann, die auf Bequemlichkeit zielen (Schule soll Spaß machen usw.). Der Vergleich mit vergangenen Epochen kann lediglich der Stütze einer Hypothese folgender Art dienen: Obwohl die Institution Schule alles in al-

lem freundlicher und einladender geworden ist (zumindest in mancherlei Hinsicht), hat *das verbreitete Bild von dieser Institution an Kraft und an positivem Wert verloren*.

Der Fall Frankreichs bleibt hier paradigmatisch: Obschon sehr große Bemühungen aufgewendet wurden, um die schulischen Strukturen zu verbessern und „das Kind ins Zentrum der Schule zu rücken“ (so ein lange gepflegter Slogan), scheint ein positives Image der Institution Schule – als Lehranstalt und nicht nur als Ort des Gruppenlebens – allein bei „guten Schülern“ verbreitet zu sein, deren Schullaufbahn von Anfang an unproblematisch verläuft. Für alle anderen bleibt die Schule als solche unabhängig davon, auf wie viel Menschlichkeit oder Verständnis sie bei Lehrern und Betreuern stoßen, zumindest ab der Sekundarstufe ein Ort leerer Reden und zugleich ein unerbittliches Instrument der Berufsorientierung und Selektion. Das mit dieser doppelten Ausrichtung des Bildungssystems verknüpfte negative Bild oder Gefühl überlagert fast unvermeidlich die Bearbeitung der gestellten Aufgaben sowie die übrigen Momente des Schullebens.

Wie lässt sich unter den heutigen Bedingungen ein zugleich starkes und positives Image der Schule erreichen? Insofern als diese Frage konkret betrachtet auch die nach den Mitteln gegen Schulversagen oder nach einer erfolgreichen Einbindung der Schüler in die schulische Ordnung beinhaltet, hatten die in den letzten Jahrzehnten gegebenen Antworten oftmals entweder mit der „Öffnung“ der Schule gegenüber dem sozialen Leben oder mit pädagogischer Individualisierung und Differenzierung zu tun. Doch ohne dass hier den entsprechenden Arbeiten jede Form von Bedeutung oder Nutzen abgesprochen werden soll, ist es gleichwohl zweifelhaft, ob die eine oder andere der genannten Optionen den Schlüssel zur Lösung des Problems bilden konnte. So unterschiedlich die zwei Vorschläge auch erscheinen mögen, zielten doch beide darauf, den – der Institution Schule eigenen – normativen Charakter so umzumodeln, dass er unsichtbar oder ungreifbar würde, der erste Vorschlag durch die Annäherung des Schulwissens an praktisches Alltagswissen, der zweite durch die Auflösung der institutionellen Anforderungen in eine Vielzahl individualisierter Anweisungen. Die Grenzen solcher Bemühungen sind jedoch umso unverkennbarer, als unter im Großen und Ganzen als stabil geltenden Bedingungen die dem Bildungssystem zufallende Funktion der Berufsorientierung und Selektion weiterhin auf objektiv unerbittliche Weise erfüllt wird.

2. Der Beitrag der Pädagogik: Sinn, Horizont, Gegenstand

Es ist in Frankreich üblich geworden, von einer „Sinnkrise des schulischen Lernens“ zu sprechen, die sich etwa folgendermaßen äußert:

- (a) Die Schüler verstehen die in den Schulbüchern verwendete und von den Lehrern aufgegriffene Sprache nicht oder nur teilweise; das betrifft besonders die Aufgabenstellungen.
- (b) Ebenso wenig verstehen die Schüler, warum man sie so viel Zeit mit diesem oder jenem Unterrichtsgegenstand oder bei dieser oder jener Tätigkeit verbringen lässt oder warum sie plötzlich aufgefordert werden, von der einen Frage oder Tätigkeit zur anderen überzugehen.

- (c) Selbst wenn sie die an sie gerichteten Arbeitsanweisungen wörtlich verstehen, erfassen die Schüler nicht, was wirklich von ihnen erwartet wird, genauer gesagt, sie verstehen nicht, warum man von ihnen eben das erwartet, was unter diesen oder jenen Umständen als Erwartung genannt wird.
- (d) Diese Willkür scheint für die Schüler die Schulzeit insgesamt oder teilweise zu definieren und zu charakterisieren.

Die angeführten Punkte beschreiben eine Lage, in der die Schüler für den ihnen zuteil werdenden Unterricht und das für sie konzipierte pädagogische Programm unempfindlich bleiben. Die „Sinnkrise“ ist so betrachtet nichts anderes als eine Spielart der Krise der pädagogischen Autorität auf intellektueller Ebene, und als solche ist sie hier von Interesse.

Auf die Frage, ob die Ratlosigkeit der Schüler sich eher auf die „klassischen“ oder die neu eingeführten Lerninhalte und Arbeitsformen bezog, kann keine einfache Antwort gegeben werden, da diese Antwort unterschiedlich ausfällt, je nachdem welcher Schul- oder Studienabschluss angesteuert wird. Es ist völlig normal, dass am Ende der Sekundarstufe II in den allgemeinbildenden Schulen die Schüler nicht mehr weiter wissen, wenn sie einen literarischen oder philosophischen Aufsatz schreiben sollen, da nichts wirklich dafür getan wurde, um sie mit der entsprechenden sprachlichen und rhetorischen Kompetenz auszustatten, und schon gar nichts, um ihnen die für diese Übung erforderliche selbstbewusste subjektive Haltung zu ermöglichen. Im Gegenzug kann man wohl dreißig oder vierzig Jahre nach den wichtigsten Reformen ohne böswillige Hintergedanken behaupten, dass die Ursachen für Schulversagen zu Beginn des *collège* in einer zu spärlichen Aktualisierung der Lerninhalte und Arbeitsformen zu suchen sind.

Insofern als sich die „Krise des schulischen Lernens“ bei den Schülern als ein anhaltendes Gefühl von Willkür äußert, bleibt es legitim, zwei Formen von Willkür zu unterscheiden: einerseits die *kulturelle Willkür*, die von der kritischen Soziologie beschrieben worden ist und die grundsätzlich *jedes* Bildungssystem, vorzugsweise aber das – eine bestimmte Form von Kultur und *Habitus* aufwertende – Sekundarschulwesen der bürgerlichen Demokratie kennzeichnet, und andererseits die *pädagogische Willkür*, die in unbedachten Entscheidungen hinsichtlich der Programme und Methoden zum Ausdruck kommt. Und da zu Beginn des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts die Kritik am Unterricht des bürgerlichen Zeitalters zuweilen einen Reformeifer ausgelöst hat, dessen klarstes Ergebnis noch die Revision der Lehrinhalte und des didaktischen Vokabulars war, kann man gerechterweise sagen, dass sich die pädagogische Willkür vielmehr als Reaktion auf die vermeintliche „kulturelle Willkür“ entwickelt hat, als dass sie mit ihr einher gegangen wäre.

Das Bedürfnis nach einer neuen Strukturiertheit im Unterricht, das im Widerspruch zu einer Tendenz zur Zerstreuung, Zersplitterung und unkontrollierten Aufspaltung der Unterrichtsgegenstände steht, hat sicherlich in die zahlreichen Versuche hineingespielt, in Frankreich eine „gemeinsame Schulbildung“ zu fördern. Diese „gemeinsame Bildung“, die grundsätzlich allen Schülern einer Altersgruppe in Aussicht gestellt wurde, sollte der Gesamtheit der Kenntnisse und Fertigkeiten entsprechen, die von jedem Einzelnen nach dem Absolvieren der Schulpflicht (also am Ende der Sekundarstufe I) ein-

gefordert werden konnte. Den funktionalen Aspekt überlagerte dabei eine politische Dimension, indem nämlich behauptet wurde, die Schulpflicht brächte eine Stärkung des sozialen Zusammenhalts zwischen Schülern aus gänzlich heterogenen Bevölkerungsschichten mit sich (vgl. Meirieu & Guiraud 1997; Kambouchner 2000). Die entsprechenden Unternehmungen sind schließlich in einen Gesetzestext eingegangen und haben zur Ausarbeitung eines „gemeinsamen Sockels von Kenntnissen und Fertigkeiten“ geführt, von dem es heißt, er sei „unverzichtbar, um die Schulzeit erfolgreich abzuschließen, die Ausbildung fortzusetzen, die persönliche und berufliche Zukunft zu gestalten und das Leben in der Gesellschaft zu meistern“ (Gesetz vom 23. April 2005, Art. 9). Die Nation verpflichtet sich folglich, nicht nur den Erwerb, sondern auch „die nötigen Mittel“ für den Erwerb dieser genau definierten Kenntnisse und Fertigkeiten „jedem Schüler zu garantieren“.

Ist also von dieser Seite her eine neue Strukturiertheit und mit ihr die Erfüllung eines gewissen Bedürfnisses nach klar abgesteckten Rahmen und Perspektiven zu erwarten? Auch diese Frage wird eher verneint werden müssen und zwar aus zwei Gründen: Der eine hat mit der hybriden Definition zu tun, die unzweckmäßig den Bereich der Kenntnisse und den der Fertigkeiten miteinander vermengt und wie selbstverständlich die Elemente der „gemeinsamen Kultur“ den verschiedensten Disziplinen entnimmt, ohne sich lange damit aufzuhalten, unmissverständlich das Auswahlprinzip dabei zu nennen. Zweitens bleibt, selbst wenn man unklare und auf ganz unterschiedliche Stufen beziehbare Lernziele („die Beherrschung der wichtigsten Bausteine der Mathematik“) vermeidet, diese Bestimmung der „gemeinsamen Kultur“ nur eine Liste der *Mindestanforderungen*. Streng genommen kann aber *kein Minimum* – und sei es mit Bedacht definiert – *einen Horizont abstecken*, und die Entscheidung, das pädagogische Handeln vor allem auf den Erwerb dieser Minimalkenntnisse und -fertigkeiten auszurichten, bringt ein beträchtliches Risiko inhaltlicher Beschränkung und Verarmung mit sich, während doch eigentlich dieses Handeln der Horizonterweiterung und inhaltlichen Bereicherung dienen sollte (Kambouchner 2005).

Sicher ist es in gewissem Sinn das Hauptziel pädagogischen Handelns, die Minimalkenntnisse und -fertigkeiten zu vermitteln, aber eben nur in *einem* gewissen Sinn. Nur noch dieses einzige Ziel zu verfolgen, hieße, einen äußerst armseligen, reduktionistischen Standpunkt einzunehmen. Denn wie auch immer man die Dinge betrachtet – jedenfalls von dem Moment an, wo man sich von der verheerenden und philosophisch absurden Illusion verabschiedet, der Schüler könne und müsse selbst „die eigenen Kenntnisse aufbauen“ –, muss davon ausgegangen werden, dass in allen Schulfächern zahllose Fakten, Regeln und objektive Bedingungen sinnvollerweise vom Lehrer selbst zum passenden Zeitpunkt darzustellen sind, wobei diese vielen Einzelheiten natürlich sorgfältig präsentiert werden müssen, d.h. in verständlichen und dennoch zutreffenden Worten, in einer gewissen Reihenfolge usw. Diese Präsentation bleibt daher normalerweise eines der wichtigsten Anliegen des Lehrers, und den guten Lehrer erkennt man immer an seiner Kunst, die Gegenstände, in denen er kompetent ist, zugleich schwungvoll und abwechslungsreich zu präsentieren und ebenso mitreißende und bunt gemischte Übungen dazu anzubieten. Und da diese Gegenstände nicht am Stück und auch

nicht vollkommen linear dargestellt werden können, verschmilzt die Kunst der Darstellung mit der Kunst, im Tonfall zu variieren, Hintergrundwissen zu liefern, von einer Ebene in die andere zu wechseln und auf verständliche und positive Weise die Gegenstände zu bündeln, die *später durchzunehmen sind*. Hier besteht die Chance, *Horizonte abzustecken*, und diese Möglichkeit sollte als eine ganz wesentliche Dimension allen pädagogischen Handelns gelten, die von keiner Reform und keiner Verordnung ausgespart, sondern von allen Beteiligten gefördert werden sollte, da diese *Absteckung der Horizonte* das wirksamste Gegenmittel gegen das Gefühl *pädagogischer Willkür* ist, das ja gerade vom Eindruck der *Abwesenheit jeden Horizonts* geprägt ist.

Es ist nun möglich, die Mängel beim Versuch, dem Unterricht Rahmen und Perspektiven zu setzen, zu beheben. Dabei ist es erforderlich, die Unterrichtsgegenstände systematisch zu erfassen, aber das wird ebenso wenig ausreichen wie die Auflistung oder Aufzählung der zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten unter nur einer Rubrik. Strukturiertheit des Unterrichts und folglich der erworbenen Kenntnisse *und Fertigkeiten* lässt sich nur erreichen, indem man einen komplexen Raum einrichtet, von dem der „Lernende“ sich einen Begriff machen muss, um zu lernen sich darin zu bewegen. Für den Unterricht bedeutet das die Anwendung einer Art Baumstruktur, die dadurch gekennzeichnet ist, dass bestimmte Fakten und Regeln als solider roter Faden vermittelt, dabei aber regelmäßig Verbindungen zum Hintergrund gezogen werden, mit dessen Hilfe sich diese Fakten und Regeln einordnen lassen. Auf diese Weise und nicht anders kann eine Vielzahl pädagogischer Momente in eine Form von allgemeiner oder transzendentaler Einheit eingehen (oder vielmehr Zeichen ihres potenziellen Eingangs setzen), und nur so kann man sagen, ein bestimmter Unterrichtsstoff und die entsprechende Schüleraktivität seien *mit einem Gegenstand im tieferen Sinn ausgestattet*. Das gilt für die abstraktesten ebenso wie für die praktischsten Fächer; und in all diesen Fächern sollte aus pädagogischer Sicht in gewisser Weise allein folgendes erreicht werden: *dass die Schüler das, was man sie wissen oder tun lässt, als – vielleicht winzigen, aber dennoch bedeutsamen – Teil der menschlichen Erfahrung mit einem bestimmten Gegenstand anerkennen*. Das setzt ihrerseits – aber auch seitens der Lehrer, die ihre Äußerungen an diesem Ziel orientieren müssen – eine teleologische Aneignung dieses Gegenstands voraus unabhängig davon, ob der Gegenstand nun den Gattungsnamen „Menschheitsgeschichte“ oder „Lebenskunde“, „Musik“ oder „englische Sprache“, „Kochen“ oder „Computersysteme“ usw. trägt.

Wenn der Begriff nicht durch zahllose Missverständnisse schon allzu sehr überfrachtet wäre, könnte man sogar so weit gehen zu behaupten, fundiertes pädagogisches Handeln schaffe die Erfahrung einer gewissen *Transzendenz* im phänomenologischen Wortsinne (vgl. Husserl 1950). Rein funktional und ohne jeden metaphysischen (oder mehr noch spirituellen) Bezug drückt diese „Transzendenz“ sich folgendermaßen aus:

- in der Objektivität der Fakten, Formen und Regeln, die an sich transzendent sind im Verhältnis zu rein subjektiven Absichten und Wahrnehmungen;
- in der Unmöglichkeit, eine vollständige Synthese der Kenntnisse über einen gegebenen Gegenstand zu erreichen, bei dennoch ungebrochener Notwendigkeit, diese Kenntnisse oder ihre Synthese zu vervollständigen;

- im Bestehen eines – jeden Gegenstand betreffenden – sehr hohen Grads an Können oder Fachwissen, der sich in gewissen Leistungen oder Werken zeigt.

Da es sich um die Unterrichtsgegenstände *in der Unterrichtssituation* handelt, spielen diese drei Dimensionen der „Transzendenz“ stets eine Rolle und zwar derart, dass man – auf die Gefahr hin zu provozieren – noch einen Schritt weiter gehen und behaupten könnte, dass „*die Erfahrung des Transzendenten*“ eine *akzeptable Definition der Erziehung im Allgemeinen darstellt*. Diese Definition würde eine kulturalistische oder eine die Gesellschaft in den Vordergrund stellende Interpretation nicht ausschließen, wenn man den Gedanken hinzufügte, dass jede Kultur oder Tradition ihre eigenen Formen von Transzendenz bildet (sich selbst als solche konstituiert durch die Wahl bestimmter dieser Formen). Diskutiert würden dann verschiedene Typen von Transzendenz, besonders die Unterscheidung von erkenntnistheoretischer Transzendenz (des Gegenstands) und kultureller Transzendenz (der Werte, Symbole usw.), mit dem möglichen Ergebnis, dass sich ein Gegensatz zwischen einem rationalistischen und einem traditionalistischen Erziehungskonzept herausstellt. Auch die anfallenden zeitgenössischen Probleme würden vor diesem Hintergrund neu gesehen. Der Gewinn einer solchen *erfahrungsbasierten* Definition von Erziehung im Verhältnis zu begrenzteren, funktionalen Definitionen wäre jedenfalls bedenkenswert und sei es nur aufgrund der Tatsache, dass Erziehung ohne die subjektive Anerkennung einer Form von Transzendenz *nicht möglich* ist und dass ja diese Anerkennung *die Bedingung für jede Funktionalität darstellt*.¹

Wer auf der Notwendigkeit beharrt, alles pädagogische Handeln müsse einen Gegenstand „im tieferen Sinn“ haben, setzt sich allerdings einem elementaren Einwand aus: dass nämlich die reale Beschaffenheit eines bestimmten Unterrichtsgegenstands (die bloße Tatsache, dass dieser Unterricht – mit der gebotenen Gründlichkeit – etwas Reales behandelt) in keiner Weise das Interesse vorherbestimmt, das man ihm entgegenbringt. Dieser „Gegenstand im tieferen Sinn“ wäre alles in allem ein Wortspiel, eine Anspielung auf die Dualität des erkenntnistheoretischen und des praktischen, pragmatischen oder axiologischen Sinns (nur weil ein mir zgedachter Unterricht absolut gesehen einen Gegenstand hat, hat er noch lange keinen Gegenstand und damit auch noch lange keine authentische Bedeutung *für mich*). Mit der Suche nach Strukturiertheit und der Forderung, bei der Präsentation des Stoffs Hintergründe und Ausblicke zu berücksichtigen, vertraue man sich im Übrigen blindlings dem formalen Aufbau der Äußerungen des Lehrers an, ohne auch nur im Geringsten zu beachten, wie dieses Wissen bei den Schülern selbst ankomme.

Auf diesen Einwand lassen sich drei Antworten formulieren.

Was die „Gegenstände im tieferen Sinn“ angeht, sind damit nicht im Einzelnen alle Elemente der konkreten oder geistigen Wirklichkeit gemeint, sondern eben *größere Themenschwerpunkte*, von denen nicht vorstellbar ist, dass nicht wenigstens einige Aspekte für Schüler eines gewissen Alters verlockend sein können, wenn sie nicht stark

1 Diese „Transzendenz“ wurde bereits von Gauchet thematisiert, der von „*transcendence pratique*“ und „*consistance symbolique*“ des Wissens spricht (Gauchet 2002, S. 147f.).

verhaltensauffällig sind und ihren Besuch dieser oder jener Schule oder Klasse nicht als Abstieg empfinden.

Hinzu kommt, dass es da, wo die pädagogische Willkür schon als abstoßend oder abschreckend empfunden wird, unweigerlich schwierig geworden ist, die Aufmerksamkeit der Schüler wieder auf bestimmte Gegenstände zu lenken. Der charismatische Lehrer, der in seiner Klasse der Krise der pädagogischen Autorität trotzt und sie neutralisiert, ist gerade derjenige, der sich darauf versteht, *ein Bewusstsein für den Unterrichtsgegenstand zu schaffen*, indem er die herrschende Willkür durch seine eigenen Beweisführungen, Regeln und Initiativen ersetzt. Das genügt, um zu belegen, dass die Gleichgültigkeit der Schüler gegenüber jeglichem Gegenstand nicht für ein unbezwingbares Naturgesetz gehalten werden darf.² Da diese Gleichgültigkeit das traurige Resultat der pädagogischen Willkür ist, muss dem Problem *weitest möglich vorgegriffen* werden, indem *schon in den unteren Klassenstufen Bezüge zum übergreifenden Unterrichtsthema* („Wörter“, „Natur“, „Legenden“ usw.) hergestellt werden und der Unterricht dem Prinzip der *kontrollierten Immersion* entspricht (Kambouchner 2007). Die ersten Schuljahre sollten diesbezüglich als Moment des Eintritts in die Kultur (das heißt eben in die *Welt der – konkreten und abstrakten – Gegenstände*) aufgefasst werden und auch entsprechend – und viel entschiedener, als das bislang geschieht – gestaltet werden. Es geht hier also nicht darum, irgendeine – der Autorität des Lehrers vorausgehende – Autorität *der Gegenstände selbst* oder *des Wissens* zu postulieren. Eine gänzlich unpersönliche Autorität, die nicht unmittelbar mit dem Gefühl oder der Vorstellung eines intersubjektiven Drängens verbunden ist, ist sicher eine Art *Contradictio in adjecto*. Sinnvoll ist es im Gegenzug, *die Anerkennung eines Gegenstands aufgrund von Worten oder pädagogischer Handlungen* als Grundlage zu betrachten, auf der pädagogische Autorität sich bilden und mit deren Verstärkung sie gekoppelt sein kann. Die moralische oder rein psychologische Komponente dieser Autorität soll dabei nicht verkannt werden, aber dieses Konzept bedarf der genannten Vervollständigungen.

Zu guter Letzt wäre es unsinnig, von Hintergründen und Ausblicken aus rein objektivistischer Perspektive zu sprechen. Das Bewusstsein eines Gegenstands (oder das von Transzendenz), das mit dem Lernen allgemein einhergehen soll, ist in keiner Weise unpersönlich oder abstrakt. Dass der Unterrichtsgegenstand diesem Bewusstsein als „Gegenstand für mich“ erscheinen muss, bedeutet, dass eine gewisse Anpassung der Sprache, in der die objektiven Fakten präsentiert werden, und damit die Antizipation der Erwartungen und des Verständnishorizontes der Schüler für die Bildung dieses Bewusstseins zwingende Voraussetzungen darstellen. Aus diesem Grund ist es bedeutsam, dass das pädagogische Handeln die Ausdrucksweise der Schüler und ihre Interessen nicht herabwürdigt oder mit Normen befrachtet, sondern vielmehr systematisch mit anderen Formen des Ausdrucks und mit anderen Wissensgebieten konfrontiert.

2 „Meine Schüler sind alles andere als gelangweilt“, schrieb im Jahre 2000 ein „Vorstadtlehrer“; „sie sind lebhaft, neugierig, interessiert, intelligent. Man muss nur ihre Unruhe kanalisieren.“ (vgl. Mondot 2000, S. 28; Übers. A.S.).

Ungeachtet aller Differenzierungen der vorliegenden Problematik bleibt die zweite der oben gestellten Fragen weiterhin offen: Kann ein angemessenes und entschiedenes institutionelles Vorgehen genügen, um die Krise der pädagogischen Autorität zu entschärfen?

3. Die Gesellschaft gegen die Schule?

Ohne die in erster Linie funktionale Dimension der Schulbildung zu verkennen, nehmen die vorangehenden Vorschläge eine kritische Haltung gegenüber rein auf Anpassung zielenden Bildungskonzepten ein und verstehen sich als Appell, die Unterrichtsgegenstände neu zu überdenken. Sofern dieses Überdenken in eine gewisse Bejahung mündet, hat diese einen spezifischen normativen Charakter. Da die Schule indessen kein „Reich im Reich“ ist und die Ausweitung der pädagogischen Willkür gerade aus einem Entinstitutionalisierungsprozess der Schule (vgl. Dubet 2002) heraus zu verstehen ist, erscheint die Frage legitim, ob die Bejahung eines normativen Charakters, dessen Wesen *nicht* sozialer Natur ist, von der Gesellschaft toleriert werden kann.

Hier fühlt man sich an die (im Tonfall sehr unterschiedlichen und in der Problematik nicht homogenen) kraftvollen Beschreibungen mehrerer zeitgenössischer Autoren erinnert (u.a. Hannah Arendt, Christopher Lasch, Allan Bloom, Charles Taylor, Marcel Gauchet, Bernard Stiegler), an Themen wie das Vorherrschen einer rein instrumentellen Rationalität, den Widerspruch zwischen kulturellen Hierarchien einerseits und demokratischem Egalitarismus oder Individualismus andererseits, die Auflösung des Bewusstseins für Transzendenz in der Selbstverwirklichungskultur oder die systematische Abwehr der Sublimierungsprozesse durch den neuen Kapitalismus und seine Folgen. Die Konsequenzen für die hier zur Debatte gestellte Problematik sind, dass man in unseren Gesellschaften nicht mehr genau weiß, was man von der Schule erwartet (von einer Schule, die in Ermangelung ausreichend klarer und präziser Instruktionen an gewissen Orten mehr und mehr einem *Schonraum* gleicht, d.h. einer Bewahranstalt in Erwartung der gesellschaftlichen Bestimmung für ihre Schützlinge); dass man es in eben diesen Gesellschaften nicht mehr erträgt, von den Idealen der Erziehung, der intellektuellen oder auch professionellen Kultur zu hören, wenn es um die Institution Schule geht, sondern nur noch allgemein vom „Erfolg“ mit seiner pädagogischen Begleitung und seinen Garantien.

Einerseits haben die wirtschaftlichen Schwierigkeiten, die sich auf dem Jugendarbeitsmarkt auswirken, nicht wirklich eine verstärkte Forderung nach Kohärenz der Schulbildung zur Folge, sondern sie tragen eher zu einer abwartenden Haltung der Institutionen und zur Suche nach – nur kurzfristig angelegten – psychologischen Sicherheiten bei. Andererseits wird in einer Zeit, in der die Loslösung des „Schulwissens“ vom „Expertenwissen“ immer deutlicher wird, die kulturelle Öffnung der Schule gegenüber der zeitgenössischen Gesellschaft und der *Produkte, die dort vertrieben werden*, zusehends zur Norm, wobei sich diese Tendenz durch die neuen Informationstechnologien spürbar verstärkt. All dies geschieht auf Kosten der fachlichen Kohärenz und des „Klas-

sischen“ als Wert an sich (nicht zu verwechseln mit dem, was inzwischen überall als „kulturelles Erbe“ vermarktet wird).³

Der Widerspruch zwischen der Wiederherstellung *hoher* schulischer Normen und der gesellschaftlichen Verbreitung *niedriger* kultureller Normen kann, obgleich er wirksam ist, natürlich nicht auf dem Wege einer direkten Konfrontation und erst recht nicht einer – wie auch immer gestalteten – einfachen öffentlichen Diskussion aufgelöst werden. Nicht nur ist das Zeitalter großer Worte zur Kultur seit längerem vorüber, sondern auch eine rigorose Diskussion über Bedingungen und Gegenstände der Schulbildung hätte – angesichts des von Skeptizismus und Relativismus geprägten Klimas im Zusammenhang mit allen Fragen intellektueller Gültigkeit – kaum Aussicht Gehör zu finden, einschließlich in Fachkreisen.

Sollte man aber an diesem Punkt stehen bleiben und einen gleichsam platonischen Konflikt heraufbeschwören zwischen einem wahren Konzept der Schulbildung auf der einen Seite, das von einer philosophischen und anders nicht zugänglichen Reflexion aufgedeckt wird, und einem heruntergekommenen und verarmten Bild derselben Bildung auf der anderen Seite, das von der gesamten Gesellschaft unterstützt und sogar hartnäckig eingefordert wird? Unter gar keinen Umständen sind die Forderungen der Gesellschaft an die Schule homogen, einheitlich und widerspruchsfrei. Und auch wenn zum Beispiel seitens zahlreicher Eltern diese Forderungen eher im Anspruch auf psychologische Sicherheit und Verhaltenshilfen Ausdruck finden als in dem Verlangen, dass die Kinder Kenntnisse erwerben oder *a fortiori* eine ganz bestimmte Bildung vermittelt bekommen, darf man doch weder die Möglichkeit verkennen, dass in Wirklichkeit *beide Forderungen* unausgesprochen in den gewöhnlichsten Äußerungen zum Thema Schule präsent sind, noch die Bedeutung der expliziten oder potenziellen Anforderungen unterschätzen, die von privaten oder öffentlichen Arbeitgebern an die Schüler gestellt werden und bei denen es sich um solche nach *tatsächlich erworbenen* Kompetenzen handelt, also um Erfahrungen, Kenntnisse und Disziplin zugleich. Das heißt, dass die sozialen Normen sogar in Sachen „Bildung und Kultur“ nicht alle „niedrig“ sind und dass wohl jedes Unternehmen, das es sich zum Ziel setzen würde, durch eine Umstrukturierung und vernünftige Erweiterung des Unterrichtsstoffes wieder „höhere“ schulische Normen einzuführen, auf ein gesellschaftliches Echo stoßen und sogar Nachahmer finden würde. In jedem Fall *ist pädagogische Willkür langfristig nirgends akzeptabel*. Insofern ist es unstrittig, dass die Pädagogik sich um eine „neue Bildung und Kultur“ bemühen muss,⁴ und dies hat mit wachsendem Nachdruck zu geschehen unabhängig davon, wie groß der Verfall des sozialen Lebens ansonsten auch sein mag.

- 3 Die Tatsache, dass beispielsweise im Unterricht der Muttersprache nach wie vor „klassische“ Texte durchgenommen werden, kann diese Tendenz keineswegs abschwächen, da diese Texte nicht Gegenstand einer qualitätsvollen historischen Darstellung in der gebührenden Form sind, nicht mit anderen Texten der Literaturgeschichte in Beziehung gesetzt werden und auch keine lebendige Erforschung oder Interpretation erfahren, sondern – wie das in Frankreich die Lehrpläne für den Französischunterricht vorsehen – allein von enzyklopädischem Interesse sind.
- 4 Vgl. zu den Problemen der Vergangenheit Gauchet (2002, S. 166f.).

Allerdings scheinen die Aussichten auf Erfolg – oder auch nur auf ein gewisses Weiterkommen – eines solchen Umstrukturierungsprogramms zwei Bedingungen zu unterliegen.

Die erste wäre darin zu sehen, dass dieses Programm sich in den Dienst eines neuen demokratischen Unterrichtsangebots stellt und nicht in den der Wiederherstellung der Selektion durch die Schule auf einer anderen Grundlage, die zufriedenstellender wäre als die heutige. Dieses neue Selektionsprinzip könnte zwar manchem Entscheidungsträger durchaus gefallen, es kann aber in einer Gesellschaft, in der jede Rangordnung zu Recht oder zu Unrecht als ein gewisses Zeichen der Ungerechtigkeit oder Gewalt gegenüber dem Einzelnen aufgefasst wird, kein unabhängiges oder erstrangiges Ziel sein. Auf einer differenzierten, die Abwägung von Prioritäten betreffenden Ebene ist es unerlässlich, die Vorstellung einer *klassifizierenden Schule* durch die einer Schule zu ersetzen, die *anbietet und ausstattet*. Es ist hinzuzufügen, dass das Angebot, um das es hier geht, nicht allein auf dem Gebiet pädagogischer Hilfe anzusiedeln ist, das vom Nachdenken über Inhalte und Gegenstände abgekoppelt wäre, da die von dieser Hilfe geprägte Schule trotz allem (und wider Willen) auch *eine klassifizierende Schule* bleibt. Was nun die verschiedenen Formen schulischer Selektion betrifft, geht es weder darum, sie zu stärken noch sie verschwinden zu lassen, noch nicht einmal darum, ihre Prinzipien weiter zu reflektieren, sondern einzig und allein darum, dafür zu sorgen, dass sie einen *minimalen Grad* an Vereinbarkeit mit allen anderen – einschließlich zweckmäßigen – Anforderungen erreicht.

Die zweite Bedingung wäre, dass sich die Anhebung der schulischen Normen keinesfalls damit begnügt, einfach die traditionellen Themen im Sinne einer Apologie des Wissens und der Kultur wieder aufzunehmen. Diesbezüglich muss zur Kenntnis genommen werden, dass der akademische Humanismus heute niemanden mehr betrifft, es sei denn als Allergen. Daher ist es wichtig, dass Äußerungen über die schulische Bildung sich eines erbaulichen Tonfalls vollständig enthalten und dass ganz allgemein die Darstellung der Ziele (die sicher untrennbar mit einer vertikalen Vermittlung der Normen verbunden ist, deren historischer Rückgang festzustellen ist [vgl. Gauchet 2002; Renaut 2004]) weitest möglich zugunsten eines schlichten Austestens eines erweiterten pädagogischen Dialogs zurücktritt (Kambouchner 2006a&b). Dieser notwendige Abschied von der *Bildungsrhetorik* – wie auch im Übrigen der von der *Rhetorik des Lernens*, die als Versatzstück der Bildungsrhetorik geschaffen wurde – bedeutet natürlich nicht, dass Lehrerworte nur noch ausschließlich empirischen Charakter haben dürften. Sie müssen ganz im Gegenteil auf allen Ebenen neu „instrumentiert“ werden. Die „Neuinstrumentierung“ sollte allerdings ganz unauffällig sein, denn nichts ist in der Kommunikation unpädagogischer und willkürlicher als jede Art von *Jargon*. Sie sollte substanzial und differenziert sein, weil sprachliche Klarheit – vor dem Hintergrund eines regen Austauschs – die Erfassung zahlreicher Strukturen, das Verständnis von Unterscheidungen aller Art und ein waches Bewusstsein für diverse Bedingungen voraussetzt. In dieser Hinsicht hat die Frage des Erasmus nach der *Bildung des Lehrers* sicher nichts von ihrer Dringlichkeit eingebüßt, und es wäre ein Irrtum zu glauben, sie sei zu einer rein technischen Frage geworden, wo sich doch im Gegenteil ihre *philosophische* Tragweite noch

vertieft hat. Und bei der besagten Neuinstrumentierung wird das erneute Erfassen dieser philosophischen Dimension wahrscheinlich die wichtigste Rolle spielen, auch wenn es hier nicht darum gehen kann, eine Disziplin gegen die andere aufzuhetzen, sondern allein darum, den Dialog zu fördern.

Literatur

- Bourdieu, P./Passeron, J.C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dubet, F. (2002): Le déclin de l'institution. Paris: Seuil.
- Dubet, F./Dubet-Bellat, M. (2000): L'hypocrisie scolaire. Paris: Seuil.
- Gauchet, M. (2002): L'école à l'école d'elle-même. In ders., La démocratie contre elle-même. Paris: Gallimard, collection Tel, S. 109–169 (Original 1985).
- Husserl, E. (1950): Die Idee der Phänomenologie. Hg. v. W. Biemel, Husserliana, Vol. II. Den Haag: Nijhoff (Original 1907).
- Kambouchner, D. (2000): Une école contre l'autre. Paris: PUF.
- Kambouchner, D. (2005): La crise de la culture scolaire comme problème philosophique, In: Jaquet-Francillon, F./Kambouchner, D. (Hrsg.): La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives. Paris: PUF, S. 355–367 (gekürzte Fassung: „Culture scolaire et ‚haute culture‘: une crise philosophique“, In: Drouin-Hans, A.-M. (Hrsg.): La philosophie saisie par l'éducation, Dijon, CRDP, vol. I, S. 193–199.
- Kambouchner, D. (2006a): Crise de l'enseignement et critique de la culture. Questions d'orientation, 69 (3) S. 29–47.
- Kambouchner, D. (2006b): Les nouvelles tâches d'une philosophie de l'éducation. Le Télémaque, Nr. 30 («Penser l'éducation»). Caen: Presses Universitaires de Caen, S. 45–63.
- Kambouchner, D. (2007): Pour en finir avec la fracture pédagogique. Cahiers Pédagogiques, n° 449, Qu'est-ce qui fait changer l'école?, S. 20–22.
- Meirieu, P./Guiraud, M. (1997): L'École ou la guerre civile. Paris: Plon.
- Mondot, J.-F. (2000): Journal d'un prof en banlieue. Paris: Flammarion.
- Renaut, A. (2002): La libération des enfants. Paris: Bayard.
- Renaut, A. (2004): La fin de l'autorité. Paris: Flammarion.

Abstract: *The author examines the relation between the momentary crisis of pedagogical authority and the collective representations of knowledge and cultural norms, as well as the “price” of their appropriation and the values thus expressed. Indications of a crisis are most clearly manifest in instruction on the secondary level of schooling, where teachers are daily confronted with the indifference, the lack of respect, and the aggressive behavior of students. The article focusses on the crucial question of how and under which conditions, in our societies, the intellectual and generally accepted cultural norms, without which the effectiveness of the educational systems can not be guaranteed, may be strengthened and maintained in educational institutions, especially in instruction on the secondary level.*

Anschrift des Autors:

Prof. Denis Kambouchner, Université de Paris I, UFR de philosophie, 17, rue de la Sorbonne, 75005 Paris, France, E-Mail: denis.kambouchner@univ-paris1.fr

Roger Monjo

Pädagogische Autorität: Unsicherheiten und Widersprüche

Eine Auseinandersetzung mit Alain Renaut und Myriam Revault d'Allonnes*

Zusammenfassung: Die französische Philosophie hat sich der Frage der Autorität angenommen und nimmt dabei durchaus radikale Positionen ein, indem sie entweder das „Ende der Autorität“ oder deren Neubegründung postuliert. Im Gegensatz zu phänomenologischen oder hermeneutischen Ansätzen, die mehrere Facetten – beispielsweise erzieherischer – Situationen aufzeigen, in denen Autorität zum Einsatz kommt, ist das philosophische Denken von einer gewissen Einseitigkeit bestimmt. Angesichts der zaghaften, ratlosen und widersprüchlichen Schlussfolgerungen, zu denen die in diesem Artikel vorgestellten philosophischen Beiträge kommen, wird deutlich, dass es der Philosophie in Zukunft weniger darum gehen kann, Abgesänge oder Loblieder auf die Autorität anzustimmen, als darum, die Voraussetzungen für das Nachdenken über Autorität neu abzustecken.

Einleitung

Die Frage der Autorität ist heute in Frankreich ein beliebter Gegenstand philosophischer Überlegungen und zwar unabhängig davon, ob diese im relativ engen Zirkel eines Fachkreises angestellt werden oder ob sie darüber hinaus darauf zielen, in die öffentliche Debatte einzugreifen. Würde man die phänomenologische oder deskriptive Ausrichtung eines *soziologischen* Blickwinkels privilegieren, könnte die Bilanz nach einer detaillierten Analyse der sozialen Situationen, in denen Autorität ausgeübt wird, gar nicht anders als ausführlich und differenziert ausfallen und müsste zwangsläufig jede scharfe und einseitige Bewertung in dieser Sache ausklammern. Man müsste die Indizien eines Rückgangs oder einer Schwächung der Autorität ebenso berücksichtigen wie die Anzeichen, die im Gegenteil eine Verstärkung der sozialen Maßnahmen oder Mechanismen attestieren, die auf der Ausübung eines Zwangs (Unterwerfung, Beherrschung usw.) beruhen. Und dieses Ergebnis gälte in besonderer Weise gerade für die pädagogischen und politischen Beziehungen, wie sie sich heutzutage dem *objektivierenden* Ansatz der Soziologie darstellen, aber auch dem der Politik- und Erziehungswissenschaften oder ganz allgemein der Geistes- und Sozialwissenschaften.

Die soziologische Analyse geht dahin, alle Ergebnisse unabhängig davon, ob sie von einer Schwächung oder einer Zunahme von Autorität zeugen, auf derselben Ebene der beobachteten Fakten anzusiedeln, sodass – möglicherweise zirkuläre – Kausalitätszusammenhänge etwa zwischen dem wachsenden Ungehorsam der Schüler und dem zunehmenden Gewicht der Beurteilung durch den Lehrer, zwischen vermehrter Zwangsausübung durch die Eltern und übersteigter Aufsässigkeit der Kinder oder

* Aus dem Französischen von Anne Schürmann

auch zwischen einem wachsenden Argwohn gegenüber politischer Autorität und ihrer Ausübung über den Ermessensspielraum hinaus ausgemacht werden könnten. Dieser methodologische Relativismus führt zu einer ungewissen Diagnose, wenn diese als „Krise der Autorität“ formuliert wird: Zeugen die kritischen Situationen von einem „autoritaristischen Abdriften“ der Autorität oder verweisen sie im Gegenteil auf deren Destabilisierung? Was ist Ursache, was ist Wirkung?

In einem gewissen Sinne nimmt der philosophische Ansatz auch eine Annäherung der beiden zuvor erwähnten Serien gegensätzlicher Phänomene vor, indem er stets dieselbe Frage aufwirft, nämlich die nach der *legitimen Autorität*, die dann eben aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln gestellt wird. Die erste Serie (Beispiele abnehmender Autorität) führt zu der Frage, unter welchen Bedingungen eine Autorität, deren Rechtmäßigkeit alles in allem unstrittig ist, möglicherweise wieder hergestellt werden kann. Die zweite Serie (Beispiele zunehmender Autorität) lässt ihrerseits die Frage nach der Legitimität der beobachteten Zwangsmaßnahmen und Machtverhältnisse aufkommen. In beiden Fällen ist das Autoritätskonzept nicht mehr nur deskriptiv und erklärend, sondern erlangt eine konstitutive Gültigkeit. Das geschieht, indem die Autorität an sich, als konstitutives Prinzip und als Quelle der Legitimität ihrer Erscheinungsformen, reflektiert wird, sodass schließlich der Begriff der *legitimen Autorität* tautologisch wird. Beinhaltet für den Soziologen Autorität nur die Möglichkeit oder die Wahrscheinlichkeit eines Befehls, durchgesetzt und befolgt zu werden, d.h. eine Herrschaftskomponente, die gleichermaßen stark oder schwach sein kann, so wird sie für den Philosophen zu einer Machtkomponente, die auf nichts anderes als ihre Steigerung ausgerichtet ist, weil das ihrem Wesen entspricht und die Voraussetzung für ihre Legitimität darstellt.

Das philosophische Autoritätskonzept zielt also weniger darauf, eine bestimmte soziale Wirklichkeit zu beschreiben, die sich von anderen – durch Konzepte der Macht, der Herrschaft oder des Zwangs beschriebenen – Situationen unterscheidet, sondern es ist vielmehr ein allgemeines Konzept, das die Voraussetzung für die Rechtmäßigkeit aller Situationen beschreibt, in denen Macht, Herrschaft oder Zwang ausgeübt werden. Und alle Erscheinungsformen, ob sie nun von einer Schwächung oder im Gegenteil von einer Erstarkung der zwischenmenschlichen Autorität zeugen oder sogar von beidem zugleich, können gleichermaßen als „Beweise“ (Zeichen, Symptom, Ausdruck...) gelten für eine *Krise der Autorität*, eine Krise der (sowieso legitimen) Macht oder einer Krise der Legitimität (der faktischen Macht). Während die Soziologie und ihre Nachbardisziplinen dazu anhalten, das Konzept der Autorität zu „dekonstruieren“, indem sie die ihnen eigenen Stärken der Beschreibung und Erklärung auf eine Vielzahl von Situationen anwenden, trägt die Philosophie durch eine generische Begriffsbestimmung zu einer „Neuzusammensetzung“ des Konzepts bei. Geben die beobachteten Fakten aus soziologischer Sicht die jüngste Realität wieder, die es zu interpretieren und zu erklären gilt, werden sie aus philosophischer Sicht zu Verweisen auf eine tiefere Wirklichkeit, die durch Beurteilung zu ermessen ist: als zeitgenössische Krise der Autorität.

Der philosophische Standpunkt versucht, den deskriptiven und den evaluativen Ansatz zu verbinden, wobei das Risiko einer Verwechslung in Kauf genommen wird. So öffnet sich ein Raum für die Begegnung einer restaurativen Perspektive einerseits (die

der Wiederbelebung der Autorität) und einer kritischen Perspektive andererseits (die vom Ende der Autorität nicht allein als Diagnose, sondern als Programm). Besonders zwei neuere Veröffentlichungen (Alain Renaut 2004 und Myriam Revault d'Allonnes 2006) kommen jedoch offenbar ohne dieses symmetrische und einseitige Verfahren aus. Dies gelingt ihnen zunächst, weil sie beide den Kantschen Standpunkt der „erweiterten Denkungsart“ einnehmen in dem Sinne, dass sie, soweit das im Hinblick auf die vertretene These möglich ist, den „Standpunkt des anderen“ mit einbeziehen, d.h. die Diskussionsbeiträge, die ihnen zulässig erscheinen. Außerdem berücksichtigen sie in dem Maße, in dem der philosophische Diskurs dies erlaubt, Erkenntnisse aus den Sozial- und Humanwissenschaften, sodass ihre Überlegungen zwangsläufig über die traditionelle, rein metaphysische Argumentation hinausgehen. Dabei unterziehen sie die Gültigkeit des philosophischen Diskurses so etwas wie einer „Faktenprobe“. Das Buch von Revault d'Allonnes, dessen Titel *Le pouvoir des commencements* („Die Macht der Anfänge“) lautet, kann man zudem als eine Art „Antwort“ auf die *La fin de l'autorité* („Das Ende der Autorität“) betitelte Publikation von Renaut lesen. Dies war zwar möglicherweise so von Revault d'Allonnes nicht intendiert, zumal sie sich an keiner Stelle ihres Werks auf *La fin de l'autorité* beruft, doch lädt allein die Symmetrie der beiden Titel (Anfang versus Ende, Macht versus Autorität) zu einer vergleichenden Lektüre ein.

1. Von der Emanzipation zur Abschaffung der Autorität

In *La fin de l'autorité* bezieht sich Renaut auf eine Argumentation, die er bereits in einem früheren Werk (Renaut 2002) entwickelt hat, und versucht nun, deren philosophische Dimension vollständig aufzuzeigen. Es geht dabei um die Frage nach der Ausübung von Autorität im Rahmen einer demokratischen Gesellschaft. In der Publikation aus dem Jahre 2002 fragt sich der Autor, ob es möglich ist, eine historische Bewegung der „Befreiung der Kinder“ auszumachen, die charakteristisch für die Neuzeit wäre. Der gleich lautende Titel des Werkes, *La libération des enfants*, schließt von daher eine Anspielung auf eine der berühmtesten Thesen Hannah Arendts ein, die sie am Ende der fünfziger Jahre in einem Vortrag über *Die Krise in der Erziehung* vertreten hat. Ihre These lässt sich wie folgt zusammenfassen: Allein die Vorstellung einer „Befreiung“, einer historischen Emanzipationsbewegung, sei, wenn man sie auf Kinder anwende – im Unterschied zu ihrer Anwendung auf historische Prozesse, die Arbeiter oder Frauen erlebt haben –, illusorisch, mystifizierend und sogar gefährlich. Unter Vermischung deskriptiver und normativer Aspekte behauptet Arendt, es sei unmöglich, Kinder mit einer „unterdrückten Minderheit“ gleichzusetzen, wie man das mit den beiden anderen erwähnten Gruppen im Laufe ihrer Geschichte durchaus habe tun können. Alain Renaut geht es nun darum, auf der Basis einer aus philosophischer Sicht betrachteten Geschichte der Kindheit, die Zulässigkeit und Tragfähigkeit der von Arendt bestrittenen These der „Befreiung der Kinder“ neu zu prüfen.

Ohne die Überlegungen Renauts hier im Einzelnen vollständig nachzeichnen zu können, lohnt es, die Periodisierung festzuhalten, die der Autor vorschlägt, um die Ge-

schichte der Kindheitsvorstellungen zu gliedern. Er unterscheidet drei Etappen: das Altertum („le moment des *anciens*“), die Neuzeit („le moment des *modernes*“) und schließlich die heutige Zeit („le moment des *contemporains*“), die von manchen Autoren auch als „zweite Moderne“, „Spätmoderne“ oder „Postmoderne“ bezeichnet wird. Eben diese Periodisierung findet sich auch bei Myriam Revault d'Allonnes, doch wird sie anders interpretiert.

Während die Frage der Erziehung, so Renaut, bei den *anciens* in Hinblick auf die Vergangenheit, die Tradition und ihre Bewahrung gestellt wird, ist sie bei den *modernes* im Gegenteil untrennbar mit der Frage nach der Zukunft verknüpft. Während erstere vor allem das Überdauern und die Bewahrung der Tradition im Blick haben, geht es letzteren in erster Linie um das Überdauern und den Fortbestand der menschlichen Gemeinschaft. Da Erziehung folglich für die Gemeinschaft als solche im Hinblick auf ihre zukünftige Entwicklung von Interesse ist, erscheint die „öffentliche“ Übernahme dieser Aufgabe – selbst die „staatliche“, wenn der Staat sich auf diese öffentliche Dimension seines Handelns beruft – vollkommen legitim. Insofern ist in dieser Phase des Übergangs von der alten zur neuzeitlichen Welt paradoxerweise ein Nachlassen der Autorität der Tradition und zugleich eine Zunahme und Konsolidierung der Autorität über die Kinder zu beobachten. Diese Zunahme und Konsolidierung werden jedoch von der konstanten Bemühung begleitet, Dressur von (wahrer) Erziehung zu unterscheiden, denn für den modernen Menschen ist es nicht vorstellbar, dass die Zukunft der menschlichen Gesellschaft von Maßnahmen bestimmt wird, die den Werten derselben widersprechen.

