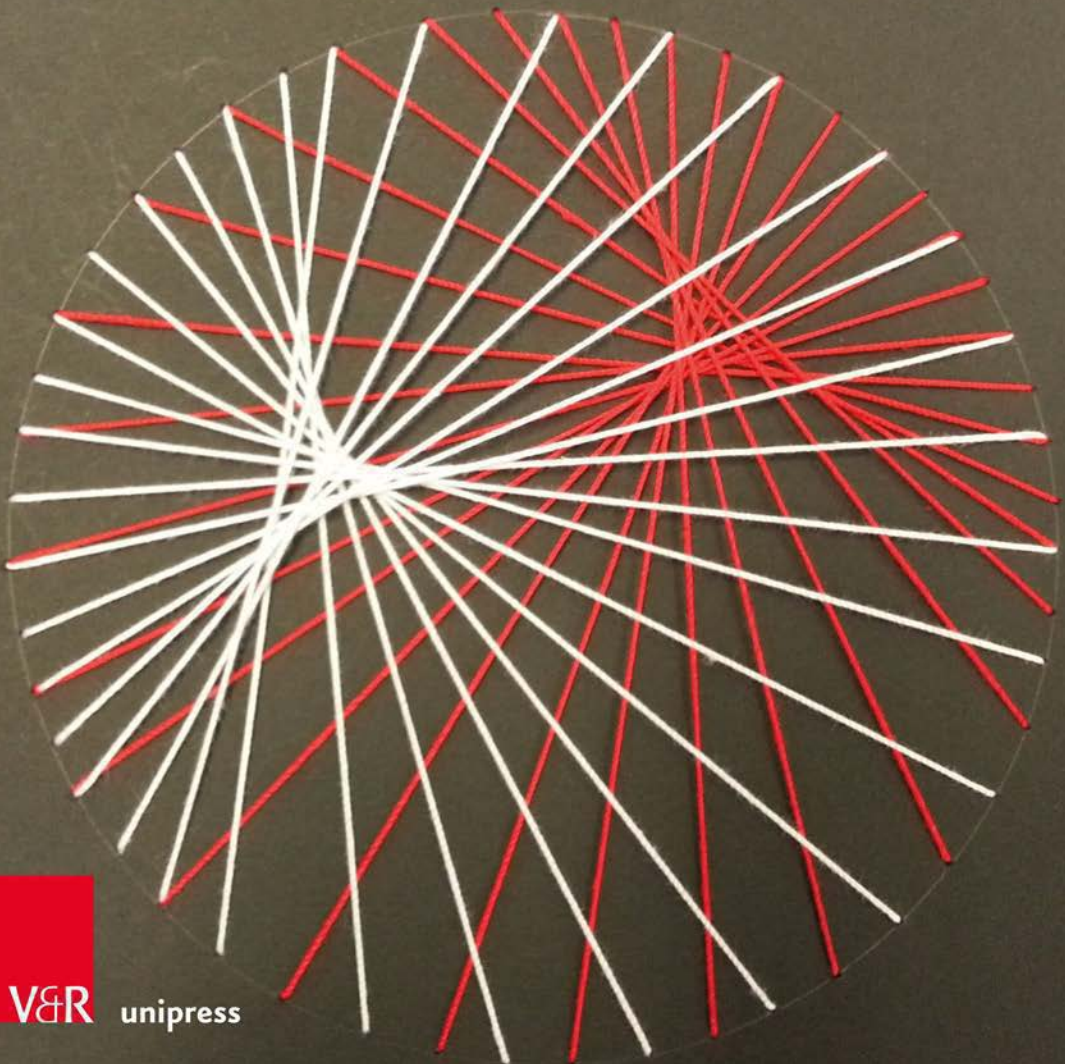


Stephan Stomporowski / Anke Redecker / Rainer Kaenders (Hg.)

Bildung - noch immer ein wertvoller Begriff?!

Bonn University Press



V&R unipress



unipress

Wissenschaft und Lehrerbildung

Band 3

Herausgegeben von
Peter Geiss und Roland Ißler

Stephan Stomporowski / Anke Redecker /
Rainer Kaenders (Hg.)

Bildung – noch immer ein wertvoller Begriff?!

Festschrift für Prof. Dr. Volker Ladenthin

V&R unipress

Bonn University Press

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

**Veröffentlichungen der Bonn University Press
erscheinen im Verlag V&R unipress GmbH.**

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Bonner Zentrums für Lehrerbildung.

© 2019, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Rainer Kaenders
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Birkstraße 10, D-25917 Leck
Printed in the EU.

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2511-5731
ISBN 978-3-8470-0921-4



Prof. Dr. Volker Ladenthin

Inhalt

Vorwort	9
Anke Redecker Selbsttätigkeit im Dialog. Zum Verhältnis von Lehren und Lernen	11
Stephan Stomporowski Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen. Das Prinzip der <i>inneren Wachsamkeit</i> (Theodor Litt) und die <i>Erziehung zur Verantwortung</i> (Wolfgang Klafki) als Ausgangspunkt aktueller Bildungsfragen	31
Ysette Weiss / Rainer Kaenders Permanent kompetent durch Qualitätsmanagement	57
Jürgen Rekus Faktisches Lehren und Lernen in postfaktischer Betrachtung. Ein Beitrag zur Bildungstheorie	73
Michael Meyer-Blanck Bildungstheorie, Religion und Protestantismus	85
Thomas Mikhail Der Bildungsbegriff im pädagogischen Denken Alfred Petzelts	97
Hildegard Krämer Bildung und Urteilskraft. Vom Mut zur Ungewissheit	111
Peter Geiss War da was? – Historische Bildung im Output-Zeitalter	133

Susanne Kretschmer Zwischen Idealismus und Pragmatismus: Zu Möglichkeiten einer Synthese konträrer Bildungsauffassungen	151
Ursula Frost Flexibles Lernen oder widerständige Bildung – warum ein Streit um die Differenz sich lohnt	163
Roland Alexander Ißler Zeit für Bildung in Zeiten der Effizienzlogik. Ein Gang zum Brunnen oder: Vom Wert kultureller und humaner Bildung für den romanischen Fremdsprachenunterricht	177
Axel Bernd Kunze Sind Tageseinrichtungen für Kinder Institutionen der Sozialpädagogik oder Elementarbildung? Beobachtungen zum bildungsbezogenen Sprachgebrauch um frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung . .	199
Anke Redecker Zur Bildungsrelevanz des Pädagogikunterrichts. Drei historische Stationen und eine Zukunftsperspektive	219
Bernhard Schmalenbach Die Bedeutung der Hand für die Bildung des Menschen	251
Udo Käser Jenseits von Bologna und Pisa: Bildung als Leitgedanke für Schule und Universität	269

Vorwort

Mit dreißig – so wird Oskar Matzerath, dem wohl bekanntesten Protagonisten aus der Feder des Literatur-Nobelpreisträgers Günter Grass, nahegelegt – kann man Jünger sammeln. Und gut dreißig Jahre später, mit fünfundsechzig? Da könnte man ausgiebig auf Reisen gehen – mit oder ohne Blechtrommel –, die entfernten Gleichgesinnten besuchen und sich mit Fachkollegen und Praxisexperten austauschen – so wie Volker Ladenthin es bisher immer wieder getan hat. Unermüdlich wachsam und unbestritten streitbar.

Und wenn nicht nur Diskussionen über pädagogische Konzepte oder didaktische Modelle, sondern auch Fragen der Bildungspolitik auf dem Plan stehen, ist dem Mobilien kein Weg zu weit, um für eine Bildung zu trommeln, die weit mehr ist als Ausbildung. Wer mit Volker Ladenthin nach Pisa oder Bologna reist, kann von ihm lernen, der malerisch-monumentalen Fassade zu misstrauen und – gezielt bildungsbewusst – auf die eigene Urteilskraft zu setzen.

Reisemöglichkeiten gibt es viele; und wir hoffen, dass er uns auch weiterhin mitnimmt auf seine Gedankenreisen. Auf die eine oder andere echte Bildungsreise – von der klassischen Antike bis zu aktuell anstehenden Kardinalfragen einer Bildung, die auf Vernunft und Verantwortung setzt. Denn beide Begrifflichkeiten führt Volker Ladenthin immer im Gepäck – uns stets daran erinnernd, dass auch wir nicht ohne sie reisen sollten.

Dass Bildung immer noch ein aktueller Begriff ist, hat er in verschiedensten Kontexten immer wieder betont. Wer von ihm lernen durfte, weiß: Entscheidend ist letztlich das bessere Argument. Mit transzendental-kritischem Scharfsinn und westfälischer Beharrlichkeit weiß er, seine Position zu konturieren und zu präsentieren – im stetigen Misstrauen gegen das vermeintlich Messbare und Zählbare einer Bildung, die letztlich mehr im Blick haben sollte als den Ertrag der Employability.

Geschickt weiß er, auch gegen den Mainstream einer sich als Zeitgeist deklarierenden Herkunftsvergessenheit zu rudern, die geistesgeschichtliche Er rungenschaften über Bord geworfen und dabei bildungstheoretische Schwer gewichte schlichtweg zu Ballast erklärt hat. Die seichten Gewässer eines pseu-

dopädagogischen Soziologisierens und Psychologisierens sind nicht sein Element. Sein Reiseziel hat er jeweils fest im Visier und nimmt die Mühen des Denkens, Prüfens, Urteilens und Wertens auf sich – ein Erlebnisreisender mit Sinn, Verstand und Zuversicht.

Für die kommenden Destinationen – ob geographisch oder gedanklich – möchten wir gern ein wenig erbauliche Reiselektüre beisteuern. Unterstützt haben uns dabei Autoren unterschiedlicher Couleur, verschiedenster Wissensregionen und Fachkulturen. Darum möchten wir hier herzlich den Verfasserinnen und Verfassern danken, die sich für diesen Band auf ihre je eigene Gedankenreise begeben haben, ebenso den Reihenherausgebern, die wir für unser Vorhaben gewinnen konnten, und nicht zuletzt dem Bonner Zentrum für Lehrerbildung, das uns die finanzielle Grundlage bot. Dank gilt auch Bettina Heide, die uns half, den Band druckfertig zu machen.

Unser größter Dank aber gilt Volker Ladenthin, dem wir diese Festschrift zueignen. Seine Impulse und Anregungen haben uns immer wieder bestärkt, in Sachen Bildung mobil und umtriebiger zu bleiben.

Mit allen guten Wünschen für die zukünftigen Reisetappen,
Stephan Stomporowski, Anke Redecker und Rainer Kaenders

Selbsttätigkeit im Dialog. Zum Verhältnis von Lehren und Lernen

»In Zeiten rascher Wandlungen und Veränderungen nimmt die durch Erfahrung und Lebensreife begründete Überordnung der Generationen ab zugunsten einer Art gemeinsamer Solidarität gegenüber gleichen Lebensproblemen, die unter anderem durch Lernen von allen lebenden Generationen gelöst werden müssen. Diese Tatsache kann nicht ohne Einfluß auf das Verständnis von Erziehung überhaupt bleiben. An die Stelle eines hierarchischen Gefälles von ›Wissenden‹ und ›Unwissenden‹, von ›Mündigen‹ und ›Unmündigen‹, von ›Erfahrenen‹ und ›Unerfahrenen‹ tritt immer stärker ein Verhältnis der Wechselseitigkeit der Lernenden.«

(Giesecke 1978, 81)

»Instruktion und Konstruktion sind nur ein vermeintlicher Gegensatz. Ein pragmatisches Konzept wird beide Ansätze integrieren.«

(Gudjons 2007, 144)

Bildung beruht auf Selbsttätigkeit – auf der Aktivität eines Menschen, der sich zu anderen, anderem und sich selbst – erfahrend, denkend, deutend und urteilend – ins Verhältnis setzt. Diese Aufgabe kann dem Bildungssubjekt niemand abnehmen. Man kann sich nicht bilden lassen, sondern nur selbst bilden. Die Beliebtheit des Konstruktivismus mag nicht zuletzt der Hervorkehrung dieses wesentlichen Bildungsaspekts geschuldet sein. Lernende bilden sich, indem sie selbst Probleme ausfindig machen und diese eigenständig angehen. Die Bedeutung der Lehrperson kann dabei leicht in den Hintergrund rücken, weshalb im Folgenden die Aufmerksamkeit auf ein Lehren gelenkt werden soll, das mehr ist als eine bloße Lernbegleitung – und zugleich weit weniger als der Dirigismus eines übermächtigen Erziehers¹.

Um ein sinnvolles und verantwortliches Lehr-Lern-Verhältnis zu konturieren, soll darum zunächst der von Herman Nohl charakterisierte und bildungshistorisch ebenso prominente wie umstrittene »pädagogische Bezug« exemplarisch hinsichtlich seiner Tragweite und Grenzen aufgegriffen und anhand der Nohl-

1 Wenn hier und im Folgenden der Einfachheit halber nur die maskuline Darstellungsform verwendet wird, ist regulär eine geschlechtsübergreifende Bedeutung gemeint.

Kritik Hermann Gieseckes reflektiert werden (1). Hierbei gilt es auch, die Chancen einer sinnvoll dimensionierten pädagogischen Beziehung zur Überwindung einer selbstgesteuerten Lernkultur des einsamen Lerners herauszustellen (2), um schließlich im Fokus auf den ebenfalls von Nohl thematisierten »pädagogischen Takt« nach einem angemessenen Lehr-Lern-Verhältnis zu fragen, das sich kritisch dem Balanceakt zwischen Nähe und Distanz, anleitender Aktivität und freilassender Selbststeuerung zu stellen hat (3).

1 Der übermächtige Erzieher – Gieseckes Nohl-Kritik und die Frage nach einer angemessenen Lehr-Lern-Interaktion

Als entscheidender Vertreter der inzwischen weitgehend in Vergessenheit geratenen geisteswissenschaftlichen Pädagogik hat Herman Nohl zu Beginn des 20. Jahrhunderts den »pädagogischen Bezug« als unterrichts- und erziehungskonstitutiv herausgestellt. Wesentliche Hinweise hierzu finden sich in Nohls Schrift *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, erschienen zunächst 1933 in zwei Handbuch-Kapiteln, darauf zusammenhängend in einer 2. Auflage 1935, auf deren Nachdruck im Folgenden rekuriert wird. An prominenter Stelle bestimmt Nohl die Grundlage der Erziehung als »das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme«². Der pädagogische Bezug ist eine gezielt asymmetrische Beziehung. Nohl unterstreicht »das eigene schöpferische Verhältnis, das Erzieher und Zögling verbindet. [...] – Liebe und Haltung auf der einen Seite, Vertrauen, Achtung und ein Gefühl eigener Bedürftigkeit, ein Anschlußwille auf der anderen«³. Die so charakterisierte Erziehung soll dort enden, wo der Lernende mündig wird.

Eine Fokussierung auf den »pädagogischen Bezug« mag heute angesichts einer Konjunktur konstruktivistischer Lernszenarien und anerkennungstheoretisch thematisierter Adressierungsverhältnisse in pädagogischen Kontexten antiquiert und ideologisch belastet erscheinen. Zugleich lässt sich jedoch fragen, wie ein pädagogisches Verhältnis sinnvoll als lern- und bildungsförderlich gestaltet werden kann. Zunächst stechen Nohls emotional aufgeladene Formulierungen ins Auge. So erwähnt er »das unbedingte Vertrauen des Zöglings dem Erzieher gegenüber, daß er von ihm in der Tiefe seiner Person absolut bejaht wird«⁴. Religiöse Konnotation treten auf, wenn von der »Hingabe« der Betei-

2 Nohl 1988, 169, vgl. 167.

3 Nohl 1926, 153, vgl. Nohl 1988, 174, 246.

4 Nohl 1926, 153.

ligten an den jeweils anderen die Rede ist und das »fleischgewordene Wort«⁵ des Erziehers, der »die Repräsentation des höheren Lebens vor dem Zögling in dem einheitlichen Menschentum«⁶ in sich bergen soll, gepriesen wird.

Die kritische Hervorkehrung dieser befremdlich bemächtigend erscheinenden Formulierungen deutet bereits an, dass im Folgenden keine notorisch-nostalgische Revitalisierung des Nohlschen Ansatzes, sondern eine reflektierte Problematisierung seines Theorems beabsichtigt ist. Das Sprechen vom und über den pädagogischen Bezug ist dann auch in multiperspektivischen Misskredit geraten, konnotiert man mit ihm doch gern erzieherische Schief lagen – von pseudofamiliär bemäntelter Distanzlosigkeit, wenn nicht gar Übergriffigkeit, bis hin zu nationalsozialistisch anmutender Jargonfreudigkeit. Eine Verurteilung des Nohlschen Ansatzes liegt gerade dort nahe, wo seine Anklänge an die nationalsozialistische Terminologie in den Fokus rücken und die Rolle Nohls zur Zeit des Hitler-Regimes problematisiert wird⁷. Ein hermeneutischer Blick auf den »pädagogischen Bezug« hat all dies in Rechnung zu stellen, aber auch zu fragen, inwiefern dieser für eine Bildung, die sich nicht in den Dienst einer bestimmten politischen Orientierung zu stellen, sondern sich kritisch jeglicher politischen Haltung gegenüberzustellen hat⁸, relevant sein kann. Insofern soll das pädagogische Verhältnis im Folgenden so weit als möglich ideologiefrei betrachtet werden.

Als der wohl profilierteste Nohl-Kritiker hat Hermann Giesecke in besonderem Maße die mangelnde Distanz des Erziehers zu dem ihm anvertrauten Heranwachsenden problematisiert. Gerade der Begriff der Liebe weise den familiären Ursprung des pädagogischen Bezugs aus und eröffne einen paternalistischen Handlungsraum. Unbestreitbar bleibt, dass ein pseudofamiliäres Lehrer-Schüler-Verhältnis eine Nähe zulassen kann, die stets in der akuten Gefahr steht, in Überwältigung und Missbrauch umzuschlagen. Das so möglichst mit all seinen Regungen und Wünschen transparente Kind soll auch dieser Entblößung mit Ergebenheit und Ehrfurcht vor seinem Erzieher begegnen. Hier sieht Giesecke zu Recht eine bemächtigende »Erziehertheorie«⁹ am Werk. Hinsichtlich der pädagogischen Liebe kritisiert er ein »hochgeschraubtes Selbst-

5 Nohl 1988, 167.

6 Ebd., 168.

7 Margret Kraul (2001, 24) äußert »Skepsis einer Sprache gegenüber, deren Formulierungen [...] zumindest retrospektiv die Nähe zum Nationalsozialismus anklängen lassen«. Hasko Zimmer vertritt sogar die These, dass Nohls der NS-Politik angepasste Nationalpädagogik auf rassenhygienischem Fundament aufgebaut sei (vgl. Zimmer 1998, 515, Ortmeier 2009, 418). Im Vergleich zu einer Radikalkritik an Nohls nationalsozialismusverdächtigen Ausführungen sehen Wolfgang Klafki und Johanna-Luise Brockmann Nohls Position eher ambivalent (Klafki/Brockmann 2002, 33).

8 Vgl. Ladenthin 2005.

9 Giesecke 1996a, 77, vgl. Giesecke 1978, 215.

verständnis«¹⁰ des Lehrers. Die Vorstellung vom »pädagogischen Bezug« berge eine »Anmaßung« in sich, sei doch die

»Vorstellung [...] offenbar die, daß in der liebevollen Zuwendung des einzelnen Erziehers sich alle wichtigen Lernaufgaben konzentrieren ließen. Der Erzieher repräsentiert hier die entscheidenden Werte und Ansprüche der Gesellschaft gegenüber dem Zögling«¹¹.

Dies sei »ein autoritäres Bezugsmodell [...]; denn kritische Distanz kann hier der ›Zögling‹ nur gewinnen in dem Maße, wie der Erzieher sie zuläßt«¹². Damit plädiert Giesecke zugleich für eine pädagogische Beziehung, bei der an die Stelle der Liebe Sympathie, Respekt, Akzeptanz und Solidarität rücken und an die Stelle der Paternalisierung die Partnerschaft. Auch weil das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern auf Zeit ausgelegt ist und in der Regel – gebunden an einzelne Unterrichtsstunden – immer wieder unterbrochen wird, sollte die Beziehung relativ distanziert sein, um die Situationen des Wechsels und Beziehungsabbruchs möglichst emotional reibungsarm gestalten zu können. Damit kritisiert Giesecke auch die drohende Selbstüberforderung des Lehrenden, denn »wie ein allzu strenges Gewissen die Menschen neurotisch, also seelisch krank macht, so muß auch ein Erzieher auf die Dauer in krankhafte psychische Zustände geraten, wenn Selbstanspruch und Wirklichkeit extrem weit auseinanderklaffen«¹³.

Zudem vernachlässigt der pädagogische Bezug sensu Nohl als »subjektivistisch-individualistisches Modell«¹⁴ den sozialen Stellenwert Lernender. Giesecke mahnt an, dass das differenzierte Beziehungsgeflecht im Rahmen einer Schulklasse im auf die Zweierbeziehung angelegten Modell Nohls nicht berücksichtigt werde. Reale pädagogische Beziehungen befinden sich nicht »in einem luftleeren Raum«¹⁵, seien doch nicht nur Milieudifferenzen, sondern auch administrative und politische Aspekte zu berücksichtigen, wodurch zudem der Ausbildungsauftrag der Lehrperson in den Fokus rückt, geht es doch nicht zuletzt um Lernsubjekte, die sich zukünftig als arbeitsmarkttauglich zu erweisen haben. Giesecke gibt zu bedenken, dass aufgrund der gesellschaftlichen Einbettung des pädagogischen Bezugs, die den Lehrer nicht zuletzt als Administrator und staatlich beorderten Auftrags erfüller zu sehen hat, die pädagogische Beziehung immer nur partikulär sein kann, lässt sich diese doch

10 Giesecke 1978, 216, vgl. Giesecke 1997, 251.

11 Giesecke 1978, 216.

12 Ebd.

13 Ebd.

14 Ebd., 217.

15 Ebd., 228.

»nur in einem vorgegebenen Rahmen individuell artikulieren. Daraus folgt, daß sie keine ganzheitliche und die Person des anderen voll umfassende, sondern nur eine begrenzte sein kann. Die traditionelle Vorstellung, der berufliche Erzieher sei für das Leben des Kindes oder Jugendlichen im ganzen zuständig, wie es Nohl noch selbstverständlich formulierte, muß aufgegeben werden«¹⁶.

Der kritische Kurs Gieseckes spiegelt sich dann auch verstärkt in der älteren¹⁷ und aktuellen¹⁸ Nohl-Rezeption wider. Giesecke betont nun in seiner Deutung des Generationenverhältnisses die Abkehr von autoritärer Verfügung zugunsten einer Fokussierung der wechselseitigen Achtung der jeweiligen – je andersartigen, aber in gleicher Weise anzuerkennenden – Erfahrungen von Jüngeren und Älteren. Die Erfahrungen des zu achtenden Anderen sind in ihrer je spezifischen Ausprägung als individuelle zu würdigen – unter Berücksichtigung der »Tatsache, daß Erfahrungen nicht hierarchisiert werden können; die des Älteren sind

16 Giesecke 1997, 250.

17 Anfang der 1970er Jahre ist im Funkkolleg Erziehungswissenschaft nachzulesen, dass Wolfgang Klafki ein »allgemeines Charakteristikum« (Klafki 1971, 70) der Nohlschen Sprache darin sieht, dass sie »zu wenig präzise, zu wenig rational und eindeutig« (Klafki 1971, 70) ist. »Sie arbeitet selten mit klaren Definitionen, um so häufiger aber mit Bildern und Metaphern« (Klafki 1971, 70), was Klafki in Bezug auf den wissenschaftlichen Anspruch der Nohlschen Ausführungen zu Recht als »Mangel« (Klafki 1971, 70) betrachtet. Dennoch befürwortet er nachdrücklich den von Nohl akzentuierten Stellenwert der »*personalen Beziehung*« (Klafki 1971, 70), die u. a. »der wechselseitigen Anerkennung bedarf« (Klafki 1971, 70). Dass Nohl gerade hinsichtlich der »zersplitterten« Zeitumstände das Heil von der Persönlichkeit des Erziehers erwartet, zeugt von »pädagogischem Idealismus« (Maier 1992, 74), dem »mit einiger Skepsis« (Maier 1992, 74) begegnet werden kann. Bereits Hans-Jürgen Finckh mahnte entsprechend an, dass auch die jeweilige Position der Lehrperson innerhalb des pädagogischen Verhältnisses wieder kritisch zu problematisieren ist. Er bemerkt, dass »Nohl bei aller Betonung des Eigenrechtes des Kindes im pädagogischen Bezug nirgends – jedenfalls nirgends explizit – eine bewußte Erziehung zur Kritikfähigkeit fordert, m.a.W. die Notwendigkeit betont, daß die ›Normen‹, die ›Werte‹, aber auch die ›Autorität‹ des Erziehenden im pädagogischen Bezug selbst problematisierend zur Sprache gebracht, kritisch überprüft und ideologiekritisch befragt werden müssen« (Finckh 1977, 227). Selbst Dorle Klika kann auf der Grundlage ihrer eher Nohl-konformen Position eine »Harmonieorientierung« (Klika 2000, 401) bei Nohl nicht verleugnen.

18 Damian Miller (2002) und Jürgen Oelkers (2002) kennzeichnen den pädagogischen Bezug bei Nohl als ein geschöntes, ästhetisch-erhabenes Konstrukt, das Widerstände und Paradoxien im Erziehungsverhältnis sowie den erzieherischen Einfluss Heranwachsender ignoriere. Sabine Seichter betont, Nohl sehe sich »im Hinblick auf die Orientierung der Liebe an Gegenwart und Zukunft sehr stark auf das Eltern-Kind-Verhältnis als Grundmodell pädagogischer Liebe verwiesen« (Seichter 2007, 147, vgl. Wehner 2011, 252). In der Nohlschen Einfärbung – so Ulrich Wehner – erscheine das von Schleiermacher akzentuierte Generationenverhältnis verzerrt und rücke damit den Rekurs der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf Schleiermacher in ein deutungsmächtig eingetrübtes Licht (vgl. Wehner 2011, 254). Eva Matthes bezeichnet die Reduktion auf die gesellschaftsenthobene Zweierbeziehung als »Missverständnis« (Matthes 2011, 205), das Nohl durch »problematische Formulierungen« (Matthes 2011, 205) selbst befördert habe.

nicht besser oder wichtiger als die des Jüngeren, sie sind nur anders«¹⁹. Wird nämlich Erfahrung

»so verstanden, als subjektiv sinnvoller Text der bisherigen Lebensgeschichte, dann folgt daraus, dass keine Erfahrung ranghöher ist als eine andere, dass in diesem wichtigen Punkte also Gleichrangigkeit zwischen allen Lehrenden und Lernenden herrscht, weshalb unter diesem zentralen Gesichtspunkt der Begriff ›Partnerschaft‹ seine Berechtigung hat, mögen sonst die Unterschiede des Wissens, des Alters, des Status usw. noch so groß sein«²⁰.

Im Rekurs auf die Nohl-Kritik Gieseckes lässt sich resümieren: In der Nohlschen Darstellung bleibt der pädagogische Bezug grenzwertig. Doch ist zugleich der Gefahr entgegenzuwirken, mit der Kritik an Nohls pädagogischem Bezug gleich die gesamte geisteswissenschaftliche Pädagogik in Misskredit zu bringen, wird doch immer noch gern »der« geisteswissenschaftlichen Pädagogik schlechthin eine »Unmittelbarkeit des pädagogischen Bezugs«²¹ attestiert. Hier gilt es differenzierter anzusetzen. Es bleibt festzuhalten: Nohls Sprache gibt mehr Rätsel auf als sie lösen kann. Berücksichtigt man vor allem die Hochstilisierung des Erziehers zu einer Abhängigkeit schaffenden und verstärkenden Machtfigur, so ist die Frage zu stellen, ob der pädagogische Bezug für eine Bildungstheorie, die sich kritisch mit ihren Grundlagen auseinandersetzt, überhaupt noch zu retten ist.

2 Abschied vom pädagogischen Bezug? – Wider die einsame Selbsttätigkeit

Im Anschluss an Giesecke kann der pädagogische Bezug dem selbstgesteuerten Lernen entgegengestellt werden, denn Giesecke kritisiert dass die im pädagogischen Bezug angesprochenen Sozialbeziehungen »die unmittelbare Begegnung des Kindes und Jugendlichen mit kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Tatbeständen und mit nicht-personalen Informanten (z.B. wissenschaftlichen Quellen) opfert«²². Die emanzipatorische Nohl-Kritik scheint hier auf den ersten Blick einem konstruktivistischen Bildungsverständnis in die Hände zu spielen, das nicht nur die Selbststeuerung des Lernenden betont, sondern damit zugleich die Lehrperson in den Hintergrund treten lässt. Dass Lernen auch Anstrengung bedeutet und diese Anstrengung häufig unentbehrlich ist, wo eine differenzierte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen an-

19 Giesecke 1983, 459.

20 Giesecke 2013, 111.

21 Horstkemper 2004, 464.

22 Giesecke 1978, 218.

gestrebt wird, lässt die Frage nach der Lehrperson laut werden, während diese im konstruktivistischen Szenario merkwürdig blass geworden ist.

Vom Lernbegleiter ist die Rede, vom Coach und Lernberater, der den selbstgesteuerten Lerner nicht zu führen, sondern lediglich zu unterstützen hat. Dieser soll in offenen Formen wie Freiarbeit, Wochenplan oder Projektarbeit seine Lernwelten erkunden und damit im Vergleich zum herkömmlichen Frontalunterricht einen deutlichen Freiheitszuwachs erleben²³. Lehrende werden zu Anbietern auf dem Markt der Lernangebote. Als Lernbegleiter sorgen sie für eine angenehme Lernatmosphäre und zielführende Lernmaterialien, vermitteln Lernstrategien, bieten Reflexionsanlässe und schaffen Transparenz, indem sie z. B. möglichst klare Lernziele vereinbaren. Dabei sind sie eher Beobachter als Bildungsinitiatoren, nicht mehr Vermittler, sondern Arrangeure, wobei sie zugleich personale Unterstützung anbieten sollen.

Dem selbstgesteuerten Lerner wird dabei einiges zugemutet²⁴, soll er doch seine Lernaufgaben nicht nur eigenständig wählen, angehen und bearbeiten, sondern auch kontrollieren, kontextualisieren und evaluieren sowie sich während sämtlicher Arbeitsschritte auch selbst motivieren. Der Lernende entscheidet, wann, wo und wie lange er sich in einen Lernprozess begibt. Er wählt die Materialien aus und trifft an Stelle der Lehrperson unterrichtsmethodische Entscheidungen, indem er z. B. festlegt, ob er allein oder mit anderen lernen möchte. Wie jedoch sollen Lernende ihre Lernbedürfnisse diagnostizieren und kreativ herausfordern, wenn sie sie noch gar nicht artikulieren, geschweige denn selbst finden können? Dies kann eine glatte Überforderung des Lernenden sein, der noch bevor er in den Lernprozess eintritt, entscheidende Lernergebnisse mitzubringen hat. So moniert Gabriele Strobel-Eisele zu Recht »genügend ungelöste Probleme und offene Fragen in der Theoriebildung«²⁵. Gieseckes Kritik fällt weitaus heftiger aus:

»Die Fähigkeit zum selbständigen Lernen, die wir gemeinhin nicht einmal mehr bei Studenten im nötigen Umfang voraussetzen können, schon bei Grundschulkindern zur Grundlage des Unterrichts zu machen, ist einfach absurd. Selbstverständlich sollte vom Schuleintritt an wenigstens ab und zu die Erfahrung aufleuchten, was damit gemeint ist, wie es im Konzept der ›Freiarbeit‹ und des ›Wochenplans‹ gedacht ist; aber zunächst und für lange Zeit hat die Fähigkeit zum selbständigen Lernen ein hohes Maß an Lehrerzentriertheit zur Voraussetzung«²⁶.

23 Vgl. Bönsch 2009, 272.

24 Vgl. Mandl/ Geier 2004, 569.

25 Strobel-Eisele 2013, 188.

26 Giesecke 1998b, 302f., vgl. Giesecke 1997, 256, Giesecke 2003c, 113. »Brauchen wir eine neue Unterrichtskultur?« fragt Giesecke in seinem gleichnamigen Text aus dem Jahr 2002 und fokussiert hierbei eine Lehrperson, die doch letztlich weit mehr ist als ein bloßer Lernhelfer: »Unterricht geht vom Lehrer aus, nicht vom Schüler und auch nicht von den Mitschülern – so

Damit stimmt Giesecke, der das Verschwinden der Lehrperson anmahnt – »Alle sind Lerner, keiner ist mehr richtig Lehrer«²⁷ – mit Herbert Gudjons überein, der betont, »dass das gemeinsame Erarbeiten von Unterrichtsthemen eine unverzichtbare didaktische Funktion des Frontalunterrichts ist, die nicht gegen selbstständige Lernmethoden der Schüler ausgespielt werden kann«²⁸. Entscheidend ist dabei letztlich nicht immer das, womit sich Schüler beschäftigen möchten und die Art und Weise, wie sie es angehen wollen, sondern nicht zuletzt der Sachverstand der Lehrperson, der sich auf das richtet, was Lernende für ihre sinnvolle Lebensgestaltung brauchen.

Unterricht – so Giesecke – »soll vorhandene Interessen aufgreifen, aber mehr noch neue entstehen lassen«²⁹. Hierzu bedarf es einer Lehrperson, die behutsam und gezielt den Weg ins Neuland aufschließt, nicht unbedingt ebnet, aber zversichtlich gangbar macht. Wer sich als Lernender in erster Linie auf das richtet, womit er sich gerade beschäftigen möchte, droht lernförderlichen Konflikten, Diskrepanzen und Inkonsistenzen, die überhaupt erst Neues herausfordern, aus dem Weg zu gehen, denn »Bildungsprozesse entstehen nicht durch Fortschreibung bereits vorhandener Erfahrungen, sondern durch Widerstand dagegen«³⁰. Lehrende können hierbei zu kritischer Distanz verhelfen, doch habe man es unterlassen, »der jungen Generation zu sagen, *was* sie *warum* in der Schule lernen soll, zugunsten eines ›Selbstmanagements‹ der Lernenden selbst; die sollen es im wesentlichen selbst herausfinden«³¹.

Hier kann auch gefragt werden, ob nicht die Kultur des selbstgesteuerten Lernens im Sinne des von Giesecke kritisierten »Selbstmanagements« Autonomie suggeriert, um letztlich Lernende nach den Wünschen von Pädagogen und deren Administratoren zu funktionalisieren, werden doch nach der Logik des

wichtig diese für das Unterrichtsgeschehen sind. Der Lehrer hat das Pensum der Grundbildung, das die Schüler noch vor sich haben, bereits hinter sich; er hat die Sachverhalte studiert, er kann Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden, er kennt die Methoden des Lernens. Die führende Bedeutung des Lehrers bleibt auch dort erhalten, wo sie wie bei bestimmten didaktisch-methodischen Arrangements zu verschwinden scheint. Ohne Lehrer kann es alle möglichen Lernsituationen und Lernerfolge geben, aber keinen Unterricht« (Giesecke 2002, 30f.).

27 Giesecke 1998a, 96.

28 Gudjons 2007, 73, vgl. 36, 79, 85, 148.

29 Giesecke 2002, 32.

30 Ebd., 31f.

31 Giesecke 1998b, 154f. Mit seinem Plädoyer für Methodenvielfalt wendet sich Giesecke hier gegen eine didaktisch nicht zu rechtfertigende Methodenwahl. Er kritisiert: »Die Frage ist nicht mehr, welches Unterrichtsziel mit welcher methodischen Inszenierung am besten zu realisieren ist; vielmehr werden diejenigen Methoden bevorzugt, die den erzieherisch vorgegebenen Zielen des Selbstmanagements und des gemeinsamen Lernens am ehesten entsprechen« (Giesecke 1998b, 158).

»unternehmerischen Selbst«³² Menschen angeleitet, sich nach adaptierten und internalisierten, als selbstgewählte kaschierten Vorgaben selbst zu führen³³. Lernende werden zu Selbstunternehmern, die zwar selbstgesteuert, aber letztlich fremdbestimmt lernen und sich damit nicht bilden können. Bildung verkommt zu einer (Un-)Kultur des Selbermachens, die der kritischen (Anleitung zur) Reflexion weitgehend entbehrt. Hier droht das

»gesellschaftliche Konzept der Individualisierung, das uns zahlreiche öffentliche und private Freiheiten errungen, die persönliche Verantwortung für die Lebensgestaltung freigesetzt hat und zur Grundlage der Idee einer allgemein gültigen Menschenwürde wie auch der klassischen Bildung wurde, [...] auf die Freiheit des Marktzugangs reduziert zu werden. Deshalb ist es an der Zeit, auch pädagogische Vorstellungen von Individualisierung einer kritischen Überprüfung zu unterziehen«³⁴.

Zudem steht für Giesecke das selbstgesteuerte Lernen im Verdacht, soziale Ungleichheiten zu zementieren, wenn nicht gar zu verstärken. Angesichts der aktuellen Flüchtlings- und Zuwanderungsthematik gewinnt diese Infragestellung des selbstgesteuerten Lernens eine neue Prominenz, denn »das sozial benachteiligte Kind bedarf, um sich aus diesem Status zu befreien, eines geradezu altmodischen, direkt angeleiteten, aber auch geduldigen und ermutigenden Unterrichts. Das gilt erst recht für solche Kinder, die der deutschen Sprache kaum mächtig sind«³⁵.

Durch seine Kritik am selbstgesteuerten Lernen setzt sich Giesecke für die Bedeutung des unterrichtenden, nicht jedoch des erziehenden Lehrers ein, propagiert er doch das »Ende der Erziehung«³⁶. Mit seiner Kritik an den Anmaßungen des pädagogischen Bezugs wirft er nun zugleich die schulische Erziehungsproblematik über Bord. Er stellt den Erziehungsbegriff nicht nur infrage, sondern ersetzt ihn durch denjenigen des Lernens. Die Aneignung des Lerngegenstands wird exponiert, um die selbständige Aneignung einer wertenden Haltung diesem Gegenstand gegenüber hinter diesem verschwinden zu lassen.

»Erst wenn der Begriff ›Erziehung‹ mit seinem ganzen umgangssprachlichen Bedeutungsfeld selbst zur Debatte gestellt wird, wird der Blick frei für einen Wechsel der Perspektive: Weg vom erziehenden Erzieher und hin zum lernenden Kind, das sein Leben von Anfang an selbst entwirft, das aber dabei auch vielfältiger Hilfen von Erwachsenen bedarf«³⁷.

32 Vgl. Bröckling 2007.

33 Vgl. Redecker 2018.

34 Giesecke 2005, 388.

35 Giesecke 2003b, 256.

36 Vgl. Giesecke 1996a.

37 Ebd., 16.

So »wäre der Begriff ›Erziehung‹ möglichst zu vermeiden, weil er traditionell auf jene ganzheitliche Verantwortung abhebt, und durch den Begriff der ›Einwirkung‹, der *Intervention* zu ersetzen«³⁸. In seinem Text *Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität* aus dem Jahr 1990 bezeichnet Giesecke den erziehenden Unterricht als ein antiquiertes Relikt, das den Lehrer nur überfordern kann und zeitgemäßen Erwartungen auch nicht mehr entspreche³⁹. Giesecke betont auch in neueren Publikationen noch, dass er »im Rahmen der öffentlichen Erziehung – z. B. durch Schule und Sozialpädagogik – erzieherische Ansprüche nur als Verhaltensansprüche, nicht auch als Gesinnungsansprüche für zulässig«⁴⁰ hält.

Was jedoch sollte unter »Erziehung« und »Gesinnungsanspruch« verstanden werden? Sicherlich nicht das, was Giesecke anspricht, wenn er Erziehung im Sinne eines Aufoktroierens von Werten charakterisiert und zu Recht ablehnt. Dazu bemerkt er in seinem Buch *Wozu ist die Schule da?*, dass »nach aller Erfahrung in der Forderung nach Werteerziehung offen oder verdeckt eine harmonisierende Absicht steckt: Es sollen eben *bestimmte* Werte beigebracht werden, nämlich solche, die derjenige selbst für wichtig hält, der die Forderung erhebt«⁴¹. Dies jedoch wäre nicht Erziehung, sondern Indoktrination. Wird hingegen Erziehung als eine Ermutigung zum eigenständigen Werten verstanden⁴², so ist nicht für ihr Ende, sondern für ein sensibles und verantwortliches Hinterfragen ihrer Möglichkeiten und Grenzen einzutreten. Giesecke verbindet mit dem Begriff der Erziehung eine von ihm zu Recht abgelehnte, das Selbstgestaltungsrecht des Kindes missachtende Annahme, dieses müsse erst noch zum Menschen gemacht werden.

In seinen späteren Schriften kommt Giesecke jedoch zu einem anschlussfähigen Erziehungsverständnis, wenn er die Rolle des Lehrers als Erziehungsbeauftragten aufgreift. Lehrende sollen nicht indoktrinierend instruieren, aber sie demonstrieren täglich, wie sie selbst mit Wertfragen und Entscheidungsalternativen umgehen. Sie werden von Lernenden vielfältig wahrgenommen, weshalb eine gezielt gestaltete personale Beziehung unentbehrlich ist. Denn der Lernende

»orientiert sich an solchen Personen, die das, was man selbst anstrebt, bereits erreicht zu haben scheinen. Dazu gehören für alles, was sich in der Schule ereignen kann, im guten wie im schlechten Sinne auch die Lehrer. Diese werden, ob sie wollen oder nicht, von den Schülern immer auch als Personen wahrgenommen, nicht nur als so genannte

38 Giesecke 1996b, 189.

39 »Fragt man Schüler, wen sie für einen guten Lehrer (männlich wie weiblich) halten, so hört man immer wieder. ›Er/sie soll etwas können, soll es gut beibringen können und im übrigen nett sein.‹ Ich halte dies für eine gute Antwort auf die Frage nach dem Berufsethos des Lehrers« (Giesecke 1990, 24).

40 Giesecke 2014, 155.

41 Giesecke 1996b, 107.

42 Vgl. Ladenthin 2013, Redecker 2013.

Arrangeure und Moderatoren von Lernprozessen – wie es im neudeutschen Schuljargon heißt«⁴³.

Der von Giesecke akzentuierte pädagogische Bezug ist nun kein bloßes Lehr-Lern-Verhältnis, sondern auch ein Erziehungsverhältnis. Wo hingegen der Erziehungsauftrag Lehrender vernachlässigt oder gar strikt abgelehnt wird, können Heranwachsende, die sich stets auch wertend zu der Welt, in die sie hineinwachsen, verhalten müssen, überfordert zurückbleiben. Lehrende – so kann nun mit Giesecke gegen Giesecke argumentiert werden – sollten nicht nur Experten für Lernprozesse, sondern auch für Erziehungsverhältnisse sein, in denen nicht lediglich Lernstrategien anzueignen und zu erproben sind, sondern eine Bildung zur Werturteilsfähigkeit fokussiert wird. Horst Domke, der hinsichtlich Gieseckes Diktum vom »Ende der Erziehung« von »Gieseckes Nachruf«⁴⁴, vom »Nekrolog auf Erziehung«⁴⁵ spricht, fordert dann auch, dass

»mit dem Übertragen von mehr Verantwortung auf junge Menschen nicht gleich die Dispensierung von Mitverantwortung des Erziehers eingehandelt wird. Die Auseinandersetzung, der Streit mit offenem Ausgang, die Konfrontation der Standpunkte, müßte erfahrbar bleiben. Rückzug allein wäre bequem und verantwortungslos«⁴⁶.

Was Giesecke schließlich Anfang dieses Jahrtausends zur Werteerziehung im Unterricht schreibt, fordert ausdrücklich eine Lehrerpersönlichkeit mit Vorbildcharakter, die zugleich in illusionsloser Selbstbescheidung keine Weltanschauungslehre zu betreiben hat. So können Lehrende durch ihre Art des Anregens, Diskutierens und Urteilens zu Vorbildern werden – nicht, indem Lernende das vorgelebte Verhalten einfach nachahmen, sondern sich kritisch zu ihm ins Verhältnis setzen. Das für gut Befundende wird dann nicht einfach übernommen, sondern nach begründeter Prüfung für den eigenen Lebenskontext interpretiert und nutzbar gemacht.

»Die Unterrichtsstoffe selbst berühren in jedem Schulfach unausweichlich Werte und Normen, also Fragen des guten und richtigen Lebens. [...] Werteerziehung in der Schule heißt zu allererst, diese Aspekte der Sachverhalte wieder stärker in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken. [...] Von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang das Vorbild der Lehrerinnen und Lehrer: wie sie mit Schülern kommunizieren und sich Konflikten stellen, wie sie sich fachlich und didaktisch präsentieren, wie sie selbst mit dem geistigen Gehalt ihrer Stoffe umgehen, wie sie zwischen persönlicher Meinung und sachlicher Information unterscheiden, wie sie mit Stärken und Schwächen von Schülern umgehen usw.«⁴⁷

43 Giesecke 2004, 240.

44 Domke 1987, 13.

45 Ebd., 22.

46 Ebd., 24.

47 Giesecke 2003a, 19.

Auch wer sich gegen den erziehenden Unterricht ausspricht, kann letztlich nicht abstreiten, dass es einer Lehrperson mit ausgeprägter Unterrichtsführungskompetenz, mit Charakter und Persönlichkeit bedarf, um Lernende gezielt in die Anstrengungen ihres Lernprozesses hineinzugeleiten und ihnen auch wieder aus ihnen herauszuhelfen. Einen – näher zu charakterisierenden – pädagogischen Bezug mit der wohlbegründeten Nohl-Kritik Gieseckes radikal abzuschreiben, hilft hier nicht weiter.

3 Taktvolle Balance-Akte

Selbstgesteuertes Lernen fokussiert jene Gegenstandsprävalenz, die die Lehrperson hinter ihrer Aufgabe des bloßen Arrangierens und Begleitens zurücktreten lässt, so dass mit einem verantwortlich dimensionierten pädagogischen Bezug gegenzusteuern wäre. Doch Nohl schickt Lernende und Lehrende mit der Gleichsetzung von Erziehungsziel und Erziehungsideal auf einen utopischen Kurs, der alle Beteiligten nur überfordern kann. »Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist immer doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes, beides aber nun nicht als Getrenntes, sondern als ein Einheitliches«⁴⁸, so dass Giesecke nun zu Recht in der Vermischung von realer Ausprägung und idealer Vorgabe des pädagogischen Bezugs bei Nohl ein entscheidendes Moment der Kritikanfälligkeit sieht, sind doch die »sozialen und emotionalen Beziehungen zwischen den Pädagogen und ihren Partnern [...] in jedem Falle sehr komplexer Natur. Sie auf einen einzigen Nenner zu bringen, ist schon eine gefährliche Verfälschung«⁴⁹. Holt Giesecke damit den pädagogischen Bezug auf den Boden der Realverhältnisse zurück, so kann hier zugleich gegen eine Nohlsche Utopisierung argumentiert werden. Auch mit Klafki lässt sich der auf einer Gleichsetzung von Idealbild und Realziel beruhenden Utopisierung entgegenarbeiten, möchte doch auch er »unterschiedliche Intensitätsgrade des pädagogischen Verhältnisses« in den Blick nehmen, während Nohl »über den pädagogischen Bezug sozusagen immer im Superlativ«⁵⁰ gesprochen habe.

48 Nohl 1988, 171.

49 Giesecke 1978, 223. Auch Eva Matthes räumt ein, dass bei Nohl »Strukturaussagen und normative Aussagen unreflektiert durcheinander gehen« (Matthes 2011, 207), was »in der Tat den wissenschaftlichen Wert dieser Aussagen« (Matthes 2011, 207) schmälere. Doch die verhängnisvolle Gleichsetzung von Ziel und Ideal, Realisierung und Orientierung wird zum Teil in der Sekundärliteratur unkritisch übernommen, müsse doch der Erzieher »die ›Wirklichkeit‹ des Kindes sehen und berücksichtigen, zugleich aber darf er sein Erziehungsziel, sein Ideal nicht aus den Augen verlieren« (Kraul 2001, 117); der Erzieher müsse »fördern, daß der Zögling zu seinem Ideal, der höheren Lebensform kommt« (Lee 1989, 988).

50 Klafki 1971, 872.

Hierbei kann wiederum gezielt hermeneutisch an Nohlsche Theoriemomente angeknüpft und nun auch mit Nohl gegen Nohl argumentiert werden, greift dieser doch den von Herbart akzentuierten pädagogischen Takt auf, um ein stets neu zu fokussierendes angemessenes Verhältnis von Nähe und Distanz, Anleitung und Gewährenlassen in den Blick zu nehmen. Nohl konstatiert hinsichtlich des Wechselverhältnisses »eine Spannung, die wieder von beiden Seiten her empfunden wird«⁵¹. So werde des Erziehers

»Veränderungs- und Gestaltungswille [...] doch gleichzeitig immer gebremst und im Kern veredelt durch eine bewußte Zurückhaltung vor der Spontaneität und dem Eigenwesen des Zöglings. [...] Dieses eigentümliche Gegeneinander und Ineinander von zwei Richtungen der Arbeit macht die pädagogische Haltung aus und gibt dem Erzieher eine eigentümliche Distanz zu seiner Sache wie zu seinem Zögling, deren feinsten Ausdruck ein pädagogischer Takt ist, der dem Zögling auch da nicht »zu nahe tritt«, wo er ihn steigern oder bewahren möchte, und der spürt, wenn eine große Sache nicht pädagogisch klein gemacht werden darf«⁵².

Damit betont Nohl den »eigentümlich schöpferischen Charakter der erzieherischen Leistung. Sie ist nicht Unterordnung eines Falles unter eine Regel«⁵³. Gerade die deskriptiv aufzunehmenden Realverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden in ihren schwierig zu gestaltenden und zum Teil auch verborgenen Ambivalenzen fordern eine verantwortliche Ausrichtung, die sich jedoch nicht auf ein ideologisch verzerrtes Idealziel, sondern auf eine formale Idee des pädagogischen Bezugs auszurichten hätte. Hilfreich werden die Überlegungen Nohls gerade dort, wo man sie im Rekurs auf den pädagogischen Takt hermeneutisch und damit seinen engeren Argumentationskontext überschreitend für eine real herausfordernde und gezielt dimensionierte Interaktion nutzen kann. Betont Nohl »realistisches Sehen und idealistisches Wollen«⁵⁴, so sollte auch das Wollen einer realistischen Dimensionierung nicht entbehren, um taktvoll situativ angemessen entscheiden zu können. Eine der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entgegenarbeitende Empirie jedoch kann sich mit ihrem vermeintlich messbaren Faktenwissen immer nur auf den deskriptiven Aspekt des pädagogischen Bezugs beziehen. Entsprechend heißt es bei Giesecke:

51 Nohl 1988, 172.

52 Nohl 1988, 172. Die Spannung aufseiten des Zöglings besteht aufgrund der Diskrepanz zwischen Anvertrauen und Abgrenzung, denn »der Zögling will bei aller Hingabe an seinen Lehrer im Grunde doch sich, will selber sein und selber machen [...], und so ist auch von seiner Seite in der Hingabe immer zugleich Selbstbewahrung und Widerstand, und das pädagogische Verhältnis strebt – das ist ein Schicksal und die Tragik des Lehrerseins – von beiden Seiten dahin, sich überflüssig zu machen und zu lösen« (Nohl 1988, 173).

53 Nohl 1988, 192. Vielmehr sei »klar, daß auch Gefahren mit der Methode verbunden sind: Mechanismus, Pedanterie, Formalismus und Methodenreiterei, sobald das schöpferische Leben nicht mehr da ist, das durch die Methode gestaltet wird« (Nohl 1988, 258).

54 Nohl 1988, 171.

»Die ursprünglich ganzheitliche Vorstellung von der pädagogischen Beziehung wird also aufgeteilt in einen solchen Part, der empirisch-wissenschaftlich aufklärbar ist, und in einen anderen, der diesem Verfahren grundsätzlich nicht zugänglich ist. Dieser Rest enthält aber den Kern dessen, was Nohl gemeint hat, und der sich in Begriffen wie ›Verantwortung‹, ›Vertrauen‹, ›Gehorsam‹ zum Ausdruck bringt«⁵⁵.

Giesecke dimensioniert schließlich einen pädagogischen Bezug, der sich weitgehend aus den Fängen emotionaler Abhängigkeit befreit hat, wählt er doch »statt derart intimer Bezeichnungen wie ›Liebe‹ eher das Wort ›Solidarität‹ [...] Solidarität hält auf Distanz«⁵⁶. Partnerschaft akzentuiert hier eine weder emotionsarme noch einnehmende Beziehung, die als eine schwer zu verwirklichende Anforderung des Ausbalancierens weder bagatellisiert noch fatalistisch oder resignierend aufgegeben, sondern als pädagogische Herausforderung angenommen werden sollte. Eine »persönliche Komponente« spiele

»in allen Lehr-Lernbeziehungen eine Rolle – auch an der Universität und in der übrigen Erwachsenenbildung. Weil das so ist, muss der Lehrer dafür auch die Verantwortung übernehmen, indem er diese persönliche Komponente einerseits bewusst einsetzt, sie andererseits aber auch nicht so in den Mittelpunkt rückt, dass die Schüler sich davon in der Sache nicht mehr emanzipieren können – eine schwierige Balance«⁵⁷.

Giesecke wendet sich hierbei nicht radikal von der Asymmetrie der Beziehung ab. Der Lehrer bleibt als Wissender in der Position des Gebenden und Führenden⁵⁸. Seine Erfahrungen sind nicht höherwertig als diejenigen des Lernenden, aber häufig reichhaltiger und reflektierter. Zugleich hat er die Aufgabe, wachsam und empfänglich zu bleiben für die – unter Umständen auch in ungewöhnlicher und unverhoffter Weise anregenden – Erfahrungen der Lernenden. Dies wiederum fordert die interpersonal einzusetzende Verantwortung des Lehrenden. Darum lehnt Giesecke auch den zum Misslingen verurteilten Versuch ab, sich im Verweis auf Soziologie und Psychologie von pädagogischen Kernfragen zu verabschieden, während das genuin Pädagogische im Verhältnis von Lehrenden und Lernendem zu betonen sei.

»Sozialwissenschaftliche und sozialpsychologische Verständnismodelle dagegen lassen gerade das vermissen, was den pädagogischen Bezug im Kern ausmacht: Die Verantwortung für den Jüngeren, die liebende oder doch wenigstens wohlwollende Zuwendung zu ihm. Da liegt die Gefahr nahe, entweder in die bequeme Rolle des Unterrichts- bzw. Wissenschaftsbeamten zu schlüpfen, oder aber in anbiedernde Kameraderie zu verfallen«⁵⁹.

55 Giesecke 1997, 234.

56 Giesecke 1978, 223.

57 Giesecke 2001, 109.

58 Vgl. Giesecke 1997, 256.

59 Giesecke 1983, 460.

Damit setzt sich Giesecke durch sein Verständnis des pädagogischen Takts zugleich von einem antiautoritären Kurs ab, der dem Lehrenden jeglichen Führungsanspruch abspricht, während Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller in ihrem Band *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik* das autoritär angesetzte Gefälle zwischen Lehrendem und Lernendem monieren und sich damit gegen einen personalistischen Ansatz wenden. Mit Bezug auf Nohl kritisieren Schäfer und Schaller damit die Fokussierung auf das Einzelsubjekt, während dessen gesellschaftliche Bezüge deutlicher in den Vordergrund zu treten hätten⁶⁰. Während Giesecke die Hervorkehrung der gesellschaftlichen Bezüge mit den beiden Autoren teilt, bemerkt er in seiner Kritik an Schäfer und Schaller: »Nur wenn es nichts mehr zu vermitteln gäbe, was des Lehrers bedürfte, wäre eine durchgehend ›symmetrische‹ Beziehung denkbar, aber dann entstünde die Frage, wozu sie noch nötig sein könnte«⁶¹.

Die von Schäfer und Schaller fokussierte Orientierung auf Kommunikation und Interaktion in einer symmetrischen, autoritären Anklängen entgegenwirkenden Beziehung entbehrt einer Ausrichtung auf regulative Vernunftideen, die das pädagogische Verhältnis erst als ein verantwortliches kennzeichnen können. Diese Verantwortlichkeit sollten Lehrende vorleben, indem sie dazu auffordern, Sozialverhalten kritisch zu reflektieren. Dazu schreibt Giesecke: »Von sich aus denken und handeln Kinder keineswegs ›herrschaftsfrei‹, wenn man sie nur gewähren läßt. Vielmehr brauchen sie dafür Erwachsene, die den Maßstab der Herrschaftsfreiheit gegenüber dem ursprünglich anderen Handeln zur Geltung bringen«⁶².

Gieseckes Argumentation kann hier gleichsam zwischen Nohl und Schäfer/Schaller lokalisiert werden, plädiert er doch weder für einen emotional überfrachteten und damit potenziell übergriffigen pädagogischen Bezug noch für ein symmetrisches und damit seinen eigenen Auftrag aufhebendes Lehrer-Schüler-Verhältnis. Vielmehr tritt er für eine wechselseitig achtungsvolle Beziehung ein, in der Lernende nicht als bemächtigte Zöglinge, sondern als Partner vom Wissensvorsprung und den didaktischen Fertigkeiten Lehrender profitieren können. Schließlich spricht sich auch Giesecke für einen situationsrelevant herausgeforderten pädagogischen Takt aus, indem er bemerkt, es sei

»unmöglich festzulegen, wie in einer bestimmten Situation mit bestimmten Kindern und Jugendlichen angesichts eines bestimmten Zweckes die Beziehung gestaltet werden soll. Dies muß vielmehr der je individuellen Entscheidung überlassen bleiben und ist insofern immer auch ein schöpferischer Akt«⁶³.

60 Vgl. Schäfer/Schaller 1976, 25, 151, 218.

61 Giesecke 1997, 256.

62 Ebd., 239.

63 Ebd., 265.

Mit dieser Position befindet sich Giesecke in einer hermeneutischen Nohl-Tradition. Wolfgang Brezinka hat zur Nohl-Festschrift anlässlich dessen 80. Geburtstags einen Text unter dem Titel *Die Bildung des Erziehers* beige-steuert, in dem er zurecht beklagt, dass »ein so zentraler Grundsatz wie der der Polarität aller erzieherischen Aufgaben immer wieder mißachtet wird«⁶⁴. Hinsichtlich dieser Polarität nennt er unter anderem »Lösen und Binden, Freiheit und Zucht, Gewährenlassen und Fordern, Tradieren der Vergangenheit und Offenheit für die Zukunft«⁶⁵. Beide Pole müssen jeweils hinsichtlich ihres Spannungsverhältnisses berücksichtigt werden – eine These, die auch in aktuellen Arbeiten zur Schulbildung und sozialen Arbeit aufgegriffen wird. Margret Dörr und Burkhard Müller betonen entsprechend, dass sich gerade in sozialen und pädagogischen Berufen

»unvermeidlich die Herausforderung stellt, einerseits formale Berufsrollen kompetent auszufüllen, andererseits sich zugleich auf persönliche, emotional geprägte und nur begrenzt steuerbare Beziehungen einzulassen. Bewältigung von Ungewissheit wird hier zur zentralen Aufgabe professionellen Handelns«⁶⁶.

Das pädagogische Verhältnis, dessen Thematisierung derzeit eine Renaissance erlebt⁶⁷, ist keine durch distinkte inhaltliche Füllung auf den Punkt zu bringende konkrete Handlungsanweisung, sondern eine formale Idee, die mit realen Ungewissheiten und Unsicherheiten rechnet und gerade darum verantwortlich zu berücksichtigen ist. Hierbei bleibt festzuhalten, »dass es *die* Nähe und *die* Distanz nicht gibt, vielmehr handelt es sich immer um ein Spannungsfeld von Nähe und Distanz«⁶⁸. Die Aufnahme aktueller anerkenntnistheoretischer Überlegungen in die Erziehungswissenschaft, wie sie z. B. in Auseinandersetzung mit Axel Honneth⁶⁹ und Judith Butler⁷⁰ angestrebt werden können, sollten die Aufmerksamkeit auch wieder verstärkt auf den der Disziplin bereits einheimischen Topos des »pädagogischen Bezugs« richten, um reale Durchkreuzungen und Durchmischungen von Achtung und Abqualifizierung, Wertschätzung und Bemächtigung, Interesse und Ignoranz hinsichtlich faktischer pädagogischer Verhältnisse in den Blick zu nehmen. Gerade Beziehungsschwierigkeiten und mögliche Entgleisungen sprechen nicht gegen eine pädagogische Beziehung, sondern für deren immer wieder neu situationsrelevant herausgeforderte verantwortliche Gestaltung.

64 Brezinka 1959, 108f.

65 Ebd., 109.

66 Dörr/Müller 2012, 9, vgl. Strobel-Eisele/ Roth 2013, 16.

67 Vgl. Hübner/ Weiss 2017.

68 Seifert/ Sujbert 2013, 177.

69 Vgl. Honneth 1992, Stojanov 2006, Redecker 2016.

70 Vgl. Butler 2014, Reh/ Ricken 2012, Ricken 2013.

Zusammenfassend und ausblickend lässt sich festhalten: Als inhaltliche Vorgabe sensu Herman Nohl bleibt der pädagogische Bezug mit seinen Bemächtigungs- und Überwältigungsgefahren bedenklich, als eine über diesen engen Interpretationsrahmen hinausgehende hermeneutisch zu kontextualisierende formale Relationsidee jedoch bedenkenswert. Darum ist eine Flucht in das durchgängig einsame Lernen als eine entgegengesetzte Extremposition fragwürdig. Selbstgesteuertes Lernen sollte weder glorifiziert noch verpönt werden. Eigenständigkeit kann es oft gerade dann fördern, wenn frontale Szenarien geschickt vorgeschaltet und eingebaut werden, auf kritische Anregung und Lehrerpersönlichkeit nicht verzichtet und real-situativen Herausforderungen sinnvoll und verantwortlich Rechnung getragen wird.

Hierzu bedarf es nicht nur des von Nohl fokussierten pädagogischen Takts mit seinen hermeneutischen Herausforderungen, sondern auch der von Giesecke akzentuierten Sensibilität für faktische Gegebenheiten. Erziehender Unterricht ist dann kein überkommenes Relikt aus pseudo-harmonistischen, aber letztlich dirigistisch indoktrinierenden Urzeiten, sondern ein Angebot zum eigenständigen, aber zugleich angeregten und begleiteten Werten-Lernen. Hier kann das pädagogische Verhältnis Lernende dabei unterstützen, Urteile über Sachverhalte, Handlungen und Haltungen zu finden, abzuwägen, zur Diskussion zu stellen, zu prüfen und zu priorisieren, um den angemessen urteilenden Takt auszubilden, der bei Lehrenden bereits vorauszusetzen ist. Auch dazu ist die Schule da – damit nach dem vermeintlichen Ende der Erziehung eine bildungsfördernde Emanzipation vorangebracht werden kann, durch die Lernende ihre Freiheit spüren und erproben können, ohne mit ihren Fragen sowie ihren – unter Umständen selbst noch gar nicht entdeckten – Lerngelegenheiten und Bildungspotenzialen allein gelassen zu werden.

Literatur

- Bönsch, M. (2009): Selbstgesteuertes Lernen. Zu einer sehr aktuellen Entwicklungsaufgabe im Unterricht heute, in: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28, 6, S. 272–274.
- Brezinka, W. (1959): Die Bildung des Erziehers, in: Beiträge zur Menschenbildung. 1. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim: Beltz, S. 104–116.
- Butler, J. (2014): Epilogue, in: Kleiner, B./ Rose, N. (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, Opladen, S. 175–180.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.
- Dörr, M./ Müller, B. (2012): Einführung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder, in: Dies. (Hg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3. aktualisierte Auflage, Weinheim/Basel.

- Domke, H. (1987): Was heißt »Ende der Erziehung«? Fragen zu Hermann Gieseckes unerfreulicher These, in: Mauermann, L. (Hg.): Lehrer als Erzieher. Chancen, Perspektiven und Grenzen erzieherischen Handelns in der Schule, Donauwörth, S. 13–27.
- Finckh, H. J. (1977): Der Begriff der »Deutschen Bewegung« und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls, Frankfurt am Main u. a.
- Giesecke, H. (1978): Einführung in die Pädagogik, 8. neu bearb. Auflage, München.
- Giesecke, H. (1983): Veränderungen im Verhältnis der Generationen., in: Neue Sammlung, H. 5/1983, S. 450–463.
- Giesecke, H. (1990): Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität, in: Die deutsche Schule, H.1/1990, S. 21–24.
- Giesecke, H. (1996a): Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart.
- Giesecke, H. (1996b): Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern, Stuttgart.
- Giesecke, H. (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes, München.
- Giesecke, H. (1998a): Kritik des Lernnihilismus. Zur Denkschrift »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft«, in: Neue Sammlung H. 1/1998, S. 85–102.
- Giesecke, H. (1998b): Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik, Stuttgart.
- Giesecke, H. (2001): Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes. Weinheim/München.
- Giesecke, H. (2002): Brauchen wir eine neue Unterrichtskultur?, in: CDU Nordrhein-Westfalen (Hg.): Blickpunkt Schule. Reden vom Kongress »Blickpunkt Schule« der CDU NRW, 29 Juni 2002, Wasserwerk Bonn, S. 31–36.
- Giesecke, H. (2003a): Werteerziehung als schulpädagogische Aufgabe, in: Die Realschule in Schleswig-Holstein 286, S. 12–22.
- Giesecke, H. (2003b): Warum die Schule soziale Ungleichheiten verstärkt. Ein Zwischenruf, in: Neue Sammlung H. 2/2003, S. 254–256
- Giesecke, H. (2003c): PISA und der pädagogische Zeitgeist, in: Hansel, T. (Hg.): PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule, Herbolzheim, S. 106–125.
- Giesecke, H. (2004): Was kann die Schule zur Werteerziehung beitragen?, in: Gruehn, S./ Kluchert, G./ Koinzer, T. (Hg.): Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch. Achim Leschinsky zum 60. Geburtstag. Weinheim/Basel, S. 235–246.
- Giesecke, H. (2005): »Humankapital« als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln, in: Neue Sammlung H.3/2005, S. 377–389.
- Giesecke, H. (2013): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, 11. Auflage, Weinheim/Basel.
- Giesecke, H. (2014): Anmerkungen zum pädagogischen Zeitgeist, in: Maschke, S./ Stecher, L. (Hg.): Fragen an die Pädagogik, Seelze, S. 151–164.
- Gudjons, H. (2007): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen, 2. durchgesehene Auflage, Bad Heilbrunn.

- Hoch, C. (2005): Zur Bedeutung des »Pädagogischen Bezuges« von Herman Nohl für die Identitätsbildung von Jugendlichen in der Postmoderne. Eine erziehungsphilosophische Reflexion, Würzburg.
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt am Main.
- Horstkemper, M. (2004): Erziehungswissenschaftliche Ausbildung, in: Blömeke, S./ Reinhold, P./ Tulodziecki, G./ Wildt, J. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, S. 461–476.
- Hübner, E./ Weiss, L. (2017) (Hg.): Personalität in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung, Opladen/ Berlin/ Toronto.
- Klafki, W. (1971): Das pädagogische Verhältnis. In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Bd. 1, Frankfurt am Main, S. 53–91.
- Klafki, W./ Brockmann, J.-L. (2002): Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine »Göttinger Schule« 1932–1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung, Weinheim/Basel.
- Klika, D. (2000): Herman Nohl: sein »Pädagogischer Bezug« in Theorie, Biographie und Handlungspraxis, Köln/ Weimar/ Wien.
- Kraul, M. (2001): Herman Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Annäherung, Geschichte und Rezeption, in: Horn, K.-P./ Ritzi, C. (Hg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts, Baltmannsweiler, S. 105–126.
- Ladenthin, V. (2004): Zukunft und Bildung. Entwürfe und Kritiken, Frankfurt am Main u. a.
- Ladenthin, V. (2013): WertErziehung. Ein Konzept in sechs Perspektiven, hg. von Anke Redecker, Baltmannsweiler.
- Lee, J.-S. (1989): Der Pädagogische Bezug. Eine systematische Rekonstruktion der Theorie des Pädagogischen Bezugs bei H. Nohl unter Berücksichtigung der Kritiken und neuerer Ansätze, Frankfurt am Main.
- Maier, R. E. (1992): Pädagogik des Dialogs. Ein historisch-systematischer Beitrag zur Klärung des pädagogischen Verhältnisses bei Nohl, Buber, Rosenzweig und Grisbach, Frankfurt am Main u. a.
- Mandl, H./ Geier, B. (2004): Förderung selbstgesteuerten Lernens, in: Blömeke, S./ Reinhold, P./ Tulodziecki, G./ Wildt, J. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, S. 567–578.
- Matthes, E. (2011): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch. München.
- Miller, D. (2002): Herman Nohls »Theorie« des pädagogischen Bezugs. Eine Werkanalyse, Berlin u. a.
- Nohl, H. (1926/1949): Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler, in: Ders.: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main, S. 151–160.
- Nohl, H. (1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt am Main (Nachdruck von 1935).
- Oelkers, J. (2002): Geleitwort, in: Miller, D. (2002) (Hg.): Herman Nohls »Theorie« des pädagogischen Bezugs. Eine Werkanalyse, Berlin u. a., S. 7–9.
- Ormeyer, B. (2009): Mythos und Pathos statt Logos und Ethos, Weinheim und Basel.

- Reich, K. (2008): *Konstruktivistische Didaktik*, 5. Auflage, Weinheim/Basel.
- Redecker, A. (2013): *Werten.Können – Ein Nachwort auf den Spuren Kants*, in: Ladenthin, V.: *WertErziehung. Ein Konzept in sechs Perspektiven*, hg. von Anke Redecker, Baltmannsweiler, S. 99–117.
- Redecker, A. (2016): *Die Anerkennung des Anderen im Kontext der Inklusion. Ein pädagogischer Ansatz. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 92, S. 57–85.
- Redecker, A. (2018): *Das kritische Selbst. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Hugo Gaudig, Marian Heitger, Käte Meyer-Drawe und Immanuel Kant*, Weinheim.
- Reh, S. / Ricken, N. (2012): *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung*, in: Miethe, I./ Müller, H.-R. (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, Opladen, S. 35–56.
- Ricken, N. (2013): *Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse*, in: Alkemeyer, T./ Budde, G./ Freist, D. (Hg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, Bielefeld, S. 69–99.
- Schäfer, K.-H./ Schaller, K. (1976): *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, 3. durchgesehene Auflage, Heidelberg.
- Seichter, S. (2007): *Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters*, Paderborn.
- Seifert, A./ Sujbert, M. (2013): *Phänomene der pädagogischen Entgrenzung: Konstruktionen des Phänomens Nähe und Distanz im institutionellen Alltag*, in: Strobel-Eisele, G./ Roth, G. (Hg.): *Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen*, Stuttgart, S. 166–181.
- Stojanov, K. (2006): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*, Wiesbaden.
- Strobel-Eisele, G. (2013): *Schulisches Handeln zwischen Nähe und Distanz: Neue Akzente und Probleme*, in: Ders./ Roth, G. (Hg.): *Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen*, Stuttgart, S. 182–199.
- Wehner, U. (2011): *Generationelle Pädagogik. Die menscheitsgeschichtliche Seite von Bildung und das öffentliche Moment von Erziehung*, Paderborn.
- Zimmer, H. (1998): *Von der Volksbildung zur Rassenhygiene*, Herman Nohl, in: Rülcker, T./ Oelkers, J. (Hg.): *Politische Reformpädagogik*, Bern u. a., S. 515–540.

Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen. Das Prinzip der *inneren Wachsamkeit* (Theodor Litt) und die *Erziehung zur Verantwortung* (Wolfgang Klafki) als Ausgangspunkt aktueller Bildungsfragen

1 Bildung und Gesellschaft

Die Geschichte der Bildungstheorie erlaubt einen Einblick in die jeweilige historische Situation ihrer Protagonisten. So ist der Begriff der Bildung bei Humboldt immer auch als Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Zeitepoche zu betrachten. Das aufkommende Bürgertum, der Liberalismus, die revolutionären Gedanken im Zuge der Umbrüche in Frankreich, die Beharrlichkeit der Monarchie usw. – alle diese Ereignisse sind für die Genese der bildungstheoretischen Gedanken in der Zeit Humboldts relevant. So auch während der Industrialisierung, deren massive Umwälzungen neue Arbeitsformen, andere Machtstrukturen und veränderte politische Zuständigkeiten hervorgebracht haben. Was folgte, das war ein Nachdenken über die Einflüsse neuer Produktionsformen auf den Menschen und die Ausbuchstabilierung erster *beruflicher* Bildungstheorien.

Bildungstheorien stehen daher in ihrer jeweiligen Zeit und weben bewusst oder unbewusst ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen in ihre Überlegungen ein. Sie bewahren für die nachfolgenden Generationen *historische Eindrücke*, die einen reflektierten Umgang mit der Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Aufgaben erlauben. Ein solches Aufheben geschichtlichen Wissens erschließt den Wert bildungstheoretischer Bemühungen – unabhängig von ihrer pädagogisch-praktischen Realisierung. Erst spätere Generationen sind aufgefordert, dieses zur Verfügung gestellte Wissen in die sie umgebene Wirklichkeit einzubinden, neu zu bewerten und aus den Erfahrungen mit den historischen Anforderungen eigene Schlussfolgerungen zu ziehen. Vor diesem Hintergrund ist Bildung, um auf den Titel dieser Schrift Bezug zu nehmen, noch immer ein wertvoller Begriff, weil sich darin nicht eine bestimmte Idee repräsentiert, sondern eine Haltung über den Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen.

Wenn hier auf Theodor Litt und Wolfgang Klafki eingegangen wird, so erfolgt dies mit eben jenem Blick auf ihre zeitliche Einordnung und den sich hieraus

ergebenen Bezugspunkten. Es zeigt die geistige Traditionslinie, die in ihrer jeweiligen Zeit zu unterschiedlichen Erkenntnissen gegenüber der pädagogischen Theoriebildung geführt hat. Während die Biographie von Theodor Litt durch zahlreiche gesellschaftliche Systemwechsel zwischen 1880 und 1962 gekennzeichnet war, stellte sich Wolfgang Klafki v. a. den kritischen Fragen der Nachkriegsgeneration und den Ängsten einer atomaren Nuklearkatastrophe. Ihre bildungstheoretischen Arbeiten waren durchdrungen von diesen gesellschaftlichen Verunsicherungen und der damit verbundenen Frage, was Erziehung angesichts derartiger historischer Zäsuren leisten kann und soll. Beide betrachteten den Menschen in der eigenen Gefährdungslage – jedoch aus unterschiedlicher biographischer Perspektive. So kulminiert in Litts gedanklichen Ausführungen die den Menschen eigene Fehlbarkeit, welche sich »äußerlich« in den sich ständig neuen politischen Systemstrukturen manifestiert und daher pädagogisch nur als eine Aufgabe der Erziehung zur Wachsamkeit gegenüber den von innen kommenden Angriffen eingefordert werden kann. Demgegenüber zeigt sich Wolfgang Klafki als Didaktiker, der die Frage innerer Verwerfungen als Aufgabe zur Mitgestaltung gesellschaftlich wünschenswerter Zustände beantwortet. An beide Pädagogen soll im Folgenden erinnert werden, um abschließend die Frage nach einem zeitgemäßen Bildungsbegriff zu stellen.

2 Theodor Litt und der Ausweis einer wissenschaftlichen Pädagogik

Der Blick auf Theodor Litt erfolgt in Anerkennung seiner Leistungen für die Etablierung der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin und im Hinblick auf seine Person als Mitbegründer des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Bonn im Jahr 1947. Seine eindrucksvolle Biographie zwischen 1880 und 1962 führt ihn als Philosoph und Pädagoge an die Universitäten Bonn und Leipzig. Er durchlebt die Kaiserzeit, die Weimarer Republik, den Nationalsozialismus und den Ost-West-Konflikt mit der Bedrohung einer atomaren Vernichtung – politische Systeme, die auch sein pädagogisches Denken nachhaltig geprägt haben¹. In der Zeit der NS-Diktatur geriet er anders als viele seine Kollegen im Hochschulbereich mit dem Regime in Konflikt, erhielt 1938 Berufsverbot und nahm öffentlich Stellung gegen den Nationalsozialismus. Im Rückblick schreibt Klafki, »seine persönliche Haltung nach 1933 ist ohne Makel«², während Brenner anmerkt, dass Litt »von Anfang an zu den Gegnern

1 Zu seiner Biographie z. B. Wenzel/ Derbolav 1963, Lassahn 1968, Derbolav/ Nicolin 1980, Klafki 1982 und Reble 1996.

2 Klafki 1982, 37.

des Nationalsozialismus³ gehörte. Angesichts seiner allgemeinen Verdienste für die Demokratie und sein öffentliches Engagement wurde er 1952 in die Friedensklasse des Orden Pour le Mérite aufgenommen⁴. Litt gilt als einer der bedeutendsten Vertreter der ›Geisteswissenschaftlichen Pädagogik‹, auch wenn sich dieser Begriff als sperrig gegenüber einer einheitlichen Definition erweist. Sein Beitrag reicht bis in die Demokratieentwicklung der Nachkriegszeit hinein, an der er nach Angaben von Klafki im Rahmen seiner pädagogischen und bildungspolitischen Schriften nachhaltig Einfluss nahm⁵. Ihn zeichnet v.a. seine dialektische Denkweise aus, auf die im Folgenden eingegangen werden soll. Sein umfassendes Schrifttum erlangte bereits zu Lebzeiten hohe Auflagen, was für Bücher aus dem pädagogischen Bereich eher ungewöhnlich war (und wohl noch ist)⁶.

2.1 Pädagogische Theorie

Mit seiner zuerst in den Kant-Studien von 1921 erschienenen Schrift »Das Wesen des pädagogischen Denkens« drückt Litt nicht nur seine Gedanken zur pädagogischen Theoriebildung aus, sondern auch sein Bemühen um die Anerkennung der Pädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin⁷. Denn diese war Anfang des 20. Jahrhunderts durchdrungen von Vereinnahmungen anderer Forschungsgebiete und damit *profillos*. Kernproblem, so Litt, sei ein fehlendes, der Pädagogik gleichsam eigenes Wissenschaftsverständnis, aus dem sich die pädagogische Theoriebildung generieren müsste. Üblich sei dagegen, Fragen der Erziehung über die Forschungsmethoden anderer Fachdisziplinen zu beant-

3 Zur Auseinandersetzung Theodor Litts mit dem Nationalsozialismus sehr lesenswert die Ausarbeitungen von Heidi Brenner (Brenner 2005, 217).

4 Klafki 1982, 37.

5 Dies gilt insbesondere für seine Ende der 1950er Jahre verfasste Schrift »Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes«, in der Litt Demokratie als unverrückbare Kategorie der Erziehungswissenschaft auswies und damit, so Klafki, auch den Weg für die stärker normativ ausgerichtete ›Kritische Erziehungswissenschaft‹ ebnete (Klafki 1991, 163).

6 Am bekanntesten ist wohl seine Schrift »Führen oder Wachsen lassen«, die seit dem Erscheinen im Jahre 1919 bis in die 1950er Jahre wiederholt aufgelegt wurde (Litt 1956).

7 Aufgrund der hohen Nachfrage hat Litt in seinem wesentlich populäreren Werk »Führen oder Wachsen lassen« in den Ausgaben nach 1945 seinen 1921 in den Kantstudien (Bd. 26) erscheinenden Aufsatz »Das Wesen des pädagogischen Denkens« erneut veröffentlicht (Litt 1921 [1956]). Litt begründet die Wiederaufnahme seiner frühen Schrift mit seiner erneuten Aktualität nach 1945 – insbesondere mit Blick auf das in Ostdeutschland sich abzeichnende Bestreben, »die Erziehung von neuem im Namen rein politisch gemeinten ›Führer‹tums zu annektieren« (Litt 1956, Vorwort). Eine eindrucksvolle Kritik dieser Schrift findet sich auch in Klafki 1982, 51–85. Alle nachfolgenden Ausführungen entstammen der von Litt korrigierten Fassung von 1956.

worten, in deren Kontext sich kein immanent *pädagogisches* Selbstverständnis herausbilden könne. Auf der Spurensuche nach dem immanent Pädagogischen fragt Litt zunächst nach der »Methodik des Denkens [...], die den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik ausmacht«⁸. Es folgen Dekonstruktionen bestehender pädagogischer Betrachtungsweisen, um so den Kern des genuin Eigenen herausarbeiten zu können.

Sein erstes Beispiel führt ihn auf den Begriff der Pädagogik als *Kunst*. Diese Anfang des 20. Jahrhunderts charakteristische Betrachtungsweise von Erziehung stellt auf die situativen Kontexte ab, in denen sich das pädagogische Handeln fortwährend befindet. Innerhalb derer agiert die Lehrperson eher intuitiv, gleichsam künstlerisch – wohl aber gezielt formgebend.

Ein solches Erziehungsverhältnis, so Litt, verliert jedoch den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, weil sich allein aus der Intuition keine verallgemeinerbaren Prinzipien herleiten lassen. Zudem liegt dem Vergleich zum Künstler ein grundsätzlicher Irrtum zugrunde, da sich Kunst mit willenslosen und daher frei formbaren »Stoffen« beschäftigt, während sich die Pädagogik auf *Lebendiges* bezieht⁹.

In einem weiteren Beispiel geht Litt auf die angewandten Wissenschaften mit ihren streng empirischen Forschungsmethoden ein, die seinerzeit erheblichen Einfluss auf die Pädagogik nahmen. Grundlage waren hier v. a. naturwissenschaftliche Paradigmen, über deren allgemeine Anerkennung innerhalb der Wissenschaftscommunity man sich die Wertschätzung als eigenständige wissenschaftliche Disziplin erhoffte. Litt kritisiert hier eine unzulässige Übertragung einer disziplinär-fremden Methodik, die einem naturwissenschaftlichen Ordnungsprinzip folgt, das im Hinblick auf den Gegenstand der Pädagogik von unzulässigen *praxisinhärenten* Wirkungsmustern ausgeht. Ein derart *technisch* ausformulierter Handlungsbegriff operiere auf Grundlage *gleichförmiger* Handlungsvoraussetzungen, was aber die Komplexität pädagogischer Zugänge mit ihrer Verschiedenheit an *Handlungsanlässen* und individuellen Entwicklungsmöglichkeiten ausblendet. In zahlreichen seiner Schriften wendet sich Litt diesem Kernproblem *grenzüberschreitenden Denkens* innerhalb der Pädagogik zu. So war es seinerzeit nicht unüblich, sich Fragen der Erziehung aus einer »technischen Perspektive« zu nähern, deren Instrumente wissenschaftlichen Objektivismus und damit scheinbare Handlungssicherheit versprachen¹⁰. Darin

8 Litt 1921 [1956], 83.

9 Ebd., 97.

10 Litt äußert in diesem Zusammenhang auch scharfe Kritik an der Schwäche der eigenen Pädagogikdisziplin. Sofern es der Erziehungswissenschaft nicht gelingt, ihre eigenen Prinzipien offen zu legen, darf sie sich nicht wundern, wenn naturwissenschaftliche Betrachtung zunehmend an Bedeutung gewinnen: »Alle die Übergriffe, die man heute unter dem Namen Technokratie zusammenfaßt, sind nichts anderes als Äußerungen jener Desorganisation des

eingeschlossen waren Gedanken der Messbarkeit und Planbarkeit menschlichen Verhaltens – Aspekte, deren Anwendung für die pädagogische Praxis nicht selten mit einer Art Rationalisierungsinteresse verbunden wurden¹¹.

Aus den verschiedenen Einzelbeispielen schlussfolgert Litt, dass es der Pädagogik bislang an einer eigenständigen, dem Fach charakteristischen Wissenschaftsmethodik fehle. Und solange es ihr nicht gelingt, innerhalb ihres eigenen Wirkungsfeldes das Besondere ihrer Disziplin ausweisen zu können, wird es nicht möglich sein, Pädagogik als *wissenschaftliche* Fachrichtung gehaltvoll auszuweisen.

Litts eigene Überlegungen zielen nun auf das besondere Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ab. Im Fokus steht das praktische Handlungsfeld der Pädagogik, in welchem er ein spezifisches Zusammenspiel zwischen den darin liegenden Voraussetzungen und Zielbestimmungen entdeckt. Innerhalb der Praxis befindet sich nach Litt der Ausgangspunkt jeder pädagogischen Bemühung, weshalb das so genannte *Seiende*, also die Bedingungen der schulpraktischen Wirklichkeit, ein zentrales Markierungsfeld der pädagogischen Theorie bildet. Von hier aus und in eben jenem Betrachtungsfeld, das zugleich ein ab hier theoretisches Bemühen des Befragens und Erkennens ist, eröffnet sich überhaupt erst das pädagogische *Handeln*. Aber dieses trifft eben auf den Menschen und nicht auf *Objekte*, die sich technisch verplanen oder künstlerisch formen ließen. Anders als der naturwissenschaftliche *Stoff* könne hier nicht von determinierbarer Beschaffenheit gesprochen werden, zumal die menschliche »Anlage als Anlage von einer grenzenlosen Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit« sei¹². Insofern ist es der Pädagoge selbst, der »darüber entscheiden soll, welche ideellen Gehalte in den Formungsprozeß eintreten sollen«, wobei sich diese an den *kulturellen Wertgehalten* einer Gesellschaft orientieren – also einem *Sollendem*, das Litt als Erziehungsziele in Form von Ordnungsprinzipien des pädagogischen Handelns beschreibt¹³. Damit eröffnet sich der spezifisch-pädagogische Wirkungsbereich, von dem aus Erziehung überhaupt nur gedacht werden kann und das eigentümliche Zusammenspiel vom *Sein* der Erziehung und dem *Sollen* der Erziehung begründet. Und dieses lässt sich eben nur als »aufeinander bezogen«, also dialektisch denken.

menschlichen Daseins, die nicht ausbleiben kann, wenn das technische Denken über die Schranken des ihm zugewiesenen Bereiches hinauswuchert« (Litt 1959, 80).

11 Eine vergleichbare Debatte entzündet sich seit einigen Jahren am psychologisch ausbuchstabierten Kompetenzgedanken, der mit einer Modellierung des Menschen einhergehe, so der Vorwurf, und daher eher eine »Theorie der Fremdsteuerung« als eine Aufforderung zur Mündigkeit entfalte (vgl. z. B. Ladenthin 2002, 22).

12 Litt 1921 [1956], 105.

13 Ebd., 106.

»Ob man von der reinen Betrachtung der Erziehungswirklichkeit oder von der Aufstellung rein idealer Ziele ausging, immer wieder wollte es nicht gelingen, Idee und Wirklichkeit, Sein und Sollen ohne Vergewaltigung der einen oder der anderen Seite zusammenzubringen; immer wieder sah man sich genötigt, da ideell zu werten, wo man lediglich die Wirklichkeit zu betrachten meinte, da Anleihen bei der Wirklichkeit zu machen, wo man rein ideell zu konstruieren gedachte«¹⁴.

Der dialektische Gedanke zeigt sich in der Betrachtung des pädagogisch *Seienden*, da dieses ein in sich beherbergendes Moment der Zukunft aufbewahrt, indem die pädagogische Frage nach dem was denn *sein-soll* bereits im Ist-Zustand angelegt ist. Die jeweiligen Ansprüche des Seienden und Seiens-Sollenden gehen in einer solchen Betrachtung aber nicht verloren. Sie bleiben als legitime Forderungen im Sinne ihrer dialektischen Zusammenführung *aufgehoben*, entledigen sich aber ihrer übergriffigen Dominanz¹⁵. So kann das Sein der Erziehung »überhaupt erst im Ausblick auf ihr Sollen erfaßt werden«, doch kolportiert dies *nicht* ein »Bekenntnis zu einem bestimmten, inhaltlich im einzelnen ausgeführten Ideal erzieherischen Tuns – es besagt nur dies, daß eine gewisse allgemeine Grundauffassung vom kulturellen Beruf der Erziehung überhaupt [...] notwendige Voraussetzung für das Erfassen der Erziehung als Tatsache ist«¹⁶. Der Anspruch von Erziehungsidealen ist daher legitim, sofern in ihnen das Moment ihrer Konstruiertheit und damit auch Fehlbarkeit zum Ausdruck kommt. Denn wenn das *Sollen* stets an die Bedingungen des *Seins* gebunden ist und dieses sich über mannigfaltige Entwicklungsmöglichkeiten ausdrückt, dann verbleibt auch das Moment eines jeden Erziehungsideals in eben jenen Realisierungsmöglichkeiten als potenziell *offen*¹⁷. Insofern drückt sich in ihnen kulturelle und historische Besonderheit aus, aber eben nicht unbrüchige Verbindlichkeit und Objektivismus¹⁸.

14 Litt 1921 [1956], 109.

15 Die Gleichsetzung zwischen dem *Sein*, hier auch als Praxis bezeichnet und dem *Sollen* als Theorie deklariert, ist terminologisch nicht sauber. Klafki (1982, 70) setzt zwar diese Begrifflichkeiten in seiner Analyse des Textes gleich, doch Litt versteht unter dem Seiendem nicht nur die konkrete pädagogische Handlungspraxis, sondern auch deren Bedingungsfaktoren, wie sie aus einer anthropologischen Perspektive zum Ausdruck kommen und damit auch auf andere Kategorien, wie z. B. die menschliche Freiheit, verweisen. Im Hinblick auf seinen dialektischen Ansatz bezieht sich Litt nur z. T. auf Hegel, zumal er dessen dialektische Auflösung über das Geistige nicht teilt. Stattdessen verbleibt bei Litt die Dialektik in einem nicht zu lösenden Spannungsverhältnis (Litt 1953, 208 f.).

16 Litt 1921 [1956], 103.

17 Ebd., 104.

18 Den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Konstruktionen sozialer Kontexte und der daran beteiligten individuellen Konstruktionsleistung stellt Litt bereits in seiner Schrift »Individuum und Gemeinschaft« dar, deren 3. Ausgabe von 1926 seinen wissenschaftsmethodischen Übergang von der Phänomenologie zur Dialektik markiert. Litt 1926; Litt 1921 [1956], 108.

Damit verweist Litt Pädagogik auf ein sehr spezifisches und doch auch äußerst schwierig zu fassendes Verhältnis. Indem er das Pädagogische in den besonderen Rahmen *zwischen* ihren »äußerlichen« Ausdrucksformen vom Seiendem und Sollendem fasst und deren Wechselbezogenheit als das genuin Eigene der Erziehung markiert, eröffnet er eine spezifische dialektische Denkfigur, aus deren Reflexionsbewegung sich das wissenschaftsmethodische Design der *pädagogischen Theorie* begründet. Bleibt eine solche genuin pädagogische Kontextualisierung aus, führt das aufgrund forschungsdivergierender Vorstellungen zu einem »Riß bis in die letzten Fundamente« des pädagogischen Diskurses und öffnet zugleich Tür und Tor für »wilden Dilettantismus«¹⁹. Mit seiner dialektischen Verknüpfung von Idee und Wirklichkeit belässt Litt die pädagogische Theorie in einem *Schwebezustand*, von dem aus Erkenntnisse zu generieren seien. Mit diesem Bild knüpft er an seine prinzipiellen Arbeiten aus der philosophischen Anthropologie an, nach der sich der Mensch »in der Schwebung des immer von neuem nach seiner Bestimmung Fragenden und um seine Gestaltung Ringenden« befindet²⁰. Diese Verortung macht eine Genese pädagogischer Theoriebildung nicht von übergeordneten Prinzipien und auch nicht von den Bestimmungsmotiven bloßer Erfahrung abhängig.

2.2 Wachsamkeit

Litt beschreibt Pädagogik als eine »Theorie des Handelns, weil das Stück Lebenspraxis, dem sie zugewandt ist, nach einer solchen Theorie verlangt«²¹. Weil aber Theorie sich der Erkenntnisse unterschiedlicher Fachgebiete bedient und eben darin ihre Gefährdung als eigenständige Fachdisziplin besteht, bedarf es einer impliziten Form der Selbstbeschränktheit (um sich z. B. nicht in der »Anwendung für Praxis« oder »Technik der Handlung« zu verlieren). Insofern bedarf es der *Selbstbeaufsichtigung*, um die *innere Unruhe* nicht an die Kraft der sie umringenden Pole zu verlieren. Gemeint ist eine reflexive Wachsamkeit gegenüber diesen Gefährdungen als Voraussetzung pädagogischer Mündigkeit²². So können mächtige Bildungsideale die dialektischen Grenzlinien überschreiten und damit zu einer »Beschränkung der eigenen zukünftigen Entscheidungsmöglichkeiten« führen²³. Mit Blick auf die Lehrerbildung schreibt Litt:

19 Litt 1921 [1956], 83.

20 Litt 1948, 35.

21 Litt 1921 [1956], 88.

22 Vgl. Klafki 1982, 411.

23 Klafki 1982, 400.

»Trachten wir danach, den Lehrer zu erziehen, der es sich unnachsichtig verbietet, die jugendlichen Seelen vor der Zeit auf Meinungen und Wollungen festzulegen, denen er sich als tätiger Mensch gelobt, vielmehr darauf bedacht ist, diese Seelen so weit, offen und beweglich zu erhalten, daß sie dereinst, zu voller Reife erstarkt, sich selbst ihren Lebensweg zu wählen imstande sind! Zu dieser wahrhaft pädagogischen Haltung den Lehrer fähig und willig zu machen – das ist die Aufgabe, der auch die pädagogische Theorie an ihrem Teile zu dienen hat«²⁴.

Was hier als Überantwortung von Mündigkeit zum Vorschein tritt, das basiert letztlich auf seinen Ausarbeitungen zur philosophischen Anthropologie. Die Emanzipation der pädagogischen Theorie zur eigenständigen Wissenschaftsdisziplin kontextualisiert nichts anderes als den Versuch der Loslösung fremdbestimmten Handelns, deren Eingeständnis die Rückbesinnung auf die Fragilität menschlicher Freiheit ist. Und eben dies schlussfolgert Litt aus seinem Menschenbild, von dem aus die pädagogische Theorie und letztlich auch der Begriff der Bildung hervorgebracht werden. Ohne ein Offenlegen dieser Begründungsprinzipien, so Litt, entmündigt sich pädagogisches Denken ihrer eigenen Voraussetzungen oder adaptiert fachfremde Bezugsnormen. Nicht umsonst verweist Litt in zahlreichen seiner pädagogischen Werke oft bereits im Vorwort auf die Notwendigkeit dieser philosophischen Grundlegung, da »jeder Bildungslehre, bewußt oder unbewußt, ausgesprochen oder unausgesprochen, eine bestimmte Auffassung vom Wesen des Menschen zu Grunde liegt«²⁵.

Exkurs Menschenbild

In Abgrenzung zum klassischen Bildungsideal steht für Litt der Mensch in einer unlösbaren Ambivalenz der Freiheit. Diese könne nicht dadurch negiert werden, indem der Mensch die dem Harmonieverlangen störenden Widersprüche »durch eine Sezession in die Innerlichkeit« aus dem Weg gehe, sondern er »den Mut hat, [diese Widersprüche] ungemildert und unbeschönigt in seine Lebensrechnung einzustellen«²⁶. Anstelle eines auf Harmonie abgestellten Menschenbildes, das sich Kraft seiner Vernunft innerlich einer die Person zur Totalität erwachsenen Entwicklung anmaßt, konkretisiert sich Litts Verständnis in Form eines antinomischen Menschenbildes²⁷. Damit verbleibt der Mensch in

24 Litt 1947a, 126.

25 Litt 1956b, Vorwort.

26 Ebd., 117.

27 Litt hat sich in vielen seiner Schriften kritisch zum klassischen Bildungsideal und auch zum Bildungsbegriff von Humboldt geäußert. Seine Widersprüche zielen primär auf das Bild der inneren Harmonie, das nicht nur anthropologisch falsch ausbuchstabiert sei, sondern auch zu gesellschaftlicher Ausgrenzung geführt habe. Im »Bildungsideal der deutschen Klassik« heißt es: »Kein Wunder also, daß eine Anthropologie, der die innere Harmonie des Menschen als Ausweis seiner humanen Selbstvollendung gilt, in einer so peinlich empfundenen, so

seiner Unsicherheit und Fehlbarkeit, dem es »nicht beschieden ist, in bruchlosem Wachstum zur Harmonie heranzureifen, sondern dem es obliegt, in stetem Ringen mit immer von neuem aufbrechenden Gegensätzen Selbst zu werden und Welt zu gestalten«²⁸. Das bedeutet aber auch, dass der Umgang mit den aufbrechenden Widersprüchen nur in Form einer »Selbstbeaufsichtigung und Selbstbemeisterung«²⁹ begegnet werden könne. In Bezug zu seinen bildungstheoretischen Schriften nennt dies Litt eine Erziehung zur Wachsamkeit, die »den von innen kommenden Versuchungen« gilt³⁰. Zentrales Motiv bleibt die Aufrechterhaltung der Unruhe, die sich im pädagogischen Handlungsfeld im Zentrum des Seienden und Seien-Sollenden als das genuin Pädagogische erweist und die sich der Persönlichkeitsentwicklung als Folge der Ambivalenz menschlicher Freiheit entgegenstellt und damit den Bildungsbegriff dialektisch auflädt.

