
**EUROPEAN
STUDIES
IN EDUCATION**

Jacky Beillerot · Christoph Wulf (Hg.)

**Erziehungswissenschaftliche
Zeitdiagnosen
Deutschland und Frankreich**

WAXMANN

European Studies in Education

**Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen:
Deutschland und Frankreich**

European Studies in Education

Europäische Studien zur Erziehung und Bildung
Études européennes en science de l'éducation

Jacky Beillerot / Christoph Wulf (Hg.)

Volume 20

Jacky Beillerot / Christoph Wulf (Hg.)

Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen:

Deutschland und Frankreich



Waxmann Münster/New York
München/Berlin

Bibliographic information published by Die Deutsche Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek lists this publication in the Deutsche
Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in
the Internet at <http://dnb.ddb.de>

ISBN 3-8309-1261-7 ISSN 0946-6797

© Waxmann Verlag GmbH, 2003
Postfach 86 03, D-48046 Münster, F. R. G.
Waxmann Publishing Co.
P. O. Box 1318, New York, NY 10028. U. S. A.

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

European Studies in Education

The political, economic, and social developments in the European Union pose new challenges to education in Europe, where each country has its own system. Under these circumstances, the relation between national, regional and local traditions on the one hand and supra-regional, transnational aspirations on the other must be conceived. The field of education is seeing the rise of new issues, responsibilities, and research requiring scholars from different cultures to work together.

European Studies in Education constitutes an international forum for the publication of educational research in English, German, and French. The multilingual nature of this series mirrors that of Europe and makes it possible to portray and express cultural diversity.

Christoph Wulf

Inhalt

Einleitung	11
----------------------	----

I. Kindheit und Generation, Biographie und *gender*

Meike Sophia Baader

Kinder und Kindheit in Deutschland und Frankreich

Differenzen in den Sichtweisen, Traditionen und Bedingungen des Aufwachsens	21
--	----

Margret Kraul

Sisyphos oder „Was will denn eigentlich
die ältere Generation mit der jüngeren?“

Generationen und Tradierung in der Erziehung	31
--	----

Remi Hess

Histoire de vie/Biographie und Erziehung	44
--	----

Nicole Mosconi

Die stille Revolution der weiblichen Erziehung: Hera und Athene . . .	55
---	----

II. Lehrerbildung und kulturelle Vielfalt, Leistungsvergleich und Schulentwicklung

Marguerite Altet

Die Grundausbildung für Lehrkräfte in Frankreich

Eine <i>professionalisierende</i> Ausbildung, um die Kompetenzen einer „professionellen Lehrkraft“ zu entwickeln	69
---	----

Marianne Krüger-Potratz

Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz	83
---	----

Claudine Blanchard-Laville
Lehrer von morgen 95

Klaus Klemm
Die PISA-Studie und ihre Auswirkungen
auf die Schulentwicklung in Deutschland 107

III. Neue Medien, Technikkultur und erzieherisches Handeln

Georges Vigarello
Sport und Television. Ein neues Spektakel 121

Winfried Marotzki
Bildung und Internet 126

Jean-Louis Martinand
Die technische Kultur und die französische Schule
Zwischen Prometheus und Sisyphos 142

Jean-Marie Barbier
Erziehung: Weder Prometheus noch Sisyphos. Eine Intervention . . . 152

Jacky Beillerot
Erziehung und Bildung – heute und morgen 164

Eckart Liebau
Pädagogik der Teilhabe 170

IV. Anthropologie in Zeiten der Ungewissheit

Christoph Wulf
Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie 181

Jörg Zirfas
Das Recht auf Unvollkommenheit
Pädagogische Überlegungen zur Frage der Behinderung 209

Michael Wimmer	
Erziehung ohne Aufgabe: Pädagogik in Zeiten der Ungewissheit . . .	224
Dietrich Benner	
Zur Rolle der Negativität in Erziehung und Bildung	239

V. Globalisierung und Multikulturalität

Bernard Charlot	
Erziehung und Globalisierung, Erziehung und <i>Mondialisation</i>	253
Annette Scheunpflug	
Globalisierung als Bildungsherausforderung	262
Michael Göhlich	
Über die Nation hinaus	
Supranationalität und Schulentwicklung am Beispiel Europaschule . .	279
Ingrid Gogolin	
Über das Erlangen der Fähigkeit zur	
Anerkennung des Anderen im Bildungsgang	292
Autorinnen und Autoren	303
Danksagung	305

Einleitung

Zu wissen, in welcher Zeit wir leben, gehört zu den entscheidenden Bedingungen von Erziehung und Bildung. In Entwürfen, Theorien und Praxen der Erziehung sind stets Deutungen der Zeit enthalten. Diese können implizit oder explizit sein. Ohne sie ist jedoch eine Erziehung der nachwachsenden Generation nicht möglich. Zu einer Zeitdiagnose bedarf es der Berücksichtigung der Geschichte und der Zukunft. Im Hinblick auf die Vergangenheit handelt es sich um eine von Perspektiven geleitete Interpretation, im Hinblick auf die Zukunft um eine von Erwartungen und Wünschen, Hoffnungen und Utopien motivierte Sicht. Haben wir bereits Mühen, die Vergangenheit zu deuten, und bietet eine kontingente Betrachtungsweise viele Interpretationsmöglichkeiten, so sind die Schwierigkeiten bei der Antizipation zukünftiger Entwicklungen noch größer. Zukunft ist offen und bietet Möglichkeiten für heterogene Entwicklungen. Trotz der hierin liegenden Unsicherheiten können wir diese Dimension nicht aus dem pädagogischen Denken und Handeln ausklammern, ohne unser Verständnis von Erziehung und Bildung unzulässig zu reduzieren. Eine die Vergangenheit einbeziehende zukunftsorientierte Zeitdiagnose ist daher für die erziehungswissenschaftliche Forschung von grundlegender Bedeutung.

In einer Zeit, in der sich der gesellschaftliche Wandel schnell vollzieht und in der die an den Einzelnen gestellten Erwartungen wachsen, sind Versuche wichtig, die Gegenwart aus der Sicht der Erziehung und der Erziehungswissenschaft zu begreifen. Von dieser Position aus können Perspektiven gewonnen werden, die einen Beitrag zu einem komplexen Verständnis der Gegenwart leisten. Die Frage, welche Auffassungen von Welt, Menschen, Gesellschaft und Kultur an die nachwachsende Generation weitergegeben werden, wirft kontrovers diskutierte Probleme auf, die zum Teil kaum lösbar sind. Solche Probleme ergeben sich angesichts einer unbekannteren risikoreichen Zukunft in Bezug auf Frieden, sozial gerechte Lebensbedingungen und die Erhaltung der Umwelt.

Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen liefern einen Beitrag zum Verständnis der Zeit. Als solche sind sie Teil der Bemühungen um das Selbstverständnis und die Selbstausslegung der Gegenwart, an denen auch

andere humanwissenschaftliche Disziplinen beteiligt sind. Selbstverständlich gibt es vielfältige Deutungen der Zeit, aus denen sich für den Bereich der Erziehung unterschiedliche Konsequenzen ergeben. Solche kontroversen Sichtweisen bestehen in Bezug auf die zukünftige Entwicklung Europas und auf die in der Erziehung impliziten Menschen- und Gesellschaftsbilder. Da normative Anthropologien einen erheblichen Teil ihrer Bindekraft verloren haben, ergibt sich die Notwendigkeit, unterschiedliche anthropologische Entwürfe als Bezugspunkte von Erziehung und Bildung zuzulassen. Mehr denn je wird damit Pluralismus zu einer Grundbedingung der Erziehung heute. In den europäischen Erziehungs- und Bildungssystemen findet er allerdings seine Grenzen in den Anforderungen der Menschenrechte. Dass diesen nicht in allen Teilen der Welt eine so große Bedeutung zugebilligt wird, ist bekannt und erfordert eine Intensivierung des *Dialogs zwischen den Kulturen*, in dem die Fragen nach dem Umgang mit dem Anderen eine entscheidende Rolle spielen.

Zu den großen Aufgaben unserer Zeit gehören die *Bildung der Europäischen Union* und die sich daraus ergebenden Herausforderungen an das Erziehungs- und Bildungswesen. Ziel ist die Veränderung der in Europa vor allem national ausgerichteten Erziehungssysteme in Richtung auf eine stärkere Berücksichtigung *transnationaler Perspektiven*. In diesem Prozess sollen die Unterschiede zwischen nationalen Traditionen nicht aufgehoben werden; vielmehr geht es lediglich darum, ihre Eigenarten durch die Berücksichtigung europäischer Dimensionen zu ergänzen. In diesen Prozessen werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen sichtbar. Diese machen es erforderlich, dass *Bildung in Europa heute mehr denn je zu einer interkulturellen Bildung wird*. Dies ist keine leichte Aufgabe. Denn es geht um die Modifikation kultureller Identitäten, die mit den jeweiligen Sprachen und Kulturen seit Jahrhunderten verbunden sind. Der deutsch-französische Jugendaustausch bietet für die Entwicklung der interkulturellen Erziehung ein wichtiges Experimentier- und Arbeitsfeld. Hier liegen viele verdichtete Erfahrungen vor, die in den letzten Jahren durch die Einbeziehung von Jugendlichen anderer Nationalitäten weiter an Komplexität gewonnen haben. Tiefgreifende Modifikationen des Verständnisses der eigenen Nationalität und der Wahrnehmung anderer Nationalitäten brauchen Zeit. Denn dabei geht es um *Veränderungen der Mentalität*, die sich im Allgemeinen nur sehr langsam vollziehen.

In diesem Gefüge sich umschichtender Kulturen mit *neuen hybriden kulturellen Formen* spielen die nachwachsende Generation und ihre Erziehung

eine wichtige Rolle. So verwundert es umso mehr, wie wenig von den verschiedenen europäischen Erziehungskulturen bekannt ist. Noch mehr gilt dies für das erziehungswissenschaftliche Wissen. Selbst zwischen Ländern wie Frankreich und Deutschland sind die Kenntnisse der jeweils anderen Erziehungskultur bzw. Erziehungswissenschaft gering. Hingegen sind in beiden Ländern die englischsprachigen Diskurse und Forschungen besser bekannt. Daher erschien es sinnvoll, einige Fachvertreter aus Frankreich und Deutschland einzuladen und einen Dialog zu initiieren, bei dem es zwei Anliegen zu realisieren galt. Einerseits sollte ein solcher Dialog von den unterschiedlichen Interessen der Beteiligten ausgehend die Gelegenheit bieten, diese in einem gemeinsamen Gespräch zu artikulieren. Andererseits galt es in diesem Gedankenaustausch zentrale Fragen beidseitigen Interesses zu fokussieren. Dazu bot es sich an, unter Bezug auf die beiden *mythischen Figuren Prometheus und Sisyphos die Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung und das Verhältnis von Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit* zu thematisieren. Einige Fachvertreter waren davon überzeugt, dass bereits Prometheus und Sisyphos mythische Figurationen des anthropologischen Problems der Vervollkommnung darstellen. Andere waren der Auffassung, dass die Bezugnahme auf Mythen am Anfang der europäischen Geschichte nur wenig fruchtbar sei und dass sich die Fragen nach der Bildbarkeit der Menschen und der dazu erforderlichen Methoden heute so unterschiedlich stellen, dass eine solche Bezugnahme obsolet geworden sei. Akzeptiert wurde jedoch von allen Anwesenden, dass das Problem der Vervollkommnung der Menschen durch Erziehung und Bildung und die anthropologischen, gesellschaftlichen und individuellen Grenzen dieser Bemühungen zu den zentralen Fragen der Gegenwart gehören. Außerdem hängt vom Umgang mit dieser Frage ab, wie das Verhältnis der Generationen zueinander begriffen wird und welche Rolle Erziehung für die Erhaltung und Veränderung von Kultur spielt.

Neben diesen in vielen Beiträgen angesprochenen Problemen ging es vor allem um folgende für die Erziehung und die Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland zentrale Themen:

- Kindheit und Generation, Biographie und *gender*
- Lehrerbildung und kulturelle Vielfalt, Leistungsvergleich und Schulentwicklung
- Neue Medien, Technikkultur und erzieherisches Handeln
- Anthropologie in Zeiten der Ungewissheit
- Globalisierung und Multikulturalität

- Kindheit und Generation, Biographie und gender

Die Frage, was unter Kindheit zu verstehen sei, wird nicht nur in Deutschland, sondern auch in Frankreich unterschiedlich beantwortet. Diese Unterschiede bestehen nicht nur in den Vorstellungen von Kindheit, sondern auch im alltäglichen Umgang mit Kindern und in ihrer Erziehung. Im Unterschied zu Frankreich spielen in Deutschland aus der Romantik stammende, sich erst allmählich verändernde Vorstellungen vom Kind nach wie vor eine wichtige Rolle (Baader). Im Anschluss an Schleiermacher zielt die Grundfrage der Erziehung darauf, was die ältere von der jüngeren Generation wolle. So wird Erziehung als ein durch das Generationsverhältnis bestimmtes Handeln begriffen. Wie vollzieht sich diese Übermittlung von Werten, Einstellungen, Handlungsmustern in den Familien? Eine qualitative Untersuchung der Gemeinsamkeiten und Differenzen der familialen Traditionsvermittlung in ausgewählten Familien in je einer mittleren Stadt im Osten und im Westen Deutschlands soll darüber Auskunft geben (Kraul). Hier wird bereits angedeutet, was der nächste Beitrag zum Thema macht: Lebensgeschichte und Biographie haben einen zentralen Einfluss auf Erziehung und erzieherisches Handeln und bilden einen wichtigen Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung. Viele Besonderheiten im sozialen und im erzieherischen Verhalten von Menschen lassen sich nur in einer Analyse ihrer historisch und kulturell unterschiedlichen Lebensgeschichten begreifen (Hess). Doch nicht nur das Generations-, sondern auch das Geschlechterverhältnis ist für Erziehung und Bildung konstitutiv. Erst im 20. Jahrhundert ist es in diesem Bereich zu tiefgreifenden Veränderungen gekommen. In einem langen und mühsamen Emanzipationsprozess haben Mädchen und Frauen in den europäischen Gesellschaften die ihnen lange verwehrten Rechte auf Bildung, Selbstbestimmung und Lebensqualität durchgesetzt (Mosconi).

- Lehrerbildung und kulturelle Vielfalt, Leistungsvergleich und Schulentwicklung

Die angesprochenen Fragen verweisen auf die Notwendigkeit einer den Anforderungen der heutigen Zeit gerecht werdenden Lehrerbildung. Dazu hat es in Frankreich in den letzten Jahren tiefgreifende Reformen gegeben, in deren Verlauf die Ausbildung aller Lehrer in den gleichen Einrichtungen stattfindet, in denen eine starke Ausrichtung auf Ziele erfolgt, die von der

erzieherischen Praxis ausgehen. Ziel ist die Integration vieler für die Grundausbildung charakteristischer Merkmale in einem unabhängigen Institut, in dem Ausbildung und Forschung aufeinander bezogen sind (Altet). Der anschließende Beitrag betont die Bedeutung von Pluralität und Differenz als Zielvorstellungen einer zeitgemäßen Lehrerbildung. Vor allem im Zusammenhang mit den Anforderungen interkulturellen Lernens in den modernen Gesellschaften kommt dieser Perspektive besondere Bedeutung zu (Krüger-Potratz). In die gleiche Richtung gehen die Überlegungen, die die Bedeutung „klinischer Situationen“ deutlich machen, in denen an den individuellen Erfahrungen der Studierenden, der Lehrerinnen und Lehrer gearbeitet wird. Eine solche Orientierung soll den Ansprüchen an den Lehrerberuf in einer komplexen Welt gerecht werden und den angehenden Lehrern die erforderlichen professionellen Qualifikationen vermitteln (Blanchard-Laville). Wie auch die Pisa-Studie nahe legt, ist Lehrerbildung ein wichtiger, doch keineswegs der einzige Faktor zur Verbesserung von Schülerleistungen. Vielmehr bedürfen Lehrerbildung und Curriculumentwicklung der Ergänzung durch eine entsprechende Schulentwicklung (Klemm).

– Neue Medien, Technikkultur und erzieherisches Handeln

Die neuen Medien und die Entwicklung neuer Technologien haben tiefgreifende Auswirkungen auf die Erziehung und das erzieherische Handeln. Der die Behandlung dieser Zusammenhänge einleitende Beitrag thematisiert die Beziehung zwischen Sport und Fernsehen und die sich daraus ergebenden Aspekte eines neuen Spektakels (Vigarello). Hier knüpfen Überlegungen zur Bildungsfunktion des Internets an. Diese reicht von der Unterstützung durch die Individualisierung und Problematisierung von Lernprozessen bis zur Erschließung neuer Kommunikations- und Partizipationsräume (Marotzki). Die Auseinandersetzung mit dem Internet führt zu der grundsätzlichen Frage, wie mit Technik und mit Technikkultur in der (französischen) Schule umgegangen wird. Ziele sind die Aneignung und der reflexive Umgang mit Technik im Sinne der Allgemeinbildung sowie eine kritische Einschätzung dieses gesellschaftlich wichtigen Bereichs (Martinand). Doch was bedeuten diese und ähnliche Entwicklungen für die institutionalisierte Erziehung? Das in ihrem Rahmen erforderliche erzieherische Handeln wird als Intervention in laufende Prozesse mit einer intentionalen Besonderheit begriffen. Erziehungshandlungen finden im Rahmen von Unterrichtskultur, Ausbildungs- und Bildungskultur und Professionalisi-

sierungskultur statt und unterscheiden sich dementsprechend (Barbier). Im Vergleich zu früher hat sich erzieherisches Handeln grundlegend gewandelt. So ist von den erzieherischen Handlungen, die mit Zwang und Drill, Ordnung, Kommandieren und Gehorsam verbunden waren, heute nicht viel übrig geblieben. Doch aus dieser Situation entstehen neue Fragen, die unsere Unsicherheit darüber zum Ausdruck bringen, mit welchen Zielen wir heute wie erziehen sollen (Beillerot). Eine Antwort stellt der Versuch dar, eine Pädagogik der Teilhabe zu entwickeln, in der es darum geht, das Interesse und die Fähigkeit in jungen Menschen zu entwickeln, an den relevanten gesellschaftlichen Fragen teilzunehmen und ihnen zu helfen, zu einer kompetenten Lebensführung zu gelangen. Bei diesen Bemühungen geht es auch um neue Formen zeitgerechter Allgemeinbildung (Liebau).

– Anthropologie in Zeiten der Ungewissheit

Der produktive Umgang mit Kindheit, Jugend, Generation, *gender*, Lehrerbildung und Schulentwicklung, neuen Medien und Theorien erzieherischen Handelns ist ohne implizite oder explizite Menschenbilder und die historische und kulturelle Analyse menschlicher Lebensbedingungen nicht möglich. Deshalb sind anthropologische Forschungen, die die Geschichtlichkeit und kulturelle Vielfalt menschlicher Phänomene und Konstellationen herausarbeiten und auf die Erziehung beziehen, für die Erziehungswissenschaft von zentraler Bedeutung. Nach einem historischen und systematischen Überblick über die Anthropologie der Erziehung und ihre historische Wendung (Wulf) werden Fragen nach dem Recht auf Unvollkommenheit und seinen Auswirkungen auf das Verständnis von Normativität und Normalität sowie nach den Möglichkeiten einer Ethik der Behinderung jenseits des Mangels und des Gen-Tunings erörtert (Zirfas). Daran schließt ein Beitrag an, der die Möglichkeiten einer Erziehung ohne Aufgabe besonders in Zeiten großer Ungewissheit untersucht (Wimmer). Den Abschluss dieses Themenbereichs bilden Ausführungen über die Bedeutung der Negativität für Erziehung und Bildung. So lässt sich die mythische Gestalt des Sisyphos so interpretieren, dass in ihr die erst Bildung ermöglichende Rolle der Negativität sichtbar wird, die seither auch in Philosophie, Kunst und Literatur zum Thema wurde (Benner).

– Globalisierung und Multikulturalität

Globalisierung und Multikulturalität beinhalten heute zwei kaum zu überschätzende Herausforderungen der Erziehung. Weiterführend ist eine Unterscheidung zwischen Globalisierung und Mondialisierung, bei der erstere als ein selektiver Herrschaftsprozess, letztere hingegen als ein In-Austausch-Treten der verschiedenen Teile der Welt begriffen wird, bei dem differenzierte Kulturentwicklung und Solidarität zentral sind (Charlot). Die Bedeutung der Globalisierung für Bildungsinstitutionen und Bildungsprozesse ist Thema der folgenden Überlegungen, in denen die Auswirkungen dieser Prozesse in sachlicher, räumlicher, sozialer und zeitlicher Hinsicht auf den Bildungsdiskurs herausgearbeitet und in eine anthropologische Perspektive eingebracht werden (Scheunpflug). Infolge von Globalisierung und Europäisierung wächst der multikulturelle Charakter heutiger Gesellschaften. Die Berliner Europaschulen sind ein Versuch, den nationalkulturellen Charakter dieser Schulen zu überwinden und Kindern aus unterschiedlichen Kulturen verbesserte Bildungsmöglichkeiten zu bieten (Göhlich). Bei allen diesen Bemühungen um die Förderung interkulturellen Lernens spielt die Begegnung und die Auseinandersetzung mit dem Anderen eine für Erziehung und Bildung heute konstitutive Rolle (Gogolin).

In der Erörterung dieser zentralen Probleme der Erziehung und der Erziehungswissenschaft ergaben sich zwischen den französischen und den deutschen Erziehungswissenschaftlern erstaunliche Gemeinsamkeiten in den Interessen und Fragestellungen und überraschende Unterschiede in den Perspektiven und Einschätzungen. Allen wurde deutlich, wie sehr eine transnationale Behandlung der gemeinsamen Probleme zur Erweiterung der Fragestellungen beiträgt und wie wichtig solche Gespräche und die sich in ihnen artikulierenden Fragen sind. Die Fortführung und Intensivierung der deutsch-französischen Kooperation mit dem Ziel der Entwicklung europäischer Perspektiven auf das Bildungswesen, die die Heterogenität der verschiedenen Kulturen integrieren, erschien allen Teilnehmern dieses Dialoges notwendig.

I.

**Kindheit und Generation,
Biographie und *gender***

Meike Sophia Baader

Kinder und Kindheit in Deutschland und Frankreich

Differenzen in den Sichtweisen, Traditionen und Bedingungen des Aufwachsens

Ich skizziere in meinem Beitrag zwei aktuelle pädagogische Diskussionen über Kinder und Kindheit, die in Deutschland derzeit geführt werden. Der Vergleich mit der französischen Perspektive macht deutlich, dass es sich hier um spezifisch deutsche Debatten handelt und dass sie – so meine These – auch mit der besonderen Wirkmächtigkeit eines romantisch geprägten Bildes von Kindern und Kindheit in Deutschland zu tun haben. Diese romantische Vorstellung vom Kind hat in Frankreich keine vergleichbare Tradition; das französische Kindheitskonzept ist nicht von einem grundsätzlichen Antagonismus zwischen Individuum und Gesellschaft geprägt und wurzelt eher in einer republikanischen Tradition.

Die erste Diskussion in Deutschland wird unter anderem im Zusammenhang mit der PISA-Studie und mit Auseinandersetzungen über die Sprachkompetenzen von Vorschulkindern geführt. Es geht dabei um das Problem des kindlichen Schonraums, um die sogenannte Schonraumideologie, die auch in zwei derzeit populären Erziehungsbüchern angegriffen wird (Elschenbroich 2001; Gerster/Nürnberger 2001). Diese Debatte um die Schonraumideologie, verbunden mit einer Kritik am „Kult ums Kind“ (Gerster/Nürnberger 2001, S. 62), manche sprechen auch von der „Vergöttlichung“ des Kindes (Lenzen 2002, S. 39 f.), wird auch öffentlich, das heißt in den Medien, ausgetragen. So ist etwa in dem aktuellen SPIEGEL-special zum deutschen Bildungssystem der Artikel zur Grundschulpädagogik mit der Schlagzeile betitelt: „Schluss mit der Kuschelpädagogik“, während der dortige Artikel zum Kindergarten das Verständnis des Kindergartens als „Schonraum“ kritisiert (Brinkbäumer u. a. 2002; Mohr/Stegelman 2002).

Die zweite Diskussion, die ich in den Blick nehme, steht in einem Zusammenhang mit der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, aber auch sie findet ihre Fortführung in den Medien. Es geht dabei um die The

sen vom „Verschwinden der Kindheit“ (Postman 1983), um die Auflösung der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen (vgl. Lenzen 1985; 2002) oder um die Frage, „wie relevant die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen noch ist“ (Honig 2002, S. 33). Diese Debatten gehen nicht selten einher mit Annahmen vom „Ende der Erziehung“ (Giesecke 1985) oder dem Ende des Sozialisationsparadigmas, das durch ein Konzept von „Selbstsozialisation“ zu ersetzen sei (Zinnecker 2002). In diesen Kontexten wird auch immer wieder vertreten, dass wir es derzeit mit einem grundlegenden Wandel von Kindheitsvorstellungen zu tun hätten.

Im Gegensatz zur These von grundlegenden Veränderungen in der Konzeption von Kindheit und ihrem Verständnis bin ich der Meinung, dass wir es derzeit eher mit Modifikationen von Kindheitskonzepten der Moderne zu tun haben, die aber nicht mit einem grundlegenden Paradigmenwechsel gleichzusetzen sind. An einer grundsätzlichen Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen ist festzuhalten, auch wenn sich in bestimmten Bereichen, etwa dem Medien- und Konsumverhalten sowie in der Verschiebung von Altersgrenzen, durchaus „Entdifferenzierungsprozesse“ beobachten lassen (vgl. Lenzen 2002).

1. Die Diskussion um die „Schonraumideologie“

In dem pädagogischen Bestseller von Elschenbroich, *Weltwissen der Siebenjährigen*, in dem es um das Wissen von Vorschulkindern geht, wird kritisiert, dass die Gesellschaft nicht genug aus dem mache, was Freud als die „strahlende Intelligenz“ des Kindes vor Schuleintritt bezeichnet habe. So etwa werde der seit 1996 im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgehaltene Bildungsauftrag des Kindergartens nicht ernst genommen. In Deutschland sei die Vorstellung von einem kindlichen Schonraum stark verbreitet, verbunden mit einem enormen Glauben an die Bedeutung des freien, nicht von außen angeregten kindlichen Spiels. Der ehemalige, inzwischen verstorbene Leiter des Max-Planck-Institutes für Psychologische Forschung, Franz Weinert, erklärte dazu, „alles in allem gibt es bei uns eine starke Ideologisierung von Kindheit, und sie ist vermutlich stärker verbreitet als in vielen anderen Ländern“ (Elschenbroich 2001, S. 63). Ein Bericht über einen deutsch-französischen Kinderladen scheint dies zu bestätigen: Die deutschen Eltern würden Wert darauf legen, dass ihre Kinder schön basteln, die französischen hingegen, dass die Kinder früh rechnen und schreiben lernen. Das „moralische Gerede über die Ganztagschule in Deutschland“

würde man in Frankreich nicht verstehen (Hugues 2002). In Frankreich ist bereits die Vorschule, die *école maternelle*, eine Art Ganztagschule. Dort werden 99% aller Drei- bis Sechsjährigen mit ausgearbeiteten pädagogischen Programmen auf die Schule vorbereitet. Die Vorschule geht bis 16.30, bis 18 Uhr werden die Kinder betreut. Zu den Folgen gehört, dass sowohl die weibliche Erwerbstätigkeit als auch die Geburtenrate höher ist als in Deutschland.

In Deutschland hingegen, so ein Befund des Bildungsministeriums Nordrhein-Westfalen, wollten viele Eltern die Einschulung ihrer Kinder möglichst lang hinauszögern. Sie treibe die Frage um, wann ihre Kinder die Zäsur am besten verkraften könnten (Brinkbäumer u. a. 2002, S. 39). Ein häufiges Argument, das in diesem Zusammenhang zu hören ist: Man wolle den Kindern ihre Kindheit noch etwas länger erhalten. Kindheit wird damit in erster Linie als Familienkindheit betrachtet, die durch die Schulkindheit bedroht wird: eine Sichtweise, die auf den erwähnten Antagonismus von Individuum und Gesellschaft verweist. Solche und ähnliche Argumentationsmuster, die Weinert als „Ideologie der Kindheit“ bezeichnet, hängen unter anderem mit langfristigen Kontinuitäten des romantischen Kindheitsmythos und einer breiten Durchsetzung reformpädagogischen Gedankengutes in Westdeutschland zusammen. Hier spielt auch der Mythos der „deutschen Mutter“ eine Rolle. Sie soll die familiäre Idylle in einer durch die harten Gesetze von Wettbewerbs- und Leistungsdenken geprägten Welt garantieren. Die westdeutsche Mutter, so die Kulturwissenschaftlerin Barbara Vinken, sei gegenüber öffentlichen Erziehungsinstitutionen eher skeptisch (Vinken 2001, S. 16 ff.). Anders sah die Entwicklung in der DDR aus: In der DDR gab es das Schonraumkonzept so nicht, öffentliche Kleinkindbetreuung war an der Tagesordnung, der Kindergarten war Teil der Volksbildung und es gab ein ausgefeiltes Curriculum. Die Systemkonkurrenz zwischen der alten Bundesrepublik und der ehemaligen DDR hat vermutlich das ihre zur „Schonraumideologie“ in Westdeutschland beigetragen.

Da ich von langfristigen Auswirkungen des romantischen Kindheitsbildes spreche, möchte ich an dieser Stelle – in aller Kürze – erläutern, was ich darunter verstehe. Historisch bildete sich die romantische Sicht des Kindes um 1800 heraus und verstand sich als Kritik an den Kindheitsvorstellungen der Aufklärung. Diese sehe Kindheit lediglich als Transitorium, das heißt, als Übergangszeit zum Erwachsenenstatus, und das Kind werde als *tabula rasa* konzeptioniert, in das die Gesellschaft ihre Vorstellungen einschreibe. In diesem Zusammenhang werfen die Romantiker den Aufklä-

ern vor, dass sich ihre Erziehungs- und Bildungsvorstellungen an der Figur des Prometheus orientiere. Er sei der „Erfinder der Erziehung und Aufklärung“, der für die Ruhe- und Rastlosigkeit der Menschen verantwortlich sei. „Von ihm habt ihr es, daß ihr nie ruhig sein könnt und euch immer so treibt“ (Schlegel 1985, S. 47). Dagegen wird ein Modell der Selbsttätigkeit gesetzt, das auch die Kindheitsvorstellungen prägt. Die Hoffnungen richten sich nicht auf Erziehung als intentionale Einwirkung von Erwachsenen auf Kinder, sondern auf die kindliche Selbsttätigkeit und die Entwicklung von bereits angelegten Kompetenzen: „Alles Gute und Schöne ist bereits da und erhält sich durch seine eigene Kraft“, so das organologische Modell, das die Romantiker der Figur des Prometheus und den Aufklärern mit ihrer Orientierung am Fortschrittsgedanken entgegenhalten (ebd., S. 46). In einer berühmten und häufig zitierten Textstelle aus Goethes *Die Leiden des jungen Werther* von 1774 heißt es: „Meinem Herzen sind die Kinder am nächsten auf Erden. Wenn ich ihnen zusehe und in dem kleinen Dinge die Keime aller Tugenden, aller Kräfte sehe, die sie einmal so nötig brauchen werden, wenn ich in dem Eigensinne künftige Standhaftigkeit und Festigkeit des Charakters [...] erblicke, alles so unverdorben, so ganz! – immer, immer wiederhole ich dann die goldenen Worte des Lehrers der Menschen: Wenn ihr nicht werdet, wie eines von diesen!“ (Brief vom 29. Juni 1771; Goethe 2001, S. 34):

Gegen die aufklärerischen Vorstellungen setzen Klassik und Romantik eine Vorstellung von Kindheit als *eigenständiger* Lebensphase, die ihren Sinn *in sich selbst* trägt. Die romantische Sicht auf das Kind zeichnet sich – sehr verkürzt – durch folgende Momente aus: Ablehnung der christlichen Erbsünde, Konturierung gegen die Aufklärung, eine Anthropologie, wonach alles Entwicklungspotential bereits angelegt ist, und Akzentuierung von Eigensinn und Selbsttätigkeit, verbunden mit einer hohen Wertschätzung kindlicher Phantasie- und Spieltätigkeit (vgl. Baader 1996; 2002). An diesen Vorstellungskomplex wird dann etwa hundert Jahre später in der deutschen Reformpädagogik angeknüpft, die – wie die Romantik – vom „göttlichen oder „heiligen Kind“ spricht (vgl. Andresen/Baader 1998; Baader 1998). Trägt das Bild des Kindes Züge jener „Vergöttlichung“, dann kann durchaus von einem Kindheitsmythos gesprochen werden, denn der Mythos legitimiert, indem er an eine Sphäre des Heiligen rückbindet. Für das romantische Kindheitsbild steht nicht Prometheus Pate, sondern die Pflanzen- und Entwicklungsmetaphorik, sowie Kunst, Ästhetik und Kreativität.

Nach dieser Skizzierung der aktuellen deutschen Diskussion um die Kindheits- und Schonraumideologie und meiner These von ihren romanti-

schen Wurzeln komme ich nun zu einer weiteren aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Kinder und Kindheit.

2. Die These vom „Verschwinden der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen“

Aktuelle Debatten in der deutschen Kindheitsforschung tragen zur These vom Verschwinden der Kindheit und der Auflösung der Differenz von Kindern und Erwachsenen bei. Die neuere sozialwissenschaftlich orientierte Kindheitsforschung spricht von Kind als „kompetenter sozialer Akteur“ oder als „eigensinniger Akteur“ (Honig 2002, S. 18). Sie kritisiert die herkömmliche Sozialisationsforschung und das Sozialisationsparadigma, dem sie „Erwachsenenzentriertheit“ vorwirft. Kindheit erscheine lediglich als Transitionsphase im Leben einer Person, die Blickrichtung ziele auf den zukünftigen Erwachsenen und nicht auf das gegenwärtige Kindsein, man interessiere sich in der Sozialisationsforschung hauptsächlich für die „Transformation von Kindern in Erwachsene ihrer Kultur (ebd., S. 19).

Aus historischer Perspektive fällt auf, dass die Kritik am Sozialisationsparadigma exakt so lautet wie die der Romantik am aufklärerischen Kindheitsverständnis. Dies hat etwas mit Akzentuierungen im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zu tun. Eine sich lange an der Soziologie, einem strukturfunktionalistischen Sozialisationskonzept und der Sicht des Einzelnen als *Produkt* und *Objekt* von Gesellschaft orientierende Kindheitsforschung entdeckt nun das kindliche *Subjekt*, seinen Eigensinn und seine Eigenaktivität. Dem Sozialisationsparadigma hingegen wird „Übersozialisierung“ (Honig 2002, S. 20) vorgeworfen und ein Konzept von „Selbstsozialisation“ entgegengesetzt, das die kindliche Eigenaktivität und Selbsttätigkeit in den Mittelpunkt rückt. Hierbei haben wir es eindeutig mit einer Sicht des Kindes zu tun, die Züge des romantischen Kindheitsbildes übernimmt, indem sie den kindlichen Eigensinn stark betont, wie etwa der Kindheitsforscher Michael-Sebastian Honig in seinem programmatischen Text *Kindheit und Eigensinn* (Honig 2002). Dem Perspektivenwechsel von der aufklärerischen Sicht auf das Kind zur romantischen vergleichbar, hat die neuere Kindheitsforschung den Blick von der Gesellschaft zum Subjekt und den Kulturen des kindlichen Aufwachsens verschoben. Theoretisch und methodisch ist sie dabei unter anderem von der Kulturanthropologie inspiriert.

Die Romantisierung des Kindheitskonzeptes in der aktuellen Kindheitsforschung blieb bisher jedoch weitgehend unberücksichtigt. Eine Ausnahme bildet allerdings ein unlängst von Lothar Krappmann verfasster Text, der nach den romantischen Spuren in der gegenwärtigen Kindheitsforschung fragt und dabei sowohl Gemeinsamkeiten als auch Differenzen feststellt.

Die Gemeinsamkeiten sieht er einerseits in der Annahme, dass es im Kind angelegte Entwicklungspotenziale gebe, die *vor* aller Sozialisation und Vergesellschaftung lägen. Das Subjekt, so Krappmann, „ist im Kind schon immer da“ (Krappmann 2002, S. 92 ff.). Andererseits teilen heutige Kindheitsforscher mit den Romantikern die Überzeugung, dass es darauf ankäme, sich bestimmte kindliche Eigenschaften, wie etwa die Neugierde, auch als Erwachsener zu bewahren (ebd., S. 97 f.). Ein weiterer meines Erachtens wichtiger Aspekt ist eine fundamentale Skepsis der neuen Kindheitsforschung gegenüber Prozessen der Vergesellschaftung. Dabei wird allerdings, anders als in der Romantik, das Heil nicht in der Abkehr von den gesellschaftlichen Verhältnissen gesehen (ebd.). Die Skepsis gegenüber Prozessen der Vergesellschaftung begründet sich einerseits aus der Kritik an gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen, etwa der Entwicklung der Städte, andererseits – etwa bei Honig – aus einer an Foucault orientierten Kritik der Macht und schließlich drittens aus einer Kritik an der Pädagogisierung kindlicher Lebenswelten. Diese Skepsis gegenüber Prozessen der Vergesellschaftung bezieht sich nicht auf den Bereich sozialer Beziehungen und Aushandlungsprozesse, dieser wird – etwa in der Peer Culture Forschung – hoch geschätzt.

Dass die neuere Kindheitsforschung der romantischen Sicht auf das Kind in mancher Hinsicht nahe steht, lässt sich an folgendem Zitat des britischen Soziologen Chris Jenks ablesen. Es handelt sich dabei um eine Textstelle, die Honig als „grundlegend“ für die neuere Kindheitsforschung zitiert: „Das Kind ist uns vertraut und doch fremd, es bewohnt unsere Welt und lebt zugleich in einer anderen, es ist in einem essentiellen Sinne Teil von uns und scheint doch eine andere Seinsordnung zu enthüllen“ (Jenks 1992, S. 9). Hier wird durchaus so etwas wie eine Metaphysik der Kindheit entworfen, die auch aus der Feder der Romantik stammen könnte.

Allerdings ist der Trend in der neueren Kindheitsforschung, den ich hier als Romantisierung bezeichnet habe, nicht unumstritten. Rainer Dollase etwa spricht von der neuen „Selbständigkeitsideologie“, und Elschenbroich warnt vor einer neuen „Heilslehre“ des sich „selbst bildenden Kindes“ (Dollase 1999, S. 33 f., Elschenbroich 2001, S. 246). Auch Ulrike Popp verweist auf die Grenzen der „Selbstsozialisation“. Sie würden evident bei

der Betrachtung jener „Regelmäßigkeiten“, zu denen empirische Untersuchungen und Beobachtungen zur sozialen Ungleichheit kämen (Popp 2002).

3. Fazit

1. In aktuellen Debatten über Kinder und Kindheit in Deutschland, in denen pädagogische *Praxis* reflektiert wird, haben wir es derzeit eher mit einer Kritik am romantischen Kindheitsbild und seinen Kontinuitäten zu tun, die unter dem Stichwort „Schonraumideologie“ geführt wird. Dabei geht es sowohl um ein bestimmtes Bild vom Kind, wonach dieses vor dem Stress dieser Welt geschützt werden soll, als auch um die gesellschaftliche Organisation der Vorschul- und Grundschulkindheit. Die bildungspolitischen und pädagogischen Diskussionen in diesem Zusammenhang lauten: Bildungsprogramm für den Kindergarten, frühere Einschulung, verbesserte Erzieherinnenausbildung, gegen die familienähnliche Organisierung der Grundschule. Allerdings präsentiert uns die derzeit formulierte Kritik an der Kindheits- und Schonraumideologie ihrerseits einen *neuen* Mythos, wenigstens bei Elschenbroich. Hier erscheint das Kind nämlich als „hochtouriger Lerner“ (Elschenbroich 2001, S.47). In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage auf, ob es in Deutschland immer dieses mythischen Überschusses bedarf, um eine neue Sichtweise des Kindes durchzusetzen. Das Bild vom Kind als „hochtouriger Lerner“ jedenfalls scheint funktional für die Wissensgesellschaft.

2. Gegenläufig zur Kritik am romantischen Kindheitsbild in der pädagogischen *Praxis* haben wir es in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und ihrem Bild vom Kind als „Akteur seiner eigenen Bildungsprozesse“ eher mit einer Romantisierung zu tun, die auf den Eigensinn des Kindes setzt. Ob es hier parallele Ansätze in Frankreich gibt, ist eine Frage, der nachgegangen werden müsste.

3. Die These vom „Verschwinden der Kindheit“ und der Auflösung der Differenz von Kindern und Erwachsenen ist aus schon aus historischer Perspektive zurückzuweisen. Alle drei Momente, die zur Herausbildung von Kindheit in modernen, industrialisierten Gesellschaften beigetragen haben, existieren nach wie vor. Das sind erstens die Freisetzung von Kindern von der Erwerbsarbeit, zweitens das Verständnis von Kindheit als Zeit des Lernens und der Entwicklung (Moratorium) und drittens die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht, wodurch Kindheit auch Schul-

Kindheit wurde. Das Verständnis von Kindheit als Zeit der Entwicklung bildet im Übrigen auch die Basis für die UN-Kinderkonvention.

4. Aussagen über den Wandel von Kindheit in der Moderne implizieren immer historische Aussagen und erfordern deshalb historische Genauigkeit. Dies gilt insbesondere, wenn die Erforschung des „soziokulturellen Wandels“ als die entscheidende Größe bezeichnet wird, auf die sich eine „sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung primär konzentrieren muss“ (Hengst 2002, S. 89). So behauptet etwa Klaus Hurrelmann unlängst im Zusammenhang mit dem *Kinderreport Deutschland*, dass die Kindheit immer kürzer werde und dass Kinder, wie im Mittelalter, wieder zu kleinen Erwachsenen würden (Kinderhilfswerk 2002). Aus der historischen Forschung wissen wir jedoch inzwischen, dass die auf Ariès zurückgehende Annahme, dass das Mittelalter kein Konzept von Kindheit hatte, nicht stimmt (Orme 2002).

5. An einer grundsätzlichen Differenz von Kindern und Erwachsenen ist festzuhalten, Prozesse der Entdifferenzierung, die etwa mit veränderten Alterstrukturen, Enthierarchisierungen zwischen Kindern und Erwachsenen, mit Medien- und Konsumgewohnheiten oder mit Kleidung zu tun haben, sind genau zu erforschen. Dabei sind differenzierte Zugangsweisen gefragt, die nicht allein aus der Tatsache ähnlicher Kleidung oder gemeinsamer Konzertbesuche von Müttern und Töchtern auf ein „Verschwinden der Kindheit“ schließen (vgl. Gaschke 2001, S. 61-90).

6. Dass es neben der in der Entwicklungstatsache begründeten Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen auch Aspekte der Gleichheit gibt, ist in der Geschichte der Pädagogik, etwa bei Schleiermacher, durchaus reflektiert worden. Klaus Mollenhauer hat für das pädagogische Problem des Umgangs mit Gleichheit und Differenz die Formel von der „kontrafaktischen Unterstellung von Mündigkeit“ geprägt. Dass sich darüber hinaus die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen auch umkehren kann, dass auch Erwachsene von Kindern lernen, ist bereits um 1800 reflektiert worden (Baader 1996)

7. In den meisten Fällen wird die These von den Entdifferenzierungsprozessen zwischen Kindern und Erwachsenen mit einem Verschwinden der Kindheit in Zusammenhang gebracht (Postman 1983; Giesecke 1985; Kinderhilfswerk 2002). Dem gegenüber vertritt Lenzen, dass wir es eher mit einem Verschwinden des Erwachsenenstatus und dessen Infantilisierung zu tun haben (Lenzen 2002).

8. Die These von Entdifferenzierungsprozessen zwischen Kindern und Erwachsenen sind auch im Zusammenhang mit Annahmen von weiteren

Entdifferenzierungsprozessen, etwa zwischen den Geschlechtern, und von einem grundsätzlichen Verlust von Differenzen beziehungsweise einem allgemeinen Trend zu Egalisierungen und Nivellierungen zu reflektieren. Dies jedenfalls war ein Ergebnis der Diskussionen unseres Symposiums.

9. Bezüglich des Kindheitskonzeptes und damit zusammenhängender Themen sind vergleichende Forschungen gefragt, die aufschlussreich sein können für die Frage nach der Zukunft von Bildung und Erziehung in Europa.

Literatur

- Andresen, S./Baader, M. S. (1998): *Wege aus dem Jahrhundert des Kindes*. Neuwied.
- Baader, M. S. (1996): *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*. Neuwied.
- Baader, M. S. (1996): *Unterlegene Erwachsene. Überlegene Kinder. Der romantische Blick auf das Kind und die Kindheit*. In: E. Liebau/Ch. Wulf (Hg.), *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*, S.190-200. Weinheim.
- Baader, M. S. (1998): *Zur Konstruktion des Kindes in Ellen Keys „Jahrhundert des Kindes“*. In: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 4, S. 199-204.
- Baader, M. S. (2002): *Die romantische Idee der Kindheit. Friedrich Fröbels Kindergärten als politisch und finanziell bedrohte „Oasen des Glücks“*. In: H. Schmitt (Hg.), *Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder*, S. 57-73. o. O.
- Brinkbäumer, K./Meyer, C./Neumann, C./Stuppe, A./Winter, S. (2002): *„Ende der Kuschelpädagogik“*. In: *SPIEGEL special* 3/2002, S. 38-42.
- Dollase, R. (1999): *Selbstsozialisation und problematische Folgen*. In: J. Fromme/S. Kommer/J. Mansel/K.-P. Treumann (Hg.), *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*, S. 23-42. Opladen.
- Elschenbroich, D. (2001): *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München.
- Gaschke, S. (2001): *Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern*. Stuttgart.
- Gerster, P./Nürnberger, Ch. (2001): *Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten*. Berlin.
- Giesecke, H. (1985): *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart.
- Goethe, J. W. (2001): *Die Leiden des jungen Werther*. Stuttgart.

- Hengst, H. (2002): Von der Lebensphase zur Lebensform? Zum gegenwärtigen Wandel von Kindheit und Kindheitsmuster. In: B. Rathmayr (Hg.), *Kindheit – Neue Perspektiven. Theorie, Lebenswelt, Erziehung, Politik*, S. 73-92. Innsbruck.
- Honig, M.-S. (2002): Kindheit und Eigensinn. In: B. Rathmayr (Hg.), *Kindheit – Neue Perspektiven. Theorie, Lebenswelt, Erziehung, Politik*, S. 17-37. Innsbruck.
- Hugues, P. (2002): „Macht euch nicht verrückt.“ Der Blick von außen. Internationale Bildungsexperten kommentieren die deutschen Pisa-Ergebnisse. In: *Die ZEIT*, Nr. 27, 27. Juni 2002, Pisa Spezial, S. 32.
- Jenks, Ch. (1982): *The Sociology of Childhood*. Aldershot.
- Kinderhilfswerk (Hg.) (2002): *Kinderreport Deutschland. Daten, Fakten, Hintergründe*. München.
- Krappmann, L. (2002): Romantisch und/oder realitätsangemessen? Der Blick moderner Kinder- und Kindheitsforscher auf das Kind. In: H. Schmitt (Hg.), *Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder*, S. 91-100. o. O.
- Lenzen, D. (1985): *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur*. Reinbek.
- Lenzen, D. (2002): Kindheit als soziales Konstrukt. Entdifferenzierungsprozesse an der Wende zum 21. Jahrhundert. In: B. Rathmayr (Hg.), *Kindheit – Neue Perspektiven. Theorie, Lebenswelt, Erziehung, Politik*, S. 38-58. Innsbruck.
- Mohr, J./Segelmann, K. (2002): „Kinder müssen fragen“. SPIEGEL-Interview mit Jugendforscherin Donata Elschenbroich über den Wissensdurst von Kindern. In: *SPIEGEL special 3/2002*, S. 36f.
- Orme, N. (2002): *Medieval Children*. New Haven.
- Popp, U. (2002): „Sozialisation“ – substanzieller Begriff oder anachronistische Metapher? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Jg., 6, S. 898-917.
- Postman, N. (1983): *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt/M.
- Schlegel, F. (1985): *Lucinde*. Herausgegeben von W. Paulsen. Frankfurt/M.
- Vinken, B. (2001): *Die deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos*. München.
- Zinnecker, J. (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 20, S. 272-290.

Margret Kraul

Sisyphos oder „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“

Generationen und Tradierung in der Erziehung

1. Einleitung

Als vor zwei Jahren eine Umfrage unter ErziehungswissenschaftlerInnen stattfand mit dem Ziel, zu erkunden, welches Buch des 20. Jahrhunderts sie für das „pädagogisch wichtigste, wirkungsmächtigste, anregendste, gelehrteste“ hielten (vgl. Horn/Ritzi 2001), wurde an erster Stelle Siegfried Bernfelds *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* genannt, erstmals erschienen 1925 in Leipzig im Internationalen Psychoanalytischen Verlag (vgl. zu Bernfeld Lohmann 2001). Aller möglichen Kritik an der Repräsentativität dieser Umfrage zum Trotz war das eine Entscheidung, die einer Erklärung bedarf, hat doch Bernfeld den Pädagogen ein Buch gewidmet, in denen er ihnen nicht gerade erstrebenswerte Eigenschaften bescheinigt: Selbsttäuschung, ein blauäugiges Weltverbesserungsgemüt, die Illusion des schmeichlerischen Gefühls, im Zentrum der Weltentwicklung mitdenkend und mitarbeitend zu stehen (vgl. Bernfeld 2000, S. 127), und dabei wie Sisyphos den Fels nur immer wieder von Neuem auf den Berg wuchtend, ohne sich dessen bewusst zu sein, dass alles Tun nur ideologische Rechtfertigung sei und nichts weiter. Die Pädagogik sieht Bernfeld als Werkzeug seiner Zeit, als Mittel, mit dem die Erziehung ihre „Funktion“ der Erhaltung der bestehenden Gesellschaft erfüllt; sie gilt ihm als ideologische Legitimation für Handlungsweisen, die letztlich nur die Ungleichheit in der Gesellschaft erhalten und die Zukunft, die sie in der Metapher der „Erlösung der Menschheit“ (ebd., S. 11) versprechen, verhindern. Seine Provokation der Zunft, seine Ironisierung der Erziehungslehren einzelner Klassiker, seine kritische Sicht auf den Anspruch der Pädagogik, Allheilmittel für die gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten und das Elend der Menschheit sein zu wollen, aber auch seine Forderung nach empirischer

Überprüfung von Behauptungen legen eine Abarbeitung an seinen Thesen nahe, machen eine Beschäftigung mit ihm, als Klassiker, spannend und gewinnreich.

Siegfried Bernfelds *Sisyphos* als Einstieg für meinen Beitrag zu wählen, bot sich wegen des Rahmenthemas der Tagung an, darüber hinaus aber, weil Bernfelds Ausführungen auch zu dem Thema „Generationen und Tradierung in der Erziehung“ Anregungen geben können. Im Folgenden werde ich daher zunächst Bernfeld auf die Bedeutung befragen, die er Generationen und Traditionen zuweist, dann – kontrastierend und ergänzend – einen weiteren pädagogischen Klassiker heranziehen, bevor ich mich in einem dritten Schritt der gegenwärtigen Analyse von Generationen und Tradierung aus pädagogischer und soziologischer Sicht zuwende und erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts präsentiere, das heutige Tradierungsprozesse in der Erziehung untersucht.

2. Siegfried Bernfelds *Sisyphos* und das Generationenverhältnis

Siegfried Bernfelds Schrift ist durchzogen von einer ideologiekritischen Sicht auf alles, was in der Gesellschaft Bestand hat und von einer Generation an die andere vermittelt wird. Seine beständige Frage ist, wessen Interessen es dienlich ist, wenn bestimmte Werthaltungen und Kenntnisse tradiert werden. Die Weitergabe sieht er in erster Linie an all jene Institutionen gebunden, die zu Erziehung, verstanden „als Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (ebd., S. 51), beitragen. Eine dieser Institutionen ist die Schule; sie ist – Bernfeld zufolge – eben nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht, sondern aus dem Zweck der Gesellschaft und entspricht deren ökonomischen und politischen Tendenzen zur Erhaltung des bisherigen Systems. Die Didaktik, als Teilbereich der Pädagogik, die sich eng auf den Unterricht und seine einzelnen Schritte kapriziert, hat dabei offensichtlich nur wenig zu vermelden. Denn die Wirkungen der Schule liegen außerhalb des jeweiligen Unterrichts; die Schule als Institution erzieht.¹ Bernfeld sieht die Schule als einen jener Erzieher,

1 An diese Erkenntnis schließt Bernfeld die Forderung nach einer „Institutik“ als Teilbereich der Erziehungswissenschaft an, die eben jene Mechanismen aufdecken sollte, die der Schule als Institution inhärent sind und die sich auswirken auf die Sozialisation ihrer Klientel. Forschungen der siebziger Jahre, die den sogenannten

die aus der jeweiligen Generation das machen, was sie ist, und zwar unabhängig von jeder Revolutionspädagogik oder auch nur Reformpädagogik. „Wenn aber die heutige Generation von je und heute das Erziehungsergebnis der Schule ist, ich finde, daß es nichtswürdig ist, und auch die revolutionäre Pädagogik findet das, sieht sie doch als ihr Ziel die Veränderung dieser Generation, ihre gründliche Vernichtung an“ (ebd., S. 28). Da wird also, so Bernfelds Analyse, fleißig agitiert, geschrieben, da werden neue Pläne gemacht, vor allem im Bereich der Didaktik, und das, was herauskommt, ist die Erhaltung der bestehenden Situation, und was sich in seiner Generation als Ergebnis jener Erziehungsbemühungen abzeichnet, ist offenkundig mehr als dürftig.

Auch in dem Bereich der Pädagogik, den Bernfeld an einzelnen „Pädagogen“ festmacht, sieht es nicht besser aus: Da gibt es zwar die Großen, Pestalozzi, Jean Paul, Rousseau, Fröbel, die intuitiv ihre Lehren niedergeschrieben haben, als „Kunstleistungen, Intuitionsschöpfungen“, nicht jedoch als Wissenschaft (ebd., S. 35). Das Kind, über das sie schreiben, ist „Mittel zum theologischen, ethischen, sozialutopischen Zweck“ (ebd., S. 37). Wo aber bleibt bei ihnen die empirische Überprüfung ihrer Thesen?² Wo der Beweis der Tauglichkeit ihrer Mittel (ebd.)?³ Ausgerichtet am Erziehungsziel, das letztlich eine Art Menschheitsverbesserungsziel ist, konzipieren sie Systeme zur Veränderung der Menschheit, geben aber keinerlei Hinweise auf deren Kontrollierbarkeit; eine Schlussfolgerung, die Bernfeld letztlich dazu bringt, die Funktion der Pädagogik ideologisch in der Bewahrung des Hergebrachten, der Tradition und damit auch in der Aufrechterhaltung der Machtverhältnisse zu sehen: „Die soziale Funktion der Erziehung ist die Konservierung der biopsychischen und sozialökonomischen, mit ihr der kulturell-geistigen Struktur der Gesellschaft. Nichts als diese Konservierung, diese Fortpflanzung. Was darüber hinausweist, ist

heimlichen Lehrplan ins Visier genommen haben, können als eine Form der Realisierung dieser Forderungen interpretiert werden.

- 2 Zwar kennt jeder Pädagoge zumindest *ein* Kind wirklich „mit unvermeidlicher Aufdringlichkeit und Lebendigkeit“, nämlich „sich selbst als Kind“ (ebd., S. 32). Aber zu diesem Kind, das allenfalls die empirische Basis für einen Einzelfall abgeben könnte, hat der erwachsene Pädagoge wohl kaum die notwendige Distanz. Gesicherte Erkenntnisse im Sinne empirischer Erziehungsforschung sind aus dieser Perspektive nicht zu erwarten.
- 3 Bernfeld fordert zwar durchaus eine empirische Überprüfung pädagogischer Behauptungen ein; er selbst löst sie jedoch an dieser Stelle nicht ein, sondern bleibt auf gesellschaftstheoretischer Ebene einer aus heutiger Sicht eher pauschalen Kapitalismuskritik verhaftet.

die Tendenz zur Verewigung der Machtverteilung von heute und damit der psychisch-sozialen Gegebenheiten von heute“ (ebd., S.110). Und das bedeutet nach Bernfeld sowohl Reproduktion des Erreichten als auch Verhinderung des Neuen; wenn Veränderungen stattfinden, meint er darin allenfalls weitere Verschiebungen zugunsten der erziehenden Macht konstatieren zu können.