In seiner Argumentation unterzieht Renaut die Thesen von Philippe Ariès einer kritischen Prüfung und verweist auf die aus ihnen entstandene „Vulgata“, deren vereinfachendes Schema sich etwa so zusammenfassen lässt: In der Neuzeit (16. und 17. Jahrhundert) kam es auf der Gefühls- und Gemütsebene zu einer Anerkennung des Kindes, die paradoxerweise nicht zu seiner Befreiung, sondern – insbesondere auf dem Weg der Beschulung – zu seiner Unterdrückung (Einweisung, Ausschluss) geführt hat. Renaut betrachtet diese Entwicklung aus philosophiegeschichtlicher Perspektive und kommt dabei zu folgender Interpretation: Was in der Neuzeit aufkomme, sei weniger ein „Gefühl“ für die Kindheit in seiner affektiven Dimension und auch mit seinen „perversen Auswirkungen“, als vielmehr die Anerkennung des Kindes als Mensch und damit die seines Rechts auf Freiheit. Dies habe zu einem juristischen Verständnis des Generationenverhältnisses und infolgedessen zur Formulierung einiger Rechte geführt.

Die Geschichte des Humanismus ist selbst eine Geschichte der Freiheit, sodass man darin eine sich stets fortentwickelnde Dialektik der Rechte und Pflichten in Etappen sehen kann (so steht Erasmus am Ende der ersten „Krise in der Erziehung“, während Rousseau die zweite eröffnet). Das Grundprinzip dieser Dialektik lässt sich folgendermaßen formulieren: Anfangs stehen dem Kind Rechte (auf Schutz, auf Beistand...) zu, welche für die Erwachsenen (Eltern, Ausbilder) ebenso viele Pflichten mit sich bringen, die wiederum den Erwachsenen geltend zu machende Rechte über das Kind geben. Man kann hier also von einem Prozess der Autoritäts-Konstruktion-Dekonstruktion-Rekonstruktion sprechen, der parallel zur Verbreitung des Freiheitsgedankens abläuft.

Beide, der beschriebene dialektische Prozess ebenso wie das Auftauchen des Freiheits-themas, sind kennzeichnend für die neuere Geschichte von Hobbes (bei dem noch alle Pflichten, oder beinahe alle, beim Kind liegen und alle Rechte beim Vater) über Locke (der als erster die Grundlagen liberaler Erziehung formuliert, aber die Kindheit immer noch mit Begriffen des Mangels und der Unvollständigkeit beschreibt) bis zu Rousseau (der der Devise „das Kind Kind sein lassen“ zum Durchbruch verhilft). Bei all diesen Entwicklungen überdauert indessen ein normativer, nicht problematisierter Rahmen im Hintergrund, der es trotz allem ermöglicht, „Gewissheiten“ in Erziehungssachen zu haben und so mit ausreichender Sicherheit entscheiden zu können, was man einem Kind erlauben kann und was man ihm verbieten muss. Jedes Mal steht dabei die Abgrenzung von Dressur und Erziehung auf dem Spiel, aber niemals die Erziehung selbst als Möglichkeit.

An dieser Stelle wird der Hauptunterschied zur gegenwärtigen Debatte der *contemporains* offenkundig: Obgleich wir heute weiterhin anerkennen, dass man sich das Kind als frei vorzustellen hat (und hierin sind wir die Erben der *modernes*), wissen wir doch nicht mehr mit ausreichender Gewissheit, in welchem Sinne diese „Freiheit“ zu verstehen ist. Die libertären Auswüchse der liberalen Ideologie einerseits, die dazu führen, Freiheit mehr als Unabhängigkeit denn als Autonomie zu verstehen, und die Auswirkungen der Philosophie der *Dekonstruktion* andererseits, welche besonders auch die Freiheitsidee betreffen, bringen heute unsere Vorstellungen von Normativität allgemein ins Wanken, was erklärt, warum in Sachen legitimer erzieherischer Autorität zunehmende Ungewissheit herrscht. Die spezifisch zeitgenössische Problematik stellt sich wie folgt dar: Wie kann man in einer Gesellschaft gleichberechtigter Menschen den Zugang der Kinder zu dieser Gleichheit hinreichend begrenzen, um die Voraussetzungen für erzieherische Arbeit zu schaffen, ohne dabei auf veraltete Formen elterlicher oder schulischer Autorität zurückzufallen?

Wenn man also die Hypothese von der „Befreiung des Kindes“ im Großen und Ganzen für gültig erklärt, wird die Frage des eventuellen Verbleibens einer „autoritären“ Komponente in der Erziehung vorrangig. Darum geht es Renaut in *La fin de l'autorité*. Die Radikalität der Fragestellung, ihre Dringlichkeit und der „dramatische“ Tonfall hängen mit der Tatsache zusammen, dass diese „autoritäre“ Komponente offenbar so untrennbar zur Erziehung gehört, dass in Wirklichkeit die Möglichkeit erzieherischen Wirkens überhaupt auf dem Spiel steht.

Nach dem Anknüpfen an die Geschichte der Fortschritte und Rückschläge auf dem Weg der Anerkennung der „Rechte des Kindes“ wagt Renaut nur einen vorsichtigen Ausblick in die Zukunft, indem er sich darauf beschränkt, mögliche Entwicklungen aufzuzeigen. Hier zeichnen sich hauptsächlich zwei Richtungen ab. Die erste Möglichkeit ist konservativ und auf die Verteidigung all dessen ausgerichtet, was in der Schule (aber auch in der Familie) an „Traditionellem“ noch besteht. Renaut gesteht dieser ersten Perspektive eine gewisse Legitimität zu, doch tut er dies auf eine ausgesprochen defensive Weise, indem er sich darauf beruft, dass es eben nicht möglich ist, alle traditionellen Elemente aus der Erziehung auszumerzen. Doch könne es sich hier nur um die „Tradition des Wissens“ handeln, die ja notwendigerweise zu vermitteln sei. Um sich von den

„autoritaristischen“ Weiterführungen dieser ersten Ausrichtung abzugrenzen, unterstreicht Renaut jedoch umgehend, dass die Art und Weise, wie diese Vermittlung vonstatten geht, grundlegend neu überdacht werden muss. Auch den Verfechtern der zweiten Perspektive, die ihrerseits die Idee des Vertrags über alle anderen Lösungsvorschläge stellen, folgt der Autor nicht bis ins Letzte. Zwar führt er wie sie die Logik der „Rechte des Kindes“ weiter, aber er macht auch die Dialektik dieser Logik geltend, die zwangsläufig zur Anerkennung des Prinzips der Begrenzung dieser Rechte (Freiheitsrechte, „droits-libertés“) im Namen anderer Rechte (Kindern geschuldeter Rechte, „droits-créances“) führt. So begrenzen sich Sorgerecht und Freiheitsrecht gegenseitig: „Es ist das Sorgerecht, das der Anwendung des Freiheitsrechts eine Grenze setzt, während zugleich die Anerkennung des Freiheitsrechts vor einer allzu behütenden Erziehungspraxis schützt. Kinder sollen also vor zu viel Freiheit geschützt und vor zu viel Schutz befreit werden, eine wechselseitige Beschränkung, die es – jenseits der ‚libertären‘ und ‚protektionistischen‘ Auswüchse in der Erziehungsdiskussion – ermöglichen sollte, Eltern und Lehrern die Orientierungshilfen zurückzugeben, die sie brauchen, aber in früheren Autoritätsvorstellungen nicht mehr finden können“ (Renaut a.a.O., S. 181f.; Übers. A.S.). Eben in ihrer Fähigkeit, diese beiden Formen des Rechts miteinander zu verbinden, können Erzieher (Eltern und Lehrer) eine neue Begründung und Rechtfertigung ihrer Macht über die Kinder (Schüler) finden. Diese neue Legitimation kann vermutlich nicht mehr das Gewicht erreichen, welches früher das Autoritätsprinzip hatte, doch entspricht sie dem demokratischen Denken der modernen Gesellschaften mehr.

Aber so sehr Renaut auch jeweils zu der Gewissheit steht, dass eine Wiederherstellung des Autoritätsprinzips unmöglich ist, und so deutlich er die Überzeugung äußert, dass wir heute das „Ende der Autorität“ erleben, so unsicher und ratlos zeigt er sich, wenn es darum geht, die neue Beschaffenheit einer auf ihre „Nacktheit“ reduzierte Macht zu bestimmen: „Mehr noch als beim Abschluss aller anderen Bücher, die ich hier und da geschrieben habe, bin ich am Ende dieses Bands der Überzeugung, dass es Sache meines Lesers ist, aus der Lektüre die ihm einleuchtenden Schlussfolgerungen zu ziehen“ (Renaut a.a.O., S. 269; Übers. A.S.).

Als Renaut schließlich selbst diese reflektierende Haltung des Lesers einnimmt, bekennt er, zwischen zwei möglichen Interpretationen seiner eigenen Überlegungen zu schwanken. Die erste widmet sich bevorzugt dem Thema der Emanzipation und beglückwünscht sich zu dieser „Entblößung“ der Macht und zu den neuen Möglichkeiten, eine reflektiertere, auf Diskussion und Argumentation beruhende Demokratie voranzubringen: „Weniger Autorität, mehr kritisches Denken. Weniger Mitläufertum, mehr Distanz. Weniger akzeptierte, erwünschte, gar geliebte Unterwerfung, mehr Unabhängigkeit gegenüber denjenigen, die über diese oder jene Macht verfügen“ (Renaut a.a.O., S. 260; Übers. A.S.). In seiner zweiten Interpretation zeigt sich Renaut hingegen empfänglicher für die problematischen Auswirkungen des Autoritätsabbaus, d.h. für die Komplizierung, Destabilisierung und Fragilisierung der sozialen Bindungen: „Mehr Autonomie, aber weniger Orientierungshilfen. Mehr Wahlfreiheit, aber weniger Sicherheiten. Mehr Diskussionsräume, aber auch mehr Konflikte und Auseinandersetzungen zwischen Einzelnen oder Gruppen, wo man sich über die jüngsten Überzeugungen

streitet“ (Renaut a.a.O., S. 261; Übers. A.S.). Es scheint, als habe der Verzicht auf das Unterbinden aller weiteren Fragen, dem früher die Berufung auf das *Autoritätsprinzip* bei der rückwärts gewandten Suche nach Legitimierungen diene, zu einem Ausufern des *Diskussionsprinzips* geführt, das jede Neubegründung definitiv ungewiss und unbeständig werden lässt.

2. Autorität als Grundlegung der gemeinsamen Welt: Grenzen des prozeduralen Modells

Es sieht ganz so aus, als würde Myriam Revault d'Allonnes (2006) die Ungewissheit, mit der Renaut seine Untersuchung ausklingen lässt, zum Ausgangspunkt ihrer eigenen Überlegungen machen, um diese Haltung abzulehnen. Die mangelnde Stichhaltigkeit der Ausführungen Renauts ließe sich in ihren Augen darauf zurückführen, dass das „Ende der Autorität“ keine zutreffende Diagnose darstellt. Ebenso wie Renaut distanziert sich Revault d'Allonnes (auch 2004, 2005) deutlich von allen „restaurativen“ Antworten: „Aufforderungen, die Autorität wieder herzustellen, machen den Begriff selbst vollkommen widersinnig“ (Revault d'Allonnes 2006, S. 11; Übers. A.S.), denn sie setzen notwendigerweise einen Rückgriff auf Kraft oder Zwang voraus, so geringfügig er auch sein möge, der sich der Autorität jedoch aus Prinzip verbietet. Zudem sollte man über dieses grundsätzliche Argument hinaus anerkennen, dass einige irreversible historische Umbrüche stattgefunden haben, die nostalgische Vorschläge heutzutage unglaublich erscheinen lassen. Revault d'Allonnes achtet ebenso wie Renaut ferner sorgfältig darauf, das Autoritätskonzept von einer gewissen Anzahl benachbarter Konzepte zu unterscheiden (Macht, Kraft, Herrschaft, Gewalt...). Wie Arendt – unter besonderer Berufung auf die griechischen Vorbilder – Macht (mehr *Macht mit* als *Macht über*, als „Fähigkeit, in Abstimmung mit anderen zu handeln“) von Gewalt unterscheidet, um das Wesen des Politischen zu verdeutlichen, lehnt es Revault d'Allonnes ab, in der Autorität schlicht und einfach ein Attribut der Macht, also nur das Mittel zu ihrer Rechtfertigung und Durchsetzung, zu sehen. Obgleich aber dieser Verweis auf die römische Antike nach Auffassung der Autorin dem Nachdenken über Autorität auch heute noch als hinlänglich beständige „Matrix“ dienen kann, kann er doch nicht in der Substanz wieder aufgegriffen werden und bedarf einiger Korrekturen.

Ebenso wie Renaut schließlich tritt Revault d'Allonnes prinzipiell für eine Periodisierung der Geschichte der Autorität ein, die sie wie er in drei Epochen einteilt: die Antike („le moment antique“), die Neuzeit („le moment moderne“) und die Gegenwart („le moment contemporain“). Revault d'Allonnes interpretiert das Zusammenspiel dieser verschiedenen Epochen jedoch deutlich anders. Während sie die größte Umwälzung zwischen der zweiten und dritten Epoche – Neuzeit und Gegenwart – ansiedelt, sah Renaut den wesentlichen Umbruch zwischen der ersten und zweiten Epoche im Aufkommen des neuzeitlichen Denkens, insofern als hier Transzendenz (Heteronomie des Autoritätsprinzips) in Immanenz (Subjektivismus und Vertragsgebundenheit als künftig einzig mögliche Quellen jedweder Legitimität) umschlägt. Die Gegenwart verlängert aus

dieser Sicht nur die vorhergehende Epoche im Sinne einer Vertiefung und Radikalisierung bereits vorhandener Fragen. Diese Interpretation hält Revault d'Allonnes jedoch für falsch: „Unter dem Vorwand, das moderne neuzeitliche Denken habe jegliche Autorität abgelehnt, die ihren Ursprung im Göttlichen oder in der Tradition hat, und habe ihre Begründung in sich selbst gesucht, gibt man zu glauben vor, die Autonomie des Individuums führe in dieser neuen menschlichen Ordnung zu einem Verlust legitimierender Instanzen. In einer Welt, in der die Abstimmung individueller Wünsche Vorrang hat, würde nur die – durch vertragliche Vereinbarungen bestmöglich regulierte – subjektive Willkür überdauern“ (Revault d'Allonnes a.a.O., S. 12; Übers. A.S.). Sie fragt: „Hat die moderne kritische Emanzipationsbewegung jeden Bezug zu einer außen stehenden Instanz verloren? (...) Leidet die Gleichheit nicht unter der Nichtanerkennung jeglicher Asymmetrie?“ (Revault d'Allonnes ebd.; Übers. A.S.). In Wirklichkeit habe der Umschwung, den die Neuzeit mit sich gebracht hat, nur darin bestanden, eine Autorität durch eine andere zu ersetzen, die der Vergangenheit durch die der Zukunft, und erst in der Gegenwart sei die Frage der Legitimität wirklich problematisch geworden, als die Autorität der Zukunft selbst sich verflüchtigt habe. In diesem Sinne ist die heutige „Krise der Autorität“ nicht das Ergebnis einer Radikalisierung des „neuzeitlichen“ Umbruchs, sondern Anzeichen für eine grundlegendere Krise, nämlich eine „Krise der Zeitlichkeit“ („*crise de la temporalité*“), die insofern neu ist, als die aufgeklärten Menschen der Neuzeit sie nicht empfanden. Diese Krise der Zeitlichkeit bringt zwangsläufig eine Krise der Autorität mit sich, sobald – dank der doppelten Berufung auf die Erfahrungen der Antike und der Neuzeit – feststeht, dass „die Zeit selbst Autorität ist“ (S. 15).

Um welche Erfahrungen handelt es sich, wer autorisiert diese Schlussfolgerung? Auf Seiten der Antike stützt sich Myriam Revault d'Allonnes auf den Gegensatz zwischen dem politischen Denken der Griechen, das hauptsächlich in einer Theorie des *Raums* (oder mehrerer Räume) besteht, und dem politischen Denken der Römer, das dem Phänomen der Autorität mehr Aufmerksamkeit schenkt und an der Frage der *Zeit* ausgerichtet ist; nicht die lineare oder chronologische Zeit der Ereignisgeschichte ist gemeint, sondern diejenige, die das Bestehen der gemeinsamen Welt sichert, jene „öffentliche Dauer“, die den Fortbestand der Generationen nach den Regeln der Vererbung und Abstammung garantiert. Diesen Gegensatz legt die Autorin doppelt aus: Indem sie erstens die Griechen zu den wahren Erfindern der Demokratie ernennt, d.h. des öffentlichen Raums als Wiege der politischen Macht, die auf den Grundsätzen der Öffentlichkeit und Diskussion beruht (als Macht des Arguments und der gemeinsamen Vernunft), kann sie den in der Neuzeit eingeleiteten Umbruch relativieren und damit anders interpretieren als Renaut. Zweitens kann sie dies tun, indem sie in den Römern die Begründer eines Autoritätskonzepts sieht, das sich von dem der Macht unterscheidet, selbst wenn diese legitim ist, und das in erster Linie zeitlich zu verstehen ist. Denn wenn Autorität ganz bestimmt nichts mit Kraft, Zwang und Herrschaft zu tun hat (alles Formen illegitimer Macht), so hat sie ebenfalls nichts mit dem (legitimen) Einsatz von Überredung mit den Mitteln der Vernunft und ihrer Argumente zu tun. Die Besonderheit des Autoritätsverständnisses besteht in der Unterscheidung von „Befehl“ und „Ratschlag“, d.h. in der gleichzeitigen Ablehnung purer Befehlsgewalt einerseits und absoluter

Gleichheit andererseits: „Die autoritäre Beziehung ist weder egalitär noch ist sie hierarchisch im strengen Sinne von Befehl und Gehorsam, sondern sie ist durch eine, wenn man so will, nicht-hierarchische Asymmetrie gekennzeichnet“ (Revault d’Allonnes a.a.O., S. 41; Übers. A.S.).

Obgleich Revault d’Allonnes einräumt, dass der Durchbruch der Neuzeit und Moderne das Verschwinden eines gewissen Autoritätsverhältnisses mit sich bringt, wirft sie doch die Frage auf: „Aber leben wir gleichwohl in einer Welt ohne Autorität?“ (S. 77). Und sie antwortet darauf, dass wir – trotz des Verlusts des „religiösen“ Vertrauens in einen geheiligten Anfang, das die Gründungserfahrung der Römer bestimmt hatte – immer noch mit der Frage konfrontiert sind, „was heute unsere Erfahrung des Miteinanders zusammenhält“ (S. 78). Um diese Hypothese zu stützen, interessiert sich Revault d’Allonnes dafür, worin das wirklich Neue der Neuzeit und Moderne – das, was ihre „Legitimität“ (Blumenberg) begründet – besteht. Von Descartes (und dem Kampf der Vernunft gegen Vorurteile) bis zu Kant (und der Apologie des „Selbstdenkens“) scheint die Moderne ihre Autorisation allein aus sich selbst zu beziehen und zwar derart, dass ihre Besonderheit gerade im Willen zu bestehen scheint, mit jeder Form von Autorität zu brechen, und in der Eroberung einer maximalen Autonomie im Verhältnis zu jeglicher Transzendenz. Dennoch sind es in Wirklichkeit mehr das Ausmaß des Projektes selbst und die Forderung, von der es zeugt, als die tatsächliche Umsetzung, welche die Besonderheit dieser Moderne ausmachen: „Die Beschaffenheit des Projekts der Moderne ist auf die von ihm ausgehende Forderung nach Umbruch und Erneuerung zurückzuführen, nicht auf die Erfüllung dieser Forderung (...). Man darf also Selbstbestätigung und Selbstermächtigung nicht verwechseln...“ (Revault d’Allonnes a.a.O., S. 86f.; Übers. A.S.).

Wie aber soll man diese geschichtliche Entwicklung verstehen? Wie soll man den Zusammenhang dieses Projekts einer *tabula rasa*, das natürlich immer nur ein Projekt, eine Forderung bleiben kann, mit dem interpretieren, was ihm vorausgegangen ist und was es in gewissem Sinne bestimmt hat? Revault d’Allonnes beruft sich auf die Überlegungen Blumenbergs und lehnt die von „Säkularisierungstheorien“ favorisierte Interpretation ab. Die Moderne entsteht für sie nicht aus der „Umleitung“ eines vorherigen religiösen Denkens, das seine „heimliche Matrix“ bliebe. Man erinnere sich an bestimmte Thesen Carl Schmitts, wonach der moderne Staat ein neues Abbild des Göttlichen darstellt und Souveränität die Fähigkeit zu entscheiden, einen absoluten Beginn zu setzen, bedeutet. Aus dieser „absolutistischen“ Lesart entwickelt Schmitt seine Kritik am Liberalismus (und seiner Neutralität) als Hauptursache für den Niedergang der Politik und begründet die Notwendigkeit, das Autoritätsprinzip in seiner traditionellen, absolutistischen und entschiedensten Form wieder herzustellen. Revault d’Allonnes verwirft diese Lesart jedoch aus Gründen, die tiefer gehen als die Befürchtung eventueller „despotischer“ Anverwandlungen der Interpretation der Moderne als „Säkularisierung“. Sie sieht darin vor allem einen Widerspruch zu ihrer Hauptthese, Autorität sei „Macht der Anfänge“, auch der Neuanfänge, nicht im Sinne eines Rückgriffs auf überkommene Antworten, sondern eines neuen Stellens alter Fragen, deren Beantwortung zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr zufriedenstellend ausfällt. „So paradox es auch erscheinen mag, wirft der Verlust der Autorität der Tradition in der Neuzeit die Frage der

Weitergabe auf, insofern als er eine Ermächtigung vorantreibt, die sich nicht mehr auf eine schon immer bestehende Vergangenheit berufen kann. (...) Zwar haben die neuzeitlichen Menschen die Autorität der Tradition verworfen, (...). Aber sie konnten sich nur selbst einsetzen und ihre Existenz und ihr Überdauern nur sichern, indem sie sich eine Garantie für eine denk- und machbare historische und politische Zukunft gegeben haben. Sie haben sich also auf die Weitergabe, d.h. auf die Zukunft, berufen“ (Revault d’Allonnes a.a.O., S. 15; Übers. A.S.). Rousseau, Kant und Tocqueville, die ja üblicherweise herangezogen werden, um diese Selbst-Einsetzung der Gesellschaft zu belegen, werden von der Autorin zitiert, um ganz allgemein festzustellen, dass „die Frage der Autorität nicht mehr die ihres Ursprungs, sondern die ihrer Weitergabe“ (S. 107) ist und dass die vertragliche Dimension der sozialen Bindungen (Rousseau) auf der Frage der Weitergabe beruht: „Früher schritt man von der Tradition zur Weitergabe, die Menschen der Neuzeit und Moderne gehen umgekehrt vor: von der Weitergabe zur Autorisation. Wir sind von der Autorität der Tradition zur Autorität der Weitergabe übergegangen. Die Frage lautet nicht mehr ‚Woher kommt die Autorität?‘, sondern ‚Wohin geht die Autorität?‘“ (Revault d’Allonnes a.a.O., S. 108; Übers. A.S.).

So wird ein anderer Bezug zur Zeit hergestellt, bei dem das „bleierne Übergewicht“ der Vergangenheit zugunsten der Zukunft verblasst. Diesen neuen Zeitbezug bringen die Fortschrittsphilosophien, die für die Neuzeit und Moderne typisch sind, exemplarisch zum Ausdruck. Das verdeutlichen drei thematische Aspekte: „eine progressive Geschichtsauffassung, der Glaube an eine – mit der Idee des Fortschritts verbundene – Beschleunigung, die Überzeugung, dass die Geschichte gestaltet werden muss und vom Menschen beherrschbar ist“ (Revault d’Allonnes a.a.O., S. 134; Übers. A.S.). Aber gerade diese drei Dimensionen des Projekts der Moderne sind heute ganz besonders problematisch geworden. Jenseits vom „Ende der Ideologien“ und dem Untergang der „großen Erzählungen“ ist ganz nüchtern folgende Bilanz zu ziehen: „Die Zeit hat aufgehört etwas zu versprechen“ (S. 138). Und es erweist sich heute, dass „die doppelte Herkunft, auf welche die Autorität sich beruft, weder (...) im Reichtum einer Vergangenheit besteht, auf die man sich mit wiederholtem Unterwerfungsgestus bezieht, noch in dem einer zur Erledigung (d.h. zu einer anderen Art von Unterwerfung) verdamnten Zukunft“ (Revault d’Allonnes a.a.O., S. 152; Übers. A.S.).

An dieser Stelle führt Revault d’Allonnes den Begriff der *öffentlichen Dauer* ein, der ihr dazu dient, die Grenzen eines ausschließlichen Bezugs zum öffentlichen Raum zu überschreiten und über die Beschaffenheit sozialer Bindungen nachzudenken. Sie fragt: „Ist es nicht jene aus der *öffentlichen Dauer* hervorgegangene Transzendenz, von der die Autorität herrührt?“ (ebd.). Denn die Frage nach der Transzendenz oder einer außenstehenden Instanz ist nach wie vor äußerst treffend, auch wenn eine ausschließlich restaurative Perspektive nicht vorstellbar ist. Die Frage nach der Autorität ist demnach heute die nach den zulässigen (nicht-hierarchischen) Formen einer asymmetrischen Beziehung. Wie man sich erinnern wird, war diese Frage auch schon bei Renaut anzutreffen im Zusammenhang mit den möglichen Formen einer Erziehung, die einerseits der juristischen Gleichheitsforderung gerecht werden und andererseits der Asymmetrie, die das Kind aufgrund des anthropologischen Unterschieds zwangsläufig in eine (provi-

sorische) Abhängigkeit vom Erwachsenen bringt. Der Verfasser hatte sich darum bemüht, eine möglichst „kontraktualistische“ Antwort zu geben, indem er sich auf das dialektische Zusammenspiel von Rechten und Pflichten berief. Diese Antwort bleibt jedoch für Revault d’Allonnes unzureichend, und die Ratlosigkeit, die Renault abschließend zum Ausdruck bringt, scheint ihr darin Recht zu geben, da diese unklare Haltung der Transzendenz nicht gerecht wird, die in den Augen der Verfasserin für das Autoritätsverhältnis konstitutiv ist. Nur die Dimension der Zeit, in ihrer Ausprägung als öffentliche Dauer, ist nach ihrer Auffassung imstande, diese Anforderung erfüllen.

Die Institution Schule beruht nach Revault d’Allonnes nicht allein auf einem Pakt oder einem Vertrag. Ihre wahre Funktion besteht darin, die drei Dimensionen der Zeit – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft – miteinander zu verbinden, um „das zeitliche Teilen der gemeinsamen Welt“ zu ermöglichen, „die nicht nur von verschiedenen, miteinander koexistierenden Generationen – den ‚Zeitgenossen‘ – bewohnt wird, sondern auch von den ‚Vorgängern‘, die verstorben sind, und von denen, die noch geboren werden, den ‚Nachfolgern‘“ (ebd.).

Diese Sichtweise auf die Institution Schule ist jedoch nur möglich, wenn man sich im Vorfeld von anderen Interpretationen distanziert: von der allein kontraktualistischen Sichtweise ebenso wie von Ansätzen, die in ihr entweder ein reines Herrschaftsinstrument sehen (wie etwa Pierre Bourdieu) oder einen nur zur Bewahrung der Vergangenheit bestimmten Ort (wie es derzeit „nostalgische“ Beiträge zum Thema suggerieren). Richtig ist, dass dies eine schmale Gratwanderung bedeutet, und Revault d’Allonnes bringt ihre Zweifel selbst klar zum Ausdruck (a.a.O., S. 259).

Bedeutet dies alles nicht das Verschwinden der Zeit zugunsten des Raums und ist das nicht unvermeidlich von dem Augenblick an, wo das *Diskussionsprinzip* trotz allem endgültig den *öffentlichen Raum* unterstützt als einzigen „Ort“, wo heutzutage eine legitime Autorität aufgebaut werden kann? Selbst wenn sich natürlich die Berücksichtigung der Vorfahren und Nachkommen als wesentlich erweist, da sie garantiert, dass die Perspektiven aller „betroffenen“ Personen beachtet werden. Diese Berücksichtigung kann allerdings nur auf dem Wege der Vorstellung stattfinden (denn eine tatsächliche Diskussion würde ja die Anwesenheit aller Beteiligten voraussetzen), wovon einige Formulierungen in der aktuellen öffentlichen Debatte durchaus zeugen: Da ist die Rede von der „Pflicht der Erinnerung“, dem „Prinzip der Vorsicht“, der „nachhaltigen Entwicklung“ usw. Zugleich bringt dieser virtuelle Dialog mit der Vergangenheit und der Zukunft neue – nicht nur auf rationaler Argumentation beruhende – diskursive Strategien in die Diskussion ein.

Auch aus diesem Grund wohl kontrastiert die ausgesprochen paradoxe Haltung der beiden letzten Sätze des Essays mit der vom Titel suggerierten Klarheit und Einfachheit. Die beiden Sätze seien auch hier abschließend genannt: „Anfangen heißt Anfangen weiterzumachen. Doch Weitermachen heißt auch Weitermachen anzufangen“ (S. 264).

Fazit

Ob man nun die Ratlosigkeit des Philosophen Renaut hinsichtlich möglicher Folgen eines Prozesses betrachtet, den die philosophische Analyse als wohl unumkehrbar erweist, oder die widersprüchlichen Formulierungen heranzieht, mit denen die Argumentation Revault d'Allonnes schließt, die eigentlich die Voraussetzungen für eine mögliche Neubegründung von Autorität bestimmen wollte: Es sieht ganz so aus, als herrsche vor allem Ungewissheit, wenn beim Versuch, heutzutage über Autorität nachzudenken, auf einfache – naive oder nostalgische – Antworten verzichtet und statt dessen die Mühe nicht gescheut wird, jene neuzeitliche Erschütterung in vollem Umfang zu berücksichtigen, die Max Weber so treffend als „Entzauberung der Welt“ bezeichnet hat. Diese „Entzauberung der Welt“ ist weiterhin regelmäßig Gegenstand des soziologischen Diskurses, der wieder und wieder die Folgen einer offenbar unabwendbaren „Entinstitutionalisierung“ thematisiert, die wahrscheinlich den spürbarsten und deutlichsten Ausdruck der Weberschen Diagnose darstellt. Hier aber stellt die Frage der Autorität sich unzweifelhaft auch für den philosophischen Diskurs, der die Autoritätsproblematik in ihrem Verhältnis vor allem zu soziologischen Erkenntnissen, aber auch zu den Geistes- und Sozialwissenschaften insgesamt untersuchen sollte. Eine Wittgensteinsche Vorsicht, welche die eingehende Prüfung von Hypothesen nicht ausschließt, soweit sie neue Zusammenhänge offen legen können, muss offenbar zur Vorbedingung für die philosophische Untersuchung von Fragen gemacht werden, über die heute zahllose Erkenntnisse aus den Nachbarwissenschaften vorliegen.

Literatur

- Renaut, A. (2002): *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris: Bayard et Calmann-Lévy.
- Renaut, A. (2004): *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion.
- Revault d'Allonnes, M. (2004): *De l'autorité à l'institution: la durée publique*. *Esprit*, n° 8, Août-Septembre 2004.
- Revault d'Allonnes, M. (2005): *Le temps et l'autorité. À propos d'Alexandre Kojève*. *Esprit*, n° 3–4, Mars-Avril 2005.
- Revault d'Allonnes, M. (2006): *Le Pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris: Seuil.

Abstract: French philosophy has taken up the issue of authority and adopted rather radical positions in postulating either the “end of authority” or its re-establishment. In contrast to the phenomenological or hermeneutical approaches, which reveal different facets of – e.g. educational – situations in which authority is claimed, philosophical thinking is determined by a certain one-sidedness. In view of the hesitant, helpless, and contradictory consequences drawn by the philosophical contributions presented in this article, it becomes clear that, in the future, philosophy should not so much sing the praises or lament the decline of authority but, rather, redefine the prerequisites for a reflection on authority.

Anschrift des Autors:

Dr. Roger Monjo, Maître de conférence, Département des sciences de l'éducation, Université Paul Valéry, Route de Mende, 34199 Montpellier cedex5, France, E-Mail: roger.monjo@wanadoo.fr

Roland Reichenbach

Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung

Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität

Zusammenfassung: *Autoritätsverhältnisse sind Anerkennungsverhältnisse (Sofsky/Paris 1994); anerkannte Autoritäten können größtenteils auf autoritäres Verhalten verzichten (Arendt 1994), da sie im Bereich des Handelns und Verhaltens „Gehorsam“ und im Bereich des Wissens „Glauben“ erwarten können. Dies ist rollentheoretisch und austauschtheoretisch rekonstruierbar. Die relevanten Anerkennungsleistungen sind insbesondere im pädagogischen Bereich fragil und in Lebensverhältnissen mit ausgeprägt „demokratischem Ethos“ Folge subtiler Anpassungsstrategien – auf allen Seiten der Beteiligten. „Subtil“ sind diese Leistungen, weil die Unterscheidung zwischen strukturell superioren und strukturell inferioren Positionen (der pädagogischen Asymmetrie) nicht notwendig mit der Unterscheidung zwischen mächtigen und ohnmächtigen Positionen zusammenfällt. Wer aus welchen Gründen und wie legitim oder nicht auch immer Macht über andere „besitzt“, muss in der Regel weder Zwang noch Gewalt einsetzen, aber es muss ihm oder ihr unter den Bedingungen der symmetrischen Moral (der wechselseitigen Anerkennung) gelingen, die im Führungsbereich immer nötigen Dominanzmanöver mit so subtil wie nötigen Kommunikationsformen und Sprechakten zu kaschieren, dass die mehr oder weniger offensichtlichen Unterwerfungsleistungen für jene, die sie zu zeigen haben (meinen), akzeptierbar sind.*

Vorbemerkungen: die Krise der Krise der Autorität

Die Schwächung von „vertikalen“ – personalen und sozialen – Autoritäten in den Bereichen der Politik, der Religion, des Rechts, der Schule und der Familie verdankt sich auch der Unfähigkeit, attraktive *Zukunft* noch glaubhaft *versprechen* zu können (vgl. Meirieu 2005; Revault d’Allonnes 2005). Zumindest besteht ein Zusammenhang zwischen der Schwächung oder Krise der Autorität und dem Verblässen eines Zukunftshorizontes. Die scheinbare „Offenheit“ der Zukunft kommt in der Transformation der Fortschrittssemantik in die grassierende Innovationsrhetorik zum Ausdruck. Das Verblässen der temporalen Dimension von Autorität ist also nicht nur als Traditionsverlust (Delegitimierung der Imperative der Herkunft und des Herkömmlichen) zu verstehen, sondern auch als „Zukunftsverlust“. Die Schwächung der Autorität der Zukunft (z.B. des „Moderneprojekts“) wird mit der Etablierung von „horizontalen“ – mehr oder weniger anonymen – „Autoritäten“ kompensiert: der Autorität des Geldes und des Marktes, der Medien und der schnell agierenden „wissenschaftlichen“ Gremien (Steiner 2005). Diese horizontalen Autoritäten erinnern an die allgemeine und diffuse Autorität des „Man“ (vgl. Hunyadi 2005, S. 23), um es in Anlehnung an einen in diesem Diskurskontext schon fast schlimmstmöglichen Autoren zu formulieren. Die Autorität des Man ist „projektlos“ und gegenwartszentriert, und dem Wegfall von vertikalen Autoritäten folgt offenbar nur bedingt – oder als Illusion – eine Zunahme an Freiheitsgefühl (vgl. Arendt 1994).

Der kaum ernsthaft in Frage zu stellende Verlust an vertikaler, traditionaler Autorität wird allerdings nicht nur auf anonyme Weise „horizontal kompensiert“, sondern ist möglicherweise ein Grund für Überkompensationen in Form von (pseudo-) religiösen und (pseudo-) politischen Fundamentalismen und Gruppierungen, in denen die soziale Interaktion und Kommunikation nun um so rigider, vertikal-hierarchisch, strukturiert werden – allerdings, und dies ist bedeutsam, ohne überzeugende Anbindung an Herkunft und Zukunft (vgl. Meirieu 2005, S. 91). Während die Rede von der „Krise der Autorität“ über einige Jahrzehnte als Topos des pädagogischen Diskurses gelten durfte, besteht die „Krise der Krise“ heute eher in der Vergleichgültigung gegenüber traditionellen bzw. vertikalen Autoritäten. Gegen Autoritäten, die nichts (mehr) zu versprechen (und zu belohnen) haben, muss niemand ankämpfen, von denselben kann sich aber auch niemand „befreien“. Wie aus einer entrückten, schon fast nostalgisch anmutenden Welt muten heute Schriften wie Liebel und Wellendorfs „*Schülerselbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion*“ (1969) an. Während der Kampf gegen die Autorität oder zumindest das Ringen mit der Autorität dieselbe in die Krise gestürzt haben mag, besteht die Krise der Krise der Autorität darin, dass ein solcher Kampf heute geradezu irrelevant erscheint: wo dem jugendlichen Lebensgestaltungswillen nur noch verständnisvolle Unsicherheit oder unsicheres Verständnis entgegengebracht wird, kann sich dieser kaum in argumentativ-diskursiver Auseinandersetzung artikulieren, sondern muss andere, womöglich sprachlose Formen der Verarbeitung dieses Friktions- und Resonanzmangels finden. Pädagogisch prekär ist daher nicht die Krise der Autorität – die vielmehr zum pädagogischen Programm der Moderne gehört –, sondern das Verschwinden dieser Krise, also die Autoritätskrise, die selber in der Krise steckt.

Doch trotz der „Tyrannei der Gegenwart“, trotz „offener Zukunft“ und trotz Pädagogen, die als Erben ohne Testament nicht genau wissen, wohin die Reise gehen soll, wird die pädagogische Autorität natürlich nie nur krisenhaft und die Krise der Krise nicht umfassend sein. Dafür sorgen schon allein die Differenzen von alt und jung, wissend und unwissend, kompetent und inkompetent, einsichtig und uneinsichtig u.v.a.m., d.h. die zumindest partielle Asymmetrie und Rollenkomplementarität jeder pädagogischen Beziehung.

1. Asymmetrie und Rollenkomplementarität

Die Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern oder auch zwischen Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern ist gewiss nicht nur von pädagogischen Intentionen oder Notwendigkeiten geprägt und sie besitzt deshalb auch nicht nur ein asymmetrisches Wesen (vgl. Herzog 2002, S. 508ff.), aber als dezidiert *pädagogische* handelt es sich doch um eine *asymmetrische* Beziehung: die eine Seite fühlt sich – in diesen Situationen – offenbar berechtigter und auch verpflichtet, auf die andere einzuwirken, während von dieser erwartet wird, sich von solcherlei pädagogischen Handlungen – in der Regel Sprechhandlungen – beeinflussen und beeindrucken zu lassen. Die Eindrucksfähigkeit, insbesondere auch die emotionale Eindrucksfähigkeit, scheint eine Ermöglichungsbedingung pädagogischer Wirksamkeit darzustellen. Auch wenn pädagogisches

Handeln wahrscheinlich viel seltener vorkommt als angenommen, ist die Beziehung zwischen alt und jung und groß und klein doch maßgeblich von Machtasymmetrien geprägt, die man bejahen, ablehnen, kritisieren, problematisieren, aber auch nur zu beschreiben und zu verstehen versuchen kann. Zu den Eigenheiten des pädagogisch und politisch korrekten Diskurses gehört ironischerweise eine negative, zumindest aber ambivalente Einstellung zur Macht, die oft dämonisiert und deren pädagogische Produktivität unterschätzt wird. Dass ohne das Faktum der Machtasymmetrie Fragen der pädagogischen Ethik hinfällig wären und das Konzept der pädagogischen Verantwortung nicht überzeugen könnte, interessiert offenbar weniger. Zwei wichtige Quellen der Macht, insbesondere im pädagogischen Bereich, liegen in der Möglichkeit, zu belohnen und zu verzeihen (nebst weiteren Machtquellen wie Bestrafung, Legitimation, Sachkenntnisse, Information, Attraktivität u.a., vgl. z.B. Buschmeier 1994, S. 24).

Die Fähigkeit zu belohnen bzw. Belohnungen glaubhaft in Aussicht stellen zu können, ist mit der Praxis des Versprechens verwandt. Welchen Sinn sollte es machen, eine Person als Autorität anzuerkennen, die nichts zu versprechen hat? Versprechen können heißt, künftiges Handeln erwartbar, unsichere Zukunft ein Stück kontrollierbar zu machen. Der Macht des Versprechens steht die Macht – und damit auch die Ethik – des Verzeihens (Margalit 2000) gegenüber: sie ist eine performative kommunikative Leistung, in welchem die handelnden Personen die Macht über die Vergangenheit – wiederum nur ein Stück weit – wiedergewinnen (vgl. Arendt 1996, S. 300ff.). Ohne die zeitliche Dimensionierung ist nur schwer zu verstehen, was die Anerkennung von Autorität pädagogisch bedeuten soll, was sie leistet und was es heißt, die Möglichkeit zu schaffen, über die Vergangenheit und die Zukunft Macht zu erringen (Baier 1994).

Nun ist Autorität nicht mit Macht gleichzusetzen, aber die Möglichkeit der Machtausübung bzw. des Machteinsatzes scheint die Bedingung zumindest vieler Formen von Autorität zu sein (vgl. Peters 1960, S. 21). Die Figur des Vaters – zunächst auch: Gottes – steht prototypisch für diese Möglichkeit. Nach Peters wurden die Menschen bis in das siebzehnte Jahrhundert hinein in allen Lebensbereichen von der Vaterfigur dominiert (a.a.O., S. 25). Der „Vater“ ist die erste und vielleicht die älteste Form der Autorität (vgl. Kojève 1942/2004): Er kann *belohnen* und *bestrafen*. Wer weder belohnen noch bestrafen kann, von dem *muss* man sich nichts „sagen lassen“, man muss ihm das Ohr – das Sinnesorgan des Fürchtens und Gehorchens (vgl. Herzog [2002, S. 509] mit Rekurs auf Schleiermacher) – nicht leihen.

Diese sozialbehavioristische Sicht auf asymmetrische Beziehungen drückt einen basalen Sachverhalt und eine nicht ganz einfache Wahrheit aus, die im pädagogischen Diskurs, seinerseits vom Symmetriegebot dominiert, weniger zu interessieren scheint. Vor vielen Jahren hat der Soziologe und Austauschtheoretiker Peter Blau die Ambivalenz der erfolgreich zu erfüllenden Aufgaben stabiler Führung wie folgt beschrieben:

„Stable leadership rests on power over others and their legitimating approval of that power. The dilemma of leadership is that the attainment of power and the attainment of social approval make somewhat incompatible demands on a person. To achieve power over others requires not only furnishing services that make them dependent but also remaining independent of any services they might offer in return. To legitimate a

position of power and leadership, however, requires that a leader be concerned with earning the social approval of his followers, which means that he does not maintain complete independent of them“ (Blau 1964, S. 203).

Führungsverhältnisse als Autoritätsverhältnisse sind von asymmetrischen Abhängigkeiten geprägt. Führung und Autorität sind keine Eigenschaften von Einzelpersonen, sondern von Beziehungen, in denen die Interaktion von rollenkomplementären Verhaltensmustern wechselseitige Abhängigkeiten ausdrücken, die nur teilweise und situationsgebunden symmetrisch sein können. Symmetrie ist vielmehr die Eigenschaft von Beziehungen zwischen Gleichfreien bzw. Gleichunfreien, also nicht von pädagogischen Verhältnissen. Um die Illusion der Symmetrie aufrechtzuerhalten und das Problem der Asymmetrie abzumildern, das der Autorität innewohnt, die ihrem Wesen nach hierarchisch ist (Arendt 1955/1994, S. 159f.), haben Pädagogen immer wieder die Möglichkeit der „freiwilligen Folgsamkeit“ zu betonen versucht. So spricht beispielsweise Schott (2003) von der (pädagogischen) „Hinführung zur freiwilligen Folgsamkeit echter Autorität (...) als Erziehungs- und Bildungsziel“ (S. 291), wobei sich „echte“ Autoritäten an „zustimmungswürdigen Regeln“ orientieren würden. Man erahnt hier förmlich die Kraft von Überredungsbegriffen und pseudoanalytischen Differenztermen („echte“ versus „unechte“ Autorität; „freiwillige“ versus „erzwungene“ und/oder „blinde“ Folgsamkeit). Das Problem besteht aber darin, dass die Kriterien und Fähigkeiten, um zwischen „echter“ und „unechter“ Autorität unterscheiden zu können, den Kindern – und längst nicht nur ihnen nicht – kaum zur Verfügung stehen. Führung ist, insbesondere pädagogische Führung und gerade wenn sie subtil ist, von den Geführten nur bedingt von der Verführung zu unterscheiden.

Wer sich – „freiwillig“ – führen lässt, *vertraut* der führenden Person. Pädagogische Verhältnisse sind nicht nur Macht- *und* Vertrauensverhältnisse, sondern das Vertrauen in die Macht und die Macht des Vertrauens sind konstitutive Elemente jeder, nicht nur der pädagogischen, asymmetrischen Langzeitbeziehung (vgl. Graen/Uhl-Bien 1995).

2. Die Kaschierung von Befehl und Gehorsam

Schulischer Unterricht besteht vornehmlich aus einer Kommunikationspraxis, die von *Handlungsanweisungen* geprägt ist, deren Ausführung prompt oder zu einem späteren Zeitpunkt erwartet wird (etwa bei Hausaufgaben oder Arbeitsaufträgen im Wochenplanunterricht). Handlungsanweisungen können unabhängig davon, ob es sie in rollenkomplementären und asymmetrischen Beziehungen erfolgen oder nicht, als *kommunikative Dominanzmanöver* verstanden werden, mit denen allein eine bestimmte Ordnung hergestellt werden kann (Volmer 1990). Sie ermöglichen im Normalfall ein mehr oder weniger bewegliches soziales Gleichgewicht, in denen *dominante* und *inferiore Positionen* unterscheidbar sind (vgl. Reichenbach 2007).

Während es zahlreiche Vorstellungen gibt, was unter pädagogischer Autorität in einem kommunikativen Sinn verstanden werden kann, scheint die handlungs- und interaktionstheoretische Umsetzung der Frage, wie pädagogische Autorität hergestellt, wie sie aufrecht erhalten wird, und wie sie verloren geht, in einem gewissen Sinn eher wenig

behandelt: Im Rahmen von Untersuchungen zum „classroom management“ (früher auch „Klassenführung“ genannt) fokussiert sich das Interesse auf handlungspraktische Empfehlungen (vgl. Kounin 1970; Mayr 2006; Neuenschwander 2006); dabei scheint tendenziell vernachlässigt zu werden, dass Autorität als Eigenschaft einer *Beziehung* und eines *Anerkennungsverhältnisses* aufzufassen ist, also intersubjektiv zu rekonstruieren wäre.

Die „politisch-moralische“ Brisanz der Rekonstruktion pädagogischer Komplementaritätsstrukturen erklärt sich aus der für das moderne Ethos unabdingbaren Anerkennung der Moral der wechselseitigen Achtung, die auf der Interaktionsebene das Ideal symmetrischer Kommunikation vorzeichnet. Und so gilt denn die so genannte „pädagogische Antinomie“ als das zentrale (theoretische) Problem der „Autonomiepädagogik“ (Hügli 1996; Benner 1987). Freilich unterstellt jedes vernünftige Erziehungs- und Unterrichtskonzept nebst aller Rhetorik, die dem Ideal der symmetrischen Kommunikation geschuldet ist, zumindest *implizit* die dominante Position der Lehrperson oder der Erziehungsperson. Doch nicht nur im *pädagogischen* Feld kann die Möglichkeit der *prinzipiell* herrschaftsfreien Kommunikation bzw. der Kommunikation ohne die Differenz zwischen dominanten und inferioren Positionen kritisch eingeschätzt werden. Die Pointe der unterschätzten und dem habermasianischen Ideal diametral entgegengesetzte Position von Watzlawick, Beavin und Jackson (1969) besteht vielmehr darin, dass *jede* Kommunikationsbeziehung längerfristig Komplementaritätsmuster entwickelt, welche nicht zuletzt die Funktion haben mögen, symmetrische Eskalationen zu vermeiden. Symmetrie ist der Zustand, in welchem sich alle Beteiligten dauerhaft weigern, die inferiore Position einzunehmen. Komplementarität auf der anderen Seite benötigt das zumindest implizite und zumindest situationsgebundene Zugeständnis inferiorer Positionalität einzelner Akteure und eine entsprechende explizite bzw. expressive Praxis.