Wirklichkeit und Idee der Pädagogik sind damit für Litt nur als eine aufeinander bezogene wechselseitige Beziehung denkbar. Als pädagogische Theorie kann sich daher Erziehung nur als eigenständige Wissenschaft emanzipieren, sofern sie sich nicht nur wissenschaftsmethodisch auf das so ausbuchstabierte pädagogische Handlungsfeld bezieht, sondern einen Begriff der Bildung als normativen Bezugsrahmen hinzufügt, welcher das intendierte Wechselverhältnis auf eine Entwicklung des Menschen abstellt, deren Merkmal die Auseinandersetzung mit der eigenen Fehlbarkeit beinhaltet, ohne diese über eine wie auch immer konnotierte Abgeschlossenheit auflösen zu können. Diese *Erziehung zur Wachsamkeit* bewahrt den Begriff der Kritik, ohne diesen als pädagogische Kategorie explizit auszuweisen. In dieser Konsequenz beantwortet Litt die Frage nach der *Erziehung wozu?* negativ. Ihm geht es um einen Bildungsbegriff, in dem sich zwar eine humanistisch aufgeladene »Idee vom Menschsein«³¹ ausdrückt, doch diese kolportiert kein positives Ideal, sondern eine Rückbesinnung auf die eigene Fehlbarkeit. Zudem begründet sich nach Litt das *bildsame* Moment stets nur in der bewussten Auseinandersetzung mit den dem Menschen entgegentretenden Spannungsverhältnissen, aus denen sich aber weder objektive Si-

schwer zu bestehenden Disharmonie den Hinweis auf einen Fehltritt findet, durch den er sich an seinem Menschentum versündigt habe« (Litt 1959b, 113). Ebenfalls scharf ist seine Kritik in ›Technisches Denken und menschliche Bildung‹: »Humanität« war eine Gesamtverfassung des Menschen, die zur Verwirklichung zu bringen es nicht einer Veränderung der öffentlichen Zustände, sondern nur des inneren Aufschwungs bedurfte, durch den der Mensch sich den verderblichen Einflüssen des Zeitgeistes entzog« (Litt 1957, 8).

28 Litt 1959b, 130.

29 Litt 1959c, 103.

30 Litt 1958a, 146.

31 Nach Bärbel Frischmann liegt jeder Bildungstheorie eine ›Idee vom Menschsein‹ zugrunde, die abseits von Erziehungsfragen »für die individuelle Ausgestaltung offen bleiben soll, um eine eigene Vision von gelingendem Leben entwickeln zu können« (Frischmann 2012, S. 160).

cherheit noch ein innerliches Harmonieverständnis ergibt. Diese Unabgeschlossenheit der Pädagogik bemüht die Reflexionsbewegung und weniger die konkrete Zielsetzung. Aber genau diese wurde mit dem Aufblühen der studentischen Bewegungen in den 1960er Jahren vermehrt in den pädagogischen Diskurs hineingetragen und insbesondere von Wolfgang Klafki zunächst in Form seiner ›Kategorialen Bildung‹ neu ausbuchstabiert. Hier zeigen sich bereits die ersten Übergänge von der ›geisteswissenschaftlichen Pädagogik‹ zur ›Kritischen Erziehungswissenschaft‹³².

3 Wolfgang Klafki und der Übergang zur ›Kritischen Erziehungswissenschaft‹

Wolfgang Klafki war nach eigenen Angaben seit seinem ersten Studienjahr von den Schriften und vom dialektischen Denken Theodor Litts fasziniert³³. Zum Wintersemester 1953/54 wechselt Klafki für das dritte und vierte Studienjahr von der Universität Göttingen an die Universität Bonn – und dies, wie Klafki selbst betont, »nicht unbedingt zur Freude meines Göttinger Lehrers Erich Weniger«³⁴. Im Rückblick bezeichnet Klafki die Schriften Litts als zentrale Bausteine für seine eigenen bildungstheoretischen und didaktischen Ausarbeitungen. Ihm verdankt er den Bezug zum dialektischen Denken, den »Einsichten in die fundamentale Bedeutung der Kategorien des Konflikts und (demokratisch legitimer) Macht für das Begreifen der Struktur demokratischer Systeme und für eine angemessene politische Bildung«³⁵. Er selbst hat seine Aufgabe auch darin gesehen, die Arbeiten Litts fortzuführen, um über diese »kritisch hinaus [...] zu eigener Sinnstiftung weiterzuschreiten«³⁶.

32 Die Bezeichnung ›Geisteswissenschaftliche Pädagogik‹ wird in der Fachliteratur uneinheitlich verwendet. Huschke-Rhein verweist hier auf Litt als legitimen Nachfolger Diltheys (im Unterschied z. B. zu Nohl und Weniger), weil dieser nicht von einem objektiv Gegebenen ausgehe, sondern einem dialektischen Denkansatz folge (Huschke-Rhein 1979, 196–197; 401 ff.). Auch der Begriff der ›Kritischen Erziehungswissenschaft‹ kann nicht als durchgängig konsistent beschrieben werden, zumal keine Einigkeit darüber besteht, inwiefern die Einbeziehung der ›Kritischen Theorie‹ zur Voraussetzung pädagogischer Grundannahmen gemacht werden kann.

33 Aufschlussreiche biographische Anmerkungen von Wolfgang Klafki zur Person von Theodor Litt finden sich in Klafki 1982, 3 ff.

34 Klafki 1982, 3.

35 Klafki 1991, 163 f.

36 Klafki 1982, 3.

3.1 Markierungspunkte des Übergangs bei Theodor Litt

Mit der historischen Zäsur des Nationalsozialismus standen auch für Litt die Grundfeste der Pädagogik infrage: »Wir haben nicht eine Bildung, die wir auf junge hungernde Menschen übertragen können, sondern sind auf den Nullpunkt zurückgeworfen, von dem aus Bildung gesucht werden muß«³⁷. Seine Arbeiten nach 1945 schlossen zwar konsequent an seinen dialektischen Denkansatz an, waren aber ebenso von einer scharfen Kritik am klassischen Bildungsdanken durchdrungen. In seinen späten Schriften zur Demokratieerziehung vermied er weitgehend den Begriff der Bildung – auch deshalb, weil dieser in der Vergangenheit oft als *Ausdruck eines Besitzes* missbraucht wurde, von dem aus persönliche Werthaltungen mit gönnerhafter Überlegenheit legitimiert und standespolitisch ausbuchstabiert wurden³⁸. Dem hielt er weiterhin seine dialektische Zugangsweise entgegen, aus der sich eine verantwortbare, auf die eigene Fehlbarkeit gerichtete Bildungsidee erschloss. Dieses Prinzip übertrug er nun nach 1945 auf seine Gedanken zur politischen Bildung, wobei seine biographischen Erlebnisse in seine Überlegungen spürbar eingingen. Denn Litt ist sich angesichts seiner persönlichen Erfahrungen der Fragilität gesellschaftlicher Ordnungssysteme durchaus bewusst, weshalb für ihn auch die junge Demokratie nach 1945 nur als eine von mehreren Konstruktionsleistungen des Menschen in Erscheinung trat³⁹.

Litts gedankliches Zentrum bleibt der Aspekt der *Ambivalenz der Freiheit*, aus der sich Demokratie nur im Form einer Selbsterziehung im Moment der stetigen Selbstgefährdung herausbilden könne⁴⁰. Dabei ähnelt das Prinzip demokratischer Verhältnisse im Hinblick auf die Verbindung zwischen Freiheit und Zwang, so Litt, der Idee erzieherischer Praxis, weshalb zwischen beiden eine eigentümliche *innere Verwandtschaft* bestehe. Und gerade deshalb könne man Demokratie nicht als eine Art Lerngegenstand vermitteln, sondern nur als Prozess erfahrbar machen – um das demokratische Anliegen mit Selbstverständlichkeit und Selbstbewusstsein als »politische Haltung auf das junge Geschlecht« zu

37 Litt 1947b [1996], 12.

38 Vgl. z. B. seine Ausführungen in »Berufsbildung und Allgemeinbildung« (Litt 1947b) und »Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt« (Litt 1959b).

39 Die soziale Konstruiertheit gesellschaftlicher Ordnungs- und Wirklichkeitsverhältnisse thematisiert Litt bereits 1926 in *Individuum und Gemeinschaft* (vgl. Litt 1926). An dieser Stelle soll auf die Untersuchungen von Huschke-Rhein verwiesen werden, der dem »Basisbuch der Soziologie« von Berger/ Luckmann *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* von 1969 vorwirft, es »bedürfe schon arger Interpretationskünste«, nicht die Übereinstimmungen zu Litts »Individuum und Gemeinschaft« zu sehen (Huschke-Rhein 1982, 44f.). Kernaussage von Litt ist der Interaktionsprozess sozialer Wirklichkeit und dem hierin liegenden Konstruktionscharakter institutioneller Erscheinungsformen.

40 Litt 1958b, 45.

übertragen⁴¹. Doch im Unterschied zu Kerschensteiner, der in seiner staatsbürgerlichen Erziehung nur eine Reproduktionsleistung demokratischer Leitbilder veranschaulichte, geht es Litt um die im demokratischen Prinzip enthaltene und in der pädagogischen Praxis zur Geltung zu bringende *innere Unruhe*. Diese zeige sich, so Litt, im demokratisch-*legitimierten* »Kampf« der Individuen um Einfluss und Anerkennung innerhalb der Gesellschaft, in deren Folge sich Institutionen und Interessensgemeinschaften herausbildeten. Politische Bildung habe nun die Aufgabe, diese quasi *unruhigen* Spannungsverhältnisse sichtbar und erfahrbar zu machen – als Form der konfliktreichen Auseinandersetzung, in deren Reflexion sich das *bildende* Element der Persönlichkeitswerdung überhaupt erst erschließe⁴². Diese fast schon didaktische Ausgestaltung einer politischen Bildung ist aber mehr als nur methodisches Prinzip. Grundlage bildet auch hier seine Überlegung zur philosophischen Anthropologie, zumal in den Anlässen demokratischer Bestrebungen sich die von ihm aufgezeigte dialektische Vernetzung zwischen dem »Sein-Sollenden« und »Seienden« rekonstruiert. Ohne diese anthropologische Bezugnahme stünde Demokratieerziehung in fortwährender Gefahr, die hier gegebenen Freiheiten über totalitäres Ansinnen negativ gegen sich selbst zu wenden. Als *Bildungskonzept* konstituiert sich politische Bildung aber auf Grundlage einer Idee vom Menschen, deren Merkmal Litt in eben jenem Antinomiegedanken findet, der ihn auf seine in ihm selbst schwebende Unsicherheiten zurückwirft. Als Subjekt könne sich der Mensch daher nur entlang der in ihm aufbrechenden und an ihn gestellten *Gegensätze* zur demokratischen Haltung entwickeln. Dabei ist es das Ziel der Reflexion, sich dieser Spannungsmomente bewusst zu werden und auf dieser Ebene verantwortungsvoll entscheiden zu können⁴³: »Als ›gebildet‹ darf darnach nur gelten, wer diese Spannung sieht, anerkennt und als unaufhebbares Grundmotiv in seinen Lebensplan einbaut«⁴⁴. Demokratieerziehung ist für Litt ein aktiver Auseinandersetzungsprozess über das Erkennen dieser im Menschen selbst angelegten Spannungsverhältnisse und keine Ableitung idealtypischer Ideen- bzw. Wertprinzipien⁴⁵. Zentral bleibt das *Unruhmoment*, welches den Anspruch auf Bildung in Form einer auf sich selbst bezogenen *Erziehung zur Wachsamkeit* begründet.

41 Litt 1958b, 86.

42 Klafki 1982, 356 ff.

43 Dazu z. B. Litt 1959b, 139.

44 Litt 1956b, 117.

45 Litt 1958b, 75f.

3.2 Der Übergang zur ›Kritischen Erziehungswissenschaft‹

Klafkis bildungstheoretische Ausarbeitungen fußen in großen Teilen auf den von Litt zur Verfügung gestellten Denkprinzipien. Auch er versteht sich als Dialektiker und knüpft am antinomischen Menschenbild von Theodor Litt an. Allerdings befindet sich Klafki in einer anderen Zeit und wird mit anderen gesellschaftspolitischen Fragen konfrontiert, die seine Arbeiten nachhaltig beeinflussten. Entscheidend war nicht nur die Frage der Kritik *an* gesellschaftlichen Zuständen, sondern auch, *wofür* es sich zukünftig einzusetzen lohne⁴⁶. Litts dialektische Offenheit und seine Ablehnung einer gleichsam abgeschlossenen Ideenlehre widerstrebte in gewisser Weise der seit den 1960er Jahren aufblühenden Diskursfreude. Auch Klafki grenzt sich hier deutlich von Litt ab, indem er ihn aufgrund seiner dialektischen Zurückhaltung (vor allem während Litts Zeit in der Weimarer Republik) als »Vernunftsrepublikaner« bezeichnet. So habe sich Litt zwar verfassungstreu gezeigt, aber nicht »aktiv und konkret *für* die Weimarer Republik und damit *für* die Demokratie« eingesetzt [Hervorhebung Autor]⁴⁷. Nach Klafki ermangele es Litt insgesamt an praktischer Konkretheit, da er es stets vermied und dies auch seinem dialektischen Ansatz entsprach, sich z. B. *für* konkrete Zukunftsentwürfe einzusetzen. So kommt Klafki zu dem Ergebnis, dass Litt »die Grenzen der inhaltlichen Strukturanalyse und der generellen Aufforderung zur humanen und zugleich politischen Verantwortung nirgends im Sinne der Entwicklung einer *konkreten*, wie auch immer vorläufigen und hypothetischen Zielperspektive überschreitet«⁴⁸. Diese Unkonkretheit hielt aber der diskursfreudigen 68'er Generation nicht Stand – eine Zeit, in welcher sich der bildungstheoretische Diskurs nicht nur der Ideologiekritik bemächtigt, sondern auch gegenüber Utopien, Zukunftsentwürfen u. ä. öffnet. Diese wechselseitige Bezogenheit zwischen Kritik und Postulat ist bereits in der Forderung, »daß Auschwitz nicht noch einmal sei« enthalten, zumal sich Adornos *allererste Forderung an die Erziehung* nur als Verschränkung der Begriffe *Vergangenheit*, *Gegenwart* und *Zukunft* denken lässt⁴⁹. Denn die nach 1945 neu ausbuchstabierte Frage der »Erziehung – wozu?« (Adorno), konnte in Deutschland nicht anders beant-

46 Dies betraf z. B. die Auseinandersetzung über politische Staatsformen, wie z. B. den Marxismus, aber auch Fragen neuer Schulformen u. ä. Vgl. Klafki 1991, 164ff.

47 Klafki 1982, 15. Dem widerspricht z. B. Reble, der bereits Litts Gedankengänge in seinen Veröffentlichungen vor 1933 als politisches Bekenntnis zur Demokratie versteht: »Klafkis Einschätzung Litts als eines ›Vernunftsrepublikaners‹ [ist] unangemessen« (Reble 1982, 175 f.). Auch Nicolin widerspricht hier Klafki, indem er zu bedenken gibt, dass Litt sich selbst zwar nie als Widerstandskämpfer bezeichnet habe, doch »daß Zeitkritik für ihn nicht müßige Kulturreflexion war, sondern ethische Verbindlichkeit« (Nicolin 1996, 19).

48 Klafki 1982, 401.

49 Adorno 1971, 88.

wortet werden, als über die Reflexion von historischer Gewordenheit, deren bewusste Gegenwart und einer darauf abgestellten Frage an einen Entwurf der verantwortungsvoll zu gestaltenden Zukunft. Dabei geriet nicht nur Litts dialektische Offenheit in die Kritik, auch Adorno wurde vom pädagogischen Widerspruch eingeholt. So moniert Heinrich Roth das v. a. bei Adorno stark negativ skizzierte Gesamterscheinungsbild der Erziehung. Denn diese operiere immer auf dem Prinzip positiv angelegter Einflussmöglichkeiten (Lernbegriff) und meint eine *zukünftige* Handlungsweise, die einen Weg vom »*Verhalten* zum *Handeln*« beschreibt⁵⁰. Dabei sei die »Frage, wieweit der Mensch die Zukunft verantworten kann, [...] eine neuerkannte und so gewaltige, daß er sich ihr – als Konsequenz der Freiheit seines Handelns – erst zu stellen lernen muß«⁵¹.

Bei der Beantwortung der Frage nach den pädagogischen Konsequenzen nach 1945 wurde der Bildungsbegriff neu, wenn auch von verschiedener Seite unterschiedlich aufgeladen. Entscheidend im Übergang von der ›Geisteswissenschaftlichen Pädagogik‹ zur ›Kritischen Bildungstheorie‹ war das, was Erich Weniger *Ortsbestimmung der Gegenwart und Projektion der zukünftigen Aufgaben* nannte⁵². Gefordert war eine Konkretisierung des Bildungsbegriffes im Hinblick auf dessen gesellschaftliche Durchdrungenheit sowie mit Blick auf die Frage, worin überhaupt die Inhalte von Bildungsprozessen ausgemacht werden können. Hier ging es Klafki nicht bloß um eine lerntheoretisch-curriculare Hinwendung⁵³, sondern um die Frage, was überhaupt an tradierten *Inhalten* Relevanz für das Verstehen »der geschichtlich vermittelten Gegenwart und der nahenden Zukunft« besitzt⁵⁴.

4 Didaktik

Mit seinen Ausarbeitungen zur ›Kategorialen Bildung‹ und den später erschienenen ›epochaltypischen Schlüsselproblemen‹ wendet sich Klafki zwar nicht von den Kerngedanken Theodor Litts ab, aber er stellt diese zusätzlich in einen didaktischen Fokus. Zudem erweitert er die anthropologische Perspektive und berücksichtigt nun vermehrt soziologische und empirische Aspekte. Insgesamt standen seine Ausarbeitungen wie schon bei Litt unter dem Einfluss der *deut-*

50 Roth 1976, 382ff.

51 Roth 1976, 424.

52 Hier in Rekurs auf Blankertz 1989, 43.

53 So kritisiert Klafki an der lerntheoretischen Wende das Ausbleiben eines »hinreichend deutlich ausgearbeiteten, übergreifenden Bildungsbegriff[es] oder einer entsprechenden pädagogischen Leitkategorie«. Klafki 1991, 167.

54 Klafki 1963, 24.

*schen Katastrophe*⁵⁵. Allerdings geht es um eine didaktische Frage, *wie* und auch *welche Inhalte* anzueignen sind, »damit [sich] der tiefere Gehalt der geschichtlichen Gegenwart und der nahenden Zukunft [...] erschließt«⁵⁶. Mit seinem Aufschlag der ›Kategorialen Bildung‹ beantwortet Klafki diese Frage zunächst eher methodisch, indem er nach der Struktur von Bildungsgehalten fragt. Klafki bedient sich dabei der dialektischen Denkfigur Litts, die er als »Wesen der Bildung« bezeichnet, und überträgt diese auf das Verhältnis von inhaltlich-gegenständlicher Besonderheit und deren Abstraktion auf das darin enthaltene Allgemeine (Bildungsgehalt). Auf diese Weise gelingt eine Überprüfung der Inhalte auf die in ihnen befindliche Bildungsansprüche sowie ihre Bezugnahme auf die Trias von Geschichtlichkeit, Gegenwart und Zukunft⁵⁷. In dieser didaktischen Wendung tritt das Exemplarische, Typische, Repräsentative usw. in Erscheinung, das dem Schüler Einsicht in die verallgemeinerbare Struktur der Sachgegenstände erlaubt. Darüber hinaus *bemächtigt* sich das Subjekt der Inhalte in einer anderen Form. Denn diese erscheinen nun in einem verallgemeinerbaren Blickwinkel, zu dem sich der Schüler in eine Art Subjekt-Objekt Beziehung stellen kann und so einen *mündigen* Umgang mit den Gegenständen der Bildung gewinnt. Klafki nennt dies eine doppelseitige Erschlossenheit, welche sich im Sichtbarwerden von »allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts« zeigt⁵⁸. Dieses Eindringen des Subjektes in seine Lebenswirklichkeit befähigt, so Klafki, zur autonomen Selbstbestimmung – ein Prozess, der mit der Idee von Bildung zusammenfällt. Über das Prinzip des Kategorialen gelingt das »In-der-Welt-Sein« und löst die traditionelle Trennung von formaler und materialer, aber auch allgemeiner und beruflicher Bildung auf⁵⁹. Allerdings bemächtigt sich das Individuum nur seiner selbst – einen gesellschaftlichen Orientierungscharakter weisen für sich genommen die erfahrenen Bildungsgehalte, die Einsicht in das Exemplarische und das Entdecken von Kategorien nicht aus. Hier bedarf es »*der bewußten Aneignung übergreifender Wertprinzipien*«, die keinen logisch-deduktiven Charakter besitzen, sondern als *offene* Reflexionsbegriffe anzuerkennen seien⁶⁰. Wie diese gewonnen werden, das bleibt allerdings bei Klafki in seinen frühen Studien noch unklar. Als Ergebnis der Kategoriensuche manifestieren sich mitunter Prinzipienbegriffe, wie z. B. »Freiheit« oder »Gerechtigkeit«, die das *bildsame* Moment der reflexiven Auseinandersetzung erfahrbar machen. Aber nicht im jeden Ge-

55 Litt 1959b, 115f.

56 Klafki 1963, 24.

57 Ebd., 39.

58 Ebd., 43.

59 Dazu ebd., 95.

60 Ebd., 98.

genstand lassen sich derart übergreifende Orientierungspunkte, geschweige denn Wertprinzipien entdecken. Das Erfahren von Bildungsgehalten eröffnet allerdings die grundsätzliche Befähigung, so Klafki, »*sich in verschiedenen Wirklichkeitsbereichen zurechtzufinden, auf ihn zukommende Anforderungen und Belastungen zu bestehen, ihm auferlegte Verantwortung zu bewältigen, ihm sich öffnende freie Möglichkeiten wahrzunehmen*, und dies alles so, [...] sich auch unvorhersehbar und unplanbar Neuem und Fremden zu stellen«⁶¹. Was Klafki damit dem dialektischen Denkprinzipien von Theodor Litt abgerungen hat, das ist deren Wendung auf das *Inhaltliche*. Während Litt die Kategorie als solche sichtbar macht, indem er in seiner pädagogischen und philosophischen Auseinandersetzung nach den jeweils zugrunde gelegten Denkprinzipien fragt und damit über die Generierung von Kriterien zu einer wissenschaftlich ausbuchstabierten Ordnungsstruktur gelangt⁶², überführt dies Klafki auf das konkret Didaktische. Das Subjekt erfährt nun eine andere Zugänglichkeit zu sich und seiner Umwelt, indem sich aus der Besonderheit spezifischer Sachgegenstände allgemeine Einsichten in die der Sache inhärenten Zusammenhänge eröffnen, zu denen man sich, so intendiert, *mündig verhalten* kann. Das schließt die Ermöglichung eines gesellschaftlich verantwortlichen Handelns ein, weil die kategoriale Erschließung von Sachgegenständen das Subjekt auf seine Sozietät verweist. An welchen Gegenständen dies erfolgen soll und ob eine solche Auswahl überhaupt notwendig ist – dies zeigt er wesentlich deutlicher in seinen *Neuen Studien*.

Vom Kategorialen zur Schlüsselproblematik

Zwischen der ersten Auflage der *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (1963) und den *Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (1985) liegen 22 Jahre, in denen Klafki sein Bildungskonzept aus der Tradition der ›Geisteswissenschaftlichen Pädagogik‹ in die ›Kritische Erziehungswissenschaft‹ überführt. Er knüpft zwar weiterhin an den historisch-hermeneutischen Denkansatz an, doch fließen nun auch erfahrungswissenschaftlich-empirische, gesellschaftskritische sowie ideologiekritische Ansätze ein⁶³. Eine starke Färbung

61 Klafki 1963, 102.

62 Bereits in den Buchtiteln lässt sich Litts dialektischer Ansatz markieren, die oft Gegensatzbegriffe ausweisen: *Mensch und Welt* (1948); *Freiheit und Lebensordnung* (1962); *Denken und Sein* (1948), *Führen oder Wachsen lassen* (1919); *Naturwissenschaft und Menschenbildung* (1952) usw.

63 Klafki schreibt selbst über seine forschungsmethodische Entwicklung, dass er im hermeneutischen Ansatz die Schwäche eines unzureichenden Kritikbegriffes über die »Perspektive

erhielten seine Arbeiten entlang der sozialwissenschaftlichen Forschung, hier v. a. der Ausarbeitungen der Frankfurter Schule und ihrer ›Kritischen Theorie‹. Allerdings spricht Klafki selbst von einer »Diskussion auf Gegenseitigkeit« zwischen Erziehungswissenschaft und den Vertretern der ›Kritischen Theorie‹. Deren Arbeiten, so Klafki, haben zwar Einfluss auf den Diskurs innerhalb der Pädagogik genommen, doch nicht in Form einer radikalen Abkehr bislang erarbeiteter Positionen – vielmehr in Ergänzung zu ihnen⁶⁴.

Der Übergang von der ›Kategorialen Bildung‹ zur ›kritisch-konstruktiven Didaktik‹ entspricht letztlich diesem erweiterten pädagogischen Blickwinkel. Als Erziehungswissenschaftler sucht er nach den »Bedingungen der praktischen Möglichkeiten, [wie] Freiheit, Gerechtigkeit und Vernunft in ein gesellschaftlich legitimes Programm der *Emanzipation des Einzelnen und der Demokratisierung der Gesellschaft* einzubetten« sei⁶⁵. Auf der didaktischen Ebene beantwortet er diese Frage mit seinem Entwurf des Perspektivenschemas, während er sich auf der theoretischen Sachebene einer Politisierung des Bildungsbegriffes zuwendet. Ähnlich wie schon bei Theodor Litt geht es ihm um das Prinzip der Demokratieerziehung als immanente Aufgabenstellung der Pädagogik. Eine solche politische Fokussierung fehle nach Ansicht Klafkis in der gesamten Bildungshistorie, auch wenn Schleiermacher das Gesellschaftliche einholt – aber eben nicht in der Konsequenz, dass Erziehung »nun auch als ›politische Bildung‹ in *dem* Sinne gestaltet werden müsse, daß den Aufwachsenden im Bildungsprozeß zur Einsicht in die Ursachen gesellschaftlicher Ungleichheit verholfen und daß in ihnen die Einstellung wachgerufen sowie die Fähigkeiten vermittelt werden müßten, am Aufbau gesellschaftlicher Ungleichheiten *aktiv* mitzuwirken«⁶⁶.

Das Einfordern *aktiver* Handlungsbereitschaft beansprucht zwei Kernbegriffe, auf die Klafki bereits im Titel seiner *kritisch konstruktiven* Didaktik aufmerksam macht: Bildung in der Figur der *Kritik* – als Aufforderung zur permanenten Gesellschafts-, aber auch Selbstkritik sowie als Moment von *Konstruktivität* – als Appell zur Gestaltung von Gegenwarts- und Zukunftsentwürfen für eine humanere und demokratischere Gesellschaft. In dieser Perspektive

der ideologiekritischen Aufklärung« entdeckt habe und so zu einer Erweiterung (nicht Revision!) seiner eigenen Position gelangt sei (Klafki 1991, 173).

64 Klafki merkt in seiner biographischen Rückschau an, dass die Stärke der theoretisch-argumentativen Durchdringung der ›Kritischen Theorie‹ zwar erheblichen Eindruck auf die Pädagogik der Bundesrepublik machte, doch sich dieser Prozess nicht als Überwältigung herauskristallisierte. So wurden nicht *neue Basistheorien* ausbuchstabiert, sondern Erkenntnisse der ›Kritischen Theorie‹, wie z. B. die *Einsicht in die Bedingtheit der Erziehung durch gesellschaftliche Prozesse und Strukturen der Moderne*, in den Erfahrungshorizont der Pädagogik übernommen (Klafki 1991, 188 ff.).

65 Meyer/ Meyer 2007, 93.

66 Klafki 2007, 38.

begründen sich Klafkis *Neue Studien* – so in der Analyse der Meyer Brüder – »als ein Programm zur Demokratisierung von Bildung, Schule und Gesellschaft«⁶⁷. Bildung *ist* damit pädagogisch-politischer Auftrag. Allein die Frage nach dem Kategorialen, Exemplarischen usw. leistet diesen gesellschaftspolitischen Brückenschlag nicht, weshalb Klafki seine in den 1950er Jahren angelegten Begriffe der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung nun normativ auf das Prinzip der »Erziehung zur Verantwortung« wendet. Zwar postuliert er bereits in seinen älteren Schriften Verantwortungsbereitschaft als »unabdingbares Moment der Bildung«⁶⁸, doch erscheint diese Forderung im Lichte eines Mündigkeitsbegriffes, der das Freisetzen von Subjektivität eher aus einem mündigen Umgang mit den in der Sache enthaltenen Einsichten meint. Sein Bildungsbegriff apostrophiert »*Mitmenschlichkeit, die Sozialität (Gesellschaftlichkeit) und [...] die politische Existenz des Menschen*«⁶⁹, doch nur als gedankliche Erweiterung gegenüber dem klassischen Bildungsideal einer subjektivistischen Humanitätsidee. Mit seinen *Neuen Studien* konkretisiert er seinen Verantwortungsbegriff nun auch inhaltlich, indem er Allgemeinbildung als Auftrag definiert, sich den »Schlüsselproblemen unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz« *aktiv* zuzuwenden⁷⁰. Die bildungstheoretische Maxime der Selbstverwirklichung und Selbstbehauptung – diese Ansprüche stehen jetzt in der Aufforderung, *aktiv* an der Verbesserung gesellschaftlicher Zustände mitzuwirken und nicht bloß als Möglichkeit einer humanistisch postulierten Figur selbstbezogener Mündigkeit⁷¹. Vor diesem Hintergrund erklärt sich Klafkis erste [sic!] Bestimmung seines neuen zukunfts offenen Bildungsbegriffes: *Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen* – nicht als Reproduktionsleistung gesellschaftlicher Systemvorgaben, sondern als Aufgabe zur Beurteilung und Mitgestaltung »für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes jungen Menschen«⁷².

Diese explizite Aufforderung zur gesellschaftlich inspirierten Handlung durchzieht seine gesamten bildungstheoretischen Ausführungen der *Neuen Studien* und markiert auch die von ihm nun neu ausbuchstabierte *Fähigkeiten*. Denn zu fragen ist nicht nach einer Norm oder nach konkreten Werten, sondern

67 Meyer/ Meyer 2007, 95.

68 Klafki 1963, 70.

69 Ebd., 94.

70 Klafki 1991, 29.

71 Klafki knüpft hier an die Forderung des Philosophen Michael Theunissen an, der in seinem 1981 erschienen Buch »Selbstverwirklichung und Allgemeinbildung« die Persönlichkeitsentwicklung als politische Forderung an die Mitgestaltung real existierender Probleme bindet. Vgl. Klafki 1991, 29f.

72 Klafki 1991, 51.

nach den Eigenschaften der Menschen, über die ein gesellschaftspolitisches Handeln gelingen kann.

»Welche Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen benötigen junge Menschen für ihre Zukunft, um sich produktiv mit jenen universalen Entwicklungen und Problemen auseinandersetzen zu können und schrittweise urteilsfähig, mitbestimmungsfähig und mitgestaltungsfähig zu werden?⁷³«

Allerdings bricht Klafki diese, gleichsam normativ gelagerten Fähigkeitsansprüche, wie z. B. die Fähigkeit zum solidarischen Handeln, mit den Motiven der ›Kritischen Theorie‹ und der Aufforderung zur Gesellschaftskritik. So erfolgt die Auseinandersetzung bzw. die Aneignung der Fähigkeiten unmittelbar an den Problembezügen der politischen Wirklichkeit, an den von ihm ausbuchstabilisierten epochaltypischen Schlüsselproblemen. In Anlehnung an Heydorns Bildungstheorie überantwortet Klafki den *freigewordenen Menschen* seiner politischen Realität, den hier existierenden Machtfragen und institutionellen Vernetzungen. Mit dem Bezug des Individuums auf gesellschaftliche *Schlüsselprobleme* markiert Klafki nun ein anders Verständnis von ›In-der-Welt-sein‹, da sich jetzt gesellschaftspolitische Deutungs- und Handlungsspielräume erschließen, welche den Menschen »als potenziell denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige Person entdeckt«⁷⁴. Indirekt knüpft Klafki an dieser Stelle wiederum an Theodor Litts bereits 1947 formulierte didaktische Forderung an, nach der es darauf ankomme, »von fachlichen Fragen ausgehend über die uns bedrängenden großen Daseinsprobleme« den inhaltlichen Rahmen für schulische Curricula neu auszuhandeln und ggf. auf bislang als unverzichtbar geglaubte Bildungsinhalte zu verzichten⁷⁵.

Diese *Daseinsprobleme* erscheinen als Schlüsselprobleme einer globalisierten Gesellschaft, deren curriculare Einbindung gleichsam als pädagogisch-materielle Antwort auf die Frage »Erziehung nach Auschwitz« gedeutet werden kann. Es ist die verpflichtende Rückbesinnung auf die Existenzbedingungen der Menschheit, die seinerzeit erheblich an Bedeutung und Färbung gewinnen. Der Kalte Krieg, die atomare Hochrüstung, aber auch die aufbrechenden Umweltfragen und der neue Blick auf die Probleme der »Dritten Welt« – alle diese Modernitätserfahrungen finden nun ihren bildungstheoretischen Niederschlag in der Aufforderung zur Mitgestaltung der realen Wirklichkeit. Wie stark dieses Motiv den bildungstheoretischen Diskurs der 1970er und 1980er prägte, zeigt sich auch bei Heydorn, der 1980 von der Möglichkeit eines »Rückfall[s] in eine

73 Klafki 2007, 80.

74 Klafki 1991, 50.

75 Litt klammert von seiner Überprüfung aller Inhalte nur den Bereich der Deutschen Sprache aus – hier wiederum in Reaktion auf die ›Säuberungen der deutschen Sprache‹ durch den Nationalsozialismus. Litt 1947b [1996], 16.

Barbarei« schreibt und eine politische Aufladung des Bildungsbegriffs einfordert⁷⁶. Während aber Heydorn seinen Bildungsbegriff an eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse knüpft, um den Menschen vom Verwertungscharakter v. a. ökonomisch dominierter Bildungssysteme loszulösen, erweist sich Klafki als Didaktiker, der das frei gesetzte Bewusstsein als pädagogische Aufgabe versteht. Seine *Bildung im Medium des Allgemeinen* zielt im Kern auf eine Didaktisierung des gesellschaftlich-politischen Auftrages sowie auf eine damit zusammenhängende Umgestaltung schulorganisatorischer Gegebenheiten.

Letztlich verweisen Klafkis Kerngedanken auf das von Theodor Litt geöffnete Spannungsfeld zwischen dem *Seien-Sollenden* als normativ gelagerte Ansprüche und dem *Seienden* als Bedingungsfaktoren des Menschseins. Allerdings geht es bei Klafki im Hinblick auf das *Sein-Sollende* »nicht nur um die Erarbeitung jeweils problemspezifischer, struktureller Erkenntnisse, sondern auch um die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten«⁷⁷. Auch hier zeigt sich Bildung nicht als Zustand, sondern als Prozess der Auseinandersetzung mit der inneren *Unruhe* – als konfliktaufgeladene Beschäftigung mit Schlüsselproblemen, aus der sich aber keinerlei normative Sicherheit erschließt.

Die *Erziehung zur Verantwortung* erweitert damit Litts Gedanken der *Erziehung zur Wachsamkeit*, auch wenn Bildung noch immer im Augenblick ihrer inneren Unruhe und als Prozess der Differenzierung zum Ausdruck kommt. Mit seiner Wendung aufs Inhaltliche erfolgt eine bewusste politische Aufladung des Bildungsbegriffes, ohne selbst aber politisch normativ zu sein⁷⁸.

5. Bildung in Zeiten globaler Verunsicherungen

An dieser Stelle müssen die folgenden Ausführungen bescheiden ausfallen – werden aber an anderer Stelle nachgeholt. Was ist bislang eingeholt worden? Litts Prinzip der Wachsamkeit und Klafkis Begriff der Verantwortlichkeit. Bildung wird hier wie da als ein Prozess der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen und nicht auflösbaren Unruhe verstanden, die sich in der Verschränkung zwischen dem Seienden und dem Sein-Sollenden einstellt. Mit Klafki gewinnt das Politische deutlich an Gewicht, indem das bildsame Moment mit einem spezifischen Gegenwarts- und Zukunftsbegriff konfrontiert wird, der das Pädagogische auf das Einstellen von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen

76 Heydorn 1980, 288.

77 Hier nennt er die Argumentations- und Kritikbereitschaft, Empathie und die Fähigkeit zum vernetzten Denken (Klafki 2007, 63).

78 Vgl. Klafki 1991, 40.

bezieht und so eine auf Demokratie und Humanität bezogene Handlungsfähigkeit attribuiert. Mit Litt findet sich ein Dialektiker, der vor allem durch den Wandel unterschiedlicher politischer Systeme geprägt war. Der Mensch erscheint hier als unermüdlicher Konstrukteur immer neuer gesellschaftlicher Wirklichkeiten, worüber sich die Bereitschaft und Fähigkeit zum Handeln, aber auch die eigene Fehlbarkeit und Gefährdung ausdrücken. Pädagogisch schlussfolgert Litt die Notwendigkeit zur Selbstbeaufsichtigung des Menschen und postuliert eine von innen reifende Wachsamkeit. Dagegen kolportiert Klafki eine nach außen gewendete Bildungs-idee, die den Menschen aus dieser Innerlichkeit befreit und mit konkreten Aufgaben zur Mitgestaltung der Gesellschaft konfrontiert.

Zu fragen wäre nun, auf welchen Voraussetzungen die aktuellen Momente von Bildung einzuholen sind. Diese Frage wird hier natürlich nicht zum ersten Mal gestellt – auch existiert ein lebhafter Diskurs über die Fortführung der ›Kritischen Erziehungswissenschaft‹⁷⁹ – doch soll dies an einem spezifischen, nicht unbedingt neuen, aber m. E. gehaltvollen Gedanken erfolgen: Wie holt Bildung das sich derzeit einstellende Problem globaler Komplexitätsentwicklung und einer damit einhergehenden subjektiv ermangelnden Gestaltungsproblematik ein? Die jetzige Generation erfährt ihre Wirklichkeit anders als noch in der Zeit der 1980er als überkomplex und daher nicht beherrschbar – weder global noch lokal. Ökologische Folgewirkungen sind nach Angaben der Klimaforscher zudem nicht revidierbar, da deren Ursachen bereits in der Vergangenheit liegen und Auswirkungen erst zu erwarten sind. Insofern stellt sich ein Überforderungscharakter ein, da sich die globale Schlüsselproblematik nicht nur als eine hochgradige Vernetzung unterschiedlicher Handlungsbereiche erweist, sondern auch mit einer Verschränkung der Zeitdimension einhergeht. Waren noch in der Zeit Klafkis Kausalketten zwischen Ereignis und damit verbundenen, aber eben fassbaren Ursachen identifizierbar, so steht der Mensch nun vor dem Problem der (im doppelten Sinne) *Fassungslosigkeit*. Die Folgen dieser gesamtgesellschaftlichen Problematik ist ein in den Industriestaaten spürbarer Rückzug ins (lokal) Gemeinschaftliche – in einen freiwillig und mündig aufgeschlagenen Rückzug ins Überschaubare, deren Grenzen es subjektiv, aber auch politisch objektiv vor den Verunsicherungen der globalen Überwältigung zu schützen gilt. Das so sich öffnende Vakuum wird dem Populismus bereitwillig überlassen, als Glaube einer Regulierbarkeit über potenzorientierte Stärke. Die von Litt geforderte innere Wachsamkeit wäre eine pädagogische Antwort, setzt aber eine, zumindest ansatzweise Durchdringung der den Menschen umgebenden Einflüsse voraus. Mit der Aufforderung der Auseinandersetzung gesellschaftlicher Schlüsselprobleme zum Zwecke einer Erziehung zur Verantwortung erkennt

79 Vgl. z. B. Dammer 2008; Krüger/ Sünker 1999.

Klafki die Notwendigkeit der Handlung. Aber eben diese stößt an ihre Wirksamkeitsgrenze, wenn nicht nur die eigene Lokalität gegenüber der Komplexität globaler Vernetzungen in ein Gestaltungsvakuum fällt, sondern die der Handlung impliziten Wissensbestände massiv verunsichert sind.

Ein Beispiel ist der Nachhaltigkeitsdiskurs, der sich (leider) eher neben der bildungstheoretischen Debatte befindet und von dieser kaum wahrgenommen wird. Im Zentrum stehen hier die Begriffe Gerechtigkeit und Verantwortung, deren Kontextualisierung eine sehr spannungsreiche Aufladung über die Frage der Bewältigung nicht-nachhaltigen Verhaltens erfährt. Denn ein *gerechtes* Verhalten sowie übergreifende, am Prinzipienbegriff der Gerechtigkeit festgehaltene Wertvorstellungen implodieren angesichts ineinandergreifender Handlungsketten und gesellschaftlich unterschiedlich ausbuchstabierter Kulturen⁸⁰.

So sind die Folgen der eigenen Handlung angesichts globaler Vernetzung, kultureller und historischer Eingebundenheit für das Subjekt quasi nicht mehr nachvollziehbar, berühren aber dennoch die autonome Entscheidungsfreiheit Dritter⁸¹. Eine Vielzahl an Produktionsketten ist für den Einzelnen nicht transparent – mehr noch, angesichts werbeträchtiger Versprechen und medialem Auftritt beschönigend in einem falschen Bild eingerahmt. Für die Menschen vor Ort in den Nähfabriken Asiens oder auf den Obstplantagen Südamerikas besteht aber oft weder eine Klagemöglichkeit noch ein juristisch verbrieftes internationales Recht, das sie vor Ausbeutung oder Diskriminierung schützt⁸². Der Nachhaltigkeitsdiskurs setzt hier an und hat bereits eine lebhafte anthropozentrische bis ökozentristische Dynamik entfaltet, deren Ergebnisse in differenzierte Prinzipien starker bis schwacher Handlungssystematiken einfließen⁸³.

Um hier mit einer auf die Zukunft gewendeten Frage von Theodor Litt zum Ende zu kommen: *Haben wir eine Bildung, die wir auf junge hungernde Menschen übertragen können*⁸⁴? Oder werden auch wir uns die Frage gefallen lassen müssen, warum es nicht zu verhindern war, dass es z. B. angesichts klimatischer Veränderungen zu einer humanitären Katastrophe gekommen ist.

In diesem Zusammenhang ist an einen Beitrag von Peter Euler anlässlich eines Festkolloquiums zu Ehren von Wolfgang Klafki zu erinnern, in dem er an die Idee der Humanität als Formfigur der Bildung erinnert. Danach gehe es um die Frage, »was unter den veränderten Bedingungen denn Humanität ist, was noch als

80 Vgl. z. B. de Hann et al. 2008; Stomporowski 2013.

81 Dazu Nida-Rümelin 2001, 117.

82 Vgl. Epiney 2007.

83 Einen Überblick liefern z. B. Hauff/ Kleine 2009 und Kopfmüller et al. 2001.

84 Im Original von 1947 heißt es: »Wir haben nicht eine Bildung, die wir auf junge hungernde Menschen übertragen können, sondern sind auf den Nullpunkt zurückgeworfen, von dem aus Bildung gesucht werden muß« (Litt, 1947b [1996], 12).

human zu verteidigen ist bzw. was erst neu als human visiert werden kann«⁸⁵. Aber auch ein veränderter Blick auf das Humane steht angesichts global kaum noch zu fassender Wirkungsmuster und einer Vielzahl medialer Schattenbilder vor dem Problem abstrakten Idealismus. Ein weiteres Spannungsmoment greifen Dammer/ Wortmann auf, indem sie darauf verweisen, dass der Begriff der Mündigkeit aus einer ökologischen Perspektive zu traditionellen Verwerfungen führe, weil ein ökologisch mündiges Verhalten damit einhergehe, »unseren Anspruch auf Herrschaftssubjekte« aufgeben zu müssen⁸⁶. Aber was folgt daraus?

In seiner Allgemeinen Pädagogik macht hingegen Dietrich Benner auf ein charakteristisches Nachhaltigkeitsproblem aufmerksam, ohne hier aber inhaltliche Bezüge herzustellen. Danach müsse es in einer nicht-affirmativen Bildung darum gehen, dass »kein einziges Problem menschlicher Praxis nur wissenschaftlich oder nur aus Sicht eines einzelnen Handlungsfelds zu interpretieren ist« – eine Verschränkung der Perspektiven, die im traditionellen Gedanken einer Bildung für nachhaltige Entwicklung angelegt und bereits breit diskutiert ist⁸⁷. Anders Christoph Wulf, der Bildung in Zeiten der Globalisierung mit einem *Aushalten* von Verunsicherungen und dem Sichtbarwerden von Differenzen auflädt – aber selbst eingesteht, dass dieser Prozess »hohe Anforderungen an junge Menschen und ihre Fähigkeit, Komplexität zu bewältigen, stellt«⁸⁸. Anders die Vertreter konstruktivistischer und evolutionstheoretischer Ansätze. Hier wird deutlich auf die fehlenden Erfahrungsräume z. B. für solidarisches Handeln verwiesen, weshalb ein bloß kognitives Durchdringen keinerlei Handlungswirksamkeit erfährt. Stattdessen sollten diese Erfahrungsräume in Schule eingeholt, entlang überschaubarer Handlungsbereiche selbst erfahren werden und eine situative, aber auch allgemeine Handlungsbereitschaft hervorbringen⁸⁹. Demgegenüber werfen Yvonne Kehren und Harald Bierbaum aus ihrer *kritisch-materialistischen Perspektive* ein, dass es sich v. a. beim Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung und hier im Gedanken der Gestaltungskompetenz im Grunde nur um einen systemkonformen Steuerungsprozess einer ökonomisch ausbuchstabierten Kompetenzideologie handle⁹⁰. Bildung könne hier nur dann ansetzen, sofern der implizite Kritikbegriff erhalten bleibe und die aufbre-

85 Euler 2002, 418.

86 Dammer/ Wortmann 2014, 90.

87 Vgl. Benner 2015, 187 und de Haan et al. 2008.

88 Wulf 2001, 182.

89 Vgl. z. B. Schmidt 2009, 177; Wolf 2005, 183 ff.

90 Kehren/ Bierbaum 2018, 648. Es muss allerdings kritisch angemerkt werden, dass hier sehr pauschale Behauptungen eingebracht werden, die auf den systemkonformen Gedanken der output orientierten Kompetenzdebatte verweisen. Es ist nicht nachvollziehbar, woher z. B. die Aussage stammt, dass sich der Nachhaltigkeitsdiskurs der Aufklärung über Sachfragen entziehe.

chenden globalen Schlüsselprobleme aus ihrer Systemdynamik betrachtet würden. Inwieweit dieser Ansatz aber das Überwältigungsproblem löst – das bleibt unklar.

Wiederum anders argumentiert Karl-Heiz Dammer vom Standort der ›Kritischen Erziehungswissenschaft‹, der das kritische Moment von Bildung über das Einholen »alternativer Formen von Vergesellschaftung« in den schulischen Aufgabenbereich erzielen möchte – und dies können NGOs und andere lokale außerschulische Institutionen sein, die einen anderen Blick als den der schulischen Repräsentationsleistung erlauben⁹¹.

Mit Anschluss an Rahel Jaeggi aus der Sozialphilosophie ließe sich ferner fragen, ob das hier eingebrachte Komplexitätsproblem eine Vergrößerung der Entfremdung des Menschen bedeute, zumal die Fähigkeit, »sich zu etwas bestimmten [...] und sich dieses *aneignen* zu können« mit der Möglichkeit ihrer strukturellen Durchdringung verbunden ist⁹².

Der Autor ist in Anschluss an Theodor Litt und Wolfgang Klafki davon überzeugt, dass in der Frage der Bildung die implizite Aufforderung nach der Einbeziehung gesellschaftlicher Herausforderungen immanent enthalten ist. Eine Erziehung nach Auschwitz fragt nach den *Daseinsproblemen* in allgemeiner Form, weshalb jede Generation neu aufgefordert ist, ihre gesellschaftlichen Bezüge zu klären und diese mit dem tradierten Begriff der Bildung in eine ihr eigne Beziehung zu stellen.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1971): Erziehung nach Auschwitz, in: Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt am Main, S. 88–105.
- Benner, D. (2015): Allgemeine Pädagogik, 8. Auflage, Weinheim, Basel.
- Blankertz, H. (1989): Theorien und Modelle der Didaktik, 12. Auflage, München.
- Brenner, H. (2005): Theodor Litts Haltung zum Nationalsozialismus unter besonderer Berücksichtigung seiner Vorlesungen von 1933 bis 1937, Bad Heilbrunn.
- Dammer, K.-H. (2008): Brauchen wir noch eine »kritische Erziehungswissenschaft«?, in: Pädagogische Korrespondenz 22, S. 5–27.
- Dammer, K.-H./ Wortmann, E. (2014): Mündigkeit, Hohengehren.
- Derbolav, J./ Nicolin, F. (1980): Sinn und Geschichtlichkeit, Stuttgart.
- Dörpinghaus, A./ Poenitsch, A. / Wigger, L. (2013): Einführung in die Theorie der Bildung, Darmstadt.
- Epiney, A. (2007): »Gerechtigkeit« im Umweltvölkerrecht, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 24/2007, S. 31–38.

91 Dammer 2008, 23.

92 Jaeggi 2006, 276.

- Euler, P. (2002): Bildung als »kritische« Kategorie, in: Zeitschrift für Pädagogik 49 (3), S. 413–421.
- Erpenbeck, J./ v. Rosenstiel, L. (Hg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart.
- Frischmann, B. (2012): Aspekte philosophischer Bildungskritik, in: Dies. (Hg.), Bildungstheorie in der Diskussion, Freiburg/ München, S. 145–161.
- Haan, G. de/ Kamp, G./ Lerch, A./ Martigon, L./ Müller-Christ, G./ Nutzinger, H-G. (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit, Berlin, Heidelberg.
- Hauff, M. von/ Kleine, A. (2009): Nachhaltige Entwicklung, München.
- Heydorn, H. J. (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffes, Bd. 3, Frankfurt am Main.
- Huschke-Rhein, B. (1979): Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Stuttgart.
- Huschke-Rhein, B. (1982): Individuum und Gemeinschaft – Litts erstes Hauptwerk als Interaktionstheorie, in: Nicolini, F./ Wehle, G. (Hg.): Theodor Litt, Bad Heilbrunn.
- Jaeggi, R. (2006): Entfremdung, Frankfurt am Main.
- Kehren, Y./ Bierbaum H. (2018): Pädagogik und Nachhaltigkeit, in: Bernhard, A./ Rothermel, L./ Rühle, M. (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik, Weinheim/ Basel, S. 641–654.
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, Berlin, Basel.
- Klafki, W. (1982): Die Pädagogik Theodor Litts, Königstein/Ts.
- Klafki, W. 1985 [2007]: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, Basel.
- Klafki, W. (1991): Wolfgang Klafki im Gespräch mit Karl Christoph Lingelbach, in: Kaufmann, H. B./ Schulze, W. L. Th./ Schweitzer, F. (Hg.): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik – Ein Gespräch zwischen den Traditionen, Weinheim, Basel.
- Kopfmüller, J./ Brandl, V./ Jörissen, J./ Paetau, M./ Banse, G./ Coenen, R./ Grunwald, A. (2001): Nachhaltige Entwicklung integrativ betrachten, Berlin.
- Krüger, K.-H./ Sünker, H. (1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn? Frankfurt am Main.
- Ladenthin, V. (2002): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, Heft 09/2011, S. 1–6.
- Lassahn, R. (1968): Das Selbstverständnis der Pädagogik Theodor Litts, Ratingen.
- Litt, Th. 1921 [1956]: Das Wesen des pädagogischen Denkens, in: Ders.: Führen oder Wachsenlassen, Stuttgart, S. 83–109.
- Litt, Th. (1926): Individuum und Gemeinschaft, Leipzig/ Berlin.
- Litt, Th. (1938): Pestalozzi, Leipzig.
- Litt, Th. (1947a) [1956]: Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers, in: Ders.: Führen oder Wachsen lassen, Stuttgart. S. 110–136.
- Litt, Th. (1947b) [1996]: Synthese zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: Berufsbildung, Heft 42/ 1996, S. 11–16.
- Litt, Th. (1948): Mensch und Welt, München.
- Litt, Th. (1953): Hegel – Versuch einer kritischen Erneuerung, Heidelberg.
- Litt, Th. (1956): Führen oder Wachsen lassen, Stuttgart.
- Litt, Th. (1957): Technisches Denken und menschliche Bildung, Heidelberg.

- Litt, Th. (1958a): Fachbildung und Menschenbildung, in: Reble, A. (Hg.), Theodor Litt – Pädagogische Schriften, Bad Heilbrunn 1995, S. 118–149.
- Litt, Th. (1958b): Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, hg. von Bundeszentrale für Heimatdienst, Berlin.
- Litt, Th. (1959a): Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg.
- Litt, Th. (1959b): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, hg. von Bundeszentrale für Heimatdienst, 6. verbesserte Auflage, Bonn.
- Litt, Th. (1959c): Naturwissenschaft und Menschenbildung, 3. Auflage, Heidelberg 1959.
- Lexikon der Pädagogik (1970), hg. von Heinrich Rombach, Wilhelm-Institut München/Wien.
- Meyer, A. M./ Meyer, H. (2007): Wolfgang Klafki – Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim/ Basel.
- Nicolin, F. (1980): Pädagogische Theorie als Selbstkritik der Pädagogik. Theodor Litt und die Reformpädagogik, in: Derbolav, J./ Nicolin, F. (Hg.): Sinn und Geschichtlichkeit, Stuttgart 1980.
- Nicolin, F. (1982): Erkenntnis und Verantwortung, Zeitkritik im Werke Theodor Litts, in: Nicolin, F./ Wehle, G. (Hg.): Theodor Litt, Bad Heilbrunn/ OBB, S. 11–29.
- Nicolin, F. /Wehle, G. (1982): Theodor Litt, Bad Heilbrunn.
- Nida-Rümelin, J. (2001): Verantwortung, Stuttgart.
- Reble, A. (1996): Theodor Litt – Eine einführende Übersicht, Bad Heilbrunn.
- Reich, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik, Weinheim/ Basel.
- Roth, H. (1976): Pädagogische Anthropologie, Bd. II, Hannover.
- Scheffer, U. (2007): Konstruktivistische Didaktik – Eine kritische Reflexion aus bildungstheoretischer Sicht, in: Koch-Priewe, B./ Stübiger, F./ Arnold, K.-H. (Hg.): Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik, Weinheim, Basel, S. 135–153.
- Schmidt, Ch. (2009): Nachhaltigkeit lernen? Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Sicht evolutionstheoretischer Anthropologie, Opladen.
- Stomporowski, S. (2013): Ökologische Kompetenz – Ergänzung zur pädagogischen Anthropologie von Heinrich Roth und seinem Konzept der moralischen Handlungsfähigkeit, in: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 11, hg. von Ketschau, I./ Stomporowski, S./ Gemballa, K., S. 1–19.
- Wenzel, H./ Derbolav, J. (1963): In Memoriam Theodor Litt, Bonn.
- Wolf, G. (2005): Konstruktivistische Umweltbildung, Bielefeld.
- Wulf, Ch. (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung, Weinheim/ Basel.

Permanent kompetent durch Qualitätsmanagement

1 Kommandobrücke Bildung

Wir schreiben das Jahr 2019, Sternzeit 81198. Auf der Kommandobrücke des Bildungsministeriums sitzen die verantwortlichen Ministerialräte vor der großen Anzeigetafel, die ihrem Pendant in der Frankfurter Börse zum Verwechseln ähnlich sieht, hier aber die schwankenden Kompetenzpunktzahlen der einzelnen Schulen anzeigt. Nachdem 2003 bei den Vergleichstests des »Programme for International Student Assessment« (PISA) der OECD die deutschen Schüler vergleichsweise kläglich abgeschnitten haben, sahen sich die politisch Verantwortlichen zum Handeln gezwungen. Hilfe versprachen die für das international operierende Unternehmen PISA arbeitenden Psychologen und Bildungswissenschaftler. Sie hatten den entscheidenden Zusammenhang zwischen Performanz (P) und Kompetenz (K) für die Rekrutierung junger Nachwuchsleistungsträger identifiziert: $K = P$.

Die von der OECD eingespannten Teile der wissenschaftlichen Zunft erklärten die Bereitschaft zum sofortigen und ehrgeizigen Handeln; großartige Visionen von kompetenten Menschen in einer funktionierenden Welt zeichneten sich am Horizont der Bildungslandschaft ab. Gutgläubig setzte die Politik in der Folge alles auf die Karte der Kompetenzorientierung und flankierte dies, mit zunehmenden technischen Möglichkeiten, noch durch ein geeignetes digitales Bildungsmonitoring. Das alles erlaubt es heute komplexe Bildungsvorgänge im Mathematikunterricht zu beurteilen, ohne sich wie früher mühselig Fachverstand aneignen zu müssen. Die Kompetenzorientierung hat die Bildung zu einem beherrschbaren System gemacht.

Da geht die Alarmglocke. Im Weinert-Gymnasium ist ein besorgniserregender Kompetenzabfall im Mathematikunterricht zu verzeichnen. Die Ministerialräte eilen zu ihren Plätzen auf der Brücke. Alsbald erscheint die amtierende Ministerin und bespricht die Lage: Ein junger Referendar hat versucht, die Kosinusfunktion als eigenständiges Thema zu behandeln. In dem betreffenden Bundesland Nordrhein-Westfalen ist diese aber schon seit 2013 aus den Lehr-

plänen gestrichen. Experten hatten damals versichert, die Sinusfunktion reiche vollkommen aus.

Unter den Schülern des Referendars haben nun 35,48 Prozent bei der zentralen Lernstandserhebung auf die Aufforderung hin, die Ableitung des Sinus zu nennen, am Einheitskreis unter Verwendung der Kosinusfunktion argumentiert. Sprich, sie haben in Anforderungsbereich 2 oder 3 gearbeitet, statt – wie es richtig gewesen wäre – in 1 zu bleiben. Dabei haben sie viel Zeit verloren, die ihnen für andere Aufgaben fehlte. Sie wussten nicht, dass es ihr gutes Recht ist, die Ableitung des Sinus nur zu nennen. Im Kernlehrplan kommt die Kosinusfunktion nur an einer Stelle vor: »Die Schülerinnen und Schüler [...] *nennen* die Kosinusfunktion als Ableitung der Sinusfunktion«¹. Und das Ministerium hat explizit angeordnet, was unter dem Operator »nennen« zu verstehen ist: »Objekte, Sachverhalte, Begriffe, Daten ohne nähere Erläuterungen, Begründungen und ohne Darstellung von Lösungsansätzen oder Lösungswegen aufzählen.« Entgegen den entsprechenden Erlassen hat der Referendar versäumt, dies zu vermitteln. Stattdessen hat er den Schülern Trigonometrie beigebracht. »Auch in anderen Bezirken ist bei dieser Aufgabe die Kompetenz abgefallen«, keucht der Staatssekretär Dr. Sudja, der sich verspätet noch schnell auf die Brücke geschlichen hat.

»Am Einheitskreis kann man Trigonometrie doch ganz schön unterrichten. Habe ich früher auch immer gemacht«, murmelt Hermann Bekwaam in der Ecke des Raumes seinem Nachbarn zu. Für ihn ist es das letzte Abitur, bevor er nach langen Jahren als Lehrer und Fachleiter in den Ruhestand geht. Sudja, der Bekwaams Bemerkung gehört hat, belehrt seinen Kollegen aus der Praxis: »Mit Verlaub, Herr Bekwaam, das ist lange her. Seit der Einführung der Bildungsstandards sind wir einen Schritt weiter. Die Lernstandserhebungen zeigen klipp und klar, dass die Schüler am Ende nicht können, was sie können sollen, wenn wir ihnen nicht die notwendigen Kompetenzen vermitteln. Außerdem lösen wir hier Probleme für das ganze Bundesland. Da hilft anekdotische Evidenz nicht weiter. Wir müssen uns auf belastbare Daten stützen. Könnte es sein, dass Sie Angst vor Veränderung haben?«

»So kann ich nicht arbeiten. Wie soll ich unter solchen Umständen die Qualität sichern, geschweige denn steigern?« ruft die Ministerin. »Ist mit dem Mann zu reden? Wer weiß, wer das ist?« Ministerialrat Palot meldet sich leise: »Die Schwachstelle habe ich über das Kennzahlenportal identifiziert. Die Schule fällt in meinen Bezirk. Der junge Kollege weigert sich, die notwendigen Qualitätskorrekturen vorzunehmen und unsere Qualitätsstandards einzuhalten. In der landesweiten Lernstandserhebung ist die ganze Kohorte schlecht.« Allgemeine Betroffenheit macht sich breit. Die armen Schülerinnen und Schüler. Sinus,

1 Hervorhebung durch die Autoren.

Kosinus, das sind doch alles nur mathematische Details. Offenbar glaubt hier einer aufgrund seiner mathematischen Spitzfindigkeiten, junge Menschen in ihren Berufschancen einschränken zu müssen. Wozu gibt es denn Vorkurse an den Universitäten? Selbst Kristina Reiss, Professorin für Mathematikdidaktik an der TU München und Projektmanagerin der PISA-Studie, sagte 2017: »Es ist ein fundamentales Missverständnis, dass die Schule die Schüler studierfertig abzuliefern hat. Die Schule ändert sich, weil ihre Bedingungen sich ändern. Auch der Fremdsprachenunterricht hat sich geändert. Es geht nicht mehr darum, die Grammatik zu beherrschen, sondern darum, sich ausdrücken zu können«².

»Wir heben landesweit die Klausur um eine Notenstufe an«, übernimmt nun die Ministerin das Ruder. »Die Schüler dürfen nicht Opfer eines weltfremden Idealisten werden. Wo kämen wir denn da hin?« Energisch verlässt sie die Kommandobrücke, nicht ohne vorher Palot zuzurufen: »Vergessen Sie nicht den Kollegen zur nächsten Fortbildung der Bertelsmann Stiftung anzumelden: *Kompetenzen für Deutschland – Aufdecken. Entwickeln. Anerkennen.*«

Ist das Fantasie? Nun ja, die Kommandobrücke ist erfunden. Aber sie gibt nur leicht überspitzt die Idealvorstellungen der herrschenden Bildungspolitik und der von ihr beauftragten Forschung wieder; und wo diese sich durchsetzt, ist eine gewisse Sorge durchaus angebracht.

Seit der 2003 inszenierte »PISA-Schock« die deutsche Bildungslandschaft umkremelte, hat der Unterricht an deutschen Schulen (und durch den Bologna-Prozess etwa zeitgleich auch an Universitäten) in weiten Teilen sein Gesicht verändert. Hier wollen wir zunächst aus der Perspektive des Mathematikunterrichts allgemein beschreiben, was sich mit PISA verändert hat. Dabei stehen für uns die Paradigmenänderung von Inputorientierung³ zur Outputorientierung, von Bildungszielen zu messbaren auszubildenden Standards sowie die Entfremdung der Evaluierung der Lern- und Lehrprozesse von diesen selbst im Vordergrund.

2 Die Post-PISA-Periode

Auch, wenn die OECD schon Jahrzehnte zuvor getestet hat und in der Mathematik die TIMS-Studie schon vorher (seit 1995) stattfand, so stand doch plötzlich in den Medien und in der Politik der seit 2000 stattfindende PISA-Test mehr als jede Untersuchung zuvor für umfassende Kontrolle über das bislang so schwer greif- und lenkbare Bildungssystem mit dem Versprechen, Bildung nun

2 Tagesspiegel vom 22. März 2017.

3 Inputorientierung wird hier oft fälschlicherweise als das Fehlen von Qualifikationszielen, Ergebnissicherungen und Evaluierungen interpretiert, siehe dazu Ladenthin 2011, 1.

über die richtigen Steuerinstrumente organisieren und umsetzen zu können und so das allseits begehrte Humankapital hervorzubringen. Im Sinne der *Soft Governance*⁴ lagen die Pläne für politische Maßnahmen schon bereit, die durch die »Messergebnisse« ergriffen werden sollten:

»OECD/PISA has therefore also developed a policy-oriented analysis plan that will go beyond the reporting of indicators«⁵.

Als Maßnahme nach dem »PISA-Schock« verabschiedete die deutsche Kultusminister-Konferenz ab 2004 die sogenannten »Bildungsstandards« und führende Vertreter des PISA-Konsortiums vermeldeten euphorisch:

»Bildungsstandards mit ihrem Bezug zu Schülerkompetenzen sind explizit so formuliert, dass sie mit Hilfe entsprechender Aufgaben bzw. Tests überprüft werden können. Diese Messbarkeit zeichnet sie national und international aus, und bei aller Bescheidenheit ist es diese Eigenschaft, die es erlaubt, zu bestimmten Zeitpunkten festzustellen, ob und in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler für das weitere Leben adäquat gerüstet sind bzw. ob Optimierungsbedarf besteht«⁶.

PISA verkörperte und verkörpert den Anspruch, regelmäßig (alle drei Jahre) genau darauf schauen zu können, was Schüler »wirklich« können. Nach PISA gestatten es die Bildungsstandards und Tests sogar, anhand der Beherrschung von Basiskompetenzen festzustellen, ob Schüler zur »Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation«⁷ befähigt sind und damit als Menschen gelten können.

»Wenn die ›aktive gesellschaftliche Teilhabe‹ aber unverzichtbare Qualität des Menschen ist (traditionell formuliert: Teil des Menschlichen am Menschen), die Teilhabe durch die ›notwendige‹ Beherrschung von Basiskompetenzen bestimmt wird, dann können Menschen, die nicht oder nur schlecht über diese Kompetenzen verfügen, nicht als ›Menschen‹ in vollem Wortsinn bezeichnet werden. Denn ihnen fehlt ja die ›Basis‹ zum Menschsein, definiert durch den Ausweis von Basiskompetenzen«⁸.

3 Die Legende von der fehlenden Evidenz – oder: erst seit PISA wissen wir Bescheid

Das von Bildungsforschern im Umfeld des PISA-Unternehmens verbreitete Narrativ, dass es vor den zentralen Leistungsvergleichen keine ernstzunehmenden Leistungs- und Wissensstandmessungen gegeben habe, die auch den

4 Burchardt 2018, 61 ff.

5 OECD 2003, 13.

6 Baumert et al. 2006, 9.

7 Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Vergleich. (Vortrag anlässlich der McKinsey-Initiative: »McKinsey bildet«. September 2002.), 8.

8 Ladenthin 2003, 370 ff.

Entwicklungsstand von Fertigkeiten gemessen hätten⁹, ist bezogen auf den Mathematikunterricht (und aus unserer Sicht auch bezüglich anderer Fächer) schlichtweg falsch.

Das Gegenteil trifft zu. Auch vor PISA wurden über das ganze Schuljahr Wissensstandsmessungen sowie Kontrollen zur Ausbildung von Fertigkeiten im Mathematikunterricht z. B. in Form von Leistungskontrollen, Klassenarbeiten, Kontrolle der Hausaufgaben, benoteten Referaten, Facharbeiten, Wettbewerben durchgeführt.

Lehrpersonen konnten aus den Resultaten entsprechende Erkenntnisse gewinnen und durch die Interpretation letzterer Einsichten darüber erlangen, inwieweit Gelehrtes auch gelernt wurde. Grundlage für die Interpretation solcher Daten waren und sind u. a. die gute Kenntnis der lokalen Situation, also der Schülerinnen und Schüler, ihrer Erziehungsberechtigten, der Kolleginnen und Kollegen sowie eine kollegiale Kultur in der Schule. Diese begleitenden Leistungsmessungen hatten allerdings eine andere Funktion als zentrale Tests und Vergleichsstudien. Die Rückmeldung und die Leistungsevaluation in der Klasse gestatten auch diagnostische Einsichten und stellen damit die Grundlage für die Entwicklung des weiteren Unterrichts dar. Die Wahrnehmung und Analyse vorhandenen Wissens und ausgebildeter Fertigkeiten durch die Lehrperson dienen hier vor allem der Unterstützung und Weiterentwicklung vorhandener Stärken und Potenziale.

Durch das Lehren und Lernen ist stets ein spezielles Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler gegeben. Unterrichtsentwicklung meint unter anderem die Entwicklung dieser gemeinsamen Praxis, welche von der Individualität der Lehrerin oder des Lehrers, von der Klassenzusammensetzung, den jeweiligen vorhandenen Erfahrungen, Motivationen, Interessen und Begabungen abhängt. Wesentlich für die (auf einem gemeinsamen Wertesystem beruhende) Entwicklung dieser Gemeinschaft sind ästhetische Bildung und moralische Urteilsfähigkeit als grundlegende Aspekte für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe. Letztere werden durch die Basisindikatoren von PISA nicht erfasst und können auch gar nicht erfasst werden¹⁰. Mit dem sich vollständig an Messbarkeit orientierenden Bildungsverständnis des PISA-Konsortiums und in Folge auch der KMK geht ebenfalls ein entsprechendes Verständnis von Unterrichts- und Schulentwicklung einher – als Resultat zentraler Steuerung:

»Die Schule dient nicht mehr der Personalisation der Person, der Teilhabe an der menschlichen Gesamtpraxis, der Bildung, sondern einer Zurichtung auf das, was das

9 Vgl. OECD 2003, 13. Ob zudem die Bemühungen der OECD selbst als ein solcher ernsthafter Versuch gewertet werden können, muss bezweifelt werden, da es sich dabei um eine Untersuchung mit nicht öffentlich zugänglichen Messinstrumenten handelt.

10 Vgl. Ladenthin 20013, 367 ff.

PISA-Konsortium als Kultur definiert und wodurch es diese definiert sieht ... Es geht der Studie (PISA) nicht um Messung, sondern um Normierung; nicht um Diagnose, sondern um Steuerung«¹¹.

Wenn das PISA-Konsortium in unserem Jahrtausend nun den Anspruch auf das Abtesten des wirklichen Könnens unserer Schüler erhebt, was wurde dann in Mathematiktests vor PISA geprüft, oder ebenso interessant: Was wurde im Unterricht gelehrt?

4 Unterrichtsentwicklung

Vor PISA, auch als kritische Gegenbewegung zur Strukturmathematik der Neuen Mathematik der 1960er und 1970er, standen Strukturieren statt Struktur, sinnvolles reflektierendes statt stereotypem Üben, eigenes Tun statt sauberem Erklären¹², stoffdidaktische Betrachtungen zum Bildungswert mathematischer Inhalte und Zugänge sowie die Entwicklung entsprechender Materialien im Mittelpunkt des mathematikdidaktischen Diskurses¹³. Schaut man sich Lehrbücher, Unterrichtsmaterialien und Leistungstests aus der Zeit vor PISA an, so war das vorwiegende Anliegen im Mathematikunterricht an deutschen Schulen das Trainieren von Fertigkeiten beim Umgang mit mathematischen Kalkülen und die Einführung in die Fachsystematik. Wenn man Lehrerinnen und Lehrern nicht unterstellen möchte, dass sie flächendeckend Noten gefälscht oder Daten geheim gehalten haben, so zeigen Aufgabenstellungen von Mathematikabschlussprüfungen und erzielte Noten, dass die angesprochenen Fertigkeiten gelernt wurden und die entsprechenden Kenntnisse vorhanden waren.

Nun könnte man für PISA ins Feld führen, dass die Tests eine unerkannte Schwäche des deutschen Bildungssystems identifiziert hätten. Auch das trifft nicht zu. Das einseitige Einüben und Trainieren mathematischer Kalküle wird nicht erst seit PISA kritisiert. Bemühungen zur Entwicklung realitätsbezogener Unterrichtseinheiten, wie etwa im Rahmen des Vereins MUED (Gründung 1977) oder des Modellversuchsprogramms SINUS (1998 in Folge der TIMSS) zeigten aber auch, wie anspruchsvoll wirkliche Anwendungen sind und welche Bedeutung die entsprechenden praxisbezogenen Sachkenntnisse haben. Die Entwicklung von Lernumgebungen, die sinnstiftende Zusammenhänge zwischen mathematischen Kalkülen und (u. a. sozialhistorisch und kulturell bedingten) Kontextualisierungen unterstützen, ist spätestens seit dem Bestehen der Ma-

11 Ladenthin 2003, 272.

12 Vgl. z. B. Malle 1993, Kapitel 1.5: »Eine Ideologie: Stereotypes Üben« und 1.6: »Eine andere Ideologie: Sauberes Erklären«, 19ff.

13 Vgl. Bruder/ Hefendehl-Hebeker/ Schmidt-Thieme/ Weigand 2015.

thematikdidaktik ein grundlegender und fachübergreifender Untersuchungsgegenstand, der keine universellen und zeitlosen Methoden und Lösungen erlaubt. Für die Interpretation mathematischer Strukturen *in* und die Übertragung mathematischer Fachsystematik *auf* Sachkontexte ist eben ein tiefes Verständnis sowohl des entsprechenden fachlichen Zusammenhangs als auch des mathematischen Kalküls notwendig. Traditionelle Inhalte, in welchen Wechsel zwischen mathematischer Struktur und Sachzusammenhang geübt werden können, sind z. B. Trigonometrie, Kegelschnittlehre und deren Anwendungen in Astronomie; Koordinatisierung, Projektionsverfahren und Landvermessung; Symmetrien und Kristallographie; Differenzialgleichungen und physikalische sowie biologische Zusammenhänge; projektive Geometrie und Kunst. Sieht man sich jedoch die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den letzten zwei Jahrzehnten an, so ist sie durch Entmathematisierung und beschreibende, nicht modellierende Erfassung verschiedenster Phänomene der Natur gekennzeichnet. Wollte man die Fertigkeiten zur Anwendung mathematischer Kalküle in naturwissenschaftlichen Kontexten verbessern, wäre eine Abstimmung der Curricula der Naturwissenschaften und der Mathematik ein naheliegender erster Schritt, ein zweiter die Stärkung fachübergreifenden und projektbezogenen Unterrichts. Für letzteres haben wir in Deutschland durch die Bildung unserer Lehrerinnen und Lehrer in mindestens zwei Fächern besonders gute Voraussetzungen.

5 Suche nach Sinnstiftung

Das vor PISA im Mathematikunterricht einen großen Raum einnehmende einseitige Einüben und Abtesten mathematischer Kalküle begünstigte sicherlich die Offenheit gegenüber dem Abtesten sogenannter Basiskompetenzen, womit das PISA-Konsortium vermeintliche metakognitive Fähigkeiten und mathematisches Verständnis nachzuweisen versuchte. Letzteres wurde von vielen als Sinnstiftung mathematischer Fachsystematik interpretiert. PISA suggerierte, die komplexe Frage nach der Bedeutung der Mathematik für die Bildung des Menschen sei durch ihre Reduktion auf lebenspraktische Funktionalität und durch das erfolgreiche Lösen der durch das PISA-Konsortium als lebensnah deklarierten Einkleidungsaufgaben zu beantworten.

»PISA forciert ein Verständnis von Mathematik, das Mathematik als Lösung lebensweltlicher Probleme versteht. Gemessen an diesem Kriterium versagen die deutschen Schüler. Dabei bleibt unbeantwortet, ob die immanente Dimension (Rechnen, mathematisches Denken) genügend berücksichtigt ist«¹⁴.

14 Ladenthin 2003, S. 262 ff.

Die Tatsache, dass die Testaufgaben von PISA nicht einsehbar waren¹⁵, sowie der hochtrabende Bezeichner »*mathematische Modellierung*« für alltagsferne Sachaufgaben und Einkleidungen bei PISA und in den Beispielaufgaben zu den Bildungsstandards¹⁶ bereiteten den Weg für die Verbreitung pauschaler Urteile wie etwa dem, dass den deutschen Schülerinnen und Schülern mathematische Basiskompetenzen fehlten, und stärkten Überzeugungen von der Notwendigkeit radikaler Reformen des deutschen Bildungssystems – im speziellen des Mathematikunterrichts.

Trotzdem fällt es schwer, den geringen Widerstand der Mathematiklehrenden gegen den Bruch mit Bildungstraditionen und gegen die Entwertung fachlicher, pädagogischer Erfahrung und Talente (und damit auch des eigenen Berufs) zu erklären. Das Wissen um die benannten Schwächen des Mathematikunterrichts, die enorme Geschwindigkeit der Durchführung der Reformen und deren Nähe zum Zeitgeist spielten wahrscheinlich eine Rolle für den geringen Widerstand. Trotzdem ist es schwer nachzuvollziehen, wie Testergebnisse zu mathematischen Aufgaben, die niemand kennt, begleitet von der systematischen Entwertung des eigenen Berufs, auch Mathematiklehrerinnen und Mathematiklehrer von der Notwendigkeit radikaler Reformen überzeugen konnten.

6 Wo konnte PISA ansetzen?

Im Mathematikunterricht werden die meisten Unterrichtsgegenstände nicht unmittelbar aus Alltagserfahrungen oder empirischen Untersuchungen erschlossen, sondern durch Abstraktion entwickelt. Folglich wird man im Test nur das vorfinden, was zuvor entsprechend geübt, systematisiert und in der im Test benutzten Darstellung behandelt wurde. Die Fähigkeit zum ungeübten Wechsel der Bezeichner und Darstellungen und erst recht die Arbeit in wenig intuitiven Kontextualisierungen sind Merkmale besonderer mathematischer Begabung¹⁷. Die wenigen bekannten Beispielaufgaben von PISA zeigen, dass deutsche Schüler etwa funktionale Zusammenhänge nicht mit Füllgraphen, Raumvorstellung nicht anhand von Würfelgebäuden, Dreiecksgeometrie nicht über dreieckige Stadtparks etc. trainiert hatten. Sie zeigen wohl auch, dass nicht alle getesteten Schüler – selbst besonders mathematisch begabte – in beliebigen Darstellungen und Kontexten arbeiten können. Dass die meisten Menschen in Mathematik nur dasjenige abtestbar beherrschen, was sie vorher wiederholt

15 Bis heute werden die Testaufgaben von PISA auch vor der wissenschaftlichen Gemeinschaft geheim gehalten. Nur wenige Beispielaufgaben sind veröffentlicht.

16 Ladenthin 2015.

17 Vgl. Krutetskii 1976, Teil 3, Kapitel 1–4.

geübt haben, ist ein sehr vorhersagbares Resultat und rechtfertigt wohl kaum die enorme Inanspruchnahme des Bildungssystems, gekoppelt mit den immensen Ausgaben, die diese internationalen Vergleichsstudien verursachen¹⁸.

7 Die Hoffnung stirbt zuletzt

Inzwischen wurde auch empirisch nachgewiesen¹⁹, dass auch nach dem Training sogenannter Modellierungskreisläufe das erfolgreiche Lösen von Sachaufgaben an die Datenbasis (viele oder wenige Zahlen) gebunden ist, mit der die Aufgabe gestellt wird. Selbst einfache Textaufgaben zur Prozentrechnung müssen in einer ganz speziellen Sprache fixiert werden, wollen sie erfolgreich reproduziert werden²⁰.

Haben denn die nach PISA eingeführten zentral gesteuerten Bildungsstandards und Basiskompetenzen wenigstens geholfen die PISA Tests wesentlich besser zu bestehen? Auch das nicht. Die Problemlösekompetenz testet eben nicht *Mathematische Fertigkeiten* sondern *Mathematische Modellierungsfähigkeiten* ab. Würde man letztere ernst nehmen, involvierten sie sowohl Kenntnisse mathematischer Strukturen, Techniken, Methoden als auch deren sinnstiftende Anwendung in Alltagssituationen und Sachkontexten.

Eine solche Modellierung ist, wie schon beschrieben, ein anspruchsvolles Gebiet, welches von den fachübergreifenden Sachkenntnissen und besonderen Interessen der Mathematiklehrerin oder des -lehrers, sowie guter Abstimmung mit naturwissenschaftlichem Unterricht und anderen Fächern abhängt. Unerwarteter Weise scheint es trotzdem einen kompetenzorientierungsweisenden Königsweg²¹ zu geben. Dieser besteht nicht darin, Gelegenheit zu Erfahrungen mit Modellierungskontexten zu schaffen, sondern die Entwicklung von Modellierungsfähigkeiten besteht im *Trainieren* der Formulierung von Lösungen bei kompetenzorientierten Modellierungsaufgaben.

Das Training dieses Aufgabentyps ist nicht nur durch seine enorme Anzahl in Lehrmaterialien garantiert, sondern vor allem durch seine Präsenz in der Mathematikprüfung zur mittleren Reife und im Abitur. Wie verschiedene Forscher²²

18 Vgl. Ladenthin 2014, 14ff.

19 Vgl. Borromeo Ferri 2006.

20 Vgl. Pöhler/ Prediger/ Weinert 2015.

21 Der Topos des »Königswegs« in der Mathematik taucht seit dem Altertum regelmäßig auf, wenn für eine neue Methode geworben werden soll. Der Legende nach soll Euklid zu König Ptolemaios I (ca. 367–283 v. Chr.), der sich nicht der Mühe des Studiums von Euklids Geometriebüchern, den *Elementen*, unterziehen wollte, gesagt haben, dass es keinen *Königsweg* zur Geometrie gebe. Im Nachhinein hatte Euklid immer Recht.

22 Bandelt/ Kühnel 2016 und 2017, Lemmermeyer 2016, Kaenders/ Weiss 2017.

gezeigt haben, zeichnen sich diese Aufgaben dadurch aus, dass die für ihre Lösung notwendigen mathematischen Kalküle nicht den jeweiligen Klassenstufen entsprechen (dafür sind sie zu einfach) und dass sie ohne Verständnis der textreich beschriebenen Sachzusammenhänge gelöst werden können.

Dass allerdings das Trainieren solcher Aufgaben unter Einbeziehung evidenzbasierter Modellierungskreisläufe erfolgreich möglich ist, wurde in langjähriger empirischer Forschungsarbeit durch Wissenschaftler nachgewiesen, die dem PISA-Konsortium nahestehen. Die immer besser werdenden Notendurchschnitte in Mathematikabschlussarbeiten krönen 15 Jahre nach Einführung der Kompetenzorientierung diesen erfolgreichen Nachweis.

»Bildungsstandards können also weder aufgrund ihrer Zielsetzungen noch angesichts der Kürze der Zeit seit ihrer Einführung für die benannten Defizite verantwortlich gemacht werden. Im Gegenteil zeigt sich in den letzten Jahren eine erfreuliche Verbesserung der Leistung deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich, auch wenn dies noch nicht ausreichen kann«²³.

Gleichwohl sollte man aber auch nicht verschweigen, dass große Teile unserer modellierungskompetenten Schülerinnen und Schüler – trotz des Versprechens, nun adäquat auf das Leben vorbereitet zu sein – von Abnehmern in Fachschulen und Hochschulen als nicht mehr ausbildungs- und studierfähig eingestuft werden²⁴.

8 Krisenmanagement

Die mangelnden Voraussetzungen für eine Ausbildung oder ein Studium werden neuerdings auch von Vertretern der Wirtschaft, vor allem mittelständischen Betrieben bemerkt und kritisiert.²⁵ Man erinnert sich vielleicht, dass Deutschland bei der *Produktion qualifizierten Humankapitals* sowohl im handwerklichen als auch im akademischen Bereich nicht nur den eigenen Bedarf deckte, sondern sogar

23 Stellungnahme zu »Mathematikunterricht und Kompetenzorientierung – ein offener Brief«, vgl. Tagesspiegel vom 21. 04. 2017.

24 In ihrer Stellungnahme »Zur aktuellen Diskussion über die Qualität des Mathematikunterrichts« vom 20. 04. 2017 beschreibt die Mathematik-Kommission Übergang Schule–Hochschule der drei maßgeblichen Fachgesellschaften, *Deutsche Mathematiker Vereinigung* (DMV), *Gesellschaft für Didaktik der Mathematik* (GDM) und *Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts* (MNU), die Krise des Mathematikunterrichts wie folgt: »An deutschen Hochschulen verzeichnet man seit mehr als einer Dekade den alarmierenden Befund, dass einem Großteil der Studierenden bei Studienbeginn viele mathematische Grundkenntnisse und -fertigkeiten sowie konzeptuelles Verständnis mathematischer Inhalte fehlen.«

25 IHK Braunschweig: Notstand in Mathematik, Gedankenaustausch zwischen erfahrenen Vertretern. <https://www.braunschweig.ihk.de/wirtschaft/notstand-in-mathematik.html>.

exportfähig war. Die dringend notwendige Analyse, wie es zu der jetzigen Situation kommen konnte, wurde zugunsten des unmittelbaren Krisenmanagements und der kurzfristigen Lösung der dringenden Frage, woher denn nun wieviel qualifiziertes Humankapital zu importieren sei, verschoben. Als günstig für die Wirtschaft stellt sich dabei heraus, dass es noch Bildungssysteme gibt, die mit mathematischen Kalkülen vertraute Schüler hervorbringen – trotz fehlender Kompetenzorientierung. Der Import dieses Humankapitals geschieht unter Einsparung der entsprechenden Entwicklungskosten, womit diese Länder unsere Wirtschaft unfreiwillig unterstützen²⁶. Unter diesen Produzenten mathematisch ausgebildeten Humankapitals sucht man die geistigen Väter und Mütter von Bildungsstandards, *Literacy* und Kompetenzen jedoch vergebens.

Wie reagieren nun die mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Fakultäten auf das Problem nicht studierfähiger Studierender? Hier entlässt die Universität unter Führung der wissenschaftlichen Projektleitung von PISA und der Hochschulrektorenkonferenz mit ihrem Programm *nexus* die weiterführenden Schulen aus ihrer Verantwortung für die Studierfähigkeit der Abiturienten, ohne die Schulen dabei aber wirklich zu entlasten oder Verantwortungen neu zu klären.

Das Problem der mangelnden Studierfähigkeit wird stattdessen methodisch angegangen: mehrfache Wiederholungen in Vor-, Brückenkursen und Zusatzsemestern sowie (digitale) Einstufungstests sollen die Vorkenntnisse zu Beginn des kanonischen Mathematikstudiums verbessern. Auch geringere Geschwindigkeit, verstärkte Betreuung der Anfängervorlesungen werden diskutiert. Dass die *Inhalte* der Anfängervorlesungen nicht in Frage gestellt werden, erklärt sich aus der Organisation universitärer Lehre nach dem fachlichen Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre, wobei auch dieses Prinzip nicht mehr als unumstößlich gelten kann²⁷.

9 Fehlende Bildungsbedeutung

Welche Rolle spielen die Schulen und Hochschulen an der Schnittstelle? Fachliche Erwägungen können bei der fachsystematischen Auswahl von Inhalten helfen; die Sinnstiftung dahingegen erfolgt durch Erkenntnisdiskurse²⁸, zu-

26 Ein entsprechendes Eckpunktepapier für einen späteren Gesetzentwurf eines *Fachkräftezuwanderungsgesetzes* befindet sich derzeit in der Ressortabstimmung. Vgl. Gastbeitrag des Direktors des DIW, Michael Hüther, in der Süddeutschen Zeitung, 23. August 2018: Fachkräftezuwanderung: Ein mutiges Papier.

27 Vgl. das Zitat von Mechthild Dreyer, Vorsitzende des Runden Tisches »Anerkennung« im Projekt »nexus« der HRK in Weiss/Kaenders 2018, 85.

28 Vgl. Ladenthin 2015, 70.

sätzliche Reflexion und letztendlich in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden.

»Ein Fach kann seine Bildungsbedeutung selbst nicht erweisen: Die Welt ist aufgespalten in Wissenschaften, deren sinnvolle Verbindung nicht schon mit den Wissenschaften gegeben ist, sondern reflexiv in einem zusätzlichen Diskurs hergestellt werden muss«²⁹.

Mathematikdidaktische und mathematikhistorische Reflexionen können Möglichkeiten sinnstiftender Kontextualisierungen aufzeigen oder auf die Vorgeschichte gegenwärtiger Probleme der Unterrichtsgestaltung hinweisen. Denn es ist weniger das Problem, dass bestimmte Inhalte nicht unterrichtet werden, als vielmehr ein Problem der fehlenden Bedeutung dieser Inhalte für die Schülerinnen und Schüler in Gegenwart und Zukunft. Es ist Aufgabe der Lehrperson, immer wieder zu klären, was diese Bedeutung sein kann. Es bedarf der Reflexion der Lehrperson bezüglich geeigneter intellektuell ehrlicher Zugänge und der Exemplarizität der Inhalte. All dies kann nur aufgrund einer soliden Analyse der Struktur des Inhalts geschehen, ist aber nicht mit dieser gleichzusetzen³⁰.

Hilfreich bei der neuen Bestimmung der Verantwortlichkeiten in der Organisation der mathematischen Bildung zwischen weiterführenden Schulen und Hochschulen ist sicher die Beschäftigung mit dem seit der *Meraner Reform*³¹ geführten Diskurs über den Bildungswert der damals aus der höheren Mathematik in den Unterricht der Gymnasien übernommenen Inhalte. Hier zeigt sich auch, dass sich fachliche und fachdidaktische Sichtweisen auf mathematische Inhalte unterscheiden. Etwa die Fragen, ob die Differentialrechnung- und Integralrechnung in der Schule unterrichtet werden sollte – und wenn ja, in welcher Form³², ob in einer linearen, algebraisierten Geometrie die exemplarische Bedeutung geometrischer Herangehensweisen sichtbar gemacht werden kann oder inwieweit stochastische Denkweisen ohne entsprechende mathematische Kalküle zugänglich gemacht werden können, werden aus mathematischer und mathematikdidaktischer Perspektive unterschiedlich beantwortet, wie die Praxis und die viele Jahrzehnte anhaltenden Diskussionen in der Vergangenheit hierzu zeigen.

29 Ladenthin 2015, 71.

30 Hier sind die Fragen nach der Bedeutung des Inhalts für die Bildung von Wolfgang Klafki, 1964 subsumiert.

31 Vgl. Schubring 2007.

32 Vgl. Toeplitz 1928.

10 Resümee

Die letzte Verantwortung für die Gestaltung eines Mathematikunterrichts, der den Schülerinnen und Schülern die von Winter³³ konstitutiv formulierten Grunderfahrungen ermöglicht und aufzeigt, wann die mathematischen Sichtweisen handlungsbestimmend sein können und wann nicht, war und bleibt bei den Lehrerinnen und Lehrern.

11 Epilog

Wir schreiben das Jahr 2034, Sternzeit 111585. Herr Lehmann ist heute schon früher gekommen. Das für heute angesetzte Treffen der Initiative *Demokratie durch Bildung in NRW* findet in Düsseldorf in einem Gebäude statt, das früher zum Kultusministerium gehörte. Der Kaffeetisch ist schon aufgebaut und Lehmann setzt sich mit Kaffee in einen der spacigen Konferenzstühle, die Ende der 10er Jahre modern waren. Sein Blick fällt auf die riesige nicht mehr funktions-tüchtige Anzeigetafel an der Wand. Dabei schweifen seine Gedanken ab, und er erinnert sich an sein Referendariat. Er hatte damals Ärger bekommen, weil er auf dem Weinert Trigonometrie unterrichtet hatte, wie er es selbst mal von Bekwaam gelernt hatte. Das war einer seiner Lehrer auf der Schule, ein bisschen schräg – Mathelehrer eben – aber immer für sie da und wusste, wovon er sprach. Das alles war lange her. Vor einigen Jahren spitzte sich die politische Situation in Deutschland zu. Nach wiederholten wochenlangen Ausschreitungen rechter Gruppen in Düsseldorf fanden sich engagierte Lehrer zusammen und gründeten die Initiative *Demokratie durch Bildung*.

Literatur

- Bandelt, J./ Kühnel, W. (2016): Schöne neue Mathewelt. Mitteilungen der GDM, 100, S. 30–32.
- Bandelt, J./ Kühnel, W. (2017): Schöne neue Mathewelt. Mitteilungen der GDM, 102, S. 16–18.
- Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U./ Blum, W./ Drüke-Noe, C./ Hartung, R./ Köller, O. (Hg.) (2006): Vorwort der Herausgeber. Bildungsstandards Mathematik: konkret Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen, IQB, Berlin.
- Borromeo Ferri, R. (2006): Theoretical and empirical differentiations of phases in the modelling process, Zentralblatt der Mathematik, 38(2), S. 86–95.

33 Winter 1995.

- Bruder, R./ Hefendehl-Hebeker, L./ Schmidt-Thieme, B./ Weigand, H.-G. (Hg.) (2015): Handbuch der Mathematikdidaktik, Wiesbaden.
- Burchardt, M. (2018): Wer sich nicht verändert, wird verändert – Governance, Schulentwicklung, Change als Bausteine totaler Steuerung, S. 61–80, in: Krautz, J./ Burchardt, M. (Hg.): Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung, München.
- Freudenthal, H. (1978): Weeding and sowing. Preface to a science of mathematical education, Dordrecht.
- Kaenders, R./ Weiss, Y. (2017): Mathematische Schneeschmelze, Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung, 25–2, S. 82–89.
- Klafki, W. (1964): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Roth, H./ Blumenthal, A. (Hg.): Didaktische Analyse. Auswahl grundlegender Aufsätze aus der Zeitschrift ›Die Deutsche Schule‹, S. 5–34, Hannover.
- Krutetskii, V. A. (1976): The Psychology of Mathematical Abilities in Schoolchildren, University of Chicago Press, Chicago.
- Ladenthin, V. (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslösigkeit, Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, Heft 09/2011.
- Ladenthin, V. (2003): PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie – eine bildungstheoretische Betrachtung, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 79 H.3, S. 354–375.
- Ladenthin, V. (2014): Pisa – Wir bestimmen die Probleme, Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, Heft 06/2014.
- Ladenthin, V. (2015): Mathematik und Bildung, *mathematica didactica*, 38, S. 67–91.
- Lemma Meyer, F. (2016): Abituraufgaben und Kompetenz, Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung, 24–3, S. 170–173.
- Malle, G. (1993): Didaktische Probleme der elementaren Algebra, Wittmann, E. Ch. (Hg.), Wiesbaden.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2004): The PISA 2003 assessment framework: Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Pöhler B./ Prediger S./ Weinert H. (2015): Cracking percent problems in different formats: The role of texts and visual models for students with low and high language proficiency, in: Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Konrad Krainer and Naďa Vondrová (Hg.), Charles University in Prague, Faculty of Education and ERME: Prague, S. 331–338.
- Schubring, G. (2007): Der Aufbruch zum »funktionalen Denken«: Geschichte des Mathematikunterrichts im Kaiserreich, *NTM International Journal of History & Ethics of Natural Sciences, Technology & Medicine*, 15(1), S. 1–17.
- Toeplitz, O. (1928): Die Spannungen zwischen den Aufgaben und Zielen der Mathematik an der Hochschule und an der höheren Schule, in: Schriften des deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. (Vorträge, gehalten auf der 99. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu Hamburg 1928), 11. Folge, Heft 10: 6.
- Weiss, Y./Kaenders, R. (2018): Die Kompetenzfalle, *Spektrum der Wissenschaft*, 9–18, S. 80–85.

- Winter, H. W. (1989): Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht – Einblicke in die Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die Pädagogik, Wittmann, E. Ch. (Hg.), Braunschweig-Wiesbaden.
- Winter, H. (1995): Mathematikunterricht und Allgemeinbildung, Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, 21(61), S. 37–46.

Faktisches Lehren und Lernen in postfaktischer Betrachtung. Ein Beitrag zur Bildungstheorie

I.

Die Fußballweltmeisterschaft von 1954 in Bern mit dem 3:2-Endspiel Deutschland gegen Ungarn bleibt in kollektiver Erinnerung, aber wer erinnert sich noch an den Rangplatz, den Deutschland in den Naturwissenschaften beim letzten PISA-Ranking einnahm? Deutschland erreichte einen achten Platz mit 509 Punkten. An der Spitze stand Singapur mit 556 Punkten. Das sind alles Fakten, aber die letzteren sind wohl doch nicht so wichtig, dass wir uns alle daran erinnern müssten.

Das kennen wir auch aus anderen Lebenszusammenhängen. Die Telefonnummer der ehemaligen Freundin haben wir längst vergessen, da sie bedeutungslos geworden ist. Die Telefonnummer unseres Kardiologen haben wir präsent, da wir bei ihm in lebenswichtiger Behandlung sind. Offenbar haben Fakten für uns keinen unmittelbaren Wert, sie sind nicht »an sich« bedeutsam; streng genommen sind sie sogar für sich genommen bedeutungslos. Fakten gewinnen erst eine Bedeutung für uns, wenn sie in irgendeiner Weise für uns bedeutsam werden können, sei es, dass wir Fußballfans sind und Meisterschaften verfolgen wollen, sei es, dass Telefonnummern unsere Lebensführung betreffen können. Die Bedeutsamkeit, die das faktische Wissen für uns hat, ist offenbar vom Wert abhängig, den wir dem Wissen postfaktisch in Bezug auf unser Handeln zuweisen¹.

Die Verknüpfung von Fakten mit unseren postfaktischen Urteilen bereitet uns im Alltag häufig Probleme, da die Wertungen nicht konsequent, sondern sequent erfolgen. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn man zur Haustür hineinkommt und das Telefon klingelt. Man legt dann rasch irgendwo den Haustür-

1 Die Notwendigkeit einer Unterscheidung von »Bedeutung« und »Bedeutsamkeit« im Sinne sachbezogener und handlungsbezogener Werturteile habe ich von Volker Ladenthin gelernt, der mich im langjährigen kontinuierlichen dialogischen Austausch immer wieder auf die Bedeutung und Bedeutsamkeit dieser Unterscheidung für das Geschäft der Pädagogik aufmerksam machte.

schlüssel ab, um den Anruf nicht zu verpassen. In dieser Handlungssequenz wird dem Anruf eine höhere Handlungsbedeutung beigemessen als dem ordnungsgemäßen Ablegen des Schlüssels. Deshalb weiß man oft nicht mehr, wo man den Hausschlüssel hingelegt hat.