Welche Rolle spielt nun die ältere Generation in diesem Gefüge? In der Erziehung, die durch die Institution Schule geschieht, hat sie die Definitionsmacht, schreibt der jüngeren Generation vor, was sie in puncto Wissen und Einstellungen zu lernen hat. Das geschieht zwar mehr oder weniger in Abhängigkeit von der Politik, aber auch die wird ihrerseits von der älteren Generation bestimmt. Das Generationenproblem ist jedoch nicht nur im institutionellen Kontext, sondern auch in der Paargruppe Erzieher – Zögling verankert, obwohl es hier dadurch gebrochen wird, dass der Erzieher sich nicht nur als Angehöriger einer älteren Generation wahrnimmt, sondern zugleich immer auch das Kind in sich antizipiert, das Bezugspunkt für seine Handlungen ist. Dennoch bleibt für Bernfeld die konservative Komponente der Erziehung bestehen, resultierend aus einer Generation von „Väter[n] und Mütter[n]“, „Tanten und Onkeln“, „Krämer[n] und Chauffeure[n], Schutzleute[n], Schaffner[n] und Postboten, Plakatzeichner[n], Kinoregisseure[n], Journalisten, Redner[n]“ (ebd., S. 132), die die Maßstäbe der Gesellschaft aufnimmt, ihre Normen weiterreicht an die nächste Generation und keinen Raum für Fortschritt oder Weiterentwicklung lässt.

Es ist weiß Gott kein optimistisches Bild, das Bernfeld hier zeichnet, weder von der Erziehung und deren Einfluss auf die Gesellschaft noch von der Pädagogik als Wissenschaft. Solange nicht die gesellschaftlichen Bedingungen von Grund auf geändert werden, bleibt die Suche nach dem Prinzip Hoffnung mühselig: Sie ist da anzusiedeln, wo Bernfeld auf ein Kind rekurriert, das jenseits aller seine Entwicklung schädigenden Ödipus-situationen in eigenen Institutionen des Kinderlebens aufgewachsen ist und sich nun in einer Gesellschaft gemäß seinen Fähigkeiten entfalten kann, ohne, wie Bernfeld das der kapitalistischen Gesellschaftsordnung anlastet, sofort „zur Veränderung oder zum Untergang bestimmt“ zu sein. Das aber setzt immer auch schon eine ideale Gesellschaft voraus, in der Kinder – einerlei wie sie aufwachsen – „durch Identifikation auf alle Fälle Gerechte“ werden. Zu einem solchen Ziel führt nicht ein „Ausweg aus den Ambivalenzen und Zweifeln“, einen solchen Ausweg gibt es Bernfeld zufolge nicht, sondern eher – und da scheint ein kleiner Hoffnungsschimmer durch – die radikale Bewusstmachung dieser Zweifel. Und so lautet denn der

letzte Satz in Bernfelds Abhandlung über „Mittel, Wege, Möglichkeiten der Erziehung“: „Der Wissenschaftler schämt sich ihrer [der Zweifel und Ambivalenzen] nicht; er übertreibt sie, um sie in Zukunft, so hofft er, zu überwinden“ (ebd., S. 156). Also trotz aller Sisyphosarbeit letztlich die Hoffnung darauf, dass etwas Neues entsteht, und zwar aufgrund von Erkenntnis und Zweifel?

Welche Rolle aber kommt bei der Frage nach dem Neuen dem Generationenverhältnis zu? Verhindert die Erziehung der jüngeren durch die ältere Generation nicht geradezu eine Weiterentwicklung der Menschheit und führt bestenfalls dazu, dass beständig Anstrengungen unternommen werden, die gleichwohl ohne weiterführende Wirkung bleiben, ebenso wie der Stein des Sisyphos nie oben auf dem Berg liegen bleibt und immer wieder nach unten rollt? Um mich dieser Frage weiter zuzuwenden, gehe ich über Bernfeld und dessen eher pessimistische Sichtweise hinaus und vergewissere mich des Theorieangebots eines Klassikers, dessen Ausführungen in der Pädagogik als einschlägig für die Diskussion des Generationenverhältnisses und der Erziehung angesehen werden: Friedrich Schleiermacher. Seine Darlegungen nehme ich für meine weiteren Überlegungen auf.

3. Friedrich Schleiermacher und das Einwirken der älteren auf die jüngere Generation

Hatte Bernfeld in ideologiekritischen Argumentationen die bürgerliche Gesellschaft mit ihren Schwächen weitgehend verantwortlich gemacht für Unglück und Stillstand in Erziehung und Gesellschaft, so beurteilte Friedrich Schleiermacher – hundert Jahre zuvor und zum Zeitpunkt der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft – den Zusammenhang zwischen Erziehung und Gesellschaft noch in anderer Weise. Auch für ihn besteht eine enge Beziehung zwischen Pädagogik und Politik, zwischen erzieherischem und politischem Handeln, aber die sich erst konstituierende bürgerliche Gesellschaft gilt ihm als Hoffnungsträger für die Weiterentwicklung der Menschheit und nicht als Verhinderer. Seine systematische Analyse des Zusammenhangs von Politik und Pädagogik und der Bedeutung, die in diesem Zusammenspiel dem Generationenverhältnis zukommt, zeigt auf, wie Pädagogik und Politik ineinander greifen. Beide zählt Schleiermacher zu den ethischen Wissenschaften. Die Politik wird ihr Ziel nicht erreichen,

wenn nicht die Pädagogik ein integrierender Bestandteil ist. Und umgekehrt: Wenn das Gesamtleben im Staat gestört ist, wird kaum eine „richtige Ansicht“ bestehen können im Hinblick auf die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere (vgl. Schleiermacher 1957, S. 12). Dass das Einwirken der älteren auf die jüngere Generation eine Berechtigung hat, ist allerdings für Schleiermacher evident: Er sieht die Entwicklung des Menschengeschlechts an die Generationenfolge gebunden, und das Einwirken auf die jeweils jüngere Generation, die Weitergabe von Erfahrungen und Erkenntnissen, ist Teil der sittlichen Aufgabe des Menschen und damit Teil seiner Bestimmung.

Schwieriger ist es mit der nächsten Frage, die sich unweigerlich stellt: „Wie soll die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere beschaffen sein“, oder anders: „Was soll durch die Erziehung bewirkt werden?“ (ebd., S. 13) Die Gefahren, in die der Versuch einer allgemeingültigen Antwort münden könnte, werden von Schleiermacher sogleich aufgezeigt: Wenn man etwa meint, die Jugend für den Staat erziehen zu müssen, dieser Staat aber unvollkommen ist, dann würde die jüngere Generation „mit ihrem ganzen Wesen [...] in diese Unvollkommenheit eingehen“ (ebd., S. 30); die jüngere Generation würde Zufriedenheit mit dem Unvollkommenen empfinden und sich darin einrichten. Erwartet man jedoch das Gegenteil und setzt darauf, jede Generation zur Verbesserung aller Unvollkommenheiten im Leben zu erziehen, so läuft man Gefahr, in das Bestehende vielleicht „in gefährlichster Weise“ (ebd., S. 31) einzugreifen, die Pädagogik zu hypostasieren (vgl. Benner 1991, S. 54) und damit in ein Utopia zu führen. Mit diesen Überlegungen wird die Ambivalenz zwischen Bewahren und Verändern aufgegriffen, und Schleiermacher, der Erziehung immer eingebettet sieht in das faktisch Gegebene, ohne dieses schon zur Norm des Handelns zu erheben (vgl. Brüggem 1989, S. 1529), versucht, diesen Widersprüchen dialektisch abwägend nachzugehen. So formuliert er für die ältere Generation die Formel, dass die Jugend so zu erziehen sei, „daß sie tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“ (Schleiermacher 1957, S. 31). Die jüngere Generation wird damit in die Gegebenheiten gestellt, an deren Konstituierung die ältere beteiligt war, beide Generationen müssen sich auf ihre Weise damit arrangieren: in der Weitergabe einerseits und in der Akzeptanz oder Ablehnung andererseits. Bei der Erziehung der jüngeren Generation werden Traditionen einbezogen, weil es ohne sie gar nicht geht; zugleich aber werden sie auch kritisch betrachtet; ihnen ist dann entgegenzuwirken, wenn sie der „Idee des

Guten“ entgegenstehen und die Höherentwicklung der menschlichen Existenz zu verhindern drohen. Diese Möglichkeit der ständigen Weiterentwicklung der Menschheit ist für Schleiermacher konstitutiv, ist – seinem Verständnis nach – Ziel der menschlichen Existenz (vgl. Benner 1991, S. 55). Die Grundlage dafür kann nur jene Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere bilden, und mit der Einwirkung ist immer auch die Tradierung bestimmter Normen, Kenntnisse und Verhaltensweisen verbunden. Die jüngere Generation sollte die von der älteren überlieferten Kompetenzen aneignen, zugleich aber auch mit Hilfe der daraus für sie entstehenden Möglichkeiten Weiterentwicklung von Kultur und Gesellschaft anstoßen können.

Was also will denn nun die ältere mit der jüngeren Generation? Diese Frage ist für jede Generation auf der konkreten pädagogischen Ebene neu von Interesse. Will die ältere der jüngeren Generation gleichsam ihr „Kulturprojekt“ weitergeben, in der Hoffnung, dass damit die zukünftige Generation ihr Leben gestalten kann? Legt sie fest, was sie für wert hält, weitergegeben zu werden, und das, obwohl sie nicht wissen kann, was für die ungewisse Zukunft vonnöten ist, und allenfalls versuchen kann – und das ist unter den Bedingungen der Postmoderne schon ein nicht geringes Ergebnis – die jüngere Generation zu befähigen, die Ungewissheit und Offenheit ihres Lebens auszuhalten? Inwieweit hält sie dabei an einer traditionellen asymmetrischen Machtbalance fest? Und wie reagiert die jüngere Generation? Nimmt sie die ihr dargebotenen Inhalte, Normen und Werte affirmativ auf, oder setzt sie sich produktiv und spielerisch damit auseinander, transformiert die Inhalte in ihr gemäße, schafft etwas Neues und klinkt sich damit ein in die Aufgabe der Weiterentwicklung der Menschheit? Reflexionen dieser Art haben dazu geführt, die Frage nach intergenerationellen Tradierungen in der Erziehung in unserer heutigen modernen – oder postmodernen – Gesellschaft empirisch zu untersuchen. Im Folgenden benenne ich derzeitige Überlegungen zu dem Themenkomplex und präsentiere dann erste Ergebnisse eines eigenen Forschungsprojekts, die ich abschließend versuche in die vorgelegten Theorieangebote einzubinden.

4. Tradierung und Generationen heute

In jüngerer Zeit ist in modernisierungstheoretischen Argumentationen immer wieder der Verlust tradierter Lebenszusammenhänge beklagt worden, der die Menschen zwingt, sich ihre Identität jenseits von Überliefe-

rungen und Traditionen jeweils neu zu gestalten. Die soziologische Individualisierungstheorie geht davon aus, dass „der gemeinsame, in Traditionen eingebundene, Leben und Arbeit übergreifende Erfahrungs- und Deutungszusammenhang“, wie ihn Schleiermacher für die Höherentwicklung der Menschheit noch definitiv voraussetzte, verlorengegangen sei (Beck 1983, S. 57) und stabile intermediäre Instanzen wie die Familie nur noch wenig Bedeutung haben. Damit wird ein Verlust traditioneller Bindungen behauptet, dem soziale Desintegration als Folge attestiert wird; auf neue Formen der Vergemeinschaftung, wie sie ja durchaus auch konstatiert werden (vgl. Hitzler 1998; Bohnsack 1997), wird dagegen seltener rekurriert. Während für Schleiermacher die Weitergabe erlernter wie erworbener Wissensbestände von einer an die andere Generation absolut notwendig war für die Weiterentwicklung der Gesellschaft, Bernfeld hingegen fürchtete, durch Tradierung der Restauration des Unvollkommenen Vorschub zu leisten, scheinen heute einzelne Gesellschaftstheoretiker eher von einer Zusammenhanglosigkeit der Generationen untereinander und einer Beliebigkeit ihrer Normen auszugehen, die jegliche Form von Tradierung von vornherein obsolet werden lässt. Auch diese Sichtweise bleibt natürlich nicht ohne Widerspruch: So finden sich in neueren Forschungen Hinweise auf mehr Stabilität als Modernisierungstheoretiker im Zuge des Individualisierungsparadigmas glauben annehmen zu können, und zwar sowohl im Hinblick auf Institutionen wie die Familie mit ihrem Generationsgefüge (vgl. Beck-Gernsheim 1998) als auch im Hinblick auf vermittelte Werte und Traditionen (vgl. Duncker 1998). Zugleich wird von Pädagogen die Frage aufgeworfen, wie Jugendlichen Orientierungssicherheit im Sinne eines Werteinstellungsgefüges zur Verfügung gestellt werden kann, „wie im Spannungsfeld von Sinnkonstruktion und Sinnerfahrung pädagogische Hilfestellung aussehen“ kann (Duncker/Hanisch 2000, S. 9). Dabei geht es um „Unterstützung“ im Schleiermacherschen Sinne, wobei durchaus einbezogen werden sollte, dass angesichts der zunehmenden Pluralisierung „die inhaltlichen Klassifikationen der kulturellen Wissensbestände [...] unverbindlicher und die sozialen Rahmungen informeller werden“ (Zinnecker 1998, S. 344).

Aber nicht nur die Diskussion zur Tradierung in der Erziehung hat sich unter den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen verändert, sondern auch der Generationenbegriff ist einem Wandel unterlegen. Anstelle von Schleiermachers These von der Einwirkung einer älteren auf eine jüngere Generation – eine Annahme, die in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im sogenannten „erzieherischen Verhältnis“ bei Nohl ihre Fortsetzung

fand – gehen heute viele Autoren von einer weitgehenden Liberalisierung der Generationenbeziehungen aus, d. h. von einer gegenseitigen Einflussnahme der Generationen untereinander. Die Grenzen der Generationenbeziehungen scheinen sich zu verflüssigen; das Generationenverhältnis wird unter dem Aspekt integrativer, aber auch Differenz akzeptierender Formen weiterentwickelt (vgl. Liebau 1999, S. 44). In jüngeren Arbeiten wird vermehrt wieder der Generationendifferenz Beachtung geschenkt; sie wird unter pädagogisch-systematischem wie auch unter psychoanalytischem Blickwinkel als notwendiger Rahmen des Aufwachsens betrachtet (vgl. u. a. Winterhager-Schmid 2000).

Der aus der Beschäftigung mit Klassikern gewonnene systematische Aufriss, aber auch der Rekurs auf den gegenwärtigen Forschungsstand haben zu einem Projekt geführt, das sich die empirische Analyse des Generationenzusammenhangs und der intergenerationellen Tradierung zur Aufgabe gesetzt hat⁴ und die folgenden Forschungsfragen untersucht:

- Werden Wissensbestände, Normen und Wertgefüge in erzieherischen Kontexten tradiert? Nach welchen Kriterien wird ihre Vermittlung für notwendig gehalten? Unter welchen Bedingungen werden sie jeweils vermittelt?
- In welcher Weise geschieht Tradierung? Werden Traditionen, an die jeweils bestimmte Wertsetzungen gebunden sind, in wertrationalen Mustern weitergegeben und explizit vermittelt oder eher als habitualisierte Lebensformen (z. B. Konsum-, Wohnungs- und Kleidungsverhalten)? Wie sind sie eingebunden in die jeweiligen pädagogischen Handlungspraxen?
- Was macht die jüngere Generation mit den Vorgaben der älteren? Werden Vorbilder internalisiert? Werden explizite Vorgaben theoretisch reflektiert, abgelehnt oder aufgenommen, oder bilden sich neue Traditionen und Wertorientierungen durch Emergenz? In welcher Weise werden Vorgaben der älteren Generation aufgenommen und umgewandelt?
- Was lernt in diesem Austauschprozess die ältere Generation von der jüngeren? Nimmt sie deren Umgang mit neuen Techniken und deren Entwurf neuer generationeller Stile auf?

4 Bei dem Projekt handelt es sich um das DFG-Forschungsprojekt „Erziehung und Tradition. Tradierungsprozesse in Familien“, das von den AntragstellerInnen Ralf Bohnsack (FU Berlin), Winfried Gebhardt (Universität Koblenz), Margret Kraul (Georg-August-Universität Göttingen) und Christoph Wulf (FU Berlin) im Koblenzer wie im Potsdamer Raum durchgeführt wird.

Das methodische Instrumentarium umfasst eine Reihe unterschiedlicher Zugangsweisen, die miteinander in Beziehung gebracht werden: Fotoalben und Bilder mehrerer Generationen, Gruppendiskussionen mit drei Generationen, Interviews mit Eltern und Kindern, Tischgespräche, ethnographische Beobachtungen von Familienfesten. Durch die Einbeziehung verschiedener Generationen kommt neben dem Gegenwartsbezug auch eine historische Komponente in die Untersuchung. Zudem werden, um zu einer empirisch fundierten Theorie der intergenerationellen Tradierung zu gelangen, unterschiedliche Familientypen untersucht: aus dem bäuerlich-handwerklichen Milieu wie aus dem städtisch-(klein)bürgerlichen Milieu in Ost- und Westdeutschland.

Erste Ergebnisse sollen hier knapp zusammengefasst präsentiert werden. Sie verweisen einmal darauf, dass die Erziehenden ihrerseits in ihrem jeweiligen pädagogischen Handeln – bewusst wie unbewusst – auf Tradierendes zurückgreifen, auf überliefertes Wissen, auf Muster im Umgang, auf Werte und Normen. So finden sich in den von uns bisher untersuchten Familien, aufgezeigt an den Dimensionen Generationen- und Geschlechterverhältnisse, Leistung und religiöse Praxis, unterschiedliche Tradierungsprozesse, die sowohl bewusst als auch unbewusst ablaufen. Auf jeden Fall aber sind sie Teil der Erziehung, die sich hier ihrer geschichtlichen Komponente nicht entledigen kann. Tradierungen werden vermittelt über Kommunikation, Rituale, Symbole und Tätigkeiten, von der älteren Generation initiiert durch Vorbild, Vorleben, gemeinsames Tun, aber auch durch explizite – normativ getönte – Appelle. Dabei durchdringen habitualisierte Praktiken des impliziten handlungsleitenden Wissens und explizite Vermittlungen eines normativen Diskurses einander in der Alltagspraxis des Tradierens. Insgesamt spielen Tradierungen, auch in der heutigen Zeit, offensichtlich eine erheblich größere Rolle in der Erziehung als man angesichts der Warnungen vor dem Traditionsverlust unserer Zeit anzunehmen geneigt ist. Allerdings lassen sich bei unseren ersten exemplarisch ausgewählten Familien aber auch Unterschiede erkennen: Für die bäuerliche Familien und Winzerfamilien an der Mosel stellt Tradition einen Wert in sich dar, der sich nicht zuletzt in den dinglichen Werten des Weingutes oder der Bauernwirtschaft materialisiert. Anders dagegen jedoch die (klein)bürgerlichen Familien aus dem Angestelltenmilieu im Potsdamer Raum: Hier gewinnt man den Eindruck, als werde im Anschluss an die politische Wende nach neuen biographischen Orientierungen gesucht. Ein betontes Leistungsverhalten könnte möglicherweise angesichts des gesellschaftlichen Wandels einen solchen Fluchtpunkt bieten.

Noch ein zweiter Aspekt lässt sich benennen: Tradierungen spielen sich immer in Interaktionsprozessen ab. Wie weit Muster und Traditionen von der jüngeren Generation wirklich angeeignet werden, in welcher Weise sie möglicherweise verändert werden oder aber ob sie zu entleerten Relikten verkommen, muss im Einzelnen geklärt werden. Aber es gibt erste Hinweise auf Modifikationen bei der Übernahme von Traditionen: In einer Familie aus dem Koblenzer Raum, für die Religiosität als etwas prinzipiell Bewahrenswertes gilt, werden beispielsweise problemlos esoterische Glaubens- und Lebenselemente in die konfessionelle Frömmigkeitspraxis einbezogen. Und auch bei den Familien aus dem Potsdamer Raum zeigen sich in den dort zu identifizierenden Tradierungen Veränderungen, etwa an der Kommunion, die zwar aufrechterhalten bleibt, aber von einer religiösen Initiation, die in der vorigen Generation im Wesentlichen von Erwachsenen getragen wurde, zu einem Fest für Kinder mit rituellem Hintergrund wird. Offensichtlich nehmen sich die Familien, vor allem die jeweils jüngeren Generationen, die Freiheit, Traditionen umzuinterpretieren, sie ihren eigenen Bedürfnissen anzupassen.

5. Generationen und Tradierung, Klassiker und die Gegenwart: Versuch einer Synthese

Ich will abschließend versuchen, die aufgezeigten Zugänge zu dem Thema Generationen und Tradierung miteinander zu verbinden: Mein Rekurs auf zwei Klassiker aus der Geschichte der Pädagogik, auf Bernfeld und Schleiermacher, hatte Fragestellungen eröffnet, zur Reflexion dieses Themas aufgefordert. So unterschiedlich die Akzentuierungen von Bernfeld und Schleiermacher auch sind, beide verweisen auf die enge Verbindung zwischen der Arbeit einer älteren Generation, etwas Bewahrenswertes an die jüngere Generation weiterzugeben, und der daraus resultierenden Struktur der Gesellschaft: Bei Schleiermacher ist es die Hoffnung, die jüngere Generation über eine aktive Aufnahme des Tradierten in die Lage zu versetzen, sich auch mit neuen Gegebenheiten produktiv auseinandersetzen zu können, bei Bernfeld die Verkoppelung von Tradition und Institution, die weniger den intergenerationellen Bezug in den Blick nimmt, als vielmehr die Überlagerung aller persönlichen Entwicklung durch überkommene gesellschaftliche Strukturelemente behauptet.

Mit unserem Forschungsprojekt stehen wir eher in der Tradition Schleiermachers: Die intergenerationelle Tradierung in Familien ist für Schleier-

macher Voraussetzung und Praxis von Erziehung; eine Theorie dieser Tradierung, die empirisch fundiert ist, für uns Ziel unseres Forschungsprojektes. Bernfeld hatte diese Sichtweise nicht in den Vordergrund gestellt, seine Ausführungen machen jedoch ein Desiderat deutlich, das in unserem derzeitigen Forschungsprojekt nicht berücksichtigt wird: die Tradierung in Institutionen. Sie empirisch zu untersuchen scheint noch komplexer und schwieriger zu sein als eine entsprechende Untersuchung in Familien, bezieht sie doch sowohl einzelne Personen ein, die – etwa als Lehrerinnen und Lehrer in der Schule und damit natürlich auch institutionell eingebunden – Wissensbestände sowie Einstellungen weitergeben, als auch die Strukturen der Institution, die sich ihrerseits verselbständigen und zu deren Erforschung Bernfeld eine Institutetik gefordert hatte oder Fürstenau auf eine Psychoanalyse der Schule verwies. Die Formen und Modi einer solchen Form von Tradierung in institutionellem Kontext aufzuarbeiten wäre ein neues, wenn auch angesichts der immer wieder aufflammenden Kritik an der Schule als Institution und dem, was Kinder dort lernen (können), außerordentlich dringliches Forschungsprojekt.

Der Rekurs auf das Thema der Tagung, mit dem ich meine Ausführungen begonnen hatte, soll sie auch beenden: Bernfeld steht sicher eher in der Tradition des Sisyphos als in der des Prometheus; statt des Glaubens an die „Machbarkeit“ des Menschen durch Erziehung weist er die Grenzen dieses Unterfangens auf; aber er gibt Anregungen – auch über die Rezeption älterer Klassiker, wie Fröbel und Pestalozzi – und zeigt, welche Wege er in seiner Zeit für gangbar hält. Selbstzweifel und Ambivalenzen, eine permanente Arbeit mit und an dem Stein, das kommt durchaus dem nahe, was wir als Pädagogik bezeichnen. Der Hoffnungsschimmer, der dabei durchscheint, liegt für Bernfeld aber nicht in seiner Gegenwart, sondern in der Zukunft; er liegt für uns in dem Phantasiepotential, das seinem Text entwächst. Gerade dann, wenn Erziehung – was immer sich auch die Erziehenden vornehmen – doch weitgehend von Tradierungen bestimmt ist, bedarf es der immerwährenden sisyphoshaften Bemühungen, um Änderungen einzuleiten, die zur Vervollkommnung in der Erziehung beitragen und nicht ihre Unverbesserlichkeit verfestigen.

Literatur

- Beck, Ulrich (1983): Jenseits von Stand und Klasse? In: R. Kreckel (Hg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, S. 35-74.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1998): Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen. München.
- Benner, Dietrich (1991): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Weinheim (3., verb. Aufl.).
- Bernfeld, Siegfried (2000): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. (8. Aufl., orig. 1925).
- Bohnsack, Ralf (1997): Adoleszenz, Aktionismus und die Emergenz von Milieus. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 17, Heft 1, S. 3-18.
- Brüggen, Friedhelm (1989): Art. *Tradition*. In: D. Lenzen (Hg.), Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, S. 1528-1532. Reinbek.
- Duncker, Christian (1998): Dimensionen des Wertewandels in Deutschland. Eine Analyse anhand ausgewählter Zeitreihen. Frankfurt/M. u. a.
- Duncker, Christian/Hanisch, Helmut (Hg.) (2000): Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung: Rekonstruktion aus pädagogischer und theologischer Sicht. Bad Heilbrunn/Obb.
- Hitzler, Ronald (1998): Posttraditionale Vergemeinschaftung. Über neue Formen der Sozialbindung. In: Berliner Debatte INITIAL 9, S. 81-89
- Horn, Klaus-Peter/Ritzi, Christian (Hg.) (2001): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Hohengehren.
- Liebau, Eckart (1999): Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim, München.
- Lohmann, Ingrid (2001): Siegfried Bernfeld: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Der geheime Zweifel der Pädagogik. In: K.-P. Horn/Ch. Ritzi (Hg.), Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts, S. 51-63. Hohengehren.
- Schleiermacher, Friedrich (1957): Pädagogische Schriften. 1. Band: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze hg. von Erich Weniger. Düsseldorf, München.
- Winterhager-Schmid, Luise (Hg.) (2000): Erfahrungen mit Generationendifferenz. Weinheim.
- Zinnecker, Jürgen (1998): Die Tradierung kultureller Systeme zwischen den Generationen. Die Rolle der Familie bei der Vermittlung von Religion in der Moderne. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 18, S. 343-356.

Remi Hess

Histoire de vie/Biographie und Erziehung

Zuallererst möchte ich betonen, dass der französische Titel meiner Darstellung, „L’histoire de vie“ [die Lebensgeschichte], sich unterscheidet vom deutschen Titel, „Biographie und Erziehung“. Meine Idee hier ist es nicht, einen schulmeisterlichen Überblick vorzulegen, sondern die Teilhabe an einer Bewusstseinsbildung zu ermöglichen und vielleicht ein Programm vorzuschlagen.

Bei dieser Zusammenkunft von Pädagogen stelle ich fest, dass wir eine Art *Ästhetik des Verschwindens* teilen. Unsere Zusammenkunft ist historisch. Dies ist das erste Mal, dass deutsche und französische Professoren der Erziehungswissenschaften zu einem gemeinsamen Kolloquium zusammenkommen, im Rahmen des DFJW. Aber gleichzeitig kann man sich fragen, welchen Bezug wir zu Geschichte haben. Wir erleben einen historischen Moment. Und gleichzeitig machen wir keine Photos. Warum? Wie ist dies möglich?

Diese Feststellung bringt mich zu der allgemeineren Frage nach den Spuren, die wir im Rahmen des Erziehungssystems hinterlassen: in einer Fachrichtung, in einer Klasse, in einer Familie usw. Die Feststellung der Abwesenheit von Lebensgeschichte, ja oft von Leben überhaupt im Feld der Erziehung, führt uns fast zwangsläufig dazu, uns vorzustellen, was aus der Erziehung werden könnte, würde sie biographisiert.

I. Bewusstseinsbildung

Lebensgeschichte und Biographie haben nicht den Platz, den sie verdienen, weder in den französischen Erziehungswissenschaften noch im Erziehungssystem überhaupt. Und allgemeiner gesprochen sind es die biographisch genannten Methoden (Lebenserzählungen, Tagebuchaufzeichnungen, Briefwechsel), die die Stiefkinder der schulischen Erziehung sind. Diese Situa-

tion ist mir nach und nach deutlich geworden. Erlauben Sie mir, einige Aspekte meiner eigenen Bewusstseinsbildung wieder aufzusuchen?

a) Das DFJW

Ungefähr im Jahr 1985 haben sich meine Wege mit einer deutschen Erziehungsphilosophin und Erziehungshistorikerin gekreuzt: Gaby Weigand. Wir sollten gemeinsam den Austausch französisch-deutscher Klassen beobachten. Geraume Zeit, bevor Fremdsprachenunterricht an der Grundschule verbreitet war, schlug das DFJW im Jahre 1978 ein Versuchsprogramm des Klassenaustauschs vor, das 20 Jahre fortgeführt wurde. Lucette Colin, die eingeladen war, diesen Versuch als Forscherin zu begleiten, band mich von Anfang an ein. Unsere ersten Beobachtungen basierten auf einer Perspektive, die das Hier und Jetzt zur Geltung brachte. Inspiriert von ethnographischen Methoden, erforschten wir die Mittel der Beschreibung der Situationen.

Gaby Weigand deckte auf, zwischen 1985 und 1990, dass die meisten praktischen Konflikte, die die deutschen Lehrer und Schulklassen in Opposition zu den Franzosen brachten, nicht allein durch die Beschreibung des Hier und Jetzt verstanden werden konnten. Ihrer Ansicht nach war es wichtig, die philosophischen und historischen Grundlagen freizulegen, die als Hintergrund der pädagogischen Praktiken dienten. Gaby Weigand brachte mich dazu, die Hermeneutik wieder aufzusuchen, mit der ich mich im Kontakt mit Paul Ricoeur während meiner Studien in Nanterre auseinandergesetzt hatte. Außerdem ließ sie mich die deutsche Tradition der humanistischen Periode (Geisteswissenschaftliche Pädagogik) wiederentdecken. Ich entdeckte Schleiermacher wieder, Dilthey, Nohl, Weniger, Gadamer usw., und die Verbindung, die die deutschen Pädagogen zwischen der Alltagspraxis und ihrer Einbettung in die philosophische und politische Geschichte der Erziehung (Politische Bildung) aufmachen wollten. Für Weniger gibt es keine Bildung, wenn nicht die Geschichtlichkeit des edukativen Prozesses kontinuierlich expliziert wird, gemeinsam mit den Subjekten der Erziehung.¹

1 Zu diesen Fragen vgl. meine Bücher: *La relation pédagogique dans les groupes interculturels* (in Zusammenarbeit mit Lucette Colin und G. Weigand), Paris, OFAJ, Sammlung „Textes de travail“, 1994; dt. Übers.: Bad Honnef, DFJW, 1995. *La relation pédagogique* (in Zusammenarbeit mit G. Weigand), Paris, Armand Colin 1994. *Des sciences de l'éducation*, Paris, Anthropos, 1997, arabische Übers. 1999.

Ich kehre umso lieber zu dieser Perspektive zurück, als sie die Hypothesen meines Lehrers Henri Lefebvre zusammenführt, der sie anders formuliert hatte, als er versuchte, Soziologie und Geschichte zu verbinden (vgl. seine regressiv-progressive Methode, die Sartre in der *Kritik der dialektischen Vernunft* wieder aufnahm).

b) Die Begegnung mit Christine Delory

Ungefähr 1986 betreut Pascal Dibie, Ethnologe in Paris 7, die wissenschaftliche Abschlussarbeit von Christine Delory-Momberger. Da er noch nicht ermächtigt ist, Arbeiten im Rahmen des DEA [Abschlussdiplom des dritten Studienzyklus] zu begutachten, schlägt er mir vor, die Forschungsarbeit dieser pädagogischen Direktorin des Institut Français von Frankfurt zu begleiten. Das persönliche Ziel von Christine Delory ist die Stärkung ihrer Verbindung zur französischen Sprache. Seit 20 Jahren in Deutschland lebend, erstellte sie Übersetzungen aus dem Französischen ins Deutsche. Sie will eine Dissertation schreiben, um wieder an ihre Muttersprache anzuknüpfen. Christine schlägt mir also eine ziemlich literarische Arbeit vor. Ich nehme sie an.

Sie erstellt die Lebensgeschichte einer Zeitungshändlerin, die zu Beginn stärker ethnologisch als erziehungswissenschaftlich orientiert ist. In dieser Arbeit jedoch schreibt sie 60 hervorragende Seiten Methodologie über Lebensgeschichten, die mich betreffen. Als im Jahr 1996 ein Herausgeber mir den Vorschlag macht, eine Sammlung von Taschenbüchern im Umfeld der Ethno-Soziologie zu beginnen, denke ich an sie, um die Methode der Lebensgeschichten zu präsentieren. Ich bitte sie, diesen Teil ihrer Arbeit wieder aufzunehmen und etwas weiter zu entwickeln. Christine unterzeichnet den Vertrag, aber zögert, mir ihren Text zurückzugeben. Sie hat sich in die Lektüre deutscher Autoren vertieft, und überschreitet bei weitem die 100 Seiten, um die ich sie gebeten habe.

Im Jahre 1998 verliert sie ihren Arbeitsplatz und bittet mich um Unterstützung bei der Suche nach einer Hochschulstelle. Nach der Analyse ihrer Unterlagen lade ich sie ein, zwei Artikel in wissenschaftlichen Zeitschriften zu schreiben. In wenigen Monaten gelingt es ihr, fünf Artikel zu veröffentlichen, in die *listes d'aptitude* eingetragen zu werden und für eine

Vgl. auch meine Übersetzung und Einführung von Christoph Wulf, *Les sciences de l'éducation, entre théorie et pratique*, Paris, Armand Colin 1995, ital. Übers. 1998.

Dozentenstelle in Paris 13 ausgewählt zu werden. Da sie über eine Lehr- und Forschungsstelle verfügt, beendet sie ihr Buch (300 Seiten), das zu einer anderen Reihe wechselt. Er handelt sich um eine echte Abhandlung über die Grundlagen der Lebensgeschichten. Ihr Buch, *Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation* erscheint bei Anthropos, Anfang 2000. Es wird sehr gut aufgenommen.

Aber genau im Oktober 1999, bei der Rückkehr von einem Kolloquium in Köln, hatten wir gemeinsam einen schweren Unfall auf der Autoroute de l'Est. Christine schlägt mir vor, ihr mein Leben zu erzählen. Während der drei Wochen, die diesem Unfall folgen, macht sie zwei Stunden täglich Tonbandaufzeichnungen von mir. Nach der Arbeit der Verschriftlichung erscheint dieses Buch im September 2001.² Somit werde ich dank meiner ehemaligen Studentin dazu geführt, mich persönlich mit der Technik der Lebensgeschichte auseinander zu setzen, die Christine Delory-Momberger entwickelt.

Bereits im Jahre 1998 war ich von Christine aufgefordert worden, an einem internationalen Kolloquium in Rennes (600 Teilnehmer) zu diesem Thema der Lebensgeschichten teilzunehmen. Dieses Kolloquium zeitigte Wirkungen: Einerseits die Gründung der Zeitschrift *Histoires de vie* (Rennes), die im Jahre 2001 zum ersten Mal erscheint; ich bin in den wissenschaftlichen Beirat kooptiert. Und für mich bewirkte es die Bewusstmachung der Verspätung, die die Franzosen auf diesem Gebiet haben.

c) die Begleitung und Disputation von Doktorarbeiten

Diese Weiterbildung, die ich sowohl über mein französisch-deutsches Tätigkeitsfeld als auch durch meinen Austausch mit Christine Delory-Momberger erhalte, veranlasst mich dazu, die Betreuung von Doktorarbeiten zu akzeptieren oder als Gutachter mitzuwirken bei Arbeiten über Biographien von Pädagogen oder pädagogische Bewegungen. So nehme ich im Jahre 2001 an der Disputation von Eric Binet in Lyon 2 und an der von Françoise Dolto teil, sowie im Jahre 2002 an den Disputationen von Jacques Queyenne, Maria Santandreu und Bruno Verrière.³

2 Remi Hess, *Le sens de l'histoire, moments d'une biographie* (mit Christine Delory-Momberger), Paris, Anthropos, 2001.

3 Jacques Queyenne: Piveteau et la tradition éducative (Gutachterkommission: Guy Avanzini, Gilles Brougère, Präsident, Daniel Hameline, Remi Hess, Erstgutachter, Michel Soëtard), Disp. 28. Oktober 2002 Paris 8; Maria Antonia Santandreu: Michel

Die Erörterungen dieser Dissertationen führen mich zu der Frage nach der Notwendigkeit, ein Programm zu erstellen, um Arbeiten zu fördern über die großen Theoretiker und Praktiker der Erziehungswissenschaften oder ganz einfach der Erziehung.⁴ Dieses Anliegen hatte ich bereits im Jahre 1992, als ich ein Buch von J. Houssaye veröffentlichte mit dem Titel *Quinze pédagogues* in einer der Reihen, die ich bei Armand Colin herausgab. Trotz seiner Begrenztheiten⁵ befriedigte dieses Buch eine Nachfrage und erzielte großen Erfolg im Buchhandel. Nach wie vor ist es eine Referenz bei der Vorbereitung der Wettbewerbe.

Gegenwärtig teilen mehrere Kollegen mit mir dieses Interesse für den Erhalt unseres pädagogischen Kulturgutes durch die biographische Forschung: Besonders G. Avanzini, Lyon 2, und der emeritierte Professor P. Boumard, Rennes 2; und natürlich Christine Delory Momberger, die soeben eine Reihe mit der Bezeichnung *La vie des autres* gegründet hat, deren Absicht es ist, biographische Schriftstücke zu veröffentlichen.

Auf methodologischer Ebene würde die Betreuung von Arbeiten in dieser Richtung eine systematische Exploration erfordern, inspiriert durch angelsächsische und deutsche Arbeiten.⁶

III. Von der Bewusstseinsbildung zur Situationsanalyse

Bei der Beschreibung dieser Aspekte sieht man, dass sich eine zunehmende Bewusstseinsbildung bei mir vollzogen hat. Ich möchte nun den Versuch unternehmen, die Perspektiven von Lebensgeschichte und Biographie im Rahmen der Erziehung aufzuzeigen.

Welches sind die Gebiete von Lebensgeschichte und Biographie in der Erziehung?

Lobrot: une aventure humaine (Gutachterkommission: Patrick Boumard Erstgutachter, Pascal Dibie, Remi Hess, Bernard Jabin, Alain Mougniotte), Disp. 27. 11. 2002 Paris 7; Bruno Verrière: Un mouvement pédagogique face au changement: l'AIRAP, la pédagogie personnalisée et communautaire et les nouvelles technologies (Gutachterkommission: Ronald Arendt, Guy Avanzini, Remi Hess Erstgutachter, Patrick Tapernoux, Patrice Ville, Constantin Xypas) Disp. am 18. 12. 2002 Paris 8.

4 Zur Frage der Doktorarbeiten: R. Hess, *Produire son œuvre, le moment de la thèse*, Paris, Téraèdre, 2003.

5 Zu diesen Begrenztheiten gehört auch die willkürliche Auswahl der „Fünfzehn“. Diese Auswahl hat im Übrigen zahllose Reaktionen hervorgerufen.

6 Bei der Lektüre des Textes bemerke ich, dass Christine Delory-Momberger sich angehängt hat in *Biographie et éducation*, Paris, Anthropos 2003.

1) Historische Perspektive – Lebensgeschichte der großen Pädagogen. Logik: ein Kulturgut zu konstituieren. Auf methodologischer Ebene muss man die Biographien der klassischen verstorbenen Forscher und jene der lebenden Forscher unterscheiden.

2) Perspektive in der Ausbildung der Lehrenden. Unter diesem Gesichtspunkt muss man neben der deutschen Tradition die Tradition der Ethnographie der Schule hervorheben, mit ihrer englischen (Peter Woods) und ihrer spanischen Richtung (Miguel Zabala). Wir haben diese Autoren in Paris 8, im Kreis um G. Lapassade, seit 1986 gelesen. Sie sprechen sich für die Verwendung von Lebensgeschichte und Biographie im Rahmen der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden aus.

3) Perspektive in der Erwachsenenbildung (Henri Desroches, Jean-Louis Le Grand, Gaston Pineau und die ganze Strömung von Lebensgeschichte und Biographie in der Weiterbildung, die sich in Frankreich insbesondere im Rahmen des *Diplôme en hautes études sociales* entwickelt hat⁷ ...).

4) Perspektive in Hinblick auf die Kinder und Jugendlichen. Bei diesem letzten Punkt gibt es zahlreiche Schwierigkeiten.

Bei den Punkten 2 und 4 rühren die Schwierigkeiten von der Atomisierung her, der Dissoziation, die durch das Stückwerk produziert wird, das die Schule hervorbringt. Seit 1830 hat sich Schule strukturiert

- in Klassen, zu denen man eine Altersklasse zusammenfasst,
- in Fächer, die die Weitergabe des Wissens zerteilen, die durch die Schule selbst eingeführt wurde,
- in Sequenzen von Schulstunden,
- in Schuljahre usw.

Die Konstruktion des Sinns ist manchmal komplex für Lernende wie Lehrende, dissoziiert wie sie sind, in diesen organisatorischen Aufgliederungen. Ihre Einheit geht verloren zugunsten der Funktionalität von partikularen Momenten.

Infolgedessen erschwert diese Organisation der Schularbeit die biographischen Methoden, wegen der Allgegenwärtigkeit des Evaluationsproblems. Unter den biographischen Methoden, mit denen man heutzutage nur schwer an der Schule arbeiten kann (und die doch außerordentlich bildend

7 Es gibt ein DHEPS ausgearbeitet in Bonn in Verbindung mit der Universität Straßburg. Loic Bellabre, ausgewiesener Kenner von Biographie und Lebensgeschichte, belebt diese Bildung

sind nicht nur auf der Ebene des Zugangs zu Sprache, sondern auch auf der Ebene des Wach-Werdens für Geschichte oder für das Denken), gibt es:

- die Lebensgeschichte von Schüler und Lehrer. Diese Lebensgeschichte versucht, sich von der Herkunft zu lösen, um sich in die Zukunft zu projizieren. Das Lebensprojekt wird in der französischen Schule nicht wirklich konstruiert noch bearbeitet.
- die Korrespondenz. Eine Korrespondenz, mit einer anderen Person geführt, ist ein sehr bildendes biographisches Dispositiv. Man tauscht regelmäßig Briefe aus, mit Älteren, Gleichaltrigen oder Jüngeren, zu mehr oder weniger losgelösten Themen. Ein solcher Austausch von Briefen erlaubt ein Fortschreiten der Gedanken.
- das Führen von Tagebuchaufzeichnungen, in denen man, thematisch geordnet, die Entdeckungen des Tages festhält. Im Jahr 1808 befürwortete Marc-Antoine Jullien für Heranwachsende das Verfassen von drei Tagebüchern: Das erste betraf die Gesundheit und den Körper, das zweite den interpersonalen Austausch (Tagebuch der Moral), das dritte intellektuelle Erkenntnisse. Die von diesem Autor, der im Übrigen Begründer der vergleichenden Erziehung war, geschriebenen Bücher der Methodologie des Tagebuchs wurden in acht Sprachen übersetzt. Bevor die Schule nach einer geplanten Methode funktionierte, wurde die Methode der Tagebucherstellung weithin in Europa praktiziert, um die Heranwachsenden zu bilden.
- die Monographien, in denen man eine Einrichtung, eine Gruppe, eine spezifische soziale Wirklichkeit beschreibt, die man sowohl unter soziologischem als auch unter historischem Blickwinkel untersuchen will.

Um diese Schwierigkeiten zu illustrieren, benutze ich das Beispiel eines philosophischen Tagebuchs, das ich kürzlich einer Gruppe von Philosophielehrern als Arbeitstechnik vorgeschlagen habe, die auf der Suche nach einem Werkzeug waren, um die Philosophie in die berufsbildenden Gymnasien einzubringen. In Frankreich betrifft der Unterricht der Philosophie nur Schüler der klassischen Zweige, nicht die Schüler der berufsbildenden Zweige. Allerdings taucht aus einigen dieser Klassen der Wunsch auf, von einer Einführung in die Philosophie profitieren zu können. Diese wird von Lehrern gewährleistet, die die Teilnahme an diesem Unterricht durch ein Zertifikat bestätigen, das in die Bewertung der berufsbildenden Baccalauréat allerdings nicht mit einfließt.

Es schien mir, dass die programmatische Freiheit, die in diesem Rahmen gegeben war, die Einführung eines philosophischen Tagebuchs in diesen Klassen ermöglicht hätte. Die Schüler hätten jeden Tag ihre Lektüre schreiben können, ihre Ideen, ihre Bemühungen, Konzepte zu konstruieren usw. In der Sommeruniversität, wo ich diesen Vorschlag machte, war das Publikum wirklich sehr daran interessiert. Dann jedoch wurde ein Einwand von einem Lehrer formuliert. Dieser Einwand schien alles zu verhindern: „Wie kann man eine solche Arbeit evaluieren?“ „Wie kann man sie benoten?“

Ich will das nicht weiter ausführen. Ich möchte nur sagen, dass die schulische Praxis zur Aufgliederung, zur Zerteilung der Aufgaben führt, und dass diese Zersplitterung, die sicherlich die Evaluation der Schüler durch die Lehrer vereinfacht, es verbietet, Grundlagenarbeiten zu planen, die sich gänzlich individualisiert und über einen langen Zeitraum entwickeln könnten. In der Tat kann sich ja ein Tagebuch über einen längeren Zeitraum als das Schuljahr entwickeln.

An der Universität liegen die Dinge in vielen Fächern in den Kursen des ersten oder auch des zweiten Studienabschnitts nicht wirklich anders. Man neigt dazu, den Unterricht zu fragmentieren. Man muss den Zeitpunkt der *maîtrise* [Abschluss des zweiten Abschnitts] abwarten, in den Geisteswissenschaften jedenfalls, um damit beginnen zu können, die Globalität als Konstruktionsperspektive für die Forschung zu denken.

III. Mein Engagement in der biographischen Arbeit

Mein eigenes Engagement in der biographischen Arbeit konnte drei verschiedene Formen annehmen. Die erste ist die Autobiographie und die persönlichen Tagebücher. Die zweite ist die Erforschung der Biographien von anderen. Und schließlich gibt es zudem die Biographien von Bewegungen.

Ich habe mein jüngstes Engagement in der Praxis der Lebensgeschichte mit Christine Delory-Momberger erwähnt, das zu *Le sens de l'histoire, moments d'une biographie* geführt hat. Dieser Arbeit war einige Jahre früher *Chemin faisant* (1996)⁸ vorausgegangen, eine Autobiographie, die ihrerseits einen ersten Vorläufer hatte, nämlich *Le temps des médiateurs* (1981).⁹

8 R. Hess, *Chemin faisant, roman institutionnel d'un ethnosociologue de l'éducation*, Vauchréten, Ivan Davy, 1996.

9 R. Hess, *Le temps des médiateurs, le socialiste dans le travail social*, Paris, Anthropos 1981. In dieser Richtung gibt es auch meine interkulturelle Biographie in

Diese biographische Arbeit hat mich dazu geführt, eine Methode der Beschreibung des Subjekts auszuarbeiten: *la théorie des moments*. Für mich muss eine Biographie die historische und anthropologische Singularisation des Subjekts herausarbeiten. Eine historische Singularisation ist ein historisches Moment: für mich zum Beispiel die Tatsache, dass ich während der Ereignisse vom Mai 1968 Student in Nanterre war. Was die anthropologischen Momente betrifft, geht es um die Art und Weise, wie sich das Subjekt in die Welt einbringt. Man kann die Momente der Arbeit von denen der Freizeit, der Liebe usw. unterscheiden.

Diese Theorie der Momente, inspiriert vom Werk Henri Lefebvres (der sie von Hegel und Marx übernommen hat), geht aus meinen biographischen Essays hervor; man findet sie auch in den zahlreichen Tagebüchern wieder, die ich veröffentlicht habe.¹⁰ Klar expliziert ist sie in dem Briefwechsel, den ich mit Hubert de Luze geführt und veröffentlicht habe.¹¹

Diese Verwicklung ins Biographische kommt also von weit her. Seit Beginn meiner Forschungstätigkeit habe ich die maoistische Bewegung „biographiert“ (ich habe darüber meine soziologische Dissertation geschrieben¹²), anschließend die institutionalistische Bewegung.¹³ Für mich

Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel, (in Zusammenarbeit mit Christoph Wulf), Paris, Anthropos, 1999, dt. Übers. Campus 1999.

10 Unter diesen: R. Hess, *Le lycée au jour le jour, ethnographie d'un établissement d'éducation*, Paris, Méridiens Klincksieck 1989. R. Hess, *Le moment tango*, Paris, Anthropos 1997; R. Hess, *Les tangomaniaques*, Paris, Anthropos 1998; R. Hess, *La pratique du journal, l'enquête au quotidien*, Paris, Anthropos 1998, it. Übers. Besa, 2000, dt. Übers. Campus 2003. R. Hess, *Pédagogues sans frontière, écrire l'intériorité*, Paris, Anthropos 1998. Zu diesen Texten kommt hinzu die Herausgabe und Präsentation von *La vie à Reims pendant la guerre 1914-1918, notes et impressions d'un bombardé*, von Paul Hess, Paris, Anthropos 1998; sowie in jüngerer Zeit ein Reisetagebuch: R. Hess, *Voyage à Rio, sur les traces de René Lourau*, Paris, Téraèdre 2003, Vorwort von Pascal Dibie.

11 R. Hess, *Le moment de la création* (in Zusammenarbeit mit Hubert de Luze), Paris, Anthropos 2001.

12 R. Hess, *Les maoïstes français*, Paris, Anthropos 1974.

13 In dieser Richtung zu lesen: *La socianalyse*, Paris, Editions universitaires, 1975. *La pédagogie institutionnelle, aujourd'hui*, Paris, Editions universitaires, 1975; spn. Übers. Narcea, Madrid, 1976. *Analisis institucional y socianalisis* (in Zusammenarbeit), Mexico, Ed. Nueva Imagen, 1977. *El Analisis institucional* (in Zusammenarbeit mit M. Lobrot, R. Lourau et al.), Madrid, Campo Abierto, 1977. *Centre et périphérie, une introduction à l'analyse institutionnelle*, Toulouse, Privat, 1978. *L'institution sur le divan* (in Zusammenarbeit), *Cahiers de l'éducation* n°2, Paris VIII, 1981. *La sociologie d'intervention*, Paris, Presses universitaires de France 1981; portug. Übers. Res, Porto, 1983. *Perspectives de l'analyse institutionnelle* (hg. mit

handelt es sich also darum, unsere Bewegung in eine Entwicklung einzuordnen.

Auf der Ebene der individuellen Biographien und der Lebensgeschichten möchte ich noch meine Mitarbeit beim *Dictionnaire des philosophes* erwähnen. 1980 schrieb ich den Artikel *Lefebvre*, gefolgt von anderen, vielen anderen (60), in einem Werk, das den Ehrgeiz hatte, die Philosophie anhand der Biographien von Philosophen vorzustellen. In vier Jahren habe ich die Methode der kleinen Biographien eingeführt.

Im Jahre 1986 bittet man mich dann schließlich, ein Buch zu machen, das von der Biographie H. Lefebvres ausgeht. Der Philosoph lebt noch (85 Jahre). Er stimmt zu, mich jede Woche zu empfangen. Es gelingt uns, während eines Jahres jeweils zwei Stunden in diesem wöchentlichen Rhythmus zusammen zu arbeiten. Diese Untersuchung verdoppelt sich durch eine erneute Lektüre seines geschriebenen Werkes (seine Bücher, viele Artikel). Aus dieser Gegenüberstellung entsteht eine intellektuelle Biographie.¹⁴ Zu dem Zeitpunkt, als dieses Buch erscheint, begegne ich Christine Delory-Momberger (die es gelesen hat).

Im Jahre 2002 habe ich an der Geschichte des Lebens von Gérard Althabe gearbeitet (in Vorbereitung), und ich arbeite ebenfalls an der Biographie von René Lourau. Man sieht also, dass diese Haltung zu Lebensgeschichten zutiefst in meinem Forschungsansatz verankert ist.

IV. Forschungsprogramm

Ich möchte von dieser Zusammenkunft in Berlin profitieren, um zwei Arbeitsachsen, zwei biographische Arbeitsfelder vorzuschlagen, die zwei Momente betreffen, die sich durch unsere Situation hindurchziehen.

a) DFJW

Dem DFJW stellt sich regelmäßig die Frage der Evaluation der geleisteten Arbeit. Ist es möglich, vierzig Jahre nach seiner Gründung, die Arbeit der

A. Savoye), Paris, Méridiens Klincksieck 1988. *Institutionelle Analyse, Theorie und Praxis*, (hg. mit G. Weigand/G. Prein), Athenäum, Frankfurt/M. 1988. *L'analyse institutionnelle* (in Zusammenarbeit mit A. Savoye), Paris, Presses universitaires de France 1993 (2. Aufl.). *L'analyse institutionnelle* (in Zusammenarbeit mit M. Authier), Paris, Presses Universitaires de France, 2. Aufl. 1994.

14 R. Hess, *Henri Lefebvre et l'aventure du siècle*, Paris, Métailié, 1998.

DFJW zu evaluieren? Nach meiner Ansicht würde die biographische Methode es erlauben, einen neuen Diskurs zu produzieren.

Ich stelle mir vor, dass man vierzig Personen aus dem französisch-deutschen Umfeld, die dem DFJW in jungen Jahren, vor dreißig oder vierzig Jahren, begegnet sind, noch bevor sie sich im Leben, in einem Tätigkeitsbereich (Wirtschaft, Gesellschaft, Erziehung, Politik) eingerichtet haben, bittet, ihr Leben zu erzählen. Um der Tradition der Aktionsforschung treu zu bleiben, die für das DFJW konstitutiv ist, könnte man sich vorstellen, dass sich vierzig junge Forscher mit vierzig Ehemaligen treffen. Dieses Arbeitsprojekt würde zur Erarbeitung einer Analyse führen, die zugleich „historisch“ und „anthropologisch“ wäre.

b) die Erziehungswissenschaften

Ich schlage auch den Erziehungswissenschaften ein biographisches Arbeitsprojekt vor. Diese Zusammenkunft in Berlin hat mir festzustellen erlaubt, dass man sowohl von der deutschen wie von der französischen Seite die Geschichte des jeweils anderen Landes nicht kennt. Als ich Christoph Wulf übersetzte, wurde mir bewusst, dass der einzige französischsprachige Autor, den er in seiner *Einführung in die Erziehungswissenschaften* zitierte, Rousseau war. Hier haben acht deutsche Beiträge Schleiermacher erwähnt. Ich bin nicht sicher, dass die Franzosen diesen Autor gelesen haben oder überhaupt in der Lage sind, sein Werk einzuordnen.

Als einen gravierenden Mangel empfinde ich die Abwesenheit eines weltweiten Wörterbuchs der Pädagogen. Dieses Werkzeug wäre eine große Hilfe für unsere Studenten, die im europäischen Rahmen gezwungen sind, von einem Staat zum anderen zu wechseln. Ich würde es begrüßen, wenn das Kolloquium, zu dem wir uns heute zusammenfinden, zum Ausgangspunkt dieses Arbeitsprojektes würde.¹⁵

¹⁵ Seit der Begegnung von Berlin arbeite ich an der Umsetzung dieses Projektes; ich habe mehrere Treffen in Paris und Berlin organisiert. Verschiedene Länder sind bereits beim zweiten Projekt beteiligt, darunter auch Brasilien, wo sich bereits ein Team konstituiert.