Unter zeitgenössischen Kommunikationsbedingungen ist die Bedeutung von *verdeckten Dominanzmanövern* kaum zu unterschätzen. Ausgehend vom Paradigma der Rollenkomplementarität und der damit verbundenen Unmöglichkeit von dauerhaft symmetrischen Kommunikationsbeziehungen kann pädagogische Autorität im Klassenraum im Lichte des *sozialen Austausch* verstanden werden (vgl. Reichenbach 2007). Auch wenn es einem unsympathisch erscheint, so lautet die relevante Frage aus dieser Perspektive: Welchen Nutzen (Belohnung) kann der Gehorchende für seinen Gehorsam erwarten? Um den Gehorsam als Tauschakt richtig einzuschätzen, ist es bedeutsam, die subtilen Formen des Gehorchens und des Tauschens zu berücksichtigen. So fällt es erheblich leichter, einer Handlungsanweisung Folge zu leisten, wenn sie (freundlich) kaschiert wird: Einen Befehl ausüben zu müssen, ist nicht das Gleiche, wie einer Aufforderung nachzukommen, oder eine soziale Erwartung nicht zu enttäuschen, eine Hoffnung zu erfüllen, die Artikulation eines Bedürfnisses, eines Gefühls ernst zu nehmen oder eine so genannte „Ich-Botschaft“ als handlungsrelevant zu erachten. *Sofern* diese Sprachakte, die an mich gerichtet werden, bei mir eine *Wirkung* – womöglich ein bestimmtes Verhalten – erzielen sollen, sind sie allesamt als Dominanzmanöver zu verstehen. Plump ist es, bei den Anderen nur mit Befehlen Wirkung erzielen zu können, subtil ist es, wenn dies schon durch die Abgabe einer sogenannten „Ich-Botschaft“ erreicht wird.

Dem kaschierten Dominanzmanöver entspricht das kaschierte Gehorchen: die sogenannte „freiwillige Folgsamkeit“, die es unter Ungleichfreien gar nicht geben kann. In günstigen Bildungskontexten – seien die Milieus aus psychologischen, religiösen, politischen, ethischen oder anderen Gründen „subtilisiert“ worden – wird *subtil geführt* und die Kinder und Jugendlichen *lassen sich auf subtile Weise führen*. Die Voraussetzungen subtiler Führung und subtilem Gehorsams – lässiger Unterwerfung – sind vielfältig. Nicht zuletzt geht es um die Fähigkeit, Belohnungsaufschub ertragen zu können, austauschtheoretisch interpretiert: sich künftig höheren Gewinn oder geringere Kosten gegenüber momentanem geringen Gewinn oder höheren Kosten *vorstellen* und entsprechend *gewichten* zu können. Ein kleines Kind, noch impulsiv und in seiner Egozentrik steckend, ist zu beidem nicht fähig, weshalb seine Unterweisung nur begrenzt möglich ist. Aber auch ältere Kinder oder Jugendliche können mit dieser Gewichtung, berechtigt oder nicht, große Mühe haben und der kurzfristige Nutzen, der aus der Verweigerung einer pädagogischen Handlungsanweisung resultieren kann, mag erheblich größer erscheinen als der unsichere, zukünftige Gewinn oder Nutzen, der durch Gehorsam in der Gegenwart, durch Befolgen der mehr oder weniger subtilen Handlungsanweisung, suggeriert oder vermutet wird. Die Fähigkeit, Strategien des vorgetäuschten Gehorchens bzw. vorgetäuschter Autoritätsanerkennung situationsangemessen einzusetzen, schafft günstige Austauschbedingungen, und die auf diese Weise sanft getäuschten Pädagogen, die das ironische Täuschungsgeschäft im stillschweigenden Einverständnis durchaus akzeptieren, weil sie davon erheblich profitieren, werden oder sollten das implizite Tauschangebot nicht „knausrig“ behandeln (vgl. Reichenbach 2007).

Am Sprechakt des Befehlens selbst lässt sich illustrieren, worin die Leistung rollenkomplementären Kommunikation besteht. „Der Befehl ist älter als die Sprache, sonst würden ihn Hunde nicht verstehen“, schrieb Elias Canetti in *Masse und Macht* (1960/1985, S. 335). Das schien ihm der Grund zu sein, warum man sich psychologisch mit der Bedeutung des Befehls kaum befasst habe. „Von klein auf ist man an Befehle gewöhnt“, so Canetti, „aus ihnen besteht zum guten Teil, was man Erziehung nennt; auch das ganze erwachsene Leben ist von ihnen durchsetzt, ob es nun um die Sphären der Arbeit, des Kampfes oder des Glaubens geht“ (ebd.). Wer dem Befehl gehorcht, anerkennt die Autorität des Befehlenden und garantiert somit eine bestimmte Disziplin. „Die Disziplin macht das Wesen der Armee aus. Aber es ist zweierlei Disziplin, eine offene und eine geheime. Die offene Disziplin ist die des Befehls“ (1960/1985, S. 349). Die letztere sei die Disziplin der „*Beförderung*“ (S. 350). „Beförderung ist nur der öffentliche Ausdruck für etwas Tieferes, das schon darum geheim bleibt, weil es in der Art seiner Funktion von den wenigsten begriffen wird. Die Beförderung ist der Ausdruck für das verborgene Wirken der *Befehlsstacheln*“ (S. 350). Der Befehl, so Canetti auf seine eigenwillige und eindringliche Weise, sei letztlich eine Art Todesdrohung, er leite sich vom Fluchtbefehl ab. „Der domestizierte Befehl, wie wir ihn kennen, verbindet die Drohung mit einem Lohne: Die Fütterung stärkt den Effekt der Drohung, doch ändert sie nichts an ihrem Charakter. Die Drohung wird nie vergessen. In ihrer ursprünglichen Gestalt bleibt sie für immer bestehen, bis eine Gelegenheit da ist, sie loszuwerden, indem man sie an andere weitergibt“ (a.a.O., S. 368). Man kann es auch weniger dramatisch formulieren:

Wer immer nur Handlungsanweisungen befolgen muss, will auch etwas für sein Gehorchen kriegen – bei Canetti: sich zumindest der negativen Folgen des Gehorchens entledigen.

Homans hat die Ansicht formuliert, wonach sich *Befehle* der Art nach nicht von *Normen* unterscheiden würden: „Sowohl Normen wie Befehle sind verbale Aussagen, und beide geben an, wie das Verhalten der Mitglieder einer bestimmten Gruppe sein sollte, nicht wie es wirklich ist“ (Homans 1960, S. 386). Befehle setzen, werden sie ausgeführt, Normen in Kraft, aus Befehlen werden früher oder später Recht und Brauch (ebd. S. 387). Während es einer *Theorie der Autorität* um das *Befolgen von Befehlen* geht, beinhaltet die „von der gleichen allgemeinen Art“ zu sein scheinende *Theorie der sozialen Kontrolle* das *Befolgen von Normen* (S. 388).

Der Begriff der Autorität verhält sich zu jenem der *Demokratie* – im Unterschied zu einem vielleicht verbreiteten Vorurteil – durchaus orthogonal: „Autorität wird manchmal durch demokratische Methoden geschaffen und erhalten, manchmal aber auch durch sie zerstört“ (S. 389). Zentral sind folgende Bestimmungspunkte:

- Die Autorität ist wie die Kontrolle von der Tatsache abhängig, dass die Nicht-Befolgung eine Anzahl von Strafen und nicht nur eine mit sich bringt. Die Strafe ist dem Vergehen nicht angemessen, sondern steht zu diesem in keinem Verhältnis.
- Die Strafen sind in den Beziehungen des sozialen Systems implizit enthalten und die Elemente des Systems derartig miteinander verbunden, dass wenn ein Mensch einen Befehl verweigert, diese Handlung automatisch seinen Interaktionen und Freundschaften, seinem sozialen Rang und der vom Führer ihm gegenüber eingenommenen Haltung Schaden zufügt.
- Die Bestrafung des Übeltäters durch den Führer ist nur eine von vielen der hier wirksam werdenden Kontrollen. Die Interessen der Anhänger sind ebenso wie die des Führers verletzt, und das trifft unserer Meinung nach überall zu, wo in einer kleinen Gruppe Autorität wirksam wird (Homans 1960, S. 390f.).

Allerdings wäre es vorschnell zu glauben, dass die Macht der einzelnen Akteure immer zusammenfällt mit ihrer strukturellen Position. Es ist durchaus möglich, dass die strukturell ungünstigere oder inferiore Position mit mehr Macht verbunden ist – und umgekehrt, dass etwa eine Lehrperson von ihren Schülern nur sehr begrenzt oder überhaupt nicht als Autorität anerkannt wird. Doch auch in solchen Fällen mag es sich zeigen, dass der subjektive Nutzen des Gehorchens groß sein kann.

Schlussbemerkung

Alexandre Kojève (1942/2004) unterschied zwischen vier – idealtypisch vorgestellten – Autoritäten, namentlich die Autorität des Vaters (*le père*), die Autorität des Herrn oder Meisters (*le maître*), die Autorität des (An-) Führers (*le chef*) und die Autorität des Richters (*le juge*), welchen er vier philosophischen Traditionen zuordnet (namentlich der scholastischen, der hegelianischen, der aristotelischen und der platonischen). Die Figur des Vaters ist die „erste“ Autorität, sie bezieht ihre Kraft aus der *Vergangenheit*. Die Autorität des Herrn und Meisters bezieht ihre Kraft aus der Macht, die sie in der *Gegen-*

wart gegenüber den anderen besitzt. Der „Führer“ bezieht seine Autorität aus der Möglichkeit des Versprechens, d.h. aus der *Zukunft*. Die Autorität des Richters liegt in der Verkörperung von Integrität, Gerechtigkeit, Aufrichtigkeit, in gewisser Hinsicht ist sie also der „Überzeitlichkeit“ verdankt.

Pädagoginnen und Pädagogen verkörpern für das Kind und die Schüler und Schülerinnen zumindest zeitweilig einzelne oder aber alle dieser Formen von Autorität, auch und gerade in modernen Gesellschaften: sie beziehen ihre Glaubwürdigkeit und Anerkennung aus der Erfahrung der Vergangenheit, aus der Fähigkeit, in der Gegenwart situationskluge Entscheidungen zu treffen, aus der Möglichkeit Zukunft, d.h. Belohnung, versprechen zu können und mitunter zu wissen oder wenigstens zu behaupten, was für alle gut ist und was nicht. Der Versuch, die Erwartungen an die Rolle der Autorität zu umgehen und scheinbar progressiv die Verantwortung für die Entwicklung und das Lernen des Kindes diesem selbst zuzuschieben – momentan am liebsten kontraktualistisch: „educational contracts“, „learning contracts“... – ist weder pädagogisch fortschrittlich noch psychologisch realistisch, noch auch moralisch edel. Es handelt sich um den Versuch, pädagogische Autorität zu verschleiern. Dies ist die Kultur oder Unkultur der kassierten Dominanz, die man im Zeitalter der politischen Korrektheit zu ertragen hat.

Literatur

- Arendt, H. (1994): Was ist Autorität? In dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München & Zürich: Piper (Original 1968), S. 159–200.
- Arendt, H. (1996): Vita activa oder vom tätigen Leben. München & Zürich: Piper (Original 1958).
- Baier, A. (1994): Ethics in many different voices. In dies.: Moral prejudices. Essays on ethics. Cambridge: Harvard University Press, pp. 294–312.
- Benner, D. (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Juventa.
- Blau, P.M. (1964). Exchange and Power in Social Life. New York: Wiley.
- Buschmeier, U. (1994): Macht und Einfluss in Organisationen. Göttingen: Cuvillier.
- Canetti, E. (1985): Masse und Macht. Frankfurt a.M.: Fischer (Original 1960).
- Graen, G.B./Uhl-Bien, M. (1995): Relationship-based Approach to Leadership: Development of Leader-Member-Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 Years: Applying a Multi-level Multi-Domain Perspective. The Leadership Quarterly, Vol. 6, S. 219–247.
- Herzog, W. (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Homans, G.C. (1960): Theorie der sozialen Gruppe. Köln & Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hügli, A. (1996): Philosophie und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hunyadi, M. (2005): Statement dans le débat à la suite de la conférence de George Steiner. Vgl. Steiner, G. (2005): L'autorité? In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. Steiner, G./Mottu, H./Garapon, A./Meirieu, Ph./Ehrenberg, A./Ebadi, S./Pomian, K./Revault d'Allonnes, M. (Contributeur(e)s): Le Futur de l'Autorité. Lausanne: L'Age d'Homme, pp. 21ff.
- Kojève, A. (2004): La notion de l'autorité. Ed. et présenté par F. Terré. Paris: Gallimard (Original 1942).
- Kounin, J.S. (1970): Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Liebel, M./Wellendorf, F. (1969): Schülerselbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Margalit, A. (2000): Ethik der Erinnerung. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Mayr, J. (2006): Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28(2), S. 227–242.
- Meirieu, Ph. (2005): Quelle autorité pour quelle éducation? In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. Steiner, G./Mottu, H./Garapon, A./Meirieu, Ph./Ehrenberg, A./Ebadi, S./Pomian, K./Revault d'Allonnes, M. (Contributeur(e)s): Le Futur de l'Autorité. Lausanne: L'Age d'Homme, pp. 87–98.
- Neuenschwander, M.P. (2006): Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28(2), S. 243–258.
- Peters, R.S. (1960): Authority, Responsibility and Education. London: George Allen & Unwin.
- Reichenbach, R. (2007): Führen und sich führen lassen: Zur Qualität schulischer Austauschprozesse. In: Benner, D. (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Paderborn: Schöningh, S. 227–237.
- Revault d'Allonnes, M. (2005): L'autorité du futur. In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. Steiner, G./Mottu, H./Garapon, A./Meirieu, Ph./Ehrenberg, A./Ebadi, S./Pomian, K./Revault d'Allonnes, M. (Contributeur(e)s): Le Futur de l'Autorité. Lausanne: L'Age d'Homme, S. 173–185.
- Schott, T. (2003): Autorität – Überlegungen zu ihrer Struktur, ihrer Unentbehrlichkeit und ihre Gefahren in Erziehung und Bildung. Pädagogische Rundschau 57 (2003), S. 283–298.
- Sofsky, W./Paris, R. (1994): Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Steiner, G. (2005): L'autorité? In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. Steiner, G./Mottu, H./Garapon, A./Meirieu, Ph./Ehrenberg, A./Ebadi, S./Pomian, K./Revault d'Allonnes, M. (Contributeur(e)s): Le Futur de l'Autorité. Lausanne: L'Age d'Homme, pp. 13–20.
- Volmer, G. (1990): Autorität und Erziehung. Studien zur Komplementarität in pädagogischen Interaktionen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (1969): Menschliche Kommunikation, Formen – Störungen – Paradoxien. Bern: Haupt.

Abstract: Relations of authority are relations of acknowledgement (Sofsky/Paris 1994); acknowledged authorities can mostly do without authoritarian behavior (Arendt 1994), because in the realm of action and behavior they can expect "obedience" and in the realm of knowledge they can expect "belief". This may be reconstructed on the basis of both the theory of roles and the theory of interchangeability. The relevant acts of acknowledgement, especially in the pedagogical field, are fragile and, in milieus with a pronounced "democratic ethos", they are the result of subtle strategies of adaptation – on all sides of the parties involved. These strategies have to be considered "subtle" in so far as the differentiation between structurally superior and structurally inferior positions (of the pedagogical asymmetry) does not necessarily coincide with the differentiation between powerful and powerless positions. Whoever for whatever reasons, whether legitimate or not, "possesses" power over others has normally no need for employing force or violence; however, under the conditions of symmetrical ethics (of reciprocal acknowledgement), he or she has to be able to conceal the maneuvers of dominance always required in the realm of leadership through adequately subtle forms of communication and acts of speech, so that the more or less obvious acts of submission are acceptable to those who (think they) have to perform them.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 26, 48155 Münster
E-Mail: reichenb@uni-muenster.de

Deutscher Bildungsserver – www.bildungsserver.de

Linktipps zum Thema „Pädagogische Autorität“

Zusammengestellt von Gertrude Cseh und Dr. Julia Kreusch

Redaktion: Axel Kühnlitz

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Informationszentrum Bildung

Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver

Rubrik online: www.bildungsserver.de/link/zfpaed

Einführung

Die Themen „Autorität“ und „Disziplin“ unterliegen im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs Konjunkturen. Diese werden einerseits durch die weiterhin umstrittene Akzeptanz beider Konzepte in den Fachdisziplinen ausgelöst, andererseits tragen – meist an eine breite an Erziehungsfragen interessierte Öffentlichkeit gerichtete – populär gehaltene Publikationen dazu bei, den Diskurs immer wieder neu zu beleben, wenn nicht sogar zu polarisieren, wie es das im vergangenen Jahr erschienene „Lob der Disziplin“ von Bernhard Bueb vermocht hat.

Das Thema „pädagogische Autorität“ wird selbstverständlich zuallererst im Kontext der pädagogischen Praxis, der Unterrichtsforschung und der Erziehungstheorie diskutiert. Doch haben auch benachbarte Disziplinen wie die Soziologie, die Psychologie und die Philosophie relevante Beiträge zu liefern, die die anthropologische Konstante „Autorität“ aus ihrem je spezifischen Blickwinkel betrachten und deren Ergebnisse in den pädagogischen Diskurs einfließen.

Die im Folgenden zusammengestellten Onlineresourcen thematisieren überwiegend die Schul- und Unterrichtspraxis, die Unterrichtsforschung und die allgemeine Erziehungstheorie. Dabei wurde versucht, auch Erfahrungen und Untersuchungen aus dem Ausland zu berücksichtigen, wo die Diskussion nicht weniger intensiv – jedoch unter anderen gesellschaftlichen und historischen Voraussetzungen – geführt wird. Neben den oben bereits erwähnten Nachbardisziplinen wurden ergänzend auch historische und begriffsgeschichtliche Aspekte berücksichtigt. Abschließend werden Literaturlisten zum Thema angeboten, die – neben den einschlägigen Nachweisen – einen Eindruck über die Fülle des publizierten Materials vermitteln.

1. Pädagogische Führung unter handlungspraktischer Perspektive

Die Zumutung des Erziehens und der Mut zur Pädagogik (Roland Reichenbach)

www.bildungsserver.de/link/reichenbach-mut

„Erziehung zum Guten“ – 7 Thesen (Roland Reichenbach)
www.katholische-akademie-berlin.de/Flyer/ReichenbachVortrag.pdf

Die Strafe als pädagogisches Problem (Arthur Brühlmeier)
www.bruehlmeier.info/strafe.htm

Lernen – Lehren – Unterrichten. Über den Eigensinn des Didaktischen
(Lothar Klingberg)
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/503/pdf/KLINGBER.pdf>

Urszenen des „richtigen“ Verhaltens (Peter V. Brinkemper)
www.heise.de/tp/r4/artikel/23/23899/1.html

Zurück zur Strenge – Teil 1: Sehnsucht nach Härte (Thomas Pany)
www.heise.de/tp/r4/artikel/23/23682/1.html

Zurück zur Strenge – Teil 2: Nicht treten! (Thomas Pany)
www.heise.de/tp/r4/artikel/23/23808/1.html

Zum Verhältnis von Lehrer und Schüler im Instrumentalunterricht (Reiner Fischer)
www.musica-instrumentalis.de/musica/archiv/pdf/zum_verhaeltnis.pdf

Körpersprache und natürliche Autorität (Julia Schöb)
www-user.uni-bremen.de/~jkosinar/examen-koerpersprache.pdf

Frankreich

Relation maître-élève : Entre autorité et démocratie (Cécile Pérot)
<http://1libertaire.free.fr/CPerot01.html>

L'autorité parentale et ses doutes face à l'intérêt (Fabienne Messica)
www.reseau-ipam.org/article.php3?id_article=1095

Kanada

Crise de l'autorité et enseignement (Denis Jeffrey)
www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-1/07-Jeffrey.html#r-0

2. Unterrichtsforschung, Classroom Management

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis in pädagogischen Konzeptionen. Anforderungen an eine pädagogische Beziehung aus der Perspektive konstruktivistischer Theorienbildung (Susanne Winnerling)

www.bildungsserver.de/link/paed-beziehung

Die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozess – eine Ethnographie (Diana Tatjana Raufelder)

www.diss.fu-berlin.de/2006/363/

Wertewandel, schulische Motivation und Unterrichtsorganisation (Manfred Hofer)

www.bildungsserver.de/link/wertewandel

Lehrerautorität – aus der Sicht der Schüler (Siegfried Hoppe-Graff, Brigitte Latzko, Irma Engel, Ingrid Hesse, Anne Mainka, Manfred Waller)

www.bildungsserver.de/link/lehrerautoritaet

Das Wertesystem der Grundschule in Deutschland und Frankreich: Gekreuzte Blicke von Lehrern. (Anne Dussap-Köhler) (Deutsch-Französischer Vergleich)

www.tele-tandem.org/doclies/annedussapblicke/annedussapblicke.html

The Riddle of teacher authority – its role and significance in Waldorf education

www.steinerwaldorfma.org/papers/Making_an_Argument.pdf

Welche Rolle spielt die Autorität des Lehrers in der Waldorfschule

www.flensburgerhefte.de/neu/pdf/lesen/wb/wb-ki-afdw-le2.pdf

Australien

The English teacher as facilitator and authority (Shaun O'Dwyer)

www.bildungsserver.de/link/english-teacher

Generic Skills. Understanding vocational education and training teacher and student attitudes (Victor J. Callan)

www.ncver.edu.au/research/proj/nr1010.pdf

Frankreich

Face à la violence en milieu scolaire : normativité et autorité pour penser et agir (Bruno Robbes, Elisabeth Martin)

www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7352.pdf

Großbritannien

The roles of teacher and learner (Henry G. Widdowson)

<http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/41/2/83.pdf>

Irland/China

Bridging the gap between teaching styles and learning styles: a cross-cultural perspective (Lixin Xiao)

www.bildungsserver.de/link/teaching-style

Südafrika

Democracy and authority: A complementarity in mathematics education? (Renuka Vithal Durban)

www.bildungsserver.de/link/democracy-math

Vereinigte Staaten

Technology and Classroom Authority (Starla Stensaas)

www.bildungsserver.de/link/radicalpedagogy

Teacher professionalization and teacher commitment: a multilevel analysis (National Center for Education Statistics, Washington D.C.)

www.bildungsserver.de/link/teacher-profession

Social organization of classes and schools (Susan Florio-Ruane)

www.bildungsserver.de/link/social-organisation

3. Allgemeine Untersuchungen und Darstellungen zur pädagogischen Autorität

Macht und Autorität in der Erziehung (Arthur Brühlmeier)

www.bruehlmeier.info/strafe.htm

Macht und Erziehung – Erziehungsmacht: Über die Machtanwendung in der Erziehung (Anica Maria Plassmann)

http://e-diss.uni-kiel.de/diss_1197/d1197.pdf

Wie erziehen lernen? (Josef Grubner)

www.pabw.at/~soh/EW-VO.pdf

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter (Markus P. Neuenschwander, Walter Herzog, Martin Holder)

www.jacobscenter.unizh.ch/neuenschwander/Schule_Nr22.pdf

Lehrerautorität und die Rechte von Schülern: Überlegungen und Resultate aus einer kulturpsychologischen Perspektive (Siegfried Hoppe-Graff)

www.bildungsserver.de/link/kulturpaedFrankreich

L'autorité et l'école: fin de système (Patrick Béranger, Jacques Pain)

www.bildungsserver.de/link/autorite-et-ecole

L'autorité à l'école (Benoît Galand)

www.changement-egalite.be/IMG/pdf/autorite_a_l_ecole.pdf

Vereinigte Staaten

Classroom authority and critical pedagogy (Patricia Bizzell)

<http://alh.oxfordjournals.org/cgi/reprint/3/4/847.pdf>

4. Soziologische Gesellschaftsanalysen

Neue Autoritäten? Eine kommunikationstheoretische Perspektive auf die Deutungsmacht inter- und transnationaler Akteure (Matthias Ecker-Ehrhardt)

www.oegpw.at/tagung06/papers/ak6_ecker-ehrhhardt.pdf

Schweigen der Generationen: Autorität und Freiheit heute (Werner Bohleber)

www.hlz.hessen.de/fileadmin/pdf/polis/polis06.pdf

Werte und Sozialisation (Gisela Behrmann)

www.lpb-bw.de/publikationen/did_reihe/band22/behrmann.htm

Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven (Reinhard Fatke, Helmut Schneider)

www.bildungsserver.de/link/jugendpartizipation

Frankreich

Autorité et socialisation démocratique. De la famille à l'école (Yveline Fumat)

http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php?id_article=394

Jeunesse, autorité et conflit. Un regard sociologique sur les „violences urbaines“

http://lmsi.net/article.php?id_article=360

5. Psychologisch-psychoanalytische Autoritätsforschung

Autorität: die praktische Umsetzung der psychoanalytischen Pädagogik

(Kerstin Liekenbrock)

<http://summerhill.paed.com/summ/keli/kap265.htm>

Die Konsequenzen des Gehorsams für die Entwicklung von Identität

und Kreativität (Arno Gruen)

www.lptw.de/archiv/vortrag/2003/gruen.pdf

Frankreich

Autorité, pouvoir et décision dans l'institution (Jean-Pierre Lebrun)

www.bildungsserver.de/link/autoritaet-entscheidung

Autorité et adolescence: quelques pistes de réflexion (Hervé Copitet)

www.bildungsserver.de/link/autoritaet-adoleszenz Vereinigte Staaten

Reason and authority in education: Is the study of psychology appropriate to teacher preparation? (Edward G. Rozycki)

www.bildungsserver.de/link/reason-authority

6. Erziehungsgeschichtliche Analysen

Reformpädagogik vor der Reformpädagogik (Jürgen Oelkers)

www.bildungsserver.de/link/reformpaed-uni-zh

Familie, Kindheit und Erziehung im 18. Jahrhundert (Sonja Goltzsche)

www.bildungsserver.de/link/kindheit_18_Jh

Entwicklung und Erziehung: Der Einfluss der Eltern

www.bildungsserver.de/link/elterneinfluss

Väterbilder und Väterfunktionen in der Erziehung (Bernd Michael Uhl)
www.vaeter-aktuell.de/studien/UHL_Vaeterbilder_und_Vaeterfunktionen.pdf

Frankreich

Crise de l'éducation et post-modernité (Centre de Recherche en Education de Nantes CREN)
www.cren-nantes.net/IMG/pdf/revue_integrale_no2.pdf

7. Begriffsgeschichtliche Analyse

Der Begriff der Autorität bei Erich Fromm (Armin Bader)
www.erich-fromm.de/data/pdf/Bader,%20A.,%201987a.pdf

Die Frage der Autorität im Zusammenhang mit der Rolle der Streitkräfte bei der Konstruktion einer europäischen Staatsbürgerschaft (Patrick Mignon)
www.ofaj.org/paed/texte/justreisi/justreisi35.html

Die richtige Dosis Autorität (Norbert Gebert)
www.dbfk.de/bv/fuehren/autoritaet/img0.html

Frankreich

Les trois conceptions actuelles de l'autorité (Bruno Robbes)
www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=2283

Autorité et respect en éducation (Eirick Prairat)
<http://leportique.revues.org/document562.html>

Face à la violence en milieu scolaire: normativité et autorité pour penser et agir (Bruno Robbes, Elisabeth Martin)
www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7352.pdf

8. Philosophische Studien

Von der Autorität (Friedrich Engels)
www.mlwerke.de/me/me18/me18_305.htm

Die Vernunftkritik von Jean-Jacques Rousseau (Hans-Jürgen Schröter)

www.selbst-bildung.de/pdf/Rousseau/Hausarbeit.pdf

Alain et l'éducation (Philippe Foray)

www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/alainf.pdf

www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/alaine.pdf

9. Literatur

Für die nachfolgend aufgeführten Literaturlisten wurden Recherchen mit dem Schlagwort „Autorität“ durchgeführt. Die Listen sind jeweils nach Dokumenttypen zusammengestellt. Die Recherchen wurden – für den deutschen und internationalen Raum – in der „FIS-Bildung Literaturdatenbank“ bzw. der Datenbank „Zeitungsdokumentation Bildungswesen“ sowie für den anglo-amerikanischen Raum in der Datenbank ERIC – Education Resources Information Center – vorgenommen. Vertiefende resp. spezifischere Recherchen können über das Informationszentrum (IZ) Bildung des DIPF in Auftrag gegeben werden:

http://www.dipf.de/bildungsinformation/recherche_beratung.htm

Zeitungsdokumentation Bildungswesen – Literaturliste – Zeitungsartikel

www.dipf.de/bildungsinformation/ZD_zeitung_disziplin_autoritaet.doc

FIS Bildung Literaturdatenbank – Literaturliste – Monografien

www.dipf.de/bildungsinformation/FIS_monos_disziplin_autoritaet.doc

FIS Bildung Literaturdatenbank – Literaturliste – Monografieauszüge

www.dipf.de/bildungsinformation/FIS_monoauszug_disziplin_autoritaet.doc

FIS Bildung Literaturdatenbank – Literaturliste – Zeitschriftenaufsätze

www.dipf.de/bildungsinformation/FIS_zeitschrift_disziplin_autoritaet.doc

ERIC-Literaturdatenbank – Literaturliste

www.dipf.de/bildungsinformation/ERIC_discipline_authority.doc

Anschrift der Autoren:

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Informationszentrum Bildung,
Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver, Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt a. M.

Kontakt: kuehnlenz@dipf.de

Manuela Pietraß

Der Zuschauer als Voyeur oder als Opfer?

Zur Problematik realitätsnaher Gewalt im Film

Zusammenfassung: Eine durch den Rezipienten vorgenommene Trennung von Wirklichkeits-ebenen und der souveräne Umgang mit vielfältigen Medienwirklichkeiten sind wesentlich für die Vermeidung negativer Sozialisationseffekte durch Medien. Die Problematik realistisch gestalteter Gewalt im Film begründet sich im Spannungsverhältnis von Fiktionalität bei gleichzeitig veranschaulichter Potenzialität des Geschehens. Insofern findet hier eine Annäherung von fiktionaler an nonfiktionaler Wirklichkeitsebene statt. Für die Untersuchung von Sozialisationseffekten aufschlussreich sind die inneren Rezeptionsaktivitäten, die emotionalen und kognitiven Prozesse – doch gerade diese sind empirisch schwer zugänglich. Die rahmenanalytische Vorgehensweise ermöglicht es, die Verarbeitungsweisen der Rezipienten in Zusammenhang mit dem Filmangebot zu betrachten. Am Beispiel des Filmes „Irreversibel“ wird eine solche Analyse durchgeführt. Es kann gezeigt werden, dass die im Film gewählte realitätsnahe Darstellungsweise dem Zuschauer eine interessierte und bejahende Haltung der gezeigten Gewalt gegenüber nahe legt, der er nur entgehen kann, wenn er Gewalt gegenüber ablehnend eingestellt ist.

1. Einleitung

Wechselwirkungen zwischen fiktionalen Medieninhalten und dem Wissen, den Vorstellungsbildern und Handlungsorientierungen der Rezipienten sind eine zentrale Fragestellung der Medienpädagogik. Eine Verstärkung von „Transfereffekten“ (Fritz 2003) wird insbesondere bei realitätsnahen Darstellungsweisen befürchtet. Besonders brisant ist diese Thematik bei Gewaltdarstellungen. Sei es die Übertragung von medialen Handlungsmustern auf die Realität, z. B. wie im Fall der „Leiden des jungen Werther“ immer wieder behauptet wird, sei es die Verwechslung von „faction“ mit Fiktion, wie bei dem Hörspiel „War of the Worlds“, das angeblich Tausende von Menschen aus Angst vor einer außerirdischen Invasion fliehen ließ (Faulstich 1981), oder sei es die durch die fehlende ästhetische Distanzierungsmöglichkeit bestehende Unerträglichkeit von Gewaltbildern wie in Gaspard Noés Film „Irreversibel“ (2002), der auf seiner Premiere in Cannes 2002 die Zuschauer zu Hunderten aus dem Kino getrieben haben soll (Willmann 2005): die Frage ist immer, ob Mediendarstellungen für eine problematische Annäherung von Fiktion an Realität verantwortlich gemacht werden können.

Bei realitätsnah erscheinenden Gewaltdarstellungen im Film erzeugt der Regisseur mit Hilfe der filmischen Darstellungsmittel den Eindruck beim Rezipienten, ein reales Geschehen zu beobachten. Möglich ist dies aufgrund der Ikonizität von Kameraaufnahmen, d. h. deren Ähnlichkeit mit dem Aussehen des außerbildlichen Gegenstandes. In der Semiotik wird die Erzeugung eines solchen Eindruckes auf einer möglichen Detailgenauigkeit des Abbildes mit dem Gegenstand begründet (Sonesson 1995). Wichti-

ger als eine tatsächlich bestehende Ähnlichkeit ist es aus Perspektive der Rezeptionsforschung, ob ein realitätsähnlicher Wahrnehmungseindruck erzeugt wird. Dazu ist letztlich das Einzelbeispiel zu betrachten, was weiter unten anhand des bereits erwähnten Filmes *Irreversibel* vorgenommen werden wird.

Die empirische Untersuchung dieser Problematik ist jedoch nicht einfach. Denn so fein wie die Verwischungen durch die Medien sind, so schwer ist es, ihre Differenzierung in den Rezipientenaktivitäten sichtbar zu machen. Im Verhalten leicht aufweisbare Wirkungen, wie in den oben genannten Beispielen, werden selten bekannt. Medienpädagogisch relevant sind aber auch die inneren Aktivitäten während der Rezeption, die sich in Bildungsprozessen der Rezipienten niederschlagen. Dazu gehören moralisches Fehlverhalten während der Rezeption, Unklarheiten über den Realitätsgehalt resp. die Richtigkeit von Informationen und eine mangelnde Differenzierung zwischen Realität und Fiktion in einer zunehmend durch Sekundärerfahrungen geprägten Welt (Winterhoff-Spurk 1989; Tulodziecki 1992, Mettler-von Meiboom 1994; Pietraß 2006). Solche Effekte schlagen sich im Wissen, in den Werten und Orientierungsmustern des Rezipienten nieder. Mit der Frage nach solcherart durch Medien initiierten Lern-, Sozialisations- und Bildungseffekten ist die Anforderung verbunden, eine Relation zwischen Mediendarstellung und ihrer Verarbeitung festzustellen. Dieser Verweisungszusammenhang stellt die empirische Rezeptionsforschung vor eine schwierige Aufgabe. Was hier eine rahmenanalytische Vorgehensweise leisten kann, soll im folgenden Beitrag thematisiert werden.

2. Die Untersuchung problematischer Medieninhalte aus rahmenanalytischer Perspektive

Jeder Rezeptionsprozess ist eine Relation zwischen einem Medienangebot und einem Individuum, im vorliegenden Fall zwischen einem Film und seinem Zuschauer. Demgemäß kann die empirische Forschung angebots- oder rezeptionsanalytisch vorgehen. Für eine angebotsanalytische Vorgehensweise stehen neben der häufig verwendeten systematischen Deskription inhaltsanalytische Verfahren der Kommunikationswissenschaft (Früh 2001) und filmanalytische Verfahren (Kuchenbuch 2005, Faulstich 2002) zur Verfügung. Hierbei werden hervorstechende Gestaltungsmerkmale und dominierende Inhalte des Kommunikats untersucht, z.B. mithilfe eines Filmprotokolls. Die Problematik der Angebotsanalyse ist, dass sie keine empirische Sicherheit über die Bearbeitungsweise der Rezipienten zulässt, sondern lediglich zur Hypothesenbildung dienen kann. Sie ist jedoch wichtig für die Begründung einer Fragestellung und für eine erste Eingrenzung der Problematik. Außerdem stellt sie eine sinnvolle Ergänzung zu rezeptionsanalytischen Verfahren dar.

Eine Analyse der Entgrenzungseffekte von medialen Wirklichkeitsbereichen wird in der *Perceived Reality-Forschung*¹ vorgenommen, die sich mit den Einschätzungen der

1 Zum Überblick siehe Rothmund/Schreier/Groeben 2001a.

Rezipienten hinsichtlich des Verhältnisses zwischen audiovisuellen Medienprodukten und der Realität befasst. Nach einer Bestimmung von ausgewählten Inhalten und Gestaltungsstilen als potenziell problematisch werden Einstellungs- und Verhaltensänderungen untersucht, die wesensmäßig der Art der als problematisch eingestuften Inhalte entsprechen. Diese Vorgehensweise geriet in Kritik, weil der Rezeptionsprozess als „einseitige Kausalbeziehung“ betrachtet wird, ohne die Interpretationen der Rezipienten mit einzubeziehen (Früh 2001; S. 21f.), eine Notwendigkeit, die durch den geschlossenen Untersuchungsaufbau bei experimentellen quantitativen Untersuchungen gefördert wird. Überlegen hinsichtlich dieses Kritikpunktes sind qualitative Ansätze, die auf Basis des interpretativen Paradigmas an den Deutungen der Rezipienten interessiert sind.²

Die Deutungen der Rezipienten können während der Rezeption erhoben werden, z.B. durch Gespräche beim Fernsehen (Hepp 1998; Ayaß 2004) oder nach der Rezeption während der sogenannten Aneignungsphase (Mikos 2001a), z.B. durch kulturelle Praktiken Jugendlicher oder durch die Verwendung medialer Symbole in Gesprächen. Beide Vorgehensweisen sind für die hier genannte Fragestellung eher ungeeignet, weil eine eindeutige Relation zwischen dem Medienangebot und seiner Interpretation durch den Rezipienten erreicht werden muss. Im ersten Fall kann der Forscher nicht sicher sein, dass im Feldversuch jene Aspekte einer Sendung oder eines Filmes zum Gespräch kommen, die für seine Fragestellung relevant sind. Dies gilt auch für die auf die Aneignungsphase gerichteten Methoden, bei denen erschwerend hinzukommt, dass sich die Relation zwischen Angebot und Verarbeitung im Zeitverlauf lockert. Insofern sind für die vorliegende Problematik Ansätze geeignet, bei denen Interviews nach der Exposition mit einem bestimmten Filmmaterial geführt werden. Die enge Relation zwischen Text und Leser wird durch eine am interpretativen Paradigma und der literaturwissenschaftlichen Rezeptionsästhetik (Mikos 2001b) orientierten Sichtweise erreicht, bei der man das Kommunikat als ein für einen unbekanntes Leser erstelltes Text versteht. Der Leser ergründet die Intentionen des Autors, er reagiert im Zeitverlauf der Rezeption auf dessen Interpretationsangebote. Es besteht eine asynchrone, anonyme Beziehung der Gegenseitigkeit, vergleichbar dem imaginativen Rollentausch bei der Medienrezeption, die in Unterschied zur Reziprozität der face-to-face Kommunikation zu sehen ist (Krotz 2001). Die „Interaktion“ zwischen Kommunikator und Rezipient kann als imaginierte Reziprozität verstanden werden. Es besteht zwar keine direkte Wechselseitigkeit, aber dennoch eine Form der gegenseitigen Bezugnahme. Bezüglich der neuen Medien wird diese Gegenseitigkeit entsprechend als „Interaktivität“ bezeichnet, welche durch Navigationshilfen, inhaltliche Feedbacks oder virtuelle Lernbegleiter erzeugt wird. Die Betrachtung der Gegenseitigkeit zwischen Medienangebot und -rezipient ist für eine Fragestellung wie die vorliegende wichtig, weil ja die Annahme problematischer Effekte und Fehlinterpretationen auf der Qualität des Angebotes begründet wird.

Ein auf die Medienrezeption gut übertragbares Interaktionsmodell legte der amerikanische Soziologie Erving Goffman 1974 (1993) vor. In seinem Werk „Rahmenanalyse“

2 Auf deren verschiedene Linien hier im einzelnen nicht näher eingegangen werden kann (z. B. Baacke 1994; Charlton 1997; Pietraß 2005).

(Frame Analysis) klassifizierte er typische Interaktionsformen. Sie entsprechen dem, was in der Medienpädagogik auch als „Medienwirklichkeiten“ oder als „Wirklichkeitsbereiche“ verstanden wird.

3. Medienrezeption als Rahmenanalyse

Das Konzept der Rahmen wird gut zugänglich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass für die Vielfalt menschlicher Kommunikationssituationen nur begrenzte Ausdrucksmittel zur Verfügung stehen, so dass diese prinzipiell mehrdeutig sind (Soeffner 1986). Die Zahl der Wörter ist endlich, und auch Bilder verwenden im Allgemeinen jene Gegenstände, die wir aus der eigenen Anschauung der uns umgebenden Welt kennen. Die prinzipielle Mehrdeutigkeit solcher Zeichen wird durch den Kontext, in dem sie verwendet werden, jedoch wieder eingeschränkt. Verwendungskontexte von Zeichen sind in der Diktion von Erving Goffman (1993) Rahmen. Eine Rahmen-Analyse befasst sich mit der Erzeugung von Rahmen als sinngebende Kontexte während der Interaktion.

Rahmen besitzen mehrere Schichten, ein Rahmeninneres (= das Ereignis, die Interaktion) und einen äußeren Rand. Rahmen können auch über mehrere Schichten verfügen, was hier zur Vereinfachung jedoch ausgeblendet werden soll. Der Rahmenrand ist für das Verstehen von Interaktionen sehr wichtig, weil er angibt, wie bestimmte Handlungen und Äußerungen zu deuten sind, z. B. ob als Fakt oder als Fiktion.

Bei direkten Interaktionen wird der Rahmenrand durch die Interaktionssituation vorgegeben. Bei medienübermittelten Äußerungen besteht der Rahmenrand in dem Verwendungszusammenhang, in den Inhalte durch den Kommunikator (Journalist, Reporter, Regisseur) gestellt werden. Denn anders als in direkter Interaktion besteht kein unmittelbarer Situationsbezug der bildlichen, schriftlichen und auditiven Zeichen, aus denen die Aussage erstellt wird. Verstehenshinweise ersetzen den fehlenden sinngebenden Kontext, den die direkte Interaktionssituation besitzt. Sie geben dem Rezipienten an, dass alles, was nun zu sehen, zu lesen oder zu hören sein wird, auf eine gewisse Weise zu verstehen ist, z. B. als ironisch, als nachgestellt, als ein Spiel. Insofern enthalten Rahmentypen, die in den Medien als Genres zu verstehen sind (Willems 1997), zugleich Hinweise auf den Wirklichkeitsgehalt einer Botschaft. Bei einem Film finden sich Hinweise auf den Rahmenrand am Beginn und Ende einer Sendung (Vorspann oder Anmoderation) und auch im Rahmeninneren, z. B. deuten eine künstlich wirkende Farbgebung wie beim Unterhaltungsfilm, Musikuntermalung und das Auftreten fantastischer Figuren auf einen fiktionalen Rahmen hin. Rahmenhinweise werden geltenden Gestaltungskonventionen gemäß gesetzt; der Rezipient kann darüber hinaus etwas als Rahmenhinweis verstehen, was nicht ursprünglich so intendiert war, z. B. die Veränderung der Lautstärke bei Werbeeinlagen.

Der Kommunikator legt dem Rezipienten durch seine Rahmenhinweise mögliche Verstehensweisen nahe. Der Rezipient versucht seinerseits anhand der ihm gegebenen Rahmenhinweise die Botschaft zu verstehen. Wenn der Rezipient die bestehenden Rahmenhinweise erkennt und die mit dem Rahmen gegebenen Verstehens- und Verhal-

tensweisen übernimmt, wird jener Rahmen gesetzt, den der Kommunikator beabsichtigt hatte.

Rahmen entstehen und bestehen nur in Interaktion. Insofern sind sie nichts Statisches, das einer Situation übergestülpt wird, sondern sie werden dynamisch während der Interaktion immer wieder neu gesichert. Ein Rahmen ist erst dann und nur solange gültig, wie er von allen Interaktionspartnern akzeptiert und aufrechterhalten wird. Dies gilt auch für die Medienrezeption. Hier besteht insofern eine besondere Situation, als die Kommunikation zwischen Kommunikator resp. Autor und Rezipient zeitversetzt verläuft. Filme sind fertige Kommunikate, ihre Rahmenhinweise sind ihnen inhärent und der Kommunikator muss nun darauf vertrauen, dass der Rezipient sie in der intendierten Weise nachvollzieht, damit der gemeinsame Bezugsrahmen zustande kommt. Der im Kommunikat gesetzte Rahmen wird also erst dann realisiert, wenn der Rezipient die Rahmenhinweise im Sinne des Kommunikators nachvollzieht (Abbildung 1). Mit anderen Worten ist etwas als real oder fiktional zwar durch den Kommunikator festgesetzt, doch damit dieser Status etabliert wird, muss er auch vom Rezipienten dem Kommunikat zugeschrieben werden (Abbildung 1)^{3,4}.

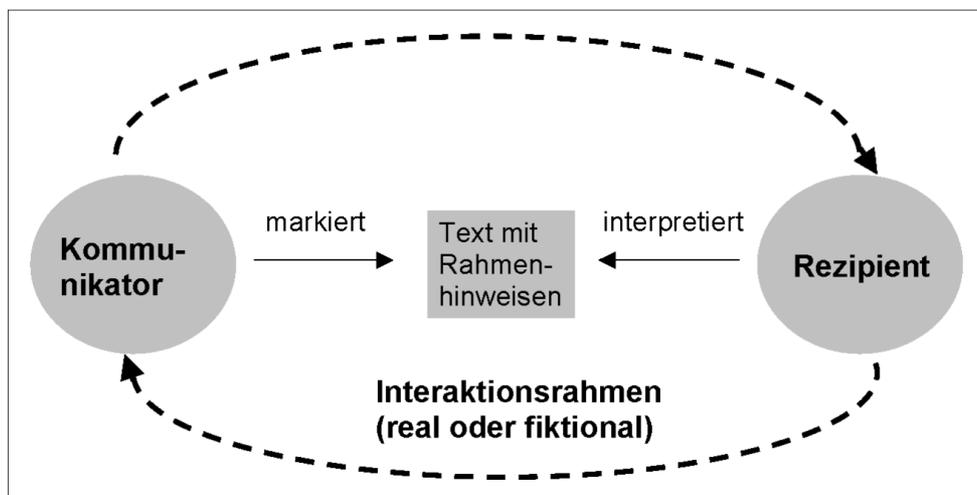


Abb. 1: Die Herstellung des Interaktionsrahmens bei der Medienrezeption

- 3 Dass ein Rahmen als gesetzt gelten kann, verlangt jedoch nicht nur die dem gesetzten Rahmen entsprechende Interpretation des Kommunikats zu akzeptieren, sondern zugleich auch mit dem Rahmen gegebene normative Erwartungen und Verhaltensweisen (Pietraß 2006, S. 100ff).
- 4 Ob die außermediale Wirklichkeit tatsächlich Fakt oder Fiktion ist und damit die Rahmenhinweise korrekt sind, soll hier nicht näher verfolgt werden. Ein Grund für die pädagogische und medienethische Relevanz von Massenkommunikation ist, dass der Kommunikator die Möglichkeit besitzt, einen Wirklichkeitsgehalt mit falschen Rahmenhinweisen vorzutäuschen.

Zusätzlich kann der Kommunikator durch die Art und Weise der Rahmung seines Kommunikats den Rezipienten bei seiner Interpretationsleistung unterstützen. Hybridformate dagegen basieren auf der bewussten Verwirrung klarer Rahmenverhältnisse, so gehen bei Dokusoaps wie „Big Brother“ oder Castingshows wie „Deutschland sucht den Superstar“ Authentizität und Inszenierung ineinander über.

Auch der Rezipient ist am Zustandekommen des Rahmens beteiligt. Er besitzt einerseits die Freiheit, Rahmenvorgaben nicht zu befolgen, z. B. wenn er eine feierliche Zeremonie ironisch kommentiert. Andererseits kann es sein, dass der Rezipient dabei überfordert ist, die Rahmenvorgaben zu erkennen. Entsprechend sind die Ergebnisse einer Untersuchung Buckingham (1996) zu deuten, bei der Kinder trotz einer korrekten, fiktionalen Rahmung glaubten, dass bei einer täuschend realitätsnahen Geisterjagd „echte“ Gespenster gejagt würden. Eine dritte Einflussmöglichkeit ist durch den Rezeptionskontext gegeben. Er kann zu einer Neusetzung von Rahmen in der Rezipientengruppe führen, z. B. wenn eine ernste Szene ins Lächerliche gezogen wird.

Die Aktivitäten des Rezipienten sind nicht allein als sinnhafte Deutungen zu verstehen, also auf einer rein kognitiven Ebene, sondern ein Rahmen gibt auch vor, mit welcher inneren Teilhabe die Interaktionspartner an Ereignissen partizipieren (Goffman 1993, S. 19). Insofern schafft ein Rahmen „Sinn“ und „Engagement“ (1993, S. 376), was heißt, dass sich die am Rahmen Beteiligten „gewöhnlich nicht nur ein Bild davon [machen], was vor sich geht, sondern sie werden (bis zu einem gewissen Grade) auch spontan gefangengenommen, in Bann geschlagen“ (ebd., S. 376). Das „Engagement“ am Rahmen definiert Goffman als einen „psychobiologischen Vorgang“, „bei dem dem Subjekt mindestens teilweise entgeht, worauf sich seine Gefühle und seine kognitive Anspannung richten“ (ebd.). Sie richten sich auf die Ereignisse im Rahmeninneren, die der Rahmenrand umschließt. Eine ausschließliche Berücksichtigung des Rahmenrandes würde die Möglichkeit einer inneren Teilhabe am Geschehen blockieren. Viel mehr muss man sich von seiner Dynamik mitreißen lassen, was willentlich nicht möglich ist, „denn damit würde sich ja die Aufmerksamkeit auf etwas weiteres richten, nämlich die Aufrechterhaltung jener Aufmerksamkeitsrichtung“ (S. 377). Bei der Film- und Fernsehrezeption treten beide Rahmenebenen miteinander verschränkt auf. Die kognitiven Rahmenaktivitäten beziehen sich auf den Rahmenrand sowie auf jene Rahmenhinweise, die durch die Gestaltungsmittel gegeben sind und durch sachliche Hinweise in der inneren Rahmenschicht. Die emotionale Teilhabe bezieht sich auf das Geschehen im Rahmeninneren und steht in einem permanenten Bezug zum Rahmenrand, der den Grad der Teilhabe bestimmt.