An diesem Alltagsbeispiel wird übrigens auch deutlich, dass dieselben Fakten mal mehr oder mal weniger bedeutsam für unsere Handlungen sind. Es gibt immer wieder Situationen, in denen identische Fakten zu unterschiedlichen postfaktischen Entscheidungen führen, weil wir unsere Prioritäten flexibel setzen müssen. Das Faktum der roten Verkehrsampel, die mich zum Anhalten nötigt, wird von mir stets beachtet, es sei denn, ich habe z. B. ein Kind an Bord, das gerade ein Spielzeugteil verschluckt hat und nach Luft ringt. Nicht die Fakten in ihrer Faktizität bestimmen unser Handeln, sondern wir bestimmen darüber selbst. Postfaktische Urteile und Einschätzungen folgen den Fakten zwar zeitlich nach, sind aber – logisch gesehen – vorrangig für unsere Handlungsentscheidungen. Etwas pointierter formuliert: Der Mensch, als ein zur Freiheit berufenes Wesen, handelt nicht datenbestimmt. *Handeln ist kein Reflex auf Fakten, sondern folgt aus einer Reflexion der Faktenlage.* Die Fakten mögen noch so evident sein, sie bilden deshalb noch lange keinen Grund unseres Handelns. Sie sind eben nur der Anlass für uns, um über faktenbezogene Handlungen nachzudenken. Die Faktenlage mag so oder so sein, es ist erst unser Urteil über ihre Bedeutsamkeit, das uns zu diesem oder jenem Handeln führt. *Fakten werden also erst postfaktisch für unsere Handlungen bedeutsam.*

Postfaktische Urteile über faktische Gegebenheiten müssen nicht immer rationaler Art sein. Sie können sich auch in Gefühlen ausdrücken, etwa wenn eine lebensbedrohliche Krankheit diagnostiziert wird und man darauf mit Angst reagiert, oder wenn man ein schönes Geschenk erhält und sich darüber freut. Angst, Freude, Wut, Trauer, Neid, welche Gefühle auch immer, sie stellen postfaktische Urteile über Fakten dar. Allerdings sind diese Urteile nicht rational begründet, sondern emotional bestimmt.

Gerade am Beispiel unserer Gefühle als Werturteile über die Bedeutung von bestimmten Erfahrungen, die wir gemeinhin als Erlebnisse bezeichnen, wird auch deutlich, dass es nicht die Werturteile selbst sind, die unser Handeln bestimmen, sondern erst ihre Beurteilung im Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit für unser Handeln. Wir mögen noch so zornig sein, deswegen schlagen wir aber nicht unser Gegenüber nieder – zumindest solange wir uns unter Kontrolle haben, wie man so schön sagt. Gemeint ist, dass wir um unsere Gefühle wissen und deshalb mit ihnen umgehen können. Wir können sie als Faktum betrachten und postfaktisch über ihre Geltung für unsere Handlungsentscheidungen urteilen. Wir müssen unseren Gefühlen keinen freien Lauf lassen, jedenfalls nicht als gebildete Personen, sondern können ihnen situationsadäquat eine Bedeutsamkeit für das jeweils angemessene Handeln zuweisen. Ein gebildeter Umgang

mit unserer Freiheit bedeutet, dass wir gerade nicht gefühlsbestimmt, sondern urteilsbezogen handeln. Das zu lernen, gehört zu den Aufgaben der Erziehung.

Festzuhalten ist: *Wir handeln nicht evidenzbasiert, sondern urteilsbezogen.* Das gilt für alles Handeln, ob in der Rechtspraxis, in der medizinischen Praxis, in der ästhetischen Praxis, in der politischen Praxis und eben auch in der pädagogischen Praxis. Nicht die Tat, sondern ihre Einschätzung bestimmt das Urteil des Richters, nicht die Symptome, sondern ihre Einschätzung bestimmen die Therapie des Arztes, das Schöne liegt nicht im Bild, sondern im bewertenden Auge des Betrachters, das Gemeinwohl folgt nicht aus erhobenen Daten, sondern aus der politischen Gestaltung. Und schließlich: *Pädagogische Praxis fügt sich nicht dem Sein, sondern dient dem Sollen.*

II.

Dass Daten und Fakten nicht unmittelbar handlungsrelevant sind, ist keine neue Erkenntnis, aber sie wird heute in der Öffentlichkeit mit Erstaunen und einer gewissen Angst zur Kenntnis genommen. Über Tatsachen ist man sich rasch einig. Wir sind aber immer wieder überrascht, dass identische Tatsachen zu ganz unterschiedlichen Einschätzungen und Handlungen führen können. Beispiele gibt es zur Genüge, im Kleinen wie im Großen. Man denke nur an den kleinen Hunger zwischendurch, der von dem einen ignoriert und vom anderen mit einem Snickers befriedigt wird, oder an die Europäische Gemeinschaft, die von einigen Mitgliedsstaaten nicht in ihrem Wert gesehen wird und zu Austrittsforderungen führt, während andere Staaten wiederum glühende Verfechter der EU sind.

Das in der Moderne vorherrschende datenbestimmte Weltbild, das man als szientifisch bezeichnet und das durch die Dominanz von empirischen Erhebungen, Datensammlungen, Umfragen, Rankings etc., also von Fakten gekennzeichnet ist, hat uns offenbar vergessen lassen, dass unser Handeln gar nicht aus Daten und Fakten entspringen kann, weil diese für sich genommen gar keine Antwort auf die Frage »Was soll ich tun?« bereithalten. Die Antwort darauf geht nicht aus dem Sein hervor, sondern erfordert eine Reflexion des Sollens aus Anlass des Soseins. Wo doch kurzschlüssig ein Sollen aus dem Sein gefolgert wird, handelt es sich um einen naturalistischen Fehlschluss. Derlei gibt es viele, die uns häufig gar nicht als solche bewusst sind. »Weil es regnet, soll man einen Regenschirm mitnehmen«, ist ein simples Beispiel für einen naturalistischen Fehlschluss. Natürlich ist es nicht der Regen, der einen Schirm erforderlich macht, sondern der eigene Wunsch, nicht nass zu werden. Das Sollen entspringt also nicht dem Faktum, sondern dem dadurch veranlassten postfaktischen Urteil.

Diese Jahrhunderte alte Einsicht wird heute von den Medien offenbar (wieder) neu entdeckt. Es wird mit einem kritischen Unterton von einer »postfaktischen Zeitenwende« gesprochen, und das oft in einem Tenor, als sei damit der Unwahrheit Tür und Tor geöffnet. Urteile über die Bedeutsamkeit von Fakten sind aber nicht nach den Kategorien wahr oder falsch, sondern nach den Kategorien gut oder schlecht zu beurteilen. Soll man bei Regen einen Schirm tragen? Soll man bei einer Krebsdiagnose eine Chemotherapie durchführen? Soll man einen Staat wegen Giftgaseinsatzes bombardieren? Hier gibt es keine richtigen oder falschen Antworten, sondern nur begründbare und zu rechtfertigende Entscheidungen, die gut, aber auch schlecht sein können.

Freilich: Wer sich nur an die Fakten hält, der begeht keine Fehler – denkt mancher. Der Irrtum dabei ist, dass Fakten schon mit der Wahrheit gleichgesetzt werden. Selbstverständlich müssen Fakten wahr sein, es wären sonst keine Fakten. Sie entsprechen insofern der Idee der Wahrheit, als sie nicht erfunden sein dürfen und zumindest im Prinzip nachprüfbar sein müssen. Aber nur, weil Fakten wahr sein müssen, um als Fakten zu gelten, bedeutet das noch nicht, dass der Umkehrschluss gilt, nämlich dass die Idee der Wahrheit in den Fakten vollständig aufgeht. Es gibt auch Wahres außerhalb von Fakten. Dass die Würde des Menschen unantastbar ist, wird man als wahren Satz begründen können, obwohl doch jeden Tag irgendwo auf der Welt immer wieder faktisch gegen die Menschenwürde verstoßen wird. *Wahrheit und Fakten stehen nicht im Verhältnis eins zu eins.*

In vielen Lebensbereichen wird uns heute schmerzlich bewusst, dass auch unbestreitbare Tatsachen und Fakten, wie sie die modernen Sozialwissenschaften in Hülle und Fülle liefern – PISA und die unzähligen Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung gehören dazu – zwar alle sachlich richtig, aber politisch, ökonomisch, moralisch und nicht zuletzt pädagogisch indifferent sind. Fakten, und mögen sie noch so richtig sein, sagen noch nicht aus sich heraus, wie man über sie urteilen und wie man vernünftigerweise darauf bezogen handeln soll. Das war zwar noch nie der Fall, aber die Dominanz des datenbasierten Weltbildes hat offenbar den Blick für die notwendige Wertreflexion verstellt. Empirische Forschungsinstitute traten bisher so auf, als seien sie im Besitz der ganzen Wahrheit. Heute merken wir, dass es eine Fehlstelle gibt, und wir fragen nicht mehr nur, wie die Faktenlage ist, sondern auch, wie wir vernünftig mit den Fakten umgehen sollen.

Das gilt für die Erwartungen an die akademischen Disziplinen der Pädagogik und Schulpädagogik heute, die nicht mehr wie bisher nur Daten und Fakten liefern sollen. Wenn sie sich wieder mehr auf die Frage nach der vernünftigen Zukunftsgestaltung konzentrieren, dann ist ein Paradigmenwechsel erforderlich. Denn dass PISA und ähnliche Datengenerierungsverfahren die Schule nicht besser machen können, weil sie faktisch keine Reformkonzepte beinhalten, hat

sich inzwischen als postfaktisches Urteil im politischen Diskurs durchgesetzt. Die empirische Bildungsforschung, die bisher in der Gunst der Forschungsförderung stand, wird sich im Zusammenspiel mit anderen Forschungsfragen und -zugängen neu verorten müssen.

Der Zusammenhang von faktischem Wissen und postfaktischem Urteilen und Handeln, der immer schon das Thema der Pädagogik war, wird heute zunehmend wieder zu einem aktuellen Forschungsthema. Ein Aspekt dieser Thematik ist die Frage, ob und wie dieser Aspekt im schulischen Lernen eine Rolle spielt bzw. spielen soll. Im weiteren Gang dieses Beitrags wird nicht der empirische Aspekt dieser Thematik verfolgt, also nicht die vorherrschende Tatsache des Ob und Wie, sondern das Ob und Wie in gesollter Hinsicht. Als These lässt sich dazu Folgendes formulieren: Wenn es offenbar nicht die Fakten sind, die unser Handeln bestimmen, sondern das postfaktische Urteil über die Bedeutsamkeit der Fakten, dann muss dieser Zusammenhang auch in den Lehr-Lern-Prozessen in der Schule berücksichtigt werden. Man kann es auch als theoretische Frage formulieren: Welchen Wert messen Schülerinnen und Schüler dem erlernten Wissen bei und welchen sollen sie ihm beimessen? Wie gehen Schüler mit ihrem Wissen um und wie sollen sie mit ihm umgehen? Die in den Schulen vorherrschende Kompetenzorientierung füllt nicht das ganze Spektrum an bildenden Lernmöglichkeiten der Schüler aus und ist deshalb ergänzungsbedürftig. Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik ist es in diesem Zusammenhang, ein erweitertes Verständnis von Lehren und Lernen im Hinblick auf den Zusammenhang von Wissen, Haltung und Handeln zu entwickeln.

III.

In drei grundlegenden Durchgängen soll im Folgenden gezeigt werden, wie ein solcher Zusammenhang von Lehren und Lernen in postfaktischer Hinsicht zu denken ist:

1. Was meinen wir überhaupt, wenn wir in pädagogischem Verstande vom Lernen sprechen?

Lernen ist zunächst einmal kein spezifisch pädagogischer Begriff. Viele Kreaturen können lernen, was aber pädagogisch gesehen irrelevant ist. Auch dass der Mensch etwas lernen kann, ist für sich genommen pädagogisch noch nicht von Belang. Das kann er nämlich von Natur aus. Er muss es nicht erst erlernen. Das Lernen selbst kann gar nicht erlernt werden, auch wenn immer wieder vom

Lernen des Lernens gesprochen wird. Das lässt sich an ganz einfachen Beispielen zeigen.

Weil das Lernvermögen grundsätzlich zum Menschen gehört, zumindest wenn wir ihn in pädagogischer Perspektive betrachten, lernt ein Säugling z. B. sehr rasch, dass nicht jeder Mensch seine Mama oder sein Papa ist, sondern nur ganz bestimmte Personen. Das zur Bestimmung von Mama und Papa erforderliche Unterscheidungsvermögen bringt der Säugling schon mit, es wird selbst nicht erlernt. Aber offenbar differenziert sich das faktische Unterscheidungsvermögen in der Auseinandersetzung mit Personen, die dem Säugling begegnen. Dabei lernt das Kind, dass bestimmte Personen eine große Bedeutung für das eigene Wohlempfinden haben und einen unterschiedlichen Beitrag dazu leisten. Dass Mama nicht dieselbe Person wie Papa und dass Mama für bestimmte Dinge wichtiger ist als Papa, weiß das Kind schon lange, bevor es Mama und Papa als Wörter aussprechen kann. Urteile folgen dem faktischen Lernen offenbar nicht nur als postfaktische nach, sondern gehen ihm immer auch schon als präfaktische Urteile voraus. Solche präfaktischen Urteile sind der Pädagogik seit Langem unter der Bezeichnung »Anschauungen« bekannt. Sie bilden das Fundament aller Erkenntnisprozesse, wie Pestalozzi sagt. Sie bilden in unserem einfachen Lernbeispiel das Motiv, die Wörter »Mama« und »Papa« überhaupt erst sprechen lernen zu wollen.

Damit das Kind später tatsächlich »Mama« und »Papa« sprechen kann, bedarf es allerdings dieser oder anderer Personen, die dem Kind »Mama« und »Papa« vorsprechen und auf die entsprechenden Bezugspersonen verweisen. Dem Kind wird faktisch gezeigt, welche Person als Mama und welche als Papa anzusprechen ist.

Das Kind muss das Vorgeführte dann selbst vollziehen, es muss selber die Wörter Mama und Papa aussprechen, um sie zu erlernen. Sprechen lernt man offenbar nur durch Sprechen. Das gilt eigentlich für alles Lernen: Lesen lernt man nur durch Lesen, Rechnen lernt man nur durch Rechnen, Radfahren lernt man nur durch Radfahren. Zum Lernen gehört also eine spezifische Tätigkeit des Selbst, d. h. eine Selbsttätigkeit, sonst wird es nichts mit dem Lernen. Durch Zugucken lernt man nicht Radfahren, durch Abschreiben lernt man nicht Algebra, durch Zuhören lernt man nicht Physik, durch die Kenntnisnahme von Fakten wird man nicht urteilsfähig. Die Pointe dabei ist, dass das Lernen nicht von irgendeiner Tätigkeit abhängt, Hauptsache die Schüler sind beschäftigt (Arbeitsblätter, Lerntheken, Mandalas ...). Geltung beanspruchendes Lernen hängt vielmehr von einer definierten methodischen Tätigkeit ab. *Man muss etwas Bestimmtes tun, um etwas Bestimmtes zu lernen.*

Deshalb kommt das Lernen in pädagogischer Perspektive nicht ohne eine methodische Anleitung und Führung durch eine Lehrperson aus. Wenn etwas Richtiges und kein Unfug beim Lernen herauskommen soll, dann muss dem

Lernenden gezeigt werden, auf welchem Wege er zu einer Einsicht, zu einer Erkenntnis, zu einem Lernerfolg gelangen kann. Diesen Weg kann man nicht für ihn gehen, man kann ihn ihm auch nicht abnehmen. Den Lernerfolg muss der Lernende selbst erreichen, aber der Weg dorthin bedarf dennoch der Führung. Dafür gibt es Lehrer und dafür gibt es schulform- und schulstufenbezogene Lehramtsausbildungen.

Selbstreguliertes, selbstgesteuertes, entdeckendes Lernen und ähnliche moderne »Lernformen«, die jedem Schüler ein individuelles Lernen am besten in »einer Schule für alle« mit »längerem gemeinsamen Lernen« garantieren sollen, stellen Missverständnisse des pädagogischen Zusammenhangs von Lehren und Lernen dar. Das Lernen in pädagogischen Kontexten ist immer ein geführter Prozess, der an die spezifischen Voraussetzungen anknüpfen muss, über die die Schüler verfügen, damit sie sicher zum Lernerfolg geführt werden können. Kein Bergführer würde eine gemischte Gruppe aus trainierten und gut ausgerüsteten Bergsteigern und unsportlichen Touristen in Flipflops gemeinsam auf einen Viertausender führen.

Als erster grundlegender Gedanke zum pädagogischen Lernbegriff lässt sich festhalten: *Lernen ist in pädagogischer Perspektive ein Korrelationsbegriff. Lernen gibt es nicht ohne Lehren. Beides gehört zusammen, wenn etwas Richtiges gelernt werden soll.*

2. Wie hängen Lernen und Lehren zusammen?

Lernen ist offenbar ein gerichteter Prozess. Es geht dabei nicht um die Entfaltung des Selbst, sondern um den Gewinn einer zweckmäßigen Fertigkeit, einer richtigen Erkenntnis, einer vernünftigen Einsicht und eines begründeten Urteils. Konkret ist das Lernen in der Schule auf ganz Unterschiedliches gerichtet, z. B. auf den Satz des Pythagoras, auf das Passé Simple, auf die Umschreibung einer Frage mit »to do«, auf das Fallgesetz oder auf irgendein anderes Phänomen der Welt. Die Phänomene der Welt sind Gegenstände des Lernens. Genauer noch: Die Weltphänomene werden im Lernen vergegenständlicht, d. h. zu Gegenständen unseres Denkens und Erkennens.

Die Gegenstände des Unterrichts werden oft als Inhalte des Unterrichts bezeichnet, was aber in die Irre führen kann. Denn mit dem Ausdruck »Inhalt« verbindet sich leicht die Vorstellung, es handele sich um etwas Materielles, etwas, das man in einen Behälter füllen könnte, wie etwa beim Tankinhalt, Kühlschranksinhalt oder Kofferinhalt, den man mit sich herumtragen kann. Leicht ist man dann bei der Vorstellung, man könne den Schülern die Inhalte als Wissensfakten »eintrichtern«, damit der Kopf hinterher schön voll ist. Ein anderes,

häufig anzutreffendes Sprachbild bei Lehrern ist die Siebmetapher. Man muss nur den »Stoff durchziehen«, damit »etwas hängen bleibt«.

Heute ist es nicht mehr die Wirkungsweise eines Trichters oder Siebes, mit dem solche Hoffnungen verbunden werden, sondern die Funktionalität digitaler Geräte, die die Fakten aus der Festplatte, aus dem Netz oder der Cloud in die Köpfe befördern sollen. Lernen hat aber in pädagogischem Verstande mit stofflichen und quantitativen Vorstellungen, mit Bits und Bytes, nichts zu tun. *Lernen ist keine Anhäufung von Wissensstoff, ist keine Abspeicherung von Datenpaketen, ist keine Sammlung von Fakten im Kopf, sondern eine produktive Denktätigkeit, die die Strukturierung der Sinneseindrücke und -erfahrungen zum Gegenstand hat.*

Um noch einmal das Beispiel des Kleinkindes aufzugreifen: Es hat die unterschiedlichen Bezugspersonen mit den Begriffen Mama und Papa belegt und damit eine Strukturierungsleistung vollbracht, die im faktischen Wissen und postfaktischem Urteil zum Ausdruck kommt. Wenn ein Kind seine Mutter mit Mama anspricht, dann kennt das Kind die Person und den Klang des dazugehörigen Wortes, es hat die Fertigkeit ausgeprägt, seinen Sprechapparat zum Aussprechen des Wortes zu betätigen. Mehr noch: Es erkennt die Situationen, in denen das Sprechen des Wortes angebracht erscheint, es kann den Klang des Wortes unterschiedlich gestalten, um seine Freude oder seinen Kummer damit auszudrücken. Das Kind kann also vom Sprechen-können verschiedentlich Gebrauch machen, und zwar nach eigenem Urteil mal leise, mal laut, mal weinerlich, mal fröhlich, mal fordernd, mal bittend usw. Das *faktische* Sprechen-Können wird *postfaktisch* mit Wertungen und Urteilen verbunden. Das Sprechen wird auf diese Weise überhaupt erst zur Sprache, weil hier Faktisches und Postfaktisches in spezifischer Intentionalität zusammenkommt. Und die Ansprache als Handlung erscheint dann als Ausdruck der Bildung, d.h. als Ausdruck der Verknüpfung des Wissens mit eigenen Urteilen. Das ist beim Kind nicht anders als bei Schülern und Erwachsenen. Und das gilt nicht nur für das Sprechen-Lernen als Beispiel, sondern überhaupt für alles Lernen. *Bildung ist die Verknüpfung des eigenen Wissens mit eigenen Urteilen im Hinblick auf situative Handlungsentscheidungen.*

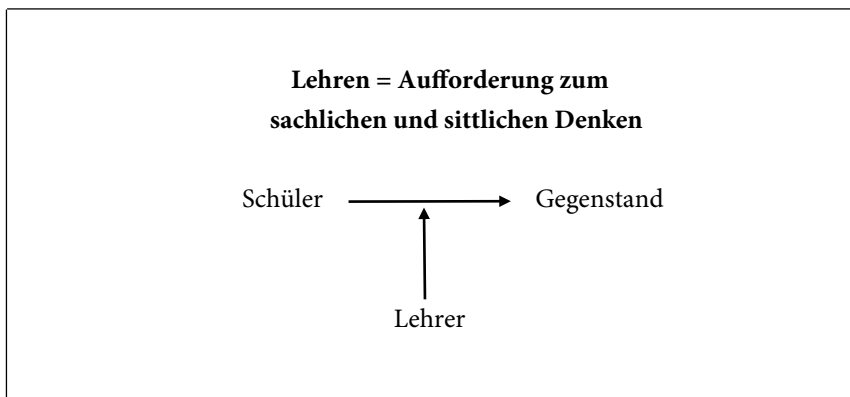
Betrachtet man den Unterricht in der Schule genauer, dann lässt sich z. B. Folgendes feststellen: Im Deutschunterricht einer 5. Klasse lernen die Schüler, das Präteritum sowie seine Konjugationsreihen zu bilden; sie unterscheiden zwischen dem Präteritum und Perfekt als Vergangenheitsformen und lernen, beide Zeitformen in mündlichen und schriftlichen Erzählsituationen gezielt einzusetzen. Im Biologieunterricht einer 8. Klassenstufe lernen die Schüler, den Vorgang der Fotosynthese zu beschreiben; sie sehen die Bedeutung der photosynthetischen Umwandlung von Licht- in chemische Energie für das Ökosystem ein und sie lernen, begründet zur Abholzung des Regenwaldes Stellung zu

nehmen. Im Geschichtskurs der Sekundarstufe II analysieren die Schüler eine Goebbels-Rede und nennen die zentralen ideologischen Thesen, sie stellen diese dem realen historischen Lebenskontext gegenüber und beurteilen vergleichbare ideologische Tendenzen in der heutigen Gesellschaft.

In allen Fällen erfolgt das Lernen durch die Verknüpfung von faktischem Wissen und postfaktischen Urteilen, was man in drei Dimensionen fassen kann:

1. Dimension	Kenntnisse Fertigkeiten
2. Dimension	Erkenntnisse Einsichten
3. Dimension	(Wert-)Urteile Handlungsorientierungen

In dieser *pädagogischen* Betrachtung des Lernens ist der Lehrer kein Lieferant bloßer Fakten, keine Datenquelle, kein Anbieter von Stoff, keiner, der etwas beibringen will. Wenn das Lernen einen Denkprozess darstellt, der auf den Zusammenhang von faktischem Wissen *und* postfaktischen Urteilen gerichtet ist, dann müssen die Lehrpersonen sowohl zum sachlichen als auch zum sittlichen Denken auffordern:



Das ist nun freilich keine neue Einsicht. Wir finden diese pädagogische Einsicht in die Struktur des Lernens bereits bei Sokrates, der seinem Freund Menon zeigt, wie er einem Sklaven zur Einsicht in die graphische Verdopplung eines Quadrats verhilft. Dieses geschieht nur durch Fragen, nicht durch inhaltliche Vorgaben. Der Sklave, der zu Beginn des Lernprozesses bereits über faktische Vorstellungen zur Quadratverdopplung verfügt, wird so lange mit Fragen von Sokrates »traktiert«, bis er ziemlich verzweifelt feststellt, dass er eben doch keine Ahnung hat – ein postfaktisches Urteil über das eigene Wissen. Dieses Urteil ist dann das

Motiv, sich durch weitere Fragen so im Denken führen zu lassen, dass er selber die richtige Lösung der Quadratverdopplung hervorbringt.

Die Lehrkräfte unterstützen also den Denkprozess der Schüler, indem sie die »sokratische Methode« anwenden, d. h. immer wieder die Frage nach der Geltung oder Richtigkeit des Gedachten und Gesagten aufwerfen und zur Selbstprüfung auffordern. Dabei geht es nicht um die Übernahme von vorgegebenen Fakten und postfaktischen Urteilen, sondern stets um die Prüfung ihrer Richtigkeit und ihrer Bedeutsamkeit für das Handeln. Auch postfaktische Wertungen und Urteile sind rational begründbar und dialogfähig, was heute gern unterschlagen wird. Denn sie beanspruchen im Moment der darauf bezogenen Handlung Geltung. Und diese ist stets begründungspflichtig. *Bildung ist immer eine Synthese aus faktischem Wissen und postfaktischem Urteil.*

Lehrer und Schüler stehen deshalb nicht in einer Input-Output-Kausalität, sondern in einem dialogischen Wechselverhältnis, in dem Geltungsansprüche der Lerngegenstände im Hinblick auf ihre sachliche Richtigkeit und im Hinblick auf ihre moralische Handlungsbedeutsamkeit zur Sprache kommen. Gerade die Art und Weise, wie die postfaktischen Wert- und Normfragen, die mit dem faktischen Wissen zu verbinden sind, in einen dialogischen Lehr-Lern-Prozess eingebunden werden, macht die pädagogische Handlungsqualität des Unterrichts aus.

3. Welche Bedeutung haben diese Überlegungen für die Schulreform?

Wenn man in aktuelle Bildungspläne schaut, dann ist man beeindruckt von der Fülle der faktenbasierten Kompetenzen, die von den Lernenden erworben und in Prüfungen gezeigt werden sollen. Postfaktische »Urteilskompetenz« im Hinblick auf die Einschätzung der Bedeutung der Lernaufgaben und ihrer Bedeutsamkeit für das eigene Handeln gehören aber in den meisten Fällen nicht dazu. Denn Bildungsstandards müssen grundsätzlich so formuliert werden, dass sie in Tests und Datenerhebungen objektiv feststellbar sind. Da sich postfaktische Werturteile einer solchen Kontrolle entziehen, spielen sie in den evidenzbasierten Reformen seit dem ersten PISA-Schock vor gut 15 Jahren heute kaum noch eine Rolle. Da sie aber zur Bildung gehören, handelt es sich bei der konsequenten Kompetenzorientierung der vergangenen Jahre um einen Verlust an Bildungsqualität.

Der Ausdruck »postfaktisch« wurde bekanntlich zum Wort des Jahres 2016 erklärt, und zwar mit negativer Konnotation. Medien, die von der Präsentation immer neuer Fakten leben müssen, haben den Eindruck erzeugt, dass postfaktisches Denken einer »Spinnerei« gleichkomme, weil es von Fakten abstrahiere.

Richtig daran ist, dass manches Urteil über unbestreitbare Fakten heute er-

schreckend naiv und dummlich ausfällt. Noch erschreckender ist es, wenn Menschen ihren kurzsichtigen und einfältigen Werturteilen ohne kritische Selbstreflexion im Handeln folgen. Die Medien berichten täglich über solche Bildungsmängel, die sich in faktischen Fehleinschätzungen, Irrungen und Wirrungen zeigen.

Die Ursache dafür ist allerdings nicht immer im Mangel an Urteilskraft zu suchen, sondern oft im Mangel an Übung derselben begründet. Gerade deshalb ist es heute wichtig, das postfaktische Denken nicht zu verdammen, sondern in vernünftiger Form in der Schule wieder zu üben. Dazu gehört, dass die Lernenden zum Werten und Beurteilen der Fakten aufgefordert werden und dabei nicht »anything goes«, sondern auf gültige Begründungen gedrungen wird. Gültig sind Werturteile, die erstens einen allgemeinen Geltungsanspruch erheben können, d.h. dass jeder in gleicher Lage zum gleichen Urteil gelangen können müsste, und die zweitens dem Anspruch der *conditio humana* genügen. Denn entscheidend für die Funktionalität und Güte unseres Lebens und Zusammenlebens sind letztendlich nicht die Fakten, sondern ihre postfaktische Bedeutsamkeit, die sich in der Bildung der Menschen zeigt, d.h. in ihren begründeten Wertungen und vernünftigen Handlungsentscheidungen. Diese zu befördern, ist die eigentliche pädagogische Sinngebung der Schule.

Bildungstheorie, Religion und Protestantismus

1 Religion

Eine von mir in den letzten Jahren wiederholt ins Spiel gebrachte Einsicht lautet: Bildung ohne Religion ist unvollständig – Religion ohne Bildung ist gefährlich. Volker Ladenthin ist ein Bildungswissenschaftler, der sich immer wieder an die Wurzeln des Bildungsbegriffes in der Religion und darüber hinaus an die bleibende Bedeutung der Religion für die Bildung erinnert und diese Einsichten in seine fundamentalpädagogischen Überlegungen einfließen lässt. Ein Bildungsprozess ist nur dann in seiner Tiefe zureichend gedeutet, wenn die Aspekte beachtet werden, die über die oft wiederholten Maximen des Zugewinns an Mündigkeit hinausgehen bzw. diese in ihrer Breite und Tiefe erfassen. Eine Theorie der Bildung geht nur dann hinreichend differenziert vor, wenn sie auch eine Sprache für das Unvorhergesehene, das Unfassbare, das Sperrige und Abgründige zu finden vermag. Eine Bildungstheorie muss – soziologisch formuliert – die Wahrnehmung von Kontingenzen ermöglichen, um nicht aufklärungseuphorisch blind zu werden. Wer über Bildung nachdenkt, hat – philosophisch gesprochen – in Rechnung zu stellen, dass die *conditio humana* nicht mit Prinzipien und Axiomen, sondern allenfalls dialektisch und mit Widersprüchen zu erfassen ist.

Religionstheoretisch und mit Volker Ladenthin formuliert: Eine über sich selbst und die Bedingungen ihrer eigenen Möglichkeiten im Klaren befindliche Bildungstheorie ist gut beraten, die Selbstverständlichkeiten der Endlichkeit anzuzweifeln: »Religion ist Skepsis gegenüber allem Wissen, das von sich sagt, es sei endgültig«¹. Eine Bildungstheorie enthält darum »immer zugleich eine allgemeine Theorie des Menschen«². Der Sinn des menschlichen Lebens kann nicht in einem endlichen Telos liegen, weil ein Telos nicht aus sich selbst heraus begründet werden kann. Es benötigt Grundannahmen, die nicht aus der bloßen

1 Ladenthin 2014, 49.

2 Ebd., 25.

Beobachtung zu gewinnen sind, sondern normativ (teleologisch) gesetzt werden. Erst recht aber der aktuelle Traditionsabbruch oder sogar Traditionsverlust hat laut Volker Ladenthin die Begründungsbedürftigkeit von Sinn nicht vermindert, sondern erhöht. Die Sinnfrage ist solange sinnlos, wie Sinn fraglos gegeben ist. Wird der tradierte Sinn dagegen in Frage gestellt oder verabschiedet, steigt die Selbstbegründungsnötigung: »Durch den Geltungsverlust der überlieferten Erzählungen ergeben sich Legitimationsprobleme. [...] *Systematisch notwendig wurde die Religion erst, als sie historisch relativ wurde*»³.

Darüber hinaus ist an die Tatsache zu erinnern, dass die Kategorie der »Bildung« selbst zutiefst religiöse Implikationen hat. Das gilt nicht nur aus historischen Gründen; bekannt ist in diesem Zusammenhang zuerst das Konzept der »Entbildung« in der mittelalterlichen Mystik bei Meister Eckhart: Der Mensch soll sich das Bild Gottes »inbilden« und dazu das eigene Sein umgestalten lassen. »Sol ich nû daz sprechen gotes in mir vernemen, sô muoz ich also gar entfremdet sîn von allem dem, daz mîn ist...«⁴. Aber der Bildungsbegriff muss nicht auf diesen materialen religiösen Sinn beschränkt werden. Generell verlangt die Vorstellung von Bildung eine letztgültige Orientierung, die sich über die Quelle ihrer eigenen Normen Klarheit verschafft. In der entscheidenden Epoche der deutschen Geistesgeschichte, in den sechs Jahrzehnten zwischen 1770 und 1830, wäre ein Bildungsbegriff ohne ein religiöses Selbstverständnis überhaupt nicht denkbar gewesen. Das Bild des Absoluten war jenes Element, das ein freiheitliches, obrigkeitsunabhängiges Verständnis von Bildung überhaupt erst möglich machte. Ohne Religion verliert die Bildungsidee eines Herder, Schleiermacher, Hegel und anderer ihr Rückgrat.

Man muss es nicht unbedingt in den Spitzensatz von Schleiermachers Freund Friedrich Schlegel fassen: »Jeder gute Mensch wird immer mehr und mehr Gott. Gott werden, Mensch seyn, sich bilden, sind Ausdrücke, die einerley bedeuten«⁵; dieses Konzept der Bildungsreligion und der Vergöttlichung des Menschen in seinen »prosaischen Jugendschriften« ist Schlegels romantischem Überschwang geschuldet. Trotzdem wird man für die Gründungszeit der modernen Pädagogik festhalten können: Bildung ohne Religion ist nicht nur unvollständig, sondern undenkbar. Bildung, Menschwerdung und Anteilnahme am Göttlichen in der Welt gehören zusammen.

Auch heute ist Bildung ohne ein Konzept von dem, *woraufhin* der Mensch seine Möglichkeiten ausbilden will und soll, unmöglich. Gewiss sind nach der radikalen Religionskritik seit dem 19. Jahrhundert auch psychologische, politische oder allgemein utilitaristische Bildungsvorstellungen möglich und ge-

3 Ladenthin 2014, 48, dort kursiv.

4 Nipkow 1990, 55.

5 Frost 1991, 105.

läufig. Wenn aber deren fundamentalanthropologische Implikationen – unter Berufung auf allgemein konsensfähig erscheinende Demokratie- oder Mündigkeitspostulate – geleugnet werden, da sich das Gute gewissermaßen von selbst verstehe, dann ist eine Verflachung der Argumentation zu befürchten. Darauf hat der Berner Bildungstheoretiker Jürgen Oelkers zu Recht hingewiesen⁶. Das Gespräch zwischen Bildungswissenschaft und Theologie befindet sich nach wie vor in einem Dornröschenschlaf. Volker Ladenthin ist dafür zu danken, dass er angesichts dieses Ermattungszustandes in den letzten Jahren immerhin einige Weckrufe beigesteuert hat. Mit ihm bin ich einig, dass Religion (bzw. Theologie als deren Reflexionsform) und Bildungstheorie viel voneinander lernen können.

Lässt man sich auf diesen Gedanken ein, dann stellt sich allerdings sofort das nächste Problem: Religion gibt es – wie den Menschen – nicht allgemein, sondern nur konkret. In der Entstehungszeit der Pädagogik sprach man zwar gern von der »Religion« und betitelte darüber hinaus die Prediger als »Religionslehrer«, aber man meinte mit »der Religion« selbstverständlich die christliche. Verglich man die eigene christliche Religion mit anderen, besonders dem »Mahometismus«, dann war klar, dass selbstverständlich das Christentum die höchste Form der Religion darstellte. Auch für Schleiermachers fünfte seiner berühmten »Reden« über die Religion trifft das so zu. Da zudem die meisten Bildungstheoretiker der ersten Generation um die Wende zum 19. Jahrhundert Protestanten waren, spielt diese Ausformung der christlichen Religion im Hinblick auf den Bildungsbegriff eine hervorgehobene Rolle. Es ist darum reizvoll, in einem Volker Ladenthin gewidmeten Beitrag auf diesen Zusammenhang einzugehen. Das Christentum gibt es eben nicht als ein allgemeines, sondern nur in seiner konkreten konfessionellen Gestalt, wie es sich in der mittelalterlichen und neuzeitlichen konfessionellen Differenzierung herausgebildet hat, also in seiner katholischen, orthodoxen⁷, protestantischen und freikirchlichen Ausprägung. Entsprechend bezieht sich das Engagement von Volker Ladenthin auch nicht auf die Religion im Allgemeinen, sondern auf das Bildungspotenzial des religiösen Lebens in seiner eigenen, der römisch-katholischen Kirche. In analoger Weise beschreibe ich im Folgenden die Implikationen des evangelischen Verständnisses des Christentums.

6 Oelkers 1990, 25–27.

7 Dazu vgl. Stogiannidis 2003.

2 Protestantismus

Jürgen Oelkers hat die starke These vertreten: »Die große europäische Pädagogik ist im Kern protestantisch und bleibt dies offenbar auch da, wo eine wissenschaftliche Rationalisierung der Erziehung versucht worden ist«⁸. Ob man der These zustimmen oder ihr mehr oder weniger deutlich widersprechen möchte, sei dahingestellt; auf jeden Fall wird niemand bestreiten, dass die beiden Kategorien »Protestantismus« und »Bildung« eng zusammengehören⁹. Protestantismus und Bildung können geradezu füreinander stehen: Der Protestantismus war eine Bildungsbewegung und die Bildung protestantisch inspiriert. Das gilt zunächst im historischen und materialen Sinne: Martin Luther schärfte 1524 den Ratsherren der Städte ein, sie sollten christliche Schulen einrichten und ermahnte 1530 die Eltern, ihre Kinder zur Schule zu schicken¹⁰. Melanchthon betonte den Zusammenhang zwischen ethischer und sprachlicher Bildung, insbesondere den Wert des Griechischen¹¹. So verhalten die Reformatoren dem Bildungsgedanken – nach der Vorbereitung durch Renaissance und Humanismus – auf breiter Front zum Durchbruch.

Das gilt aber erst recht für den formalen Bildungsgedanken, der im 18. und 19. Jahrhundert ausgearbeitet wurde. Neben den speziellen Bildungstheoretikern stehen die Protestanten Kant, Schleiermacher, Hegel und andere Vertreter des Deutschen Idealismus für das Prinzip des Selbstdenkens und Selbstwerdens. Diese Grundsätze, die letztlich im kritischen Prinzip des »sola scriptura« wurzeln, sind es, die das Zusammenleben im modernen Staat und in der modernen Gesellschaft positiv voranbringen. Die traditionskritische, institutionenkritische und selbstkritische Auseinandersetzung ist der Kern der Bildung als Auseinandersetzung mit der den Menschen umgebenden sozialen, kulturellen Welt. Dieses protestantische Fundamentalprinzip bestimmt den Bildungsgedanken bis in die Gegenwart.

Herwig Blankertz (1927–1983) hat so die These vertreten, dass die Inhalte in Bildungsprozessen so vermittelt werden müssen, dass die *educandi* durch die Inhalte nicht determiniert werden, sondern dass sie sich gegebenenfalls gerade auch *gegen* diese wenden können¹². Bildung ist immer auch die Befähigung zum Protest. So formulierte es klassisch Friedrich Nietzsche in seiner zweiten »Un-

8 Oelkers 1990, 25–27.

9 Im Folgenden nehme ich Gedanken und Formulierungen auf, die ich am 26. 10. 2017 in der Christlich-Theologischen Akademie Warschau vorgetragen habe.

10 Martin Luther, An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, WA 15,15–53 (1524); ders., Eine Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle, WA 30,2,522–588 (1530).

11 Melanchthon 1989.

12 Blankertz 1980, 41.

zeitgemäßen Betrachtung«: Die Historie müsse »das Problem der Historie selbst auflösen«, das Wissen müsse »seinen Stachel gegen sich selbst kehren« – nur so komme die historische Bildung zu sich selbst¹³. Gerade bei dem scharfen Christentumskritiker Nietzsche, dessen »Zarathustra«¹⁴ sich wie eine neue, antithetisch gemeinte Bergpredigt im vertrauten Klang der Lutherbibel ausnimmt, ist die Tiefenwirkung seiner protestantischen Bildung noch deutlich zu spüren – bis hin zu der Anspielung auf den »Stachel« bei der Bekehrung des Paulus (Apg 26,14). Nietzsche kann man als gebildeten Antichristen von – jedenfalls sprachlich – zutiefst christlicher Prägung ansehen. Sein Potenzial für die Pädagogik und Religionspädagogik¹⁵ geht weit über den aus dem Zusammenhang gerissenen Satz »Gott ist tot« aus dem Aphorismus 125 in der »Fröhlichen Wissenschaft« hinaus¹⁶. Bildung ist jedenfalls immer durch den Widerspruch gekennzeichnet. Das Fremde und Herausfordernde und das, was den Widerspruch des *educandus* findet, wirkt bildend. Der reformatorische Aufbruch und der materiale Kern des modernen Bildungsverständnisses hängen eng miteinander zusammen.

An dieser Stelle bleibt leider kein Raum, die Kategorie des »Protestantismus« eingehend zu klären. Wichtig ist aber die Bemerkung, dass es sich um mehr und etwas anderes handelt als um einen konfessionellen Abgrenzungsbegriff. »Protestantismus« meint seit dem 19. Jahrhundert vor allem die Bedeutung des Evangelischen nicht nur für die Kirche, sondern für das Zusammenleben in Staat, Gesellschaft und Kultur. »Protestantismus« umschreibt demnach nichts Antikatholisches, sondern primär etwas Öffentliches. Es handelt sich bei dem Begriff »Protestantismus« um eine christentumstheoretische und frühe kulturwissenschaftliche Leitkategorie¹⁷. Erst in diesem Zusammenhang wird auch plausibel, dass der »Protestantismus« der Hintergrund für das Verständnis des modernen Bildungsgedankens ist. Es geht um die öffentliche Thematisierung des Ich und seiner kulturellen Einbindung und Entwicklung.

Der Zusammenhang von Protestantismus und Bildung besteht also nicht primär auf der Ebene der Phänomene, sondern auch und erst recht auf der Ebene von Tiefenstrukturen. In diesem Sinne lassen sich drei kurze Schlaglichter auf das werfen, was der Protestantismus für ein modernes Verständnis von Bildung bedeutet: Nennen lassen sich 1. die moderne *Subjektivität*, 2. das *Geschichtsbewusstsein* und 3. der *Entwicklungsgedanke*. Dabei kann es nicht um eine monokausale Ableitung gehen, wohl aber um das Aufzeigen von auffälligen Zusammenhängen. Reformation und Protestantismus haben diese mit hervor-

13 Nietzsche 1873, 306, 9–10.

14 Nietzsche 1883.

15 Dazu jetzt die Bonner Dissertation von Knura 2018.

16 Nietzsche 1881/82, 480–482.

17 Albrecht 2000, 18–37.

gebracht, gefördert und zu dem gemacht, was im europäischen Bildungsdiskurs vertraut geworden ist. Um diese These zu erläutern, suche ich jeweils einen theologischen Bezug bzw. Ursprung dieser drei Merkmale moderner Bildung aufzuzeigen.

2.1 Subjektivität und Sakrament

Die Reformation lässt sich nur vom Zentrum der religiösen Praxis, dem Gottesdienst her verstehen. Es war nicht der Ablass als solcher, der Luther zum Bruch mit der mittelalterlichen Kirche führte. Sein Protest richtete sich vor allem gegen die mittelalterliche Messe¹⁸. Was ihn daran erzürnte, war die angeblich objektive priesterliche Handlung, die durch das Mit-An-Sehen das Heil garantieren sollte. Luthers Reform bestand darin, dass er das Sakrament von dem Prinzip der Objektivität auf das Prinzip der Subjektivität umstellte. »Allein durch den Glauben« (*sola fide*) und »allein durch die Schrift« (*sola scriptura*) bedeutete: Das Heil ist auf das Subjekt bezogen¹⁹.

Damit ist jedoch keinesfalls eine Selbsterlösung gemeint. Das »durch den Glauben« ist nicht instrumental zu verstehen, sondern lokal: Die Rettung des Menschen vollzieht sich nicht *durch* das Subjekt, wohl aber *am Orte* des Subjekts. Der eigentliche Ort des Sakraments ist darum nicht mehr der Altar – aber das Wichtigste ist auch nicht die Kanzel oder die Predigt. Der entscheidende gottesdienstliche Ort ist das glaubende Herz. »Vom Altar zum Herzen« – das ist die einfachste phänomenologische Umschreibung der Reformation.

Diese radikale Umstellung von der Äußerlichkeit auf die Innerlichkeit ist noch nicht mit der modernen Subjektivität, wie sie sich in der Epochenschwelle um 1800 ausprägte, gleichzusetzen; zudem ist die Reformation nicht die einzige oder wichtigste Wurzel eines modernen Subjekt- und Bildungsverständnisses. Dennoch sind seit dem 19. Jahrhundert immer wieder Parallelen und Verbindungen benannt worden. Die reformatorische Neufassung des Glaubens ist jedenfalls offen für spätere Entwicklungen. Der Glaube, so hatte es jedenfalls Hegel in seinen Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte formuliert, ist in lutherischer Sicht »nicht Glauben an Abwesendes«, sondern »die subjektive Gewissheit des Ewigen, der an und für sich seienden Wahrheit«²⁰. Die Subjektivität ist der Ort, an dem die Wahrheit als Wahrheit erschlossen wird. Damit ist nicht die Wahrheit *als solche* subjektiv, sondern ihr Gewisswerden im Prozess der

18 Meyer 1965.

19 Meyer-Blanck 2017.

20 Hegel 1970, 495.

individuellen Aneignung. Das betrifft nicht nur die Wahrheit im religiösen Sinne – aber auch diese.

Dieser Wechsel des Kommunikationsortes ist ein tiefgreifender Einschnitt für das Bildungsverständnis. Der entscheidende Bezugspunkt für die eigene Identität ist nun nicht mehr die soziale Zugehörigkeit, sondern das *Selbstverhältnis*. Gewiss geht die Identität darin nicht auf, denn der Mensch wird ja aus Gnade ein anderer (*sola gratia*) und durch den Gottesbezug (*solus Christus*). Aber dass das so ist, das realisiert sich im Selbstverhältnis. Ernst Troeltsch hat diesen Zusammenhang auf die klassische Formel gebracht:

»Das sinnlich-sakramentale Wunder ist beseitigt, und an seine Stelle tritt das Wunder des Gedankens, dass der Mensch in seiner Sünde und Schwachheit einen solchen Gedanken fassen und vertrauensvoll bejahen könne«²¹. Damit beginnt die »Konstituierung des Protestantismus als einer mit der Wissenschaft und Philosophie verbündeten Bildungsreligion«²². Der Gedanke der »Bildungsreligion«, wie ihn Friedrich Schlegel mit seinem Spitzensatz auf den Punkt gebracht hatte (s. o. unter 1), ist gewiss davon zu unterscheiden – aber er liegt in der Konsequenz dessen, was die Reformation möglich gemacht hatte.

Von der subjektiven Kontur ist allerdings die Bildungsreligion im materialen Sinne zu unterscheiden, wie sie sich dann im Gefolge der deutschen »Klassiker« im Verlaufe des 19. Jahrhunderts herausbildete: Kant, Goethe und Schiller wurden zu Inhalten dessen, was der gebildete Bürger bis zum Ende des »langen 19. Jahrhunderts«, also etwa bis zum Jahr 1918, als Moral, Sittlichkeit und Religion ansah²³.

Um noch einmal auf den mit der Reformation gegebenen grundsätzlichen Paradigmenwechsel zurückzukommen: Neben dem Kommunikationsort ändert sich im Protestantismus auch das Kommunikationsmittel. Das eigentliche Sakrament also – wenn man darunter den Einbruch des radikal Anderen in Welt und Existenz verstehen will –, das »Sakrament« im übertragenen Sinne ist mehr und mehr die Bildung selbst. Nicht Bildung *zur* Religion, sondern Bildung *als* Religion – das ist die letzte Konsequenz der Umstellung vom Altar zum Herzen, der Wende von der Objektivität zur Subjektivität. Wenn ein solches Verständnis auch nicht kausal auf die Reformation zurückgeführt werden kann, so finden sich mindestens zusammenstimmende Entwicklungen und Familienähnlichkeiten. Nicht nur aus äußeren Gründen, also nicht nur wegen des Interesses für materiale Bildung und Bildungsreformen, ist der Protestantismus bildungsaffin. Er ist es in seinem Kern, in der Konzentration auf die innere Plausibilität dessen, was für das Menschsein entscheidend ist.

21 Troeltsch 1911, 96.

22 Troeltsch 1911, 99.

23 Hölscher 2005, 377–389.

2.2 Geschichtsbewusstsein und Schriftprinzip

Das sich selbst suchende Subjekt findet sich selbst immer als ein schon gewordenes vor, das sein eigenes, familiär und kulturell gegebenes Werden zu rekonstruieren sucht: Wer bin ich – und wenn ich ein Bild davon habe, wer ich bin: Warum und wie bin ich zu dem geworden, als der ich mir selbst vertraut bin? Die Umstellung auf die Subjektivität erfordert den kritischen Rückgriff auf das Bisherige und die Suche nach dem eigentlich Individuellen. Die moderne Subjektivität ist eine auf den wahren Ursprung und auf die Unterscheidung von Selbst- und Fremdprägung angewiesene Subjektivität.

Dieses uns heute so selbstverständliche Motiv, das sich mit der Theologie Schleiermachers und der Philosophie Hegels zu Beginn des 19. Jahrhunderts durchsetzte, führte nicht nur zu der kritischen Geschichtswissenschaft, sondern auch zu einem kritischen Selbstbewusstsein. Das eigene Ich ist ein anderes, das sich selbst entzogen und immer wieder neu zu gewinnen ist.

Man wird nicht fehlgehen, diesen kritischen und rekonstruktiven Gedanken vor allem mit dem protestantischen Prinzip des *sola scriptura* in Verbindung zu bringen. Das »Heil«, das Rettende, das schlechthin Verpflichtende für die Existenz, allgemein formuliert: das für die Person grundlegend Evidente, das Verbindliche und Letztgültige, kann nach dem reformatorischen Verständnis nicht im Gegebenen gefunden werden, sondern nur in der Suche nach dem Eigentlichen. Die Wahrheit wird von einem abgegrenzten Gegenstand zu einem kritisch konstruktiven Projekt. Der historische Entwicklungsgedanke bricht sich Bahn und wird zur Signatur des 19. Jahrhunderts. Es muss immer neu bestimmt werden, was den Menschen voranbringt, oder, so hatte es Luther für die Bibelhermeneutik formuliert, was die Rettung durch Christus bedeutet, »was Christum treibet«²⁴. Das Schriftprinzip ist eine Kraft, die nichts unhinterfragt lässt. Die historisch-kritische Methode der Bibelwissenschaft ist zwar noch nicht in der Reformationszeit gegeben, aber sie entwickelt sich in der von der Reformation eingeschlagenen Richtung. Dabei geht es weniger um die materialen Antworten der Bibel als vielmehr um den Gestus und Habitus des Kritisierens und Fragens. Aus diesem Gestus entsteht die historisch-kritische Methode – zunächst in der Bibel –, dann auch in der Geschichtswissenschaft; vor allem aber wird die moderne Subjektivität dadurch eine kritische und selbstkritische.

Hier liegen die Ursprünge dessen, was man eine kritisch-konstruktive Bildungstheorie nennt. Der »protestantische Untergrund«, so Ernst Troeltsch, ist »die Umformung der Freiheits- und Gnadenidee zu den Ideen der autonomen Persönlichkeit und der in der Geschichte wurzelnden Geistesgemeinschaft«²⁵.

24 Martin Luther, WA Deutsche Bibel Bd. 7, 384.

25 Troeltsch 1911, 91.

Das Schriftprinzip wird man als den Motor – oder wenigstens als den Katalysator – dieser Umformung ansehen können. Es bedeutet einerseits die Schwächung der religiösen Unmittelbarkeit durch die religionskritische Reflexivität. Nichts kann aus Gründen der bloßen Tradition oder der äußeren Bezeugung für wahr gehalten werden – wenn es sich nicht in der jeweiligen Situation als dem Evangelium gemäß erschließt. Die damit gegebene Reflexivität wird der Protestantismus nicht mehr los. Aber die damit gegebene gebrochene Form des religiösen Erlebens und Empfindens ist zugleich zutiefst modernefähig, weil sie die Religionskritik des 18. und 19. Jahrhunderts vorwegnimmt und theoretisch umgreift. Und damit ist die protestantische Reflexivität letztlich auch wieder religionsproduktiv. Sie leitet zu einer zweiten, nachkritischen Unmittelbarkeit an und eröffnet damit einen neuen Weg zur Naivität.

2.3 Entwicklungsgedanke und Berufsverständnis

Ein wesentlicher Punkt der reformatorischen Bewegung war die Entklerikalisierung des Glaubens und der Gesellschaft. Die Unterscheidung von sogenannten weltlichen und geistlichen Berufen wich der Einsicht, dass jeder Glaubende zugleich eine geistliche *und* eine weltliche Existenz hat, oder, wie Luther es formulierte, dass jeder mit dem »geistlichen Regiment« und mit dem »weltlichen Regiment« Gottes zu tun hat. Jeder Beruf ist auch eine geistliche Berufung; als Bauer, Arzt, Handwerker, Diener oder Küchenjunge hat man sich im Glauben zu bewähren. Einen geistlichen Stand gibt es nicht mehr – dafür aber ist jeder Stand geistlich. Das Weltliche wird als fähig angesehen, »das Wahre in ihm zu haben« – während es zuvor »nur für böse galt«²⁶.

Man kann bereits hier die Wurzeln der »funktionalen Differenzierung« finden, die Niklas Luhmann für das Werden der modernen Welt seit dem Jahre 1800 beschrieben hat²⁷. Auf jeden Fall aber ergibt sich damit ein ungeheurer Komplexitätszuwachs für das Individuum – und damit eine umfassende Bildungsaufgabe. Der geistliche Stand betrifft jeden Beruf. Wer sich also (auch) als geistlich verstehen will – wer das nicht möchte, hat das Problem nicht –, der oder die muss nicht nur die allgemeine Geschichte, sondern auch die eigene genau im Blick haben.

Diese Fragestellung wird seit dem 19. Jahrhundert in der Aufmerksamkeit für die individuelle *Entwicklung* verhandelt, wie sie im Thematisieren von »Identität« deutlich wird²⁸. Diese Kategorie nimmt mit der Entstehung der modernen

26 Hegel 1970, 502.

27 Luhmann 1993 sowie Luhmann 2000.

28 Meyer-Blanck 1999.

Psychologie und Pädagogik einen ungeheuren Aufschwung. Sie wird nicht mehr nur auf die Entwicklung von Kulturen und Machtkonstellationen bezogen, sondern auf das Selbstverhältnis. Dieses ist nicht einfach gegeben, sondern es entwickelt sich Schritt für Schritt. Meine These lautet, dass dieses moderne Thema wiederum mit der Reformation allgemein, speziell aber mit dem Berufsgedanken in Verbindung gebracht werden muss. In der nach Schichten gegliederten (der »stratifizierten«) Gesellschaft des Mittelalters stellte sich diese Frage nicht – man *war* Angehöriger seines Standes. Die lutherische Berufsidee aber verflüssigte die berufliche und damit auf lange Sicht auch die persönliche Identität. Die Unterscheidung zwischen dem eigenen Handeln im weltlichen und im geistlichen Bereich in der Reformation war der Beginn der uns so vertrauten Dauerreflexion des »Wer bin ich?«.

Ohne diese Grunddifferenz wäre die Unterscheidung zwischen einer Bildung und Erziehung für einen Beruf und einer Bildung zum Menschsein, wie sie etwa die Bildungstheorie von Wilhelm von Humboldt charakterisiert, nicht denkbar. Der Mensch braucht nicht nur das kritische Geschichtsbewusstsein, sondern auch eine kritische Theorie der eigenen Entwicklung und Lebensgeschichte. Ohne die Frage nach der eigenen »Berufung« in allem, was man tut, ist man gefährdet durch das, was Erik H. Erikson²⁹ die »Identitätsdiffusion« genannt hat.

Das Thema »Protestantismus und Bildung« stellt eine Redundanz dar – und das ist gut so. Der Protestantismus ist der Anwalt einer Bildung, die nicht bei materialen oder formalen Fragen stehenbleibt, sondern – wie bereits im 19. Jahrhundert – die Bildung des ganzen Menschen in den Mittelpunkt des Interesses rückt. *Subjektivität, Geschichtlichkeit und Entwicklung* umschreiben das Selbstverhältnis eines Menschen, der sich weder anpasst noch sich selbst überschätzt. Klüger als im 19. Jahrhundert Humboldts sind wir noch nicht geworden. Es lohnt sich, weiter für eine konstruktiv-kritische Bildung in reformatorischer Tradition einzutreten.

Bildung ohne Religion ist unvollständig – Religion ohne Bildung ist gefährlich. Eine Bildungstheorie ohne die Reflexion auf eigene Letztbegründungen, ohne den Bezug auf das Woher der eigenen Geltungsansprüche, ist unvollständig und gefährlich zugleich. *Unvollständig* ist eine solche Bildungstheorie, weil sie einen wichtigen Wirklichkeitsbereich des menschlichen Lebens außer Acht ließe. Unter der Herrschaft allgemeiner Säkularisierungstheorien, wie sie in den letzten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts dominierten, war das evtl. verständlich und tolerabel, wenn auch theoretisch kurzschlüssig. In der multireligiösen und erneut ideologieanfälligen Gegenwart ist eine solche Theorie der Wirklichkeit unangemessen, weil sie eine maßgebliche soziale Praxis ausblenden

29 Erikson 1973, 106–114.

würde, obwohl sie doch umfassende Bildung und Mündigkeit in allen menschlichen Praxen befürwortet und anstrebt.

Gefährlich wäre eine solche Bildungstheorie, weil sie die Rezipienten – also bereits handelnde und zukünftige Erzieher*innen – in der falschen Sicherheit wiegen würde, mit operationalisierenden Beobachtungen über das Wesen und das Handeln der *educandi* Klarheit gewinnen zu können. Noch gefährlicher wäre die Selbsttäuschung und die irrtümliche Meinung, über die eigenen Geltungsansprüche umfassend aufgeklärt zu sein. Denn jedes Telos von Erziehung greift auf eine Anthropologie zurück, die nicht ohne den Rekurs auf Letztbegründungen auskommt – und seien diese auch in expliziter Ablehnung und unter der Zurückweisung von religiösen Deutungstraditionen entwickelt worden. Denn wer pädagogisch argumentiert und handelt, der »erhebt Geltungsansprüche sachlicher und sittlicher Art und fragt nach Möglichkeiten diese Ansprüche allgemein zu begründen« und jede Bildungstheorie enthält »immer zugleich eine allgemeine Theorie des Menschen«³⁰.

Wenn die Religion lediglich als Aufforderung verstanden wird, sich dieser grundlegenden Gegebenheit zu stellen, und wenn die von der Theologie und Religionsphilosophie bereitgestellten Kategorien zur fundamentalpädagogischen Klärung herangezogen werden, dann ist der Bildungstheorie und dem Gespräch zwischen Theolog*innen und Pädagog*innen gleichermaßen gedient.

Literatur

- Albrecht, C. (2000): Historische Kulturwissenschaft neuzeitlicher Christentumspraxis. Klassische Protestantismustheorien in ihrer Bedeutung für das Selbstverständnis der Praktischen Theologie (HUTH 114), Tübingen.
- Blankertz, H. (1980) [1969]: Theorien und Modelle der Didaktik, 11. Auflage, München.
- Erikson, E. H. (1973) [1959]: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, Frankfurt am Main.
- Frost, U. (1991): Einigung des geistigen Lebens. Zur Theorie religiöser und allgemeiner Bildung bei Friedrich Schleiermacher, Paderborn u. a.
- Hegel, G. W. F. (1970): Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte, Theorie-Werkausgabe Bd. 12, Frankfurt am Main.
- Hölscher, L. (2005): Geschichte der protestantischen Frömmigkeit in Deutschland, München.
- Knura, T. (2018): Religionspädagogik mit Friedrich Nietzsche. Eine Auseinandersetzung mit Nietzsches Religions- und Bildungskritik, Tübingen. (PThGG 24)
- Ladenthin, V. (2014): Wozu religiöse Bildung heute? Sieben Versuche, an der Endlichkeit zu zweifeln, Würzburg.

30 Ladenthin 2014, 25.

- Luhmann, N. (1993) [1987]: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, 4. Auflage, Frankfurt am Main.
- Luhmann, N. (2000): Die Religion der Gesellschaft, hg. von André Kieserling, Frankfurt am Main.
- Melanchthon, P. (1989): Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus, hg. von Günter R. Schmidt, Stuttgart.
- Meyer, H. B. (1965): Luther und die Messe. Eine liturgiewissenschaftliche Untersuchung über das Verhältnis Luthers zum Messwesen des späten Mittelalters, Paderborn, Bonifacius-Druckerei (Konfessionskundliche und kontroverstheologische Studien, Bd. XI).
- Meyer-Blanck, M. (1999): Von der Identität zur Person. Religionspädagogische Redigierungen in der Postmoderne, in: ZPT 51, S. 347–356.
- Meyer-Blanck, M. (2017): Vom Altar zum Herzen. Luthers Gottesdienstreform als Quelle moderner Subjektivität, in: Mennecke, U./ Zschoch, H. (Hg.): Von des christlichen Standes Besserung – 500 Jahre Reformation, Leipzig, S. 117–129.
- Meyer-Blanck, M. (2018): Was wird aus der konfessionellen Kooperation zwischen katholischem und evangelischem Religionsunterricht?, in: Religion und Bildung interdisziplinär (FS Michael Wermke), hg. von Thomas Heller, Leipzig, S. 505–514.
- Nietzsche, F. (1873): Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, in: Kritische Studienausgabe (KSA) Bd. 1, hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München u. a., S. 243–334.
- Nietzsche, F. (1881/82): Die fröhliche Wissenschaft, KSA 3, München u. a.
- Nietzsche, F. (1883): Also sprach Zarathustra [1883], KSA 4, München u. a.
- Nipkow, K. E. (1990): Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh.
- Oelkers, J. (1990): Ist säkulare Pädagogik möglich?, in: EvErz 42, S. 23–31.
- Stogiannidis, A. (2003): Leben und Denken. Bildungstheorien zwischen Theosis und Rechtfertigung, Münster.
- Troeltsch, Ernst (1911) [1906]: Die Bedeutung des Protestantismus für die Entstehung der modernen Welt, 2. Auflage, München / Berlin.

Der Bildungsbegriff im pädagogischen Denken Alfred Petzels

Im pädagogischen Sprachgebrauch hat sich die grundlegende Unterscheidung von »Erziehung« und »Bildung« durchgesetzt. Mit »Erziehung« wird ein interpersonaler pädagogischer Prozess bezeichnet, während »Bildung« sein intrapersonales Komplement zum Ausdruck bringen soll. Alfred Petzelt (1886–1967) wählt dagegen eine andere terminologische Unterscheidung. Der Einleitungssatz in sein pädagogisches Hauptwerk, die »*Grundzüge systematischer Pädagogik*«¹ lautet: »Wenn man von Pädagogik spricht, meint man zweierlei: Unterricht und Erziehung«². Von »Bildung« ist nicht die Rede, auch im weiteren Verlauf des Werkes nur selten. Als Substantiv taucht der Terminus in dem umfangreichen Opus lediglich 36 Mal auf, wenn man von Komposita wie »Halbbildung«, »Ausbildung«, »Spezialbildung« und »Willensbildung« absieht.

Auf den ersten Blick scheint es, als messe Petzelt dem Bildungsbegriff weitaus weniger Gewicht bei als andere pädagogische Denker. Dies trifft jedoch nicht zu. Der Bildungsbegriff erfüllt in Petzels Theorie jedoch eine andere Funktion als in anderen Systematiken, und er hat auch eine andere Bedeutung, als sie der konventionelle pädagogische Sprachgebrauch kennt.

Der folgende Beitrag versucht, diese spezielle Funktion und Bedeutung genauer darzulegen und daran anschließend deren ›Wert‹ für pädagogisches Denken und Handeln herauszustellen. Zunächst geht es darum, die systematische Stellung des Bildungsbegriffs im Verhältnis zu den beiden bei Petzelt zentralen Termini aus dem Einleitungssatz zu klären (1.). Dies leitet über zu einem Verständnis seines Bildungsbegriffs, der hier in dreifacher Hinsicht entfaltet wird (2.). Letztlich soll der Wert dieses Begriffsverständnisses für pädagogisches Denken und Handeln aufgezeigt werden (3.).

1 Eine vierte Auflage mit einem Vor- und Nachwort, herausgegeben von Thomas Mikhail und Jörg Ruhloff, ist 2018 erschienen (Petzelt 2018).

2 Petzelt 1964, 17.

1 Pädagogik als Unterricht und Erziehung

Der Einleitungssatz in die »Grundzüge«, d. h. Petzelts Betonung von Unterricht und Erziehung als Kerngeschäft der Pädagogik, beruht auf der traditionellen Unterscheidung des menschlichen Vernunftvermögens. Traditionell unterscheidet man das Denken, Wollen und das (Geschmacks-)Urteilen. Die drei Großbereiche der vormodernen Philosophie tragen dieser Unterscheidung Rechnung durch die Unterteilung in Logik, Ethik und Ästhetik.

Petzelt bezieht sich bei seiner Unterscheidung in besonderem Maße auf Kant, der mit seinen beiden ersten »Kritiken« das menschliche Vernunftvermögen nach ihrem Gebrauch unterschied. Mit dem theoretischen Vernunftgebrauch, so Kant, erkenne der Mensch, was der Fall ist; mit dem praktischen Vernunftgebrauch dagegen, was man tun soll³. Auch der aktuelle Sprachgebrauch trägt dieser Unterscheidung noch insofern Rechnung, als mit »Unterricht« oftmals derjenige Prozess bezeichnet wird, durch den Menschen zu sachlichen Kenntnissen und Erkenntnissen gelangen (»Was ist der Fall?«), während »Erziehung« den Erwerb moralischer Einsichten und Wertdispositionen meint (»Was soll ich tun?«). Nach Petzelts Auffassung »erschöpft« sich sogar »das Geschäft der Pädagogik« in diesen beiden Begriffen. »Beide Motive gehören zur Pädagogik notwendig, in ihr sind sie unzertrennlich, in ihr bleiben sie auch unterschieden«. Er verweist dabei auch explizit auf Herbart und dessen Konzept vom »erziehenden Unterricht«. Ebenso wie bei Herbart liegt für Petzelt lediglich eine theoretische Unterscheidung vor, von der konstatiert wird, dass Unterricht und Erziehung in der Praxis »vereint statthaben und auftreten«⁴.

Mit dem Begriffspaar »Unterricht« und »Erziehung« zeichnet sich ein markanter Aspekt der Petzeltschen Systematik insgesamt ab, der im Besonderen die Funktion des Bildungsbegriffs bestimmt. Während bei der konventionellen Unterscheidung mit »Erziehung« ein interpersonales, mit »Bildung« ein intrapersonales Verhältnis angezeigt wird (mit Erziehung also eine Ich-Du-Beziehung, mit Bildung ein Selbstverhältnis des Ich), verweisen »Unterricht« und »Erziehung« ausnahmslos auf die interpersonale Verfasstheit pädagogischer Gegenstände, mithin pädagogischer Praxis. Pädagogik als Wissenschaft – insbesondere in Abgrenzung zur Psychologie – beschäftigt sich grundsätzlich und ausschließlich mit dem Verhältnis von »*Ich und Du*«, wie der Titel einer posthum herausgegebenen Schrift Petzelts lautet⁵. Dort schreibt er, »so wahr die Psychologie die Theorie des Erlebnisses« sei und sein müsse, »so sicher sich jedes Ich durch jenes Moment kennzeichnet, das wir Erleben nennen«, ebenso »un-

3 Vgl. Kant 1976, B 661.

4 Petzelt 1964, 17.

5 Vgl. Petzelt 2008.

ausweichlich« habe die Pädagogik zwar am Ich festzuhalten, »aber mit ihm zugleich das Problem nach dem Verhältnis von einem Ich zum anderen« zu stellen. Wissenschaftliche Pädagogik müsse fragen, »welcher Art die Bindung der Menschen untereinander«⁶ sei.

Wenn Petzelt in seinen pädagogischen Schriften auch immer wieder psychische Aspekte des Ich analysiert und darlegt, dann nur aus dem Grund, weil er das intrapersonale Verhältnis, d. h. die Beziehung des Ich zu sich selbst, als Voraussetzung für die Ich-Du-Beziehung ansetzt. Nach Petzelts Auffassung kann es kein pädagogisches Verhältnis zwischen zwei Menschen geben, wenn dabei nicht vorausgesetzt wäre, das Ich stünde der Möglichkeit nach in dem gleichen Verhältnis zu sich selbst. Das Lernen ist dabei nur ein herausragendes Phänomen neben anderen. Indem Petzelt den Wissenserwerb psychologisch analysiert, dient dies ausschließlich dem Verständnis dessen, was ein Du tun muss, um das Ich beim Lernen zu unterstützen. Es wird, mit Kant gesprochen, »geschenkt und vorausgesetzt«, dass das Lernen ein Selbstvollzug ist, der individueller kaum gedacht werden kann. Selbstverständlich lernt der Mensch auch allein, ohne die pädagogische Führung eines anderen. Aber für pädagogische Theoriebildung ist dies irrelevant. Gerade weil und wenn der Mensch ausschließlich ohne die Unterstützung durch einen anderen lernte, verlören Begriffe wie »Lehrer« oder »Erzieher« ihren Sinn – und die diese Rollen ausfüllenden Personen ihren Job.

Petzelt selbst verweist in diesem Zusammenhang auch auf einen sprachanalytischen Aspekt, der auf die Fundamentalität der »Lehrer-Schüler-Relation« bzw. der Interpersonalität für pädagogische Theoriebildung hinweist. »Sprechen wir vom Ich in der Pädagogik, dann wird das leicht mißverständlich, weil sowohl der Lehrer wie auch der Schüler gemeint sein kann. Man zieht es zwar gemeinlich vor, eher an den Schüler als an den Lehrer zu denken, muß aber bei näherem Zusehen sofort erkennen, daß, wenn jemand sich Schüler nennt, er seinen Lehrer implicite selbst mitmeint. Nur im Hinblick auf einen möglichen Lehrer rechtfertigt sich die Bezeichnung Schüler. Beide Termini sind nicht voneinander trennbar. Ebenso ist es umgekehrt. Wo eine Lehre auftritt, wo also ein Lehrer ist, da muß an Schüler gedacht werden, ob sie gleich da sind oder nicht, ob sie gesucht oder gewünscht werden«⁷.

Verständlich wird dieser Hinweis vor Petzelts Aufgabenbestimmung wissenschaftlicher Pädagogik. Pädagogische Theoriebildung sei nicht dazu da, das Pädagogische in die Welt zu tragen, sondern das, was in der Welt fraglos als Pädagogisches besteht, in seiner pädagogischen Rechtmäßigkeit auszuweisen. Wenn die pädagogische Praxis Erscheinungen kennt, die man als »Lehrer« oder »Erzieher« bezeichnet, dann sei es Aufgabe wissenschaftlicher Pädagogik, da-

6 Petzelt 2008, 14.

7 Petzelt 1964, 45.

nach zu fragen, was einen Lehrer zum Lehrer macht – das ist etwas anderes, als zu sagen, dass dies oder das ein Lehrer sei.

Pädagogik in diesem Sinne begreift sich weder als Tatsachenforschung noch als »Spielerei ausgeklügelter Hirngespinnste«, sondern als Prinzipienwissenschaft. Als eine solche verschleiert sie »nicht den Blick aus umwölkter Höhe auf die Welt der Tatsachen und der für uns so hart gewordenen Wirklichkeit«. Vielmehr analysiert sie Grundsätze bzw. Bedingungen (Petzelts spricht auch häufig von »Invarianten«) pädagogischer Praxis, die »nur für die Tatsachen ihren Sinn« haben und »ihre Funktion gerade um der Buntheit und Fülle des Tatsächlichen willen mit Notwendigkeit«⁸ erfüllen. Mit Goethes Worten aus »*Wilhelm Meisters Wanderjahre*« ließe sich für Petzelts prinzipienwissenschaftliche Pädagogik formulieren: »*Das Höchste wäre, zu begreifen, daß alles Faktische schon Theorie ist*«⁹. Als grundlegende Begriffe der Pädagogik stellt Petzelt in seiner Theorie ›Unterricht‹ und ›Erziehung‹ als interpersonale Prozesse heraus und fokussiert so den differenzierten Blick auf eine koexistentiell verfasste pädagogische Praxis.

Aus diesem Blickwinkel heraus bestimmt Petzelt Unterricht und Erziehung folgendermaßen: »Unterricht bringt Kenntnisse und will ein Wissen bestimmter Art. In ihm sollen Kenntnisse erworben werden, jeweils festgelegtes Wissen soll besessen werden«¹⁰. Erziehung dagegen wende sich zwar auch an das Ich, aber die damit verbundene »Forderung« sei unterschieden. »Man prüft den Unterrichteten in seinem Wissen, den Erzogenen betrachtet man kritisch oder prüfend in seiner Haltung. Den Unterrichteten kennzeichnen Tiefe, Zusammenhangsbestimmtheit und Verwendungsfähigkeit des Gelernten. Den Erzogenen nicht. Im Gegenteil, wenn man von Erziehung spricht, ist es gleichgültig, wieviel oder wie wenig der Betreffende weiß«, sondern »man achtet auf die Art, wie das Ich sich zu solchem Wissen oder Tun stellt, man sieht auf sein persönliches Verhältnis zu den Aufgaben, man will wissen, in welcher Art es mit seinem Wissen, besser mit seinen Erkenntnissen umgeht«. So formuliert Petzelt abschließend: »Unterricht wendet sich an Erkenntniswerte, Erziehung hat es mit sittlicher Ordnung zu tun«¹¹.

8 Petzelt 1964, 13.

9 Bruno Bauch brachte dieses Goethe-Zitat in Zusammenhang mit der Erklärung der Transzendentalphilosophie Kants an, dem sich auch Petzelt in seinem wissenschaftlichen Denken verpflichtet wusste. Bissig kommentiert es Bauch: »Aber freilich, weil das das Höchste ist, darum begreift es mancher nie, darum wird die Transzendentalphilosophie nur von ganz wenigen begriffen und wird immer nur von ganz wenigen begriffen werden« (Bauch, 1912, 232). Überblickt man die einschlägigen Darstellungen über die Geschichte pädagogischen Denkens, trifft dieser Kommentar vermutlich auch – ›leider‹ möchte man sagen – auf die Einschätzung der Scientific Community in Bezug auf Petzelt zu.

10 Petzelt 1964, 19.

11 Ebd., 21f.

Immer wieder hat Petzelt, haben aber auch Vertreter der sog. Petzelt-Schule¹², die »Forderungen« an Unterricht und Erziehung auf die Formel von »Wissen und Haltung« gebracht¹³. Wissen und Haltung bilden die »Motive«, die Unterricht und Erziehung eine je spezifische Sinnrichtung verleihen. Unterricht und Erziehung sind Prozesse um des Wissens und der Haltung willen und dadurch erst begrifflich bestimmt und praktisch »richtungsgebunden«.

Zwar ist es gerade in unseren Tagen nicht überflüssig, auf diese Motivik von Unterricht und Erziehung hinzuweisen – man denke an Forderungen wie »Unterricht soll Spaß machen«, an Vorstellungen vom »selbstgesteuerten Lernen« oder an Auffassungen, die in der Erziehung ausschließlich eine heteronome Abrichtung sehen. Aber entscheidend für Petzelts Verständnis von Bildung ist erst die Verschränkung beider Motive: »Wissen und Haltung erscheinen heutzutage in der Theorie als Einheit des Problems nicht gerade vielgenannt und weit bedacht. Freilich bedenkt man die eigene Haltung, beurteilt man die Haltung des Du; freilich wird man nicht müde, Wissen zu fordern, zu erwerben, zu »vermitteln«, neues Wissen zu erwägen, zum alten »hinzuzufügen« – aber damit ist, wie dringlich man das alles ansähe, das eigentliche Problem, das wir hier meinen müssen, noch nicht gesehen. Es liegt im »und«, also in der Relation, die im Ich zwischen beiden Momenten statthat. Diese ist zu bestimmen, in ihrer Artung zu suchen«¹⁴.

Genau diese »Einheit« kennzeichne auch den »Begriff der Bildung«, wie der Untertitel des Werks »*Wissen und Haltung*« lautet. Als miteinander verschränkte und »unzerreißbare«, wengleich unterscheidbare Motive – Petzelt spricht auch stellenweise von »Momenten« – kennzeichnen Wissen und Haltung die Bildung des Ich. Diese Bestimmung hat weitreichende systematische Konsequenzen, die im Folgenden entfaltet werden.

2 Bildung als »Einheit des Weges«

Drei Aspekte des Petzeltschen Bildungsbegriffs sollen herausgestellt werden. Sie werden ausgewiesen als Geltungsgebundenheit, Prozesshaftigkeit und Einheit.

Geltungsgebundenheit: Sowohl Wissen als auch Haltung verweisen – nicht nur für Petzelt, sondern auch im konventionellen Sprachgebrauch – auf den Geltungsgedanken. So zeigt der Begriff »Wissen« etwas anderes an als die »Meinung« oder der »Glaube«. Wer etwas weiß, der kann damit den Anspruch erheben, dass das, was er weiß, gültig ist, d. h. nicht nur für ihn, sondern po-

12 Vgl. dazu Kauder 2010.

13 Vgl. Petzelts gleichnamige Schrift von 1955 sowie bspw. Rekus 1993, 81 ff.

14 Petzelt 1955, 9.

tentiell für jeden gilt. Dieser Voraussetzung der Geltungsgebundenheit steht nicht der Umstand entgegen, dass man sich auch irren kann, dass man eine falsche Auffassung für wahr hält oder dass das eigene Wissen überholbar ist. Irrtum, das Falsche bzw. Überholbarkeit verweisen genauso auf den Geltungsgedanken wie der Begriff des Wissens selbst, denn sie beziehen aus dem Geltungsgedanken erst ihren Sinn.

Gleiches gilt für den Begriff der Haltung. Dass auch die Haltung eines Menschen, seine Werte und Normvorstellungen auf den Geltungsgedanken verweisen, zeigt die Lebenswelt heute – um nur ein Beispiel zu nennen – dadurch, dass selbst in einer pluralistischen Gesellschaft moralische Erwartungen bestehen, die argumentativ (in letzter Konsequenz auch juristisch) ins Recht gesetzt werden. Antisemitismus bspw. wird nicht toleriert, und wer dennoch (selbst aufgrund subjektiver Glaubensüberzeugung) meint, eine Mitschülerin wegen ihres jüdischen Glaubens zu mobben, wird dafür zurechtgewiesen. Diese Sanktion folgt einer konsensuellen Haltung, für die die Mitglieder einer Gesellschaft moralische Geltung beanspruchen. Auch im Bereich des Sittlichen ist die Pluralität der Wertvorstellungen und Normerwartungen kein Einwand gegen die Geltungsgebundenheit, sondern – umgekehrt – geradezu ihr empirischer Beleg, sofern jede Person in Wertfragen beansprucht, dass ihre Haltung die moralisch gültige sei.

Für Unterricht und Erziehung bedeutet die Voraussetzung der Geltungsgebundenheit Folgendes: Im Unterricht geht es nicht um die Anhäufung von Kenntnissen, es geht auch nicht um die Nachhaltigkeit des Gelernten, wenn darunter lediglich eine längere Behaltensleistung verstanden wird, und letztlich geht es auch nicht ausschließlich um das Problemlösenlernen, insbesondere nicht, wenn nur solche Probleme gelöst werden sollen, die heute und vermutlich morgen das Berufsleben bestimmen. Unterricht zielt auf ›gültiges Wissen‹, d. h. dass Wissen gelehrt und erworben wird sowohl in seiner (fach-)methodischen Genese, in seinem (fach-)systematischen Zusammenhang, in seinen Entstehungsinteressen wie Verwendungszwecken und in seiner Perspektivität und Begrenztheit¹⁵. Oder wie Petzelt formuliert, indem er von ›richtigem Wissen‹ spricht: »Richtig ist es als erreichte Einsicht und Erkenntnis unserer Väter, in deren Sinne es uns überliefert ist. Richtig ist es als Bestand unseres gesamten Denkens, im Sinne der Einheit von Werten, innerhalb deren wir uns bewegen. Richtig ist es, kurz gesagt, im Sinne der *Wahrheit*«¹⁶.

Was Wahrheit als Forderung für Wissen bedeutet, nennt Petzelt bezüglich der Haltung »*Wahrhaftigkeit des Ich*«¹⁷. Erziehung zielt weder auf die Nachahmung

15 Vgl. Ladenthin 2012a, 22.

16 Petzelt 1964, 33.

17 Ebd., 35.

erwünschter Verhaltensweisen noch auf die Übernahme von konsensuellen Werten. Erziehung im Sinne der Wahrhaftigkeit will die aktive »Bindung des Ich an das Gute«¹⁸. Es geht um die Selbstmotivierung des Ich, das Gute um seiner selbst willen zu tun. Erziehung zielt auf die Einsicht des Gesollten – nicht gesollt, weil es Eltern, Lehrer oder die Mehrheit der Gesellschaft wollen, sondern weil das Sollen gültig ist.

Prozesshaftigkeit: Der Geltungsgedanke bzw. vielmehr das Prinzip der Geltung verweisen auf die Unabschließbarkeit von Unterricht und Erziehung. Unterricht und Erziehung können prinzipiell nie an ein zeitlich fixierbares Ende gelangen. Dieses Ende müsste bedeuten, dass ein Ich zum einen alles wüsste, und zwar endgültig wüsste, dass es zum anderen stets, in jeder Situation, gültig wollte, ausschließlich das Gesollte wollte und täte. Unterricht und Erziehung wären unmöglich, wenn das Ich in seinem Denken und Wollen mit Geltung koinzidierte, d. h. vollkommen oder vollendet, voll des Endes wäre. Das Ich wäre nicht nur gottähnlich, sondern es wäre Gott, um es in Petzelts stellenweise »frommer Sprache« zu formulieren¹⁹.

Jede Erkenntnis und jede Motivation bleiben angesichts der Uneinholbarkeit und Unverfügbarkeit des Geltungsgedankens lediglich »Stückwerk«. »Diese Nichterreichbarkeit«, so erläutert Petzelt, »ist nicht negativ zu verstehen, sondern positiv, weil das Nichterreichbare in jedem einzelnen Erreichten gesehen werden kann«²⁰. Auch das jeweils einzeln Erreichte bedeutet somit »Teilhabe am Vollkommenen«, wenn man die Differenz von sachlich und sittlich Gültigem und dem Prinzip der Geltung als konstant betrachtet. Positiv gewendet bedeutet Nichterreichbarkeit den »Motor« für pädagogisches Handeln, d. h. für Unterricht und Erziehung. Ohne die Nichterreichbarkeit wären Unterricht und Erziehung schlichtweg verunmöglicht, weil das Ich bereits alles wüsste und nichts mehr zu lernen bräuchte, stets gültig wollte und sich somit nicht mehr gültig motivieren müsste.

Als eine Konsequenz folgt aus der Prozesshaftigkeit zunächst dieses: Unterricht und Erziehung sind nach Petzelt nicht auf bestimmte Phasen der menschlichen Entwicklung beschränkt bzw. beschränkbar. Prozesshaftigkeit wird vor diesem Hintergrund allerdings anders verstanden als der aktuelle Slogan von einem »lebenslangen Lernen«. Während lebenslanges Lernen heute fast ausschließlich die Anpassung des Ich an heteronome, insbesondere ökonomische Zweckabsichten durch ein wohlklingendes Label kaschiert, versteht Petzelt darunter ein autonomes Sich-selbst-Aufgegebensein. Dieses werde in der Selbstreflexion des Ich offenkundig, d. h. in der Einsicht seiner selbst, angesichts der Uneinholbarkeit der Geltung die Möglichkeit zu sein, alles zu wissen und sich

18 Petzelt 1954, 111.

19 Vgl. Kauder 1994.

20 Petzelt 1964, 184.

stets zum Guten motivieren zu sollen – nicht, weil es irgendwer fordert, sondern weil das Ich sich selbst als die Bedingung der Möglichkeit von Forderungen bzw. des Sollens denken und auch erfahren kann. Anders formuliert: »Das Ich ist prinzipiell aufgabenhaft«²¹, weil es sich in der Differenz und stetigen Korrelation zur Geltung weiß.

Einheit: Wenn Petzelt Unterricht und Erziehung in der Analyse unterscheidet und getrennt voneinander betrachtet, dann hat dies allein theoretisch-systematische Gründe. Wie es in der Einleitung der »Grundzüge« heißt: »tatsächlich gesehen« haben Unterricht und Erziehung »vereint« statt. Auch in »Wissen und Haltung« schreibt er gleich zu Beginn: »Wissen gehört dem Ich, Haltung ebenso. Beide sind voneinander nicht zu trennen, beide treten gemeinsam auf, wohl aber sind sie voneinander zu unterscheiden, weil sie sich in ihrer Gegenseitigkeit als Momente des Ich fordern. So sind sie unterschieden voneinander, aber in diesem Unterschiedensein aneinander unzerreißbar gebunden«²².

Entsprechend behandelt Petzelt in den »Grundzügen« Unterricht und Erziehung in theoretischer Unterscheidung, um erst im abschließenden neunten Kapitel »Die Einheit des Weges« darzulegen. Diese Einheit besteht in der unaufhebbaren Verschränkung von Wissen und Haltung im Ich. Wer etwas weiß, der hat bereits eine darauf bezogene Haltung, der wertet sein Wissen notwendig so oder so – sei es als hilfreich, nützlich, gleichgültig oder auch nutzlos. Aber wie auch immer das Ich sich zu seinem Wissen stellt – gänzlich ohne Haltung ist Wissen nach Petzelt undenkbar.

Auf der anderen Seite bezieht sich die Haltung immer auf etwas, d. h. auf Wissen – und mag dieses Wissen noch so undurchdrungen oder halbverstanden sein. Haltung, die nicht auf Wissen bezogen wäre, wäre bloße Schwärmerei. Haltung ohne Bezug zu Wissen ist haltlos, sie wäre moralisch nicht zu verantworten und verdiente die Bezeichnung nicht. Haltung ohne Wissen ist leer, Wissen ohne Haltung ist blind, um diesen Aspekt des Petzeltschen Bildungsverständnisses kantisch zu pointieren. Es geht nie einseitig nur um den Erwerb des Wissens und die Anhäufung von Kenntnissen wie es ebenso nie ausschließlich um die Herausbildung einer Haltung und Differenzierung von Wertvorstellungen gehen kann. »Kein bloßes Nebeneinander kann hier gedacht werden«²³, schreibt Petzelt.

Mit dem Gedanken der Einheit von Unterricht und Erziehung, von Wissen und Haltung, betont Petzelt den Kern seines Bildungsverständnisses. Dieser Kern besteht in der »Vereinheitlichung« von Wissen und Haltung in jeder Handlungssituation als Entscheidung. Die Entscheidung zeigt sich in der Analyse als Synthesis

21 Petzelt 1964, 99.

22 Petzelt 1955, 9.

23 Petzelt 1964, 358.

von Sach- und Werturteil. In ihr, so Petzelt, mache sich das Ich »eindeutig« nach Maßgabe seiner Bildung. Noch deutlicher: »Die Entscheidung ist demnach die Möglichkeit für das Ich, sich selbst an einem Zeitpunkte für das Ganze möglicher Wege zu bestimmen! In Entscheidungen herrscht das Ich über sich selbst, sie zeigen es, wie es ist bzw. zu welcher Bestimmtheit es sich selbst gebracht hat«²⁴.

Mit dieser ›Aufgabe‹ des Vereinheitlichens wird die Bildungsaufgabe zu einem pädagogischen Ternar von Wissen, Werten und Entscheiden. Die Bildung der Person zeigt sich in der Art, wie sich das Ich in seinen (einzelnen) Handlungen entscheidet im Sinne des ›Eindeutigmachens‹. Bildend ist pädagogisches Handeln dann, wenn das Ich lernt, sich aus Anlass seines Wissens und in Ansehung seiner Haltung je und je gültig zu entscheiden.

Als eine Konsequenz verweist der Einheitsgedanke zunächst auf Folgendes: Die Bildung der Person hängt nicht ausschließlich vom Wissen ab, wie dies heute durch sog. »Bildungsstudien« suggeriert wird. Die Einheit des Weges verschließt sich vor jeglicher Vereinseitigung von Wissen oder Haltung im Hinblick auf die Bildung der Person. Zugleich fällt mit dem Ternar von Wissen-, Werten- und Entscheidenlernen die (nach Petzelt »irrig«) Vorstellung von pädagogischen Feldern oder Institutionen, die sich entweder um die Beförderung des Wissens oder um die Herausbildung einer Haltung kümmern könnten. »Man stelle sich das einmal vor: man versuchte also von der Sache aus und mit ihr die Verbindlichkeit des einzelnen Ich zu erreichen, man könnte sich also eines sittlich fremden Instrumentes bedienen, um zu erziehen. Man tut so, als könne man mit Hilfe einer Ordnung a eine Ordnung b so erreichen, daß man sich im wesentlichen nur noch um die Ordnung a zu kümmern brauchte und die Ordnung b selbst gleichgültig sein lassen könnte«²⁵ – et vice versa.

3 Der Wert des Petzeltschen Bildungsverständnisses

Aus Anlass dieser drei Leitaspekte – Geltungsgebundenheit, Prozesshaftigkeit, Einheit – und ihrer theoretischen Verschränkung werden abschließend noch drei wissenschaftliche Konsequenzen sowie praktische Implikationen skizziert.

1) Petzelts Bildungsbegriff ermöglicht aufgrund seiner formalen Strukturierung eine historische und kulturelle Offenheit und Variabilität zum Verständnis und zur Beurteilung von Bildung wie kaum eine andere Konzeption. Was bei oberflächlicher Betrachtung als Mangel an inhaltlicher Bestimmtheit beklagt werden mag, zeigt sich bei genauerem Hinsehen als enormer Vorteil. Dieser Vorteil –

24 Petzelt 1964, 345.

25 Petzelt 1954, 20.

zunächst aus wissenschaftstheoretischer Perspektive – besteht darin, Bildung weder als historisch festgelegt (z. B. im Hinblick auf oder ab einer bestimmten Epoche) noch als räumlich fixiert (z. B. eurozentristisch) noch als weltanschaulich bedingt (z. B. sozialistisch) denken zu müssen. Redeweisen wie eine ›höhere Bildung‹, ›digitale Bildung‹, ›christliche Bildung‹ etc., die suggerieren, Bildung lasse sich nach Institutionen, Domänen oder sonstigen Kategorien ausdifferenzieren, erscheinen auf Grundlage der Petzeltschen Begriffsbestimmung einerseits als absurd wie sie andererseits erst in ihren Grenzen legitimiert werden. Sie erscheinen absurd, weil der Bildungsbegriff nach Petzelt als die »Einheit von Wissen und Haltung« keine Zersplitterung (schon gar nicht nach empirischen Kriterien) zulässt. Bildung wird, wenn man sich überhaupt nach einem logischen Prädikat sehnt, immer nur ›ganzheitlich‹ oder besser: ›einheitlich‹ gedacht werden können – insofern wäre aber der Ausdruck der ›ganzheitlichen Bildung‹ lediglich ein Pleonasmus. Zugleich legitimiert Petzelts Bildungsbegriff zu solchen Redeweisen, indem durch dessen Formalität erst deren Partikularität, mithin die begrenzte Reichweite ihres Bedeutungsumfangs markiert wird. Insofern mag gesellschaftlich oder wissenschaftlich die Unterscheidung in diese oder jene Bindestrich-Bildung hilfreich sein, sie bleibt jedoch neben allen anderen möglichen Komposita auf die Motive von Wissen und Haltung und deren Einheit bezogen. Insofern ließe sich, folgt man Petzelts Verständnis, kein plausibler Grund angeben, weshalb die eine partikulare Bildungsbezeichnung ›besser‹ oder ›schlechter‹ sei als alle anderen, die sich sprachlich artikulieren lassen.

In unmittelbaren Zusammenhang mit diesen Überlegungen gehört auch, dass ein Bildungsverständnis sensu Petzelt ein Bildungsdenken jenseits von Macht- und Herrschaftsverhältnissen gestattet. Während inhaltlich bestimmte Ausbuchstabierungen des Bildungsbegriffs leicht Gefahr laufen, ins Visier der Machtanalytiker zu geraten²⁶, versagt Petzelts Bildungsbegriff aufgrund seiner formalen Strukturierung Machtanalysen, insofern die Machtfrage selbst unter Voraussetzung der Einheit von Wissen und Haltung steht. Genauer gesagt: Machtanalytik selbst kann nur untersuchen, wie Wissen und Haltung in spezifischen diskursiven Formationen zusammengedacht und insbesondere zusammengebracht werden. Aber gerade dabei bleibt die Einheit von Wissen und Haltung deren vorausgesetzte ›Spielwiese‹.

2) Die zweite Konsequenz kann mit einem längeren Zitat eingeleitet werden, mit dem Petzelt einen Aufsatz »Über das Bildungsproblem« beginnt. Das Bildungsproblem, schreibt er dort, »weist über die Enge bloßer Schulbildung weit hinaus, es überschreitet die Vorstellungen bloßen disziplinierten Klassenunterrichts. Es

²⁶ Vgl. z. B. Ricken 2006.

umfaßt das Lernen in organisierten Schulen ebenso wie außerhalb ihrer: Es wendet sich an alle Menschen, wo sie sich auch befänden, und welche Arbeit sie immer verrichteten. Es meint die Verhältnisse der psychischen Entwicklung vom Säugling zur Pubertät, zum Erwachsenen ebenso wie die entwicklungsfreie Zeit des homo viator überhaupt²⁷.

Da Bildung das Ich in den Motiven des Wissens und der Haltung ›trifft‹, bezieht sich Bildung auf den Menschen mit einem universalen Anspruch. Insofern ist Bildung nicht Aufgabe für den Heranwachsenden allein. Sie wird vielmehr selbst als universale Aufgabe begreifbar. Gefordert ist das Vereinheitlichen von Wissen und Haltung nicht nur vom Einzelnen, sondern von der Menschheit insgesamt, sofern kein Mensch von diesem Anspruch suspendiert werden kann. Bildung in dieser Sicht bindet die Menschheit, jeden einzelnen, in der Bildungsaufgabe. Daher kann Petzelt auch von der Menschheit als »Aufgabengemeinschaft«²⁸ sprechen. Es bedarf keiner großartigen Phantasieleistung zu bedenken, welche praktischen Orientierungen daraus bspw. in Bezug auf die gesellschaftlichen Herausforderungen der jüngsten Vergangenheit gezogen werden könnten bzw. vielmehr gezogen werden müssten.

Unterricht und Erziehung sind also nicht nur gefordert von Eltern und professionellem pädagogischem Personal – wengleich von diesem nach Maßgabe der Wahrheit und Sittlichkeit in besonderem Maße. Sie sind gefordert von Arbeitgebern und Arbeitnehmern, unter Kollegen wie im Freundeskreis oder in der Peer. Genau darin zeichnet sich erst der Begriff der »Kultur« aus, den Petzelt im Verständnis seines akademischen Lehrers Hönigswald versteht als »Entfaltung gemäß dem Gedanken ideeller Vollkommenheit«²⁹. Insofern speist sich Kultur nicht aus den Praktiken und Artefakten einer intellektuellen, moralischen oder ökonomischen Elite, sondern Kultur ist das, was die Gesamtheit der Menschen als Einheit von Wissen und Haltung zustande gebracht hat und zustande bringt.

3) Unmittelbar verknüpft mit dem universalen Anspruch, der mit Petzelts Bildungsbegriff erhoben wird, ist eine letzte Konsequenz. Bildung als die Einheit des Weges von Unterricht und Erziehung ist in Petzelts Konzeption weit seltener im Sinne eines Vermögens, das sich je und je aktivieren ließe, gemeint. Bildung wird von Petzelt in erster Linie als »unendliche Aufgabe«³⁰ verstanden – für den Einzelnen wie für die Menschheit. Im ersten Verständnis der situativen Stasis ließe sich Bildung (empirisch) ›fassen‹, im zweiten Verständnis als Telos entzieht sie sich jedoch der Beurteilung und erst recht der Messung. Letzteres Verständnis

27 Petzelt 2003, 99.

28 Petzelt 1964, 155.

29 Hönigswald 1927, 121.

30 Petzelt 1964, 151.

mag gerade in heutiger Zeit, in der die situative Mess- und Vergleichbarkeit hie und da zum Fetisch avanciert, der Erziehungswissenschaft ein Dorn im Auge sein.

Der Gedanke der prinzipiellen Unabschließbarkeit – Bildung als unendliches Telos – findet sich bereits bei den historischen ›Erfindern‹ des Bildungsbegriffs, allen voran bei Meister Eckhart, als die Bezeichnung der approximativen Angleichung des Abbildes Mensch an das Urbild Gott, was Petzelt in anderer Terminologie stellenweise aufgreift. Weitaus stärker ist Petzels Verständnis aber geprägt von der transzendentalen Denkungsart Kants, insbesondere von dem, was der Königsberger Philosoph als »regulative Idee« ausweist und der Kant *die* maßgebende erkenntnistheoretische Funktion im Bereich praktischer Vernunft zuweist³¹. Als regulative Idee ist Bildung für den theoretischen Vernunftgebrauch transzendent, d. h. erfahrungsüberschreitend, weil kein angemessenes Beispiel in irgendeiner möglichen Erfahrung vollständig gegeben werden kann. Im praktischen Vernunftgebrauch ist Bildung dagegen transzental, also erfahrungsbestimmend, weil sich jede mögliche pädagogische Erfahrung an ihrem Sollen, d. h. an der Vereinigung von Unterricht und Erziehung auszurichten habe.

Als unendliches Telos bzw. als regulative Idee – und hierin ist der Kern des Petzeltschen Bildungsbegriffs zu sehen – gilt Bildung nicht (wie der konventionelle pädagogische Sprachgebrauch meint) als intrapersonale Maßgabe. Sondern Bildung ist jenes Regulativ, das die pädagogische Praxis als eine grundlegend soziale, interaktionelle und relationale Praxis erst ermöglicht, strukturiert und das bedeutet: Ich und Du immer schon in ein pädagogisches Verhältnis des Sollens setzt. Wenn heute, beeinflusst durch poststrukturalistische Theorieimporte in die Erziehungswissenschaft, die konstitutive Relationalität und Inter-Personalität pädagogischer Praxis im Gestus des Innovativen als ›Erfindung‹ der Spätmoderne gefeiert wird, wird gleichsam verkannt, dass Petzelt, alles andere denn spätmodern denkend, diese Einsicht bereits 1947 in der ersten Auflage seiner »Grundzüge« detailliert dargelegt hat.