Nicole Mosconi

Die stille Revolution der weiblichen Erziehung: Hera und Athene

Ich möchte die Frage aufwerfen, welche Bedeutung man der Veränderung beimessen sollte, die durch die massive Einschulung von Mädchen im 20. Jahrhundert bewirkt wurde. Nachdem die Griechen nicht nur Götter, sondern auch Göttinnen besaßen, beginne ich zunächst mit dem Hinweis, dass ich mich hier nicht mehr auf Sisyphos und Prometheus berufen will, sondern auf Hera und Athene. Man könnte sagen, dass die Erziehung der Frau im Abendland, während sie lange Zeit unter das Prinzip der Hera gestellt wurde, also das der Gattin und Mutter, Göttin von Heim und Herd, heute übergegangen ist in das Prinzip der Athene, verstanden als Göttin der Einsicht und der Vernunft, jener Einsicht und Vernunft, die Männer so lange und so hartnäckig den Frauen abgesprochen haben – und hier auch als eponymes Bild der athenischen Demokratie, der ersten Erfindung der Demokratie, wobei ich mir durchaus des traurigen Schicksals bewusst bin, das dort den Frauen bereitet wurde.

Ich möchte gerne betonen, welche tatsächlichen und beträchtlichen Veränderungen die Erziehung der Frau seit dem letzten Weltkrieg betroffen haben, und der Frage nachgehen, welche Bedeutung diesen Veränderungen zukommt. Man kann in der Tat davon ausgehen, dass die massive Beschulung der Mädchen seit dem letzten Weltkrieg, mit dem Übergang zur Koedukation, in Hinblick auf die Organisation des Schulwesens eine der größten Veränderungen unseres Jahrhunderts darstellt. Man muss sie in Bezug setzen zur Transformation der Beziehungen zwischen den Geschlechtern in den modernen demokratischen Gesellschaften und dem Infragestellen der traditionellen Verhältnisse der Vorherrschaft der Männer über die Frauen. Was mich hier interessiert, ist demnach die politische und philosophische Bedeutung dieser Veränderung, die ich aus anthropologischer und historischer Perspektive entwickeln möchte.

Holistische und individualistische Gesellschaften

Ausgehen werde ich von der Gegenüberstellung, die Louis Dumont (1977; 1983) vornimmt zwischen den alten „holistischen“ Gesellschaften und den modernen „individualistischen“ Gesellschaften. Er charakterisiert die alten Gesellschaften als „holistisch“, weil sie auf den Werten von Ordnung und Hierarchie aufbauen. Ordnung in dem Sinn, dass die Mitglieder nicht aus eigener Kraft existieren, sondern nur als Elemente eines „Ganzen“ (griechisch *holos*). Diese Gesellschaften schätzen vor allem „die Konformität jedes Elements mit seiner Rolle im Gesamten“ (Dumont 1977, S. 12). Jede Person hat einen ihr zugewiesenen Platz in einem sozialen und familiären System, dergestalt, dass die eigenen Bedürfnisse den Bedürfnissen des Gesamten untergeordnet werden.

Die holistischen Gesellschaften basieren auch auf einem hierarchischen Prinzip. Sie charakterisieren sich durch ihre „Unterordnung unter die Hierarchie als höchstem Wert, genau entgegengesetzt dem Gleichheitsanspruch, der als einer der Kardinalwerte in unseren Gesellschaften des modernen Typus vorherrscht“. Die holistische Gesellschaft ist eine Gesellschaft, deren Familiengruppen zueinander in einem hierarchischen Verhältnis stehen und in der innerhalb jeder Familiengruppe deren Mitglieder selbst nach einer hierarchischen Ordnung organisiert sind, mit einem (männlichen) Chef als Oberhaupt. Das Familienoberhaupt „repräsentiert“ alle Gruppenmitglieder, in jeder Bedeutung des Wortes. Er regiert sie nach innen und spricht nach außen in ihrem Namen.

In diesem hierarchischen System gründet die Stellung jedes Einzelnen und insbesondere die Stellung der Frauen auf einem mythisch-religiösen System. Louis Dumont zeigt (1983, S. 140), dass der biblische Mythos der Genesis die hierarchische Beziehung perfekt definiert, in dem Sinn, dass er sie als „Ineinandergreifen der Gegensätze“ auffasst und so die Stellung der Männer und der Frauen in den traditionellen christlichen Gesellschaften festlegt. Der Mann (Adam) existiert „auf einer ersten Ebene“ alleine, als „vorrangiger Vertreter der Gattung Mensch“. Auf dieser ersten Ebene existiert die Frau als solche nicht. Auf einer „zweiten Ebene“ wird die Frau aus ihm erschaffen, und als weibliches Wesen, das aus ihm ein männliches Wesen macht, erscheint sie als ein Wesen, das vom Mann verschieden, ihm zugleich jedoch untergeordnet ist, eine „zweitrangige Vertreterin“ der menschlichen Art. Auf diese Weise schreibt der Mythos von Adam und Eva die Stellung der Männer und der Frauen in den traditionellen christlichen Gesellschaften vor. Vom Gesichtspunkt der Ordnung betrachtet,

haben die Frauen Rollen inne, aus denen sie nicht heraustreten dürfen, und sehen ihre Bedürfnisse als den Bedürfnissen des Ganzen untergeordnet, insbesondere dem Erhalt der Abstammungslinie. Unter dem Gesichtspunkt der Hierarchie sind sie dem Familienoberhaupt untergeordnet.

Diesen holistischen Gesellschaften stellt Dumont die modernen, individualistischen Gesellschaften gegenüber. Der Individualismus erscheint, wenn im Gegensatz zum vorher Beschriebenen die Bedürfnisse der Gruppe und der Gesellschaft denjenigen jedes individuellen menschlichen Wesens untergeordnet werden, und wenn dieses menschliche Wesen als Verkörperung der Menschheit als Ganzes betrachtet wird, frei, unabhängig, autonom, Herr seiner Gedanken wie seiner Handlungen. Wenn jeder „Mensch“ [*homme*] das Menschliche in seiner Gesamtheit verkörpert, ist er gleich jedem anderen menschlichen Wesen. Der Ordnung steht somit die Freiheit gegenüber, der Hierarchie die Gleichheit.

Welche Konsequenzen hat das nun für die Erziehung? In den traditionellen Gesellschaften muss die Erziehung des Einzelnen in Abhängigkeit von seiner Stellung im Gesamtgefüge erbracht werden. Sie beruht auf der Weitergabe eines Erbes von Bräuchen, Routinen und Gewohnheiten, für jeden je nach seinem Status unterschiedlich. Die Erziehung der Frauen unterliegt dem gleichen Prinzip: Ihre ganze Erziehung besteht darin, zu lernen, auf ihrem Platz zu bleiben, ihrem Ehemann (und nur diesem) zu gefallen, die Kinder des Vaters zu gebären und großzuziehen und sich dabei „vorrangigen“ Vertretern der menschlichen Gattung unterzuordnen. Aus dieser Sicht mag es zwar wichtig sein, sie zu erziehen, um ihnen möglichst früh Gehorsam beizubringen, nicht-religiöse Unterweisung hingegen ist kaum für sie nützlich, wenn nicht sogar schädlich.

Aber ändert sich diese Situation durch den Übergang zu den modernen individualistischen Gesellschaften?

Die Antwort auf diese Frage ist komplex. Zum einen vollzieht sich dieser Übergang langsam. Es gibt eine zeitliche Verschiebung zwischen dem Aufkommen von Ideen und den wirklichen Praktiken in den Gesellschaften. Vor allem aber lässt sich aufzeigen, dass es eine beträchtliche zeitliche Verschiebung zwischen den Männern und den Frauen gibt. Das ist es, was wir hier zeigen werden.

II. Die moderne Erziehung: Die Frau als Mittel für Ziele außerhalb ihrer selbst

In Frankreich haben die Männer von 1789 die Gesellschaft der Ordnung und der Hierarchie, die für das *Ancien Régime* charakteristisch war, heftig angegriffen, mit allen Privilegien, die diese implizierte. Die *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* [Deklaration der Menschen- und der Bürgerrechte] wird in ihrem ersten Artikel erklären: „*Les hommes naissant libres et égaux en droit*“ [Die Menschen werden frei und mit gleichen Rechten geboren]. Mit der Anwendung dieser Prinzipien vollzieht die Französische Revolution den Übergang vom Holismus zum Individualismus im politischen Bereich.

Auf die *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* gründet sich das Recht auf Bildung und Ausbildung. Der Mensch muss unterrichtet werden: als Mensch, mit Blick auf seine Vervollkommnung, um sein Menschsein zu verwirklichen (vgl. Rousseau), und als Bürger, um an der Macht des Souveräns in aufgeklärter Weise teilzuhaben. Folglich werden Erziehung und Ausbildung zu einer politischen, nicht mehr nur religiösen Angelegenheit.

Aber diese Grundsätze finden keine Anwendung auf die Frauen, denn während sich der Übergang vom Holismus zum Individualismus im Bereich der Politik vollzieht, bleibt der Holismus im familiären Bereich erhalten, mit „der zweifachen Macht, die, gebündelt in einer Hand, das Patriarchat ausmacht: jener über die Personen und jener über die Güter“ (Bordeaux 1990, S. 434)¹ – wodurch untersagt wird, dass eine verheiratete Frau als Individuum anerkannt wird, trotz der Proteste von Frauen wie Olympe de Gouges oder Männern wie Condorcet.

Infolgedessen haben sie, genauso wenig wie sie das Recht auf einen gleichen rechtlichen und politischen Status wie die Männer haben, auch kein Recht darauf, wie diese unterrichtet zu werden, in öffentlichen Institutionen nämlich, sondern sie dürfen nur inmitten jenes Kreises unterrichtet werden, in dem sie ihr Leben lang eingeschlossen sein werden: in der Familie. Für die meisten Revolutionäre ist es also notwendig, dass sie erzogen werden, jedoch nicht als menschliche Wesen, sondern als Frauen, und noch nicht einmal als Frauen, sondern vielmehr, entsprechend der Zweideutigkeit des Begriffs, als „Frauen von“, als künftige Ehefrauen und Mütter.

1 „Les deux autorités qui, réunies dans une même main, font le patriarcat: celles sur les personnes et celles sur les biens.“

Man findet diese Position, die Rousseau in all ihrer Brutalität ausdrückt, im *Émile* (1762, S. 475, dt. S. 733): „So muß sich die ganze Erziehung der Frauen im Hinblick auf die Männer vollziehen. Ihnen gefallen, ihnen nützlich sein, sich von ihnen lieben und achten lassen, sie großziehen, solange sie jung sind, als Männer für sie sorgen, sie beraten, sie trösten, ihnen ein angenehmes und süßes Dasein bereiten: das sind die Pflichten der Frau zu allen Zeiten, das ist es, was man sie von Kindheit an lehren muß.“ Die Erziehung der Frau ist lediglich Mittel zum Glück des Mannes, weswegen Ausbildung und Unterricht für sie nutzlos sind. Einem Ehemann wird eine ungelehrte Frau „teurer sein, als wäre sie gelehrt; er wird die Freude haben, sie alles zu lehren“ (1762, S. 538; dt. S. 821).

Im 19. Jahrhundert wird sich die Frage der Erziehung der Mädchen um eine Kontroverse drehen zwischen der katholischen Kirche, die Frauen zum Mittel der Re-Christianisierung Frankreichs machen will, und den Republikanern, die die Frauen unterrichten wollen, um sie dem Einfluss der Kirche zu entziehen, mit dem Ziel, das republikanische Regime zu stützen, dem sich die Kirche widersetzt, und die Familie zu retten, die durch die Unwissenheit der Ehefrauen gefährdet ist: „Wer die Frauen einnimmt, hat die Kinder und hat den Ehemann“, bestätigt Jules Ferry im Jahre 1870. Die Republikaner stellen das Prinzip der unterschiedlichen Zielsetzungen für die Erziehung von Mädchen und Knaben nicht in Frage: Während es die Männer aus einer humanistischen Perspektive zu erziehen gilt, für sich selbst und für das öffentliche Leben, im Namen der Freiheit und der Gleichheit, bleibt die Erziehung der Frau ausschließlich der privaten Sphäre zugeordnet: Es geht darum, ihnen republikanische Ideen einzuschärfen und durch einige Elemente der Kultur das Verständnis zwischen den Eheleuten und die aufgeklärte Erziehung der Kinder sicherzustellen. Aus diesem Grund hat die *Dritte Republik*, ebenso wenig wie sie den Frauen das Wahlrecht zugestanden hat, trotz des Kampfes der Feministinnen, auch nicht die Gleichheit der Geschlechter in Hinblick auf Unterricht oder die Koedukation der Geschlechter verwirklicht. Die Prinzipien der Freiheit und Gleichheit gelten nicht für Frauen.

Mit anderen Worten: Im Gegensatz zu den männlichen Individuen werden die Frauen nicht als Ziele in sich selbst angesehen, sondern als Mittel – sei dies nun seitens der Politik oder seitens der häuslichen Ökonomie. Und für diese Politik und diese Wirtschaft, sind sie, da sie weder Bürgerinnen noch Rechtssubjekte sind, nur Objekte. Bei der Festlegung der Art und der Zielsetzung ihrer Bildung und ihrer Unterrichtung sollen sie kein Wörtchen mitzureden haben. Die Männer sind es, die wissen, was gut für ihre

Erziehung ist. Es handelt sich, wie Michèle Le Dœuff schreibt (1998, S. 223), um ein „historisch konstantes“ Postulat: „Den Männern steht es zu, die Zielsetzung und den Inhalt des Unterrichts der Mädchen zu definieren“, nachdem der Mann „der alleinige Zweck eines Frauenlebens ist“.

Und doch haben bereits seit dem 19. Jahrhundert Feministinnen diese Inkonsequenz angegriffen und für die Frauen Ausbildung und Unterricht gefordert, die jenen des Mannes entsprechen, als Mittel zu ihrer Autonomie. Im Jahr 1851 hat bereits eine Frau wie Harriet Taylor *L'affranchissement des femmes* geschrieben, wo sie entschlossen erklärte, nur Frauen hätten das Recht, zu entscheiden, was den Frauen und ihrer Erziehung zustehe: „Wir sprechen jedwedem Teil der menschlichen Gattung wie auch jedem Individuum das Recht ab, für einen anderen Teil oder eine andere Person eine Entscheidung zu treffen darüber, welcher ‚Bereich es ist, der ihm zusteht‘ oder ihm nicht zusteht. Der Bereich, der allen menschlichen Wesen zusteht, ist der umfassendste und höchste, den sie erreichen können. Welcher dies aber ist, kann nicht bestimmt werden, ohne dass es zuvor eine vollständige Wahlfreiheit gibt“ (Le Dœuff 1998, S. 329).² Dieses Loblied der „Breite“ und „Höhe“ zeigt deutlich, dass Frauen, wenn sie ihr Schicksal in die Hand nehmen, ihre Perspektiven verändern und die Grenzen überschreiten, die die Männer ihnen kontinuierlich zuweisen.

Die Perspektive ändert sich, weil die Frauen sich weigern, im Namen ihres Geschlechtes ein Schicksal zugewiesen zu bekommen und verlangen, ganz einfach als menschliche Wesen und freie Subjekte anerkannt zu werden, die das Recht beanspruchen und bekräftigen, ihr eigenes Leben, ihre Werte zu wählen und insbesondere die Ziele und Inhalte ihrer Erziehung und Ausbildung selbst festzulegen.

Haben die Frauen und Mädchen von heute dieses Ziel erreicht?

III. Unterricht und Ausbildung der Mädchen heute

Die Bekräftigung der Gleichheit von Mann und Frau erscheint als eine der letzten und mit großer Verspätung erreichten Konsequenzen des Übergangs von den alten Gesellschaften, die auf Tradition und Hierarchie auf-

2 „Nous déignons à une partie quelconque de l'espèce humaine ou à un individu le droit de décider, pour une autre partie ou une autre personne, ce qui constitue ou ne constitue pas la ‚sphère qui lui convient‘. La sphère qui convient à tous les êtres humains est la plus ample et la plus haute qu'ils puissent atteindre. Ce qu'elle est ne peut pas être établie sans qu'il y ait d'abord complète liberté de choix.“

bauen, hin zu modernen und demokratischen Gesellschaften, die auf Freiheit und Gleichheit gründen.

Diese Freiheit und Gleichheit, die sich ausdrücken in der Errungenschaft politischer Rechte, die aus den Frauen vollwertige Bürgerinnen macht, in der Abschaffung der Macht der Väter und Ehegatten, die zu einer demokratischeren Familie führt, im Recht auf Empfängnisverhütung und auf Abtreibung, das ihnen die Kontrolle über ihre Fruchtbarkeit und die Selbstbestimmung über ihren Körper ermöglicht, diese Freiheit und Gleichheit sind rechtliche, politische und soziale Bedingungen, die die Gleichheit in der Erziehung und die schulische Koedukation möglich gemacht haben, die den zeitgenössischen abendländischen Gesellschaften eigen sind.

Die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts war es, wo mit der sogenannten schulischen Explosion das gleiche Recht auf Schulbildung und Ausbildung für jede Person, ungeachtet ihrer Geschlechts, realisiert wurde – verstanden im weitesten Sinn als das Recht des Zugangs zu allen Stufen und Verzweigungen des schulischen und universitären Systems, und somit zu allen Diplomen und den Berufen, zu denen sie hinführen. Die Mädchen haben in hohem Ausmaß von diesem Recht profitiert, da ihre Einschulungsrate in den westlichen Ländern beträchtlich angestiegen ist und man heute im größten Teil dieser Länder einen besseren schulischen Erfolg der Mädchen im Vergleich zu den Jungen feststellt (Baudelot/Establet 1992).

Diese Fortschritte haben positive Folgen für die Befreiung der Frauen gehabt.

Ihr Schul- und Hochschulernfolg, der den der Jungen übersteigt, hat die sexistische Ideologie, welche die Überzeugungen des 19. Jahrhunderts über die „intellektuelle Unterlegenheit“ der Frauen beherrscht hatte, in die Schranken verwiesen.

Der Zugang zur öffentlichen Erziehung hat den Frauen ermöglicht, ein weitergehendes Recht auf bezahlte Arbeit zu erwerben und sich damit jenes zentrale Element der Autonomie zu sichern, nämlich die finanzielle Unabhängigkeit. Der Zugang zu höherer und höchster Bildung hat ihnen ermöglicht, sich aus der Entfremdung zu lösen, die jene unqualifizierten und schlecht bezahlten Beschäftigungsverhältnisse darstellten, zu denen sie aufgrund ihres Mangels an beruflicher Ausbildung verdammt waren. Sie haben jetzt Zugang zu qualifizierten Beschäftigungsmöglichkeiten, sogar zu jenen verantwortlichen Tätigkeiten, die einen „Faktor zur Lockerung der Zwänge darstellen, die die weiblichen Einflussmöglichkeiten strukturieren“ (Mosconi 1998, S. 84).

Darüber hinaus hat ihr umfangreicher Zugang zu höheren Lehranstalten den Frauen erlaubt, ihren Platz in der symbolischen Welt einzunehmen, deren Institutionen traditionellerweise den Männern vorbehalten waren, und hier ihre Sichtweisen zu Gehör zu bringen. Im Gefolge der neo-feministischen politischen Bewegung der 70er Jahre ist eine neue Generation von Studentinnen, dann auch von Forscherinnen erschienen, die mit den Waffen der Kritik, die ihnen ihre universitäre Ausbildung gegeben hatte, das Wissen erneut untersucht haben, das ihnen weitergeben wurde. Insbesondere in den Literatur-, Sozial- und Humanwissenschaften haben sie bestimmte Aspekte dieses als objektiv und „wissenschaftlich“ angenommenen Wissens in Frage gestellt, indem sie deren „maskulinistischen“ Charakter im Sinne von Michèle Le Dœuff (*L'étude et le Rouet*, 1989) aufgezeigt haben, das heißt, „jenen Partikularismus, der nicht nur lediglich die Geschichte oder das soziale Leben von Männern in den Blick nimmt, sondern diese Eingrenzung noch verdoppelt, indem er sie bekräftigt (nur sie und nur ihre Sichtweise zählen)“.³ Sie haben deren „sexistisches Vorurteil“ aufgezeigt: sei es die Unsichtbarkeit der Frauen, sei es ihre Behandlung als Abweichung oder Ausnahme von einem maskulinen Modell, das als Norm genommen wird, sei es die Naturalisierung bestimmter Züge und die Verleugnung ihres kulturellen Charakters, sei es der doppelte Standard in der Wertschätzung, die männlichem und weiblichem Verhalten entgegengebracht wird (man denke nur an die gegensätzlichen Konnotationen, die Syntagmen wie ein weiser Mann oder eine weise Frau, ein Mann von öffentlichem Interesse oder eine Frau von öffentlichem Interesse). Aber sie haben sich nicht zufrieden gegeben mit diesen kritischen Ansätzen, sie haben auch in den verschiedenen Disziplinen neue Forschungsgegenstände konstruiert, zentriert um die Frage des sozialen Verhältnisses zwischen den Geschlechtern im Bereich der Arbeit, der Familie, der Erziehung, der Politik, der Kultur, der Gelehrsamkeit im Allgemeinen.

Es wäre jedoch illusorisch anzunehmen, dass eine völlige Gleichheit der Erziehung für beide Geschlechter erreicht ist.

Zuallererst darf man nicht vergessen, dass noch heute in vielen Ländern der Welt Analphabetismus herrscht und dass unter den 875 Millionen Analphabeten, die es nach Schätzungen der UNESCO 1997 auf der Erde gab, zwei Drittel Frauen waren. In vielen Ländern ist nämlich – wie im Europa des 19. Jahrhunderts – die Einschulungsquote der Mädchen niedriger

3 „Ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue)“.

als die der Jungen. Im Senegal beispielsweise liegt sie bei 23% (im Vergleich zu 43% bei den Jungen) und in Pakistan bei 24% (im Vergleich zu 50% bei den Jungen). Und diese niedrigere Einschulungsquote der Mädchen steht nicht in einem direkten Verhältnis zur Armut eines Landes, da zum Beispiel in einem Land wie Vietnam 91% der Mädchen die Schule besuchen und in Sri Lanka 87%.

Zum anderen gibt es nach wie vor in allen Ländern große Ungleichheiten in der schulischen Orientierung von Mädchen und Jungen und in den Ausbildungsrichtungen, die die einen wie die anderen einschlagen. In Frankreich gibt es nicht nur bei den berufsbildenden und technologischen Ausbildungszweigen eine rigide Geschlechtertrennung, wobei die weiblichen beruflichen Ausbildungen viel schlechter an die Entwicklungen des Arbeitsmarktes angepasst sind als die der Jungen (Couppié 1997), sondern auch bei den allgemeinbildenden Ausbildungszweigen, wenn man bedenkt, dass in Frankreich insgesamt die Frauen sich zu 70% hin zu den literarischen und tertiären Bildungszweigen orientieren, die Jungen dagegen zu 60% zu den wissenschaftlichen und fertigungstechnischen Ausbildungsrichtungen.

Im Bereich der Hochschulbildung zeigen die Statistiken der UNESCO, dass, genau wie sich das Drängen der Studentinnen in die Hochschulbildung in den meisten Ländern beobachten lässt, auch die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Hinblick auf die Orientierung ein weltweites Phänomen sind (Baudelot/Establet 1992). Sicher, in der Ausbildung der Eliten gibt es je nach Land Unterschiede kultureller und ökonomischer Art, doch eine Konstante findet sich in allen Ländern: Überall zeigt sich bei der Orientierung auf Ingenieurwissenschaften eine starke Dominanz der Männer, während die sprachlich-literarische Orientierung weiblich ist. Und zum anderen scheint sich dieser Unterschied eher zu vergrößern als sich im Lauf der Zeit zu verringern.

Darüber hinaus funktioniert das Wissen, dass innerhalb des schulischen Systems weitergegeben wird, nach wie vor nach „maskulinistischen“ Normen, da ja auf der politisch-administrativen Ebene nach wie vor in der Mehrzahl Männer die Politik des Schulsystems bestimmen und insbesondere auch die Programme; zudem bleibt auch im symbolischen Bereich der universitären Lehre und Forschung die männliche Vorherrschaft stark, mit Abwertungs- und Diskriminierungsprozessen gegenüber den Frauen (die Quote weiblicher Professoren an den Universitäten in Frankreich beträgt nicht mehr als 15%, bei den Dozenten sind es 37%).

Schlussfolgerung: Die Erziehung der Mädchen: Sisyphos oder Prometheus?

Prometheus: Eine grundlegende Veränderung hat sich in der zeitgenössischen Erziehung vollzogen. Ihr Zugang zur öffentlichen Erziehung wird nicht mehr in Hinblick auf die Familie begriffen (gute Ehefrauen, gute Familienmütter und gute Hausherrinnen hervorzubringen: Hera), sie hat den Frauen ermöglicht, Schritt für Schritt den Bereich der Öffentlichkeit zu betreten (Athene). Betreten haben sie ihn über das Stimmrecht, über die Arbeit und über die Kontrolle ihrer Fruchtbarkeit. Befreit von der Macht der Männer (der Väter wie der Ehegatten), haben sie die Möglichkeit erworben, wirklich aktive Subjekte zu werden, autonome Personen, mit freier Verfügung über sich selbst und frei, ihre eigenen Lebens- und Wertentscheidungen zu treffen, einschließlich der Sexualmoral.

Sisyphos jedoch, wenn man bedenkt, dass die Mädchen, die einen besseren schulischen Erfolg haben als die Jungen, immer noch in großem Ausmaß an Ausbildungszweigen orientiert bleiben, die als ungleichwertig erachtet werden, und dass sie Gleichheit gegenüber den Männern weder im Bereich der Familie erreicht haben, wo den Frauen immer noch die häusliche Arbeit und die Erziehungsarbeit übertragen bleibt, noch auf dem Arbeitsmarkt, was Gehalt, Karriere oder berufliche Verantwortung anbelangt, noch im politischen Bereich und auch nicht im symbolischen Bereich. All dies spielt sich so ab, als ob die Anstrengungen, die von den Mädchen unternommen werden, um in der Schule Erfolg zu haben, im sozialen Leben keine Früchte trügen. Sisyphos zudem, betrachtet man den ungeheuren Rückstand der Frauen auf die Männer in Hinblick auf Schulbesuch und Alphabetisierung in zahlreichen Ländern der Erde. Sisyphos schließlich, bedenkt man, dass, wie es der amerikanische Historiker David Noble (1992) ausdrückt, das Eröffnen neuer Möglichkeiten für Frauen unaufhörlich einhergeht mit dem Auftauchen neuer Schranken.

Dennoch: Zum ersten Mal in der Geschichte haben die Frauen zumindest in einigen Ländern die Mittel, selbst zur Zielsetzung ihres Lebens zu werden und so zu agieren, dass ihre Erziehung und ihre Ausbildung keine andere Zielsetzung haben als nur sich selbst. „Die“ Frau muss nicht länger ausgebildet werden für den Mann, oder für Gott, oder für die Kirche, oder für die Familie oder das Kind, oder für das Vaterland, oder für die Wissenschaft oder für die Entwicklung der Wirtschaft, „die“ Frauen sind auszubilden wie die Männer, für sich selbst, im Sinne der humanistischen Idee: als

menschliche Wesen „deren Menschlichkeit nur gegeben ist als eine reine Fähigkeit der Vervollkommnung, die es in sich zu entwickeln gilt, um wirklich menschlich zu werden“ (Le Dœuff 1998, S. 199).

Übers. a.d. Frz. v. Ursula Liebing

Literatur

- Baudelot, Christian/Establet, Roger (1992): *Allez les filles!* Paris: Seuil.
- Bordeaux, Michèle (1990): L'universalisme juridique et l'impasse de l'égalité. In: Marie-France Brive (ed.), *Les Femmes et la Révolution Française*, Vol. I, S. 427-440. Toulouse: Presses Universitaires.
- Couppié, Thomas (1997): Insertion professionnelle des garçons et des filles: le diplôme réducteur d'inégalités. In: *Femmes sur le marché du travail. L'autre relation formation-emploi*, Étude 70, November, S. 61-94.
- Déloye, Yves (1994): École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Dumont, Louis (1977): *Homo aequalis. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*. Paris: Gallimard.
- Dumont, Louis (1983): *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris: Éditions du Seuil.
- Héritier, Françoise (2002): *Masculin/féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Paris: Éd. Odile Jacob.
- Le Dœuff, Michèle (1998): *Le sexe du savoir*. Paris: Alto-Aubier.
- Locke, John (1689-1690): *Deux Traités du gouvernement*. Paris 1977: Vrin.
- Kant, Immanuel (1966): *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin.
- Mosconi, Nicole (1998): *Égalité des sexes en éducation et formation*. Paris: PUF.
- Mosconi, Nicole (1999): La mixité scolaire: enjeux sociaux et éthico-politiques. *Revue Le Télémaque*, 16, S. 25-44.
- Noble, David (1992): *A World Without Women: The Christian Clerical Culture of Western Science*. New York: Knopf.
- Renaut, Alain (2002): *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris: Calmann-Lévy-Bayard.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762): *Émile ou de l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion (dt. *Emile oder Über die Erziehung*. Stuttgart 1980: Reclam).

II.

Lehrerbildung und kulturelle Vielfalt, Leistungsvergleich und Schulentwicklung

Marguerite Altet

Die Grundausbildung für Lehrkräfte in Frankreich

Eine *professionalisierende* Ausbildung, um die Kompetenzen einer „professionellen Lehrkraft“ zu entwickeln

Seit 1992 wird die Grundausbildung aller französischen Lehrkräfte, ob sie zum öffentlichen oder zum privaten Unterrichtswesen gehören, als Vertragspartner des Staates von autonomen Einrichtungen der höheren Bildung gewährleistet: den Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) – Hochschulinstututen für die Ausbildung von Lehrkräften, die künftig die ehemaligen „Fachschulen“ ersetzen, die unabhängig voneinander und unter der Verantwortung des Arbeitgebers die verschiedenen Kategorien von Lehrkräften ausbildeten, mit unterschiedlicher Dauer, unterschiedlichen Methoden und Programmen (Lehrer in den Ecoles Normales départementales, Professoren der Lycées professionnels in den Ecoles Normales Nationales, Gymnasial- und Collègegeprofessoren in den Centres Pédagogiques Régionaux).

Die Schaffung der IUFM erfolgte gegen Widerstände, oft artikuliert von Lobbyistenvertretern aus widersprüchlichen Strömungen, die der französischen Debatte über das Schulwesen Nahrung geben. Ihre kurze Geschichte war geprägt durch Fortschritte, Rückschritte, ja sogar Infragestellungen, je nach Veränderung der politischen Situation. In Kürze wird übrigens eine neue Reform angekündigt werden.

Wir werden uns bemühen, in diesem Vortrag zu zeigen, dass trotz aller Diskrepanzen und aufgeworfenen Fragen die IUFM in der Tat bestrebt sind, die Entwicklung eines neuen Paradigmas voranzubringen. Es geht darum, Fachleute für das Unterrichten auszubilden und dabei sowohl über das Modell des Handwerkers hinauszugehen, der durch eine Gesellenzeit ausgebildet wird, als auch über das Modell des „Lehrers als Gelehrten“, der ausschließlich in akademischem Sachverstand ausgebildet ist.

Wir werden zunächst die großen pädagogischen Grundsätze vorstellen, deren Umsetzung die IUFM anstreben. Im zweiten Teil werden wir einige

Schlüsselkonzepte analysieren, die jenseits aller partikularen Kontexte das neue Paradigma für die Ausbildung der Lehrer charakterisieren, das sich zunehmend in den IUFM aufbaut.

Ausbildung von Lehrkräften:

Die IUFM und die Grundsätze, die sie leiten

I. Ausbildung aller Lehrkräfte in den gleichen Einrichtungen

Die IUFM müssen alle Lehrenden in derselben Hochschuleinrichtung und zeitweise auch gemeinsam ausbilden. Diese Absicht vollendet den zweifachen Prozess der Rationalisierung und Demokratisierung des französischen Erziehungssystems. Nachdem die Ausbildungsordnungen in einer gegliederten Struktur vereint und in einen Kontext der Demokratisierung gebracht wurden, in dem sich das Schulsystem als eine Abfolge von Etappen einer für alle zugänglichen Bildung darstellt, wäre es nicht mehr zweckdienlich, Personen, die in derselben Gesamtheit arbeiten sollen, separat auszubilden. Dem einheitlichen Schulsystem, das in Frankreich in den 60er Jahren entwickelt wurde, muss heute ein einheitlicher Lehrkörper entsprechen, dessen Mitglieder mit dem gleichen Ausbildungsniveau eingestellt werden, seien sie in der *école maternelle* oder im *lycée (Licence)* tätig, die das gleiche Gehalt erhalten, die Nutznießer einer Berufsausbildung von gleicher Dauer sind (2 Jahre) und gleicher Form, welche gemeinsame Zeiten vorsieht, aber auch Zeiten der Differenzierung, je nach Niveau der Intervention und nicht länger nach Standeszugehörigkeit.

Der Wille, alle Lehrkräfte in derselben Einrichtung auszubilden, berücksichtigt auch die Tatsache, dass die erzieherische Beziehung zu Zeiten der Masseneinschulung nicht mehr selbstverständlich ist und dass alle Lehrkräfte, durch welche erzieherische Intervention sie auch verbunden sein mögen, vorbereitet werden müssen

- einerseits darauf, ihre Handlungen auf ein Fundament professioneller Praktiken, Verantwortlichkeiten, geteilter Werte aufzubauen (der Schüler und das Lernen, die Werkzeuge und Techniken des Unterrichtens, die Verantwortlichkeit eines Akteurs innerhalb des Erziehungssystems);
- andererseits darauf, eine Kultur der Zusammenarbeit zwischen Gleichen aufzubauen: kollegiale Arbeit zwischen Lehrkräften, die für dieselben Schüler oder Schüler desselben Niveaus verantwortlich sind, Entwick-

lung von Projekten zwischen Lehrkräften gleicher Fachrichtungen oder der gleichen Einrichtung, Umsetzung einer Kohärenz zwischen Schulstufen, Ausbildungsabschnitten, ja sogar zwischen Einrichtungen.

II. Orientierung der Ausbildung auf Ziele, die ausgehend von der Praxis der Lehrtätigkeit formuliert werden

Zahlreiche Texte, die vom Arbeitgeber stammen, präsentieren die berufliche Tätigkeit in einer ausreichend offenen Weise, um zu ermöglichen, in der Schule von Heute tätig zu werden und ihre unausweichliche Veränderung zu antizipieren. Wobei angenommen wird, dass die Anforderungen der berufsspezifischen Ausbildung die Anforderungen der wissenschaftlichen Beherrschung der Fachdisziplinen vervollständigen. Sie bestehen grundsätzlich auf den berufsspezifischen Anforderungen und können um drei große Achsen herum zusammengefasst werden:

1) *Ausübung der Verantwortung als sozialer Akteur.* Das impliziert insbesondere a) die Kenntnis des Kontexts, in dem man unterrichtet, die eigene Rolle und den eigenen Status, und b) die Fähigkeit, sich ethischen Dilemmata zu stellen, situative Entscheidungen zu treffen, soziale Bindungen aufzubauen.

2) *Organisation von Lernsituationen, deren Umsetzung und Evaluation,* unter Berücksichtigung der Schüler, so wie sie sind, in der Schule, so wie sie ist. Das impliziert a) wissenschaftliche, epistemologische und didaktische Kenntnisse, pädagogische Kenntnisse, Kenntnisse über den Akt des Lernens, Kenntnisse über die Schüler, über die Motivationen, b) Kompetenzen im Bereich der Beobachtung, der Analyse, der Umsetzung und der Evaluation pädagogischer Strukturen.

3) *Einordnung in eine Kultur der Kooperation und der Partnerschaft,* weil das Team, das Kollektiv, die kooperative Arbeit, gemeinsame Zielvorstellungen und Aktivitäten für das edukative System einen beträchtlichen Einsatz konstituieren, da sie einen Bruch mit der Kultur des pädagogischen Individualismus markieren. Dies impliziert a) Kenntnisse, die den Grund legen können für Praktiken interdisziplinärer Arbeit und der Arbeit im Team sowie b) Kompetenzen, im Team zu arbeiten, Strukturen der Interdisziplinarität umzusetzen und Partnerschaften einzugehen und zu managen.

Diese Achsen, die wir eben beschrieben haben, erlauben es, die Schlüsselaspekte zu identifizieren, die in der Ausbildung berücksichtigt werden müssen, und ein Fundament zu errichten für die Konstruktion einer „globa-

len Professionalität der Entwicklung“ [*professionnalité globale en devenir*]. Die Anfangsausbildung ist also als ein Einstieg in eine lebenslange Bildung konzipiert. Inhaltlich soll sie Grundbildung und Weiterbildung verbinden. Dies setzt voraus, dass das Dispositiv der Grundbildung die Bedingungen schafft dafür, dass jeder Referendar [*professeur stagiaire*]¹

- fähig ist, die eigene Praxis zu explizieren und zu analysieren;
- fähig ist, eine Bilanz der eigenen Kompetenzen zu erstellen;
- fähig ist, ein Projekt gemeinsamer Ausbildung mit seinesgleichen auszuhandeln;
- fähig ist, in Partnerschaft mit anderen sozialen Handelnden zu arbeiten (Gemeinschaften, verschiedenen Vereinigungen oder Verbänden ...).

III. Verbindung und Integration der für die Grundausbildung konstitutiven Wechselbeziehungen in einem unabhängigen Institut

Im Gegensatz zu anderen Ländern ist in Frankreich nicht die Wahl getroffen worden, die Berufsbildung der Lehrkräfte den Fachbereichen der Universitäten als solchen anzuvertrauen. Hierfür gibt es historische, kulturelle und konjunkturelle Gründe. In jedem Fall erlaubt die Wahl einer unabhängigen Einrichtung (eines speziellen Hochschulinstituts), in Verbindung mit zahlreichen Partnern, die Berufsbildung ins Zentrum eines Systems zu stellen, das die für den Ausbildungsprozesses konstitutiven Spannungen und Interaktionen integriert.

- Interaktionen zwischen Universität, IUFM und Arbeitgeber. „Die Sensibilisierung der Studenten, die Professionalisierung der Referendare und die Weiterbildung müssen als ein zusammenhängendes Ganzes geplant werden“ sagt Daniel Bancel, Autor eines der Gründungsdokumente. Nach einer vorberuflichen Phase, die theoretisch von der Universität organisiert wird und die Sensibilisierung der Studenten für die tatsächliche Berufswirklichkeit eines Lehrenden anstrebt, erfolgt die Vorbereitung des Auswahlverfahrens, von IUFM (insbesondere beauftragt mit dem berufsbezogenen Teil) und Universität (insbesondere beauftragt mit dem wissenschaftlichen Teil) gemeinschaftlich organisiert, anschlie-

1 „Referendar“ dient im Folgenden analog zur Verwendung von *professeur/enseignant stagiaire* im Originaltext zur Bezeichnung von Lehramtsstudenten in praktischer Ausbildung (Anm. d. Übers.).

ßend die von IUFM nach einem vom Arbeitgeber genehmigten Bildungsplan organisierte Phase der Professionalisierung und schließlich, nach der Zuweisung zu einer Stelle, die Begleitung, die unter der Verantwortung des Arbeitgebers in Partnerschaft mit IUFM organisiert wird (Eintritt in ein Kontinuum, bei dem Phasen der Arbeit und Phasen der Vervollkommnung aufeinander folgen).

- Interaktion zwischen IUFM und dem Arbeitgeber, der die Zielsetzungen der Ausbildung definiert, in Partnerschaft mit IUFM die Referendariatszeit in den Einrichtungen organisiert, die Festanstellung oder Verbeamtung der Referendare anhand von Akten vornimmt, die das Institut zur Verfügung stellt. Diese Wechselbeziehung muss es ermöglichen, scheinbar widersprüchliche Anforderungen in Einklang zu bringen: das Distanzieren, das jede Ausbildungshandlung impliziert, und die Notwendigkeit, auf die konkreten Realitäten der Arbeit als allein Lehrender zu antworten, auf die Erwartungen der für die Dienstleistung verantwortlichen Institution zu antworten und aus dem Hochschulcharakter Nutzen zu ziehen.
- Interaktion zwischen den Lehrtätigen der IUFM, die zu mehreren Kategorien gehören (forschende Lehrtätige, pädagogische Berater als Tutoren, Lehrtätige mit anderem Status als forschende Lehrtätige, Lehrtätige in Didaktik, Lehrtätige in Philosophie und Erziehungswissenschaften), die asymmetrischen Status, verschiedene institutionelle Zugehörigkeiten haben, sich zunehmend zu pädagogischen Teams entwickeln und sich so ein identisches Verständnis der Zielsetzungen und der Notwendigkeiten für die Ausbildung geben. Dies ist eine sehr förderliche Bedingung dafür, Einstellungen zu verbinden, Kenntnisse und Know-how unterschiedlichen Ursprungs zu integrieren und eine Wechselwirkung zwischen Praxis und Theorie aufzubauen.
- Interaktion zwischen verschiedenen Wissenstypen: Fachausbildungen, didaktische und pädagogische Ausbildungen, Allgemeinbildung und Geisteswissenschaften, in Hinblick auf ihre Verbindung und ihre Integration.
- Interaktion zwischen theoretischen und praktischen Aspekten einer Ausbildung, die nach dem Prinzip des Alternierens geplant ist (die Praktikanten verbringen ein Drittel ihrer Ausbildungszeit in einer Klasse, über die sie die volle und ganze Verantwortung übernehmen). Diese Wechselwirkung muss es ermöglichen, dem bloßen Nebeneinanderstellen getrennter Zeiten zu entkommen, um die Konstruktion von Kompetenzen zu erlauben, die zunehmend Know-how und Kenntnisse integrieren.

IV. Verbindung von Ausbildung und Forschung im Rahmen eines Hochschulinstitutes, das Lehrtätige aller Kategorien umfasst

Einem Hochschulinstitut die Ausbildung von Lehrern anzuvertrauen, bestätigt die vorrangige Rolle der Erziehungsforschung in der Ausbildung. Wenn die Forschung ermöglicht, die Grundausbildung zu beleuchten und möglicherweise zu verbessern, indem sie zukünftige Lehrer mit Kenntnissen ausstattet, die aus der Analyse der Lehrertätigkeit gewonnen sind, mit Fachwissen, das aus der Forschung stammt, ist es natürlich notwendig, dass diese Kenntnisse nicht zu weit entfernt sind von den konkreten Praktiken der Lehrkräfte und unter geeigneten Bedingungen weitergegeben werden. Der Aufbau von Teams aus unterschiedlichen Kategorien von Lehrtätigen, die nicht zu umgehende Zusammenarbeit zwischen Forschern und jenen, die den Lehrerberuf ausüben, die Besetzung von Ausbildungspositionen mit forschenden Lehrtätigen erlauben es, einen solchen Irrweg zu vermeiden.

Ausbildung von Lehrern: einige Schlüsselkonzepte für ein neues Paradigma in Frankreich

Zentrales Anliegen der Einrichtung und Entwicklung der IUFM ist es, auf die Herausforderungen der Demokratisierung, Antizipation und der Anpassung zu antworten, die das französische Erziehungssystem bewältigen muss. Die alte Ausbildung, orientiert an den Modellen des Lehrerhandwerks oder des gelehrten Lehrers, hat sich überlebt. Über Fortschritte und Rückschritte hinweg ist ein neues Paradigma im Aufbau, das sich nach unserer Ansicht durch einige Schlüsselkonzepte identifizieren lässt, die die Ausbildungspläne der IUFM strukturieren und ihre Umsetzung leiten:

- das Konzept der *professionellen Lehrkraft*, das es erlaubt, die Grundsätze, die Zielsetzungen und die Methoden der Ausbildung zu definieren,
- das Konzept der *professionalisierenden Ausbildung*, deren Einschränkungen, Anforderungen und Umsetzungsbedingungen es ermöglichen, die Ausbildungsmaßnahmen zu beginnen und zu regulieren,
- das Konzept der *praktischen Analyse*, das eines der geeignetsten Dispositive für die Bildung „professioneller Lehrkräfte“ darstellt,
- das Konzept des *Alternierens*, das eine notwendige Bedingung für die Analyse von Praxis ist

I. Das Modell der „professionellen Lehrkraft“, wie es in der Ausbildung angestrebt wird

Die „professionelle Lehrkraft“ (Altet 1998) definiert sich durch:

- eine Wissensbasis, die mit dem professionellen Handeln verbunden ist;
- das Geschick, in einer komplexen Situation zu handeln, sich anzupassen, zu interagieren;
- die Fähigkeit, sich des eigenen Wissens, des Know-hows und der Handlungen zu vergewissern und davon zu berichten;
- Autonomie und persönliche Verantwortlichkeit bei der Anwendung der eigenen Kompetenzen;
- eine Beziehung zu den Vorstellungen und kollektiven Normen, die für die professionelle Identität konstitutiv sind;
- die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die Strategien der Förderung und der Wertschätzung entwickelt.

Dies ist der Typus von Lehrkraft, den die IUFM ausbilden möchten. Ausbildungssituationen werden für diesen Zweck geschaffen: Sitzungen zur Praxisanalyse, Abfassen einer professionellen Abhandlung, didaktische und themenübergreifende Ausbildungen.

Diese Situationen bereiten darauf vor, in der aktuellen Situation Wissen unterschiedlicher Natur zu mobilisieren.

- *theoretisches Wissen*, der deklarativen Art, bei dem unterschieden werden kann zwischen dem *zu lehrenden Wissen* (Wissen in den Fachrichtungen, Wissen, das durch die Wissenschaften konstituiert wurde und didaktisiertes Wissen, das die Schüler sich aneignen sollen, konstituiertes Wissen), und Wissen *um zu lehren* (pädagogische Kenntnisse über interaktive Gestaltung in der Klasse, didaktisches Wissen in den unterschiedlichen Fachrichtungen, Wissen über die Lehr-Kultur).
- *praxisbezogenes Wissen*, das aus den täglichen Erfahrungen des Berufs hervorgegangen ist, kontextualisiert, in Arbeitssituationen erworben, bei dem unterschieden werden kann zwischen *Wissen über die Praxis* (prozedurales Wissen darüber, wie etwas zu machen ist, formalisiertes Wissen) und *Wissen aus der Praxis*, das dem Erfahrungswissen entspricht, Wissen, das aus erfolgreichen Handlungen, aus der Praxis hervorgeht.

Um zu verstehen, wie ein Lehrender dieses Wissen mobilisiert, das die meiste Zeit unbewusst bleibt, oder ihn dazu auszubilden, es zu mobilisieren, konstituiert die Arbeit über den Habitus (das heißt, über die Dispositionen, die in und durch die reale Praxis erworben werden) den vorrangigen Zugang, den umzusetzen die IUFM bestrebt sind. Dies ist die Hauptaufgabe der professionalisierenden Ausbildung.

II. Die professionalisierende Ausbildung als Bezugsrahmen für die IUFM

Als professionalisierende Ausbildung kann man eine Ausbildung definieren, die auf eine professionelle Beherrschung abzielt und die folgenden Charakteristika aufweist:

- eine Ausbildung, die eine praktische Zielsetzung hat: professionelle Kompetenzen aufzubauen und weiterzuentwickeln, die für die Ausübung des Lehrberufs notwendig sind; wo eine solche Ausbildung auf praktische Ausübung abzielt, umfasst „das professionelle Tun“ zugleich sowohl den Erwerb vielfältigen und unterschiedlichen, fachbezogenen, didaktischen wie auch pädagogischen professionellen Wissens, aber auch Know-how und Haltungen, sowie die Konstruktion von Schemata der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns, die es erlauben, dieses Wissen, Know-how und Attitüden in der Ausübung des Berufs mit Bedacht für eine Anpassung zu mobilisieren;
- eine Ausbildung, die „die Besonderheit des Lehren-Könnens“ entwickelt, die auf der Wichtigkeit des „Wissens für das Lehren“ neben der Beherrschung des „zu lehrenden Wissens“ besteht.

Diese Ausbildung anerkennt die Besonderheit einer „Professionalität des Lehrens“ als „interaktiver Arbeit“ in einer pädagogischen Situation, kontextualisiert und zweckgebunden. Das Unterrichten, „Beziehungs-Praxis mit dem Zweck des Lernens“, ist eine komplexe Fachtätigkeit, die in ihrer Komplexität nicht unter Bezug auf Aufgaben, Methoden oder a priori geplante Techniken definiert werden kann. Das Umsetzen von Lehr-Kompetenzen vollzieht sich in interaktiven, kontextualisierten und spezifischen Situationen. In diesen professionellen Situationen funktioniert das Modell des rationalen, perfekten Unterrichtenden nicht, des „Entscheiders“, der plant, seine Handlung im Vorhinein kontrolliert und steuert durch Algo-

rithmen von Strategien. Wie P. Perrenoud gezeigt hat, gibt es immer „Unscharfes, Ungewisses, Unbestimmtes“.

Eine professionalisierende Ausbildung gibt so die Utopie einer rationalen Beherrschung auf zugunsten einer Anpassung an komplexe Situationen. Sie erlaubt den Übergang von einem Lehrenden, der Techniken ausführt, zu einem Fachmann des „Lehren-Könnens“, einem Experten des interaktiven Prozesses des Lehrens-Lernens, einem Fachmann der Organisation von Bedingungen des Lernens.

III. Die *Analyse der Praxis*: ein bevorzugter Ansatz für die professionelle Ausbildung professioneller Lehrkräfte

Da nun die professionelle Lehrkraft eine ist, die komplexe Probleme „erfassen und wieder neu erfassen“ kann (Clarke) und fähig ist, sich an neue Situationen anzupassen, muss die Ausbildung von den Praktiken ausgehen und sie so nahe wie möglich an der Wirklichkeit, am Bereich der professionellen Ausübung, analysieren: Es geht darum, zu lernen, zu reflektieren, was man in der realen Situation tut, um das Funktionsprinzip des professionellen Tuns zu begreifen, aus den Routinen herauszukommen, das Tun zu verändern. In der Ausbildung wird die Lehrkraft lernen, durch die Analyse noch einmal herzustellen, was er/sie getan hat, zu sagen, in Worte zu fassen, zu beschreiben, was sich in der Situation abspielt, das Wissen und Know-how zu identifizieren, das er/sie in der Handlung mobilisiert hat. Es geht darum, erlebte Situationen zu analysieren, um die Lehrkräfte darauf vorzubereiten, „selbst zu denken“ (M. Kennedy) mit Hilfe von Beschreibungs-Werkzeugen für den Prozess des Lehrens-Lernens, die aus der Forschung über Didaktik oder Pädagogik oder aus der Praxis hervorgegangen sind.

Die professionalisierende Bildung bereitet auf eine Reflexion der Handlung vor, um im Nachhinein nach Lösungen aufgetretener wirklicher Probleme zu suchen, aber auch auf eine Reflexion, die Lehrende befähigt, ihre Handlungen in der Situation selbst zu ändern und sich anzupassen. Das „Analysieren-Können“ ist eine Schlüssel-Metakompetenz, die im Rahmen der Ausbildung zu entwickeln ist; sie erlaubt es, die Praxis zu regulieren, zu formalisieren; sie bildet einen „Kliniker, der das Maß der Situation nimmt“. Sie schafft auf diese Weise die Voraussetzungen für das Auftreten eines reflexiven Habitus.

Man findet in zahlreichen IUFM Dispositive für die Analyse von Praktiken. Das ist auch beim IUFM der Pays de la Loire der Fall, wo die Referendare sich für eine 15tägige Vorbereitung auf das ganze akademische Jahr treffen, in einer Peergruppe, die als „Referenz-Gruppe“ bezeichnet wird.

Ausgehend von einigen charakteristischen Konstanten lassen sich die Besonderheiten solcher Dispositive definieren:

Die Analyse von Praktiken ist ein Ansatz, der auf die Konstruktion von Fachkompetenz abzielt, von professioneller Identität des Lehrenden, mit Hilfe der Entwicklung einer Einstellung der Reflexivität. Mittels instrumentierter Distanzierung macht die Analyse von Praktiken es möglich, die Umsetzung von Haltungen, von Kompetenzen in Handlungen zu identifizieren, den Sinn der in konkreten Berufssituationen realisierten Handlung mit Hilfe der konzeptionellen Werkzeuge der Analyse zu erfassen; es ist ein Ansatz, wo Ausbildung durch Mitglieder einer Peergruppe betrieben wird, die ihre Praxis mit der Unterstützung von Fachleuten, Lehrtätigen mit Expertise im Bereich der analysierten Praxis, reflektieren.

Die Analyse von Praktiken ist ein Gruppenansatz. Für einen Referendar geht es darum, seinen eigenen unverkennbaren Stil, die Handlungen, die Aktivitäten, die er tatsächlich mit Schülern in einer gegebenen Klassensituation oder in einer Einrichtung umgesetzt hat, vor und mit einer Peer-Gruppe oder hin und wieder in einer dyadischen Beziehung mit einem Lehrtätigen zu analysieren. Der Ansatz erlaubt einem freiwilligen Referendar, der sein vollzogenes Handeln vorstellt, diesem seine persönliche Lesart zu geben, seine Wahl genauer zu präzisieren, seine Wahrnehmung des Vorgangs der Lehrens-Lernens, so wie er stattgefunden hat, zu formulieren, auszudrücken, was er gefühlt hat, seine Zweifel, seine Fragen. Ihm gegenüber stellt die Gruppe derer, die mit ihm ausgebildet werden, Fragen, drückt Gesichtspunkte aus, nimmt Vergleiche mit ähnlichen, anderswo gelebten Situationen vor, stellt sie eigenen Erfahrungen gegenüber, klärt die Parameter, um die es geht, um verständlich zu machen, zu begreifen, was sich in der analysierten Handlung vollzogen hat und deren Sinn zu rekonstruieren. Die Analyse von Praktiken ist weder eine Konversation noch ein bloßer Austausch über Praktiken noch eine einfache Gegenüberstellung von Gesichtspunkten; es ist eine echte Hinterfragung des Sinns der Handlung, die kollektiv vorgenommen wird.

Die Analyse von Praktiken ist ein begleiteter Ansatz. Der Lehrtätige in seiner Rolle als Experte unterstützt die Distanzierung und die Reflexivität; er bringt, an letzter Stelle, nachdem er die Peers sich hat ausdrücken lassen,

seine Analyse als Experte ein, er formuliert vielfältige Gesichtspunkte über die Komplexität der professionellen Situation, er schlägt hypothetische Lesarten vor und unterstützt die Rekonstruktion einer synthetisierenden Interpretation der Handlung, die Entwicklung eines Verständnisses der Gesamtsituation, den Aufbau von Einsicht in die Handlung, ihren Sinn. Dieser Ansatz besteht für den Lehrtätigen auch nicht darin, Rezepte zu geben, noch darin, Ausführungsroutinen, Kunstfertigkeiten erwerben zu lassen, praktisches Know-how zu vermitteln, noch eine Standardpraxis zu modellieren, sondern vielmehr darin, die beobachtete Praxis zu verorten, Bezugspunkte zu liefern.

Die Analyse von Praktiken wird durch Wissen, Werkzeuge der Analyse bewerkstelligt. Sie wird dank konzeptueller Werkzeuge, theoretischer Referenzen geleistet, die es erlauben, die Praxis des Lehrenden zu beschreiben, in Worte zu fassen, anders zu lesen, neu einzuordnen, zu formalisieren. Das „Analysieren-Können“ von Praktiken und Situationen, eine Fähigkeit, die sich durch die Analyse aufbaut, wird mit Hilfe jener Konzepte, Kenntnisse, Werkzeuge betrieben, hervorgegangen aus theoretischen Modellen, aus verschiedensten pädagogischen, didaktischen, psychologischen, soziologischen, ergonomischen, psychoanalytischen Forschungsarbeiten oder aus bereits formalisierten Praktiken, die die Praxis beschreiben, sie bewusst machen und sie formalisieren. Diese Konzepte, theoretischen Referenzen, Wissens-Werkzeuge unterstützen dabei, einen anderen Blick an eine Praxis oder eine Situation heranzutragen.

Diese Wissens-Werkzeuge zum Sprechen über und Interpretieren von Praxis umfassen mehrere Dimensionen:

- *eine instrumentelle Dimension:* die Wissens-Werkzeuge helfen, die Praxis, die Erfahrung zu formalisieren, zu rationalisieren;
- *eine heuristische Dimension:* die Wissens-Werkzeuge eröffnen Wege der Reflexion, helfen, die Variablen der analysierten Situation in Beziehung zueinander zu setzen;
- *eine Problematisierungsdimension:* die Wissens-Werkzeuge helfen, Probleme darzustellen und sie zu lösen;
- *eine Veränderungsdimension:* die Wissens-Werkzeuge erlauben die Schaffung neuer Repräsentationen von Praktiken und Situationen.