Die Spannung zwischen Realität und Fiktion bei realistischen Gewaltdarstellungen im Film können durch eine Analyse der Rahmenhinweise offen gelegt werden. Was diese Rahmenverwirrungen durch den Rezipienten bedeuten, kann durch seine auf diese Schichten bezogenen Aktivitäten analysiert werden, die sich systematisch gesehen in emotionale (Teilhabe am Rahmeninneren) und kognitive Rahmungsleistungen (Einordnung in den Rahmenrand und Deutung der Rahmenhinweise) gliedern lassen.

4. Die rahmenanalytische Vorgehensweise am Beispiel des Films „Irreversibel“

Im Folgenden soll am Beispiel des Filmes „Irreversibel“ eine Rahmenanalyse vorgenommen werden, um so die Problematik realitätsnaher Gewalt anhand des Verweisungszusammenhangs zwischen Filmangebot und Rezeptionsweise offen zu legen. Bei seiner Premiere in Cannes verließen nach Angaben der Frankfurter Allgemeinen Zeitung von 2400 Leuten 200 vorzeitig den Vorführraum: „... mancher war der Ohnmacht nahe, andere brüllten Schande, der Rest blieb bis zum Ende, um Abgebrühtheit zu demonstrieren oder den Unmut loszuwerden“ (Althen 2005).⁵ Die BBC (2006) spricht sogar von 250 Personen, die vorzeitig gegangen seien, darunter selbst Filmkritiker, manche hätten medizinischer Betreuung bedurft (BBC 2006). Als Anlass für diese Reaktionen wird die realistisch dargestellte Gewalt gesehen,⁶ wobei eine neunminütige Vergewaltigungsszene im Zentrum der Diskussion steht. Opfer ist die junge Frau Alex, die nach einem Streit mit ihrem Freund eine Party vorzeitig und allein verlassen hat. Die Geschichte des Paares wird rückwärts erzählt, am Ende des Filmes sieht man die glückliche Alex, die ein Kind erwartet, am Anfang sieht man ihren Liebhaber mit seinem Freund, die den Täter suchen und, als sie ihn finden, aus Rache erschlagen. Die Farbgebung ist dunkel, Rot und Schwarz dominieren, Kameraführung und Schnittwechsel sind hektisch, die Handlungen aggressiv. Erst am Ende, dem Anfang der Liebesgeschichte, werden die Farben hell und freundlich, die Bilder ruhig und schön.

4.1 Rahmenhinweise im Film

Rahmenhinweise auf den realen oder fiktionalen Status bestehen im Rahmenrand, in den Gestaltungsmitteln und im Rahmeninneren:

Rahmenrand: Die Fiktionalität des Filmes „Irreversibel“ wird mit Informationen über den Film, Regisseur und Schauspieler auf DVD und Videokassette oder im Kinoprogramm eindeutig hergestellt. Auch der Vorspann zeigt an, dass es sich um einen Kinofilm handelt, u.a. durch die rückwärts laufende Schrift, die Musikuntermalung, die Auflistung der Mitwirkenden.

Rahmeninneres und Gestaltungsmittel: Insbesondere durch die Mitwirkung der bekannten Schauspielerin Monica Bellucci als Hauptdarstellerin „Alex“ ist ein klarer

5 Dieselbe Information findet sich auf dem Klappentext der französischen DVD (<http://www.imdb.com/title/tt0290673/trivia>; 6.10.2006).

6 Es ist nicht sicher, ob es wirklich allein die drastischen Bilder waren, die die Zuschauer dazu brachten, das Kino zu verlassen. So sind die ersten dreißig Minuten des Films, wie der Weblog Internet Movie Database (IMDB) verlauten lässt, mit einem Geräusch unterlegt, das eine Frequenz von 28Hz besitzt, was kaum hörbar ist und ähnlich jenem Geräusch, das von einem Erdbeben erzeugt wird. Bei Menschen verursacht diese Frequenz angeblich Übelkeit und Schwindel und soll von den Produzenten mit dem Ziel dieser Reaktion eingesetzt worden sein (<http://www.imdb.com/title/tt0290673/trivia>; 16.01.2006). Für diesen Hinweis danke ich PD Dr. Tom Knieper, Universität München.

Rahmenhinweis auf Fiktion gegeben. Wesentliches filmisches Darstellungsmittel ist die Kamera, die in der fragwürdigen Szene zu einer Art Augenzeugin wird: Alex begibt sich, als sie kein Taxi bekommt, in eine Unterführung zur anderen Straßenseite. Bis auf eine sehr kurze Einblendung des Schriftzuges „Passage“ verfolgt die Kamera die Schauspielerin in Echtzeit auf ihrem Weg, als plötzlich ein Mann und eine Frau um die Ecke des Ganges auftauchen. Sie streiten, der Mann schlägt und stößt die Frau. Alex versucht erschreckt, sich an der Wand vorbeizudrücken. Der Zuschauer beobachtet dies aus der Distanz der Totale. Der Mann wird auf Alex aufmerksam, während die andere Frau die Gelegenheit nützt, zu fliehen. Nachdem er Alex zu Boden gezwungen hat, befindet sich der Zuschauer quasi mit dem Gesicht ihr gegenüber, die Kamera ist etwa auf ihrer Augenhöhe. Diese Sequenz besitzt wie gesagt keine sichtbaren Schnittwechsel und wird in Gleichzeitigkeit des Handlungsablaufs ohne weitere Stilmittel der Kameraführung gezeigt, eine Musikuntermalung fehlt.

Die Kamerabewegung lässt den Zuschauer nah an das Geschehen rücken, zu nah für einen Voyeur und zu nah für einen Menschen, der Gewalt niemals einfach nur zusehen würde. Dadurch wird der Zuschauer in die Rolle eines passiven Mittäters gesetzt. Denn wäre er tatsächlich dabei, würden die Akteure ihn aus dieser Nähe, aus der er das Ganze beobachtet, sehen können, eine Nähe zu den Gewaltausübenden, die nur bei Mittäterschaft aufrechterhalten werden kann. Die Zeitgleichheit der Handlung ist ein weiteres wichtiges Stilmittel, das in Kombination mit der Kameraposition den Eindruck der Augenzeugenschaft unterstützt. Verstärkt wird dies noch dadurch, dass der Gewaltakt ohne Schnitte gezeigt wird, so als würde er vor den eigenen Augen vollzogen (die Szene wurde neun Mal gedreht und dann digital so montiert, dass der Eindruck eines nicht geschnittenen Filmdokuments entsteht; IMDB 2006). Beides baut eine Ästhetik der Unmittelbarkeit auf, der Zuschauer wird angehalten, einen realitätsnah abbildenden Gewaltakt quasi unmittelbar zu verfolgen.

Zusammenfassend stehen also einem eindeutig fiktionalen Rahmenrand ein Ereignisablauf und eine Darstellungsweise gegenüber, welche den fiktionalen Gewaltakt als möglich zeigen und dem Zuschauer eine direkte Beobachterposition daran zuweisen.

4.2 *Die Rezeption des Filmes anhand ausgewählter Kommentare*

Um das Interesse von Zuschauern an Gewalt verstehen zu können, legt Keppler (1997), auf deren Arbeit sich Seel (2003) bezieht, ein begriffliches Instrumentarium vor, das reale von fiktiver und spontane von inszenierter Gewalt unterscheidet. „Irreversibel“ zeigt danach eine „fiktive Inszenierung spontaner Gewalt“ (S. 390), die wie reale Gewalt zur Wahrnehmung gebracht werden soll (S. 393). Ziel solcher Darstellungen (physischer Gewalt) sei es, das „Unerklärliche, Erschreckende und Verstörende spontaner Gewaltakte“ vor Augen zu führen (S. 393). Wie dies durch die Zuschauer erlebt wird, soll anhand von E-Mails in Chatforen und Informationsdiensten zum Thema Film untersucht werden. Bei den ausgewählten Zuschriften handelt es sich um postrezeptiv getroffene Aussagen, die sich auf die Rezeptionsphase beziehen und deren Verarbeitung. Die Aussagen

wurden unterschiedlichen Websites entnommen und entstammen damit einem Kreis an diesem Thema und besonders dem Film „Irreversibel“ interessierten Personen. Ausgewählt wurden jene Aussagen, welche die Realitätsnähe der Gewalt kommentieren. Sie wurden auf die für die vorliegende Fragestellung zentrale Aussage gekürzt.

Es handelt sich um öffentlich zugängliche E-Mails, bei denen Angaben über Alter, Bildung und teilweise auch das Geschlecht fehlen. Auch ist der Entstehungskontext der Aussagen nicht bekannt. Trotz dieser Einschränkung sollen die Daten herangezogen werden, weil das Zeigen von gewalttätigen Filmen forschungsethisch problematisch ist, so dass die Erhebung von Gewaltrezeption nur eingeschränkt möglich ist.

Die ausgewählten Aussagen stehen in einem diskursiven Kontext, den jeweiligen Foren, den sie vom Betreiber der Website entnommen wurden. Sie wurden an eine vermutlich anonyme Gruppe von Filmfans gerichtet, die Interesse am Thema Film besitzen. Insofern sind sie selbst in einem Rahmen entstanden: Es ist jener des Redens über den Film, der im Raum des Internet öffentlich ist, zugleich aber eingeschränkt auf die potenziell am Film Interessierten, was wiederum eine Beschränkung der Gesprächsteilnehmer für diese Kommentare darstellt. Da in einem solchen Diskurs Argumente und Bewertungen ausgetauscht werden, er aufgrund der fehlenden Direktheit der Kommunikation und damit nonverbaler Elemente auf diese inhaltliche Ebene stark zugespitzt ist, geben die Argumente Einblick in die Bewertung und das Erleben des Films. In allen Zuschriften wird deutlich, dass es der von Noé auferlegte Status des am Gewaltakt interessierten Beobachters ist, mit dessen moralischer Problematik die Zuschauer zu kämpfen haben, was sie mit sprachlichen Bildern emotionaler Betroffenheit ausdrücken. Zugleich sind kognitive Distanzierungen über den Rahmenrand „Fiktion“ zu beobachten.

4.2.1 *Die emotionale Teilhabe am Rahmeninneren*

Die emotionale Verarbeitung wird mit Bildern der körperlichen und seelischen Betroffenheit ausgedrückt. Der Körper ist die Grenze, die reales Erleben von einem imaginativ gesteuerten Erleben-als-ob scheidet. Insofern darf bezweifelt werden, dass die Zuschauer wirklich so starke Empfindungen hatten, wie sie angeben (z. B. aufsteigende Übelkeit, Magenschmerzen, Atembeschwerden). Zugleich ist das Fehlen solcher tatsächlich empfundener Beeinträchtigungen die Voraussetzung für ästhetische Erfahrung, so dass Zuschauer, die tatsächlich seelisch und körperlich leiden, nur eingeschränkte Möglichkeiten zum Filmgenuss besitzen:

„Physisches Leiden, das eine gewisse Schwelle überschreitet, kann als Wahrnehmung nicht mehr begriffen werden. Jenseits dieser Schwelle löst sich jenes geregelte Verhältnis zum Gegenstand, das man Äisthesis nennt, allmählich auf. Was dabei zusammenbricht, ist die Struktur, die Beziehungen zu Objekten und Objektvorstellungen (einschließlich des eigenen Körpers) allererst ermöglicht – mit anderen Worten: die Welt.“ (Koppenfels 2002, S. 120)

Vielmehr sind diese angeblichen Wirkungen als Metaphern für das Überschreiten jener Grenze zu verstehen, die zwischen dem Opfer und dem Beobachter von Gewalt besteht (Seel 2003, S. 297). Körperliches Mitempfinden macht den Zuschauer selbst zum Opfer, durch die Identifikation mit demselben distanziert er sich vom Voyeursstatus:

„Irreversibel??? Der heftigste Film aller Zeiten??? Meiner Meinung nach schon, noch nie da gewesene Gewalt, so realistisch, dass einem die Kotze hochkommt!“ (seb, http://www.filmz.de/film_2003/irreversibel/kommentare.htm; 6.10.05)

„Dieser Film hat mich körperlich und emotional (Atemnot, Gänsehaut, Sauerstoffmangel) so mitgenommen, wie noch bisher fast kein anderer Film (...) die Wirkung des Films auf mich war ungeheuerlich, so dass ich, obwohl ich ihn schon vor fünf Tagen gesehen habe, noch immer mitgenommen bin! Der Film ist radikal und überschreitet Schmerzgrenzen (...)! Ein Schlag in den Magen.“ (ryan; http://www.filmz.de/film_2003/irreversibel/kommentare.htm; 6.10.05)

„Und wenn der Vergewaltiger am Ende auf Alex einschlägt und tritt, dann meint man, jeden dieser Schläge, Tritte am eigenen Leib zu spüren.“ (Thomas Willmann; <http://www.artechock.de/film/text/kritik/i/irreve.htm>; 6.10.05)

Aufgrund seiner erlebten Realitätsnähe wird der Film zugleich für jene Zuschauergruppen, die besonders empfindsam sind, als ungeeignet angesehen, diese realitätsnahe Gewaltdarstellung zu betrachten:

„Ein Muss für alle Filmfans, ohne Freundin!“ (seb 10.7.05 14:55, http://www.filmz.de/film_2003/irreversibel/kommentare.htm; 6.10.05)

„Nichts für Frauen!! Auf keinen Fall für liebe Menschen.“ (ohne Namensangabe; http://www.filmz.de/film_2003/irreversibel/kommentare.htm; 6.10.05)

Wie tief das den Metaphern körperlichen und seelischen Empfindens zugrunde liegende Empfinden der Zuschauer wirklich geht, kann nicht nachvollzogen werden. Auf jeden Fall gelingt es ihnen, die Identifikation mit dem Opfer glaubhaft zu versichern. Die eigenen Gefühle machen den Betrachter selbst zum Opfer, er leidet unter diesen, so als würde ihm die Gewalt angetan. Und indem das Leiden empfunden wird, als sei es wirklich, wird auch dem Gewaltakt selbst eine Nähe zur realen Gewalt zugeschrieben, die seine mit der Fiktionalität gegebene Künstlichkeit und Inszeniertheit überschreitet. Hierin besteht eine Distanzierung vom fiktionalen Rahmenrand. Er wird zwar nicht in Frage gestellt, aber so nah als möglich an Realität herangeführt, womit die oben bereits erwähnte Distanz ästhetischen Erlebens wiederum gemindert wird. Die Zuschauer empfinden so, wie sie empfinden würden, wenn sie reale Gewalt sähen, sie könnten sie nicht ertragen und konsequenterweise auch nicht betrachten. Damit verlassen sie die ihnen aufgenötigte Haltung des Beobachters und begeben sich in die Lage des Opfers.

4.2.2 *Die kognitive Verarbeitung über den Rahmenrand und die Rahmenhinweise*

Bei der kognitiven Verarbeitung steht nicht die Wirkung auf das psychische und physische Erleben im Vordergrund, sondern die begriffliche Verarbeitung der Filmerfahrung, der Bedeutung zugeschrieben und die in den Erfahrungs- und Wissensschatz eingeordnet wird. Die Annäherung an die Filmhandlung ist als sachlich-distanziert zu verstehen. Die Rahmungsaktivitäten bestehen in der Einordnung des ganzen unter den Rahmenrand und in der Interpretation der Rahmenhinweise. Da letztere durch die Gestaltungsmittel gegeben sind, wird auf dieser Ebene medienkundliches Wissen eingebracht. Im Vorteil sind hier jene Personen, die sich mit Film laienhaft oder beruflich als Kritiker näher auseinandersetzen oder aus anderen Quellen, wie der Medienerziehung, über entsprechende Kenntnisse verfügen. Auch das Rahmeninnere wird auf dieser Ebene überprüft, bei fiktionalen Rahmen z. B. hinsichtlich der Glaubwürdigkeit der Darstellung und der auftretenden Figuren.

An der folgenden Zuschrift ist dies dokumentierbar: Die Wirkung der Gewaltszene wird mit ihrer Gestaltungsform begründet, die Einstufung derselben als nicht ungewöhnlich hebt das Geschehen aus einer Sonderrolle heraus. Es ist nichts anderes, als das, was jeden Tag passiert. Damit findet auf kognitiver Ebene statt, was auf der emotionalen die Metaphern des Mitleidens ausdrücken: weil der Akt die Realität widerspiegelt, ist es auch nicht anstößig, ihn zu betrachten.

„Es ist der mit Abstand brutalste Film, den ich je gesehen habe. Allerdings nur dadurch, dass die Szenen mit der letzten beginnen und der ersten enden (...) Wären die Szenen in der richtigen Reihenfolge würde man sogar Verständnis für diesen Ausbruch haben. Der Regisseur zeigt nichts anderes als die alltägliche Gewalt auf der Erde. Schwer zu ertragen, aber real.“ (coyote; http://www.filmz.de/film_2003/irreversibel/kommentare.htm; 6.10.05)

Die kognitive Verarbeitung ist Aufgabe des professionellen Filmkritikers, er kann mit Rückgriff auf Expertenwissen sprachlich differenziert erklären, warum die Szene so schwer zu ertragen ist:

„Diese Szene hebt die üblichen Mechanismen der Erzähl- und Emotionsmaschine Kino aus: Sie wirft uns darauf zurück, den gezeigten Vorgang, die schreckliche Tat, mit zu durchleben. Da gibt es keine Abkürzungen und keine Beschönigungen, diese Szene doziert nicht von der Unerträglichkeit des Gezeigten, sie macht es geradezu körperlich fühlbar. Sie schafft dies gerade dadurch, daß sich die Kamera ein Stück weit zurückzieht und starr verharrt, in der rechten Hälfte des Breitwandbildes leeren Raum läßt.“ (Thomas Willmann; <http://www.artechock.de/film/text/kritik/i/irreve.htm>; 6.10.05)

„Smyrnarnianer“ will nach weiteren Informationen suchen, um Kategorien zur Verarbeitung zu finden. Seine „Sprachlosigkeit“ ist der Ausdruck fehlender begrifflicher

Zugriffsmöglichkeit, er will sich aus dieser Beklemmung mit Informationen über den Film befreien:

„Ich bin sprachlos! Noch nie hat mich ein Film so beklemmend in seinen Bann gezogen. Habe Ihn gerade vor 2 Stunden gesehen und musste direkt daraufhin recherchieren. Muss das erstmal verarbeiten.“ (Smyrnarianer; http://www.filmz.de/film_2003/irreversibel/kommentare.htm; 6.10.05)

Dementsprechend wird auch im Folgenden die schwer zu ertragende Wirkung des Filmes betont. Zugleich wird er als bereichernd angesehen. Auch dieser Zuschauer weiß noch nicht, wie er den Film einordnen soll:

„Der Film ist umstritten und konsequent und zugleich interessant und wahrlich nicht für jeden etwas. Ich bereue es jedenfalls nicht, ihn gesehen zu haben und kann ihn noch nicht bewerten... Ein Schlag in den Magen und auf jeden Fall sehr interessant!“ (ryan, http://www.filmz.de/film_2003/irreversibel/kommentare.htm; 6.10.05)

Die kognitive Verarbeitung als Annäherung an einen Bildungsprozess wird in der folgenden Mail deutlich. Der Zuschauer sieht einen Gewinn in der Filmerfahrung, die sich durch das „Aushalten“ des Filmes einstellen könne:

„While it is undoubtedly a hard film to sit through, if you put in the effort, it rewards in dividends. And it not only deserves but really requires multiple viewings, if you can stomach it.“ (sackleywhistle, <http://www.imdb.com/title/tt0290673/usercomments>; 16.1.2006)

In der folgenden Zuschrift wird sowohl eine Versicherung der Gewaltablehnung vorgenommen, auf der anderen Seite zeigt die „Begeisterung“ für den Film, dass er wie vorangehend als eine Bereicherung empfunden wird. Der damit verbundenen Problematik ist sich der Zuschauer offensichtlich bewusst und weist deswegen die anderen Besucher des Forums darauf hin, dass alle, die über den Film reden wollten, ihn schließlich auch gesehen hätten.

„Irreversibel??? ... noch nie da gewesene Gewalt, so realistisch dass einem die Kotze hochkommt! Aber ist es nicht genau das, was den Film ausmacht, ich meine, jeder, der hier reinschreibt, egal ob gut oder schlecht bewertet, ihr habt ihn doch alle gesehen und wollt darüber reden, oder nicht?“ (seb; http://www.filmz.de/film_2003/irreversibel/kommentare.htm; 6.10.05)

Die kognitive Zugangsweise und die mit ihr in Kauf genommene Distanzierung kann durch die Versicherung der Empathie mit dem Opfer aufgefangen werden: Der sachliche Zugriff wird durch die Emotionen „aufgeweicht“. Die emotionale Teilhabe rechtfertigt sozusagen eine kognitive Herangehensweise und das Sprechen über den Film. Offensichtlich entsteht dadurch, dass der Film trotz der Gewalt angesehen wurde, ein Rechtfertigungsbedarf.

5. Diskussion und Ausblick

Bei einer realitätsnahen Gewaltdarstellung wie im vorliegenden Beispiel werden die Zuschauer vor eine schwierige Situation gestellt: Der fiktionale Rahmen ermöglicht die emotionale Distanzierung vom Leiden des Opfers, damit aber begibt sich der Zuschauer zugleich in die problematische Lage des Voyeurs, welche ihm allein schon durch die Darstellungsmittel aufgenötigt wird. Zeitgleichheit und Kameraposition unterlaufen eine Distanzierung und machen diese Zuschauerposition jenem unangenehm, der den Gewaltakt ablehnt. In der Realität würde er irgendetwas unternehmen, eingreifen oder Hilfe holen: Doch obwohl die Gewalt so real gezeigt wird, als sei sie wirklich, schaut er ihr zu, allein, weil sie fiktional ist. Damit zeigt sich, genau wie Seel (2003) dies theoretisch ausführt, das Betrachten von Gewalt als moralisch problematisch: Fiktionale Gewalt schafft ihre Wirklichkeit in der Imagination, indem sie den Rezipienten „an den Prozeß ihrer *Darbietung* fesselt“ (S. 303), währenddessen die Darstellung realer Gewalt auf den Ort ihres Geschehens verweist. Die Betrachtung faktischer Gewalt unterscheidet sich damit von jener fiktionaler Gewalt dadurch, dass der reale Ort des Geschehens einen Informationswert enthält, während die fiktionale Gewalt auf nichts als sich selbst verweist. Doch ihre Realitätsnähe gibt ihr zugleich eine Potenzialität, die einen möglichen Ort des Geschehens erzeugt. Insofern fesselt sie wie reale Gewalt das Interesse, unterläuft aber den Informationswert durch ihre Fiktionalität. Damit wird die Betrachtung von realitätsnah dargestellter, fiktionaler Gewalt zu einem moralisch problematischen Akt der Beobachtung, der sogar die Tür zum Genuss aufstoßen könnte. Diese Problematik besteht nicht, wenn der Zuschauer sich mit dem Opfer identifiziert: Sein Mitleiden holt ihn aus der vom Regisseur gelegten „Falle“ eines interessierten Betrachtens von Gewalt heraus. Insofern spiegelt sich in den Argumentationsmustern, die sich auf die Voyeursposition und die Identifikation mit dem Opfer, sowie auf die Ablehnung von Gewalt beziehen, die bereits in der Filmbeschreibung sichtbar gewordene Problematik der Darstellungsform:

Voyeursstatus: Bei tatsächlichen Gewaltakten wird der den Akt Betrachtende zum Mittäter, weil er das Geschehen nicht verhindert. Beim Zuschauen von Mediengewalt wird eine solche Komplizenschaft durch heimliche Bejahung des dargestellten Gewaltaktes hergestellt. Es ist dann nicht das Interesse am Informationswert der Darstellung von Ereignissen in der Welt, sondern an der Gewaltausübung selbst, welches ihr Zusehen problematisch macht:

„Von einem Interesse an der Gewalt selbst wird die Wahrnehmung der Zuschauer erst geleitet, sobald sie die Bejahung bestimmter Arten der Gewaltausübung einschließt. In diesem Augenblick übernehmen die Betrachter von Gewalthandlungen in einem gewissen Maß die Einstellung derer, die anderen Gewalt antun. Sie werden zum Komplizen eines (einzelnen oder kollektiven) Täters, der seine Handlung vollführt, indem er sie ausführt.“ (Seel 2003, S. 316)

Der Zuschauer wird zum Voyeur, dessen besonderer Status es ist, unbeobachtet zuzuschauen. Sofern es dem Voyeur gelingt, selbst unsichtbar zu bleiben, kann keiner ihm

Schuld dafür geben, dass er den Gewaltakt nicht zu verhindern sucht. Genau diesen Zuschauer-Status legt die realitätsnahe Darstellung fiktionaler Gewalt nahe: Derjenige, der die Gewalt ansieht, macht sich, zumindest von außen betrachtet, zum Komplizen des Täters.

Einen Ausweg bietet die *Identifikation mit dem Opfer*. Damit verweigert der Zuschauer die ihm nahe gelegte Interaktionssituation. Diese Position drücken die Zuschauer mit Bildern körperlicher Bedrängnis aus. Doch mag der Betrachter „angerührt oder überwältigt, gefesselt oder mitgenommen“ sein, es sind dies lediglich „Metaphern aus dem Feld einer leiblichen Bedrängnis, zu der es in Wirklichkeit gar nicht kommen darf, wenn ästhetische Wahrnehmung möglich bleiben soll“ (ebd., S. 300). Ebenfalls sind die verwendeten Formulierungen körperlichen Mitempfindens als Metaphern zu verstehen, mit deren Intensität aber der Identifikation mit dem Opfer Glaubwürdigkeit verliehen wird.

Gewaltablehnung: Fiktionalität ist aufgrund der realitätsnahen Gewalt ein problematisches Distanzierungsmoment, denn die Gewalt mag zwar gespielt sein, aber in der gezeigten Form könnte sie auch stattfinden – eine Zwickmühle, der der Zuschauer nur durch Kommunikationsabbruch entgehen könnte. Tut er dies aber nicht und sieht den Film an, bleibt nur die offene Ablehnung der Gewalt. In den angeführten Beispielen wird genauso gehandelt: Die Zuschauer haben den Film gesehen und sich damit auf die Rezeption der Gewalt eingelassen, was moralisch problematisch ist. Indem sie ihre Gewaltablehnung und ihre Sensibilität für die Brutalität der Bilder versichern, distanzieren sie sich jedoch von dem durch Noé vorgegebenen Interaktionsrahmen im nachhinein.

Durch die Versicherung einer inneren Teilhabe am Leiden des Opfers wird der Zuschauer quasi selbst zum Opfer dieses Gewaltausbruchs. So entgeht er der vertrackten Interaktionssituation und wird nicht zum gewaltinteressierten Beobachter, eine Gefahr, die gerade durch die Fiktionalität besteht, weil sie zum Zuschauen einlädt, ohne dass ein Informationsbedürfnis über den Zustand von Gewalt in der Welt wie bei der Information über reale Gewalt besteht. Durch das Mitleiden am Geschehen in der inneren Rahmenschicht wird die moralische Problematik des fiktionalen Randes aufgefangen. Der Zuschauer war nie Betrachter, sondern Erleidender der Gewalt, wenn auch nur in einem abgemilderten, metaphorischen Sinn. Andernfalls könnte das als fehlende Sensibilität dem Gewaltopfer gegenüber ausgelegt werden. Dies bedeutete möglicherweise einen Ausschluss aus dem eigenen (gewaltablehnenden) sozialen Milieu, wie jenes Beispiel zeigt, in dem der Zuschauer seinen Wunsch, über den Film kommunizieren zu wollen, fast trotzig vorträgt. Eine andere Form der Distanzierung ist es, auf die Bedeutung der Bilder abzielen, darauf, wie und warum sie so gemacht sind. Eine solche kognitive Distanzierung über die Intentionen des Kommunikators muss jedoch ebenfalls die moralische Problematik überwinden, dass der Gewaltakt angesehen wurde, was die Zuschauer durch gleichzeitige Versicherung ihres Mitgefühls mit dem Opfer lösen.

Die Zuschriften der Zuschauer offenbaren, dass ihr Zusehen der Gewalt sie in Bedrängnis bringt. Das kann auf echter Empathie mit dem Opfer beruhen, kann aber auch vorgetäuscht sein und die Empfindungen weniger stark als behauptet. Rahmentheoretisch gesehen läuft das auf dasselbe hinaus: Hier ist es wichtig, dass der Interaktions-

partner nach außen das rahmengerechte Verhalten zeigt, um einen Rahmen aufrechtzuerhalten. Ob er dies auf Ebene des Rahmeninneren, der Teilhabe, auch empfindet, spielt keine Rolle, wichtig ist, dass nach außen nicht die Gefühle anderer Interaktionspartner oder moralische Konventionen verletzt werden. In den ausgewerteten Zuschriften zeigt sich die Gewablehnung als eine normative Anforderung zur Aufrechterhaltung des Rahmens. Damit spitzt sich die Frage nach der Problematik des Betrachtens realitätsnaher, fiktionaler Gewalt auf eine bildungstheoretische Frage zu: Denn im Sinne einer ästhetischen Bildung ist die innerlich empfundene Empathie mit dem Opfer unerlässlich. Von diesem Punkt ausgehend, kann man ex negativo fragen, welche Zuschauerdispositionen hypothetisch dem von Noé nahe gelegten, aber problematischen Voyeurismus entgegenkommen, also die bildungstheoretische Anforderung der Gewablehnung aus Mitgefühl nicht erfüllen. Folgende drei Möglichkeiten sind denkbar:

1. Mangelnde Empathiefähigkeit: Der Rezipient ist ein interessierter Beobachter des Gewaltaktes selbst, weil er eine unzureichende Empfindsamkeit gegenüber dem leidenden Opfer besitzt, eine Identifikation mit demselben findet nicht statt. Es fehlt die Fähigkeit, sich in das Leid anderer hineinzufühlen und Mitleid und Schrecken über die Tat zu empfinden, was Voraussetzung für die Identifikation mit dem Opfer bei medialen Gewaltdarstellungen ist.
2. Voyeurismus: Der Rezipient besitzt keine moralischen Widerstände gegen eine voyeuristische Zuschauerhaltung, vielmehr genießt er die dem gewalthaltigen Ereignis innewohnende Dramatik, empfindet die Haltung, die die Kamera ihm aufzwingt, nicht als moralisch belastend, sondern als lustvolle Nähe, die es ihm erlaubt zu beobachten, ohne selbst beobachtet zu werden, eine Haltung, welche gerade die Realitätsnähe der Darstellung unterstützt. Zur Kräftigung dieses Argumentes trägt bei, dass eine Raubkopie des Films existiert, die in sexuell abweichenden Milieus kursiert (Cinema 2005).
3. Referenzlosigkeit der Bilder: Der Rezipient stellt keine Referenz zwischen dem dargestellten Ereignis und seinem „Wahrheitsgehalt“ her, mit dem die Bilder auf die potenzielle Tatsächlichkeit des Geschehens verweisen. Die Verbindung zur Gewalt im Bereich des real Möglichen wird nicht wahrgenommen. Sondern das Bild verbleibt eine referenzlose Oberfläche, ist Schein ohne Aussage über die außermediale Welt. Sein Inhalt berührt nicht, weil er nicht mit einem tatsächlichen Geschehen in Zusammenhang gebracht werden kann. In Konsequenz wird dem Bild ein Status von Unverbindlichkeit und reiner Fiktionalität zugewiesen. In dieser Haltung führt die Drastik der Darstellung nicht zu Betroffenheit (Pietraß 2003, S. 216f.).

Wenn eine oder mehrere dieser Voraussetzungen bestehen, dann ist zu vermuten, dass eine Auseinandersetzung mit realitätsnahen Darstellungen fiktionaler Gewalt, wie sie die analysierten Zuschauerschriften zeigen, nicht oder nur eingeschränkt stattfindet. Damit beruht die Möglichkeit Noés, diesen Film zu zeigen, auf einer gewablehnenden Sozialisation seiner Zuschauer. Insofern kann er den Vorwurf, Voyeurismus zu bedienen (Cinema 2005), nicht leicht von der Hand weisen. Ob Mediensozialisation und der

Konsum realitätsnaher Gewalt die oben genannten Punkte konkret fördern könnte, ist und bleibt damit eine zentrale Fragestellung der Gewaltwirkungsforschung und sie betrifft auch jene, die realitätsnahe Gewalt in den Medien erschaffen. Die untersuchten Zuschriften können keinen befriedigenden Einblick hinsichtlich dessen geben, was die Zuschauer wirklich empfanden, und ob einer der in 1) bis 3) genannten Gründe für sie zutrifft. Aber sie geben ausreichend Anhaltspunkte für die Bedeutung einer innerlich empfundenen Gewaltablehnung. Nur wenn sie besteht, wird sich der Zuschauer nicht auf die Seite des Täters schlagen und kann so der verwirrenden Rahmensituation, die ihm genau dies nahe legen will, entgehen.

Literatur

- Ayaß, R. (2004): Konversationsanalytische Medienforschung. In: *Medien und Kommunikationswissenschaft*. 52. Jg., H. 1, S. 5–29.
- Baacke, D. (1994): Jugendforschung und Medienpädagogik. Tendenzen, Diskussionsgesichtspunkte, Positionen. In: Hiegemann, S./Swoboda, W. (Hrsg.). *Handbuch der Medienpädagogik*. Opladen, S. 37–58.
- Buckingham, D. (1996): *Moving images. Understanding children's emotional responses to television*. Manchester: Manchester University Press.
- Charlton, M. (1997): Rezeptionsforschung als Aufgabe einer interdisziplinären Medienwissenschaft. In: Charlton, M./Schneider, S. (Hrsg.): *Rezeptionsforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 16–39.
- Faulstich, W. (1981): *Radiotheorie: eine Studie zum Hörspiel „The war of the worlds“ (1938) von Orson Welles*. Tübingen: Narr.
- Faulstich, W. (2002): *Grundkurs Filmanalyse*. München: Fink.
- Fritz, J. (2003): *Wie virtuelle Welten wirken. Über die Struktur von Transfers aus der medialen in die reale Welt*. In: Fritz, J./Fehr, W. (Hrsg.): *Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten*. Bonn: Landeszentrale für Politische Bildung.
- Früh, W. (2001): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (5. überarb. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Früh, W. (1994): *Realitätsvermittlung durch Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Goffman, E. (1993): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Goodman, N. (1974): *Languages of Art*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Hepp, A. (1998): *Fernsehaneignung und Alltagsgespräche: Fernsehnutzung aus Perspektive der cultural studies*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Keppeler, A. (1997): *Über einige Formen der medialen Darstellung von Gewalt*. In: Trotha, T. von (Hrsg.): *Soziologie der Gewalt. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft, 37. Jg.*, S. 380–400.
- Koppenfels, M. von (2002): *Schmerz. Lessing, Duras und die Grenzen der Empathie*. In: Stockhammer, R. (Hrsg.): *Grenzwerte des Ästhetischen*. Frankfurt: Suhrkamp. S. 118–145.
- Krotz, F. (2001): *Der symbolische Interaktionismus und die Kommunikationsforschung. Zum hoffnungsvollen Stand einer schwierigen Beziehung*. In: Rössler, P./Hasebrink, U./Jäckel, M. (Hrsg.): *Theoretische Perspektiven der Rezeptionsforschung*. München: Fischer, S. 73–95.
- Kuchenbuch, Th. (2005): *Filmanalyse. Theorien Modelle Kritik*. Köln: Prometh.
- Mettler-von Meiboom, B. (1994): *Kommunikation in der Mediengesellschaft. Tendenzen, Gefährdungen, Orientierungen*. Berlin: Ed. Sigma.

- Mikos, L. (1994): Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. München: Quintessenz.
- Mikos, L. (2001a): Rezeption und Aneignung. Eine handlungstheoretische Perspektive. In: Rössler, P./Hasebrink, U./Jäckel, M. (Hrsg.): Theoretische Perspektiven der Rezeptionsforschung. München: Fischer, S. 59–71.
- Mikos, L. (2001b): Fern-Sehen. Beiträge zu einer Rezeptionsästhetik des Fernsehens. Berlin: Vistas.
- Pietraß, M. (2003): Bild und Wirklichkeit. Zur Unterscheidung von Realität und Fiktion bei der Medienrezeption. Opladen: Leske + Budrich.
- Pietraß, M. (2005): Medienbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 393–408.
- Pietraß, M. (2006): Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener. Bertelsmann: Bielefeld.
- Rothmund, J./Schreier, M./Groeben, N. (2001a): Fernsehen und erlebte Wirklichkeit I: Ein kritischer Überblick über die Perceived Reality-Forschung. In: Zeitschrift für Medienpsychologie. 13. Jg., H. 1, S. 33–44.
- Rothmund, J./Schreier, M./Groeben, N. (2001b): Fernsehen und erlebte Wirklichkeit II: Ein integratives Modell zu Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen bei der (kompetenten) Mediennutzung. In: Zeitschrift für Medienpsychologie. 13. Jg., H. 2, S. 85–95.
- Seel, M. (2003): Ästhetik des Erscheinens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Soeffner, H.-G. (1986): Handlung – Szene – Inszenierung. Zur Problematik des „Rahmen“-Konzeptes bei der Analyse von Interaktionsprozessen. In: Kallmeyer, W. (Hrsg.): Kommunikationstypologie: Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen. Düsseldorf: Schwann, S. 73–91.
- Sonesson, G. (1995): On Pictorality: the Impact of the Perceptual Model in the Development of Pictorial Semiotics. In: Sebeok, Th./ Umiker-Sebeok, J. (Hrsg.): Advances in Visual Semiotics. Berlin: de Gruyter, S. 67–105.
- Tulodziecki, G. (1992): Medienerziehung in Schule und Unterricht (2. neubearb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Willems, H. (1997): Rahmen und Habitus. Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans. Frankfurt: Suhrkamp.
- Winterhoff-Spurk, P. (1989): Fernsehen und Weltwissen: Der Einfluss von Medien auf Zeit-, Raum- und Personenschemata. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Webseiten

- Althen, M. (2005). (<http://www.faz.net/s/Rub117C535CDF41441BB243B181B8B6OAE/Doc~EA11EC64E211A4A5B9DDE9A141A49C5BC~ATpl~Ecommon~Spezial.html>; 16.02.06)
- Cinema (2005). http://cinema.msn.de/film_aktuell/filmdetail/film?typ=inhalt&film_id=417583; 6.10.05
- BBC (2006). <http://news.bbc.co.uk/hi/entertainment/film/2008796.stm>; 16.10.06
- IMDB (2006). <http://www.imdb.com/title/tt0290673/trivia>; 16.01.2006
- http://www.filmz.de/film_2003/irreversibel/kommentare.htm
- Willmann, Th. (2005). <http://www.artechock.de/film/text/kritik/i/irreve.htm>; 6.10.05)

Abstract: *The problem of realistically depicted violence in movies is based on the tension created by fictionality on the one hand, and simultaneously visualized potentiality of the story, on the other. Thus, we here have an approximation of fiction and non-fiction. The distinction between levels of reality and the critical approach to diverse media realities is an essential prerequisite for the avoidance of a negative impact of the media on socialization. Most informative for research on this subject are the inner receptive activities, the emotional and cognitive processes, – these, however, are hard to grasp empirically. The framework-analytical approach allows to study the recipients' modes of assimilation with regard to the movie market. By way of example, such an analysis is applied to the movie "Irreversible". It can be shown that the realistic manner of portrayal chosen for this movie suggests to the audience an interested and affirmative attitude towards the violence depicted, – an attitude the spectator can only avoid on the basis of a non-violent predisposition.*

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Manuela Pietraß, Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Pädagogik,
Angewandte Medienwissenschaft, 85577 Neubiberg, Tel. 089/6004-3102 (Sekr. -3101),
E-Mail: Manuela.Pietrass@unibw.de

Silke Schreiber-Barsch/Christine Zeuner

international – supranational – transnational?

Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen

Zusammenfassung: *Der Beitrag setzt sich mit dem Gegenstand des Lebenslangen Lernens aus der Perspektive des internationalen Spannungsfeldes von Bildungsakteuren und Interessen auseinander. Eine Systematisierung der international rezipierten Schlüsselkonzepte Lebenslangen Lernens und der ihnen inhärenten Leit motive wie Akteursinteressen bildet den Ausgangspunkt, um anhand des gegenwärtigen Bedingungsgefüges des internationalen Bildungsraumes aktuelle Einflusskräfte auf die Auseinandersetzung um Lebenslanges Lernen – wie die zunehmende Implementierung europäisch bzw. global definierter Standards und Benchmarks – kritisch zu diskutieren.*

Lebenslanges Lernen als Strukturprinzip konzeptioneller Entwürfe prägt die internationale bildungspolitische Diskussion seit nunmehr rund 40 Jahren mit den unterschiedlichsten Zielsetzungen, Interessen und Ansprüchen. Ausgehend von den ersten Schlüsseldokumenten, die UNESCO und OECD Anfang der 1970er Jahre veröffentlichten, bis hin zum Memorandum der Europäischen Kommission zum Lebenslangen Lernen aus dem Jahr 2000, den Beiträgen neuer Akteure wie der Weltbank oder auch dem aktuellen „Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2006) hat sich die internationale Staatengemeinschaft intensiv – teilweise im Konsens, teilweise kontrovers – mit der Frage des Lebenslangen Lernens auseinander gesetzt.

Der vorliegende Aufsatz fokussiert den Gegenstand des Lebenslangen Lernens aus der Perspektive des internationalen Spannungsfeldes von Bildungsakteuren und Interessen. Bildungsprogrammatische Schlüsselkonzepte Lebenslangen Lernens fungieren bis heute und vor allem auch im europäischen Diskursraum als Katalysatoren in dieser Auseinandersetzung. Über eine Systematisierung der Ansätze – im Rahmen bildungswissenschaftlicher Theorieverortung und einer chronologisch/organisatorischen Zuordnung – werden wir diskutieren, welche (ambivalenten) Zielsetzungen, bildungstheoretischen Positionen und gesamtgesellschaftlichen Perspektiven einflussreiche internationale Organisationen bis dato bei einer Ausarbeitung von Konzepten Lebenslangen Lernens bestimmt haben bzw. bestimmen, und wir werden fragen, inwiefern eine Kontinuität der Akteursinteressen auszumachen ist. In diesem Rahmen gilt es, das gegenwärtige Bedingungsgefüge des internationalen Bildungsraumes sowie veränderte globale Steuerungs- und Verflechtungsmuster aufzuzeigen, um aktuelle Einflusskräfte auf die Auseinandersetzung um Lebenslanges Lernen kritisch zu skizzieren. In einem zweiten Schritt werden wir fragen, welche künftigen Entwicklungslinien sich im europäischen

Diskurs abzeichnen – sind eine globale Standardisierung von Bildung und damit auch von Konzepten Lebenslangen Lernens zu erwarten?

1. International rezipierte Konzepte Lebenslangen Lernens

Es gibt nicht *das* Konzept des Lebenslangen Lernens. Die zu Grunde liegende Idee wurde immer adaptiert und den gesellschafts- und bildungspolitischen Interessen der jeweiligen Organisation / Gesellschaft, der zeitgeschichtlichen Epoche oder auch den politischen Rahmenbedingungen angepasst. Der sich in den 1970er Jahren abzeichnende Umbau der westlichen Industriegesellschaften in Dienstleistungsgesellschaften, die ökonomische Internationalisierung, seit den 1990er Jahren als Globalisierung bezeichnet, führte auf internationaler wie auf nationaler Ebene zu intensiven Diskussionen hinsichtlich des Umgangs mit diesem Wandel. Sich beschleunigende Modernisierungsprozesse und ihre Folgen für Gesellschaft, Wirtschaft und Individuen prägten und prägen bis heute primär die Debatte um Lebenslanges Lernen.

Wirtschaftspolitisch gesehen erfordern sie Bildungs- und Qualifizierungskonzepte, die eine flexible und schnelle Anpassung an Veränderungen erlauben. Lebenslange Lernkonzepte scheinen besonders geeignet, auf die Anforderungen der Arbeitswelt zu reagieren, Individuen werden angehalten, ein Leben lang zu lernen und ihren eigenen Unzulänglichkeiten aktiv zu begegnen. Insofern findet sich weithin eine enge argumentative Verknüpfung mit der Legitimationsformel des „Wandels“ – bzw. gegenwärtig der „Globalisierung“ – im Sinne einer abstrakten Rechtfertigung der Notwendigkeit bzw. des besonderen Passungsverhältnisses Lebenslangen Lernens. Die Formel wird eingesetzt als Synonym für eine unabwendbare gesamtgesellschaftliche Dynamik, in der Lebenslanges Lernen zur logischen Problemlösungskategorie für die Antizipation künftiger Entwicklungen wird, oder auch als Metapher für ein individuell-kollektives Klima von Ungewissheit und allgemeiner Desorientierung, in dem Lebenslanges Lernen als sinngebendes Supportsystem erscheint. Wandel wird zur Konstanz erklärt und der Impetus aktueller Brisanz Lebenslangen Lernens zum Normalfall.

In dieser Dynamik hat sich der Terminus „Lebenslanges Lernen“ im Diskurs als ein allseits propagiertes und geradezu inflationär eingesetztes Schlagwort etabliert, es gilt als fester Bestandteil einer inzwischen weithin kontextkompatiblen Rhetorik und muss sich eine „linguistic hyperinflation“ (Field 2002, S. ix) vorwerfen lassen. Dies hat insgesamt eher eine Abwertung und Fragmentierung denn Aufwertung des Gegenstandes provoziert, wobei der Tatbestand einer Funktionalisierung Lebenslangen Lernens im Sinne eines Slogans nicht den Gegenstand per se diskreditiert (vgl. Scheffler 1966/1971, S. 55ff).

Wir gehen in Bezug auf „*Lebenslanges Lernen*“ von einem integrativen Verständnis aus, welches sich auch in der aktuellen Definition der Europäischen Kommission widerspiegelt (s.u.), und das, die vier grundlegenden Gegenstandsdimensionen „Zeit“, „Gesellschaft“, „Subjekt“ und „Arbeit“ berücksichtigend, auf horizontaler Ebene die non-, in- und formale Spannbreite an Lernformen, Lernarenen und Lerninhalten offen hält.

Auf vertikaler, chronologischer Ebene begreifen wir die individuelle Lernbiographie als prinzipiell unabgeschlossen. Organisatorisch und strukturell basiert Lebenslanges Lernen auf einem kooperativen Verantwortlichkeitsgefüge aus den Akteuren Individuum, Staat, Markt und Zivilgesellschaft (vgl. Schreiber-Barsch 2007). Letzteres meint die Wahrnehmung von Eigenverantwortlichkeit zur bewussten Inanspruchnahme der Angebote Lebenslangen Lernens und die Notwendigkeit des Beitrags mit im-/materiellen Ressourcen. Auf staatlicher Seite sind u.a. die Bereitstellung einer vielfältigen, transparenten Angebotslandschaft sowie die Gewährleistung von Qualitätsrichtlinien und von rechtlich-formalen Rahmenbedingungen zur Sicherstellung adäquater Lerninfrastrukturen für alle Bevölkerungsgruppen anzuführen. Zugleich obliegt dem privaten Bildungsmarkt, sich über Fragen der Kundenorientierung, Effizienz und Evaluation hinaus als Segment gesellschaftlicher Realität und deren sozialverantwortlicher Gestaltung zu begreifen. Schließlich gilt für die Zivilgesellschaft als Akteur in der Sphäre kollektiven Handelns und öffentlicher Diskurse zwischen Privatbereich und Staat, eine Partizipation in der Lern- und Bildungslandschaft in Form von Interessensgruppen, Verbänden, Initiativen usw. anzuregen, zu fördern und selbst zu gestalten.

Ausgehend von diesen Prämissen konzentrieren wir uns auf die Analyse von bildungsprogrammatischen *Konzepten* Lebenslangen Lernens, die von inter- und supranationalen Akteuren in den internationalen Diskurs eingebracht, über einen rein nationalen Kontext hinaus rezipiert wurden und die dem Lebenslangen Lernen den Status eines Strukturprinzips im und des Bildungsbereich(s) zusprechen. Die Konzeptform an sich existiert erst seit Anfang der 1970er Jahre, als auf der Ebene internationaler Organisationen eine Weiterentwicklung der historisch verwurzelten Idee Lebenslangen Lernens hin zu bildungspolitischen wie -wissenschaftlichen Konzepten stattgefunden hat (vgl. Dräger 1979; Kirpal 1976; Schreiber-Barsch 2007). Die Konzepte wurden unter Rückgriff auf divergente theoretische Positionen der Bildungswissenschaft entwickelt, so dass sie geprägt sind von grundlegenden Variablen wie Überlegungen zur gesellschaftlichen und individuellen Zielsetzung von Bildung und / oder Qualifikation, zum Menschenbild, zu lerntheoretischen Grundlagen oder auch zur Rolle des Staates bei der Gestaltung des Bildungswesens. Wie lässt sich diese Entwicklungsdynamik strukturieren?