Handlungstheoretisch folgt durch die Funktion der regulativen Idee, dass Bildung, mithin Unterricht und Erziehung allein dialogisch gestaltet werden *müssen*. Dies hat Petzelt selbst in allen seinen Schriften immer wieder betont, noch vehementer jedoch sein Schüler Heitger gefordert und auch Volker Ladenthin insbesondere für schulische Kontexte stets hervorgehoben³².

31 Vgl. Krawitz 1980, 161 ff.

32 Vgl. Ladenthin 2012b.

Literatur

- Bauch, B. (1912): Otto Liebmann, in: Liebmann, Otto: Kant und die Epigonen. Eine kritische Abhandlung. Besorgt von B. Bauch, Berlin, S. 223–239.
- Hönigswald, R. (1927): Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitätsunterrichts, 2. Auflage, München.
- Kant, I. (1776): Kritik der reinen Vernunft, Frankfurt am Main.
- Kauder, P. (2010): Wissenschaftliche Schulen in der Erziehungswissenschaft. Exemplarische und explorative Annäherungen an ein kaum erforschtes Thema, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, S. 564–581.
- Kauder, P. (1994): Wissenschaftliche Terminologie und »fromme Sprache«. Zum Bestimmungsboden der pädagogischen Systematik Alfred Petzelts, in: Heitger, M./ Wenger, A. (Hg.): Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung, Paderborn, S. 397–415.
- Krawitz, R. (1980): Pädagogik als Handlungsorientierung. Die Bedeutung des transzendental-kritischen Aspekts der Pädagogik, München.
- Ladenthin, V. (2012a): Lernen – Lehrplan – Lehre. Zur Rekonstruktion pädagogischer Grundbegriffe, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1, S. 14–29.
- Ladenthin, V. (2012b): Kulturschulen – Schulkulturen. Perspektiven auf ein Konzept, Bonn.
- Petzelt, A. (2008): Ich und Du, in: Mikhail, T. (Hg.): Ich und Du. Der vergessene Dialog, Frankfurt am Main, S. 13–138.
- Petzelt, A. (2003): Über das Bildungsproblem, in: Ders.: Pädagogik wider den Zeitgeist. Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, hg. von Peter Kauder, Hohengehren, S. 99–117.
- Petzelt, A. (2018): Grundzüge systematischer Pädagogik, neu hg. von Ruhloff, J./ Mikhail, Th., Freiburg im Breisgau.
- Petzelt, A. (1964): Grundzüge systematischer Pädagogik, 3. Auflage, Freiburg im Breisgau.
- Petzelt, A. (1955): Wissen und Haltung. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung, Freiburg im Breisgau.
- Petzelt, A. (1954): Grundlegung der Erziehung, Freiburg im Breisgau.
- Rekus, J. (1993): Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht, Weinheim/München.
- Ricken, N. (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden.

Bildung und Urteilskraft. Vom Mut zur Ungewissheit

1 Einleitung: Lebensweltliches Werten und das Problem der Geltung

Auf der pädagogischen Tagung des Hessischen Philologenverbandes im Jahr 2014 umriss *Andreas Gruschka* das Motiv zur »Durchsetzung der öffentlichen Schule« mit den Sätzen:

»Es ist eine selbstständige und selbstbewusste Urteilskraft erforderlich, weil die nächste Generation nur mit ihr in die Lage versetzt wird, humane Lösungen für die anstehenden neuen und anders als erwartet wichtigen Probleme zu finden«¹.

Das erinnert an eine Bestimmung von *Aloysius Regenbrecht* aus dem Jahr 1998:

»In einem stimmen neuzeitliche Bildungstheorien in der Regel [...] überein: Bildung entsteht nicht in der bloßen Übernahme tradierter Wert- und Ordnungsvorstellungen, sondern Bildung ist Selbstbestimmung angesichts der Aufgaben und Herausforderungen der Zeit. [...] Mündigkeit als Ziel der Erziehung ist Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, ist Kritikfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein«².

Vermutlich würden die meisten zeitgenössischen Pädagogen³ die Formulierungen Regenbrechts und Gruschkas unterschreiben. Gefragt werden kann aber: Was genau ist »Urteilsfähigkeit«, was ist »Urteilskraft«?

Dem lebensweltlichen Vorverständnis nach ist Urteilsfähigkeit gefordert angesichts verschiedener Optionen: Es geht um Beurteilen und Wählen, es geht um Standpunkte und Positionen. Urteilsfähig ist, wer sich in einem Feld von Möglichkeiten selbstständig (ohne fremde Anleitung und unabhängig von fremder Autorität) positionieren kann. Urteilskraft ist die Fähigkeit, lebensweltliche *Bewertungen* vorzunehmen (von Handlungen, Ereignissen, politischen

1 Gruschka 2014, 3.

2 Regenbrecht 1998, 96, 97.

3 In meinem Beitrag gebrauche ich der leichteren Lesbarkeit wegen durchgängig die männliche Form der Substantive und Pronomen. Weibliche Personen sind natürlich stets mitgedacht.

Programmen, persönlichen Vorhaben), und zwar Bewertungen im Licht von Fakten- und Sachwissen *und* – das ist wichtig – im Licht von moralischen Wertprinzipien⁴ (davon zu unterscheiden sind Bewertungen, die sich an objektiven Maßstäben orientieren).

Eine zentrale Frage bei der theoretischen und der praktischen (unterrichtlichen) Behandlung lebensweltlicher Bewertungen ist die Frage nach ihrer *Geltung*.

»Die Leitidee aller pädagogischen Handlungen«, schreibt *Volker Ladenthin*, »ist die Befähigung zur Gestaltung unter Geltungsanspruch«⁵. Wer nachdenkt über »die konstitutive Idee der Pädagogik«⁶, muss nachdenken über das Prinzip der Geltung, über die Bedingungen der Möglichkeit von Geltung, über »Gültigkeit«⁷ im Einzelfall.

Bei *Alfred Petzelt* lesen wir im Aufsatz »Vom Problem des Verstehens«:

»(Eine) Wissenschaft besteht und erhebt Anspruch auf Geltung, auch wenn nicht jeder sich über deren Gegenstand im Verstehen Rechenschaft gibt. Aber da ist der Gegenstand für alle, mögliche Erkenntnis muß er für jeden grundsätzlich werden können. [...] Das Wahre [...] ist [...] *wahr in dem Anspruch, von allen anerkannt bzw. verstanden zu werden*«⁸.

In der Wissenschaft (und entsprechend dann in der Schule) von einem Satz *behaupten*, er sei wahr, heißt also nach Petzelt: behaupten, dass es einen Beweis für die Wahrheit des Satzes gibt, und zwar einen, der sich faktisch angeben lässt, so, dass er grundsätzlich von jedem anderen Menschen nachvollziehbar wäre. Nach-Vollziehen einer Begründung ist nur möglich, wenn die Begründungsschritte vollständig aufgezählt bzw. explizit diskursiv entfaltet werden können. Was Petzelt also herausstellt, ist: Man kann vernünftigerweise Geltung nur *behaupten*, wenn man sie explizit begrifflich (rational) intersubjektiv ausweisen kann.

Bei *Sach- oder Erkenntnisurteilen* lassen sich die Gründe, die zu ihrer Bildung geführt haben, prinzipiell vollständig in ihrem logisch-begrifflich-systematischen Zusammenhang darstellen (mitteilen). Wir nennen solche Urteile *rational begründbar*. Wird für ein Sachurteil ein »Geltungsanspruch« erhoben, dann ist

4 Unter »Wertprinzipien« verstehe ich moralische Urteile im engeren Sinne (»Wahrhaftigkeit ist ein Wert«; als Prima-facie-Norm formuliert: »Man soll nicht lügen«). »Lebensweltliche Bewertungen« sind moralische Urteile im weiteren Sinne, also auf konkret Gegebenes bezogene Urteile, in die Sachurteile und Wertprinzipien eingehen.

5 Ladenthin 2018, 33.

6 Ladenthin 2003, 240.

7 In der Transzendental-kritischen Pädagogik wird zwischen »Geltung« und »Gültigkeit« häufig unterschieden; vgl. Mikhail 2016, 160ff. Im vorliegenden Aufsatz werden die Termini synonym gebraucht.

8 Petzelt o. J., 70.

das die Einladung oder Aufforderung, die vorgelegte Begründung zu *prüfen*. Das Urteil ist falsch, wenn ein rationaler Fehler in der Begründung festgestellt werden kann. Anderenfalls, wenn kein Fehler in der Begründung enthalten ist, stellt die Begründung einen *Geltungsnachweis* dar; das Urteil ist richtig (gültig, wahr). Im ersten Fall würde der Prüfende das Urteil zurückweisen, im zweiten Fall müsste er seine Geltung *anerkennen*. (Immer eingedenk des Umstandes, dass das in Sachurteile eingehende Sachwissen grundsätzlich überholbar ist.)

Wie sieht es nun mit Urteilen der Urteilskraft, also lebensweltlichen Bewertungen aus? Kann man prinzipiell nachweisen, dass sie richtig sind? Petzelt scheint von dieser Möglichkeit überzeugt gewesen zu sein:

»Der Begriff des Wertes [...] verlangt es, daß, wenn ein Fall einer Wertung vollzogen wird, er [...] als allgemeingültig muß angesehen werden können«⁹. Der Schüler müsse »das Werten vom Erkennen trennen können«¹⁰, aber die Ordnung des Wertens sei eine Ordnung »mit nicht minderem Anspruch auf Gültigkeit!«¹¹ »Man soll richtig werten«¹².

Was sagt *Immanuel Kant* in seiner »Kritik der Urteilskraft«? In der Pädagogik wird Kants Urteilslehre zumeist rationalitätsorientiert ausgelegt, nämlich so, dass Urteilskraft bei Kant ein Teil oder ein Vollzugsmodus des *Verstandes* (der Ratio) sei, ein »logisches Können«¹³. Der »Verstand« ist bei Kant »das Vermögen der Begriffe«¹⁴. Anzunehmen, die Urteile der Urteilskraft seien Verstandesurteile, heißt also annehmen, man könne die Gründe, die zu ihrer Bildung geführt haben, vollständig begrifflich darstellen. So betrachtet, könnten dann auch Bewertungen rational auf ihre Gültigkeit geprüft werden.

Allerdings – man muss die kantische Urteilslehre nicht rationalitätsorientiert auslegen. Sie lässt sich auch so deuten, dass Kant die Urteilskraft als eigenständiges Vermögen *neben* dem Verstand rekonstruiert. So verstanden, widerspricht die Urteilskraft nicht den logischen, analytischen und begrifflich-diskursiven Leistungen der Ratio, sie bedient sich ihrer sogar, aber ein Urteil der Urteilskraft geht nicht in einer Verstandesleistung auf.

Wenn die Urteilskraft *kein* Verstandesvermögen ist, heißt das: Sie urteilt nicht aus Begriffen. Sie kann nicht begrifflich vollständig »mitteilen«, was sie zu ihrem Urteil geführt hat.

Im kantischen Sprachgebrauch heißt dasjenige, von dem keine Geltungsgewissheit zu gewinnen bzw. keine Geltung nachzuweisen ist, *Meinung* oder *Überzeugung*.

9 Petzelt 1947, 148.

10 Ebd., 145.

11 Ebd., 150.

12 Ebd., 145.

13 Koch 2015, 201.

14 Kant, Reflexionen zur Transscendentalen Logik, Nr. 471; vgl. Erdmann 1884, 146.

Die »nicht-rationalitätsorientierte« Deutung der kantischen Urteilslehre soll unten, in Kapitel 2, entfaltet werden.

In Kapitel 3 behandle ich ein in der Mitte des 20. Jahrhunderts entworfenes Theorieprogramm, das auf die in der Spätmoderne immer deutlicher artikulierte Begründungskepsis reagierte und die explizit-begriffliche Einlösung normativer Geltungsansprüche doch noch möglich machen sollte – wenn nicht durch die Anstrengung eines Einzelnen, dann im Diskurs in der »Kommunikationsgemeinschaft«: Gemeint ist die von *Jürgen Habermas* und *Karl-Otto Apel* begründete *Diskurstheorie*. In der jüngeren Pädagogik findet dieser Ansatz wieder verstärkt Beachtung.¹⁵ Die Idee, »das Gespräch über Unterrichtsinhalte, die Auseinandersetzung über unterschiedliche Standpunkte [...] als Diskurs zu begreifen und entsprechend auszulegen«¹⁶, erscheint heute attraktiv insbesondere da, wo der Akzent der Unterrichtstheorie auf der Betonung von Fachlichkeit, Begründung und »Logik der Sache« liegt¹⁷. Im kritischen (Rück-)Blick auf Habermas' Theorie möchte ich begründen, warum es ihr aus meiner Sicht nicht gelungen ist, ein Verfahren zu beschreiben, durch das im *Diskurs* ein »rational motivierter«¹⁸ *Konsens* über strittige normative Fragen gewonnen werden könnte. Eine Konkretisierung der Diskursidee im Unterricht würde sich auch heute den Einwänden aussetzen, die seinerzeit gegen Habermas erhoben wurden: dass nämlich schlimmstenfalls das Denken der Diskursbeteiligten nicht befreit, sondern gegängelt werde.

Das kurze Kapitel 4 enthält eine subjektive Reflexion darüber, wie wir »tatsächlich« in unserem Inneren Bewertungen bilden, und bezieht diese subjektive Vergegenwärtigung auf das bei Kant Dargestellte.

Im letzten Kapitel werden ein paar Konsequenzen des in dem Aufsatz Entfalteten für die Unterrichtstheorie angedeutet.

2 Kant: Bewerten als ungewisses Urteilen

2.1 Eine nicht-rationalitätsorientierte Auslegung der Urteilslehre Kants

Lutz Koch hat mit seinen Arbeiten zu Kant nicht unbedeutenden Einfluss gehabt auf die Kant-Rezeption der deutschsprachigen Pädagogik. Die oben angesprochene rationalitätsorientierte Auslegung der »Kritik der Urteils kraft« finden wir

15 In der Medienpädagogik z. B. Leschke 2001, in der Pädagogik der interkulturellen Erziehung und Bildung z. B. Nieke 2008. Vgl. außerdem zum transzendentalpragmatischen Begründungsprogramm Mikhail 2015 und 2016.

16 Gruschka 1988, o. S.

17 Vgl. z. B. Gruschka 2015.

18 Habermas 1972, 165.

besonders elaboriert ausgeführt in Kochs Monografie »Logik des Lernens« (1991).

Dort bezieht sich Koch unter anderem auf eine Stelle in der »Einleitung« zur »Kritik der Urteilskraft«, in der Kant zwei Möglichkeiten beschreibt, die Urteilskraft zu denken.

Bei Kant heißt es:

»Urteilskraft überhaupt ist das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken. Ist das Allgemeine [...] gegeben, so ist die Urteilskraft, welche das Besondere darunter subsumiert, [...] *bestimmend*. Ist aber nur das Besondere gegeben, wozu sie das Allgemeine finden soll, so ist die Urteilskraft bloß *reflektierend*«¹⁹.

Koch schreibt, hier seien zwei für die Theorie des Lernens wichtige Motive zusammengeführt: zum einen die Reflexion, zum anderen »die Übung in der Anwendung des Gelernten«:

»Insofern das, was man didaktisch lernen kann (durch die Vermittlung eines Lehrers) stets Regelcharakter hat, so steht auch die Übung in der Anwendung des Gelernten in engem Zusammenhang mit der Betätigung der Urteilskraft, und zwar mit der bestimmenden Urteilskraft. Sie vermittelt das gelernte Allgemeine mit dem Besonderen, und nur durch diese Vermittlung kann das Gelernte betätigt oder angewandt werden. Die Anwendung oder Applikation hat die Vollzugsform der Bestimmung des Besonderen durch das Allgemeine in einem Urteil«²⁰.

Man darf hier wohl Koch so verstehen, dass er die Leistung der *bestimmenden Urteilskraft* in der *Bestimmung des Besonderen durch das Allgemeine* sieht.

So betrachtet, wäre »Urteilskraft« tatsächlich eine *Verstandestätigkeit*: Die Bestimmung des Besonderen durch das Allgemeine (im Wege von »Anwendung oder Applikation«) ist eine logische Operation.²¹

Es lassen sich freilich die kantischen Textstellen in ihrem Zusammenhang auch anders lesen, und zwar vor allem dann, wenn man Kants »Erste Fassung der Einleitung in die Kritik der Urteilskraft« in die Interpretation einbezieht. Diese »Erste Fassung der Einleitung« (kurz »Erste Einleitung«) ist eine Abhandlung, die Kant im Laufe seiner Arbeiten an der »Kritik der Urteilskraft« als deren Einleitung verfasste und Anfang 1790 fertigstellte²², die er dann aber doch nicht

19 Kant 1790, B XXV, Hervorh. bei Kant.

20 Koch 1991, 197.

21 In der jüngeren Monografie (Koch 2015) bekräftigt Koch seine Kant-Deutung aus der »Logik des Lernens«: »Man kann sagen, dass die Urteilskraft der Verstand in der Ausübung bzw. im Vollzug ist, das ›Organ‹ des Verstandesgebrauchs« (Koch 2015, 201). Oder an anderer Stelle: »Urteilskraft ist ja, wie Kant mit Recht sagen konnte, ›die Verstandesfähigkeit in der Anwendung« (Koch 2015, 42, dort mit Bezug auf Kants Reflexionen zur Anthropologie).

22 Vgl. Tanaka 2004, 16.

veröffentlichte und stattdessen seinem Schüler Jacob Sigismund Beck zur Weiterverwendung überließ.²³

In der »Ersten Einleitung« schreibt Kant:

»[Die] systematische Vorstellung des Denkungsvermögens [fällt] dreiteilig aus: nämlich erstlich in das Vermögen der Erkenntnis des *Allgemeinen* (der Regeln), *den Verstand*, zweitens das Vermögen der *Subsumtion des Besonderen* unter das Allgemeine, *die Urteilkraft*, und drittens das Vermögen der *Bestimmung* des Besonderen durch das Allgemeine (der Ableitung von Prinzipien), d. i. *die Vernunft*«²⁴.

Und dann:

»Die Urteilkraft kann entweder als bloßes Vermögen, über eine gegebene Vorstellung, zum Behuf eines dadurch möglichen Begriffs, nach einem gewissen Prinzip zu *reflektieren*, oder als ein Vermögen, einen zum Grunde liegenden Begriff durch eine empirische Vorstellung zu *bestimmen*, angesehen werden. Im ersten Fall ist sie die *reflektierende*, im zweiten die *bestimmende Urteilkraft*«²⁵.

Den zitierten Textstellen nach sind die »logischen« Denkvermögen die Vermögen »Verstand« und »Vernunft«. Der Verstand »erkennt« gesetzliche Zusammenhänge (insbesondere die Regeln, nach denen Anschauungen unter allgemeine Begriffe gebracht werden); die (theoretische) Vernunft ist das Vermögen des logischen Schließens: Im Wege von Anwendung und Ableitung leistet sie, die theoretische Vernunft, die *Bestimmung des Besonderen durch das Allgemeine*.

Die Leistung der *Urteilkraft* in ihrer *bestimmenden* Funktion ist hingegen nach dem Zitierten die genau umgekehrte Operation: *die Bestimmung des Allgemeinen (hier: des Begriffs) durch das Besondere (eine empirische Vorstellung)*.

Kant *unterscheidet* in den angeführten Textstellen die »logischen« Vermögen (Verstand und theoretische Vernunft) von der *Urteilkraft*; darin scheint mir die Brisanz der »Kritik der Urteilkraft« zu liegen.²⁶

In der »Kritik der reinen Vernunft« (1781) hatte Kant die *Urteilkraft* nur als

23 Die 1957 von Wilhelm Weischedel herausgegebene Ausgabe der »Kritik der Urteilkraft« enthält vor dem eigentlichen Text der KdU (der seinerseits mit »Vorwort« und »Einleitung« beginnt) die »Erste Fassung der Einleitung« auf der Grundlage des kantischen Manuskripts.

24 Kant 1790, Erste Einleitung, 15, Hervorh. bei Kant.

25 Ebd., 24.

26 Lutz Koch zitiert in der »Logik des Lernens« auch die oben zitierten Textstellen aus der »Ersten Einleitung« (Koch 1991, 197 und 199), geht aber auf den Wortlaut nicht näher ein. – In einem Aufsatz aus dem Jahr 2009 schreibt Koch: »(Die) Subsumtion der Urteilkraft (tritt) vermittelnd zwischen die beiden anderen intellektuellen Funktionen der Regelerfassung und des Schließens, d. h. der Bestimmung des Besonderen durch die Regel« (Koch 2009, 67). Dabei sei die Urteilkraft »unreglementierbar« und entziehe sich aller »Steuerung« und »Kontrolle« (Koch 2009, 67). Es bleibt etwas undeutlich, wie diese Textstelle (auf dem Hintergrund der Ausführungen in der »Logik des Lernens«) zu verstehen ist. Zu beachten ist auf jeden Fall Kochs Bekräftigung der rationalitätsorientierten Deutung der *Urteilkraft* in der Monographie aus 2015.

Vermögen der Subsumtion erklärt²⁷. Erst Kants Erläuterungen in der Ersten Einleitung in die Kritik der Urteilskraft (1789–1790) konturieren Urteilskraft als eigenständiges Vermögen neben dem Verstand: Was Urteilskraft kennzeichnet, sind nämlich tatsächlich erst ihre Funktionen der *Reflexion* über etwas Besonderes und der *Bestimmung von etwas Allgemeinem durch etwas Besonderes*.²⁸ Dass der Allgemeinbegriff durch das Besondere näher bestimmt wird, heißt: Er wird ausgelegt, *interpretiert*. Ebenso bedeutet die suchend-zuordnende Reflexion über das Besondere ein *Interpretieren* und dabei *Bewerten* dieses Besonderen.

Der Akt der Urteilsbildung erfolgt in dem Augenblick, in dem die Urteilskraft »entscheidet«, *wie* sie das Besondere und das Allgemeine interpretiert (und damit bewertet).

Wesentlich dabei: Die Urteilskraft trifft diese Entscheidung *nicht* aus aufzählbaren und »mittelbaren« Gründen; das eben ist ihre Eigenart. Sie ist ein im Kern intuitives bzw. sinnliches Vermögen – dem Diskursiven (des Verstandes) »entgegen gesetzt«²⁹.

Wie nämlich vollzieht sich der Urteilsakt? Die Urteilskraft sucht zu einem gegebenen Besonderen ein Allgemeines, dem es subsumiert werden kann (z. B. einen Begriff oder eine Theorie). Dabei, schreibt Kant, »werden *Verstand* und *Einbildungskraft* im Verhältnisse gegeneinander betrachtet [...]«³⁰. Die Urteilskraft *bildet* das Urteil, wenn es zu einer »Zusammenstimmung«³¹ von Verstand und Anschauungsvermögen kommt. Das *Kriterium* für die Urteilskraft, wann sie diese Zusammenstimmung »wahrnimmt«³² und also grünes Licht für das Urteil gibt, ist nach Kant das Prinzip der (sittlichen) *Zweckmäßigkeit* von Natur und Welt: Die Urteilskraft wählt das Allgemeine danach, wieweit ihr das Gegebene und die Zuordnung sittlich zweckmäßig erscheinen.

Die Zusammenstimmung von Verstand und Einbildungskraft wird dem Subjekt innerlich angezeigt durch ein *Empfinden* in der Skala zwischen »Lust« und »Unlust«³³. Diese Lust geht dem interpretierend-wertenden Urteilsakt nicht

27 Vgl. Kant 1781, B 360, B 674.

28 Subsumtionen werden vorgenommen auch im Bereich der theoretischen Vernunft, wo es weder um Reflexion noch um Bestimmung eines Begriffs durch Besonderes geht: Der Satz »Ein Dreieck ist ein Polygon« ist eine Zuordnung, aber das Urteil verdankt sich weder einer Reflexion über ein Dreieck, noch wird der Begriff »Polygon« durch ein Dreieck »bestimmt« oder näher bestimmt; er ist vielmehr bereits vollständig bestimmt durch seine Definition. Das Dreieck ist ein »Fall« eines Polygons; der Satz »Ein Dreieck ist ein Polygon« ist wahr aufgrund der Definitionen.

29 Kant 1790, B 255, 256.

30 Ebd., Erste Einleitung, 36. Hervorh. H. K.

31 Ebd., 37.

32 Ebd.

33 Ebd., 34ff.

voraus (etwas wird nicht nach dem Grad der empfundenen Lust bewertet; dann wäre das Urteil gar kein »Urteil«, sondern bloß ein subjektiver Gefühlsausdruck). Vielmehr *folgt* die Lust oder Unlust der vorbegrifflichen Bewertung. Wir haben im Tiefsten keinen begrifflichen Grund für das Urteil, sondern eine Intuition vom sittlich Guten.³⁴

Wenn Kants Rekonstruktion unserer lebensweltlichen Urteilsbildung stimmt, dann ist völlig klar, dass das Urteil nicht vollständig begrifflich erläutert und anderen nachvollziehbar gemacht werden kann. Und klar ist dann auch: Das Urteil ist rein *subjektiv*. Weil wir in der Reflexion zurückgehen bis in unsere Sinnlichkeit, bis in unsere inneren Bilder, kommt jedes Subjekt zu *seinem* Urteil, das sich vom Urteil anderer unterscheiden kann.

»*Erkenntnisse* und Urteile (mit Wahrheitsanspruch (H. K.))«, sagt Kant, »müssen sich, samt der Überzeugung, die sie begleitet, allgemein mitteilen lassen«³⁵. Urteile der Urteilskraft lassen sich nicht »mitteilen«: Über Urteile der Urteilskraft »läßt sich nicht disputieren«, der »Bestimmungsgrund« eines solchen Urteils »läßt sich nicht auf bestimmte Begriffe bringen; mithin kann über das Urteil [...] nichts *entschieden* werden, obgleich darüber gar wohl und mit Recht *gestritten* werden kann«³⁶.

34 Das Wesentliche seiner Ersten Einleitung, schrieb Kant 1793 an seinen Schüler Beck, gehe auf das »Prinzip der Zweckmäßigkeit der Natur«, als einer »besondere(n) und seltsame(n) Voraussetzung unserer Vernunft«. Mit dieser Voraussetzung (dass nämlich die Urteilskraft dem Prinzip der sittlichen Zweckmäßigkeit folge), passe sich die Vernunft der Beschränktheit unseres geistigen Fassungsvermögens an. Die Urteilskraft erlaube es, die Mannigfaltigkeit des Gegebenen – nach dem Prinzip der Zweckmäßigkeit – unter wenige Begriffe zu subsumieren – vor den »späteren« Klärungen durch den Verstand. Wir erkennen nicht die Zweckmäßigkeit der Natur »als an sich notwendig«, schrieb Kant, aber wir sind der Voraussetzung dieses Prinzips (und der Voraussetzung, dass die Urteilskraft – sinnlich-intuitiv – diesem Prinzip folgt) »bedürftig, und so auch a priori anzunehmen und zu gebrauchen berechtigt [...], so weit wir damit auslangen können« (Kant 1793, zitiert nach Dilthey 1889, 637). Schon in einem früheren Brief an Beck (1792) hatte Kant angemerkt, die Erste Einleitung schein ihm »manches zur vollständigeren Einsicht des Begriffs einer Zweckmäßigkeit der Natur Beitragendes zu enthalten« (Kant 1792, zitiert nach Dilthey o. J., 635). Zu beachten ist: Kant notiert seine Überlegungen in dem Brief nur in bruchstückhaften Sätzen; man kann den Sinn des Textes hier nur (re-)konstruieren. Die Rechtschreibung wurde angepasst.

35 Kant 1790, B 65. Hervorh. H. K.

36 Kant 1790, B 233, 234. Vgl. zu Kants Ausführungen im hier betrachteten Abschnitt der »Kritik der Urteilskraft« auch Lutz Kochs Überlegungen in seinem »Versuch über Plausibilität« (Koch 2002).

2.2 Stufen des Für-wahr-Haltens nach Kant

Gemäß der oben entwickelten Deutung der kantischen Urteilslehre gehört die Urteilskraft bei Kant in den Kontext dessen, was er in der »Kritik der reinen Vernunft« unter den Stichworten »Meinen« und »Glauben« thematisiert. Meinen, Glauben und Wissen sind für Kant »Stufen« des »Fürwahrhaltens«: »*Meinen* ist ein mit Bewußtsein *sowohl* subjektiv, als objektiv unzureichendes Fürwahrhalten«. Wer eine »Meinung« vertritt, weiß, dass seine Gründe objektiv nicht ausreichen, die Geltung nachzuweisen; er ist aber auch subjektiv nicht sicher, ob gilt, was er meint. *Glauben* nennt Kant ein Fürwahrhalten, das »für objektiv unzureichend gehalten« wird, das man aber subjektiv für zureichend hält. Dabei bedeutet »etwas für objektiv unzureichend halten«: wissen, dass man andere damit nicht zwingend überzeugen kann. »Die subjektive Zulänglichkeit heißt *Überzeugung*«. »Endlich heißt das sowohl subjektiv als objektiv zureichende Fürwahrhalten das *Wissen*«. Die »objektive Zulänglichkeit [heißt] *Gewißheit* (für jedermann)«³⁷. (Etwas meinen heißt: eine »Meinung« vertreten; etwas glauben heißt: eine »Überzeugung« haben; etwas wissen heißt: »gewiss« sein.)

Diesem Sprachgebrauch nach gilt: Wer ein Urteil durch Urteilskraft bildet und äußert, formuliert eine *Meinung* oder *Überzeugung*. Er weiß, dass sein Fürwahrhalten »objektiv unzureichend« ist, weil er nicht alle seine Gründe »mitteilen«, also intersubjektiv nachvollziehbar darstellen kann.

3 Geltungskklärung gemäß der Diskurstheorie

Das von *Jürgen Habermas* und *Karl-Otto Apel* entwickelte Projekt der Universal- bzw. Transzendentalpragmatik verstand sich ausdrücklich als Weiterführung bzw. Transformation der kantischen Philosophie. Die Transformation lässt an die Stelle des einsamen Subjekts (bei Kant) die »prinzipiell unbegrenzte Kommunikationsgemeinschaft« treten. Das »moraltheoretisch erklärungsbedürftige Grundphänomen«, schreibt Habermas, »ist [...] die Sollgeltung von Geboten und Handlungsnormen«³⁸.

Im Jahr 1973 erschien Habermas' Aufsatz »Wahrheitstheorien«, in dem er die Grundzüge seiner Diskurstheorie entfaltet. Im »idealen« Diskurs (im Diskurs unter idealen Bedingungen), so Habermas' Grundgedanke, müsste der »zwanglose Zwang des besseren Arguments«³⁹ die Diskursbeteiligten zum

37 Kant 1781, B 849 ff.

38 Habermas 1992b, 11.

39 Z. B. Habermas 1997, 53.

Konsens kommen lassen über das Wahre (so ist es, so verhält es sich) und über das Richtige (so soll gehandelt werden, so ist x zu bewerten).

Habermas dazu:

»Wahrheit [...] bemisst sich [...] an der eindeutigen Alternative, ob der Geltungsanspruch von Behauptungen diskursiv einlösbar oder nicht einlösbar ist«⁴⁰. Dabei bedeutet »diskursive Einlösbarkeit«: »Jeder andere müßte sich überzeugen können, daß ich dem Gegenstand das besagte Prädikat berechtigterweise zuspreche, und müßte mir dann zustimmen können«⁴¹.

Die Kritisch-emanzipatorische Pädagogik der 1970er und 1980er Jahre griff diesen Ansatz auf mit dem Anspruch, Unterricht als »Diskurs« zu gestalten – überall da, wo unterschiedliche Auslegungen und unterschiedliche Positionen ins Spiel gebracht würden.⁴²

In aktuellen Texten zur Unterrichtstheorie lassen sich Argumentationsfiguren aus der Diskurstheorie deutlich wiedererkennen. So schreibt Blankertz-Schüler *Andreas Gruschka*⁴³:

»Urteilsfähigkeit geht [...] mit Kritikfähigkeit zusammen. Man lernt, wie man argumentieren muss, und dass es im Unterricht im Streitfall allein auf die Logik der Sache und des besseren Argumentes ankommen kann«⁴⁴.

Und bezogen auf universitäre Lehre:

»Wo im Seminar noch diskutiert wird, geht es um Argumentation und sei es in der Form, dass bewusst wird, wie man bislang bloß in der Lage ist, eine Meinung zu äußern. [...] Erlebt der Studierende, dass der aktuelle Dozent das Gegenteil von dem vertritt, was sein Kollege als Überzeugung vertritt, [wird] ihm bewusst, [...] dass Geltungsansprüche im Plural existieren und dass man erst im Nachvollzug ihrer Begründung entscheiden kann, woran man sich halten mag«⁴⁵. Für die »Klärung«, schreibt Gruschka, existiere »nur ein einziges Kriterium: die Unterwerfung unter die Logik des besseren, methodisch begründeten Argumentes«⁴⁶.

40 Habermas 1973, 136.

41 Ebd., 137. Habermas ausdrücklich: Das gelte auch für Bewertungen (ebd.).

42 Vgl. Gruschka 1988, o. S.

43 Gruschka ist einer der drei Präsidenten der im Jahr 2010 gegründeten »Gesellschaft für Bildung und Wissen e. V.« (GBW) und verantwortlicher Autor der Broschüre »Bildungs-Rat«, in der die GBW eine »Alternative« (Gruschka 2015, 7) zum kompetenzorientierten Unterricht umreißt und empfiehlt.

44 Gruschka 2015, 37.

45 Gruschka 2017, 97.

46 Ebd. Das Komma in der Wendung von der »Logik des besseren, methodisch begründeten Argumentes« weist die adjektivische Bestimmung »methodisch begründet« als nähere Erläuterung des »besseren« aus: Das bessere Argument wäre das methodisch begründete. Freilich wird auch Gruschka nicht bezweifeln, dass in der Regel alle von Universitätsdozenten vertretenen Positionen methodisch begründet sowie sachlich und logisch geprüft sind. Dem

In einem Vortrag im Jahr 1988 äußerte sich Gruschka durchaus kritisch zur pädagogischen Adaption des diskurstheoretischen Modells, sofern nämlich »Realität und Funktion der Schule« nicht dem entsprechen, »was Habermas einschränkend als Bedingung einer idealen Sprechsituation dargestellt«⁴⁷ habe. Tatsächlich sind die Bedingungen des »idealen« Diskurses, die Habermas oder sein Schüler Alexy formulierten⁴⁸ (die »Diskursregeln«, etwa dass die Diskurs Teilnehmer sich auf Augenhöhe bewegen), in der Realität allenfalls in Annäherung sicherzustellen. Aber dieses Problem ist in systematischer Hinsicht weniger bedeutsam; die eigentliche und prinzipielle Schwäche des Diskursansatzes liegt woanders.

Zur Verdeutlichung orientieren wir uns an einem Beispiel. Eine Frage, für die man sich eine diskursive Verständigung im Habermas'schen Diskursmodell vorstellen könnte, ist die (mittlerweile politisch entschiedene) Frage »G8 oder G9?« (Sollen für die reguläre Schulzeit in Gymnasien in Deutschland acht Jahre vorgesehen werden oder neun?) Die Frage betrifft Bedürfnisse, Interessen und Rechte von Menschen, ist also moralisch relevant, und mit der Entscheidung »Einführung von G8« würde eine schulpädagogisch und schulpolitisch höchst einflussreiche Praxis zur Norm erhoben. Grund genug also, darüber in der »Kommunikationsgemeinschaft« zu diskutieren – mit dem Ziel, dass nicht »von oben«, von den »Herrschenden« aus, eine bestimmte Praxis aufgezwungen wird, sondern die direkt oder indirekt Betroffenen selbst und gemeinschaftlich die »richtige« Lösung finden (und diese dann realisiert wird).

Wie würde nun im Unterricht (oder im Seminar) diskutiert, wenn der Unterricht »als Diskurs begriffen und entsprechend ausgelegt« würde? Es müssten zunächst die »Folgen und Nebenwirkungen«⁴⁹ der Einführung von G8 (oder der Beibehaltung von G9) und die »Interessenlagen und Wertorientierungen«⁵⁰ derer, die von diesen Folgen und Nebenwirkungen möglicherweise betroffen wären, advokatorisch antizipiert werden. Jede einzelne in die Diskussion eingebrachte Folge oder Wirkung, jedes vorgebrachte mögliche Interesse, Bedürfnis oder (Menschen-)Recht der Betroffenen würde zu einem »Argument« – für oder gegen G8, für oder gegen G9. So wäre schließlich eine Fülle von Pro- und Kontra-Argumenten formuliert. Es würden Unterschiede herausgearbeitet, es würde ggf. auf sachliche oder logische Fehler des Vorgebrachten hingewiesen, so dass größere Klarheit und Übersichtlichkeit entstünde.

Indes – von einer Beantwortung der Ausgangsfrage wäre man an diesem

Sinne nach dürfte die Wendung also wohl das jeweils bessere der methodisch begründeten Argumente meinen.

47 Gruschka 1988, o. S.

48 Vgl. Habermas 1983, 97.

49 Habermas 1997, 60.

50 Ebd.

Punkt der Diskussion noch weit entfernt. Denn diese Frage lautet ja: »Welcher Lösung ist – angesichts der vorliegenden Argumente – der Vorzug zu geben?« Die Argumente müssten also *gewichtet* werden, und zwar so, dass man zu einem eindeutigen, »rational motivierten« Urteil fände. Ist das möglich? Und wenn ja – wie?

Wenn die Diskurstheorie den rationalen Geltungsnachweis moralrelevanter Normen bzw. normativer Entscheidungen (»es sollte G8 eingeführt werden«) ermöglichen will, dann muss sie ein *Kriterium* angeben, mit dem erkennbar wird: Welches von zwei Argumenten ist das »bessere«? Und am Ende: Welche der zur Debatte stehenden – gleichermaßen argumentativ zu stützenden – Positionen »gilt« und welche nicht?

In dem Text »Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm«, der im Jahr 1983 erstmals veröffentlicht wurde, entwickelt Habermas eine »Argumentationsregel«⁵¹, die genau diese Kriterienfunktion übernehmen soll. Er formuliert:

»Aus den [...] Diskursregeln ergibt sich [...], daß eine strittige Norm unter den Teilnehmern eines praktischen Diskurses Zustimmung nur finden kann, [...] wenn die Folgen und Nebenwirkungen, die sich aus einer *allgemeinen* Befolgung der strittigen Norm für die Befriedigung der Interessen eines *jeden Einzelnen* voraussichtlich ergeben, von allen *zwanglos* akzeptiert werden können«⁵².

Für unser Beispiel könnte man – in leichter Abwandlung – formulieren:

»Die Einführung von G8 kann Zustimmung nur finden, wenn die Folgen und Nebenwirkungen, die sich aus der Einführung von G8 für die Befriedigung der Interessen eines jeden Einzelnen voraussichtlich ergeben, von allen *zwanglos* akzeptiert werden können.«

Nun sieht man sofort, dass Habermas in seiner »Argumentationsregel« eine *notwendige*, aber keineswegs hinreichende Bedingung für die Gültigkeit eines Soll-Satzes (bzw. für seine Zustimmungsfähigkeit) bestimmt. (Die Norm kann Zustimmung finden *nur dann, wenn*.) Das ist aber eindeutig weniger, als Habermas mit der Herleitung dieser Regel erreichen wollte: Sie sollte nämlich tatsächlich dazu dienen, »Normen, die einer allgemeinen Praxis zugrunde liegen, zu *begründen*«⁵³, und »begründen« meint ja bei Habermas: den Geltungsanspruch einlösen. Dazu müsste eine Bedingung angegeben werden, aus der sich die Gültigkeit der Norm (bzw. die Richtigkeit der mit ihr auferlegten Praxis) *mit Notwendigkeit* ergäbe.

Habermas scheint das Problem erkannt zu haben – und findet eine überra-

51 Habermas 1983, 104.

52 Ebd., 103.

53 Habermas 1991a, 137 (Hervorh. H. K.).

schende Lösung: In einem Text aus dem Jahr 1997 ersetzt er das »nur dann, wenn« kurzerhand durch ein »genau dann, wenn«:

»Der Universalisierungsgrundsatz [...] besagt, daß eine Norm genau dann (sic!) gültig ist, wenn die voraussichtlichen Folgen und Nebenwirkungen, die sich aus ihrer allgemeinen Befolgung für die Interessenlagen und Wertorientierungen *eines jeden* voraussichtlich ergeben, *von allen* Betroffenen *gemeinsam* zwanglos akzeptiert werden könnten«⁵⁴.

Damit wird nun freilich das als Entscheidungskriterium gedachte Prinzip vollends unlogisch: Offenbar liefert die Akzeptabilität der allgemeinen Befolgung einer Norm (also die Akzeptabilität einer normgerechten Praxis) *keinen* rationalen Grund dafür, diese in der Norm angezielte Praxis für *verbindlich* zu erklären bzw. die Verbindlichkeit als berechtigt oder auch nur als plausibel anzusehen.

Logisch betrachtet, müsste man umgekehrt formulieren, etwa so: Eine Norm ist (prima facie) gültig genau dann, wenn die voraussichtlichen Folgen und Nebenwirkungen, die sich aus ihrer *nicht*-allgemeinen Befolgung ergeben, *von mindestens einem* Betroffenen *nicht* akzeptiert werden könnten. Oder auf unser Beispiel bezogen – wiederum in leichter Abwandlung: G8 *muss* notwendigerweise eingeführt werden, wenn die Folgen, die sich ergeben, wenn man es *nicht* einführt, für die Betroffenen nicht akzeptabel sind.⁵⁵

(Habermas' erster Zugriff auf das Problem, nämlich lediglich eine notwendige Bedingung für die Zustimmungsfähigkeit einer normativen Vorgabe zu formulieren, mag eine Reaktion darauf gewesen sein, dass in der gesellschaftlichen Realität tatsächlich in »Diskursen« häufig nur *Konsequenzen* vorgesehener Regelungen und die Akzeptabilität dieser Konsequenzen diskutiert werden, nicht die Regelungen selbst. Die Sinnhaftigkeit der in Frage stehenden Regelung wird dabei bereits vorausgesetzt; die entsprechende Frage wurde außerhalb des Diskurses, z. B. in politischen Gremien, bereits entschieden.⁵⁶)

54 Habermas 1997, 60.

55 Ein paar Seiten vor der oben zitierten Fassung schreibt Habermas, eine moralische Norm (bzw. die verbindliche Einführung einer bestimmten Praxis) könne »die Zustimmung aller Betroffenen finden, sofern [...] eine entsprechende Praxis im gleichmäßigen Interesse aller« liege (Habermas 1997, 52). Dass eine Praxis »im gleichmäßigen Interesse aller« liegt, ist in der Tat etwas anderes, als dass sie von allen »zwanglos akzeptiert« werden kann. Aber was liegt im gleichmäßigen Interesse aller? Und was ist überhaupt ein »gleichmäßiges Interesse«?

56 So wurde im Zuge der Umstellung auf G8 in Lehrerkollegien z. B. darüber diskutiert, ob bestimmte nachmittägliche Arbeitsgemeinschaften gestrichen werden sollten. Solche Streichungen waren eine der zu erwartenden Folgen der Umstellung. Die Einschätzung eines Kollegiums, der Verzicht auf eine bestimmte AG sei durchaus verschmerzlich, ist natürlich kein Argument dafür, die Streichung einer AG zum Zweck der Verkürzung der Schulzeit bzw. die Verkürzung der Schulzeit selbst für richtig zu halten. Diese Frage wurde aber in den Kollegien gar nicht diskutiert; sie galt als bereits entschieden.

Orientierte man sich freilich an einem logisch angemessener erscheinenden »Kriterium«, führte das auch nicht weiter. Wann sind denn »Folgen und Nebenwirkungen« einer bestimmten Praxis im Hinblick auf »Interessen und Wertorientierungen« eines Menschen *nicht* akzeptabel? Was sind die »wichtigsten« Interessen und warum sind sie wichtig? Können diese Fragen »rational« entschieden werden?

Habermas behauptet die Möglichkeit eines Konsenses im Diskurs unter idealen (und kontrafaktischen) Bedingungen. Dass diese idealen Bedingungen kontrafaktisch sind, ist in systematischer Hinsicht nicht besonders wichtig: Faktisch können z. B. einem mathematischen Beweis häufig nicht alle Teilnehmer einer Diskussionsrunde zustimmen, weil vielen die Voraussetzungen dafür fehlen, den Beweis zu verstehen. (Annähernd) regelgerecht organisierte »Diskurse« führen aber immerhin dazu, dass sachfremde Interessen und Manipulationen möglichst außen vor bleiben. »(Die) kommunikative Verfassung rationaler Diskurse kann beispielsweise dafür sorgen, daß alle relevanten Beiträge zum Zuge kommen [...]«, schreibt Habermas. Soweit erscheint die Diskursidee nachvollziehbar und vernünftig. Die Organisation »herrschaftsfreier« Diskurse ist schon deshalb bei der Begründung von Normen und Praxen sinnvoll, weil sie prinzipiell die Begrenztheiten des solipsistisch erwägenden Einzelnen überwinden kann (einem Einzelnen würde möglicherweise gar nicht alles Relevante einfallen).

Das eben angeführte Habermas-Zitat geht aber noch weiter: Die kommunikative Verfassung rationaler Diskurse Sorge dafür, so Habermas, dass »allein der zwanglose Zwang des besseren Arguments das ›Ja‹ oder ›Nein‹ der Teilnehmer bestimmt«⁵⁷. Diese Aussage verweist auf den Kern: Habermas meint *nicht*, dass im Diskurs – unter idealen Gesprächsbedingungen – Wahrheit oder Richtigkeit durch den Austausch der Argumente *konstituiert* würde, dass also Wahrheit sozusagen zwanglos *aus der Diskussion* hervorginge. Vielmehr: Der »Zwang« (zur Anerkennung der »besseren« Argumente) geht nach Habermas von den »besseren« Argumenten selbst aus. Der Zwang ergibt sich aus der Logik der Sache. Das »bessere« Argument »zwingt«, weil es besser *ist* – das ist hier die Voraussetzung.

Im Diskurs Anerkennung finden kann demnach ein »zwingendes« Argument nur dann, wenn sein zwingender Charakter von wenigstens einem Diskursteilnehmer tatsächlich *erkannt* wird (aus der Logik der Sache). Konsens entsteht, wenn auch die anderen diese zwingende Kraft (an-)erkennen bzw. selbst »einsehen«.

Man sieht: Die Begründung normativer Urteile bleibt auch in der Diskurstheorie eine Aufgabe des individuellen Geistesvermögens. Nicht der Diskurs

57 Habermas 1997, 53.

»erkennt« oder »erzeugt« Wahrheit bzw. normative Richtigkeit; vielmehr: *Wenn* normative Geltung zu erkennen und diskursiv darzustellen wäre, dann wäre es der menschliche Kopf, der das leisten müsste. Vielleicht erkennen mehrere Köpfe mehr und leichter als einer. Aber der argumentative Austausch in der Gruppe kann nicht garantieren, dass am Ende jeder Kopf versteht.

Wenn man annimmt, es ließe sich in irgendeinem *realen* Diskurs (z. B. im Seminargespräch) ein rationaler »Zwang« von Argumenten geltend machen, dann kommt man nicht aus ohne die Unterstellung, dass es »zwingende« Argumente *gibt* und dass ihre zwingende Kraft *faktisch* erkannt werden kann – durch rationale Auseinandersetzung mit der Sache. Im Diskurs müssten dann diejenigen, die das »beste« Argument, die »beste« Position »erkennt« hätten, den anderen Diskursteilnehmern die »zwingende« Geltung ihrer Bewertung begrifflich explizieren. Wäre die Explikation tatsächlich möglich und gültig, dann wäre der Konsens unter idealen Bedingungen lediglich – und trivialerweise – die Konsequenz aus einer solchen Explikation.

Mindestens auf der Ebene einzelner Argumente zu einer Position müssen Anhänger der Diskurtheorie den rational eindeutigen Nachweis, dass ein Argument »besser« sei als ein anderes, für *faktisch* möglich halten, sonst wäre der Ansatz für die Praxis wertlos. (Kontrafaktisch sind allenfalls die Bedingungen, unter denen ein solcher Nachweis von allen verstanden würde).

Wenn es *nicht* möglich ist, die Geltung normativer Sätze begrifflich-explicit auszuweisen, dann gelingt das auch nicht im und durch den »Diskurs«. ⁵⁸

Es ist ein paradoxer Befund, dass Habermas die Möglichkeit einer rational eindeutigen Begründung normativer Positionen (einer Begründung in der Begegnung Verstand-Sache) voraussetzen muss, um überhaupt den »Diskurs« als sinnvolle Einrichtung zur Verständigung über normative Aussagen denken zu können. Denn die Diskurtheorie reagierte ja gerade auf die Erfahrung, dass es in vielen lebensweltlichen Situationen entweder sehr schwer fällt, überhaupt Position zu beziehen (es wirken alle Argumente einleuchtend), oder dass sich die Skepsis gegenüber den vorgebrachten Begründungen einfach nicht ausräumen lässt, weil trotz aller Rede und Gegenrede keine Klärung erzielt werden kann. Die Diskursidee wirkte und wirkt so attraktiv, weil sie, verkürzt rezipiert, suggeriert,

58 Dass eine rational zwingende diskursive Begründung von Normen oder eine rational zwingende diskursive Gewichtung von Argumenten nicht möglich erscheint, bedeutet – gerade *mit* Habermas' Theorie – *nicht*, dass wir nun nicht handeln könnten, weil wir ja keine zureichenden Begründungen hätten. Im Alltag bleiben die allermeisten handlungsleitenden Normen, sagt Habermas, ebenso wie das in unsere Beurteilungen eingehende Tatsachenwissen unreflektiert im intuitiv-vorbegrifflichen »lebensweltliche(n) Hintergrund« (Habermas 1992, 593). In der *Teilnehmerperspektive* erscheint das lebensweltliche Wissen, auch das Wissen um Normen, als ein *implizites* Wissen, das wir nicht problematisieren. »Erst ein Erdbeben macht uns darauf aufmerksam, daß wir die Festigkeit des Bodens für etwas Selbstverständliches hielten« (Habermas 1991b, 407).

es gebe Verfahrensregeln, durch die sich im argumentativen Streitfall »Konsens« erzielen ließe – gerade in Anerkennung der Strittigkeit der Argumente. Hier wird häufig »Konsens« mit »Kompromiss« verwechselt (tatsächlich sind die Diskursregeln auch sinnvoll bei der Aushandlung von Kompromissen).

Zweifellos kommt es vor, dass Menschen eine im eigenen Denken gewonnene, begrifflich-explizit entfaltete normative Argumentationskette für »zwingend« halten. Wenn sie auf Skepsis stoßen, nehmen sie vielleicht an, den Diskussionspartnern fehle die nötige Einsichtsfähigkeit (so wie eben damit gerechnet werden muss, dass Menschen einen komplizierten mathematischen Beweis nicht verstehen). Demjenigen aber, der bezweifelt, dass eine normative Aussage rational zwingend bewiesen werden könne, hilft auch die Diskurstheorie nicht weiter. Im Streitfall bleibt der Dissens.⁵⁹

4 Wie finden wir zu Bewertungen: Probe aufs Exempel

Kehren wir noch einmal zurück zu Kant, und betrachten wir den oben skizzierten Urteilsfindungsprozess zu »G8 oder G9« einmal auf der Folie der kantischen Urteilslehre.

Ein Argument *für* G8, das in der damaligen Diskussion vorgebracht wurde, lautete: »Die Jugendlichen gewinnen nach dem Abitur Zeit, z. B. für ein Soziales Jahr.« Ein Argument *gegen* G8 war: »Die Schüler verlieren während der Schuljahre Zeit für außerschulisches Engagement.«

Im Licht dessen, was man bei Kant findet, könnte man sich die subjektive Bewertung der Argumente etwa so vorstellen:

Die *allgemeinen Begriffe*, über die wir im Verstand verfügen (Kindheit, Jugend, Gesellschaft; Freiheit, Selbstbestimmung; Erziehung, Bildung), werden *interpretiert* im Licht der *besonderen* Lebensumstände, die wir – im Falle von G8, im Falle von G9 – auf die Kinder zukommen sehen. Die imaginierten Lebensumstände werden dabei, mit Bezug auf die Allgemeinbegriffe, ebenfalls *interpretiert*. (Die fundamentalen Wertprinzipien lassen sich im Kontext der kantischen Theorie als Elemente des begrifflichen Wissens des Verstandes deuten, sofern sie sich nämlich aus dem Kategorischen Imperativ ableiten lassen.⁶⁰)

Und was genau geschieht in der Reflexion? Die Urteilsbildung erfolgt aus

59 Karl-Otto Apel ging davon aus, dass sich bestimmte (kategorisch verstandene) Moralnormen als denknotwendige Bedingungen der Kommunikation begründen ließen. Kritische Überlegungen dazu in Krämer 2009, 304 ff.

60 Sie »liegen im Prinzip der angeborenen Freiheit und sind wirklich von ihr [...] nicht unterschieden«, schreibt Kant. (Kant 1797, Einleitung in die Rechtslehre, 44.) Der Kategorische Imperativ selbst kann nicht »begriffen« werden; er offenbart sich der Vernunft als »Faktum« (Kant 1788, A 57).

einem Zusammenspiel von *Verstand* und *Einbildungskraft*: Es sind nicht nur unsere Begriffe (und was wir darüber wissen), die uns leiten, es sind Bilder, Anschauungen – Erinnerungen, bildliche Assoziationen, Intuitionen. Wenn wir das Urteil bilden, haben Einbildungskraft und Verstand »zusammengestimmt«. Im Beispiel: Die Urteilskraft bringt unsere inneren Bilder zu G8 und G9 mit verschiedenen Begriffen zusammen (z. B. Gewinn an Selbstbestimmungsfreiheit, Verlust an Kindheit). Wir empfinden, welche Vorstellungen und Begriffe für uns zusammenstimmen, und urteilen entsprechend.

Das Skizzierte ist nur eine vorsichtige, subjektive Konkretisierung des theoretisch bei Kant Entwickelten. *Ob* diese Rekonstruktion stimmt, kann nur jeder Einzelne für sich selbst beantworten – durch kontemplativ-reflexive Innenschau, durch Selbstbeobachtung im Werten.

5 Konsequenzen für die Unterrichtstheorie

Was Kant beschreibt, dass nämlich unsere Werturteile wesentlich mitbestimmt werden durch Anschauungen, durch Bilder, die im Alltag aufgenommen werden und im Unterbewussten wirksam bleiben, ist eine Entdeckung, die von der pädagogischen Medienforschung ebenso wie von Psychologie und Hirnforschung längst bestätigt wurde. Hier wird deutlich, wie fruchtbar es sein kann, mit Jugendlichen die *Begründungen* lebensweltlicher Wertungen zu diskutieren – auch wenn Geltungsnachweise nicht erwartet werden können. Mit den Schülern über ihre Gründe für moralische Urteile zu sprechen, bedeutet, sich ggf. über die begrifflich formulierbaren Argumente hinweg tastend vorzuarbeiten bis heran an die Bilder im Kopf, an die der Erinnerung eingeschriebenen Anschauungen, auch an die damit verbundenen Emotionen, die die Schüler in ihrem Werten unterbewusst beeinflussen. Das erfordert Zeit, Konzentration und Bereitschaft der Schüler, sich auf die Selbstreflexion und Introspektion einzulassen⁶¹. Das Ziel solcher »Begründung« ist nicht die Rationalisierung oder Verbegrifflichung, sondern die Vergegenwärtigung; Methoden wären nicht nur die diskursive Klärung, sondern auch die nicht-verbale sinnlich-kreative Darstellung. So könnten Schüler sensibilisiert werden – für die Bilder, die schon in den »Hintergrund« (Habermas⁶²) des eigenen Bewusstseins abgesunken sind, und für die Bilderfluten, die alltäglich neu medienvermittelt auf uns alle einströmen.

In der jüngeren pädagogischen Forschung gibt es, worauf *Anke Redecker*

61 *Verlangt* werden kann die Angabe von Gründen moralischer Wertungen nur bedingt; eine Regel »Begründe!« oder »Argumentiere!« (Karl-Otto Apel) lässt sich allenfalls als Wertprinzip, nicht aber als kategorische (!) Norm begründen.

62 Habermas 1992, 593.

hinweist, seit einigen Jahren ein verstärktes Interesse an Kants »Kritik der Urteils kraft«. Dabei richtet sich der Fokus, so Redecker, auf die »Problematik der reflektierenden Urteils kraft«⁶³. Man kann das als Ausdruck davon werten, dass die nachmoderne Unterrichtstheorie die traditionelle Verengung auf Kognitivität und Rationalität überwinden und den Sinnen, Gefühlen und Intuitionen mehr Raum geben will. Folgt man freilich der nicht-rationalitätsorientierten Deutung der kantischen Urteilslehre, dann ist eine »Emanzipation der reflektierenden Urteils kraft«⁶⁴ von der »bestimmenden Urteils kraft« weder möglich noch nötig: Die Urteils kraft – in ihren zusammengehörigen Funktionen der *Reflexion* und der *Bestimmung* – ist bei Kant bereits von Verstand und theoretischer Vernunft emanzipiert. Urteilsbildung durch Urteils kraft ist immer zugleich »reflektierend« und »bestimmend«. Die in der Reflexion zu gewinnenden, bestimmenden Urteile der Urteils kraft sind (im Gegensatz zu den bestimmenden Urteilen des Verstandes) »problematische Urteile«⁶⁵, tastende, vorsichtige, sozusagen versuchsweise Interpretationen von etwas Besonderem und etwas Allgemeinem.

Komplexe moralisch relevante Problemlagen machen eine Beurteilung häufig nicht leicht. Bei strittigen Fragen kann es vorkommen, dass die Pro-Argumente bei erster Beschäftigung mit dem Thema genauso einleuchten wie die Contra-Argumente. Ein radikaler Skeptiker, schreibt Lutz Koch, zweifele womöglich daran, in solchen Fällen wirklich prüfen und ermitteln zu können, was »der Wahrheit am nächsten«⁶⁶ komme. Die skeptische Konsequenz sei dann: »Urteilsenthaltung«⁶⁷. Ohne Frage kann es manchmal sinnvoll sein, das eigene Urteil aufzuschieben und z. B. angesichts unklarer Gegebenheiten zunächst noch weitere Informationen einzuholen. Aber im bildenden Unterricht gilt es dennoch, Schüler zum Gebrauch ihrer Urteils kraft zu ermutigen. Subjektive Werturteile sollen *geäußert*, sie sollen *mitgeteilt* werden mit dem Ziel, im Austausch mit anderen ihre Belastbarkeit und Bewährung zu prüfen. Lebensweltliche Bewertungen werden unter Vorbehalt formuliert, sie werden dem Urteil anderer ausgesetzt und ggf. korrigiert, modifiziert oder ganz verworfen – sobald neue Fakten auftauchen, neue Zusammenhänge erkannt werden, neue Argumente zu bedenken sind, sich die die eigenen Sichtweisen verändern und die eigenen Anschauungen.

»Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, [...] die eigene Meinung zu

63 Redecker 2018, 382. Anke Redecker gibt einen differenziert kommentierten Überblick über die entsprechenden Forschungsansätze; vgl. Redecker 2018, insbes. 379ff.

64 Ebd., 389.

65 Dörpinghaus 2002, 118.

66 Koch 2015, 231, 232.

67 Ebd., 233. Davon liest man bei Kant in der Nachschrift seiner Logikvorlesungen; vgl. Kant 1800, 504.

vertreten«⁶⁸, heißt es im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen. Tatsächlich ist es ein pädagogisch begründeter Anspruch, im Unterricht eine Kultur der Offenheit, des Vertrauens und des wechselseitigen Respekts entstehen zu lassen, in dem Schüler ihre Meinungen und Überzeugungen ohne Scheu äußern und verteidigen dürfen, auch dann, wenn ihre subjektiven Urteile von denen des Lehrers oder der Meinung der Mehrheit abweichen.

Auf dem Hintergrund der »Kritik der Urteilskraft« könnte Kants berühmter Wahlspruch aus der Aufklärungsschrift (die immerhin sechs Jahre früher als die letzte »Kritik« erschienen war) neu formuliert werden: Statt »Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!« dürfen wir formulieren: »Habe Mut, dich deiner eigenen Urteilskraft zu bedienen!« Mut braucht der Mensch beim Gebrauch seiner Urteilskraft, weil er nicht *gewiss* sein kann, dass seine Urteile richtig sind. »Habe Mut, vertraue auf dein Urteil! Stehe dazu und übernimm die Verantwortung!« Kant nennt diese Haltung, die Fähigkeit, Bereitschaft und Kraft zum Gebrauch der eigenen Urteilskraft, »Mündigkeit«.

Das Ziel von Unterricht und Erziehung ist »Bildung« als Inbegriff der Bedingungen von »Mündigkeit«. Der Begriff »Bildung« erscheint auch heute wertvoll als regulative Idee für pädagogische Bemühungen⁶⁹. Versteht man Vernunft als Einheit von Verstand und Urteilskraft, dann gehören zum Gebildetsein des vernünftigen Menschen die Fähigkeit zum Verstandesgebrauch als Weg zu explizierbarem Wissen *und ebenso* die Fähigkeit und Bereitschaft zum Gebrauch der Urteilskraft als Weg zu eigenständigen und subjektiven, ungewissen und riskanten, aus Verstand und Sinnen gewonnenen Wertungen.

Dass die Bewertungen der Urteilskraft nicht vollständig begrifflich, nicht logisch exakt begründet werden können, ist von der Idee der Bildung aus betrachtet, kein Nachteil:

»Darin zeigt sich der Kenner«, bemerkt Aristoteles, »daß man in den einzelnen Gebieten je den Grad von Genauigkeit verlangt, den die Natur der Sache zuläßt«⁷⁰.

Literatur

- Aristoteles (1972): Nikomachische Ethik, hg. von G. Bien, Hamburg.
Dilthey, W. (1889): Die Rostocker Kanthandschriften, in: Archiv für Geschichte der Philosophie, Band 2, Heft 4, hg. von Ludwig Stein, Berlin, S. 592–650.
Dörpinghaus, A. (2002): Logik der Rhetorik. Grundriss einer Theorie der argumentativen Verständigung in der Pädagogik, Würzburg.

68 NRW Schulgesetz, § 2 Abs. 6.

69 Vgl. Krämer 2009, 71 ff.

70 Aristoteles, Nikomachische Ethik, I/1, 1094b, 25.

- Erdmann, B. (Hg.) (1884): Reflexionen Kants zur kritischen Philosophie, Band II, Leipzig.
- Gruschka, A. (1988): Kritische Theorie und Pädagogik. Eine Begegnung und ihre Folgen, in: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 29, verfügbar unter: <http://www.widersprueche-zeitschrift.de/article424.html> [22.01.2018].
- Gruschka, A. (2014): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Vortrag, gehalten auf der 21. pädagogischen Tagung des Hessischen Philologenverbandes, verfügbar unter: http://djaco.bildung.hessen.de/schule/allgemeines/begabung/Netzwerke/Weilburg/vortrag_andreas_gruschka_weilburg_2014.doc.pdf [26.03.2018].
- Gruschka, A. (2015): Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen. Vorgelegt nach längerer Konsultation vom Präsidenten der Gesellschaft für Bildung und Wissen, Opladen, Berlin, Toronto, verfügbar unter: http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2015/06/gruschka_bildungs_rat.pdf [14.05.2018].
- Gruschka, A. (2017): Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? In: Burchardt, M./ Molzberger, R. (Hg.): Bildung im Widerstand, Würzburg, S. 91–102.
- Habermas, J. (1973): Wahrheitstheorien, in: Ders.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main 1995 (1984), S. 127–183.
- Habermas, J. (1982): Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns, in: Ders.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main 1995 (1984), S. 571–606.
- Habermas, J. (1983): Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm, in: Ders.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt am Main, S. 52–126.
- Habermas, J. (1991a): Erläuterungen zur Diskursethik, in: Ders.: Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt am Main, S. 119–226.
- Habermas, J. (1991b): Philosophisch-politische Profile, Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (1992): Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns; in: Ders.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns; Frankfurt am Main 1995 (1984), S. 571–606.
- Habermas, J. (1997): Eine genealogische Betrachtung zum kognitiven Gehalt der Moral, in: Ders.: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, Frankfurt am Main, S. 11–64.
- Hönigswald, R. (1927): Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts, München.
- Kant, I. (1781): Kritik der reinen Vernunft, in: Werkausgabe, Bd. III und Bd. IV, hg. von W. Weischedel, Frankfurt am Main 1974.
- Kant, I. (1785): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, in: Werkausgabe, Bd. VII, hg. von W. Weischedel, Frankfurt am Main 1998 (1974), S. 1–121.
- Kant, I. (1788): Kritik der praktischen Vernunft, in: Werkausgabe, Bd. VII, hg. von W. Weischedel, Frankfurt am Main 1998 (1974).
- Kant, I. (1790): Kritik der Urteilskraft, in: Werkausgabe, Bd. X, hg. von W. Weischedel, Frankfurt am Main 1990 (1974).
- Kant, I. (1797): Metaphysik der Sitten, in: Werkausgabe, Bd. VIII, hg. von W. Weischedel, Frankfurt am Main 1977.
- Kant, I. (1800): Logik, in: Werkausgabe, Bd. VI, hg. von W. Weischedel, Frankfurt am Main 1977.
- Koch, L. (1991): Logik des Lernens, Weinheim.

- Koch, L. (2002): Versuch über Plausibilität, in: Dörpinghaus, A./ Helmer, K. (Hg.): Rhetorik. Argumentation. Geltung, Würzburg, S. 193–204.
- Koch, L. (2008): Zur Urteilsform des Lernens, in: Mitgutsch, K./ Sattler, E./ Westphal, K./ Breinbauer, I. M. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur, Stuttgart, S. 65–77.
- Koch, L. (2009): Derivate des Selbst, in: In Ricken, N./ Röhr, H./ Ruhloff, J./ Schaller, K. (Hg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe, München, S. 57–68.
- Koch, L. (2015): Lehren und Lernen. Wege zum Wissen, Paderborn.
- Krämer, H. (2009): Moralität und die Einheit von Erziehung und Unterricht, Frankfurt am Main.
- Ladenthin, V. (2003): Was ist »Bildung«? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: Evangelische Theologie, Heft 4, S. 237–260.
- Ladenthin, V. (2018): Didaktik und Methodik des Pädagogikunterrichts. Eine Grundlegung, Münster, New York.
- Mikhail, Th. (2015): Zur Legitimation von Maßgaben pädagogischen Handelns. Unterwegs zu einer transzendental-pragmatischen Pädagogik (TRAPP), in: Krause, S./ Breinbauer, I. M. (Hg.): Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV, Würzburg, S. 99–118.
- Mikhail, Th. (2016): Pädagogisch handeln. Theorie für die Praxis, Paderborn.
- Petzelt, A. (1947): Grundzüge systematischer Pädagogik, Stuttgart.
- Petzelt, A. (o. J.): Vom Problem des Verstehens. Eine grundsätzliche Erörterung über R. Höningwalds Begriff der Psychologie, Breslau.
- Redecker, A. (2018): Das kritische Selbst. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Hugo Gaudig, Marian Heitger, Käte Meyer-Drawe und Immanuel Kant, Weinheim, Basel.
- Regenbrecht, A. (1998): Reflektierende Urteilskraft als Kriterium moralischer Erziehung im Unterricht, in: Rekus, J. (Hg.): Grundfragen des Unterrichts, Weinheim, München, S. 95–114.
- Tanaka, M. (2004): Kants Kritik der Urteilskraft und das Opus postumum. Probleme der Deduktion und ihre Folgen, Marburg (Dissertation).

War da was? – Historische Bildung im Output-Zeitalter

Historische Bildung ist genauso unsinnig wie ihr Gegenstand. Spätestens seit Thukydides, das heißt seit dem 5. Jahrhundert v. Chr., beschäftigen sich Menschen wissenschaftlich mit ihrer Vergangenheit, indem sie auf der Grundlage kritischer Quellenprüfung nach den belegbaren Ursachen und Anlässen dessen fragen, was in der Welt an Bedeutsamem geschehen ist¹. Hat es irgendwem geholfen? Nein. Die Schrecken des Ersten Weltkrieges mit seinen Millionen von Toten haben die Menschheit nicht vor einem zweiten Weltenbrand bewahrt – und ein dritter ist leider auch nicht auszuschließen. Auf die von Barbara Tuchman so eindrucksvoll herausgearbeitete »Torheit der Regierenden« ist fast immer Verlass². Sicher, es gab nach 1945 die nachhaltige Demokratisierung Westdeutschlands; das geteilte Europa erlebte im Schatten nuklearer Massen-

1 Vgl. hierzu Buch I des Thukydides, v. a. Proömium (Bedeutsamkeit des Gegenstandes, Anliegen), Kap. 20 (Grundsatz der Quellenkritik), Kap. 23 (Unterscheidung von Anlass/*aitia* und Ursache/*aletestate próphasis*, in der Übers. Peter Landmanns »wahrster Grund«). Zit. Ausgabe: Thukydides 1993. Zu Thukydides als »father of scientific history«: Danto 1965, 19; zur ausführlichen Analyse seiner Erkenntnisanliegen, ebd., 19–25 (unter Bezugnahme auf das Problem der »Nützlichkeit« von Geschichte) und Will 2015, insbes. 70f. Der vorliegende Beitrag greift in Teilen Gedanken zur geschichtsdidaktischen Kritik an der sogenannten »Kompetenz-« und »Outputorientierung« auf, die ich in folgendem Aufsatz formuliert habe: Geiss 2016, dort neben weiterer Literatur auch Angaben zur Verankerung dieser Konzepte in normativen Texten der Bildungspolitik. Das im Folgenden thematisierte »Lernen aus der Geschichte« ist immer wieder Gegenstand meiner Lehrveranstaltungen an der Universität Bonn, deren Teilnehmern ich für bewusstseins-schärfende Beiträge und Diskussionen darüber zu danken habe. Für die Manuskriptkorrektur danke ich neben den Herausgebern auch Merlin Schiffers, Bettina Heide und Roland Ißler.

2 Tuchman 2006 [engl. EA 1984], insbes. 14. Auf deutscher Seite war die 1939 in den Krieg führende Kraft allerdings nicht Torheit, sondern – namentlich bei Hitler – eine extreme Form politischer Kriminalität. Als Ausdruck von Torheit lässt sich aber bei Anlage der strengen Maßstäbe Winston Churchills die fehlende Bereitschaft der westlichen Demokratien betrachten, der NS-Aggressionspolitik frühzeitig militärische Stärke und Härte entgegenzusetzen. Vgl. das Churchill-Zitat in Anm. 58. Eine in der Differenzierung mildere Analyse der mentalen Voraussetzungen britischer Appeasement-Politik (Verharmlosung Hitlers aus Wunschdenken heraus, Anpassung des Hitler-Bildes an die Wahrnehmung eigener Handlungsmöglichkeiten) bietet Clemens 1996, zusammenfassend 445f.

vernichtungswaffen Jahrzehnte des Friedens. Auch die friedliche Überwindung der SED-Diktatur und der Fall der Mauer zeugten 1989 davon, dass es in einem so düsteren Jahrhundert wie dem zwanzigsten durchaus hell werden konnte. Aber hat dies etwas damit zu tun, dass jemand aus der Geschichte gelernt hätte? Ist historische Erkenntnis eine Friedensmacht?³ Allenfalls marginal. Über Krieg und Frieden entscheidet die Einschätzung der Kräfteverhältnisse, entscheiden Absichten, Ideologien, Interessen und Zufälle, nicht das Lernen aus der Geschichte, so oft es in den politischen Sonntagsreden auch bemüht wird. Aus der Geschichte lernt man, frei nach Hegel formuliert, dass aus der Geschichte in der Regel nichts gelernt wird⁴.

In seiner tiefen Nutzlosigkeit unterscheidet sich der schulische Geschichtsunterricht stark von den Bildungsangeboten anderer Disziplinen: So können Kinder im Fach Mathematik erste Gehversuche in Zinsrechnung unternehmen, die sie später für die Finanzierung ihres Eigenheims brauchen, der Informatikunterricht befähigt sie, lukrative Apps zu programmieren, der Biologieunterricht vermittelt ein ökologisches Nachhaltigkeitsdenken, das für das Überleben der Menschheit unerlässlich ist, im Deutschunterricht lernen sie, sich in Bewerbungsunterlagen analog oder digital glänzend zu präsentieren, auch wenn hier in den nächsten Jahren sicher noch ein paar alte Zöpfe bildungsbürgerlicher Tradition abzuschneiden sein werden, wie z. B. die skandalös praxisferne Analyse von Hölderlin-Gedichten. Ohne jeden Zweifel: Die genannten Fächer generieren einen für die Gesellschaft von morgen wertvollen »Output«. Sie bringen Kompetenzen hervor, die ein Maximum an beruflicher Verwendbarkeit von Menschen (so darf man *employability* wohl übersetzen) und ökologisch nachhaltigem Benehmen gewährleisten. Der Blick dieser Fächer geht nach vorn, in die Zukunft der Menschheit, der Geschichtsunterricht blickt zurück, auf Konstellationen und Probleme, die vorbei sind und sich nicht mehr ändern lassen. Dies gilt jedenfalls, solange keine Zeitreisen möglich sind, für die es nach Ansicht des jüngst verstobenen Physikers Stephen Hawking allenfalls bei einem technisch nicht leistbaren Überschreiten der Lichtgeschwindigkeit oder durch sogenannte »Wurmlöcher« Chancen gäbe⁵.

Konfrontiert man Geschichtslehrer⁶ oder geschichtsdidaktisch lehrende Dozenten an Hochschulen mit der Nutzlosigkeit ihres Tuns, so weichen sie gern einer echten Diskussion aus und verschanzen sich hinter Schlagworten wie »Förderung von Geschichtsbewusstsein«. In der Vagheit dieses Konzepts bün-

3 Zur Frage nach Friedensförderung durch historisches Lernen: Kuhn 2017.

4 Zit. nach Koselleck 1979, 58f.; zur Überlieferung des Zitats: Repgen 1996, 174f. u. Anm. 27.

5 Vgl. Hawking 2017, 203f.

6 Aus Gründen der sprachlichen Ökonomie steht die grammatisch männliche Form bei Personen im vorliegenden Beitrag für alle Geschlechter, soweit sie nicht durch den Kontext eindeutig als männlich bestimmt sind.

delt sich das schlechte Gewissen von Leuten, die ganz genau wissen, dass sie nicht wissen, was sie tun und warum sie es tun⁷. Weshalb soll unsere Gesellschaft aber Geld- und Personalressourcen auf ein Schulfach namens Geschichte verwenden, wenn die Frage nach seinem Nutzen auf so nebulöse Weise beantwortet wird?⁸ Wäre es nicht sinnvoller, kostbare Unterrichtszeit für bitter benötigte Qualifikationsangebote wie die Vermittlung digitaler Kompetenz freizuräumen, vielleicht sogar ein Schulfach dieses Namens einzuführen? Das macht Kinder und Jugendliche zukunftsfähig, nicht das unfruchtbare Wühlen im Staub vergangener Jahrhunderte!

Ironie ist bekanntlich gefährlich – und der Verfasser der voranstehenden Betrachtungen zur vermeintlichen Nutzlosigkeit des Geschichtsunterrichts kann nur hoffen, dass die Leser sie als ironisch verstanden haben⁹. Könnte die Geschichtsdidaktik ihr eigenes Arbeitsgebiet stärker in Frage stellen als mit der Aussage, dass sich aus Geschichte nichts lernen lässt und dass sie deshalb als Schulfach eine entbehrliche Angelegenheit ist? Völlig erwartbar und durchschaubar muss nun natürlich eine Gegenrede folgen, die den – um Friedrich Nietzsches berühmte Formulierung zu gebrauchen – »Nutzen ... der Historie für das Leben« umso klarer und strahlender hervortreten lässt, als die Labilität der zum Nachweis ihres »Nachteils« vorgebrachten Argumente durch die Karikatur der Praxisrelevanz anderer Fächer hoffentlich deutlich wurde¹⁰.

Der Eindruck, dass die Beschäftigung mit Geschichte nutzlos wäre, ist maßlos überzogenen Erwartungen geschuldet. Er entsteht dann, wenn man dem historischen Lernen die gleichsam eschatologische Leistung abverlangt, die Menschheit von allen Dummheiten, Verbrechen und sonstigen Übeln zu kurieren¹¹. Wahrscheinlich muss die Messlatte eine andere, deutlich bescheidene

7 Kritisch zur unhinterfragten Verwendung des Begriffs »Geschichtsbewusstseins« als »Sound des Mainstreams«: Heuer 2013; dazu Thünemann 2014.

8 Vgl. zu dieser Frage schon Nipperdey 1972, 582; Danto 1965, 22 und Lüthy 1969, 22.

9 Er fühlt sich im Gebrauch dieses Stilmittels ermutigt und inspiriert durch einen Aufsatz des Jubilars, der sich in ironischer Weise mit einem auf vordergründige Zweckmäßigkeitserwägungen reduzierten Bildungsbegriff und der »heilen Welt« der Vormoderne auseinandergesetzt hat: Ladenthin 2016. Selbstverständlich erstreckt sich der Fokus des Ironischen auch auf die Behauptung, andere Fächer würden sich in ihrer Gegenstandswahl auf »Praxisrelevantes« reduzieren. Dies tun sie selbstverständlich und zum Glück dem bildungspolitisch gewollten Trend widerstehend nicht. Vgl. hier nur exemplarisch für die Mathematik: Berendonk 2016 und Kaenders 2016.

10 Nietzsche 1988 [EA 1874]. Natürlich ist auch das oben polemisch geschmähte Geschichtsbewusstsein kein Schlagwort, sondern ein elaboriertes geschichtsdidaktisches Analysekonzept. Vgl. klassisch Jeismann 1980.

11 Wenn dies der Maßstab wäre, würde historisches Lernen selbst als heilsgeschichtlich-

sein. Historisches Lernen wird – weil Torheit, wie von Barbara Tuchman gezeigt, eben gerade auch auf Regierungsetagen (fast) eine Universalie ist¹² – nie dazu führen, dass Kriege verbannt oder gar Atomwaffen abgeschafft werden. Die vollständige Erlösung der Menschheit von allen Übeln der Geschichte, das heißt überwiegend menschengemachten Übeln, liegt nicht in ihrer eigenen Hand, sie ist nicht in dieser Welt zu verwirklichen, wie auch das Reich des Erlösers im Evangelium des Johannes »nicht von dieser Welt« ist¹³. Dieser Gedanke drückte sich bereits im mittelalterlichen Herrschaftszeichen des Reichsapfels aus, in dem Kreuz und Globus für die Erlösung des Kosmos durch Jesus Christus stehen, nicht durch den Kaiser, zu dessen Insignien dieses Zeichen gehörte¹⁴. Konnten sich die Menschen des Mittelalters noch einen letztlich alles zum Guten wendenden Geschichtsplan Gottes vorstellen, so fällt es uns zu Beginn des 21. Jahrhunderts schwer, im Raum des Historischen so etwas wie »Heilsgeschichte« wahrzunehmen, sei sie nun religiös oder säkular¹⁵.

Aber: Lernen aus der Geschichte ist kleinräumig und mit begrenztem Anspruch durchaus möglich. Dabei spielt das Erkennen von überzeitlich auftretenden Konstellations- und Verlaufsmustern eine wesentliche Rolle¹⁶. Zwar wiederholen sich bekanntlich historische Situationen nie zur Gänze und die

eschatologischer Prozess missverstanden, wie ihn Karl Löwith (2004 / EA 1952) für verschiedene geschichtsteleologische Entwürfe seit der Antike analysiert hat.

- 12 Tuchman 2006, 14. Die These von der Torheit als Universalie hat (wie in Anm. 2 bereits angesprochen) in ihrem Erklärungswert Grenzen, wenn es um verbrecherisches Handeln in der Geschichte geht. Das Großverbrechen der Shoa lässt sich im Rekurs auf diese These z. B. in keiner Weise erklären und wird deshalb in Tuchmans Buch über die Torheitsproblematik aus gutem Grund nicht behandelt. Auf dieses Geschehen bezogen war die von dem Arzt und Dichter Gottfried Benn 1943 beim Blick in den *Ploetz* formulierte Diagnose, Geschichte sei schon immer eine »Krankengeschichte von Irren« gewesen, trotz seiner deutlichen Benennung und Verurteilung z. B. von brutalen Kinderdeportationen verharmlosend, weil sie den singulären Verbrechencharakter der Shoa nicht sah. Benn 1989 [Entstehungsjahr 1943], 357 und 362. Vgl. zur Datierung des Essays die red. Anm. von B. Hildebrand, ebd., 690. Zur Shoa als singulärem und nicht zu bewältigendem Einschnitt in der Menschheitsgeschichte Arendt 2006 [dt. EA 1955], 947 und Arendt 1964 (im Interview mit Günther Gaus).
- 13 Joh 8,35, zit. nach der rev. Luther-Übersetzung 1984.
- 14 So die Interpretation von Madersbacher 2011, 129 (freundlicher Literaturhinweis von Andrea Stieldorf); ferner Kaiserliche Schatzkammer Wien [o. J.]: Objektinformation zum Reichsapfel und Reither 2009. Vgl. dazu mit weiterer Literatur demnächst die Aufsatzfassung meines Beitrags zum Bonner Universitätsjubiläums im Rahmen der Veranstaltung »Mit Bildung zum Apfel der Erkenntnis« (Veranstaltung der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaft, 6. Februar 2018, Publikation in Vorbereitung).
- 15 Zur säkularen Fortschreibung christlicher Heilsgeschichte Karl Löwith 2004 [EA 1952], insbes. 11f. Ein später Versuch »säkularer Heilsgeschichte« war Fukuyamas Idee vom »Ende der Geschichte«. Vgl. Fukuyama 2006 [EA 1992].
- 16 Herfried Münkler spricht von »Strukturmustern«. Münkler 2017, 824 (freundlicher Literaturhinweis von Sandra Müller). Für die internationale Politik des Imperialismus fragen nach solchen Mustern Dülffer/ Kröger/ Wippich 1997.

Zukunft ist daher auch aus einer noch so guten Kenntnis der Vergangenheit nicht vorhersagbar¹⁷. Was aber wiederkehrt, sind die Strukturbausteine, aus denen diese Konstellationen aufgebaut sind. Thomas Nipperdey hat 1972 richtig, aber vielleicht etwas zu defensiv formuliert, als er aus der verständlichen Sorge vor ideologischer Instrumentalisierung der Geschichte heraus die Möglichkeit bestritt, »Gesetze des Geschichtsverlaufs« zu erkennen und sich damit begnüge, »Größe und Grenze unseres Spielraumes« als durch historisches Lernen einschätzbar zu betrachten¹⁸. Wahrscheinlich ist das Wort »Gesetz« für das Feld der Geschichte zu hart¹⁹, was aber tragen kann, ist folgendes Verständnis von praxisbezogenem Lernen aus der Geschichte, das Arthur C. Danto dem griechischen Historiker Thukydides zugeschrieben hat:

»His [Thucydides', PG] narration is meant to bring out the features of typical human responses to typical situations which he believed to recur again and again. And it is in just such terms that his work has been appreciated since, and has been considered, as he wished it to be, a »possession for all time«, and as something more than merely an account of what happened between Athens and Sparta in the long dead past«²⁰.

Solche »Grundzüge typisch menschlicher Reaktionsweisen«²¹ gehören zweifellos zu dem, was Geschichtsunterricht aufzudecken beanspruchen sollte, wenn er dazu beitragen will, geschichtsbasiert die politische Urteilskraft von Schülern zu schärfen. Der Grat zwischen dem Aufzeigen solcher Muster und der Indoktrination durch die politisch oder gar ideologisch geprägte Herstellung von Gegenwartsbezügen ist äußerst schmal²². Was hier versucht wird, ist in der Tendenz ein »generalisierender Vergleich«, der auf das vorsichtige Herausarbeiten des Allgemeinen, von Konstellation zu Konstellation Übertragbaren zielt.²³ Idealerweise würde diese Art der Betrachtung ergänzt um den sogenannten »individualisierenden Vergleich«, der den Blick kontrastiv auf Spezifika sowohl der gegenwärtigen als auch der vergangenen Situation lenkt und genau darin erkenntnisfördernd wirkt²⁴. Diese Perspektive lässt sich im begrenzten Rahmen

17 Vgl. Nipperdey 1972, 592.

18 Ebd.

19 Zum Problem, »historische Gesetze« zu definieren (im kritischen Rekurs auf Carl Hempel): Danto 1980, Kap. X und Gerber 2012, 143 und 158.

20 Danto 1965, 22. Eine ähnliche Interpretation von Thukydides' historiographischen Anliegen vertrat Repgen 1996, 176 f.

21 So die Übersetzung von Jürgen Behrens in der deutschen Ausgabe: Danto 1980, 45; vgl. hierzu mit besonderer Betonung des Interesses an anthropologischen Grundtatsachen bei Thuykides Will 2015, 70 f.

22 Vgl. zu diesem Problem Bergmann 2002.

23 So etwa bezogen auf die Julikrise 1914 Sturm 2014.

24 Die Bewusstmachung dieses wichtigen Punktes verdanke ich wesentlich meinem Kollegen Konrad Vössing. Vgl. hierzu demnächst seinen kritischen Beitrag zu politisch motivierten Analogien zwischen der Flüchtlingskrise des Jahres 2015 und der spätantiken Völkerwan-

des vorliegenden Beitrags nicht entwickeln, muss aber dialektisch immer mitgedacht werden²⁵.

Wenn der Verfasser im Folgenden den Versuch unternimmt, die Julikrise 1914 auf den Syrienkonflikt (Stand Sommer 2018) zu beziehen, so geschieht dies in dem momentanen Gefühl, dass sich dies argumentativ gut vertreten lässt²⁶. Es ist aber keineswegs auszuschließen, dass die hier vorsichtig aufgezeigten Parallelen im Licht künftiger Entwicklungen als *abwegig* erscheinen werden – und zwar in einem ganz wörtlichen Sinne als *ab vom Weg*, den die Geschichte Syriens, der dort lebenden, leidenden und sterbenden Menschen und der dort engagierten Großmächte einschlagen wird.

Das Beispiel der Julikrise 1914, die hier als Musterfall für wiederkehrende Strukturkonstellationen und Reaktionsweisen²⁷ in der Weltgeschichte betrachtet wird, ist derart bekannt, dass auf eine ereignisgeschichtliche Darstellung ihres Verlaufs verzichtet werden kann. Die Erfahrungen mit dem europäischen Krisenherd Balkan, die 1914 katastrophal im Ausbruch eines von niemandem gewollten²⁸ europäischen Großkonflikt mündeten, halten vor allem eine überzeitliche Lehre bereit: Es ist sehr schwierig und riskant, einen Regionalkrieg – in diesem Fall Österreich-Ungarns gegen Serbien – führen zu wollen, wenn die Kriegsparteien bündnispolitisch mit überregionalen Großmächten verflochten sind und der Kriegsschauplatz selbst inmitten einer geopolitischen ›Bruchzone‹ liegt, wo sich Großmachtinteressen wie tektonische Platten aneinander reiben; dies kann zu weit über die Region hinaus wirksamen Erschütterungen und Eruptionen führen, um die geologische Metaphorik noch etwas weiter zu strapazieren. Diese schon in den frühen 60er Jahren von Fritz Fischer formulierte Einsicht²⁹ erscheint auf den ersten Blick vielleicht als trivial³⁰. Dass außenpoli-

derung: Vössing o. J. (unveröffentlicht, voraussichtlich Anfang 2019). Die obige Gegenüberstellung von »generalisierendem« und »individualisierendem Vergleich« basiert auf Kaelble 1999, 26.

25 Vgl. Vössing o. J.

26 Strukturelle Ähnlichkeiten zwischen der Welt nach dem Kalten Krieg und der Situation 1914 betonte bereits Clark 2012, XXVf.

27 Den Terminus entlehne ich der Danto-Übersetzung von Behrens. Danto 1980, 45; zur exemplarischen Bedeutung der Julikrise bereits Sturm 2014.

28 Vgl. Snyder 1984, 490.

29 Bei Fischer verband sich diese Einsicht allerdings mit der (damals wie heute) umstrittenen These einer Hauptverantwortung des deutschen Kaiserreiches: »Bei der angespannten Weltlage des Jahres 1914, nicht zuletzt als Folge der deutschen Weltpolitik – die 1905, 1909 und 1911 bereits drei gefährliche Krisen ausgelöst hatte – mußte jeder lokale Krieg in Europa, an dem eine Großmacht unmittelbar beteiligt war, die Gefahr eines allgemeinen Krieges unvermeidbar nahe heranrücken. Da Deutschland den österreichisch-serbischen Krieg gewollt und gedeckt hat und, im Vertrauen auf die deutsche militärische Überlegenheit, es im Juli 1914 bewußt auf einen Krieg mit Frankreich und Rußland ankommen ließ, trägt die deutsche Reichsleitung den entscheidenden Teil der Verantwortung für den Ausbruch des

tische und militärische Verantwortungsträger unserer Tage sehr weit von ihrer Berücksichtigung entfernt sind, führt aber der Syrienkonflikt in erschreckender Eindrücklichkeit vor Augen. Möglicherweise besteht vor diesem Hintergrund die Funktion von historischem Lernen weniger darin, Einsichten zu fördern, zu denen der gesunde Menschenverstand als die nach René Descartes »am weitesten verbreitete Sache der Welt«³¹ auch ganz ohne Geschichtsbetrachtung gelangen müsste; die Aufgabe dieses Lernens könnte es vielleicht eher sein, aufzuzeigen, was geschehen kann, wenn das Selbstverständliche keine Beachtung findet – und auch zu erklären, was Menschen in verantwortlichen Positionen dahin bringen kann, dieses Selbstverständliche nicht zu sehen.

Im Sommer 1914 wurden in der Balkanpolitik der europäischen Großmächte selbstverständliche Regeln der politischen Vorsicht grob missachtet – mit katastrophalem Ergebnis: Auf dem Balkan standen sich in einer bereits in den Vorjahren von militärischer Gewalt geprägten Region Serbien und Österreich-Ungarn als unmittelbare Kontrahenten gegenüber³². Aufgrund der Allianzverhältnisse war das akute Risiko gegeben, dass im Fall eines österreichisch-ungarischen Angriffs auf Serbien das Zarenreich und das Deutsche Reich als Verbündete der beiden Gegenspieler in den Konflikt hineingezogen würden, der dann aufgrund der französischen Beistandsverpflichtungen gegenüber Russland und eines möglichen Kriegseintritts Großbritanniens zum europäischen Großkonflikt eskalieren musste³³. Vor diesem Hintergrund ist die von der deutschen Reichsleitung verfolgte »Lokalisierungsstrategie«³⁴, also die Ermutigung Österreich-Ungarns zu einem militärischen Schlag gegen Serbien unter Annahme der duldbaren Passivität Russlands, als eine extreme Form politischer Fahrlässigkeit einzustufen³⁵. Der von den deutschen Verantwortlichen durchaus gesehene *worst case* war nach den Krisen der Vorjahre und der auf allen Seiten alles andere als unwahrscheinlich und trat schließlich auch ein, als sich nach dem österreichisch-ungarischen Angriff auf Serbien am 28. Juni 1914 eine unkontrollierbare Dynamik der Mobilmachungen und Kriegserklärungen Bahn brach³⁶. Gerd Krumeich wertete vor diesem Hintergrund die deutschen »Loka-

Ersten Weltkrieges.« Fischer 1967, 82. Die Kenntnis der zitierten Passage verdanke ich einem studentischen Referat von Heike Schweglinghaus. Zur Fischer-Kontroverse der 1960er Jahre im Überblick: Große Kracht 2011.

30 Zur Offensichtlichkeit wichtiger Beobachtungen: Jervis 2017, 100.

31 »Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée.« Descartes 1991 [EA 1637], 75.

32 Die nachfolgend extrem knapp skizzierten Zusammenhänge der Julikrise 1914 wurden in zahllosen Publikationen analysiert. Vgl. zum Folgenden knapp Ferguson 1999, 188–2015, Berghahn 2003, 27–37, Becker 2004, 7–23, ausführlicher Clark 2012 und Krumeich 2014a.

33 Vgl. die voranstehend (Anm. 32) zitierte Literatur.

34 Vgl. Berghahn 2003, 35, Becker 2004, 23, Krumeich 2014a, 13 und 79–86.

35 Zum Fahrlässigkeitsvorwurf: Schmidt 2014.

36 Eine prägnante Situationsanalyse bot ein leider nicht mehr öffentlich verfügbarer Diskus-

lisierungsstrategie« als ein ausgesprochenes »Vabanquespiel«: Die Verantwortlichen in Berlin und Wien hätten die Möglichkeit der gesamteuropäischen Eskalation durchaus gesehen und seien für den Fall eines russischen Kriegseintritts auf Seiten Serbiens bereit gewesen, der Logik des »besser jetzt als später« zu folgen³⁷. Im Hintergrund dieser Haltung stand Krumeich zufolge eine von Angst und Fatalismus geprägte Weltsicht, deren Entstehung im imperialistischen Krisenklima der Vorkriegsjahre keineswegs nur auf das Konto der Mittelmächte gehe³⁸.

Was können Schüler aus dem Krisengeschehen des Sommers 1914 im Unterricht lernen? – Eines ganz sicher nicht: Sie werden nicht in die Lage versetzt, durch Übertragung der damaligen Erfahrungen ein Konzept zur Überwindung des Syrienkrieges, des Ukraine Konflikts, der Spannungen um Nordkorea oder anderer gefährlicher Krisen unserer Zeit (Stand Sommer 2018) zu erarbeiten. Was sich aber ohne die von Klaus Bergmann thematisierte Zweckentfremdung von Geschichte als eines »Steinbruchs« für »das Herbeischaffen von Belegmaterial für vorgefasste Meinungen«³⁹ erkennen lässt, ist dies: Die Aufnahme oder Verstärkung militärischer Aktivitäten in einer geopolitischen Konfliktzone, in der überregionale, ja globale Interessengegensätze zum Austrag gebracht werden, ist mit einem nicht berechenbaren Ausweitungs- und Eskalationsrisiko verbunden. Dies kann dazu führen, dass der erhoffte Gewinn einer militärischen Intervention, heute etwa das Erreichen bestimmter humanitärer Ziele oder die Zurückdrängung von geopolitischen Kontrahenten, in keinem vertretbaren Verhältnis mehr zu den möglichen menschlichen Kosten steht, die eine globale Konfrontation mit nuklearer Eskalationsmöglichkeit nach sich ziehen würde⁴⁰. Verantwortungsbewusstes Handeln von Politikern aller Seiten müsste unter solchen Bedingungen darin bestehen, ihre Nationen und Bündnissysteme aus solchen Konfliktfeldern militärisch herauszuhalten⁴¹. Andernfalls besteht die Gefahr von Entwicklungen, die Christopher Clark in seinem Buch *The Sleep-*

sionsbeitrag Gerd Krumeichs im Deutschen Historischen Museum auf Einladung des Auswärtigen Amtes: Krumeich 2014b.

37 Vgl. Krumeich 2014a, 85 (im Rekurs auf Wolfgang Mommsen) und 183f. sowie Krumeich 2014b.

38 Vgl. Krumeich 2014a, 184.

39 Bergmann 2002, 138. Bergmann geht von der Unvermeidlichkeit und Legitimität von Gegenwartsbezügen (und Zukunftsbezügen) aus, fordert aber, dass diese explizit gemacht und reflektiert werden müssen. Vgl. Bergmann 2002, 148.

40 Zur Bedeutung von Werten für Entscheidungsprozesse in der internationalen Politik: vgl. Jervis 2017, 108f.

41 Hierzu rät bezogen auf den Syrien-Konflikt unter Anerkennung der Gewissensbelastung, die unter humanitären Gesichtspunkten aus dem Nichthandeln resultiert Münkler 2017, 833 und 839. Münklers Vergleichsbeispiel ist der Dreißigjährige Krieg. Vgl. zu diesem Vergleich und seinen Grenzen zudem Rohrschneider 2014 (im Interview mit Benedikt Schulz).

walkers für die Jahre vor 1914 als »Balkan entanglements«⁴² bezeichnet hat: Verstrickungen, die immer neue Handlungszwänge erzeugen und an deren Ende ein ursprünglich gar nicht gewolltes und katastrophales, den Eigeninteressen⁴³ der beteiligten Akteure ebenso wie einem möglichen übergeordneten Gesamtinteresse in krasser Weise widersprechendes Ergebnis stehen kann. Clark beschließt sein Buch mit der Empfehlung, beim Betrachten der Julikrise 1914 nicht vorrangig nach »Schuldigen« zu suchen, sondern vor allem die Dynamik der Interaktion zwischen verschiedenen Staaten und Machtblöcken im Blick zu haben⁴⁴.

Hier liegt vielleicht so etwas wie eine überaus gegenwartsrelevante, ja zeitlose Lektion, die im Geschichtsunterricht durch die Befassung mit dem Weg in den Ersten Weltkrieg gelernt werden kann: Kluge Außen- und Sicherheitspolitik entsteht nicht schon dadurch, dass man sich als Träger der richtigen Werte fühlt; sie kommt zustande, wenn sich die Orientierung an ethischen Überzeugungen und Interessen mit einem Verständnis für die Wechselwirkungen zwischen eigenen und fremden Handlungen bzw. Wahrnehmungen sowie einem realistischen Gefühl für die eigenen Durchsetzungs- und Abschreckungsressourcen verbindet⁴⁵. Historisches Lernen mündet, wenn es erfolgreich ist, ohne jeden Zweifel in eine Haltung, die Max Weber als »verantwortungsethisch« bezeichnet und der moralisierenden Realitätsblindheit von »Gesinnungspolitikern« gegenübergestellt hat⁴⁶. Dabei übersieht er keinesfalls die Gefahr des missbräuchlichen Einsatzes »verantwortungsethischer« Argumentationen zur bloßen Tarnung einer Politik, die einfach nur ethisch prinzipienlos oder gar unmenschlich ist⁴⁷.