Je nach verwendeten Analyse-Konzepten wird die Gruppe mehr an der pädagogischen oder didaktischen Funktion des Lehrenden arbeiten oder an der persönlichen Seite zur Unterstützung einer klinischeren Herangehensweise.

Die Analyse von Praktiken ist ein Ansatz und ein Ort der Verbindung Praxis-Theorie-Praxis: Es geht darum, die Aspekte von Theorie und Praxis zu verbinden um die tatsächlichen Praktiken herum, die vor Ort von den Referendaren umgesetzt werden. Zu festgelegten Zeitpunkten kommen die Referendare zum IUFM in diese Gruppen, um bestimmte der von ihnen realisierten Praktiken zu präsentieren und sie mit anderen zu analysieren. Die Mehrzahl der Sitzungen geht von einer Fallstudie aus, einer professionellen Praxis, die von Referendaren realisiert und der Gruppe berichtet wurde, sei es in Form einer schriftlichen Fallstudie, die an die anderen Mitglieder verteilt wurde, sei es als mündliche Erzählung, sei es durch eine auf Video aufgezeichnete und gezeigte Praxis, sei es in Form einer Audioaufnahme.

Die Praxis wird vorgestellt und analysiert durch denjenigen, der sie umgesetzt hat, die Peer-Gruppe ergreift anschließend das Wort, um nachzufragen, zu klären, was präsentiert wurde, ähnliche erlebte Praktiken gegenüberzustellen und die Situation zu analysieren, indem man die verschiedenen Faktoren im Spiel miteinander in Beziehung setzt, um den Sinn der durchgeführten Handlung zu verstehen. Der Ausbilder greift nur auf Anforderung der Gruppe ein und trägt konzeptuelle Werkzeuge der Analyse bei, komplementäre theoretische Referenzen, um das Verständnis des analysierten Prozesses und die Problematisierung zu unterstützen. Seine Beiträge sind Raster von Lesarten erlebter professioneller Situationen, Referenzen, begründete Überlegungen, Fahrten, denen man nachgehen sollte, es sind weder Rezepte noch Ratschläge. Der Ausbilder passt seine Beiträge und seine Strategien entsprechend den Anforderungen der Gruppe an.

IV. Das Alternieren als notwendige Bedingung für die Analyse von Praxis

In der Grundausbildung ist das „Alternieren“ eine notwendige Voraussetzung für die Analyse von Praxis und daher auch für die professionalisierende Ausbildung. Der Begriff bezeichnet den Wechsel des zukünftigen Professionellen zwischen Ausbildungsstunden in einem Bildungsinstitut und Stunden der professionellen Intervention in einer schulischen Einrichtung. Ein solcher Wechsel ist nicht ausbildend, wenn er sich auf eine bloße Aneinanderreihung beschränkt, die vom Ausgebildeten auch als solche wahrgenommen wird. Dagegen stellt er dann eine besonders günstige Situation dar, wenn bestimmte Voraussetzungen zusammengebracht werden:

- Die Zeit, die in der schulischen Einrichtung verbracht wird, muss einer echten professionellen Tätigkeit in voller und ganzer Verantwortung entsprechen, wie sie auch von gewöhnlichen Lehrern ausgeübt wird.
- Die Intervention in der Einrichtung muss von ausreichender Dauer sein (im Allgemeinen die Gesamtheit eines Schuljahres); sie muss regelmäßig sein (im Allgemeinen wöchentlich), einem ausreichend großen Stundenvolumen entsprechen (eine Drittel bis zu einer halben Stelle) und die Referendare komplexen professionellen Realitäten aussetzen, wie auch der Unsicherheit und professionellen Dilemmata.
- Die in der Einrichtung verbrachte Zeit muss vom Referendar zugleich als Zeit authentischer professioneller Tätigkeit und als Ausbildungszeit wahrgenommen werden, während der er angeleitet wird, metakognitive Kompetenzen aufzubauen und zu mobilisieren.
- Die in der Einrichtung erlebten Erfahrungen müssen den Nährstoff bilden für häufige und regelmäßige Sitzungen der Praxisanalyse, die aus der Ferne zwischen den Peers geführt und von einem Experten begleitet werden.

Ein erheblicher Teil der Ausbildung (didaktische Ausbildung, themenübergreifende Ausbildung, pädagogische Ausbildung, Ausbildung in Geisteswissenschaften), muss sich auf die professionellen Situationen stützen, die in der Klasse und der Einrichtung erlebt wurden, und muss bearbeitet werden von multidisziplinären Teams, in denen Lehrtätige mit unterschiedlichem Status zusammengebracht werden (Fachlehrer, forschende Lehrtätige usw.). Dies ist die Voraussetzung dafür, dass eine starke Verbindung von Theorie und Praxis aufgebaut werden kann und es möglich ist, über die Illusion hinauszugehen, die Expertise des erfahrenen Praktikers sei gleichzusetzen mit der des erfahrenen „Wissenschaftlers“.

Untrennbar verbunden mit der Analyse der Praxis vollzieht das Alternieren den Bruch mit dem Anwendungsmodell, das in der Ausbildung so vorherrschend ist. Es geht nicht mehr darum, a priori ein Modell des Unterrichtens in der Klasse zu erwerben, sondern darum, a posteriori komplexe, unsichere, unvorhersehbare Situationen, die erlebt wurden, zu analysieren, um sie zu begreifen, sich Werkzeuge für Analyse und Handlung zu geben, neue Schemata anzupassen und aufzubauen.

Schlussfolgerung

Die IUFM übertragen eine sehr wichtige Entwicklung in die Konzeption und Umsetzung der Ausbildung der Lehrenden. Sie reihen sich ein in die großen europäischen und amerikanischen Richtungen, die durch den Trend zur Hochschule und zur Professionalisierung geprägt werden. Sie tragen dazu bei, eine neue Definition des Lehrenden zu formalisieren – und haben an der Konstruktion seiner neuen Identität teil. Die Debatte, die sie in Frankreich wie auch anderswo um die Frage des professionellen Wissens der Lehrenden und die Frage nach seiner Bildung ausgelöst haben, bringt jedenfalls eine Menge von Reaktionen und vielfache Angriffe hervor. Die IUFM werden heute erneut hinterfragt. Ihre Position in der Überkreuzung verschiedener Institutionen schwächt sie. Sie sind noch weit entfernt von einer wirksamen Stabilisierung, aber bereits jetzt sind sie einer professionalisierenden Ausbildungsdynamik verpflichtet, die darauf abzielt, die Kompetenzen des professionellen Lehrenden zu entwickeln.

Literatur

- Altet, M. (1994): *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Altet, M. (1996): *Les compétences de l'enseignant professionnel entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*. In: L. Paquay/M. Altet/E. Charlier/Ph. Perrenoud (eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences?*, S. 27-40. Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (1998): *Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de „l'enseignant-professionnel“ et une culture professionnelle d'acteur?* In: M. Tardif/C. Lessard/C. Gauthier, *Formation des Maîtres et contextes sociaux*, S. 71-85. Paris: PUF.
- Altet, M. (2000): *L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante?* In: *Recherche et Formation* 35.
- Altet, M. (2000): *Le Pedagogie dell'Apprendimento*. Roma: Armando.
- Perrenoud, Ph. (1994): *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF éd.

Marianne Krüger-Potratz

Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz

Die Debatten über Internationalisierung resp. Europäisierung der Bildung(sinstitutionen) und über einen qualitativ anderen Umgang mit sozialer, ethnischer, nationaler und sprachlich-kultureller Heterogenität beeinflussen auch die Auseinandersetzungen über eine Reform der Lehrerbildung in Deutschland. Eine Konsequenz sind die – zum Teil recht hilflos anmutenden – Bemühungen, Studiengänge durch strukturelle Eingriffe (Modularisierung, Akkreditierung) international attraktiv zu gestalten, um der von Seiten der Politik geforderten Anschlussfähigkeit Genüge zu tun; eine andere mehr oder weniger ausgereifte Versuche einer inhaltlichen Neugestaltung im Rahmen der Erstellung von Kerncurricula und/oder der Ausarbeitung von Modulen. Beides ist nicht voneinander zu trennen.

Mit Blick auf soziale, ethnische, nationale und sprachlich-kulturelle Heterogenität sind die Diskussionen über die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels und über die Einführung interkultureller Bildung als Querschnittsaufgabe in allen Phasen der Lehrerbildung zu beachten. Im Kern läuft die Forderung nach einem Perspektivwechsel auf die Infragestellung einer Reihe der historisch herausgebildeten Normalitätsvorstellungen hinaus, die strukturell und inhaltlich die Lehrerbildung bestimmt haben und bis heute nachwirken. Dies soll in einem knappen Rückblick aufgezeigt werden, bevor auf die aktuelle Diskussion zu Lehrerbildung, Migration und Europäische Integration eingegangen wird. Den Abschluss bildet eine Skizze der Fragen, die für eine Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz zu beachten sind.

Lehrerbildung und nationale, ethnische und sprachlich-kulturelle Homogenität

Für das ab Ende des 18. Jahrhunderts entwickelte Projekt einer „Schule für alle Kinder“ als eine der zentralen Institutionen des Nationalstaats war das

Ideal ethnischer, nationaler, sprachlicher und kultureller Homogenität im Innern des Staates leitend.¹ Das in sich als homogen gedachte „Eigene“ wurde als normal gesetzt und diente zugleich als Maßstab für die Wahrnehmung und Beurteilung des Fremden. Mit Blick auf die Schule und die Ausbildung ihrer Lehrkräfte sind drei Entwicklungslinien wichtig:

- ◊ die Durchsetzung der Amtssprache als Unterrichtssprache: Für Deutschland hieß dies, dass im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine bestimmte Variante des Deutschen zum einzigen Medium der Bildung und zum zentralen Fach erklärt wurde bei gleichzeitiger Abwertung anderer Varietäten des Deutschen zu Mundarten oder „schlechtem Deutsch“ und bei Ausgrenzung nichtdeutscher Sprachen als Minderheits-² oder Fremdsprachen. Die Beherrschung des „richtigen Deutsch“ wurde zum Selektionskriterium.
- ◊ die Installierung von „Gesinnungsfächern“ als Kern der Schule (neben Deutsch/Muttersprache zum Beispiel Geschichte/Heimatkunde und christliche Religion) und bestimmter didaktisch-methodischer Instrumente zur Herausbildung und Festigung einer nationalen, ethnisch basierten Identität und damit verbunden einer monoperspektivischen Weltansicht: Das „Eigene“ wurde zum Ausgangs- und Bezugspunkt für die Sicht auf die Welt und zum Maßstab für die Einschätzung des und für den Umgang mit dem „Fremden“. In der Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ sollten die Lernenden sich der „eigenen Art“ bewusst werden (vgl. Martini 1930, S. 948). Auf jeden Fall war zu verhindern, dass die Schülerinnen und Schüler bzw. die auszubildenden Lehrkräfte sich „im Fremden verlieren“ (vgl. Blocher 1910).
- ◊ die Durchsetzung von Ordnungsprinzipien, nach denen Schülerinnen und Schüler sortiert und bestimmten Klassen sowie unterschiedlichen Schultypen zugewiesen oder auch vollständig ausgegrenzt wurden.³ Die Lehrkräfte wurden so ausgebildet, als könnten sie – wie selbstver-

1 Außer Ethnizität, Staatsangehörigkeit, Sprache und Kultur sind weitere Differenzlinien in der Entwicklung der „nationalen Schule“ bestimmend gewesen. So wurden (und werden) die Kinder auch nach Alter, Sozialstatus, Geschlecht, physischer und psychischer Gesundheit, Religion usw. „sortiert“. Alle diese Differenzlinien überkreuzen sich in vielfacher Weise (vgl. Lutz/Wenning 2001; Krüger-Potratz/Lutz 2002).

2 So z. B. Sorbisch, Polnisch, Dänisch, Friesisch usw.

3 So z. B. die Mädchen lange Zeit vom Besuch höherer Schulen und vom Studium oder geistig behinderte Kinder oder – zumindest dem Prinzip nach – Kinder fremder Staatsangehörigkeit (vgl. Krüger-Potratz 1997).

ständig – davon ausgehen, dass homogene Lerngruppen das „Normale“ seien, auch wenn die tägliche Wirklichkeit im Widerspruch zu dieser Setzung stand. Sie selbst wurden ebenfalls „sortiert“ für bestimmte Schulformen bzw. Schülergruppen: für Volksschulen, höhere Schulen, für Knaben- oder Mädchenschulen, für Sonderschulen usw. Fremde Staatsangehörigkeit war ein Ausschließungsgrund für Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler; Abweichung von der „sprachlich-kulturellen Normalität“ verringert(e) die Bildungs- wie Berufschancen.

Im Verlauf der Geschichte der Lehrerbildung haben sich die Linien, entlang derer Schülerinnen und Schüler „sortiert“ wurden, verschoben, ohne dass jedoch ein grundlegender Wandel im Umgang mit Heterogenität und Pluralität vollzogen worden wäre. Am besten belegt ist dies bisher für die Differenzlinie Geschlecht. Zwar gilt es heute als „normal“, dass sowohl die Lehrerkollegien wie die Klassen geschlechtsgemischt sind, doch zahlreiche wissenschaftliche Studien haben gezeigt, dass auf subtile Weise das Differenzmerkmal Geschlecht weiterhin ausgrenzend wirksam ist – sowohl für Mädchen wie Jungen. Das Gleiche zeigt sich im Hinblick auf soziale, sprachliche, ethnische Unterschiede. So hat die Öffnung der höheren Bildungsgänge für Arbeiterkinder die „soziale Grenze“ durchlässiger gemacht, und seit mehr als 30 Jahren sind Kinder und Jugendliche fremder Staatsangehörigkeit in die allgemeine Schulpflicht einbezogen⁴ und damit den inländischen Schülerinnen und Schülern formal gleichgestellt. Doch dass die sozio-kulturelle und sprachliche Differenz den Bildungserfolg auch weiterhin erschwert bzw. verhindert, hat zuletzt die PISA Studie eindeutig gezeigt (PISA 2000). Dies ist eine Folge davon, dass sozio-kulturelle und sprachliche Pluralität noch immer nicht als „allgemeine Grundverfassung der Gesellschaft“ (Welsch 1997, S. 5) und damit als Normalität in deren Institutionen akzeptiert ist. Noch immer werden Lehrkräfte so ausgebildet, als würden sie eine sprachlich-kulturell homogene Schülerschaft unterrichten – was weder aktuell noch historisch je der Fall war.⁵ Die Vorstellung,

4 Mit Ausnahme von Flüchtlingskindern, die unter bestimmten Voraussetzungen in einigen Bundesländern nur schulberechtigt, nicht aber schulpflichtig sind (vgl. Gogolin/Neumann/Reuter 2001; Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999).

5 erinnert sei daran, dass z.B. Ende des 19. Jahrhunderts ca. 10% der inländischen Bevölkerung in einer anderen Sprache als Deutsch aufwuchsen, ganz abgesehen von den in Deutschland lebenden Ausländerinnen und Ausländern, über deren Anzahl die Statistiken zwar mehr oder weniger korrekt Auskunft geben, während deren sprachlich-kulturelle Situation empirisch nur punktuell erfasst ist.

dass ethnische, nationale und sprachlich-kulturelle Heterogenität nicht der „Normalfall“ ist, hält sich trotz besseren Wissens und führt unter anderem dazu, dass sie als zusätzliche Belastung gesehen wird.

Zu dieser Diskrepanz zwischen Wissen bzw. Wissen-Können und Nicht-Wahrhaben-Wollen hat auch die Art und Weise beigetragen, wie interkulturelle Bildung seit den 1970er Jahren, das heißt seit dem Zeitpunkt, ab dem die gemeinsame Beschulung inländischer und ausländischer Kinder zum Regelfall erklärt wurde, in der bundesdeutschen Lehrerfort- und -ausbildung in die Studiengänge und Ausbildungspläne eingefügt worden ist. Zunächst wurde so gehandelt, als reiche es, deutsche Lehrkräfte in der Fort- bzw. in der Ausbildung über diese „neuen Problemfälle“ und über zielgruppenspezifische, kompensatorische Lösungen zu informieren (Vorbereitungsklassen, Deutschintensiv- und -förderkurse, Ausnahmeregelungen bezüglich der Notengebung usw.) und die im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht eingesetzten ausländischen Lehrerinnen und Lehrer durch Deutschkurse und „durch die Teilnahme an didaktisch-methodischen Arbeitsgemeinschaften“ nachzuqualifizieren, um sie „mit ihren besonderen pädagogischen Aufgaben enger vertraut“ zu machen (KMK 1971, 5.1; 5.2).

Auch die ab Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre installierten Fortbildungsangebote und Zusatzstudiengänge können noch immer als Bestätigung der Idee, dass sprachlich-kulturelle Heterogenität die Ausnahme und nicht die Regel (Normalität) darstellt, (miss-)verstanden werden, denn das „normale Lehramtsstudium“ ist unangetastet geblieben. Zwar hat es Versuche gegeben, interkulturelle Bildung und Erziehung als obligatorischen Studienschwerpunkt in der „normalen“ Lehrerbildung zu verankern,⁶ doch nur in einigen wenigen Bundesländern ist ein zweistündiger Kurs zu Fragen interkultureller Bildung und Erziehung über ein Semester Teil des Pflichtstudiums. Letztlich, so könnte man rückblickend resümieren, ist die „normale“ Lehrerbildung mittels der Zusatzstudiengänge und Fortbildungsangebote davon entlastet worden, sich mit sprachlich-kultureller Heterogenität in Gesellschaft und Schule *in Folge von Migration* befassen zu müssen.

Gleichzeitig hat in den 1980er Jahren eine Diskussion über die Berücksichtigung sprachlich-kultureller Pluralität *im Kontext der europäischen Integration* begonnen, die ab Ende der 1980er Jahre – vor allem mit Blick auf den 1. 1. 1993 – eine starke Dynamik entwickelte. Hier galt es von An-

6 Nordrhein-Westfalen hat in den 1980er Jahren im Rahmen eines Modellversuchs einen 8 SWS umfassenden Kurs für die universitäre Lehrerbildung ausarbeiten lassen, der jedoch letztlich nicht umgesetzt worden ist.

fang an als selbstverständlich, dass die „europäische Dimension im Bildungswesen“ nicht durch Zusatzstudiengänge und einzelne Angebote in der Lehreraus- und Fortbildung zu realisieren war, sondern dass es um eine langfristig angelegte Öffnung und Neuorientierung nationaler Bildung geht. Ein Blick in die entsprechenden Dokumente zeigt, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Regel hier als Summe der (Amts-)Sprachen und (nationalen) Kulturen der EU gedacht und dass „europäische Bildung“ als „grenzüberschreitende Bildung“ verstanden wird. Die sprachlich-kulturelle Heterogenität im Innern der Mitgliedsstaaten wird weitgehend ignoriert. So heißt es zum Beispiel in dem Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission zur Reform der Lehrerbildung in Deutschland:

„Der fortschreitende Prozess der europäischen Integration kann nicht ohne Einfluss auf die Lehrerbildung bleiben. Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Kulturen in Europa muss Bestandteil der Lehrerausbildung und der Fort- und Weiterbildung werden. Um einen lebendigen Austausch der europäischen Kulturen zu fördern, sollten die Möglichkeiten, einen Teil der Lehrerausbildung auch außerhalb Deutschlands zu absolvieren, erleichtert und erweitert werden. Ein temporärer Wechsel in den Schuldienst fremder Staaten ermöglicht neben der Begegnung mit fremden Kulturen auch die bereichernde Begegnung mit fremden Schulwelten. Umgekehrt können Lehrer aus anderen europäischen Ländern die kulturelle und sprachliche Pluralität Europas in den deutschen Schulalltag hineintragen (Terhart 2000, S. 78).

Die sprachlich-kulturelle Pluralität innerhalb Deutschlands hingegen wird im gleichen Dokument in einem gesonderten Abschnitt unter der Überschrift „Interkulturelles Lernen in der Lehrerbildung“ behandelt. Hier heißt es:

„Damit Lehrerinnen und Lehrer als Experten für Lehren und Lernen dem Ziel einer von Toleranz und Akzeptanz geprägten, kulturell heterogener werdenden Gesellschaft entsprechen können, bedarf es einer daran ausgerichteten Lehrerbildung. [...] Lehrerinnen und Lehrer sollten in der Begegnung mit fremden Kulturen [wie sie in Deutschland präsent sind] – z. B. im Rahmen von Projekten, Hospitationen, Austauschaufenthalten – die Fähigkeit zum Umgang mit Verschiedenheit entwickeln, um diese Toleranzfähigkeit an ihre Schüler weitergeben zu können. Um beispielsweise auch Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung des eigenen Schulklimas und der Schulkultur nutzbar machen zu können, bedarf es der Kenntnis fremder Lebensstile. Ein solches Wissen erleichtert auch die Begegnung zwischen Schule und ausländischen Elternhäusern“ (Terhart 2000, S. 76).

Die aus den Universitäten kommende Kritik an der strukturellen Isolierung interkultureller Bildung und Erziehung in Zusatzstudiengängen und geson-

derten Ausbildungsangeboten einerseits und an der Trennung von europäischer und interkultureller Bildung andererseits ist von der Bildungspolitik Mitte der 1990er Jahre zumindest ansatzweise aufgegriffen worden: zum einen in dem Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) vom Oktober 1996, „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, und zum anderen in verschiedenen Berichten, die von den auf Länderebene eingesetzten Kommissionen zur Reform der Lehrerbildung vorgelegt worden sind (vgl. insbesondere Keuffer/Oelkers 2001). In dem Beschluss der KMK von 1996 wird versucht, interkulturelle Bildung als Reaktion auf Migration, europäische Integration und Globalisierung zu fassen und vor diesem Hintergrund interkulturelle Bildung und Erziehung unter anderem als integralen Bestandteil der Lehrerbildung und somit als Querschnittsaufgabe und Schlüsselqualifikation zu begreifen. In dem Bericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung wird die Trennung von „interkultureller Bildung“ und „europäischer Bildung“ ausdrücklich kritisiert und anschließend versucht, unter Bezug auf die in Hamburg gegebenen Voraussetzungen, Vorschläge für eine Reform der Lehrerbildung zu formulieren, mit dem Ziel eines „neuen Umgangs mit Heterogenität“ (Keuffer/Oelkers 2001, S. 153).

Wie sieht aktuell die Praxis in den lehrerausbildenden Hochschulen aus? Einerseits kann festgehalten werden, dass fast in jeder Hochschule Einzelkurse zu Fragen interkultureller und europäischer Bildung im Wahlpflichtbereich angeboten werden und dass an vielen Hochschulen Zusatzstudiengänge in interkultureller Bildung und/oder in Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache existieren (vgl. Krüger-Potratz 2001). Ferner können einige der autochthonen wie allochthonen (Minderheits-)Sprachen im Rahmen der Lehramtsausbildung studiert werden: Dänisch, Friesisch, Sorbisch, Polnisch, Neugriechisch, Portugiesisch, Türkisch. Doch die Trennung von interkulturell (als Reaktion auf Migration) und europaorientiert (als Reaktion auf die europäische Integration) ist weiterhin strukturbestimmend: Dies zeigt sich in der Gründung von speziellen Studien wie „Europalehramt“ oder den inzwischen gegebenen Möglichkeiten, Lehrkräfte für den bilingualen Unterricht auszubilden, wobei als Sprachenpaare nur Deutsch-Englisch und Deutsch-Französisch vorgesehen sind, obwohl es eine Reihe bilingualer Schulen mit anderen Sprachkombinationen gibt.⁷ Auch aktuell können Studierende ihr Lehramtsstudium immer noch erfolgreich absolvie-

7 Die anzustrebende Lösung kann allerdings nicht darin bestehen, Studiengänge mit weiteren Sprachen einzurichten. Dies ist personell, finanziell und kapazitativ nicht realistisch.

ren, ohne sich je mit Fragen sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität oder – generell gesprochen – mit Fragen von Pluralität, Differenz und Gleichheit auseinandergesetzt zu haben. Dies wird sich auch nur sehr langsam ändern. Denn hierfür bedarf es einer Neuorientierung in allen Ausbildungsfächern, die von den jeweils Lehrenden initiiert und getragen werden muss. Wie schwierig und langwierig dies ist, lässt sich an der schon länger laufenden Diskussion über Fachdidaktik unter interkultureller Perspektive ablesen (vgl. Reich/Roth/Holzbrecher 2001).

Noch schwieriger wird es, wenn es um die Fachinhalte und die – keinesfalls neue, wohl aber als neu empfundene – Frage nach der Kulturspezifik der wissenschaftlichen Disziplinen gestellt wird. In den letzten Jahren ist zunehmend deutlich geworden, dass „Lehrerbildung interkulturell“ keine kurzfristig einzulösende, marginale Reformaufgabe ist, sondern ein langfristig anzusetzender Prozess, der die Lehrerbildung im Kern verändern wird. Eine erste Aufgabe besteht darin, Abschied von vier weit verbreiteten Denkfiguren zu nehmen⁸:

- ◆ von der Vorstellung, interkulturelle Bildung sei eine „Reparaturpädagogik“ für (ausländische resp. zugewanderte) Kinder einerseits und ein „Toleranztraining“ für (inländische) Kinder zwecks Bewahrung des sozialen Friedens in der Schule und in der Gesellschaft⁹ andererseits;
- ◆ von der Vorstellung, dass es sich bei interkultureller Bildung und europäischer Dimension im Bildungswesen um voneinander getrennte „neue“ Aufgaben handele;¹⁰
- ◆ von der Auffassung, interkulturelle Bildung sei eine passagere Aufgabe neben vielen anderen, und
- ◆ von der (arbeitsteiligen) Etablierung neuer Ausbildungsangebote entlang verschiedener Zielgruppen oder Problemkomplexe (Ausländer/Migranten, bilinguale Bildungsgänge, Europalehrer usw.), statt einer gut begründeten Unterscheidung zwischen dem, was alle (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf ethnische, nationale und sprach-

8 Vgl. die entsprechenden Passagen in Keuffer/Oelkers 2001; dass die obigen Formulierungen an Passagen im Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung erinnern, ist darauf zurückzuführen, dass die Autorin als Mitglied der Kommission die Vorlage für diesen Textteil geschrieben hat; dies gilt auch für die entsprechenden Passagen im Text der Sachverständigenkommission Lehrerbildung (1996).

9 Vgl. hierzu die Formulierung in dem Text der Sachverständigenkommission Lehrerbildung 1996.

10 So noch im Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“.

lich-kulturelle Heterogenität wissen müssen und den Qualifikationen, die Expertinnen und Experten erwerben müssen.

Für die notwendigen Reformschritte sollten die Erfahrungen aus den schon existierenden Zusatzstudiengängen „Interkulturelle Pädagogik/Deutsch als Zweitsprache“ genutzt werden, sowie die Erkenntnisse aus den anderen Forschungs- und Lehrschwerpunkten, die sich ebenfalls mit Fragen von Heterogenität, Differenz und Gleichheit im Bildungswesen beschäftigen, wie z. B. die Geschlechterforschung oder die Ungleichheitsforschung). Sie bieten einen guten, wenn auch kritikwürdigen Ansatzpunkt, um die Kerncurricula für das erziehungswissenschaftliche Studium wie für die Fachstudien unter der Perspektive von Pluralität und Differenz zu formulieren.

Eine wichtige Reformaufgabe betrifft die sprachliche Bildung aller Schülerinnen und Schüler. Der Zugang zur deutschen Sprache ist für jede Schülerkarriere von entscheidender Bedeutung. Für Kinder, die mit einer nicht deutschen Familiensprache aufwachsen, ist darüber hinaus entscheidend, wie die Bildungsinstitutionen mit dieser resp. diesen „anderen Sprachen“ umgehen, institutionell und pädagogisch.

Bisher werden Lehrkräfte immer noch so ausgebildet, als bräuchten alle Kinder die Unterrichtssprache in die Schule mit. Dabei trifft dies für mehr als ein Drittel der Kinder nicht bzw. nur bedingt zu: sei es, dass sie mit einer anderen als der deutschen Sprache aufwachsen, sei es, dass sie in sozial benachteiligtem Milieu sozusagen „spracharm“ aufwachsen. Dies wird seitens der Schule ignoriert oder gar sanktioniert; in der Lehrerbildung werden diese Lebenssituationen und die sich daraus für den Unterricht ergebenden Konsequenzen – normalerweise – nicht thematisiert. Es wird getrennt zwischen Fremdsprachenunterricht und muttersprachlichem Unterricht für Migrantenkinder. Für letzteren werden in der Regel Lehrkräfte aus den Herkunftsländern der Migranten importiert, die nicht Teil des „normalen“ Lehrerkollegiums sind. Ersterer wird von „normalen“ Lehrkräften (plus Austausch-Lehrkräften) erteilt.

Lehrkräfte sind bisher nicht dafür ausgebildet, mit sprachlicher Heterogenität produktiv umzugehen. Es ist also vordringlich, dass sie dahingehend ausgebildet werden, dass die Schule die Institution ist, die für die sprachliche Bildung aller Kinder die Hauptverantwortung trägt, da sie den Kindern den Zugang zu Schrift und Schrifttum vermittelt. Sie müssen wissen, dass die Schule eine eigene Sprache hat: mit den je eigenen Gesetzmäßigkeiten einer Fachsprache und – in den höheren Klassen – einer Wissenschaftssprache. Sie müssen also in „innerer Mehrsprachigkeit“ ausge-

bildet werden; sie müssen sich der verschiedenen Sprachvarianten bewusst sein, in denen in der Schule kommuniziert wird: auf dem Schulhof und im Umgang mit der *peer group*, im Unterricht generell und in der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie in den einzelnen Fächern. Jedes Mal geht es nicht allein um andere Vokabeln, sondern auch um Kommunikationsstile, und im Fall der Fachsprache bedeutet es, dass die Fähigkeit erlernt werden muss, abstrakte komplexe Sachverhalte sprachlich zu fassen, sie lesen wie auch selbst sprachlich abbilden zu können (vgl. Gogolin im vorliegenden Band).

Sie müssen darüber hinaus lernen, Sprachenvielfalt zu „managen“, andere Sprachen zu achten, ihnen einen Platz in der Schule einzuräumen, gerade auch dann, wenn sie nicht unterrichtet werden, Verbindungen zwischen den verschiedenen gesprochenen und unterrichteten Sprachen herzustellen, das heißt insgesamt, die in der Schule präsenten Sprachen als Ressource für sprachliche Bildung zu nutzen.

Sprachliche Bildung ist Teil interkultureller Bildung; und interkulturelle Bildung ist – so auch die Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrem Beschluss von 1996 – eine *Querschnittaufgabe* und eine *Schlüsselqualifikation* für alle Schülerinnen und Schüler und alle Lehrkräfte (vgl. KMK 1996). Interkulturelle Bildung ist darüber hinaus nicht zu trennen von europäischer Bildung. Wer interkulturelle Bildung auf die „Reparatur von Migrationsschäden“ einerseits und „Erziehung zur Toleranz gegenüber Minderheiten“ andererseits reduziert und dies von „europäischer Bildung“ als politische Bildung für Europa und Fähigkeit zur grenzüberschreitenden Kommunikation und Kooperation trennt, verkennt die Zeichen der Zeit.

Eine Lehrerbildung für ein sprachlich-kulturell pluralisiertes Europa muss die fachwissenschaftliche wie die methodisch-didaktische Ausbildung im Ausgang von sprachlich-kultureller Heterogenität neu denken und konzipieren und dafür auch neue Strukturen schaffen. Erste Schritte in diesem langfristig anzulegenden Prozess könnten sein:

- ◆ die Schaffung einer für alle Lehrkräfte – unabhängig von ihren Fächern – konzipierten obligatorischen Grundausbildung in Bezug auf Fragen des Zweitspracherwerbs und der Bedeutung sprachlicher Bildung für den Fachunterricht¹¹ einerseits und die Ausbildung von Expertinnen

11 Ein solcher Kurs (4stündig) wird zur Zeit von einer Arbeitsgruppe an der Universität Münster erarbeitet und soll im Wintersemester 2003/04 erstmals erprobt werden.

- und Experten für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache andererseits. Die Einführung des europäischen Sprachportfolio stützt diese Veränderungen, vor allem wenn alle Lehrkräfte (und nicht nur die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer) damit vertraut gemacht werden;
- ◊ dringend erforderlich wäre die Konzipierung eines Ausbildungsangebots zum Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen im Umgang mit einer sprachlich-kulturell heterogenen Schüler- und Elternschaft – wiederum für alle Lehrkräfte;
 - ◊ in der fachlichen wie fachdidaktischen Ausbildung sollte darauf geachtet werden, dass die Inhalte der Ausbildung unter der Perspektive von Heterogenität statt Homogenität neu zu durchdenken sind (Stichwort: Multiperspektivität im Fachunterricht). Dies bedeutet in erster Linie ein „Neudenken“ der „alten“ Inhalte, die Schaffung von Zugängen zu den „alten“ Themen, die allen Schülerinnen und Schülern die Relevanz der Inhalte deutlich werden lassen. In diese Richtung weist zum Beispiel das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, das die „Sozietät kulturelle und soziale Heterogenität“ in Hamburg, in der Vertreter aus allen Phasen der Lehrerbildung vertreten sind, erarbeitet hat und derzeit erprobt.¹² Ein gutes Beispiel für mehrperspektivischen Fachunterricht bietet die Materialreihe „Impulse für das interkulturelle Lernen“ (RAA 1995-1998).

Dies wären die allerersten Schritte, um interkulturelle Bildung als integralen Bestandteil in der Lehrerbildung zu verankern. In einem weiteren Schritt müsste die Frage geklärt werden, ob es nicht neuer Fächer bzw. neuer Fächerschneidungen bedarf. Schon jetzt steht gerade in den Schulen mit interkulturellem und europäischem Profil fächerübergreifender, problemorientierter Unterricht (auch in Form von Projekten) auf der Tagesordnung, ohne dass die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung darauf vorbereitet werden. Ferner gibt es erste Ansätze für eine Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache, und an der Universität Essen-Duisburg ist der Studiengang „Türkisch als Unterrichtsfach“ eingerichtet worden.¹³ Diese Entwicklungen stimmen einerseits hoffnungsfroh, gleichzeitig wird diese Hoffnung dadurch gedämpft, dass im Zuge der Modularisierung der Studiengänge die Gefahr sich abzeichnet, dass Besitzstandsdenken (wer mit welchen Fachinhalten in welchem Umfang in den Studiengängen ver-

¹² Derzeit arbeitet die Sozietät auch an einem entsprechenden Portfolio.

¹³ Auch in Hamburg besteht die Möglichkeit, Türkisch als Unterrichtsfach zu studieren; nur ist (noch) die Zahl der zur Verfügung stehenden Studienplätze sehr klein.

treten sein wird) die Anfänge einer inhaltlichen und strukturellen Reform unter interkultureller und europäischer Perspektive an den Rand drängen könnte.

Literatur

- Blocher, Eduard (1910): Über die Schädigung der Schüler durch Fremdsprachenunfug. Pädagogisches Archiv, Monatszeitschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft 9, S. 551-557.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reuter, Lutz-Rainer (Hg.) (2001): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten, 1989-1999. Münster: Waxmann.
- Keuffer, Josef/Oelkers, Jürgen (2001): Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.
- KMK 1971: abgedruckt in: Puskeppeleit, Jürgen/Krüger-Potratz, Marianne (1999): Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950-1999 (interkulturelle studien, 31; 32). Münster: Universität Münster, Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik (URL: <http://www.InterkulturPaedagogik.de>), Band 1.
- Krüger-Potratz, Marianne (1997): Ein Blick in die Geschichte ausländischer Schüler und Schülerinnen in deutschen Schulen. In: Ch. Kodron/B. von Kopp/U. Lauterbach/U. Schäfer/G. Schmidt (Hg.), Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderungen, Vermittlung, Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag, S. 656-672. Frankfurt/M.: Böhlau.
- Krüger-Potratz, Marianne (1999): Lehrerbildung in einem und für ein Europa der sprachlichen und kulturellen Vielfalt. In: U. Kurth (Hg.), Bildungsprojekt „Europa“ in der universitären Lehrerbildung. Standortvergewisserung, Perspektivenentwicklung, Erfahrungspräsentation, S. 31-39. Bielefeld: Medien Verlag.
- Krüger-Potratz, Marianne (2000): Zukunft der Bildung – Wissenschaftliche Ausbildung für die europäische Einwanderungsgesellschaft: das Beispiel Lehrerbildung. In: Wissenschaftsforum: Migration, Mehrsprachigkeit und wissenschaftliche Ausbildung, hg. vom Landeszentrum für Zuwanderung NRW; Redaktion: K. Laasner/B. Santel. Solingen, Juni 2000, S. 15-23.
- Krüger-Potratz, Marianne (2001): Lehrerbildung interkulturell. Texte, Materialien, Dokumente (interkulturelle studien, 34). Münster: Universität Münster, Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik (URL: <http://www.InterkulturPaedagogik.de>).
- Krüger-Potratz, Marianne/Lutz, Helma (2002): Sitting at a crossroads – wie werden kulturelle, nationale, ethnische und Geschlechterdifferenzen theoriegeleitet erfasst und mit welchen Instrumenten werden sie erhoben? In: Tertium Comparationis, 2, S. 81-92.

- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Martini, [o. Vn.] (1930): Neusprachlicher Unterricht. In: Pädagogisches Lexikon. In Verbindung mit der Gesellschaft für evangelische Pädagogik und unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner hg. von H. Schwartz, Band III, Sp. 946-956. Bielefeld, Leipzig: Velhagen und Clasing.
- Puskeppeleit, Jürgen/Krüger-Potratz, Marianne (1999): Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950-1999 (interkulturelle studien, 31; 32). Münster: Universität Münster, Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik (URL: <http://www.InterkulturPaedagogik.de>).
- RAA (Hg.) (1995-1998): Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA) in Zusammenarbeit mit der Bezirksregierung Münster (Hg./L. Böcker (Red.): Materialreihe „Impulse für das interkulturelle Lernen“. Essen: RAA, Heft 1-12.
- Reich, Hans-H./Roth, Hans-Joachim/Holzbrecher, Alfred (Hg.) (2001): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich.
- Sachverständigenkommission Lehrerausbildung (1996): Lehrerinnen und Lehrer für das „Haus des Lernens“. Abschlußbericht der Sachverständigenkommission „Lehrerausbildung“. In: Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Lande Nordrhein-Westfalen (Hg.), Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Analysen und Empfehlungen zum Übergang Schule – Hochschule, zur Lehrerausbildung, zur Ingenieurausbildung, S. 59-119. Neuwied u. a.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim u. a.: Beltz.
- Welsch, Wolfgang (1997): Unsere postmoderne Moderne. Berlin: Akademie-Verlag (5. Aufl.).

Claudine Blanchard-Laville

Lehrer von morgen

Ich werde ausgehen von einer Vermutung, die auf einer Feststellung beruht. Täglich bewahrheitet sich für uns, dass das Lehren heute schwieriger geworden ist als es gestern war. Daraus ergibt sich die Vorstellung, dass das Lehren aller Wahrscheinlichkeit nach morgen noch schwieriger sein wird.

An der Untermuerung dieser Feststellung, der zufolge Lehren heutzutage schwierig geworden ist, haben andere als ich gearbeitet, ausgehend von soziologischen Analysen oder von anthropologischen Perspektiven. Zahlreiche Arbeiten zeigen insbesondere, dass die Phänomene der Auflösung sozialer Bindungen in der Gesellschaft zugenommen haben und weiterhin zunehmen (Sue 2001); folglich gibt es keinen Grund, dass sich das nicht in der Institution Schule widerspiegelte oder dass diese von solchen Phänomenen verschont bliebe (Beillerot 1998). Besonders Florence Giust-Desprairies (2003) bemüht sich in ihren Forschungsarbeiten, die Folgen dieser sozialen Veränderungen für die Institution Schule in Frankreich zu erfassen. Wir wissen auch, dass die Individuen sich dahingehend entwickeln, von sich selbst immer mehr zu fordern im Sinne individueller Leistung, wenn nicht sogar Höchstleistung, was paradoxerweise ihre Fragilität im Hinblick auf ihr Selbst-Bild und ihr Kompetenzgefühl hervorhebt. Die Frage: „Bin ich fähig?“ wäre nach Alain Ehrenberg (1998) heute das Leitmotiv, eine Frage, die jene andere Frage: „Habe ich das Recht?“ unserer und der vorangegangenen Generation ersetzt hätte; und es lässt sich eine gleichzeitige Entwicklung hin zu einer Art Abschwächung oder sogar zum Verschwinden von Bezugspunkten feststellen. Diese werden immer unschärfer, und die Referenzen, an denen man festhalten kann, beispielsweise im Erziehungssystem, verschwimmen zunehmend. Oder um die Terminologie von Gérard Mendel (1994) zu verwenden, es ist nicht länger möglich, sich nur auf Sozialisations-Bewegungen des identifikatorischen Typs zu verlassen, um sich selbst zu entwerfen, sei es nun als Schüler oder als Lehrer. Zudem sind auch die Unterscheidungen zwischen den Generationen im

Schwinden begriffen, und so vervielfacht sich die Schwierigkeit, erwachsen zu werden, in dem Maße, in dem die Altersgrenzen sich vermischen, wie es auch Jean-Pierre Boutinet (2000) in einigen seiner Arbeiten beschreibt. Im Gefolge oder parallel zu dieser Krise der Post-Modernität gibt es seit langem die Krise der Autorität, und sie verstärkt sich – Gérard Mendel zeigt es ausführlich in seinem letzten Werk (2002) –, wohingegen die Lehrer weiterhin verzweifelt an dieser Frage nach ihrer Autorität festhalten, oder vielmehr ihr Unbehagen ausdrücken durch das Gefühl, „nicht genug Autorität zu haben“. Auch die beginnenden Lehrer oder die Lehrer in Ausbildung beschäftigen sich mit Fragestellungen, die sich immer in diesen Begriffen ausdrücken: Was tun, um Autorität zu haben?

Geht man zu einem kleineren, mikroskopischeren Maßstab über, zum Maßstab einer Klasse oder anderer Räume des Lehrens, dann, so habe ich kürzlich gezeigt (Blanchard-Laville 2001), reichen die alten Abwehrmechanismen der Lehrer, die ihnen gestern noch genügten, um in den Klassen „durchzuhalten“ und den Berufsalltag zu bewältigen, nicht mehr aus, um dem Ansturm der Phänomene sozialer Bindungslosigkeit und deren Wiederhall in den Räumen des Lehrens standzuhalten. Diese äußern sich auf der psychischen Ebene in diesen Räumen durch etwas, was ich unter Verwendung eines von dem englischen Psychoanalytiker W. R. Bion eingeführten Konzepts „Angriffe auf die Bindungen“ nenne: So konnte ich feststellen, dass die Lehrer auf mehreren Ebenen zugleich angegriffen sind: in ihren Bindungen zu den Schülern – und das sind die lautstärksten Manifestationen –, aber auch in Hinblick auf ihre Bindungen an das Wissen (Berdot/Blanchard-Laville/Bronner 2000). Bestimmte Destabilisierungen in ihrem Verhältnis zum Wissen können sie durch und durch lähmen, indem sie den harten Kern ihrer professionellen Identität angreifen, der größtenteils, zumindest für die Lehrer weiterführender Schulen, auf dem Verhältnis zu dem Wissen aufbaut, das zu lehren sie ja „gewählt“ haben. In diesem Kontext eignen sich die alten Modelle nicht mehr, um die Praktiken des Lehrens zu beschreiben, und die alten Praktiken der Lehrer reichen nicht mehr aus, ihnen zu helfen, ihren Platz in diesem sich weiterentwickelnden Beruf zu behaupten. Schließlich, und das habe ich in meinem Werk ebenfalls in Umrissen skizziert, sind die psychischen Schwierigkeiten der aktuellen Ausübung des Berufs bis jetzt unterschätzt, wenn nicht sogar gleichsam ignoriert oder verkannt worden, oder sie wurden meist beschränkt auf eine Dimension individueller Pathologie. Aber diese psychischen Schwierigkeiten hängen nicht direkt mit der Persönlichkeit der Lehrer und ihrer möglichen Pathologie zusammen, sondern sind vielmehr teilweise die Folge der

vorher identifizierten makro-sozialen Phänomene, und sie sind deren Übersetzung auf die Ebene der etablierten didaktischen Verbindung, die zu installieren und aufrechtzuerhalten von den Lehrern erwartet wird.

Wenn das zutrifft, was diese Analyse aufzeigt, was schlagen wir dann vor, um diese wachsenden Schwierigkeiten zu bewältigen? Für meinen Teil nehme ich entschlossen eine optimistische Haltung ein in dem Maße, in dem ich von der Möglichkeit des Wachstums des mentalen professionellen Apparats der Lehrer überzeugt bin, sofern man bereit ist, sich mit den angemessenen Mitteln auszustatten, um sie auf diesem Weg zu begleiten.

Ich bin überzeugt, dass der Rahmen einer psychoanalytisch inspirierten Gruppe, den ich den Lehrern in meiner Funktion als Moderatorin von Analysegruppen zur Lehrpraxis anbiete, über die psychische Arbeit im engeren Sinne hinausgehend, die er in Bezug auf ihre professionelle Praxis ermöglicht, ihnen das Angebot macht, an sich selbst und für sich selbst den Nutzen des Raumes zu erproben, der durch einen solchen Rahmen entsteht: ein Raum, um in Sicherheit auf narzisstischer Ebene zu denken, um kollektiv in einem Geist authentischer Kooperation zu arbeiten, das heißt mit umfassendem Respekt vor der Unterschiedlichkeit der Gesichtspunkte; ein Raum, in dem sich ein wirkliches Hinhören auf den Anderen entwickelt und der die Teilnehmer das Vergnügen erleben lässt, die Tatsache des Denkens miteinander zu teilen. Dieser Rahmen wird auch wirksam im Hinblick auf das, was ich die subjektive Vermittlung der geteilten Geste nenne: Der Moderator oder die Moderatorin der Gruppe vermittelt, indem er/sie den Rahmen für die Lehrer der Gruppe aufrechterhält, diesen zugleich, was es bedeutet, einen Rahmen zu errichten und aufrecht zu erhalten. Meine Hypothese nämlich ist, dass es beim aktuellen Stand der Dinge für die Lehrer von höchster Bedeutung ist, diese Fähigkeit zu erwerben, einen Rahmen einzurichten und aufrechtzuerhalten, der für das Kollektiv der Schüler einen Raum schafft; ich vermute, dass sie dies eher aus der Affäre ziehen kann als der Versuch, ihre alten Verteidigungsmechanismen in Form verarmender Abspaltung zu verstärken oder in Richtung ihrer gewohnten Neigungen zu gehen und ihre Suche nach einer anachronistischen Autorität zu unterstützen, die zudem in der Mehrheit der Fälle unwirksam ist. Die Lehrer, so scheint es mir, tun gut daran, zu lernen, wie man die Schaffung eines Lern-Raumes für die Schüler unterstützt, in einem Klima wirksamer Begegnung, das die Ängste eines/einer jeden und die Angriffe auf die Bindungen in Grenzen halten kann.

Der Rahmen

Der Rahmen der Analyse der Lehr-Praktiken, so wie ich ihn vorschlage, ist durch die Psychoanalyse inspiriert. Er besteht aus einem Raum, aus zeitlichen Bezugspunkten, aus Regeln und Grenzen, aus einer Haltung. Er ist lebendig, indem er Festigkeit und Flexibilität verbindet. Er erlaubt es, für das Gruppenleben ebenso aufmerksam zu sein wie für die Singularität jedes/jeder Einzelnen. Es geht darum, dass die Gruppe eine gewisse Homogenität aufweist, die allerdings keine lähmende Gleichförmigkeit ist. Um den Rahmen einzurichten und aufrechtzuerhalten, ist eine Moderatorin/ein Moderator daran gekoppelt; und er/sie hält Angriffen stand, die den Rahmen zum Gegenstand haben können, ohne zum Gegenangriff überzugehen. Seine/ihre Arbeit besteht im Wesentlichen darin, dem Rahmen jegliche denkbare Mühe angedeihen zu lassen.

Somit verwirklicht der Rahmen eine Funktion des Annehmens, Eingrenzens und In-Form-Bringens von psychischen Prozessen, die in Bewegung geraten durch die Erzählung der von den Lehrern ausgeübten Praktiken. Indem er eine Hülle aufbaut, die filtert, aber nicht einengt, umgrenzt er einen Raum diskreter Sicherheit, mit einem ausreichenden und stabilen Niveau von Erregung, um das Denken zu unterstützen. Der Rahmen ist keine Zwangsjacke, sondern bietet einen Raum für Denkmöglichkeiten. Die Teilnehmer können somit eine Erfahrung der Wiederherstellung und der Neubestimmung erleben, die belebt wird durch das Bemühen um das Erforschen verbunden mit dem Vergnügen, gemeinsam zu denken.

Dieser Rahmen hat für mich unter zahlreichen unterschiedlichen, sich verändernden und zudem nicht immer günstigen Umständen den Beweis seines Wertes für eine solche Art von Arbeit erbracht. Ganz klar ist eine Ausbildung notwendig, um zu lernen, diesen Rahmen aufrecht zu erhalten.

Genauer gesagt, können die Lehrer in Hinblick auf die zuvor erwähnten Fragen innerhalb dieses Rahmens lernen, das Gewaltpotential anzuerkennen, das die höchst schwierigen Situationen in ihnen wachrufen, denen sie zwangsläufig in den Räumen des Lehrens begegnen. Ganz besonders kann die psychische Verarbeitung, die sich in diesem Raum des Denkens vollzieht, es ihnen ermöglichen, ein Bewusst-Werden dieser Komponente des eigenen professionellen Ichs zu akzeptieren, die sie im Allgemeinen nicht anerkennen wollen, und vielleicht bringt sie diese Arbeit auf längere Sicht dazu, Angriffe aushalten zu können, deren Objekt sie vielleicht werden, ohne notgedrungen mit einem Gegenangriff zu antworten, der sich meistens in einer Geste des Ausstoßens/Ausgrenzens äußert. Die drei Situationen,

von denen ich jetzt berichten werde, zeigen einige der Facetten dieser Arbeit.

Analysesituationen

Annie ist eine erfahrene Lehrerin an der EPS, mit sehr lebendigem Auftreten, relativ selbstsicher. Sie ist ungefähr 45 Jahre alt. Sie sagt, sie käme in diese Arbeitsgruppe, um einer ihrer Fragen tiefer nachzugehen in Hinblick auf die Gewalttätigkeit, die sie in sich verspürt und die sich in bestimmten Klassensituationen zu reaktualisieren scheint. Dagegen möchte sie doch intellektuell bei allen Gelegenheiten eine Position der Nicht-Gewalttätigkeit beibehalten können, als Reaktion auf mehr oder weniger aggressives oder nicht konformes Verhalten der Schüler. Sie ist sich bewusst, dass es ein Auseinanderklaffen gibt zwischen ihrem pädagogischen Willen, ihrem Ideal, und dem, was sich tatsächlich ereignet, wenn sie mit diesen Phänomenen konfrontiert wird. Sie möchte die Gründe für dieses Auseinanderklaffen erforschen können; sie fragt sich, was in ihr vorgeht und dazu führt, dass ihre Handlungen nicht immer ganz mit ihren Absichten in Einklang stehen. Es wird auf Anhieb deutlich sichtbar, dass sich Annie in die Arbeitsperspektive einfügt, die wir in dieser Gruppe vorschlagen.

In ihrer Erzählung geht es um einen Tag der Sport-Wettbewerbe, wie er jedes Jahr in ihrem *Collège* stattfindet; es war vereinbart worden, für diese Aktivität Mädchen und Jungen zu trennen. Annie befindet sich in der Sporthalle, wo die Mädchen zu einem Handballturnier zusammenkommen. Auf einmal wollen drei Jungen die Tür der Sporthalle aufzwingen und hereinkommen, entgegen der Entscheidung für die Geschlechtertrennung. Sie ist nicht die einzige Lehrerin in der Sporthalle, aber diese Situation bringt sie dazu, sich für das Ganze verantwortlich und berufen zu fühlen, das Territorium der Mädchen zu schützen. Die Jungen sind hinter einer verglasten Tür und klopfen. Annie beschreibt, dass sie eine heftige Aggressivität in sich aufsteigen gefühlt habe, doch sei es ihr gelungen, diese zu beherrschen. Sie befragt uns über diesen unkontrollierbaren Drang, der sie überkommt. Dem Anschein nach handelt es sich um ein sehr banales Ereignis, aber es ist die Intensität von Annies inneren Bewegungen, die sie ein Leiden von solchem Ausmaß erleben lassen, dass sie an einem gewissen Punkt sagt: „Ich hatte Angst, dort zugrunde zu gehen.“ Anlässlich der folgenden Sitzung erklärt Annie mit Bezug auf den erwähnten Vorfall, nachdem sie sich für die vollzogene Explorationsarbeit bedankt hat, dass dies sie zum Nachdenken ge-

bracht habe und sie jetzt Bilder ihrer Familienvergangenheit damit in Verbindung bringe. Sie ist die Älteste von fünf Mädchen, die zweite in einer Geschwisterschar von acht Kindern. Sie erinnert sich auch, dass die drei Jungen, ihre Brüder, im Elternhaus ein Zimmer bewohnten, und die Mädchen, sie und ihre Schwestern, ein anderes Zimmer. Sie erinnert sich ebenfalls an die sehr fröhlichen Feste an Samstagabenden, bei denen man sich verkleidete, und die oft in Streit endeten, in „Handgemengen“, so sagt sie, sogar mit den Mädchen. Sie erinnert sich, dass eines Tages ihre Mutter, von der sie „meine Sanfte“ [*ma douce*] genannt wurde, ihr gesagt habe, sie hätte gern acht Jungen gehabt. Annie sagt, dass sie einen Unterschied zwischen Aggressivität und Gewalttätigkeit macht. Für sie ist Aggressivität positiv; es ist das, was sie zur Handlung treibt, während die Gewalttätigkeit viel innerlicher sei, und dies ist der Teil von ihr, den sie schlecht ertragen kann. Sie drückt ein Gefühl von Autorität hinsichtlich ihrer Schwestern aus und macht eine Abschweifung über die Unterscheidung zwischen Autorität und autoritär sein, was sie zurückführt zu der Erinnerung an einen sehr autoritären Vater, der Verbote ohne Diskussion aussprach und sie in die Ecke stellte oder anderweitig belangte, wenn sie an der Familientafel ungehorsam war, während ihre Mutter sie aufforderte, ihren Vater um Verzeihung zu bitten.