Als *vertikale Gliederung* wird das Modell der drei Generationen von Konzepten Lebenslangen Lernens von Rubenson (2001; 2004) aufgegriffen. Hiernach umfasst die erste Generation der Konzepte den Zeitraum von 1970 bis 1975, die nachfolgende den von 1990 bis 1999 sowie die dritte Generation die – noch unvollendete Periode – beginnend mit dem Jahr 2000. Die detaillierte Ausgestaltung der Generationen und die Gründe, weshalb es sowohl zu einem Rückzug von der politischen Agenda gegen Mitte der 1970er Jahre als auch zur erneuten Transformation zum Jahrhundertwechsel kam, sind an anderer Stelle ausführlich dokumentiert (vgl. Rubenson ebd.; Bélanger 1997; Schreiber-Barsch 2007). Als *horizontale Gliederung* schlagen wir unter Rückgriff auf theoretische Positionen der Bildungswissenschaft eine Systematisierung vor, mit deren Hilfe die Konzepte nicht zuletzt in ihrem Spannungsverhältnis zwischen Instrumentalisierung/Funktionalisierung und Subjektorientierung eingeordnet und interpretiert werden können.

1.1 Theoretische Konzeptvarianten des Lebenslangen Lernens – horizontale Klassifikation

Für die horizontale Klassifikation werden Variablen bildungswissenschaftlicher Theorien zu Grunde gelegt, infolgedessen sich nach Zeuner (2002) eine Klassifizierung in drei Konzeptvarianten erschließt (vgl. die Übersicht auf der nächsten Seite).

Wird Lebenslanges Lernen v.a. als ein Instrument individueller Anpassung an Erfordernisse eines sich ständig verändernden Arbeitsmarktes interpretiert, kann es als *bildungsökonomisches Konzept* klassifiziert werden. Hierbei wird Lebenslanges Lernen primär auf die berufliche Anpassungsfähigkeit Erwachsener im Hinblick auf ökonomische und arbeitsorganisatorische Wandlungsprozesse bezogen, in den 1960er Jahren die Transformation von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft, aktuell von der Dienstleistungs- zur Informations- und Wissensgesellschaft. Die Transformationen erfordern (scheinbar) eine immer schnellere individuelle Anpassung von Qualifikationen und Wissen. Damit wird ein Legitimationsmuster geschaffen, in dem die berufliche Aus- und Weiterbildung in den Mittelpunkt gestellt wird, was mit der Betonung individueller Verantwortung für die ständige Weiterqualifizierung sowie mit der Favorisierung von Selbstlernkonzepten – komplementär zur subsidiären Rolle des Staates – einhergeht. Selbstorganisiertes Lebenslanges Lernen ist vorwiegend reaktiv, inhaltlich liegt die Betonung auf dem Erwerb transferierbarer Schlüsselqualifikationen, welches nicht nur die Pflicht für den Einzelnen, selbstverantwortlich lebenslang zu lernen, sondern auch veränderte Strukturprinzipien der Organisation von Lernen impliziert. Diese Ansätze gehen zumeist von der Annahme aus, dass gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen determiniert und prinzipiell unbeeinflussbar sind. In diesem Denken offenbart sich das Dilemma, dass Menschen zwar eigentlich ihre Umwelt ‚gestalten‘ sollen, der Anspruch aber gleichzeitig uneinlösbar scheint, da sie den Verhältnissen ausgeliefert sind. So erklärt sich der reaktive, weitgehend auf „employability“ zielende und wenig selbstbestimmte Duktus vieler entsprechender Konzepte, in denen eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung für den Bildungsbereich zurückgewiesen wird.

Hingegen wurde Lebenslanges Lernen in den ursprünglichen Dokumenten, wie z.B. in den ersten Konzepten der UNESCO, in einem bildungsdemokratischen, humanistischen Sinne verstanden. Solch ein *bildungstheoretisches Konzept* sieht die Entfaltung der Person mit dem Ziel der individuellen und gesellschaftlichen Mündigkeit gleichberechtigt neben dem ökonomischen Nutzen von Lernen. Lebenslanges Lernen zielt insofern auf die Aufklärung der Menschen, d.h. Aufklärung soll durch Bildung die Identität der Menschen sichern, ihnen helfen, sich Kultur anzueignen und ihre Persönlichkeit zu entfalten. Lebenslanges Lernen soll Hilfestellung leisten zur subjektiven Anpassung an objektiv bestehende gesellschaftliche und ökonomische Verhältnisse, durchaus mit dem Anspruch an den Einzelnen, gestaltend in diese Prozesse einzugreifen. Lernen soll individuelles Fortkommen ermöglichen.

Konzepte des Lebenslangen Lernens (Zeuner 2002)			
	bildungstheoretisches Konzept	bildungsökonomisches Konzept	emanzipatorisches Konzept
Ziele	Mündigkeit	Funktionalität	Emanzipation
gesellschaftliche Zusammenhänge/ Voraussetzungen	Demokratie; Wissensgesellschaft Individualisierung; Solidarität	Demokratie; Wissensgesellschaft; Globalisierung; Individualisierung; Konkurrenz	Demokratie; historische, gesellschaftliche Zusammenhänge; Kollektivität; Solidarität
Rolle des Staates	bildungspolitische Gestaltung; subsidiär	subsidiär	bildungspolitische Gestaltung; Übernahme von Verantwortung
Funktion/ Interessen des Konzepts („objektive Interessen“)	individuelle Anpassung an bestehende ökonomische Verhältnisse; gleichzeitig gesellschaftlicher Veränderungswillen	subjektive Anpassung an objektiv bestehende ökonomische und gesellschaftliche Verhältnisse	Hinterfragen; Veränderung und Gestaltung der ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse
Interessen der Lernenden („subjektive Interessen“)	persönliche Entwicklung; individuelles Fortkommen; Schaffung von Identität; Bildung; Aufklärung; Entwicklung politischer und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit; Erhalt/Verbesserung der Arbeitsfähigkeit; ökonomische und soziale Sicherheit	individuelles Fortkommen; Qualifikation instrumentell; Betonung der individuellen Verantwortung für das Lernen; Erhalt/Verbesserung der Arbeitsfähigkeit; ökonomische und soziale Sicherheit	persönliche Entwicklung; Schaffung von Identität; Bildung; Aufklärung; Entwicklung politischer und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit; Erhalt/Verbesserung der Arbeitsfähigkeit; ökonomische und soziale Sicherheit
Träger/ Organisationen	primär Einrichtungen der politischen Bildung; Gewerkschaften; Kirchen; VHS	Betriebe; Anbieter beruflicher Weiterbildung; private Anbieter; VHS	Einrichtungen der politischen Bildung; Gewerkschaften; Kirchen; VHS
Adressaten	alle	Arbeitnehmer/innen	alle
Bestimmung der Inhalte	objektive Notwendigkeiten; subjektive Interessen	objektive Notwendigkeiten; reaktiv	subjektiv, damit (eher) antizipativ
Inhalte	Kompetenzen	Kompetenzen/ Schlüsselqualifikationen (Mertens)	Kompetenzen (Negt) gesellschaftliche Kern- und Konfliktfelder
Bildungstheoretischer Hintergrund	geisteswissenschaftliche/ bildungsdemokratische Tradition	Konstruktivismus	kritische Theorie
lerntheoretischer/ methodischer Hintergrund	subjektwissenschaftliche Lerntheorie	selbstorganisiertes Lernen; informelles Lernen	exemplarisches Lernen/ subjektwissenschaftliche Lerntheorie
Probleme/ Gefahren	Selektion	Selektion, „Sozialdarwinismus“	ungewollte Selektion: bildungsabstinente, bildungsungewohnte Personen

In einer Fortführung dieses Ansatzes ist Lebenslanges Lernen zu denken als ein *Emanzipationskonzept*, das individuelle Aufklärung und Mündigkeit in politische Handlungsfähigkeit und Veränderungswillen münden lässt. In diesem Modell werden die Ansätze eines bildungstheoretischen, auf anthropologisch-humanistischen Prinzipien beruhenden Konzepts weiter zu einem emanzipatorischen Konzept entwickelt, das sich theoretisch an der kritischen Erziehungswissenschaft orientiert. Der Grundgedanke ist, die personale Entwicklung der Menschen zu Mündigkeit und Emanzipation zu ermöglichen; mit der Zielsetzung, nicht nur individuelle, sondern in einem stärkeren Maße auch gesellschaftliche Veränderungs- und Gestaltungspotenziale zu entwickeln und anzuwenden. Die Menschen sollen über Lernen und Bildung die Möglichkeit bekommen, gesellschaftliche, politische und ökonomische Verhältnisse kritisch zu hinterfragen, um gemeinsam mit anderen Möglichkeiten und Wege von Veränderung zu reflektieren und zu erproben. Lernen wird in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich unter einem direkten ökonomischen Verwertungsaspekt gesehen – obwohl auch hier der Erhalt und die Verbesserung des Arbeitsvermögens und damit die Schaffung ökonomischer und sozialer Sicherheit für den Einzelnen einen hohen Stellenwert hat.

1.2 Drei Konzeptgenerationen zum Lebenslangen Lernen – vertikale Klassifikation

In Erweiterung der horizontalen Klassifikation lassen sich in Verknüpfung mit dem chronologischen Generationen-Ansatz von Rubenson (2001; 2004) folgende Entwicklungslinien von international rezipierten Schlüsselkonzepten darlegen (vgl. Schreiber-Barsch 2007):

Für die *erste Generation* der Konzepte Lebenslangen Lernens von 1970 bis 1975 sind als Schlüsseldokumente die Beiträge von Lengrand (1970) und der FAURE-Report (Faure u.a. 1973) im Rahmen der UNESCO, das Recurrent-Education-Konzept der OECD (OECD/CERI 1973), die Arbeiten von Illich (1971) und auch Dauber/Verne (1976) sowie der Ansatz der „Permanent Education“ des Europarates (Council of Europe/CCC 1971) zu kennzeichnen.

- Die Arbeiten der UNESCO sind der Kategorie *bildungstheoretischer Konzepte* zuzuordnen. Das übergeordnete neohumanistische Leitmotiv der „lifelong education“ bei Lengrand (1970) und Faure u.a. (1973) gründet sich auf den Kategorien von Mündigkeit und personaler Selbstverwirklichung. Bildung und Erziehung beziehen sich auf „being“ anstelle des „having“ als grundlegender Dimension menschlichen Daseins (vgl. Lengrand 1970, S. 59) und interpretieren Lebenslanges Lernen als „Lernen des ‚erfüllten Seins‘“ (Faure 1973 u.a., S. 227). Mithilfe von Lebenslangem Lernen soll der gesellschaftlich-technologische Fortschritt nicht nur partizipativ gestaltet, sondern zudem kritisch hinsichtlich weltweiter Solidarität, demokratischer Teilhabe und Mündigkeit des Einzelnen beurteilt werden.
- Das „Recurrent-Education“-Konzept der OECD entspricht dem *bildungsökonomischen Ansatz*. Unter dem Motiv einer „knowledge society“ manifestiert sich die Leit-

kategorie der Funktionalität nicht zuletzt anhand der Eingrenzung des Konzeptes auf denjenigen Teilbereich des Lebenslangen Lernens, der den periodischen Wechsel von Lern- und Arbeitsphasen betrifft. Propagiert werden Flexibilisierung und Modularisierung im Bildungsbereich, Lernen als „self-sustained and self-controlled learning and development process“ (OECD/CERI 1973, S. 34) oder auch eine enge Kopplung mit der Arbeitsmarktpolitik. Eine pauschale Deklaration als rein utilitaristisches Konzept ist allerdings nicht haltbar, Recurrent Education wurde als Teilbereich eines an sich umfassenden Systems Lebenslangen Lernens verstanden, in dem Lebenslanges Lernen „...not only for the selected few, but for all“ (ebd., S. 17) zu gewährleisten sei.

- Ein *emanzipatorisches Konzept* Lebenslangen Lernens lässt sich am Beispiel von Illich (1971) illustrieren. Bildungsziel ist die Kategorie der Emanzipation und die Ausbildung von Kritikfähigkeit gegenüber den bestehenden Macht- und Herrschaftsstrukturen sowie die Forderung nach Trennung von Staat und Bildungssystem. Auf diese Weise werden alternative Denkmodelle zu den gängigen Konzepten Lebenslangen Lernens eröffnet und mögliche Gefahren entschlüsselt, wonach die Idee transformiert werden könne in eine Form von sozialer Kontrolle und einen lebenslänglichen Lernzwang, in eine „permanente Unzulänglichkeit“ (Verne 1976, S. 28). Zugleich müssen sich die radikalen Entwürfe der Kritik stellen, mit einer anspruchsvollen „Freiheit zum Lernen“ (Dauber/Verne 1976) eine ungewollte Selektion zu provozieren.

Der Ansatz des Europarates – „Permanent Education“ (Council of Europe/CCC 1971) – bildet hingegen eine Art Mittelweg zwischen dem Modell der UNESCO und dem der OECD. Einerseits bezieht er sich explizit auf die UNESCO und verwendet ähnliche Argumentationslinien, Permanent Education sei ein „...open sesame to a better life and ... the capacity for happiness“ (ebd., S. 29). Andererseits werden zugleich Komponenten eines eher bildungsökonomischen Konzeptes fokussiert, indem Schwerpunkte erstens auf das Subjekt und die Fähigkeit des Einzelnen zum selbstorganisierten Lernen im Sinne eines „self-directed project“ (ebd., S. 2; 4) sowie zweitens auf den Ausbau flexibler, modularisierter Lernmöglichkeiten mit Forderungen nach der Implementierung von „education-cheque“ oder eines „flexible unit/credit system“ (ebd., S. 50; 27) gelegt werden.

Ansichts der Prioritätensetzung auf die aktive Gestaltungsebene des Individuums und der Realisierung eines tatsächlichen Handlungsfeldes lebenslanger Lernstrukturen, die das Konzept und der Europarat nachdrücklich verfolgten, wird vorgeschlagen, diesen Ansatz als ein *bildungspragmatisches Konzept* zu klassifizieren und das Klassifikationsschema um diese Variante zu erweitern (vgl. Schreiber-Barsch 2007). Der bildungspragmatische Typus kann in der Theorierichtung des Pragmatismus verankert werden, wie sie u.a. durch die Arbeiten von John Dewey repräsentiert wird (vgl. Faulstich 2003, S. 139ff.; vgl. Faulstich 2005). Ausgangspunkt für alles Lernen sind hierbei die per se kontinuierlichen Handlungsvollzüge und das erfahrungsfundierte Erkennen des Individuums. Bildung und Erziehung werden in ihrer Prozesshaftigkeit definiert als „continui-

al reorganizing, reconstructing, transforming“ (Dewey 2004, S. 48). Somit rückt die aktive, subjektorientierte Lernerperspektive in den Mittelpunkt, die sich zudem – und dies ist im Anschluss an Dewey (2004) entscheidend – auf ein Demokratieverständnis gründet, wonach der Implementierung demokratischer Prinzipien im Alltag und in allen Lebensbereichen eine wesentliche Funktion für gesellschaftlichen Wandel zukomme. Gerade die Verknüpfung mit der Demokratievariable wird charakteristisch für den Nachfolgeakteur des Europarates in v.a. der dritten Generation der Konzepte werden.

Zunächst sind jedoch für die *zweite Generation* der Konzepte von 1990 bis 1999 als maßgebliche Schlüsseldokumente der DELORS-Report der UNESCO (Delors u.a. 1996), das Weißbuch der Europäischen Kommission „Teaching and Learning: Towards the Learning Society“ (European Commission 1995) sowie die Publikation der OECD zu „Lifelong Learning for all“ (OECD 1996) zu markieren. Interessant für den vorliegenden Kontext ist, dass zum einen die Position des Europarates durch den neuen Akteur der Europäischen Kommission übernommen wurde, und zum anderen, dass sich eine eindeutige Kontinuität des gewählten Konzeptmodells bei den Akteuren feststellen lässt: Die UNESCO vertritt weiterhin das bildungstheoretische und die OECD das bildungsökonomische Modell. Zu beobachten ist also der genannte Akteurswechsel zwischen Kommission und Europarat, womit eine Kontinuität in der internationalen Promotion eines bildungspragmatischen Modells erzeugt wurde, der Ausbau des Recurrent-Education-Konzeptes zu einer umfassenden (bildungsökonomischen) Strategie durch die OECD sowie das Fehlen eines zentralen emanzipatorischen Ansatzes, vergleichbar mit Konzepten der 1970er Jahre.

In der *dritten Generation* der Konzepte, die mit dem Jahr 2000 begonnen hat, liegt hingegen bis heute nur ein Schlüsseldokument vor, der Beitrag der Europäischen Kommission in Form des „Memorandum on Lifelong Learning“ (European Commission 2000). Dieses schreibt das bildungspragmatische Konzeptmodell fort, wobei sich mit der Weltbank ein möglicher neuer Akteur präsentiert hat (s.u.), der wiederum die bildungsökonomische Positionierung stärken würde. Die Europäische Kommission hat im Rahmen ihres aktuellen Schlüsseldokumentes nochmals die Förderung einer Implementierung umfangreicher Lerninfrastrukturen im europäischen Bildungsraum verfolgt (s.u.) und zudem mit der expliziten Aufnahme der Kategorie „active citizenship“ die gesellschaftliche Dimension Lebenslangen Lernens – und den bildungspragmatischen Ansatz im dargelegten Sinne – gestärkt.

1.3 Zentrale Entwicklungslinien der Konzepte Lebenslangen Lernens

Aus der vorgenommenen Klassifikation lassen sich zentrale Entwicklungslinien extrahieren: Erstens ist in Bezug auf die vier dominanten Akteure im Rahmen international rezipierter Konzepte Lebenslangen Lernens – UNESCO, OECD, Council of Europe und Europäische Kommission – eine eindeutige *Kontinuität* in ihrer Wahl eines spezifischen Konzeptmodells über die Generationsphasen hinweg zu belegen. Zweitens ist hinsichtlich des Status Lebenslangen Lernens als zentralem *Strukturprinzip* zu konstatieren, dass

diese Stellung zwar über alle drei Generationsphasen hinweg anerkannt bleibt, sich jedoch entscheidend modifiziert: Während Lebenslanges Lernen in der ersten Generation als primär bildungsprogrammatisches Strukturprinzip fungierte, das theoretisch eine umfassende Restrukturierung des Gesamtbildungssystems propagierte, ohne allerdings de facto zu einem bildungspraktischen Strukturprinzip zu werden, zeigt sich in der zweiten und dritten Generation eine vergleichbare programmatische Schlüsselstellung, jedoch mit reduziertem theoretischen Restrukturierungsimpetus bei gleichzeitiger fortschreitender Realisierung als *bildungspraktischem* Strukturprinzip.

Im Zuge dieser Verschiebung hin zu einem bildungspraktischen Strukturprinzip ist drittens die Handlungsebene der *nationalen Bildungskontexte* vermehrt in den Vordergrund gerückt. Die Konzepte der ersten Generation forderten zwar eine bildungspolitische Konsequenz nachdrücklich ein, wurden jedoch von nationaler Bildungspolitik nur kaum aufgegriffen. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Recurrent-Education-Konzept der OECD wurde z.B. in Deutschland mit dem Argument abgelehnt, dass das duale System bzw. das Angebot des Bildungsurlaubes bereits eine Implementierung des Konzeptes repräsentierten (vgl. Knoll 1996, S. 181; Dräger 1979, S. 132), worin sich allerdings die Unwissenheit über die konzeptionellen Strategievorschläge widerspiegelte.

Demgegenüber erhält seit den 1990er Jahren im Kontext der fortschreitenden Umsetzung Lebenslangen Lernens in die Bildungspraxis nicht nur die nationale Ebene, sondern gleichfalls die transnationale Beziehungsebene der Akteure besondere Relevanz zugesprochen. Die Europäische Kommission erreicht mithilfe der Schlüsselstellung Lebenslangen Lernens auf ihrer politischen Agenda und v.a. durch die daraus abgeleiteten Förderimpulse in Gestalt von Aktions- und Praxisprogrammen eine wirkungsmächtige Promotion des transnationalen Austausches, der Kooperation sowie der Implementierung veränderter Lerninfrastrukturen auf der nationalen Ebene unter dem Leitmotiv des Lebenslangen Lernens. Für den deutschen Kontext sei als Beispiel das vom Europäischen Sozialfonds mitfinanzierte BMBF-Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ von 2001 mit u.a. dem Teilprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ zu nennen (vgl. Nuissl u.a. 2006).

Welche weiteren Einflusskräfte wirken über diese Entwicklungslinien hinaus auf die gegenwärtige Auseinandersetzung um Lebenslanges Lernen im internationalen Bildungsraum?

2. Gegenwärtige Einflüsse auf die Auseinandersetzung um Lebenslanges Lernen

Wie dargelegt, verbleibt bislang die aktuelle dritte Generation der Konzepte Lebenslangen Lernens in einem noch offenen Spannungsfeld. Zugleich zeichnen sich spezifische Tendenzen sowohl im globalen Wirkungsgefüge als auch im konkreten Entwicklungsprozess des europäischen Bildungsraumes ab, die die Ausgangsbasis sowie Rahmung für eine Einschätzung möglicher künftiger Prozesse legen.

2.1 Zum globalen Wirkungsgefüge

Im Rahmen von Internationalisierungs- und Globalisierungsprozessen sowie der Ausweitung transnationaler wie globaler Steuerungs- und Organisationsformen ist der nationalstaatlich definierte Handlungsraum durch neue Querverbindungen erweitert und in seiner monopolartigen Entscheidungskompetenz partiell aufgebrochen worden. Das Schlagwort der Globalisierung zeigt sich in diesem Gefüge als eine dehnbare Variable, die eingesetzt wird als pauschale Begründungsformel quasi-natürlicher Handlungszwänge, als ökonomisches Allheilmittel im globalen Marktgeschehen, zur Reorganisation der Beziehung zwischen Staat, Markt und Gesellschaft resp. dem Individuum bis hin zur Metapher für unbegrenzte Chancen wie unbegrenzte Bedrohungen. Offenkundig ist, dass sich weder ein monokausaler Globalisierungsbegriff noch ein monoperspektivisches Verständnis auf Konsequenzen bzw. Chancen der Globalisierungsprozesse plausibel rechtfertigen lässt.

Die veränderten Steuerungs- und Verflechtungsmuster spiegeln sich zugleich bei den einflussreichen organisationalen Akteuren des Diskurses um Lebenslanges Lernen wider. Aus politikwissenschaftlicher Perspektive sind diese folgendermaßen zu differenzieren: Die Vereinten Nationen (UNO), die OECD, der Europarat oder auch die Einheiten der Weltbankgruppe repräsentieren internationale Organisationen. Mit „*international*“ wird eine zwischenstaatliche, intergouvernementale Beziehung markiert, die einen Zusammenschluss zwischen Staaten bzw. deren Regierungen auf der Basis völkerrechtlicher Verträge darstellt. Dies impliziert die Existenz eigener Organe und vertraglich definierter Zuständigkeiten, in deren Rahmen sich die Entscheidungskompetenzen gegenüber der weiterhin gegebenen nationalen Souveränität der Mitgliedsstaaten limitieren. Auch die Europäische Union (EU) konstituiert sich in zwei ihrer insgesamt drei institutionellen Säulen als eine intergouvernementale Organisation. In der ersten Säule hingegen, der Europäischen Gemeinschaften (EG), liegt ein *supranationaler* Status vor (vgl. Wessels 2004). Supranationalität bedingt sich wesentlich durch die Existenz einer autonomen Rechtsordnung und einer eigenen Rechtspersönlichkeit, infolgedessen im Falle der EU eine partielle Verlagerung von vormals rein nationalstaatlichen Kompetenzen hin zur supranationalen Ebene stattgefunden hat. Auch der Bereich „Bildung und Kultur“ ist dieser supranational formierten Säule zugeordnet. Die Europäische Kommission als exekutivem Organ der EU übernimmt in der ersten Säule wesentliche Funktionen bei der Initiation und Umsetzung von politischen Beschlüssen auf Basis der Gemeinschaftsverträge. Hinsichtlich des Bereiches Bildung und Kultur ist jedoch trotz supranationaler Gestalt das Subsidiaritätsprinzip von limitierender Relevanz.

Zudem tritt die *transnationale* Beziehungsebene vermehrt in den Fokus. Diese Beziehungen verlaufen zwischen sozialen Akteuren quer zur Regierungsebene über (mehrere) nationale Grenzen hinweg sowie relativ unabhängig von der politischen Steuerungsebene. Transnationale Organisationen sind u.a. Nichtregierungs-Organisationen (NGOs), aber auch multinational agierende Unternehmen des Privatsektors. Die ihnen immanente Steuerungsform präzisiert Zürn (1998) als „*governance without government*“. In diesem Fall gelingt es den zu regelnden sozialen Handlungszusammenhängen in ei-

nem Akt der Selbstorganisation ohne Rückgriff auf übergeordnete Zentralinstanzen und ohne Beteiligungen von Regierungen Verhaltensregelungen zu befolgen, um wünschenswerte Ergebnisse zu fördern“ (ebd., S. 170; Herv. i. Orig.). Die Relevanz von transnational organisierten Akteuren der Zivilgesellschaft wie z.B. den NGOs ist in den letzten Jahren in den Vordergrund gerückt. Infolge ihrer trans/-national organisierten Aktivität und Meinungsbildung ist es ihnen durchaus gelungen, die Rechenschaftspflicht nationaler Regierungen oder auch supranationaler Organisationen zu erhöhen und sie bieten auf der zivilgesellschaftlichen Ebene wichtige soziale und demokratische Partizipations- wie Kontrollmöglichkeiten. Kritisch anzumerken bleibt, dass die Ausweitung dieses Sektors nicht darin resultieren darf, zentrale soziale Aufgaben aus staatlicher Verantwortlichkeit preisgünstig zu verlagern (vgl. Altvater/Mahnkopf 2002, S. 514).

In dem gegenwärtigen globalen Wirkungsgefüge haben folglich international, supranational bzw. transnational agierende Akteure einen neuen Stellenwert und eine veränderte Wirkungsmacht erhalten. Gleichwohl, wie im Falle der Europäischen Kommission, die Frage der direkten Umsetzung ihrer nunmehr supranationalen Kompetenz auf die nationalen Handlungsebenen gerade mit Blick auf eine Realisierung lebenslangen Lernens weiterhin Gegenstand der Debatte bleibt (s.u.). Insgesamt fungiert der Bildungsbereich – und damit letztlich auch der Gegenstand des lebenslangen Lernens – in dem globalen Wirkungsgefüge als Katalysator wie auch Resonanzboden und konstitutives Segment der Transformationsprozesse. Im Anschluss an die Beck'sche Unterteilung in „Globalisierung“, „Globalismus“ und „Globalität“ (Beck 1997, S. 150ff; 26ff) ist zu präzisieren, dass der Bildungsbereich erstens mit den Konsequenzen und Nebenwirkungen der existenten Prozesse der Globalisierung und zweitens mit den hierbei oftmals proklamierten ideologischen Leitmotiven des Neoliberalismus, dem Globalismus, in Wechselwirkung steht. Simultan speist drittens der Bildungsbereich kontinuierlich selbst die im Zuge dieser Prozesse entstandene Globalität, d.h. das in sozialen Prozessen konstituierte und sowohl empirisch nachweisbare als auch ‚nur‘ reflexiv wahrgenommene Gebilde einer „Weltgesellschaft“.

Demnach fördern die im internationalen Bildungsraum mithilfe von organisationalen Akteuren sowie Professions- und Expertengruppen angestoßenen Diffusionsprozesse – sei es über bereitgestellte Forschungs- und Praxisprogramme, bildungspolitisch initiierte Prozesse, die Prägung spezifischer Termini, theoretischer Zugänge oder wie gegenwärtig über sog. „best practice“-Modelle, Benchmarks und Indikatoren (s.u.) – sowohl eine bereits ansatzweise bestehende als auch ‚nur‘ reflexiv wahrgenommene Globalität. Solche länderübergreifend bzw. global orientierten Diffusionsprozesse lassen sich derzeit im Bildungsbereich z.B. anhand des 1998 angestoßenen „Bologna-Prozesses“ als einer zunächst intergouvernementalen Strategie zwischen den Bildungsministern europäischer Staaten zur Schaffung eines mobilitätsfähigen, kompatiblen europäischen Hochschulraumes und einer Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Bildungsstandortes bis zum Jahr 2010 beobachten; oder auch anhand der Forderung nach Privatisierung und Öffnung des Bildungssektors zum globalen Markt hin im Rahmen der intergouvernementalen Welthandelsorganisation (WTO). Bei den dort geführten *GATS-Verhandlungen* (General Agreement on Tariffs and Trade) steht die weltweite Li-

beralisierung der Dienstleistungsmärkte zur Disposition. Bislang wurde die Liberalisierung nur im Bereich der privat finanzierten Bildungsdienstleistungen realisiert, doch besteht die Forderung auf eine Ausdehnung dessen hin zum öffentlichen Bildungssektor. Infolgedessen würden auch diejenigen Dienstleistungsbereiche liberalisiert werden, die bis dato unter nationalstaatlicher Souveränität verblieben sind.

2.2 *Neue Akteure und Spannungsfelder*

Im engeren Sinne auf die Frage des Lebenslangen Lernens bezogen offenbaren sich überdies in der gegenwärtigen Auseinandersetzung einflussreiche Tendenzen, die exemplarisch anhand der (a) Weltbank sowie der (b) Europäischen Kommission thematisiert werden.

In der aktuellen Entwicklung der dritten Generation der Konzepte ist mit der (a) Weltbankgruppe eine mögliche Erweiterung der Akteursvielfalt im internationalen Diskurs um Lebenslanges Lernen zu konstatieren. Bei der internationalen Organisation rückte gegen Ende der 1990er Jahre bei der Frage einer umfassenden Strategie der weltweiten Armutsbekämpfung die Bedeutung Lebenslangen Lernens in den Fokus (vgl. World Bank 2003, S. xiii), die 2003 im Report „Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries“ (2003) präzisiert wurde.

In diesem präsentiert die Weltbank folgende Definition: „Lifelong learning is becoming a necessity in many countries. It is more than just education and training beyond formal schooling. A lifelong learning framework encompasses learning throughout the lifecycle, from early childhood to retirement, and in different learning environments, formal, nonformal, and informal. Opportunities for learning throughout one’s lifetime are becoming increasingly critical for countries to be competitive in the global knowledge economy“ (ebd., S. xiii). Wenngleich der Report noch nicht als ein weiteres Schlüsselkonzept in der dritten Generation der Konzepte gewertet werden kann, ist die Orientierung der Weltbank hin zur Frage des Lebenslangen Lernens nicht zu übersehen und wirft weiterführende Überlegungen auf.

So geraten die Steuerungsmechanismen der Organisation in den Fokus, die sich im Wesentlichen über zu vergebende Kredite gestalten: „GATS and other external actors, especially the World Bank and the International Monetary Fund, not only define the neo-liberal form of economic and cultural globalisation, but also can determine the shape and the direction of education reform in a given country“ (Zajda 2004, S. 200). An die Steuerungsmechanismen der Kreditvergabe ist eine direkte Einflussnahme auf die Gestaltung bildungspolitischer Koordinaten in den kreditnehmenden Nationalstaaten gekoppelt (vgl. auch Schemmann 2006). Demzufolge erscheint, sollte sich die Weltbank zu einem der dominanten Akteure in der konzeptionellen Interpretation und Gewichtung Lebenslangen Lernens profilieren, eine Stärkung der bildungsökonomischen Prioritätensetzung und damit eine mögliche Übernahme der vorherigen Position der OECD nicht unwahrscheinlich. In Kopplung mit dem ihr zur Verfügung stehenden Steuerungsmechanismus käme ihr überdies eine wirkmächtige Position bei der Imple-

mentierung eines bildungsökonomisch definierten Ansatzes des Lebenslangen Lernens – inklusive der diesem Ansatz inhärenten Leitmotive und Gefahrenpotenziale – zu.

Von Interesse sind des Weiteren die (b) Aktivitäten der *Europäischen Kommission*. Einleitend ist zu resümieren, dass sie mit dem „Memorandum on Lifelong Learning“ (European Commission 2000) das bis dato einzige Schlüsselkonzept Lebenslangen Lernens in der dritten Generation vorgestellt hat. Zudem hat die Kommission seit Mitte der 1990er Jahre in ihrer Funktion als supranationale Organisation die bildungspraktische Förderung einer Umsetzung Lebenslangen Lernens durch umfangreiche Förder- und Mobilitätsprogramme maßgeblich vorangetrieben (s.o.). Überdies propagiert sie derzeit ein integratives Verständnis: „Lifelong learning encompasses learning for personal, civic and social purposes as well as for employment-related purposes. It takes place in a variety of environments in and outside the formal education and training systems. Lifelong learning implies raising investment in people and knowledge; promoting the acquisition of basic skills, including digital literacy; and broadening opportunities for innovative, more flexible forms of learning. The aim is to provide people of all ages with equal and open access to high-quality learning opportunities, and to a variety of learning experiences, throughout Europe“ (European Commission 2006).

Gleichzeitig manifestiert sich im Zuge der Weiterführung der im Jahr 2001 im Rahmen der Lissaboner Strategie festgesetzten Ziele für den Bereich von Bildung und Erziehung bis zum Jahr 2010 eine Prioritätensetzung auf der Intention eines transnationalen Abgleichs und Austausches über „good“ / „best practice“ sowie der Entwicklung zentraler Indikatoren wie Benchmarks zur Bewertung der erzielten Umsetzungserfolge. Eines der EU-Benchmarks betrifft die Partizipation Erwachsener am Lebenslangen Lernen, so dass „...bis 2010 der EU-Durchschnitt der Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter (Altersgruppe 25 bis 64 Jahre), die sich am lebenslangen Lernen beteiligen, mindestens 12,5% betragen“ (Europäischer Rat 2003, S. 2) solle.

Sroka (2005) weist zurecht darauf hin, dass sowohl grundsätzliche Mängel im Forschungsdesign der Erhebung der Bildungs-Benchmarks – z.B. in Bezug auf den erfassten Zeitraum einer Partizipation oder der Integration auch non-formaler und informeller Lernaktivitäten – bestünden, als auch noch fraglich sei, ob ein solches Benchmarking auf EU-Ebene überhaupt konkreten Einfluss auf die nationalen Bildungspolitiken nehmen. Denn Sanktionsdruck auf die Mitgliedsstaaten bei Nichterreichen der Benchmarks kann nur kaum direkt, wie es z.B. mit den Instrumenten der Weltbankgruppe möglich ist (s.o.), aufgebaut werden. Trotzdem ist gerade hinsichtlich der eingangs genannten Diffusionsprozesse anzumerken, dass das Gewicht und die Einflusskraft der supranationalen EU-Ebene auf die Auseinandersetzung um Lebenslanges Lernen in Gestalt der implementierten Förder- und Aktionsprogramme, der umfangreichen Publikationstätigkeit und der zunehmend supranational formierten Handlungspotenziale nicht zu unterschätzen ist. Dies betrifft zudem die mit den Benchmarks oder auch mit dem „Bologna-Prozess“ markierten Tendenzen einer angestrebten europaweiten Standardisierung zur Frage von Lernprozessen bzw. zum Bereich des Lebenslangen Lernens insgesamt.

Wie aktuell die Entwicklung ist, manifestiert sich in der jüngst publizierten „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2006). Über ihn wird intendiert, für alle Bereiche Lebenslangen Lernens „...einen gemeinsamen Referenzrahmen als ‚Übersetzungshilfe‘ zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen und deren Niveaus zu schaffen“ (ebd., S 15f). Zudem soll ein solcher Qualifikationsrahmen „... internationalen sektoralen Organisationen die Möglichkeit geben, ihre Qualifikationssysteme auf einen gemeinsamen Referenzpunkt zu beziehen“ (ebd.), welches wiederum eine Unterstützung für den Bereich transnationaler Beziehungsnetze darstellt.

Dennoch verbleibt die Frage einer umfassenden Realisierung Lebenslangen Lernens als eine komplexe Herausforderung, welches sich in den Ergebnissen der Zwischenbilanz der Kommission zur Implementierung der EU-Benchmarks von November 2005 widerspiegelt: „The EU benchmark on increasing the number of maths, science and technology graduates has been achieved, but we are still a long way from achieving those targets related most closely to social inclusion and the knowledge-based society“ (European Commission 2005). D.h. eine Standardisierung und zugleich Realisierung Lebenslangen Lernens scheint im Bereich von Qualifikationen und Abschlüssen im tertiären Sektor durchaus auf dem Wege, doch betrifft dies letztlich nur einen Teilbereich Lebenslangen Lernens und verweist auf die bestehenden – und weithin bekannten – Mängel in der Realisierung von umfassender Partizipation und Teilhabe an Lebenslangem Lernen sowie von sozialer Kohäsion.

3. Globale Standardisierung als Zukunft?

Diskutiert wurde im Vorangegangenen der Gegenstand des Lebenslangen Lernens aus der Perspektive des internationalen Spannungsfeldes von Bildungsakteuren und Interessen sowie hinsichtlich der Katalysatorfunktion von international rezipierten Konzepten Lebenslangen Lernens in dieser Auseinandersetzung. Der Status quo im europäischen Diskursraum weist spezifische Tendenzen auf, doch verbleibt die Frage nach künftigen Entwicklungslinien noch verhältnismäßig offen: Werden sich die dominanten Konzeptakteure in der dritten Generation noch bzw. weiter engagieren oder hat sich womöglich endgültig der Prozess von dem Primat bildungsprogrammatischer Schlüsselkonzepte hin zur Förderung von Lerninfrastrukturen auf der nationalen Praxisebene verschoben und die Konzeptgenerationen insofern zu einem Ende geführt? Wirken als Katalysatoren der Auseinandersetzung und als zentrale Mechanismen der Diffusionsprozesse im Kontext der international, supranational bzw. transnational agierenden Akteure vielmehr europäisch bzw. global definierte Standards, Indikatoren, Benchmarks?

Zur Debatte steht ergo die Frage einer möglichen globalen Standardisierungsbewegung im Bildungsbereich und des Lebenslangen Lernens. Meyer/Ramirez (2005) als Vertreter der neo-institutionalistischen Organisationssoziologie diskutieren dies in einem Aufsatz zur „globalen Institutionalisierung der Bildung“ (ebd.). Das neo-insti-

tutionalistische Grundverständnis lässt sich zunächst nach Amos u.a. (2002) folgendermaßen zusammenfassen: „Neo-institutionalism ... analyses world society integrated through culture, whereby culture is conceived of as an ensemble of institutional possibilities, assumptions, expectations, norms, and models and its world-wide diffusion. [...] Describing globalisation paradoxically as the universalisation of the institution of the (single) 'local' nation-state, neo-institutionalists understand globalisation as the dissemination of isomorphic structures solving similar, i.e. world-wide problems, such as health, education, social welfare. In the neo-institutionalist view on globalisation, therefore, the growing standardisation of education is considered as the convergence of institutionalised problem-solving blueprints diffused from the advanced centres to the periphery“ (ebd., S. 199).

Meyer/Ramirez prognostizieren eine künftige globale Standardisierung der Bildungssysteme, die maßgeblich über den fortschreitend technisch praktikablen wie empirisch intensivierten globalen Austausch zu „best practice“ bzw. „good practice“ Modellen im Bildungsbereich verlaufe und in deren Folge bereits eine gewisse Standardisierung der nationalen Kontexte zu beobachten sei. Entscheidend sei hierbei, in welchem Maße standardisierte Ansätze in den nationalen Systemen eine organisationale Verankerung finden, damit ihre dauerhafte Relevanz gewährleistet sei (vgl. ebd., S. 228).

Dies führt zurück zu der Diskussion um veränderte Steuerungs- und Organisationsmuster im internationalen Bildungsraum und der Frage, ob möglicherweise die in den Vordergrund gerückte transnationale Beziehungsebene als Rahmung für nationale Verortungspunkte einer Standardisierung fungieren kann, oder ob dies eher über supranationale Organe wie der EU und im engeren Sinne der Europäischen Kommission voran gebracht werden wird. Letztere muss allerdings in ihrer – bereits sichtbaren Promotion einer europäisch definierten Standardisierung – im Bereich von Bildung und Kultur und damit auch des Lebenslangen Lernens (noch) bei ‚weichen‘ Steuerungsinstrumenten verbleiben, während internationale Organisationen wie die Weltbankgruppe über weitaus direktere Implementierungsmechanismen verfügen. Ferner wird zu fragen sein, inwieweit *überhaupt* eine tatsächlich globale Standardisierung des Bildungsraumes wahrscheinlich ist oder es vielmehr bei einer v.a. ‚nur‘ reflexiv wahrgenommenen Globalität (s.o.) verbleibt. Meyer/Ramirez bemängeln in der gegenwärtigen Bildungspraxis die Prioritätensetzung auf dem Faktor der Diversität, die „starke Verherrlichung lokaler kultureller Elemente“ (ebd., S. 232) in Curricula, Schulalltag wie Bildungsforschung. Dem sei zu entgegnen, dass bei aller zutreffenden Kritik gegenüber Lokalkolorit und nationaler Verengung dem nationalstaatlichen Konstrukt dennoch ein wesentlicher Platz zukommt, sei es als formaler Garant von Demokratie und Sozialstaatlichkeit, als Verortungsangebot individueller Identitäten oder auch als räumlich definierter Zusammenhang für den gesellschaftlichen Widerstreit um Diversität und Differenz. Bei der Frage um eine globale Standardisierung des Bildungsraumes kann dessen duale Struktur aus globalen wie national-lokalen Wirkungskräften zwar in ihrer prozentualen Verteilung, nicht aber in ihrer grundsätzlichen Dualität zur Debatte stehen.

Schließlich bleibt aufzuwerfen, dass bei den derzeitigen Versuchen der Implementierung von international rezipierten Konzepten zum Bereich des Lebenslangen Lernens

auf der nationalstaatlichen Ebene eine weitgehend unreflektierte Übernahme der ihnen inhärenten Prämissen und Rahmenkonstellationen zu beobachten ist. Die vorgestellte Klassifikation kann einen Beitrag leisten, die den Konzepten impliziten theoretischen Grundannahmen und die daran geknüpften bildungs- und wirtschaftspolitischen Interessen aufzuschlüsseln und die ambivalenten Konsequenzen für die Bildungsbeteiligten offen und kontrovers zu diskutieren.

Literatur

- Altwater, E./Mahnkopf, B. (2002): Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Amos, K. S./Keiner, E./Prose, M./Radtke, F.-O. (2002): Globalisation: autonomy of education under siege? Shifting Boundaries between Politics, Economy and Education. In: European Educational Research Journal 1, S. 193–213.
- Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bélanger, P. (1997): The Astonishing Return of Lifelong Learning. In: National Institute for Educational Research/UNESCO Institute for Education (NIER/UIE) (Hrsg.): Comparative Studies on Lifelong Learning Policies. Tokyo: NIER/UIE, S. vii–xi.
- Council of Europe/CCC (1971): Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy. Studies on Permanent Education No. 21/1971. Strasbourg: Council of Europe/CCC.
- Dauber, H./Verne, E. (Hrsg.) (1976): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Reinbek b. H.: Rowohlt.
- Delors, J./Muftic, I.A./Amagi, I./Carneiro, R./Chung, F./Geremek, B./Gorham, W./Kornhauser, A./Manley, M./Quero, M.P./Savané, M./Singh, K./Stavenhagen, R./Suhr, M.W./Nanzhao, Z. (1996): Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Dewey, J. (2004): Democracy and Education. Mineola u. a. : Dover Publications Inc. (Original 1916).
- Dräger, H. (1979): Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens. In: Knoll, J.H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln: Böhlau, S. 109–141.
- Europäische Kommission (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. 5.9.2006. URL:http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf [Stand: 8.10.2006].
- Europäischer Rat (2003): Schlussfolgerungen des Rates vom 5. Mai 2003 über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks). Amtsblatt der Europäischen Union 2003 / C 134 / 02. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen.
- European Commission (1995): Teaching and Learning: Towards the Learning Society. Luxembourg: European Commission.
- European Commission (2000): A Memorandum on Lifelong Learning. Luxembourg: European Commission.
- European Commission (2005): Lifelong learning and key competences for all: vital contributions to prosperity and social cohesion. 10.11.2005.
URL:http://europa.eu.int/rapid/press_ReleasesAction.do?reference=IP/05/1405&format=HTML&aged=1&language=EN&guiLanguage=en [Stand: 19.11.2006].

- European Commission (2006): European Commission. Lifelong Learning.
URL:http://ec.europa.eu/education/policies/lll/lll_en.html [Stand: 19.11.2006].
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung: Begründungen lebensentfaltender Bildung. München u.a.: Oldenbourg.
- Faulstich, P. (2005): Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 528–542.
- Faure, E./Herrera, F./Kaddoura, A./Lopes, H./Petrovski, A.V./Rahnema, M./Ward, F.C. (1973): Wie wir leben lernen. Paris: UNESCO.
- Field, J. (2002): Lifelong learning and the new educational order. Stoke on Trent: Trentham Books Ltd.
- Illich, I. (1971): Deschooling Society. Harmondsworth: Penguin.
- Kirpal, P.N. (1976): Historical Studies and the Foundations of Lifelong Education. In: Dave, R.H. (Hrsg.): Foundations of Lifelong Education. Oxford u.a.: Pergamon Press, S. 97–128.
- Knoll, J.H. (1996): Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Lengrand, P. (1970): An introduction to lifelong education. Paris: UNESCO.
- Meyer, J.W./Ramirez, F.O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, J.W./Krücken, G. (Hrsg.): Weltkultur: wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 212–234.
- Nuissl, E./Dobischat, R./Kornelia Hagen, K./Tippelt R. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms ‚Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken‘. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- OECD (1996): Lifelong Learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 January 1996. Paris: OECD.
- OECD/CERI (1973): Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. Paris: OECD.
- Rubenson, K. (2001): Lifelong Learning for All: Challenges and Limitations of Public Policy. In: Ministry of Education and Science in Sweden (Hrsg.): Adult lifelong learning in a Europe of Knowledge. Stockholm: Ministry of Education and Science in Sweden, S. 29–39.
- Rubenson, K. (2004): Global Directions in Adult Education Policy. In: VOX/MIMER (Hrsg.): Utfordringer for voksnes læring. Et nordisk perspektiv. Trondheim: VOX/MIMER, S. 132–147.
- Scheffler, I. (1966/1971): Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf: Schwann.
- Schemmann, M. (2006): ‚Bildung als Wirtschaftsfaktor‘ oder ‚Bildung für Alle‘? Die Perspektive der Weltbank auf Entwicklung und Aufgabe von Weiterbildung. In: Forneck, H.J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Hohengehren: Schneider, S. 98–106.
- Schreiber-Barsch, S. (2007): Learning Communities – Fallstudien zur europäischen Praxis regionaler Lerninfrastrukturen (in Vorbereitung).
- Sroka, W. (2005): Europäische Benchmarks für Bildungssysteme – Instrumente bildungspolitischer Steuerung? In: Tertium Comparationis 11, S. 191–208.
- Verne, E. (1976): Die Kosten lebenslänglicher Erziehung. In: Dauber, H. u.a. (Hrsg.): Freiheit zum Lernen. Reinbek b. H.: Rowohlt, S. 22–36.
- Wessels, W. (2004): Das politische System der EU. In: Weidenfeld, W. (Hrsg.): Die Europäische Union. Politisches System und Politikbereiche. Bonn: BpB, S. 83–108.
- World Bank (2003): Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries. Washington: World Bank.
- Zajda, J. (2004): Introduction. In: International Review of Education 50, S. 199–221.
- Zeuner, C. (2002): Lebenslanges Lernen – eine Parole oder Basiskonzept für Emanzipation? Unver. Manuskript.
- Zürn, M. (1998): Regieren jenseits des Nationalstaats. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Abstract: *The article focuses on the topic of life-long learning from the perspective of an international level defined by different educational agents and interests. A systematization of internationally accepted key concepts of life-long learning and their inherent leitmotifs, e.g. agent interests, form the basis for a critical discussion of present-day influences – such as the increasing implementation of European or globally defined standards and benchmarks – on the discourse on life-long learning within the framework of the present structure of the international field of education.*

Anschrift der Autoren:

Silke Schreiber-Barsch, Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
Prof. Dr. Christine Zeuner, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg,
Fachbereich Pädagogik, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

Rudolf Tippelt

Ausgewählte pädagogische Lemmata und ihre bildungspolitischen Konnotationen¹

Mit Dank für Peter E. Kalb

Unübertroffen ist die kleine Forscher-Fibel zum „Grundwortschatz des wissenschaftlichen Gesamtarbeiters seit der szientifischen Wende“ von Karl Markus Michel (1979, S. 817ff). Hierdurch animiert und aktuell sozialisiert durch die Arbeit am Pädagogischen Lexikon des Beltz-Verlags (vgl. Tenorth/Tippelt 2007), das von Verlagsseite wesentlich durch Peter Kalb betreut und gefördert wird, soll im Folgenden versucht werden, zum Panorama pädagogisch und bildungspolitisch bedeutsamer Trends und Tendenzen beizutragen. Eine Systematik der bildungspolitischen Agenda zu erstellen kann und soll nicht angestrebt werden, ebenso wenig die präzise Ausformulierung damit in Zusammenhang stehender belastbarer pädagogischer Lemmata – zu nuancenreich und ausdifferenziert sind die bildungspolitischen Tendenzen einerseits und die erziehungswissenschaftlichen Wissensbereiche hierzu andererseits. Auch lege ich Wert auf den Hinweis, dass es sich um eine subjektive und nicht um eine von einer Organisation gestützte Perspektive handelt, und selbstverständlich sind – auch wenn und weil sich die Selektion der knapp zu erörternden Begriffe durch die Konzentration auf die gewählte Buchstabenreihe „PETERKALB“ ergibt – alle Unzulänglichkeiten der Argumentation vom Autor zu verantworten:

P – Pädagogisches Handeln: Pädagogisches Handeln ist – im Unterschied zu sozialem Verhalten – hochkomplex und kann nur unter Berücksichtigung zahlreicher Antezedensbedingungen situationsspezifisch konstruiert werden. Dabei ist p.H. immer intentional und daher ziel- und zukunftsorientiert und findet in Situationen statt, die der einzelne Handelnde nicht vollkommen kontrollieren kann (vgl. Luhmann/Schorr 1999). P.H. ist an verfügbare Mittel zur Erreichung von Handlungszielen gebunden, die zwar der freien Wahl der Handelnden unterliegen, nicht immer aber in erwünschter Form und notwendigem Maß zur Verfügung stehen. Pädagogisches Handeln realisiert sich auf verschiedenen Ebenen (nach Bronfenbrenners sozialökologischer Handlungslogik auf der Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene) und auf diesen Ebenen wiederum müssen heute zahlreiche Antezedensbedingungen bei jeder Form der Bildungsplanung berücksichtigt werden: (1) dramatische demographische Veränderungen (Alternde Gesellschaft), aktuell insbesondere in den Neuen Ländern; (2) die Problematik hoher Abbrecherquoten in Schule, Beruflicher Bildung und Hochschule, insbesondere die Tatsache,

1 Eine Kurzversion dieses Beitrags („Aus dem Kritischen Wörterbuch der Wissenschafts- und Bildungspolitik“) erscheint in Herrmann, Ulrich (Hrsg.): „In der Pädagogik etwas bewegen“.

dass zu viele junge Menschen ohne Schul- oder ohne Berufsabschluss den Übergang in Beschäftigung bewältigen sollen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006); (3) soziale und migrationbedingte Benachteiligungen beim Bildungserwerb und eine neue Ausgangssituation bei geschlechtsbedingten Bildungsdisparitäten (Avenarius u.a. 2003; Stanat/Kunter 2001); (4) im internationalen Vergleich deutlich zu geringe finanzielle Investitionen in den Bildungssektor (vgl. Timmermann u.a. 2004; OECD 2006).