Die Eskalation von 1914 ist ein für Schüler greifbares Beispiel für die Bedeutung des sog. »Prisoner's Dilemma«⁴⁸ in der internationalen Politik: Damals bestand eine Situation, in der alle Beteiligten ein übergeordnetes Interesse daran haben mussten, einen großen europäischen Krieg zu verhindern. Dieses Ziel

42 Clark 2012, Kap. 5.

43 Der Widerspruch zu den »Eigeninteressen« ist für Tuchman das konstitutive Merkmal der »Torheit der Regierenden«, Tuchman 2006, 13.

44 Clark 2012, 560f. Die Verhinderung von Erkenntnis durch historiographische Fixierung auf die »Schuld« oder »Unschuld« (Deutschlands) am Ersten Weltkrieg betont bereits Lüthy 1969, 30.

45 Genau dieses komplexe Feld ist Gegenstand eines Kapitels in Jervis 2017: »Deterrence, The Spial Model and Intention of the Adversary«, Kap. 3, 58–113.

46 Vgl. Weber 1988.

47 Vgl. ebd.

48 Vgl. dazu Kuhn 2014. Auch Clark arbeitet im Rekurs auf Edna Ullmann-Margalit mit spiel- bzw. entscheidungstheoretischen Instrumenten. Vgl. Clark 2012, 430. Bezogen auf den Ersten Weltkrieg wurde das »Prisoner's Dilemma« für das Phänomen des kooperativen Nicht-Schießens im Grabenkrieg bereits analytisch herangezogen. Vgl. Gelman 2008 (im kritischen Rekurs auf Axelrod).

stand in der Hierarchie der Interessen deutlich über anderen, zunächst näher liegenden Anliegen⁴⁹ – z. B. über dem österreichisch-ungarischen Wunsch nach einer ›Bestrafung‹ Serbiens oder dem russischen, keinen Angriff auf dieses Land zuzulassen, da dies das Prestige und die geopolitische Position des Zarenreiches über den Balkan hinaus geschwächt hätte⁵⁰. Das Erreichen des übergeordneten Ziels der Weltkriegsverhinderung hätte ein kooperatives Verhalten von den Akteuren verlangt. Die Beteiligten hätten sich bereitfinden müssen, im Gesamtinteresse aller Europäer auf das konsequente Verfolgen ihrer naheliegenden Partikularinteressen zu verzichten – und zwar in dem Vertrauen darauf, dass sich die Kontrahenten ebenso verhalten würden⁵¹. Konkret hätte dies z. B. für die deutsche Reichsleitung bedeutet, bei aller Bekundung von Solidarität gegenüber Österreich-Ungarn nichts zu unternehmen, was in Wien als Aufforderung zu einem offensiven Vorgehen gegen Serbien verstanden werden konnte, also den berühmt-berüchtigten »Blankoscheck« gerade nicht auszustellen⁵². Auf russischer Seite hätte ein Beitrag zur Kriegsverhinderung darin liegen können, auf die frühe Teilmobilmachung zu verzichten, die bereits am 24. Juli im Ministerrat

49 Vgl. zur Struktur des Dilemmas die genauere Erläuterung in Clark 2014. Zur Anwendung des »Prisoner's Dilemma« auf das multipolare Bündnissystem vor dem Ersten Weltkrieg: Snyder 1984, 479f. und Jervis 2017, 67. Jervis' Studie konnte für den vorliegenden Beitrag nur noch ganz selektiv rezipiert werden. Sie regt in geschichtsdidaktischer Perspektive zu einer ausführlicheren Auseinandersetzung an anderer Stelle an. Auch Clark arbeitet im Rekurs auf Edna Ullmann-Margalit mit spiel- bzw. entscheidungstheoretischen Instrumenten. Vgl. Clark 2012, 430. Zur Frage des Erklärungswertes des »Prisoner's Dilemma« für »kooperatives Verhalten (d. h. bewusstes Nichtschießen) zwischen Soldaten verfeindeter Staaten im Grabenkrieg 1914–18 vgl. Gelman 2008, 172. Gelman sieht (gegen Axelrod) diesen Situations-typus in der Grabenkriegssituation 1914–18 nicht: Wer schieße, ziehe selbst das Feuer auf sich. Insofern liege der Verzicht auf das Schießen im unmittelbaren Interesse der Kombattanten und bedürfe keiner komplexeren spieltheoretischen Erklärung. Vgl. ebd. Gelmans Fragestellung des Erklärungswertes des »Prisoner's Dilemma« wäre dann auf den hier diskutierten Fall der Julikrise 1914 übertragbar, wenn den Verantwortlichen klar vor Augen gestanden hätte, dass sie sich (bzw. ihren Nationen) durch Fortsetzung des konfrontativen Kurses einen unmittelbaren Schaden zufügen (wie der durch seinen Schuss das tödliche Feuer herausfordernde Soldat), der alle denkbaren Vorteile eines solchen Kurses überwogen hätte.

50 Zu Österreich-Ungarn und Russland am Beispiel zeitgenössischer Presse: Hannig 2014 und Baberowski 2014.

51 Zur Herstellung von Vertrauen im Sinne zwischenstaatlicher Entspannung: Jervis 2017, 82; grundsätzlich zur eminenten Bedeutung des Faktors Vertrauen für das Funktionieren von Politik: Timmer 2017 (in althistorischer Perspektive). Zur geschichtswissenschaftlichen Zulässigkeit des im Folgenden versuchten kontrafaktischen Denkens: Nonn/Winnerling 2017, zuvor bereits Demandt 1986. Die Idee eines – durch den Konflikt verletzten – Gesamtinteresses der Europäer vertrat (wenn auch leider mit rassistischen Entgleisungen gegenüber Nichteuropäern) bereits im Ersten Weltkrieg Romain Rolland 2013 [EA 1914/15].

52 Es kann eine Strategie sein, den Bündnispartner hinsichtlich einer Unterstützung im Ungewissen zu lassen, um ihn so von radikalen Schritten abzuhalten. Vgl. Snyder 1984, 467.

beschlossen worden war⁵³. Aber genau zu dieser Zurückhaltung kam es nicht, weil z. B. der maßgeblich an der Krisenpolitik beteiligte Außenminister des Zarenreiches, Sergei Sasonow, überzeugt davon war, dass Russlands maßvolle Antworten auf deutsche Provokationen in den Vorjahren nur dazu geführt hätten, die Gegenseite zu noch »aggressiveren Methoden« zu »ermutigen«⁵⁴. Ein Verzicht auf die Teilmobilmachung hätte ein Mindestmaß an Vertrauen in ein kooperatives Verhalten der Gegner zur Voraussetzung gehabt, das zum Beispiel auch in Frankreich gegenüber Deutschland seit der zweiten Marokkokrise nicht mehr vorhanden war⁵⁵.

Dass es jedoch auch in schwersten internationalen Konfliktlagen möglich sein kann, solches Vertrauen im Sinne der Wahrung übergeordneter Menschheitsinteressen aufzubauen, zeigt das Beispiel der Kubakrise von 1962. Damals gelang es John F. Kennedy, seinem Kontrahenten Nikita Chruschtschow jenen »room to move« zu geben, der für einen gesichtswahrenden Abzug der sowjetischen Atomraketen aus Kuba und damit für die Verhinderung einer Eskalation notwendig war⁵⁶. Die Bedeutung vertrauensbildender Schritte inmitten einer von Feindseligkeit und Angst geprägten Situation veranschaulicht ein Brief Nikita Chruschtschows an den amerikanischen Präsidenten vom 27. Oktober 1962, der in den Erinnerungen von dessen Bruder Robert Kennedy wie folgt zitiert wird:

»I regard with trust and respect the statement you made in your message of 27 October 1962, that there would be no attack no invasion of Cuba, and not only on the part of the United States, but also on the part of other nations of the Western Hemisphere, as you said in your same message. Then the motives which induced us to render assistance of such a kind [d. h. durch Stationierung sowjetischer Atomraketen] to Cuba disappear«⁵⁷.

Aus der Geschichte ist sicherlich nicht zu lernen, dass militärisches Handeln nie ein Mittel zur Lösung internationaler Konflikte sein dürfte. Das nationalsozialistische Deutschland bietet in seinem Eroberungs- und Vernichtungswillen ein

53 Vgl. Clark 2012, 475; McMeekin 2013, 182–184 und 186, vgl. dazu in didaktischer Perspektive Geiss 2017, 23.

54 Sasonow im russischen Ministerrat. Zit. nach Clark 2012, 473; längerer Auszug in McMeekin 2013, 183.

55 Vgl. Krumeich 1980, 17.

56 Das Zitat »room to move« wird von Robert F. Kennedy überliefert und in Verbindung mit Eindrücken seines Bruders aus der Lektüre des Buches *The Guns of August* (bezogen auf 1914) von Barbara Tuchman verknüpft. [R. F.] Kennedy 1969, 126. Zit. und eingeordnet nach Haine 2000, 9, Anm. 71. Zu den von Kennedy gezogenen Lehren aus der Julikrise 1914 ferner Haine 2000, 5; Dobbs 2008, 11. Zum Krisenverlauf insgesamt Greiner 2010.

57 Chruschtschow an Kennedy, 27. Oktober 1962, zit. nach [R. F.] Kennedy 1969, 207. Im Anschluss an Jervis 2017 könnte man die Auffassung vertreten, dass das »Prisoner's Dilemma« auf Kuba 1962 nicht wirklich anwendbar ist, weil unter den Bedingungen nuklearer Massenvernichtungswaffen der Kriegsfall immer mit »inakzeptablen Kosten« verbunden ist und somit eigentlich gar keine Handlungsoption darstellt. Jervis 2017, 67.

sprechendes Beispiel für ein totalitäres Regime, das nur durch Gewalteininsatz an der Fortsetzung seiner Verbrechen zu hindern und im Interesse der Menschheit niederzuringen war, wie dies Winston Churchill in seinen Kriegserinnerungen *The Gathering Storm* energisch betonte⁵⁸. Aber dies ist ein historischer Extremfall totalitärer Aggression, der in den allermeisten Kontexten nicht angemessen auf spätere internationale Konstellationen übertragbar ist, da eine solche Übertragung das Risiko der Konfliktverschärfung durch Diabolisierung des Gegners mit sich bringen und einen Krisenausstieg auf dem Verhandlungsweg erschweren würde – denn wie kann man sich mit jemandem noch konstruktiv verständigen, den man zuvor mit Adolf Hitler verglichen hat⁵⁹?

Geschichtsunterricht vermittelt Schülern nicht so unmittelbar nützliche Fähigkeiten wie das Programmieren von Apps. Er leistet bei fachwissenschaftlich und fachdidaktisch angemessener Konzeption wesentlich Bedeutsameres für die Gesellschaft: Lernende werden z. B. in die Lage versetzt, zu erkennen, wie sich schwere internationale Konflikte aufbauen. Da die meisten von ihnen nach dem Schulabschluss nicht auf dem Feld der Außen- und Sicherheitspolitik tätig sein werden, könnte man einwenden, dass ihnen entsprechende Einsichten gar nicht weiterhelfen. Aller Voraussicht nach werden es nicht Lotta Müller oder Marc Schneider aus der 9b sein, die darüber entscheiden, wie sich Deutschland in einer heute vielleicht noch gar nicht erahnbaren internationalen Krise positioniert. Aber Lotta und Marc werden im Alter von 18 Jahren das Wahlrecht erhalten und dann vor der Herausforderung stehen, als (Mit-)Glieder des demokratischen Souveräns Menschen ihr Vertrauen auszusprechen oder zu entziehen, die über solche Fragen als gewählte Abgeordnete eines Parlaments mitentscheiden. Diesem Parlament gegenüber ist eine Bundesregierung zu politischer Rechenschaft verpflichtet. Da Außen- und Sicherheitspolitik die für Millionen von Menschen existentielle Dimension von Krieg und Frieden betrifft, ist ein historisch geschultes Verständnis internationaler Prozesse in der Demokratie ein zentrales Anliegen für die Bildung urteilsfähiger Staatsbürger und Wähler.

Fragt man nach dem lebensweltlichen »Output« einer historischen Bildung, die das Verstehen von Strukturmerkmalen und Mechanismen internationaler Krisen als ein wichtiges Arbeitsfeld (neben weiteren, hier nicht zu erörternden) betrachtet, so ist eines ganz klar festzustellen: Es wird sich niemals empirisch

58 Churchill 1948. Churchills Kritik am deutschland- und rüstungspolitischen Kurs der britischen Regierungen in den 1930er Jahren gipfelt in folgender auf den Zweiten Weltkrieg bezogener Aussage: »There can hardly ever have been a war more easy to prevent than this second Armageddon.« Churchill 1948, 41.

59 Als verbreitete Untugend ist die unter Politikern immer wieder anzutreffende (und für ihre persönliche Karriere manchmal desaströse) Variante des Hitler-Vergleichs zu nennen. Vgl. Bannas 2014; zu diesem Problemkomplex im Kontext der Ukraine Krise folgendes Pressedossier: Frei, N./Wirsching, A./ Frevert, U./ Bindenagel, J. D./ Münkler, H. u. a. 2014.

nachweisen lassen, dass die Thematisierung der Julikrise 1914 im Geschichtsunterricht dazu beigetragen hat, eine politische Urteilsfähigkeit auf Seiten der Lernenden zu fördern, die über demokratische Willensbildungsprozesse die Verhinderung eines überregionalen oder gar globalen Krieges unterstützen kann. So etwas wie historisch fundamentierte »Kriegsvermeidungskompetenz«⁶⁰ ist einfach nicht messbar, deswegen aber noch lange nicht weniger wichtig als eine »digitale Kompetenz«, die sich empirischen Zugriffen mutmaßlich deutlich weniger entzieht⁶¹.

Literatur

- Arendt, H. (1964): Transkript der Fernsehsendung »Zur Person – Günter Gaus im Gespräch mit Hannah Arendt«, Sendung vom 28. Oktober 1964, zit. nach URL: https://www.rbb-online.de/zurperson/interview_archiv/arendt_hannah.html [28. 4. 2018].
- Arendt, H. (2006): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft, 11. Auflage, München [deutsche Fassung erstmals erschienen 1955].
- Baberowski, J. (2014): »Der Nationalismus ist ein mächtiges Gefühl«: Die russische Presse und der Ausbruch des Ersten Weltkrieges, in: Eckert, G./Geiss, P./Karsten, A. (Hg.): Die Presse in der Julikrise 1914: Die internationale Berichterstattung und der Weg in den Ersten Weltkrieg, Münster, S. 61–82.
- Bannas, G. (2014): Schäubles Hitler-Vergleich. Rhetorischer Bumerang, schnell beschleunigend, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 01.04.2014, hier zit. nach URL: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/schaeubles-hitler-vergleich-rhetorischer-bumerang-schnell-beschleunigend-12875023.html> [30.04.2018].
- Becker, J.-J. (2004): La Grande Guerre (Que sais-je?), Paris.
- Berendonk, S. (2016): Mathematik als Prozess – am Beispiel des Pythagoras, in: Geiss, P./Ißler, R./Kaenders, R. (Hg.): Fachkulturen in der Lehrerbildung, unter Mitarbeit von V.H. Jaeschke, Göttingen, S. 19–38.
- Benn, G. (1989): Zum Thema: Geschichte, in: Ders.: Essays und Reden in der Fassung der Erstdrucke, textkritisch durchgesehen und herausgegeben von B. Hildebrand, Frankfurt am Main, S. 353–367.
- Berghahn, V. (2003): Der Erste Weltkrieg, 3. Auflage, München.
- Bergmann, K. (2002): Geschichte als Steinbruch? Anmerkungen zum Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1, S. 138–150.
- Churchill, W. S. (1948): The gathering storm. (The Second World War), Boston.
- Clemens, D. (1996): Herr Hitler in Germany. Wahrnehmungen und Deutungen des Nationalsozialismus in Deutschland 1920 bis 1939, Veröffentlichungen des Deutschen Historischen Instituts London 39, Göttingen/Zürich.
- Clark, C. (2012): The Sleepwalkers. How Europe Went to War in 1914, London.

60 Noch voraussetzungsreicher wäre »Friedensfähigkeit«. Vgl. dazu mit weiterer Literatur Kuhn 2017.

61 Zum Problem der »Messbarkeit« bereits Ladenthin 2011.

- Danto, A. C. (1965): *Analytical Philosophy of History*, Cambridge.
- Danto, A. C. (1980): *Analytische Philosophie der Geschichte*, übers. von Jürgen Behrens, Frankfurt am Main [engl. EA 1965].
- Demandt, A. (1986), *Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage was wäre geschehen, wenn...?*, 2., verbesserte Aufl., Göttingen, zit. nach URL: http://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00048272_00002.html [07.09.2018].
- Descartes, R. (1991): *Discours de la méthode*, Paris [EA 1637].
- Dobbs, M. (2008): *Why We Should Still Study the Cuban Missile Crisis*, in: United States Institute of Peace Special Report 205 (2008), S. 1–12, zit. nach URL: <https://www.usip.org/publications/2008/06/why-we-should-still-study-cuban-missile-crisis> [15.06.2018].
- Dülffer, J./Kröger, M./Wippich, M. (1997): *Zur Einführung. Vermiedene Kriege im internationalen Mächtesystem*, in: Dies. (Hg.): *Vermiedene Kriege. Deeskalation von Konflikten der Großmächte zwischen Krimkrieg und Erstem Weltkrieg*, München, S. 1–29.
- Fischer, F. (1967): *Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik im kaiserlichen Deutschland 1914/18. Sonderausgabe*, Düsseldorf.
- Ferguson, N. (1999): *Der Falsche Krieg. Der Erste Weltkrieg und das 20. Jahrhundert, aus dem Englischen von Klaus Kochmann*, Stuttgart.
- Frei, N./ Wirsching, A./ Frevert, U./ Bindenagel, J. D./ Münkler, H. u. a. [Statements](2014): *Aus der Geschichte lernen*, *Süddeutsche Zeitung*, 6. September 2014, zit. nach URL: <http://www.sueddeutsche.de/politik/weltkriegs-gedenken-und-ukraine-krise-aus-der-geschichte-lernen-1.2115983> [17.06.2018].
- Fukuyama, Francis (2006): *The End of History and the Last Man*, New York u. a. [EA 1992].
- Geiss, P. (2016): *Wozu brauche ich das alles im Unterricht? Geschichtswissenschaft in der Lehrerbildung*, in: Ders./ Ifsler, R./ Kaenders, R. (Hg.): *Fachkulturen in der Lehrerbildung*, unter Mitarbeit von V. H. Jaeschke, Göttingen, S. 61–94.
- Geiss, P. (2017): *Didaktische Funktionen der »Urkatastrophe«*. *Der Erste Weltkrieg in ausgewählten europäischen Schulgeschichtsbüchern der Gegenwart*, in: Mentz, O./ Bühler, M.-L. (Hg.): *Deutsch-französische Beziehungen im europäischen Kontext. Ein vergleichendes Mosaik aus Schule und Hochschule, Europa lernen. Perspektiven für eine Didaktik europäischer Kulturstudien 5*, Berlin, S. 16–60.
- Gelman, A. (2008): *Methodology as Ideology. Some Comments on Robert Axelrod's The Evolution of Cooperation*, in: *QA – Rivista de l'Associazione Rossi-Doria 2*, 2008, S. 167–176, digitalisierter Aufsatz und Quellenangabe, zit. nach URL: http://www.stat.columbia.edu/~gelman/research/published/gelmanaxelrod_001.pdf [21.06.2018].
- Gerber, D. (2012): *Analytische Metaphysik der Geschichte. Handlungen, Geschichte und ihre Erklärung*, Berlin.
- Greiner, B. (2010): *Die Kuba-Krise. Die Welt an der Schwelle zum Atomkrieg*, München.
- Große Kracht, K. (2011): *»An das gute Gewissen der Deutschen ist eine Mine gelegt«*. *Fritz Fischer und die Kontinuitäten deutscher Geschichte. Version: 1.0*, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 30. Mai 2011, zit. nach URL: http://docupedia.de/zg/grosse_kracht_fischer_weltmacht_v1_de_2011 [20.06.2018].
- Haine, J.-Y. (2000): *Kennedy, Kroutchev et les missiles de Cuba (Partie 6)*, in: *Cultures & Conflicts 36 (hiver 1999 – printemps 2000)*, S. 2–10, hier zit. nach URL: <https://journals.openedition.org/conflicts/604> [15.06.2018].
- Hannig, A. (2014): *»Wer uns kränkt, den schlagen wir nieder«: Die Wiener Tagespresse in der Julikrise 1914*, in: Eckert, G./ Geiss, P./ Karsten, A. (Hg.): *Die Presse in der Julikrise*

- 1914: Die internationale Berichterstattung und der Weg in den Ersten Weltkrieg, Münster, S. 21–42.
- Hawking, S. (2017): Eine kurze Geschichte der Zeit, aus dem Engl. v. Hainer Kober, 15. Auflage, Reinbek bei Hamburg.
- Heuer, C. (2013): Sound des Mainstreams. Geschichtsdidaktik am Scheideweg, in: Public History Weekly 1 (2013) 7, zit. nach URL: <https://public-history-weekly.degruyter.com/1-2013-7/sound-mainstreams-geschichtsdidaktik-am-scheideweg/> [05.07.2018], DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2013-466](https://doi.org/10.1515/phw-2013-466).
- Jeismann, K.-E. (1980): »Geschichtsbewusstsein«. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: Süßmuth, H. (Hg.): Geschichtsdiaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn u.a., S. 179–222.
- Jervis, R. (2017): Perception and Misperception in International Politics. New Edition. With a New Preface by the Author, Princeton 2017 [EA 1978].
- Kaelble, H. (1999): Der historische Vergleich. Eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main, New York.
- Kaenders, R. (2016): Die Ableitung von $f(x) = x^n$ in Schulbüchern dreier Zeitphasen, in: Geiss, P./ Ißler, R./ Kaenders, R. (Hg.): Fachkulturen in der Lehrerbildung, unter Mitarbeit von V. H. Jaeschke, Göttingen, S. 161–177.
- Kaiserliche Schatzkammer Wien (o.J.): Objektinformation zum Reichsapfel, zit. nach URL: www.khm.at/de/object/ecc7c84e86/ [09.06.2018].
- Kennedy, R. F. (1969): Thirteen Days. A Memoir of the Cuban Missile Crisis. With Introductions by Robert S. McNamara and Harold Macmillan, New York.
- Koselleck, R. (1979): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt am Main.
- Krumeich, G. (1980): Aufrüstung und Innenpolitik in Frankreich vor dem Ersten Weltkrieg. Die Einführung der dreijährigen Dienstpflicht, Wiesbaden.
- Krumeich, G. (2014a): Juli 1914. Eine Bilanz. Mit einem Anhang: 50 Schlüsseldokumente zum Kriegausbruch, Paderborn (E-Book-Fassung).
- Krumeich, G. (2014b): Rede bei der Diskussionsveranstaltung zum Ersten Weltkrieg im Deutschen Historischen Museum (14.03.2014), zit. nach URL: http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/672962/publicationFile/190845/140314_Rede-Krumeich.pdf [20.06.2014; 2018 nicht mehr verfügbar].
- Kuhn, B. (2017): Ordnungen des Friedens im Geschichtsunterricht, in: Geiss, P./ Heuser, P.-A. (Hg.): Friedensordnungen in geschichtsdiaktischer und geschichtswissenschaftlicher Perspektive, unter Mitarbeit von V. H. Jaeschke, Göttingen, S. 27–44.
- Kuhn, S. (2014): Prisoner's Dilemma, in: Stanford Encyclopedia of Philosophy, Stanford [zuerst 1997], zit. nach URL: <https://plato.stanford.edu/entries/prisoner-dilemma/> [01.05.2018].
- Ladenthin, V. (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit, in: Profil. Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, Heft 09/2011, S. 1–6, zit. nach URL: <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf> [30.04.2018].
- Ladenthin, V. (2016): Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft, in: Geiss, P./ Ißler, R./ Kaenders, R. (Hg.): Fachkulturen in der Lehrerbildung, unter Mitarbeit von V. H. Jaeschke, Göttingen, S. 195–211.

- Löwith, K. (2004): Weltgeschichte und Heilsgeschehen. Die theologischen Voraussetzungen der Geschichtsphilosophie, Stuttgart, Weimar [EA 1952].
- Lüthy, H. (1969): Wozu Geschichte?, Zürich.
- Luther, M. [Übersetzer] (1984): Die Bibel in der revidierten Luther-Übersetzung, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart.
- Madersbacher, L. (2011): Der Reichsapfel. Genese und Bedeutungswandel eines Siegesymbols, in: Fahlenbock, M./ Madersbacher, L./ Schneider, I. (Hg.): Inszenierung des Sieges – Sieg der Inszenierung, Innsbruck u. a., S. 129–142.
- McMeekin, S. (2013): July 1914. Countdown to War, New York.
- Münkler, H. (2017): Der Dreißigjährige Krieg. Europäische Katastrophe und deutsches Trauma 1618–1648, Berlin.
- Nietzsche, F. (1988): Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, in: Ders.: Kritische Studienausgabe. Hg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Bd. 1, München u. a. [EA 1874], S. 243–334.
- Nipperdey, T. (1972): Über Relevanz, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 10/1972, S. 577–597.
- Nonn, C./ Winnerling, T. (2017): Wozu eigentlich kontrafaktische Geschichte? [Einleitung] in: Dies. (Hg.), Eine andere deutsche Geschichte 1517–2017. Was wäre wenn..., Paderborn, S. 8–19, zit. nach URL: https://www.schoeningh.de/uploads/tx_mbooks/9783506787880_leseprobe.pdf [09.07.2018].
- Reither, H. (2009): Die Reichskleinodien. Beschreibung der Hauptstücke, in: Keupp, J. u. a. (Hg.), »... die keyserlichen Zeichen ...« – Die Reichskleinodien – Herrschaftszeichen des Heiligen Römischen Reiches, Regensburg, S. 23–57.
- Reppen, K. (1996): Vom Nutzen der Historie, in: Fössel, S./ Kampmann, C. (Hg.): Wozu Historie heute? Beiträge zu einer Standortbestimmung im fachübergreifenden Gespräch. Köln u. a., S. 168–183.
- Rohrschneider, M. (2018): Lehren aus dem 30jährigen Krieg. Interview mit Benedikt Schulz, Deutschlandfunk, 20.05.2018, verfügbar unter URL: <https://www.deutschlandfunk.de/interview.693.de.html?drbm:page=82> [09.07.2018].
- Rolland, R.: Au-dessus de la mêlée, mit einem Vorwort von C. Prochasson und editorischen Angaben von B. Duchatelet, Paris 2013 (Petite Bibliothèque Payot).
- Schmidt, R. (2014): Neuere Forschungen zum Ersten Weltkrieg, 14.08.2014, zit. nach URL: <https://www.uni-wuerzburg.de/sonstiges/meldungen/single/news/neuere-forschungen-zum-ersten-weltkrieg/> [30.04.2018].
- Snyder, G. (1984): The Security Dilemma in Alliance Politics, in: World Politics 36 (1984) 4, S. 461–495, DOI: 10.2307/2010183, zit. nach URL: https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/681B1AF11D9E61995028026205CE783/S0043887100006687a.pdf/security_dilemma_in_alliance_politics.pdf [22.06.2018 – Hochschulnetz der Universität Bonn].
- Sturm, P. (2014): Wiederholt sich die Geschichte? 1914 und die Krisen von heute, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. Februar 2014, S. 8.
- Thünemann, H. (2014): Abschied vom Geschichtsbewusstsein?, in: Public History Weekly 2 (2014) 5, zit. nach URL: <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-5/abschied-vom-geschichtsbewusstsein/> [06.07.2018], DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1266](https://doi.org/10.1515/phw-2014-1266).

- Thukydides (1993): Geschichte des Peloponnesischen Krieges. Griechisch-Deutsch. Übersetzt und mit einer Einführung und Erläuterung versehen von Georg Peter Landmann, Teil I, Zürich (E-Book-Fassung).
- Timmer, J. (2017): Vertrauen. Eine politische Ressource im System der römischen Republik, Frankfurt am Main, New York.
- Tuchman, B. (2006): Die Torheit der Regierenden. Von Troja bis Vietnam. Aus dem Amerikanischen von Rainer Kaiser, 4. Auflage, Frankfurt am Main [engl. EA 1984].
- Vössing, K. (o.J.): Völkerwanderung überall? Die spätantiken Gentes und die Spezifika einer spätantiken Umbruchszeit, unveröff. Manuskript, erscheint voraussichtlich Anfang 2019 in: Ders./ Peter Geiss (Hg.), Die Völkerwanderung: Mythos – Forschung – Vermittlung (Arbeitstitel).
- Weber, M. (1988): Politik als Beruf [EA 1919], in: Ders.: Gesammelte politische Schriften, hg. von Johannes Winckelmann, 5. Auflage, Tübingen, S. 505–560.
- Will, W. (2015): Herodot und Thukydides. Die Geburt der Geschichte, München.

Zwischen Idealismus und Pragmatismus: Zu Möglichkeiten einer Synthese konträrer Bildungsauffassungen

Der folgende Beitrag basiert auf einer vergleichenden Beschäftigung mit dem Grundbildungskonzept von PISA und der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts im Rahmen des Moduls »Theorie der Bildung« an der Universität Bonn. Beide Ansätze gelten aktuell als einflussreiche Wirkfaktoren auf das Bildungssystem sowie auf das professionelle Selbstverständnis von Lehrpersonen und lassen sich scheinbar nicht miteinander vereinbaren. Ziel der Untersuchung ist es, ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Überlegungen vorzustellen, die in der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung als konträr angesehenen Elemente beider Bildungstheorien einander annähern könnten.

1 Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung

Während der Kompetenzbegriff aus den PISA-Studien eine Kategorie der empirischen Bildungsforschung darstellt, gilt die Bildungsidee des deutschen Idealismus als zentrales Element der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die sich einer Operationalisierung im Sinne der Empirie verweigert¹. In den letzten Jahren ist jedoch immer wieder die Forderung nach einer Verbindung von Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung zu beobachten². Unter anderem wurde die Forderung aufgestellt, dass die funktionalistische Perspektive der empirischen Bildungsforschung einer ethisch-philosophischen Grundlage bedürfe, ohne die sie verkürzend, irrational und einseitig affirmativ gegenüber gegenwärtigen gesellschaftlichen Ordnungen wirke³. Vertretern geisteswissenschaftlicher pädagogischer Ansätze wird vorgeworfen, die sozialen und gesellschaftlichen Implikationen der Bildungsidee zu wenig zu beachten⁴.

1 Dörpinghaus 2015.

2 Kraft 2012, Benner 2015, Brinkmann 2015, Tenorth 2015.

3 Smeyers/Depaepe 2015, 634 ff., Smith/Keiner 2015, Ladenthin 2017.

4 Klieme et al. 2007, 11 ff.

Die sinnvolle Verbindung beider Perspektiven wird auch deswegen eingefordert, da »hoch gesteckte Erwartungen an die »evidenzbasierte« Steuerung von pädagogischen Institutionen wie der Schule [...] sich als weit überzogen [zeigten]« und daher auf die Orientierung gebende traditionelle Bildungsidee keinesfalls verzichtet werden könne.⁵ Ebenso stellt Sander heraus, dass »Bildung« als pädagogischer Grundbegriff notwendigerweise unscharf bleiben müsse, um der Komplexität seines Gegenstandsbereiches gerecht werden und gleichzeitig – wenn auch nur begrenzt – Verständnis und Orientierung bieten zu können⁶. Es ist daher kein Zeichen der Auflösung des Begriffs, wenn Philosophen und Empiriker jeweils unterschiedliche Aspekte von »Bildung« betonen. Die Kontroverse zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung der letzten 15 Jahre, innerhalb derer auch die Ablösung des Bildungsbegriffs von ihren neuhumanistischen Wurzeln gefordert wurde, lässt sich vielmehr auch als Kampf innerwissenschaftlicher Teildisziplinen lesen, deren Waffen sich im Laufe der Auseinandersetzung als immer unschärfer erwiesen haben⁷. In gegenwärtigen Einschätzungen empirischer Bildungsforscher wird auf die Notwendigkeit einer Grundlegung empirischer Erkenntnisse durch ein normatives, philosophisch-ethisches Leitbild immer wieder verwiesen⁸. Auf der anderen Seite versuchen auch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verpflichtete Erziehungswissenschaftler, vorsichtig mögliche Handlungsfelder für einander ergänzende Perspektiven auszuloten⁹. Wie das Verhältnis zwischen Theorie und Empirie innerhalb der Erziehungswissenschaften bestimmt werden soll, ob das »Pädagogische« interdisziplinär ausgehandelt werden kann oder das Proprium der Bildungsphilosophie bleiben sollte, wird noch immer kontrovers diskutiert¹⁰. Stellt man Versuche an, beide Perspektiven miteinander zu verbinden, müssen Unschärfen lokalisiert und tradierte Sichtweisen hinterfragt werden. Hierzu versuche ich einige Hauptelemente prominenter Sichtweisen, die bildungstheoretischen Konzepte Humboldts und die der PISA-Studie, einer kritischen Lesart zu unterziehen.

5 Sander 2015, 518.

6 Ebd., 520.

7 Allemann-Ghionda/ Müller 2012, 2.

8 Vgl. Helmkes Rückgriff auf den »erziehenden Unterricht«: Helmke, 2015, 50ff., ebenso Terhart 2002, Terhart 2007, Weinert 2000, Hattie 2014, 4.

9 Vgl. Benner 2018, Anhalt/ Rucker/ Welti 2018, Beier 2018.

10 Vgl. Stojanov 2014 und Repliken, z. B. Ladenthin 2014, Heimbach-Steins 2014; aber auch Benner 2018b.

2 Bildung und Literacy

Die im Theoriekapitel der ersten PISA-Studie vorgestellte Konzeption der Basiskompetenzen und insbesondere ihr funktionalistischer Ansatz im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe ist von Kritikern meist als fundamentaler Gegensatz zum traditionellen, aus dem Neuhumanismus stammenden Bildungsverständnis interpretiert worden.

Dadurch, dass das Grundbildungskonzept von PISA als »funktionalistisch« bezeichnet wird, fällt zunächst der Gegensatz zur von den Neuhumanisten betonten Zweckfreiheit von Bildung auf; die Gesellschaft, in der jemand aufwächst, erscheint bei Humboldt nur sehr am Rande, indem Bildung dem Einzelnen dazu verhilft, seine Kraft zu bündeln und unabsichtlich ein lebendiges Zusammenwirken mit anderen zu ermöglichen¹¹. Andere Elemente, wie sie im Königsberger und Litauischen Schulplan dargestellt werden, scheinen durchaus mit der PISA-Konzeption kompatibel zu sein. Das Prinzip der Mannigfaltigkeit ist bei Humboldt zunächst ein allgemeines, findet aber eine gewisse Entsprechung durch bestimmte, heute in einem Fächerkanon umgesetzte Bereiche. Diese werden auch in der theoretischen Grundlegung der PISA-Studie erwähnt¹². Auffällig ist die Konzentration beider Konzeptionen schulischer Bildung auf Sprache und Mathematik, in der nicht Wissensinhalte, sondern vor allem Kompetenzen erwähnt werden¹³.

Bildung und der Literacy-Begriff der PISA-Studien sind daher keine absoluten Gegensätze, sondern können zueinander in Beziehung gesetzt werden. Betrachtet man die Herkunft und den Bedeutungshorizont des Literacy-Begriffs, so sind in ihm viele Elemente des Bildungsbegriffs enthalten, so z. B. Reflexions- und Kritikfähigkeit¹⁴ oder Selbsttätigkeit¹⁵, die als Versuch einer Konkretisierung von abstrakteren Zielvorstellungen von Bildung verstanden werden können, wie Selbstbestimmung und Mündigkeit. Literacy und Bildung ist ein normatives Grundgerüst gemeinsam, das aus Werten wie Selbstbestimmung, Freiheit, Gleichheit und der Idee des Fortschritts besteht¹⁶. Bildungsziele nach Humboldt beinhalten Maximalforderungen bzw. nicht konkret erreichbare, als regulative Idee zu verstehende Idealzustände. Literacy hingegen vermisst den Horizont eines Mindeststandards, dessen Unterschreitung nicht nur die Funktionsfähigkeit und die Teilhabe des Einzelnen in der Gesellschaft verhindert, sondern auch die Möglichkeit, so drückt es die PISA-Studie pragmatisch aus, ein

11 Humboldt 1964 [1810], 255f.

12 Baumert et al. 2001, 21.

13 Humboldt 1964 [1809], 170.

14 Vgl. zusammenfassende Darstellung der PISA-Dimensionen, Baumert et al. 2001, 23.

15 Ebd., 22.

16 Kretschmer 2017, 84.

»in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht« befriedigendes Leben zu führen¹⁷. Eingeschlossen hierin sind auch »kulturelles Engagement und kulturelle Entfaltung, Wertorientierungen und politische Partizipation«,¹⁸ also ausdrücklich Bereiche, die die unmittelbare Anwendung von Basiskompetenzen nicht erfassen, aber als Voraussetzung gesehen werden können. PISA begründet dies empirisch mit den nachweisbaren Zusammenhängen »zwischen Bildungsniveau, Lebensplanung, sozialen Kontakten, Gesundheit, Bewältigung von Lebenskrisen und Lebenserwartung«¹⁹. Freilich lässt sich hier einwenden, dass diese Sichtweise formal ausschließe, dass Menschen ohne ausreichende Kenntnisse der Basiskompetenzen ein erfülltes, sinnvolles Leben führen können. So wendet Ladenthin ein:

»Does that mean that people outside writing cultures are not regarded as human beings in the full sense of the term? Are illiterates, persons with dyslexia or dyscalculia not regarded as human beings in the full sense of the term? Are people in pre-industrial regions with a pre-rational understanding of nature not regarded as human beings in the full sense of the term? In short: Are people from cultures other than those which are writing-oriented and dominated by natural sciences and technology not regarded as human beings in the full sense of the term?«²⁰

Tatsächlich stellt dies ein ernstes metaphysisches Problem der in PISA vorgestellten Bildungskonzeption dar, und zwar auch dann, wenn man darauf verweist, dass sich die Basiskompetenzen auf die Gesellschaften der teilnehmenden Staaten beziehen, die mit ihrer Teilnahme ihre Orientierung an dem impliziten Menschenbild bejahen. Es ist zu fragen, ob die PISA-Definition der Basiskompetenzen implizit alternative Lebens- und Gesellschaftskonzepte ausschließt. Es ist jedoch ein Verdienst der PISA-Studien, dass sie erstmals seit Jahrzehnten den Blick nachhaltig auf diejenigen richten, die – nicht nur im Bildungssystem – benachteiligt und deren Sicht auf die Welt ausgegrenzt werden. Die Basiskompetenzen von PISA vermessen sicher nicht den Horizont eines sinnerfüllten Lebens. Sie bieten aber auf jeden Fall einen Anlass, um darüber zu streiten, was genau ein gutes Leben und ein gutes Bildungssystem ausmacht. Nicht Humboldt, sondern die PISA-Studien thematisieren, was Menschen entgeht, wenn sie in unserer westlich-industriellen Gesellschaft nicht ausreichend lesen oder rechnen können. Sie verdeutlichen, dass damit nicht nur gesellschaftliche Teilhabe sehr erschwert wird, sondern auch eben die »allgemeinste, regeste und freieste

17 Baumert et al. 2001, 29.

18 Ebd., 32.

19 Baumert et. al. 2001. Freilich findet sich dieses Bildungsziel in Humboldts Gedankengut so nicht wieder. In der »Theorie der Bildung« spricht er vom inneren Antrieb des Selbst nach Auseinandersetzung mit der Welt und kollektiv von einer Veredlung der Menschheit, jedoch scheint ihn das Thema gelungene Lebensführung nicht sehr zu interessieren.

20 Ladenthin 2017, 25.

Wechselwirkung« zwischen Ich und Welt²¹. Hier ist auch eine Gemeinsamkeit der als gegensätzlich wahrgenommenen Bildungsauffassungen zu finden: Humboldt und die PISA-Studien betonen gleichermaßen die hohe Bedeutung der Sprache und der Schrift als Träger von Bildung, wobei die Basiskompetenzen die praktische, alltägliche Anwendung im Lebensvollzug abbilden, und Humboldt die bewusstseinsverändernde, persönlichkeitsbildende Wirkung beschreibt. In beiden Konzepten ist die Sinnerfassung von Sprache und Text wesentlich sowie die aktive (Re-) Konstruktion von Sinn mittels Interaktion zwischen Subjekt und Text²². Damit rückt die in PISA verwendete Definition von Lesekompetenz von einer rein funktionalistischen Sichtweise ab, auch wenn Gegenteiliges in der PISA-Studie 2000 in Bezug auf das Grundbildungskonzept behauptet wird²³. Mit der konkreten Ausgestaltung der Basiskompetenzen ist eher eine pragmatische, nicht eine streng funktionalistische Sichtweise vereinbar, da Sinngehalte nicht einfach gegeben sind.²⁴ Die der ersten PISA-Studie vorausgegangenen internationalen OECD-Richtlinien gehen daher nicht von einem funktionalistischen, sondern von einem partizipativen Literacy-Konzept aus²⁵. Stojanov folgert hieraus, dass die Basiskompetenzen nicht die kompromisslose Anpassung des Einzelnen an gesellschaftliche Verhältnisse einfordern, sondern durchaus einen Spielraum für neue Sinngenerierung zulassen, Literacy und Bildung also prinzipiell miteinander vereinbar sind²⁶. Pragmatisch wäre zu folgern, dass PISA-Testaufgaben immer wieder auf das Aushandeln von »Sinn« überprüft und ggf. auch geändert werden müssten, und auch Basiskompetenzen also immer nur in einem gewissen zeitlichen Rahmen gültig sein können. Dies würde dann auch eine Annäherung an die Unbestimmtheit und Zukunftsoffenheit des Bildungsbegriffs bedeuten.

3 Kompetenzorientierung vs Bildungskanon

Ein weiterer neuralgischer Punkt in der Gegenüberstellung der PISA-Studien und der neuhumanistischen Bildungsidee ist die Frage nach der Relevanz eines Bildungskanons, einerseits für das Schulcurriculum, andererseits für die Definition von Bildung allgemein. Die theoretische Grundlegung der PISA-Studien postuliert zwar mit der Entwicklung von Basiskompetenzen die Unabhängigkeit

21 Vgl. Sander 2015, 524.

22 Baumert et al. 2001, 22 ff.

23 Stojanov 2005, 233.

24 Ebd., 241.

25 OECD 1999, 19.

26 Stojanov 2005, 232.

von curriculumspezifischen Inhalten²⁷. Gleichzeitig wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Basiskompetenzen – in der PISA-Studie ein Äquivalent zu Literacy – mit einer Grund- oder Allgemeinbildung nicht deckungsgleich sind:

»Man kann gar nicht nachdrücklich genug betonen, dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen oder auch nur die Umrisse eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen. Es ist gerade die Stärke von PISA, sich solchen Allmachtsfantasien zu verweigern und sich stattdessen mit der Lesekompetenz und mathematischen Modellierungsfähigkeit auf Basiskompetenzen zu konzentrieren, die nicht die einzigen, aber wichtige Voraussetzungen für die [...] Generalisierung universeller Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation und damit auch für Lernfähigkeit darstellen«²⁸.

Die Basiskompetenzen werden als Teil einer Grundbildung verstanden, zu denen »auch immer normativ die Weltorientierung vermittelnde Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur« gehört, die »stellvertretend für unterschiedliche, nicht wechselseitig austauschbare Formen der Weltaneignung und Rationalität stehen«²⁹. In der Folge von PISA 2000 sind jedoch eine Reihe von Umdeutungen des Konzeptes von Basiskompetenzen und deren Bedeutung insbesondere für die schulische Bildung entstanden. So entwickelten Klieme et al. ein Konzept zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards, das sowohl den umstrittenen Begriff der »Output-Orientierung« prägte³⁰ als auch Kerncurricula für einzelne Fächer konkretisierte. Während in der PISA-Studie die Orientierung an einem Bildungskanon implizit festgehalten wird, wenden sich die Verfasser der nationalen Bildungsstandards ausdrücklich gegen eine weitere verbindliche Festlegung von kanonischen Inhalten in der Schule und ersetzen diese durch Kerncurricula:

»Der ›Bildungskanon‹ wird vor dem Hintergrund der europäischen, bürgerlichen, gelehrten Kultur gelesen und überliefert, als Ausdruck eines spezifischen Lebensstils, nicht allein in seiner schulischen Realität, sondern in den vielfachen Ausprägungen kultureller Praxis und einer spezifischen Geselligkeit, ausgestattet mit eigenen Gütekriterien und mit kodifizierten Mustern seiner Aneignung und der Teilhabe an der damit strukturierten Weltsicht – und dann wird der ›europäische Bildungskanon‹ eher als vergangene Welterfahrung betrauert, denn als eine heute noch gelebte Wirklichkeit wahrgenommen«³¹.

Kerncurricula sollen dem sozial ausgrenzenden und als veraltet wahrgenommenen Bildungskanon zwar zentrale Themen und Inhalte klar, eindeutig und

27 Baumert et al. 2001, 19.

28 Ebd., 21 (Hervorhebung im Original).

29 Baumert et al. 2001, 20.

30 Klieme et al. 2007, 11.

31 Ebd., 96.

verbindlich vorgeben, aber keine Empfehlungen für bestimmte Autoren oder Werke bestimmen; bei der Ausgestaltung wird auf die Autonomie der Einzelschulen verwiesen³². Vielleicht ist dies als Ergebnis einer öffentlichen Debatte zu verstehen, die durch die Rezeption der PISA-Ergebnisse, die Theorie Bourdieus einer sozialen Reproduktion durch kulturelles Kapital sowie durch Analysen der politischen und kulturellen Instrumentalisierung des Bildungskanons (Assmanns Rekonstruktion der deutschen Bildungsidee in »Arbeit am nationalen Gedächtnis« oder Schwanitz' Anleitung zum sozialen Spiel des »Gebildeten« in »Bildung – Alles, was man wissen muss«³³) angestoßen wurde. In Wahrheit wurde die Verknüpfung von Inhalten und Kompetenzen dabei lediglich an die Einzelschulen verschoben und ist weiterhin ungelöst. Sander verweist darauf, dass ein Kerncurriculum dem normativen Aspekt von Erziehung und Bildung in der Schule nicht gerecht werde und Bildungstheorie und Bildungsforschung sich deshalb dem Problem des Kanons nicht verweigern dürften³⁴.

Die Frage, ob die theoretische Fundierung der PISA-Studien und der neuhumanistische Bildungsbegriff nach Humboldt Gegensätze sind oder ob sie Überschneidungsbereiche aufweisen und sinnvoll miteinander verbunden werden können, ist damit noch nicht beantwortet. Die Autoren der ersten PISA-Studie versuchen, eine Brücke zu schlagen zwischen den beiden Bildungsauffassungen, indem sie auf die Deckungsgleichheit von reflexiven Zugängen der Welterfahrung mit den Aufgabenfeldern hinweisen, wie sie Humboldt im Königsberger und Litauischen Schulplan definierte (gymnastisch, ästhetisch, mathematisch, philosophisch, linguistisch, historisch³⁵). So gehe es »in der Substanz um Orientierungswissen vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität«, also immerhin um dieselben »kanonische[n] Prinzipien«³⁶.

Diese Prinzipien, die als Aneignung an eine nationale (Hoch-) Kultur verstanden werden, seien, so Kritiker, unvereinbar mit dem partizipatorischen Gehalt von Basiskompetenzen. Gegenüber der flexiblen, durch soziale Interaktion und tägliche Anwendung transformierbaren Kompetenzen zwingt ein Bildungskanon zum passiven Akt der Initiation an eine umfassende, meta-soziale Totalität, die gar nicht notwendigerweise zum humboldtschen Bildungsgedanken gehöre³⁷. Tatsächlich betont Humboldt vor allem den das Ich transformierenden Charakter in der Beschäftigung mit Bildungsinhalten sowie allgemeine Prinzipien, »de[n] echte[n] Geist« »der verschiedenen Fächer menschlicher

32 Klieme et al. 2007, 97.

33 Schwanitz 1999.

34 Sander 2015, 524.

35 Humboldt 1964 [1809], 189.

36 Baumert et al. 2001, 21.

37 Stojanov 2005, 237.

Erkenntnis«³⁸ oder die grammatikalischen Strukturen der Sprachen, in denen sich die »Arbeit des Geistes« manifestiere³⁹ und bezieht sich selten auf darüber hinaus gehende verbindliche Inhalte in Form von exemplarischen Werken, die im Schulunterricht oder im Vollzug von Bildung notwendig seien. Die Gliederung der Schulfächer in den weiterführenden Schulen ist jedoch sowohl in der PISA-Studie als auch bei Humboldt in seinen schulreformatoren Überlegungen gleichermaßen angelegt.

Die Schriften Wilhelm von Humboldts lassen sich aber auch in anderer Weise lesen, die im Widerspruch zur Offenheit gegenüber Bildungsinhalten stehen und durchaus für einen Bildungskanon sprechen. Liessmann bedient sich Humboldts Gedankengut genau in umgekehrter Weise, um die Kompetenzorientierung der Lehrpläne nach PISA zu verwerfen und den Bildungskanon zu verteidigen: Humboldt sei ein Verfechter des Bildungskanons, da er exemplarisches Lernen am Beispiel besonders wert- und gehaltvoller Bildungsgüter hervorhebe. Liessmann bezieht sich auf die hohe Bedeutung der antiken griechischen Kultur bei Humboldt, der »bildungstheoretische[r] Vorrang« gebühre, »weil diese Kultur paradigmatisch für den Charakter der Menschheit für den Charakter der Menschheit überhaupt genannt werden« und »weil sie in ihrer Konzentration auf innere Schönheit und ästhetischen Genuß dem Verwertungsdenken der Moderne einen kritischen Spiegel vorhalten« könne⁴⁰. Der Widerspruch in Humboldts Gedankengut ist in der Forschung insgesamt kritisch rezipiert worden, da dieser in der Hypostasierung der Kultur der Griechen hinter seinen Anspruch an die Stärkung kritischer Urteilskraft zurückfalle und hier nicht an die Tiefe seiner sonstigen bildungstheoretischen Überlegungen heranreiche⁴¹. Dennoch kann man vermuten, dass die Idee des Bildungskanons implizit im neuhumanistischen Bildungskonzept und auch im Denken Humboldts verankert ist, insofern er nicht nur auf die Bildung des Menschen zu einem Ganzen, sondern auch Bildungsgüter und ihre Anordnung in Fächer seinen Überlegungen zugrunde legt. Er spricht zum Beispiel in der »Theorie der Bildung des Menschen« von »der eigentlichen Natur« der Mathematik, der Naturforschung oder der Kunst, und von der Fähigkeit, »diese Bereiche menschlicher Erkenntnis in seiner Vollständigkeit zu übersehen« und eine »allgemeinere[...] Übersicht« über sie zu erlangen⁴². Es ist schwer, sich die Idee der Einheit und Ganzheit, die Reichenbach als wesentlich für den deutschen Idealismus und die Neuhumanisten sieht⁴³, ohne einen Bildungskanon vorzustellen. Die Kritik an der sozial und kulturell

38 Humboldt 2007 [1793], 154.

39 Humboldt 1963 [1830–1835], 418f.

40 Liessmann 2006, 58.

41 Benner 1990, 167ff.

42 Humboldt 1964 [1793], 154.

43 Reichenbach 2007, 113.

ausgrenzenden Wirkung eines Bildungskanons ist dabei sicher berechtigt, jedoch nicht durch die Ersetzung durch Basiskompetenzen bzw. Literacy ohne Inhaltsbezug aufzulösen. Denn Literacy, so zeigt es die internationale Rezeption des Begriffs, ist selbst keineswegs frei von normativen Setzungen⁴⁴.

Eine sinnvolle Verbindung von Bildung und Literacy in der Frage eines Bildungskanons könnte darin liegen, die Idee der gesellschaftlichen Teilhabe, die das besondere Anliegen der PISA-Studie ist, in die exemplarische Auswahl von Bildungsinhalten einfließen zu lassen. Dies bedeutet nicht, ausschließlich unmittelbar gegenwartsrelevante, praktisch anwendbare Inhalte gegenüber traditionellen, nicht unmittelbar zugänglichen Stoffen und Werken den Vorzug zu geben. Hierbei hilft die Vorstellung von Assmann, die Bildung als »individuelle Teilhabe am kulturellen Gedächtnis« definiert⁴⁵. Dass kanonische Kulturgüter, wie sie z. B. im väterlichen Bücherschrank konserviert und von Generation zu Generation weitergegeben werden, auch Fixpunkte der persönlichen Identitätsfindung sein können, zeigt sie anhand von Einzelschicksalen. Sie repräsentieren die Überzeugungen verlorener Familienmitglieder, dienen als Anlass zu Identifikation oder der Abgrenzung; verbrannte Bücher und Kirchen erinnern an Ereignisse, die mehrere Generationen prägen und somit sowohl individuell wie auch kollektiv bedeutsam sind. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass der Bildungskanon in seiner existentiellen Funktion eines kollektiven kulturellen Gedächtnisses verschwinden wird.

Wenn PISA nicht Wissen an sich, sondern meta-kognitive Kompetenzen in den Vordergrund stellt und dabei die Vielfalt von Texten innerhalb der Lesekompetenz erhöht, so könnte dies eine Strategie sein, auch ein verändertes Verständnis eines Bildungskanons zu erzeugen. Sicherlich relativiert PISA die Bedeutung eines Kanons: Es ist mit dem Konzept der Kompetenzen unvereinbar, dass Werke als sakrale Gegenstände gelten und unveränderlich bleiben. Sie werden weniger Verbindlichkeit enthalten und weniger soziale Gleichförmigkeit im Sinne eines Bildungsbürgertums entfalten, sondern eher dann relevant sein, wenn sie für einen bestimmten Modus der Welterfahrung als wesentlich angesehen werden. Die Repräsentation von kanonischen Werken an Schulen könnte dadurch geringer werden und den Charakter einer Leitkultur verlieren; da aber Lernen ein interaktiver Prozess ist, werden sie weiterhin auf individueller Ebene starke Wirkungen entfalten⁴⁶. Der Blick, den Assmann von außen auf die Veränderungen des kulturellen Gedächtnisses und damit auch auf die Herausforderungen des Bildungssystems richtet, zeigt, dass PISA nicht als der eigentliche Auslöser für die Umwälzungen im Bildungsverständnis gelten kann: Die Studien

44 Brockmeier/Olsen 2010.

45 Assmann 2004, 6.

46 Ebd., 18.

reagieren vielmehr auf Erscheinungen, die man als Wissens-, Medien-, und Identitätskrise bezeichnen kann⁴⁷ und hier den Vorschlag einer Bewältigungsstrategie darstellen. Jedoch verzichteten die Autoren des deutschen PISA-Konsortiums nicht darauf, Anschlussstellen zur Bildungstradition offen zu halten und damit ihre Bedeutsamkeit für das Bildungssystem anzuerkennen. Vielleicht können diese erst jetzt wahrgenommen werden und fruchtbare Wirkungen sowohl in der empirischen Forschung wie auch der neuhumanistisch geprägten Bildungstheorie entfalten.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Ch./ Müller, H.-R. (2012): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge, in: Zeitschrift für Pädagogik 58/ 2012, 1, S. 1–5.
- Anhalt, E./ Rucker, T./ Welti, G. (2018): Erziehung als Ermöglichung von Bildung. Über die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung, in: Erziehungswissenschaft 29/2018, 56, S. 19–25.
- Assmann, A. (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis, Frankfurt.
- Assmann, A. (2004): Der väterliche Bücherschrank – Über Vergangenheit und Zukunft der Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 50/2004, 1, S. 5–20.
- Baumert, J./ Stanat, P./ Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 15–68.
- Beier, F. (2018): Soziologische Methoden und erziehungswissenschaftliche Theorie? Ein kritischer Diskussionsbeitrag zum Theorie-Empirie-Problem der qualitativen Forschung in der Pädagogik, in: Erziehungswissenschaft 29/2018, 56, S. 65–75.
- Benner, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, Weinheim/ München.
- Benner, D. (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik 61/2015, 4, S. 481–496.
- Benner, D. (2018a): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, erörtert aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie, in: Erziehungswissenschaft 29/2018, 56, S. 9–18.
- Benner, D. (2018b): Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 64/2018, 1, S. 107–120.
- Brockmeier, J./ Olsen, D. R. (2009): The Literacy Episteme. From Innis to Derrida, in: The Cambridge Handbook of Literacy, Cambridge, S. 3–21.
- Dörpinghaus, A. (2015): Theorie der Bildung. Versuch einer »unzureichenden« Grundlegung, in: Zeitschrift für Pädagogik 61/2015, 4, S. 464–479.

47 Assmann 2004, 16f.

- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, Baltmannsweiler.
- Heimbach-Steins, M. (2014): Bildung als Zentralbegriff aller Humanwissenschaften? Anmerkungen zu einem Entwurf von Krassimir Stojanov, in: *Erwägen – Wissen – Ethik*, 25/2014, 2, S. 243–247.
- Helmke, A. (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Seelze-Velber.
- von Humboldt, W. (1960) [1792]: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, in: Ders.: *Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt, S. 56–233.
- von Humboldt, W. (2007) [1793]: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In : Ladenthin, Volker: *Philosophie der Bildung. Eine Reise von den Vorsokratikern bis zur Postmoderne*. Bonn, S. 151–159.
- von Humboldt, W. (1964) [1809]: Der Königsberger und der Litauische Schulplan, in: Ders.: *Werke in fünf Bänden. Band IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt, S. 168–195.
- von Humboldt, W. (1963): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts, in: Ders.: *Werke in fünf Bänden. Band III: Schriften zur Sprachphilosophie*. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt, S. 368–756.
- von Humboldt, W. (1963): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: Ders.: *Werke in fünf Bänden. Band IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt, S. 255–277.
- Klieme, E./ Avenarius, H./ Blum, W./ Döbrich, P./ Gruber, H./ Prenzel, M./ Reiss, K./ Riquarts, K./ Rost, J./ Tenorth, H.-E./ Vollmer, H. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn/ Berlin.
- Kraft, V. (2012): Wozu noch Allgemeine Pädagogik? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58/2012, 3, S. 285–301.
- Kretschmer, S. (2017): Bildung und Literacy: Globalisierung eines pädagogischen Grundbegriffs?, in: *Rassegna di Pedagogia LXXV/2017*, 3–4, S. 75–86.
- Ladenthin, V. (2014): Bildung als absoluter Begriff, in: *Erwägen – Wissen – Ethik*, 25/2014, 2, S. 286–289.
- Ladenthin, V. (2017): *Metaphysics in Education*. In: *Rassegna di Pedagogia LXXV/2017*, 3–4, S. 23–30.
- Liessmann, K. P. (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien.
- OECD (Hg.) (1999): *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*, Paris.
- Reichenbach, R. (2007): *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*, Stuttgart.
- Sander, W. (2015): Was heißt »Renaissance der Bildung«? Ein Kommentar, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 61/2015, 4, S. 517–526.
- Schwanitz, D. (1999): *Bildung – Alles, was man wissen muss*, Frankfurt.
- Smeyers, P./ Depaepe, M. (2015): Die Forschungsgemeinschaft »Philosophy and History of the Discipline of Education« – Ein Rückblick, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 61/2015, 5, S. 623–642.

- Smith, R./ Keiner, E (2015): Erziehung und Wissenschaft, Erklären und Verstehen, in: Zeitschrift für Pädagogik 61/2015, 5, S. 665–682.
- Stojanov, K. (2005): Bildung und Education. Implizite bildungsphilosophische Annahmen bei der PISA-Studie in vergleichender Perspektive. In: Tertium comparationis 11/2005, 2, S. 229–242.
- Stojanov, K. (2014): Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften. In: Erwägen – Wissen – Ethik, 25/2014, 2, S. 203–2012.
- Tenorth, H.-E. (2015): Kommunikation über Erziehung und Erziehungswissenschaft – Allgemeine Pädagogik International, in: Zeitschrift für Pädagogik 61/2015, 5, S. 683–691.
- Terhart, E. (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 16/2002, 2, S. 77–86.
- Terhart, E. (2007): Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung, in: Becker, G./ Meyer, H./ Rothland, M./ Stäudel, L./ Terhart, E. (Hg.): Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge, Seelze.
- Weinert, F. E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, 2/2000, S. 1–16.

Flexibles Lernen oder widerständige Bildung – warum ein Streit um die Differenz sich lohnt

Es gibt Unterscheidungen, die eine Sache differenzieren helfen, um sie nicht zu einseitig in den Blick zu bekommen, und es gibt Differenzen, die auf Unverträglichkeiten verweisen, so dass von grundsätzlich verschiedenen Dingen zu sprechen ist. Von der letzteren Art ist die Differenz zwischen Konditionierung und Erziehung, Kompetenz und Sachverstand, flexiblem Lernen und widerständiger Bildung.

1 Die neue Rede von ›Bildung‹

In der seit der Wende zum 21. Jahrhundert von PISA und Bologna gesteuerten neuen Bildungswelt ist ungehemmt von ›Bildung‹ die Rede, gleichbedeutend mit flexiblem Lernen. Der lebenslang flexible »Lerner«, der nach vorgezeichnetem Stufenmodell Kompetenzen erwirbt und anwendet, der sich motivieren lässt und »selbsttätig« sein Potential aktiviert, um aus seinem Humankapital größtmöglichen Gewinn zu schlagen, ist trotz behaupteter Ähnlichkeiten weder der rechtmäßige Erbe noch der berechtigte Reformeur eines Bildungsmodells, das bei aller Fraglichkeit seiner Fixierungen und Kanonisierungen doch immer auch auf Aufklärung ausgerichtet war und Kritik und Revolte mit sich führte. Der flexible Lerner ist ein pädagogisches ›Gespenst‹, Bildung eine pädagogische Idee.

Nietzsche nannte den in der Masse gesteuerten Menschen, der nicht zu seiner inkommensurablen Einzigartigkeit findet, ein »verbrämtes Gespenst«¹, und auch das Leben nach einer »reinen Wissenschaft«, von der keine Kritik zu befürchten sei² und die nicht zu existenziellen Fragen vordringe, ein »Gespenssterleben«³.

Die pädagogische Idee der Bildung eröffnet demgegenüber spätestens seit

1 Nietzsche 1980, SW Bd. I, 338.

2 Ebd., 351.

3 Ebd., 361.

Humboldt, Schiller und Schleiermacher einen Spielraum zwischen Person und Sache, der gerade kritische Distanznahme, eigenständige Urteilsfähigkeit und einzigartige Prozesse der Weltaneignung und Verantwortung sowohl voraussetzt als auch entwickeln hilft. Entscheidend ist dabei nicht die flexible Anhäufung von Kenntnissen und Fertigkeiten, um sie je nach beliebigen Anforderungen oder Auftragslagen vorteilhaft einzusetzen. Der klassische Bildungsbegriff schließt auch Fertigkeiten ein, konzentriert sich aber darüber hinaus wesentlich auf Fähigkeiten, die einer beliebigen Einsetzbarkeit durch kritische Distanz, Urteilskraft, persönliches Maß und Verantwortung entgegenstehen⁴.

An der Frage, worauf ›Bildung‹ zielt, zeigen sich die Differenzen. Die simple Gegenüberstellung von Tradition und Innovation, Input und Output, Trägheit und Effizienz, unbestimmter Allgemeinheit und Berufsorientierung, Vagheit und Operationalisierung, Messbarkeit, Vergleichbarkeit usw. verdeckt die zugrundeliegende Verschiebung von der Fraglichkeit zur Verfügbarkeit. Das zeigt sich schon an der Frage nach dem Bildungsziel selber, die als solche nicht mehr gestellt, sondern verstellt wird durch die ›Vorgaben‹ von Zielkatalogen und Zielvereinbarungen. Dass diese unbefragt zu erfüllen sind, spricht für sich. Ziel dieser ›Bildung‹ ist die Auflösung eines Jemand, der auf nicht steuerbare Weise fragt, reflektiert und handelt, und seine Transformation in ein Bündel flexibel einforderbarer, handhabbarer und einsetzbarer Kompetenzen. Die Differenz des aktuell virulenten zum klassischen Bildungskonzept liegt weniger in der Konzentration darauf, etwas zu können, das einen verwertbaren Beitrag zu Gesellschaft und Wirtschaft leistet oder nicht, als in der Möglichkeit, jemand zu werden, durch den auch ungeplante und nicht verrechenbare Fragen und Ansprüche sowohl thematisch als auch handlungsrelevant werden können – oder nicht.

2 Bedingungen der Karriere des flexiblen Lernalers

Flexibilität ist ein zeitgemäßes Zauberwort. Als Beispiel für seine Faszination kann ein Forschungsschwerpunkt zur »Flexibilität des Gehirns« herangezogen werden⁵. Dabei wird Flexibilität als Anpassungsleistung verstanden. »Unser Denkorgan bleibt nie dasselbe. Von der Kindheit bis ins hohe Alter ändert es permanent seine Verschaltungen, um sich an Neues anzupassen«⁶. Im Sinne

4 Der seit Adorno stereotyp wiederholte Vorwurf, klassisch humanistische Bildung habe den Holocaust nicht verhindern können, trifft die Sache der Bildung nicht, da sie nur die äußere Form der Absolvierung humanistischer Schulen, nicht den persönlichen Prozess der Auseinandersetzung anführen kann.

5 Vgl. Fokus Neurobiologie: Das flexible Gehirn. In: Max Planck Forschung 2013.

6 Max Planck Forschung 2013, 4.

solcher funktionalen Anpassungsleistungen wird das Lob der Flexibilität auch in politische und pädagogische Kontexte übertragen. Dass es dort eine nahezu magische Wirksamkeit entfalten kann, verdankt sich verschiedenen Transformationen, die sich beschreiben lassen als

- Veränderung der Macht von der Disziplargesellschaft zur Kontrollgesellschaft; von der Fabrik zum Unternehmen
- Totalisierung der ökonomischen Perspektive und der Verschiebung vom *shareholder* zum *stakeholder*
- Umwandlung demokratischer zu postdemokratischen Strukturen und die Entwicklung vom Steuerstaat zum Schuldenstaat
- Umdeutung des Anspruchs unbeschränkter Bildung zum lebenslangen Lernen und Entwicklung von der Halbbildung zur Unbildung

2.1 Von der Fabrik zum Unternehmen; von der Disziplargesellschaft zur Kontrollgesellschaft

Ein für die Moderne charakteristischer Machttypus zeigt sich nach Foucault in der Macht durch Einschließungen in Institutionen wie Gefängnis, Kaserne, Fabrik, Krankenhaus, Schule und Familie als geschlossene Milieus, die in analoger Weise durch ihre Formationen disziplinierte Individuen und zugleich Masse produzieren⁷. Nach Deleuze verändert sich diese Machtform nochmals entscheidend durch den Stabilitätsverlust der Institutionen und ›Heime‹, die sich zusehends in ihren Formen wandeln oder auflösen. Ihre Verflüssigung durch immer liberalere, instabilere und kontingente Konstellationen wird kontrolliert durch verschiedene Mechanismen, die untrennbare Variationen eines einzigen Systems quantitativer Vermessung darstellen. Dadurch werden Individuen »dividiert«, und Masse entsteht als die Quantitäten von »Stichproben, Daten, Märkten oder ›Banken‹ »⁸.

Darin erweise sich die Etablierung der Kontrollgesellschaft mit ihrem veränderten Machttypus. Während die Einschließungen der Disziplinarmacht Menschen gleichsam in »Gussformen« prägten, wirke Kontrollmacht als »Modulation«; Modulationen »gleichen einer sich selbst verformenden Gussform, die sich von einem Moment zum andern verändert«⁹.

Paradigmatisch zeige sich dies an der Verlagerung von der Fabrik auf das Unternehmen¹⁰. Die Fabrik machte eine Polarisation der verschiedenen Inter-

7 Vgl. Foucault 1976.

8 Deleuze 2010, 12.

9 Ebd.

10 Am Beispiel der Löhne zeige sich, was »Modulation« bedeute.

essensgruppen sichtbar, die auch die Möglichkeit des Widerstands zuließ. Das Unternehmen vereinzelt durch Wettbewerb und verlagert den Interessenskonflikt in jeden Einzelnen, der als unternehmerisches Selbst sein eigenes Fortkommen betreiben muss. »Die Fabrik setzte die Individuen zu einem Körper zusammen, zum zweifachen Vorteil des Patronats, das jedes Element in der Masse überwachte, und der Gewerkschaften, die eine Widerstandsmasse mobilisierten; das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wettstreit und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet«¹¹.

Flexibilität bedeutet in diesem Zusammenhang Anpassung an Marktvorgaben; Selbstführung wird konzentriert auf den Verkauf. Während die Fabrik auf Produktion ausgerichtet war, vermarktet das Unternehmen die Produkte der Überproduktion. Wer was auch immer verkaufen kann, leistet der Gesellschaft einen Dienst¹². Die kurzfristigen und kontinuierlichen Kontrollen führen zu immer neuen Zielsetzungen für einzubringende Dienste. Der einzelne kann nie fertig werden, er bleibt dem Kontrollregime immer seine Leistung schuldig. »Der Mensch ist nicht mehr der eingeschlossene, sondern der verschuldete Mensch«¹³.

2.2 Totalisierung der ökonomischen Perspektive und Verschiebung vom *shareholder* zum *stakeholder*

Gegenüber humanistischen Ansprüchen wird Ökonomie oft als die ›eigentlich‹ wirksame Realität dargestellt. »Die Ideen der Nationalökonomien und politischen Philosophen, gleichgültig, ob sie nun richtig oder falsch sind, sind von weit größerem Einfluß, als man gemeinhin annimmt. In Wirklichkeit wird die Welt von fast nichts anderem regiert. Praktiker, die sich frei jeglichen intellektuellen Einflusses wähnen, sind gewöhnlich die Sklaven eines verstorbenen National-

»Die Fabrik war ein Körper, der seine inneren Kräfte an einen Punkt des Gleichgewichts brachte, mit einem möglichst hohen Niveau für die Produktion, einem möglichst tiefen für die Löhne; in einer Kontrollgesellschaft tritt jedoch an die Stelle der Fabrik das Unternehmen, und dieses ist kein Körper, sondern eine Seele, ein Gas. Gewiss war auch in der Fabrik schon das System der Prämien bekannt, aber das Unternehmen setzt eine viel tiefgreifendere Modulation jedes Lohns durch, in Verhältnissen permanenter Metastabilität« (Deleuze 2010, 13).

11 Deleuze 2010, 13.

12 »Zum Zentrum oder zur ›Seele‹ des Unternehmens ist die Dienstleistung des Verkaufs geworden. Man bringt uns bei, dass die Unternehmen eine Seele haben, was wirklich die größte Schreckensmeldung der Welt ist. Marketing heißt jetzt das Instrument der sozialen Kontrolle und formt die schamlose Rasse unserer Herren.« (Deleuze 2010, 15).

13 Deleuze 2010, 15.

Ökonomen«¹⁴. Dabei wird der homo oeconomicus nicht als ein perspektivisches Modell neben anderen eingeordnet, sondern als maßgebliches Menschenbild auf alle Lebensbereiche übertragen. »Der Horizont der Wirtschaftswissenschaft muss erweitert werden. Ökonomen können nicht nur über die Nachfrage nach Autos sprechen, sondern auch über Angelegenheiten wie Familie, Diskriminierung, Religion, Vorurteile, Schuld und Liebe«¹⁵.

Durch die Übertragung des homo oeconomicus auf soziale Beziehungen kommen Menschen auch dort als rationale, und das heißt hier als berechnende und immer ihren eigenen Vorteil wählende Wesen in Betracht. In diesem Sinne werden auch alle sozialen Beziehungen nach Kosten und Nutzen, nach Investition und Erträgen abgewogen.

Der homo oeconomicus betreibt auch die eigene Selbstbewirtschaftung als unternehmerisches Selbst. Hier kommt er vor allem als *stakeholder* ins Spiel. Das unternehmerische Selbst betreibt die eigene Bewirtschaftung durch Selbstaktivierung und Selbstmobilisierung. Während ›shareholder‹ oder Anteilseigner ihre (Mitsprache-)Rechte auf Besitz gründen können, sind ›stakeholder‹ als Erbringer alles ökonomisch Verwertbaren immer gefordert, sich selbst zum ›Einsatz‹ zu bringen. »...das Management besteht darin, Menschen als unternehmerisches Selbst anzusprechen, die einen ›stake‹ verwalten und etwas einzubringen haben. Jeder wird zum Mitverwalter und Mitunternehmer, jeder wird aktiviert, um das Selbst zu mobilisieren und im Hinblick auf Erträge etwas einzubringen oder arbeiten zu lassen«¹⁶. Auch sozialer Einsatz wird zum ›Einsatz‹ im Sinne des stakeholding.

Zugleich mit der Ökonomisierung des Sozialen erfolgt eine Sozialisierung des Ökonomischen. Das ökonomische Prinzip wird zum sozialen gemacht; sozial ist, wer ›Einsatz‹ bringt. Das meint »eine Sozialisierung, die sich nicht auf eine Art von Korporatismus oder auf eine vom Staat garantierte Solidarität bezieht, sondern auf den Gedanken, daß jeder etwas ›einzusetzen‹ hat und in der Lage sein muß, diesen Einsatz ›arbeiten zu lassen«¹⁷.

2.3 Verschiebung von demokratischen zu postdemokratischen Strukturen und Entwicklung vom Steuerstaat zum Schuldenstaat

Phänomene der Postdemokratie zeigen sich, wo demokratische Institutionen formal weiter funktionieren, während sie aber de facto dem in ihrer Verfassung

14 Paul Samuelsson 1955, zit. n. Graupe 2013, 89.

15 Gary Becker 1993, zit. n. Graupe 2013, 105.

16 Masschelein/ Simons 2005, 55.

17 Ebd., 61.

angelegten Sinn nach entmachtet werden. Sie gehen einher mit weitgehenden Liberalisierungen der Märkte und Einfluss der Lobbyisten bei gleichzeitiger Beschneidung staatlicher Initiativen zugunsten einer größeren sozialen Gerechtigkeit. Außerparlamentarische Entscheidungsabläufe kommen öffentlicher Auseinandersetzung und Abstimmung immer mehr zuvor und unterlaufen damit die Hoheit der parlamentarischen Demokratie. Jürgen Habermas sprach von einer »alarmierenden Entwicklung«, durch die die »historische Verbindung von Demokratie und Kapitalismus aufgekündigt« werde¹⁸.

Wolfgang Streeck beschreibt eine »*Neuverfassung* der kapitalistischen Demokratie in Europa« durch die Orientierung an einem ökonomischen Modell. »Die als Antwort auf die Fiskalkrise in Angriff genommene Konsolidierung der europäischen Staatsfinanzen läuft auf eine von Finanzinvestoren und Europäischer Union koordinierten Umbau des europäischen Staatensystems hinaus – auf eine *Neuverfassung* der kapitalistischen Demokratie in Europa im Sinne einer Festschreibung der Ergebnisse von drei Jahrzehnten wirtschaftlicher Liberalisierung«¹⁹.

Diese Entwicklung gehe zurück auf eine Transformation des Steuerstaates zum Schuldenstaat. »Der von seinen Bürgern regierte und, als *Steuerstaat*, von ihnen alimentierte demokratische Staat wird zum demokratischen *Schuldenstaat*, sobald seine Subsistenz nicht mehr nur von den Zuwendungen seiner Bürger, sondern in erheblichem Ausmaß auch von dem Vertrauen von Gläubigern abhängt«²⁰.

Diese Analysen zeigen eine Verlagerung der Macht, die auf die Bringschuld der Politik fokussiert. »In der Europäischen Währungsgemeinschaft lassen sich die perversen Folgen einer Einschränkung der politischen Handlungsfähigkeit der Staaten durch ›die Märkte‹ besichtigen. Die Transformation des Steuerstaats in den Schuldenstaat bildet hier den Hintergrund für den vitiösen Zirkel der Rettung maroder Banken durch Staaten und den Umstand, dass diese Staaten dann ihrerseits von denselben Banken in den Ruin getrieben werden – mit der Folge, dass das herrschende Finanzregime deren Bevölkerungen unter Kuratel stellt«²¹.

Ein politisches Bekenntnis zu Europa des früheren britischen Premier David Cameron bestätigt diesen Zusammenhang.

18 Habermas 2013, 141.

19 Streeck 2013, 164.

20 Ebd., 119.

21 Habermas 2013, 140.

»Wir wollen ein Europa, das aufwacht und diese moderne Welt aus Wettbewerb und Flexibilität erkennt«²².

2.4 Von der unbeschränkten Bildung zum lebenslangen Lernen, von der Halbbildung zur Unbildung

Bildung als emanzipatorisches und politisch-emendatives Konzept fordert eine ständige gedankliche und gesellschaftliche Befreiung von inhumanen Einschränkungen. Aufklärung, Kritik und politisch-soziale Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten sind bereits bei Comenius nicht nur Bedingungen, sondern auch Wirkungen einer umfassenden Bildung. Es ist deshalb der Anspruch der Bildung, der nicht eingeschränkt werden darf, worauf die Formel ›omnes, omnia, omnino‹ verweist. Die ›Lebensschulen‹ vom vorgeburtlichen Werden bis zum Greisenalter und der Schule des Todes stellen die existenziellen Sinnfragen und ihren konkreten Lebenszeitbezug als Bildungsaufgaben heraus, ohne die gesellschaftlichen, politischen und religiösen Kontexte zu vernachlässigen, die aber ihrerseits dem Anspruch der Humanisierung unterworfen werden.

Das aktuelle Konzept Lebenslangen Lernens bedeutet demgegenüber eher die Entschränkung der Funktionalisierung von Bildung: ununterbrochene Selbstoptimierung zum flexiblen Arbeitseinsatz; Rendite der Selbstbewirtschaftung in jedem Alter; stetige Anpassung an das Wissen der globalisierten Wirtschaft und Wissensgesellschaft. »Lernen hört nach Schule, Ausbildung oder Studium nicht auf, denn Lernen ist das wesentliche Werkzeug zum Erlangen von Bildung und damit für die Gestaltung individueller Lebens- und Arbeitschancen. Lebenslanges Lernen trägt auch dazu bei, dass die Gesellschaft insgesamt den Herausforderungen begegnen kann, die mit dem demografischen Wandel einhergehen. (...) Daher ist eine Konzeption zum Lernen im Lebenslauf dem Ziel verpflichtet, Deutschlands wichtigste Ressource ›Bildung‹ stärker für wirtschaftliche Dynamik und persönliche Aufstiegschancen zu erschließen«²³.

Eine kritische, emendative und existenziell bedeutsame Idee von Bildung scheint dabei weitgehend verzichtbar.

»Die Globalisierung und die Wissensgesellschaft stellen die Menschen vor große Herausforderungen, die durch den demographischen Wandel noch verstärkt werden.

22 Zit. n. Stefan Kornelius: Cameron bekennt sich zu Europa. In: Süddeutsche Zeitung 08.04. 2013.

23 <http://www.bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php> [23.07.14].

Wissen, sowie die Fähigkeit das erworbene Wissen anzuwenden, müssen durch Lernen im Lebenslauf ständig angepasst und erweitert werden«²⁴.

Konrad Paul Liessmanns Theorie der Unbildung hat aufgewiesen, wie die sogenannte ›Wissensgesellschaft‹ das Wissen entwertet²⁵. Dem stets sich verringernden Zeitwert des Wissens liegt, wie Liessmann gezeigt hat, die Abkoppelung von Wissen und Erkenntnis zugrunde. Während Adornos Analyse der Halbbildung als »entfremdeter Geist« zumindest noch die Wertschätzung geistiger Auseinandersetzung als Lebensform bestätigte, die aber in der Halbbildung bloß noch simuliert wurde, herrscht im gegenwärtigen Zeitalter der Unbildung »akklammerte Geistlosigkeit«. »Nicht Halbbildung ist das Problem unserer Epoche, sondern die Abwesenheit jeder normativen Idee von Bildung, an der sich so etwas wie Halbbildung noch ablesen ließe. Die Idee von Bildung (...) hat aufgehört, Ziel und Maßstab für die zentralen Momente der Wissensproduktion, der Wissensvermittlung und der Wissensaneignung zu sein«²⁶.

Die aktuelle Gegenfigur zum sich Bildenden ist der flexible Lerner. »Der flexible Mensch, der, lebenslang lernbereit, seine kognitiven Fähigkeiten den sich rasch wandelnden Märkten zur Disposition stellt, ist nicht einmal mehr eine Karikatur des humanistisch Gebildeten (...), sondern dessen krasses Gegenteil«²⁷. Demnach läßt sich der Geisteszustand unserer Zeit bestimmen: »Unbildung (...) ist unser aller Schicksal, weil sie die notwendige Konsequenz der Kapitalisierung des Geistes ist«²⁸.

3 Die Herkunft der Flexibilitätsforderung aus dem Geist des Kapitalismus

Der Zusammenhang von Flexibilität und Wettbewerb markiert jene »Chiffre« (Deleuze), die den zeitgemäßen »Geist des Kapitalismus« ausmacht. Ihre Rückseite ist eine permanente Unsicherheit. »Das letzte Kennzeichen des Kapitalismus ist die Konkurrenz: Jede kapitalistische Einheit ist permanent be-

24 <http://www.bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php> [23.07.14].

25 »Man könnte die These riskieren, daß in der Wissensgesellschaft das Wissen gerade keinen Wert an sich darstellt. Indem das Wissen als ein nach externen Kriterien wie Erwartungen, Anwendungen und Verwertungsmöglichkeiten hergestelltes Produkt definiert wird, ist es naheliegend, daß es dort, wo es diesen Kriterien nicht entspricht, auch rasch wieder entsorgt werden muß. Gerne spricht man von der Beseitigung des veralteten Wissens, vom Löschen der Datenspeicher und vom Abwerfen unnötigen Wissensballasts. Mit anderen Worten: Die Wissensgesellschaft behandelt ihr vermeintlich höchstes Gut mitunter so, als wäre es der letzte Dreck« (Liessmann 2008, 143f.).

26 Liessmann 2008, 9f. vgl. 70ff.

27 Ebd., 8.

28 Ebd., 10.

droht durch die Handlungen anderer konkurrierender Einheiten. Diese Dynamik schafft eine permanente Unsicherheit und bietet den Kapitalisten ein sehr starkes Motiv der Selbsterhaltung, um ohne Unterlass den Prozess der Akkumulation fortzuführen«²⁹.

Der aktuelle Typ eines Rechtfertigungsregimes des Kapitalismus ist demnach die Aktivität in flexiblen Projekten (»cité par projets«). Aktivität bezieht sich dabei nicht mehr auf stabile Arbeit, Sachen oder Beziehungen, sondern auf wandelbare Funktionen in wechselnden Netzwerken. »Aktivität heißt Projekte zu generieren oder sich in Projekte zu integrieren, die andere initiiert haben. Sie besteht darin, in Netzwerke einzudringen und diese zu untersuchen, um die eigene Isolation zu überwinden, Personen kennen zu lernen und Kontakte zu knüpfen, von denen man sich ein neues Projekt verspricht. Das Leben wird als eine Folge von Projekten aufgefasst«³⁰.

Flexibilität ist ein Merkmal der Projekt-Aktivität. »Derjenige, der ›Größe‹ in der ›cité par projets‹ zeigt, kann sich anpassen und ist flexibel. Er kann sich je nach Umständen sehr unterschiedlichen Situationen angleichen. Er ist polyvalent, fähig, Vorgehensweise und Werkzeug zu wechseln. Er ist einsetzbar. Das heißt, er ist dazu in der Lage, sich in ein neues Projekt einzubringen«³¹. Investition in diese Größe fordert die Preisgabe von Verbindlichkeiten. »Formel der Investition (›formule d'investissement‹): In einer ›Cité par projets‹ muss man dem Zugang zu ›Größe‹ alles opfern, was der Verfügbarkeit im Wege stehen könnte. Wer ›Größe‹ zeigt, lehnt Projekte ab, die ein ganzes Leben dauern (eine Berufung, einen Beruf, eine Ehe etc.). Er ist mobil. Nichts darf sein Fortbewegen unterbrechen. Er ist ein Nomade. Die Forderung nach Leichtigkeit setzt das Ablehnen von Stabilität, Verwurzelung, Bindung an Personen und Dinge voraus«³².

Die »Bewährung« liegt nach diesem Modell nicht in der Wahrung eines Anspruchs von Sachen und Personen, sondern im *Wechsel selbst* bzw. in der *Fähigkeit zum Wechsel*. »Das Bewährungsmodell (›preuve modèle‹): Das Bewährungsmodell ist der Wechsel von einem Projekt zum nächsten. Hier geht es um die Fähigkeit, neue Bindungen einzugehen«³³. Als ›Opfer‹ muss dabei die Zerstörung bestehender Beziehungen in Kauf genommen werden.

Richard Sennett hat gezeigt, wie neuere Unternehmenskultur den »flexiblen Menschen« schafft durch Lösung aus lokalen Bindungen und persönlichen Verpflichtungen auch außerhalb der Arbeit; Abbrechen stabiler Beziehungen im Betrieb zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern sowie zwischen Kollegen im

29 Boltanski/ Chiapello 2010, 18.

30 Ebd., 25.

31 Ebd.

32 Boltanski/ Chiapello 2010, 26.

33 Ebd.

Unternehmen; statt dessen Aufbau überregionaler Bezüge; Arbeit in immer neu zu bildenden ›Teams‹ in immer neuen Projekten³⁴. Mit der Lockerung stabiler Beziehungen und Verbindlichkeiten erhöht sich offenbar die Verfügbarkeit des Humankapitals. Flexibilität in diesem Sinne scheint das Risiko der Marktplat-zierung zu verringern. Aufzuheben ist es allerdings nicht, und so wird es mög-lich, dass der flexible Mensch all seine stabilen Beziehungen opfert, all sein Humankapital einsetzt und dennoch der verschuldete bleibt.

4 Flexibles Lernen oder Bildung?

Das pädagogische ›Gespenst‹ des flexiblen Lernalters erscheint als Einübung des flexiblen Menschen. Durch kurzfristig getaktete Kontrollen und Metakontrollen wird die »Modulation« des verschuldeten Lernalters bewirkt. Der Auflösung verbindlicher Sach- und Sozialbezüge entspricht die Konzentration auf Selbstakti-vierung und Selbstmobilisierung, um ›Einsatz‹ für geforderte Erträge zu er-zielen. Dem Verschwinden der aufklärerisch-kritischen und politisch-emenda-tiven Dimension entspricht ein Lebenslanges Lernen zur Sicherung der je eigenen Marktgängigkeit. Durch Erzeugung permanenter Unsicherheit, mittel-bar gegenüber dem Markt, unmittelbar gegenüber dem Kontrollregime, wird immer neuer Einsatz verlangt. Je mehr Inhalte und Beziehungen austauschbar erscheinen, desto mehr erhöht sich die Wirksamkeit der Steuerung und Selbststeuerung.

Innerhalb der Logik des Modells scheint die funktionale Anpassungsleistung das eigene Überleben bzw. Fortkommen zu sichern. Den jeweiligen Herausfor-derungen begegnen zu können, die eigenen Kompetenzen ständig zu erweitern, immer für Neues offen zu sein, scheint außerdem kaum auf Ablehnung stoßen zu können. So könnten die geäußerten kritischen Darstellungen leicht als unan-gemessene Verzerrungen gewertet werden. Dennoch lassen sich auch innerhalb des Modells gewisse Brüche und Verwerfungen aufweisen, die seine Plausibilität fraglich werden lassen. Drei seien abschließend festgehalten.

1. Der Verweis auf Ökonomie kann auch kritisch gewendet werden. Nicht erst an der Pervertierung des Sozialen durch seine Ökonomisierung kann sich Kritik entzünden, sondern schon an der Ökonomie des flexiblen Lernens selbst. Wenn Nachhaltigkeit und Belastbarkeit von gelerntem Wissen mit der neuen Lernkultur deutlich nachgelassen hat, erst recht aber die Fähigkeit zur eigenständigen Durchdringung und Urteilskraft im Umgang mit verschie-denen Theorien und Modellen häufig vermisst wird³⁵, dann stellt sich sowohl

34 Vgl. Sennett 2000.

35 Dies hat Volker Ladenthin vielfach nachgewiesen. So z. B. auch Ladenthin 2016, 99ff.

die Frage nach der Effektivität des Lernens als auch nach seinem Nutzen für Beruf und Wirtschaft eher verstärkt.

2. Die Generierung des flexiblen Menschen, insbesondere in seiner permanenten Verunsicherung und Verschuldung, gilt nicht für alle Menschen gleichermaßen. Auch das Modell des flexiblen Lerners enthält konzeptuell die Ungleichheit von Kontrolleuren und Kontrollierten, von Auftraggebern und Auftragnehmern, von shareholders und stakeholders. Diese Positionen sind keineswegs für alle austauschbar. Das bedeutet Instrumentalisierung der Massen und Bildung als Selbstzweck nur für wenige. »Merkwürdigerweise ist von der Kompetenz der *Arbeitgeber* nicht die Rede. Für sie ist das alles nicht gedacht. Nur die Herrenmenschen wissen über das Telos des Geschehens und bestimmen über das Ziel des Handelns; nur der Herrenmensch braucht es zu wissen, weil er den Sklaven wie ein lebendiges Werkzeug benutzen kann, um sein Ziel zu erreichen«³⁶.
3. Das Selbst in der Selbststeuerung des flexiblen Lerners ist kaum geeignet, Herausforderungen so zu begegnen, dass dabei die Qualität des eigenen Überlebens oder Fortkommens in Frage gestellt und im Zweifelsfall entscheidend mitbestimmt werden könnte. Vielmehr sichert es sein Überleben und Fortkommen durch Unterwerfung und Anpassung an die je geltende Norm oder geforderte Veränderung und damit um den Preis seiner selbst³⁷. Auch dann, wenn das nicht nur als funktionale, sondern als strategische Anpassungsleistung geschieht, leistet der flexible Lerner zugleich Verzicht auf ein nicht steuerbares, nicht verrechenbares Selbst.

Aus einer am pädagogischen Anspruch der Bildungsidee geschulten Sicht wäre dem kalkulierten Risiko des flexiblen Lerners das Wagnis eines erst auszulotenden Menschseins in der Verbindlichkeit von Erkenntnis und Verantwortung, von Diskurs und Dialog entgegenzusetzen. »Die Pädagogen meinen eine Selbstbestimmung, in der das Selbst über sich selbst staunt; sich im bisher Fremden verliert, um sich neu zu gewinnen; eine Selbstbestimmung, die sich mit Hilfe eines Lehrers von sich selbst entfremdet, um sich so näher zu kommen; die sich selbst auslegt, sich zu sich selbst verhält und so paradox selbst bestimmt. Das Selbst durchläuft die herausfordernden Ideen von Wahrheit, Sittlichkeit und Selbstvervollkommnung, und bestimmt sich angesichts dieser Herausforderungen neu«³⁸.

In der Erinnerung an eine pädagogische Bildungsidee wäre an das Konzept

36 Ladenthin 2017, 118.

37 Selbst bedeutet dann nichts anderes als den Automatismus der selbsttönenden Brille oder des Schachcomputers, eine funktionierende Maschine, ohne menschliches Zutun, so Ladenthin 2017, 104f.

38 Ladenthin 2017, 111.

einer allgemeinen Menschenbildung anzuknüpfen, die der flexiblen Anpassungsleistung den Widerstand des Verbindlichen entgegenhält. In der Strenge des Sachanspruchs, in der Unbedingtheit des mitmenschlichen Anspruchs und in der nicht vergleichbaren Einzigartigkeit eines sich in der Entfremdung erst entdeckenden Selbst wären humane Möglichkeiten aufzusuchen, sich einer am Gemeinwohl gemessen fragwürdigen Instrumentalisierung, Verdinglichung und entwürdigenden Abhängigkeit von Preiskurven zu entziehen.

Literatur

- Boltanski, L./ Chiapello, È. (2010): Die Arbeit der Kritik und der normative Wandel, in: Menke, C./ Rebentisch, J. (Hg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus, Berlin.
- Deleuze, G. (2010): Postskriptum über Kontrollgesellschaften. In: Menke, C./ Rebentisch, J. (Hg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus, Berlin.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main.
- Graupe, S. (2013): Die Macht ökonomischer Bildung, in: Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik, Paderborn.
- Habermas, J. (2013): Im Sog der Technokratie, Berlin.
- Krautz, J./ Burchardt, M. (Hg.) (2018): Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung, München.
- Ladenthin, V. (2018): Warum Demokratie ohne Bildung nicht demokratisch ist – und Bildung ohne Demokratie nicht gut geht, in: Krautz, J./ Burchardt, M. (Hg.): Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung, München.
- Ladenthin, V. (2016): Beobachtungen an studienspezifischen Leistungen jüngerer Studierender, in: Ladenthin, V./ Nostadt, A./ Krautz, J. (Hg.): Weniger ist weniger. G 8 und die Kollateralschäden – Analysen und Materialien, Bonn, S. 99–108.
- Ladenthin, V. (2017): Das lernende Selbst im Selbstlernzentrum – Bemerkungen über ein altes Wort und den neuen Sinn, in: Burchardt, M./ Molzberger, R. (Hg.): Bildung im Widerstand, Würzburg, S. 103–120.
- Liessmann, K. P. (2008): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, München.
- Masschelein, J./ Simons, M. (2005): Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des Europäischen Bildungsraums, Zürich/Berlin.
- Menke, C./ Rebentisch, J. (Hg.) (2010): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus, Berlin.
- Max Planck Forschung (2013): Das Wissenschaftsmagazin der Max-Planck-Gesellschaft, Heft 1/2013.
- Sennett, R. (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin/München.

Streeck, W. (2013): Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus, Berlin.

Zeit für Bildung in Zeiten der Effizienzlogik. Ein Gang zum Brunnen oder: Vom Wert kultureller und humaner Bildung für den romanischen Fremdsprachenunterricht

- Bonjour, dit le petit prince.
- Bonjour, dit le marchand.
- C'était un marchand de pilules perfectionnées qui apaisent la soif. On en avale une par semaine et l'on n'éprouve plus le besoin de boire.
- Pourquoi vends-tu ça? dit le petit prince.
- C'est une grosse économie de temps, dit le marchand. Les experts ont fait des calculs. On épargne cinquante-trois minutes par semaine.
- Et que fait-on de ces cinquante-trois minutes?
- On en fait ce que l'on veut...¹. (Saint-Exupéry 2013, 80)

Diese kleine Episode erzählt der französische Schriftsteller Antoine de Saint-Exupéry in seinem Erfolgsbuch *Le Petit Prince* (1943), das vor genau fünfundsiebzig Jahren mitten im Zweiten Weltkrieg erschien. Sie spiegelt paradigmatisch den in dem gesamten Werk immer wieder thematisierten Konflikt zwischen verschiedenen Weisen der Welterkenntnis, wie der Erzähler sie schon zu Beginn in der Wahrnehmungsdifferenz zwischen sich selbst als sechsjährigem Kind und den »grandes personnes« präsentiert². Der vom Asteroiden »B 612« stammende

1 »Guten Tag«, sagte der kleine Prinz.

»Guten Tag«, sagte der Händler.

Er handelte mit höchst wirksamen, durststillenden Pillen. Man schluckt jede Woche eine und spürt überhaupt kein Bedürfnis mehr, zu trinken.

»Warum verkaufst du das?«, sagte der kleine Prinz.

»Das ist eine große Zeitersparnis«, sagte der Händler. »Die Sachverständigen haben Berechnungen angestellt. Man erspart dreiundfünfzig Minuten in der Woche.«

»Und was macht man mit diesen dreiundfünfzig Minuten?«

»Man macht damit, was man will...« Saint-Exupéry 1956, 104.

2 Erinnert sei exemplarisch an den Rückblick auf ein Erlebnis des Sechsjährigen, dessen Zeichnung einer Schlange, die einen Elefanten verschlungen habe, von den Erwachsenen als Hut missgedeutet worden sei: »Elles [sc. les grandes personnes] ont toujours besoin d'explications.« Saint-Exupéry 2013, 12; »Sie [die großen Leute] brauchen ja immer Erklärungen.« Saint-Exupéry 1956, 8. Zur Illustration des Missverständnisses fügt der Autor seiner Beschreibung eine Querschnittszeichnung der Boa hinzu (vgl. jeweils ebd.). Dieselbe Aufspaltung einer Einzelperson in zwei Lebensalter begegnet auch in der Widmung des Autors an seinen Freund Léon Werth, »quand il était petit garçon« Saint-Exupéry 2013, 11.

Protagonist, der auf seiner Reise durch das Universum auch die Erde besucht, trifft dort – wie hier exemplarisch im XXIII. Kapitel – auf allerlei sonderbare Gestalten, deren Weltwahrnehmung zumeist seiner eigenen fundamental entgegensteht. Sonderbar erscheinen die Gestalten oft gerade im Lichte der nicht irdisch geprägten Sinneseindrücke des »Petit Prince«, dessen Erfahrungshorizont sich erst allmählich weitet und dessen Einsichten seiner kleinen Welt im Dialog mit den Erdenbewohnern immer wieder in Frage gestellt werden, ohne ihn gleichwohl grundlegender Gewissheiten zu berauben. Der erzählerische Trick, die eigene Welt gleichsam von außen zu betrachten, steht in der Tradition der *contes philosophiques* der französischen Aufklärung – man denke etwa an Voltaires *Micromégas* – und verleiht der vordergründigen Kindergeschichte eine philosophische Dimension. Vor diesem Hintergrund erweist sich die hier zitierte Begegnung des kleinen Prinzen mit dem Händler mit Blick auf das beginnende 21. Jahrhundert als bemerkenswert aktuell.

1 Wider den Durst

So hat der *marchand* im zitierten Ausschnitt ein besonderes Mittel anzubieten, mit dessen Verkauf er offenbar seinen Lebensunterhalt verdient. Er ist überzeugt, der Menschheit damit einen großen Vorteil zu verschaffen: eine Zeitersparnis, gewonnen durch die Unterdrückung des Durstempfindens, d.h. durch den Wegfall aller menschlichen Aktivitäten, die das Stillen von Durstgefühl umkreisen. Auf diese Weise, so versichert der Händler, spare der Mensch wöchentlich dreiundfünfzig Minuten ein. Auf den ersten Blick mag das Angebot noch aus heutiger Sicht verlockend wirken. Wer wollte nicht mehr Zeit zur Verfügung haben? Wer wollte nicht mehr – und seien es nur dreiundfünfzig Minuten pro Woche, das sind knapp acht Minuten täglich – von seiner stets als begrenzt wahrgenommenen Lebenszeit nutzen?