Annie lässt uns mit ihrem Bericht teilhaben an einer bedeutungsvollen Mischung von relativ elaborierten rationalen Gedanken zu den intensiv erörterten Fragen der Autorität und der Gewalttätigkeit im Schulbereich und sehr lebendigen Assoziationen, die sie in Kontakt bringen mit ihren Impulsen, die wiederum von den Rationalisierungen zweifellos in Grenzen gehalten werden müssen. Denn was soll man aus diesen Impulsen machen, wenn man ihnen das Feld überlässt? Sie erkennt sie bereitwillig an als ihr zugehörig oder jedenfalls als sie zu bestimmten Zeitpunkten überflutend, aber sie weiß nicht, was sie davon halten soll. Man kann sich vorstellen, dass die Verbindungen, die sie mit unserer Hilfe rekonstruiert hat zwischen dem Szenario, das sie in Bezug auf die Sporthalle in ihrer Erzählung dargelegt hat, und ihrer familiären Ausgangssituation ihr einen annehmbareren Kompromiss als Ausweg für diese Impulse bieten könnten, die vielleicht für die Zukunft weniger unbeherrschbar und weniger gefährlich erscheinen würden. Es ist ganz erstaunlich, in diesem Fall noch einmal die Analogie zwischen den beiden Situationen festzustellen: die professionelle Lage, die von Annie in unsere Gruppe eingebracht wurde, und die durch ihre Assoziationen in Erinnerung gerufene Situation der Vergangenheit. In beiden Fällen bemerken wir die Trennung der Geschlechter an Orten, wo Ge-

schlechtermischung nicht toleriert wird. Der Versuch der drei Jungen, in die Sporthalle einzudringen, bringt Annie auf ziemlich direkte Weise die Erinnerungen an das Eindringen ihrer Brüder in das Mädchenzimmer zurück. Wir stellen fest, dass Annie in der Situation war, als Älteste ihre Schwestern schützen zu müssen. Man begreift leicht, dass sie sich in der Sporthalle gezwungen fühlte, die Schülerinnen zu beschützen und die „Älteste“ der ProfessorInnen zu spielen, in der Pflicht, das Territorium zu verteidigen. Feststellen lässt sich auch, dass, da ihre Mutter ihr den Platz der „Sanften“ zuwies, sie das in Konflikt mit ihrer eigenen inneren Gewalttätigkeit brachte. Um so mehr, als sie zudem aus dem Munde der Mutter genau gehört hatte, dass sie ein Junge hätte sein sollen. Handelt es sich dabei also nicht um einen Double-Bind? Wenn Annie „sanft“ ist, wie ihre Mutter das von ihr erwartet, ist sie kein Junge und weiß genau, dass sie in diesem Fall nicht zufriedenstellend ist; und wenn sie einen Jungen spielt, ist sie nicht die von der Mutter erhoffte „Sanfte“. Das ist die Sackgasse; es ist unmöglich, eine Wahl zu treffen, die ihre Mutter zufrieden stellt. Denkbar ist auch, dass die von Annie getroffene Berufswahl, Lehrerin an der EPS zu sein, die übrigens auch andere ihrer Schwestern getroffen haben, in gewisser Hinsicht einen annehmbaren Kompromiss darstellen könnte angesichts dieses Konfliktes der geschlechtlichen Identität. Die Berufswahl scheint einer der Auswege zu sein, den Annie gefunden hat, aber wir haben festgestellt, dass der interne Konflikt sichtbar wird über den Umweg eines Leidenssymptoms gegenüber diesem gewalttätigen Anteil anlässlich bestimmter professioneller Situationen, den an sich selbst zu tolerieren sie einige Schwierigkeiten hat. Trotzdem vermuten wir, dass Annie nicht als Lehrerin mit großem Leidensdruck oder großen Schwierigkeiten einzuschätzen ist, wiewohl eine sichere Einschätzung der tatsächlichen Praktiken eines Lehrers alleine anhand seiner eigenen Berichte eine schwierige Angelegenheit ist.

Jean-Bernard ist seit sechs Jahren Lehrer. Er schlägt uns an diesem Tag eine Geschichte vor, die ihm vor bereits vor drei Jahren zugestoßen ist; das geht schon ziemlich lange zurück, sagt er, ich glaube, dass diese Geschichte abgeschlossen ist, aber ich möchte euch davon erzählen. Die Geschichte hat sich in der Klasse von CE1 ereignet. Eine Schülerin, nicht sehr folgsam, etwas undiszipliniert, hat begonnen, einen anderen Schüler zu schlagen. Sie hat ihn, einen ziemlich schüchternen Jungen, zum Weinen gebracht. Darauf hat Jean-Bernard, so bezeichnet er es, ihr „eine runtergehauen“. Am gleichen Abend hatte er die Mutter von Aïcha am Telephon. Er hat versucht,

sich zu rechtfertigen, aber schließlich konnte er es nicht leugnen: Er hatte Aïcha „geschlagen“. Die Angelegenheit beruhigt sich, und einige Tage vor dem Beginn der großen Ferien hat er nach seiner Erinnerung Aïcha, die wieder einmal „irgendetwas“, er „wusste nicht mehr genau was“, angestellt hatte, am Kinn genommen, sie leicht zu sich hochgezogen und „sie angeschrien“, und das war alles. Kaum war es Mittag, traf die Mutter von Aïcha außer sich vor Zorn in der Schule ein und sagte zu Jean-Bernard: „Sie haben meine Tochter geschlagen!“ Sie bringt die ganze Schule in Aufruhr, erzählt Jean-Bernard, und noch am gleichen Abend wird er vom Direktor in Anwesenheit des Inspektors einbestellt. Vor dieser Art Tribunal – das ist meine Wortwahl, aber diesen Eindruck vermittelt er uns – behauptet das kleine Mädchen nach wie vor, dass Jean-Bernard sie geschlagen habe. Er hingegen, so erzählt er uns, habe gesagt: „Du lügst, Aïcha, ich habe dich nicht geschlagen“. Die Mutter unterstützte ihre Tochter, und Aïcha bestand auf ihrer Aussage. Jean-Bernard hat das Gefühl, Opfer einer großen Ungerechtigkeit geworden zu sein. Es ist ihm nicht gelungen, „sie“ zur Vernunft zu bringen. Die Angelegenheit hatte keine Konsequenzen, aber ihm habe sie alles verdorben, sagt er. Man hat sich ohne Versöhnung getrennt, wo er doch diese Schüler zwei Jahre in Folge gehabt hatte und gute Beziehungen mit seinen Schülern bevorzugt. Während der wenigen übriggebliebenen Tage brachte er es nicht fertig, mit Aïcha zu sprechen, das Wort an sie zu richten. Er erzählt, dass er am letzten Tag im Allgemeinen Photos macht, und alle Kinder wollen da „drankommen“. Als Aïcha drankommen wollte, so erzählt er uns, habe er so getan, als würde er das Photo machen, er habe jedoch nicht wirklich auf den Auslöser gedrückt. Er konnte nicht. Ich habe sie nicht fotografiert, wiederholt er, in leicht fragendem Ton gegenüber der Gruppe. Die Teilnehmer, die seine Verwirrung fühlen und ihn unterstützen wollen, erzählen dann Fälle, in denen Kinder Lügen erzählen, die sie gegenüber allen und gegen alles und jedes aufrechterhalten, während ich für meinen Teil eine andere Version der Geschichte skizziere, die ich versuche, Jean-Bernard hören zu lassen: Aïcha log nicht wirklich, denn er hatte sie ja wirklich geohrfeigt, allerdings nicht an jenem Tag, sondern das vorherige Mal. Die zwei Episoden haben sich vielleicht für Aïcha zu einer einzigen kondensiert. Aber Jean-Bernard hört nicht, es gelingt ihm nicht, sich von seiner anklagenden Version zu lösen: Er ist Opfer einer Ungerechtigkeit. Und doch war zu einem gegebenen Zeitpunkt sehr wohl Aïcha das objektive Opfer einer Ohrfeige, und das zweite Mal war sie physisch wohl ziemlich grob behandelt worden.

Aber es ist einfacher, die Rolle eines Opfers zu beanspruchen als anzunehmen, dass ein Teil seiner selbst dazu getrieben wurde, zu einem gewalttätigen Akt überzugehen. Jean-Bernard vergrößert die kleine Ungerechtigkeit, die ihm widerfahren ist, indem er an der buchstabengetreuen Lesart der zweiten Handlung festhält, wie um den Effekt seiner Gewalttätigkeit, die er nicht beherrschen konnte, besser zu verdunkeln. Vorstellbar ist, dass es sich um den Übergang zu einem Akt der Vergeltung handelt gegenüber dem, was er von Aïcha gesehen hatte und nicht ertragen konnte, in Bezug auf den grob behandelten kleinen Jungen. Was gab es beim Anblick dieser Szene für ihn so Unerträgliches? Ein kleines Mädchen, das einen kleinen Jungen schlägt? Hat Jean-Bernard sich selbst gesehen oder wiedererkannt oder mit diesem kleinen Jungen identifiziert, von dem ihn viele Jahre trennen? In jedem Fall ist sein Gewaltpotential durch diesen Anblick geweckt worden; trotzdem kann er es nicht als ihm selbst zugehörig anerkennen. Aber wie soll man es verstehen, dass er nicht auf den Auslöser des Fotoapparats drückt, wenn nicht so, dass er keine Spuren behalten wollte von diesem Gesicht, das zweifellos seinen projizierten gewalttätigen Anteil widerspiegelt?

Isabelle lehrt seit vier Jahren Geschichte und Geographie. Sie hat in der vorhergehenden Sitzung bereits eine Situation mit einer jungen Schülerin, Sophia, erzählt, die sie in Schwierigkeiten gebracht hatte, eine Situation die lange bearbeitet worden ist.

Als Isabelle in der folgenden Sitzung das Wort ergreift, geschieht dies zum Teil, um uns zu berichten, dass zum einen mit Sophia alles eingerenkt sei – Sophia ist am nächsten Tag zum Kurs zurückgekommen – und dass es kein Problem gegeben habe, und dass es für den Moment dort zwischen ihnen beiden eine Art Status quo gebe. Dass aber auf der anderen Seite ein anderer Schüler, Adel, gewissermaßen das Staffelholtz in ihrer Besorgnis übernommen hat, weil sie gezwungen war, so sagt sie, ihn während einer Filmvorführung, in deren Verlauf er sehr unruhig wurde, „hinauszuwerfen“; um jedoch zu erreichen, dass er die Klasse verließ – denn er wollte nicht hinausgehen – und wie um die Tatsache zu symbolisieren, dass sie Lust gehabt hätte, ihn am Kragen zu packen und *manu minutari* nach draußen zu befördern, hat sie die Schultasche des Schülers genommen, in den Gang geworfen und dem Schüler gesagt, er solle sich zu seiner Tasche begeben. Wir erfahren, dass der Schüler schließlich hinausging und dabei die Schule beschimpfte, und dass er wegen dieser Beschimpfungen für einige Tage von der Schule verwiesen wurde.

Diese neue Episode, offensichtlich gewalttätiger als die vorhergehende, wird unsere Sitzung einige Zeit beschäftigen. Die Gruppe ist offensichtlich „erschüttert“ von der Gewalttätigkeit der Geste, wohl wissend, wie sehr gerade eine Schultasche für einen Schüler etwas Intimes oder Persönliches darstellt. Letztendlich ist das eine nicht so fernliegende Art, sich am Körper des Schülers selbst zu vergreifen.

Der Austausch im Anschluss an diese Erzählung ermöglicht uns zu verstehen, dass Isabelle zwischen der Lehrtätigkeit in der Sekundarstufe und der Fortsetzung ihrer Studien an der Universität gezögert hat. Sie hat, so sagt sie uns, einen Lehrauftrag in Geschichte an der Universität und geht einer Doktorarbeit nach. Sie sagt, sie könne die Wirkung der Arbeit der vorhergehenden Sitzung ermessen, da sie mehrere Träume gehabt habe, die Unterrichtssituationen betrafen. Davon erwähnt sie einen mit einem Kollegen, den sie in den vorangegangenen Jahren hatte: ein Mathematiklehrer, der Isabelle zufolge Beziehungen mit den Schülern hatte, die sie als „Sodomaso“ bezeichnet. Die Schüler schienen sich übrigens nicht aufzulehnen, was sie verwirrt. Dieser Kollege sagte ihr in dem Traum so etwas wie: „Man hat Autorität oder man hat sie nicht“, und Isabelle erzählt, dass sie anlässlich dieser Diskussion über die Autorität, die man hat oder nicht hat, sich „angeschrien“ habe mit diesem Kollegen, mit dem sie sich ansonsten gut verstand, und dass sie den Ort der Diskussion verlassen und die Tür zugeknallt habe. Es herrscht Verwirrung, man weiß nicht mehr genau, ob es sich um einen Traum handelt oder um Realität. Das jedenfalls, was uns Isabelle als Gefühl in Bezug auf das erzählte Ereignis gibt, ist, dass sie sich in dem Moment, als sie die Schultasche zu Boden warf, ziemlich als Herrin ihrer selbst gefühlt habe, dass sie diese Geste absichtlich gesetzt habe, um den Schüler zu zwingen, hinauszugehen. Was sie jedoch erschreckt, ist, sich bewusst zu werden, dass der Schüler dies als Geste der Erniedrigung empfunden habe, und dass, als sie dies realisiert habe, sie sich bewusst geworden sei, dass dies in der Tat eine erniedrigende Geste gewesen sei. Als ob ein Teil von ihr zum Ausdruck gekommen sei, der ihr weder vor der Handlung noch beim Vollzug der Handlung bewusst gewesen sei, den ihr jedoch der Schüler bewusst machte, indem er dieser Handlung den verborgenen Sinn gab, den Isabelle sich bemühte, nicht darin zu sehen. Sie sagt also: „Ich habe ihn behandelt wie einen Hund.“ Sie hat diese Szene erwähnt und dabei gesagt, es sei wie ein Traum. Das war wirklich erstaunlich für uns in der Gruppe, denn man hatte wirklich den Eindruck, sie erzählte uns eine Traumscene, die sich verwirklichte. Sie sprach selbst mit einer Distanziertheit, die dazu führte, dass man nicht mehr genau wusste, ob es

sich nun um einen Traum oder die Wirklichkeit handelte. Schließlich sagt sie uns, dass sie eine nette Lehrerin sein möchte und dass diese Handlung ihr nicht ähnlich sieht. Als ob diese Geste ihr von dem autoritären Lehrer aus dem Traum diktiert worden sei. Sie stellt eine Verbindung her mit ihrer Jugend, wo sie „Dummheiten“ gemacht hat, die jedoch nicht wirklich von ihr selbst hervorgebracht, sondern ihr von anderen eingeflüstert worden wären, denen sie nachzueifern suchte. Und das lässt uns an die jungen Mädchen, die „Angeberinnen“, denken, die sie mehr oder weniger bewunderte, als sie Schülerin war, und an ihre Ambivalenz gegenüber Sophia. Als ob in ihr zwei dissoziierte Teile existierten, der gewalttätige Teil, identifiziert mit einer Art männlichem Aggressor, und der „nette“ Teil: Und es bedarf des Übergangs durch den Traum, um sie diesen anderen Teil ihrer selbst anerkennen zu lassen, der in der Realität fähig ist, „einen Schüler wie einen Hund zu behandeln“. Wir haben in der vorhergehenden Geschichte gesehen, dass Jean-Bernard nicht akzeptierte, diesen Teil von sich selbst anzuerkennen.

Zweifellos ist diese Bewusstseinsbildung beim ersten Mal zu schwierig zu vollziehen. Man fühlt gut, dass Isabelle unentschlossen ist: Ihre „Wahl“ ist nicht stabilisiert, ihre professionelle Identität ist noch nicht gefestigt, so wie die sexuelle Identität in der Adoleszenz ungefestigt sein kann; was für eine Lehrkraft wird sie werden? Wenn sie in diesem Lehrberuf ausharrt, wird sie diesen doppelten Anteil zwischen Sadismus und Masochismus integrieren müssen und versuchen, ihn so gut es geht zu verarbeiten. So kommt es, dass ich für meinen Teil es durch und durch nützlich finde, die Lehrer nach einigen Jahren Praxis bei der Erforschung ihrer Zweifel zu begleiten und sie dabei zu einer wesentlichen Veränderung zu führen, die ihr Potential entfaltet, anstatt sie riskieren zu lassen, sich zurückzuziehen auf kostspielige und wenig wirksame Lösungen.

Literatur

- Bayle, G. (1997): Paul-Claude Racamier. Paris: PUF.
- Beillerot, J. (1998): L'éducation en débats: la fin des certitudes. Paris: L'Harmattan.
- Berdot, P./Blanchard-Laville, C./Bronner, A. (2000): Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaîne et résonances identitaires. In: N. Mosconi/J. Beillerot/C. Blanchard-Laville, Formes et formations du rapport au savoir. Paris: L'Harmattan.

- Bion, W.R. (1977): La césure. In: Entretiens psychanalytiques. Paris 1980: Éditions Gallimard, NRF.
- Bion, W.R. (1965): Transformations. Passage de l'apprentissage à la croissance. Paris 1982: PUF.
- Bion, W.R. (1967): Attaques contre la liaison. In: Réflexion faite. Paris 1982: PUF.
- Blanchard-Laville, C. (1996): Aux sources de la capacité d'apprendre et de penser. Les conceptualisations théoriques de W.R. Bion. In: C. Blanchard-Laville/J. Beillerot/N. Mosconi (dir.), Pour une clinique du rapport au savoir. Paris: L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001): Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris: PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2002): Commencer sa vie d'enseignant. L'entrée dans le monde professionnel enseignant, dans ouvrage collectif. Montréal.
- Blanchard-Laville, C./Pestre, G. (2001): L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants. In: C. Blanchard-Laville/D. Fablet (coord.), Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles. Paris: L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (1999): Brouillage des âges et quêtes identitaires. In: Éducation permanente, 138, Les âges de la vie, S. 9-18.
- Boutinet, J.-P. (2000): Vie adulte en formation permanente: de la notion au concept. In: P. Carré/P. Caspar (dir.), Traité des sciences et des techniques de la Formation. Paris: Dunod.
- Ehrenberg, A. (1998): La fatigue d'être soi. Dépression et société. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Giust-Desprairies, F. (2003): La figure de l'autre dans l'école républicaine. Paris: PUF.
- Mendel, G. (1994): Conférence à la Biennale de l'éducation et de la formation. Paris-La Sorbonne, 9-12 avril 1994.
- Mendel, G. (2002): Une histoire de l'autorité. Permanences et variations. Paris: La Découverte.
- Racamier, P.-C. (2001): L'esprit des soins. Le cadre. Paris: Les Éditions du Collège.
- Roussillon, R. (1995): Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique. Paris: PUF.
- Sue, R. (2001): Renouer le lien social. Paris: Éditions Odile Jacob.

Klaus Klemm

Die PISA-Studie und ihre Auswirkungen auf die Schulentwicklung in Deutschland

Etwa seit Mitte der neunziger Jahre sind die Schulentwicklung Deutschlands und mehr noch die schulpolitische Debatte in Deutschland geprägt von dem Eindruck, den die Ergebnisse der großen internationalen Leistungsstudien ausgelöst haben. Die deutsche Öffentlichkeit ebenso wie das Fachpublikum, die sich bis dahin sicher wähnten, dass Deutschland über ein international konkurrenz- und besonders leistungsfähiges Bildungssystem verfüge, mussten zur Kenntnis nehmen, dass die Leistungen seiner Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich allenfalls mittelmäßig sind. Die Auswirkungen dieses aufstörenden Befundes sind Gegenstand des folgenden Beitrags. Dabei wird so vorgegangen, dass einleitend die zentralen Befunde der neuesten dieser Leistungsuntersuchungen, die der internationalen PISA-Studie (OECD 2001), knapp skizziert werden (Abschnitt 1). Daran anschließend wird das Umdenken derer, die in Deutschland das Schulsystem steuern und die mitten im Prozess des Wandels ihrer Steuerungsphilosophie durch die schlechten deutschen Leistungsergebnisse getroffen wurden, charakterisiert (Abschnitt 2). Davon ausgehend wird dann der Versuch unternommen, die sich in Deutschland abzeichnenden Folgerungen aus dem mittelmäßigen deutschen Abschneiden bei internationalen Vergleichsstudien zu systematisieren und vorläufig einzuschätzen (Abschnitt 3). Beschlossen wird der hier vorgelegte kleinere Beitrag mit einer Rückführung der innerdeutschen Debatte auf einen Aspekt, der alle an PISA und derartigen Studien beteiligten Länder berührt: auf den Aspekt der Globalisierung (Abschnitt 4).

1. Deutschlands Schulleistungen im Spiegel internationaler Studien

Nach einer Beteiligung an den ersten großen Leistungsstudien der sechziger Jahre hat sich die westdeutsche Bundesrepublik nach 1970 für zwanzig Jahre aus den internationalen Leistungsvergleichen zurückgezogen (vgl. dazu van Ackeren 2002a): An der Second International Mathematics Study (SIMS) und der Second International Science Study (SISS) wirkten die deutschen Länder nicht mit. Erst die in den neunziger Jahren durchgeführten Untersuchungen fanden wieder mit deutscher Beteiligung – jetzt mit der der alten und der neuen Bundesländer – statt: Zu nennen sind hier die Untersuchungen zum Leseverständnis von 1990 (IRLS – veröffentlicht 1992 und als deutsche Untersuchung 1995 – Lehmann u. a. 1995), die TIMS-Studien aus den Jahren 1994 und 1995 (veröffentlicht zwischen 1997 und 2000 – Baumert u. a. 1997 und Baumert u. a. 2000) sowie die internationale PISA-Studie mit ihrer innerdeutschen Erweiterung aus dem Jahr 2000 (Baumert u. a. 2001 und Baumert u. a. 2002). Diese neueren Studien zeichnen hinsichtlich des Abschneidens deutscher Schüler und Schülerinnen ein wenig schmeichelhaftes Bild: In der PISA-Studie, der derzeit aktuellsten Untersuchung, rangieren Deutschlands Schulen mit ihren Lernergebnissen im internationalen Vergleich am unteren Rand des mittleren Drittels der 31 Länder, deren Schulen im Rahmen dieser Studie untersucht werden.

Ein genauerer Blick zeigt: Beim Leseverständnis, in Mathematik und in den Naturwissenschaften finden sich deutsche Jugendliche gegen Ende ihrer Schulpflichtzeit im unteren Mittelfeld der teilnehmenden Länder – auf den Plätzen 20 (Mathematik bzw. Naturwissenschaft) oder 21 (Leseverständnis). Zu den Ländern, die die deutschen Ergebnisse – zum Teil weit – übertreffen, gehören wie schon in der TIMS-Studie asiatische Länder wie Korea oder Japan, aber eben auch europäische Nachbarländer: die skandinavischen Länder (Finnland befindet sich in der absoluten Spitzengruppe), das Vereinigte Königreich, Frankreich und – anders als noch bei TIMSS – die Vereinigten Staaten. Dieser aus deutscher Sicht wenig erfreuliche Befund gewinnt bei einer differenzierenden Auswertung der Untersuchungsergebnisse noch an Dramatik: PISA belegt nicht nur den durchschnittlichen Leistungsrückstand der deutschen Schülerinnen und Schüler gegenüber dem OECD-Durchschnitt und erst recht gegenüber dem Spitzenfeld unter den Teilnehmerländern. PISA zeigt auch, dass dieser Ab-

stand in jeder der leistungsmäßigen Teilgruppen besteht: Das schwächste Viertel der deutschen Lernenden liegt ebenso wie das stärkste Viertel unterhalb des Leistungsniveaus der jeweiligen Vergleichsteilgruppen. Und noch etwas zeigen diese Leistungsdaten: In keinem anderen Land unter den PISA-Staaten klaffen die Leistungsfähigkeiten der starken und der schwachen Schüler so weit auseinander (Baumert u. a. 2001, S. 107).

Diese Befunde, die wir mit Nuancierungen aus den Studien der neunziger Jahre bereits kennen und die damit diese Studien bestätigen und die ihrerseits durch die älteren Untersuchungen als zusätzlich abgesichert gelten können, werden auf der Basis einer differenzierten Auswertung des umfangreichen Materials angereichert. Die wichtigsten der dabei erarbeiteten Ergebnisse sind schnell berichtet: In Schulsystemen, die ihre Schülerinnen und Schüler länger als in Deutschland üblich gemeinsam lernen lassen und die dabei auch innerhalb der einzelnen Schule auf alle Formen äußerer Leistungsdifferenzierung verzichten, werden Leistungen erreicht, von denen das deutsche Schulsystem nur träumen kann. Die überwältigende Mehrheit der Schulsysteme anderer Länder schafft es offensichtlich, ihre Schüler und Schülerinnen auf ein – im Vergleich zu Deutschland – höheres Kompetenzniveau zu bringen: und zwar insgesamt und gleichermaßen bei den Lernschwächeren und den Lernstärkeren. International gesehen wird starke Heterogenität der Lerngruppen nicht mit Leistungseinbußen „bezahlt“. Im Gegenteil: Schulsysteme, in denen junge Menschen länger als in Deutschland gemeinsam lernen, sind in der Lage, mehr Schülern und Schülerinnen mehr Kompetenzen zu vermitteln.

Unser empirisch erworbenes Wissen erlaubt uns, diesen Befund schichtspezifisch zu betrachten. Wir können, wieder einmal, belegen: Die Verteilungsmechanismen beim Wechsel aus der Grundschule in weiterführende Schulen folgen einem schichtspezifischen Muster. Kinder und Jugendliche aus bildungsnahen Elternhäusern sind beim schulischen Lernen erfolgreicher als solche aus bildungsfernen Familien. Dieser für Deutschland längst bekannte, gut erklärte und vielfach hart belegte Befund wurde durch die PISA-Studie noch „getoppt“. Sie hat uns gezeigt, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung zwar überall in der Welt besteht, jedoch in keinem der 31 untersuchten Länder enger als in Deutschland ist (Baumert u. a. 2001, S. 384). Damit ist belegt: Es gibt gesellschaftlich herbeigeführte Arrangements, in denen Schulen deutlich weniger als in Deutschland zur Vererbung sozialer Lagen beitragen. Die in Deutschland verbreitete und in den vergangenen Jahren weithin resignativ hingegenommene Annahme, an gesellschaftlicher Ungleichheit könne in der Schule

und durch die Schule nichts geändert werden, ist schlicht falsch. So verwundert es auch nicht, dass sich im PISA-Bericht der unmissverständliche und durch keinerlei Ideologie-Vorhaltungen verbiegbare Satz findet: „Ein unerwünschter Nebeneffekt der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge ist die soziale Segregation von Schülerinnen und Schülern“ (Baumert 2001, S. 458).

2. Die PISA-Ergebnisse und die neue Steuerungsphilosophie im deutschen Schulsystem

Die Nachricht von der Mittelmäßigkeit der Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler „platzte“ Mitte der neunziger Jahre in eine Situation, in der die tradierte Steuerungsphilosophie des deutschen Schulsystems erstmals ernsthaft in Frage gestellt wurde. Zum Verständnis dessen muss etwas ausgeholt werden.

Im Prinzip lassen sich die Instrumente, mit deren Hilfe die Akteure im Schulsystem Steuerungseffekte erzielen können, danach klassifizieren, auf welchen Bereich sie sich beziehen: Sie können einmal den sogenannten Kontext von Schule betreffen, also die Frage des Ressourceninputs regeln. Sie können weiter auf den Prozess der Arbeit in der Schule abstellen, nämlich das originäre Unterrichtsgeschäft als Kern von Schule regeln und steuern. Sie können schließlich direkt auf die Wirkung von Schule zielen, etwa durch die Kontrolle der in den Schulen erzielten Leistungen. Man kann daher von kontextorientierten, prozessorientierten bzw. wirkungsorientierten Steuerungsinstrumenten sprechen (Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001).

Mit kontextorientierten Steuerungsinstrumenten sind all die Instrumente gemeint, die die schulische und außerschulische Umwelt einschließlich der materiellen und personellen Ausstattung der Schule regeln. Dazu zählt die Ausstattung der Schulen z. B. mit Lehr- und Lernmitteln. Dazu zählt auch die Qualifikation der in der Schule tätigen Lehrerinnen und Lehrer sowie die der Schülerinnen und Schüler, denn beide Merkmale beeinflussen die schulische Umwelt erheblich. Durch die staatlich geregelte Lehrerbildung wird sichergestellt, dass Lehrkräfte an Schulen eine vergleichbare Qualifikation mit sich bringen, die sich normierend, standardisierend und regelnd auf das Miteinander in der Schule auswirken soll. Innerhalb des Schulsystems werden die Schüler in Lerngruppen nach bestimmten Kriterien wie

ihrem Alter und ihrer Leistungsfähigkeit eingeteilt, was die schulische Umwelt entscheidend normiert. Zu den kontextorientierten Steuerungsinstrumenten gehören zudem die Merkmale der Lerngruppe wie z. B. die Klassengröße, die Anteile von Jungen und Mädchen, der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund, das durchschnittliche Leistungsniveau oder das Ausmaß von Homogenität oder Heterogenität der Lernvoraussetzungen innerhalb der Lerngruppe. Obwohl all diese Merkmale einen relativ großen Erklärungsabstand zu den eigentlichen Effekten von Schule und Unterricht (wie etwa den Schulleistungen) aufweisen, handelt es sich gleichwohl bei ihnen doch um förderliche oder hinderliche Bedingungen bzw. Eingangsvoraussetzungen schulischer Zielerreichung.

Im Mittelpunkt der prozessorientierten Steuerungsinstrumente stehen solche, die den Unterricht und das eigentliche Unterrichtsgeschehen regeln und normieren. Dazu gehört die Steuerung der Unterrichtsinhalte über die quantitative Festlegung in den Stundentafeln, durch die Genehmigung von Schulbüchern seitens des für Schule zuständigen Ministeriums sowie die Festlegung von Lehrplänen für bestimmte Unterrichtsfächer und die Ausgestaltung der Versetzungsordnungen der Bildungsgänge. Einfluss auf den Unterrichtsprozess haben darüber hinaus auch die Art der Strukturierung des Unterrichts, die Zeitnutzung innerhalb des Unterrichts sowie seine didaktische Gestaltung, z. B. die Passung zwischen Unterrichtsschwierigkeit und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.

Unter Steuerungsinstrumenten schließlich, die auf die Wirkung von Schule ausgerichtet sind, fasst man solche zusammen, welche die vielfältigen fachlichen und überfachlichen Wirkungen des schulischen Unterrichts regeln sollen, und zwar sowohl die erzieherischen Wirkungen wie auch die kognitiven Effekte. Zu den kognitiven Effekten gehört neben dem Erwerb von Fachwissen auch die Aneignung von überfachlichen Qualifikationen. Dazu zählt zum Beispiel die Aneignung von prozeduralen Fähigkeiten, also der Erwerb von Lernstrategien, sowie die Fähigkeit, das erworbene Fachwissen in realen Lebenszusammenhängen einzusetzen und erfolgreiche Lern- und Gedächtnisstrategien zu entwickeln. Jenseits des kognitiven Bereiches zielen Schule und Unterricht auf die Vermittlung eines breiten Spektrums anderer Kompetenzen und Orientierungen, an deren Erreichung oder Nicht-Erreichung man den Erfolg des Unterrichts und damit seine „Qualität“ ebenfalls festmachen kann: Darunter ist die Entwicklung von leistungsbezogenen Werthaltungen z. B. in der Form von Lern- und Leistungsmotivation zu verstehen. Dazu zählt auch der Erwerb von Einstellungen und damit verbundene Verhaltensbereitschaften im politischen und

sozialen Bereich wie die Unterstützung von Minderheiten, Fairness gegenüber Schwachen und die Integration der Mitschüler und Mitschülerinnen mit Migrationshintergrund. Zu den mit Schule und Unterricht beabsichtigten Wirkungen bei Schülerinnen und Schülern kann auch der Erwerb eines günstigen Selbstvertrauens zählen, der produktive Umgang mit Ängsten sowie die Entwicklung stabiler, fachbezogener Interessen.

Analysiert man nun die Instrumente, mit denen das deutsche Schulsystem traditionell gelenkt wird, so gelangt man sehr bald zu der Einsicht, dass überwiegend über die Einflussnahme auf Kontext- und Prozessvariablen gesteuert wird. In Deutschland hat man sich – bei leichten Nuancierungen zwischen den Bundesländern – weitgehend darauf verlassen, dass sich bei einer angemessenen und zielgerichteten Gestaltung des Kontextes und des Prozesses schulischen Lernens die erwünschten Ergebnisse schon einstellen werden. Nur in sieben (darunter vier auf dem Gebiet der früheren DDR) von sechzehn Bundesländern kennt man derzeit zentrale Abschlussprüfungen, in denen am Ende der Bildungskarriere festgestellt wird, ob die Ziele der jeweils eingeschlagenen Bildungswege auch tatsächlich erreicht werden (vgl. Klemm 1998, S. 278 ff.). In den übrigen Ländern wird bei der Steuerung von Schule darauf vertraut, dass die auf den Kontext und den Prozess ausgerichteten Steuerungsmechanismen dafür sorgen, die gewünschten Wirkungen von Schule zu entfalten.

Diese Steuerungsphilosophie ist im Verlauf der neunziger Jahre unverkennbar in Frage gestellt worden: In Anlehnung an Entwicklungen im Bereich der öffentlichen Verwaltung werden – in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich konsequent – Kompetenzen von höheren und mittleren auf untere Ebenen verlagert, um auf diese Weise zielgenauer (effektiver) und kostengünstiger (effizienter) zu arbeiten. Dies erfolgt so, dass auf den Seiten der Kontext- und der Prozesssteuerung detailbesessene Regulierungen seitens der „Zentrale“ zurückgenommen werden. Die Sicherung der Wirkung der jeweiligen Einheiten suchen die neuen Steuerungsmodelle durch präzise Zielbeschreibungen zu garantieren. Die Erreichung der beschriebenen und gelegentlich auch zwischen Zentrale und agierender Einheit vereinbarten Ziele wird durch unterschiedliche Verfahren der Evaluation kontrolliert. Der damit angesagte Wechsel von der Kontext- und Prozess- zur Wirkungssteuerung, also der tendenzielle Rückzug des Staates auf das budgetierte Bereitstellen von Ressourcen, die Vorgabe zu erreichender Ziele sowie die Kontrolle der Zielerreichung, erfolgt aus der Einschätzung heraus, dass die einzelne Einheit die Wege der Zielerreichung aufgabenadäquater herausfinden und kostengünstiger beschreiten kann. Im

Schulbereich wird dieser Paradigmenwechsel der Organisations- und Steuerungsphilosophie des öffentlichen Bereichs unter der Überschrift der „Teilautonomisierung“ verhandelt.

In dem Augenblick nun, in dem sich die Verschiebung der Blickrichtung hin zur Wirkung von Bildungsprozessen verlagert, wird dieser neue Blick konfrontiert mit der beschriebenen Misere der Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler. Diese Ergebnisse schulischen Lernens im kognitiven Bereich der Naturwissenschaften, der Mathematik und des Leseverständnisses signalisieren genau in dem „Augenblick“, in dem sich der Blick auf sie richtet, einen enormen Eingriffsbedarf. Noch bevor sich der Wandel der Steuerungsphilosophie in den Köpfen der Beteiligten hat festsetzen können, und erst recht noch vor der Etablierung eines auf verstärkte Autonomie setzenden Schulsystems, sehen sich die Steuerleute des Bildungssystems herausgefordert zu reagieren. Ihnen bieten sich in dieser Situation zwei Handlungsoptionen: Sie können in ihre alten Gewohnheiten zurückfallen, indem sie an den Kontext- und Prozessschrauben „drehen“ (Aufnahmebestimmungen bei Beginn der Schulpflicht, Übergangsregelungen zwischen Schulstufen und -formen, Versetzungsordnungen, Stunden tafeln und derlei sind dabei die Mittel der Wahl). Sie können aber auch ganz auf die neue Philosophie setzen und sich auf das Steuern über Wirkungskontrollen und das daran anknüpfende Eingreifen konzentrieren. Die Debatte in der Konferenz der deutschen Kultusminister, die in den Bundesländern für die Schulen zuständig sind, ebenso wie die ersten Ankündigungen von Maßnahmen lassen derzeit erwarten, dass der Steuerungsansatz der Wirkungssteuerung weiter präferiert wird.

3. Gegen das Elend der schulischen Leistungen: Erkennbare Reaktionsmuster

Bei den Bemühungen darum, die deutsche Schulentwicklung auf einen Weg hin zu besseren Ergebnissen im Bereich des kognitiven Lernens zu führen, hat sich die deutsche Politik zwei große Tabus auferlegt: Weder wird eine einschneidende Ausweitung der dem Schulsystem zur Verfügung gestellten Ressourcen in Erwägung gezogen noch wird die Struktur des gegliederten Schulsystems mit seiner frühen Aufteilung von Schülern und Schülerinnen auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungswege in Frage gestellt.

Bei der Höhe der aus öffentlichen Haushalten bereit gestellten Bildungsausgaben sind die deutschen Werte im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich: In Deutschland haben die öffentlichen Bildungsausgaben einen Anteil am Bruttoinlandsprodukt, der 1999 bei lediglich 4,7% lag; der OECD-Durchschnittswert betrug im gleichen Jahr 5,2%, der im internationalen Spitzenbereich liegende Wert von Schweden erreicht sogar 7,7% (OECD 2002, S. 199). Wenn Deutschland seine Bildungsausgaben auf den OECD-Durchschnittswert anheben würde, käme dies einer Steigerung um etwa 10 Mrd. Euro gleich. Würde Deutschland schwedische Werte erreichen wollen, müsste das Land sein öffentliches Bildungsbudget sogar um 60 Mrd. Euro steigern. Angesichts der immer noch beachtlichen Höhe der Ausgaben, die in Folge des deutschen Vereinigungsprozesses jährlich aufgebracht werden müssen, wird eine einschneidende Erhöhung der Bildungsausgaben derzeit nicht für finanzierbar gehalten. Im Gegenteil: Die deutschen Finanzminister haben in der ersten Jahreshälfte des Jahres 2001 einstimmig beschlossen, für eine Absenkung der Bildungsausgaben parallel zu den ab 2005 sinkenden Schülerzahlen einzutreten.

Sowenig, wie mit einer drastischen Steigerung der Bildungsausgaben gerechnet werden kann, sowenig ist eine grundsätzliche Änderung der Schulstruktur zu erwarten. Das Beharren auf der gegliederten Schulstruktur wird auch nicht durch den Hinweis darauf erschüttert, dass Deutschland mit seiner frühen Aufteilung von Kindern international gesehen einen Sonderweg geht. Denn außerhalb von Deutschland wechseln nur noch in Österreich und in der Schweiz die Kinder mit dem 10. Lebensjahr in unterschiedlich anspruchsvolle Bildungswege. In Österreich gehen sie in Hauptschulen (etwa 70%) und in Gymnasien (etwa 30%). Ein Mittelschulwesen fehlt dort, so dass in den österreichischen Hauptschulklassen – anders als in Deutschland – eine breit angelegte Leistungsheterogenität anzutreffen ist. In der Schweiz zeigt sich bei genauerem Hinsehen, dass nur noch zwei Schweizer Kantone nach vier Schuljahren auslesen, alle anderen Kantone „sortieren“ später. Die deutsche Schulpolitik hält an ihrem Sonderweg fest – unbeschadet der Tatsache, dass die Schulen anderer Länder mit ihrem Verzicht auf frühe Aufteilungen bessere Ergebnisse als die Schulen Deutschlands erzielen.

Angesichts der Tabuisierung der Themen „Ausgabensteigerung“ und „Strukturreform“ bleibt für die Bemühungen um eine Leistungssteigerung des deutschen Schulsystems nur ein eingeschränktes Aktionsfeld. Beim Agieren in diesem Feld zeichnen sich derzeit drei Schwerpunkte ab:

- Der vorschulische Bereich, der Kindergarten, rückt stärker als in den vergangenen Jahren in den Mittelpunkt des Interesses: Während derzeit nur knapp 90% der dreijährigen und älteren Kinder vor dem Eintritt in die Grundschule einen Kindergarten besuchen, wird ein wirklich alle Kinder im Kindergartenalter umfassendes Angebot mit Kindergartenplätzen angestrebt. Zu diesem quantitativen gesellt sich ein qualitativer Entwicklungsansatz: Die deutsche Tradition, die im Kindergarten vornehmlich einen Ort des Betreuens und Spielens sieht (es heißt in Deutschland nicht ohne Grund „Kindergarten“ und nicht „Kinderschule“), weicht einer Betrachtungsweise, die den Bildungsauftrag des Kindergartens gestärkt sehen will.
- Die in Deutschland übliche Schule als Halbtagschule – auch da geht das Land international gesehen einen eigenen Weg – wird verstärkt in Frage gestellt. Alle Landesregierungen setzen inzwischen bei ihrer Schulpolitik auf einen Ausbau ganztägiger Angebote. In der Ganztagschule wird nach Jahren der Abwehr dieses Konzepts ein Instrument gesehen, mit dessen Hilfe die Förderung schwächerer Schüler und der soziale Chancenausgleich eher gelingen kann als mit der Fortführung der auf den Vormittag begrenzten Schule.
- Die Hinwendung zur Wirkungssteuerung findet in der deutschen Reaktion auf das Elend der schulischen Leistungen ihren Niederschlag in den inzwischen eingeleiteten Bemühungen um die Formulierung bundesweit geltender Leistungsstandards, denen die deutschen Schülerinnen und Schüler am Ende bestimmter Phasen ihres Bildungsweges jeweils genügen müssen. Diese bundesweit geplanten Standards sollen, so haben sich die Kultusminister inzwischen verabredet, zur Grundlage für regelmäßige Tests werden. Mit dieser Form regelmäßiger externer Evaluierungen der Schulen schwenkt Deutschland auf einen Weg ein, der im europäischen Ausland, nicht zuletzt in Frankreich, längst beschritten wird (van Ackeren 2002b).

4. Internationale Leistungsstudien als Einstieg in eine curriculare Globalisierung

Die im vorangehenden Abschnitt dargestellten Bemühungen, mit denen die deutsche Schulpolitik auf die Ergebnisse der internationalen Studien zu antworten sucht, stellen geplante nationale Reaktionen dar. Sie werden begleitet von einer international zu beobachtenden Entwicklung, die weniger

geplant, aber gleichwohl wirkungsmächtig ist, einer Entwicklung hin zu einer Uniformierung der Curricula. Moser u. a. verweisen bereits im Rahmen ihrer Auswertung der Schweizer TIMSS-Ergebnisse darauf, dass die vorgelegten Testaufgaben implizit ein – nie vereinbartes – international definiertes Curriculum repräsentieren: Testaufgaben prüfen z. T. nie Erlerntes, z. T. prüfen sie Erlerntes aber auch nicht. Auf diese Weise messen Tests ganz zentral die „Differenz zwischen nationalem und internationalem Curriculum“ (Moser u. a. 1997, S. 53). Dies kann dazu führen, dass Länder, deren Schülerinnen und Schüler international schlecht abschneiden, ihre Curricula auf das internationale Curriculum „trimmen“ – ohne Prüfung, ob dieses als angemessener einzuschätzen ist, sondern einzig deshalb, weil die nächsten Vergleichstests (PISA II und PISA III und weitere) vor der Tür stehen. Unter der Hand wird damit eine weltweite Standardisierung und Uniformierung der Inhalte schulischen Lernens eingeleitet. Damit tragen die international vergleichenden Leistungsstudien, die nicht zufällig in dieser Phase der Globalisierung eine so enorme Bedeutung gewonnen haben, zu einer Veränderung des Diskurses über die Frage: „Was sollen unsere Schülerinnen und Schüler lernen?“ bei. Beratungen und Entscheidungen über die je nationalen Curricula werden aus den regionalen und nationalen Bezügen und damit auch aus demokratischen Verfahren herausgelöst und in die Hände internationaler Testkonstrukteure gegeben.

Literatur

- van Ackeren, I. (2002a): Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. In: Die Deutsche Schule 2, S. 157-175.
- van Ackeren, I. (2002b): Zentrale Tests und Prüfungen im Dienste schulischer Entwicklung. In: Bildung und Erziehung 1, S. 59-85.
- Baumert, J./Lehmann, R. u. a. (1997): TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Berlin.
- Baumert, J. u. a. (2000): TIMSS III. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. 2 Bände. Opladen.
- Baumert, J. u. a. (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Baumert, J. u. a. (Hg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.
- Bellenberg, G./Böttcher, W./Klemm, K. (2001): Stärkung der Einzelschule. Neuwied.

- Klemm, K. (1998): Steuerung der Schulentwicklung durch zentrale Leistungskontrollen.
In: Rolf, H.-G. u. a. (Hg.), Jahrbuch der Schulentwicklung 10, S. 271-294. Weinheim.
- Lehmann, R. (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim u. a.
- Moser, U. u. a. (1997): Schule auf dem Prüfstand. Chur, Zürich.
- OECD (2001): Lernen für das Leben – Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris.
- OECD (2002): Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2002. Paris.

III.

Neue Medien, Technikkultur und erzieherisches Handeln

Georges Vigarello

Sport und Television

Ein neues Spektakel

Ich möchte mir zunächst Gedanken machen über die Emotion, die das Sportfernsehen hervorruft. Sie scheint mir eine Determinante seines Marktes zu sein, wie auch der möglichen Wirkung, die es auf die Praxis haben kann. Noch eine weitere Frage ist: Inwieweit ermöglicht uns der Sport im Fernsehen, uns nicht nur über den Status des Sports, sondern zudem noch über den Status des Fernsehens Gedanken zu machen?

Eine Emotion

Es muss noch einmal gesagt werden, dass das Fernsehen es möglich macht, den Raum des Spielfelds zu rekonstruieren. Und es ermöglicht die Rekonstruktion der Erzählung der sportlichen Leistung. Die Tatsache, dass die Spieler dem Auge nahe gebracht werden, die Tatsache, dass die Geräusche gehört werden, die Tatsache, dass die Größe des Spektakels auf eine begrenzte Einheit zusammengebracht wird, all dies schafft ein ganz besonderes Universum.

Nehmen wir das Beispiel des Marathons. Wenn ich dem Läuferfeld im Bois de Vincennes begegne, bin ich beeindruckt von der Stille des Bois [Waldes], dieser Gesamtheit von Läufern, die eine imposante und anonyme Masse bilden, dem Klang der Atemzüge und der Stimmen. Hier kann das Fernsehen diese Stimmung nur schwer nachfühlbar machen. Für das „direkte Spektakel“ gibt es nicht wirklich ein Äquivalent. Aber ich verlasse die vorbeiziehenden Läufer. Ich werde das Ende des Laufs im Fernsehen anschauen. Ich sehe eine Abfolge von Szenen, die kein Zuschauer am Straßenrand in ihrer Kontinuität sehen kann. Ich sehe auch Szenen, die nur wenige in ihrer Einheit sehen können: den Moment, wo beim Lauf von 1992 der spätere Sieger, Soares, an Ahmed Saleh vorbeizieht, der den Lauf

bis zum letzten Kilometer angeführt hat. Saleh ist verloren, er dreht sich um, er versucht, sich anzuhängen, er versucht, mit demjenigen zu sprechen, der an ihm vorbeizieht. Soares jedoch überholt ihn, ohne ein Wort und ohne einen Blick. Eine Demonstration von Kraft – von Verachtung? –, die den Fernsehzuschauer sofort und unmittelbar berührt und die sehr wenige vom Straßenrand aus sehen konnten. Was dieses Bild heraushebt, was ihm die Macht gibt, ist genau das, dass es sozusagen kein Äquivalent außerhalb des Bildschirms hat.

In einem weiteren Sinne gibt einem das Fernsehen Informationen über Raum und Zeit, die der banale Blick auf ein Gelände oder ein Spielfeld einem nicht gibt. Es konfrontiert einen mit einer intensiven Sophistiziertheit: Die Zeiten laufen als „Intarsien“ über den Bildschirm, das Bild verdoppelt sich, um einen über das zu informieren, was sich anderswo abspielt, das Bild verlangsamt sich, um einem Details anzubieten, das Bild wiederholt sich, um Momente besser hervorzuheben. Daher auch das Aufkommen einer neuen Fernseh-Kompetenz, einer neuen Art und Weise, dem Sport zuzuschauen, was gleichsam eine neue Kultur schafft.

Es ist wieder eine Erzählung, die das Bild, in seiner Abfolge, aber auch in seinem Referenzhof, konstruieren kann: die sportliche Leistung, die unmittelbar in eine Chronik von Leistungen eingeordnet wird. Der „Computer“ zeigt beim Basketball die Anzahl der Körbe an, die im Laufe der Partie von den Spielern erzielt wurden, die Anzahl der Fehler, die Anzahl der Freiwürfe. Der „Computer“ zeigt beim Tennis die Anzahl der „Asse“ an, die Anzahl der direkten Fehler, die Anzahl der verlorenen Aufschläge. Er zeigt beim Fußball die Zahl der Eckbälle, der Freistöße und der Abseits-situationen an. Der Bildschirm führt Buch über die Informationen. Er gibt neue Dinge zu sehen. Er gewöhnt an neue Codes.

Eine Emotion die ganz genauso neu ist, wird durch diesen Raum, durch diese Zeit, durch diese Erzählungen abgesondert.

Ein Markt

Diese Emotion ist umso wichtiger, je mehr sie „ausgebeutet“ wird. Wie das funktioniert, ist genauestens bekannt. Es gibt das, was ich eine „doppelte Triebkraft“ nenne: Eine Fernsehkette kauft Bilder und danach kommt ein Sponsor und kauft Sendezeit, um von diesen angebotenen Bildern zu profitieren. Ein anderer Markt ist jener des Sponsors, der sein Logo auf dem Trikot der Sportler tragen lässt; ein umso kostspieligeres Logo, je mehr es

im Fernsehen ausgestrahlt wird. Dieses Vorgehen ist für das Bild neu, für sich selbst genommen dagegen nicht. Die Zeitschrift *L'Auto* verkaufte im Jahre 1903 vor der *Tour der France* zwanzigtausend Exemplare. Nach der Tour, die die Zeitschrift von Anfang bis Ende organisiert hat und von der ihre Seiten „erzählen“, indem sie Kraft mit Werbebildern vermischen, stiegen die Verkaufszahlen von *L'Auto* regelmäßig an: hunderttausend täglich während der Tour von 1910, fünfhunderttausend im Jahre 1914, siebenhunderttausend im Jahre 1925, fast eine Million im Jahre 1930. *L'Auto* ist im Übrigen die erste Zeitung, die sehr spezifisch in die Sport-Erzählung investiert hat, in eine, die dem einfachen Zuschauer ein „Mehr“ bietet. Der Radsport ist in dieser Hinsicht beispielhaft, da der Zuschauer die Rennfahrer nur flüchtig sieht. Die Zeitung erschafft Geschichte. Das Fernsehen auf seine Weise ebenfalls.

Das Bild ist hier finanziell umso mehr wert, je mehr es eine bedeutende Anzahl von Fernsehzuschauern anlockt. Diese Anzahl ist faktisch seit den sechziger Jahren im Steigen begriffen: 400 Millionen Fernsehzuschauer für die Olympischen Spiele von Rom im Jahre 1960, mehrere Milliarden für jene von Barcelona im Jahre 1992, für das Jahr 2002 eine in zehn Jahren nochmals mehrfach multiplizierte Anzahl. Die Fernsehrechte sind zwischen den Spielen von Montreal im Jahre 1976 und jenen von Barcelona um 1000% gewachsen.

Ein so verbreitetes Bild muss ein bearbeitetes Bild sein. Daher die Versuche, das Spektakel, und konkreter noch das Spiel, „zu reorganisieren“. Daher zweifellos auch die Auswirkung auf die Praktizierenden.

Die Wirkung auf die Praxis

Das Fernsehen drängt dazu, eine Re-Modellierung von Situationen zu erfinden, um sie besser in Programme zu integrieren. Der „Tie Break“ beim Tennis zum Beispiel hat sich durchgesetzt, um die Dauer der Partien zu verkürzen. Das Tennis zu beherrschen ist wichtig, weil der Sport sich aus sich selbst heraus ziemlich gut für das Fernsehen eignet: begrenzter Raum, Möglichkeit, die Gesichter sehr nahe zu bringen, Ort intensiver Personalisierung, Überraschungen und Umkehrungen sind in den Partien möglich. Tennis ist, indem es sich für das Fernsehen transformiert hat, zum Modellobjekt geworden. Andere Veränderungen sind im Gespräch, um seine Fernsehdichte zu verstärken: nur ein Aufschlag anstelle von zweien? Entwicklung neuer Bälle? Verkürzung des Aufschlagsfeldes? Der amerikanische

Football ist ganz genauso interessant, weil er vollständig neu konstruiert wurde, um besser nutzbare Bilder anzubieten: verstärkte Unterbrechungen des Spiels, um Fernsehspots übertragen zu können, zahlreichere Markierung von Linien, um die Phasen zu verkürzen und sie deutlicher sichtbar zu machen, neue Schiedsrichter, um die Zeiten für Entscheidungen zu verkürzen und zu verdeutlichen. Mehrere Veränderungen anderer Praktiken werden momentan in Betracht gezogen, um diese „telegener“ zu gestalten: der Volleyball und der Zweipunkt-Abstand am Ende der Partie, gleichermaßen für das Tischtennis, die Abschaffung der Pflicht-Übungen bei Turnen oder Eislauf, die Abschaffung von Prüfungen, die in bestimmten kombinierten Wettbewerben für zu langweilig gehalten werden usw. ...

Schwieriger ist es, die Auswirkung auf die Sporttreibenden zu messen. Wie soll man die Rolle von *Canal Plus* auf die Basketball-Sportler erfassen, die vom Schauspiel der amerikanischen Teams fasziniert sind? Wie die Rolle der japanischen Feuilletons auf Fußball oder Volleyball einschätzen? Die Volleyballvereinigung gibt an, nach dem Feuilleton *Jane* eine starke Zunahme von Lizenznehmern festgestellt zu haben, aber es fehlen Messungen. Die Umfragen, nebenbei bemerkt, zu wenige an der Zahl, geben keine präzisen Hinweise. Das Thema bleibt noch Forschungsaufgabe.

Der sportliche Held „im Fernsehen“

Es ist dagegen klar, dass das Fernsehen hilft, Heroisierungen zu konstruieren. Die Art und Weise, wie es die Erzählungen erzeugt und nährt, zeigt das sehr deutlich. Aber auch dies macht es in spezifischer Weise. Gut gefällt mir das Beispiel von Violette Morin, die, ganz zu Beginn des Sportfernsehens, folgende Bemerkung machte, als sie über ihre Helden sprach: Kaum hat man das Bild von Jacques Anquetil, dem größten Radfahrer der Welt, an der Wand befestigt, muss man es schon gegen jenes von Eddy Merckx, dem größten Radfahrer der Welt, austauschen.

Diese Feststellung führt zu einer anderen, ohne Zweifel wichtigeren: Auf die gleiche Weise, wie sich die großen Botschaften und die großen ideologischen Sicherheiten auflösen, lösen sich die großen Bilder überragender und unverrückbarer Helden auf. Die Gewissheiten der Zeitschrift *L'Auto*, die die Sportler des Jahres 1910 geißelten, hätten heutzutage kaum mehr Sinn. Diese Erwartungen, dass Sportler eine „Idee physischer Regeneration“ vermitteln, haben jegliche Ernsthaftigkeit verloren. Die Mobilität der Fernsehbotschaften, ihre flüchtige, augenblickliche Art, spielt unbe-

stritten bei diesem Auflösen eine Rolle. Sie gibt „dem Spaß am Sport“ mehr Freiheit und vielleicht auch mehr Authentizität.

Aber dieses Fernsehen, das alle Mitteilungen konfus mischt, nur um sich sehr wenig mit ihrer Bedeutung oder ihrem Tiefgang aufzuhalten, führt uns zu einer anderen Frage, nämlich nach seiner Rolle bei der expliziten oder impliziten Vermittlung von Werten. Was zwar eine andere Debatte ist, aber jeder Kulturgegenstand, der über seine Anwesenheit im Fernsehen hinterfragt wird, kommt nicht darum herum, diese Debatte einzuführen.

Unmöglich ist es, wie auch immer, die Wirkungen des Fernsehens auf die Bildung der Schüler und allgemeiner des Sportlers nicht zu berücksichtigen, konstituiert es doch ihre Kultur noch vor jeglichem Lernen und jeglicher Aneignung. Es vermittelt ihnen eine Vorstellung von Praxis und Spiel, bevor sie auch nur versuchen, sich diese „einzuverleiben“.

Zu deutlich ist in den letzten Jahren geworden, dass zwischen der rasanten Entwicklung im Bereich der neuen Informationstechnologien auf der einen Seite und der Umstrukturierung der Gesellschaft vom industriellen Kernbereich zu einer starken Expansion der Dienstleistungssektors auf der anderen Seite eine beträchtliche Diskrepanz in Erscheinung tritt. Im Jahr 2000 wurden immer noch gut 30% des deutschen Bruttoinlandsproduktes im Industriesektor erzeugt; im Jahre 1997 waren es 33,1% und 1995 34,5%. Der Strukturwandel in Richtung auf eine Informationsgesellschaft findet also statt, geht aber nur schleppend voran. Nimmt man beide Prozesse zusammen, also die rasante Entwicklung der neuen Informationstechnologien und die stagnierende Umstrukturierung weiter Bereiche der Gesellschaft, so könnte man insgesamt von einer *rasanten Stagnation* sprechen. Diese paradoxe Begriffskombination kennzeichnet auch die Entwicklung im Bildungswesen: Rasant ist auch hier auf der einen Seite die Technologieentwicklung; auf der anderen Seite scheint der Aufbau von Qualifikation und Bildung, die es erlauben, sich in einer Informationsgesellschaft zu orientieren, zu stagnieren. Obwohl es für viele klar ist, dass die Zukunft „digital“ sein wird, dass Lernen und Bildung heute entschlossener auf neue Informationstechnologien setzen müssen, existieren eine Reihe von Standard-einwänden, die daran hindern, sich der neuen Informationstechnologien entschlossener zu bedienen; ich nenne drei grundlegende Arten von Einwänden.