Die Bildungspolitik muss anerkennen, dass der pädagogisch Handelnde hohen Nutzen aus den Ergebnissen empirischer und historischer pädagogischer Forschung ziehen kann, letztlich ist p.H. aber nie unmittelbar aus den Ergebnissen von Forschung „abzuleiten“, sondern ist auf die Konstruktion der Handelnden angewiesen und ist – wiederum im krassen Unterschied zu Verhalten – normativ reguliert (vgl. Tippelt 2006). Wenn p.H. normativ reguliert ist, dann ist p.H. immer auch kulturelles Handeln, denn die Veränderung der äußeren und inneren Natur des Menschen wird durch die von ihm selbst geschaffene und normativ strukturierte Umwelt beeinflusst. Kulturelles Handeln umfasst sicher kreative und künstlerische Arbeit im Sinne hochkultureller Aktivitäten (Theater, Kunst, Literatur...), aber pädagogisch und bildungspolitisch gleichrangig ist die Analyse und das Verstehen der Lebenswelt, Lebensführung und des alltagskulturellen Lebensstils von sozialen Gruppen und Milieus – gerade massen-, alltags- und subkulturelle Lebenswelten basieren auf intellektuellen Fähigkeiten und Wertorientierungen, die p.H. verstehen und berücksichtigen muss (vgl. Bourdieu 1997). Damit ist klar, dass kultiviertes Handeln über die Beherrschung zivilisatorischer Voraussetzungen (z.B. Technik) hinausgeht und auch eine gewisse „Persönlichkeitsbildung“ betrifft (Humanität, Toleranz, Sensibilität). Nachhaltig hat Pierre Bourdieu (1982) im Kontext seiner kritischen soziologischen Bildungsforschung mit seiner Bestimmung des kulturellen Kapitals in Form von verobjektiviertem kulturellem Kapital (Bildungstitel) und inkorporiertem kulturellem Kapital (Habitus) die Differenzierung kultivierten Alltagshandelns hervorgehoben.

P.H., das an die kulturellen Gewohnheiten einer Gruppe oder allgemein eines Milieus anschließt und diese gleichzeitig formt, bedarf der alltags- und massenkulturellen Analysen wie sie z.B. in „Cultural Studies“, anthropologischen und kulturgeographischen Studien sowie in Milieuanalysen vorliegen. P.H. gewinnt erst durch den Bezug auf Kultur (Enkulturation) Sinn und Inhalt wie umgekehrt Kultur erst durch Erziehung und p.H. Kontinuität und Kohäsion erfährt. Im Sinne erweiterter kulturtheoretischer Perspektiven interessiert beim p.H. nicht eine Spezifikation der Hoch- oder Massenkultur, sondern die Gesamtheit von Handlungen, Gedanken und Gefühlen, die Menschen in einer Gesellschaft beeinflussen und die sie produzieren. Dies ist der Grund, dass die DGfE beim nächsten Kongress in Dresden (2008) unter dem Leitthema „Kulturen der Bildung“ Schul- und Betriebskulturen, Medien- und Regionalkulturen, Jugend- und Lernkulturen dem Netzwerk von Werten, Einstellungen und Konzepten etc. in den zahlreichen Teilbereichen der Erziehung nachgehen will. Erziehungswissenschaft hat – wenn nicht eine Vorreiterrolle (vgl. Brumlik 2006, S. 63) – so doch zumindest eine Verpflichtung zur Entfaltung sozial- und kulturwissenschaftlicher Programme beizutragen, die sich auf Bildung, Erziehung und Sozialisation beziehen.

E – Erziehungswissenschaft: E. (auch wissenschaftliche Pädagogik), ist zwar die Sammelbezeichnung für alle methodisch und theoretisch genuin von anderen Humanwissenschaften unterscheidbaren Aktivitäten der theoretischen und empirischen Analyse von Bildung und Erziehung, dennoch werden bis heute in Einführungen der E. zahlreiche verschiedene Ansätze unterschieden. Diese Pluralität kann als Ausdifferenzierung beschrieben werden, schwächt aber bisweilen den disziplinären Status der E. und schmälert die interne und externe Zuschreibung von theoretischen und empirischen Leistungen. Die „Ansätze“ reichen methodisch sortiert von Geisteswissenschaftlicher bis Empirischer Pädagogik, von Systemtheoretischer E. bis Psychoanalytischer Pädagogik, von Hermeneutischer bis Phänomenologischer Pädagogik. In ihrem Verhältnis zur Praxis werden normative, kritische, oder soziologische und psychologische E. bzw. Pädagogik unterschieden. Die in der E. untersuchten Handlungsfelder wiederum haben eigene Wissenssysteme ausgebildet, die sich auf Praxisfelder beziehen (z.B. Früh-, Schul-, Sozial-, Erwachsenen-, Sonder-, Berufs- oder Freizeitpädagogik) (vgl. Tenorth 2004).

Ein Problem dieser starken Ausdifferenzierung soll in diesem Zusammenhang angesprochen werden: In der E. wird sowohl in der Selbst- wie in der Fremdzuschreibung manchmal die mangelnde kognitive und soziale Kohäsion zwischen den Ansätzen und Richtungen der E. sowie zwischen den sich weiter ausdifferenzierenden pädagogischen Institutionen und Teildisziplinen kritisiert. Ist diese Kritik berechtigt und was bedeutet diese Pluralität für die Bildungspolitik?

Es entstanden in der Tat Probleme und zwar aus folgenden Gründen: Die organisierten Erziehungs- und Bildungsprozesse erfüllen zumindest vier Funktionen gleichzeitig, die Funktion der (1) Qualifizierung und Selektion von Schülern, Auszubildenden und Erwerbstätigen geht einher mit (2) der Sozialisation von Heranwachsenden im Hinblick auf die Vorbereitung und Legitimation von Berufs- und Staatsbürgerrollen, (3) der sozialen Integration in ein auf Solidarität und Kooperation angewiesenes Gemeinwesen und (4) der Enkulturation von Individuen (kulturelle Reproduktion) mittels kommunikativer Verständigung, intellektueller Aufklärung und moralischer Bildung. Aus diesen Funktionszuschreibungen ergeben sich teilweise widersprüchliche Erwartungen, die die organisierte Erziehung und Bildung in einem hoch arbeitsteiligen Prozess bewältigen. Die angesprochenen Funktionen werden von unterschiedlich pädagogisch qualifizierten Personen an verschiedenen institutionellen Orten in verschiedener Gewichtung wahrgenommen. Das korporative Bewusstsein von Pädagogen (Lehrern und Sozialarbeitern, Berufsschullehrern und Ausbildern, Freizeitberatern und pädagogischen Animatoren, Erwachsenenbildnern und Jugendleitern, Fachdidaktikern und wissenschaftlich arbeitenden Pädagogen und den vielen im praktisch-pädagogischen Feld tätigen Laien) verdünnt sich in einer solchen Situation zu dem intersubjektiv bewusst gehaltenen Wissen, dass andere Pädagogen in anderen Einrichtungen etwas Ähnliches tun und dass sie ebenfalls ein Bündel der genannten Erziehungs- und Bildungsfunktionen und Aufgaben erfüllen. Nur über den arbeitsteiligen pädagogischen Prozess – nicht über eine gemeinsame verbindliche Berufsethik – bleiben die Erziehungs- und Bildungsaufgaben und letztlich die Tätigkeiten von Pädagogen in modernen Gesellschaften miteinander verschränkt.

E. liefert heute nicht mehr die Bindungskraft eines Wertekonsens oder auch normativer Leitbilder. Eher ist den differenzierungs- und systemtheoretischen Realisten zuzustimmen, die einen Wertekonsens für unterschiedliche pädagogische Bereiche als Ganzheitsidee skeptisch betrachten. Bereichsbezogene Werte funktionieren als Selbstbeschreibungen und als Handlungsorientierungen wirkungsvoller. Die Mannigfaltigkeit der Erziehungs- und Bildungsbereiche lassen zwar einen übergreifenden inhaltlich eindeutigen Werteanker, sei er religiöser, ethischer oder politischer Natur nicht mehr zu, ein integrierendes Selbstverständnis der pädagogischen Profession und Kooperation bleibt aber dennoch notwendig. Aber auf was kann sich dieses Selbstverständnis heute gründen? Das Problem hat bereits Friedrich Schleiermacher (1826) formuliert, allerdings wird es in der modernen pluralen Gesellschaft noch schärfer sichtbar als zu Anfang des 19. Jahrhunderts: „Die Erziehung [...] soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen [...]. Es kommt darauf an, dass zwischen diesen Anforderungen für den Staat, die Kirche, das gesellige Leben und das Erkennen zu Erziehen nicht ein Widerspruch stattfindet. Wie oft aber tritt uns das nicht entgegen, dass zwischen den verschiedenen Gemeinschaften eine wirkliche oder scheinbare Disharmonie obwaltet“ (Schleiermacher 1957, Bd. 1, S. 29).

E. kann dazu beitragen, dass Teilbereiche der Erziehung und Bildung sich in fachinternen Öffentlichkeiten durch Kommunikation koordinieren und in bestimmten Fällen auf begrenzte Zielsetzungen verpflichten. Die Vernetzung von wissenschaftlicher Kommunikation, die sich den Normen kommunikativer Rationalität verpflichtet, ist m.E. wichtige Aufgabe wissenschaftlicher Organisationen, z.B. auch der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die, in 13 Sektionen und zahlreiche Kommissionen differenziert, die wissenschaftliche Kommunikation, die theoretische und empirische Kooperation der „scientific community“ organisiert und moderiert.

Bildungspolitisch relevant ist in dieser Situation das Definieren von Kerncurricula (KC) für erziehungswissenschaftliche Hauptfach- und Nebenfachstudiengänge, also der Versuch der DGfE, die fachwissenschaftliche Verständigung stark differenzierter Teilbereiche sicherzustellen und Qualitätsstandards zu verankern. Kerncurricula legen ein Minimum der Studieninhalte in den neuen BA- und MA- Studiengängen fest und setzen gleichzeitig eine hochschul- und standortspezifische Profilbildung voraus. Kerncurricula sichern nicht nur die fachliche Identität einer Disziplin oder erleichtern die Vergleichbarkeit an verschiedenen Hochschulstandorten, sie sollen auch die Verständigung der Studienabsolventen in den ausdifferenzierten pädagogischen Berufsfeldern garantieren. Die DGfE hat daher Kerncurricula als verbindliche Mindeststandards für ein universitäres Haupt- und Nebenfachstudium der E. ausgearbeitet (DGfE-Vorstand 2004; 2007). Kerncurricula lassen zwar Gestaltungsspielraum für spezifische Profile der Universitäten und auch für individuelle Schwerpunktsetzungen von Studierenden, legen aber die Mindeststandards gemeinsamen erziehungswissenschaftlichen Wissens und methodischen Könnens verbindlich fest. Damit soll in der E. nicht nur die Möglichkeit zum Studienortwechsel erhalten bleiben, die verbindlichen theoretischen, systematischen und methodologischen Mindestanforderungen an jedem Hochschulstandort sol-

len gerade wegen der Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlichen Wissens und seiner vielseitigen und starken beruflichen Bezüge Basis für eine erziehungswissenschaftliche Professionsorientierung sein. Eine gemeinsame wissenschaftliche Basis und eine verbindliche methodische Exzellenz ist notwendig, um auch berufspraktisches Handlungs- und Kooperationswissen zu erzeugen. Technologisch verkürzte Vorstellungen eines Theorie-Praxis-Verhältnisses in der E. gilt es zu vermeiden, daher sind Kerncurricula so angelegt, dass wichtige Begriffe, zentrale Fragestellungen und konstitutive Problemstellungen aus der Disziplin heraus formuliert werden. Weder in den künftigen B.A.- noch in den M.A.-Studiengängen in der E. soll sich die Lehre von der Forschung lösen, vielmehr sind diese weiterhin eng aufeinander zu beziehen. Sowohl das BA-, wie auch das MA-Studium muss auf der Basis gesicherter Theorien, klarer Begriffe und forschungsmethodischer Konzepte die Ergebnisse pädagogischer Grundlagenforschung, Anwendungs- und Evaluationsforschung verarbeiten und im M.A.-Studium unmittelbar auf die entsprechende Wissensgenerierung vorbereiten.

Mit großer Sorge ist derzeit die Gefahr der Zersplitterung der Struktur der Lehramtsausbildung zu beobachten. Heterogene organisatorische und strukturelle Muster der länderspezifischen Lehramtsausbildung bedürfen dringlich inklusiver Kompetenzen und gemeinsamen Wissens, wofür ebenfalls ein an Kerncurricula orientiertes erziehungswissenschaftliches Studium Grundlage sein kann.

E. hat auf der Basis validen Wissens (und begründbarer Hypothesen zur künftigen Entwicklung pädagogischer Praxis) eine Orientierungs- und Aufklärungsaufgabe und ist unter Berücksichtigung vergleichender und historischer Perspektiven gefordert, die jeweils sich neu darstellenden pädagogisch-relevanten Tatsachen in die pädagogische Reflexion mit einzubringen. Wenn E. eine Orientierungs-, Aufklärungs- und begrenzte Steuerungsrelevanz zuzusprechen ist, dann ist damit jene handlungsbezogene Wirkung der Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung zu verstehen, die dazu dient, Vorurteile zu eliminieren, tatsächliche Zusammenhänge zu erkennen, ideologische Verschleierungen zu durchschauen und eben Urteile des lehrenden, organisierenden, erziehenden Personals oder auch der sich Bildenden zu klären. Eine in diesem Sinne handlungsrelevante und kritische Verwertung wissenschaftlicher pädagogischer Erkenntnis entfaltet E. nur durch die Publikation in verschiedenen Formaten und in enger Kooperation mit erziehungswissenschaftlichen Verlagen. Eine Verengung auf nur ein spezifisches Publikationsformat ist dysfunktional – E. braucht das Publizieren im Kontinuum der Anforderungen einer breiten pädagogisch interessierten und häufig ungeduldgigen Öffentlichkeit (allerdings ohne zu starke Vereinfachungen) bis hin zu den nationalen und internationalen peer-reviewten Journals einer engeren Expertengemeinschaft (aber ohne sprachliche und methodische „Immunsierung“).

T – Theorie: In der Wissenschaft umfasst eine Theorie ein System von Begriffen, Daten, Verfahren, Aussagen und Hypothesen, zur Ordnung von Themen oder Sachverhalten und zur Erklärung empirischer Phänomene. Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften ist dadurch geprägt, dass soziale Tatsachen nie zur Gänze mit theoretischen Vorannahmen übereinstimmen. 1979 konnte K.M. Michel noch feststellen, dass

die „Theoriemüdigkeit“, die „sich in den vergangenen Jahren breit machte“, überwunden zu sein scheint und „...überholt auch die plumpe Gegenüberstellung von (hoher) Theorie und (niederer) Empirie wie die von (abgehobener) Theorie und (engagierter) Praxis“ (1979, S. 837). Aber ob es heute noch so ist, dass man einer wissenschaftlichen Aussage nicht vorwerfen könne, sie sei „theorielos“, sei bezweifelt. Zutreffend wiederum ist, dass – wenn auch nicht die meisten (!?) – „Theorien im Diskurs auf wenige zentrale Konzepte, im Idealfall auf nur einen“ schrumpfen, so dass „man heute unter *Theoriebildung* die Zurüstung einzelner Konzepte und Konstrukte für die wissenschaftliche Diskussion verstehen kann (fast im Sinne eines *make up*), während der Ausdruck *Theorie* weitgehend identisch wird mit Ansatz (approach) oder Methode“ (ebenda S. 838). Dies war weitsichtig, wenngleich wiederum der behauptete Vorteil dieser Entwicklung, dass der wissenschaftliche Diskurs insgesamt einheitlicher und dichter werden würde, nach den Diskurserfahrungen der letzten 28 Jahre nicht bestätigt werden konnte. Aufmerksamkeit verdient dann aber auch heute die campussprachliche Wendung zur „Scheißtheorie“ (ebenda, S. 835), die nicht nur die hedonistische oder utilitaristische Abwehr von Sublimierung ahnen lässt, sondern zugleich „das berechtigte Ungenügen an der im Grunde noch vorwissenschaftlichen (metaphysischen) Selbstherrlichkeit von Theorien begriffslos zum Ausdruck bringt“ (Michel 1979, S. 835).

Auf bildungspolitischer Ebene werden Theorien gerne mit dem Argument der Spezifität entkräftet, indem beispielsweise auf die Einmaligkeit der kulturellen Genese des deutschen Bildungssystems verwiesen wird.

E – Empirische Bildungsforschung: E. B. hat derzeit innerdisziplinär und bildungspolitisch Rückenwind. Obwohl sich e.B. nicht präzise definieren lässt, kann gesagt werden, dass die zentrale Aufgabe der e. B. darin besteht, wissenschaftliche Informationen so auszuarbeiten, dass eine rationale Begründung bildungspraktischer und auch bildungspolitischer Entscheidungen möglich wird. Der Deutsche Bildungsrat (1974, S. 16) hat die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext der e. B. zugewiesen. E. B. analysiert demnach Lehr- und Lernprozesse in schulischen und außerschulischen Bereichen (heute international zunehmend an Wirkungen und Evidenzen interessiert), thematisiert aber auch informelle Sozialisationsbereiche.

Unbestritten ist, dass die auf Tatsachenforschung und Tatsachenbeurteilung beruhende e. B. aus den frühen Ansätzen empirisch pädagogischer Forschung hervorgegangen ist. Die frühen Formen der experimentellen Pädagogik und der experimentellen Psychologie, wie sie von Wilhelm August Lay oder Ernst Meumann vertreten wurden, versuchten einen auf Tatsachenbeurteilung gründenden Unterricht zu entwickeln und haben Material zur rationalen Beurteilung von Unterrichtsmethoden oder zur Schülerauslese erarbeitet (vgl. Tippelt 2002, S. 11). Ein weiterer Anstoß kam von Aloys Fischer, der in den zwanziger Jahren in München die e. B. durch seine frühen Überlegungen zur Deskriptiven Pädagogik inspirierte (vgl. Tippelt 2004). A. Fischer, der aufgrund seiner Immunität gegenüber nationalsozialistischen Ideologien und seiner Ehe mit einer Jüdin von seinem Münchner Lehrstuhl entfernt wurde, thematisierte nicht nur die im engeren

Sinne absichtlichen Erziehungshandlungen, sondern er sah auch die unabsichtlichen Erlebnisse, die in der Persönlichkeit der Erlebenden wichtige Spuren hinterlassen, als pädagogisch relevant an. Die indirekte und „informelle“ Beeinflussung, dem vom französischen Erziehungswissenschaftler und Soziologen E. Durkheim geprägten Begriff der Sozialisation verwandt, sei in manchen Situationen eine viel bedeutungsvollere Einwirkung zuzuschreiben als dem aktiven, bewussten Handeln. Hier öffnet sich die pädagogische Analyse für sozialen Wandel und erklärt die Analyse gesellschaftlicher Tatsachen für unabdingbar. Dies ist auch heute ein wichtiges Argument für die Förderung der e.B., denn wenn die indirekt wirksamen gesellschaftlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen bekannt sind, gewinnt auch das intentionale pädagogische Handeln und mithin die Bildungsplanung an Sicherheit (vgl. Tippelt 1990). Trotz der Konzentration der Analyse auf die Erziehungswirklichkeit sind Ziel- und Normfragen keineswegs suspendiert, vielmehr weist die e. B. in der Tradition von Aloys Fischer und Max Weber darauf hin, dass in deskriptiven, analytischen und verstehenden Verfahren Tatsachenforschung und normative Erziehungslehren getrennt gehalten werden müssen. Die datengenerierende und auf theoretisches Verstehen gerichtete e. B. weist sich in der Tatsachenforschung durch eine elaborierte Methodik aus.

Für Praxis und Politik ist erstens die Einsicht wichtig, dass der e. B. die Realität im Forschungsprozess nicht unmittelbar, sondern nur in methodisch geleiteter Konstruktion gegenwärtig ist. Auch die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung gründet also auf der wissenschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit, in der systematisch die Vielfalt der wissenschaftlichen Methoden Ergebnisse prädisponieren. Naiver Empirismus hat mit e. B. nichts zu tun. Zweitens verschließt sich e. B. keinesfalls der philosophischen und der kritischen Tradition, aber man wird sagen müssen, dass beispielsweise schon die Nutzung des Begriffs Bildung in der e. B. – wie ebenfalls auch in der Allgemeinen Bildung (vgl. Vogel 1998, 157ff) – durch Vielfalt zu charakterisieren ist. Die kritische Substanz der e. B. wurde bereits in den 70er und 80er Jahren deutlich, als aufgezeigt wurde, dass die Idee der formal gleichen Bildungschancen in demokratischen Gesellschaften noch unzureichend umgesetzt ist. Insofern zielt Bildungsforschung darauf, die Möglichkeiten der Individuen einzufordern, eine ihrer individuellen Eignung und Neigung entsprechende Bildung zu erwerben, unabhängig von sozialer Herkunft und wirtschaftlicher Lage der Eltern. Es ist ein Verdienst der internationalen large-scale-assessments (TIMSS, PISA, IGLU) die sozialen Disparitäten beim Bildungserwerb erneut in das öffentliche Bewusstsein gebracht zu haben.

R – Reform: ist spätestens seit dem ausgehenden 18. Jh. ein bildungspolitisch bedeutsamer Begriff, als man mit der radikalen Kritik gegebener Verhältnisse damit beginnt der Politik, aber auch der Erziehung die Konstruktion eines »zukünftig besseren Zustandes« und die »evolutionäre Weiterentwicklung« von Gesellschaft zuzuschreiben. Im frühen 19. Jh. wird R. im Kontext der preußischen Reformen von unerwünschten und unkontrollierbaren Folgen der Revolution abgegrenzt. Der Begriff der R. droht im 20. Jh. durch einen inflationären Gebrauch seine positiven Konnotationen zu verlieren und ist von bloßer Veränderung kaum noch zu unterscheiden. Allerdings hat die internationale

und deutsche Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts erheblich zur methodischen und inhaltlichen Fortentwicklung pädagogischer Praxis beigetragen (theoretisch Dewey 1916; programmatisch Kerschensteiner 1912).

Aber was steht aktuell auf der reformpädagogischen Agenda? Weitsichtig hat m.E. das Forum Bildung im Anschluss an die erste PISA-Studie die 12 wichtigsten Themenfelder von notwendigen R.en im deutschen Bildungssystem benannt: (1) Frühe Förderung und (2) individuelle Förderung, (3) Lernen, ein Leben lang und (4) Lernen, Verantwortung zu übernehmen; (5) die Lehrenden sind Schlüssel der Bildungsreform; (6) gleiche Teilhabe von Frauen und Männern als Leitprinzip; (7) solides Fachwissen und fachübergreifende Qualifikationen sind Kompetenzen der Zukunft und (8) Chancen der neuen Medien nutzen; (9) Ausgrenzung vermeiden und abbauen und (10) Migrantinnen und Migranten bilden und qualifizieren; (11) Lernorte öffnen und verknüpfen und (12) aus Evaluationen lernen und Bildungseinrichtungen mehr Verantwortung übertragen (vgl. Forum Bildung 2002).

K – Kompetenz: K. bezeichnet fachbezogene und fachübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme. Besonders aus berufs- und erwachsenpädagogischer Sicht erweitert der Kompetenzbegriff das ältere, auf berufliche Erfordernisse begrenzte Konzept der Schlüsselqualifikationen. K. betont nun die Einzigartigkeit des Kompetenzgefüges jeder Person, wie es sich im Verlauf der je individuellen Kompetenzbiografie entwickelt, impliziert kognitive, moralische und kommunikative Kompetenz und ist so in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ein Gegenpol zur betriebswirtschaftlichen Perspektive, die kollektive Kompetenzen und „Human Resources“ betont. Es ist üblich geworden in einer bildungstheoretischen Typologie neben Fachkompetenzen, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz sowie inhaltliches Basiswissen zu unterscheiden (vgl. Edelmann/Tippelt 2007).

Bildungspolitisch bedeutsam ist K., weil K. die Basis auch für die Formulierung von nationalen und länderspezifischen Bildungsstandards bietet. Dabei wird neben dem domänenspezifischen Wissen auch das fachübergreifende Wissen und die Fähigkeit zur Verknüpfung, kritischen Reflexion und Anwendung in Handlungszusammenhängen getestet. K. beinhaltet aber auch motivationale Komponenten, z.B. die soziale und volitionale Bereitschaft zur tatsächlichen Nutzung von Problemlösestrategien.

Wenn sich Bildungsforschung und erziehungswissenschaftlicher Diskurs für Bildungsstandards und Kompetenzen interessieren (vgl. Klieme u.a. 2003), dann deshalb, weil K.en als Vorbereitung auf die Lebenspraxis und als Bewältigung arbeitsorganisatorischer und technischer Anforderungen gleichzeitig Voraussetzungen für soziale Integration und gesellschaftliche Partizipation sind. K. ist also wichtiger Gegenstand der Analyse und der praktischen Modellierung pädagogischen Handelns (vgl. die Arbeit des IQB in Berlin), was allerdings bislang noch nicht gewährleistet, dass die zum Aufbau von K. notwendigen pädagogischen Prozesse entsprechend innoviert würden. Output-Kontrolle ist sicher notwendig, auf mittlere Sicht wird aber nur die intensive Förderung von *Pädagogischer Kompetenz in der Lehramtsausbildung und der beruflichen Fortbildung* jene sozialen und inhaltlichen (didaktischen) Fähigkeiten und Fertigkeiten hervorbrin-

gen, die zur Lösung der sich in diesen Kontexten stellenden Herausforderungen relevant sind. Evidenzbasierte output-Steuerung ist auf Dauer nur dann sinnvoll, wenn Bildungsqualität durch innovative pädagogische Prozesse angeregt werden kann. Bildungspolitisch heißt dies eine erneute Aufwertung der input-Evaluation und insbesondere eine permanente Aufmerksamkeit für die „Prozessevaluation und –förderung“, also jener gestaltenden und erzeugenden Phasen, die der output-Evaluation vorgelagert sind (oder wie es ein Ministerpräsident bei S. Christiansen einmal sagte: „Vom Wiegen wird die Sau nicht fett“).

A – Alternde Gesellschaft/Alter: Eine einheitliche Definition von Alter gibt es nicht, denn einzelne wissenschaftliche Disziplinen unterscheiden sich in ihrem Verständnis von Alter. Gerontologen zeigen, dass körperliches Altern anderen Entwicklungsgesetzen folgt als das seelische oder geistige Altern: Das körperliche Altern ist mit einem Rückgang der Anpassungsfähigkeit des Organismus und auch einer Zunahme des Krankheitsrisikos verbunden, das seelische und geistige Altern kann dagegen mit Wachstumsprozessen verbunden sein. Allerdings ist der altersbedingte Zuwachs an Lebenswissen und Lebenserfahrung, auch an beruflichem Erfahrungswissen, heute noch wenig anerkannt. In der Praxis regiert noch vielfach eine von der „Defizithypothese“ geleitete Vorstellung – Altern wird mit Abbau gleichgesetzt. Sicher ist aufgrund einer mit wachsendem Alter verringerten Plastizität die Fähigkeit, sich in neuartigen Problemsituationen zu orientieren sowie Neues zu lernen, im hohen und sehr hohen Alter verringert. Gleichzeitig ist bekannt, dass die Kompetenz zur Lösung vertrauter Probleme sowie zur Erweiterung bestehender Wissenssysteme bis in das hohe Alter hinein erhalten bleibt (vgl. Kruse/Maier 2002). Die stärkere Betonung der Potenziale des Alters in unserer Gesellschaft ist eine Aufgabe, die dazu führen kann, dass nicht nur die aktiven selbständigen Lebensjahre zunehmen, sondern dass eine „Kompression der Morbidität“ (Kruse 2006) und eine Verkürzung von Gebrechlichkeit und Krankheit vor dem Tod, in breiten Bevölkerungsgruppen eintreten kann.

Vor dem Hintergrund demographischer Veränderungen und im Konzept des Lebenslangen Lernens wird das Alter – genauer die Älteren – auch ein zentrales Thema der Bildungspolitik. Insbesondere die Gruppe der nicht mehr erwerbstätigen Älteren, die aktuell bereits 30% der Gesamtbevölkerung stellt und bis 2020 sogar 40% ausmachen wird (vgl. Statistisches Bundesamt 2006), erfordert die Aufmerksamkeit von Bildungsträgern und –forschern, als eine Gruppe mit erheblichem Weiterbildungsinteresse und auch einem Bedarf an kognitiven und motorischen „Training“. Das regelmäßige Training kognitiver Funktionen trägt dazu bei, dass die Plastizität der Intelligenz länger erhalten bleibt. Wenn man bedenkt, dass derzeit quantitativ eher kleine Gruppen in die nachberufliche Lebensphase übergehen und dass die statistisch stärksten Gruppen heute zwischen 38 und 46 Jahre alt sind (die entsprechenden Kohorten sind bevölkerungstatistisch mehr als doppelt so groß wie die heute 60–68 jährigen oder die jüngeren nachwachsenden Kohorten), dann werden die demographisch bedingten Herausforderungen an das Bildungssystem deutlich. Für Bildungseinrichtungen heißt dies, dass sie künftig ältere Menschen vermehrt als kompetente, mitverantwortlich handelnde Bürge-

rinnen und Bürger ansprechen werden. Auch im Alter besteht ein hohes Maß an Lern- und Veränderungskapazität, um neuen Aufgaben und Herausforderungen, die sich aus veränderten sozialen Rollen ergeben, gerecht zu werden. Allerdings ist dies weder in der Fremdzuschreibung noch in der Selbstzuschreibung, also im Altersbild unserer Gesellschaft wirklich präsent. Vor allem Ältere mit wenig Bildung neigen zu sehr negativen Selbstzuschreibungen („ich bin zu alt für Weiterbildung“). Die Kreativität und Innovationsfähigkeit beispielsweise älterer Arbeitnehmer scheint bildungspolitisch noch viel zu wenig erkannt und thematisiert. Die kompetenztheoretisch argumentierenden Psychologen (insbesondere Kruse, Lehr) und Pädagogen haben auch auf die Beteiligungschancen im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements früh hingewiesen. Die Chance hoch betagter Menschen selbstständig und autonom handlungsfähig zu bleiben, steigt – trotz gesundheitlicher Belastungen und sozialer Verluste – durch Bildung und Weiterbildung erheblich (vgl. auch Bynner u.a. 2003). Um die Resilienz im Alter zu erhalten sind die sozialen und kulturellen Angebote, die kognitiv, emotional, alltagspraktisch und sozial anregend sind, von großem Interesse. Der Bildungspolitik ist dieses Themenfeld bekannt, aber es kommt darauf an, die pädagogischen, gerontologischen und psychologischen Erkenntnisse konsequent aufzugreifen und die unterstützende Funktion von Bildungsprozessen so zu implementieren, dass die Älteren nicht ausschließlich zum Objekt von „Maßnahmen“ werden, sondern dass sie Bildungsprozesse selbst gestalten und dass das Engagement und die Produktivität älterer Menschen anerkannt werden. Diesen notwendigen Mentalitätswandel in einer alternden Gesellschaft zu unterstützen, ist eine starke Herausforderung an eine Bildungspolitik, die Entwicklungs- und Bildungsprozesse über die Lebensspanne im Blick behält.

L – Lebenslanges Lernen: LL. bedeutet das Aufnehmen, Erschließen und Einordnen von Erfahrungen und Wissen in das je subjektive Handlungsrepertoire über die gesamte Lebensspanne. Der Begriff *lifelong learning* wurde in den frühen 1970er Jahren in den bildungspolitischen Diskussionen des Europarates, der UNESCO, der OECD und der EU geprägt (vgl. Titmus 1989) und dann Mitte der 90er Jahre erneut bildungspolitisch vitalisiert.

Für LL. ist die Erkenntnis der hohen Veränderbarkeit und Plastizität menschlicher Entwicklung auch im mittleren und im höheren Erwachsenenalter äußerst bedeutsam (Alter). Heute sind Lernen im Erwachsenenalter und generell die Bildungsprozesse über die Lebensspanne einem äußerst anspruchsvollen Katalog von Erwartungen ausgesetzt, denn sie sollen das Lernen *für alle* über die Lebensspanne ermöglichen und selbst gesteuertes, selbst bestimmtes und kreatives Lernen initiieren. LL. zielt auf die Selbstentfaltung der Persönlichkeit und die Behauptung der Selbständigkeit bis in das hohe Alter. Jedes Lebensalter ist sicher durch bestimmte Lernaufgaben zu charakterisieren, aber für die Erziehungswissenschaft und wissenschaftliche Pädagogik sowie die Bildungspolitik ist besonders hervorzuheben, dass die Lernerfahrungen in früheren Lebensjahren und auch die gegenwärtige Lebenssituation für die Realisierung von Lernkompetenz und Lernpotentialen mit verantwortlich sind.

Dabei sind die Ordnungsgrundsätze der Weiterbildung, wie das Subsidiaritätsprinzip, der Träger- und Angebotspluralismus, die Flächendeckung und die allgemeine Zugänglichkeit der Angebote, die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die öffentliche Verantwortung für LL. bedeutsam und heute auch breit anerkannt. Dennoch reichen diese nicht aus, um die ehrgeizigen und doch realistischen bildungspolitischen Zielsetzungen von LL. einzulösen: Wer das in der grundlegenden Bildung Erreichte kumulativ weiterführen will, Versäumtes nachholen, interindividuelle Bildungsunterschiede ausgleichen und die im Laufe der Zeit überholten Qualifikationen durch neues Lernen ersetzen will, wird sich an die von der UNESCO in die bildungspolitische Diskussion gebrachte Konzeption der Lerngesellschaft erinnern. Dort wird u.a. die Beratung der individualisierten Lernentscheidungen, die Wirkungen des Arbeitsplatzes auf die Lernkompetenz und die Vernetzung der allgemeinen und beruflichen Sekundarbildung sowie der Hochschulbildung hervorgehoben. Das europäische und in Deutschland eingeführte Projekt der „Lernenden Regionen“ basiert auf dieser Konzeption der vertikalen und horizontalen Vernetzung von pädagogischen, ökonomischen und politischen Institutionen. Da wir wissen, dass Lernen im Erwachsenenalter in besonderem Maße auf den Lernmotivationen und den Lernerfolgen in der grundlegenden Bildung beruht und dass starke Effekte und Wirkungen der zurückliegenden Sozialisation und der frühen Lernprozesse auf das mittlere und das spätere Erwachsenenalter in zahlreichen empirischen Studien belegt sind, sind weitere bildungspolitische und pädagogisch noch nicht hinreichend realisierte Herausforderungen zur Förderung von LL. zu benennen.

Stichpunktartig sind dies vor allem: Klare Bildungsstandards (curriculum) und differenzierende Bildungsalternativen, Vermeidung von Über- und Unterforderung (Selektivität) sowie hohe Durchlässigkeit, Möglichkeiten Schulkarrieren, Berufs- und Studienkarrieren zu „korrigieren“ und für „drop-outs“ auch „second chances“ vorzusehen, einen individualisierenden pädagogischen Bezug (kleine Klassen) und den Umgang mit heterogenen Lerngruppen ermöglichen, Förderunterricht für Lernschwache und für -exzellente, extra-curriculare Aktivitäten (Verbände, Jugendhilfe, Jugendarbeit) auch in enger Kooperation mit (Ganztags-)Schulen, kontinuierliche Leistungs- und Lernrückmeldung (nicht nur Noten) und zentrale Schlussexamina, ausbildungsadäquate und anspruchsvolle Erstarbeitsplätze sowie interessenadäquate leicht überfordernde Arbeitsplätze (denn diese fördern das Selbstinteresse am Lernen und damit nachhaltig das LL.), eine intensive und durchaus selektive Lehrer- und Pädagogenausbildung sowie die kontinuierliche Fortbildung des pädagogischen Personals.

Die Konsequenzen einer solchen Listung für LL. sind klar zu benennen: LL. und Bildung müssen ein vorrangiges Investitionsfeld des Staates sein, denn LL. ist Grundvoraussetzung für die Förderung gesellschaftlicher Integration und Partizipation.

B – Bildung: Auch wenn nur wenige Konnotationen des Begriffs Bildung hier aufgegriffen werden können, wird der durch Forschung präzisierter und darin sich klärende Begriff der Bildung sowohl als pädagogischer als auch ein für zahlreiche andere Disziplinen wichtiger Begriff ausgewiesen. Der Begriff der Bildung – wie er beispielsweise in der empirischen Bildungsforschung vertreten wird – ist sicher nicht textexegetisch präzise,

fordert aber theoretische, historische und vor allem empirische Analysen heraus. Bildungstheorie und Bildungsforschung sind dabei nicht notwendig dualistisch zu trennen, es gibt vermittelnde Positionen.

Allerdings ist das Verhältnis von verschiedenen Begriffen wie Bildung, Kompetenzentwicklung, situiertem Lernen und spezialisierender Qualifizierung relativ offen. Während für Bildung ein Persönlichkeitsideal grundlegend ist, geht es bei fachlicher Qualifizierung und situiertem Lernen um die Vermittlung von Leistungsvoraussetzungen, die von Arbeitenden zur Erfüllung bestimmter Funktionen im Arbeitsprozess erwartet werden. Bildungsprozesse dagegen thematisieren die Förderung autonomer Persönlichkeiten, die ihre Bedürfnisse artikulieren und ihre Interessen durchsetzen können und kognitiv in der Lage sind, schrittweise die Regeln zu erfassen, nach denen die soziale und geschichtliche Wirklichkeit sich konstituiert. Interessanterweise werden in den aktuellen Konzepten zum lebenslangen Lernen (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000) sowohl Bildung als auch Lernen und Qualifizierung und bei der Diskussion zu den Bildungsstandards sowohl Modi des Weltverständnisses als Allgemeinbildung wie auch basale Prozesse der Kompetenzentwicklung analysiert und für pädagogisches Handeln in Anspruch genommen. Die aktuelle Milieuforschung wiederum konnte aufzeigen, dass in realen sozialen Gruppen und Milieus nicht nur der Begriff sondern auch der subjektive Bezug zu „Bildung“ stark pluralisiert und divergent ist (vgl. Barz/Tippelt, Bd. 1 u. 2, 2004).

Trotz solcher Entgrenzungs- und Pluralisierungstrends wird in der Erziehungswissenschaft (teilweise auch in der empirischen Bildungsforschung) der Begriff Bildung in seiner Mitte des 18. Jahrhunderts durch die Pädagogik der Aufklärung und des Neuhumanismus gewonnenen Bedeutung – nicht immer explizit aber häufig implizit – aufgegriffen. Bildung gilt dabei in seiner normativen Bedeutung als Befreiung des Menschen zu sich selbst, zu Urteil und Kritik und ist gegen eine unreflektierte Anpassung an vorgegebene gesellschaftliche Situationen gerichtet. Bildung in diesem emphatischen Sinne ist sowohl auf die Entfaltung kognitiven und theoretischen Verstandes, als auch des moralischen praktischen Willens gerichtet. Bildung als eine Idee der Moderne drückt also die Notwendigkeit der Entfaltung eigener Vernunft (Autonomie) aus, unterstreicht die Selbstentfaltung und die Einmaligkeit jedes Einzelnen, und ist darauf gerichtet, die Würde des Menschen gegen die Vereinnahmung fremdgesetzter Zwecke zu betonen (vgl. Ehrenspeck 2002) – und diese universalistischen Prinzipien gelten in sogenannten modernen Gesellschaften wie in sogenannten Entwicklungs- und Schwellenländern. Dabei ist Bildung seit der Aufklärung kein Privileg für wenige soziale Klassen oder Schichten, sondern wird als Grundrecht betrachtet (vgl. von Friedeburg 1989). Kann die Bildungspolitik an einen solchen emphatischen Bildungsbegriff anknüpfen?

Manches was beispielsweise im Forum Bildung in einer frühen Reaktion auf die damals aufrüttelnden PISA-Ergebnisse (mittlerweile sind „cooling down-Effekte“ unverkennbar) der Bildungspolitik geraten wurde, lässt sich so interpretieren (Reform).

Eine aufgeklärte Bildungspolitik kann Reflexivität und die Fähigkeit, Traditionen und Überlieferungen zu befragen, damit also zur Innensteuerung in der Lage zu sein, Empathie zu entwickeln und dadurch den jeweils anderen verstehen zu können, einfordern. Letztlich ist es Auftrag demokratischer Bildungspolitik durch die alters- und ent-

wicklungsbezogene Formung des Selbstbewusstseins, die zunächst partikularen und dann später universalen Anforderungen der sozialen Gemeinschaft verstehen und akzeptieren zu können. Anliegen der Bildungspolitik und der Bildungsforschung können mit bildungstheoretischen (z.B. philosophisch-pragmatistischen und interaktionistischen) Anliegen durchaus verbunden sein (vgl. Tippelt 1990). Aber es stimmt dennoch, auch wenn es den Idealismus dämpft: Voraussetzungen für komplexe kognitive und soziale Lernprozesse sind zunächst der Aufbau solider Lese-, Mathematisierungs- und Lernkompetenzen (vgl. Klieme u.a. 2003).

Literatur

- Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.) (2000): *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (I-V)*. Opladen: Leske&Budrich.
- Avenarius, H./Ditton, H., u.a. (2003): *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen: Leske&Budrich.
- Barz, H./Tippelt, R. (2004): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1 & 2*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bourdieu, P. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997): *Verstehen*. In: Bourdieu, P. u.a. (Hrsg.): *Das Elend der Welt*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz. S. 393–426.
- Brumlik, M. (2006): „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 1, Jg. 52, S. 60–68.
- Bynner, J./Schuller, T./Feinstein, L. (2003): *Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 3, Jg. 49, S. 341–361.
- Deutscher Bildungsrat (1974): *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Dewey, J. (1916): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.
- DGfE-Vorstand (2004): *Kerncurriculum für das Hauptfach Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter: http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bildpol/KC_HF_EW.htm.
- DGfE-Vorstand (2007): *Kerncurricula für erziehungswissenschaftliche Studiengänge*. i.Dr.
- Edelmann, D./Tippelt, R. (2007): *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. i.Dr.
- Ehrenspeck, Y. (2002): *Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie*. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske&Budrich, S. 141–154.
- Forum Bildung (2002): *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung*. Bonn: Forum Bildung.
- Friedeburg, L. von (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kerschensteiner, G. (1912): *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig: Teubner.
- Klieme, E. u.a. (2003): *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kruse, A. (2006): *Der Beitrag der Prävention zur Gesundheit im Alter – Perspektiven für die Erwachsenenbildung*. In: *bildungsforschung* 2/03. Verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/gesundheit/>

- Kruse, A./Maier, G. (2002): Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske&Budrich. S. 529–544.
- Luhmann, N., Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett.
- Michel, K. M. (1979): Der Grundwortschatz des wissenschaftlichen Gesamtarbeiters seit der wissenschaftlichen Wende. In: Habermas, J. (Hrsg.): Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“. Band 2: Politik und Kultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 817–841.
- OECD (2006): Education at a glance. Paris: OECD.
- Schleiermacher, F.D.E. (1957): Pädagogische Schriften, hg. v. E. Weniger/M. Schulze, Bd. 1. Düsseldorf/München.
- Stanat, P./Kunter, M. (2001): Geschlechtsunterschiede in Basiskompetenzen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske&Budrich.
- Statistisches Bundesamt (2006): 11. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Annahmen und Ergebnisse. Bonn.
- Tenorth, H.-E. (2004): Erziehungswissenschaft. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 341–382.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz. i.Dr.
- Timmermann, D. u.a. (2004): Expertengruppe: Finanzierung Lebenslangen Lernens. Bonn: BMBF.
- Tippelt, R. (1990): Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske&Budrich.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München. Aloys Fischer. Allgemeiner Pädagoge und Pionier der Bildungsforschung. (1880-1937). München: Utz.
- Tippelt, R. (2006): Bildung und Handeln–Möglichkeiten der empirischen Bildungsforschung. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 138–155.
- Titmus, C.J. (1989): Lifelong education for adults. Advances in education. An international handbook. Oxford u.a: Pergamon.
- Vogel, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 2, Jg. 44, S. 157–180.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Leopoldstr. 13, 80802 München.
E-Mail: Tippelt@edu.uni-muenchen.de

Besprechungen

Manfred Weiß (Hrsg.): *Evidenzbasierte Bildungspolitik: Beiträge der Bildungsökonomie*. Berlin: Duncker & Humblot 2006. 194 S., 68,- EUR.

Mit den Begriffen *Bildungspolitik* und *Bildungsökonomie* bringt der hier zu besprechende Herausgeberband zwei Gebiete in Verbindung, deren Verhältnis in der Bildungsforschung jahrzehntelang als wenig befruchtend galt. Vertreter des Forschungssystems selbst haben auf der Grundlage empirischer Studien einige Modelle entwickelt, die das Verhältnis von sozialwissenschaftlicher Forschung und politischen Aktivitäten systematisch zu erfassen versuchen (vgl. z.B. Roeder 1983; Kötter 1988; Tillmann 1991; Terhart 2001)¹. Vor dem Hintergrund einer grundlegenden Rollenverteilung wird der Einfluss der Bildungsforschung auf bildungspolitische Entscheidungen bisher eher gering eingeschätzt: Die Bildungspolitik hat die Aufgabe, durch staatliches Handeln eine möglichst optimale Ausgestaltung des Bildungssystems zu erreichen und dabei unterschiedliche, zum Teil konfligierende gesellschaftliche Interessen zu berücksichtigen. Die bildungspolitischen Akteure stehen stets unter Handlungsdruck, der kontinuierlich auf die Organisation einer öffentlichen Befürwortung ihrer Aktivitäten abzielt (vgl.

Tillmann 1991; Terhart 2001). Demgegenüber ist die sozialwissenschaftliche Forschung – und damit auch die Teildisziplin der Bildungsökonomie – auf die Produktion von Wissen und Erkenntnissen ausgerichtet und dabei weitestgehend selbstbestimmt (vgl. Tillmann u.a. 2008)².