Die Offerte wird dem erstaunten »Petit Prince« jedoch gar nicht sehr überzeugend dargebracht, sondern vielmehr als eine Evidenz präsentiert. Auf seine Rückfrage, wozu die Zeitersparnis gut und was mit der eingesparten Zeit anzufangen sei, hat der Händler selbst keine rechte Antwort parat. Sein Angebot folgt einer spezifischen Logik, die uns aus alltäglichen Argumentationen auch heute, mehr als sieben Jahrzehnte nach Erscheinen des Buches, gar nicht fremd im Ohr klingt und die vor dem Hintergrund ihrer täglichen Wiederholung einleuchtend, ja beinahe plausibel erscheinen mag. Die Verkaufsstrategie des Händlers stützt sich auf fünf Schlüsselwörter: *perfectionnées, économie, experts, calculs, épargne*. Experten hätten Berechnungen angestellt, die zu verkaufenden Pillen seien perfektioniert worden, mit ihrer Hilfe werde eingespart, sie dienten dem Zweck der Wirtschaftlichkeit, der Ökonomie. Der Händler folgt, und das ist

ihm schon aufgrund seines Berufs nicht zu verdenken, einer Logik des Marktes, einer ökonomischen Rationalität, einer Effizienzlogik:

Effizienz [lateinisch] [...], bildungssprachlich: Wirksamkeit und Wirtschaftlichkeit³.

Effizienz [lateinisch] [...], Wirtschaft: Verhältnis von Mitteleinsatz und Zielerreichung. Ökonomische Effizienzkriterien sind z. B. Eigenkapitalrendite sowie Arbeits- und Kapitalproduktivität. Sie sind Ausdruck des ökonomischen Prinzips, mit gegebenem Mitteleinsatz einen maximalen Erfolgsgrad zu erreichen beziehungsweise einen angestrebten Erfolgsgrad mit minimalem Mitteleinsatz zu realisieren.

Der Zusammenhang zwischen der Produktionsmenge und dem Einsatz von Produktionsfaktoren wird durch Produktionsfunktionen beschrieben. Unter der Annahme, dass keine Faktorverschwendung und keine Ausschussproduktion auftritt und die kostengünstigste Kombination der verfügbaren Einsatzfaktoren (Minimalkostenkombination) realisiert wird, liegt die technische Effizienz (technologische Effizienz, Produktionseffizienz [...]) vor⁴.

Dem auf dem Vormarsch in andere Domänen befindlichen Begriff der Effizienz wird mithin eine ökonomische Bilanzierung zugrundegelegt, nach der die Rentabilität eines Sachverhalts exakt bemessen werden kann. Vereinfacht gesagt: Liegt die Waagschale der aufgewendeten Mittel unterhalb derjenigen, die den Ertrag anzeigt, so ist das ganze Unternehmen wirtschaftlich nicht effizient; auf seine Umsetzung wird verzichtet, denn der Kaufmann müsste mehr hineinstecken, als er am Ende würde herausholen können. Vielmehr sollte die Waagschale des Mitteleinsatzes möglichst leicht sein, dafür aber auf der gegenüberliegenden Seite ein umso schwereres Gewicht erzeugen. Die Devise ist: Kosten sparen, Gewinn maximieren. Je weniger investiert und je mehr dabei gewonnen wird, desto größer ist die Effizienz einer Maßnahme.

Welche Investition der Kaufmann im *Petit Prince* zu bewältigen hat, erfahren wir nicht aus der Erzählung. Als profitorientierter Händler wird er die neuartige Pille zu einem rentablen Preis verkaufen, der nach der Effizienzlogik höher liegt als ihr Einkaufspreis. Dabei stellt der *marchand* wiederum ein für seine Kunden effizientes Angebot in Aussicht: Durch den Erwerb der *pilules* lässt sich – so die trügerische Fiktion der Erzählung von Saint-Exupéry – Woche für Woche eine knappe Stunde frei nutzbarer Lebenszeit erkaufen.

Die Gewohnheit, Effizienz mit Blick auf den Faktor ›Zeit‹ zu definieren, ist offenbar jüngerer Datums; sie geht auf die Computerfachsprache zurück:

Effizienz [lateinisch] [...], Informatik: die Eigenschaft eines Algorithmus, ein vorgegebenes Problem in möglichst kurzer Zeit und/oder mit möglichst geringem Aufwand

3 Brockhaus, s.v. Effizienz (bildungssprachlich), verfügbar unter: <http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/effizienz-bildungssprachlich> [19.03.18].

4 Brockhaus, s.v. Effizienz (Wirtschaft), verfügbar unter: <http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/effizienzwirtschaft> [19.03.18].

an Betriebsmitteln (insbesondere Speicherplatz) lösen zu können. [...] Auch auf der Ebene der Implementierung spricht man von Effizienz; sie ist [...] ein Hauptqualitätsmerkmal für die Beurteilung eines Softwareprodukts. Dabei wird das zeitliche Verhalten und der Ressourcenverbrauch unter konkreten Systemvoraussetzungen (Hardware, Betriebssystem, Kommunikationseinrichtungen) bewertet⁵.

Dass sich stets alles rechnen und rentieren muss, ist uns längst bekannt aus vielen Bereichen des täglichen Lebens. Kosten-Nutzen-Abwägungen wie ›Lohnt sich das?‹, ›Was bringt das?‹, ›Was habe ich davon?‹ begegnen in der Alltagssprache immer wieder. Fraglich erscheint dabei, inwieweit sich gesellschaftlich konsolidierte Leitbilder wie die ökonomische Effizienz und Rentabilität auf Fragen des Bildungswesens anwenden lassen bzw. welche Aussagekraft sie, darauf angewandt, haben⁶.

2 Bildung durch Effizienz?

Wirtschaftlichkeit und Effizienzlogik haben sich in den vergangenen Jahrzehnten im Zuge der Bologna-Reform auf eine besorgniserregende, bisweilen unkontrollierte Weise des europäischen Bildungs- und Hochschulsystems bemächtigt und sich darin verselbständigt: »Die Bildungsreformen der Vergangenheit hatten eine anthropologische und philosophische Fundierung. Die aktuellen ersetzen das fehlende Fundament durch ökonomisch motivierte Erwartungen«⁷ –

[...] comme si l'objectif social et culturel de l'éducation avait, sans fanfares ni trompettes, laissé place à un autre objectif, aux accents de nouveauté et de modernité: l'efficacité. [...] nos établissements scolaires, écoles primaires, collèges, lycées, uni-

5 Brockhaus, s.v. Effizienz (Informatik), verfügbar unter: <http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/effizienzinformatik> [19.03.18]. Begriffsgeschichtlich interessant ist, dass sich das Lemma in der Buchausgabe des Brockhaus von 1997 zwar bereits in ähnlicher Weise wie oben, jedoch lediglich als Beurteilungskriterium beschrieben findet (vgl. Brockhaus 1997, Bd. 6: DUD – EV, 107), der Begriff ›Effizienz‹ in der Ausgabe von 1968 hingegen noch gar nicht geführt wird und folglich noch in keiner der drei zitierten Bedeutungen enthalten ist (vgl. Brockhaus 1968, Bd. 5: DOM – EZ, 242).

6 Vgl. z. B. Volker Bank, der etwa »nach optimalen Kostenstrukturen oder optimalen Leistungsstrukturen« fragt (Bank 2011, 51) und »ein bestmögliches Verhältnis [...] von Einsatz und Nutzen im Feld von Lernen, Erziehung und Bildung« anstrebt (Bank 2011, 51 f.); kritisch, in bildungstheoretischer Perspektive: Ladenthin 2011; aus fach-, hier mathematikdidaktischer Sicht: Wiechmann/Bandelt 2016; aus der Warte der Philosophie: del Rey 2010 (vgl. insbes. das Kapitel »Une approche utilitariste«, 138–155); sowie zuletzt Konrad Paul Liessmann im Interview (Röder 2017).

7 Nida-Rümelin 2013, 12. Vor der »Vermarktwirtschaftlichung des Universitätsstudiums« warnten schon Schultheis/Cousin/Roca i Escoda 2008, hier: S. 10. Eine kritische Revision der Bologna-Reform fordert der Bildungswissenschaftler Dieter Lenzen (Lenzen 2014).

versités, doivent être efficaces, les enseignants doivent être efficaces, les pédagogies doivent être efficaces et, bien sûr, notre système éducatif doit être efficace (entendre «plus efficace», puisque l'efficacité est maintenant rapportée à une échelle internationale de systèmes concurrents). Et, pour cela, les politiques éducatives doivent être aussi, évidemment, *plus efficaces*. L'approche par compétences prend place dans ce dispositif⁸.

Das angedeutete Zeitproblem in Bildungsbelangen wird mithin paradigmatisch nicht nur in der deutschen Presse beschrieben, sondern in ganz Europa beobachtet. »Vor lauter Effizienz die Bildung vernachlässigt – Auf das ›Turboabitur‹ folgt das ›Express-Studium«, beklagte schon vor zehn Jahren der *Kölner Stadt-Anzeiger*⁹. Aber auch französische Grundschulen sind davon betroffen: »Les élèves manquent de temps pour apprendre à lire«, titelte *Le Monde* im Dezember 2014¹⁰, und in Italien gleichermaßen regt sich angesichts von fortwährend sich beschleunigenden Marktinteressen Widerstand gegen den Verlust kultureller Bildungsinhalte in Gestalt eines westlichen Kanons¹¹.

So weicht die traditionelle humanistische Bildungsidee in Zeiten immer noch zunehmender Ökonomisierung von Lehr- und Lernvorgängen einem oftmals nur mehr punktuellen, unmittelbar zweckorientierten Abrufen brauchbarer Fragmente und handlicher ›Bausteine‹ von Wissen, unterstützt durch die rasche und immer leichter werdende Verfügbarkeit von Informationen. Im Vordergrund steht nicht mehr das Wissen selbst, geschweige denn seine umfassende Durchdringung, sondern seine Verwertbarkeit; die Vorstellung einer Menschenbildung ist der Beschäftigungsfähigkeit als neuer Zweckbestimmung des Studiums gewichen. Die Konsequenzen eines solchen Bildungsverständnisses für die Berufswelt pointiert der Germanist Heinz Schlaffer mit deutlichen Worten:

Die Ablösung von Wissen durch Kompetenz, von Sprachbeherrschung durch Präsentationsfähigkeit, von Fachstudium durch Kombination von Modulen schafft einen neuen Typus des Arbeitnehmers. Er muss für schnell wechselnde, unvorsehbare Zwecke verfügbar und brauchbar sein, wobei das Festhalten an bestimmten, ernsthaft

8 Del Rey 2010, 140 (Hervorhebungen im Original), vgl. auch 152ff. Die Autorin verweist in diesem Passus exemplarisch auf Nathalie Mons, *Les Nouvelles Politiques éducatives*, Paris 2007.

9 Hümmeler 2008.

10 Baumard 2014. Aktuell beklagt auch Ulrich Greiner auch für Deutschland »das Lesen unter dem Diktat der Zeitknappheit« und empfiehlt angesichts veränderter Lesegewohnheiten, »dass die Schulen und Universitäten nicht allein Wert darauf legen sollten, möglichst viel Stoff in möglichst kurzer Zeit durchzunehmen, sondern im Gegenzug strikte Verlangsamungsübungen zu praktizieren. Zum Trainingsprogramm würde auch der schwierige Tempowechsel gehören sowie die Kunst, Texte, die ein langsames Lesen erfordern und verdienen, erkennen zu können.« (Greiner 2018).

11 Vgl. Mattei/Vertecchi 2016.

angeeigneten Inhalten, wie es früher die Bildungseinrichtungen forderten, nur hinderlich wäre¹².

Ähnlich argumentiert Angélique del Rey für die akademische Bildung. Auch sie kritisiert, dass der Erwerb von Kompetenzen im rasanten Wandel jede Form von Nachhaltigkeit vermissen lasse:

Lo que parece fundamental y orientar las competencias es su mejor y más adaptado nivel de profesionalización de los estudiantes y su mayor capacidad para responder a las demandas de los mercados laborales y profesionales. Ahora bien, es la misma estructura y funcionamiento de dichos mercados, y en particular *sus cambios cada vez más rápidos*, los que a mediano e incluso *a corto plazo* invalidan las competencias adquiridas *en tiempos cada vez más breves*. [...] En este sentido la formación por competencias prepara profesionales efímeros, fácilmente desechables y difícilmente reciclables; pues solo aprensieron determinadas competencias pero no saben aprender otras¹³.

Phänomene wie die genannten zeichnen sich offenbar überall dort ab, wo die sogenannten Bildungsstandards ein traditionelles Verständnis von Bildung mittlerweile ersetzen. Kritiker dieser Reformen beklagen denn auch vielerorts

den Mangel an geistigen Freiräumen in dichtbesetzten Stundenplänen und eine Verschulung des Studiums, die die Universitäten in die Nähe der Fachhochschulen rückt. Sie kritisieren auch die in der Reform zugrundegelegten Begriffe der Kompetenz und des Wissens, das unausgeglichene Verhältnis von ›Berufsausbildung‹ und ›Persönlichkeitsbildung‹ und schließlich das Konzept eines auf ›Beschäftigungsfähigkeit‹ zielenden Studiums, das den einen nur als ›Notanker‹ gilt, den anderen zu sehr an den Erfordernissen des Marktes ausgerichtet erscheint¹⁴.

Das Effizienzdenken im Bildungsbereich – und hier liegt eine Parallele zu der Episode aus *Le Petit Prince* – erstreckt sich vor allem auf den Faktor ›Zeit‹. U. a. der demographische Wandel, manifest geworden in gesunkenen Geburtenraten und dadurch bedingten Rückgängen in der Altersversorgung, macht ihn zum Politikum. Vor diesem Hintergrund mag die trügerische Vorstellung, dass man, rentabel und effizient, in kürzerer Zeit dieselben, vielleicht sogar noch bessere Ergebnisse erzielen könnte, umso verlockender erscheinen.

Wie sich entsprechende Effizienzüberlegungen im nordrhein-westfälischen Schul- und Bildungswesen äußern, lässt sich anhand von Beobachtungen der letzten Jahre illustrieren. Sie zeigen, dass durch die Bildungspolitik u. a. von den Bereichen Schule, Lehrerbildung und -ausbildung und ihren Akteuren nicht selten ähnliche Effizienzsteigerungen erwartet werden.

12 Schlaffer 2014, vgl. Lamping 2015, XX.

13 del Rey/Sánchez Parga 2011, hier: S. 242 (Hervorhebungen R.I.).

14 Lamping 2015, XX. Zur Kritik der Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) vgl. Nida-Rümelin 2013, 12.

Ein prominentes Beispiel für die Durchsetzung ökonomischer Ziele ist die Umstellung von »G 9« auf »G 8«, d. h. die Einsparung des dreizehnten Schuljahrs der Gymnasialen Oberstufe, die gegenwärtig, nach allgemeinem Widerstand, von der Schulpolitik wieder zurückgenommen wird¹⁵. Auch bei Studierenden der Lehramtsfächer greift das Effizienzprinzip der Zeitersparnis. Die Einführung des Praxissemesters im Lehramtsstudium, mit dem eine deutlich frühere Praxisorientierung einhergeht, bedeutet auf zeitlicher Ebene, dass zugleich dem Fachstudium faktisch ein ganzes Semester entzogen wird. Welcher Stellenwert der fachspezifischen Lehrerbildung eingeräumt wird, haben noch vor kurzem die Novellen des Lehrerausbildungsgesetzes und der Lehramtszugangsverordnung gezeigt, mit denen dazu beigetragen wurde, den vorher schon geringen Anteil der Fachwissenschaften in allen Lehramtsstudienfächern noch weiter empfindlich zurückzubauen¹⁶. Bezeichnenderweise wurde das in der universitären Lehrerbildung eingesparte Semester nicht etwa in die zweite, schulpraktische Phase der Lehrerausbildung verlagert, sondern diese ebenfalls in entsprechendem Maße verringert. So ist das zweijährige Referendariat auf einen nur mehr 18 Monate umfassenden Vorbereitungsdienst verkürzt worden. Das Praxissemester kompensiert damit nicht etwa die eingesparte Zeit, sondern reduziert letztendlich die Studienzeit in den Fächern.

Wenn die bildungspolitische Effizienzlogik aufgeht, müssten durch die mehrfache Zeitersparnis schon bald bessere Lehrerinnen und Lehrer für künftige Schülerinnen und Schüler das Ergebnis sein¹⁷. Oder ist nur die Waagschale der Investitionsseite leichter geworden und entlastet den Landeshaushalt? Wie effizient sind die den vielfältigen Zeitersparnissen zugrundegelegten Überlegungen tatsächlich? War es den verantwortlichen Politikern wirklich darum zu tun, die Situation der Bildung zu verbessern oder ging es ihnen in erster Linie darum, die Kosten zu minimieren? Welche Auswirkungen hat das Effizienzdenken im Bereich der Bildung auf lange Sicht?

Der Frankfurter Bildungswissenschaftler Frank-Olaf Radtke, selbst auch Ökonom, weist darauf hin, dass

15 »Die Verkürzung der Schulzeit auf acht Jahre ließ sich nur mit einer Verkleinerung des Stoffpensums und einem Niveauverlust erkaufen«, schreibt dazu die Bildungsjournalistin Heike Schmoll, die das Gymnasium dadurch »entkernt« sieht (Schmoll 2013).

16 Die Entwurfsfassung der Gesetzesnovelle sah zunächst vor, die allen Fächern von der Bildungspolitik zugewiesenen sog. »inklusionsorientierten Fragestellungen« auf Kosten der fachwissenschaftlichen Studieninhalte zu etablieren. Vgl. dazu u. a. die kritischen Kommentare von Peter Geiss und des Verfassers (Geiss 2016; Iföler 2015b). Der Rückbau der Fachwissenschaften in der Lehrerbildung nimmt sich umso fataler aus, je mehr die Fachdidaktiken selbst sich von ihren fachwissenschaftlichen Bezügen lösen und ihre Bildungsverantwortung misskennen, vgl. Iföler 2017b, 47.

17 Vgl. auch Liessmann 2017, 42.

[v]ertraute Wörter [...] im betriebswirtschaftlichen Umfeld ihre Bedeutung [auffällig ändern]. [...] In [den] neuen Bildungspläne[n] der Bundesländer [...] wird das neuhumanistische Ideal des selbstverantwortlichen Individuums umgedeutet. Outputorientiert, sollen Kreativität und Flexibilität, erworben in immer neuen Projekten, [...] als Quelle der Produktivität perspektivisch in den Dienst wirtschaftlicher Verwertung gestellt werden¹⁸.

Damit ist insofern ein Paradigmenwechsel verbunden, als der Effizienzgedanke in ›Lehr- und Lernprozesse‹ eingreift und sie von innen heraus zu steuern beginnt. In Bezug auf die PISA-Studie betont Radtke diese neue Dimension einer von ökonomischen Wertbestimmungen, Rentabilitätsprognosen und Profitabilitätsvorgaben durchdrungenen Bildung:

Entscheidend ist nicht, dass alle Erziehungs- und Bildungsangebote an den Erwartungen der Wirtschaft ausgerichtet werden sollen. Das wäre nicht neu. Ausschlaggebend ist, dass mit Pisa das ökonomische Denken auf die operative Seite des Erziehens übertragen wird. Unterricht wird als Produktionsprozess aufgefasst und Bildungspolitik unter dem Diktat mit betriebswirtschaftlichen Mitteln betrieben. Die ökonomische Rationalität durchdringt Erziehungs- und Bildungsprozesse bis auf die Ebene der Organisation und der Interaktion. [...] Die Wachstumsideologie und das Renditestreben verkörpernd, fühlt sich der Manager, wie der Soziologe Dirk Baecker formuliert, zuständig für ›die Produktion von Suboptimalitätsdiagnosen‹, die er mit Blick auf ökonomische Effizienz und technische Effektivität glaubt in allen möglichen Situationen stellen zu können. Im Bildungsbereich dienen das Bildungsmonitoring, nationale Standards, Vergleichsarbeiten und periodische Kompetenzmessungen dazu, im System immer neuen Druck zu erzeugen¹⁹.

Dieser allgemeinen Tendenz jedoch steht die traditionelle Erfahrung entgegen, dass jede Effizienzlogik schlicht an dem vorbeizieleen muss, was Bildung genuin ausmacht, dass man mit Effizienzdenken im Feld der Bildung Probleme kaum wird lösen, sondern allenfalls kurzfristig wird verdrängen können, um mittel- und langfristig von ihnen eingeholt zu werden²⁰. Denn Effizienz, wie sie die oben zitierten Definitionen nahelegen, ist zwangsläufig mit Rationalisierung und Reduktion verbunden: Reduktion von aufgewendeten Mitteln, Reduktion von eingebrachten Ressourcen, Reduktion von Inhalten, Reduktion von kritischen, ergebnisoffenen Reflexionsprozessen, Reduktion letztendlich von Zeit. Gerade die Reduktion von Zeit aber erstickt Bildung im Keim: Bildung braucht Zeit.

18 Radtke 2013.

19 Ebd.

20 Ein frappierendes Beispiel für diesen Bumerangeffekt beschreibt aktuell Volker Ladenthin mit dem Übergang vom Gymnasium zur Universität: »Das Abitur befähigt inzwischen nicht mehr zum Beginn eines Grundstudiums. Mittlerweile fließen riesige Geldsummen aus dem Ministerium an die Universitäten, weil viele Abiturienten nicht mehr studierfähig sind. Was die Kultusminister an verkürzter Schulzeit einsparen, geben die Wissenschaftsminister für Brückenkurse wieder aus.« (Ladenthin 2018, 672).

Bildung – nicht oberflächlich verstanden als loser und unzusammenhängender, flüchtiger und sporadischer Einblick in einzelne Teilgebiete wissenschaftlicher Disziplinen – erfordert eine ernsthafte Vertiefung in Inhalte, idealerweise ihre Durchdringung und intensive Auseinandersetzung mit ihnen. Das ist keine neue Erkenntnis, aber wohl gerade der Grund, weshalb humanistische Vorstellungen von Bildung in einer schnelllebigen Gegenwart wie der heutigen derart an Popularität verloren haben. Bildung scheint sich nicht mehr zu rechnen, nicht effizient zu sein.

Als Platon im alten Griechenland gegen die Sophisten wettete, ging es ihm um die Anrühigkeit der Wissenschaft als Geschäftsmodell, wie es die Sophisten mit der Vermarktung ihrer rhetorischen Fertigkeiten betrieben. Durch die platonische Philosophie beginnt die europäische Wissenschaft und kulturelle Bildung Europas gleichsam als eine unmissverständliche Absage an dieses Marktkonzept²¹. Dass Gewinne auf dem Gebiet der Erkenntnisse nicht den Gesetzen der Wirtschaft gehorchen, erklärte bald darauf Platons Schüler Aristoteles in der *Eudemischen Ethik*: »Wissen und Geld [lassen] sich nicht mit einem Maß messen«²². Mit Blick auf moderne Vorstellungen von der »Käuflichkeit des Geistes« präzisiert der Wiener Philosoph Konrad Paul Liessmann: »Die Wahrheit ist kein Gut, das sich nach dem Prinzip von Angebot und Nachfrage herstellen und zu einem angemessenen Preis verkaufen ließe, da sich die Erkenntnis als Resultat vernünftigen Nachdenkens quantitativen Bewertungskriterien ebenso entzieht wie Steuerungsmechanismen«²³.

3 Lehrerbildung als Bildung zur Menschlichkeit

Bildung erstrebt, bedingt und erzeugt Reife, und insbesondere die Lehrerbildung sollte zur Reifung von Persönlichkeiten beitragen. Ihr darf es nicht genügen, Wissensbestände zu verwalten, Informationen punktuell abzurufen und, in messbare Anteile zerlegt, zu prüfen. »Unser Bildungssystem [aber] hat [...] die Tendenz, das als Wissen Abfragbare anstatt die eigenständige Urteilskraft, die kreative Lösungsfindung, den Wissenstransfer und die Einheit der Welterkenntnis in den Mittelpunkt zu stellen«²⁴. Wünschenswert und im eigentlichen Sinne bildend ist hingegen vielmehr die Einbettung von Inhalten in größere kulturelle Zusammenhänge, die auf die persönliche Erkenntnisfähigkeit ausstrahlen und ihre Erweiterung und Veränderung bewirken, nicht bloß von ihrer

21 Vgl. Liessmann 2014, 150.

22 Aristoteles, *Eudemische Ethik* 7, 10, 1243b, Berlin 1984, S. 88, zitiert nach Liessmann 2014, 150.

23 Liessmann 2014, 150.

24 Nida-Rümelin 2013, 11.

Oberfläche reflektiert werden. Solche Zusammenhänge auch eigenverantwortlich zu entdecken, zu erkennen und zu erschließen, sollte der Einzelne in die Lage versetzt werden, um auch später, berufsbegleitend, weiter daran wachsen zu können. In diesem Sinne hat der Germanist Harro Müller-Michaels eine prägnante und zeitgemäße Definition von Bildung vorgeschlagen: »Bildung ist das Vermögen, Wissen, Können und Verantwortung so zu entwickeln, dass daraus das Bedürfnis wird, die eigenen Möglichkeiten ganz auszuschöpfen, um über sich hinaus zu wachsen«²⁵.

Der Lehrberuf, zumal selbst Anreger von Bildungserfahrungen, ist aus gutem Grund kein alleiniger Ausbildungsberuf: »Sich zu bilden ist tatsächlich etwas ganz anderes als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu *können*. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu *werden* – wir streben danach, auf eine bestimmte Weise in der Welt zu sein«²⁶. Wirksam wird die Praxis des Unterrichtens gerade im Beruf des Lehrers erst in der Verbindung mit Bildung und persönlicher Reife, wie sie sich durch die Verkürzung von Studien- und Ausbildungszeiten gleichwohl schwerlich erlangen lässt. Angesichts einer tiefgreifenden Reduktion akademischer und schulpraktischer Ausbildungsintervalle, wie sie den Bereich der Schule, der universitären Lehrerbildung und der schulpraktischen Lehrerausbildung aktuell kennzeichnen, verkürzt sich vielmehr zwangsläufig die ohnehin schon knapp bemessene Zeit, die während des Studiums und der Ausbildung für die Reifung einer Persönlichkeit zur Verfügung steht.

Interessanterweise kommt selbst die empirische Forschung zu dem Ergebnis, dass erfolgreiches Lernen von der Person des sie initiierenden und begleitenden Lehrenden in deutlich höherem Maße abhängt als von anderen, insbesondere nichtpersonalen Faktoren²⁷. So geht der australische Bildungsforscher John Hattie bei seiner weltweiten Messung der ›Effektstärke‹ von Maßnahmen und Methoden des Unterrichtens von dem Grundsatz aus: »Die schulische Bildung sollte wesentlich Einfluss nicht nur auf die Erweiterung des Wissens und Verstehens haben, sondern auch auf die Charakterbildung: des intellektuellen Charakters, des moralischen Charakters, des zivilen Charakters und des leistenden Charakters«²⁸. Nicht die Verwaltung von Bildung also, sondern vielmehr

25 Müller-Michaels 2009, 42.

26 Bieri 2010, 205f. In seinem Essay, der auf eine Festrede an der Pädagogischen Hochschule Bern von 2005 zurückgeht, nuanciert Bieri Bildung als »Weltorientierung«, »Aufklärung«, »historisches Bewußtsein«, »Artikuliertheit«, »Selbsterkenntnis«, »Selbstbestimmung«, »moralische Sensibilität«, »poetische Erfahrung« und »Leidenschaftliche Bildung«. Vgl. auch Bieri 2014.

27 »Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen«, lautet die erste der Schlussfolgerungen, die John Hattie aus seinen empirischen Daten zieht (Hattie 2014, 21).

28 Hattie 2014, 4; vgl. Shields 2011.

ihre Verkörperung ist es, mit der auf dem Feld des Lernens und Lehrens Nachhaltigkeit erzielt zu werden vermag. Dies aber muss Konsequenzen für die Lehrerbildung haben; die wenige Zeit muss sinnvoll genutzt werden.

So ist aus dem Primat der Persönlichkeitsentwicklung eine der zentralen Aufgaben der universitären Lehrerbildung abzuleiten: Lehrerbildung hat nach wie vor einen Bildungsauftrag zu erfüllen, der auch durch effizienzorientierte Studienstrukturen nicht etwa zu den Akten gelegt werden darf, sondern unter diesen Bedingungen erst recht stets präsent bleiben muss. Lehrerinnen und Lehrer sind Multiplikatoren kultureller Bildung. Nach zweihundert Jahren mag die humanistische Bildungsidee oberflächlich verblasst oder Denunzierungen ausgeliefert sein, mitnichten aber ist sie veraltet. Sie ist vielleicht sogar aktueller denn je und mag wohl selten so wenig entbehrlich gewesen sein wie gegenwärtig. In ihrem Zentrum steht nach wie vor das lernende Subjekt, sei es als Schülerin oder Schüler, als Studentin oder Student, als Referendarin oder Referendar im Vorbereitungsdienst, als Lehrerin oder Lehrer an einer Schule oder Hochschule. Für sie alle bleibt der hohe idealistische Anspruch Wilhelm von Humboldts, nach dem die »letzte Aufgabe unseres Daseyns« darin bestehe, »dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen«²⁹, ein so schweres wie bedenkenswertes Erbe.

Persönlichkeits- und Menschenbildung sind das wohl bedeutsamste und nachhaltigste Gut, welches Lehrerbildung sich bemühen kann zu bewirken. Sie gehören, jenseits wie diesseits aller Bildungsstandards, nach wie vor zu den wesentlichen Idealen, deren ein Lehrer in seinem Berufsleben bei allen fachlichen Kenntnissen, praktischen Fertigkeiten und methodischen Fähigkeiten bedarf³⁰. »Denn«, so führt Humboldt an anderer Stelle aus, »nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun«³¹.

Wie beschämend gleichwohl diese Einsicht und scheinbare Gewissheit unter der nationalsozialistischen Herrschaft in der Shoah außer Kraft gesetzt und pervertiert wurde, zeigt der ergreifende Brief eines Überlebenden an einen Lehrer, den der israelische Schulpsychologe Haim Ginott zitiert:

Lieber Lehrer,

Ich habe ein Konzentrationslager überlebt. Meine Augen haben Dinge gesehen, die kein menschliches Auge je erblicken sollte:

29 Humboldt 1903a [1793], 283.

30 Vgl. genauer dazu Ifsler 2017b; Ifsler 2015a; Lenzen 2014; Nida-Rümelin 2013; Weber 2011.

31 Humboldt 1903b [1809/10], 153.

Gaskammern, erbaut von *gebildeten* Ingenieuren.
 Kinder, vergiftet von *wissenschaftlich* ausgebildeten Ärzten.
 Säuglinge, getötet von *erfahrenen* Kinderschwestern.
 Frauen und Kinder, erschossen und verbrannt von ehemaligen Oberschülern und Akademikern.

Deswegen traue ich der Bildung nicht mehr³².

Der Brief endet mit einem eindringlichen Appell. Ohne Anerkennung von Menschenwürde, ohne ethische Reflexion und moralische Urteilsbildung, ohne soziale und politische Verantwortung kann Bildung nicht gedacht, geschweige denn ermöglicht werden³³. In lapidarer Sprache formuliert der anonyme Verfasser dies mit umso größerem Nachdruck: »Mein Anliegen ist: *Helfen Sie Ihren Schülern, menschlich zu werden*. [...] Lesen, Schreiben und Arithmetik sind nur wichtig, wenn sie dazu beitragen, unsere Kinder menschlicher zu machen«³⁴.

Dieser grundlegende Anspruch, »menschlich zu werden«, sein alles überragendes Bedürfnis nach Humanität und moralischer Wahrhaftigkeit geht über alles hinaus, was in Tabellen und Kompetenzrastern operationalisiert, funktional trainiert, erprobt und schließlich als erledigt abgehakt zu werden vermag³⁵, weil es sich um eine beständige Frage der Haltung und persönlichen Identität handelt. Bildung verdient ihren Namen nur, wenn sie im Dienst der Menschlichkeit steht. Bernd Weber leitet daraus folgerichtig eine dauerhafte Aufgabe für alle Lehrenden ab: »Nachdenken über Bildung ist [...] eine bleibende Verpflichtung für Lehrerinnen und Lehrer«³⁶. Dies schließt notwendigerweise die eigene Bildung ebenso wie die der zu Unterrichtenden ein. Diese Aufgabe jedem Einzelnen zu vergegenwärtigen und ihm ihre Bedeutung und Notwendigkeit vor Augen zu führen, ist zuallererst und noch unabhängig von Fachdisziplinen die Lehrerbildung in der Pflicht; Menschlichkeit kann nur durch persönliche Verantwortung entstehen. Vor diesem Hintergrund ist Bildung im umfassenden Sinne des Begriffs – als offene schöpferische Tätigkeit eines kritischen, selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Geistes, als moralische Urteilsfindung und Humanität – ein unhintergebares Fundament aller Lehrerbildung.

Welchen Beitrag können nun die Fremdsprachendidaktiken dazu leisten?

32 Ginott 1974, 221 (Hervorhebungen im Original).

33 Vgl. Weber 2011. Zur »moralischen Intimität« vgl. wiederum Bieri 2014, 75–77.

34 Ginott 1974, 221 (Hervorhebung R.I.).

35 Vgl. Nida-Rümelin 2013, 11.

36 Weber 2011, 91.

4 Die kulturelle und ästhetische Bildungsverantwortung der Fremdsprachendidaktiken

Der große Anteil, den die fremdsprachlichen Fächer an kulturellen und ästhetischen Bildungsinhalten haben, legt nahe, diesen auch im Kontext des Lehrens und Lernens ein besonderes Gewicht zu verleihen. Selbst wenn gerade solche Inhalte nicht immer operationalisiert, quantifiziert oder formal eingefordert werden können, ist die Wahl von Unterrichtsgegenständen nicht gleichgültig und sind diese nicht beliebig austauschbar. Kultureller und ästhetischer Bildung ist im Unterricht regelmäßig und mehr Zeit zur ernsthaften Beschäftigung einzuräumen, ohne dass jede Unterrichtssequenz zu ihrer Bewertung führen muss; die Bewertung unterlegte den Bildungsinhalten wiederum einen externen Zweck, der den ihnen eigenen minderte. Immer neue und erweiterte Kompetenzraster zu entwickeln, um vernachlässigte Felder wie die literarisch-ästhetische Bildung zu skalieren, wie es seit einigen Jahren in den Fremdsprachendidaktiken geschieht³⁷, scheint daher nicht weiterzuhelfen, wenn Bildung, wie oben beschrieben, als Daseinsweise und Welterschließung verstanden wird. Bildung ist nicht dazu da, »uns ›fit für die Zukunft‹ zu machen«, wie der Philosoph Peter Bieri betont³⁸, sondern repräsentiert vielmehr ein menschliches Bedürfnis, das durch persönliches Glückserleben wachgerufen werden kann: Er erinnert an

Erfahrungen des Glücks, die aufs engste mit Facetten der Bildung verknüpft sind [...]: die Freude, an der Welt etwas besser zu verstehen und sich nun besser orientieren zu können [...]; das Glück beim Lesen eines Buchs, das einen historischen Korridor öffnet; die Faszination durch einen Film, der zeigt, wie ganz anders es anderswo ist, ein menschliches Leben zu führen; die beglückende Erfahrung, eine neue Sprache für das eigene Erleben zu lernen; die freudige Überraschung, wenn man sich mit einemmal in einem wichtige[n] Aspekt seines Lebens besser versteht als bisher; die Erlösung, wenn es einem gelingt, eingefahrene Geleise des Erlebens zu verlassen und sich in der inneren Gestalt zu verändern, so daß man mehr den Eindruck hat, selbst über sein Leben zu bestimmen; die überraschende Erfahrung, daß sich mit dem Anwachsen der sozialen Phantasie und der moralischen Sensibilität der eigene innere Radius vergrößert. Und Bildung schließt noch eine weitere Dimension von Glück auf: die gesteigerte Erfahrung von Gegenwart beim Lesen von Poesie, beim Betrachten von Gemälden, beim Hören von Musik. Die Leuchtkraft von Worten, Bildern und Melodien erschließt sich nur demjenigen ganz, der ihren Ort in dem vielschichtigen Gewebe aus menschlicher Aktivität kennt, das wir Kultur nennen³⁹.

37 Vgl. stellvertretend für diverse Vorschläge literarischer Kompetenzbeschreibungen De Florio-Hansen 2012.

38 Bieri 2010, 217.

39 Ebd., 216f.

Anreize und zudem die fachlichen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Lernende selbst das Bedürfnis entwickeln, an diesem besonderen Gewebe teilzuhaben, seinen Fäden und Vernetzungen nachzuspüren und sie im Geiste fortzuspinnen – darin liegt eine der vornehmsten Aufgaben und zugleich eine der beträchtlichsten Herausforderungen auch der fachdidaktischen Bemühungen in den diversen Fächern. Sie zielen darauf ab, Studentinnen und Studenten bzw. Schülerinnen und Schülern den Zugang zu Bildungserlebnissen wie den beschriebenen zu ermöglichen. So würde einem verkürzenden und bildungsfeindlichen Effizienzdenken entgegengewirkt, das mittelfristig und auf lange Sicht die Konsequenz hat, bildende ästhetische Erfahrungen wie das Erleben von Schönheit in Kunst, Literatur und Musik u. v. m. aus dem Erfahrungsbereich des Menschen auszuschließen, sofern ihr Nutzen nicht unmittelbar sichtbar wird⁴⁰. Anders als der Händler im *Petit Prince* es tut, ist der Durst gerade nicht zu stillen, sondern vielmehr zu wecken.

Vor diesem Hintergrund sollen abschließend zentrale Konsequenzen der vorausgehenden Überlegungen für die romanischen Fremdsprachendidaktiken benannt und einige Beispiele vorgestellt werden, mittels deren kulturelle Bildungserlebnisse angebahnt werden können.

5 Fremdsprachenlernen mit humanem Bildungswert: Beispiele und Anregungen

Unter veränderten Bedingungen in einer flüchtigen, wenig ausdauernden Gesellschaft wie der heutigen⁴¹, die Bildungs-→Prozesse← vor allem pragmatisch und funktionalistisch begreift und zuerst nach der Effizienz und unmittelbaren Anwendbarkeit von Wissen fragt, kann Bildung, traditionell verstanden, leicht als eine überkommene, untaugliche Bürde erscheinen – sie kostet Zeit und Mühe, ist auf kurze Sicht nicht rentabel und widersetzt sich den Parametern eines

40 Von der Unsichtbarkeit des Wesentlichen erfährt bekanntlich auch der Kleine Prinz, dem sein Freund, der Fuchs, davon berichtet; bezeichnenderweise geht es auch hier um den Faktor ›Zeit: « – Adieu, dit le renard. Voici mon secret. Il est très simple: on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.

– L'essentiel est invisible pour les yeux, répéta le petit prince, afin de se souvenir.

– C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante.« Saint-Exupéry 2013, 77 f. »Adieu«, sagte der Fuchs. »Hier mein Geheimnis. Es ist ganz einfach: man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.«

›Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar«, wiederholte der kleine Prinz, um es sich zu merken.

›Die Zeit, die du für deine Rose verloren hast, sie macht deine Rose so wichtig.« Saint-Exupéry 1956, 100.

41 Vgl. etwa die luzide Zeitdiagnose von Willemsen 2016.

Systems, das an Schulen und Hochschulen in möglichst kurzer Zeit eine möglichst große Zahl von Absolventen erzielt. Dass auch dem Fremdsprachenerwerb wesentlich ein Bildungswert innewohnt, wird so in der aktuellen Bildungsdebatte oftmals übersehen oder schlechterdings verkannt. Anstelle ihrer Förderung unter dem Signum der »Eroberung fremder Märkte« empfiehlt der Philosoph Julian Nida-Rümelin, Fremdsprachenkenntnisse vielmehr nach ihrem humanen Wert, ihrer »Wirkung auf uns selbst« zu schätzen:

So ist auch die Kenntnis fremder Sprachen in erster Linie als Bereicherung nach innen, für unsere eigene geistige, ethische, kulturelle Entwicklung zu sehen, bevor wir sie ökonomisch instrumentalisieren. Wer meint, es genüge, eine andere Sprache zu erlernen, um in ihr seine persönlichen Interessen artikulieren und besser verfolgen zu können, [...] lässt die Kultur, deren Essenz in der Sprache Gestalt geworden ist, nicht mit seiner Neugier zusammentreffen. Wenn wir uns einlassen wollen auf die Sprache einer anderen Kultur, gehört dazu mehr als der Erwerb eines Wortschatzes und seiner Grammatik. Dass bei dem, was mehr dazugehört, die Auseinandersetzung mit Literatur und zwischen den Literaturen eine herausragende Rolle spielt, ist offenkundig⁴².

In diesem Sinne sollten die Fremdsprachendidaktiken heute (wieder) mehr denn je die Möglichkeit nutzen, Unterrichtsgegenstände, die in der Schulpraxis ohnehin stets zeitlich enggeführt werden müssen und sich kaum je angemessen vertiefen lassen, um so sorgfältiger auszuwählen und ihrem humanen Bildungswert nachspüren. »In den Lehrplänen geht es um den Erwerb von Lesekompetenz, aber dabei wird völlig ausgeklammert, was gelesen wird. Dabei sind Inhalte entscheidend. Denn nur diese *berühren* Menschen«⁴³. Bei aller Bedeutung einer gelingenden Kommunikation und Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache und ohne sie zu schmälern, sollte fremdsprachlicher Unterricht sich niemals im rein funktional-pragmatischen Sprachgebrauch erschöpfen⁴⁴, denn eine Sprache ist von ihrer Kultur so wenig trennbar wie von ihrer Literatur⁴⁵. Umgekehrt schließt die Behandlung bildungsrelevanter Inhalte keineswegs aus, mit ihrer Hilfe sprachliche Fertigkeiten gezielt zu schulen, sie in einen kommunikativen Kontext einzubetten und einen aktuellen und motivierenden Alltagsbezug zu ihnen herzustellen.

Zu einem kulturell und ästhetisch bildenden Unterricht tragen nicht allein literarische Texte bei, sondern z. B. auch die Auseinandersetzung mit nationalen oder nationenübergreifenden Phänomenen der europäischen Kulturgeschichte

42 Nida-Rümelin 2006, 151.

43 Liessmann, zitiert nach Röder 2017 (Hervorhebung R.I.). Vgl. dazu mit Blick auf den (muttersprachlichen) Deutschunterricht auch Liessmann 2017, 16.

44 Die durch die Bildungsstandards betriebene »Verkürzung fremdsprachendidaktischer Ziele und Inhalte auf pragmatische Aspekte der Sprachverwendung« kritisierte schon früh Lutz Küster (Küster 2006, 21).

45 Vgl. dazu ausführlich Weinrich 1988.

und ihrem Verhältnis zur jeweiligen Zielsprache. Angesichts des großen geographischen und vor allem kulturellen Raums, den gerade der romanische Fremdsprachenunterricht von Europa abdeckt, und seiner historischen Genese sind die Fächer Französisch, Spanisch und Italienisch zudem prädestiniert, Situationen der interkulturellen, im Mehrsprachigkeitsunterricht ggf. auch der interlingualen Begegnung zu schaffen, in denen die Erkenntnis gemeinsamer kultureller Wurzeln insbesondere zwischen Sprachen und Literaturen gewonnen und diskutiert werden kann⁴⁶. Besondere Bedeutung kommt hier wohl nicht zufällig gerade heute gemeinhin weniger beachteten Inhalten wie Literatur, Ästhetik und historisch-vergleichender Betrachtung von Sprachen zu⁴⁷.

Aussagekräftige, für alle romanischen und weitere Sprachen anschlussfähige Beispiele, die kulturhistorische Tiefe mit aktueller Relevanz verbinden, betreffen beispielsweise die Entstehung und Fortentwicklung der Idee von Europa als einer kontinentalen Wirtschafts- und Rechtsgemeinschaft, den Euro als Gemeinschaftswährung und sein international unterschiedliches Erscheinungsbild, das auf kulturell bedeutsame Bauwerke, Persönlichkeiten, Erinnerungsorte und sonstige nationale bzw. gesamteuropäische Repräsentationen im Spannungsfeld zwischen ›Einheit‹ und ›Vielfalt‹ verweist⁴⁸.

Selbstverständlich vermag eine gute Textauswahl zum humanen Bildungswert des Fremdsprachenunterrichts erheblich beizutragen. Für die interkulturell motivierte Beschäftigung mit binationalen Beziehungen zwischen Deutschland und einem Nachbar- oder zielsprachlichen Land oder jeweils zwischen ihnen etablierte Fremdbilder und Stereotype gibt es – von historischen Quellen bis hin zu politischen Karikaturen der Gegenwart – reichhaltiges authentisches Material, das auch voraussetzungsfrei rezipiert und kommentiert werden kann. So lässt sich im Fremdsprachenunterricht etwa die deutsch-französische Freundschaft⁴⁹, auch eingebettet in eine gesamteuropäische Perspektive, erfolgreich am Beispiel von politischen und literarischen Schriften zum Rhein veranschaulichen und vertiefen⁵⁰.

Mit einer höchst bereichernden Erfahrung verbunden ist ferner die zweisprachige Lektüre des menschlich berührenden Briefwechsels zwischen den Literatur-Nobelpreisträgern Romain Rolland und Hermann Hesse nach Aus-

46 Vgl. grundsätzlich Ißler 2017b.

47 Ein Beispiel für die Umsetzung bietet das Mehrsprachigkeitsmodul am Institut für Klassische und Romanische Philologie der Universität Bonn, das sich u. a. der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aufbereitung kultureller und ästhetischer Bildungsinhalte widmet, vgl. Ißler 2016, insbes. 132–146.

48 Vgl. dazu ausführlich mit weiteren Beispielen: Ißler 2018b.

49 Im Rahmen der deutsch-französischen Völkerverständigung sind auch Schriften exilierter Schriftsteller wie Klaus Mann oder Heinrich Heine von Interesse.

50 Vgl. Ißler 2012, 111–141; Berenschot/ Ißler/ Ritter 2016; Ißler 2018c.

bruch des Ersten Weltkriegs⁵¹. Die nahezu drei Jahrzehnte umfassende Korrespondenz bietet tiefe Einblicke in eine enge deutsch-französische Freundschaft zwischen verfeindeten Nationen inmitten zweier erbitterter europäischer Bruderkriege und konfrontiert auch heutige Schülerinnen und Schüler mit historischen Problemen der Friedenssicherung, die sich in der Gegenwart als keineswegs weniger brisant und aktuell erweisen⁵².

Ästhetische Erfahrungen mit der Subtilität und rhetorischen Kraft von Sprache und der ihr oft eignenden Autoreferentialität lassen sich nicht nur anhand von Werbetextanalysen machen, sondern besonders auch in der Begegnung mit sprachexperimentellen lyrischen Texten, wie die romanischen Literaturen sie vor allem seit der Moderne hervorgebracht haben; schon Kinderlyrik bietet hierfür großes didaktisches Potential⁵³.

Die hier in gebotener Kürze angedeuteten Beispiele und aus ihnen in Abstimmung auf die jeweilige Lerngruppe zu entwickelnden Unterrichtsvorhaben sind leicht zu erweitern. Sie eröffnen der Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen die Chance, aus kulturell und ästhetisch relevanten Gegenständen Bildungsanreize zu schaffen und diese im Sinne einer humanen Bildung lebendig werden zu lassen.

6 Zeit für Bildung

Dass »Bildung [...] mehr [ist] als Förderung von Fähigkeitsprofilen«⁵⁴, zeigt sich im Bereich der Sprachen vielleicht besonders eindringlich. Es gibt wohl kaum ein Feld, in dem das Funktionale, Zweckorientierte (sprachliche Fertigkeiten) so nah neben dem Bildungsorientierten, Ästhetischen steht wie in den Fremdsprachen, in denen der eine Aspekt ohne den anderen nicht auskommt⁵⁵. Ihren Bildungsanspruch mögen die fremdsprachlichen Fächer gegen eine raumgreifende ökonomische Effizienzsteuerung am überzeugendsten durch die bedachtsame

51 Dass sich Briefe aufgrund der Unmittelbarkeit ihrer Verfasstheit besonders als Unterrichtslektüre eignen, sei hier besonders betont. Als von hoher Bildungsrelevanz erweisen sich auch die Korrespondenzen Romain Rollands mit anderen Schriftstellern, etwa mit Stefan Zweig, oder die mehrsprachige Festschrift, die Rolland 1926 von Freunden anlässlich seines 60. Geburtstags erhielt. Zu deren Autoren zählen Gelehrte und Philosophen, Schriftsteller und Publizisten, Künstler und Komponisten, Politiker, Juristen und Ärzte, darunter so unterschiedliche Zeitgenossen wie Albert Einstein, Sigmund Freud, Mahatma Gandhi, Maxim Gorki, Selma Lagerlöf, Arthur Schnitzler, Albert Schweitzer, Richard Strauss, Abanindranath und Rabindranath Tagore, H. G. Wells u. v. a.

52 Vgl. dazu ausführlich in literaturdidaktischer Perspektive: Ißler 2017a sowie aus literaturwissenschaftlicher Sicht: Ißler 2018a.

53 Vgl. dazu Ißler 2014.

54 Müller-Michaels 2014, 281.

55 Vgl. Küster 2006, 21.

Auswahl, sorgfältige und planvolle didaktische Aufbereitung von Inhalten verteidigen, die im Rahmen der Schulung diverser Sprachhandlungen stets auch kulturelle Bildung ermöglichen und diese, wie oben angedeutet, auf angemessene und anspruchsvolle Weise erfahrbar und erlebbar werden lassen. Zumal bei verkürzten Ausbildungs- und geringeren Kontaktzeiten ist es umso notwendiger, relevante sprachliche, ästhetische und kulturelle Gegenstände und mit ihnen verbundene Fragestellungen von persönlichkeitsbildendem Potential sicherzustellen. Angesichts der mit der Zeitökonomie Hand in Hand gehenden Reduktion und Relativierung von Lehrplaninhalten ist es Zeit für eine mutigere und deutlichere Akzentuierung bildungsrelevanter Gegenstände im Fremdsprachenunterricht. Gerade die Fremdsprachendidaktiken, deren Verzahnung mit ihren philologischen Bezugswissenschaften sich deutlicher als bisher sichtbar in der inhaltlichen Verantwortung niederschlagen sollte⁵⁶, sind hier besonders in der Pflicht. Bildungsrelevante Inhalte, die ihre Fächer genuin betreffen, sollten von den Fremdsprachendidaktiken offensiv auch in der Lehrerbildung aufgegriffen und vertreten werden, um deren Wirkungskette bis in die Schulen hinein mit der gebotenen Ernsthaftigkeit auszuschöpfen.

Die fachspezifische Lehrerbildung hat darauf hinzuwirken, dass im schulischen Unterricht mehr Gelegenheiten geschaffen werden, in denen durch vertiefte Auseinandersetzung, spontanen Genuss und schöpferische Fortentwicklung bildende Erfahrungen ermöglicht werden können. Das Bedürfnis zu wecken, »die eigenen Möglichkeiten ganz auszuschöpfen, um über sich hinaus zu wachsen«⁵⁷, darf und sollte auch den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht bestimmen. »Im besten Fall wachsen daraus Räume jenes Gebäudes, in dem die Selbstvergewisserung der Menschheit zu Hause ist. Es ist das Gebäude der Neugier«⁵⁸.

Epilog: Ein Gang zum Brunnen

Abschließend bleibt zu fragen, was der »Petit Prince« mit den gewonnenen dreiundfünfzig Minuten anstellen würde, die er durch das unterdrückte Durstempfinden gewönne. In seiner charakteristischen Unvoreingenommenheit scheint er intuitiv zu erkennen, dass, den Durst zu unterdrücken, wie es der

56 Philologische Fachwissenschaften und fremdsprachenspezifische Fachdidaktik bedürfen einander; sie erden sich wechselseitig und bewahren einander vor inhaltlicher Verflachung durch Ignoranz oder Ahnungslosigkeit kultureller Bildung gegenüber bzw. vor der Entkopplung theoretischer Denkgebäude und hochspezialisierter Erkenntnisse von der unterrichtlichen Realität.

57 Müller-Michaels 2009, 42.

58 Nida-Rümelin 2006, 151.

marchand empfiehlt, den Menschen von seinem Wesen entfremdet und trennt. Das lässt sich unschwer auf die Bildung übertragen.

Vom eingangs zitierten Kapitel XXIII fehlte noch genau ein Satz. Es endet mit den Worten:

Moi, se dit le petit prince, si j'avais cinquante-trois minutes à dépenser, je marcherais tout doucement vers une fontaine...⁵⁹.

Literatur

- Bank, V. (2011): Bildung und Effizienz. Eine ökonomische begründete Theorie der Bildung, o.O.
- Baumard, M. (2014, 19. Mai): Les élèves manquent de temps pour apprendre à lire, *Le Monde*.
- Berenschot, A./ Ifsler, R./Ritter, K. (2016): Deutsch-französische Freundschaft in Szene gesetzt: Das Theaterprojekt *Théâtration!* mit *Le long du Rhin vers l'Europe 1813–2013*, in: Stauder, I. (Hg.): 50 Jahre Hardtberg-Gymnasium mit deutsch-französischem Zweig: 1966–2016, Festschrift, Bonn, S. 116–118.
- Bieri, P. (2010): Wie wäre es, gebildet zu sein?, in: Lessing, H.-U./Steenblock, V. (Hg.), Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht. Klassische Texte einer Philosophie der Bildung, Freiburg, S. 205–217.
- Bieri, P. (2014): Wie wollen wir leben? 2. Auflage, München.
- Brockhaus: verfügbar unter: <http://brockhaus.de/ecs/> [19.03.18].
- Brockhaus (1997): Die Enzyklopädie in 24 Bänden, 20. überarb. u. akt. Auflage, Mannheim.
- Brockhaus (1968): Enzyklopädie in 20 Bänden, 17. völlig Neubearb. Auflage, Wiesbaden.
- De Florio-Hansen, I. (2012): Ästhetisches und literarisches Lernen im Französischunterricht – ein Beitrag zur Leseförderung, in: *Französisch heute*: 02/2012, S. 61–71.
- del Rey, A./ Sánchez Parga, J. (2011): Crítica de la educación por competencias, in: *Universitas. Revista de ciencias sociales y humanas*: 15, S. 233–246.
- del Rey, A. (2010): À l'École des compétences. De l'éducation à la fabrication de l'élève performant, Paris.
- Geiss, P. (2016, 28. Januar): Lehrerbildung »all inclusive«? Eine bessere Teilhabe Behinderter an Bildung darf nicht auf Kosten der Fachlichkeit in Lehramtsstudiengängen durchgesetzt werden, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Ginott, H. (1974): Takt und Taktik im Klassenzimmer. Ein psychologischer Leitfaden für Eltern und Lehrer [zuerst unter dem Titel: *Teacher & Child*, o.O. 1972], aus dem Amerikanischen übers. von Gisela Bischof-Elten, Göttingen.
- Greiner, U. (2018, 15. März): »Lest langsamer, Genossen!« Die Verleger sorgen sich, weil Leser ins Netz abwandern. Wir müssen neu lernen, uns auf das Tempo eines Buches einzulassen, *Die Zeit*: 12/2018, S. 50.

59 Saint-Exupéry 2013, 80. – «Wenn ich dreiundfünfzig Minuten übrig hätte», sagte der kleine Prinz, «würde ich ganz gemächlich zu einem Brunnen laufen...» (Saint-Exupéry 1956, 104).

- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen [zuerst unter dem Titel: Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning, Abingdon o.J.], überarb. deutschsprachige Ausg., besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler.
- von Humboldt, W. (1903a) [1793]: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück., in: Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Bd. I: Werke I, hg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlin, S. 282–287.
- von Humboldt, W. (1903b) [1809/10]: Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin., in: Ders.: Politische Denkschriften. Erster Band: 1802–1810, hg. von Bruno Gebhardt, Berlin, S. 250–260.
- Hümmeler, C. (2008, 27. Oktober): Vor lauter Effizienz die Bildung vernachlässigt – Auf das ›Turboabitur‹ folgt das ›Express-Studium‹, *Kölner Stadt-Anzeiger*.
- Ißler, R. (2012): Vater Rhein und Mutter Europa. Zum Austausch von Schlachtrufen, Schlagern und Chansons zwischen Frankreich und Deutschland, in: Fischer, M./ Hörner, F. (Hg.): Lied und populäre Kultur. Song and Popular Culture, *Jahrbuch des Deutschen Volksliedarchivs Freiburg*: 57, Münster, S. 111–141.
- Ißler, R. (2014): Moderne Kinderkünstlyrik der Romania. Gattungstypologische und fremdsprachendidaktische Überlegungen zu einem verkannten Genus der französischen, spanischen und italienischen Literatur – ein Querschnitt, in: Ders./ Scherer, L. (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Romania. Impulse für ein neues romanistisches Forschungsfeld, *Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik*: 96, Frankfurt am Main, S. 267–297.
- Ißler, R. (2015a): Aufgaben universitärer Lehrerbildung, in: Krechel, H.-L. (Hg.): Französisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 50–61.
- Ißler, R. (2015b): Schmalspur-Lehrerbildung NRW: Inklusion um jeden Preis, auf Kosten fachlicher Bildung. Ein Kommentar zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) und der Lehramtszugangsverordnung (LZV), verfügbar unter: <http://www.romanistik.uni-bonn.de> [20.06.15].
- Ißler, R. (2016): Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt. Ein bildungsorientierter Ansatz für die romanischen Fremdsprachendidaktiken, in: Geiss, P./ Ißler, R./ Kaenders, R. (Hg.): Fachkulturen in der Lehrerbildung, Wissenschaft und Lehrerbildung 1, Göttingen, S. 107–154.
- Ißler, R. (2017a): Sprach- und Friedensmittlung im Angesicht der Grande Guerre. Die zweisprachige Korrespondenz von Romain Rolland und Hermann Hesse im bildungsorientierten Französischunterricht, in: Egelhoff, H.-G./ Kern, M./ Raum, K. (Hg.): La Paix – Frieden. Friedenspädagogik und Französischunterricht 100 Jahre nach Verdun. Deutsch-Französischer Kongress des Carolus-Magnus-Kreises und des Instituts für Romanistik der Technischen Universität Dresden vom 09. – 12. November 2016 in Dresden, Mönchengladbach, S. 81–87.
- Ißler, R. (2017b): Universitäre Lehrerbildung zwischen Tradition und Innovation. Kritische Reflexionen zur Fachkultur der Romanischen Philologie und Fremdsprachendidaktik, in: Corti, A./ Wolf, J. (Hg.): Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen – Theorien – Methoden, Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung. Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften 1, Münster, S. 37–53.
- Ißler, R. A. (2018a): Hermann Hesse und Romain Rolland. Eine exemplarische deutsch-französische Freundschaft (1915–1940) im Zeichen geliebter *fraternité humaine*, in:

- Hertrampf, M. O. M. (Hg.): Romain Rolland, der Erste Weltkrieg und die deutschsprachigen Länder. Verbindungen – Wahrnehmung – Rezeption, Berlin, S. 131–159.
- Ißler, R. (2018b): Alt- und neusprachliche Begegnungen in Lehrerbildung und interkulturellem Fremdsprachenunterricht. Anregungen zu einer bildungsorientierten Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Lateinindidaktik, in: Schleicher, R./ Zenga-Hirsch, G. (Hg.): Fremdsprachendidaktik und Bildung, Stuttgart, (im Druck).
- Ißler, R. (2018c): Europas Strom, aber nicht Europas Grenze. Zur Genese einer europäischen Sicht auf den Rhein zwischen Rheinromantik und deutsch-französischer Rheinkrise, in: Jung, W./ Lichtlé, M. (Hg.): Der Rhein – Le Rhin, Deutschland und Frankreich im wissenschaftlichen Dialog – Le dialogue scientifique franco-allemand, Göttingen, (im Druck).
- Küster, L. (2006): Auf dem Verordnungswege. Zu Risiken und Nebenwirkungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 81, S. 18–21.
- Ladenthin, V. (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit, in: Profil. Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, Heft 09/2011, S. 1–6.
- Ladenthin, V. (2018): Da läuft etwas ganz schief. Beobachtungen zur heutigen Studierendengeneration, in: Forschung & Lehre, Heft 08/2018, S. 672–674.
- Lamping, D. (2015): Zur Lage der Geisteswissenschaften. Einleitung, in: Lamping, D. (Hg.): Geisteswissenschaften heute. Die Sicht der Fächer, Stuttgart, S. XI–XXIX.
- Lenzen, D. (2014): Bildung statt Bologna! Berlin.
- Liessmann, K. P. (2017): Bildung als Provokation, Wien.
- Liessmann, K. P. (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift, Wien.
- Mattei, F./ Vertecchi, B. (2016): Competenze senza cultura, in: Educazione. Giornale di pedagogia critica, Heft 5,2/2016, S. 1–6.
- Müller-Michaels, H. (2014): Hochschulreife durch Bildungsstandards? Kritische Anmerkungen, in: Forschung & Lehre, Heft 04/2014, S. 280–282.
- Müller-Michaels, H. (2009): Grundkurs Lehramt Deutsch, Stuttgart.
- Nida-Rümelin, J. (2006): Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel, München.
- Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung, Hamburg.
- Radtke, F.-O. (2013, 6. Dezember): Vom Bruttobildungsprodukt. Was Minister und Lehrer aus Pisa-Studien lernen könnten, werden sie von derlei Studien allein nie erfahren. Dazu sind solche Erhebungen nicht geeignet, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Röder, M. (2017, 29. Dezember): Philosoph Liessmann: Es geht Schulpolitik nicht um Bildung, nur um Effizienz, in: News 4 Teachers. Das Bildungsmagazin, verfügbar unter: <https://www.news4teachers.de/2017/12/philosoph-liessmann-es-geht-der-schulpolitik-nicht-um-bildung-sondern-nur-noch-um-effizienz/> [21.03.18].
- de Saint-Exupéry, A. (1956): Der Kleine Prinz, mit Zeichnungen des Verfassers, ins Deutsche übertragen von Grete und Josef Leitgeb, Düsseldorf.
- de Saint-Exupéry, A. (2013): Le Petit Prince, avec des aquarelles de l'auteur, Paris (1946).
- Schlaffer, H. (2014, 12. Oktober): Selbstkompetenz ist nichts für Zweifler, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Schmoll, H. (2013, 1. April): Schulreform Gymnasium. Ende eines Erfolgsmodells, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.

- Schultheis, F./ Cousin, P.-F./ Roca i Escoda, M. (2008): Konstruktion und Folgen eines europäischen Hochschulsystems, in: Schultheis, F./ Cousin, P.-F./ Roca i Escoda, M.: Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen [zuerst unter dem Titel: Le Cauchemar de Humboldt, Paris 2008], aus dem Französischen übers. von Franz Hector, Konstanz, S. 7–16.
- Shields, D. L. (2011): Character as the aim of education, in: Phi Delta Kappan, *The journal for education*, Heft 92,8/2011, S. 48–53.
- Weber, B. (2011): Nachdenken über Bildung – im Schulalltag überflüssig? in: Hillesheim, K.-F./ Weber, B. (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung. Zum Auftrag der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung. Festschrift für Reinhard Zörner, Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung 29, 2. Auflage, Münster, S. 73–94.
- Weinrich, H. (1988): Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie, in: Weinrich, H.: Wege der Sprachkultur, München, S. 246–289.
- Wiechmann, R./ Bandelt, H.-J. (2016): Die Selbstunterwerfung unter ökonomisches Denken, in: *Pädagogische Korrespondenz*: 53, S. 26–48.
- Willemsen, R. (2016): Wer wir waren. Zukunftsrede, Frankfurt am Main.

Sind Tageseinrichtungen für Kinder Institutionen der Sozialpädagogik oder Elementarbildung? Beobachtungen zum bildungsbezogenen Sprachgebrauch um frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung

- (1) Tageseinrichtungen sind Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztätig aufhalten und in Gruppen gefördert werden. [...]
- (2) Tageseinrichtungen für Kinder [...] sollen
 1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
 2. die Erziehung und *Bildung* in der Familie unterstützen und ergänzen,
 3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.
- (3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, *Bildung* und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen¹.

So lautet der einschlägige Paragraph aus dem Achten Buch des Sozialgesetzbuches (SGB VIII), das sich der Kinder- und Jugendhilfe widmet. Der Paragraph beschreibt die Aufgaben von Krippen, Kindertagesstätten oder Kinderhäusern und bildet die zentrale gesetzliche Grundlage für deren Arbeit. Traditionell gehören Tageseinrichtungen für Kinder dem sozialpädagogischen Bereich an. Die Ausbildung der Pädagogischen Fachkräfte erfolgt an Fachschulen für Sozialpädagogik. Im Zuge der Bildungsreformdebatte, die sich nach dem Erscheinen der ersten PISA-Studie entwickelte, gewann der Bereich der frühkindlichen Erziehung deutlich an Aufmerksamkeit. »Die frühen Jahre sind die wichtigsten«, lautete nur einer der Slogans. Der französische Präsident, Emmanuel Macron, hat jüngst sogar angekündigt, in seinem Land die Vorschulpflicht in einem historisch beispiellosen Kraftakt um drei Jahre nach vorne zu verlängern und damit Frankreich einen entscheidenden strategischen Wettbewerbsvorteil zu sichern.

¹ Paragraph 22 SGB VIII [Hervorhebungen durch den Verfasser].

Von einem Ausbau der Krippen- und Kindergartenlandschaft zum voll ausgebauten Elementarbildungsbereich hierzulande versprach man sich ein deutliches Mehr an Bildungsgerechtigkeit. Weitere Forderungen betrafen die Einführung eines verpflichtenden letzten Kindergartenjahres, die vollständige Gebührenfreiheit frühkindlicher Bildung und Betreuung für die Eltern oder die Akademisierung der kindheitspädagogischen Fachkräfte. Daneben wurden die Anstrengungen für den Ausbau frühkindlicher Betreuung verstärkt. Mittlerweile gilt ein Rechtsanspruch sowohl für das Kindergarten- als auch Krippenalter; die neuerliche Große Koalition will diesen auch noch auf das Grundschulalter ausdehnen.

Politische Prozesse folgen selten einem zentralen Plan – so auch hier. Die Bundesländer haben inzwischen eigene *Bildungspläne* für die Arbeit in Kindertagesstätten erlassen. Dabei ist es mehr oder weniger gut gelungen, diese mit der nachfolgenden Grundschule zu verzahnen. Die kindheitspädagogischen Studiengänge, die zeitgleich zur bolognabedingten Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem entstanden sind, wurden hingegen an die Disziplin der Sozialen Arbeit angebunden, womit sich die traditionelle Zuordnung zum *sozialpädagogischen* Bereich weiterhin erhalten hat. Zu Beginn ihrer Amtszeit im März 2018 forderte die neue SPD-Familienministerin, Franziska Giffey, die Bezahlung von Erziehern auf das Niveau von Grundschullehrern anzuheben: »Es gehe schließlich um Menschen, ›die in der *Bildung* arbeiten und die Basis für die Zukunft der Bundesrepublik legen‹ [...]«². Insgesamt ist eine Entgrenzung von Bildung, Erziehung und Betreuung zu beobachten. Nicht zuletzt in der Debatte um eine volle Gebührenfreiheit frühkindlicher Angebote wird nur noch selten zwischen Bildungs- und Betreuungsaufgaben unterschieden, obwohl die Finanzierung letzterer traditionell im sozialstaatlichen System der Leistungsfähigkeit des Einzelnen obliegt und nicht der Gemeinschaft.

Im Folgenden soll gefragt werden, welche Funktion der Rückgriff auf einen bildungsbezogenen Sprachgebrauch für den Bereich der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung innerhalb der jüngeren Bildungsreformdebatte erfüllt. Es wird um den Professionalisierungs- [Kap. 1], bildungsethischen [Kap. 2] und elementardidaktischen [Kap. 3] Diskurs gehen. Dabei zeigen sich an verschiedenen Stellen Paradoxien zwischen öffentlich proklamierten oder angestrebten Zielen und gegenläufigen Konsequenzen in der Praxis.

2 Giffey 2018: Erzieher sollen so viel verdienen wie Grundschullehrer. Familienministerin will auch eine Ausbildungsvergütung, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 26. März, 17 [Hervorhebung durch den Verfasser].

1 Professionalisierung: Bildung als Mobilisierungsfaktor

Mit dem Bildungsbegriff verbindet sich im öffentlichen Diskurs die starke Hoffnung auf eine frühpädagogische Professionalisierung³. Der eigenständige Bildungsauftrag, den die Kultusministerkonferenz 2004 mit dem Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen diesen zuschreibt, hat die Bemühungen verstärkt, die Frühpädagogik zu akademisieren. Peer Pasternack zählte zehn Jahre später rund hundertzwanzig frühpädagogische Studiengänge an etwa neunzig Hochschulen. Diese haben nicht zu einer Ablösung der traditionellen Erzieherausbildung an Fachschulen geführt, weshalb der Wittenberger Hochschulforscher von einer »Teilakademisierung der Frühpädagogik«⁴ spricht. Doch sind damit in diesem Berufsfeld neue Anschluss- und Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen worden. So haben laut einer Studie Pasternacks etwa drei Viertel der Bachelorstudenten in der Kindheitspädagogik zuvor einen Erzieherabschluss erworben.

Neben einer Qualitätssteigerung des pädagogischen Angebots verbinden sich mit der Akademisierung in der öffentlichen Debatte weitere Hoffnungen, die das Berufsbild betreffen: Die berufliche Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen soll ein besseres gesellschaftliches Ansehen erhalten und höher vergütet, mehr Männer hierfür gewonnen und die Verbleibsquote im Beruf erhöht werden. Ferner sollen mehr wissenschaftliche Ressourcen und Forschungsaktivitäten für das Themenfeld Frühe Bildung und Kindheit generiert werden. Auch wenn sich die Akademisierungsbestrebungen nahezu vollständig auf die traditionell weniger forschungsintensiven Fachhochschulen konzentrieren, errechnet Pasternack für den Zeitraum von 2003 bis 2014 eine Versechsfachung der Forschungsmittel⁵.

Die vielfältigen Erwartungen haben sich der Studie zufolge aber nur teilweise erfüllt; die auszumachenden Veränderungen stehen auch nur bedingt in einer ursächlichen Verbindung mit den verschiedenen Akademisierungsinitiativen. Wichtiger schein, dass sich durch die öffentliche Debatte insgesamt der Stellenwert frühkindlicher Bildung und Erziehung erhöht hat. Einkommenszuwächse verdankten sich eher der hohen Nachfrage nach Pädagogischen Fachkräften, verstärkt durch den ausgeweiteten Rechtsanspruch auf frühkindliche Betreuung, und dem anhaltenden Tarifdruck der Gewerkschaften. Nur ein kleinerer Teil der Hochschulabsolventen erhalte auf der ersten Stelle eine höhere Besoldung; eine solche ergebe sich wie bei den Absolventen von Fachschulen erst durch eine Bewerbung auf höherwertige Funktionsstellen. Der Männeranteil sei

3 Vgl. Starke 2018, 184f.

4 Pasternack 2015.

5 Vgl. auch Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2017.

in den Ausbildungsgängen an Fachschulen (rund achtzehn Prozent) höher als in den entsprechenden Studiengängen (rund acht Prozent). Zur Verbleibsquote seien belastbare Aussagen noch nicht möglich.

Ein symbolischer Prestigegewinn konnte dadurch erzielt werden, dass es im Rahmen der nationalen Umsetzung des Kopenhagenprozesses politisch gelungen ist, die Fachschulen für Sozialpädagogik auf Niveau 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens einzustufen und damit im Kompetenzerwerb dem Bachelor gleichzustellen. Bei Äquivalenzprüfungen erhalten staatlich anerkannte Erzieher in der Regel für ihre Ausbildung Leistungen gutgeschrieben, die es erlauben, das Studium um zwei Semester zu verkürzen. In integrierten Studienmodellen können die Möglichkeiten, die Studiendauer zu reduzieren, noch weiter gehen⁶. An der noch jungen Disziplin Früher Bildung und Erziehung erweist sich recht deutlich, wie die Grenzen zwischen beruflichen und akademischen Qualifizierungswegen verschwimmen.

Unterschiede zwischen Ausbildung und Studium zeigen sich allenfalls in einem Höher, Schneller, Weiter, in dem sich bestenfalls noch ein gradueller Unterschied, nicht mehr aber ein prinzipieller zwischen beruflich-praktischer und akademisch-hermeneutischer Bildung ausdrückt. Eine höhere Qualifikation äußert sich in »einer *höheren* Begründungs- und Reflexionsverpflichtung, *komplexeren* Deutungen des beruflichen Alltags, *stärker* ausgeprägten höher-symbolischen Sprachstilen, einer *höheren* Komplexität der Wissensdomänen, *präziser* ausformulierten gesellschaftstheoretischen Ansprüchen und einer *größeren* Nähe zu fachlichen und – in sehr eingeschränktem Maße – wissenschaftlichen Diskursen«⁷. Bezeichnend ist schon, dass der Student zumindest im ersten Studienabschnitt, dem Bachelorstudium, mit wissenschaftlichen Diskursen nur »eingeschränkt« in Berührung kommen soll.

Akademisierungsansprüche werden zunehmend vom beruflichen Habitus her begründet, der sich durch Biographie, berufliche Sozialisation, Ausbildung, formale Funktion und Teamposition bildet. Im Zuge dieser Entwicklung verbindet sich mit dem Bildungsmotiv die strategische Erwartung, auch unterhalb

6 So bieten etwa in Württemberg sechs evangelische Fachschulen für Sozialpädagogik in Kooperation mit der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg ein Integriertes Studienmodell (INA) an, das mit drei Vollzeitsemestern nach dem Abschluss der Erzieherausbildung zu einem Doppelabschluss mit der staatlichen Anerkennung als Erzieher und einem Bachelorabschluss in Früher Bildung und Erziehung führt. Eigene wissenschaftspropädeutische Lehrveranstaltungen im dritten Ausbildungsjahr sowie eine enge Verzahnung der Curricula der Fachschule mit dem Modulhandbuch der Hochschulen ermöglichen über den Weg einer Äquivalenzprüfung, zahlreiche Fachschul-inhalte bereits auf das Studium anzurechnen. Während des Berufspraktikums zum Abschluss ihrer Ausbildung sind die angehenden Erzieher bereits für ein eintägiges Teilzeitstudium an der Hochschule immatrikuliert.

7 Cloos 2013, 55 [Hervorhebungen durch den Verfasser].

einer Akademisierung ähnliche Vorteile für Pädagogische Fachkräfte zu mobilisieren. Neue Anforderungen, die aus dem erweiterten frühpädagogischen Bildungsauftrag abgeleitet werden, sollen bei den Pädagogischen Fachkräften Prozesse der Selbstveränderung anstoßen und in der Folge ein höheres Maß an Anerkennung generieren, wie ein ethnographisch orientiertes Forschungsprojekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft mit dem Titel »Autorisierungen des pädagogischen Selbst« verdeutlicht. Es geht also weniger um eine veränderte Ausgestaltung der ersten Phase einer individuellen Bildungsbiographie als vielmehr um eine veränderte Inszenierung der eigenen beruflichen Möglichkeiten und eine veränderte Verkörperung des professionellen Selbstverständnisses auf Erzieherseite: »Die *Aufgabe der Professionalisierung* wird an die Adresse der Erzieherin gebunden. Innerhalb der Reformulierung der Frühpädagogik als Bildungsraum sind die Fachkräfte im Namen einer positiven Veränderung der Praxis dazu aufgefordert, diese Veränderungen als persönliche Herausforderung zu verstehen«⁸. Die performative Aufführung der eigenen Professionalität soll zu einer veränderten Praxis führen⁹.

Die Hinwendung von einem sozialpädagogischen zu einem bildungsbezogenen Sprachgebrauch dient dabei als äußere Bestätigung, die bezeugt, was auch bisher schon vorhanden gewesen sei: »Die Professionalität der Erzieherinnen wird [...] bestätigt und honoriert; denn sie brauchen nichts an sich zu verändern. Sie bringen schon alles in ihrer Person, in ihrem Lebenslauf mit«¹⁰. Professionalisierung ist nicht allein eine Aufgabe der »Selbst-Bildung«, sondern der Selbstdarstellung: Anerkennung, Sozialprestige und monetäre Anreize sind davon abhängig, wie sich eine Berufsgruppe auf dem öffentlichen Markt präsentiert. Mit dem Bildungsbegriff wird der Erzieherberuf stärker in die Nähe zu schulischen Berufen gerückt, was eine Aufwertung der eigenen Tätigkeit verspricht.

Zugleich zeigt sich aber auch ein Paradox: Anerkennung bleibt ein fragiles Konstrukt. Denn sobald ein Berufsbild im Professionalisierungsdiskurs befragbar wird, muss die angestrebte Anerkennung immer wieder von neuem hergestellt werden. Anerkennung spielt dann auch im neueren sozialetischen Diskurs, nicht zuletzt innerhalb einer Sozialethik der Bildung, eine zentrale Rolle.

8 Starke 2018, 189 [Hervorhebung im Original].

9 Ein Fortbildungsbeispiel kann verdeutlichen, was gemeint ist: Die Erzieherinnen einer Kindertagesstätte stellen sich im Kreis auf und legen sich gegenseitig die Hände auf die Schulter. Der Kursleiter steht in der Mitte, fordert auf, die Arme in die Luft zu reißen, und ruft dabei: »Hier sehen Sie die geballte Professionalität der Kindertageseinrichtung xy.«

10 Starke 2018, 190.

2 Sozialethik der Bildung: Bildung als ...

2.1 ... strategisches Argument im Ringen um staatlichen Einfluss und Ressourcen

Das Recht auf Bildung in seiner überkommenen positivierten Form umfasst zunächst einmal keinen Anspruch auf Elementarbildung. Gleichwohl ist in der jüngeren Bildungsreformdebatte immer wieder angemahnt worden, dass dieses Recht nur dann umfassend verwirklicht werden könne, wenn sein Gehalt auch auf die Bildungsbiographie vor der Einschulung ausgedehnt werde. Prominent wurde diese Forderung nicht zuletzt durch den Deutschlandbesuch des seinerzeitigen Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz Villalobos, im Jahr 2006. In seinem Bericht, den er ein Jahr später dem Menschenrechtsrat in Genf vorlegte, forderte der Costa-Ricaner eine vermehrte und zugleich kostenfreie Vorschulbildung für Deutschland¹¹.

Die jüngere Bildungsreformdebatte, die nach Erscheinen der ersten PISA-Studie einsetzte, hat innerhalb der Sozialethik einen eigenständigen Bildungsdiskurs hervorgebracht¹². Die Forderung nach einer verstärkten Institutionalisierung der Elementarbildung wird bildungsethisch durchaus kontrovers diskutiert¹³. Noch stärker als in der Debatte um »Homeschooling« sind steuernde Eingriffe des Staates im frühkindlichen Bereich sorgfältig mit dem Elternrecht abzuwägen, das Menschen- und Grundrechtsrang besitzt und das Recht des Kindes schützt, vorrangig von den eigenen Eltern erzogen zu werden und nicht durch öffentliche Kollektive.

Zu beobachten ist allerdings die Tendenz, das Elternrecht unter Verweis auf Förderbedürfnisse der Kinder deutlich zu begrenzen, etwa durch eine »allgemeine Teilnahmeverpflichtung«¹⁴ an frühkindlichen Bildungsangeboten. Anders als in liberalen Begründungen der Menschenrechte will zum Beispiel Katja Neuhoff in ihrer Dissertation »Bildung als Menschenrecht. Systematische Anfragen an die Umsetzung in Deutschland« zwischen öffentlicher und privater Sphäre weniger scharf trennen; begründet wird dies mit einem umfassenden Bildungsbedürfnis von Kindern. Das Elternrecht wird zurückgenommen zu-

11 Vgl. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung 2007, Abs. 94 u. umfassender Abs. 83–88.

12 Vgl. Kunze 2012, 2012a. Ein wichtiger Impulsgeber hierfür war das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Forschungsprojekt »Das Menschenrecht auf Bildung: Anthropologisch-ethische Grundlegung und Kriterien der politischen Umsetzung« (vgl. Heimbach-Steins/ Kunze 2007), in dessen Wissenschaftlichem Beirat der Jubilar dieser Festschrift mitgearbeitet hat.

13 Vgl. Jansen/ Heimbach-Steins 2009.

14 Vgl. Neuhoff 2015, 121.

gunsten der Schutzpflicht des Staates gegenüber einem eigenständigen Anspruch des Kindes auf Bildung und Erziehung: »Was in der konkreten Situation [bei Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948; Anm. d. Verf.] eine verständliche und nachvollziehbare Reaktion angesichts des übermächtigen Einflusses der historisch frischen, negativen Erfahrung ist, kann menschenrechtssystematisch als Schwächung des genuinen Bildungsrechts von Kindern und Jugendlichen gedeutet werden, denn es räumt Erziehungsberechtigten im Rahmen des Bildungsrechts ihrer Kinder eine Sonderstellung ein«¹⁵.

Unterschlagen wird an dieser Stelle, dass bei einer Schwächung des Elternrechts bestimmte Entscheidungen gleichfalls stellvertretend für Heranwachsende getroffen werden müssen, und zwar umso stärker, je jünger das Kind ist. Ein bildungsbezogener Sprachgebrauch suggeriert, die Beteiligungsansprüche der Kinder zu verbessern, führt in der Konsequenz aber dazu, administrative Entscheidungswege und Formen institutioneller Einflussnahme auszubauen. Wo die Autonomie der Familie zurückgedrängt wird, wächst umgekehrt die sozialstaatliche Organisation. Als strategisches Argument dient ein bildungsbezogener Sprachgebrauch in diesem Fall dazu, Ressourcen für Angebote der Kinder- und Familienförderung zu akquirieren und neue Aufgaben für entsprechende Anbieter auf diesem Feld zu generieren.

Dies spricht keinesfalls grundsätzlich gegen verbesserte Unterstützungsangebote im Elementarbereich. Doch darf dabei, wenn die Unteilbarkeit menschenrechtlicher Ansprüche geachtet werden soll, das Elternrecht nicht gegen Bildungsansprüche der Kinder ausgespielt werden. Ferner sollte der liberale Rechts- und Verfassungsstaat hier einem gerechten Sparsamkeitsgrundsatz folgen. Zulässig sind demnach Eingriffe des Staates in die Grundfreiheiten seiner Bürger nur, wenn diese das Gesamt an Grundfreiheiten stärken und möglichst gering gehalten werden. Unter dieser Maßgabe wird der Staat vorrangig mit Anreizstrukturen arbeiten müssen; da auch von diesen immer schon eine steuernde Wirkung ausgeht, bleibt begleitend ein hinreichender Minderheitenschutz wichtig.

Die kontrovers geführte Integrationsdebatte zeigt, dass ein solches Verständnis staatlichen Zusammenlebens auf komplexen gesellschaftlichen Grundlagen beruht. Denn nicht zuletzt wird ein Staat dort deutlich stärker kontrollieren und in die Privatsphäre seiner Bürger eingreifen, wo kulturelle Gemeinsamkeiten, gegenseitige Verbundenheit und wechselseitig übernommene Verpflichtungen im gesellschaftlichen Zusammenleben schwinden sowie das Vertrauen in intuitiv gewusste, unproblematisch gelebte Gemeinsamkeiten verloren geht. Dies zeigt ein Beispiel aus Dänemark aktuell sehr deutlich: Im März 2018 sorgte der sogenannte »Ghetto-Plan«, mit dem Ministerpräsident

15 Neuhoff 2015, 97; vgl. ferner 174–179.

Lars Løkke Rasmussen gegen Parallelgesellschaften und Problemviertel in seinem Land vorgehen will, für Aufregung. Zu den vorgesehenen Maßnahmen gehört unter anderem eine verpflichtende Kinderbetreuung – ein Vorhaben, das Rasmussen im Interview mit der Frankfurter Allgemeinen durchaus als schwerwiegend einstuft: »Wenn ich von Diskriminierung rede, geht es mir darum, dass Eltern in Problemvierteln künftig dazu gezwungen werden, ihre Kinder in den Kindergarten zu geben. Ich würde nie fordern, dass alle Dänen das tun müssen«¹⁶.

2.2 ... Medium sozialer Beteiligung und Anerkennung

Der bildungsethische Diskurs benötigt einen normativen Maßstab, nach dem die empirischen Beobachtungen über das Bildungssystem geordnet, gewichtet und beurteilt werden. Schon der sogenannte Muñozbericht hat hier auf das Leitprinzip der Beteiligung zurückgegriffen¹⁷.

Der Anspruch auf Beteiligung ist bestimmt durch zwei, sich wechselseitig bedingende Aspekte: Beitragen und Teilhaben. Der kontributive Aspekt (Beitragen) zielt auf Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung; die Pflicht der Gemeinschaft umfasst in diesem Fall vor allem den Schutz jener Freiheitsrechte, die es möglich machen, frei von Furcht zu urteilen, zu entscheiden und zu handeln. Beim partizipativen Aspekt (Teilhaben) geht es darum, dass Beteiligung von rechtlichen oder strukturellen Voraussetzungen abhängt; Freiheit von Not abzuwehren, setzt die Erfüllung positiver Leistungsansprüche seitens des Staates voraus.

Einerseits kann der Einzelne sich als Subjekt nur im sozialen Miteinander verwirklichen. Mit Beteiligungsgerechtigkeit kommen jene sozialen Institutionen und Regeln in den Blick, über die Mitbestimmung, Beteiligung und Gemeinwohlverantwortung organisiert werden. Sich nicht treiben oder von Zwängen beherrschen zu lassen, sondern sein Leben aktiv gestalten und etwas zum Gemeinwohl *beitragen* zu können, ist zentrales Kennzeichen einer durch Bildung substantiell bestimmten Lebensform. Andererseits sind die sozialen Institutionen so zu gestalten, dass sie dem Einzelnen die aktive *Teilhabe* am sozialen Leben auch real ermöglichen – und damit die Mitwirkung an jenen sozialen Aushandlungsprozessen, in denen das Gemeinwohl immer wieder von neuem gefunden und angestrebt werden muss. Hierzu in der Lage zu sein, ist eine wichtige – wenn auch nicht die einzige – Quelle sozialer Anerkennung und Wertschätzung.

¹⁶ Wyssuwa 2018.

¹⁷ Vgl. Kunze 2017, 60–62.

Neben der vorstehend diskutierten Durchsetzung erweiterter Förderangebote zeigt sich im jüngeren bildungsethischen Diskurs, wie mit der Betonung eigenständiger Bildungsansprüche der Kinder zugleich die Tendenz verbunden ist, rechtlich begründete Teiligungsansprüche auszuweiten, vereint mit der Hoffnung, Kinder so stärker als bisher als selbständige Subjekte anzuerkennen. Bestehende Asymmetrien zwischen Erwachsenen und Kindern sollen verringert werden, auch im pädagogischen Verhältnis. Anna Maria Riedl kritisiert aus sozialetischer Perspektive, dass der Rekurs auf das Kindeswohl durch »die zentrale Permanenz der Asymmetrie und die damit einhergehenden Gefahren der Verabsolutierung oder Negation von Macht«¹⁸ grundsätzlich unter einem Teiligungsdefizit leide. Sie fordert einen subjekt- und teiligungsorientierten Kindeswohlbegriff, »der Kinder als Subjekte anerkennt und sie von Anfang gleichzeitig als zu Schützende und Teiligte, als zu Erziehende und Selbstbestimmte, als noch werdende und bereits Seiende, als sich von Erwachsenen unterscheidende und dennoch mit gleicher Würde Ausgestattete sieht«¹⁹.

Damit dieser Anspruch umgesetzt werden kann, plädiert Riedl dafür, den Teiligungsgedanken stärker zu qualifizieren: »[E]s geht nicht nur um das ›Dass‹ der Teiligung, sondern auch um das ›Wie‹«²⁰. Fraglich bleibt allerdings, ob die polare Spannung zwischen Schutz- und Teiligungsansprüchen dabei tatsächlich aufrechterhalten bleibt. Gefordert wird, dass bereits Kinder ein Recht auf *wirksame* Teiligung haben sollten²¹. Von einer solchen sei dann zu sprechen, wenn für Kinder auch die Möglichkeit bestehe, zu Veränderungen beizutragen und relevante Konsequenzen, etwa in rechtlicher oder politischer Hinsicht, herbeizuführen. Nicht allein Nichtteiligung, sondern auch eine »graduelle Weniger-Teiligung« von Kindern bleibe zumindest begründungspflichtig, wobei Riedl den bloßen Verweis auf entwicklungspsychologische Voraussetzungen nicht gelten lässt.

Welche Argumente hingegen zulässig sein sollen, bleibt in der Studie reichlich unbestimmt. Die Vagheit der Formulierungen eröffnet ein politisches Radikalisierungspotential, wie umgekehrt nur aufgrund einer bestimmten Vagheit derart weitgehende sozialetische Forderungen möglich sind. Diese Tendenz zeigt sich auch sonst sehr häufig im Diskurs um Kinderrechte: Solche lassen sich abstrakt sehr leicht einfordern, solange die Gefahr konkreter Konflikte ausgeblendet bleibt. Wer eine gleichberechtigte wirksame Teiligung von Kindern einfordert, wird sich irgendwann der Frage stellen müssen, ob Kinder etwa

18 Riedl 2017, 38.

19 Ebd.

20 Ebd., 37.

21 Vgl. ebd., 55–59.

substantiell in die elterliche Lebens- und Berufsplanung eingreifen²² oder politisch bei der Verteilung von Steuer- und Personalressourcen mitentscheiden sollten²³. Diese oder ähnliche Fragen stellt Riedl nicht.

Die Autorin lässt keinen Zweifel daran, dass aus einem erweiterten, personorientierten Beteiligungsbegriff erweiterte Rechtsansprüche der Kinder gegenüber Staat und Gesellschaft abzuleiten seien. Denn die erweiterten Beteiligungsansprüche dürften nicht allein der individuellen Verantwortung von Erziehern und Eltern überlassen bleiben, sondern müssten ebenso in den gesellschaftlichen und politischen Strukturen verankert werden. Nicht zuletzt bei jüngeren Kindern bleibt zu fragen, wie diese Forderung prozessual umgesetzt werden kann; zu denken wäre etwa an eine Prozessvertretung durch das Jugendamt, was den Staat in die paradoxe Rolle bringen könnte, zugleich Grundrechtsträger und -adressat zu sein.

Auch wenn Riedl betont, sich nicht pädagogisch zu Anerkennungsbeziehungen äußern zu wollen²⁴, hat die geforderte sozialetische Entgrenzung des Beteiligungsgedankens Auswirkungen auf die pädagogische Praxis, etwa auf das Verhältnis zwischen Erziehern und Kindern, wenn die erweiterten Beteiligungsmöglichkeiten dann auch rechtlich und institutionell verankert werden. Die sozialetische Reflexion kann der Frage nicht ausweichen, wie die geforderten Beteiligungsmöglichkeiten unter den von ihr erhobenen Vorgaben auch pädagogisch ausgestaltet werden können. Will die Pädagogik dabei nicht allein Erfüllungsgehilfe fremder Erwartungen sein, die von außen an sie herangetragen werden, wird diese umgekehrt zu prüfen haben, inwieweit die sozialetischen Ansprüche auch pädagogisch sinnvoll und praktisch umsetzbar sind.

Anerkennung wird bei Riedl als ein »Mechanismus der Sozialisation«²⁵ betrachtet. Wenn das Kind angesprochen wird, eröffne sich für dieses erst der Raum, in dem ein Selbstverhältnis sich entwickeln könne, und werde das Kind zur Partizipation herausgefordert. Dies gelte auch für das pädagogische Handeln. Doch bleibe dieses ambivalent. Denn indem Erzieher das Kind positiv bestätigen und auf dem Weg seiner Subjektwerdung begleiten, würden sie damit zugleich eine gesellschaftliche Wirklichkeit hervorbringen, über die machtkritisch zu reflektieren bleibe. Mehr oder weniger offen, mindestens latent schwingt

22 Nur ein Beispiel sei genannt: Wie weit soll die wirksame Beteiligung von Kindern reichen, wenn diese etwa gegen ihren erklärten Willen zum Wechsel des Kindergartens oder der Schule gezwungen werden, wenn ein solcher aufgrund eines Arbeitsplatzwechsels der Eltern notwendig wird?

23 Auch hier kann nur ein Beispiel genannt werden: Sollen Kinder ein eigenständiges Wahlrecht erhalten oder als Sachkundige Bürger gleichberechtigt mit Erwachsenen, also etwa ihren steuerzahlenden Eltern, in Kommunalausschüssen mitwirken?

24 Vgl. Riedl 2017, 237.

25 Ebd., 238.

dabei der Vorwurf mit, dass Kinder »offensichtlich nach wie vor im alltäglichen Leben nicht als Subjekte und Rechtsträger anerkannt«²⁶ seien.

Bildung ist im bildungsethischen Diskurs zu einem zentralen Medium von Beteiligung avanciert. Wo Bildung jedoch zur Machtfrage wird, weil immer der Verdacht verminderter Beteiligung im Raum steht, bleibt eine Frage unterbestimmt: Wie verhält sich der Anspruch auf wirksame Beteiligung bei gleichzeitigem Schutz vor Überforderung zum Anspruch auf Befähigung, der jedem Bildungsprozess innewohnt? Jeder Bildungsprozess steht vor der paradoxen Herausforderung, dass bereits vorausgesetzt werden muss, was als Ergebnis erst angestrebt wird. Wirksame Beteiligung sollte nicht romantisierend verklärt werden. Sie ist nicht ohne Verantwortung zu haben. Hierzu zählt auch die Rechenschaftspflicht darüber, wie mit möglicherweise fremden Ressourcen umgegangen wurde, und die Bereitschaft, für notwendige Fehlentscheidungen einzustehen. Ohne diese Verantwortung fehlt wirksamer Beteiligung immer jenes letzte Moment an Ernsthaftigkeit, ohne das die behauptete Wirksamkeit letztlich zur Farce verkommt.

Kinder bereits als vollgültige Akteure im Kampf um Anerkennung und Beteiligung anzusehen, nimmt ihnen jenen pädagogischen Bildungsraum des »Als-ob«, in dem sich die notwendigen Fähigkeiten für wirksame Beteiligung erst entwickeln können. Vielmehr besteht die Gefahr, dass wirksame Beteiligung zwar behauptet, aber letztlich dann doch nur arrangiert wird – und damit an Wirksamkeit verliert. Ambivalenz war aber noch nie ein guter Ratgeber für Erziehung.

3 Elementardidaktik: Bildung als ...

3.1 ... ein Geschehen im sozialen Kontext

Der Zwiespalt, der sich zwischen einem emphatischen Beteiligungsbegriff und der Notwendigkeit, die hierfür unabdingbaren individuellen Kompetenzen erst einüben zu müssen, auftut, zeigt sich auch im Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen von 2004, auf dem die Orientierungs-, Rahmen- oder Bildungspläne für den Elementarbereich in den einzelnen Ländern aufbauen²⁷. Einerseits werden die »guten Beteiligungsmög-

26 Riedl 2017, 35.

27 So explizit etwa das mehrperspektivische Verständnis von Bildung und Erziehung im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen von 2011 (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011, 22–27).

lichkeiten«²⁸ in Kindertageseinrichtungen hervorgehoben, andererseits gelingt es den Kultus- und Jugendministern der Länder nur unzureichend, das Bildungsverständnis, das dabei eine Rolle spielt, differenziert auszuweisen. Zum einen verwässert der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen zu einem ganzheitlichen Förderauftrag; zum anderen wird auf eine Abgrenzung zwischen »Bildung« und »Erziehung« – wie es im Text ausdrücklich heißt – »bewusst verzichtet«²⁹:

»Mit »Erziehung« wird vorwiegend der Bereich der Einflussnahme anderer Personen, in der Regel Erwachsener, auf das Verhalten der Kinder im Hinblick auf deren Hineinwachsen in die Gemeinschaft, d.h. Sozialisation, beschrieben. Angesprochen wird damit insbesondere die Entwicklung des Sozialverhaltens sowie der Fähigkeit und der Bereitschaft zur entwicklungsangemessenen Übernahme von Verantwortung. Dies sind auch gleichzeitig anerkannte Aspekte der Persönlichkeitsbildung. Der Bildungsprozess des Kindes umfasst alle Aspekte seiner Persönlichkeit. Bildung und Erziehung werden als ein einheitliches, zeitlich sich erstreckendes Geschehen im sozialen Kontext betrachtet«³⁰.

Zwischen den Zeilen kann man die Warnung vor einer »Verschulung« des Kindergartens herauslesen. Vermieden werden soll ein Bildungsverständnis, das schulischer Didaktik zugrunde liegt. Auch wenn die einzelnen didaktischen Modelle unterschiedliche Schwerpunkte setzen, verläuft der Unterrichtsprozess zwischen Lehrer und Schülern immer über die thematische Auseinandersetzung mit einem methodisch strukturierten Bildungsinhalt. In der Elementar Didaktik soll sich der »Prozess der Weltaneignung«³¹ – wie Bildung im Gemeinsamen Rahmen der Länder umschrieben wird – vorrangig aus sozialen Situationen ergeben, also alltagsbasiert erfolgen: »Eine Fächerorientierung oder Orientierung an Wissenschaftsdisziplinen ist dem Elementarbereich fremd. Eine Beschreibung von Themenfeldern, in denen sich kindliche Neugier artikuliert, aber ist sinnvoll, weil sie die Angebote der Kindertageseinrichtung konkretisiert«³².