Eine *ideologiekritische* Perspektive macht geltend, dass es hier nur darum gehe, dass die Elektronikindustrie den Bildungssektor als Marktsegment entdeckt habe und Hard- und Software verkaufen wolle, insofern sei Zurückhaltung geboten. Eine *kulturkritische* Perspektive verweist darauf, dass Schule gerade die Aufgabe habe, den Menschen ganzheitlich zu bilden; und das sei mit den neuen Informationstechnologien nicht zu machen. Schule habe gerade die Aufgabe eines Korrektivs gegenüber einer universalen medialen Präsenz zu erfüllen und sich kompensatorisch gegenüber

den neuen Medien zu verhalten, d. h. also: Sie habe ein gewisses Gegengewicht zu schaffen. Eine *skeptische* Perspektive, die die Effizienz des Lernens im Blick hat, fragt, ob es wirklich ausgemacht sei, dass man mit neuen Informationstechnologien tatsächlich besser lernen könne als herkömmlich gelernt worden ist. Nicht geklärt sei, welches eigentlich die grundlegende Funktion der neuen Informationstechnologien und deren Auswirkungen für menschliche Entwicklungsprozesse seien. Solange dies nicht geklärt sei, sei Zurückhaltung geboten. Diese drei Typen von Einwänden decken das kritische Spektrum, das seitens der Erziehungswissenschaft neuen Informationstechnologien gegenüber aufgebracht wird, nicht vollständig ab, stellen aber doch die wesentlichen Argumente dar.

Demgegenüber möchte ich im Folgenden eine analytische Haltung favorisieren, der es nicht so sehr um mögliche Vorbehalte geht, sondern darum, zu erörtern, wie sich die Grundkoordinaten von Lernen und Bildung verändern, wenn neue Informationstechnologien den Alltag der Menschen immer weiter durchdringen. Ich werde im Folgenden am Beispiel des Internet (auch abkürzend einfach *Netz* genannt) den Lernaspekt nur kurz an dem Beispiel *Schule* (Teil 1) erörtern und mich dann auf den Bildungsaspekt konzentrieren (Teil 2), also auf die Frage, welche bildende Funktion neue Informationstechnologien für Menschen haben können. Dieser Leitgedanke einer dualen Perspektivität ergibt sich aus dem Doppelcharakter des Internet: *Zum einen* kann es nämlich als reines Werkzeug zur Unterstützung von Lernprozessen verwendet werden. Diesen Aspekt nenne ich den *instrumentellen Aspekt* des Internet. *Zum anderen* kann es expressiv verwendet werden, also beispielsweise zur Selbstpräsentation. Hierzu zählen neue Formen digitaler Gemeinschaftsbildung und jene Nutzungen, die im weitesten Sinne Menschen einen digitalen Sozialisationsraum zur Verfügung stellen, um ihr Selbst- und Weltverhältnis auszudrücken. Diesen Aspekt nenne ich den *Bildungsaspekt des Internet*.

Zum instrumentellen Aspekt des Internet: Unterstützung von Lernprozessen

Solange es Computer gibt, hat man versucht, sie für die Verbesserung von Lernen einzusetzen. Bei aller Euphorie ist auch von Befürwortern immer wieder das dritte oben genannte skeptische Argument eingestanden worden, dass Lernen durch den Einsatz von Computern zwar anders, dass aber

nicht vollständig klar sei, ob es dadurch wirklich besser werde. Michael Dertouzos darf sicherlich zu denjenigen gezählt werden, die die Möglichkeiten der neuen Informationstechnologien anpreisen und der optimistisch in die digitale Zukunft schaut, wie sein Buch *What will be. How the new world of information will change our lives* (vgl. Dertouzos 1997) zeigt. Aber auch er ist skeptisch:

„It is unclear whether computer and communications technologies help the learning process in a fundamental way. We have certainly discovered exiting ways of using information technology in learning. But we must be conservative when it comes to the education of our children. It is simply not enough – and may be damaging – to gaze with wonder at a novel technological approach and declare it educationally effective just because it is existing“ (Dertouzos 1997, S. 175 f.).

Diese Einschätzung spielt auf die Versprechungen an, die Seymour Papert in seinen Schriften 1982, 1994 und 1996 propagiert hat. Technologie alleine – so kann die Pointe von Dertouzos verstanden werden – gewährt noch nicht eine Verbesserung des Lernprozesses. Papert hat bezeichnenderweise seine Visionen eines anderen Lernens in seinen frühen Schriften am Beispiel der Schule entwickelt und in seinem Buch *The Connected Family. Bridging the Digital Generation Gap* (1996) am Beispiel der Familie. Der Grund dafür liegt darin, dass Lernen sich infolge der neuen Informationstechnologien nur noch – so Papert – zu einem geringen Teil in der Schule abspielen werde; das meiste werde außerschulisch durch neue Informationstechnologien gelernt. Für ihn könnte die Familie ein solcher neuer Lernort werden. Diese Tendenz wird dann noch verstärkt, wenn Schule ihre traditionelle Orientierung auf die Buch- und Textkultur beibehält, wo für es ja durchaus Argumente gäbe. Schule hätte in diesem Fall ein nahezu existentielles Problem, wenn das, was fürs Leben, für Arbeit und Freizeit benötigt wird, nicht mehr in ihr gelernt werden würde.

Konsens besteht darüber, dass die neuen technischen Ressourcen für ein auf der Basis der Selbständigkeit operierendes Lernen ausgeschöpft werden sollen. Dissens besteht darüber, welches die Schlussfolgerungen sein sollen, die aus dem Sachverhalt, dass neue Informationstechnologien das Lernen in der traditionellen Institution Schule verändern, gezogen werden müssen. Das Spektrum möglicher Folgerungen reicht am Beispiel der Schule von deren Abschaffung und einem *Just-in-time-learning* in dezentralen internetbasierten Lernstationen (Perelman 1992) bis zu der These, dass sich prinzipiell gar nichts zu verändern brauche, weil in Schulen

immer schon Medien eingesetzt worden seien und Schule gleichsam ein Gegengewicht zur ubiquitären medialen Präsenz zu bilden habe (von Hentig 1996; 1998; Healy 1998). Eine andere Variation dieser grundlegenden Kritik an der Präsenz neuer Informationstechnologien in der Schule stellt die Position von Stoll (1999) dar, derzufolge Kreativität und neue Informationstechnologien einen Widerspruch bilden. Vielleicht liegt die Wahrheit – so meinen viele – wieder einmal in der Mitte, so dass sich das Internet in der Schule einen Ort erobern wird. Aber welchen?

Befürwortern neuer Informationstechnologien in der Schule geht der gegenwärtige Entwicklungsprozess zu langsam. Sie befürchten, dass die Schule den Status des herausgehobenen Ortes von Lernen verlieren werde, so dass sich dadurch der soziale Stellenwert des Lernens verändere. Schule gerate in dieser Perspektive unter Legitimationsdruck und müsse sehen, dass sie nicht nur ein Ort für schulsozialarbeiterische Aktivitäten werde und das Lernen und der Aufbau von Qualifikationen immer mehr an außerschulischen Orten stattfinde. Die enge Verbindung von Lernen und Unterricht würde also, träte diese Entwicklung ein, in eine Krise geraten. Andererseits sind, das muss fairerweise gesagt werden, in den letzten Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen worden, um schulische Lernprozesse an die Möglichkeiten heranzuführen, die sich durch das Internet eröffnen.

Schulen im Netz

Die Bertelsmann Stiftung und die Initiative *Schulen ans Netz* des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie sind zwei Beispiele für bildungspolitische Akteure, die versuchen, zwischen alten Hierarchien und neuen Anforderungen einer sich abzeichnenden Informationsgesellschaft zu moderieren, um den Lernort Schule grundsätzlich anders zu gestalten. Die im Jahre 1996 begründete Initiative des Bundesministeriums (vgl.: <http://www.san-ev.de> [3.1.03]) soll eine Initialzündung sein, um durch den Einsatz vernetzter Computer im schulischen Unterricht moderne handlungsorientierte Konzepte zu entwickeln, die Schülern mehr Raum für projektorientierte Eigenaktivität geben und dadurch den Aufbau von Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise Medienbildung, fördern sollen. Diese Ziele bewegen sich auf der Linie, die die Bildungskommission in Nordrhein-Westfalen bereits 1995 formuliert hat:

„Der Einfluß der Medien auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen soll zum Anlaß genommen werden, die inhaltlichen Zielsetzungen schulischen Lernens gründlich zu überprüfen und die Chancen einer Entlastung der Schule von überflüssiger Informationsvermittlung zu nutzen. Lehrplanrevisionen, welche die Lernmöglichkeiten von elektronischen Medien nicht entschieden einbeziehen, sind kaum geeignet, das Lernen in der Schule neu und wirksam weiterzuentwickeln helfen“ (Bildungskommission 1995, S.138; vgl. allgemein Schnoor 1998).

Im Zuge der Initiative der Bundesregierung „Schulen ans Netz“ sind in der Zeit von 1996 bis Herbst 2001 in Deutschland alle Schulen an das Internet angeschlossen worden. Die Internet-Anschlussquote der europäischen Schulen nähert sich dank zahlreicher Initiativen der Europäischen Union (vgl. Kommission 1995; 1996; 2000; 2001; 2002) ebenfalls dem Wert 100%.

Der Deutsche Bildungsserver, das offene Deutsche Schulnetz, das Schulweb, die Bildungsserver der einzelnen Bundesländer sowie zahlreiche andere Online-Angebote engagierter PädagogInnen unterstützen die Schulen in Deutschland bei ihren Aktivitäten. Ich will die Initiative *Schulen ans Netz* hier nicht im Einzelnen würdigen (vgl. dazu zusammenfassend Treumann u. a. 1998; Groner/Dubi 2001; Weinrich/Schulz-Zander 2000; Schulz-Zander 2001). Sie folgt der Perspektive, die auf europäischer Ebene beispielsweise im „Aktionsplan E-Learning“ (vgl. Kommission 2001) zusammengefasst worden ist: Sämtliche Schulen sollen bis Ende 2001 mit einem Zugang zum Internet und mit Multimedia-Ressourcen ausgestattet und bis Ende 2002 an die Forschungsnetze angeschlossen werden. Es wird angestrebt, dass bis Ende 2003 die Anpassung der Unterrichtsprogramme an die neuen Lernmethoden und an den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien erfolgen soll. Unter der Voraussetzung einer entsprechenden Aus- und Weiterbildung der Lehrer soll allen Schülern die Möglichkeit gegeben werden, sich eine digitale Kultur in einem virtuellen europäischen Bildungsraum anzueignen. Neben lehrplanübergreifenden Konzepten bedürfe es auch der weiteren Ausarbeitung einer innovativen Pädagogik, die die neuen technischen Möglichkeiten mit einer veränderten Auffassung von Unterricht, Lernen und Bildung kombiniere. Neben dem Aufbau einer grundlegenden Computer- und Internetliteracy in der Schule gehe es schulübergreifend auch darum, europäische Internetportale weiter zu fördern, die hochwertige Internetressourcen bündeln, sowie internationale virtuelle Treffpunkte einzurichten, wie z.B. das europäische Schulnetz (http://www.eun.org/eun.org2/eun/de/index_eun.html). Pilotprojekte zur virtuellen Schule und zum virtuellen Campus sollen gefördert werden.

Wendet man sich von diesen teilweise visionär klingenden Entwicklungslinien wieder dem momentanen Schulalltag zu, sind Veränderungen in der Qualität des Unterrichts bereits bemerkbar. Festzustellen ist, dass internetbasierte Projekte zunehmend in den Schulalltag Eingang finden und dadurch das unterrichtliche Lernen verändern. Ich will im Folgenden stellvertretend nur zwei Veränderungsaspekte nennen, die didaktischer Natur sind.

(a) Informationsarbeit korreliert mit Individualisierung und Problemorientierung von Lernprozessen.

Lernen mit Hypertextmedien, die nicht linear verknüpfte Informationen bieten, bürdet dem Lerner mehr Verantwortung auf (von der Lehrer- zur Lernerorientierung), und zwar im Blick darauf, wie und in welcher Reihenfolge er Zugang zu den Informationen bekommt und wie er schließlich aus den Informationen Bedeutung erzeugt. Es entstehen individuell aufgebaute Wissensnetze. Eigenaktivität, Eigeninitiative und Eigenverantwortung bilden eine zentrale Triade selbstgesteuerter Lernprozesse (vgl. Gabriel 1997, S. 153 ff.), die mit Instruktionlernen nichts mehr zu tun haben, sondern eher Forschungsprozessen gleichen. Das Internet wird in dieser Perspektive als globale elektronische Bibliothek gesehen, in der Informationen gesucht, zusammengestellt und präsentiert werden können. Internetbasierte Projekte führen zu einer starken Problemorientierung des Lernprozesses und zu einer Individualisierung von Lernwegen. Hypermediale Lernumgebungen lassen die individuellen Voraussetzungen auf Seiten des Schülers und sein Lernprofil besser zur Geltung kommen. Während sich im herkömmlichen Unterricht eine Lehrperson auf eine Vielzahl von Schülern und Schülerinnen bezieht und ein Schulbuch für alle einer Jahrgangsstufe gedacht ist, so ist es beim Einsatz von Hypermedien, in die Wissens- und Expertensysteme integriert sind, gleichsam so zu verstehen, als ob sich eine Vielzahl von *Lehrpersonen* dem Lernenden zuwenden. Natürlich macht das nicht den Lehrer überflüssig; aber er bekommt eine andere Funktion, wie es heute immer wieder mit dem Begriff des *Coaches* ausgedrückt wird (Rollenveränderung beim Lehrer und beim Lernenden).

(b) Neue Kommunikations- und Partizipationsräume werden eröffnet.

Die Schulen erhalten die Möglichkeit, mit anderen Schulen und Institutionen (Universitäten und Bibliotheken) im In- und Ausland synchron und

asynchron zu kommunizieren und zu kooperieren. Neben dem Effekt, dass dadurch Englisch als allgemeine internationale Verkehrssprache gefestigt wird, werden gleichzeitig interkulturelle Bildungseffekte erzielt. Weil im Zuge dieses telekooperativen Arbeitens die Projektorientierung stärker im Zentrum steht als bei herkömmlichem Unterricht, ergeben sich stärkere interdisziplinäre Lerneffekte.¹ Das bedeutet, dass das fächerübergreifende Denken gefördert wird. In dieser Perspektive wird das Internet stärker als Kommunikations- und Partizipationsraum gesehen.

Die Hauptanwendungsgebiete virtueller Lernräume im Bereich der Schule sehe ich derzeit – wie ausgeführt – in einer dosierten Handhabung internet-basierter Projekte. Schule wird nicht darum herumkommen, große Anteile des Lernens in virtuelle Räume zu verlegen. Ob sich das deutsche Bildungswesen relativ schnell in diese Richtung entwickeln wird, darf eher bezweifelt werden. Die Entwicklung wird wohl eher nach dem Muster der *rasanten Stagnation* erfolgen. Das ist deshalb bedauerlich, weil den Bildungsinstitutionen nach wie vor eine zentrale Bedeutung bei der Vorbereitung der nachwachsenden Generation auf die Informations- und Wissensgesellschaft zukommt, wie es auch unmissverständlich im Aktionsprogramm der deutschen Bundesregierung heißt:

„Wachstum, Wohlstand und Beschäftigung hängen heute entscheidend vom kompetenten und zielgerichteten Umgang mit Informationen und ihrer Umwandlung in Wissen ab. Charakteristisch für die Wissensgesellschaft sind das hohe Tempo der Wissensvermehrung und das explosionsartige Wissenswachstum. In technischen Disziplinen gilt ein Fünftel des Wissens innerhalb eines Jahres als veraltet. In wenigen Jahren wird Informationsverarbeitung die Kernaufgabe bei 80% aller Berufstätigen sein. Ebenso prägen Internet und multimediale Anwendungen heute weite Bereiche der Freizeitgestaltung. Beruflich wie privat wird der Umgang mit Internet und Multimedia immer mehr zur Normalität. Er wird zu einer grundlegend neuen Kulturtechnik, deren Vermittlung eine zentrale Aufgabe aller Bildungseinrichtungen ist“ (Bundesministerium 1999).

1 „Ebenso wichtig ist es, die neuen Technologien in innovative pädagogische Methoden einzubinden und sie in die einzelnen Fächer zu integrieren, um dadurch die Interdisziplinarität zu fördern. Außerdem gilt es, die für einen richtigen Einsatz der Technologien erforderlichen nichttechnischen Fertigkeiten zu definieren: Teamarbeit, Arbeitsplanung, vernetztes Arbeiten, Kombinieren von Phasen eigenständigen Lernens und herkömmlichen Unterrichts, von Fern- und Präsenzstudium“ (Kommission 2001).

Einige Bildungsaspekte des Internet

Für ein Leben und Arbeiten in der Wissens- und Informationsgesellschaft und für eine aktive Teilhabe daran kommt neuen Informationstechnologien eine zentrale Bedeutung zu, eine Bedeutung, die weit über das Lernen hinausgeht und Aspekte der Selbstpräsentation und der Identitätskonstitution beinhaltet. Diese bezeichne ich als die bildungstheoretischen Aspekte der neuen Informationstechnologien. Diese bildungstheoretische Perspektive auf die neuen Informationstechnologien ist eng mit der Tatsache verknüpft, dass sich das Internet vom Werkzeug hin zu einem Element der Kultur wandelt. So gehört der Gebrauch des Internet zunehmend zu den Alltagsaktivitäten der Menschen: „Die neuesten Zahlen der Allensbacher Computer und Telekommunikationsanalyse (ACTA 2002) zeigen eine deutliche Veränderung der Nutzungsmuster von Computer und Internet gegenüber den bisherigen Erhebungen. Sie belegen damit einen Trend der zunehmenden Integration des Internet in das Leben der Nutzer. 46% der Bundesbürger zwischen 14 und 64 Jahren sind bereits Onliner, und sie benutzen das Internet, um ihren Alltag zu bewältigen und ihre Hobbys zu pflegen“ (Croll 2002).

Die breitere Verwendung des Internet wird inzwischen als Kulturtechnik verstanden: „So wie die Industriegesellschaften sich das Ziel gesetzt hatten, sämtlichen Bürgern die Grundfertigkeiten des Schreibens, Lesens und Rechnens zu vermitteln, so setzt die heraufkommende Wissensgesellschaft voraus, dass alle Bürger über eine „digitale Kultur“ verfügen sowie über die Grundfähigkeiten, um in einer Welt, in der digitale Operationen immer zahlreicher werden, ein Mehr an Chancengleichheit zu erreichen. Es handelt sich hier um eine unerlässliche Voraussetzung, will man neue soziale Zersplitterungen vermeiden und ganz im Gegenteil den Zusammenhalt in unseren Gesellschaften und die Beschäftigungsfähigkeit verstärken“ (Kommission 2000, S.4). Der Fokuswechsel von E-Learning auf digitale Kultur entspricht auch einem Kategorienwechsel auf der Ebene der erziehungswissenschaftlichen Betrachtungsweise: Der enge Fokus des „Lernens“ wird durch den erweiterten der „Bildung“ ersetzt.

Im Folgenden skizziere ich einige Aspekte der Bildung, die sinnvollerweise nicht mit dem Lernbegriff gefasst werden sollten und die insofern eine breitere Sichtweise auf das Internet rechtfertigen.

Don Tapscott (1998) entfaltet in seinem Buch *Growing up digital* die These, dass eine neue Generation von Kindern und Jugendlichen heranwache, deren Sozialisationsraum sehr stark von neuen Technologien ge-

prägt ist. Fast täglich gehe diese Generation mit Fernseher, Videorecorder, CD-Player, E-Mail und dem Internet um. Das Internet komme heute so schnell in die Haushalte wie das Fernsehen in den fünfziger Jahren. Der entscheidende Übergang von der fernsehvermittelten zur internetvermittelten Selbst- und Weltdefinition sei durch den Sachverhalt der Interaktivität gegeben: Vom Zuhörer und Zuschauer zum Kommunikator: Zeit, vor dem Fernseher verbracht, sei passive Zeit; Zeit, im Internet verbracht, sei aktive Zeit: lesen, schreiben, suchen, Aufgaben und Probleme lösen, Resultate abschätzen und Quellen beurteilen.

Der soziale Ort der Auseinandersetzung mit Sinn- und Orientierungsfragen in der Pubertät ist ganz wesentlich die *peer group*, also der Zusammenschluss von Gleichaltrigen. Diese sozialen Orte scheinen jetzt auch – so argumentiert Tapscott – zu virtuellen zu werden. Die *peers* würden nicht mehr zwingend face-to-face-Communities darstellen. Jugendliche gehen mit Beginn der Pubertät verstärkt ins Netz, also in einer Zeit, in der es für sie darum geht, ihre eigene Identität in entscheidender Weise auszubilden, sich selbst zu erkunden und vielleicht auch sich selbst neu zu erfinden. Das gilt auch für die typischen Probleme der Pubertät, über die im Netz kommuniziert werden kann (beispielsweise www.bravo.de). Dabei spielen synchrone Formen der Kommunikation, wie z. B. Chat, eine signifikant große Rolle. Die Online Community „Milwaukee-based KidsCom“ weist bspw. von der Gründung im Februar 1995 bis 1997 150.000 registrierte Kinder im Alter von 5 bis 15 Jahren auf. Tapscott selbst organisierte im April 1995 in Seattle (Washington) zu Forschungszwecken FreeZoone, eine webbasierte virtuelle Gemeinschaft von 30.000 Kids im Alter von 8 bis 14 Jahren (<http://www.growingupdigital.com/menue.html> [14.09. 98]).

Es ist nicht die Absicht Tapscotts, soziologische Verteilungsanalysen vorzulegen. Natürlich sieht er, dass nicht alle Kinder digital aufwachsen, sondern nur eine Minderheit. Er sieht dies für Amerika, aber auch im Weltmaßstab.² Trotzdem sind seine Recherchen hilfreich, um zu analysieren, was im Netz geschieht.

Es ist viel über die Auswirkungen des Internet auf die sozialen Beziehungen der Menschen diskutiert worden und viel darüber, inwieweit es die Anbahnung neuer Beziehungen ermöglicht (Rheingold 1993; Turkle

2 Er leugnet auch nicht die These der wachsenden Wissenskluft, derzufolge die Gesellschaft sich in zwei Gruppen polarisiere: eine, die das neue Wissen für eigene Zwecke einzusetzen versteht und dadurch Vorteile erzielt und eine andere, die – aus welchen Gründen auch immer – keinen Zugang zu neuen Technologien gefunden hat und sie insofern auch nicht für eigene Zwecke einsetzen kann.

1995; 1997; Döring 1999). Dabei ist nicht strittig, dass es Unterschiede zwischen online und offline relationships gibt, strittig ist vielmehr, wie gravierend diese Unterschiede sind und was daraus folgt. Pädagogisch besorgte Fragen, die sich auf das Verhältnis von sozialen und digitalen Welten beziehen, ob also z.B. der vermehrte Aufenthalt in digitalen Welten dazu führe, reale lebensweltlich verankerte soziale Gruppen zu vernachlässigen, so dass letztlich soziale Isolation auftrete, beantwortet Tapscott eindeutig: Möglicherweise gibt es die Gefahr; empirisch seien solche Effekte jedoch nur vereinzelt nachzuweisen. Andere vorliegende empirische Studien (z.B. die frühe Studie von Wetzstein u. a. 1995, S. 119) bestätigen diesen Befund.³ Auch Befürchtungen, wonach computergestützte Kommunikation zur Verarmung unseres kommunikativen Haushalts, zur Austrocknung von kommunikativer Vielfalt führe, können vor dem Hintergrund vorliegender Studien nicht bestätigt werden. Die besondere Kommunikationssituation im Netz führe, so Wetzstein u. a., nur im geringen Maße zu Veränderungen der kommunikativen Gattungen selbst.⁴

Tapscott geht von der Umkehrung der konstitutiven Asymmetrie des Generationenverhältnisses in Bezug auf die neuen Informationstechnologien aus. „We've shifted from a generation lack to a generation lap“ (Tapscott 1998, S. 36). Eltern lernen von Kindern den Umgang mit neuen Technologien. Es sei wie bei Emigranten: Die Kinder lernen die neue Kultur und die neue Sprache schneller und leichter als die Eltern. Sie werden damit zu Übersetzern und erhalten eine andere Funktion. Eltern geben ihre Erfahrungen der traditionellen Kultur weiter, und Kinder geben die Erfahrungen der neuen Kultur an die Eltern weiter. Es ist mehr ein Geben und Nehmen. Der Informationsvorsprung der Eltern ist nicht mehr universal, sondern wird gleichsam regionalisiert, gilt also nur noch für bestimmte Erfahrungsbereiche. Bei den neuen Technologien müssen die Eltern die Kinder als jene anerkennen, die mehr wissen, die mehr können, von denen sie also lernen können, die sie fragen müssen, wenn sie etwas wissen wollen.

3 Netzarbeit, so ein zentrales Resultat der Studie von Wetzstein u. a., mache persönliche Kontakte nicht überflüssig. Die „Annahme einer Verdrängung von persönlich-direkter Kommunikation durch Netze [ist] eine unsinnige Vermutung“ (Wetzstein u. a. 1995, S. 296).

4 Die Flexibilität, die Kids erwerben – so Tapscott –, wenn sie ihre Identität in virtuellen Welten entwerfen, macht sich auch auf reale soziale Situationen bemerkbar. In seinen zehn Thesen zur Netz-Generation führt Tapscott u. a. aus, dass diese Generation durch die Arbeit im Internet stärker sozial verankert sei als Jugendliche ohne Netzaktivität. Sie weise eine globale Perspektive bei der Informationssuche und Kommunikation auf.

Eine weitere Konsequenz für Tapscott ist – und das schließt an den ersten Teil meiner Überlegungen an –, dass die klassische Verteilung von Lehren und Lernen, die mit einer sozialen Rollenzuweisung korreliert, ins Wanken gerät. Dass Kinder zu neuen Autoritäten werden, bedeutet, dass sie als solche anerkannt werden wollen und müssen. Dass damit auch traditionelle Erziehungskonzepte tangiert werden, will ich hier nur erwähnen. Zusammenfassend – und auf meine hier verfolgten Zwecke bezogen – kann gesagt werden, dass Tapscott eine neue Generation, die Net-Generation heranwachsen sieht, die sich durch veränderte Selbst- und Weltbezüge auszeichnet.

Zusammenfassend können die Bildungseffekte struktural wie folgt beschrieben werden:

Flexibilisierung des Selbstbezuges

Polyvokalität und -perspektivität: Die dabei von mir favorisierte bildungstheoretische Perspektive fokussiert das, was ich als *Virtualitätslagerung* bezeichne. Unter diesem Begriff verstehe ich, dass Menschen offline ein Leben in sozialen Räumen organisieren und lebensfähig gestalten *und* dass sie parallel dazu beginnen, ein Leben online in digitalen Welten zu gestalten. Gemeint ist der Möglichkeitsraum, wie Menschen online Erfahrungen machen, ihre Identität entwerfen und damit ihr Offline-Leben erweitern. Der Sachverhalt der Virtualitätslagerung bezieht sich also auf das Ausmaß, inwieweit das Selbst dezentriert ist, inwieweit es in vielen verschiedenen Welten existiert und zur selben Zeit verschiedene Rollen spielt, inwieweit es gleichsam verschiedene Leben parallel lebt. Die Differenz von on-screen und off-screen life ist keine relevante Differenz mehr. Polyvokalität ist Netzalltag. Das Internet eröffnet – und das gehört auch dazu – die Möglichkeit, dass man sich sowohl offline als auch online selbst präsentieren kann. Die selbstentwerfende Funktion digitaler Welten hat Howard Rheingold in seinen Werken *Virtual Reality* (1991) und *Virtual Communities* (1993) in klassischer Weise beschrieben: „The online world is like an empty canvas“.

Computernetze setzen Pluralisierungs- und Differenzierungsprozesse fort, wie sie für die heutige Gesellschaft typisch sind. Im Internet ist zu jedem Gegenstand eine Vielzahl von Perspektiven, Informationen, Meinungen und Urteilen vorzufinden. Das heißt, Polyperspektivität gehört zum kleinen Einmaleins: „It’s a good way to meet people from all over the world, and get their opinions“ (Tapscott 1998, S. 108).

Reflexivitätssteigerung: Daten sind kontextlos und unorganisiert; zu Informationen werden sie, wenn sie organisiert werden (z. B. bezogen auf eine Problemstellung oder einen Kontext): zu Wissen werden Informationen, wenn die implizierten Werte (die Wertigkeit) reflektiert werden und eine Relationierung zu anderen Informationen hergestellt wird. Das, was im Netz gesehen wird, muss nicht notwendigerweise wahr sein. Quellenkritik und damit kritisches Denken als ein weiterer Modus von Reflexivität ist gefordert. Reflexivitätssteigerung hat aber auch noch eine andere Dimension, die ich hier nur andeuten will. In modernitätstheoretischen Kontexten wird beispielsweise von Anthony Giddens (1991) die These der reflexiven Moderne entfaltet. Diese These besagt auf makrosozialer Ebene, dass moderne Gesellschaften im hohen Maße mit Problemen konfrontiert werden, die sie selbst verursacht haben. Auf mikrosozialer Ebene bedeutet dies, dass aufgrund der in modernen Gesellschaften zu verzeichnenden Kontingenzsteigerung Menschen im hohen Maße Prozesse der Biographisierung des eigenen Lebens reflexiv begleiten und ständig mit Optionen deliberativ umgehen müssen. Dieser erhöhte Reflexionsdruck könnte durch virtuelle Welten nochmals eine andere Dimension bekommen, wie Sherry Turkle ausführlich: „The Internet has become a significant social laboratory for experimenting with the constructions and reconstructions of self that characterize postmodern life. In its virtual reality, we self-fashion and self-create“ (Turkle 1995, S. 180)⁵.

Flexibilisierung des Weltbezuges und der Sozialität

Plurale Konstruktionen von Welten und Transformationen von Sozialität: Tapscott kommt zu dem Resultat, dass es den Jugendlichen und Kindern nicht darum geht, den Strukturen des Netzes zu folgen und neue Dinge zu entdecken – das auch –, sondern hauptsächlich darum, neue Strukturen zu erschaffen, z. B. auf der eigenen Homepage.

Dass die Verankerung in lebensweltlichen Bezügen durch den Aufenthalt in virtuellen Welten nicht gelockert wird, habe ich in meinen bisherigen Ausführungen dargelegt. Trotzdem, denke ich, muss man Transformationen von Sozialität im Auge haben, die hier stattfinden: Internet-Kommunikation und face-to-face-Kommunikation weisen natürlich entscheidende Unterschiede auf: Fehlen von Gestik und Mimik, Stimmkontur, leiblicher Präsenz incl. Kleidung sowie Kontextinformationen. Diese werden –

5 Vgl. auch Marotzki 1997; 1998.

wie bekannt – durch über 100 Smileys und durch Acronyme überbrückt. Aber bereits Sherry Turkle weist darauf hin, dass diese fehlende leibliche Präsenz nicht nur Nachteile hat: „They don't look at your body and make assumptions“ (Turkle 1995, S. 185). Und bei Tapscott heißt es: „People don't judge you based on what you look like“ (Tapscott 1998, S. 91) Da der Leib aus der Selbstpräsentation ausgeklammert werden kann, kann soziale Selbstachtung im Internet aufgebaut und gesteigert werden, wie wir heute aus der Analyse von Selbsthilfegruppen und Communities im Internet wissen (vgl. Thimm 2000).

Symmetrische Kommunikation und Anerkennung: Netzkommunikation ist symmetrische Kommunikation, wie Wetzstein u. a. 1995 schon früh gezeigt haben. Hierarchische Strukturen werden in heterarchische überführt. Daraus folgt, dass Anerkennung eine *conditio sine qua non* wird. Daraus wiederum folgt die Erwartung symmetrischer Umgangsformen in der wirklichen Welt: Kids suchen Unterstützung, nicht Ratschläge, wie Tapscott prononciert diesen Sachverhalt formuliert. Daraus folgt nicht, dass der elterliche Einfluss zurückgedrängt wird. Es heißt aber wohl, dass die Umgangsformen sich verändern.

Schlussbemerkung

Die Chancen, dass der Befund der *rasanten Stagnation* für das Bildungswesen in der nächsten Zeit (endlich) revidiert werden kann und dass die Strategie des *standhaften Abwartens* überwunden werden kann, dürfen im Augenblick bezogen auf die akademische Disziplin der Erziehungswissenschaft und bezogen auf die praktische Zunft der Pädagogik vorsichtig optimistisch eingeschätzt werden. Die soziale Welt wird zu einem entschulten Lernsystem; das war die These des ersten Teils dieser Arbeit. Ob es dabei zu einer Perestroika des Schulsystems kommen wird, wird sich in den nächsten Jahren zeigen; gute Ansätze gibt es – wie gezeigt – im Kontext der Initiative *Schulen ans Netz* durchaus. Der zweite Teil der Arbeit hat gezeigt, dass auch die bildungstheoretische Bilanz insgesamt erfreulich ausfallen scheint: Flexibilisierungsgewinne von Selbst- und Weltbezügen sind zu erwarten, und die wachsende Nutzung des Internet zwingt die Pädagogen, sich mit dem Internet zu beschäftigen. Es geht dabei darum, die Einsicht stärker zur Geltung zu bringen, dass mit dem Internet ein neuer Kulturraum zur Verfügung steht, dass heranwachsende Menschen die Chance erhalten, an der neuen digitalen Kultur teilzuhaben. Dieser Prozess

der Gestaltung einer Kultur erfordert sicherlich in den nächsten Jahren nicht nur die Anstrengungen der Pädagogen und der Erziehungswissenschaftler.

Literatur

- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie; Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999): Innovation und Arbeitsplätze in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts. Aktionsprogramm der Bundesregierung. Bonn.
(Verfügbar: <http://www.bmwi.de/Homepage/Politikfelder/Informationsgesellschaft/Publikationen/Publikationen.jsp>).
- Croll, J. (2002): Mein Internet und ich. Die Allensbacher Computer und Telekommunikationsanalyse (ACTA 2002) (Verfügbar: <http://www.digitale-chancen.de/content/stories/index.cfm?key=874> [7.1.2003]).
- Dertouzos, M. (1997): What will be. How the new world of information will change our lives. New York: Harper Collins.
- Döring, N. (1999): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen: Hogrefe.
- Gabriel, N. (1997): Kultur-Wissenschaften und neue Medien. Wissensvermittlung im digitalen Zeitalter. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Giddens, A. (1991): Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press.
- Groner, R./Dubl, M. (Hg.) (2001): Das Internet und die Schule. Bisherige Erfahrungen und Perspektiven für die Zukunft. Bern u. a.: Huber.
- Healy, J. A. (1998): Failure to Connect: Why Computers Are Damaging to Our Children's Minds and What We Can Do About It. New York: Simon & Schuster.
- von Hentig, H. (1996): Bildung. München, Wien: Hanser.
- von Hentig, H. (1998): Jugend im Medienzeitalter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1, S. 23-44.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel. Verfügbar: <http://europa.eu.int/comm/education/lb-de.pdf> (05.01.2003).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1996): Grünbuch „Leben und Arbeiten in der Informationsgesellschaft: Im Vordergrund der Mensch“. <http://europa.eu.int/comm/employmentsocial/soc-dial/infosoc/green/greende.pdf>.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Mitteilung der Kommission: eLearning – Gedanken zur Bildung von Morgen. Brüssel. Verfügbar: <http://www.europa.eu.int/comm/elearning> (3.1.2003).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament: Aktionsplan eLearning. Gedanken zur Bildung von morgen. Brüssel. Verfügbar: <http://www.europa.eu.int/comm/elearning> (3.1.2003).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: E-Learning: Gedanken zur Bildung von morgen. Zwischenbericht. Brüssel. Verfügbar: <http://www.europa.eu.int/comm/elearning>.
- Kubicek, H. u. a. (Hg.) (1998): Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft. Heidelberg: Decker.
- Marotzki, W. (1997): Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten. In: D. Lenzen/N. Luhmann (Hg.), Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, S. 175-198. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Marotzki, W. (1998): Zum Problem der Flexibilität im Hinblick auf virtuelle Lern- und Bildungsräume. In: R. Brödel (Hg.), Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung, S. 110-123. Neuwied: Luchterhand.
- Papert, S. (1982): Kinder, Computer und neues Lernen. Basel: Birkhäuser (2. unveränd. Aufl. 1985).
- Papert, S. (1994): Revolution des Lernens. Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt. Hannover: Heise.
- Papert, S. (1996): The Connected Family. Bridging the Digital Generation. Atlanta/Georgia: Longstreet Press.
- Perelman, L. (1992): School's Out. A Radical New Formula for the Revitalization of America's Educational System. New York: Avon Books.
- Rheingold, H. (1991): Virtual Reality. New York: Touchstone.
- Rheingold, H. (1993): The Virtual Community, New York: Addison-Wesley.
- Schnoor, D. (1998): Schulentwicklung durch neue Medien. In: H. Kubicek u. a. (Hg.), Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft, S. 99-108. Heidelberg: Decker.
- Schulz-Zander, R. (2001): Lernen mit neuen Medien in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 43. Beiheft, S. 181-195.
- Stoll, C. (1999): Log Out. Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien. Frankfurt/M.: Fischer 2001.
- Tapscott, D. (1998): Growing up digital. The Rise of the Net Generation. New York u. a.: McGraw-Hill.
- Thimm, C. (Hg.) (2000): Soziales im Netz. Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Treumann, K.P./Redeker, G./Gartemann, S./Kraft, J. (1998): Begleitforschung zur NRW-Initiative „Schulen ans Netz – Verständigung weltweit“. Erste Ergebnisse. In: H. Ku-

- bicek u. a. (Hg.), Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft, S. 181-186. Heidelberg: Decker.
- Turkle, S. (1995): Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Turkle, S. (1997): Seeing through Computers. Education in a Culture of Simulation. In: The American Prospect 31, S. 76-82.
- Weinrich, F./Schulz-Zander, R. (2000): Schulen ans Netz – Ergebnisse der bundesweiten Evaluation. Ergebnisse einer Befragung der Computerkoordinatoren und –koordinatorinnen an Schulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 577-594.
- Wetzstein, Th. A. u. a. (1995): Datenreisende. Die Kultur der Computernetze. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Jean-Louis Martinand

Die technische Kultur und die französische Schule

Zwischen Prometheus und Sisyphos

Von den anthropo-philosophischen Themen, die die Mehrheit in unserem Seminar ausmachen, möchte ich eines zur Sprache bringen, das marginal scheinen könnte. Umso marginaler, als ich es zunächst zur Sprache bringe als Didaktikspezialist und Verfasser von Curricula für die Fächer *sciences et techniques* (Wissenschaft und Technik), der seit 1972 verwickelt ist in das Abenteuer der Wiedergeburt oder vielmehr der Erfindung der wissenschaftlichen und technologischen Erziehung an der Grundschule und an der *école secondaire inférieure* für alle, und in den Aufbau der *Cité des sciences et de l'industrie* von la Villette in Paris.

Dieses Thema ist das der technischen Kultur, als Komponente der allgemeinen Kultur betrachtet. Ich wage jedoch zu behaupten, dass in dem Maße, in dem das technische Handeln, technische Werke und das technische Denken Charakteristika des Menschen sind, auch die Frage der Beziehungen zwischen Technik und Schule unter dem Gesichtspunkt der Kultur ein zentrales Thema für eine Perspektive der Erziehungsanthropologie ist.

Mehrfache Herausforderungen

1. Diskurse über die Technik oder die Techniken sind häufig, und von der technischen Kultur zu sprechen ist heutzutage ziemlich verbreitet. Aber über die Diskurse ist man sich einig: „schneller Wandel der Techniken“, „verspätetes Bewusstsein“, „Kluft zwischen Schule und Wirklichkeit“. Diese Gesprächsthemen führen diskutierbare Ideen mit sich, unterschätzen dabei aber die Geschwindigkeit gewisser Veränderungen und überschätzen die Lebensdauer bestimmter Umsetzungen (Luftfahrt, Raumfahrt zum Beispiel). Vor allem aber ist die Idee der technischen Kultur ein Gegenstand von Einschränkungen: Auf der einen Seite wird sie nicht anerkannt, da sie

sich mit der Kultur von Berufsgruppen oder der Zugehörigkeit vermischt, auf der anderen Seite kann zwar ein Ingenieur, der die Literatur oder die Musik kennt, als „kultiviert“ angesehen werden, ein Verwalter oder ein Philosoph dagegen, der keine andere als die administrative oder philosophische Technik kennt, wird nicht als unkultiviert betrachtet. Wenn technische Kulturen existieren und faktisch weiter verbreitet sind als die künstlerischen oder wissenschaftlichen Kulturen, werden sie ins Abseits gestellt: Es handelt sich nicht um ehrenwerte Kulturen.

2. Die Idee technischer Kultur an der Schule ist in diesem Zusammenhang eine störende Idee, besonders dann, wenn man ihr die zwei Bedeutungen verleiht, ohne die sie nichts in Bewegung bringt:

- die der Aneignung von Technik(en) als Komponenten der Allgemeinbildung,
- die der reflektierten Beherrschung spezialisierter Techniken im technologischen und berufsbildenden Unterricht als grundlegendem Bestandteil von Kultur. Die Widerstände und die Reaktionen sind in Frankreich sehr stark: Sie berufen sich meistens auf die alte Idee, die für die klassische Kultur konstitutiv war: Kultur muss den Zugang ermöglichen zum ewigen Wesen des Menschen, wie es sich in den großen Meisterwerken manifestiert hat, die eben zu den „klassischen“ geworden sind.

3. Angesichts dieser Widerstände sind die Protagonisten einer technischen Kultur unentschlossen; sie geben sich mit einem Diskurs des Werbens zufrieden. Aber dieser Diskurs scheint nutzlos, wenn die Konzeptionen der allgemeinen Kultur unverändert bleiben. Der Schlüssel für eine Veränderung liegt darin, die Techniken wieder ins Licht zu rücken, die den Kulturen zugrunde liegen. Zu leicht vergisst man, bewusst oder unbewusst, freiwillig oder unfreiwillig, die Techniken, die man entwickeln und sich aneignen muss, um teilzuhaben an der literarischen Kultur wie an der des Theaters, der Musik oder der bildenden Kunst, an der wissenschaftlichen Kultur, an der politischen Kultur, an der Rechtskultur, an der wirtschaftlichen Kultur, an der sportlichen Kultur und schließlich an den technischen Kulturen.

Infolgedessen ist die entscheidende Frage die nach der Wahl der bevorzugten Techniken des Wissens und Könnens innerhalb der angestrebten persönlichen oder kollektiven Kultur. Welche Techniken gilt es heutzutage zu beherrschen, miteinander zu teilen, wertzuschätzen? Genauer gesagt, welche spezifischen Methoden des Denkens, welche charakteristischen

materiellen und symbolischen Werkzeuge, welche spezialisierten Praktiken muss man zuvörderst berücksichtigen, wenn man sich die Mittel dafür gibt, sie miteinander zu teilen und zu erlernen?

Stellt man die Frage in dieser Art, so bringt das mit sich, dass man anderes technisches Wissen und Können in Betracht zieht: Warum eigentlich könnten die zahlreichen Techniken, die man in der Praxis von Beruf und Freizeit antrifft, nicht dazu bestimmt sein, Komponenten allgemeiner Kultur zu bilden? Einzig eine soziale Stigmatisierung a priori eliminiert sie von vornherein und ohne Prüfung.

4. Natürlich gibt es dann ein gewisses Paradox, von „technischer“ Kultur zu sprechen für diejenigen Kulturen, die auf „technischer“ Technizität (im Sinne von *technē*) beruhen, weil sie unter dem Gesichtspunkt dieser „Technizität“ den anderen gleich sind. Vielleicht allerdings muss man diese Bezeichnung provisorisch beibehalten, aus ideologischen Gründen. Es ist jedoch klar, dass für eine mechanische oder eine Informatik-Kultur oder eine agronomische nicht ein grundlegend anderer Definitionsmodus gilt als für eine mathematische oder eine juristische Kultur. Und dass wir darüber hinaus, da es keine künstlerische oder literarische Kultur ohne ihre spezifische Technizität gibt, einen gleichen Raum verschiedener Technizitäten in Betracht ziehen müssen.

Gleichzeitig taucht die wahre Schwierigkeit auf, ebenso wie neue Herausforderungen: Da man nicht beliebig viele Technizitäten zur Grundlage allgemeiner und gemeinsamer Kultur machen kann, muss man zweifellos eine Auswahl treffen. Und man muss sich bezüglich dieser Idee einer „gemeinsamen“ allgemeinen Kultur Fragen stellen: Deren unmittelbare und egalitäre Interpretation – gleiche Zugänglichkeit für alle – ist eines der Argumente, um diejenigen technischen Kulturen abzulehnen, die „zu technisch“, „zu spezialisiert“ sind, ja selbst die „zu partikularen“ und „zu schwierigen“ wissenschaftlichen Kulturen, und ebenso die „zu wertlosen“ Freizeitkulturen.

Eine sehr junge Idee

In dieser Darstellung ist es weder möglich, sehr weit in der Zeit zurückzugehen, noch sich für alle Niveaus des Unterrichtens oder Unterrichtsordnungen zu interessieren. Aber das ist zweifellos auch nicht notwendig. Tatsächlich ist, wenn man etwas mehr als 50 Jahre zurückblickt, die Idee

technischer Kultur an der Schule praktisch nicht existent, abgesehen von einigen Pädagogen. Lassen Sie uns zwei bekannte Beispiele nehmen.

In seinem *Traité de pédagogie générale* (1946) hat René Hubert ein Kapitel geschrieben, das uns betrifft: „Les disciplines éducatives: l'éducation professionnelle“. Darin stellt er sehr deutlich die grundlegende Frage: „Ist es noch möglich, über die verschiedenen Methoden technischer Bildung hinweg irgendein gemeinsames und eigentlich menschliches Ziel zu finden? Gibt es nicht einen Antagonismus zwischen der intellektuellen, liberalen, desinteressierten Kultur, dafür gedacht, den Menschen als solchen zu bilden, und der professionellen, [den Menschen] völlig absorbierenden und nützlichkeitsorientierten Kultur, die gedacht ist, den Menschen für einen bestimmten Beruf auszubilden? [...] Der Gegensatz wächst zwischen einer Intellektualität, die für unnützlich gehalten wird, und einer Technizität, deren Verengung beanstandet wird ...“ (S. 378 f.).

Für Hubert ist das Problem „sozial, moralisch und spirituell“ (S. 380); er bekräftigt, dass „keine Kultur mehr“ notwendig ist, „die ausschließlich liberal bleibt“ (S. 389), und dass „die professionelle Kultur derart entworfen werden muss, dass sie selbst als ein Instrument menschlicher Emanzipation erscheint“ (S. 381). Doch sofort fügt er eine Einschränkung hinzu: „So erfüllt professionelle Erziehung ihre Funktion nur dann in vollem Umfang, wenn sie nie von der liberalen Kultur getrennt und isoliert wird“ (S. 381).

Hubert ist der Idee von professioneller technischer Kultur sehr nahe gekommen, aber letztlich hat er ohne erneute Prüfung lediglich seine Konzeption einer allgemeinen Kultur auf „liberaler“ Grundlage relativiert. Dies ist meistens auch heute noch der Fall. So konnte man im Jahr 2001 einen Leiter, der die Funktionen eines Rektors und eines General-Inspektors innegehabt hatte, erklären hören, er habe viel dafür getan, dass die *lycées professionnels* Orte der Kultur seien: Er hatte angeregt, dass die Schüler dort Theater spielen.

Kommen wir zurück zu R. Hubert. Dieser schließt bezüglich des Themas: „professionelle Erziehung für alle [...], aber nicht im Übermaß spezialisiert, besonders nicht von Anfang an“ (S. 382 f.). Die Frage der Technizität ist nie aufgetaucht, weder als Grundlage der Kultur noch als enormes Problem der Wahl, da jede starke Technizität spezialisiert ist.

Das zweite Beispiel ist der Plan zur Reform des französischen Unterrichtswesens, der unter dem Namen *Plan Langevin-Wallon* bekannt ist (1947, in Sorel 1997 neu aufgelegt). Was sagt der Text dieses Berichtes an den Mi-

nister in Hinblick auf technische Kultur für die Heranwachsenden? In der *Einführung* werden drei Gesichtspunkte hervorgehoben:

1. „Die Struktur des Unterrichtswesens der sozialen Struktur anzupassen“. Es geht insbesondere darum, zunächst die Maschinisierung, die neuen Energiequellen, die Verkehrsmittel und die Übertragungsmöglichkeiten zu berücksichtigen, sodann die industrielle Konzentration und die Massenproduktion, und schließlich die Arbeit der Frauen und die Bedürfnisse von Führungskräften und Technikern.

2. „das Studium ist am Rande des Realen“ und man hat nicht „profitiert vom wissenschaftlichen Fortschritt“. „Der Empirismus und die pädagogische Tradition haben Vorrang vor neuen und wissenschaftlich begründeten Pädagogiken“.

3. Bürgerliche Mündigkeit (*citoyenneté*) ergibt sich durch den Zugang zur objektiven und wissenschaftlichen Erklärung wirtschaftlicher und sozialer Fakten, durch eine methodische Kultur kritischer Haltung, durch eine Bildung hin zu „Energie“, „Freiheit“ und „Verantwortung“.

In der Abhandlung der „*allgemeinen Prinzipien*“ finden wir starke Behauptungen:

4. „die gleiche Würde aller sozialen Aufgaben“, der „hohe materielle und moralische Wert der manuellen Tätigkeiten, der praktischen Intelligenz“, der „Wert der Technik“.

In den Entwürfen der *Programme* für die Heranwachsenden wird vorangestellt:

5. „Die Berücksichtigung des Milieus“.

Schließlich schlägt der Bericht in Bezug auf moralische und staatsbürgerliche Bildung vor, einzuräumen

6. „einen wichtigen Platz der Kenntnis der Berufe, ihrer Entwicklung, der Bedingungen, unter denen sie ausgeübt werden“.

Was ist von diesem Plan in Erinnerung zu behalten?

1. eine moralische Aufwertung der handwerklichen und gewerblichen Berufe, des praktischen Gedankens und

2. eine offenere demokratische Förderung.

Aber genau genommen ist nicht die Rede von einer technischen Kultur. Was vorgebracht wird, ist:

3. eine viel eher wissenschaftliche als technische Perspektive, näher vielleicht an den Erziehungsleitlinien von Langevin, als es die anthropologischen Konzeptionen von Henri Wallon oder Lucien Febvre hätten erwarten lassen,

4. eine Pädagogik eher der wissenschaftlichen Beobachtung als der umsetzenden Handlung.

Im Grunde genommen scheinen die Vorschläge in ihren Leitlinien und ihrer Formulierung, abgesehen von der Idee des „Milieus“, ziemlich nahe an den „humanités scientifiques“, die vor und nach 1900 heftig erörtert wurden.

Mit diesen zwei Texten, die zwar ganz unterschiedlicher Natur sind, jedoch aus der gleichen Zeit stammen und ziemlich übereinstimmen in ihrer Forderung nach einer Modifikation der Wertehierarchien, tauchen dennoch Grenzen und Spannungen auf, die zur damaligen Zeit nicht überwunden wurden und heute nach wie vor gegenwärtig sind. Sicherlich wird die Redewendung „technische Kultur“ jetzt verwendet. Aber die Idee ist Gegenstand einer doppelten Anfechtung: im Namen der klassischen Kultur der „humanités“¹ und auch im Namen der wissenschaftlichen Kultur, die sich eine gewisse Stellung erkämpft hat mit den lebenden Sprachen und der Kenntnis fremder Zivilisationen in der „modernen Kultur“.

Aber für Langevin ist im Grunde die interessante, die bildende Technik diejenige, die als Anwendung der Wissenschaft bezeichnet werden kann. Und die grundlegende moderne Kultur ist die wissenschaftliche Kultur.

Stehen die Dinge heute wirklich anders? Glauben könnte man es angesichts der oft gehörten Redewendung „wissenschaftliche und technische Kultur“. In Wirklichkeit aber handelt es sich dabei um eine Art und Weise, die Technik (die Anwendungen zur Verbesserung des Lebens, der Gesundheit etc.) in den Dienst zu nehmen zum Vorteil der Wissenschaft (von der man glauben macht, sie sei es, die direkt zum technischen Fortschritt führe). So begannen auf dem letzten nationalen Kolloquium in Frankreich, das im Januar 2002 in den UNESCO-Räumen in Paris über die wissenschaftliche und technische Kultur abgehalten wurde, alle Diskurse der Plenarsitzungen mit der vollständigen Redewendung, nach wenigen Sätzen abgekürzt zu wissenschaftlicher Kultur, und manche führen sogar fort, indem sie nur noch von Astronomie sprachen ...

Die Fragen der Verbindung von Technik/Wissenschaft, des technischen/wissenschaftlichen Denkens, sind die Hauptfragen in der wirtschaftlichen Innovation, der sozialen Entwicklung, den politischen Überlegungen: Sie sind also wesentliche Fragen für die Kultur eines Landes, die Kul-

1 „Humanités classiques“ bezeichnet im Französischen das Studium der alten Sprachen [A. d. Ü.].

tur seiner Eliten und somit die schulische Kultur. Diese Behauptung ist im Übrigen kein Vorgriff auf die Lösungen für die Schule, da eine Auswahl notwendig ist und die möglichen einzuschlagenden Wege sehr verschieden sind.

Zwischen Überbewertung und Gleichgültigkeit gegenüber der Wissenschaft (man sah in den letzten Jahren in Frankreich Minister für Verteidigung ohne beratende Wissenschaftler, was erstaunlich ist, unabhängig davon, was man über das Thema denkt), ja sogar tauber Feindseligkeit, zwischen Interesse und Verachtung für die Techniken, die für sich selbst genommen werden, liegen die Positionen zu weit auseinander, die Bandbreite ist zu groß: Man muss sich eine Meinung bilden, man muss die eigene Reflexion fördern und die Debatte erlauben.

Versuche einer technischen Kultur an der Schule

Im Laufe des 20. Jahrhunderts hat es zahlreiche Versuche und Gesinnungswandel zur technischen Kultur an der Schule für die 11- bis 12jährigen in Frankreich gegeben.

In den *Ecoles Primaires supérieures* existierte, ganz besonders zwischen den zwei Weltkriegen, ein Unterricht in „Technologie“ als breite Schau von Produkten, von Materialien und von Verfahrensweisen (Chaplet 1934). Das Modell, das man auf einem höheren Niveau in den *Ecoles d'Arts et Métiers* und sogar an der *Ecole des Sciences Politiques* unter dem Namen allgemeine Technologie fand, war im Grunde nicht sehr verschieden von jenem, das sich Johann Beckmann gegen Ende des 18. Jahrhunderts in Göttingen vorstellte. Es handelt sich um die „enzyklopädische“ Lösung; manche ihr zuzurechnenden Programme an den *collèges modernes* in den Jahren von 50-70 trugen den Namen „cours de marchandises“ (Warenkurse).

Währenddessen ist seit Beginn der 60er und 70er Jahre eine neue Technologie für die Jugendlichen von 13 bis 15 Jahren unter dem Einfluss von Jean Capelle, einem akademisch gebildeten Mechaniker, entwickelt worden. Diese Technologie, vorgestellt als eine der grundlegenden Disziplinen der *collèges d'enseignement secondaire*, hatte als Hauptinhalt Elemente technischen Zeichnens (vereinfachtes technisches Zeichnen), vervollständigt durch strukturelle Studien elementarer technischer Funktionen in einer Perspektive, die man als „techno-logisch“ (Géminard 1970) bezeichnen konnte, sowie durch rudimentäre Kenntnisse der Elektrizität und der experimentellen Chemie. Diese Technologie hat als Grundlage die Lösung

„universelle Sprache“ und beanspruchte für sich denselben Status wie die Landessprache, die Mathematik und die erste lebende Fremdsprache.