In den letzten Jahren hat sich – insbesondere im Zuge des gestiegenen öffentlichen Interesses an Fragen der Bildung und der Qualitätsverbesserung im Bildungsbereich als Folge der internationalen Schülerleistungsvergleichsstudien TIMSS und PISA – der Handlungsdruck auf die Bildungspolitik in Deutschland deutlich erhöht (vgl. Tillmann u.a., 2005³). Dies konstatiert auch der hier zu besprechende Herausgeberband – und erkennt darin eine Chance für eine neuerliche Annäherung der ‚Lager‘ Bildungspolitik und Bildungsforschung. Die Bereitschaft der politischen Akteure (die in dem Band bedauerlicherweise nicht näher spezifiziert werden) zur Nachfrage wissenschaftlicher Expertise sei in der jüngeren Vergangenheit gewachsen, und zwar „aus einem ernsthaften ‚kognitiven Vergewisserungsbedürfnis‘ ..., einem Interesse an ‚evidenzbasiertem Steuerungshandeln‘“ (S. 5) heraus. Die Bildungsökonomie als Teilgebiet der Bildungsforschung könne hierzu einen Beitrag liefern. Zu diesem Zweck vereinigt das Buch eine Reihe von Beiträgen, die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auf den Jahrestagungen des Bildungsökonomischen Ausschusses im Verein für Socialpolitik

- 1 Roeder, P.M. (1983): Bildungsreform und Bildungsforschung. In: Z.f.P., 18. Beiheft, S. 81–96; Kötter, L. (1988): Empirische Erkenntnis und bildungspolitische Entscheidung. In: Z.f.P., 34. Jg., H. 5, S. 657–671; Tillmann, K.-J. (1991): Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase. In: Z.f.P., 37. Jg., H. 6, S. 955–974; Terhart, E. (2001): Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit: eine systematische Annäherung. In: Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (Hrsg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen, S. 17–32.
- 2 Tillmann, K.-J./Dedering, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis – Eine empirische Fallstudie in vier Bundesländern. (i. Vorb.).
- 3 Tillmann, K.-J./Dedering, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2005): Steuerungsanspruch und Legitimationsgefährdung: Der ministerielle Umgang mit den Ergebnissen der PISA-Studie. Unveröffentlichter Zwischenbericht für die DFG. Bielefeld. Vgl. auch Tillmann u.a. 2008.

in den Jahren 2004 (Frankfurt) und 2005 (Nürnberg) gehalten wurden. Im Hinblick auf die Adressaten der Beiträge ist zwischen den Tagungen und der Publikation ganz offensichtlich eine Akzentverschiebung vorgenommen worden, handelt es sich bei dem oben genannten Verein doch um ein Fachgremium, dem in erster Linie namhafte Experten aus der Wissenschaft angehören (vgl. Verein für Socialpolitik 2007)⁴. Umso interessanter wird sein, wie die im Titel des Buches antizipierte Bezugnahme auf die bildungspolitische Ebene im Endeffekt gestaltet wird.

Der Band enthält insgesamt neun Beiträge, deren Auswahl sich – so heißt es im Vorwort des Herausgebers – an „politischen Relevanzkriterien“ orientiert habe. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass für den Leser aus Gründen der Nachvollziehbarkeit eine Begründung der Auswahl der Relevanzkriterien wünschenswert gewesen wäre. Thematisch lassen sich je vier Aufsätze dem Schul- bzw. Hochschulbereich und dem Bereich der beruflichen Weiterbildung zuordnen. Ein weiterer Aufsatz widmet sich der Rolle der Arbeitsverwaltung an der ‚zweiten Schwelle‘ – beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem.

Die Beiträge, die im *Schul- bzw. Hochschulbereich* anzusiedeln sind, basieren alle auf empirischen Studien, die teilweise unter Beteiligung der Autoren durchgeführt worden sind. Zwei von ihnen beleuchten den Aspekt der Chancengleichheit im Schulsystem und richten das Augenmerk dadurch auf den in der Praxis vorfindbaren Status quo: Gabriela Schütz und Ludger Wößmann untersuchen die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sozialschichten und identifizieren Bedingungsfaktoren für die landesspezifischen Variationen im Ausmaß der Chancengleichheit, während Philippe Mahler und Rainer Winkelmann das Ausmaß und die Ursachen einer Benachteiligung von Kindern Alleinerziehender bei Bildungsgangentscheidungen analysieren. Die beiden anderen Aufsätze rekurren auf die

Ebene von Wirksamkeit, indem sie die Effektivität zweier Strategien zur Qualitätsverbesserung überprüfen: Der Beitrag von Manfred Weiß und Corinna Preuschhoff beschäftigt sich mit privaten Bildungsangeboten im Schulbereich, und der Beitrag von Andrea Schenker-Wicki und Mark Hürlimann bezieht sich auf die Autonomie im Hochschulbereich.

Die Beiträge, die dem Bereich der *beruflichen Weiterbildung* angehören, haben in drei Fällen empirische Untersuchungen zur Grundlage. In einem Fall stellt eine empirische Beobachtung hingegen den Ausgangspunkt für eine theoretische Betrachtung dar. Renate Neubäumer entwickelt ein geschlossenes theoretisches Konzept zur Erklärung betriebspezifischen Weiterbildungsverhaltens und Lutz Bellmann und Ute Leber identifizieren Ursachen für die Unterschiede im Weiterbildungsangebot von klein- und mittelständischen Betrieben einerseits sowie Großbetrieben andererseits. Im Mittelpunkt der Untersuchung von Hendrik Jürges und Kerstin Schneider steht demgegenüber der Zusammenhang von beruflicher Weiterbildung und Lohneffekten. Günter Fandel, Jörn Bartels und Christine von Prümmer setzen sich mit dem Karriere- und Einkommenseffekt berufsbegleitender akademischer Weiterbildung auseinander.

Der Beitrag, der sich der *Rolle der Arbeitsverwaltung* an der ‚zweiten Schwelle‘ widmet, gibt – mit dem Ziel einer „Deskription der Fakten“ (S. 188) – einen Überblick über die Aktivitäten der Bundesagentur für Arbeit im Bereich von Bildung und Ausbildung. Die Autoren Jutta Allmendinger, Christian Ebner und Martin Schludi liefern Erklärungen für erkennbare Veränderungen in der Maßnahmepraxis der Einrichtung, die einen Einfluss auf die spezifische Situation bildungsarmer Jugendlicher haben kann.

Im Hinblick auf ihre strukturelle Klarheit, die methodische und inhaltliche Transparenz sowie die Verständlichkeit der Darstellung zeichnen sich alle Texte durch ein hohes Niveau aus. Die Einzelbeiträge folgen einer klaren Struktur, die sich – wenngleich mit leichten Variationen – beitragsübergreifend wiederfindet und dem Leser eine gewisse Orientierung bietet. In allen Aufsätzen wird der Leser zunächst knapp in die entsprechende

4 Verein für Socialpolitik (2007): www.socialpolitik.org/vfs.php?mode=start

Thematik eingeführt und über die jeweils zu Grunde liegende Fragestellung informiert. Er erhält darüber hinaus einen Überblick über den Aufbau der nachfolgenden Ausführungen. Alle Beiträge beinhalten eine detaillierte und gut nachvollziehbare Darstellung der jeweils verwendeten Datenbasis und des – zum Teil recht komplexen – methodischen Vorgehens. Die präsentierten Ergebnisse werden vielfach in Tabellen gebündelt oder in Diagrammen veranschaulicht und abschließend noch einmal pointiert zusammengefasst. Die hier zum Ausdruck kommende hohe Qualität der Beiträge ist wahrscheinlich (auch) auf den Einsatz und die Rückmeldung von anonymen Gutachtern zurückzuführen; jedenfalls finden sich an zwei Stellen Hinweise hierauf.

In Bezug auf die Brisanz der präsentierten Ergebnisse kann festgehalten werden, dass die Erkenntnisse zwar nicht in jedem Fall als bahnbrechend neu gelten können, aber dennoch – u.a. aufgrund vertiefender (Sekundär-) Analysen bereits existierender Datensätze (wie PISA-E oder das SOEP [Sozio-oekonomisches Panel]) oder einer Einbeziehung größerer Datensätze bzw. längerer Datenreihen – wichtige Informationen zu einem breiten Spektrum von Aspekten der Bildungsökonomie liefern, die für bildungspolitisch Handelnde anschlussfähig sind. Für den Schul- und Hochschulbereich sei hier exemplarisch auf den Befund der international vergleichenden Analyse von Gabriela Schütz und Ludger Wößmann verwiesen, dass sich eine spätere Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen des Sekundarbereichs positiv auf eine Angleichung von sozial bedingter Benachteiligung im Schulsystem auswirken kann (vgl. S. 34f.). Für den Bereich der beruflichen Weiterbildung sei beispielhaft auf das Ergebnis von Hendrik Jürges und Kerstin Schneider abgehoben, nach dem die Korrelation zwischen Löhnen und Fortbildung vorsichtig zu interpretieren sei und die Gleichung „Berufliche Fortbildung = höhere Produktivität = höherer Lohn für Arbeitnehmer in Deutschland“ nicht zweifelsfrei gelte (vgl. S. 147).

Insgesamt schafft es das Buch, seinen Adressaten einen Fundus ganz unterschiedlicher empirischer Ergebnisse zur Verfügung zu stel-

len und damit eine Wissensbasis zu schaffen, die dem eingangs proklamierten Bedürfnis der politischen Akteure nach kognitiver Vergewisserung auf jeden Fall entgegen kommen dürfte.

In Anbetracht der Tatsache, dass die Bildungspolitik als konstituierender Begriff im Titel des Bandes erscheint, könnte der Leser nun aber darüber hinausgehend die Erwartung hegen, dass ein deutlicher Bezug dieses bereitgestellten Wissens zur bildungspolitischen Ebene hergestellt wird. Die Autoren der Beiträge – wie auch der Herausgeber selbst – bleiben hier allerdings eher verhalten. Zwar beenden einige Autoren ihre Ausführungen mit einer pointierten Zusammenfassung der zuvor detailliert dargestellten Befunde, wie etwa Philippe Mahler und Rainer Winkelmann in ihrem Beitrag zur Benachteiligung von Kindern Alleinerziehender bei Bildungsentscheidungen, Hendrik Jürges und Kerstin Schneider in ihrem Artikel zum Zusammenhang von Weiterbildungsangeboten und Lohnwirkungen oder Günter Fandel, Jörn Bartels und Christine von Prümmer in ihrem Aufsatz zu den Karriere- und Einkommenseffekten der akademischen Weiterbildung. Auch beziehen andere Autoren abschließend eine bestimmte Position; Manfred Weiß und Corinna Preuschhoff z.B. schätzen in ihrem Beitrag zur Effektivität von Privatschulangeboten den Ausbau privater Bildungsangebote in Anbetracht der Befunde ihrer empirischen Studie als eine „wenig aussichtsreiche Strategie zur Bewältigung der Schulmisere“ (S. 69) ein und Andrea Schenker-Wicki und Mark Hürlimann konstatieren in ihrem Artikel zur Wirksamkeit größerer Autonomiezuweisungen im Hochschulbereich, dass leistungsorientierte Finanzierung – wenngleich sie ihren Ergebnissen zufolge keine größeren Veränderungen bedingt habe – der input-orientierten Finanzierung im Universitätsbereich vorzuziehen sei, „da nicht in erster Linie von Besitzstandsgarantien, sondern von Zielsetzungen ausgegangen“ (S. 89) werde, die erreicht werden sollen. Empfehlungen oder gar Anleitungen für Maßnahmen der Steuerung des Bildungssystems durch die angesprochenen politischen Akteure bleiben in den meisten Beiträgen aber aus. Am weitesten geht hier noch der Beitrag

von Gabriela Schütz und Ludger Wößmann, in dem die Autoren die Empfehlung eines Sachverständigenrates zum Ausbau eines kostenlosen, aber verpflichtenden Förder- und Betreuungsangebots im Vorschulbereich „durchaus ... begrüßen“ (S. 35). Ferner hebt sich der Beitrag von Lutz Bellmann und Ute Leber in dieser Hinsicht von den meisten anderen Artikeln ab, da in ihm vor dem Hintergrund von „good practice“-Beispielen aus dem Ausland (wenngleich sehr knapp) Ansätze für eine gezielte Erhöhung der Weiterbildungsbeziehung im klein- und mittelbetrieblichen Segment formuliert werden (vgl. S. 128).

Zu klären bleibt damit die Frage, welche Rolle die Bildungsforschung einnehmen sollte bzw. müsste, um tatsächlich politische Veränderungen hervorzurufen und einen Beitrag zu dem – ebenfalls im Vorwort postulierten – Interesse der Bildungspolitik an „evidenzbasiertem Steuerungshandeln“ zu liefern.

Dr. Kathrin Dederling
 Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)
 Universität Dortmund
 Vogelpothsweg 78
 44227 Dortmund
 E-Mail: dedering@ifs.uni-dortmund.de

Brigitte Kottmann: *Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006. 366 S., 32,- EUR.

Mit der zunehmenden öffentlichen Wahrnehmung der Ergebnisse internationaler Leistungsstudien dürfte bekannt sein, dass das deutsche Bildungswesen, statt Benachteiligungen aufgrund von sozialer Herkunft erfolgreich zu kompensieren, diese verstärkt, sogar weitaus mehr als in anderen europäischen Ländern. Doch gab es in diesen vielfältigen Analysen und in den Reportagen darüber hinaus einen Bereich, der weiterhin in einem gewissen „Schonraum“ des Paternalismus verharrt: Das weltweit nahezu einzigartig differenzierte deutsche Sonderschulwesen. Nun hat im Winter 2007 Vernor Muñoz, der Sonderberichterstatte der Vereinten Nationen für das

Recht auf Bildung, mit hilfreich nüchternem Blick von außen die Unhinterfragbarkeit dieser Schulform aufgehoben. Die überwiegend defensiven Reaktionen auf seinen Bericht lassen die herrschenden Interessen erkennen, die sich gegen jegliche Analyse wehren, die die Notwendigkeit *struktureller* Veränderung im Bildungswesen zur Realisierung einer demokratischen Schule für alle darstellen.

Vielfach wurde argumentiert, dass solche internationalen Vergleiche die historische Entwicklung und die regionalen Besonderheiten des deutschen Bildungswesens nicht adäquat wiedergeben können. Deshalb wäre auf die Ergebnisse hiesiger Bildungsforschung zu verweisen, die eine Innensicht der komplexen Realität schulischer Benachteiligung und Behinderung in Deutschland bietet. Leider sind empirische Analysen, die dieses Thema behandeln, ziemlich rar. Noch seltener sind Studien, die Erklärungen dieser komplexen Phänomene liefern. Einen solchen wichtigen Beitrag zur empirischen Bildungsforschung präsentiert Brigitte Kottmann mit ihrer Studie *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung.* Die Studie besitzt eine weit über die Grenzen der (Sonder-)Pädagogik weisende Relevanz, denn sowohl in der Bildungsforschung als auch in der Bildungspolitik stellt die sonderpädagogische Förderung ein bisher stark vernachlässigtes Thema dar. Die Autorin arbeitet das Thema nicht nur historisch auf, sondern liefert aktuelle Einblicke in die Logik der Selektion im deutschen Bildungswesen. Die Eigendynamik des Überweisungsverfahrens an der Schnittstelle zwischen Segregation und Integration wird anhand einer Erhebung sämtlicher Überweisungsgutachten der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Sprechen sowie emotionale und soziale Entwicklung eines nordrhein-westfälischen Schulamtsbezirks eingehend analysiert. Anstatt den Blick auf die aufnehmende Schulform zu richten, untersucht die Autorin den Beitrag der Institution, welche die meisten SchülerInnen überhaupt erst als förderbedürftig deklariert, nämlich die Grundschule. Um diese Angebotsseite eingehend zu beleuchten, unterzieht sie die zeitaufwändigen und kostspieligen Feststellungsver-

fahren einer intensiven kritischen Überprüfung.

Die Bedeutung der vorliegenden Studie kann am besten eingeschätzt werden, wenn man folgende Tatsachen berücksichtigt: Erstens ist die Gruppe der Kinder und Jugendlichen, die sonderpädagogische Förderung erhalten, seit der Wiedervereinigung um mehr als ein Drittel gewachsen. Zweitens sind – trotz rhetorischer und rechtlicher Bekundungen – die Integrationsraten dieser Schülergruppe, wenn überhaupt, nur wenig gestiegen. Drittens sind Jungen, Kinder aus ärmeren Verhältnissen und SchülerInnen mit Migrationshintergrund, an Sonderschulen weiterhin deutlich überrepräsentiert.

Kottmann präsentiert eine hervorragend strukturierte und zugleich spannend zu lesende Analyse des wohl gravierendsten Selektionsverfahrens einer Bildungskarriere: Die Überweisung an eine Sonderschule. Den dabei wirkenden Mechanismus der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten und sozialen Benachteiligungen untersucht die Autorin unter Anwendung einer gelungenen Methodentriangulation sowohl quantitativ als auch qualitativ. Sie fasst die deutschsprachige Literatur zum Überweisungsverfahren zusammen, um die Grundlage und Relevanz ihres Beitrags vorzubereiten, wobei sie die sozialen Förderschwerpunkte und die kumulative Bildungsbenachteiligung ins Zentrum ihrer Betrachtungen stellt. Bei der Konzeption der empirischen Studie wird in zwei Schritten vorgegangen. Zunächst wird eine quantitative Auswertung der Daten anhand von Häufigkeitsauszählungen vorgenommen und eine Clusteranalyse durchgeführt, um die Grenzen der wesentlichen Gruppierungen innerhalb dieser heterogenen Förderschwerpunkten ausfindig zu machen. Darauf aufbauend folgt eine detaillierte Inhaltsanalyse der Gutachtentexte, um die Einzelfälle verständlich zu machen und die komplexen Entscheidungsprozesse zu rekonstruieren.

Es ist leider nicht möglich, an dieser Stelle die vielfältigen und bedeutenden Ergebnisse dieser Studie umfassend darzustellen. Hier sollen aber einige zentrale Befunde über die außerordentliche Bedeutung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs für die Bildungspfade von Kin-

dern vorgestellt werden. Bei dem Überweisungsverfahren handelt es sich auf der Schulebene um die Lösung des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas, bei dem die positiven und negativen Konsequenzen der Klassifizierung abzuwägen sind. Wie in der Bildungs- und Sozialpolitik üblich, muss die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen durch eine Umverteilungsinstanz legitimiert werden. Dieser Prozess geht jedoch häufig mit der Stigmatisierung der Bedürftigen einher. Die zusätzlichen Ressourcen werden in Deutschland immer noch vorwiegend in einer separaten Schulform angeboten und nicht, wie in den meisten anderen hoch entwickelten Demokratien, überwiegend in der Regelschule. Wie die Autorin resümiert, ist dieser Umstand der restaurativen Sonderpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg anzulasten. Weiter belegt Kottmann, dass trotz eines reformierten, „dialogischen“ Verfahrens zwischen Grundschule, Sonderschule, klinischen Experten und Eltern die Mehrheit der Sonderschulüberweisungen „lernbehinderter“ SchülerInnen gegen den Willen der Erziehungsberechtigten erfolgt. Als Konsequenz dieses von professionellen Interessen dominierten Prozesses werden unter den klassifizierten Schülern insbesondere die stark benachteiligten Kinder früher an eine Sonderschule überwiesen. Dabei ist der wesentliche Schritt die Identifizierung der Kinder durch ihre GrundschullehrerInnen, denn Gutachten stellen einen besonderen Förderbedarf in fast allen Fällen fest. Gerade im gegliederten Bildungswesen werden diese Entscheidungen nur sehr selten revidiert; mit Ausnahme des Förderschwerpunkts Sprache ist eine Rückschulung kaum möglich.

Die Auswertung der schriftlichen Belege der professionellen Sichtweisen und Aushandlungsprozesse deckt den gewaltigen Ermessensspielraum der beteiligten Gutachter auf und macht die Hilflosigkeit der Eltern (der betroffenen Kinder) gegen den strukturellen Zwang einer Sonderbeschulung evident. Einerseits bestätigen die Gutachten immer wieder die zentrale Bedeutung von Sprache als Lernmittel und Ziel zugleich. Andererseits verdeutlicht die Studie, dass die große Chance des Verfahrens, nämlich inhaltliche Lernziele für das individuelle Kind zu definieren, leider

zu oft ungenutzt bleibt. Damit wird die Möglichkeit eines verbesserten Unterrichts innerhalb der Regelschule verhindert. Durch ihre Analyse der Gutachten unterstreicht Kottmann, dass die behauptete „Ergebnisoffenheit“ nicht – der bestehenden Schulstrukturen sowie der Finanzierungsvorbehalte wegen, die das Recht auf schulische Integration untergraben. Da im Verfahren die professionellen Sichtweisen und Interessen der SonderschullehrerInnen dominieren, werden die Bedingungen der Grundschule sowie die Kompetenzen der dortigen LehrerInnen angezweifelt, diese Kinder zu unterrichten. Und dies obwohl doch gerade die Grundschule als Schule für alle konzipiert ist. Hier drängt sich die Frage auf, warum es so schwer ist, die Ressourcen der Förderschulen in die oft erfolgreich integrativ oder gar inklusiv arbeitenden Grundschulen umzuschichten. Einerseits wird die äußerst erfolgreiche, über einhundertjährige Professionspolitik der Sonderschullehrerschaft dafür verantwortlich gezeichnet. Andererseits verdeutlicht diese Studie den Beitrag des weit verbreiteten Glaubens an das Primat der „homogenen“ Lerngruppe (wenn solche überhaupt existieren). In der Analyse werden die Zuschreibungsprozesse der beteiligten Gatekeeper klar herausgestellt, die für die Konstruktion von Förderbedürftigkeit an der Schwelle zwischen Regel- und Sonderschule verantwortlich sind. Auch die negativen Effekte anderer Selektionsmechanismen wie die Zurückstufung und die Klassenwiederholung werden hier aufgezeigt. Bereits die institutionalisierten kulturellen und strukturellen Grenzen zwischen Sonder- und Allgemeiner Pädagogik beeinflussen maßgeblich das Handeln dieser Akteure und führen zu institutioneller Diskriminierung, entgegen dem guten Willen und den professionellen Kompetenzen der Gutachter.

Somit liefert diese Studie tief greifende Einblicke in dieses schriftlich festgehaltene Selektionsverfahren, durch das die Größe sowie die Komposition der Gruppe bestimmt sowie die soziale Herkunft und schulischen Erfahrungen bewertet werden. Allerdings wirft die Lektüre die Frage auf, ob nur diese „sozialen“ Förderschwerpunkte eine solch große Variabilität bei der Interpretation aufweisen. Wie un-

terscheidet sich die soziale Konstruktion einer so genannten Lernbehinderung von den Kategorien, die eher auf Zuschreibungen körperlicher Differenzen beruhen? Der in der Studie verwendete Ansatz sollte unbedingt auf andere Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgeweitet werden. Und um die bleibenden Fragen der Auswirkungen der sonderpädagogischen Förderung im Lebensverlauf zu beantworten, sind Längsschnittstudien durchzuführen, z.B. indem diese wachsende Gruppe in den geplanten Nationalen Bildungspanel einbezogen wird. Nationale Bildungsberichte sollten sonderpädagogische Förderraten an Regelschulen und Sonderschulbesuchsquoten differenzierter ausweisen, gerade um die Benachteiligung von armen Kindern und von Jugendlichen mit Migrationshintergrund besser abzubilden. Auch biografische Analysen der beteiligten SchülerInnen sind unabdingbar, um die Konsequenzen der Identitätsentwicklung und des Selbstkonzeptes in unterschiedlichen Schulformen und Unterstützungen aus der Perspektive der Betroffenen zu erforschen.

Auch wenn im Ausblick der Studie die Alternativen der Klassifizierung etwas zu kurz kommen (abgesehen von innovativer, inklusiver Lehrerbildung), schafft Brigitte Kottmanns empirische Prüfung der Selektionsprozesse im deutschen Bildungswesen einem neuen Standard der Verbindung quantitativer und qualitativer Zugänge in den Erziehungswissenschaften. Diese Studie belegt eindrucksvoll, wie die aktuelle Selektion in die Sonderschule als Teil eines kontinuierlichen deutschen Sonderwegs gegen das Prinzip der Chancengleichheit und gegen das Menschenrecht auf Teilhabe verstößt – trotz dem seit 1994 im Grundgesetz verankerten Prinzip *„Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“*.

Dr. Justin J.W. Powell
 Institut für Soziologie
 Georg-August-Universität Göttingen
 Platz der Göttinger Sieben 3, 37073 Göttingen
 E-Mail: jpowell@uni-goettingen.de

Rosarii Griffin (Hrsg.): *Education in the Muslim World: Different Perspectives*. Oxford: Symposium Books 2006. 344 Seiten, 78,60 EUR.

Der aus einer Tagung hervorgegangene Sammelband behandelt eine Thematik, die in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft noch wenig bekannt sein dürfte. Der Modus ist vergleichend. Die im Titel angesprochenen Perspektiven bestehen darin, dass 14 Autorinnen und Autoren Fallstudien vorlegen über zumeist nationale Diskurse und Strategien der Verknüpfung (oder nicht) von muslimischem Gedankengut und Glaubenssätzen mit dem offiziellen Bildungsangebot sowie mit der proklamierten und praktizierten Erziehung und Sozialisation. Die Verschiedenheit der Perspektiven äußert sich auch darin, dass die Autorinnen in ungleicher Weise Teil der Kulturen sind, die sie beschreiben und analysieren (emic und etic Perspektive).

Wie die Herausgeberin Rosarii Griffin (Cork) in ihrer Einleitung feststellt, haben die Ereignisse von „9/11“ viele politische Problemfelder überschattet und andere offengelegt und in einer Art „negativer Renaissance“ grundsätzliche Fragen aktueller denn je werden lassen: die Wertediskussion, die Frage nach den Ursachen von beobachtbaren und möglichen Wertekonflikten zwischen der westlichen und der muslimischen Welt und somit auch die Frage nach den Bildungs- und Erziehungsidealen, die die jeweiligen Werte- und Normensysteme leiten und zu reproduzieren helfen. Wie die Herausgeberin feststellt, ist das Thema der Bildung und Erziehung in der muslimischen Welt in der englischsprachigen, westlichen Literatur unterrepräsentiert, weshalb das Erscheinen des Sammelbandes dazu beiträgt, eine Lücke zu schließen. Ziel des Buches ist es nicht, die ganze Weite und Komplexität der muslimischen Welt abzudecken. Vielmehr soll in einer exemplarischen, aber auch eklektischen Auswahl von Fallstudien gezeigt werden, dass Bildung und Erziehung in der muslimischen Welt ein heterogenes System bildet, was sich im Stellenwert des Islam in den Einrichtungen der formellen sowie auch in der informellen Bildung niederschlägt. Der erste Beitrag (Singh) beleuchtet die Beziehungen zwischen dem Islam und dem Westen in

der Politik und der intellektuellen Blüte (sinn-gemäße Übertragung des Originals *awakening*) im Mittelalter. Der Autor zeigt, dass Islam und Christentum Jahrhunderte lang sich nebeneinander – also keineswegs immer konfliktreich - entwickelt haben und einander beeinflussten, obwohl „serious attitudinal differences“ nicht zu übersehen waren und sind. Die Beiträge von Shaw (Golfstaaten und Saudi Arabien), Mazawi (Saudi Arabien), Niyozov (Tadjikistan), Demirel (Türkei), Levers (Iran), Brock/Dada/Jatta (Westafrika), Oh/Roberts (palästinensische Flüchtlinge im Libanon), Galloway (Bosnien & Herzegowina), Ayala Milligan (Südliche Philippinen), Bahia (Afghanistan), Mina (Ägypten) beschreiben und analysieren die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und die oft auftretende Kluft zwischen Bildungsanspruch und Realität in geographischen Regionen, von denen einige erst vor kurzem Situationen des Kriegs und des Bürgerkriegs hinter sich lassen konnten. Die spezifische Problematik der Flüchtlinge nimmt dabei eine besondere Stellung ein; Genderaspekte werden in einigen Beiträgen ausdrücklich angesprochen und analysiert.

Die Lektüre dieser national oder regional basierten, an einander gereihten Fallstudien (ein Vergleich im methodisch strengen Sinne ist es nicht, da jede Studie nach eigenen Kriterien aufgestellt wurde) zeigt, dass selbst innerhalb dieser kleinen Auswahl, die sich immerhin über drei Kontinente erstreckt, die Spannweite enorm ist. *Education in the Muslim World* kann bedeuten: strikte Trennung von Staat und Religion (Türkei) und deshalb laizistische formelle Bildung; oder Gottesstaat (Iran) und somit von den Autoritäten des Islam extrem kontrollierte Bildung; explizit unterschiedliche Bildungschancen und -wege für Frauen und Männer (Saudi Arabien) oder betont progressive Bildungsprogramme, in denen beide Geschlechter gleiche Chancen erhalten sollen (Ägypten). Die Übernahme und Verarbeitung westlicher Ideen und struktureller Modelle (Ägypten, Türkei) oder die ostentative Ablehnung derselben, die Überlagerung und Vermischung sowjetisch-sozialistischer Strukturen und islamischer Traditionen sowie westlicher Innovationen sind weitere Phänomene, die zeigen, welche Komplexitäten die

zeitgeschichtliche, vergleichende Betrachtung aufdeckt.

Ein Kapitel (Serra Kirdar) ist der Entwicklung der Frauenbildung in der arabischen Welt gewidmet. Wie die Autorin es formuliert, gibt es nicht „die arabische Frau“, sondern große Disparitäten in der arabischen Welt, wobei Frauen generell diskriminiert seien. Die Unterschiede und die Ungleichheit resultieren – so die Verfasserin – weniger aus Kultur, Religion und Entwicklungsniveau, sondern eher aus der Politik, die eine jeweilige Regierung verkündet oder macht (S. 193). Nicht anders (aber viel intensiver) als im Westen sei der heimliche Lehrplan wirksam – und zugleich ein kaum unterforschtes Feld.

Eine nochmals andere Perspektive nimmt das Kapitel von Doyle mit dem Titel *Educational Equality, Religion and the Education of Muslim Pupils: a comparative study of France and England* ein. Die Behandlung von muslimischen Anliegen in den Bildungssystemen der Einwanderungsländer ist nicht erst seit „9/11“ ein Thema für die westlichen Erziehungswissenschaften und Bildungspolitiken. In dieser Fallstudie wird gut gezeigt, wie das nationale Selbstverständnis des französischen und des britischen Bildungssystems vor dem Hintergrund der eigenen Geschichte und der jeweiligen Migrations- und Integrationspolitik völlig unterschiedliche Strategien der Behandlung von religiösen Gruppen oder von Individuen, die religiöse Rechte einklagen, erzeugt. In Frankreich ist es ein fast kompromissloser Universalismus – religiöse Symbole und Praktiken gehören (de facto mit einigen Ausnahmen) nicht in die Räume der öffentlichen Bildungsinstitutionen –; fast kompromisslos deshalb, weil die Aufmerksamkeit offenbar vor allem oder nur islamischen Zeichen zugeordnet scheint. Im Vereinigten Königreich ist es eine partikularistische, kommunitaristische Philosophie und Politik, die zu einer pragmatischen Inklusion führt. Diese in sich vergleichende Fallstudie hilft zu verstehen, wie der Islam in unserer Mitte – im Westen – im Bildungsalltag die öffentlichen Institutionen und jeden Einzelnen zwingt, sich mit dem „Anderen“ auseinander zu setzen und praktikable, für alle annehmbare Formen der Kommunikation zu suchen. Der anglo-französische Vergleich

zeigt, dass weder eine universalistische (F) noch eine partikularistische (UK) Politik das Problem der Integration von Minderheiten vollkommen zufriedenstellend lösen kann – sei es durch Anerkennung der Differenz oder durch Ignorieren derselben –, gibt es doch in beiden Fällen ungeachtet aller offiziellen Bemühungen nicht zu übersehende Phänomene der Marginalisierung und der Gewalt.

Der Sammelband ist überaus informativ, die Beiträge von unterschiedlichem wissenschaftlichem Anspruch und von ungleichem Ausmaß an kritischer Distanzierung. Für den nicht islamkundigen Teil der Leserschaft ist es oft nicht einfach, die Aussagen angemessen einzuordnen und stets wird der eigene kulturelle und gegebenenfalls religiöse Standpunkt für das eigene Verständnis prägend sein. Das auch für Lehrveranstaltungen (höherer Semester) geeignete Buch ermöglicht sachliche Information, die in einer Zeit der oft verbitterten und meist uninformatierten ideologischen Gegenüberstellung („clash of cultures“) nützlich und wohlthuend ist. Einblicke in die zeithistorischen Hintergründe erleichtern das Verständnis der Spannung zwischen konservativer Tradition und Anpassung von Bildung und Erziehung an ökonomische, technologische und politische Veränderungen. Dies trägt zu einer Relativierung westlicher Standpunkte und Stereotype über islamische Erziehungsideale und über den nicht einfachen Dialog zwischen westlichen Lebensweisen und islamischen Ansprüchen der Anerkennung gegenüber westlichen Institutionen bei. Unausgesprochen bleiben viele Fragen – nicht zuletzt die unbequeme Frage nach den Strategien islamisch geprägter Institutionen gegenüber allfälligen Anerkennungsansprüchen der „Anderen“, die sich in den jeweiligen Ländern als Minderheiten positionieren.

Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda
Universität zu Köln,
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut II: Vergleichende Bildungsforschung
und Sozialwissenschaften
Albertus Magnus Platz, D – 50923 Köln,
E-Mail:
cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de

Werner Korthaase/Sigurd Hauff/Andreas Fritsch (Hrsg.) (u. Mitarb. v. B. Motel, J. Beer, P. Devlin, J. Benes, H.-H. Schröter): *Comenius und der Weltfriede/Comenius and World Peace*. Berlin: Deutsche Comenius-Gesellschaft Berlin 2005. 992 S., 60,- EUR.

Seit das Hauptwerk des Comenius „*De rerum emendatione consultatio catholica*“ in den Dreißigerjahren in der Bibliothek der Franckeschen Stiftungen aufgefunden und schließlich 1967 allgemein zugänglich geworden ist, ist noch deutlicher, als es schon vorher war, erkennbar geworden, in welchen Zusammenhang seine Pädagogik zu stellen ist. Sie steht in dem siebenteiligen Werk zwischen den drei ersten Teilen der pansophischen Begründung einer wohlgeordneten Welt und den drei letzten Teilen der Heraufführung einer künftig befriedeten Welt, gewissermaßen als vermittelnde Mitte zwischen theologisch-philosophischer Reflexion und politisch-geschichtlicher Praxis.

Ohne Erziehung der Individuen kein umfassender Frieden, aber ohne ein umfassendes Verständnis von Gott, Natur und Menschenwelt auch keine Erziehung als Auftakt zur Wiederherstellung der ursprünglichen, von Gott gestifteten Schöpfungsordnung, keine *emendatio* als Heilung und Befreiung der gegenwärtig deformierten Welt von ihren Defekten, Wirrnissen und Übeln.

Größer, um nicht zu sagen: feierlicher kann von den Aufgaben und Möglichkeiten der Erziehung kaum gedacht werden. Wenn es noch einer Bestätigung bedurft hätte, die „Allgemeine Beratung“ zeigt, dass der Theologe und Philosoph, der Politikberater und Bischof der böhmischen Brüdergemeinde nicht nur nebenher auch noch Pädagoge und Didaktiker, Schulbuchautor und Sprachtheoretiker war, sondern dass sein Denken und Wirken durchgängig pädagogisch, in seinem Sinne „panpädagogisch“ unter der Leitidee des Friedens gewesen und von daher zu verstehen ist.

Dieser Aufgabe ist der Band gewidmet, der die Beiträge der internationalen Konferenz der Deutschen Comenius-Gesellschaft von 2001 unter dem Titel „Comenius und der Weltfriede“ vereint, wohlfeil ausgestattet und ergänzt um einige ältere, repräsentative Aufsätze zur

Comenius-Forschung. Es sind mehr als 50 Historiker und Philosophen, Theologen und Rechtstheoretiker aus dem In- und Ausland, die hier zu Wort kommen; in dieser Fülle und Breite selbst schon ein Zeugnis der allumfassenden Vielfalt und anhaltenden Aktualität des comenianischen Lebenswerks. Gewidmet ist der Band der UNESCO, die man wohl als die legitime Erbin und Hüterin des Friedens- und Erziehungsgedankens betrachten darf.

Im Einzelnen sind es 17 Gesichtspunkte, nach denen diese Fülle geordnet ist: Sie reichen von den „Aktuellen Bezügen“ über historische Analysen und „philosophische und staatstheoretische Einordnungen“ bis zu einzelnen Aspekten des „gewaltlosen Weges“, einer „Weltsprache“, dem „Schicksal des Comenius“ und seinen „politischen und sozialen Zielen“, von historischen Erinnerungen und Betrachtungen bis zu seinem „heutigen Weiterwirken“, von einer „Theologie des Friedens“ bis zu dem nicht unproblematischen Zusammenhang von „Utopie und Realität“. Und natürlich darf auch die uns hier interessierende Pädagogik nicht fehlen. Sie ist mit neun Beiträgen renommierter Erziehungswissenschaftler und weiteren drei Statements zum Thema der „Erziehung zum Frieden“ vertreten.

Es sind unterschiedliche Anschlusspunkte, die dabei zur Geltung kommen. Andreas Flitner demonstriert am Beispiel der „Wolfskinder“ die grundlegende „Erziehungsbedürftigkeit des Menschen“ (S. 695ff.): „Der Mensch muss es lernen, Mensch zu werden“ (S. 698); Hanna-Renate Laurien nimmt die „Erziehung zur Menschlichkeit nach der *Didactica magna* (...)“ auf (S. 700ff.) und findet bei Comenius hilfreiche Hinweise zu den Themen „Jugendschutz“ (S. 704) und „Eliteförderung“ (S. 705), zur Achtung vor dem Lehrerstand (S. 706) und zu dem Problem des Nutzen-Kalküls in der Erziehung (S. 707f.). Walter Eykmann referiert die „Comenianische Idee des Friedens und der Friedenserziehung im *Angelus Pacis*“ (S. 710), ebenso wie Herrmann Röhrs die „Friedensidee“ als „substanzielle Mitte seines Werkes“ ausweist (S. 747ff.), während Franz Pöggeler die „globalen Perspektiven der Friedenslehre von J.A. Comenius und Friedrich Wilhelm Foerster“ herausstellt (S. 761ff.). Gegenüber diesen eher referierenden und

punktuell aktualisierenden Beiträgen wendet sich Karl Ernst Nipkow der zentralen Frage zu, welche Chancen eine realistische Friedenserziehung hat, und findet die Antwort darin, dass die Erziehung zum Frieden „mit den Perspektiven evolutionärer Ethik“ verbunden wird (S. 728ff.). Zu Recht warnt er vor „einer bloß verbalen, appellativen Friedensrhetorik in Politik und Pädagogik“ (S. 737) und macht den Vorschlag, die „heilsgeschichtliche Comenianische Reflexion mit evolutionsgeschichtlicher zu verbinden“ (S. 728). Pansophie und evolutionäre Ethik: das ist eine reizvolle, wenn auch ungewöhnliche Kombination. Sie dient dem Zweck, das Programm zur Herbeiführung einer friedlichen Welt auf die Grundlage „realitätsgerechter Erkenntnisse über den Menschen“ zu stellen (ebd.). Es ist allerdings die Frage, ob es sich hier wirklich um eine Verbindung und nicht vielmehr um eine entschiedene Umdisposition handelt: An die Stelle der biblisch fundierten Lehre von der Verderbtheit des Menschen als Quelle aller Irrungen und Wirrungen tritt jetzt die Lehre von der Eigengesetzlichkeit der Evolution, die dafür sorgt, im Interesse kollektiver Gesamtfitness auf Frieden und Kooperation zu setzen statt auf „Aggression, Krieg und Gewalt“ (S. 729f.). Gemeinsam ist freilich die große Perspektive, indem „das Verhältnis der Eigengruppe zur Fremdgruppe“ (S. 729) in den Blick gerückt wird, nämlich das gewaltbelastete Verhältnis von Stämmen und Sippen, Völkern und Staaten, weniger die Auseinandersetzungen in den Klein- und Eigengruppen, in Ehe und Familie, zwischen Söhnen und Vätern. Worauf kann sich eine Erziehung stützen, die den großen Kriegen ein Ende setzt? Die Antwort: auf die Einsicht in den evolutionär bewährten Mechanismus des „reziproken Altruismus“, der die „Kooperation aus wechselseitigem Selbstinteresse“ (S. 741) favorisiert, statt wie bei Comenius aus der eschatologischen Erwartung endgültigen Friedens.

Dazu macht Nipkow didaktische Vorschläge. Die Moralerziehung habe „sehr früh mit einer an den Grund- und Menschenrechten orientierten Rechtserziehung zu beginnen“ (S. 735), auch sei der „fürsorgliche Umgang“ mit der „Natur und Sachwelt“ einzuüben (ebd.), um schließlich in die „Erziehung zur bürger-

gesellschaftlichen Verantwortlichkeit“ im Geiste einer „globalen Zivilgesellschaft“ einzumünden (S. 736).

Bei vernünftiger Betrachtung der Weltlage wird dieses Programm kaum Widerspruch finden; doch die Frage bleibt, worauf sich die Realisierung eines derart hochgespannten Ziels zu stützen vermag. Diese Frage richtet auch Sabine Meyer in ihrem Beitrag über „Ganzheitlichkeit als Prinzip der Friedenserziehung“ (S. 778ff.) an Comenius: „Wie aber stellt sich Comenius angesichts dieser Zustände [der Friedlosigkeit; K.P.] die Stiftung des Friedens vor?“ (S. 882) und referiert dazu die comenianischen Vorschläge zu „allgemeiner Beratung, (zum) gewaltfreien, gleichberechtigten Dialog aller Beteiligten, ohne Vorurteile, bei gegenseitigem Respekt“ (S. 784), deren Verwirklichung sie schließlich in der „Gründung der UNO“ angebahnt sieht, vor allem auch in der „UNESCO“ und des Weiteren „in dem mittlerweile schon dichten Netz von Nichtregierungs-Organisationen, die sich heute weltweit für Humanität und Frieden einsetzen“ (S. 794f.).

Wie man sieht, geht es hier um den entscheidenden „Übergang von der Pädagogik zur Politik“ (S. 794). Er wird bei Comenius vermittelt durch eine umfassende „Wissensschafts- und Bildungsreform (...) als Fundament der zu erreichenden Weltreform“ (ebd.). Diese Schlüsselstellung des Wissens und seiner Vermittlung verschafft der Erziehung ihren Rang, aber es ist heute ein anderes Wissen als jene pansophische Weisheit, die Comenius vorschwebt, nämlich das Wissen der Wissenschaften im Plural und für Nipkow, um darauf zurückzukommen, das Wissen einer sozial interpretierten Evolutionstheorie. Recht verstanden und im Lernen der Individuen angeeignet, schafft sie die Grundlage für das, was sich in den Institutionen der Friedenssicherung öffentlich-politisch organisiert. Man braucht nicht nur zu appellieren, sondern hat die Einsicht zu vermitteln, dass „asymmetrisches Zurückschlagen (...) langfristig strategisch falsch und kostspielig [ist]“ (Nipkow, S. 743), während der Verzicht auf „asymmetrische Vergeltung“ und stattdessen Zusammenarbeit sich langfristig mehr lohnt als Kampf und Streit, Mord und Totschlag. Die „evoluti-

onäre Ethik“ liefert dafür die historisch-empirische Stützung, die nur noch von der entsprechenden Didaktik aufgenommen und ins Szene gesetzt zu werden braucht. Nicht die sich wiederholenden und leer laufenden Friedensappelle führten zum Frieden; es ist die evolutionstheoretisch angeleitete Klugheit, die den „Kreislauf der Vergeltung“ (ebd.) unterbricht.

Tatsächlich steckt in dieser hoffnungsfrohen Auffassung eine Prämisse, die von Nipkow eher beiläufig als empirisch gesichertes Evolutionswissen eingeführt wird: „Wir stehen vor dem Befund, dass keine Gattung auf Erden solche Fortschritte hervorgebracht hat wie die Gattung homo sapiens, und zwar durch Zusammenarbeit“ (S. 730; Hervorhebung K.P.). Das ist eine kühne Behauptung. Sie reizt zu Gegenfragen. Denn waren nicht auch Krieg und Eroberung, wehrhafte Gegenwehr und blanke Unterdrückung höchst wirksame und auch langfristig erfolgreiche Strategien in der menschlichen Geschichte? War es evolutionär verkehrt, dass die Griechen bei Marathon die Perser besiegten, dass die Römer erst ihre italienischen Nachbarn und dann die gesamte Mittelmeerwelt unterworfen haben, dass die Franken über die Sachsen triumphierten und so nebenbei auch dafür sorgten, dass deren Heiligtümer mit „asymmetrischer“ Gewalt entweiht und verbrannt wurden, um dem Christentum mit Feuer und Schwert den Weg zu bahnen? Zusammenarbeit und friedliche Streitbeilegung sind gewiss allemal vorzuziehen und haben sicher auch ihren Anteil an der Entwicklung der Gattung homo sapiens, aber sie zu den langfristig allein maßgebenden, evolutionär ausgewiesenen Faktoren zu erklären, dürfte den Befunden der empirisch erkennbaren Geschichte allzu viel Gewalt antun.

So gesehen behält der pansophische Glaube des Comenius sein Eigengewicht gegenüber dem Versuch, ihn mit Argumenten aus dem Repertoire einer modernen Leitwissenschaft zu aktualisieren. Vielmehr legt sich der Gedanke nahe, dass die historisch tatsächlich wirksame Rezeption, soweit sie sich auf die comenianische Panpädagogik bezogen hat und noch bezieht, eben doch auf ihre Didaktik und auf den Methodengedanken beschränkt bleibt. Was davon geblieben ist, hat Wilhelm

Dilthey ausgesprochen, der in dem vorliegenden Band mit einigen Passagen aus seinen Vorlesungen über „Geschichte und System der Pädagogik“ vertreten ist (S. 797ff.): „Was Descartes und Bacon als Methodiker der Forschung gewesen waren, das ist er [scil. Comenius] als Methodiker des Unterrichts“ (hier S. 797; Gesammelte Schriften Bd. IX, S. 158). Anders gewendet: Die „Große Didaktik“ und der „Orbis pictus“ sind nicht wegen, sondern trotz der pansophischen Spekulationen wirksam geworden, in die sie eingebettet waren. Auch das hat Dilthey treffend zum Ausdruck gebracht: Die „psychologisch richtigen Sätze [erhielten] Leben und Zusammenhang bei ihm durch sein universales Prinzip der Harmonie (...), das theologisch und metaphysisch begründet war. Diese Begründung der Didaktik war praktisch sehr wirksam, aber sie ist einer allgemeingültigen Behandlung nicht fähig“ (hier S. 802; Ges. Schriften, Bd. IX, S. 164).

In der Tat hat der Weg zur wissenschaftlichen Pädagogik darin bestanden, die Fragen der Erziehung für sich und relativ unabhängig von den Fragen nach dem letzten Sinn und ohne eine Gesamtkonzeption des Gott-, Welt- und Selbstverständnisses zu untersuchen und zu klären, ohne Pansophie und Totalwissen, sozusagen aus einem Guss, wie stark auch immer die Neigung gewesen sein mag und noch ist, sich an weltanschaulich fundierten Positionen und an umfassenden Großtheorien zu orientieren.

Diese Selbstbeschränkung der Pädagogik ändert freilich weder etwas an der Dringlichkeit des Friedenspostulats, dem Comenius wie kein anderer Stimme gegeben hat und das in dieser Sammlung zu seinem Gedenken noch einmal vielfältig und verdienstvoll zur Geltung gebracht wird; doch eben nur als allgemeines Postulat der sittlichen Vernunft und nicht als theoretisch ausgewiesener Fahrplan seiner Verwirklichung durch Erziehung.

Prof. Dr. Klaus Prange
Hundsmühler Str. 16a
26131 Oldenburg
E-Mail: klaus.prange@ewetel.net

Ulrich Herrmann (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit ...“ *Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung*. München/Weinheim: Juventa 2006. 405 S., 35,- EUR.