Der Alltag fordert die Neugier der Kinder heraus. Dieser soll bilden – aber bitte nicht nach dem Zufall: Es geht um einen gestalteten Alltag – oder, wie es Matthias Burchardt unter Bezugnahme auf »Wolfskinder«, mit denen sich Erzieher am Beginn ihrer Ausbildung irgendwann einmal beschäftigen müssen, zuspitzt: Eben »nicht diese fiese Umwelt mit Spinnen und Dreck, sondern die arrangierte Vollwert-Umwelt: die Lernumgebung. Sie stellt Herausforderungen,

28 Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen 2004, 2.

29 Ebd.

30 Ebd., 2f.

31 Ebd., 3.

32 Ebd.

die einzeln oder kooperativ bewältigt werden müssen. Sie schafft Lerngelegenheiten und Entwicklungschancen«³³.

Der – staatlich forcierte und keinesfalls gesellschaftlich verhandelte – konstruktivistische Mainstream der elementarpädagogischen Bildungspläne³⁴ folgt einem umweltbezogenen Entwicklungsverständnis. Das Kind wird an einer Umwelt beteiligt, die eigens für seine Bedürfnisse arrangiert wurde. Dies mag aus lern- und entwicklungspsychologischen Gründen teilweise sinnvoll sein, und ganz sicher geschieht Erziehung nicht allein im direkten Kontakt zwischen Kind und Erzieher, sondern auch auf indirekte Weise über die Gestaltung von Beziehungen, Situationen, Zeiten und Räumen. Die Entdeckung vom Raum als dem »dritten Erzieher« etwa ist längst zum pädagogischen Allgemeingut avanciert. Aber Pädagogen (und Bildungspolitikern) sollte bewusst bleiben, dass die guten Beteiligungsmöglichkeiten, die so vollmundig gerühmt werden, und die Lebenswelt der Kinder, an der sich die erzieherische Arbeit orientieren soll, eine immer schon gestaltete Umgebung ist. Der baden-württembergische Orientierungsplan legt den Erziehern mit seiner Bildungs- und Erziehungsmatrix bereits die Fragen in den Mund, mit denen sie die Motivation des Kindes und seine Lernumgebung steuern sollen: »Was will das Kind? Was braucht das Kind? Was kann das Kind?«

Es bleibt zu unterscheiden: Wirksame Beteiligungsmöglichkeiten können sich tatsächlich aus dem Alltagsgeschehen einer Kindertageseinrichtung heraus ergeben, aber nicht aus »Angeboten« – und solche realen Erfahrungen können dann für die Werterziehung auch äußerst fruchtbar sein, wie Volker Elsenbast verdeutlicht: Es können beispielsweise

»Situationen entstehen, in denen Kinder, Erzieherinnen oder beide gerechte Entscheidungen herbeiführen wollen, zum Beispiel beim Teilen: Ob es um die Aufteilung von Spielmaterial geht oder um das Austeilen bei Mahlzeiten: Soll jede/jeder das Gleiche bekommen? Oder das, was er/sie will? Oder das, was Kinder so im Durchschnitt brauchen [...]?«³⁵.

Eine normative Überdehnung oder ein semantisch ausufernder Gebrauch des Beteiligungsgedankens können diesem schaden, ihn trivialisieren oder unbrauchbar machen. Wo alles immer schon Beteiligung sein soll, und das auch noch möglichst vollwirksam, aber der pädagogischen Vorbereitung auf diese kein eigener Raum mehr zugesprochen wird, verkommt der ethisch wie pädagogisch höchst anspruchsvolle Beteiligungsgedanke zur billigen Floskel. Dies

33 Burchardt 2018, 39.

34 Der Jubilar der Festschrift hat anhand dieses Beispiels sehr deutlich und konzis Kritik daran geübt, wie der Staat über den Weg didaktischer Steuerung im Rahmen seiner Aufsicht über das Bildungswesen Weltdeutungsmodelle vorschreibt: Ladenthin 2018, 187f.

35 Elsenbast 2006, 17 [»Teilen« im Original hervorgehoben].

bleibt pädagogisch nicht ohne Folgen: Wo Beteiligungsmöglichkeiten zugeteilt oder zuerkannt werden, geht paradoxerweise die Erfahrung von Beteiligung gerade verloren. Wer den Eindruck gewinnt, wirksamen Einfluss bereits zu besitzen, braucht sich um den Erwerb eigener Gestaltungsmacht keine Gedanken mehr zu machen: »In der Kindheitspädagogik steht Partizipation also an der Stelle, an der eigentlich Emanzipation und Selbständigkeit stehen sollten. Partizipation ist bloßes Mittel zum Zweck – sie soll bei Kindern vor allem die von der Gesellschaft gewünschte Wirkung erzielen: das Hervorbringen von gut auf das System vorbereiteten, angepassten und nachgiebigen Menschen«³⁶. Zu beobachten sind durchaus gegenteilige Entwicklungen: Werden auf der einen Seite die Beteiligungsrechte von Kindern bereits in frühen Jahren immer stärker betont (etwa im Rahmen der Debatte um die Implementierung von Kinderrechten im Grundgesetz), zeigen sich im späteren Lebens- und Berufsverlauf steigende Beschränkungen der individuellen Freiheit³⁷. Vielleicht ist es gar keine ketzerische Frage, einmal näher zu untersuchen, inwieweit möglicherweise ein Zusammenhang zwischen beiden Entwicklungen besteht.

3.2 ... als Aufwertung von Lernprozessen

Das Konzept der »Bildungs- und Lerngeschichten«, das sich im Elementarbereich stark durchgesetzt hat, folgt gleichfalls einer soziokulturellen Sichtweise: »Demnach ist Lernen nicht ein isolierter abgrenzbarer Vorgang, sondern in Situationen eingebettet. Voraussetzung für das Lernen sind die Beziehungen und Interaktionen des Kindes mit anderen Kindern und Erwachsenen, [sic!] sowie die Art und Weise der Teilhabe des Kindes an der Gemeinschaft«³⁸.

Eine klare Abgrenzung zwischen Bildung und Lernen findet sich bei diesem Konzept nicht. Vielmehr wird der Anspruch formuliert, durch die Verknüpfung beider Bildung beobachtbar zu machen: Durch offene Beobachtungen und Dokumentation sollen die kindlichen Aktivitäten und Konstruktionsleistungen verstehbar gemacht werden. In der Auswertung soll anhand von fünf Lerndispositionen (interessiert sein; engagiert sein; standhalten bei Herausforderungen

36 Johnson 2018, 171.

37 An dieser Stelle können nur einige Beobachtungen skizziert werden: Studiengänge werden »verschulter«. Im Lehrberuf werden die Spielräume pädagogischer Freiheit durch rigider werdende Vorgaben einer didaktischen Jahresplanung enger. Die Publikationsfreiheit wissenschaftlicher Autoren wird durch genderbezogene Sprachregelungen oder Open-Access-Auflagen beschnitten. Der Wolf staatlicher Steuerung kommt im Berufsleben heute vielfach im Schafspelz weicher Qualitätsmanagementinstrumente daher, die in der Folge eine Vereinheitlichung ganzer Berufsbilder forcieren.

38 Leu u. a. 2011, 37.

und Schwierigkeiten; sich ausdrücken und mitteilen; an einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen) die »Bildungsrelevanz« einer bestimmten Aktivität des Kindes aufgezeigt werden. Die Dokumentationen werden systematisch ausgewertet, und im gemeinsamen Austausch im Team wird überlegt, wie die weiteren Lern- und Bildungsprozesse des Kindes am besten zu unterstützen sind.

»Der Bildungsbegriff hat einen umfassenden Anspruch und bezieht einen breiten Kontext mit ein«³⁹ – so eine Veröffentlichung des Deutschen Jugendinstituts, mit der das Konzept der »learning stories« der Neuseeländerin Margaret Carr im Gefolge von PISA für den deutschen Kontext adaptiert und bekannt gemacht werden sollte. Während die Steuerung von Lernprozessen nach Macht, Zwang, Abrichtung und Manipulation klingt, verspricht die Förderung von Bildungsprozessen einen ganzheitlichen, partizipativen, freiheitsbestimmten, demokratischen und selbstorganisierten Prozess der Wissensaneignung. Der Behaviorismus dient als abschreckendes Beispiel für all das, was eine moderne Kindheitspädagogik glaubt, längst hinter sich gelassen zu haben.

Skeptisch stimmen sollte allerdings, wenn das Beteiligtsein an sozialen Aktivitäten bereits als Wert an sich gilt: »Das Kind lernt durch Kooperation und Kommunikation mit anderen, während es zugleich in die jeweilige Gemeinschaft mit ihren Normen und Werten eingebunden ist«⁴⁰. Nicht zufällig rückt der »Gemeinsame Rahmen der Länder« Erziehung in die Nähe zur Sozialisation. Wo die Umwelt den Einzelnen steuert und nicht umgekehrt der Einzelne zunehmend lernt, seine Umwelt zu gestalten, geht das reflexive Proprium, das Bildung von anderen Momenten im Prozess der Subjektwerdung unterscheidet, verloren und gerät diese zur Anpassungsleistung, bei der es um optimale Passung geht: Entweder passt sich das Kind an seine gesellschaftliche Umwelt und die von ihr ausgehenden Erwartungen an, oder die Lernumwelt wird optimal an die Bedürfnisse des Kindes angepasst. Von einer Widerständigkeit des Subjekts, das sich an den Widerständigkeiten seiner Umwelt abarbeitet, ist keine Rede mehr.

Bildungspolitisch werden dann im großen Stil ganze »Bildungslandschaften« gesteuert, indem Bildungsinstitutionen entgrenzt, unterschiedliche formale, nonformale und informelle Bildungsorte miteinander verknüpft und Bildungsleistungen besser aufeinander abgestimmt werden⁴¹. Bildung dient dabei als ein profilbildender Homogenisierungsfaktor, der es möglich macht, differente Akteure miteinander zu verbinden. Werden bisherige solitäre Bildungsorte zu einem großen Landschaftspark der frühen Bildung zusammengelegt, können sie – so die Hoffnung – bildungs- und sozialpolitisch besser beackert werden.

39 Leu u. a. 2011, 36.

40 Ebd., 37.

41 Vgl. Koch/Schulz 2018.

Das Kind muss dann nur noch richtig platziert und bei seinem Gang durch diese herrliche Bildungslandschaft begleitet werden. Frei nach Rousseau: Das natürliche Kind ist gut, die Gesellschaft böse – daher kommt es auf die richtige Landschaftsgestaltung an. Für die noch recht junge Kindheitspädagogik eröffnet sich die Chance, zur landschaftspflegerischen Leitdisziplin aufzusteigen.

Dies alles soll nicht allein ironisch in Frage gestellt werden. Doch wird es weiterhin auf den konkreten Bildungsbegriff ankommen, der die frühpädagogischen Orte konstituiert. Dabei wird darauf zu achten sein, dass Bildung nicht allein eine möglichst effiziente Verschaltung im Kern dann doch gleicher Angebote zur Bedingung ihrer Möglichkeit hat, sondern mitunter gerade die spannungsvolle Verschränkung, Überlagerung und Diskontinuität relational ganz unterschiedlich gestalteter pädagogischer Orte. Dies gilt für das Zusammenwirken von Familie und Kindertageseinrichtung, aber auch für die unterschiedliche Bedeutung und Wirkung formaler, nonformaler oder informeller Bildungsorte. Es muss nicht unbedingt zum Wohle des Kindes reichen, wenn dieses im Kindergarten, in der musikalischen Frühförderung, in der Kindergruppe der örtlichen Kirchengemeinde, beim Kinderturnen im Sportverein und auf dem sozialpädagogisch betreuten Abenteuerspielplatz, die alle in einer »Bildungslandschaft« vernetzt sind, mit demselben (sozial-)pädagogischen Programm konfrontiert wird, dies alles noch begleitet durch eine Elterngruppe des Familienzentrums, in der die Eltern auf dieselbe Weise beraten werden.

4 Ausblick

Damit kehren wir zur Ausgangsfrage zurück: Auf welche Weise lassen sich Tageseinrichtungen für Kinder am besten beschreiben? Ein vermehrtes Betreuungsangebot muss noch keine bessere Förderung und Bildung bedeuten, auch wenn politisch mitunter dieser Eindruck erweckt wird – und umgekehrt. Angesichts des Trends zu einer Entgrenzung von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben kann ein genuin bildungsbezogener Zugang dazu beitragen, stärker zwischen Betreuungs- und Bildungsleistungen im frühkindlichen Bereich zu unterscheiden. Nicht alles, was Kindertageseinrichtungen sozialpädagogisch leisten, kann an deren Bildungsauftrag angehängt werden – gerade dann, wenn die Momente der Selbsttätigkeit und aktiven Verarbeitung im Bildungsprozess nicht unterbestimmt bleiben sollen.

Gleichwohl stellt die frühe Kindheit eine grundlegende Lebensphase dar, in der zentrale Voraussetzungen für die gesamte weitere Bildungsbiographie gelegt werden, zum Beispiel kognitive Flexibilität, Impulskontrolle, emotionale Sicherheit, Exploration und Kreativität, Verarbeitung von Stressbelastungen, Regulation von Gefühlen und Beziehungsfähigkeit. Wie diese Ziele gefördert wer-

den können, wird im Dialog mit der Bindungsforschung zu klären sein, wobei sowohl die Bindungsrepräsentationen professionell-pädagogischer Rollenträger⁴² als auch die Peerbindungen der Kinder untereinander⁴³ beachtet werden sollten.

Es bleibt für die noch relativ junge Disziplin der Kindheitspädagogik weiterhin eine Aufgabe, im Dialog mit Bildungsphilosophie und Allgemeiner Pädagogik Bildung – verstanden als Befähigung zu einem reflexiven, differenzierten Selbst-, Fremd- und Weltentwurf – auf die besonderen entwicklungspsychologischen, biographischen und erzieherischen Aspekte der frühen Kindheit hin auszulegen. Zwei konzeptionelle Aspekte sind dabei besonders zu bedenken: Zum einen wird genauso auf die Eigenständigkeit einer Elementarbildung zu achten sein wie auf deren Anschlussfähigkeit an die Grundschulbildung. Zum anderen wird zu fragen sein, wie sozialpädagogische und Bildungsaufgaben fruchtbar miteinander verknüpft werden können, ohne dass Bildung ein sozialpolitisches Mittel zum Zweck wird oder die sozialpädagogische Arbeit nur noch als Lieferant für Lernanlässe gefragt wäre. Wie der Beitrag gezeigt hat, dient der Bildungsbegriff als Projektionsfläche für verschiedene bildungspolitische Ziele oder Eigeninteressen der Disziplin. Je differenzierter die Konturen des Bildungsverständnisses in Kindertageseinrichtungen herausgearbeitet werden, desto leichter wird es auch fallen, mögliche Funktionalisierungen und Verengungen im eigenen Fachdiskurs um frühe Bildung und Erziehung zu erkennen.

Literatur

- Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung (2007, 9. März). Deutsche Arbeitsübersetzung: Rat für Menschenrechte. Vierte Sitzung. Tagesordnungspunkt 2 der vorläufigen Tagesordnung: Umsetzung der UN-Resolution 60/251 »Rat für Menschenrechte« vom 15. März 2006. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz. Addendum. Deutschlandbesuch (13. – 21. Februar 2006), verfügbar unter: http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Mission_on_Germany_DE.pdf. [06.07.18]
- Burchardt, M. (2018): Bildungsarrangements, in: Krönig, F. K. (Hg.): Kritisches Glossar der Kindheitspädagogik, Weinheim/ Basel, S. 39.
- Cloos, P. (2013): Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften, in: Berth, F./ Diller, A./ Nürnberg, C./ Rauschenbach, T. (Hg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, München, S. 39–62.

42 Vgl. Tippelt 2013, 862.

43 Vgl. Krappmann 2013.

- Elsenbast, V. (2006): Beziehungen gerecht gestalten, in: Scheilke, C.T./ Schweitzer, F. (Hg.): Das ist aber ungerecht! Mit Kindern Gerechtigkeit erfahren, 2., korrigierte Auflage, Gütersloh/ Lahr, S. 15–28.
- Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004 (2004), verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf. [06.07.18]
- Heimbach-Steins, M./ Kunze, A. B. (2007): Das Menschenrecht auf Bildung: Interdisziplinäre Forschung im Kontext der neueren Bildungsdebatte(n), in: uni.vers. Das Magazin der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Heft 13, S. 10–13.
- Jansen, F./ Heimbach-Steins, M. (2009): Verpflichtende Vorschulzerziehung: bessere Startchancen für alle Kinder oder unzulässiger Eingriff in das Elternrecht?, in: Heimbach-Steins, M./ Kruip, G./ Kunze, A. B. (Hg.): Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs, Bielefeld, S. 115–124.
- Johnson, E. (2018): Partizipation in der Kita, in: Krönig, F. K. (Hg.): Kritisches Glossar der Kindheitspädagogik, Weinheim/ Basel, S. 166–171.
- Koch, S./ Schulz, M. (2018): Bildungslandschaft, in: Krönig, F. K. (Hg.): Kritisches Glossar der Kindheitspädagogik, Weinheim/ Basel, S. 40–47.
- Krappmann, L. (2013): Bindung in Kinderbeziehungen?, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, S. 837–847.
- Kunze, A. B. (2012): Bildung als Freiheitsrecht. Eine kritische Zwischenbilanz des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit, Berlin.
- Kunze, A. B. (2012a): Bildung als Gegenstand des Gerechtigkeitsdiskurses. Eine Verhältnisbestimmung angesichts der gegenwärtigen Debatte um das Menschenrecht auf Bildung, in: Pädagogische Rundschau, Jg. 66, S. 565–576.
- Kunze, A. B. (2017): Bildungsgerechtigkeit als Beteiligungsgerechtigkeit. Überlegungen zum rechten Maß in der bildungsethischen Debatte, in: Lin-Klitzing, S./ Di Fuccia, D./ Gaube, T. (Hg.): Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium, Bad Heilbrunn, S. 58–77.
- Ladenthin, V., (2018): Warum Demokratie ohne Bildung nicht demokratisch ist – und Bildung ohne Demokratie nicht gut geht, in: Krautz, J./ Burchardt, M. (Hg.): Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung, München, 179–199.
- Leu, H. R./ Flämig, K./ Frankenstein, Y./ Koch, S./ Pack, I./ Schneider, K./ Schweiger, M. (2011): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen, 4. Auflage, Weimar/ Berlin.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (o.J.): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Fassung vom 15. März 2011, o. O. (Freiburg i. Brsg.).
- Nentwig-Gesemann, I./ Fröhlich-Gildhoff, K. (Hg.) (2017): Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen, o. O. (Freiburg i. Brsg.).
- Neuhoff, K. (2015): Bildung als Menschenrecht. Systematische Anfragen an die Umsetzung in Deutschland, Bielefeld.

- Pasternack, P. (2015): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung, Leipzig.
- Riedl, A. M. (2017): Ethik an den Grenzen der Souveränität. Christliche Sozialethik im Dialog mit Judith Butler unter Berücksichtigung des Kindeswohlbegriffs, Leiden/ Boston/ Singapur/ Paderborn.
- Starke, P. (2018): Die Aufgabe der Professionalisierung: Entgrenzung und Mobilisierung durch Bildung in der Frühpädagogik, in: Glaser, E./ Koller, H.-C./ Thole, W./ Krumme, S. (Hg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen/ Berlin/ Toronto, S. 184–191.
- Tippelt, R. (2013): Bildung und Bindung – eine ambivalente, unsicher-vermeidende oder sichere Beziehung?, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, S. 858–867.
- Wyssuwa, M. (2018, 21. März): Dänischer Ministerpräsident: »Zu viele Migranten teilen unsere Werte nicht« [Interview mit Lars Løkke Rasmussen], *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. 2.

Zur Bildungsrelevanz des Pädagogikunterrichts. Drei historische Stationen und eine Zukunftsperspektive

»Die erforderliche Stärkung der pädagogischen Bildung in unserer Gesellschaft verlangt einen flächendeckenden Unterricht über Fragen der Entwicklung und Erziehung.«

(Beyer 2002, 65)

»Ein pädagogischer Umgang mit psychologischen Themen bestünde gerade darin, aufgrund pädagogischer Kenntnisse in eine sachliche Distanz zu den Theorien zu treten und sie kritisch zu hinterfragen.«

(Wigger/ Platzer/ Equit/ Börner 2014, 61)

Pädagogikunterricht könnte im Rekurs auf eine Reflexion des Bildungsbegriffs eine Renaissance erleben – in Bezug auf die Frage, wie Pädagogikunterricht bildungsrelevant gestaltet werden kann, um Lernsubjekte in den Fokus zu rücken, die sich darin üben, sich sinn- und verantwortungsvoll mit anderen, anderem und sich selbst auseinanderzusetzen. Gerade im Blick auf die Historie des Pädagogikunterrichts zeigt sich diese Ausrichtung als ein nicht zu unterschätzendes Desiderat. Angesichts einer mehrere Jahrtausende umfassenden Geschichte pädagogischen Denkens und Handelns ist die circa hundertjährige Historie des Pädagogikunterrichts eher überschaubar, zugleich aber auch ähnlich wechselhaft und vielgestaltig. Um differenziert auf einzelne Phasen eingehen zu können, sollen im Folgenden nur einige Stationen vor dem Hintergrund der Bildungsfrage in ihren Charakteristika und ihrem Bezug zu einander herausgegriffen werden.

Auch als Fach Erziehungswissenschaft oder -kunde bekannt, startete Pädagogikunterricht am Ende des 19. Jahrhunderts als weibliche Domäne und ist es bis heute weitgehend geblieben. Im Folgenden soll gezeigt werden, wie auf der Grundlage eines naturalistisch fixierten – und sich zählebig haltenden – Frauenbilds eine Bildungsorientierung des Pädagogikunterrichts geradezu verhindert und eine Wende zur Vernunftorientierung erschwert wurde (1). Mit der Reformpädagogik, die einen entscheidenden Fokus auf das entdeckende und forschende Lernen legte, konnte zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch eine Re-

form des Pädagogikunterrichts angestoßen werden. Pädagogikschülerinnen dürfen – und können – nun gezielt eigenständig ihre Lernwelten konstruieren, ausgestalten und sich urteilend zu ihnen verhalten. Dies soll exemplarisch anhand des Arbeitsunterrichts Otto Scheibners im Lehrerinnenseminar der Gaudig-Schule aufgezeigt werden (2).

Hieran kann eine dialogorientierte Auseinandersetzung über Fragen des verantwortlichen Urteilens und Wertens im Pädagogikunterricht ansetzen, wie sie aktuell Edwin Stiller aufzeigt. Geschult durch poststrukturalistische Einsprüche einer Pädagogik, die aktuelle Krisenerfahrungen des Lernsubjekts ernst nimmt, plädiert er für einen Pädagogikunterricht, der auch aktuell prominente Aneignungs-, Reflexions- und Handlungsformen aufnimmt, wie sie zum Beispiel hinsichtlich des Projektunterrichts und des forschenden Lernens angesprochen werden (3).

Wie jedoch kann sich ein Pädagogikunterricht bewähren, der die postmoderne Infragestellung von Geltungsansprüchen ernst nimmt, ohne sich der Belieblichkeit preiszugeben? Diese Fragestellung fordert einen bildungstheoretischen Blick auf den Pädagogikunterricht, wie er abschließend angesprochen wird. Hier gilt es auch, das Verhältnis des Pädagogikunterrichts zu Nachbardisziplinen der Pädagogik – speziell der Psychologie und Soziologie – aufzugreifen und dabei nach dem wesentlichen Proprium des Pädagogikunterrichts zu fragen (4).

1 Höhere Töchter und niedere Umstände – Die Anfänge des Pädagogikunterrichts in der Kaiserzeit und das Desiderat eines bildungsrelevanten Pädagogikunterrichts

An allgemeinbildenden Schulen war Pädagogikunterricht bis Anfang der 1960er Jahre auf Mädchenbildung eingegrenzt¹, und auch heute wird er eher geschlechtsspezifisch thematisiert, weshalb Jörn Schützenmeister zu Recht eine Berücksichtigung auch der speziell von männlichen Lernenden vertretenen Interessen fordert². Dass die Aufgaben des Pädagogikunterrichts in seinen Anfängen zunächst weitgehend mit einem naturalistisch fixierten und damit bildungstheoretisch fragwürdigen Frauenbild kurzgeschlossen wurden, indem sie primär auf die fürsorglichen Aktivitäten der Hausfrau, Mutter und sozialen Helferinnen ausgerichtet wurden, lässt die Ausbildung der pädagogischen Urteilskraft als Kernaufgabe des Pädagogikunterrichts³ zunächst in den Hintergrund

1 Vgl. Tietze 1983, 616.

2 Vgl. Schützenmeister 2011, 190.

3 Vgl. Ladenthin, 2016, 21.

treten, so dass vehement ein auf Vernunftorientierung auszurichtender Pädagogikunterricht in den Blick zu nehmen war. Am Ende des 19. Jahrhunderts wurde Pädagogikunterricht als Ausbildungsfach für gutbürgerliche, höher gebildete Schülerinnen gefordert, die lehrend und erziehend tätig werden wollten. Doch mangelte es noch weitgehend an einer tragfähigen methodischen Ausrichtung, auf deren Grundlage Pädagogikunterricht als Anleitung zur Begleitung auf dem Weg zum sinnvollen und verantwortlichen Urteilen verstanden werden konnte. Vielmehr stand als Vorbereitung auf häusliche oder öffentlich-soziale Aufgaben das Verwahren und Versorgen des Nachwuchses im Vordergrund.

Auch eine sozialpädagogische Ausbildung erforderte Pädagogikunterricht. Wolfgang Tietze betont den Zusammengang des aufkommenden berufsqualifizierenden Pädagogikunterrichts mit der verbreiteten gesellschaftlichen Kleinkindererziehung⁴. Zunehmend geht es darum, Kinder nicht nur zu verwahren, sondern zu erziehen, was nicht nur hauswirtschaftliche Kenntnisse, sondern auch die Allgemeinbildung der Erziehenden forderte. Eingeführt wurde das Fach Pädagogik 1908 mit Gründung der auf zwei Jahre angelegten Frauenschule in Preußen, die an die zehn Klassen umfassende Mädchenschule anschloss⁵. Unterstützung fand diese Ausbildung durch die bürgerliche Frauenbewegung und ihr geschlechtsspezifisches Bildungsverständnis im Sinne der »weiblichen Kulturaufgabe«. In der höheren Mädchenschule sollte der weibliche Nachwuchs auf seine bürgerlich geprägte Frauenrolle als Hausfrau, Mutter und staatsbürgerlich Verantwortliche (z. B. als »Volkserzieherin« oder »Wohlfahrtspflegerin«) vorbereitet werden. Als Markstein der Entwicklung nennt Tietze das Jahr 1911, in dem das berufsbildende Schulfach Pädagogik in Preußen zum ersten Mal in einer staatlichen Ausbildungs- und Prüfungsordnung erscheint, zurückzuführen auf die Neukonzeption der Mädchenbildung, speziell der Ausbildung von Kindergärtnerinnen⁶.

Während Tietze die Wurzeln des Pädagogikunterrichts in der Berufsbildung verortet, möchten die Befürworter einer traditionellen Frauenrolle in der Bindung an familiäre Aufgaben den Pädagogikunterricht gerade für den häuslichen Bereich nutzbar machen. Exemplarisch mag hier ein Text der Pädagogin und Autorin Amalie Thilo angeführt werden. In ihrem 67. Lebensjahr veröffentlichte sie 1896 im vierten Jahrgang der Comenius-Blätter für Volkserziehung einen Beitrag unter dem Titel *Die Erziehungslehre als Unterrichtsgegenstand für die weibliche Jugendbildung*. Hier mahnt sie nachdrücklich an, entscheidende Positionen der Pädagogikgeschichte nicht den Gelehrten vorzubehalten, sondern

4 Vgl. Tietze 1983, 615.

5 Vgl. ebd., 617 sowie Knöpfel 2013, 33. Einen Überblick über die Geschichte des Pädagogikunterrichts und dessen Didaktik gibt Beyer 1997.

6 Vgl. ebd., 616.

im Sinne einer Volksbildung für Hausfrauen und Mütter nutzbar zu machen. Selbst aus einem Lehrerinnenseminar hervorgegangen⁷, war Amalie Thilo nicht nur als Lehrerin tätig, sondern absolvierte auch die Prüfung zur Führung eines Lyzeums, gründete selbst ein Lyzeum in Breslau, arbeitete als Direktorin einer Fortbildungsanstalt für höhere Töchter in Wien, publizierte und hielt Vorträge. Das Ende des 19. Jahrhunderts wertet sie als eine Zeit des Umbruchs für die Frauenbildung, die – in der Vergangenheit nur langsam befördert und oft vernachlässigt – nun Auftrieb gewinnen soll:

»In keinem Gebiete geistigen Kulturlebens weist die Geschichte ein so stagnierendes [sic!], langsames Fortschreiten auf, als es in Beziehung auf die Erhöhung der weiblichen Bildung sich uns darstellt. Zu keiner Zeit kamen Gesetz und Recht ihr ganz vorurteilslos und unparteiisch entgegen, und noch heute, da die weibliche Welt endlich aus eigener Initiative vorwärts strebt, bedeutet jede Errungenschaft einen vorausgegangenen Kampf«⁸.

Doch den frauenbewegten Kampf um angemessene Rechte und höhere Bildung sieht Thilo vor allem in Kontext einer nicht im Sinne der Gleichstellung frei gewählten, sondern aus materieller Not erforderlichen Erwerbstätigkeit von Frauen, die oft die herkömmliche Mutter-Rolle im Haus und Familie in den Hintergrund rücke.

»Jener »alte Mittelpunkt«, das können wir trotz alledem und alledem nicht leugnen, bleibt aber dennoch ein ewiger, unerschütterlicher, wie die Schöpfung selbst; seine Wahrheit und Heiligkeit darf nicht angetastet, seine Wirksamkeit sollte gerade in unserer vorwärtsstrebenden Zeit immer mehr anerkannt und mit allen Kräften ebenfalls vervollkommnet werden«⁹.

Erziehung betrachtet Thilo hierbei als einen »von aller Welt zuerkannten Beruf« der Frau, für den diese gezielt mit Kenntnissen auszustatten sei – eine Aufgabe, der man bisher nicht hinlänglich nachgekommen sei. Diese Vernachlässigung wird vehement kritisiert, hänge doch von – vornehmlich weiblichen – Erziehungsbemühungen die »Charakterbildung der Generationen«¹⁰ ab. Mit ihrem Aufruf zu einer möglichst weiten Verbreitung der Erziehungslehre in der Frauen- und Mädchenbildung sieht sich Thilo dann auch als bahnbrechende Vorreiterin, denn

»nirgends ertönt in unserer auf allen Gebieten vorwärtsstrebenden Zeit das energische Wort, nirgends eine energische That für die Verbreitung einer volkstümlichen wissenschaftlichen Erziehungslehre, welche schon in den Lehranstalten die heranwachsenden Generationen aufklärend über das Wesen des kindlichen Menschen, über die

7 Vgl. Baumgartner 2015, 382.

8 Thilo 1896, 149.

9 Ebd., 150.

10 Ebd.

Mittel und Wege belehrt, welche zum bewussten Ziele seiner Vervollkommnung zu führen im Stande sind«¹¹.

Thilos konkrete Forderung lautet:

»Schon die Anleitung zur Selbsterziehung, diese Pflicht, die der heranwachsenden Jugend nahegelegt werden muss, müsste diesen Lehrgegenstand zu einem allgemeinen obligatorischen in jedem Bildungs-Institute machen. Dass in Akademien zur Erhöhung und Förderung weiblicher Bildung dieser Gegenstand keine Aufnahme findet, ist wohl der grösste Beweis der Indolenz, mit welcher man diese brachliegende Kulturfrage der häuslichen Erziehung behandelt«¹².

Erziehungslehre gilt hierbei als ein für Lernende reizvolles Desiderat, ist sie doch »in ihrer Erfassung des menschlichen sich entwickelnden Seelenlebens wohl eines der interessantesten Themen, über welches die Wissenschaft verfügt«¹³. Dass die Weisheiten großer Erzieher, die ihre Überlegungen nicht nur ihren wissenschaftlichen Adressaten, sondern auch erziehungspraktischen Adressatinnen zugedacht haben, den Frauen im häuslichen Kontext weitgehend verborgen bleiben, erscheint als ein tragisch-fatales Paradox: »Warum sollen in der That nur die Berufsgelehrten in ihren Studierstuben genau wissen, was ein Comenius, ein Rousseau, ein Pestalozzi, ein Fröbel zu *den Frauen* sagt?«¹⁴. Doch nicht nur das Haus, sondern auch die Schule soll ausgiebig von den geforderten Expansionsbemühungen um die flächendeckende Erziehungslehre profitieren, wie Thilo in gleichsam Herbartischer Begeisterung zu bedenken gibt, soll doch »der gesamte Unterricht ein erziehlicher«¹⁵ werden.

Ohne die Bedeutung der Erziehungslehre für den häuslichen Bereich schmälern zu wollen, sollte jedoch von anderer Seite die wesentliche Herausforderung des Pädagogikunterrichts in Bezug auf die Ausbildung von Erzieherinnen und Lehrerinnen als entscheidende Fragestellung des beginnenden 20. Jahrhunderts gesehen werden. Hier treffen die Emanzipationsbestrebungen der Frauenbewegung auf die sozial prekäre Lage berufstätiger Frauen. Im Zuge der Industrialisierung drängten sie in die Erwerbstätigkeit und damit auch in den Lehrberuf, erscheint dieser doch »nach Vorbildung, sozialer Stellung und vorherrschendem Rollenbild von der Frau als Mutter oft angemessen«¹⁶. Nicht nur die klassische Fabrikarbeiterin, sondern auch die Pädagogin hatte mit prekären Bedingungen zu kämpfen. Selbst die »höheren Töchter«, die nach einer ihrem Bildungshintergrund angemessenen Ausbildung strebten, wurden zu

11 Thilo 1896, 150.

12 Ebd., 150f.

13 Ebd., 151.

14 Ebd.

15 Ebd.

16 Sandfuchs 2004, 26.

Beginn des 20. Jahrhunderts als schlecht bezahlte Aushilfs- und Vertretungskräfte beschäftigt¹⁷.

Doch Berufstätigkeit war für viele Frauen nicht nur materiell erforderlich, sondern – gerade in Bezug auf geistig ansprechende Beschäftigung – eine Forderung der Gleichberechtigung. Nicht nur radikale Feministinnen wurden allerdings für ihr Streben nach Beschäftigung durch eine geistig herausfordernde Tätigkeit von männlichen Pädagogen – nicht zuletzt aufgrund von Konkurrenzängsten – als »unweiblich« und materialistisch gescholten¹⁸. Eine weitere Diskriminierung bestand im »Lehrerinnenzölibat«, das allein unverheiratete und verwitwete Lehrerinnen duldet. Diese wurden einem rigiden Verhaltenskodex und sozialer Kontrolle unterworfen und durch aufoktroierte Sitten gegängelt. Als Schreckensbild stand den angehenden Lehrerinnen »das Stereotyp der vereinsamten älteren Lehrerin«, einer »lächerlichen, traurigen oder aber auch abschreckenden Figur«¹⁹ vor Augen – niedere Umstände also selbst für höhere Töchter.

Mit dem »Lehrerinnenzölibat« wird die Unvereinbarkeit von Beruf und Familie propagiert. Hinzu kamen deutliche Ausbeutungsbestrebungen. Durch Bedarfs- und Zeitvertragsregelung bieten Lehrerinnen »eine preiswerte Arbeitskraftreserve«²⁰. Eine Lehrinnenstelle galt nicht als gesellschaftlich anerkanntes Aushängeschild, sondern als Versorgungsposten. Seit 1908 waren Frauen zwar zum Studium zugelassen, jedoch als Lehrerinnen an Jungenschulen unerwünscht. Ab 1912 schloss das speziell für Frauen bestimmte Oberlyzeum an die zehnjährige Mädchenschule an und gliederte sich in ein höheres Lehrerinnenseminar (4 Jahre) zur Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen in der Unter- und Mittelstufe der mittleren und höheren Mädchenschule einerseits und eine zweijährige Frauenschule, wo neben Fächern wie Hauswirtschaft und Kindererziehung auch Pädagogik unterrichtet wurde²¹. Die Frauenschule bereitete auf das Dasein als Hausfrau und Mutter, auf das soziale Ehrenamt oder typische Frauenberufe wie Kindergärtnerin, Hauswirtschafts- oder Handarbeitslehrerin vor.

Der Erste Weltkrieg bietet den Lehrerinnen aufgrund des Soldatendienstes ihrer männlichen Kollegen vielfältige Betätigungsmöglichkeiten, doch Anfang der 20er Jahre blickten angehende Lehrerinnen aufgrund zahlreicher männlicher Kriegsrückkehrer, die den Arbeitsmarkt dominierten, auf wenig erfreuliche Berufsaussichten. Den emanzipatorischen Bestrebungen der Frauenbewegung stehen nicht nur sozial prekäre Verhältnisse entgegen. Pädagoginnen haben sich

17 Vgl. Enzelberger 2001, 85, 109.

18 Ebd., 86.

19 Ebd., 114.

20 Sandfuchs 2004, 26.

21 Vgl. Enzelberger 2001, 138.

zudem mit einem vehement gegen sie vertretenen naturalistisch begründeten und unhinterfragt generalisierten Frauenbild auseinanderzusetzen. Selbst der zumindest unterrichtsmethodischen Reformen zugewandte sächsische Reformpädagoge Hugo Gaudig, der an seiner Schule mit angeschlossenem Lehrerinnenseminar angehende Pädagoginnen ausbildete, wird als »Gegner der Frauenbewegung«²² bezeichnet und spricht sich für eine scheinbar naturgegebene Beschränkung des weiblichen Wirkungskreises auf Haus und Familie aus. Denn im »Beruf der Gattin und Mutter, wie er sein soll,« könne sich »die Natur der Frau am besten ausleben, auch nach der intellektuellen Seite«²³. Doch es bestehe

»oft [...] ohne Zweifel die Zwangslage, daß die Mütter neben der Arbeit, die sich aus ihrem Gattinnen-, Mütter- und Frauenberuf ergibt, Erwerbsarbeit auf sich nehmen müssen und zwar in einem die Erfüllung der häuslichen Pflichten schädigenden Maße. Wenn die deutsche Lehrerschaft mit dem größten Nachdruck die Mutter für die Familie von der Gesellschaft zurückfordert, wenn sie durch Aufdeckung der schweren Not der Mutterlosigkeit vieler Haushaltungen, in denen die Mutter nicht Mutter sein kann, das böse und das gute Gewissen der Gesellschaft wird, so erwirbt sie sich wieder ein großes nationales Verdienst. Andererseits wird sie auch ein Auge auf die Fälle haben, in denen das mütterliche Pflichtgefühl einem einseitigen Erwerbstrieb nicht genügend entgegenwirkt«²⁴.

Gaudig inszeniert einen scheinbar manifesten Konflikt zwischen emanzipatorischer Frauenbewegung und eigentümlich-naturgegebener Frauenrolle: »Leben in der Familie und Leben im »Beruf« sollen vereint werden, auch wenn die Seele der Frau darob vor das furchtbare Entweder-Oder des unausgesetzten Gewissenkampfes oder der gewissenlosen Konfliktlosigkeit gestellt wird«²⁵. Amalie Thilos Bestrebungen, die Frau für den häuslichen Gebrauch pädagogisch zu bilden, scheinen hier einen Befürworter zu finden. Erst mit der Weimarer Reichsverfassung 1919 konnten Lehrerinnen deutliche Gleichstellungserfolge verzeichnen. Gaudigs Konzept blieb, so kann hier nun festgehalten werden, weit hinter diesen Errungenschaften zurück. So konstatiert Doris Flagmeyer zu Recht inkonsistente Argumentationslinien bei Gaudig, »dessen Schülerinnen durchaus für Frauen noch unübliche Berufe wählten – dieser Lehrer sollte Frauen auf Haus und Familie festgeschrieben und sich so emanzipatorischen Bestrebungen der Frauen entgegen gestellt haben?«²⁶.

Gaudigs Haltung weist darauf hin, dass auch zur Zeit der Reformpädagogik Pädagogikschülerinnen in »niederen Umständen« verbleiben, wandten sich

22 Kersting 2013, 201.

23 Gaudig, 1909, 117.

24 Gaudig 1917, 48.

25 Gaudig 1965, 69.

26 Flagmeyer 2011, 172, vgl. Redecker 2016.

doch – paradox und polemisch zugleich – gerade einige für die Emanzipation Lernender von dem Pauk- und Drill-Regiment der wilhelminischen Schule eintretende Reformen gegen eine gesellschaftliche Anerkennung der professionellen Pädagogin. Die unzureichende gesellschaftliche Anerkennung (angehender) Pädagoginnen erforderte weiteres Engagement. Gertrud Bäumer gibt im Jahr 1910 zu bedenken, dass Mädchen bessere Berufsaussichten geboten werden müssten und dass darum

»eine äußere soziale Notwendigkeit dahin [dränge, A.R.], die Ziele der Mädchenschule denen der Knabenschule anzugleichen. Dadurch ist scheinbar ein Gegensatz zwischen der Reformpädagogik und den der Frauenbewegung angehörenden Vorkämpferinnen der Mädchenschulreform entstanden«²⁷.

Hier sei man konfrontiert mit einer »Doppelseitigkeit der Verwendung der Frauenkräfte in der modernen Gesellschaft«²⁸. Während sich die einen um eine sinnvolle Verbindung vom Beruf und Haushalt bemühen, wollen die anderen den weiblichen Wirkungskreis auf das Haus beschränken, erklärt doch auch der Reformler Gaudig das »Doppelleben« einer Frau, die nicht in ihrem Hausfrauen- und Mutterdasein aufgehen dürfe, sondern sich der Arbeitswelt zu stellen habe, als widernatürlich. Gertrud Bäumer findet zur Entgegnung einer solch diskriminierenden Restriktion deutliche Worte:

»Es ist doch nicht richtig, wenn aus dem Kreise der Reformpädagogik der Frauenbewegung immer entgegengehalten wird, daß die Frau ›im Menschheitsverband einen festen und bestimmten Platz habe: den der Mutter und Hausbewahrerin‹. Und es liegt eine Umgehung der Schwierigkeiten darin, wenn man darauf hinweist, daß in Deutschland den vier Millionen ledigen Frauen von über zwanzig Jahren 11 Millionen verheirateter, verwitweter oder geschiedener Frauen gegenüberstehen, und wenn man daraus ableitet, daß die Stellung der Frau im Staatsleben die der Mutter sei und daß die Schule, die ihre Arbeit auf die Majorität und nicht auf die Minorität einstellen müsse, ihren Weg klar vorgeschrieben sehe: sie müsse Mütter erziehen«²⁹.

Einzutreten ist darum für einen Pädagogikunterricht, der sich nicht an naturalistisch hergeleiteten Rollenfixierungen, sondern an der Bildsamkeit des Menschen schlechthin orientiert. Entsprechend plädiert Bäumer dafür, »das weibliche Unterrichtswesen so zu gestalten, daß es mit der doppelten Eventualität – Beruf und Ehe – rechnet«³⁰. Hierbei verwahrt sich Bäumer gegen den Vorwurf des Materialismus, der die berufstätige Frau als raffgierige Erwerbstätige verunglimpfe. Vielmehr können Frauen durch eine entsprechend professionelle Ausbildung – nicht zuletzt durch einen weltoffenen und facettenreichen Päd-

27 Bäumer 2001, 140.

28 Ebd.

29 Ebd., 141.

30 Ebd.

gogikunterricht – der Gesellschaft weitaus vielfältiger nützlich sein als in einseitiger Fokussierung auf die Mutterrolle. Reformpädagogische Psychologie-Begeisterung kann hierbei gezielt für den Pädagogikunterricht genutzt werden, soll doch »die Frauenbildungsbewegung sich ganz durchdringen mit reformpädagogischen Gedanken« und »durch die moderne Jugendkunde die Seele des Kindes verstehen lernen, um sich über die positiven Kräfte der Mädchen, ihre Richtung und ihre Grenzen immer klarer zu werden«³¹. Stellt ein Pädagogikunterricht, der die Schülerin in erster Linie als bildsames Individuum und nicht primär als zukünftig Gebärende betrachtet, Lernende und Lehrende vor vielfältig differenzierte Aufgaben, so kann gerade ein emanzipatorisch-reformpädagogischer Personalismus den Pädagogikunterricht bereichern – in ähnlicher Weise wie dies von Bäumer für die Mädchenbildung schlechthin gefordert wurde:

»Gerade weil die Gefahr einer Überlastung der Mädchen durch neue und im ganzen noch unerprobte Anforderungen zweifellos besteht, weil die Vermittlung von Stoffen und Pensen, die bisher nur im Rahmen der Knabenbildung methodisch durchgearbeitet sind, mit der Gefühlswelt und dem Interessenkreis der Mädchen ganz neue Fragen aufwirft, kann die Verbindung zwischen Mädchenschulreform und Reformpädagogik gar nicht eng genug sein«³².

Ohne geschlechtsspezifische Einengungen könnte hier ein Pädagogikunterricht anknüpfen, der neben rationalen Herangehensweisen auch das Emotional-Kreative anspricht und damit den Vernunftanspruch an Lehrende und Lernende nicht auf trockene Rationalismen einschränkt, sondern für eine emotionale Vernunft öffnet.

2 Didaktische Errungenschaften des Pädagogischen Arbeitsunterrichts – Reformanspruch und Methodenorientierung

»Niedere Umstände« finden sich nicht nur hinsichtlich der sozial prekären Situation (angehender) Pädagogiklehrerinnen und deren Reduktion auf naturalistische Bestimmungsmerkmale, sondern auch in Bezug auf die Konzeption des Pädagogikunterrichts. Weder systematisch noch methodisch orientiert, er mangelt er zunächst einer Fachdidaktik, die den Menschen hinsichtlich seiner Vernunftbegabung respektiert und dieser durch das Recht auf Selbstbestimmung nachkommt. Wie notwendig ein Nachdenken über einen fachdidaktisch

31 Bäumer 2001, 142.

32 Ebd.

geregelten Pädagogikunterricht war, zeigt sich nicht zuletzt darin, dass der Beruf der Studienrätin bei den Abiturientinnen der Weimarer Zeit – trotz prekärer Beschäftigungsverhältnisse und hoher Arbeitslosigkeit – der beliebteste war³³. Was dermaßen vehement als Berufsperspektive angestrebt wurde, hätte einer angemessen fundierten Ausbildung bedurft.

Während die Lernenden im Pädagogikunterricht aufgrund mangelnder Methodik zu psychologisch und pädagogisch dilettierenden Fachsimplerinnen zu werden drohen, bringt die Reformpädagogik nun auch deutliche didaktische Fortschritte. Das noch wenig bearbeitete Feld der Relationen zwischen Pädagogikunterrichts und Reformpädagogik harret hier einer eingehenden Erforschung, kann doch der Reformpädagogik auch die Etablierung der Pädagogik als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin zugeschrieben werden³⁴. Allerdings habe sie den Lehrerbildner als Nachahmungsvorlage installiert und damit einen Persönlichkeitskult befördert, der dem eigenständigen Reflektieren angehender Lehrerinnen und Lehrer entgegenstand. Eine entscheidende Aufgabe der Lehrenden im Pädagogikunterricht sollte dem gegenüber darin bestehen, zu einem eigenständigen Denken anzuregen, das lehrende Vorbilder als orientierend, aber nicht normierend begreift. Der Abschied von einer dirigistischen Lehrerdominanz in der Gaudigschen Arbeitsschule kann hier als wegweisend genannt werden. Dem restriktiven Frauenbild Gaudigs steht hier gleichsam eine didaktisch förderliche Herangehensweise an die Frauenbildung gegenüber.

Während der Pädagogikunterricht an allgemeinbildenden Schulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts zunächst kleinkindbezogen und praxisdominant war, findet er in der reformpädagogischen Arbeitsschule eine gezielt methodische Ausrichtung. Exemplarisch soll hierzu Otto Scheibner erwähnt werden, der im Lehrerinnenseminar der Gaudig-Schule unterrichtete und dort für einen weitgehend freien Unterrichtsverlauf eintrat, bei dem der Lehrer zugunsten der Eigentätigkeit seiner Schülerinnen zunehmend zurücktritt. Scheibner arbeitete Gaudigs Konzept der lernenden Selbsttätigkeit nicht nur didaktisch aus³⁵, sondern schlug auch eine akademische Laufbahn ein. Er war zunächst seit 1901 als Lehrer an Gaudigs Schule in Leipzig tätig, dann seit 1923 als Professor an der Universität Jena und seit 1928 als Leiter des der Universität Jena angegliederten Pädagogischen Instituts. Hier widmete er sich der Volksschullehrerausbildung und erhielt schließlich 1929 eine Professur für Pädagogik an der Pädagogischen Akademie Erfurt, wo er 1932 emeritiert wurde.

Vom 31. Januar bis 3. Februar 1921 fand an der Zweiten Höheren Mädchenschule mit Lehrerinnenseminar und Übungsschule (Gaudig-Schule) in Leipzig

33 Vgl. Enzelberger 2001, S. 322.

34 Vgl. Kolb/Combe 2004, S. 855f.

35 Vgl. Hartmann, 2012, 78–87, 90–95.

die *Pädagogische Woche* statt. Hier konnten sich zahlreiche auswärtige Lehrerinnen und Lehrer anhand von Vorträgen und Lektionen über die Unterrichtsmethoden des Gaudig-Kreises informieren. Wesentliche Erträge der *Pädagogischen Woche* wurden anschließend in dem von Gaudig 1922 herausgegebenen Band *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis* publiziert. Aus diesem Band stammen auch die im Folgenden aufgegriffenen Beiträge Scheibners zur Didaktik des Pädagogikunterrichts.

Es mag reformpädagogischer Psychologie-Begeisterung geschuldet sein, dass hier der erziehungswissenschaftliche Anspruch des Pädagogikunterrichts oft hinter die Begeisterung für das Messen, Zergliedern und Deuten des kindlichen Seelenlebens zurücktritt. In Scheibners Beitrag *Die arbeitsunterrichtliche Gestaltung des Psychologieunterrichtes im Seminare* werden psychologische Einsichten nicht in erster Linie der erziehungswissenschaftlichen Prüfung unterworfen, sondern – gleichsam in umgekehrter Argumentationsrichtung – als Grundlage der Pädagogik in Anspruch genommen, geht es Scheibner doch um »die Kunst, aus psychologischen Ermittlungen und Einsichten pädagogische Kenntnisse und Maßnahmen zu gewinnen und zu begründen«³⁶.

Im Gegensatz hierzu kritisiert Scheibner an späterer Stelle deutlich die Psychologisierung des Pädagogischen, dürfe doch die zukünftige Lehrerin »nicht im freudigen Übereifer, den Ertrag der psychologischen Arbeit nun nutzbar zu machen, jenem gefährlichem pädagogischen Psychologismus verfallen, der sich so gibt, als ob alles unterrichtliche und erziehlische Tun einzig und allein nur von Seelischem her abzuleiten und zu rechtfertigen sei«³⁷. Hier nimmt Scheibner nun deutlich Abstand von einer psychologischen Fundierung des Pädagogikunterrichts. Angestrebt ist auch hinsichtlich psychologischer Fragen im Pädagogikunterricht ein streng wissenschaftliches Vorgehen – fern von einer »landläufigen Vulgärpsychologie«³⁸. Der psychologische Arbeitsunterricht hat sich dabei von einer dominierenden Fokussierung herkömmlicher Frontalarrangements gelöst, in denen die Lehrperson dem Gedanken- und Argumentationsgang der Lernenden wenig Raum bot.

»Nicht anders aber als durch die nachdrücklichste Erregung der Eigentätigkeit wird der psychologische Unterricht die ihm gesteckten Ziele erreichen. Der ernsthafte Versuch, ihn bei freudiger Neigung und mit auch nur leidlichem Geschicke zu didaktischer Erfindung arbeitsunterrichtlich zu gestalten, erweist sehr bald die Hinfälligkeit des Einwandes, es könne ein so schwieriges Lehrgebiet wie das der Seelenkunde nicht anders als im Vortrag oder allenfalls noch hier und da im gebundenen, vom Lehrer durch Fragen geleiteten Unterrichtsgespräche betreten werden«³⁹.

36 Scheibner 1922a, 171.

37 Ebd., 172.

38 Ebd.

39 Ebd.

Vorauszusetzen ist jedoch, dass die Schülerinnen »auf Eigenbewegung eingeschult«⁴⁰ sind. Die »Lösung von Beobachtungsaufgaben an fremdem Seelenleben« bedarf »der genauen Anleitung«⁴¹; und auch die von Scheibner nachdrücklich propagierte unterrichtliche Beschäftigung mit Fachliteratur erfordert, dass

»eine gründliche Anleitung auf Einschulung zu der gewinnbringenden Bearbeitung der wissenschaftlichen Darstellungen gegeben werde. Dies geschieht, indem innerhalb des Unterrichts der Lehrer es wiederholt unternimmt, mit der Klasse gemeinsam mehrere allen Schülern vorliegende Schriftabschnitte durcharbeiten und daran die Arbeitsweise zu entwickeln und zu zeigen«⁴².

Die Demonstration des Lehrers geht hier der Eigenkreation der Schülerin voraus oder zumindest mit ihr Hand in Hand. Hieraus lässt sich schließen, dass Frontalunterricht durchaus noch am Platz sein kann, um erklärend und instruierend auf eine ausgedehnte Phase eigenständigen Erarbeitens vorzubereiten. Anknüpfen kann dann »der arbeitsunterrichtliche Gedanke der aufsteigenden Arbeitsschwierigkeit. Von einfacheren Arbeitsleistungen, dies ist der Leitgedanke, soll sich die Klasse zu immer zusammengesetzteren Tätigkeitsformen fortbewegen«⁴³. Bereits die Bereitstellung der Unterrichtsmaterialien im psychologischen Pädagogikunterricht beruht auf der Selbsttätigkeit der Schülerinnen. Dies betrifft das »Erheben und Bereitstellen des psychologischen Tatsachenstoffes«, zum Beispiel »durch reichliche Fremd- und Selbstbeobachtung, durch kleine Literaturstudien und durch Schulversuche sowie durch Herzutragen von wertbarem Wissen aus anderen Fächern«. Auf dieser Grundlage kann »eine Sammlung selbsterworbener ›Fälle‹, Beispiele, Tabellen, Kurven, Bilder usw.«⁴⁴ angelegt werden – selbst zusammengestellt und eigenständig bearbeitet. Die Schülerinnen sollen nicht nur selbständig verstehen und deuten, sondern auch einen entsprechenden Transfer leisten: »Den Gewinn dann in andere Fächer hinüberzuspielen, muß den Schülerinnen eine feste Gewohnheit werden«⁴⁵. Auch das »Ausführen psychologischer Schulversuche« soll nicht

»eine einseitige Tätigkeit des Lehrers darstellen, sondern muß die Schülerinnen zu tätiger Anteilnahme heranziehen. So beteiligt sich die Klasse bereits an der Problemstellung, wie am Ersinnen des Untersuchungsverfahrens und der Herstellung der Versuchsanordnung; sie verschafft sich häufig in handlichem Tun das Versuchsmaterial (Reizhaare, Kältestifte, Rechteckreihen, Reizkarten, Täuschungsfiguren, Farbenblätter usw.); sie stellt die Versuchsleiter, Versuchspersonen, die Schriftführer; sie

40 Scheibner 1922a, 172.

41 Ebd., 173.

42 Ebd., 176.

43 Ebd., 178.

44 Ebd., 171.

45 Ebd., 172.

bringt die Ergebnisse in tabellarische, graphische und sprachliche Form, bearbeitet sie und legt sie fest, ordnet den wissenschaftlichen Ertrag in den Lehrzusammenhang ein«⁴⁶.

Wird die Persönlichkeitsbildung der Pädagogikschülerinnen als Voraussetzung einer gelingenden Persönlichkeitsbildung der später ihnen Anvertrauten betrachtet, kann mit Scheibner vor einer zu intensiven und differenzierten Introspektion gewarnt werden, führe diese doch »leicht zu einem ungesunden, unablässig das seelische Leben begleitenden, meist peinvollen Gange, unter dem das natürliche Sichgeben erstirbt und damit ein dauernder Schaden für die an freier Entfaltung gehemmte Persönlichkeit entsteht«⁴⁷. Hier kann Persönlichkeit als eine nicht nur intellektualistisch-rationale, sondern auch emotional-intuitive angestrebt werden, die durch übermäßiges Abgleichen, Prüfen und Stilisieren verhindert würde.

Dass hinsichtlich psychologischer Fremdbeobachtung »zu dem feinen Trakt, mit dem fremdes Seelenleben zu erkunden und zur unterrichtlichen Besprechung zu stellen ist, erzogen werden«⁴⁸ müsse, kann jenen pädagogischen Takt vorbereiten, mit dem die zukünftigen Lehrerinnen dann auch später ihren Lernenden begegnen, um ihnen die je situativ auszugestaltende Anerkennung zukommen zu lassen, indem je situationsrelevant entschieden wird, welche pädagogische Aktion die gerade angemessene ist. Denn auch in ihrem späteren Berufsalltag werden sie ihre Entscheidungen und Handlungen situationsgerecht und sensibel, angemessen und adressatenspezifisch zu dimensionieren haben. Die Übungsschule bietet den Pädagogikschülerinnen immer wieder vorbereitend Anlässe, mit phänomenologischem Blick Schülerverhalten erleben und deuten zu können. Das hier anvisierte forschende Lernen dient nicht der Vorbereitung einer Wissenschaftskarriere, sondern ausdrücklich pädagogischen Zwecken. Schule soll nicht zu einem beliebig instrumentalisierenden Experimentierfeld werden, sondern Anlässe des immer wieder Anders- und Besser-Verstehens von Lehr-Lernprozessen bieten, denn

»die Pflege des Experiments im psychologischen Unterricht will weder künftige Forscher noch gar »experimentierende Lehrer« ausbilden; sie ist nur ein hervorragendes Mittel, die Schülerinnen in einem schwierigen Gebiete sich mit großem Gewinn arbeitend betätigen zu lassen, womit der Gesichtspunkt gefunden ist, unter dem die Auswahl, die Art der Ausführung und die unterrichtliche Eingliederung des psychologischen Schulversuches geschieht«⁴⁹.

46 Scheibner 1922a, 175.

47 Ebd., 173.

48 Ebd.

49 Ebd., 175.

Im Gegensatz zum weitgehend unsystematisch und unmethodisch vorgehenden Pädagogikunterricht der vorreformpädagogischen Zeit wendet sich Scheibner nun explizit gegen ein unterrichtliches Vorgehen »in freier Systemlosigkeit« und einen rhapsodischen Unterricht, dem daran gelegen ist, »von Anfang an in den Anschauungen der verschiedenen Forscher vergleichend hin- und herzuspringen«⁵⁰. Dabei bleibt Scheibners Unterricht nicht auf antiquiertes Buchwissen beschränkt, sondern öffnet sich den methodischen Neuerungen zeitgenössischer Forscher: »Die zahlreichen Anwendungen, die für die neuere Seelenlehre in den verschiedensten Gebieten, allen voran der Pädagogik ausgebildet worden sind, eröffnen auch unseren Schülerinnen wundervolle Betätigungsmöglichkeiten«⁵¹.

Ebenfalls im Band *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis* befindet sich Scheibners Beitrag *Freie Arbeit der Klasse in pädagogisch-psychologischen Stoffe* »Das fragende Kind« (Lehrerinnenseminar Klasse 2a). Hier stellt Scheibner exemplarisch eine Lehrstunde vor, die die »Frage als Bildungsmittel«⁵² untersucht. Der Stunde voran ging die arbeitsteilige Vorbereitung der Schülerinnen durch – meist fachwissenschaftliche – Texte zu Entwicklungspsychologie, Körpersprache und Frageverhalten von Kindern verschiedener Altersstufen sowie durch eigene Versuche und Beobachtungen – auch hier also eine weitgehend eigenverantwortliche Selbsttätigkeit schon vor Beginn der Stunde. Denn die Vorbereitung des Unterrichts wurde von den Schülerinnen eigenständig forschend geleistet. So »ließ unter anderem eine Schülerin ihren fünfjährigen Bruder an einem Bilde und an einer Erzählung fragen«⁵³. Die verschiedenen »Fälle« werden zunächst frei und ungeordnet präsentiert und durch eine eigenständig geführte Diskussion der Schülerinnen geordnet und interpretiert. »Von selbst wenden sich die Schülerinnen nunmehr der näheren Betrachtung der besonders bemerkenswert erscheinenden Beispiele zu. Über dieser kennzeichnenden und zerlegenden Arbeit gewinnen sie – ohne helfendes Eingreifen des Lehrers – den Plan für die weitere Arbeit«⁵⁴, formulieren offene Fragen, die sich auf Gegenstand, Motive und Ausdruck der Kinderfrage richten und suchen im Rekurs auf ihre vorangegangenen Hausaufgaben Antworten auf verschiedene Fragestellungen.

»Es gestaltet sich das Gespräch so, daß unter dem jeweils angegebenen und festgehaltenen Gesichtspunkte die Schülerinnen rasch ihr gesammeltes Material durchsehen

50 Scheibner 1922a, 176.

51 Ebd., 177.

52 Scheibner 1922b, 276.

53 Ebd., 277.

54 Ebd.

– wenn erforderlich, bedienen sie sich dabei ihrer Aufzeichnungen – und daß dann im flotten Gespräch von den verschiedensten Seiten her Beisteuer zufließt«⁵⁵.

Auch die anschließende Zusammenfassung zur Ergebnissicherung ist »von der Klasse selbst veranlaßt und ausgeführt«. Anschließend sorgt der Lehrer dafür, dass »sich sachlich mit der psychologischen Betrachtung nunmehr die pädagogische verknüpft«, die selbstgeleitete Arbeit der Schülerinnen also nicht in ein pädagogisch unbegründetes Psychologisieren ausschweift. Es folgt hierzu eine stille Textarbeit der Schülerinnen »mit dem Stifte in der Hand«⁵⁶. Hierbei gilt es Gründe für die Kinderfrage und pädagogisch sinnvolle Antworten ausfindig zu machen, um sie dann vor dem Hintergrund des bisher Gelernten im offenen Kreis zu diskutieren. So folgt abwechslungsreich auf »schweigsame Einzelbeschäftigung [...] das ungeleitete Klassengespräch«⁵⁷.

In einem weiteren Text aus dem Band *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis* thematisiert Scheibner unter dem Titel *Selbstgeleitete Vorbereitung der Klasse auf die psychologische Prüfung der Schulneulinge (Lehrerinnenseminar Klasse 2a)* den Umgang der fortgeschrittenen Schülerinnen mit »den Untersuchungen, die gegen Ostern an den zur Aufnahme in die Übungsschule angemeldeten Kindern vorgenommen werden«⁵⁸. Die fortgeschrittenen Schülerinnen sollen nun erstmals selbst die Tests leiten, haben sich hierzu vorbereitend mit vergangenen Untersuchungen dieser Art beschäftigt und besprechen ihr Vorwissen nach selbst gewählter Methode. »Die Art, wie dieses Sichvergegenwärtigen, Eindenken und Üben am bekannten Stoffe gestaltet werden sollte, war den Schülerinnen völlig überlassen worden«⁵⁹ – wiederum ein Gewinn an Freiheit, der ausgiebig genutzt wird, hatte doch die Klasse »die Vorbereitung und Leitung der ungewöhnlichen Stunde einer ihrer Mitschülerinnen übertragen«⁶⁰. Im freien Gespräch werden Testreihen, Untersuchungsmaterialien, -zielsetzungen und -auswertungen thematisiert. Auch hier zeigt sich, dass gerade die Zurücknahme der Lehrerdominanz zu unverhofft reichhaltigen Ergebnissen des forschenden Lernens anregen kann.

»Einen Reiz bot es, daß eine der Schülerinnen ganz von sich aus die Arbeitsmittel, die das Institut für experimentelle Psychologie und Pädagogik in Leipzig zur Untersuchung der Schulneulinge neuerdings herausgegeben hat, sich verschaff und durchgeprüft hatte, daß sie Test für Test in Vergleich zu den unseren stellte und daß die Klasse am

55 Scheibner 1922b, 278.

56 Ebd.

57 Ebd.

58 Scheibner 1922c, 279.

59 Ebd., 280.

60 Ebd.

Ende sehr überrascht neben wertvollen Weiterbildungen die engste Anlehnung an unsere Ausarbeitungen feststellen konnte«⁶¹.

Das Ende der Stunde bildete ein gemeinsamer Ausflug in die Praxis, wobei verschiedene Tests »an einem Kinde der Übungsschule praktisch ausgeführt« wurden; »eine Schülerin war Versuchsleiterin, eine Beobachterin und Protokollantin. Es standen dann die Ausführung und ihre Ergebnisse zur Beurteilung der Klasse«⁶². Die von Scheibner in Gefolgschaft seines Schulleiters Hugo Gaudig proklamierte Selbsttätigkeit kann hier in methodischer Fokussierung an Tendenzen des vorhergehenden Jahrhunderts anknüpfen. So betonte bereits Helene Lange im Jahr 1885:

»Für die Oberstufe aber muß die Selbstthätigkeit der jungen Mädchen ohne Frage an einen elementaren Unterricht in der Pädagogik angeknüpft werden. Keine weibliche Bildung sollte als abgeschlossen gelten, wenn sie nicht die elementarsten Begriffe über die Entstehung der Anschauung, des Begriffs, des Urteils, Wollens, Handelns, die Macht der Gewöhnung, Wirkung und Wesen der Strafe und Belohnung, kurz die wichtigsten Begriffe über die körperliche (Gesundheitslehre!), geistige und sittliche Erziehung umfaßt«⁶³.

Diese Themen selbsttätig aufzugreifen bedeutet für Lange, gezielt über ein bloßes Theoretisieren hinauszugehen, um gedankliche Arbeit mit konkreter Erziehungserfahrung zu verknüpfen. Und so heißt es weiter:

»Solche Erörterungen [pädagogischer Unterrichtsthemen, A.R.] können aber nur fruchtbar sein, wenn sie mit der Praxis Hand in Hand gehen. Zur Mädchenschule gehört der Kindergarten aus doppeltem Grunde: einmal kann sie darin ihre eigenen Zöglinge für die Schule Vorbilden, zweitens aber kann sie ihren Oberklassen-Zöglingen Gelegenheit geben, praktische Belege zu ihrem pädagogischen Unterricht zu sammeln, während sie dort unter verständiger Leitung als Gehilfinnen fungieren. Die Kinderstube, der Kindergarten, das ist das Gebiet, auf dem die jungen Mädchen Selbstthätigkeit lernen und üben müssen. [...] Hier werden die jungen Mädchen praktisch auf ihren eigentlichsten Beruf als Mütter und Erzieherinnen vorbereitet«⁶⁴.

Die dem Pädagogikunterricht inhärente Erziehungspraxis ist zugleich eine disziplinierend angeregte Selbsttätigkeit. Bildung und Arbeit treten hier in ein wechselseitig anregendes Verhältnis⁶⁵, gelte doch die Zeit der Oberstufe als eine »Traum- und Dämmerperiode unserer jungen Mädchen, wo sie *durchaus nicht* nach einer solchen Selbstthätigkeit verlangen und umso mehr dazu angehalten

61 Scheibner 1922c, 281.

62 Ebd.

63 Lange 2001, 124f.

64 Ebd., 125.

65 Zum Verhältnis von Bildung und Arbeit vgl. auch Redecker 2018c.

werden müssen⁶⁶. Ein der Schule angegliederter Kindergarten bietet nun ein Erprobungsszenario für pubertierende Pädagogikschülerinnen, die aus individuellen Traumwelten in die soziale Verantwortlichkeit geführt werden und ihre Tatkraft beweisen sollen, indem sie, »zugreifen, aufpassen, Augen und Hände überall haben, auf das Kleinste achten, und zu müßigen Träumereien bleibt keine Zeit«⁶⁷.

Festgehalten werden kann: Während die Reformpädagogik unterrichtsmethodisch wertvolle Erträge für den Pädagogikunterricht brachte, bleibt die gesellschaftliche Anerkennung von Pädagogikschülerinnen und -lehrerinnen nahezu aus. An die Missachtung einer vernunftgeleiteten Ausbildung und die mangelnde soziale Anerkennung von Pädagoginnen konnte der Nationalsozialismus problemlos anknüpfen und dabei im Zeichen von Ideologisierung, Drill und Gleichschaltung auch mühsam errungene fachdidaktische Fortschritte des Pädagogikunterrichts zurücknehmen. Hier stellen sich der Forschung nach wie vor zahlreiche Fragen der Aufarbeitung und kritischen Klärung. Tietze macht darauf aufmerksam, dass pädagogische Fragestellungen zur Zeit des Nationalsozialismus lediglich innerhalb anderer typischer Frauen-Fächer thematisiert worden seien.⁶⁸ 1940 schafft Hitler die akademische Lehrerausbildung ab. An deren Stelle treten ab 1941 »Hunderte meist nach Geschlechtern getrennte Lehrerbildungsanstalten, die alle problematischen Merkmale der seminarischen Lehrerbildung aufweisen«⁶⁹. Die Geschlechtertrennung markiert eine Preisgabe der in den 20er Jahren mit Ende der seminaristischen Lehrerausbildung errungenen Überwindung der Spaltung zwischen Lehrer- und Lehrerinnenausbildung.

Pädagogische Unterrichtsinhalte bekommen eine eugenische Ausrichtung mit Fokus auf die Mutter und Erzieherin, die der Heranbildung erbgesunder Nachkommen zu dienen habe, während die sozialpädagogische Orientierung des Fachs in den Hintergrund rückt.⁷⁰ Pädagogik wurde als »Fach des Frauenschaffens seiner pädagogischen Inhalte beraubt und verkümmerte zur Lehre von Handarbeit, Hauswirtschaft und Pflege«⁷¹. Es war der Zeit nach der NS-Herrschaft vorbehalten, an die didaktischen und unterrichtsmethodischen Errungenschaften der 20er Jahre anzuknüpfen, sie kritisch weiterzuentwickeln und damit den Pädagogikunterricht wieder bildungsrelevant auszurichten.

66 Lange 2001, 124.

67 Ebd., 125.

68 Vgl. Tietze 1983, 617.

69 Sandfuchs 2004, 24.

70 Vgl. Knöpfel 2013, 33.

71 Knöpfel 2013, 82.

3 Dialogisch-konstruktivistische Anknüpfungen – Forschendes Lernen und heterogenitätssensible Persönlichkeitsbildung

Die in Gefolgschaft Gaudigs von Scheibner propagierte Selbsttätigkeit der Pädagogikschülerin, die sich im entdeckenden und forschenden Lernen selbst erprobt, ist gleichsam eine Vorstufe der derzeitig favorisierten⁷² gemäßigt-konstruktivistischen Fachdidaktik. Darum soll diese im Folgenden exemplarisch als zeitgenössische Strömung aufgegriffen werden. Die gemäßigt-konstruktivistische Fachdidaktik Pädagogik verbindet instruktive Momente problemorientiert mit selbstgesteuertem Lernen, wobei jeweils situations- sowie adressatenspezifisch gewichtet wird.

Die reformpädagogisch propagierte und praktizierte Selbsttätigkeit der Pädagogikschülerinnen findet aktuell einen Wiedergänger im dialogisch-konstruktivistischen Ansatz Edwin Stillers. Knöpfel zählt Stiller zu den führenden Figuren des derzeitigen fachdidaktischen Diskurses im Unterrichtsfach Pädagogik⁷³. Stillers Fachdidaktik Pädagogik wendet sich nicht nur gegen eine – nationalsozialistische – Missachtung von Menschenwürde, Vernunft und Persönlichkeit. Sein sozialwissenschaftlich geprägter Ansatz kann auch an gesellschaftspolitische Bestrebungen der 60er und 70er Jahre angeknüpft werden, in denen das Verhältnis von Pädagogik und gesellschaftlicher Realität zum bevorzugten Thema des Pädagogikunterrichts werden sollte. Hierbei galt es den Erziehungs- und Bildungsauftrag in der demokratischen Gesellschaft zu problematisieren. Pädagogikunterricht wird zur politischen Bildung, so dass »die heranwachsende Jugend lernt, sich mit anderen wie mit sich selbst produktiv auseinanderzusetzen, um schließlich ihre eigene Bildung wie auch das Bildungswesen mitbestimmen zu können«⁷⁴. Hans-Herrmann Groothoff fokussiert mit diesen Worten keine Abkehr von einem bildungstheoretischen Ansatz, der auf einen reichen historischen Fundus erziehungswissenschaftlicher Quellen für den Pädagogikunterricht zurückgreifen kann, sondern eine theoriegeleitete Lokalisierung des Pädagogikunterrichts in seinen gesellschaftlich-sozialen Realitätsbezüge, die auf der Grundlage bildungstheoretischer Argumentation beurteilt und gestaltet werden kann.

Pädagogikunterricht öffnet sich nicht nur der gesellschaftlichen Relevanz von Bildung, sondern wendet sich gleichsam in Anknüpfung an reformpädagogische Experimentierfreudigkeit auch alternativen Unterrichtsformen zu. So wundert es auch nicht, dass in den 70er Jahren vehement über eine Bereicherung des herkömmlichen Frontalunterrichts durch offene Arrangements nachgedacht

72 Vgl. Schützenmeister 2011, 166f.

73 Vgl. Knöpfel 2013, 2.

74 Groothoff 1971, 838.

wird, die nicht nur ein eigenständig entdeckendes Lernen, sondern auch dessen Situierung an außerschulischen Lernorten in den Blick nehmen. Der Projektunterricht bietet Lernenden Gestaltungs-, Wahl und Entscheidungsmöglichkeiten hinsichtlich ihres Umgangs mit dem Lerngegenstand. Er lasse »den Schüler vom bloßen Adressaten (Objekt) von Lehrhandlungen zum Subjekt des Kommunikationsprozesses werden«⁷⁵, wie auch Klaus Beyer in seiner Propagierung der Projekt-Methode betont. Nicht die bloß wissende, sondern zum sinnvollen und verantwortlichen Handeln angeleitete Pädagogikschülerin steht nun im Fokus.

»Wer es mit der Förderung der Handlungskompetenz der Schüler im Erziehungsbereich ernst meint, wird nicht umhinkommen, diese Kompetenz systematisch zu schulen, indem er den Schülern Möglichkeiten zum Handeln bietet; denn die Fähigkeit zum Handeln erwirbt man nicht allein durch Anhäufung von Kenntnissen, sondern durch Handeln. Der unverzichtbare Erwerb theoretischer Kenntnisse bedarf der Ergänzung durch die Anwendung dieses Wissens, weil der Umsetzungsprozeß von Theorie in Praxis eigene Probleme bietet und deshalb Fähigkeiten verlangt, die sich der bloßen Theorie entziehen«⁷⁶.

Edwin Stiller bereichert nun die NS-kritische Haltung und die politisch-sozialwissenschaftliche Perspektive der 70er Jahre durch einen postmodernen Ansatz, fokussiert er doch in seiner pädagogischen Fachdidaktik die Individualität, Andersheit und Unergründbarkeit des Individuums, ohne allerdings deren Verhältnis zu Gleichheit und Identität in inter- und intrapersonalen Prozessen zu leugnen oder gar einen Abschied von Subjekttheorie heraufzubeschwören.

»Genau wie jeder Mensch immer in einer dialektischen Subjekt/Objekt-Spannung lebt, so ist die Spannung von Gleichheit und Differenz konstitutiv für jedes Individuum und sein Verhältnis zu den Anderen. Jeder Mensch weist eine innerpsychische Heterogenität auf und gleichzeitig ein Quantum an Gleichheit – hieran wird der Begriff Identität festgemacht. Nun ist Identität immer etwas prozeßhaftes, unser Selbstbild ist ständigen Wandlungsprozessen unterworfen – Identität als statische Größe der permanenten Gleichheit ist nur im Tod denkbar«⁷⁷.

Stiller verfolgt damit einen Kurs, der postmodern motivierte Überlegungen über Subjektivierungspraktiken für eine kritische Reflexionsorientierung fruchtbar machen kann⁷⁸. Er huldigt nicht einem postmodernen Fatalismus des ohnehin Nichtergründbaren, sondern nimmt die Differenz des Anderen gerade zum Anlass, für die Achtung der Würde aller in gleicher Weise zu schützenden

75 Beyer 1978, 81.

76 Ebd., 77.

77 Stiller 1997, 39.

78 Zur Verbindung von Subjektivierungsdiskursen mit dem Anspruch einer kritischen Bildung vgl. Redecker 2018a.

menschlichen Individuen einzutreten – eine Thematik, die gerade in Bezug auf die Heterogenität der Bildungssubjekte vielfältig aufgenommen werden kann⁷⁹, ist doch der Andere »per se die Verkörperung der Differenz. Sein Anderssein ist nur begrenzt nachvollziehbar. Jeder Mensch ist aber zugleich Träger universeller Menschenrechte und somit ein Gleicher«⁸⁰. Hieraus begründet Stiller in Anlehnung an Martin Buber und Janusz Korczak ein dialogisches Sich-Bilden am Anderen in wechselseitiger Achtung.

»Eine dialogische Einstellung akzeptiert den Anderen als Anderen und billigt ihm eine andere Sicht auf die Dinge zu. Einen Dialog verläßt man anders als man ihn begonnen hat, statt Belehrung wird wechselseitige Lernfähigkeit vorausgesetzt. [...] Eine Bildung zum Subjekt erfordert zumindest Spielräume zur Entfaltung von Subjektivität. Diese Spielräume sind umso größer, wie sich das Recht auf Gleichheit und das Recht auf Differenz in der gesellschaftlichen Praxis, der Erziehungswirklichkeit und im Bewußtsein des Menschen durchsetzt. Eine Pädagogik der Achtung wiederum schafft in der Erziehungswirklichkeit die Voraussetzung für die Realisierung von Subjekthaf-tigkeit«⁸¹.

Stiller richtet sein dialogisches Konzept gezielt interkulturell aus, geht es doch gerade angesichts der menschenverachtenden Praktiken des NS-Regimes darum, »Akzeptanz und Verständnis für andere Kulturen zu schaffen, um Rivalitäten und Konflikte friedlich-konstruktiv zu bewältigen«⁸². Im Zentrum der Stillerschen Fachdidaktik steht auch in interkultureller Perspektive der je ein-zigartige, Achtung fordernde Mensch.

»Gleichheit und Differenz als Begriffe der humanistischen Pädagogik stellen somit die anthropologische Konstante dieser Didaktik dar. Zugleich wird dadurch deutlich, wie stark Stillers Fachdidaktik im politischen Denken verwurzelt ist und wie vehement er die damit verbundene gesamtgesellschaftliche Verantwortung auch didaktisch einzu-fordern weiß«⁸³.

Im Pädagogikunterricht gelte es, »die Interessengebundenheit von inhaltlichen und methodischen Positionen offenzulegen und ideologiekritisch zu überprü-fen«⁸⁴. Pädagogikunterricht soll darum nicht nur seine eigene Geschichte, son-dern auch aktuelle Gesellschaftsverhältnisse kritisch reflektieren.

»Neben der Reflexion der aktuellen gesellschaftlichen Diskussion um Erziehung und Bildung in der reflexiven Moderne ist es für eine Neufundierung des Pädagogikun-

79 Vgl. Redecker 2017b.

80 Stiller 1997, 39.

81 Ebd., 44.

82 Ebd., 147.

83 Knöpfel 2013, 171.

84 Stiller 1997, 84.

terrichts unerlässlich, sich intensiv mit dem Wandel des erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses auseinanderzusetzen⁸⁵.

Stiller versteht den Lernenden in ähnlich vehementer Betonung des handelnden Subjekts als eigenständig und selbstgesteuert, mahnt jedoch zugleich zu einem vorsichtigen Umgang mit betont konstruktivistischem Vokabular, möchte er doch seine dialogische Fachdidaktik »nicht zu einer konstruktivistischen Didaktik deklarieren oder das technologisch-naturwissenschaftliche Vokabular an die Stelle bewährter erziehungswissenschaftlicher bzw. didaktischer Kategorien setzen«⁸⁶. Damit knüpft Stiller an den gemäßigten Konstruktivismus Kersten Reichs an, der ein pädagogisches Handeln anstrebt, durch das die Lernmöglichkeiten der Lernenden erweitert werden, »so dass es zu einer Zunahme von Perspektiven, Handlungschancen und vielfältigen Lernergebnissen kommt«⁸⁷. Stiller macht diese Haltung für den Pädagogikunterricht nutzbar: »Die didaktische und methodische Gestaltung des Pädagogikunterrichtes sollte also daran ausgerichtet werden, wie der Schüler in seiner Subjektrolle gestärkt und Raum für individualisierte Lernprozesse vergrößert werden kann«⁸⁸. Unter Berücksichtigung von Perspektivvielfalt und Standpunkthaftigkeit richtet sich der konstruktivistisch motivierte Pädagogikunterricht nicht auf die Entfaltung der einen, den Lernprozess dirigierenden Wahrheit, sondern zeigt sich als ein intersubjektiv gestaltetes Work in Progress. Es geht nicht um die Hinführung zu einem Zielpunkt des Erkenntnisprozesses, sondern um eine vernetzte Problematisierung im vertieften Weiterfragen.

»Problematisierte Lernprozesse sind im optimalen Fall spiralförmig vernetzt. Aus gelösten Problemen entstehen neue Bedürfnisse, Fragen, Probleme, die ein neues Ansetzen erforderlich machen. Aber auch noch nicht, bzw. zum Teil gelöste Probleme können es notwendig machen, neue Spiralbewegungen auszulösen, also z. B. noch einmal auf die Ebene des Wahrnehmens zu gehen, um ein neues Phänomen genauer zu betrachten oder eine neu aufgetauchte Facette der Problemstellung weiter zu verfolgen. Auch die individuellen roten Problemfäden können sich spiralförmig durch ganze Halbjahre ziehen«⁸⁹.

Individuelle Lernwege sollen Lernfreude ermöglichen und stärken, wobei der Pädagogikunterricht des forschenden Lernens im Fokus auf Urteils- und Handlungskompetenz zum erziehenden Unterricht werden kann⁹⁰. Stiller betont vehement die tragende Bedeutung forschenden Lernens für eine Verbindung von

85 Stiller 1997, 29.

86 Ebd., 48.

87 Reich 2008, 254.

88 Stiller 1997, 37.

89 Ebd., 70.

90 Vgl. Stiller 1999, 151 sowie Dorlöchter 1999, 157.

Wissenschafts- und Handlungsorientierung in der Fachdidaktik Pädagogik⁹¹. Seine Hervorhebung des forschenden Lernens durch frühe Verantwortungsübernahme in konkreten pädagogischen Handlungsfeldern und die Reflexion des eigenen Tuns erweisen sich nach wie vor als zeitgemäß, gewinnt doch zur Zeit das Verfahren des forschenden Lernens im Theorie-Praxis-Bezug pädagogischer Ausbildung eine stetig wachsende Bedeutung⁹². In der engen Verzahnung von Theorie und Praxis soll auch Empathie dialogisch gefördert werden:

»Die dialogische Kompetenz aller Beteiligten zeigt sich in Planungsdialogen, Lehr-Lern-Dialogen, Konfliktregulierungsdialogen und Theorie-Praxis-Dialogen. Dies macht deutlich, wie eng Inhalts- und Beziehungsebene miteinander verknüpft sind und wie selbstreflexive, dialogische, handelnde und forschende Zugriffe eine Ganzheit bilden«⁹³.

Hier sei die »Fähigkeit, eigene Fragen zu stellen und so Gegenstände zu eigenen Themen machen zu können [...] Voraussetzung und Zielsetzung forschenden Lernens«⁹⁴. Stiller zeigt sich diesbezüglich als Befürworter einer »zyklischen Verbindung von biographischer, interaktueller, erziehungspraktischer und erziehungstheoretischer Aktion und Reflexion«⁹⁵. Der forschende Impetus des Pädagogikunterrichts, wie er in Scheibners reformpädagogischen Bemühungen anklang, kann hier eine vertiefende Ausweitung finden – im Rekurs auf ein durch Erfahrung motiviertes Urteilen und Weiterfragen in fortgesetzter Tuchfühlung mit immer wieder neuen und anderen Erfahrungen, die den Bildungsprozess vorantreiben.

4 Bildungstheoretische Zukunftsaufgaben

Stiller konzentriert sich weniger auf Fragen der Geltungsbegründung und damit auf die objektive Seite fachdidaktischer Fundierung, sondern rückt mit seinem biographischen Fokus eher das lehrende und vor allem das selbst organisiert lernende Subjekt in den Fokus⁹⁶. Entsprechend der reformpädagogischen Begeisterung für Forschungsergebnisse der Psychologie, gleitet auch Stillers Interesse in die Bereiche der Nachbardisziplinen des Pädagogischen ab. Es ist die Soziologie, die für sein Konzept beherrschend wird. Eckehardt Knöpfel räumt ein, »dass Stiller sich durchaus bildungstheoretischen Konzepten verbunden

91 Vgl. Stiller 2004, 89.

92 Vgl. Kergel/ Heidkamp 2016.

93 Stiller 1999, 149.

94 Ebd., 150.

95 Ebd.

96 Vgl. Knöpfel 2013, 167f.

fühlt, diese aber nicht konsequent zur Fundierung seines Ansatzes nutzt«⁹⁷. Stillers Orientierung an der postmodern problematisierten »Risikogesellschaft«⁹⁸ mit ihren begründungstheoretisch heimat- und orientierungslos gewordenen und damit des Pädagogikunterrichts umso mehr bedürftigen Protagonisten bedingt Stillers primär sozialwissenschaftliche, weniger eine bildungstheoretische Ausrichtung.

Knöpfel moniert zudem, »dass es sich bei Stillers Dialogischer Fachdidaktik um eine fleißige, akzentuierte Stoffsammlung handelt«. Es fehle »eine fachdidaktische Systematik; basierend auf einer Grundidee oder einem Grundgedanken, von dem aus das ganze System entwickelt, vernetzt und begründet werden kann«⁹⁹. Eine solche bildungstheoretische Fundierung wird hingegen von Klaus Beyer angestrebt. Im Jahr 2014 nimmt er deutlich Abstand von einer politischen Instrumentalisierung des Pädagogikunterrichts, bestimmt er doch die Erziehungswirklichkeit als »die aus *pädagogischer* Perspektive reflektierte Lebenswirklichkeit im Unterschied z.B. von der politischen Wirklichkeit als derselben (jedoch aus *politischer* Perspektive reflektierten) Lebenswirklichkeit«¹⁰⁰.

Beyer legt zudem nachdrücklich Wert darauf, dass der Pädagogikunterricht nicht in das Fahrwasser der Psychologie oder Soziologie gerät, gelte es doch zu »verhindern, dass sich die Behandlung z.B. einer Entwicklungs- oder Sozialisierungstheorie verselbständigt, ohne an die pädagogische Fragestellung rückgebunden zu werden«¹⁰¹. Auch die Kritik an der Psychologisierung des Pädagogikunterrichts¹⁰² kann eine Neubesinnung auf pädagogische Grundbegriffe fördern. Zu plädieren ist in Anknüpfung an diese Kritik auch heute noch für einen bildungstheoretisch begründeten Pädagogikunterricht, der sich mit psychologischen Forschungsergebnissen kritisch-wertschätzend auseinandersetzt, ohne sich von diesen dominieren zu lassen.

Die Praxis der Pädagogik bestimmt Beyer als Hilfe zur Selbstbestimmung des lernenden Gegenübers, stelle doch pädagogisches Handeln »den Versuch dar, die Entwicklung einer anderen Person hin zu einer selbstbestimmungsfähigen Persönlichkeit dadurch zu unterstützen, dass ihr Fortschritte bei der Entwicklung der Kompetenz zu einem vernünftigen, d.h. selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Handeln ermöglicht werden«¹⁰³. Gegenstand des Pädagogikunterrichts ist schließlich eine allgemeine Menschenbildung, die auf ein

97 Knöpfel 2013, 171.

98 Vgl. Beck 1986.

99 Knöpfel 2013, 179.

100 Beyer 2014, 148.

101 Beyer 2014, 147.

102 Vgl. Röken 2005, 28.

103 Beyer 2014, 144.

sinnvolles und verantwortliches Handeln in verschiedensten Aktionsfeldern vorbereiten kann:

»Allgemeinbildenden Einfluß gewinnt die pädagogische Bildung zunächst dadurch, daß der Schüler im Pädagogikunterricht Kompetenzen gewinnen kann, die nicht nur für die pädagogische Praxis, sondern für alle Formen sozialen Handelns und darüber hinaus für jedes kompetente Handeln unverzichtbar sind.«¹⁰⁴

Betont Beyer die Bildungsrelevanz des Pädagogikunterrichts, indem er die Selbstbestimmung einer sich zu sich selbst, anderen und anderem ins Verhältnis setzenden Person in den Fokus rückt, so setzt diese Selbstbestimmung Freiheit als die Möglichkeit, Zwecke setzen zu können, voraus, ist doch »der Mensch dazu bestimmt, sich selbst gültig zu bestimmen«¹⁰⁵ und das Lernen im Sinne einer »Arbeit der Vernunft«¹⁰⁶ als ein bildungsrelevantes Lernen deutlich von bloßer Sozialisierung oder psychologisch thematisierbarer Verhaltenssteuerung abzugrenzen. Indem der Pädagogikunterricht dieses bildungsrelevante, dialogisch anzuregende Lernen thematisiert, beschäftigt er sich mit seinem Proprium.

Pädagogikunterricht ist darum handlungsorientiert, aber nicht aktionistisch. Handlungspropädeutik dürfe »nicht in einer zu engen, pragmatistischen Weise mißverstanden werden«¹⁰⁷. Erforderlich sei eine wissenschaftspropädeutische Fundierung. So müsse »die paideutische Urteilskompetenz der Schüler durch die Kenntnis wissenschaftlich gesicherter Fakten, wissenschaftlicher Modelle, Theorien und Verfahren sowie die Erörterung ihrer pädagogischen Relevanz [...] systematisch erweitert werden«¹⁰⁸. Methodische Grundlegung tritt auch hier – ähnlich wie bei Scheibner – an die Stelle eines unregelmäßigen Sich-Aus-testens und Herumoperierens. Der Wissenschaftsbezug sei »nicht Selbstzweck«, sondern »an den handlungspropädeutischen Auftrag rückgebunden«¹⁰⁹. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden nicht einfach nur vorgestellt, sondern für die Praxis nutzbar gemacht. Dabei spricht sich Beyer für ein exemplarisches Lernen an ausgesuchten Fällen aus. Bereits in der Anfangsphase des Pädagogikunterrichts sollten Lernende verstehen, dass ein Handeln nach Rezept nicht angebracht ist und dass sie »in jeder Situation *selbst* reflektieren müssen, welche Theorien ihnen in welcher Weise für die Analyse, Beurteilung und Gestaltung pädagogischer Praxis hilfreich sein können«¹¹⁰.

Der Ruf nach einer bildungstheoretisch fundierten fachdidaktischen Profi-

104 Beyer 2014, 167.

105 Ladenthin 2014, 181.

106 Ladenthin 2014, 185.

107 Beyer 1999, 130.

108 Ebd., 131.

109 Ebd.

110 Beyer 2005, 3.

lierung ist nicht neu. Im Jahr 1983 mahnte Tietze noch die Ausarbeitungsbedürftigkeit der Didaktik des Pädagogikunterrichts an sowie eine eingehende Berücksichtigung der Verzahnung von Theorie und Praxis¹¹¹. Georg Wierichs beklagt im Jahr 1996 »eine Verflachung der fachdidaktischen Diskussion, erkennbar an der nahezu ausschließlichen und unvermittelten Orientierung der Diskussion der letzten Jahre an den Anforderungen und Bedingungen der Unterrichtspraxis«¹¹² sowie »eine thematische Verengung und insbesondere bei der Umsetzung der Kursthemen Lernen und Entwicklung eine Überbetonung psychologischer Theorien«¹¹³.

Jörn Schützenmeister und Elmar Wortmann haben ausdifferenziert, auf welchen Ebenen die pädagogische Perspektive im Pädagogikunterricht sinnvoll hinterfragt werden kann¹¹⁴. So seien nicht nur die Unterrichtsmaterialien (Schulbücher etc.) und inhaltlichen Vorgaben des Fachs (Lehrpläne, Zentralabiturvorgaben) hinsichtlich einer Orientierung bietenden pädagogischen Perspektive zu hinterfragen. Auch Lehreraus- und -weiterbildung sollten den methodischen Blick auf die pädagogische Perspektive im Fachunterricht Pädagogik schulen. Ebenso sollte sich der Pädagogikunterricht verstärkt empirischen Untersuchungen öffnen, die nach einer faktischen pädagogischen Orientierung in konkreten Unterrichtssituationen fragen. Im Blick auf die pädagogische Perspektive im Pädagogikunterricht wird eine enge Zusammenarbeit von Schule und Hochschule sowie von Allgemeiner Pädagogik und Fachdidaktik Pädagogik als wünschenswert erachtet¹¹⁵. Gerade fächerverbindend und -übergreifend ist ein zukunftsweisender Pädagogikunterricht zu kontextualisieren und durch die pädagogische Perspektive hinsichtlich seines Propriums zu profilieren.

»Interdisziplinarität, fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht, bei denen Pädagogik eine Rolle spielt, kann gerade dann erfolgreich und zielführend sein, wenn die Perspektive der Pädagogik dabei klar ist und sich deswegen die spezifische Leistung der Pädagogik erweisen kann. Deswegen sind Pädagogikunterricht und pädagogische Bildung in ihrer pädagogischen Perspektive zu schärfen und auch in ihren Bezügen zu anderen Fächern zu entwickeln«¹¹⁶.

Ohne das Desiderat einer bildungstheoretischen Fundierung pädagogischer Bildung¹¹⁷ schmälern zu wollen, ist es nun gerade die Stillersche Anerkennung des riskierten, Selbstgewissheit einbüßenden Subjekts der Postmoderne, die eine monistische Fundierung des Pädagogikunterrichts zu Recht ablehnen muss.

111 Vgl. Tietze 1983, 614, 618.

112 Wierichs 1996, 1168.

113 Wierichs 1996, 1167, vgl. Bernhard 2014, 53.

114 Vgl. Schützenmeister/ Wortmann 2014, 12.

115 Vgl. ebd., 23.

116 Ebd., 38.

117 Vgl. Bernhard 2014, 52.

Knöpfel vermisst bei Stiller »die eine, begründete Klärung des Erziehungsbegriffs«¹¹⁸, die dieser jedoch gerade aufgrund seiner Berücksichtigung postmoderner Einsprüche weder geben kann noch will. Wenn Stillers Fachdidaktik zudem »eklektizistische Züge«¹¹⁹ zugesprochen wird – »ein moderater Konstruktivismus ist ebenso vertreten wie die Anthropologie des jüdischen Religionsphilosophen Buber; postmoderne Bestrebungen, wie sie Beck beschrieben hat, stehen neben den humanistisch-pädagogischen Grundlegungen Korczaks« – und in der Reflexion der differenten Quellen Widersprüche nicht »miteinander versöhnt« werden, gilt es zugleich anzuerkennen, dass Stiller »selbst nicht den Anspruch erhebt, ein geschlossenes fachdidaktisches Modell vorstellen zu wollen«¹²⁰. Knöpfel zieht den radikalen Schluss, es handele sich »im strengen Sinne nicht um eine Didaktik des Unterrichtsfachs Pädagogik, weil die pädagogische Verdichtung und Fokussierung fehlt«¹²¹.

Berücksichtigt man jedoch Stillers Verdienst, unter Anerkennung postmoderner Infragestellungen fixer Systemkonstrukte den Blick auf Pädagogikunterricht auch für eine nachpostmoderne Reflexion vorbereitet zu haben, so ist zugleich nach einer Fachdidaktik Pädagogik zu fragen, die hier ansetzen kann, ohne in eine vorpostmoderne Verpanzerung eines vermeintlich gewissheitsgesättigten Bildungssubjekts zurückzufallen. Hier wäre ein Fundierungsversuch zu wagen, der die Prekarität einer Grundlegung des Pädagogikunterrichts anerkennt und diesen mit der nötigen Selbstbescheidung und ohne Kontingenzvergessenheit unternimmt, um nicht vorpostmodernen Gewissheitsillusionen zu erliegen. Um »Verkrustungstendenzen«¹²² entgegenzuwirken, sollten Theoretiker und Praktiker die Reflexion über Grundlagen, Grenzen und Möglichkeiten des Pädagogikunterrichts lebendig halten. Es sind die jeweils aktuellen Probleme des Menschen als eines sich verstehend und wertend mit den Anliegen seiner Zeit auseinandersetzenen Bildungssubjekts, die Pädagogikunterricht erfordern und ihn in fundierter methodischer Orientierung sinn- und wertvoll machen können. Für Wierichs waren es im Jahr 1996 »die Auflösungserscheinungen der Familie oder die Orientierungslosigkeit, Bindungsunfähigkeit und Gewaltbereitschaft der Jugend«¹²³, die »in der Öffentlichkeit vor allem als *pädagogische* Probleme wahrgenommen und diskutiert« werden und denen gerade im Pädagogikunterricht reflexiv und konstruktiv begegnet werden kann. »Umso

118 Knöpfel 2013, 180.

119 Ebd., 184.

120 Ebd.

121 Ebd.

122 Wierichs 1996, 1167.

123 Ebd., 1170.

wichtiger ist die Aufgabe der Fachdidaktik, die Möglichkeiten und Grenzen eines allgemeinbildenden Pädagogikunterrichts klar herauszustellen«¹²⁴.

Stellt Pädagogikunterricht die Persönlichkeitsbildung des Menschen in den Fokus, so ist er für das gesellschaftlich, existenziell und multimedial herausgeforderte Subjekt der Gegenwart – nenne man es nun ein durch Autonomiezu-mutungen drangsaliertes »unternehmerisches Selbst«¹²⁵, ein sich projektförmig immer wieder neu gestaltendes »Kreativsubjekt«¹²⁶ oder einen die eigene Medienkompetenz pseudoreligiös zelebrierenden Sinnsurrogatsurfer – unent-behrlich. Gerade angesichts solch aktueller Befunde erscheint die neuerliche Hinwendung zur »pädagogischen Perspektive«¹²⁷ erfreulich und begrüßenswert. Dass Persönlichkeitsbildung dabei keinen Machbarkeitsphantasien unterliegen sollte, dass sie einer dialogischen Sensibilität, vernünftiger Begründung und der je situationsrelevant herausgeforderten Urteilskraft bedarf, kann in einem er-ziehenden Pädagogikunterricht erfahrbar werden, der die Diskussion und Priorisierung von Werten herausfordert.