Dieser Versuch für alle Jugendlichen dieser Altersklasse konnte zweifellos nur in eine Sackgasse führen: Gleichzeitig nämlich wird die Grundlagenentwicklung der Techniken in anderen Bereichen als dem Maschinenbau den „universellen“ Charakter des Zeichnens zerstören, zugunsten schematischer Graphiken, die immer zahlreicher werden. Heute, angesichts einer Welt komplexer Gegenstände und Systeme, haben die explizite Modellierung – in Verbindung mit genormten Schematisierungen – und die Informatisierung (Computerisierung) des Entwurfs, der Umsetzung, der Kontrolle – in Verbindung mit der Verwendung der Datentechnologie – die speziellen Technologien jeden technischen Bereiches revolutioniert. Es taucht also vielleicht eine „spezielle“ Technologie mit universeller Anwendung auf, da sie alle anderen beeinflusst: die Technologie der Information, der Kommunikation, der Steuerung und der Kontrolle, die man zweifellos in Informationstechnologie abkürzen kann.

In den Jahrzehnten von 1980 bis 2000 hat sich eine Reihe von Veränderungen der *Travaux Manuels* (Hand-Arbeiten bzw. technisches und textiles Werken und Hauswirtschaft) für die Jungen (Eisen-Holz) und die Mädchen (Kochen-Nähen) vollzogen, die vereinheitlicht wurden und immer mehr intellektualisiert worden sind, unter den aufeinanderfolgenden Namen *Travaux Manuels Educatifs*, *Education Manuelle et Technique*, um schließlich zu einer *nouvelle Technologie* zu werden, während die alte Technologie letztendlich ein neuer Unterrichtsbereich im Rahmen der Physik geworden war. Seit 1985 umfasst diese neue Technologie als Hauptaktivität eine kollektive Umsetzung im Gefolge eines technischen Projektes, mit modernen Materialien, mit dem Typus produzierendes Unternehmen oder Dienstleistungsunternehmen als Bezugssystem (Lebeaume 2000). Das ist es, was man als die Lösung „Umsetzung“ bezeichnen kann, die aus pädagogischen Gründen etabliert wurde (die Schüler mehr in die Aktivitäten einbinden – aber es findet eher ein „Vertrag zur Umsetzung“ eines technischen Projektes statt als ein Projekt einer tatsächlichen Umsetzung auf Initiative der Schüler), aus Gründen der schulischen und beruflichen Orientierung (eine angemessenere und detailliertere Idee der technischen Inhalte und der technischen Umgebungen der Berufe von heute zu geben), aus strategischen Gründen (tatsächliche Begegnungen mit den Techniken direkt herbeiführen, ohne die unsicheren Ergebnisse der Umwege über die Wissenschaften abzuwarten).

Diese Disziplin wurde seit 1995 (Lebeaume/Martinand 1998; Martinand 2001) umgestaltet. Es geht jetzt um neue Veränderungen auf Anforderung des Ministers, der gleichzeitig eine bessere wissenschaftliche Verankerung wünschen würde – und mehr Anreize durch die Orientierung der Schüler hin zum berufsbezogenen Unterricht. Das scheint ziemlich widersprüchlich ... Aber in jedem Fall muss sich eine Disziplin, die sich für zeitgenössische Techniken interessiert, ständig erneuern. Zum Beispiel zwingt seit zehn Jahren die Verbreitung von Computern an der Schule, in der Familie und im täglichen Leben dazu, den Bereich des Lernens von Grund-Kompetenzen und der Reflexion ständig neu anzupassen, der die Informations-, Kommunikations- und Kontrolltechniken betrifft.

Man sieht sogar in den entwickelten Ländern zwei Anforderungen auftauchen, teilweise noch vermischt, aber wichtig: diejenige, für alle eine technische Kultur des Benutzers zu entwickeln, während alle „Technologien der Schule“ bisher vor allem Produktionstechnologien waren, möglicherweise noch in Koexistenz mit der „häuslichen Ökonomie“; und diejenige, für alle auch eine technische Kultur des Bürgers zu schaffen, welche die Fähigkeit zur technischen Debatte voraussetzt und insbesondere auch die Fähigkeit der Befragung von Experten, während die vergangenen und gegenwärtigen Schultechnologien auf eine Beherrschung mit begrenzter Einsetzbarkeit abzielen (Deforge 1993).

Was die technische Kultur an der Schule betrifft, sind die Realitäten wie die Ideen neu, fluktuierend,entwicklungsfähig und widersprüchlich (Martinand/Lebeaume 2002). Es gibt in Frankreich, ebenso wie in der Bundesrepublik Deutschland, sehr starke anti-technische Widerstände, mehr oder weniger verborgen, aber wirksam, und unverantwortliche technizistische Träume. Aber letztendlich gibt es in Frankreich sehr wenige öffentliche Debatten. Eine Untersuchung hat sogar gezeigt, dass die Parlamentsdebatten anlässlich der großen Reformen des Unterrichtswesens in Frankreich von 1950 bis 1990 die gleichen Begriffe für die technische Kultur benutzten und die gleichen Ideen vorbrachten, wogegen die Realität sich gänzlich verändert hatte (Sornin-Montet 1996).

Der verdeckte Charakter der Manifestationen von Widerstand und Opposition erhöht und verbirgt die Schwierigkeiten. Es wäre allerdings notwendig,

- vernünftig und öffentlich über die Aufgaben zu diskutieren, die die nationale Gemeinschaft der technologischen Erziehung zuweist; das ist die Ebene der politischen Herausforderung, deren Untersuchung explizit

- erfolgen sollte, einschließlich der Möglichkeit einer Schlussfolgerung, dass alles in allem eine technische Kultur für alle nicht gebraucht wird,
- permanent die schulischen Formen auszuarbeiten und zu verfeinern, die eine solche Erziehung annehmen kann, denn die Entwicklungen der technischen Schulkultur müssen sich eingliedern in die Bewegungen der technischen Innovation und der sozialen Veränderungen. Das ist die Ebene der Herausforderungen für die Erziehung (Zwecksetzungen, institutionelle Modalitäten, materielle und menschliche Ressourcen) mit der Formalisierung der Antworten im Sinne einer „curricularen Matrix“;
 - und schließlich alle didaktischen Aspekte auszuarbeiten, die Ressourcen bereitzustellen und die Lehrer auszubilden.

Da es sich um die technische Kultur handelt, ist Prometheus der inspirierende Mythos. Aber für diejenigen, die sich mit der technologischen Erziehung beschäftigen, repräsentiert Sisyphos das, was Jahr für Jahr gelebt wird. Vielleicht leben wir ja noch immer in primitiven Zeiten, wo die Mythen weiterhin unsere Gedanken und unsere Handlungen leiten!

Literatur

- Chaplet, A. (1934): Précis de technologie. Paris: Delagrave.
- Deforge, Yves (1993). De l'éducation technologique à la culture technique. Paris: ESF.
- Geminard, Lucien (1970): Logique et Technologie. Paris: Dunod.
- Hubert, René (1946): Traité de pédagogie générale. Paris: PUF.
- Lebeaume, Joël (2000): L'éducation technologique. Histoire et méthodes. Paris: ESF.
- Lebeaume, Joël/Martinand, Jean-Louis (coord.) (1998): Enseigner la technologie au collège. Paris: Hachette.
- Martinand, Jean-Louis (2001): Matrices disciplinaires et matrices curriculaires: le cas de l'éducation technologique en France. In: C. Carpentier (coord.), Contenus d'enseignement dans un monde en mutation: permanences et ruptures, S. 249-269. Paris: L'Harmattan.
- Martinand, Jean-Louis/Lebeaume, Joël (2002): Technische Bildung – Ideologische und theoretische Aspekte. In: G. Graube/W. Theuerkauf (Hg.), Technische Bildung – Ansätze und Perspektiven, S. 161-171. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Sorel, Etya (1997): Une ambition pour l'école. Le plan Langevin-Wallon. Paris: Editions Sociales. (Text des Plans im Anhang, S. 203-230).
- Sornin-Montet, G. (1996): Des Travaux manuels à la technologie. Thèse non publiée, Université Paris V.

Jean-Marie Barbier

Erziehung: Weder Prometheus noch Sisyphos

Eine Intervention¹

Ist Erziehung ein ewiger Wiederbeginn oder ein Werk im Sinne des Prometheus? Dies war die Ausgangsfrage unserer Zusammenkunft. Wohlgemerkt, ich für meinen Teil denke, sie ist weder das eine noch das andere. Als Intervention von Subjekten in die Tätigkeiten anderer Subjekte überschneidet sie in der Tat mehrere individuelle und kollektive Geschichtlichkeiten.

1) Die erzieherischen Handlungen konstituieren, wie alle menschlichen Handlungen, Interventionen in bereits laufende Prozesse.

Die Ergonomen haben die Angewohnheit, die Arbeitshandlung oder die Arbeitstätigkeit als eine Modifikation des natürlichen Verlaufs der Dinge darzustellen. Es ist nicht sicher, dass dieser Ausdruck – „natürlicher Verlauf“ – wirklich angemessen ist. Diese Formulierung besitzt jedoch einen ausgesprochenen Vorzug: deutlich werden zu lassen, dass – mit oder ohne Intervention – ein Prozess oder eine Dynamik jedenfalls stattgefunden hätten, und dass eine Situation der Handlung als eine Verbindung zwischen mehreren Dynamiken angesehen werden kann. Generell übrigens greift die Handlung nicht nur in einen Prozess ein, sondern in mehrere, in eine Konfiguration von Prozessen.

Im Falle des Unterrichtens und/oder der Ausbildung und Bildung greift eine Erziehungshandlung zwingend in Prozesse ein, die bereits individuelle und/oder kollektive Subjekte betreffen, und die man je nach Situation

1 Ein Teil (zweite Hälfte) dieses Vortrags ist inspiriert von dem Eröffnungsvortrag, den der Autor an der Universität von Lodz in Polen am 7. Juni 2001 hielt aus Anlass des Kongresses der Association der Europäischen Schulen für Dienstleistungen, Theoretische Konzepte in der Ausbildung zur Sozialarbeit.

als kognitive, affektive, erfahrungsbezogene Aktivität, als Verlaufsbahnen oder als Dynamiken verstehen kann. Unterrichtung, Ausbildung, Bildung oder nicht, die Konstruktion des Subjekts vollzieht sich. Wie Philippe Meirieu häufig sagt: „Lehren bedeutet im besten Fall, das Erlernen zu begünstigen, im schlechtesten Fall, es nicht zu verhindern.“

Dies erklärt das Ausmaß der Bedeutung, die bei jeder Berufstätigkeit, ganz besonders aber bei den Erziehungsaktivitäten, der Identifikation vorausgehender Dynamiken zukommt, ob diese Identifikation nun Anlass gibt für eine ausdrückliche Operation, oder ob sie Produkt einer Erfahrung oder einer vorherigen Vertrautheit ist. Eine Situation zu berücksichtigen reduziert sich somit nicht darauf, die Parameter, die Determinanten oder die Einschränkungen der Handlungen zu identifizieren.

2.) Die Besonderheit der erzieherischen Handlungen ist eine intentionale Besonderheit, die ihre Konzeption und ihre Organisation leitet: Sie stellen sich als Organisationen von Handlungen dar, die um eine Absicht herum angeordnet sind, nämlich Veränderungen der Tätigkeitsroutinen bei Subjekten zu provozieren oder zu begünstigen, und zwar Veränderungen, die zu Wertschätzung Anlass geben.

Das, was man für gewöhnlich das Erlernen nennt, kann als Veränderung der Routineabläufe von Tätigkeiten analysiert werden. Gelernt zu haben bedeutet in der Tat, die Dinge anders zu tun, ob es sich dabei nun um geistige, diskursive oder physische Aktivitäten oder alle drei gemeinsam handelt. Ungeachtet der Aufgliederungen, die zwischen *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être* [Wissen, Know-How, Lebenskunst] vorgenommen werden, handelt es sich meistens übrigens um Assoziationen von Tätigkeiten, die somit in einer anderen Weise gesteuert werden.

Diese Veränderungen von Aktivitäten sind Gegenstand sozialer Wertschätzung, so dass die Konzepte von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen nicht als wissenschaftliche Konzepte angesehen werden können, sondern vielmehr als Konzepte, die die Organisation von Handlungen, insbesondere von erzieherischen Handlungen ermöglichen.

Die Absicht derartiger Veränderungen bildet den Bedeutungs-Raum, der den Erziehungshandlungen von den Akteuren zugewiesen wurde, die sie vollziehen. Diese Absichten induzieren die Organisation von Artefakten, von Dispositiven, die, genau genommen, Kombinationen der Aktivitäten von Erziehungsakteuren und der Aktivitäten der Zielgruppe sind. Das,

was man für gewöhnlich die Pädagogik, die Didaktik, die Planung von Bildung nennt, ist zu einem guten Teil die Organisation solcher Artefakte.

Diese beabsichtigten Veränderungen dürfen natürlich nicht, wie dies häufig geschieht, mit den tatsächlichen Veränderungen verwechselt werden. Bilden und sich bilden sind nicht austauschbar. Dies ruft uns die ganze Bedeutung in Erinnerung, die der Unterscheidung zwischen Analyse und Bewertung zukommt, oder der Vorstellung eines heimlichen Lehrplans, oder der Idee, Schule sei weniger der Ort der Theorie als jener der Ausübung der Theorie.

3. Die erzieherischen Handlungen weisen Charakteristika auf, die der Gesamtheit derjenigen Handlungen gemeinsam sind, deren Absicht es ist, in die Aktivitäten anderer menschlicher Subjekte einzugreifen.

Diese Handlungen sind wohlbekannt: Es handelt sich insbesondere um Handlungen der Pflege, der Therapie, der Sozialarbeit, des Management, der Kommunikation etc. Sie haben tatsächlich als erstes Charakteristikum die Absicht, etwas beim anderen zu ändern; sie neigen in der Tat dazu, etwas in dem Verhältnis Subjekte-Tätigkeiten-Umgebungen ändern zu wollen. Sie stellen eine Art Arbeit der Gesellschaft an sich selbst dar, was auch erklärt, dass man von den *métiers de la société* [sozialen Berufen] sprechen konnte, wobei die Ausbildungen, die darauf vorbereiten, übrigens den Geisteswissenschaften breiten Raum einräumen.

Diese Handlungen werden von einer Kultur, einem Vokabular und/oder einer Semantik begleitet, die die Funktion haben, die Kommunikation zwischen den Handelnden, die dort involviert sind, zu ermöglichen. Diese Kulturen, Lexiken und Semantiken entwickeln sich in Abhängigkeit von umfassenderen wirtschaftlichen, sozialen und intellektuellen Kulturen, die auf die großen Paradigmen des Denkens und Handelns verweisen.

Diese Kulturen beinhalten insbesondere das Repräsentieren und in den Diskurs bringen

- der Objekte/Subjekte dieser Interventionen
- der Akteure dieser Interventionen
- der Zeiträume dieser Interventionen
- des Verhältnisses der Räume zu ihren Umwelten
- der Art und Weise der Entwicklung dieser Räume.

*4. Eine große Anzahl derjenigen Erziehungshandlungen, die einer – wie wir sie nennen können – **Kultur des Unterrichts** zugehören, entwerfen diese Interventionen in menschliche Subjekte in Begriffen von Wissen und Kenntnissen und organisieren den erzieherischen Raum entsprechend einer Logik der Kommunikation.*

Das ist selbstverständlich beim jetzigen Unterrichten der Fall, das wir als unmittelbare Kommunikation analysieren können, die sich zu einem spezifischen Zeitpunkt an einem spezifischen Ort vollzieht. Allerdings kann diese Kommunikation auch unmittelbar sein und zeitgleich mit den Aktivitäten, auf die sie sich bezieht, stattfinden, beim Tutorat beispielsweise, oder sie kann auch zeitversetzt zu spezifischen Zeiten und Orten stattfinden, wie dies bei Lehrmitteln geschieht, oder sie kann auch unmittelbar sein und sich über die Entfernung vollziehen, wie beim Internet.

Ein gemeinsamer Punkt: All diese Räume können als spezifische Handlungs-Räume analysiert werden, die um eine vorherrschende Absicht herum konzipiert sind, nämlich das Zur-Verfügung-Stellen von Wissen in einer Form, in der man es sich aneignen kann, wobei unterstellt wird, dass diese Aneignung von der Zielgruppe vorgenommen wird. In diesem Universum dreht sich alles um Wissen, dessen Besitz und Weitergabe durch die Lehrenden, dessen Aneignung durch die Lernenden in Form von Kenntnissen, um die Umsetzung des Referenz-Wissens in unterrichtetes Wissen, um die Beziehung, die die einen wie die anderen zu diesem Wissen unterhalten.

Diese Kultur der erzieherischen Intervention ist um zwei grundlegende Konzepte herum strukturiert, die man folgendermaßen definieren kann:

a) das Wissen:

- Es kann zunächst angesehen werden als System schriftlicher oder mündlicher Aussagen, die eine eigene soziale Existenz besitzen, deutlich unterscheidbar von jenen, die sie äußern oder jenen, die sie sich aneignen.
- Es ist verbunden mit provisorisch stabilisierten Systemen der Repräsentation, bezogen auf die Funktionsweise der Welt oder eine mögliche Veränderung der Welt, je nachdem, ob es sich um prädikatives oder operatives (prozedurales) Wissen handelt.
- Sie werden mit einem Werturteil, einer Anerkennung, einer sozialen Qualifikation indiziert. Über eine Aussage zu sagen, sie stelle Wissen dar, läuft darauf hinaus, ihr einen bestimmten Status beim Empfänger der Mitteilung/Kommunikation zu verleihen (einen Status der Wahrheit

oder der Nützlichkeit). Kein Wissen also ohne eine Designation des Referenzraums, innerhalb dessen es als solches anerkannt wird, sei dies nun ein beruflicher oder ein akademischer Referenzraum.

- Die Gültigkeit dieser Aussagen, das heißt also, ihre Verbindung der Korrespondenz zwischen der Repräsentation und dem repräsentierten Objekt, stellt ein Objekt sozialer Kontrolle dar, sei es durch Erfahrung, sei es durch Forschung.
- Und schließlich wird erwartet, dass diese Aussagen in Aktivitäten des Denkens, der Kommunikation oder der Veränderung der physischen und sozialen Welt investiert werden können.

b) die Kenntnisse:

- Sie unterscheiden sich vom Wissen, dessen zwingende Ergänzungen im Raum der Vermittlung sie gewissermaßen bilden. Sie stellen dessen inverse, komplementäre Charaktere dar. Sie werden als Ergebnis der Verinnerlichung des Wissens durch die Subjekte angesehen.
- Sie sind Zustände: variabel von einem Individuum zu einem anderen, nicht trennbar von den Subjekten, nicht kumulierbar und konservierbar im strengen Sinn, jedoch integrierbar und aktivierbar.
- Diese Zustände sind das Ergebnis vermuteter kognitiver Erfahrungen, die, je nach Situation, mit dem Begriff der Aneignung, des Erwerbs, der Assimilation, der Integration bezeichnet werden. Diese kognitiven Erfahrungen sind Beziehungen zwischen einem Subjekt und einem Objekt, wobei dieses Objekt das Reale oder die Äußerung über etwas Reales sein kann.
- Sie können erschlossen werden ausgehend von der Feststellung oder der Rekonstruktion von Aussagen, daher auch die Allmacht des Geschriebenen oder des Gesprochenen im Rahmen von Evaluationen.
- Sie prägen sich im Allgemeinen in die Geschichte der Subjekte ein, von denen man annimmt, sie besäßen sie.
- Sie sind sowohl Darstellungen der Welt als auch Repräsentationen seiner selbst, davon, wie man sich selbst die Welt vorstellt: Wenn man sagt, man kenne [etwas], stellt man sich selbst als einen Kenner dar.

Diese Kultur weist Zusammenhänge zu umfassenderen Komplexen auf:

a) An erster Stelle gehören diese Konzepte zu dem umfassenderen semantischen Gebiet der Werte, der Regeln, der Normen, der Kultur, und all-

gemeiner noch derjenigen Aussagen, die Gegenstand einer sozialen Wertschätzung werden, die durch eine Aktivität der Vermittlung/Kommunikation sanktioniert wird.

b) Sie reihen sich ebenfalls in ein globaleres Paradigma ein, dessen ersten Ausdruck man vermutlich bei Aristoteles findet, das sich jedoch als strukturgebend für die abendländische Gedankenwelt erweist: die Hierarchie Sprache-Gedanke-Handlung (die man insbesondere in den Unterscheidungen/Gegenüberstellungen/gegenseitigen Ergänzungen Theorie-Praxis, Konzeption-Verwirklichung, akademisch-professionell wiederfindet).

c) Zugleich bilden sie einen Widerhall der Organisationsweisen von Arbeit und Aktivitäten, die, wie das tayloristische Modell, auf einer sozialen Unterscheidung aufbauen zwischen Aktivitäten der Führung und der Ausführung, zwischen der Spezialisierung von Aufgaben und ihrer Organisation auf unterschiedlichen Ebenen.

d) Schließlich finden sie sich auch in einem Zusammenhang mit Formen des Managements der Menschen als sozialer Wesen, die streng unterscheiden zwischen Zeiten der Schule und Zeiten der Arbeit und sich auf Diplome als Wert-Indikatoren beziehen.

*5. Andere Erziehungshandlungen der jüngeren Zeit, die zu dem gehören, was wir **Kultur der Ausbildung und Bildung** [culture de la formation] nennen könnten, begreifen diese Intervention unter überwiegender Bezugnahme auf die Konzepte von Fähigkeiten und Einstellungen und organisieren den erzieherischen Raum als einen Raum der Erzeugung neuer Fähigkeiten mit Blick auf deren Transfer.*

Diese Konzepte und andere, die ihnen nahe stehen, wie das berühmte Tryptichon *savoir, savoir-faire, savoir-être* oder die Konzepte der Geschicklichkeiten oder Fertigkeiten werden in Erziehungskontexten benutzt, in deren Zentrum sich – im Gegensatz zu den Räumen des Unterrichts – nicht die Kenntnisse finden, sondern die lernenden Subjekte.

Man hat die Gewohnheit, diese Räume eher als Räume der Ausbildung zu bezeichnen; und sie können als Räume analysiert werden, die eine Hauptabsicht charakterisiert, nämlich die Produktion neuer Fähigkeiten oder Einstellungen, die sich für den Transfer in andere Räume eignen. Der Ausbilder wird als Organisator der Lernsituation gesehen; die Zielgruppe sind jene, die „aktiv“, „lernend“, „sich selbst bildend“ genannt werden.

Diese Konzepte etablieren eine direkte Verbindung mit der Definition der Zielsetzungen und mit der Evaluation; sie dienen dazu, das erwartete/realisierte Produkt der Räume der Ausbildung zu bezeichnen.

Sie etablieren eine ausdrückliche Verbindung zwischen dem Raum der Ausbildung und der Umgebung, insbesondere der professionellen Umgebung: Die Fähigkeiten werden für gewöhnlich definiert ausgehend von Aktivitäten der Referenz (Bezugssysteme, die ausgehend von einer Analyse festgestellter Invarianten und Regelmäßigkeiten erzeugt werden); in der Ausbildung erzeugt, sollen sie in der Folge in eben diesen Referenzraum übertragen werden. Hier kann man von einem Prozess der Dekontextualisierung-Rekontextualisierung sprechen.

Schließlich befinden sie sich im Zentrum eines *semantischen Netzes*, wo man in der Tat die Konzepte der Definition von Zielsetzungen und der Evaluation, der Verhandlung, des Management etc. wiederfindet, die allgemeiner zur *Kultur der Ausbildung* gehören.

In diesem Zusammenhang können die Fähigkeiten und Einstellungen folgendermaßen definiert werden:

a) Die Fähigkeiten und Einstellungen sind Konstrukte, die sozialen Subjekten zugeschrieben werden. Von einer Fähigkeit oder einer Einstellung zu sprechen, bedeutet, ein Subjekt näher zu bestimmen, indem man die Hypothese aufstellt, es besäße die beschriebenen Charakteristika. Was erklärt, dass man unaufhörlich vom Register des Seins in das Register des Habens wechselt.

b) Diese Konstrukte sind relativ zu den Beziehungen, die die Subjekte zu bestimmten Klassen von Aktivitäten unterhalten, in Abhängigkeit von ihrer Geschichte. Alle vorgeschlagenen Definitionen weisen in diese Richtung; sie verorten sich unter Bezugnahme auf Klassen von Aktivitäten oder von Situationen.

c) Diese Konstrukte erhält man durch Operationen des Nachweises und der Analyse von Regelmäßigkeiten und Invarianten der Aktivitäten (Dekontextualisierung-Rekontextualisierung).

d) Diese Konstrukte sind Träger einer Evaluation: Eine Fähigkeit ist zwangsläufig positiv, und die Klassifizierungen von Fähigkeiten werden fast immer nach einer Wertehierarchie organisiert (siehe insbesondere die Taxonomien von Zielsetzungen).

e) Schließlich werden diese Konstrukte häufig verwendet für die Konzeption und Organisation sozialer Interventionen, die auf die Konstruktion der menschlichen Subjekte abzielen. Das ist der Grund, weshalb der Nach-

weis der beabsichtigten Fähigkeiten in der Planung von Bildung wesentlich ist.

Diese Kultur der Erziehungsinterventionen weist noch weitere Formen von Kohärenzen auf:

a) Die Konzepte von Fähigkeiten und Einstellungen gehören, allgemeiner gesehen, zum semantischen Bereich der Bezeichnung von Qualitäten, Geschicklichkeiten, Eignungen, die man erhält durch Konstruktion-Abstraktion der Beziehungen, die die Subjekte zu ihren Aktivitäten unterhalten, und durch Abspaltung des tatsächlichen Engagements bei diesen gleichen Aktivitäten zu einem bestimmten Zeitpunkt und an einem bestimmten Ort.

b) Sie verweisen auf ein allgemeineres Paradigma des Denkens und des Handelns, das man damit charakterisieren kann, dass es eine Theorie des Subjekts und eine Theorie der Aktivität artikuliert und unterscheidet. Wobei die Erfahrungen Spuren in den Subjekten zurücklassen, die in ihre Persönlichkeit re-integriert und in spätere Aktivitäten re-investiert werden sollen, was Raum lässt für eine Geschichtlichkeit der Entwicklung der Subjekte dank ihrer Aktivitäten.

c) Sie sind wohl auch wirksam in den Modellen der Organisation der Arbeit und der Aktivitäten, die sowohl auf einer Wertschätzung der Handlung und ihrer Kontrolle basieren als auch auf der Unterscheidung von Handlungsfeldern, die eine relative Autonomie aufweisen, als auch auf ihrer Artikulation (Konzept des Berufs und der Qualifikation).

d) Schließlich sind sie wohl in Kohärenz mit Modellen der Erzeugung und der Verwaltung der Menschen als sozialer Wesen, die ausdrücklich Momente der Konstruktion und der Mobilisierung menschlicher Subjekte artikulieren: das Modell des lebenslangen Lernens, das Modell der Qualifikation, das Modell des Alternierens.

*5) Andere, noch neuere, die zu dem gehören, was wir die **Kultur der Professionalisierung** oder der Entwicklung von Kompetenzen nennen können, verstehen diese Intervention mit überwiegendem Bezug auf das Konzept der Kompetenz, und verstehen den Raum der Erziehung als Raum der Veränderung von Kompetenzen.*

Die betreffenden Erziehungszusammenhänge sind Kontexte der „in Tätigkeiten integrierten Aus- und Weiterbildung“: die neuen Formen von Aus-

und Weiterbildung wie z.B. die Bildung am Arbeitsplatz, die Aus- und Weiterbildung durch Produktion, die Aus- und Weiterbildung durch Handlung, das Einbeziehen des Wirtschaftsbereichs, die qualifizierende oder lernende Organisation, wo das Konzept der Kompetenz verwendet wird, um nicht nur die Referenz zu bezeichnen, sondern das Objekt selbst der Erziehungsintervention.

Diese neuen Wege der Bildung verlaufen über die Entwicklung neuer Praktiken: Analyse professioneller Praktiken, Aus-/Weiterbildung durch Handlung, Schreiben über professionelle Praktiken, Planung der Praktiken.

Man kann sie betrachten als das Eröffnen von Räumen, die spezifisch geplant und organisiert sind in Hinblick auf die doppelte Intention der Produktion von Gütern und/oder von Dienstleistungen und der Entwicklung der Kompetenzen, die in diese Produktion investiert werden. Das Konzept der Kompetenz erlaubt in der Tat, mit dem gleichen Begriff eine identische Komponente zu bezeichnen, die in der Handlung zugleich hergestellt und in sie investiert wird. Die zentrale Hypothese dieser Dispositive ist, dass man gleichzeitig und zum gleichen Zeitpunkt sowohl den Akteur als auch die Handlung verändern kann. Jene, die die Stelle der Ausbilder einnehmen, sind professionelle Begleiter, Mentoren, Tutoren, Coaches ...; und jene, die die Stelle der Lernenden einnehmen, sind die Praktiker.

Diese neuen Erziehungsinterventionen lassen ein neues semantisches Netz erscheinen, bei dem das Konzept Professionalisierung eine Hauptrolle spielt und das man aus diesem Grund Kultur der Professionalisierung nennen kann. Wobei das Konzept der Professionalisierung definiert werden kann als eine Intention der fortgesetzten Veränderung von Kompetenzen in Verbindung mit einer fortgesetzten Veränderung der Aktivitäten, was auf die Entwicklung einer Dienstleistungswirtschaft hinausläuft.

In diesen Kontexten können die Kompetenzen folgendermaßen definiert werden:

a) Es handelt sich um repräsentationale oder diskursive Konstruktionen. Mit anderen Worten: die Kompetenzen haben nicht den Charakter psychologischer und sozialer Entitäten, auf deren Grundlage möglicherweise repräsentationale und diskursive Konstruktionen ausdifferenziert werden könnten; sie sind selbst repräsentationale und diskursive Konstruktionen, die im Rahmen der Interaktionen zwischen sozialen Beteiligten produziert wurden. Es gibt keine Kompetenz, die nicht ausgesprochen, repräsentiert oder jemandem mitgeteilt wird.

Diese Konstruktionen werden in der Folge oft zum Gegenstand von Naturalisierungsprozessen; man geht davon aus, dass die Kompetenzen natürlich existieren.

b) Diese Konstruktionen von Kompetenz als Repräsentationen oder als Aussagen vollziehen sich durch Inferenzschluss, ausgehend vom Engagement eines Akteurs bei einer eingebetteten Handlung.

Dann plötzlich weisen die Kompetenzen all diejenigen Merkmale auf, die eingebetteten Handlungen zugeschrieben werden:

- Sie sind kontextualisiert und berücksichtigen die Besonderheit und den Entwicklungscharakter der Kontexte.
- Sie sind zweckbestimmt und berücksichtigen die Zielsetzung der Handlungen.

Die Kompetenzen sind also eingebettete Kompetenzen, die die Fragen von Sinn und Signifikation berücksichtigen, und zwar im Kontext.

c) Die eingebettete Handlung, von der diese Schlussfolgerung ausgeht, ist eine, die anerkannt wird als Handlung, die ihre Ziele erreicht hat; sie ist eine erfolgreiche Handlung. Die Kompetenz verweist normalerweise auf eine erfolgreiche Handlung.

d) Diese Schlussfolgerung funktioniert als kausale Schlussfolgerung, die es erlaubt, die Kompetenz als Erklärung für die erfolgreiche Handlung erscheinen zu lassen und sie dem dabei involvierten individuellen und kollektiven Subjekt zuzuschreiben.

e) Schließlich können die Kompetenzen als Kombinationen oder Zusammensetzungen zuvor existierender Ressourcen beschrieben werden. Der Franzose Guy Le Boterf beschreibt so die Kompetenz als aus zwei Aspekten zusammengesetzt: aus einer der Person innewohnenden Ausstattung und einer Ausstattung seiner/ihrer Umwelt.

Diese Kultur weist zugleich viel umfassendere Zusammenhänge auf:

a) Das Konzept der Kompetenz scheint einer semantischen Gruppe zugehören, in der menschliche Subjekte in Verbindung mit ihrem Engagement bei einer Handlung bezeichnet werden: Konzepte der Professionalisierung und des Professionalismus, der Expertise, und im Feld der Sozialwissenschaften Konzepte des Handelnden, des sich äußernden Subjekts, des handelnden Subjekts etc.

b) Dieses Konzept und der zugehörige semantische Bereich scheinen auf ein allgemeineres Paradigma des Denkens und des Handelns zu ver-

weisen, bei dem eine Theorie des Subjekts und eine Theorie der Aktivität integriert sind. Ich spreche vor allem vom konstruktivistischen Paradigma, das heute ermöglicht, auf integrierte Weise sowohl die Entwicklung der Aktivitäten als auch die Entwicklung der menschlichen Subjekte zu konzipieren.

c) Das Paradigma selbst ist wirksam in den neuen Organisationsmethoden der Arbeit und der Produktion, die man beschreiben kann als nachlaufgesteuert. Das ist das, was man heutzutage Entwicklung der Dienstleistungswirtschaft und Flexibilität der produktiven Aktivitäten nennt und was sich durch drei Merkmale in Bezug auf die Organisationen auszeichnet:

- Ihre Unbeständigkeit und ihre Unvorhersehbarkeit.
- Die Neukomposition von Handlungssequenzen im Bereich der Produktion nicht nur von Waren, sondern auch von Dienstleistungen, die für den Nutzer erbracht werden und daher höchst veränderlich sind.
- Das In-Frage-Stellen der Unterscheidung zwischen konzeptioneller Arbeit und Ausführungsarbeit.

d) Schließlich verweisen sie auch zurück auf neue Modelle der Produktion und des Managements der Menschen als sozialer Wesen, in denen ausdrücklich angestrebt wird, Konstruktion und Mobilisierung sozialer Wesen zu integrieren. Das erklärt auch die gegenwärtige Tendenz, das Modell der Qualifikation durch das Modell der Kompetenz zu ersetzen und aus dem Modell der Kompetenz ein integriertes Werkzeug zu machen, das sowohl für die Bildung, die Orientierung, die Verwaltung der Humanressourcen und das Management der Produktion gilt. Vielleicht erklärt das auch den selbstverständlich sehr umstrittenen Rückgriff auf das Konzept des „Management der Personen“.

Insgesamt und zusammenfassend lassen sich diese verschiedenen Kulturen der erzieherischen Interventionen folgendermaßen darstellen:

	Kultur des Unterrichts	Kultur der Ausbildung und Bildung	Kultur der Professionalisierung
Zentrale Referenz	Konzept des Wissens	Konzept der Fähigkeit	Konzept der Kompetenz
Repräsentation des Zeitraums der Erziehungsarbeit	Zeitraum der Zurverfügung-Stellung des Wissens in der Form, in der es angeeignet werden kann	Zeitraum der Hervorbringung neuer Fähigkeiten, die transferierbar sind auf andere Situationen	Zeitraum der Produktion von Waren und/oder Dienstleistungen, der als Raum der Entwicklung von Kompetenzen organisiert ist
Hypothese über der Erziehungsarbeit zugrundeliegende Veränderungen der Identität	Die Aneignung	Der Transfer	Die gemeinsame Veränderung von Akteur und Handlung
Emblematische Figur	Der Lehrende, Besitzer und Vermittler des Wissens	Der Ausbilder, Organisator von Lernsituationen	Der Begleiter der professionellen Entwicklung
Repräsentation der Zielgruppe	Der Schüler	Der Lernende	Der Praktiker oder der Ausführende
Repräsentation der Beziehung mit der Umwelt	Konzeptualisierung-Anwendung (Theorie-Praxis)	Dekontextualisierung-Rekontextualisierung	Gemeinsame Veränderung von Handlung und Handlungsumgebung
Repräsentation der Triebkraft für Veränderungen	Das Auftreten neuen Wissens oder neuer Disziplinen	Das Auftreten neuer Praktiken oder neuer Praxisfelder	Das Auftreten von Praktiken der kombinierten Kontrolle von zuvor getrennten Operationen

Erziehung und Bildung – heute und morgen

Die legislativen und regulatorischen Maßnahmen in Bezug auf Erziehung und Bildung im weitesten Sinne wie auch die alltäglichen Praktiken, seien sie individuell oder kollektiv, scheinen mir eine Art Flickwerk auf Dauer zu sein: Man beeilt sich, Schäden zu beheben und Probleme zu lösen. Das ist die Sisyphos-Seite unseres Unterfangens. Seltsamerweise existiert Prometheus nur in viel schwächerer Ausprägung: Sieht man einmal ab von dem übereinstimmenden Diskurs vom lebenslangen Lernen, so gibt es heute kaum eine wichtige Stimme oder eine soziale Bewegung, die laut und deutlich einen Diskurs über die Emanzipation führt, über die individuelle und kollektive Zivilisierung durch die Erziehung, die Schule, die Lehre, die Wissenssysteme und die Kenntnisse. Prometheus steckt fest.¹

Eine solche Situation, die zumindest europäisch und zweifellos eine abendländische ist, geht meiner Ansicht nach sicher auf eine Vielzahl von Ursachen zurück, die jedoch durchaus zu erkennen sind. Mein Wunsch für heute ist, dass wir die Wichtigkeit dieser unterschiedlichen Ursachen in der Erziehung von gestern und von heute eingehend erörtern können, um dann, sofern wir zu einer zuverlässigen Beurteilung kommen, der Frage nachzugehen, welche Orientierungen wohl für die Zukunft ratsam sein könnten und daher angestrebt werden sollten.

Ich habe den Begriff der Ursache verwendet. Daher muss ich einige Einschränkungen machen, bevor ich fortfahre. Wir sind in der Tat damit kon-

1 Wir sollten unser gemeinsames Wissen über diese zwei mythischen Helden vergleichen, deren Heldentaten zahlreich und deren Mythen daher recht unterschiedlich sind. Es soll genügen, Folgendes in Erinnerung zu rufen: Obgleich Sisyphos der listenreichste und skrupelloseste der Sterblichen war, ist es die Legende seiner Bestrafung durch Zeus, die wir behalten werden: in alle Ewigkeiten einen enormen Felsblock einen Abhang hinauf zu rollen, der, kaum am Gipfel angekommen, durch sein eigenes Gewicht gezogen wieder herunterstürzt; die Arbeit musste daher von Neuem begonnen werden. – Was Prometheus betrifft, dieser ist uns immer noch bekannt als Wohltäter der Menschheit, der Kühne, der den Göttern, allen voran Zeus, trotzt, und der, um seiner Bestrafung zu entgehen, von der Kraft des Herakles profitiert, dem eigenen Sohn des Herrschers des Olymp.

frontiert, zu überlegen, wie wir historische und soziale Phänomene benennen sollen, die sich über lange Zeiträume aufweisen lassen, die sich darüber hinaus in Eigenzeitlichkeiten entwickeln und daher weit davon entfernt sind, sich alle im gleichen Rhythmus abzuspielen. Welche Perspektive, welche Lesart kann man an sie herantragen? Und ich kenne die Grenzen des Begriffs der Ursache. Und doch ist es notwendig, sich für die Entwicklungen und für die Praktiken zu interessieren, selbst mit dem Risiko der Vereinfachung oder der Reduzierung.

Ich möchte die Behauptung aufstellen, dass die als traditionell angesehenen Grundlagen und Fundamente der Erziehung und der Bildung bereits seit geraumer Zeit erschüttert und ins Wanken geraten sind. Aber es bedurfte der Beschleunigung dieser letzten Jahrzehnte, damit uns stärker bewusst wurde, dass das, was wir als Besonderheiten, als Symptome, als Abweichungen kannten, zu einem wesentlich weiter verbreiteten Schicksal wird. Von welchen Phänomenen ist die Rede? Bestimmte Phänomene wurden seit gestern morgen bereits von mehreren Vortragenden angesprochen. Ich habe sechs davon ausgewählt, mit einer gewissen Willkür, zugegeben; aber sie bezeichnen einen Kontext, eine Landschaft, die ich mit einem Satz zusammenfassen möchte: Die tieflegendsten Ressourcen, das heißt diejenigen, die zur ideologischen und politischen Rechtfertigung herangezogen wurden, aber auch die am wenigsten bewussten, sind verbraucht. Sie funktionieren nicht mehr oder funktionieren schlecht.

Lassen Sie mich einige Worte über jedes der sechs Phänomene verlieren!

Der Drill und der Zwang, durch Jahrtausende hindurch die wesentlichen Triebkräfte dessen, was wir Erziehung nennen, sind nicht länger anwendbar und mittlerweile illegal. Mit anderen Worten, die rohe Gewalt, die physische Gewalt, ist aus unseren erzieherischen Modalitäten ausgeschlossen. Weg mit der Rute! Mehr noch: Die Charta der Kinderrechte von 1989, die von den meisten Ländern unterzeichnet wurde, erkennt Kindern und Jugendlichen Rechte und Schutz zu, insbesondere das Recht auf Erziehung. Wer jedoch Recht sagt, spricht auch von Gerechtigkeit. Und so kommt es, dass sich unsere Gesellschaften bereits jetzt Forderungen stellen müssen, die vor nur wenigen Jahrzehnten noch völlig unwahrscheinlich gewesen wären. Und wenn sich ein Kind von 12 Jahren an einen Magistrat wenden wird, um ihm zu sagen: „Mir gefällt diese Erziehung nicht, die ich erhalte“, in der Schule oder in seiner Familie – was werden wir dann tun?

Der Ordnung, dem Kommandieren, dem Gehorsam ist es nicht besser ergangen. Es sind nicht nur die traditionellen Formen, die zerschlagen sind

– was uns zu der Annahme verleiten könnte, wir müssten nur die Taktik verändern, um auch weiterhin die Kinder oder Erwachsenen dazu zu bringen, das zu tun, was den Eltern, dem Meister oder dem Chef angebracht scheint. Nein. Unsere Zivilisation ist, wie Gérard Mendel schon seit sehr langer Zeit darlegt, betroffen von einer langsamen und unabwendbaren Erosion der Autorität (dieses Argument weiter auszuführen, würde allerdings weit über unser Thema hier hinausführen).

Diese wunderbare psychologische Maschinerie, die vielleicht sogar schon seit dem Neolithikum eingefahren ist und beträchtliche Fortschritte erlaubt hat, wie z. B., dass die Beziehungen der Menschen untereinander stärker befriedet worden sind, fährt sich täglich immer mehr fest. Die Verinnerlichung der Normen der Vorfahren wird an der Basis unterwandert. Überzeugung und Verführung, hie und da erprobt, haben die Macht der Autorität nicht ersetzt.

Diejenigen sozialen Beziehungen, die in der kindlichen Bildung – das heißt, in der Konstruktion der Entwicklung des Kindes durch seine Beziehungen zu den Erwachsenen – am stärksten strukturierend wirkten, waren gekennzeichnet durch eine langdauernde Stabilität der Elternbilder. Heute jedoch sind Rolle und Status der Männer und Frauen in umfassender Veränderung begriffen. Was wird es im Jahr 2050 bedeuten, ein erwachsener europäischer Mensch zu sein? Die Emanzipation der Frau ist weit entfernt von einer Verwirklichung, und die Familie, Garant einer gewissen Lebensdauer, ist zumindest angeschlagen: In Paris wird derzeit ein Paar von zweien wieder geschieden, die „zusammengesetzten Familien“ bringen die Generationenbeziehungen und die Bezeichnungen von Zugehörigkeiten durcheinander und die anderen Formen gemeinsamer Lebensführung vervielfältigen sich. All dies trägt zu einer großen Transformation der Bezugssysteme bei.

Selbst das Verhältnis zum Tod, dessen Veränderungen wir kennen, wirkt sich auf die Erziehung von heute aus. Vom alten Ägypten wird berichtet, dass dort die Sehnsucht nach einem Sohn und danach, ihn zu unterrichten, nie so intensiv und so notwendig war wie zu dem Zeitpunkt, an dem der alte und erschöpfte Vater nach Ruhe verlangte. Der Sohn verbürgte das Bedürfnis des Vaters, zu sterben, dessen Recht, zu sagen und zu zeigen, dass er die Zügel abgeben werden, eben gerade, damit das Kind zur Gänze existiere. In der heutigen Zeit haben die Gesellschaften der ewigen Jugend, der Lebensverlängerung, die Gesellschaften, in denen Altersgrenzen verschwimmen und Leben zusammenschrumpfen, unwissentlich eine Grundlage der Erziehung untergraben, indem sie den Tod leugnen.

Die wirtschaftlichen und politischen Prognosen sind zumindest beeinträchtigt durch die Ungenauigkeit, Ungewissheit und den Zweifel, durch das Risiko und die Unsicherheit, daher sind sie nicht in der Lage, eine Zukunft zu entwerfen, weder in Bezug auf die Modalitäten der Organisation von Arbeit noch in Bezug auf eine progressive Entwicklung der Demokratien. Auf bestimmte Weise bieten die Gesellschaften immer weniger Absicherung für die Zukunft, durch eine wie auch immer formalisierte und anerkannte Ordnung, fordern jedoch im Gegenzug von Seiten der Individuen, der jüngsten bis hin zu den ältesten, vermehrt Verantwortlichkeit. Und so kommt es, dass ein Teil der sozialen Antwort in der zunehmenden Verbreitung von Versicherungen aller Art besteht und in der immer lauter werdenden Forderung nach finanzieller Kompensation.

Und schließlich gerät durch die Einführung des Immateriellen und des Virtuellen die Konstruktion des Mentalen und des Psychischen selbst gerade ins Wanken (allerdings in welchem Ausmaß?). Die Einführung einer neuen Instanz von Beziehung zur Welt inmitten des Realen, des Imaginären und des Symbolischen geht weit über eine bloße Verwendung neuer Instrumente hinaus. Das Virtuelle wird die drei genannten Instanzen, über die sich bislang menschliche Geschichte konstruiert hat, völlig neu gestalten, und wir wissen nichts darüber, was Bedeutung in Zukunft ausmachen wird.

Was bleibt uns also von jenen alten Grundlagen der Erziehung und Bildung, auf denen und mit denen Erziehung möglich war? Meiner Meinung nach bleibt nicht viel übrig.

Solche Veränderungen oder solche Zeichen ausfindig zu machen, geschieht sicherlich nicht, um der Zeit der Kirschen nachzutruern als einer mystifizierten Vergangenheit, die doch kontinuierlich durch die Beiträge der Geschichtswissenschaften immer weniger illusionsbehaftet wird. Alle Aufrufe zu einer wie auch immer gearteten Restauration, zu einer Wiederbegründung, welcher Art sie auch sein mag, sind ganz einfach Zeichen der Ohnmacht. Nicht wenige der Veränderungen, die wir in Erinnerung gerufen haben, beinhalten ein Vorwärtskommen, tragen zu einer Emanzipation bei, verkörpern selbst in der Ambivalenz einen wirklichen Fortschritt. Und genau deshalb sind natürlich die Beurteilungen schwierig.

Und doch: Ich halte es für sehr wichtig, dass wir es schaffen, gemeinsam herauszufinden, wie wir die Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf die Erziehung von morgen verstehen.

Wohin sollen wir erziehen? Auf welche Weise sollen wir erziehen?

Ich weiß nicht, ob es hier überhaupt eine einzige Antwort geben kann, vielleicht nur eine generelle Orientierung. Wir befinden uns bereits jetzt in einer geschichtlichen Phase, wo die Ungleichheit, der Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern, zwischen dem, was bereits vorhanden ist und dem, was geschehen wird, nicht mehr aus sich heraus selbstverständlich ist.

Die Erziehung generell, und im weiteren Sinne die Beziehungen und Verhältnisse der Menschen untereinander, befinden sich auf dem Weg hin zur Aushandlung, und eine Vielzahl von Anzeichen bestätigen deren Aufstieg. Aushandlung ist eine neue Form der Institutionalisierung von Spannungen. Die Aushandlung entwickelt sich in Bereichen, in denen sie kaum bekannt war, aber sie behält den gleichen Sinn: Macht-Beziehungen, ja sogar kriegerische Beziehungen in Beziehungen umzuwandeln, die in Worte gefasst und sprachlich ausgedrückt werden und sich einem Recht unterordnen. Im Grunde genommen ist dies eine Entwicklung, die von der Herrschaft weg und zum Kompromiss hinführt.

Also wird man jetzt und in Zukunft nicht umhin kommen, Dinge auszuhandeln, wie es ja bereits jetzt der Fall ist. Wir alle kennen die Erfindungen, die Innovationen, die Versuche in den Familien und den Schulen. Allerdings sind wir nicht gut dafür gerüstet, zu wissen, wie man etwas aushandelt, selbst wenn wir es tun, denn für die meisten von uns gilt, dass wir nicht in einer solchen Kultur aufgewachsen sind.

Die Erziehung auszuhandeln, auf allen Ebenen, Eltern, LehrerInnen, Gesellschaft als Ganzes, bringt zwangsläufig die Erfindung von Instanzen der Mediation, der Regulierung und Lösung von Konflikten mit sich, denn Aushandlung impliziert eine Definition von Rahmenbedingungen und Regeln, welche die Protagonisten immer und wieder zu überschreiten und weiter zu entwickeln suchen.

Doch wenn weder die Macht noch die Autorität mehr als große Rettung der sozialen Beziehungen gelten können, insbesondere zwischen den Erwachsenen und den Kindern, ahnt man schon, dass die Erziehung von Morgen die Klauseln eines neuen Sozialvertrags impliziert, vielleicht gar diese hier, die gar nicht so neu sind: „eine Form des Zusammenschlusses, die mit ihrer ganzen gemeinsamen Kraft die Person und das Vermögen jedes einzelnen Mitglieds verteidigt und schützt und durch die doch jeder, indem er sich mit allen vereinigt, nur sich selbst gehorcht und genauso frei bleibt wie zuvor.“² Wenn die Gegenstände eines Vertrags in der demokratischen

2 „une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune, la personne et les biens de chaque associé et par laquelle chacun s'unissant à tous n'obéisse pourtant qu'à lui-même, restant alors un être libre“; Rousseau 1966, S. 51; dt. S. 17.

Tradition stehen können, könnten vielleicht ihre Anwendung, ihre Modalitäten, sogar ihre Riten neu gedacht werden.

Literatur

Mendel, Gérard (2002): Une histoire de l'autorité. Permanences et variations. Paris: Éditions La Découverte.

Prairat, Eirick (2002): La lente désacralisation de l'ordre scolaire. In: revue ESPRIT, Dezember, S. 138-151.

Renaut, Alain (2002): La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance. Paris: Éditions Bayard.

Rousseau, Jean-Jacques (1966): Du contrat social. Paris: Garnier-Flammarion (orig. 1762; dt. Vom Gesellschaftsvertrag, Stuttgart 1980: Reclam).

Eckart Liebau

Pädagogik der Teilhabe¹

Man kann auf unterschiedlichen Wegen zum Begriff einer Pädagogik der Teilhabe kommen. Man kann den Weg über die Philosophie gehen und sich mit platonischen und aristotelischen Konzepten der *Methexis* auseinandersetzen. Man kann über die neuen Ansätze Systemtheorie, Chaosforschung, radikaler Konstruktivismus, Neo-Pragmatismus zu einem Begriff von Pädagogik als *Methexis* gelangen. Man kann aber auch vor dem Hintergrund einer pädagogischen Zeitdiagnostik in der Auseinandersetzung mit den pädagogisch-einheimischen Begriffen zum Konzept einer Pädagogik der Teilhabe kommen.

Da ich es für notwendig halte, Pädagogik zunächst als eine eigenständige Disziplin und Perspektive zu entwickeln, interessiert mich hier ausschließlich dieser dritte Zugang: Denn Interdisziplinarität setzt allemal Disziplinarität voraus. Wenn man an interdisziplinären Fragen interessiert ist, tut man gut daran, erst einmal die verschiedenen disziplinären Perspektiven zu klären. Das Drama der mangelnden Präsenz pädagogischer Perspektiven in den öffentlichen Bildungsdiskursen folgt nicht zuletzt aus dem verbreiteten Selbstmissverständnis der Pädagogik als einer von vornherein inter- oder transdisziplinären Wissenschaft: Wenn man aber nicht sagen kann, was Pädagogik als Wissenschaft ist, kann man auch nicht gehört werden, also auch die entsprechenden Interessen nicht zur Geltung bringen – gleich, ob es um die theoretisch-systematische, die historische, die empirische oder schließlich, für die pädagogische Praxis in ihren verschiedenen Feldern am bedeutsamsten, um die pragmatische Perspektive der wissenschaftlichen Pädagogik bzw. der Bildungswissenschaft geht.

1 Der Text beruht in einigen Passagen auf meinem Buch zum Thema: Eckart Liebau: *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim, München 1999. Vgl. auch: Eckart Liebau (Hg.): *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim, München 2001. In den beiden Bänden finden sich auch ausführliche, weiterführende Literaturverzeichnisse.

1. Bildung und Qualifikation

Das Wichtigste ist, wie immer, das Verständnis der Grundbegriffe. Bildung wird hier verstanden als Entwicklung von Teilhabeinteresse und Teilhabefähigkeit in den zentralen Bereichen der menschlichen Existenz: Arbeit, Politik und Öffentlichkeit, Kunst und Kultur, Wissenschaft, Religion, Alltag (vgl. Liebau 1999). Hier wird also bewusst ein weites Verständnis von Bildung zugrundegelegt, das sich gegen die verbreiteten Verkürzungen richtet. Die PISA-Debatte hat, den Autoren und dem Text der Studie zum Trotz, erneut zahllose Beispiele für verkürzte Perspektiven hervorgebracht: In der öffentlichen und bildungspolitischen Rezeption spielt das relativ weite Kompetenz-Konzept der Studie praktisch keine Rolle; argumentiert wird nahezu ausschließlich mit der Qualifizierung zur (beruflichen, jedenfalls bezahlten) Arbeit. Es geht in diesen Debatten um die Nützlichkeit und Brauchbarkeit der im ökonomischen Sinn verwertbaren Qualifikationen, also um Fragen der ökonomischen Konkurrenzfähigkeit und letztlich um Standortfragen. Argumentiert wird ausschließlich mit einem zwar gewiss wichtigen, aber keineswegs zureichenden Element der Bildung. Denn die pädagogische Perspektive ist selbstverständlich viel weiter; sie richtet sich auf die Qualifizierung zur kompetenten Lebensführung und Lebensbewältigung insgesamt – aber im Bewusstsein der immer partikularen Existenzweisen der Menschen, die eben nicht als abstrakte Subjekte, als Verkörperungen des „Gattungswesens“ existieren, sondern als alltägliche Menschen unter konkreten Bedingungen leben und lernen. Bildung und Qualifikation stellen in diesem Verständnis keinen Gegensatz, sondern eher ein Voraussetzungsverhältnis dar; Bildungsprozesse sind nun einmal an den Erwerb von Qualifikationen gebunden.

Das Bildungs- bzw. Qualifikationskonzept der Pädagogik der Teilhabe richtet sich dementsprechend einerseits gegen utilitaristisch verkürzte Qualifikationskonzepte, andererseits gegen überzogene, abstrakt-allgemeine Bildungskonzepte, die nicht an die partikularen Lebenssituationen rückgebunden werden können. Die alte Allgemeinbildungsidee einer wie auch immer gearteten Vollständigkeit, eines Bildungsmaximums trägt nicht mehr und muss aufgegeben werden. Der vollständige Kanon ist heute nicht mehr zu haben, auch wenn der Wunsch danach noch so groß sein und sich in Bestsellern niederschlagen mag. Zu fragen ist dagegen nach dem notwendigen und für alle unverzichtbaren Bildungsminimum, nach individuellen Erweiterungen, nach der Kultivierung der Lernfähigkeit und des Lerninteresses. Was also ist heute unter Allgemeinbildung zu verstehen?

Kein Zweifel besteht an der Notwendigkeit, dass jeder Schüler die zivilisatorischen Basisqualifikationen erwerben muss. Dazu gehören heute nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen; dazu gehört auch die Fähigkeit, mit dem Computer und den modernen Medien zu arbeiten sowie die Beherrschung mindestens einer Fremdsprache – auch wenn es unter den pluralistischen Europäern selbstverständlich heftig umstritten ist, so wird doch in der Regel Englisch als allgemein übliche erste Fremdsprache erwartet werden müssen. Im Blick auf diese Basisqualifikationen muss die Regel gelten, dass jeder Schüler, jede Schülerin das Recht auf die individuell zum sicheren Erwerb dieser Qualifikationen nötige Lernzeit und pädagogische Förderung hat. Das bedeutet zugleich, dass diese Qualifikationen nicht als Auslesekriterien verwendet werden dürfen.