Die Jugendbewegungsforschung hat in den letzten Jahren an Brisanz gewonnen, und sei es nur aus biologischen Gründen. Denn die Zeit beginnt abzulaufen für eine – um den Terminus Nietzsches aufzunehmen – ‚antiquarische‘, eine gleichermaßen ‚bewahrende‘ und ‚verehrende‘ Geschichtsschreibung, die allein aus Betroffenenperspektive betrieben wird oder sich ihr beugt. Neue Chancen bestehen für eine auf Zeitzeugenbefragungen weitgehend verzichtende, konsequent auf die gedruckten und ungedruckten Quellen zurückgehende ‚kritische‘ Geschichtsschreibung, welche die Vergangenheit „vor Gericht zieht“ (Nietzsche), und zwar inklusive derer, die sich für ihre Aufarbeitung eine Art Zuständigkeit eigenen Rechts meinten zuerkennen zu dürfen. Gemeint ist hiermit vor allem Werner Kindt, der – wie sein im Archiv der deutschen Jugendbewegung aufbewahrter Schriftverkehr als Herausgeber der dreibändigen „Dokumentation der Jugendbewegung“ (Düsseldorf/Köln 1963; 1968; 1974) belegt – nicht zuletzt unter Assistenz von Theodor Wilhelm keineswegs für eine wissenschaftlich solide Quellensammlung Sorge trug, sondern für eine von sinnentstellenden Kürzungen durchsetzte, theoriepolitisch funktionale, die man im Zweifel ins Feld führen konnte gegen die auf die völkischen und antisemitischen Gehalte schon der Vorkriegsjugendbewegung abstellenden Texte und Dokumentensammlungen, die Harry Pross in den späten 1950er- und frühen 1960er-Jahren vorgelegt hatte und die gegenwärtig neu ins Zentrum rücken (vgl. Niemeyer, C.: Jugendbewegung und Nationalsozialismus. In: *Z.f.Religions- u. Geistesgeschichte* 57 [2005], S. 337-365). Neu infrage steht infolgedessen auch die Überzeugung, man könne oder müsse zwischen einer ‚eigentlichen‘ und einer ‚uneigentlichen‘ Jugendbewegung unterscheiden – mit der ‚Meißnerformel‘ vom Oktober 1913 als Höhepunkt der ersteren und dem Krieg als ‚Epochenschwelle‘ sowie mit der Folgerung, erst der Krieg habe die Politisierung der Jugendbewegung bewirkt.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage überrascht zunächst einmal der Titel des hier zu besprechenden Sammelbandes. Denn dass der Wandervogel etwas mit ‚neuen Zeiten‘ im Sinn gehabt haben soll, will einem, von Pross her gedacht, nicht so ohne weiteres in den Kopf, und dies bestätigt sich letztlich auch bei einem Blick in den Einführungstext des Herausgebers („Wandervogel und Jugendbewegung im geistes- und kulturgeschichtlichen Kontext vor dem Ersten Weltkrieg“). Nur ein Detail sei hier herausgegriffen, nämlich Ulrich Herrmanns Hinweis auf den ‚Vorwandervogel‘ Hermann Hoffmann-Fölkersamb, dessen Mär man vielleicht dahingehend zusammenfassen darf, dass der Steglitzer Wandervogel von 1901 letztlich auf den Impuls seines romantisierend verklärten Magdeburger Lehrers zurückgeht, der sich 1890, unter Beihilfe eines Textes von 1860, seines eigenen Naturburschendaseins erinnerte. Dabei lohnt es durchaus, sich diesen Text genauer anzusehen, den Herrmann nicht nachweisen konnte. Der Text stammt von G. Baur, trägt den Titel „Fußreisen“ und erschien erstmals 1860 in Band 2 der renommierten Schmidtschen Enzyklopädie. Mit ihm wird man doch schließlich auf den ‚Wanderer‘ Goethe verwiesen, was wiederum den etwas waghalsigen Versuch Herrmanns, den ‚Wanderer‘ Nietzsche bzw. denselben in Nietzsches „Zarathustra“ als Ahnherren des Wandervogel geltend zu machen (S. 56 ff.), letztlich entbehrlich macht. In der Summe jedenfalls bleibt als erster Befund, dass zumindest doch die Anfänge des Steglitzer ‚Vorwandervogel‘ mit Vokabeln wie Fortschritt und Reform kaum in Verbindung zu bringen sind.

Es kommt hinzu, dass die von Herrmann gewählte Titelzeile „Mit uns zieht die neue Zeit ...“ einem Lied entstammt, das im Wandervogel, dessen Geschichte auch nach Meinung des Herausgebers „mit dem Ersten Weltkrieg endet[e]“ (S. 9), schlicht deswegen nicht bekannt gewesen sein konnte, weil es – so Irmgard Klönne in ihrem lesenswerten Beitrag über das Geschlechterverhältnis in der Jugendbewegung (S. 155) – erst 1920 erstmals öffentlichkeitswirksam vorgetragen wurde, und zwar dies gleichsam im Stil einer linken Hymne. Inhaltlich wie zeitlich gesehen passt also der Titel nicht wirklich zum Gegenstand,

wie offenbar auch Herrmann ahnte, wenn gleich sein Versuch im Vorwort, sich darauf zu berufen, dass auch schon Else Frobenius vor achtzig Jahren Einschlägiges zum Thema unter diesem Titel dargeboten habe (S. 9), nicht überzeugt. Um deutlicher zu werden: Von Kindt, Wilhelm und Frobenius und mithin von der dunklen Seite der deutschen Jugendbewegung wäre hier gar nicht so sonderlich viel zu reden – wenn der Leser des vorliegenden Sammelbandes auch hinreichend über die völkische Seite auch schon des Wandervogel instruiert werden würde. Dies geschieht freilich nicht oder allenfalls cursorisch und/oder halbherzig, etwa wenn Bernd Wedemeyer-Kolwe in seinem Beitrag über Jugendbewegung und Körperkultur zwar erwähnt, dass Edmund Neuendorff, „der 1913 zum Bundesleiter des Wandervogels e. V. gewählt worden war [...], später als antisemitischer antidemokratischer ‚Turnführer‘ die Deutsche Turnerschaft ins ‚Dritte Reich‘ führen sollte“ (S. 147), aber durch die Vokabel ‚später‘ den Eindruck erweckt, Neuendorff sei nicht schon 1913 als Antisemit und Antidemokrat in Erscheinung getreten – was definitiv der Fall war, wie seine Einlassungen in Sachen ‚Meißnerformel‘ („verwaschener Kosmopolitismus“) ebenso belegen wie sein Procedere im Fall des Zittauer Antisemitismusstreits.

Apropos: Diesen Streit und mithin – so eines der Anliegen im ersten Beitrag von Ulrich Herrmann – die im Mai 1913 ergangene Begründung für die Entscheidung einer Zittauer Mädchengruppe, die Tochter eines angesehenen jüdischen Kaufmanns wegen ihres „frühreifen ausgeprägten Hang[s] zu den Jungs“ (S. 25) nicht aufzunehmen, im Licht der Theorie des Ethnologen Victor Turner zu lesen, ist vielleicht innovativ und lässt die These in den Vordergrund treten, dass das Ganze jedenfalls nicht primär und notwendig etwas mit Antisemitismus zu tun gehabt habe, sondern eher mit der Erzeugung von Struktur aus Anti-Struktur. Freilich: Die Lektüre des im Archiv der deutschen Jugendbewegung – dem Herrmann gleichsam vorsteht – aufbewahrten Schriftwechsels von Werner Kindt insbesondere mit Erich Matthes, dem vormaligen Verleger der in diesem Streit seinerzeit besonders engagierten „Wandervogelführerzeitung“,

würde auch Herrmann darüber belehren, dass jene angebliche Frühreife, die Kindt Matthes in den 1960er-Jahren auf Nachfrage aus Israel zu beglaubigen vergeblich anflehte, nichts weiter war als ein nachträgliches Konstrukt, das den antisemitischen Charakter jener Entscheidung rationalisieren sollte.

Nun könnte man hier einwenden, dass das, was Ulrich Herrmann mit einem doch staunenswerten (und nicht weiter erklärten) Zeitabstand präsentiert, im Wesentlichen zurückgeht auf das im November 2001 in Berlin-Steglitz abgehaltene Symposium „100 Jahre Wandervogel“ und insoweit zu beachten bleibt, was dem Zeitzeugen und Tagungsberichterstatter (und mithin auch dem Rezensenten) schon damals auffällig war und was Herrmann nun in seinem Vorwort in die Worte kleidet: „Das Jubiläum erschien nicht als der geeignete Anlaß, einmal mehr dasjenige zu thematisieren, was andernorts hinreichend diskutiert und analysiert worden ist, was aber den Wandervögeln in ihren Gruppen kaum je zu Bewußtsein gekommen sein dürfte: Nähe zu einem völkischen Gedankengut von ‚deutscher Art‘, dessen rassistisch-militante Version Deutschland in den Abgrund führen sollte ...“ (S. 8) – eine etwas verquere Formulierung, die allerdings zwischen den Zeilen erkennbar werden lässt, dass auch die fünf Jahre nach jenem Jubiläum endlich realisierte Veröffentlichung für Herrmann kein Anlass war zur Behebung eines von ihm ohnehin nicht als existent anerkannten Forschungsdesiderats.

Daraus folgt nicht, dass man nicht Interessantes erfahre über den Wandervogel und die Jugendbewegung, etwa – nur einiges sei noch herausgestellt – von Stefan Krolle („Der Geist der bürgerlichen Jugendbewegung in ihren Liedern“), Heiner Ullrich („Schulreform aus dem Geiste der Jugendbewegung“) oder Justus H. Ulbricht, der mit erwartbar abschlägigem Ergebnis die Frage erörtert, ob Nietzsche als Prophet der Jugendbewegung gelten könne oder nicht. Erwähnung verdienen auch die vom Herausgeber offenbar nachträglich eingeworbenen Beiträge über die Jenenser Freistudentenschaft und den Sera-Kreis (Meike Werner), über die Alkohol-Frage (Ulrich Linse) sowie über die studentische Jugendbewegung (Hans-Ulrich Wipf), wobei alle drei Au-

toren keinen Hehl daraus machen, auf seit 2003 bzw. 2004 in Monographie- oder Aufsatzform vorliegende eigene Studien zurückgegriffen zu haben. Dies reduziert zwar den Neuigkeitswert des hier Dargebotenen. Gleichwohl wird man insgesamt von respektablen Themen zu reden haben, dargeboten von in der Regeln renommierten Forschern und Autoren, denen es allerdings mitunter etwas schwer fällt, die Begeisterung für ihren Gegenstand zu zügeln. Dies gilt etwa für Jürgen Reulecke („Zum Selbstverständnis einer ‚jungen Generation‘: Wo ist Zukunft?“), der den Mythos vom Meißnerfest allein dadurch etabliert, als er sich in Sachen Freundesworte zu diesem Fest allein der ‚guten‘ erinnert (S. 315 f.) und die ‚Bösen‘ (etwa Max von Gruber oder Adalbert Luntowski[-Reinwald]) ebenso ignoriert wie den Umstand, dass die Mehrheit der zu diesem Fest einladenden vierzehn Gruppen völkisch orientiert war und/oder sich auf Lagarde bezog. Dass dieser Vorwurf gegen Reulecke nicht neu ist (vgl. Niemeyer, C.: „100 Jahre Wandervogel – ein Grund zur Freude?“ In: *Neue Praxis* 31 [2001], S. 557-572) und hier wiederholt werden muss, macht die Sache nicht besser. Erwähnung bedarf in diesem Zusammenhang auch Diethart Kerbs wegen seines – nach wie vor um die völkischen Motive unbesorgten – Rückblicks auf die Kunsterziehungsbewegung. Ähnliches lässt sich im Fall Norbert Schwarte („Kameradschaft als Leitbild: Jugendbewegung und Jugendhilfe“) beobachten, da er ganz im Einvernehmen mit dem Mainstream als zentrales Ergebnis seiner Reflexion auf die Wirkung der Jugendbewegung deren positiven Ertrag in Gestalt der von Karl Wilker inaugurierten ‚sozialpädagogischen Bewegung‘ der Zwanziger Jahre präsentiert, dabei aber unerwähnt lässt, dass Wilker unmittelbar vor dem Krieg immer wieder mit antisemitischen und völkischen Parolen in der „Wandervogelführerzeitung“ auf- und ausfällig geworden war und auch im Eugenikdiskurs der Vorkriegszeit eine beachtliche Rolle spielte. Erwähnt wird statt dessen das Rubrum „polemische Zuspitzung“ (S. 369), das Schwarte jenen gegenüber in Anschlag bringt, die immerhin (wie der Rezensent) – von Schwarte nicht diskutierte – Gründe vortragen für eine von Schwartes

Deutung abweichende Lesart von Wilkers merkwürdiger Karriere im Soge der geisteswissenschaftlichen (Sozial-)Pädagogik.

Dass Schwarte seinen Aufsatz mit einer Verbeugung gegenüber Theodor Wilhelm eröffnet (S. 355), kann dann nicht mehr überraschen und ist – um noch das mindeste Wort zu verwenden – unglücklich, ebenso unglücklich wie der Protest, den der unlängst leider viel zu früh verstorbene Berliner Erziehungshistoriker Harald Scholtz („Der Wandervogel im Kontext der Jugendpolitik des Wilhelmischen Kaiserreichs“) in der Schlussbemerkung seines Aufsatzes ausgerechnet gegen Harry Pross und dessen Dokumentation „Die Zerstörung der Deutschen Politik“ (Frankfurt/M. 1959) meinte erheben zu müssen (S. 137). Denn immerhin war in dieser Dokumentation noch ein Auszug aus Lagardes Text „Über die Klage, daß der deutschen Jugend der Idealismus fehle“ (1885) nachlesbar, der in etwa einen Begriff davon gab, warum gerade die völkischen Kreise der Jugendbewegung an diesem Hitlervorläufer Interesse nahmen. Dies verhielt sich schon ganz anders bei dem nicht zufällig zwei Jahre später von Wilhelm Flitner (zusammen mit Gerhard Kudritzki) vorgelegten ersten Band der Dokumentation „Die Deutsche Reformpädagogik“ (Düsseldorf/München 1961), der zwar gleichfalls einen Auszug aus eben diesem Text brachte, allerdings einen überaus harmlosen, der von Flitner dazu bestimmt war, die Lagardeinteressierten unter den Jugendbewegten – und dazu gehörte auch Eugen Diederichs, was Meike Werner in ihrem Beitrag nicht erwähnt – nicht in einem schlechten Licht erscheinen zu lassen. So gesehen ist die Kritik von Scholtz an Pross zwar nicht triftig, aber immerhin beredt im Blick auf das Vorbild (W. Flitner), dem er damit Folge leistet.

Dazu passt dann, dass der bündische Schallplattenverleger Helmut König („Der ‚Zupfgeigenhansl‘ und seine Nachfolger“) den 1918 gefallenen vormaligen Steglitzer Wandervogel Hans Breuer ganz im Jargon der Betroffenenengeneration – und fast so, als ahme er Else Frobenius nach – mit den Worten vorstellt: „einer der herausragenden Köpfe in der an guten Köpfen keineswegs armen neuen Bewegung“ (S. 234), um in der Folge, diesmal

im erkennbaren Einvernehmen mit Werner Kindt, fast aus allen Vorreden zu Breuers „Zupfgeigenhansl“ zu zitieren – mit Ausnahme der Kriegsausgabe (vom Mai 1915), deren erste Sätze lauten: „Der Krieg hat dem Wandervogel recht gegeben, hat seine tiefe nationale Grundidee los von allem Beiwerk stark und licht in unsere Mitte gestellt.“ Für König, der diesen Satz nicht zu kennen scheint, ist der Krieg folgerichtig ein Mysterium, und dies zumal „nach dem Fest auf dem Hohen Meißner, das eine Gegenkundgebung gegen den bombastischen Stil der wilhelminischen Völkerschlachts-Feiern war.“ (S. 244) So hat man es schon öfter gelesen in den letzten fünfzig Jahren, richtiger wird es dadurch nicht.

Der letzte Satz erlaubt fast übergangslos das Fazit, dass auch dieser liebevoll gestaltete und mit zahlreichen Abbildungen aufgelockerte

Sammelband trotz sehr lesenswerter einzelner Beiträge letztlich nicht die Frage bündig zu beantworten vermag, die Ulrich Herrmann in den einleitenden Sätzen seines ersten Beitrages andeutet (S. 15) und die man vielleicht wie folgt reformulieren darf: Wozu eigentlich noch immer neue Bücher über die deutsche Jugendbewegung – wenn die bereits vorliegenden gar nicht richtig gelesen werden und im Ergebnis letztlich immer wieder nur ‚monumentale‘ Historie offeriert wird, nicht aber ‚kritische‘?

Prof. Dr. Christian Niemeyer
TU Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften,
01062 Dresden
E-Mail: christian.niemeyer@tu-dresden.de

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen in 2006. Ein Nachtrag

Wie in jedem Jahrgang, so wurde auch in Heft 3 (S. 410-434) des Jahrgangs 2007 die im zurückliegenden Jahr erfolgten erziehungswissenschaftlichen Habilitationen und Promotionen nachgewiesen. Wie sich jedoch herausstellte, war diese Liste nicht vollständig, so dass wir nunmehr die noch fehlenden Hochschulen, die eine entsprechende Nachmeldung vorgenommen haben, nachtragen.

Es ist das Bestreben, die Liste aller abgeschlossenen erziehungswissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten so vollständig wie möglich hier zu publizieren; dies ist nur durch die tätige Mithilfe der Kolleginnen und Kollegen vor Ort möglich. Wir hoffen, dass wir das Ziel, eine vollständige Liste für das Jahr 2006 vorzulegen, nunmehr erreicht haben und alle erziehungswissenschaftlichen Habilitationen und Promotionen erfasst sind. Sollte unsere Liste wider Erwarten dennoch Lücken enthalten, so bitten wir Sie, uns dies mitzuteilen, damit wir für das kommende Jahr einen entsprechenden Nachtrag vornehmen können. Bitte senden Sie uns Ihre Nachricht an die folgende Mail-Adresse: roland.merten@uni-jena.de.

Berlin: Humboldt-Universität

- Bellmann, Johannes: Naturalistische Argumentationskontexte von John Deweys Pädagogik. Habilitationsschrift 2006.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga: Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen. Habilitationsschrift 2006.
- Zirolì, Sergio: Schulsportqualität durch Profilbildung – Sportbetonte Grundschulen in Berlin. Habilitationsschrift 2006.
- Ehlert, Antje: Die Entwicklung eines Arbeitsgedächtnisses und eines Untersuchungsverfahrens für mathematische Kompetenzen zur Überprüfung des Einflusses des Arbeitsgedächtnisses nach Baddeley auf mathematische Fertigkeiten von Vorschulkindern. (Gutachter: U. Mielke/R. Reicher/A. Fritz-Stratmann) 2006.
- Fichtmüller, Franziska: Das komplexe Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns – Empirische pflegedidaktische Begriffs- und Theoriebildung. (Gutachter: W. Gieseke/H. Remmers) 2006.
- Hahn, Ulrike: Entwicklungslinien gemeindenaher psychiatrischer Versorgung in Sachsen nach 1990. Eine empirische Untersuchung zur Psychiatrieplanung und Versorgungspraxis. (Gutachter: E. von Kardorff/J. Reichert/H. Kastendieck) 2006.
- Gomaa, Nasser Said: Research in Specific Personality Characteristics of Visually Impaired Children and Suggestions for a Psychological Counseling Program to Foster Social Competence Development. (Gutachter: P. Nater/R. Valtin/Abd El Raheem Bekheet) 2006.
- Grittner, Ulrike: Kinderzeichnungen und Argumentationen von Lehrern, Künstlern und Kindern bei der Betrachtung und Einschätzung von Kinderzeichnungen. (Gutachter: M. Parmentier/R. Lehmann) 2006.
- Käpplinger, Bernd: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. (Gutachter: W. Gieseke/J. Ludwig) 2006.
- Kaminski, Elmar: Untersuchungen zum Tretverhalten und den Kraftfähigkeiten jugendlicher Radsportler – Einfluss auf die Leistungsfähigkeit. (Gutachter: K.-M. Braumann/G. Tidow) 2006.

- Mussik, Reinhard: Möglichkeiten und Grenzen der Integrierten Fortbildung der Polizei des Landes Brandenburg bei der Umsetzung der Ziele der Polizeistrukturreform. (Gutachter: O. Schäffter/J. Knoll) 2006.
- Radtke, Sabine: Ehrenamtliche Führungskräfte im organisierten Sport. Biographische Zusammenhänge und Motivationen. (Gutachter: G. Doll-Tepper/G. Pfister) 2006.
- Thimm, Andrea: Die Bildung der Moral. Theoriegeschichtliche und systematische Reflexionen zum Verhältnis von Ethik und Pädagogik, Erziehung und Moral. (Gutachter: D. Benner/J. Zirfas) 2006.
- Vogler, Petra: Interkulturelle Erziehung als Globalisierungsalternative. Interkulturalität und Pädagogik in Mexiko und Kuba und die Relevanz kreativ-künstlerischer Bildung. (Gutachter: J. Henze/St. Beck) 2006.
- Walter, Anja: Das komplexe Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns – Empirische pflegedidaktische Begriffs- und Theoriebildung. (Gutachter: W. Gieseke/I. Darmann) 2006.

Dortmund: Universität

- Busian, Anne: Geschäftsprozessorientierung in der beruflichen Bildung – zur curricularen Relevanz eines schillernden Konzepts. (Gutachter: G. Pätzold/P. Vogel) 2006.
- Dandl, Herbert: Arbeit und Beruf im historischen Prozess: Studie zur inhaltlichen und formalen Gestaltung des sozialen, politischen, ökonomischen und technologischen Kontextes im Ausstellungskonzept des Modellversuchs VISUBA. (Gutachter: G. Pätzold/P. Vogel) 2006.
- Harazd, Bea: Die Schulformentscheidungen aus Elternsicht. Eine Untersuchung zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit. (Gutachter: W. Bos/H.-G. Rolff). 2006.
- Lex, Theresia: Die Reformpädagogen John Dewey und Adolf Reichwein – Pädagogische Konzeptionen im Vergleich. (Gutachter: K.-H. Schäfer/M. Heitzer). 2006.
- Rosenbauer, Nicole: Neue Wege? Das Leitbild Flexibilität in vier Einrichtungen der Erziehungshilfen. (Gutachter: G. Flößer/H.-U. Otto). 2006.
- Züchner, Ivo: Die Expansion der Sozialen Arbeit in internationaler Perspektive. Zwischen nationaler Eigendynamik und gesellschaftlicher Modernisierung. (Gutachter: Th. Rauschenbach/H.-U. Otto). 2006.

Göttingen: Georg-August-Universität

- Hoffmann-Ocon, Andreas: Titel: Schule zwischen Stadt und Staat. Steuerungskonflikte zwischen städtischen Schulträgern, höheren Schulen und staatlichen Unterrichtsbehörden vor und nach dem politischen Umbruch im Königreich sowie in der preußischen Provinz Hannover. Habilitationsschrift 2006.
- Schmidtke, Adrian: Körperformationen. Fotoanalyse zur Formierung und Disziplinierung des Körpers in der Erziehung des Nationalsozialismus. (Gutachter: M. Kraul/P. Alheit) 2006.
- Languth, Maike: Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsverhältnis zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis. Eine empirische Studie zur Berufsauffassung von Schulleiterinnen und Schulleitern. (Gutachter: D. Lemmermöhle/W. Hopf) 2006.
- Schömer, Frank: Ambition und Leibdistanz. Sozialer Aufstieg als Indikator eines ambivalenten Zivilisierungsprozesses zwischen 1800 und 2000. (Gutachter: P. Alheit/G. Rosenthal) 2006.

Halle: Martin-Luther-Universität

- Böhme, Jeanette: Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. Habilitationsschrift 2006.
- Breidenstein, Georg: Der Schülerjob. Ethnographische Studien zur Unterrichtssituation. Habilitationsschrift 2006.
- Fiedler, Dörte: Soziale Kompetenz bei Menschen mit geistiger Behinderung. (Gutachter: G. Theunissen/H. Weishaupt) 2006.
- Kauer, Thomas: Vom Klienten zum Bürger. Ein Unterstützungsmodellansatz der Sozialen Arbeit und der Gemeinwesenökonomie für benachteiligte ostdeutsche Stadtteile. (Gutachter: T. Olk/A.-L. Matthies/R. Hörster) 2006.
- Kulig, Wolfram: Quantitative Erfassung des Hilfsbedarfs von Menschen mit Behinderung. (Gutachter: G. Theunissen/H. Goll) 2006.
- Schlabs, Susanne: Schuldnerinnen – eine biografische Untersuchung. Eine qualitative Studie zu den Lebensverläufen von Frauen, die in Überschuldungssituationen geraten sind. (Gutachter: U. Rabe-Kleberg/H.-H. Krüger) 2006.
- Speck, Karsten: Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Schulsozialarbeit. – Eine kritische Bilanz zur Schulsozialarbeit –. (Gutachter: T. Olk/H. Wenzel) 2006.
- Tänzer, Sandra: Die Thematisierung im Sachunterricht der Grundschule Entwurf und Optimierung eines Planungs- und Handlungsmodells der Thematisierung im Sachunterricht auf der Grundlage der Struktur dieser Unterrichtssituation. (Gutachter: H.-J. Schwier/R. Lauterbach) 2006.

Hamburg: Universität

- Bauer, Thorsten: Entwicklungslinien der Berufsbildung in der deutschen Luftfahrtindustrie Eine berufspädagogisch-historische und museumsdidaktische Studie zur Darstellung luftfahrt-technischer Berufe im Rahmen des Modellversuchs VISUBA. (Gutachter: M. Kipp/T. Vollmer/J. Teichmann/D. Plickat/P. Faulstich) 2006.
- Berben, Thomas: Arbeitsprozessorientierte Lernsituationen und Curriculumentwicklung in der Berufsschule Didaktisches Konzept für die Bildungsgangarbeit mit dem Lernfeldansatz. (Gutachter: T. Vollmer/M. Kipp/J. Pangalos/J. Lütjens/B. Schenk) 2006.
- Born, Barbara: Zum Einfluss von Alltagsphantasien auf das Lernen. (Gutachter: U. Gebhard/R. Mielke/M. Meyer/A. Combe/E. Martens) 2006.
- Dietrich, Peter: Der Wandel des Erziehungsgedankens in der Jugendstrafrechgeschichte. Erziehungswissenschaftliche Analyse eines juristischen Problems. (Gutachter: I. Lohmann/B.-R. Sonnen/Ch. Mayer/L. Reuter/H. Richter) 2006.
- Gramkow, Wilma: Das Herder-Institut in Leipzig im Wandel der Zeiten 1961-1990. Ein Beitrag zur Geschichte des Herder Instituts an der Karl-Marx-Universität Leipzig. (Gutachter: W. Hartmann/I. Blatt/H. Sienknecht/J. House-Edmoudson/B. Wotjak) 2006.
- Haarmann, Eva: Lebens- und Beschäftigungsqualität behinderter Personen. Eine regionale Studie zur rehabilitationspädagogischen Arbeit in beruflichen Integrationsprojekten. (Gutachter: K. Struve/I. Beck/M. Kipp/I. Lohmann/H. Richter) 2006.
- Hahn, Stefan: Identitätsarbeit und Demokratie-Lernen in Sozialisationskontext „Schule“. Fallrekonstruktive Grundlegung der unterrichtlichen Gelegenheitsstruktur eines differenzorientierten Bildungsgangs zum Erwerb politischer Urteilsfähigkeit. (Gutachter: A. Combe/B. v. Borries/J. Keuffer/J. Bastian/M. Meyer) 2006.
- Hellmer, Julia: Schule und Betrieb. Lernen in der Kooperation. (Gutachter: J. Bastian/A. Combe/T. Tramm/B. Schenk/E. Arnold) 2006.

- Janke, Nike: Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive – eine Sekundäranalyse der Untersuchung, Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4 (KESS 4). (Gutachter: W. Bos//K. Schwippert/R. Mielke/E. Arnold/Ch. Tarnai) 2006.
- Jendro, Verena: Der Daytime Talk und die Politisierung der Jugend. Eine Analyse und Interpretation maßgeblicher Erscheinungsweisen aus sozialisatorischer Perspektive. (Gutachter: B. Claußen/H. J. Petsche/G. Stein/A. Körber/V. King) 2006.
- Kolb, Annika: Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren. (Gutachter: A. Hu/H. Decke-Cornill/M. Meyer/M. Legutke/P. Hüttis-Graff) 2006.
- Lampert, Claudia: Gesundheitsförderung durch Unterhaltung? Zur Wahrnehmung und Bewertung gesundheitsbezogener Botschaften in fiktionalen Fernsehangeboten durch Jugendliche. (Gutachter: S. Aufenanger/U. Hasebrink/R. Luca/U. Greb/N. Neuss) 2006.
- Lüders, Jenny: Ambivalente Selbstpraktiken. Versuch einer Neufassung des Bildungsbegriffs im Anschluss an Michel Foucault nebst einer Fallstudie zu Bildungsprozessen in Weblogs. (Gutachter: H.-Ch. Koller/R. Kokemohr/A. Schäfer/I. Lohmann/T. Meyer) 2006.
- Lüke, Martina: Deutschunterricht und Lesebücher des Deutschen Kaiserreichs. Literaturunterricht an drei Gymnasien der Stadt Hamburg im historischen Kontext. (Gutachter: B. Lecke/D. Grenz/R. Lehberger/H.-H. Müller/A. Schildt) 2006.
- Mayrberger, Kerstin: Verändertes Lernen mit neuen Medien? Strukturanalyse gemeinschaftlicher Interaktionen in einer computerunterstützten Lernumgebung in der Grundschule. (Gutachter: S. Aufenanger/R. Luca/G. Krauthausen/R. Schulmeister/P. Arnold) 2006.
- Merziger, Petra: Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht Lerntagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe. (Gutachter: J. Bastian/A. Combe/G. Kaiser/M. Meyer/I. Kunze) 2006.
- Mohr, Ingola: Analyse von Schulprogrammen – eine Arbeit im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lehre-Untersuchung (IGLU). (Gutachter: W. Bos/G. Holtappels/K. Schwippert/J. Bastian/R. Mielke) 2006.
- Mrotzek, Katrin: Effekte von Geschichtslernen im traditionellen und experimentellen Geschichtsunterricht unter Einsatz des Internets in zwei unterschiedlichen Lernaltern. (Gutachter: B. v. Borries/M. Meyer/ S. Mebus/B. Schenk/T. Meyer) 2006.
- Müller, Christine: Zur Bedeutung von Religion für jüdische Jugendliche in Deutschland. (Gutachter: W. Weiße/G. Mitchell/H. M. Gutmann/F.- M. Kath/I. Lohmann) 2006.
- Müller-Roselius, Katharina: Die Erfahrung dichtet. Ich und Welt bei Max Frisch: Bildungstheoretische Perspektiven und Impulse für die Bildungsgangtheorie. (Gutachter: M. Meyer/A. Combe/K. Meyer-Drawe/H.-Ch. Koller/K.G. Kribben) 2006.
- Neumann, Astrid: Dimensionen der Schreibfähigkeit. Differenzierte Analysen der Texte aus DESI und LAU und LAU 11/ULME 1. (Gutachter: H. Willenberg/R. Lehmann/K. Schwippert/M. Dehn/P. Hüttis-Graff) 2006.
- Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten ein politischer Mensch zu werden Grundlegung und Erprobung einer genetischen Politikdidaktik am Beispiel des Lehrstücks „Dorfgründung“. (Gutachter: T. Grammes/B. v. Borries/B. Schenk/S. Reinhardt/H. Ch. Berg) 2006.
- Priebe, Wiebke: Der Holocaust als Unterrichtsthema in der Förderschule. Empirische Untersuchung zu Chancen und Schwierigkeiten der Umsetzung unter Berücksichtigung schulartspezifischer Einflussfaktoren vor der Perspektive unterrichtskonzeptioneller Überlegung für den Förderschwerpunkt Lernen. (Gutachter: H. Schreier/A. Welling/H. Wocken/K. Michalik/K.-D. Schuck) 2006.
- Rombach, Julia: Kultureinrichtungen als informelle Lernorte aufgezeigt am Beispiel des Museums. (Gutachter: H. Opaschowski/Lehmkuhl/W. Legler/A. Liesner/S. Möller) 2006.
- Rotmann, Birte: Sport auf Englisch. Lerngelegenheiten im bilingualen Sportunterricht. (Gutachter: M. Meyer/H. Decke-Cornill/K. Scherler/A. Combe/K. Dietrich) 2006.

- Steenbuck, Olaf: Die Genese von Autonomie als bildungstheoretisches und didaktisches Problem der Grundschule. (Gutachter: U. Fiedler/C. Osburg/A. Zimpel/H. Wudtke/R. Kokemohr) 2006.
- Stövesand, Sabine: Mit Sicherheit Sozialarbeit! Gemeinwesenarbeit als innovativer Ansatz zur Prävention und Reduktion von Gewalt im Geschlechtsverhältnis. (Gutachter: Ch. Mayer/S. Staub-Bernasconi/I. Lohmann/H. Faulstich-Wieland/H. Richter) 2006.
- Wang, Yi Hong: Immigrant Habitus. Intercultural Strategies of the Chinese Immigrants in Germany. (Gutachter: I. Gogolin/W. Bos/U. Neumann/G. Mitchell) 2006.
- Weitendorf, Jens: Realitätsbezüge im Analysisunterricht. Unterrichtsliche Vorschläge und ihre Evaluation. (Gutachter: G. Kaiser/B. Schenk/W. Blum/C. P. Ortlieb/J. Bastian) 2006.
- Wilems, Katharina: Fachkulturen und Geschlecht. Eine ethnografische Studie zu gendering-Prozessen im Physik- und Deutschunterricht. (Gutachter: H. Faulstich-Wieland/B. Friebertshäuser/U. Neumann/M. Weber/A. Wellensiek) 2006.
- Winheller, Sandra: Selbstkonzept und Lernmotivation. Geschlechtsspezifische Auswirkungen der Lehrer-Schüler-Interaktion im Chemieanfangsunterricht. (Gutachter: B. Schenk/E. Wild/M. Meyer/R. Mielke/H. Faulstich-Wieland) 2006.

Kiel: Christian-Albrechts-Universität

- Kahl-Popp, Jutta: Lernen und Lehren psychotherapeutischer Kompetenz am Beispiel der psychoanalytischen Ausbildung. (Referenten: W. Brinkmann/H.-C. Jongbloed) 2006.
- Lamp, Fabian: Der Umgang der Sozialen Arbeit mit Differenz in Geschichte und Gegenwart – Zur Integration differenzsensibler Konzepte in sozialpädagogische Theorie und Praxis. (Referenten: U. Sielert/H.-W. Prah) 2006.
- Muhl, Gabriela: Kevin. Eine theaterpädagogische Studie über einen auffälligen Schüler. (Referenten: W. Brinkmann/K. H. Biller) 2006.

Rostock: Universität

Kein Verfahren abgeschlossen.

Pädagogische Neuerscheinungen

- Baier, Florian: Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Bern u.a.: Lang 2007. 330 S. EUR 58,60.
- Bange, Dirk: Sexueller Missbrauch an Jungen. Die Mauer des Schweigens. Göttingen: Hogrefe 2007. 166 S., EUR 19,95.
- Bauer, Karl-Oswald (Hrsg.): Evaluation an Schulen. Theoretische Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim/München: Juventa 2007. 216 S., EUR 19,50.
- Bilstein, Johannes/Uhle, Reinhard (Hrsg.): Liebe. Zur Anthropologie einer Grundbedingung pädagogischen Handelns. Oberhausen: Athena 2007. 291 S., EUR 29,50.
- Blömeke, Sigrid/Herzig, Bardo/Tulodiecki, Gerhard: Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007. 339 S., EUR 22,70.
- Casale, Rita/Horlacher, Rebekka: Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag. Weinheim/Basel: Beltz 2007. 311 S., EUR 34,90.
- Corsa, Mike (Hrsg.): Praxisentwicklung im Jugendverband. Prozesse – Projekte – Module. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich 2007. 220 S., EUR 17,90.
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V., (DBSH) (Hrsg.): Masterstudiengänge für die Soziale Arbeit. Ein Studienführer. München/Basel: Reinhardt 2007. 169 S., EUR 19,90.
- du Bois-Reymond, Manuela: Europas neue Lerner. Ein bildungspolitischer Essay. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich 2007. 192 S., EUR 18,90.
- Faust, Mirjam: Aktuelle theoretische Ansätze in der deutschen Heilpädagogik. Eine Einführung. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich 2007. 114 S., EUR 12,90.
- Feustel, Elke: „Neue Kinderarmut“ in Deutschland. Ursachen – Folgen – Lösungsansätze. Hildesheim: Bernward Mediengesellschaft 2007. 95 S., EUR 5,-.
- Fischer, Monika E.: Raum und Zeit. Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007. 174 S., EUR 18,-.
- Fooken, Insa/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. Weinheim/München: Juventa 2007. 216 S., EUR 21,-.
- Franke, Annette: Aktuelle Konzeptionen der ästhetischen Erziehung. München: M-Press 2007. 388 S., EUR 56,90.
- Fuchs, Birgitta/Schönherr, Christian (Hrsg.): Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Lutz Koch zum 65. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann 2007. 265 S., EUR 38,-.
- Giesel, Katharina D./Haan, Gerhard de/Diemer, Tobias: Demokratie in der Schule. Fallstudien zur demokratischen Schulentwicklung als Innovationsprozess. Frankfurt am Main u.a.: Lang 2007. 287 S., EUR 46,-.
- Goldstein, Rebecca A. (Hrsg.): Useful theory. Making critical education practical. Frankfurt am Main u.a.: Lang 2007. 243 S., EUR 29,40.
- Grözinger, Gerd (Hrsg.): Perspektiven der Bildungsforschung. Frankfurt am Main u.a.: Lang 2007. 177 S., EUR 35,-.
- Heffers, Wolfgang M./Streffer, Dorothea/Häusler, Bernd (Hrsg.): Macht Bildung kompetent? Handeln aus Kompetenz – pädagogische Perspektiven. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich 2007. 172 S., EUR 19,90.
- Hellmich, Frank (Hrsg.): Perspektiven für das Lehren und Lernen in der Grundschule. Theorie und Praxis der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2007. 220 S., EUR 18,-.
- Hippel, Aiga von: Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmerinteressen. Saarbrücken: Landesmedienanstalt 2007. 282 S.

- Hoßfeld, Uwe/Kaiser, Tobias/Mestrup, Heinz (u. Mitarb. v. H. Neuper) (Hrsg.): Hochschule im Sozialismus. Studien zur Friedrich-Schiller-Universität Jena (1945-1990). Köln: Böhlau 2007. 2334 S., EUR 129,-.
- Hubner, Markus: Coaching als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Berlin: Lit 2007. 150 S., EUR 14,90.
- Hug, Brigitta: Babyjahre anderswo. Theorie und transkultureller Vergleich der frühen Kindheiten bei den Gusii, den !Kung San und den !atmül. (Studien zur Ethnopsychologie und Ethnopsychanalyse; Bd. 8). Münster u.a.: Lit 2007. 280 S., EUR 24,90.
- Jantzen, Wolfgang: Allgemeine Behindertenpädagogik. Berlin: Lehmanns Media 2007. 212 S., EUR 48,-.
- Jungmann, Walter: Gibt es ein moralisches Wissen? Zum Konstituierungsproblem der Erziehungswissenschaft unter Bedingungen des „postmodernen“ Pluralismus. Frankfurt am Main u.a.: Lang 2007. 110 S., EUR 36,-.
- Keller, Josef A./Novak, Felix: Herders pädagogisches Wörterbuch. Erfstadt: Hohe 2007. 392 S., EUR 9,95.
- Kessl, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich 2007. 310 S., EUR 29,90.
- Knab, Eckhart/Fehrenbacher, Roland (Hrsg.): Perspektiven für die Kinder- und Jugendhilfe – Von der Heimerziehung zur Vielfalt der erzieherischen Hilfen. Freiburg (Brsg.): Lambertus 2007. 450 S., EUR 24,90.
- Kühn, Rudolf M.: Theodor Ballauff – Revolutionär pädagogischer Denkungsart. Ein Porträt. Frankfurt am Main u.a.: Lang 2007. 104 S., EUR 19,80.
- Liebel, Manfred: Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa 2007. 240 S., EUR 19,50.
- Lockard, Jon/Pegrum, Mark (Eds.): Brave new classrooms. Democratic education and the internet. New York u.a.: Lang 2007. (Digital formations: Vol. 37). 337 S., EUR 27,20.
- Ludwig, Peter H./Ludwig, Heidrun (Hrsg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule. Weinheim/München: Juventa 2007. 270 S., EUR 23,-.
- Mambour, Gerrit: Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2007. 238 S., EUR 29,80.
- Nipkow, Karl Ernst: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloh: Gütersloher Verlagsanstalt 2007. 415 S., EUR 34,95.
- Oelkers, Nina: Aktivierung von Elternverantwortung. Zur Aufgabenwahrnehmung in Jugendämtern nach dem neuen Kindschaftsrecht. Bielefeld: Transcript 2007. 463 S., EUR 34,80.
- Overwien, Bernd/Pregel, Annedore: Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich 2007. 328 S., EUR 29,90.
- Reintjes, Christian: Erziehungswissenschaft – ein notwendiger Bestandteil der gymnasialen Lehrerbildung? Eine explorative Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen. Berlin u.a.: Lit 2007. 211 S., EUR 18,90.
- Schüßler, Ingeborg: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2007, 368 S., EUR 24,-.
- Schwan, Torsten: Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 1978. Die Jeanplan-Pädagogik zwischen „defensiver Rezeption“ und einsetzender „Petersen-Kritik“. Frankfurt am Main u.a.: Lang 2007. 555 S., EUR 79,-.
- Sollbach, Gerhard E.: Schule von unten. Gesammelte Aufsätze zur südwestfälischen Schulgeschichte. Bochum/Freiburg: Projektverlag 2007. 453 S., EUR 19,50.

- Staub-Bernasconi, Silvia: Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – ein Lehrbuch. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt 2007. 536 S., EUR 29,90.
- Unterweger-Treven, Silke: Die Idee der Elite und deren Realisierung durch die Institution Hochschule. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt am Main u.a.: Lang 2007. 202 S., EUR 39,-.
- Wiegmann, Ulrich: Pädagogik und Staatssicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungsideologie und-praxis des DDR-Geheimdienstes. Berlin: Metropol 2007. 275 S., EUR 24,-.
- Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz 2007. 237 S., EUR 34,90.
- Zeller, Maren (Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007. 155 S., EUR 14,-.
- Ziegenhain, Ute/Fegert, Jörg M. (Hrsg.): Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung. (Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär; 15). München/Basel: Reinhardt 2007. 213 S., EUR 24,90.

Das hat es noch nicht gegeben



Heinz-Elmar Tenorth / Rudolf Tippelt
(Hrsg.)

Beltz Lexikon Pädagogik

2007. 800 Seiten. Gebunden.

ISBN 978-3-407-83155-2

Das umfassende pädagogische Nachschlagewerk. Unverzichtbar für alle, die in Beruf, Ausbildung und Praxis mit Pädagogik zu tun haben. Renommierete Fachleute wie Wolfgang Klafki, Jürgen Baumert, Klaus Hurrelmann, Meinert A. Meyer oder Jürgen Zinnecker bringen pädagogische Frage- und Problemstellungen kurz, prägnant und

verständlich auf den Punkt – in der dreizeiligen Stichwortdefinition ebenso wie im mehrseitigen Beitrag.

Lexikon und Handwörterbuch

Mit rund 6.000 Stichwörtern von A wie ABC-Schütze bis Z wie Zwischenprüfung und 64 ausführlichen Überblicksartikeln bietet das BELTZ Lexikon Pädagogik sowohl die Möglichkeit zum Nachschlagen als auch zum Vertiefen pädagogischer Zusammenhänge.

Auf einen Blick:

- 6.000 Stichwörter
- 64 ausführliche Überblicksartikel
- rund 250 Abbildungen, Grafiken und Schaubilder
- übersichtliche, leserfreundliche Gestaltung

BELTZ

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos und Ladenpreis: www.beltz.de



Dietrich Benner/Jürgen Oelkers
(Hrsg.)

**Historisches Wörterbuch
der Pädagogik**

2004. 1.128 Seiten.

Gebunden im Schuber.

ISBN 3-407-83153-6

Das erste »Historische Wörterbuch der Pädagogik« behandelt in theo-
rie- und problemgeschichtlichen
Analysen: pädagogische Begriffe,
pädagogische Sachverhalte der
menschlichen Existenz, pädago-
gische Institutionen sowie

pädagogische und erziehu-
ngswissenschaftliche Disziplinen.

Während andere Disziplinen zuwei-
len stolz darauf sind, auf eine eben-
so kurze wie erfolgreiche Wissen-
schaftsgeschichte zurückzublicken,
muss sich die theoretische Pädago-
gik wie die Physik, die Psychologie,
die Ethik und die Metaphysik
auf eine mehr als 2000 Jahre um-
fassende Geschichte einstellen. In
Pädagogik und Erziehungswissen-
schaft sind begriffliche und semanti-
sche Traditionen wirksam, die bis
auf die Antike zurückgehen und
zugleich auf eigentümliche Weise
vergessen sind.

Das »Historische Wörterbuch der
Pädagogik« verfolgt das Anliegen,
Grundbegriffe und Grundprobleme
der Theorie- und Wissenschafts-
geschichte des pädagogischen
Feldes mit den Mitteln der heutigen
Forschung so darzustellen, wie es
den Bedürfnissen einer umfassen-
den historischen Orientierung
entspricht. Damit verbunden ist die
weitere Absicht, die sich zuweilen
als junge Disziplin (miss-)verstehen-
de Erziehungswissenschaft mit den
Reflexionstraditionen der Pädagogik
zu konfrontieren.

BELTZ

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos und Ladenpreis: www.beltz.de

Lothar Böhnisch, Wolfgang Schröer

Politische Pädagogik

Eine problemorientierte Einführung



Grundlagentexte
Pädagogik. 2007, 312 S.,
br. € 22,00; sFr 38,60
(2171 4)

Der Band entwickelt ein Modell politischer Sozialisation mit pädagogischen Perspektiven und thematisiert die Lebensalter unter dem Aspekt der Erziehung zum Bürger. Dabei

wird deutlich, dass die traditionellen Schlüsselkonzepte der Politischen Pädagogik einem Bedeutungswandel unterliegen und historisch reformuliert werden müssen. Von da aus werden Zukunftslinien für den politisch-pädagogischen Diskurs (Agency, Diversität, Transnationalität, Nachhaltigkeit) entwickelt und auf die Pädagogik insgesamt rückbezogen.

Dirk Villányi, Matthias D. Witte,
Uwe Sander (Hrsg.)

Globale Jugend und Jugendkulturen

Aufwachsen im Zeitalter
der Globalisierung

Jugendforschung, hrsg. von
W. Heitmeyer, K. Hurrelmann,
J. Mansel und U. Sander. 2007, 412 S.,
br. € 29,50; sFr 51,60 (1746 5)

Der Band diskutiert die Wechselwirkung von gesellschaftlicher Globalisierung und Jugendkulturen aus interdisziplinärer Perspektive und bietet zugleich eine grundlegende Darstellung von Jugend im Zeitalter der Globalisierung.

Mehr Info im Internet: <http://www.juventa.de>

Juventa Verlag, Ehretstraße 3, D-69469 Weinheim

Insa Fookon, Jürgen Zinnecker (Hrsg.)

Trauma und Resilienz

Chancen und Risiken
lebensgeschichtlicher Bewältigung
von belasteten Kindheiten



Kinder des
Weltkrieges,
hrsg. von der
Studiengruppe
Kinder des
Weltkrieges am
kwi-nrw. 2007,
216 S., br.
€ 21,00; sFr
36,90 (1732 8)

Der vorliegende
Band greift das
viel diskutierte
Paradigma der

„Resilienz“ auf und fragt, inwieweit belastete Kindheiten ohne lebensgeschichtliche Folgen denkbar sind.

Krzysztof Ruchniewicz, Jürgen Zinnecker
(Hrsg.)

Zwischen Zwangsarbeit, Holocaust und Vertreibung

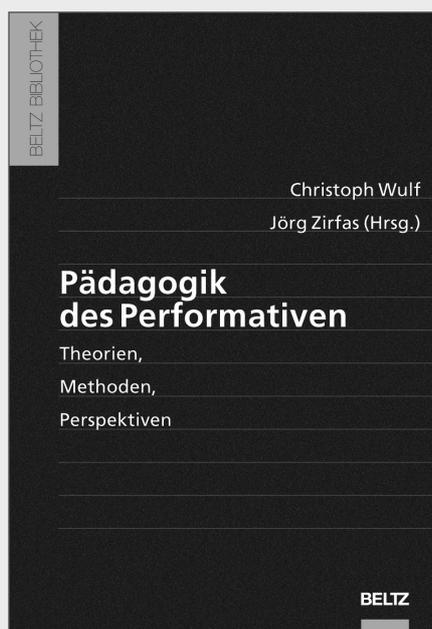
Polnische, jüdische und deutsche
Kindheiten im besetzten Polen

Kinder des Weltkrieges, hrsg. von der
Studiengruppe Kinder des Weltkrieges
am kwi-nrw. 2007, 196 S., br.
€ 18,50; sFr 32,70 (1733 5)

Das Buch versucht, die Kindheitsgeschichte des Weltkrieges als eine gemeinsame europäische Geschichte zu erzählen, ohne die besondere Erfahrungsgeschichte nationaler Kindheiten zum Verschwinden zu bringen.

JUVENTA

Pädagogische Inszenierung



Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.)
Pädagogik des Performativen
Theorien, Methoden, Perspektiven.
Beltz Bibliothek 2007.
240 Seiten. Broschiert.
ISBN 978-3-407-32074-2

Kinder und Jugendliche werden nicht dadurch erzogen, dass über Erziehung und Bildung gesprochen wird, sondern dadurch, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse inszeniert und aufgeführt werden.

Im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns steht die Arbeit mit und am menschlichen Körper. Erziehung und Bildung vollziehen sich mit Hilfe seiner Inszenierung und Aufführung. Mit der Konzentration auf den Körper gewinnen die Wahrnehmung, Realisierung und Erforschung von Erziehungs- und Bildungsprozessen neue Perspektiven. Das verkörperte praktische Wissen steht im Zentrum pädagogischen Handelns. Hier wird untersucht, wie sich dieses praktische Wissen bildet, wie es entwickelt wird und wie es zur Inszenierung und Aufführung pädagogischen Handelns beiträgt. Dabei geht es um die Formen und Wirkungen pädagogischer Inszenierungen und Aufführungen, d.h. um eine Pädagogik des Performativen.

Aus dieser Perspektive werden Probleme der ästhetischen und sozialen Bildung, der Identitätsbildung, der institutionellen und virtuellen Bildung sowie der pädagogischen Ethnographie behandelt, die zu einem besseren Verständnis von Erziehung und Bildung beitragen.

BELTZ

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos und Ladenpreis: www.beltz.de