»So kann die gerade für das pädagogische Denken und Handeln erforderliche Auseinandersetzung mit konkurrierenden Werten und Normen helfen, einem technologischen Mißverständnis von Handlungskompetenz, wie es z. B. in ökonomischen und technischen Handlungsfeldern nicht selten anzutreffen ist, vorzubeugen«¹²⁸.

Pädagogische Urteilskraft lässt sich an dafür speziell geeigneten Inhalten schulen, die Psychologie und Soziologie nicht aufbieten können, ist doch pädagogisches Urteilsvermögen »an bestimmte, nämlich pädagogische Inhalte geknüpft«¹²⁹. Ausschlaggebend für den Pädagogikunterricht ist nicht zuletzt der Begriff der Bildsamkeit, dem Soziologie und Pädagogik nicht gerecht werden können¹³⁰. Zwar zeigen sich inzwischen zu recht Tendenzen, »Bildsamkeit« auch hinsichtlich der sozialen Genese menschlicher Verstehensprozesse aufzufassen. Solche Reflexionen können den pädagogischen Blick bereichern, aber nicht ersetzen¹³¹. Nicht ein in Dogmatik geronnenes System sollte dabei grundlagenwissenschaftlich angesetzt werden, sondern eine offene Systematik, die die Reflexion pädagogischer Grundbegriff weder erschöpfend, noch vergeblich in den Blick nimmt und sich der Dynamik eines stets offen zu haltenden Denkprozesses verpflichtet weiß. Hier kann an wegweisende Überlegungen Rökens angeknüpft werden, muss es dem Pädagogikunterricht doch »um die systematische Refle-

124 Wierichs 1996, 1170.

125 Vgl. Bröckling 2007 sowie Redecker 2018b.

126 Vgl. Reckwitz 2006, Redecker 2017a.

127 Vgl. Boll/Schützenmeister 2014.

128 Beyer 2014, 167.

129 Wigger/ Platzer/ Equit/ Börner 2014, 59.

130 Benner/Brüggen 2014, 90.

131 Vgl. ebd., 96, Gesell u. a. 2014, 114.

xion pädagogischer Prinzipien gehen, ohne die Offenheit des kritischen Befragens der Geltungsgebundenheit solcher elementarer Prinzipien, ihre Revidierbarkeit zu unterlaufen, ohne ihre eigene gesellschaftliche Bedingtheit in ontologisierender Weise zu negieren (keine letzte Gültigkeit für alle Zeiten; vielmehr eine Auffassung eines prinzipiell unabschließbaren pädagogischen Verständnisses) und ohne die Pluralität solcher elementaren Erschließungskategorien zu verheimlichen«¹³².

Ohne erzwungenen Harmonisierungen huldigen zu wollen, kann die offene Systematik als eine fruchtbare Verbindung des Stillerschen und Beyerschen Ansatzes gesehen werden. Sie bemüht sich im Sinne Beyers um fundamentale pädagogische Reflexionsbegriffe und entgeht dabei in einer an Stiller geschulten nachpostmodernen Selbstbegrenzung einer Dogmatik, die gerade in einer Zeit, die gegen die Verkrustungs- und Erstarrungstendenzen eines vermeintlich minderrelevanten »Mädchenfachs« arbeiten sollte, den Blick auf einen dynamisch bleibenden Pädagogikunterricht der Zukunft verstellt. Ein Pädagogikunterricht der Zukunft hat sich gezielt kritisch mit seiner Historie, ihren Divergenzen und Ambivalenzen auseinanderzusetzen, um aus ihr lernen zu können und diese Lernerfahrungen in den Prozess zukünftiger Gestaltungsprozesse einbeziehen zu können. Pädagogikunterricht ist dann weder geschichtshörig, noch geschichtsvergessen und nimmt auch die Fragen nach seinen Begründungsstrukturen mit hinein in den offenen Prozess des fortgesetzten Nach-, Gegen- und Weiterdenkens. Auf diese Weise kann Pädagogikunterricht Bildung nicht nur in der konkreten pädagogischen Interaktion lebendig werden lassen, sondern auch einem bildungstheoretischen Impuls folgen, der die Reflexion über sinn- und verantwortungsvolle pädagogische Interaktion in einen dynamischen und weitreichenden Diskurs einbringt.

Literatur

- Bäumer, G. (2001): Mädchenschulreform und Reformpädagogik (1910), in: Hopf, C./ Matthes, E. (Hg.): Helene Lang und Gertrud Bäumer. Ihr Engagement für die Frauen- und Mädchenbildung. Kommentierte Texte, Bad Heilbrunn, S. 140–142.
- Baumgartner, M. (2015): Der Verein der Schriftstellerinnen und Künstlerinnen in Wien (1885–1938), Wien u. a.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt.
- Benner, D./ Brüggem, F. (2014): Die Bildung pädagogischer Urteils- und Handlungskompetenz als Aufgabe des Pädagogikunterrichts im öffentlichen Schulsystem, in: Bolle, R./ Schützenmeister, J. (Hg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung

132 Röken 2014, 102, vgl. Gesell/ Heindrihof/ Röken/ Wortmann 2014, 123.

- pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts, Baltmannsweiler, S. 77–98.
- Bernhard, A. (2014): Pädagogische Bildung: Thesen zu ihrer Notwendigkeit in einer verkehrten Welt, in: Bolle, R./ Schützenmeister, J. (Hg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts, Baltmannsweiler, S. 45–54.
- Beyer, K. (1978): Zur Verwendung der Projektmethode im Pädagogikunterricht, in: Langefeld, J.: Fach: Pädagogik. Methoden des Unterrichts, Düsseldorf, S. 75–87.
- Beyer, K. (1997): Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht: eine Fachdidaktik auf allgemeindidaktischer Grundlage. Teil 1: Aufgaben, Prinzipien und Lernziele, Baltmannsweiler, S. 14–35.
- Beyer, K. (1999): Das dialektische Verständnis didaktischer Prinzipien, in: Knöpfel, E./ Langefeld, J./ Rauch, B. (Hg.): Pädagogikunterricht – ein notwendiger Beitrag zur Schulentwicklung, Baltmannsweiler, S. 129–135.
- Beyer, K. (2002): Die historisch einzigartige Bedeutung pädagogischer Bildung, in: Ders./ Knöpfel, E./ Storck, C. (Hg.): Pädagogische Kompetenz; die Basiskompetenz im 21. Jahrhundert, Baltmannsweiler, S. 125–182.
- Beyer, K. (2005): Theorie-Praxis-Bezüge als Zentrum des Pädagogikunterrichts, in: Storck, C./ Wortmann, E. (Hg.): 40 Ideen für den Pädagogikunterricht, Baltmannsweiler, S. 1–11.
- Beyer, K. (2014): Die Bedeutung einer spezifischen Perspektive für den Versuch der Förderung pädagogischer Bildung (expliziert am Beispiel »Pädagogikunterricht«), in: Bolle, R./ Schützenmeister, J. (Hg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts, Baltmannsweiler, S. 139–170.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M.
- Dorlöchter, H. (1999): Guter Pädagogikunterricht – was ist das?, in: Knöpfel, E./ Langefeld, J./ Rauch, B. (Hg.): Pädagogikunterricht – ein notwendiger Beitrag zur Schulentwicklung, Baltmannsweiler, S. 152–158.
- Enzelberger, S. (2001): Sozialgeschichte des Lehrberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weinheim/München.
- Flagmeyer, D. (2011): Hugo Gaudig und die Mädchenbildung, in: Schulmuseum Leipzig – Werkstatt für Schulgeschichte (Hg.): Hugo Gaudig – Architekt einer Schule der Freiheit. Festschrift zum Internationalen Symposium aus Anlass seines 150. Geburtstags. 2. erw. Auflage, Leipzig, S. 171–180.
- Gaudig, H. (1909): Didaktische Ketzereien, 2. Auflage, Leipzig.
- Gaudig, H. (1917): Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Bd. 2, Leipzig.
- Gaudig, H. (1965): Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 2. unveränd. Auflage, Heidelberg.
- Gesell, M./ Heindrihof, F./ Röken, G./ Wortmann, E.: Pädagogikunterricht als lernendes Fach und die Unverzichtbarkeit der pädagogischen Perspektive als Kern der pädagogischen Bildung, in: Bolle, R./ Schützenmeister, J. (Hg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts, Baltmannsweiler, S. 113–137.

- Groothoff, H.-H. (1971): Pädagogik als Unterrichtsfach an Gymnasien, in: Neues pädagogisches Lexikon, hg. von Hans-Hermann Groothoff und Martin Stallmann. 5. vollst. neu bearb. Auflage, Stuttgart, S. 837–839.
- Hartmann, A. (2012): Das Konzept der Arbeitsschule Hugo Gaudigs unter dem Aspekt der Selbsttätigkeit als Unterrichtsprinzip, in: Flöter, J./ Ritzi, C. (Hg.): Hugo Gaudig – Schule im Dienst der freien geistigen Arbeit. Darstellungen und Dokumente, Bad Heilbrunn, S. 74–99.
- Kergel, D./ Heidkamp, B. (2016) (Hg.): Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel, Wiesbaden.
- Kersting, C. (2013): Frauenbewegung, in: Keim, W./ Schwerdt, U. (Hg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland, Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse, Frankfurt/M., S. 169–214.
- Knöpfel, E. (2013): E.E. Geißlers integrativ-educative Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts. Teil 2: Darstellung – Einordnung – Kritik, Baltmannsweiler.
- Kolbe, F.-U./ Combe, A. (2004): Lehrerbildung, in: Helsper, W./ Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden, S. 853–877.
- Ladenthin, V. (2014): Die pädagogische Perspektive. Historisch-systematische Betrachtungen zu Verständnis und Geltung der Pädagogik heute, in: Bolle, R./ Schützenmeister, J. (Hg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts, Baltmannsweiler, S. 171–195.
- Ladenthin, V. (2016): Didaktik des Pädagogik-Unterrichts. Eine Skizze, in: Knöpfel, E./ Püttmann, C. (Hg.): Bildungstheorie und Schulwirklichkeit. Arbeiten zur Theorie und Praxis pädagogischer Bildung im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen, Baltmannsweiler, S. 9–28.
- Lange, Helene (2001): Das Wissen der Frau (1885), in: Hopf, C/ Matthes, E. (Hg.): Helene Lang und Gertrud Bäumer. Ihr Engagement für die Frauen- und Mädchenbildung. Kommentierte Texte, Bad Heilbrunn, S. 118–133.
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne, Weilerswist.
- Redecker, A. (2016): Die »werdende Persönlichkeit« als monadisches Kraftzentrum. Hugo Gaudigs Prinzip der Selbsttätigkeit, in: Dies./ Ladenthin, V. (Hg.): Reformpädagogik weitergedacht, Würzburg, S. 129–156.
- Redecker, A. (2017a): Die ambivalente Kreativität des E-Learning. Plädoyer für eine kritische Medienbildung in Interaktion, in: Medienimpulse, Heft 04/2017, verfügbar unter: <http://www.medienimpulse.at> [10.7.18].
- Redecker, A. (2017b): Das Individuum im Fokus. Heterogenität und Begabungsförderung im Spannungsfeld von Kategorisierung und sozialer Achtung, in: Fischer, C./ Fischer-Ontrup, C./ Käpnick, F./ Mönks, F.-J./ Neuber, N./ Solzbacher, C. (Hg.): Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsforschung, Münster, S. 287–296.
- Redecker, A. (2018a): Subjektivierung als Kritik – Selbstverhältnisse auf dem Prüfstand, in: Ricken, N./ Casale, R./ Thompson, C. (Hg.): Subjektivierung – Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven, Paderborn, (im Druck).
- Redecker, A. (2018b): Vom Projekt-Ich zum erschöpften E-Learner. Bildungsherausforderungen in der digitalen Kontrollgesellschaft, in: Leineweber, C./ de Witt, C. (Hg.): Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und

- Tendenzen im Zeitalter des Digitalen, S. 141–160, verfügbar unter: <http://www.medien-im-diskurs.de> [10.7.18].
- Redecker, A. (2018c): Bildung und Arbeit. Ein vielgestaltiges Verhältnis im Blick auf Nachhaltigkeit, in: Laux, B./ Stomporowski, S. (Hg.): Nachhaltigkeit in den Bereichen Tourismus, Hotelgewerbe und Ernährung, Bonner Beiträge zu Fragen der Allgemeinen und Beruflichen Bildung, Baltmannsweiler, S. 243–267.
- Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik, 5. Auflage, Weinheim/Basel.
- Röken, G. (2005): Lehr- und Lernfallen im Pädagogikunterricht, in: Storck, C./ Wortmann, E. (Hg.): 40 Ideen für den Pädagogikunterricht, Baltmannsweiler, S. 27–50.
- Röken, G. (2014): Pädagogikunterricht reloaded, in: Bolle, R./ Schützenmeister, J. (Hg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts, Baltmannsweiler, S. 99–112.
- Sandfuchs, U. (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland, in: Blömeke, S./ Reinhold, P./ Tulodziecki, G./ Wildt, J. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, S. 14–47.
- Scheibner, O. (1922a): Die arbeitsunterrichtliche Gestaltung des Psychologieunterrichtes im Seninare, in: Gaudig, H. (Hg.): Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau, S. 170–179.
- Scheibner, O. (1922b): Freiere Arbeit der Klasse in dem psychologisch-pädagogischen Stoffe »Das fragende Kind« (Lehrerinnenseminar, Klasse 2a), in: Gaudig, H. (Hg.): Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau, S. 276–279.
- Scheibner, O. (1922c): Selbstgeleitete Vorbereitung der Klasse auf die psychologische Prüfung der Schulneulinge (Lehrerinnenseminar, Klasse 2a), in: Gaudig, H. (Hg.): Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau, S. 279–281.
- Schützenmeister, J. (2011): Schülerinteressen und Pädagogikunterricht. Ein Beitrag zur Interessenforschung und zur Fachdidaktik Pädagogik, Aachen.
- Schützenmeister, J./ Wortmann, E. (2014): Die pädagogische Perspektive und die pädagogische Profilierung des Pädagogikunterrichts, in: Bolle, R./ Schützenmeister, J. (Hg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts, Baltmannsweiler, S. 1–44.
- Stiller, E. (1997): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Neue didaktische und methodische Impulse für den Pädagogikunterricht, Paderborn.
- Stiller, E. (1999): Auf der Suche nach gutem Pädagogikunterricht, in: Knöpfel, E./ Langefeld, J./ Rauch, B. (Hg.): Pädagogikunterricht – ein notwendiger Beitrag zur Schulentwicklung. Baltmannsweiler, S. 146–151.
- Stiller, E. (2004): Unterrichtsentwicklung im Pädagogikunterricht, in: Gutheil, G./ Opora, P. (Hg.): Perspektiven des Pädagogikunterrichts. Beiträge zur schulpolitischen, didaktischen und methodischen Zukunft des Fachs in einer sich wandelnden Schullandschaft, Baltmannsweiler, S. 84–94.
- Thilo, A. (1896): Die Erziehungslehre als Unterrichtsgegenstand für die weibliche Jugendbildung, in: Comenius-Blätter für Volkserziehung 4, S. 149–151, verfügbar unter: <http://dlibra.bibliotekaelblaska.pl/Content/53037/09-10.pdf> [10. 8. 2017].
- Tietze, W. (1983): Unterricht: Pädagogik – Psychologie, in: Lenzen, D. unter Mitarb. v. Schründer, A. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2: Lexikon, hg. von Blankertz, H./ Derbolav, J./ Kell, A./ Kutscha, G., Stuttgart, S. 614–621.

- Wierichs, G. (1996): Pädagogikunterricht, in: Hierdeis, H./ Hug, T. (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik, Bd. 4.4., vollst. überarb. u. erw. Auflage, Baltmannsweiler, S. 1161–1174.
- Wigger, L./ Platzer, B./ Equit, C./ Börner, N. (2014): Erziehungswissenschaftliche Alternativen im Pädagogikunterricht, in: Bolle, R./ Schützenmeister, J. (Hg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts, Baltmannsweiler, S. 55–75.

Die Bedeutung der Hand für die Bildung des Menschen

Die Wertschätzung der Hand hat eine lange Tradition im abendländischen Denken und das Nachdenken über die Hand verbindet sich mit entscheidenden philosophischen Fragen. Im Zeichen der beginnenden Reflexion über die menschliche Erkenntnistätigkeit in der griechischen Antike knüpft Aristoteles seine Ausführungen über die Hand als ›Organ der Organe‹ an die Auseinandersetzung mit Anaxagoras über die Frage, ob die Hände Ausdruck oder Ursprung menschlicher Vernunft sind¹. Im 18. Jahrhundert vertritt Denis Diderot in seinem Brief über die Blinden seine empiristische Position angesichts deren Vermögen, ihre Beschränkung durch den Hör- und besonders den Tastsinn zu kompensieren². Hegel erscheint die Hand als das »An sich« der Individualität, sie ist »nächst dem Organ der Sprache am meisten das, wodurch der Mensch ›sich zur Erscheinung und Verwirklichung bringt‹«³, die Mitte zwischen Innerem und Äußerem⁴. Für die Entdeckung des ›Leibes‹ im Unterschied zum ›Körper‹ durch die Phänomenologie werden die sich bewegende Hand und die sich berührenden Hände, welche eine ›Doppelempfindung‹ (Merleau-Ponty) erzeugen, zum Urphänomenen bei Husserl⁵ und Merleau-Ponty⁶. Heidegger erläutert das An Sich des Seienden mit dem Begriff der ›Zurhandenheit‹ im Unterschied zur ›Vorhandenheit‹⁷.

1 Aristoteles 1959, 87.

2 Diderot 1747/2013.

3 Hegel 1807/1976, 235.

4 Ebd., 237.

5 Husserl 1952, 145.

6 Merleau-Ponty 1945/1966, 118.

7 Heidegger 1926/2001, § 15.

Pädagogische Impulse

Auch in der Geschichte der Pädagogik kommt der Reflexion über die Rolle der Hand und der handwerklichen Tätigkeiten eine zentrale Rolle zu, insbesondere bei Pestalozzi und in der Reformpädagogik.

Johann Heinrich Pestalozzi

Bereits in seinen frühen Überlegungen zur Pädagogik rückt Pestalozzi die Bedeutung des Handelns in den Vordergrund, wobei er den in der Rezeption so prominent gewordenen Leitsatz von »Kopf, Herz und Hand« nur im Rahmen eines Briefes erwähnt⁸. Pestalozzis Betonung der Förderung von Handarbeit und Handwerk steht im Zusammenhang mit seinem Ziel, benachteiligten Kindern und Jugendlichen eine solide berufliche Bildung zu verschaffen, indem sie diverse Handwerke und landwirtschaftliche Tätigkeiten erlernen⁹. Doch darüber hinaus dient Handarbeit auch als Basis für das Lernen von Kulturtechniken, etwa indem das Rechnen aus dem Spinnen und Nähen, mit dem Zählen von Fäden und Nadelstichen, entwickelt wird¹⁰. Die Bücher in Gertruds Stube liegen auf den Spinnrädern¹¹. Bewegung, Handwerkszeug und Aufmerksamkeit bilden eine Einheit, des Besuchers Augen wandern von »Kind auf Kind, von Hand auf Hand, von Arbeit auf Arbeit, von Aug' auf Aug'«¹². Die Kinder ihrerseits sind am Abend stolz über ihre Werke¹³ und manche von ihnen nach einigen Wochen bereits wie verwandelt¹⁴. Das Wissen und die Kunst müssen auf den »Schweiß der Lehrzeit« gebaut sein, wo dieser fehlt, sind »Künste und Wissenschaften der Menschen wie ein Schaum im Meer, der oft von weitem wie ein Fels scheine, der aus dem Abgrund emporsteige, aber verschwinde, sobald Wind und Wellen sie anstoßen«¹⁵. Handwerkliches Können und »feste Übungen zu guten häuslichen Lebensfähigkeiten«¹⁶ dienen damit auch zur *Verankerung* des Wissens und müssen folglich auch allem »Wortunterricht notwendig vorangehen«¹⁷. Zudem bereiten sie Sittenbildung und Religion vor¹⁸.

8 Tröhler 2008, 9.

9 Pestalozzi 1781–1787/1993, 188.

10 Ebd., 179.

11 Ebd., 190.

12 Ebd., 89.

13 Ebd., 201.

14 Ebd., 190.

15 Ebd., 203.

16 Ebd., 205.

17 Ebd., 203.

18 Ebd.

Damit formuliert Pestalozzi bereits in seinem Frühwerk entscheidende Elemente seiner pädagogischen Anthropologie, in deren Zentrum die »Übungen im Tun« stehen.

Denken und Handeln, so heißt es dann in *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, müssen in ein Verhältnis kommen »wie Bach und Quelle«, die ohne einander nicht zu denken sind¹⁹. Getreu dem Grundsatz der Elementarbildung beginnt die Übung des Handelns mit der Einübung einfachsten, mechanischen Bewegungen, die dann weiter ausdifferenziert werden²⁰. Ein weiterer Grundsatz besagt, die Bildung der Kinder von ihrem unmittelbaren Lebensfeld und den dort zu vollführenden Tätigkeiten aus schrittweise in den Umkreis von Schule und Gesellschaft zu entwickeln²¹. In Pestalozzis Alterswerk, dem *Schwanengesang*, werden die Kräfte von Kopf, Herz und Hand noch einmal angesprochen, die Hand steht hier mit den Kräften der Kunst in Verbindung. Ihre Ausbildung wiederum erfolgt aufgrund der Spontaneität des Kindes, seinem »Selbsttrieb«²². Der Erziehung obliegt es, die Gemeinkraft zu stärken, die aus der Übereinstimmung der »Herzens-, Geistes- und Kunstkräfte« entspringen²³. Damit knüpft Pestalozzi an die Forderung nach der Ganzheitlichkeit oder Einheitlichkeit menschlicher Bildung an, wie sie in den Konzeptionen von Schiller²⁴ und Humboldt²⁵ zuerst entfaltet wird.

Reformpädagogik

Die Betonung der Arbeit oder der Tätigkeit mit den Händen war ein gemeinsames Merkmal zahlreicher reformpädagogischer Ansätze²⁶. Insbesondere die Arbeitsschulbewegung machte den Werkunterricht und Arbeit als Mittel für die Ausbildung des Charakters stark²⁷. Als ihr wirkungsmächtigster Vertreter betont Georg Kerschensteiner den Arbeitsunterricht als Vorbereitung auf eine spätere handwerkliche Arbeit. Darüber hinaus können die jugendlichen Schüler Tu-

19 Pestalozzi 1801/1947, 282.

20 Ebd., 286ff.

21 Lischewski 2014, 202f.

22 Pestalozzi 1826/1947, 369ff.

23 Ebd., 280.

24 Schiller beschreibt die Sphäre des Ästhetischen als Steigerung von Stofftrieb und Formtrieb, hier, wo der Mensch spielt, ist der »ganz Mensch.« Schiller 1793/1984, 465.

25 »In ihm (*i. e. dem Menschen*) ist vollkommene Einheit und durchgängige Wechselwirkung, beide muß er also auch auf die Natur übertragen; in ihm sind mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung zu führen.« Humboldt 1793/1960, 237.

26 Uhlig 2013, 1013ff.

27 Lischewski 2014, 311ff.

genden wie Geduld, Ausdauer und Gründlichkeit ausbilden²⁸ und die Voraussetzungen erwerben, sich in die Gesellschaft einzufügen. An die Stelle der »Buchschule« tritt die Arbeitsschule, die »konsequente Erziehung zu fleißiger, gewissenhafter gründlicher, sauberer Arbeit«, die »stetige Gewöhnung von unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung«²⁹.

In der gemeinsamen Arbeit bildet sich Ganzheitlichkeit im Tun: kognitive, praktische und soziale Fertigkeiten münden in dem Erleben von Selbstwirksamkeit. In seiner berühmten Festrede zur Pestalozzifeier 1908 führte Kerschensteiner aus, dass »90 % aller Knaben und Mädchen (...) trotz unserer Bucherziehung jede praktische Beschäftigung dem stillen abstrakten Denken und Reflektieren« vorziehen³⁰. In »Werkstatt und Küche, im Garten und auf dem Felde, im Stall und am Fischerboote« lernen Kinder noch vor der Schule eine Fülle von Tätigkeiten und dies zugleich stets in einem sozialen Zusammenhang von Kooperation, gegenseitiger Hilfe und Belehrung. Daran muss die Arbeitsschule anknüpfen, indem sie »ein reiches Feld für manuelle Arbeit« anbietet, aus dem sich nach Möglichkeit auch geistige Arbeit ableiten lässt³¹. Diese Arbeitsmöglichkeiten sollen zudem »im Dienste der Mitschüler« gestellt werden³². Über die vielen verschiedenen Tätigkeiten stellt sich eine Individualisierung des Lernens gleichsam von selbst ein, denn Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten finden gleichermaßen ein Feld des Lernens³³.

Alle Schülerinnen können auf diese Weise »aktive Charakterzüge« ausbilden, »den Mut der Selbständigkeit, den Mut der Selbstbehauptung und der Unternehmungslust, den Mut, Neues und Ungewohntes anzugreifen, die Lust zu beobachten...«³⁴. Doch über die Ausbildung bestimmter handwerklicher Fähigkeiten hinaus bereiten die Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit den Gesetzmäßigkeiten der Dinge die Schüler darauf vor, Staatsbürger zu werden, die »Zweck und Segen des Staatsverbandes an der Wurzel erfassen lernen und ihm in Dankbarkeit ihre Dienste widmen«³⁵. So mündet die Arbeit in staatsbürgerliche Bildung. Andreas Lischewski hat kürzlich dargelegt, dass dieser Impuls, anders als vielfach behauptet, nicht darauf abzielte, einen Untertanengeist hervorzubringen³⁶. Dagegen sind die Erfahrungen von Sachlichkeit und Sozialität im gemeinsamen Tätigsein auf die Bildung von »Sittlichkeit«, auf Wertbewusstsein

28 Lischewski 2014, 314.

29 Kerschensteiner 1901/1966, 34.

30 Kerschensteiner 1908/1953, 400.

31 Ebd., 405.

32 Ebd.

33 Ebd., 407.

34 Ebd., 403.

35 Ebd., 406.

36 Lischewski 2016.

und der Fähigkeit zur mündigen, sittlichen Entscheidungen ausgerichtet. Die Schüler sollen lernen, nicht nur die Dinge im Hinblick auf ihre Sachstruktur zu durchdringen, sondern auch ihren Wert erfassen, damit sie später in die Lage kommen, »mit sorgfältiger Überlegung aller Wertverhältnisse zu handeln«³⁷.

Bekanntlich setzen weitere Vertreter der Arbeitsschulbewegung andere Akzente. Christa Uhlig unterscheidet verschiedene Funktionen von Arbeit in der Reformpädagogik: die der didaktisch-methodischen Modernisierung, welche die umfassende, »ganzheitliche« Bearbeitung der Lerngegenstände propagierte, die pädagogische Anpassung an politische und ökonomische Interessen, die sozialintegrative Funktion und schließlich eine emanzipatorische Funktion, welche vor allem von sozialistisch orientierten Pädagogen vorgebracht wurde: in der Verbindung von Bildung und Arbeit sollte eine allseitig gebildete und kritische Persönlichkeit erwachsen, die an der Umgestaltung der Gesellschaft mitzuwirken vermag³⁸.

Selbsttätigkeit wurde auch von der Kunsterziehungsbewegung propagiert, welche eine zweite Form manueller Tätigkeiten in den Blick nahm: Durch die ästhetische Praxis sollte der ganze Mensch angesprochen und umfassend gebildet werden; es galt, die im Kind oft verborgenen schöpferischen, freien Kräfte zu aktivieren, welche zugleich als Ausdruck seiner Individualität gelten können. Diese Gestaltungskräfte, in der Auseinandersetzung fruchtbar gemacht, tragen zur Ausbildung einer moralischen Haltung bei³⁹. In der Wertschätzung künstlerischen Handelns wie Rezipierens finden wir ein Ensemble von angenehmen Wirkungen auf die kindliche Persönlichkeit, u. a. die Ausbildung der ästhetischen Genussfähigkeit, die Schulung des Sehens und des Willens, die Anregung des anschaulichen Denkens⁴⁰. Kunsterziehungsbewegung wie Arbeitsschulbewegung verband damit das Prinzip der Förderung von »Selbsttätigkeit«⁴¹.

Dieses Prinzip bildet auch die Klammer zu einem dritten Aspekt in der Wertschätzung manueller Tätigkeiten, nämlich deren Bedeutung für das schulische Lernen. Hier ist etwa John Dewey mit seiner Forderung nach einem erfahrungsbedingten und auch handwerksbasierten Lernen in der reich ausgestatteten Schule zu nennen, aus dem er dann die Projektmethode (»learning by doing«) entwickelte⁴². Die Hand als Grundlage des Denkens thematisierten Oskar Seinig und Maria Montessori. Seinig forderte in seiner Schrift über die »Redende Hand« die Grundlegung des Denkens in der praktisch-sinnlichen

37 Kerschensteiner 1923/1966, 59, nach Lischewski 2016, 119.

38 Uhlig 2013, 1012ff.

39 Lischewski 2014, 293ff.

40 Engels 2016.

41 Kirchhöfer 2013.

42 Schlüter 2012.

Arbeit⁴³, Maria Montessoris Aufsatz über »Die Intelligenz und die Hand« unternimmt eine anthropologische Bestimmung der Hand und setzt die Entwicklung der Hand in Analogie zur Entwicklung der Intelligenz. Die Hand erscheint hier als Motor der kognitiven Entwicklung der Menschheit wie des Individuums⁴⁴. Doch damit nicht genug: »...das Kind, das sich der eigenen Hände bedient hat, hat einen stärkeren Charakter«⁴⁵.

Versucht man das hier skizzierte Spektrum der Funktionen und Bedeutungen des Handgebrauchs, wie es die diversen reformpädagogischen Positionen darstellen, zusammenzufassen, so ergeben sich die folgenden:

Manuelle Tätigkeiten in Zusammenhang mit der Arbeit

- knüpfen an dem natürlichen Tätigkeitstrieb von Kindern an,
- schaffen eine Vorbereitung und eine Brücke zum Arbeitsleben,
- fördern Fülle von Charaktereigenschaften, wie Disziplin, Ausdauer, Sachorientierung u. a. m.,
- bewirken das Erlebnis von Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein,
- schulen die soziale Einstellung, im Sinne eines Gleichgewichtes von Individualität und Gemeinschaftsorientierung, im gemeinsamen Arbeitsprozess,
- bilden ein Wertempfinden als Grundlage für moralische Orientierung und Entscheidungsfähigkeit aus,
- ermöglichen unterschiedlich begabten und interessierten Individuen einen Zugang zum handelnden Lernen,
- regen den Emanzipationsprozess der Schüler an.

Manuelle Tätigkeiten in der Kunst

- tragen ebenfalls zu einer sittlichen Orientierung bei,
- ermöglichen ein *In Erscheinung Treten* der Individualität,
- fördern Harmonisierung der Persönlichkeit in ihren unterschiedlichen Vermögen,
- erzeugen Selbsttätigkeit, Willensbildung, Kreativität und anschauende Vorstellungskraft.

Manuelle Tätigkeiten im Prozess des unterrichtlichen Lernens

- bilden Grundlage und Stimulation der kognitiven Aktivität,
- fördern insbesondere ein mündiges, problemlösendes Denken.

43 Seinig 1910, nach Kirchhöfer 2013, 461.

44 Montessori 1972.

45 Ebd., 136.

Volker Ladenthin hat in einem Beitrag zur »Zukunft der Reformpädagogik« gefordert, die Reformpädagogik vor allem von deren Anliegen her zu verstehen und darauf hingewiesen, dass die Impulse und Konzepte aus einer Kritik von Praktikern an der damaligen Schulwirklichkeit entstanden sind, welche die Bedürfnisse des sich entwickelnden Kindes in vielfacher Hinsicht verfehlte⁴⁶. Wenngleich manche Anregungen übernommen wurden, bleibt die Orientierung an einer umfassenden, dialogischen und wertebezogenen Bildung, zumal in Zeiten verengter Leistungsorientierung, Ökonomisierung u. a.⁴⁷

Bemerkenswerterweise knüpfen zeitgenössische Entwürfe zu einer inklusiven Didaktik vielfach an grundlegende reformpädagogische Ideen für ein Lernen in Gemeinschaft an⁴⁸. Leitende Elemente eines Unterrichtes in heterogenen Lerngruppen sind etwa Handlungsorientierung, die Betonung der Schüler/innen-Lehrer/innen-Beziehung, die Verwendung alternativer Formen der Leistungsbeurteilung, die Förderung einer demokratischen Kultur, die Berücksichtigung verschiedener Zugänge zu dem Lerngegenstand (praktisch, bildhaft, künstlerisch, propositional)⁴⁹.

Die Hand – phänomenologische Bemerkungen

Die Bedeutung der Hand für den Menschen liegt in ihrer Vielfalt: Wir verrichten alle Angelegenheiten des täglichen Lebens mit unseren Händen, im Umgang mit Substanzen, Werkzeugen und Instrumenten, in künstlerischen Aktivitäten, im Schreiben, in der Bedienung von Geräten. Aber auch unser soziales Zusammenleben lebt durch die Hand: in Berührungen, im Geben und Nehmen, in der Pflege, in den Gesten, in denen Bewegung zum Ausdruck, zur Sprache wird. Damit sehen wir die Hand auch in einer integrativen Funktion: sie *verbindet* diese verschiedenen Bereiche und Ausdrucksformen der Persönlichkeit und diese wiederum mit ihrer Welt wie mit den Menschen – als Beziehungsorgan des Menschen⁵⁰.

Der funktionalen Betrachtung der Hand lässt sich diejenige der Ontogenese manueller Tätigkeiten an die Seite stellen: In der frühen Kindheit sehen wir die Hand zunächst im Raum, in der Erkundung und dem Umgang mit Gegenständen. Daraus entwickelt sich ein bildhafter Handgebrauch, im Als-Ob-Spiel, in der Herausbildung von Gesten, in der gestalterischen Praxis. Mit der schulischen

46 Ladenthin 2016, 34.

47 Ebd., 40ff.

48 Hans Eberwein verweist hier auf Peter Petersen, Maria Montessori und Celestin Freinet, vgl. Eberwein 2008; Prengel 2013; Przibilla/ Grosche 2016.

49 Textor 2015; Werning/ Avci-Werning 2016.

50 vielleicht in einer ursprünglicheren und tieferen Weise noch als das Gehirn, vgl. Fuchs 2013.

Bildung erreicht die Hand eine symbolische Ebene, im Schreiben von Buchstaben und Zahlen⁵¹.

Der Weg über diese drei Bereiche bedeutet zugleich den Weg der Befreiung der Vorstellungstätigkeit bis hin zum abstrakten Denken: in der praktischen Tätigkeit haben wir es mit einem impliziten Wissen, mit einem ›Wissen wie‹ zu tun. Handeln und Denken gehen in eins. Beim Schreiben von Buchstaben oder Gleichungen kann eine geringe Anzahl von Buchstaben (oder Tasten mit Buchstaben), zu einer unendlichen Fülle von expliziten Bedeutungen in Verbindung gesetzt werden. Dazwischen steht das ästhetisch-bildhafte Handeln und Denken⁵². Im Folgenden wird die Hand in ihrem räumlichen Bezug und in der Gestik thematisiert.

Die Hand im Raum

Mit der aufrechten Haltung polarisiert sich die menschliche Gestalt: die unteren Gliedmaßen dienen der Fortbewegung und stehen in Auseinandersetzung mit der Schwerkraft, im Bereich des Kopfes wird die bei höheren Säugetieren noch in der Auseinandersetzung mit der Umwelt engagierte Muskulatur entlastet und teilweise zum Träger von Ausdrucksbewegungen in Sprache, Mimik und Blickbewegungen. Arme und Hände nehmen hier eine Mittelstellung ein, sie stehen im Dienste der Fortbewegung (Erhaltung des Gleichgewichtes), sie engagieren sich im Umgang mit Gegenständen und Materialien, in den Gesten repräsentieren sie Gedanken und Gefühle und stehen in enger Beziehung zur Sprache. Hände können das Klavier bauen, es tragen, es bezeichnen, darauf spielen, ein Klavierkonzert dirigieren. Bekanntlich manifestiert sich in der Hand die Nichtfeststelltheit des Menschen: während die Extremitäten von Tieren an deren spezifische Milieus angepasst sind, geht die menschliche Hand nicht in eine solche Spezifizierung hinein. Stattdessen aber ist sie imstande, die hier waltenden physikalischen Prinzipien mit Hilfe von Technik anzuwenden, durch Werkzeuge oder Fahrzeuge. Entwicklungsgeschichtlich ergibt sich mit jeder technischen Revolution die Zunahme von Komplexität, Voraussetzungsreichtum (Material, Ressourcen) und Effektivität in den Werkzeugen, in Verbindung mit einer stetig wachsenden Distanz von Bewegung und Wirkung.

Die hier anschaulich werdende Offenheit kann als Bedingung der Möglichkeit von Freiheit gewertet werden. Diese gründet motorisch in der Vielzahl sogenannter Freiheitsgrade, den unabhängigen Bewegungsmöglichkeiten der Mus-

51 Schmalenbach 2005.

52 Der hier noch zu ergänzende Bereich der Hand im Rahmen von rituellen und religiösen Handlungen bleibt in diesem Beitrag unbeleuchtet.

kulatur, deren Höhepunkt die Opposition von Daumen und allen Fingern darstellt. Beide Pole: Feinmotorik und Griffstärke sind in der menschlichen Hand besonders stark ausgestaltet, in Verbindung mit einer fein aufgelösten Sensorik. Die Verbindung von Polaritäten bildet die Grundstruktur der Hand als das Organ, das auch dem Körper gegenübergestellt werden kann. Damit bildet sich die Sphäre, welche durch Auge und Hand konstituiert wird und die Vielfalt von Bewegungsmöglichkeiten zwischen Analyse und Synthese eröffnet. Im Handeln spielen Wahrnehmen und Bewegen fortwährend ineinander: bestimmen und sich (vom Material) bestimmen lassen. Die Entwicklungsgeschichte der intentionalen Bewegungen zeigt deren Ausgangspunkt in hoch bestimmten Bewegungsmustern, den Reflexen, welche mit Hilfe zahlreicher leiblich-sozialer Interaktionen zurückgedrängt oder überwunden werden; die freie Bewegung selbst bildet schon eine Errungenschaft im Prozess der individuellen Verkörperung. Zugleich werden im Lernen von Funktionen und Handlungen Gesetzmäßigkeiten und Spielräume der Dinge verinnerlicht: Materialien, Gegenstände, Werkzeuge, Instrumente, in der Dialektik von Anpassung und freier Gestaltung: Je mehr ich mir das Potential der Dinge zu eigen mache, in dem ich die an ihnen möglichen Bewegungen habitualisiere (verleibliche), umso vielfältiger kann ich intentional und schöpferisch handeln. Die hier zu gewinnenden Erfahrungen sind von Psychologen, Philosophen und Pädagogen aus vielen Perspektiven beschrieben worden, um nur einige zu nennen: es geht um das Erleben von Sachlichkeit (G. Kerschensteiner), von Selbstwirksamkeit (A. Bandura) und »Werksinn« (E. Erikson⁵³), um das Erleben von Grenzen und ihrer Überwindung, um die im Begriff der Salutogenese zusammengeführten Erfahrungen von Handhabbarkeit, Verstehbarkeit und Sinnerfahrung⁵⁴, um die Einübung eines Vermögens, das in der psychologischen Tradition als Wille, in einer zeitgenössischen Konzeption z. T. mit dem Begriff der »Exekutiven Funktionen« adressiert wird, um die Verankerung der Person in ihrer Lebenswelt. Dass sich diese und weitere Erfahrungen nicht linear durch einschlägige pädagogische Programme erzeugen lassen, bildet aber nur die andere Seite der Offenheit des Menschen. Vielmehr bieten sich in den Erfahrungen der Hand im Raume Möglichkeiten, diese Erfahrungen zu bilden, welche dann auch in andere Lebensfelder und Bezüge übertragen oder metamorphosiert werden können, etwa im sozialen Handeln, in der Kommunikation oder im Denken.

53 Erikson spricht von dem »Gefühl, auch nützlich zu sein, etwas machen zu können und es sogar gut und vollkommen zu machen; dies nenne ich Werksinn.« Erikson 1959/1973, 102.

54 Antonovsky 1997.

Bewegung und Denken

Die Beziehungen von Bewegung und Kognition sind in den vergangenen Jahrzehnten mehr und mehr empirisch untersucht worden. Das entwicklungspsychologische Modell Jean Piagets, welches Denken und Begriffsbildung aus der Entwicklung, Differenzierung und Verinnerlichung von motorischen Schemata versteht, wurde durch das Konzept des »Kompetenten Säuglings« in Frage gestellt, der bereits von Geburt an und im Verlauf des ersten Lebensjahres ein Kernwissen (Core Knowledge) in den Bereichen Soziale Kognition, Physik, Biologie und Mathematik auf einer Verhaltensebene zeigt⁵⁵. Diese Debatte kann hier nicht ausführlich rekonstruiert werden, jedoch sei auf Konzepte hingewiesen, welche eine Synthese aus angeborenen oder früh erworbenen Wissensformen und einer aus dem Handeln sich bildenden Erkenntnis darstellen. So lässt sich zeigen, dass beim Erwerb des Zahlbegriffs zwei Ströme verbunden werden: auf der einen Seite das Beherrschen der Zahlwortreihe und die Fähigkeit, kleine Objektmengen abzuzählen, auf der anderen Seite die Fähigkeiten zur relativen Menschenabschätzung und zur Unterscheidung diskreter Einheiten, die schon in frühester Kindheit angelegt sind⁵⁶. Dies geschieht über das rhythmisch-motorische Zählen: Das für das Zählen so grundlegende Eins-zu-Eins-Prinzip (Zahlwort und Gegenstand) zeigt sich zunächst in der Geste (s. u.), dann erst in der Sprache⁵⁷.

Empirische Studien geben weitere Hinweise darauf, dass feinmotorische Fähigkeiten eine Verbindung zu sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten haben. So sagen feinmotorische Fähigkeiten grundlegende Fähigkeiten zum Erwerb von Mathematik voraus⁵⁸, weitere Beziehungen bestehen zwischen Feinmotorik und Schriftspracherwerb und den Erwerb von Lesefähigkeiten⁵⁹, zwischen Feinmotorik und räumlicher Intelligenz⁶⁰, sowie zur Schulreife⁶¹. Ein weiteres Forschungsprogramm befasst sich mit der Transformation von sensorisch-motorischen Erfahrungen als leibliche Basis für den Erwerb von Sprache und dem Verständnis von abstrakten Begriffen⁶². Schließlich sei, gerade im Zusammenhang mit der Schule, auf die Bedeutung der Handschrift hingewiesen, deren Bedeutung für das Gedächtnis und als Ausdruck der Persönlichkeit des Schreibenden. Theoretisch werden diese und weitere Forschungsbefunde im Rahmen

55 Sodian 2012.

56 Case /Mueller 2001.

57 Graham 1999.

58 Fischer et al., 2017.

59 Suggate et al. 2016a; Suggate et al. 2016b.

60 Martzog 2015.

61 Roebers et al. 2014.

62 Barsalou 2009.

der Theorien der »Embodied Cognition« aufgenommen, nach der kognitive Prozesse in körperlichen Prozessen verwurzelt sind⁶³. Denken entsteht demzufolge im Zusammenspiel von Gehirn, Körper und Umwelt. Deren Verbindung leistet die Hand.

Gesten

In den vergangenen Jahrzehnten sind Vielfalt und Bedeutung von Gesten erforscht worden⁶⁴. Man unterscheidet u. a. ikonische (abbildende) Gesten, Zeigegesten, Gesten, die für Begriffe stehen (Embleme), sogenannte Beats, welche den Sprachfluss rhythmisieren oder auch interaktive Gesten, welche Dialoge strukturieren⁶⁵. Unter der überraschenden Fülle der Bedeutungen von Gesten seien hier nur einige genannt: Gesten, z. B. in Zusammenhang mit Nachahmung und sozialen Ritualen stellen ein wesentliches Instrument kultureller Sozialisierungsprozesse dar, welches tiefer als die Sprache reicht, da der Körper einbezogen wird⁶⁶. Sie bilden ontogenetisch die Brücke von der Bewegung zur Sprache⁶⁷. In der Kommunikation dienen sie dazu, die Interaktion zu strukturieren, dies gilt für Dialoge⁶⁸ ebenso wie für gemeinsame Arbeitsprozesse⁶⁹. Sie stellen ein eigenes (bildhaftes) Format des Denkens und des Ausdrucks dar, welches die gesprochene Sprache bereichert. Mittels Zeigegesten werden Sprache, Umwelt und Mitwelt aufeinander abgestimmt⁷⁰. Darüber hinaus unterstützen Gesten den Denkprozess: So zeigen Kinder im Prozess des Lernens, im Übergang von Konzepten das alte Konzept wie das neue Konzept gleichzeitig, aber in verschiedenen Medien. Dabei erscheint das jeweils *fortgeschrittene* Konzept in der Geste, während die Kinder sprachlich noch die weniger fortgeschrittenen Konzepte artikulieren⁷¹. Bemerkenswerterweise reagieren auch Lehrerinnen und Lehrer auf dieses *implizite Wissen* und stimmen ihre Instruktionen darauf ab⁷². Damit rücken Gesten auch in die Aufmerksamkeit der Pädagogik, beginnend mit der frühen Kindheit. Mit ihrer Hilfe können wesentliche kulturelle Praktiken aufgenommen und habitualisiert werden, sie bereiten den Erwerb der Sprache vor und bereichern diese um eine ikonische Ausdrucksform.

63 Fingerhut/ Hufendick 2017.

64 Cooperrider/ Goldin-Meadow 2017.

65 McNeill 1992.

66 Gebauer/ Wulf 1998.

67 Bates/ Dick 2012.

68 Bavelas et al. 1992.

69 Streeck 2008.

70 Zeigestruktur der Erziehung, Prange.

71 Church/ Goldin-Meadow 1986.

72 Goldin-Meadow/ Alibali 2013.

Gesten bilden die Tiefenstruktur gemeinsamer Aufmerksamkeit und kooperativen Arbeitens. Ihre Bedeutung für das Denken ist vermutlich erst anfänglich erforscht, doch fungieren sie als ein eigenes Organ eines impliziten Denkens, welches neue Begriffe keimhaft zu erfassen imstande ist und insbesondere imaginatives Denken befördern. Damit erweitern Gesten Raum und Tiefe des Denkens, sie bilden die plastisch-lebendige Verbindung zwischen ›Körper‹ und ›Geist‹, zwischen Selbst und Lebenswelt, doch nicht im Sinne einer schlichten Brücke, sondern als eigenes, schöpferisches Medium wie auch als Quelle des In Erscheinung Tretens (Heinrich Barth) des Menschen, welches zugleich eine noch vermutlich weithin unterschätzte Bedeutung für die *Integration* menschlicher Ausdrucksformen des Denkens, Sprechens und Handelns darstellt – um hier den Gedanken der ›allseitig harmonischen Bildung‹ aufzugreifen.

Künstlerische Tätigkeiten

Die sogenannte Transferforschung untersucht die Frage, welche Wirkungen künstlerische und musikalische Tätigkeiten auf die Persönlichkeit haben. Dabei sei der wichtige Einwand, inwieweit es sich bei den entsprechenden pädagogischen Programmen um eine fragwürdige Instrumentalisierung und letztlich Verfehlung ästhetischer Praxis handelt, hier zwar erwähnt, aber nicht verfolgt. Stattdessen sei auf die die Überblicksarbeit von Christian Rittelmeyer verwiesen, welche Studien zur Wirkung ästhetischer Erfahrungen referiert. Demnach lassen sich Wirkungen auf kognitive, soziale und emotionale Fähigkeiten nachweisen, etwa die Schulung von Denk- und Reflexionsvermögen, Wahrnehmungssensibilität oder soziale Fähigkeiten. Diese Effekte jedoch sind, so Rittelmeyer, »sehr individuelle, sie artikulieren sich im Lebensgang einzelner Menschen sehr unterschiedlich – das zeigt sowohl die Hirnforschung wie auch die Analyse biographischer Berichte. Darüber hinaus bedarf es offenbar bestimmter äußerer Bedingungen, damit sich ästhetische Erfahrungen in Gestalt von Transferwirkungen äußern können.«⁷³ Auch in diesem Feld geht es weniger um linear verlaufende Wirkungen, als um Chancen oder Entwicklungsräume, welche durch die ästhetische Praxis angeboten werden.

Quintessenz

Empirische Forschungsergebnisse zeigen bekanntlich stets Korrelationen und Kausalitäten hinsichtlich einzelner Faktoren auf. Sie stellen eine Prüfung und ein

73 Rittelmeyer 2010.

›Widerlager‹ für eine philosophische Anthropologie der Verkörperung dar. In dem zwischen beiden Polen aufgespannten Feld untersucht die Theorie der Bildung die Bedeutung des Leibes, hier der Hand, für Lernen und Persönlichkeitsentwicklung – leitende Begriffe wären Offenheit, Handlungsspielraum und Verbundenheit. Die Hand steht im Zentrum der Ausbildung von Freiheitsgraden: theoretisch bereits erfasst sind die motorischen Freiheitsgrade, doch die obigen Darstellungen zeigen uns darüber hinaus die Ausbildung von *kommunikativen* und von *kognitiven Freiheitsgraden*, welche in Verbindung mit manueller Aktivität entstehen. Abzuleiten wären u. a. die Hypothesen, dass praktische Tätigkeiten, künstlerisches Tun und die Förderung von Gesten über die bereits erwiesenen spezifischen Wirkungen unter anderem: 1) den Weltzugang und die Verbindlichkeit der Begegnung mit Natur, Kultur und sozialer Umwelt stärken; 2) der sich entwickelnden Individualität eine Fülle von Ausdrucksformen anbieten und damit einen weiten Raum eröffnen, die je eigene Intentionalität auszubilden in ihren Interessen und Fähigkeiten; 3) einen in den Tiefen wirksamen Ausgleich von ›Verinnerlichung‹ (Aneignung) von Welt und Verkörperung der Individualität, von ›Bestimmen‹ und ›Sich Bestimmen lassen‹, von Handlungsmacht und Resonanzfähigkeit unterstützen; 4) das Entwicklungspotenzial von Personen in erschwerten Lebenslagen in besonderem Maße ansprechen können.

Hier bräuchte es weitere, auch qualitativ orientierte Forschungen für die Bedeutung von manuellen Tätigkeiten für das biographische Werden der Persönlichkeit.

Die Hand in der Gegenwart

Reformpädagogische Bestrebungen gaben, wie bereits beschrieben, kritische Antworten auf eine bestehende pädagogische Praxis, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Umbrüche und dem Erscheinen neuer theoretischer Leitvorstellungen, wie z. B. den Entwicklungsbegriff im 18. Jahrhundert oder die Bedeutung der Individualität Anfang des 20. Jahrhunderts. Eine zeitgenössische Verortung manueller Praxis in Bildung und Gesellschaft bedarf der Auseinandersetzung mit Entwicklungen, welche in ihrem Zentrum durch die digitale Revolution angetrieben werden. Auch diese können hier nur angedeutet werden. Hierzu gehören die neuen Möglichkeiten der internetgestützten Kommunikation und Rezeption, der Aufbau von digitalen Handlungswelten, welche teilweise eigene Erlebensräume simulieren (Virtuelle Agenten), zum Teil aber auch in die physische Realität eingebettet werden. Ebenfalls zu nennen sind Roboter, welche eine Vielfalt von Tätigkeiten übernehmen können, der Bau von Mensch-Maschine-Schnittstellen und von Geräten, welche aus großen Distanzen sehr prä-

zise gesteuert werden können. Bereits heute, in der Frühzeit dieser Entwicklung, ist absehbar, dass diese Veränderungen Tiefenwirkungen in der menschlichen Existenz haben werden. Genannt sei hier das Verhältnis zur Natur und zum Leib als Glied auch der Natur – gesellschaftliche und kulturelle Phänomene, welche zeigen, dass das Verhältnis zu Körper als eigener Leib in Frage steht, ließen sich in Fülle aufführen. Weitere Fragen betreffen Veränderungen in dem Verständnis von Lebenswelten, der Reorganisation von Arbeitsprozessen, der Umgang mit knapper werdenden Ressourcen bei exponentiell steigendem Energiebedarf. Ebenfalls wird deutlich, dass existentielle Fragestellungen wieder oder neu aufbrechen: Nehmen wir etwa die Frage nach der Spezifität des menschlichen Denkens im Unterschied zu computergestützter Datenverarbeitung, aber auch zur tierischen Intelligenz. Andere Fragen betreffen das Verhältnis von Arbeitsleistung, Selbstwirksamkeitserleben und Daseinssicherung, sowie der Stellenwert, den manuelle Tätigkeiten in einer Gesellschaft einnehmen sollen.

Zur Debatte stehen auch Fragen zur moralischen Zurechenbarkeit der Wirkungen von datengestützten Agenten wie Robotern, Drohnen etc. Es braucht nicht viel Vorstellungsvermögen zu erkennen, dass diese und viele weitere Fragen sich zur Frage nach Wesen (Existenz) und Selbstbestimmung des Menschen in einer neuen Epoche verdichten. Im Hinblick auf die Hand haben wir es mit einer hohen Beschleunigung der Handmotorik unter erheblicher Reduktion ihrer Vielfalt zu tun – im Antippen, Klicken und Wischen, Bewegungen, in deren Zentrum die sensorisch hoch empfindlichen Fingerspitzen stehen, deren Sensorik ebenfalls in hohem Grade reduziert wird, auf glatte, zweidimensionalen Kunststoffflächen; Bewegungen häufig in einer leicht gebeugten, weltabgewandten Haltung, mit einem Blick in Richtung Handfläche, dem sich Myriaden von elektronischen Welten auftun. Minimale Bewegungen können denkbar große Wirkungen erzeugen. Günter Anders benannte bereits in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die »promethische Scham« des Menschen, die sich aus der Kluft zwischen seiner eingeschränkten Handlungsmächtigkeit und stetig wachsenden Effektivität der Maschinen steigt. Deren Wirkungen übersteigen das Vorstellungsvermögen des Menschen und lockern den ethischen Bezug zur eigenen Handlung. Diesen dennoch herzustellen oder zu bewahren, bedarf es, so Anders, der Ausbildung dessen, was er moralische Phantasie nennt⁷⁴. Für unser Thema stellt sich in diesem Sinn die Frage, welche Fähigkeiten, Erfahrungen und Haltungen im Rahmen der Pädagogik ausgebildet werden können, um die gegenwärtigen und künftigen Transformationen in einem menschlichen Maß zu gestalten, und welche Bedeutung manuelle Tätigkeiten hier haben. Hier könnte man an den im Rahmen dieses Aufsatzes gewonnenen Erkenntnissen durchaus anknüpfen. Unter den vielen Aspekten,

74 Anders 1956/ 2010, 271 ff.

welche hier aufzuführen wären, sei nur einer genannt: Je weiter wir uns gleichsam mit Hilfe von Technik ›ausdehnen‹, umso bedeutender wird die Verbindung oder Verwurzelung mit, bzw. in dem eigenen Leib. Denn welcher Apparate wir uns auch bedienen: stets nehmen die von uns zu verantwortenden Handlungen und Kommunikationen hier ihren Ausgang.

Literatur

- Anders, G. (1956/2010): Die Antiquiertheit des Menschen: 1, München.
- Aristoteles (1959): Über die Glieder der Geschöpfe, hg. von Gohlke, P., Paderborn.
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen.
- Barsalou, L. W. (2008): Grounded Cognition, in: Annual Review of Psychology, Heft 59, S. 617–645.
- Bates, E./ Dick, F. (2002): Language, gesture and the developing brain, in: Developmental Psychobiology, Heft 40 (3), S. 293–310.
- Bavelas, J. B./ Chovil, N./ Lawrie, D. A./ Wade, A. (1992): Interactive gestures, in: Discourse Processes, Heft 15 (4), S. 469–489.
- Becker, A. (Hg.) (2013): Denis Diderot. Philosophische Schriften, Frankfurt am Main.
- Breckinridge Church, R./ Goldin-Meadow, S. (1986): The mismatch between gesture and speech as an index of transitional knowledge, in: Cognition, Heft 23, S. 43–71.
- Case, R./ Mueller, M. P. (2001): Differentiation, Integration and covariance mapping as fundamental processes in cognitive and neurological growth, in: McClelland, J./ Siegler, R. (Hg.): Mechanisms of cognitive development: Behavioral and neural perspectives, Mahwah, S. 185–219.
- Cooperrider, K./ Goldin-Meadow, S. (2017): Gesture, language and cognition, in: Dancygier, B. (Hg.): Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics, New York/ Cambridge, S. 118–134.
- Diderot, Denis (1747/2013): Brief über den Blinden, zum Gebrauch für die Sehenden, in: Diderot, D.: Philosophische Schriften, hg. von A. Becker, Frankfurt am Main, S. 11–71.
- Eberwein, H./ Mand, J. (Hg.) (2008): Integration konkret. Begründung didaktischer Konzepte, inklusive Praxis, Bad Heilbrunn.
- Engels, S. (2016): Die Kunsterziehungsbewegung und die deutsche Kunstdialektik, in: Redeker, A./ Ladenthin, V. (Hg.): Reformpädagogik weitergedacht, Würzburg, S. 199–218.
- Erikson, E. (1959/1973): Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a.M.
- Fingerhut, J./ Hufendick, R. (2017): Philosophie der Verkörperung, in: Information Philosophie, Heft 45 (3), S. 16–32.
- Fischer, U./ Suggate, S. P./ Schmir, J./ Stoeger, H. (2017): Counting on fine motor skills: links between preschool finger dexterity and numerical skills, in: Developmental Science, verfügbar unter: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/desc.12623> [03.07.2018].
- Fuchs, T. (2013): Das Gehirn als Beziehungsorgan des Menschen, Stuttgart.
- Gebauer, G./ Wulf, C. (1998): Spiel-Ritual-Geste, Reinbek.

- Goldin-Meadow, S./ Alibali, M. W. (2013): Gesture's role in speaking, learning and creating language, in: *Annual Review of Psychology*, Heft 64, S. 257–283.
- Graham, T. A. (1999): The role of gesture in children's learning to count, in: *Journal of Experimental Child Psychology*, Heft 74, S. 333–355.
- Hegel, G. F. (1807/1976): *Phänomenologie des Geistes*, in: Hegel, G. W. F.: *Werke in 20 Bänden*: 3, hg. von E. Moldenhauer und K. M. Michel, Frankfurt am Main.
- Heidegger, M. (1926/2001): *Sein und Zeit*, Tübingen.
- von Humboldt, W. (1793/1960): *Theorie der Bildung des Menschen*. Bruchstück, in: Humboldt, Wilhelm von: *Werke in 5 Bänden*: 1, *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, hg. von A. Flitner und K. Giel, Stuttgart, S. 234–241.
- Husserl, E. (1952): *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, 2. Buch: *Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution*, hg. von Biemel, M., Den Haag.
- Kerschensteiner, G. (1923/1968): *Der pädagogische Begriff der Arbeit*, in: Wehle, G. (Hg.): *Georg Kerschensteiner. Ausgewählte Pädagogische Schriften*: 2, *Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule*, Paderborn, S. 46–62.
- Kerschensteiner, G. (1908/1953): *Die Schule der Zukunft ist eine Arbeitsschule*, in: Flitner, W. (Hg.): *Die Erziehung. Pädagogen und Philosophen über die Erziehung und ihre Probleme*, Bremen, S. 397–416.
- Kerschensteiner, G. (1901/1966): *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, in: Wehle, G. (Hg.): *Ausgewählte Pädagogische Schriften*: 1, *Berufsbildung und Berufsschule*, Paderborn, S. 6–88.
- Kirchhöfer, D. (2013): *Selbsttätigkeit*, in: Keim, W./ Schwerdt, U. (Hg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)*: 1, *Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*, Frankfurt a.M., S. 449–476.
- Krämer, P./ Przibilla, B./ Grosche, M. (2016): *Woran erkennt man schulische Inklusion? Indikatoren zur operationalen Definition von schulischer Inklusion*, in: *Heilpädagogische Forschung*, Heft 42 (2), S. 61–73.
- Ladenthin, V. (2016): *Die Zukunft der Reformpädagogik – die Reformpädagogik der Zukunft*, in: Redeker, A./ Ladenthin, V. (Hg.): *Reformpädagogik weitergedacht*, Würzburg, S. 33–50.
- Lischewski, A. (2014): *Meilensteine der Pädagogik. Die Geschichte der Pädagogik nach Personen, Werk und Wirkung*, Stuttgart.
- Lischewski, A. (2016): *Sittlichkeit und Sachlichkeit. Pädagogische Arbeit als Bildungsprinzip bei Georg Kerschensteiner*, in: Redeker, A./ Ladenthin, V. (Hg.): *Reformpädagogik weitergedacht*, Würzburg, S. 103–128.
- Martzog, P. (2015): *Feinmotorische Fertigkeiten und kognitive Fähigkeiten bei Kindern im Vorschulalter*, Marburg.
- McClelland, J. L./ Siegler, R. S. (Hg.) (2001): *Mechanisms of cognitive development: Behavioral and neural perspectives*, Mahwah.
- McNeill, D. (1992): *Hand and mind*, Chicago.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin.
- Montessori, M. (1972): *Die Intelligenz und die Hand*, in: Oswald, P./ Schulz-Benesch, G. (Hg.): *Maria Montessori: Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*, Freiburg, S. 134–141.

- Pestalozzi, J. H. (Hg.) (1771–1787/1993): *Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk*, hg. von Albert Reble, Bad Heilbrunn.
- Pestalozzi, J. H. (1826/1947): *Schwanengesang*, in: Bosshart, E./ Dejung, E./ Kempfer, L./ Stettbacher, H. (Hg.) (1945–1947): *J. Heinrich Pestalozzi. Gesammelte Schiften in 10 Bänden*: 10, Zürich, S. 273–584.
- Pestalozzi, J. H. (1801/1947): *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. In: Bosshart, E./ Dejung, E./ Kempfer, L./ Stettbacher, H. (Hg.) (1945–1947): *J. Heinrich Pestalozzi. Gesammelte Schiften in 10 Bänden*: 9, Zürich, S. 49–322.
- Prenzel, A. (2013): *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise für den Grundschulverband*, Frankfurt a. M.
- Rittelmeyer, C. (2010): *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten*. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen.
- Roebbers, C. M./ Röthlisberger, M./ Neuenschwander, R./ Cimeli, P./ Michel, E./ Jäger, K. (2014): *The relation between cognitive and motor performance and their relevance for children's transition to school: A latent variable approach*, in: *Human Movement Science*, Heft 33, S. 284–297.
- Schiller, F. (1984): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, in: Staiger, E. (Hg.), *Friedrich Schiller. Gedichte und Prosa*, Zürich, S. 400–536.
- Schlüter, S. (2012): *Die Befreiung des Lernens: John Dewey und Alexander S. Neill*, in: Hermann, U./ Schlüter, S. (Hg.): *Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Gegenwärtigung*, Bad Heilbrunn, S. 153–163.
- Schmalenbach, B. (2005): *Eine heilpädagogische Psychologie der Hand*, Luzern.
- Schneider, W./ Lindenberger, U. (Hg.) (2012): *Entwicklungspsychologie*, 7. Auflage, Basel/ Weinheim.
- Seinig, O. (1923): *Die Redende Hand. Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichtes und der Klassenzimmertechniken in Volksschule und Lehrerbildungsstätten, sowie anderen höheren Lehranstalten für Knaben und Mädchen*, Leipzig.
- Skiera, E. (2010): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart – eine kritische Einführung*, München.
- Sodian, B. (2012): *Denken*, in: Schneider, W./ Lindenberger, U. (Hg.): *Entwicklungspsychologie*, Basel/ Weinheim, S. 385–412.
- Streeck, J. (2008): *Laborious intersubjectivity. Attentional struggle and emodied communication in an auto-shop*, in: Wachsmuth, I./ Lenzen, M./ Knoblich, G. (Hg.): *Embodied Communication in Humans and Machines*, Oxford, S. 202–228.
- Suggate, S. P./ Pufke, E./ Stoeger, H. (2016a): *Do fine motor skills contribute to early reading development?*, in: *Journal of Research in Reading*, Heft 41 (1), S. 1–19.
- Suggate, S. P./ Pufke, E./ Stoeger, H. (2016b): *The effect of fine and grapho-motor skill demands on preschoolers' decoding skill*, in: *Journal of Experimental Child Psychology*, Heft 141, S. 34–48.
- Textor, A. (2015): *Einführung in die Inklusionspädagogik*, Bad Heilbrunn.
- Tröhler, D. (2008): *Johann Heinrich Pestalozzi*, Bern.
- Uhlig, C. (2013): *Arbeit*, in: Keim, W./ Schwerdt, U. (Hg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)*: 2, Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen, Frankfurt am Main, S. 1011–1032.
- Werning, R./ Avci-Werning, M. (2016): *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*, Seelze.

Jenseits von Bologna und Pisa: Bildung als Leitgedanke für Schule und Universität

Viele der Veränderungen, welche Schule und Universität in Deutschland in den letzten Jahren erfahren haben, stehen unmittelbar oder mittelbar mit der Studienreihe PISA (Programme for International Student Assessment, in dreijährigem Abstand bislang von 2000 bis 2018) oder dem Bologna-Prozess (1999) in Zusammenhang.

So führte die Rezeption der ersten Ergebnisse der PISA-Studie von 2000¹ in Deutschland als »PISA-Schock«² zu einer umfassenden Auseinandersetzung über das deutsche Schulsystem, die nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch öffentlich in der Presse geführt wurde³. Dabei kann allerdings vor dem Hintergrund der Rezeption der Kritik an der PISA-Studie⁴ bzw. an zentralen Leistungstests⁵, die in der Folge von PISA im deutschen Schulsystem initiiert wurden und mittlerweile fest etabliert sind, durchaus der Eindruck entstehen, dass bei diesen Auseinandersetzungen häufig zementierte Standpunkte vertreten wurden und eine offene Diskussion um schulische Bildung bzw. ein wissenschaftlicher Diskurs oft vermieden / nicht geführt wurde⁶.

Dabei wurden die Befunde der Studie von Seiten der Verantwortlichen für die PISA-Studie als Krise des deutschen Schulsystems interpretiert, welches im internationalen Vergleich nicht konkurrenzfähig sei. Auch wenn bereits seit den 1970er Jahren eine entsprechende Kritik formuliert wurde⁷, war diese zunächst wirkungslos geblieben. Es hatte die traditionelle Überzeugung vorgeherrscht, dass Deutschland ein Bildungssystem hoher Leistungsfähigkeit habe⁸. Erst die

1 Zu den Gründen, die zur Umsetzung der Studienreihe PISA als politischer Auftragsarbeit führten, vgl. Röhr-Sendlmeier/ Käser 2017.

2 Der Begriff ist eine Anlehnung an den so genannten Sputnikschock in den 1960er Jahren.

3 Vgl. Tillmann 2015.

4 Vgl. z. B. Meyerhöfer 2005, Jahnke/ Meyerhöfer 2007.

5 Vgl. z. B. Meyerhöfer 2013.

6 Vgl. Köller/ Tillmann/ Meidinger 2006, Wuttke 2009.

7 Vgl. z. B. Luehrig 1973, Flor/ Ingenkamp/ Schreiber 1992.

8 Vgl. van Ackeren 2002.

Rezeption der PISA-Studie 2000 führte zu einer Veränderung dieser Auffassung und initiierte eine Vielzahl an Reformen im deutschen Schulsystem⁹. Hierzu zählten unter anderem die curriculare Verankerung von Bildungsstandards, die Einführung zentraler Prüfungen und Lernstandserhebungen sowie Beschluss und Realisation eines Bildungsmonitorings.

Im Rahmen der curricularen Verankerung von Bildungsstandards wurde für die einzelnen Schulfächer ab 2007 sukzessive in Kernlehrplänen der Länder festgelegt, welche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von Schulform und Jahrgangsstufe erworben werden sollen. Diese Zielvorgaben folgten einem Primat der Output-Orientierung: Als guter Unterricht wird im Sinne dieser Entwicklung ein Unterricht verstanden, der – im Grunde genommen in jeder Stunde – einen Zuwachs an messbaren Kompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zum Ziel und zur Folge hat, die als solche zuvor curricular ausgewiesen worden sind¹⁰. Der Kontrolle, inwieweit diese Ziele im System Schule erreicht werden, dienen in der Folge dieser Reformen zentrale Prüfungen. Hierunter fallen zum Beispiel die Vergleichsarbeiten in der dritten und achten Klasse (VERA-3 bzw. VERA-8). Aber auch zentrale Prüfungen wie am Ende der Klasse 10 (ZAP 10) oder das Zentralabitur können hierzu gezählt werden: Jeweils soll flächendeckend gemessen und verglichen werden, welche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern erworben worden sind¹¹. Die Einführung eines Bildungsmonitorings wurde zwar bereits 1997 initiiert, aber erst unter dem Einfluss der PISA-Ergebnisse entscheidend vorangetrieben. Hierzu wurde von der KMK beschlossen, an internationalen Schulleistungstudien teilzunehmen, die Bildungsstandards für alle Schulformen umzusetzen und zu überprüfen, Qualitätssicherung auf Schulebene zu realisieren sowie eine gemeinsame Bildungsberichtserstattung von Bund und Ländern vorzunehmen¹².

Dabei blieb die Studienreihe nicht kritiklos¹³. Widerspruch richtete sich gegen Untersuchungsmethodik und Interpretation der Befunde, ging aber auch weiter und stellte ihre Intention und Gesamtkonzeption in Frage. Methodische Einwände zielten beispielsweise auf Einschränkungen bei der Ziehung der Stichprobe und auf die aus Sicht der Kritiker unzureichende Qualität des tech-

9 Vgl. z. B. Raidt 2009.

10 Vgl. Hagemeister 2007, Messner 2016.

11 Hierbei unterscheiden sich VERA-3 und VERA-8 von den Zentralprüfungen zur 10. Klasse bzw. im Abitur dadurch, dass sie mittlerweile nicht mehr benotet und als Klassenarbeiten gewertet werden dürfen.

12 Vgl. KMK 2015.

13 Vgl. z. B. Ladenthin 2003, Meyerhöfer 2005, Jahnke/ Meyerhöfer 2007, Wuttke 2009. Eine solche Kritik wurde allerdings nicht in allen Ländern geäußert – in manchen Teilnehmerländern blieb eine Debatte um PISA gänzlich aus. Vgl. Bieber/ Martens/ Niemann/ Windzio 2014.

nischen Berichts ab. Weiterhin wurde auf Mängel bei den (in Auswahl) veröffentlichten Items und verwendeten Kompetenzskalen hingewiesen¹⁴, die aus fachdidaktischer Perspektive teilweise unangemessen konzipiert waren sowie Schülerinnen und Schüler mit hoher Testfähigkeit begünstigen, was auf Einschränkungen hinsichtlich der Validität der Messung hinweist. Vor diesem Hintergrund wurde auch kritisiert, dass die empirischen Befunde durch die Verantwortlichen der Studienreihe überinterpretiert würden.

Im Sinne einer grundsätzlichen Kritik wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit es sich bei PISA nicht unter dem Deckmantel empirischer Bildungsforschung um ein internationales Projekt mit ökonomischer Zielsetzung handelt, mit dem neoliberale Kräfte im Zuge von Globalisierung einen Bildungsmarkt schaffen und durch weltweit agierende Testinstitute erschließen¹⁵. Weiterhin wurde hervorgehoben, dass die Quantifizierung von Schulerfolg durch PISA auf Funktionalität innerhalb von Industriegesellschaften anstelle einer humanistischen Teilhabe an der Gesellschaft setzt¹⁶ und sich angesichts der Wirkung von PISA die Frage stellt, wie sich dies legitimiert. Außerdem wurde hervorgehoben, dass im Rahmen von PISA eine Fokussierung auf bestimmte Aufgaben von Schule vorgenommen wird, ästhetische Bildung, Erwerb moralischer Urteilsfähigkeit und das Erlernen sozialer Kompetenzen jedoch ausgeblendet werden, so als ob diese Aufgaben von Schule von geringerer Bedeutung wären¹⁷.

Des Weiteren richtete sich die Kritik auch gegen die Reformbemühungen, die in Folge von PISA vorangebracht wurden. So wiesen Kritiker auf technische Mängel der Reformen. Insbesondere die Qualität zentraler Tests wurde immer wieder hinterfragt¹⁸. Kritisiert wurde dabei auch, dass curriculare Reformen, die auf einen kompetenzorientierten Unterricht abzielen und einem verstehensorientierten Unterrichten entgegenstehen, letztlich nicht eine Verbesserung von Schulqualität mit sich bringen, sondern nur ein »teaching to the test« / »item teaching« fördern würden, wodurch sich ein Teufelskreis schließt: PISA misst

14 In diesem Zusammenhang wurde auch ein Mangel an Transparenz kritisiert. So wurde gegen PISA eingewendet, dass sich die Studienreihe dadurch, dass nach einer Erhebungswelle nicht immer alle Items publiziert werden, einem wissenschaftlichen Diskurs entzieht.

15 Vgl. z. B. Wuttke 2009.

16 Die Problematik eines Unterrichtens, das im Sinne von PISA auf das Vermitteln singulärer Kompetenzen und funktionaler Wissens Elemente fokussiert und kein ganzheitliches Verstehen zum Ziel hat, wird allerdings nicht erst von der PISA-Kritik gesehen. So fragt beispielsweise schon bei Schiller in der Ballade »Das verschleierte Bild zu Sais« der Schüler seinen Lehrenden: »Ist deine Wahrheit, wie der Sinne Glück, / Nur eine Summe, die man größer, kleiner / Besitzen kann und immer doch besitzt? / Ist sie nicht eine einz'ge, ungeteilte? / Nimm einen Ton aus einer Harmonie, / Nimm eine Farbe aus dem Regenbogen, / Und alles, was dir bleibt, ist nichts, solange / Das schöne All der Töne fehlt und Farben.« Vgl. weiterführend Assmann 1999.

17 Vgl. Ladenthin 2003.

18 Vgl. z. B. Meyerhöfer 2013.

nicht das Verständnis von Schülerinnen und Schülern für Probleme, sondern ihre Fähigkeit, bei gegebenen Problemen durch das richtige Kreuz aus einem Pool gegebener Möglichkeiten die richtige Auswahl zu treffen; die Schulreformen begünstigen einen Unterricht, der genau auf solche »Leistungen« von Schülerinnen und Schülern besonderen Wert legt, da diese dann in zentralen Tests besser abschneiden; zu erwartende bessere Ergebnisse bei PISA können dann als Erfolg der Reform rezipiert werden, ohne dass ein ganzheitliches Verständnis von Schülerinnen und Schülern tatsächlich gefördert worden wäre.

Schließlich erfolgte auch eine Kritik an der begrifflichen Grundlage von PISA, d. h. am Begriff der Kompetenz, der durch PISA quasi zum Leitmotiv der Schulreform wurde. So wird im Kontext von PISA zwar formal die Definition von Kompetenz auf Weinert zurückgeführt, der hierunter die von »[...] Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [versteht, die benötigt werden], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«¹⁹. Tatsächlich finden sich bei Weinert aber weitere, inhaltlich voneinander abweichende Definitionen von Kompetenz. Ebenfalls wird der Begriff je nachdem, an welcher Teilpublikation von PISA man sich orientiert, unterschiedlich aufgefasst. Entsprechend finden sich auch verschiedene Formen der Operationalisierung, die teilweise sogar inkongruent sind zu jeweils innerhalb der Studienreihe zuvor vorgenommenen Begriffsbestimmungen von Kompetenz²⁰. Alles in allem steht hierdurch die Konzeption von PISA aus Sicht der Kritiker auf tönernen Füßen, zumal die unklare Begriffslage auch keine schlüssige Analyse des Verhältnisses von Kompetenz zum Begriff der Bildung erlaubt²¹.

Bereits zuvor hatte der Bologna-Prozesses eine Reform des Hochschulwesens zum Ziel. Diese Reform basiert auf einer Erklärung, die 1999 von 29 europäischen Bildungsministern in Bologna unterzeichnet wurde und eine Harmonisierung des europäischen Hochschulwesens anstrebte. Dies wurde durch ein einheitliches, zweistufiges System von Studienabschlüssen zu erreichen versucht, von denen schon der erste Abschluss des Bachelors einen berufsqualifizierenden Charakter haben sollte. Des Weiteren sollten die Studienleistungen im »European Credit Transfer System« (ECTS) einheitlich durch Kreditpunkte (»Credit Points«) ausgedrückt werden, die sich in modularisierten Studiengängen an der Arbeitsbelastung (»Workload«) der Studierenden orientieren. Hierdurch werden im Hochschulstudium nach der Reform für jedes Modul

19 Weinert 2002, 27f.

20 Vgl. Röhr-Sendlmeier/ Käser 2017.

21 Vgl. Müller-Ruckwitt 2008.

Leistungspunkte erworben, welche fortlaufend Eingang in die Abschlussnoten haben. Außerdem wurde eine kontinuierliche Qualitätssicherung initiiert, mit der in Deutschland ab 2003 ein Akkreditierungssystem für Studiengänge durch externe Hochschullehrer, Studierende anderer Hochschulen und Vertretern der beruflichen Praxis einherging²². Neben dem (vermeintlichen) Vorteil für die Wirtschaft, dass Studierende schneller von der Universität in den Beruf gelangen, versprach man sich von der Reform eine erleichterte und höhere Mobilität für die Studierenden beim Wechsel zwischen Studienorten, eine Verringerung der Quote von Studienabbrechern, eine Verkürzung der Studienzeit sowie eine höhere Attraktivität der Aufnahme eines Bachelorstudiums durch die stärkere Berufsorientierung²³.

Aus deutscher Perspektive bedeutete diese Reform, dass das vorherige einstufige Hochschulstudium aus Grund- und Hauptstudium aufgeteilt wurde in ein Bachelor- und ein Masterstudium, welche nun beide in einen akademischen Abschluss münden. Von Beginn der Reform an wurde dies auch kritisch gesehen, da es viele Studiengänge bzw. -fächer, wie zum Beispiel Lehrerbildung oder Psychologiestudium, gibt, in denen eine Berufseignung nach dem Bachelorabschluss schlicht nicht vorliegen kann. Während der erhoffte Gewinn so zumindest für bestimmte Fächer eine Illusion bleibt, sind die Nachteile real: Mit einem akademischen Zwischenabschluss steigt der Prüfungsaufwand für Studierende und Dozenten gleichermaßen. Dies wird durch die kontinuierliche Leistungsmessung in den modularisierten Studiengängen weiter verschärft: Zwar wurden bereits vor der Reform Prüfungsleistungen kontinuierlich eingefordert, z. B. in Hausarbeiten zu Seminaren oder Vorlesungsprüfungen. Dadurch dass solche Prüfungsleistungen keinen direkten Einfluss auf die Abschlussnote hatten, war ihre Bedeutung hinsichtlich der Selektionsfunktion von Leistungsmessung jedoch geringer und mit Blick auf ihre Rückmelde- und pädagogische Funktion höher²⁴. Zugleich werden durch die Reform auch Belastung und Beanspruchung von Studierenden erhöht, zumal die Abschlussnote im Bachelor durch die Reform hinsichtlich Zulassung zum und Studienortwahl für das Masterstudium eine völlig andere und höhere Bedeutung hat, als dies bei den Noten der Zwischenprüfung zum Abschluss des Grundstudiums früher der Fall war. In dieser Hinsicht verletzt die Reform unter dem Leitgedanken einer Ökonomisierung des Studiums pädagogisch-psychologische Grundsätze zur Diagnostik von Leistung²⁵. Hinzu kommt, dass mit der Modularisierung des Studiums eine zuneh-

22 Schon zuvor hatte es Bemühungen gegeben, die Reformziele national umzusetzen. Dies gelang allerdings erst im Zuge des Bologna-Prozesses mit Verweis auf eine Notwendigkeit zur Einheitlichkeit auf europäischer Ebene. Vgl. Maeße 2010.

23 Vgl. z. B. Banscherus/ Gulbins/ Himpele/ Staack 2009.

24 Vgl. Hesse/ Latzko 2017.

25 Vgl. Seidel/ Krapp 2014. Interessant ist dabei zu sehen, dass im selben Zeitfenster bei der

mende Verschulung einhergeht. Kritiker halten der Bologna-Reform daher entgegen, dass durch sie die Universität als Bildungsort für Erwachsene, die selbstständig und eigenverantwortlich lernen, ausgehöhlt oder gar vernichtet wird²⁶. Auch die angestrebte Förderung der Mobilität von Studierenden wurde nicht oder nur in geringem Umfang erreicht²⁷. Schließlich wird auch das Konzept der Akkreditierung als Maßnahme zur Qualitätssicherung kritisch gesehen. Abgesehen von der Frage der Rechtmäßigkeit einer Akkreditierungspflicht²⁸ und des Widerspruchs zwischen einer Akkreditierung durch Agenturen und der Freiheit universitärer Forschung und Lehre²⁹ kann grundsätzlich problematisiert werden, inwiefern es zur Sicherung der Qualität von Universitäten beiträgt, wenn privatwirtschaftliche Agenturen durch bezahlte Gutachter Studiengänge von Hochschulen bewerten und ob so nicht nur ein Verfahren zur Umverteilung staatlicher Mittel etabliert wurde, die sonst sinnvoll für Forschung und Lehre hätten verwendet werden können³⁰.

Beiden Reformbemühungen, die in Folge der PISA-Studien für das Schulsystem und mit dem Bologna-Prozesses für die Universität angestoßen wurden, ist letztlich gemein, dass durch sie Schule und Universität unter ein Paradigma der Funktionalität gestellt werden – hierdurch ist beides der Idee nach nicht mehr Bildungsort, sondern Ausbildungsort. Schule und Universität soll eine stärker ökonomische Ausrichtung gegeben und sie sollen zu Zulieferern der Wirtschaft umgestaltet werden. Der Einblick in diese Entwicklungstendenz wirft die Frage auf, ob sie befürwortet wird, ob sie akzeptiert werden kann oder muss bzw. wie ihr ggf. entgegenzuwirken ist. Vor allem aber stellt sich die Frage nach Grundsätzen für die Gestaltung von Schule und Universität überhaupt³¹.

Wird dieser Frage nachgegangen, wie Schule bzw. Universität gestaltet werden sollen, so beinhaltet eine begründete im Unterschied zu einer normativen Antwort notwendig explizite oder implizite Hinweise darauf, welche Funktion, welcher Sinn, welcher Zweck Schule und Universität aus welchen Gründen zugeschrieben wird. Eine denkbare Referenz besteht im Unterschied zu ökonom-

Neugestaltung der zweiten Phase der Lehrerbildung hinsichtlich der Verkürzung und der Einführung kontinuierlicher Langzeitbeurteilungen ganz ähnlich verfahren wurde. Vgl. Käser/ Neugebauer 2017.

26 Vgl. Reiser 2009, Kühl 2012, Nida-Rümelin 2013.

27 Vgl. Bancher/ Gulbins/ Himpele/ Staack 2009, Weiß/ Wiewiorra 2011.

28 Das Bundesverfassungsgericht hat 2017 die Verfassungswidrigkeit einer Akkreditierungspflicht festgestellt, bei der die angewandte Norm durch externe Akteure und nicht durch den Gesetzgeber selbst geregelt wird sowie Vertreter der Wissenschaft nicht hinreichend beteiligt sind.

29 Vgl. Nida-Rümelin 2013.

30 Vgl. DHV 2009, Münch 2011.

31 Vgl. Nida-Rümelin 2013.

mischen Zielen im Begriff der Bildung. Entsprechend ist zunächst zu klären, wie Bildung verstanden werden kann.

In Bonner Tradition liegt es nahe, sich hierfür in einem ersten Schritt an Theodor Litt zu orientieren³². Demnach geht Bildung notwendig mit einer Verfassung einher, in der ein Individuum in sich selbst und in seiner Beziehung zur Welt eine gewisse Ordnung gestiftet hat³³. Damit gehört zum Prozess der Bildung, dass das Individuum im Rahmen seiner Persönlichkeitsentwicklung seine innere und äußere Welt ordnet und ihr gegenüber eine kritisch-reflektierende Position einnimmt. Hierfür sind bei Heranwachsenden lenkende Impulse erforderlich, ohne dass die notwendige Eigenaktivität und Selbsttätigkeit des Individuums substantiell eingeschränkt werden dürften³⁴. Sich selbst eine sinnhafte Ordnung zu stiften, kann nur gelingen, wenn individuell Gelegenheiten geboten werden, sich eigenaktiv und eigenverantwortlich mit sich selbst und seiner Umwelt auseinander zu setzen. Dieses Verständnis gilt prinzipiell gleichermaßen für schulische und universitäre Bildung – mit dem Unterschied, dass der Grad der Lenkung im Wechselverhältnis von Führen und Wachsenlassen durch den Unterschied zwischen Kindern und Jugendlichen auf der einen und Erwachsenen auf der anderen Seite differiert. Wo es in der Schule regelmäßig noch notwendig sein kann, lenkende Impulse zu setzen – und selbst dort sollten sie nicht mehr als nötig und zunehmend im geringeren Maße eingesetzt werden –, ergibt dies für die Universität kaum noch Sinn. Dies bedeutet allerdings keinen Rückzug von Lehrenden aus ihrer erzieherischen und pädagogischen Verantwortung: Selbstständigkeit muss im Sinne des Grundsatzes »Fördern durch Fordern« erwartet und eingefordert werden. Dies geschieht aber eben nicht durch Modularisierung, Verschulung und kleinschrittige, kontinuierliche Bewertung.

Des Weiteren wird hierdurch deutlich, dass eine Auffassung, dass die Reformen in Folge von PISA und des Bologna-Prozesses schon bloß deshalb zurückzuweisen seien, weil sie Schule und Universität unter ein Primat der Tauglichkeit stellten, selbst zu kurz greift³⁵. Die Problematik beider Reformen erwächst nicht daraus, dass sie die Vermittlung praktisch relevanten Wissens zum

32 Theodor Litt (1880–1962) studierte und promovierte in Bonn. Nach seiner Promotion 1904 war er 14 Jahre lang als Gymnasiallehrer in Bonn und Köln tätig. Nach dem Ersten Weltkrieg übernahm er 1919 eine Professur in Bonn und wurde 1920 nach Leipzig berufen. Aufgrund seiner oppositionellen Haltung zum NS-Regime wurde er 1937 emeritiert und erhielt 1941 Auslandsreise- und Redeverbot. Nach dem Zweiten Weltkrieg konnte er seine Lehrtätigkeit in Leipzig zunächst wiederaufnehmen, erfuhr aber wiederum Einschränkungen in seiner professoralen Arbeit. 1947 kehrte er an die Universität Bonn zurück, wo er die Leitung des Instituts für Erziehungswissenschaft übernahm, an dem er bis zu seinem Tod lehrte.

33 Vgl. z. B. Litt 1968.

34 Vgl. z. B. Litt 1976.

35 Vgl. Banscheraus/ Gulbins/ Himpele/ Staack 2009, Teichler 2011.

Ziel hätten, sondern aus ihrem Primat der Gestaltung schulischer bzw. universitärer Lehr- und Lernprozesse nach dem fremdbestimmten Grundsatz ökonomischer Verwertbarkeit. Dafür, dass ein gelerntes Wissen bzw. erworbene Fähigkeiten im Rahmen von Bildungsprozessen Bedeutung besitzen, ist Tauglichkeit hingegen gerade eine notwendige Bedingung. Entsprechend weist zum Beispiel Wieland darauf hin, dass bei Platon die Anteilhabe an einer Idee gerade dadurch angezeigt wird, dass Gebrauchswissen vorliegt³⁶. Merkmal von Gebrauchswissen ist seine Nichtproportionalität: Es ist implizit, kann nicht vollständig expliziert werden und bewährt sich im praktischen Handeln³⁷. Entsprechend heißt es auch bei Kant, dass Gedanken ohne Inhalt leer, Anschauungen ohne Begriffe blind sind – das Wechselspiel aus begrifflichem Denken und praktischem Erfahren ist notwendige Bedingung für Erkenntnis.

Daher sollten schulisches Lernen und akademisches Studium immer zugleich praxisorientiert und reflektierend sein. Dabei steht Praxisorientierung weder für Markt- noch für Nutzenorientierung: Es geht darum, Lernenden Erfahrungs-, Übungs- und Handlungsräume für praktisches Tun zu gewähren, in denen sie sich selbst erleben, ausprobieren und ggf. auch scheitern können und durch die sie die Gelegenheiten erhalten, eine Bedeutung im Gelernten für sich zu erschließen³⁸. Dies entspricht den Grundsätzen von intelligentem Üben und expansiven Lernen durch sinnstiftendes Kommunizieren sowie einer offenen Fehlerkultur³⁹, für deren Umsetzung die diagnostische Tätigkeit von Lehrenden unverzichtbar ist – sinnvolle Förderimpulse sind nur auf Grundlage eines differenzierten Urteils über Stärken und Schwächen von Schülerinnen und Schülern oder Studierenden möglich⁴⁰. Eine solche Diagnostik leistet die Kultur zentraler Tests in der Nachfolge von PISA für die Schule aber gerade nicht, da durch die fehlende Berücksichtigung individueller Lernwege nur Oberflächeninformationen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern und zumeist nur Daten über die Lerngruppe zurückgemeldet werden. Und auch das Bewertungssystem von Kreditpunkten für universitäre Lernveranstaltung bzw. modularisierte Studiengänge steht der pädagogischen Forderung nach Individualdiagnostik durch die hohe Prüfungsbelastung entgegen. Des Weiteren ist klar, dass eine solche

36 Vgl. Wieland 1999.

37 Zu einer philosophischen Theorie impliziten Wissens vgl. z.B. Polanyi 1985, hinsichtlich pädagogisch-psychologischer Aspekte etwa Röhr-Sendlmeier/ Käser 2012 oder Neuweg 2015.

38 Mit Blick auf die universitäre Lehrerbildung bedeutet dies im Übrigen auch, dass die sinnvollen Praxiselemente durch eine theoretische Fundierung und Durchdringung begleitet werden sollten. Wenig Sinn ergibt es, Studierende im Sinne eines forschenden Lernens in der Schule Forscher spielen zu lassen – hierdurch wird ein falscher Fokus gesetzt und die Aufmerksamkeit der Studierenden geteilt / vom Wesentlichen abgelenkt.

39 Vgl. Holzkamp 1995, Spychiger/ Oser/ Hascher/ Mahler 1999, Meyer 2015.

40 Vgl. Hesse/ Latzko 2017.

Ausrichtung schulischen und akademischen Lernens notwendig nur unter dem Grundsatz der Kooperativität erfolgen kann und dem Ziel nachhaltigen Lernens verpflichtet sein muss. Dies macht es insbesondere für das akademische Lernen erforderlich, dass von Seiten der Universität ein Miteinander der Studierenden gefördert werden sollte und sich Dozenten und Studierende wesentlich stärker als Lern- und Bildungsgemeinschaft verstehen müssten. Projekt- und produktorientierte Lehr-Lern-Arrangements würden dies begünstigen – auch dies wird durch die bisherigen Reformen zumindest nicht unterstützt.

Wenn also im Sinne einer Reform der Reformen nach Leitgedanken für die Gestaltung von Schule und Universität gesucht wird, so könnten vielleicht Praxisorientierung, Reflexion, Kooperativität und Nachhaltigkeit solche Grundsätze sein – dies wären zumindest überzeugendere Prinzipien als Marktorientierung und Ökonomisierung.

Literatur

- Assmann, J. (1999): *Das verschleierte Bild zu Sais. Schillers Ballade und ihre griechischen und ägyptischen Hintergründe*, Stuttgart.
- van Ackeren, I. (2002): *Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich*, in: *Die Deutsche Schule*, Heft 02/2002, S. 157–175.
- Banscherus, U./ Gulbins, A./ Himpele, K./ Staack, S. (2009): *Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*, Frankfurt am Main.
- Bieber, T./ Martens, K./ Niemann, D./ Windzio, M. (2014): *Grenzenlose Bildungspolitik? Empirische Evidenz für PISA als weltweites Leitbild für nationale Bildungsreformen*, in: Bromme, R./ Prenzel, M. (Hg.): *Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung: Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 27, Wiesbaden, S. 141–166.
- Flor, D./ Ingenkamp, K./ Schreiber, W. H. (1992): *Schulleistungsvergleiche zwischen Bundesländern. Ansätze, Probleme und Möglichkeiten*, Weinheim.
- Hagemeyer, V. (2007): *Kritische Anmerkungen zum Umgang mit den Ergebnissen von PISA*, in: Jahnke, T./ Meyerhöfer, W. (Hg.): *Pisa & Co. Kritik eines Programms*, 2. Auflage, Hildesheim, S. 339–374.
- Hesse, I./ Latzko, B. (2017): *Diagnostik für Lehrkräfte*, 3. Auflage, Opladen.
- Holzamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt am Main.
- Jahnke, T./ Meyerhöfer, W. (Hg.) (2007): *Pisa & Co. Kritik eines Programms*, 2. Auflage, Hildesheim.
- Käser, U./ Neugebauer, H. (2017): *Social Support in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung*, in: Morgenroth, S. (Hg.): *Social Support in schulischen Kontexten*, Berlin, S. 5–47.

- Köller, O./ Tillmann, K.-J./ Meidinger, H.-P. (2006): Bildungsstandards und Leistungsmessung, in: VdS Bildungsmedien e. V. (Hg.): Von der Reform zum besseren Unterricht. Beiträge und Diskussionen zur nachhaltigen Neuordnung von Lernprozessen, Frankfurt am Main, S. 86–93.
- Kühl, S. (2012): Der Sudoku-Effekt: Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift, Bielefeld.
- Ladenthin, V. (2003): PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 03/2003, S. 354–375.
- Litt, Th. (1968): Naturwissenschaft und Menschenbildung, 5. Auflage, Heidelberg.
- Litt, Th. (1976): Führen oder Wachsenlassen, 13. Auflage, Stuttgart.
- Luehrig, H. H. (1973): Wirtschaftsriese – Bildungszwerg. Der Diskussionshintergrund zum Bildungsgesamtplan 1973. Analysen des OECD-Reports, Reinbek.
- Maeße, J. (2010): Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms, Bielefeld.
- Messner, R. (2016): Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis, in: Baumert, J./ Tillmann, K.-J. (Hg.): Empirische Bildungsforschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, Wiesbaden, S. 23–44.
- Meyer, H. (2016): Was ist guter Unterricht? 11. Auflage, Berlin.
- Meyerhöfer, W. (2005): Tests im Test: Das Beispiel PISA, Opladen.
- Meyerhöfer, W. (2013): Sind die Elemente der Stellenwerttafel Ziffern oder Das IQB als Herrscherin über die Stellenwerttafel, in: Greefrath, G./ Kämpnick, F./ Stein, M. (Hg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2013, Münster, S. 656–659.
- Müller-Ruckwitt, A. (2008): »Kompetenz« – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff, Würzburg.
- Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform, Berlin.
- Neuweg, G. H. (2015): Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen, Münster.
- Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung, Hamburg.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen, Frankfurt am Main.
- Röhr-Sendmeier, U. M./ Käser, U. (2012): Das Lernen komplexer sprachlicher Strukturen – Wissenserwerb nach unterschiedlichen Lernmodi, in: Ders. (Hg): Inzidentelles Lernen – Wie wir beiläufig Wissen erwerben, Berlin, S. 43–86.
- Röhr-Sendmeier, U. M./ Käser, U. (2017): Kompetenz, in: Kühnhardt, L./ Mayer, T. (Hg.): Bonner Enzyklopädie der Globalität, Wiesbaden, S. 235–248.
- Seidel, T./ Krapp, A. (Hg.) (2014): Pädagogische Psychologie, 6. Auflage, Weinheim.
- Spychiger, M./ Oser, F./ Hascher, T./ Mahler, F. (1999): Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule, in: Althof, W.: Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern, Opladen, S. 43–70.
- Teichler, U. (2008): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess, Das Hochschulwesen, 03/2008, S. 68–79.
- Tillmann, K.-J. (2015): Der »PISA-Schock« im Spiegel der Presse. Eine empirische Analyse regionaler und überregionaler Printmedien, in: Klemm, K./ Roitsch, J. (Hg.): Hauptsache Bildung. Wissenschaft, Politik, Medien und Gewerkschaften nach PISA, Münster, S. 9–25.

- Weinert, F. E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, S. 17–31.
- Weiß, C./ Wiewiorra, T. (2011): Reform des Bologna-Prozesses als Voraussetzung für innovative und kreative Ausbildung in Europa, in: Europäisches Informationszentrum in der Thüringer Staatskanzlei (Hg): Reform des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen als Voraussetzung für innovative und kreative Ausbildung in Europa, Erfurt, S. 103–106.
- Wieland, W. (1999): Platon und die Formen des Wissens, 2. Auflage, Göttingen.
- Wuttke, J. (2009): PISA: Nachträge zu einer nicht geführten Debatte, in: Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, Heft 87, S. 22–30.
- DHV (2009): DHV will zu Boykott gegen Programmakkreditierung aufrufen, verfügbar unter: https://www.hochschulverband.de/pressemitteilung.html?&cHash=5a67fea3ecb2f670717d4c02b3343e2e&tx_ttnews%5Btt_news%5D=63#_ [31.5.2018].
- KMK (2015): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf [31.5.2018].
- Raidt, T. (2010): Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel, verfügbar unter: http://www.tabearaidt.de/forschung/Raidt_PISA_gesamt297S.pdf [31.5.2018].
- Reiser, M. (2009): Warum ich meinen Lehrstuhl räume, verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/universitaetsreform-warum-ich-meinen-lehrstuhl-raeume-1754332.html> [31.5.2018].