Aber das Bildungsminimum geht in diesen Grundqualifikationen nicht auf. Zum Programm gehört auch eine kulturelle (Musik, Literatur, Kunst etc.), historische, politische, gesellschaftliche, naturwissenschaftliche, technologische sowie berufliche Grundbildung. Dass auf die Förderung der leiblich-sinnlichen und ästhetischen Kompetenzen und auf ethische bzw. religiöse Grundorientierung nicht verzichtet werden kann, bedarf keiner weiteren Begründung. Unverzichtbar ist dabei ein Mindestmaß an praktischer Welterfahrung und an praktischem Können. Dieses Curriculum schließt das Recht jeden Schülers auf Förderung nicht nur seiner sprachlichen bzw. symbolischen, sondern auch seiner praktischen Kompetenzen und auf aktive, wo immer möglich auch mitbestimmende Teilhabe am unterrichtlichen und schulischen Geschehen systematisch ein. Die Befähigung zur Teilhabe an Arbeit und Politik, Kunst, Kultur und Wissenschaft, Religion und Alltag bildet dabei nicht nur den Horizont, sondern auch den wesentlichen Gegenstand der schulischen Arbeit. Dies ist nicht nur im Blick auf Arbeit und Politik, Kunst und Kultur wörtlich zu nehmen, sondern auch im Blick auf die anderen Bereiche.

Allgemeinbildung wird in diesem Konzept durch Qualifikationen näher bestimmt und nicht im allgemeinen Horizont der Vervollkommnung von Ich und Welt belassen; man kann ziemlich genau angeben, was man mindestens wissen und können muss, wenn kompetente und entwicklungs offene Lebensführung und Lebensbewältigung möglich werden sollen. In diesem Verständnis stellen der Bildungs- und der Qualifikationsbegriff also keinen Gegensatz dar.

2. Grundlagen

Eine soziologisch aufgeklärte Bildungstheorie und eine pädagogisch aufgeklärte Sozialisationstheorie bilden die Grundlagen dieses Konzepts. Dementsprechend beruht es sowohl auf der geistes- wie auf der sozialwissenschaftlichen Tradition des Faches. Praxeologische Pädagogik lässt sich angemessen nur aus der Vermittlung der Traditionen gewinnen.

2.1 Die geisteswissenschaftliche Perspektive

In der geisteswissenschaftlichen Tradition kann ein solcher Begriff von Bildung nur aus der Auseinandersetzung mit den zentralen Traditionen des pädagogischen Denkens gewonnen werden, also der Aufklärung, der idealistisch-neuhumanistischen Bildungstheorie und der Romantik: das Aufklärungdenken macht aufmerksam auf Mündigkeit sowie Nützlichkeit und Brauchbarkeit und ist damit besonders eng mit Arbeit, Wissenschaft und Politik verbunden; das Bildungsdenken macht aufmerksam auf die Vervollkommnung von Ich und Welt durch Kultur und ist damit besonders eng mit Kunst und Kultur, aber auch mit Politik und Alltag verbunden; das romantische Denken betont die Subjektivität und die Ambivalenz des Menschen und verweist daher besonders auf die Sphären des Alltags, der Kunst und Kultur und der Religion. Die Antwort auf die Frage nach der Allgemeinbildung fällt je nach zugrundegelegtem Paradigma anders aus:

- Dass der Bezug auf die berufliche Praxis in der Schule sträflich vernachlässigt werde, ist ein alter Topos der pädagogischen Diskussion in der utilitaristischen Linie der Aufklärungstradition. Die politische Erziehung wird seit eh und je in der emanzipatorischen Linie dieser Tradition angemahnt; der Aufklärungsrationalismus führt darüber hinaus konsequenterweise zur Forderung und Förderung wissenschaftlicher bzw. wissenschaftsorientierter Bildung. Politische und ökonomische Autonomie des Bürgers können nur vor dem Hintergrund selbständigen Verstandes- und Vernunftgebrauchs gedacht werden: Dieser soll durch Erziehung ermöglicht werden. Die bürgerlichen Zwecke stehen also im Mittelpunkt. Mit der erreichten Mündigkeit des Erwachsenen ist die Erziehung dann auch beendet.
- Das politische Bildungsziel des Neuhumanismus ist allgemeiner; hier steht das Humanitätsideal im Zentrum. Nicht nur die Politik, auch Kunst

und Kultur und die Wissenschaft sollen auf dieses Ideal verpflichtet werden. Die Schule soll nur die ersten Schritte auf dem Weg zur allgemeinen Menschenbildung eröffnen: Bildung ist in diesem Konzept ein lebenslanger Vorgang, hat also kein definierbares Ende. Die bürgerlichen Zwecke in Ökonomie und Politik werden zwar durchaus als nun einmal gegebene Notwendigkeiten anerkannt; sie haben jedoch nicht mehr als dienende Funktion für die übergeordneten Ziele der Beförderung der Humanität – und dies keineswegs nur auf der Ebene der universal gedachten Kultur, sondern auch auf der Ebene des Alltags, in der sozial die Kultivierung von Geselligkeit, Freundschaft, intellektuellem Austausch, individuell die proportionierlich-harmonische Ausbildung aller Kräfte (Humboldt) die eigentlichen Motive bilden.

- Das romantische Konzept rückt demgegenüber die Innenwelt des Menschen, die Entwicklung und Entfaltung der Seelenkräfte in den Mittelpunkt. Die frühen Romantiker sehen den durch Erziehung und Bildung bewirkten Verlust der Vollkommenheit des Kindes; sie sehen die Zerstörung des kindlichen Paradieses und begeben sich deshalb auf die Suche nach der zweiten Kindheit, dem Glück und dem Paradies – und zwar in der Gegenwart und der Gegenwärtigkeit. Im Kind suchen sie den vollständigen, den nicht-entfremdeten, gesellschaftlich nicht deformierten Menschen. Dementsprechend rückt das Spiel des Kindes als ästhetisches Phänomen in den Mittelpunkt des romantischen Nachdenkens über die menschliche Entwicklung und ihre Idealität. Es thematisiert dabei die unverwechselbare Eigenheit, die einzigartige, an den Leib gebundene Individualität jedes einzelnen Menschen als eine zentrale pädagogische Herausforderung. Kunst und Kultur, Religion und Alltag stehen hier im Dienst der Entfaltung des inneren Menschen.

Es ist offensichtlich, dass diese Paradigmen auch die gegenwärtigen Auseinandersetzungen über den Sinn und die Aufgaben der Schule und die in ihr zu vermittelnde Bildung bestimmen. Je nach Grundoption rücken die Erziehung, d. h. Qualifizierung zur Arbeit, zur Politik und zur Wissenschaft, die allgemeine Menschenbildung, d. h. die am Ideal der Humanität orientierte ästhetische, wissenschaftliche und politische Bildung, oder die Entfaltung der Person, d. h. die Wahrnehmung der Gegenwärtigkeit und die Entwicklung des inneren Menschen und seines Glücks (oder auch: Unglücks) in den Mittelpunkt. Jede Position kritisiert dabei prinzipiell jede andere; das Ergebnis kann also immer nur eine je historisch spezifische Balance sein – je nach Stand der Kräfteverhältnisse. Man kann das auf der

Ebene allgemeiner pädagogischer und bildungspolitischer Auseinandersetzungen ebenso verfolgen wie auf der Ebene der Entwicklung der Lehrpläne oder auf der Ebene konkurrierender Didaktiken.

2.2 Die sozialwissenschaftliche Perspektive

Wenn man dem Ziel einer Allgemeinbildung als Mindestbildung zur praktischen Geltung verhelfen will, dann lässt sich das als die Anforderung an die pädagogische Praxis begreifen, den gesellschaftlichen Menschen basale Zugangs- und Beitragsmöglichkeiten zum kulturellen, sozialen und ökonomischen Reichtum der Gesellschaft zu verschaffen, und zwar sowohl zum überlieferten als auch zum künftigen. Dies ist eine konkrete Aufgabe und sie ist an konkrete Bedingungen gebunden. Vor allem mit den Bedingungen muss sich beschäftigen, wer pädagogisch etwas erreichen will.

Im Mittelpunkt der öffentlichen Debatten über die allgemeinbildende Schule steht meist das Qualifikationsargument: Schule soll für Beruf und Studium vorbereiten; sie soll die Schüler dazu qualifizieren, sich den künftigen Arbeitsanforderungen einschließlich der mit ihnen verbundenen Lernaufgaben stellen zu können. Die Schule soll also ökonomisch nützliche Qualifikationen erzeugen. Die mindestens im bildungspolitischen Raum vorherrschende ökonomistische Argumentation macht aus dem soziologischen Modell einer empirisch fundierten theoretischen Funktionsbestimmung der Schule (Qualifikations-, Selektions-, Allokations-, Integrations- und Kustodialfunktion) ein normatives Programm, in dem die Anforderungen der (Erwerbs-)Arbeitsgesellschaft eindeutig im Mittelpunkt stehen. Unter Bedingungen der Modernisierung verschieben sich dabei zwar die Akzente – heute wird nur noch selten mit den klassischen Sekundärtugenden, umso häufiger dagegen mit den neuen Arbeitstugenden, den „Schlüsselqualifikationen“ argumentiert –, aber der funktionale Zusammenhang zwischen Schule und Gesellschaft wird davon kaum berührt: Nach wie vor geht es um selektive Qualifikation im Interesse einer möglichst optimalen „Passung“ zwischen – künftig erwartbaren – im Kern ökonomisch bestimmten Qualifikationsanforderungen und schulischen Qualifikationsleistungen. Vor dem Hintergrund allfälliger Standortdebatten in der globalisierten internationalen Konkurrenz zählt hier nur der Qualifikationsoutput. Diese Thematisierung der Schule ist seit der Aufklärung virulent; sie steht in direkter utilitaristischer Tradition und knüpft damit an die ökonomische

Seite der Aufklärung an. Aber ist diese Engführung auch gesellschaftlich und pädagogisch vernünftig?

Aber die Schule kann und darf sich weniger denn je auf die ökonomische Perspektive begrenzen, wenn sie „für das Leben“ bilden will. Dies gilt selbst dann, wenn man nur die utilitaristische Begründung der modernen Schule zugrunde legt. Denn der Anteil der Erwerbsarbeitszeit an der Lebenszeit geht selbst bei den Vollzeitbeschäftigten empirisch seit Jahrzehnten zurück. Auch die Krise der Erwerbsarbeit resultiert gerade aus den Modernisierungserfolgen: Insofern handelt es sich, in gesellschaftlicher Sicht, nicht um ein Armuts-, sondern um ein Reichtumsproblem – auch wenn die empirischen Folgen für einen wachsenden Teil der Bevölkerung in aufgrund von Arbeitslosigkeit trotz aller sozialer Sicherungssysteme wachsender Armut bestehen.

Dementsprechend besteht eine, wenn nicht die entscheidende gesellschaftspolitische Zukunftsaufgabe darin, neue Formen des Umgangs mit dem gesellschaftlichen Reichtum zu finden. Dabei geht es nur in zweiter Linie um die Teilhabe am Konsum; entscheidend ist die Teilhabe an gesellschaftlich anerkannter Tätigkeit. Denn was Menschen zum Leben über die unmittelbaren „Lebensmittel“ hinaus brauchen, ist soziale Anerkennung. Wenn also die Erwerbsarbeit ihre zeitliche Zentralität für die Lebensführung einbüßt, dann muss sie auch ihr Monopol auf den Status gesellschaftlich anerkannter Tätigkeit verlieren, dann müssen andere Formen gleichberechtigt daneben treten. Es geht um die – auch ökonomische und sozialpolitische! – Aufwertung der politischen, der bürgerschaftlichen, der sozialen, der kulturellen, der alltäglichen Tätigkeiten und um die Aufwertung der Muße.

In sozialwissenschaftlicher Perspektive zeigen zeitdiagnostische Untersuchungen die Notwendigkeit einer immer stärkeren Abstraktion bei der Bestimmung pädagogischer Ziele. In ethischer bzw. moralischer Hinsicht bleibt als definitiver Wert letztlich nur die Achtung der Menschenwürde übrig. Alle anderen Werte und Normen erweisen sich demgegenüber als mehr oder weniger kontingent: Was als gelingendes Leben gelten kann, kann also nicht mehr konkret (auf der Ebene habitualisierter Verhaltensmuster) beschrieben werden; die Idee des gelingenden Lebens muss vielmehr je subjektiv entwickelt werden. Das hat erhebliche Folgen für die Formen des Zusammen-Lebens, die durch den Verlust des Selbstverständlichen ihrerseits in die Spannung zwischen zunehmender Abstraktion und Konkretion geraten.

Wenn Menschen also stärker denn je als verantwortliche Gestalter ihres eigenen Lebens und ihres Zusammenlebens mit anderen Menschen (und der Natur) gefordert sind, dann brauchen sie eine dieser Herausforderung entsprechende Pädagogik. Was und wie muss und kann man also lernen?

3. Der Bildungsprozess

Teilhabeinteressiert und teilhabefähig wird man dadurch, dass man im Blick auf praktische und symbolische Beherrschung teilhaben darf und kann. Das gilt für jeden der Bezugsbereiche. Pädagogisch kommt es also entscheidend darauf an, die entsprechenden Gelegenheitsstrukturen produktiven Lernens aufzubauen. Lehrer haben dafür zu sorgen, dass möglichst viele Schüler möglichst guten Lernerfolg haben, und zwar in allen relevanten Dimensionen. Das schließt die Sorge für die Bedingungen ein.

Produktives Lernen wird für alle Bezugsbereiche gebraucht. Dabei bleibt es sinnvoll, Allgemeinbildung im Sinne des Bildungsminimums als Qualifikation zu verstehen – es geht um in der und für die Praxis in den verschiedenen Bezugsbereichen relevante und insofern brauchbare Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der große Vorteil des Allgemeinbildungskonzepts gegenüber solchen pädagogischen Konzepten, die die Förderung der Identitätsbildung in den Mittelpunkt stellen wollen, besteht in der Tatsache, dass Allgemeinbildung sich an performativen Zielen orientiert und orientieren muss, die zu einsichtigen und überprüfbaren Ergebnissen führen. Die Schule tut gut daran, sich realistische und nach aller Erfahrung mit einiger Wahrscheinlichkeit erreichbare Ziele zu setzen. Ob ein Zögling Englisch so gelernt hat, dass er oder sie sich in der Fremdsprache mündlich und schriftlich ausdrücken und verständigen kann, ist ebenso für ihn wie für andere überprüfbar – sogar einigermaßen „objektiv“, wenn man das denn für nötig hält. Was diese Qualifikation indessen für seine Identität gegenwärtig oder künftig bedeuten mag, entzieht sich glücklicherweise der schulischen Prüfung. Es geht also um begrenzte, auf bestimmte Bereiche bezogene Wahrnehmungs-, Urteils-, Denk- und Handlungskompetenzen.

Die Forderung nach produktivem Lernen schließt dabei nicht nur die Forderung nach originaler Begegnung mit den relevanten Bezugsbereichen ein, sondern auch die nach weitestmöglicher originaler aktiver Mitwirkung. Eine Pädagogik der Teilhabe zu entwickeln bedeutet unter anderem, dass die Zöglinge in den entsprechenden Feldern in aktiver Mitwirkung eigene Erfahrungen gewinnen sollen. Praktische Erfahrungen bilden häufig die

notwendige Grundlage symbolischen Verstehens. Sie müssen daher in gewissem Umfang durch die Schule auch explizit zugänglich gemacht werden. Dies gilt umso stärker, umso mehr symbolische Kompetenzen für die Lebensbewältigung des Erwachsenen erforderlich werden. Natürlich behält die primäre Erfahrung der Welt im Alltag des Kindes auch weiterhin wesentliche Bedeutung; die notwendigen erweiterten Weltzugänge werden jedoch erst durch die pädagogisch erschlossene praktische Erfahrung und durch die symbolische Repräsentation der Welt in der Schule zugänglich und erschlossen.

Wir müssen sagen, was wir wollen, wenn wir Pädagogik betreiben. Pädagogik der Teilhabe steht im Kontext und ist Teil einer Politik der Teilhabe. Wenn wir Demokratie wollen, dann müssen wir sie auch lernbar machen.

IV.

Anthropologie in Zeiten der Ungewissheit

Christoph Wulf

Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie

Voraussetzungen

Pädagogische Anthropologie war nie eine einheitliche Disziplin; sie existierte nie infolge einer für ihren Bereich verbindlichen Gründungsschrift; sie existierte weder in eindeutiger Abgrenzung zur philosophischen und theologischen Anthropologie noch zu den Regionalanthropologien von Psychologie, Soziologie, Biologie und Medizin; noch existierte sie in strengem Sinne nach innen in deutlicher Differenz zu anderen Auffassungen von Erziehung und Pädagogik. Pädagogische Anthropologie sollte Erziehung anthropologisch begründen, relevantes empirisches Wissen verschiedener Disziplinen integrieren, einen komplexen Begriff des Lernens und der Personagenese entwickeln. Will man die Entwicklung der pädagogischen Anthropologie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts darstellen, so lassen sich vier große Strömungen unterscheiden: *eine phänomenologische (1), eine integrative (2), eine philosophische (3) und eine historisch-reflexive pädagogische Anthropologie (4)* (Wulf/Zirfas 1994; Wulf 1994; 2001).

1) Über Vorformen pädagogischer Anthropologie, zu denen Herman Nohls *Pädagogische Menschenkunde* von 1927 (Nohl 1929) und Wilhelm Flitners *Allgemeine Pädagogik* von 1933 (Flitner 1950) gehören, entwickelt sich die *phänomenologisch* orientierte pädagogische Anthropologie in den fünfziger Jahren durch Martinus Langevelds Studien zur Anthropologie (Langeveld 1959; 1960; 1964) und Otto-Friedrich Bollnows Aufarbeitung existenzieller Phänomene wie Ehrfurcht, Stimmung, pädagogische Atmosphäre, Raum (Bollnow 1975; 1941; 1964; 1963). Hier knüpfen später in eigenständiger und weiterführender Weise Autoren wie Lippitz (1980) und Meyer-Drawe (1984) an. Unter Bezug auf Arbeiten von Merleau-Ponty, Ricoeur, Waldenfels und andere bemühen sich beide Autoren, die mensch

liche Leiblichkeit aufzuwerten und zum Ausgangs- und Bezugspunkt von Erziehungs- und Bildungsprozessen zu machen. Über seinen Leib und seine Sinne ist nach ihrer Auffassung der Mensch unauflösbar mit den Phänomenen der Welt verbunden (Lippitz/Rittelmeyer 1989; Meyer-Drawe 1990). Von dieser Position her ergeben sich später zahlreiche Berührungspunkte mit der historisch-pädagogischen Anthropologie, in der ebenfalls die menschliche Körperlichkeit zum Ausgangspunkt der Forschung gemacht wird.

2) Von der phänomenologischen Orientierung Langevelds, Bollnows und anderer grenzen sich in den sechziger Jahren die anthropologischen Ansätze ab, die auf die *Integration anthropologischer Forschungen* einzelwissenschaftlicher Disziplinen in die Pädagogik zielen. Leitende Gesichtspunkte sind dabei die Kriterien *Bildsamkeit* und *Bestimmung* sowie *Entwicklung* und *Erziehung*. Ziel dieser Bemühungen ist es, pädagogisch relevante Ergebnisse der Humanwissenschaften in die Erziehungswissenschaft einzubringen und mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zu vermitteln. Dabei entsteht eine kaum lösbare Spannung: Entweder die Integration der Forschungsergebnisse anderer Disziplinen gelingt, dann bleiben häufig innerpädagogische Probleme ungelöst; oder aber es werden pädagogische Problemkonstellationen erarbeitet, dann werden aus anderen Humanwissenschaften stammende weiterreichende Perspektiven vernachlässigt. Mit beiden Schwierigkeiten sehen sich Andreas Flitner (Flitner 1963), Heinrich Roth und Max Liedtke konfrontiert. So stößt Roth auf diese Probleme bei seinem Versuch, den Lernbegriff in den Mittelpunkt seiner anthropologischen Arbeiten zu stellen und mit seiner Hilfe erfahrungswissenschaftliche Befunde aus der Psychologie und anderen Sozialwissenschaften in die Erziehungswissenschaft zu integrieren (Roth 1966; 1971). Liedtke begegnet ihnen bei seinen Bemühungen, die evolutionstheoretische Perspektive in die pädagogische Anthropologie einzuführen und damit Evolution, Humanbiologie und Pädagogik aufeinander zu beziehen (Liedtke 1972).

Besonders wichtig werden in den beiden letzten Jahrzehnten zwei humanbiologische Wissensbereiche: die Biologie des Erkennens und die Biologie des Verhaltens.¹ Beide Biologien bezeichnen jeweils einen interdisziplinären Komplex: 1. Die Biologie des Erkennens wird bisweilen zusam-

1 Die folgenden beiden Absätze hat mir Gisela Miller-Kipp zur Verfügung gestellt, der ich hierfür herzlich danke.

menfassend als „Evolutionäre Erkenntnistheorie“ geführt (Irrgang 1993); dort erforschen eine Evolutionstheorie und „Naturgeschichte menschlichen Erkennens“ (Lorenz 1973; Riedl 1980; Vollmer 1987) zusammen mit der kognitiven Psychologie und der Neurobiologie der Kognition (G. Roth 1994; Singer 1992) das Zustandekommen eben von Erkenntnis und Vernunft von den stammesgeschichtlichen Grundlagen und Mustern über die ontogenetische Entwicklung bis in die neuronale Funktionsbasis. – 2. In der Biologie des Verhaltens fragen die Ethologie (Eibl-Eibesfeldt 1984) und die Soziobiologie (Voland 1993; Wilson 1975), vormals konkurrierend, inzwischen gemeinsam nach den stammesgeschichtlichen Grundlagen und Mustern sowie den evolutionsbiologischen bzw. ökologischen Regeln menschlichen Sozialverhaltens (Eibl-Eibesfeldt 1999). Beide Komplexe haben ihre eigenen Kontroversen und methodologischen Tücken. Die Aussagen und Befunde der Biologie des Erkennens sind grundlegend wichtig für alle pädagogische Lehr- und Lernpraxis; und sie können Bildungstheorie empirisch unterstützen (Miller-Kipp 1992; 1998). Für pädagogische Praxis generell aufschlussreich ist die Biologie des Verhaltens mit ihren Aussagen zur Organisation und zur funktionellen Logik sozialen Verhaltens sowie insbesondere mit den Befunden über aggressives Verhalten und Wettkampf, über soziale Bindung, Werbe- und Paarverhalten, über Kommunikation, Spiel und Lernen (Liedtke 1972).

Im Anschluss an die beiden Humanbiologien wird der pädagogische Prozess biologisch und evolutionstheoretisch in den Blick genommen. Die pädagogische Wirklichkeit wird als Systemprozess begriffen, dem evolutionsbiologische Spielregeln und gattungsgeschichtliche Muster unterliegen. In ihm *wird* das menschliche Individuum, genauer: es *wird* in konstitutiver (evolutions-)biologisch geregelter und gattungsgeschichtlich vorgeformter Wechselwirkung mit seiner jeweiligen Umwelt. Lernen, Bildung und Erziehung (sowie der ganze Kulturapparat) sind systemtheoretisch gesehen Teilbereiche, ontogenetisch gesehen Teilschritte dieses Wechselprozesses. Er gilt für alle Phänomenebenen, für die leibliche, die sinnliche, die seelische und die geistige Ebene. Der Mensch und seine Umwelt sind *ein* evolutiver Zusammenhang; und er selbst ist *ein* Entwicklungszusammenhang. – Für die Anthropologie, für den Begriff und die Anschauung des Menschen sowie für die Forschung über ihn ergeben sich aus der zitierten Humanbiologie derzeit folgende Anhaltspunkte: biologische Evolution, Gattungsgeschichte und die *Wechselwirkung* eben zwischen Natur und Kultur, Phylo- und Ontogenese, Körper, Geist und Seele (Uher 1995; Neumann/Schöppe/Tremel 1999).

3) Im Unterschied zu diesen auf die Integration von sozial- und naturwissenschaftlichem Wissen ausgerichteten Bemühungen geht der *philosophisch* orientierte Ansatz auf die Philosophische Anthropologie zurück, vor allem auf die Arbeiten Max Schelers (Scheler 1928), Helmuth Plessners (Plessner 1928), und Arnold Gehlens (Gehlen 1986). In dieser Tradition, für die in der Erziehungswissenschaft Heinrich Döpp-Vorwald (Döpp-Vorwald 1966; 1968), Otto-Friedrich Bollnow (Bollnow 1965; 1983) und Werner Loch (Loch 1963) stehen, bemüht man sich herauszuarbeiten, was einzelne Erziehungsphänomene vom *Wesen des Menschen* offenbaren und welche Bedingungen zur Verwirklichung von Erziehung vorliegen müssen. Untersucht wird die den Menschen formende Kraft erzieherischen Handelns. Zum Thema wird der Mensch als zu Erziehender (Modalität des Potentiellen), als Erziehender (Modalität des Aktuellen) und als bereits Erzogener (Modalität des Habituellen). Ziel dieser Position ist es, den Menschen als *offene Frage*, d. h. als *bildungsbedürftig* und als *bildungsfähig*, als *homo educandus* und als *homo educabilis* zu begreifen und die anthropologischen Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Bildung zu bestimmen. In der Philosophischen Anthropologie entwickelte Fragestellungen und Erkenntnisse werden für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht. Der Mensch wird als die „produktive Stelle“ der Hervorbringung von Kultur begriffen. Aus der Interpretation von Kultur wird ein Beitrag zur menschlichen Selbstausslegung gewonnen. Einzelphänomene wie Angst, Zeit und Raum werden in anthropologischer Perspektive interpretiert und ihre pädagogische Relevanz erarbeitet. Die Forschungsergebnisse der Einzelwissenschaften werden untersucht und auf ein übergreifendes Gesamtverständnis des Menschen bezogen.

Bei der *anthropologischen Betrachtungsweise* „handelt es sich nicht um eine neu zu begründende Disziplin, nicht um einen besonderen Zweig, der dann im ganzen der Pädagogik eine besondere Aufgabe zu erfüllen hätte, sondern um eine die gesamte Pädagogik durchziehende Betrachtungsweise, [...] die von sich aus kein Ordnungsschema zu liefern im Stande ist, das die einzelnen pädagogischen Fragen in einer neuen Weise zu einem Ganzen zusammenfügen erlaubte. Die anthropologische Betrachtungsweise hat als solche keine systembildende Funktion. [...] Was sie herausarbeitet, sind immer nur einzelne Aspekte, sich von bestimmten Gesichtspunkten ergebende anthropologische Zusammenhänge“ (Bollnow 1965, S. 49 ff.). Diese Zielsetzung ist nicht von allen anthropologisch orientierten Pädagogen akzeptiert worden. Doch bilden sie die Gemeinsamkeit einer pädagogischen Forschungsrichtung, die versucht, den Menschen von der Erziehung

her und die Erziehung vom Menschenbild her zu verstehen, und die andererseits zu klären versucht, welche Methodik und Systematik dafür erforderlich ist. Auch wenn Bollnow nicht die systembildende Funktion dieser Bemühung betont, so enthält das Programm pädagogischer Anthropologie einen systematischen Anspruch, „dessen heimlich geteilte Voraussetzungen wohl das *eigentliche* Problem der anthropologischen Betrachtungsweise innerhalb der Pädagogik sein dürfte, die ihr Wissen und Handeln zunächst *historisch* im Hinblick auf eine möglichen ‚Bild vom Menschen‘ zu *ordnen* und zu *reduzieren* gedenkt, um daran anschließend *systematisch* das Insgesamt pädagogischer Kategorien einer wissenschaftlichen anthropologischen Überprüfung zu unterwerfen“ (Pleines 1976, S.190). Die pädagogische Anthropologie dieser Zeit dachte prinzipiell systematisch, um Erziehung und Bildung auf ein Fundament von Gewissheit, Stabilität, Eindeutigkeit und Universalität gründen zu können. In diesem Sinne unterschlug sie die *Historizität der Menschenbilder* und den *Pluralismus der Denkansätze* im Verhältnis von Mensch und Erziehung.

In den achtziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts setzt hier die *Historische Anthropologie* an, die sich zunächst am Rande und dann in den neunziger Jahren im Rahmen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als *reflexive historisch-pädagogische Anthropologie* entwickelt. Letztere entfaltet sich in Auseinandersetzung mit den *anthropologischen Forschungen in den Kulturwissenschaften*. Da dieser Ansatz auch am Anfang des einundzwanzigsten Jahrhunderts die Forschungen in der pädagogischen Anthropologie nachhaltig bestimmt, soll er im nächsten Abschnitt ausführlich behandelt werden (Wulf 1994; 1997; 2001).

Überblickt man von heute aus die Bemühungen der fünfziger, sechziger und siebziger Jahre, eine pädagogische Anthropologie als einen eigenen Bereich der Erziehungswissenschaft zu entwickeln, so erscheinen sie als eine Mischung nach wie vor wichtiger Fragestellungen und Erkenntnisse und durch den Gang der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklung überholter Probleme. Bei aller Wertschätzung im Allgemeinen werden im Folgenden einige kritische Einwände gegen diese Bemühungen erhoben, die zur Entwicklung einer *historisch orientierten reflexiven pädagogischen Anthropologie* geführt haben. So reflektierte die pädagogische Anthropologie die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Konstitution nicht genügend; sie bedachte den Zusammenhang zwischen den von ihr entwickelten Grundbegriffen und den deren Bedeutung bedingenden gesellschaftlichen Entwicklungen nicht ausreichend. Dies gilt beispielsweise für Begriffe wie *Offenheit*, *Bildsamkeit* und *Bestimmung*. Zwar

sah die pädagogische Anthropologie unter dem Einfluss der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Geschichtlichkeit ihrer Bemühungen, jedoch berücksichtigte sie nicht die im Gegenstand und im Forschungsobjekt liegende *doppelte Historizität*. Zudem verstand sie unter Geschichte vor allem Geistes- und Ideengeschichte, weniger jedoch Sozial- und Mentalitätsgeschichte. In der pädagogischen Anthropologie überwog die Vorstellung, man könne das von den Humanwissenschaften erarbeitete anthropologische Wissen in die Erziehungswissenschaft einführen und dabei zu einem für Erziehung und Bildung relevanten Ganzen zusammenfassen. Dabei sollte ein interdisziplinär erzeugtes Wissen entstehen. Weitgehend ungeklärt blieben Fragen, die die *Grenzen pädagogischer Anthropologie* markierten: Kann man heute überhaupt noch von einer Ganzheit des Menschen bzw. des anthropologischen Wissens ausgehen? Wie kann die Integration disziplinär erarbeiteten Wissens unter pädagogischen Fragestellungen erfolgen? Der Anspruch pädagogischer Anthropologie, Aussagen über *den Menschen* bzw. *das Kind* oder *den Erzieher* zu machen, wurde nicht und kann prinzipiell auch nicht eingelöst werden. Derartige universalistische Ansprüche bedürfen historischer, kultureller und epistemologischer Relativierung; andernfalls erscheinen sie als unzulässige Fiktionen und Phantasmen mit Macht- und Herrschaftsansprüchen. Wegen ihrer Orientierung am *ganzen Menschen* und den damit verbundenen Kontingenzen und Kontinuitäten hat die pädagogische Anthropologie lange Zeit die Bedeutung von *Differenz*, *Diskontinuität* und *Pluralität* zu gering geschätzt. Sie ging davon aus, entweder Aussagen über das Wesen des Menschen machen oder erfahrungswissenschaftliche Erkenntnisse über den Menschen in Erziehungs- oder Bildungssituationen gewinnen zu können. Der konstruktive Charakter ihrer Vorstellungen und Begriffe wurde dabei wenig reflektiert. Ebenso wenig wurde *Anthropologiekritik* in die bisherige pädagogische Anthropologie einbezogen. Vielmehr sahen die Vertreter pädagogischer Anthropologie in der Anthropologie einen Referenzrahmen mit quasi universeller Geltung. Dies war um so mehr der Fall, als wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen wie der Positivismus-, Hermeneutik-, Systemtheorie-, Strukturalismus- und Postmoderne-Streit der siebziger, achtziger und frühen neunziger Jahre mit ihren Auswirkungen auf die Relativierung des Wissens noch nicht stattgefunden hatten. So begriff sich pädagogische Anthropologie häufig als eine positive Anthropologie, die Grundlagen für Erziehung und Bildung schaffen wollte. Die von der Anthropologiekritik herausgearbeitete Einsicht in die prinzipielle *Unmöglichkeit positiver Anthropologie* und in die Fruchtbarkeit negativer und dekonstruktiver päd-

agogischer Anthropologien entstand erst später (Sonnemann 1969; Kamper 1973). Bis dahin blieb die pädagogische Anthropologie philosophie- und wissenschaftsorientiert, ohne dabei allerdings ethnologische oder ästhetische Wissensformen einzubeziehen. Trotz der Vielfalt der berücksichtigten Disziplinen blieben die erarbeiteten Wissensformen relativ homogen. Ihre *Homogenität und geringe Heterogenität* stand im Zusammenhang mit dem Anspruch, allgemeine Aussagen über den Menschen, das Kind und die Erziehung machen zu können. Der seither in den Humanwissenschaften erfolgte Prozess der Auflösung vermeintlich sicherer Referenzrahmen hatte noch nicht die gegenwärtige Vielfalt von Wissensformen hervorgebracht. Erst allmählich entstand Kritik an den Begriffen und Verfahren anthropologischer Wissensgewinnung. Entschieden verlangt Michael Wimmer daher: „1. Kritik der hermeneutischen Reduktion auf Sinn durch Reduktion des Sinns auf das, was ihn möglich macht, 2. Bruch mit der Ontologie, 3. Kritik der Geschichte als kontinuierliche Fortschritts- und Aneignungsgeschichte der Vernunft, d. h. als das Projekt, die Welt auf den Kopf zu stellen, und 4. Kritik des Subjekts als selbst- und weltkonstituierendes monozentrisch verfasstes Bewusstseinsfeld, als Herr seiner selbst und der Sprache“ (Wimmer 1998, S. 95).

Trotz dieser Einwände kommt der pädagogischen Anthropologie der fünfziger, sechziger und siebziger Jahre der Verdienst zu, den anthropologischen Frage- bzw. Erkenntnishorizont über die Erziehungswissenschaft hinaus geöffnet zu haben. Damit ging sie über das schon bei Herman Nohl und Wilhelm Flitner vorhandene Interesse an anthropologischen Fragen hinaus. Außerdem entwickelte sie ein für die Erziehungswissenschaft neues Interesse an naturwissenschaftlich-anthropologischen Kenntnissen, dem für die weitere Entwicklung pädagogischer Anthropologie erhebliche Bedeutung zukommt. Während in den siebziger Jahren die kritische Erziehungswissenschaft die Tendenz hatte, die Grenzen von Erziehung und Bildung zugunsten ihrer Möglichkeiten zu unterschätzen, insistierte die pädagogische Anthropologie schon in dieser Zeit auf der Berücksichtigung der Grenzen von Erziehung und Bildung und geriet so in ein Spannungsverhältnis zum Optimismus und Utopismus dieser Jahre.

Historisch-pädagogische Anthropologie

Die sich seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelnde und die Diskussion am Anfang des einundzwanzigsten Jahrhunderts be-

stimmende *reflexive historisch-pädagogische Anthropologie* entsteht vor allem in Auseinandersetzung mit der *Historischen Anthropologie*, die selbst keine ausdifferenzierte wissenschaftliche Disziplin ist; sie konstituiert ein über die Fächergrenzen hinaus reichendes Forschungsfeld mit gemeinsamen Zielsetzungen, doch unterschiedlichen Themen und methodischen Zugängen (Lepenes 1984; Dressel 1996). Da sie prinzipiell nicht auf eine wissenschaftliche Disziplin beschränkt ist, arbeitet sie häufig inter- bzw. transdisziplinär. Dadurch leistet sie einen Beitrag zur Entwicklung einer die Disziplinengrenzen zwischen den Geistes- und Sozialwissenschaften und den Naturwissenschaften überschreitenden anthropologisch orientierten *Kulturwissenschaft* (Brackert/Wefelmeyer 1990; Alexander/Seidmann 1993; Augé 1994; Hartmann/Janich 1996; Konersmann 1996; Böhme/Matussek/Müller 2000). Mit dieser Orientierung der pädagogischen Anthropologie kommt es zur Kritik der bisherigen Ansätze, zur Entstehung neuer Fragestellungen und Probleme und zu einer erheblichen Ausweitung der Themen und Forschungsansätze.

Zwar ist der Dualismus zwischen den Geistes- und Sozialwissenschaften und den Naturwissenschaften kaum bestreitbar, doch wird er immer wieder als unbefriedigend angesehen. Dies ist um so mehr der Fall, als die Unterscheidungen zwischen Erklären und Verstehen, zwischen Vergangenheitsorientierung und Zukunftsorientierung unzulänglich sind. Auch die These Odo Marquards, dass die Naturwissenschaften und die Modernisierung der Gesellschaft Herausforderungen darstellen, für deren Kompensation und Verarbeitung es der Geisteswissenschaften bedarf, greift zu kurz (Marquard 1986). Nach Auffassung der Kulturwissenschaften kommt es vielmehr darauf an, Kultur einschließlich der Bereiche Ökonomie, Technik und Naturwissenschaft zu erforschen und zu reflektieren und *neue Orientierungen* zu erarbeiten. Dabei gilt es, aus den Problemen der „Hochspezialisierung“ und „Marktgängigkeit“ herauszukommen und neue „*Schlüsselqualifikationen*“ zu entwickeln. Für die Bewältigung dieser Aufgaben ist heute eine transdisziplinäre international orientierte Forschung und Lehre erforderlich. Insofern von der Historischen Anthropologie Beiträge zur Orientierung in einer immer unübersichtlicher werdenden Welt erwartet werden, steht sie nach Auffassung der „Denkschrift Geisteswissenschaften“ im Zentrum der Kulturwissenschaft und damit auch der pädagogischen Anthropologie (Frühwald u. a. 1991).

Zu den ersten umfangreicheren Untersuchungen Historischer Anthropologie in Deutschland gehören die Studien, die unter dem Titel *Logik und Leidenschaft* in den achtziger und neunziger Jahren des letzten Jahrhun-

derts erarbeitet wurden (Kamper/Wulf 1982-1992; Wulf/Kamper 2002). Diese Untersuchungen nehmen ihren Ausgangspunkt bei den nachhaltigen kulturellen Veränderungen der Gegenwart, deren Genese und Bedeutung sie untersuchen, und von denen aus sie Perspektiven zur Einschätzung zukünftiger Entwicklungen erarbeiten. Im Unterschied zu den anthropologischen Arbeiten in der Geschichtswissenschaft betonen diese *internationalen transdisziplinären Studien zur Historischen Anthropologie* stärker die Notwendigkeit einer auf die Gegenwart bezogenen theoretischen und reflexiven Bearbeitung der ausgewählten Themen.

Ausgangspunkt dieser Forschungen ist die Einsicht in das *Ende der Verbindlichkeit einer abstrakten anthropologischen Norm* und der Wunsch, dennoch Phänomene und Strukturen des Menschlichen zu erforschen. Damit stehen diese Untersuchungen in der Spannung zwischen Geschichte und Humanwissenschaften. Sie erschöpfen sich jedoch weder in Beiträgen zur Geschichte der Anthropologie als Disziplin noch in historischen Beiträgen zur Anthropologie. Sie versuchen vielmehr, die Geschichtlichkeit ihrer Perspektiven und Methoden und die Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes aufeinander zu beziehen. Die Untersuchungen enthalten daher Ergebnisse der Humanwissenschaften, sind aber auch von einer geschichtsphilosophisch fundierten Anthropologie-Kritik inspiriert und bieten neuartige, paradigmatische Fragestellungen. Sie verstehen sich nicht als Teil einer systematischen Anthropologie, sondern als Beiträge zu einer *Anthropologie der Differenz und Kontingenz*. Trotz ihrer Fokussierung auf den europäischen Kulturraum ist Historische Anthropologie prinzipiell weder auf bestimmte kulturelle Räume noch auf einzelne Epochen beschränkt. Vielmehr liegt in der Reflexion der doppelten Geschichtlichkeit die Möglichkeit, sowohl den Eurozentrismus der Humanwissenschaften als auch das lediglich antiquarische Interesse an Geschichte zu überwinden und offenen Problemen der Gegenwart wie der Zukunft den Vorzug zu geben.

In Anerkennung der epistemologischen Leistungen der wissenschaftlichen Disziplinen und der Philosophie zielen diese Untersuchungen auf die Entwicklung transdisziplinärer Fragestellungen, Untersuchungsgegenstände und methodischer Zugänge und damit auf die Überwindung der Disziplinengrenzen. An diesen Studien waren Autoren aus fünfzehn Ländern und aus über dreißig Wissenschaftsdisziplinen beteiligt, deren Zusammenarbeit auf die *Steigerung der Komplexität* anthropologischen Wissens zielt. Im Bewusstsein der Eingebundenheit großer Teile dieses Wissens in historisch gewachsene, oft nationale Kultur-, Denk- und Wissenschaftstraditionen geht es auch um den Versuch, durch kontinuierliche internationale Zu-

sammenarbeit transnationale Diskurse zu entwickeln, für die nationale *Heterogenität* und *kulturelle Vielfalt* konstitutiv sind. Diese Studien haben viele anthropologische Untersuchungen in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften angeregt und nachhaltigen Einfluss auf die pädagogische Anthropologie gewonnen. In ihren Forschungen wurden zahlreiche für Erziehung und Bildung grundlegende Fragen und Themen behandelt und neue Perspektiven auf pädagogische Grundbegriffe, Institutionen und Praxisfelder entwickelt.

Zur Verdeutlichung der Zielsetzungen und des Vorgehens einer historisch und kulturwissenschaftlich orientierten pädagogischen Anthropologie sollen relevante Forschungen aus den folgenden drei Themenkomplexen in exemplarischer Absicht skizziert werden:

- Körper (1),
- Generation (2),
- Zeit und Raum (3).

1) *Körper*: Einen wichtigen Bezugspunkt vieler neuerer Studien pädagogischer Anthropologie stellt der *Körper* dar. Dies war schon in der Philosophischen Anthropologie und in Ansätzen der sich auf sie beziehenden philosophisch orientierten pädagogischen Anthropologie der Fall. In Anlehnung an die biologische Anthropologie ging es damals um die Differenz zwischen dem tierischen und dem menschlichen Körper. Als charakteristisch für den Menschen wurden u. a. angesehen: die Neotonie, das „extrauterine Frühjahr“, der Hiatus zwischen Reiz und Reaktion, der aufrechte Gang, die Größe des Gehirns, die Möglichkeiten, Welt anstatt Umwelt zu haben.

Mit der für den Einsatz der Historischen Anthropologie zentralen „Wiederkehr des Körpers“ wurde der Körper ebenfalls zu einem zentralen Gegenstand anthropologischer Forschung. Nach dem „Tode Gottes“ (Nietzsche), nach dem „Tode des Menschen“ (Foucault), d. h. des europäischen, männlichen, abstrakten Menschen als Modell *des* Menschen, also nach dem Ende der in dieser Ausrichtung liegenden normativen Anthropologie, standen im Mittelpunkt nicht mehr der Körper der Gattung Mensch, sondern die historisch und kulturell geformten Körper der Menschen. Zentral war nicht mehr die Suche nach *dem* menschlichen Körper, sondern die Untersuchung der *Vielfalt menschlicher Körper* mit ihren in kultureller und historischer Hinsicht unterschiedlichen Darstellungs- und Ausdrucksfor-

men (Kamper/Wulf 1982; 1984a;b; 1989; 1994). Die Diskussionen der letzten Jahrzehnte oszillieren zwischen Positionen, die auf der Materialität der Körper bestanden, und solchen Positionen, die vor allem infolge der neuen Medien und der Technologien des Lebendigen eher von nachhaltigen Veränderungen dieser Materialität ausgehen.

Unabhängig von der Einschätzung zukünftiger Entwicklungen besteht Übereinstimmung über die zentrale Bedeutung von Körperbildern für die Prozesse kultureller Selbstthematization und Selbstausslegung. In historischen Analysen wurde die Entstehung der modernen Körper mit den sie hervorbringenden Prozessen der Distanzierung und Disziplinierung, der Sichtbarmachung des Inneren und der Selbstbeobachtung, des Willens zum Wissen und der Ausbreitung der Macht nachgezeichnet (Elias 1976; Foucault 1976; 1977a;b). Im Mittelpunkt des Interesses stehen gegenwärtig Fragen der *Entmaterialisierung*, *Technologisierung*, *Fragmentarisierung*, *Geschlechtlichkeit* und *Performativität* des Körpers.

Nachhaltig wirken die Medien an der *Entmaterialisierung* körperlicher Wahrnehmungen und Erfahrungen mit. Die Anfänge dieses Prozesses lassen sich bei der Literalisierung der Gesellschaft und seiner Intensivierung bei der Verbreitung der Schrift infolge der Einführung des Buchdrucks sowie bei der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht nachweisen. Mit der Verbreitung der Bildmedien nehmen Prozesse der Entmaterialisierung insofern zu, als nicht mehr die körperliche Präsenz, sondern die Transformation des Körpers ins Bild ins Zentrum rückt. Diese Verwandlung schreibt sich in eine Entwicklung ein, in der die Welt zum Bild wird und den bereits Heidegger antizipierte, als er schrieb: „Das Weltbild wird nicht von einem vormals mittelalterlichen zu einem neuzeitlichen, sondern dies, dass überhaupt die Welt zum Bild wird, zeichnet das Wesen der Neuzeit aus“ (Heidegger 1980, S. 88). In den neuen Medien führt diese Transformation ins Bild zur Möglichkeit weltweiter Ubiquität und Simultaneität der menschlichen Körper. Die Bildsucht der Gegenwart und neue Formen der Ideolatrie sind die Folgen dieser Entwicklung (Belting/Kamper 2000).

In diesem Prozess der Abstraktion spielt die *Technologisierung* des Lebens eine wichtige Rolle. Hier sind es vor allem die Prozesse der körperlichen Angleichung an Maschinen, die für die zukünftige Entwicklung bestimmend sind (Meyer-Drawe 1996). Ziel der Technologien des Lebendigen ist eine immer weiter reichende Verlagerung der Schnittstellen zwischen Körper und Maschine ins Körperinnere. In diesem Prozess spielen Prothesen eine wichtige Rolle, mit denen krankheitsbedingte körperliche Unzulänglichkeiten kompensiert werden (Berr 1990). Doch die Entwick-

lung geht weiter: Langfristig werden die Technologien des Lebens, und hier besonders die *Gentechnologien* und *Reproduktionstechnologien*, den menschlichen Körper nachhaltig beeinflussen.

Mit diesen Prozessen einher geht die *Fragmentarisierung* der menschlichen Körper. Vorangetrieben wird sie in der Werbung und in den neuen Medien. Nicht mehr ganze Körper, sondern Körper in Teilen kommen hier zum Einsatz. Nach Deutung verlangen die Prozesse der Zerteilung: die rituellen Praktiken mit Körperteilen, die gender-spezifische Fetischisierung und die Erotisierung der einzelnen Körperteile. Insgesamt geht es um das Verhältnis von Darstellungsmedium und Körper, von Ausdruck und Inkorporierung (Benthien/Wulf 2001).

Die Differenzierung zwischen „sex“ und „gender“ und die Problematisierung dieser Unterscheidung in der feministischen Theorie und in der Queer-Theorie zeigen, dass die Ausprägungen der menschlichen *Geschlechtlichkeit* nicht natürlich sind, sondern dass sie sich wie Sprache und Einbildungskraft in einem historisch-kulturellen Prozess herausbilden. Von Anfang an steht der menschliche Körper in Beziehung zum sexuellen Diskurs, doch wird er nicht durch ihn konstituiert. Er ist keine passive Matrix für kulturelle Prozesse; seine Geschlechtlichkeit entsteht in einem aktiven Prozess, in dessen Verlauf es zur Materialisierung des geschlechtlichen Körpers kommt. Der Körper erscheint als Ergebnis von Ausschlüssen auf der Basis sexueller Differenz und sozialer Regulierungen sowie früher Erfahrungen (Butler 1997; 1998).

Zentral ist heute die Frage nach der *Performativität* menschlicher Körper und nach den performativen Dimensionen kultureller Produktion. Untersucht wird der performative Charakter der sozialen Praxis und das In-Szene-Setzen sozialer Handlungen (Gebauer/Wulf 1992; 1993; 1998; Paragana 2001). Menschen stellen in Szenen und Arrangements körperlich dar, wie sie ihr Verhältnis zu anderen Menschen und zur Welt begreifen und welches implizite Wissen sie dabei leitet. Dem Aufführungs-, Inszenierungs- und ludischen Charakter sozialen Handelns gilt das Interesse. Dabei spielen Kontingenzen und Kontinuitäten eine wichtige Rolle. Welches sind die Grundlagen des Performativen und wie zeigt es sich in Sprache, Macht und Handeln (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001)? Zu den wichtigsten Gemeinschaft performativ erzeugenden Formen sozialen Handelns gehören Rituale. Mit Hilfe ethnographischer Methoden lassen sich ihre Konstitution, ihre ästhetische Form und ihre Veränderungen erforschen. Dabei zeigt sich die zentrale Bedeutung ihres performativen Charakters für Erziehung, Bildung und Sozialisation (Wulf u. a. 2001). Der performative Charakter sozialer

Handlungen spielt auch in pädagogischen Organisationen und Institutionen eine wichtige Rolle (Liebau/Schumacher-Chilla/Wulf 2001).

Entmaterialisierung, Technologisierung, Fragmentarisierung, Geschlechtlichkeit und Performativität sind miteinander verschränkte Prozesse, die für das Verständnis des Körpers in den europäischen Gesellschaften heute zentral sind. In diesem Kontext hat der Körper nicht mehr die normierende Funktion, die er noch am Anfang des Jahrhunderts in der Philosophischen Anthropologie hatte. Mehr denn je ist er zum Problem geworden; einst feste Vorstellungen haben sich verflüssigt. *Von welchem Körper ist die Rede, wenn vom Körper gesprochen wird*, so lautet die entscheidende Frage. Angesichts seiner Komplexität entzieht sich der menschliche Körper insgesamt immer wieder der Erkenntnis, so dass seine Erforschung zu den nicht zu Ende kommenden Aufgaben pädagogisch-anthropologischer Forschung gehört.

2) *Generation*: Das Generationenverhältnis gehört ebenfalls zu den zentralen pädagogisch-anthropologischen Bedingungen von Erziehung und Bildung (Liebau/Wulf 1996). Jedes individuelles Leben steht zu jeder Zeit und an jedem Ort in familiären, historisch und kulturell spezifischen Generationszusammenhängen. Individuelle Entwicklung vollzieht sich im Kontext bestimmter geschichtlicher Zeiten und kultureller Räume und ist wie Generativität eine Grundbedingung menschlicher Existenz. Begrenzte Lebenszeit in fast unbegrenzter Weltzeit, Sterblichkeit in einer das Individuum überdauernden Gesellschaft und Kultur sind nicht hintergehbare Bedingungen von Erziehung und Bildung.

So offensichtlich dieser Sachverhalt ist, so wenig waren die einschneidenden Veränderungen in den Generationsverhältnissen der letzten Jahrzehnte Thema der Erziehungswissenschaft. Erst neuerdings ändert sich diese Situation. Dazu tragen bei die sozialpolitischen Diskussionen über den Generationenvertrag und seine Zukunft, die Erörterungen über die radikalen Veränderungen von Kindheit und Jugend, die Verlängerung der Lebenszeit von immer mehr Menschen, die neuen Familienstrukturen der Drei-, Vier- oder Fünf-Generationen-Familie, die Zunahme der Familien mit einem allein erziehenden Elternteil, die Diskussionen um Pflegeversicherung und Sterbehilfe. Gegenwärtig mischen sich die Generationenverhältnisse neu. So lernt nicht mehr nur die jüngere von der älteren Generation. Im Bereich der Informationstechnologien sind es vor allem Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die den Umgang mit diesen beherrschen und deren Hilfe die Älteren benötigen, um ihrerseits den Zugang zu

den virtuellen Welten zu erlernen. Noch grundsätzlicher verändert die Tatsache, dass Jugendlichkeit zum Ziel des Lebens geworden ist, das Generationsverhältnis und seine Bewertung (Hoppe/Wulf 1996).

Für Friedrich Schleiermacher und Wilhelm Dilthey und ihre geisteswissenschaftlichen Nachfahren war Pädagogik weitgehend die Wissenschaft vom Generationenverhältnis. Mit der Entdeckung der Notwendigkeit *lebenslangen Lernens* verlor dieser Generationsdiskurs an Bedeutung. Unter Rückgriff auf Karl Mannheim (Mannheim 1971) wurde die Frage nach dem Generationenverhältnis und seiner anthropologischen Bedeutung wieder aufgegriffen und neu bearbeitet. Angesichts der Komplexität des Themas kam es zu seiner interdisziplinären Bearbeitung, in deren Kontext auch neue Perspektiven zum Kind, zum Vater und zur Mutter entstanden (Lenzen 1985; Andresen/Baader 1998; Lenzen 1991; Bilstein/Straka/Winzen 2000; Schön 1989; Fronhaus 1994; Bilstein/Trübenbach/Winzen 2000).

3) *Zeit und Raum*: Die chronotopologischen Studien zur Rolle der Zeit und des Raums in Erziehung und Bildung sind ein weiteres Beispiel für die Ergiebigkeit anthropologischer Untersuchungen in der Pädagogik. Ausgangspunkt für diese Studien ist die Einsicht in die Zeitlichkeit und Räumlichkeit des menschlichen Körpers und den dadurch bedingten raum-zeitlichen Charakter von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen. Nachhaltige Veränderungen in den Zeit- und Raumerfahrungen machen es heute erforderlich, den zeitlichen und räumlichen Bedingungen von Erziehung stärkere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die Beschleunigung der Warenzirkulation und des Verkehrs sowie der Informations- und Kommunikationsprozesse hat eine Akzeleration der Lebensprozesse bewirkt. Diese führt dazu, dass sich immer mehr Ereignisse in immer kürzeren Zeiträumen vollziehen und sich wechselseitig nivellieren. In den letzten Jahrzehnten hat die Beschleunigung zur Entstehung neuer gesellschaftlicher Zeitordnungen beigetragen, in deren Folge sich auch das Verhältnis der Menschen zum Raum tiefgreifend gewandelt hat. Im Zusammenhang mit dieser Entwicklung gewinnt die disziplinierende und sozialisierende Wirkung der Zeit stark an Bedeutung. Das Entstehen schneller und hoch verdichteter Symbol- und Medienwelten führte zu Beschleunigungs-Phänomenen sowie zu Differenzierungen und Diversifizierungen von Zeit-Konzepten. Gegen die dominierende lineare Zeitordnung und die mit ihr verbundene Chronokratie wird die Vielfalt von Zeiterfahrungen herausgearbeitet. Als Körperzeit ist Zeit mit der leiblichen und seelischen Struktur des Lebens verflocht-

ten; als Zeitbewusstsein wird sie in Lebensgeschichten und in den Formen pädagogischen Handelns artikuliert (Bilstein/Miller-Kipp/Wulf 1999).

Nachhaltig verändert die Beschleunigung der Zeit das Erleben des Raums. Was früher als ein ausgedehnter Raum erschien, wird in Folge wachsender Geschwindigkeit heute als Raum mit geringer Weite erfahren. Simultaneität und Ubiquität medialer Informationen bedingen sich wechselseitig. In der Vernetzung der Gesellschaften gehen Zeit und Raum neue Verbindungen ein. Gravierende Wandlungen im Raumerleben künftiger Generationen kündigen sich an. Die Übergänge zwischen den Räumen und die Schnittstellen zwischen innen und außen wandeln sich. Manche Räume haben feste Grenzen, andere sind durch Horizonte gekennzeichnet, die sich mit der Einnahme unterschiedlicher Standpunkte verändern. Räume unterscheiden sich in Qualität und Struktur; sie entstehen aus Überlagerungen verschiedener Zeichen- und Bedeutungssysteme; sie werden konstruiert. Räume erzeugen, modifizieren und hierarchisieren Beziehungen. Da Ereignisse und Handlungen in ihrer räumlichen Bedingtheit erinnert werden, sind räumliche Dimensionen für viele Erinnerungen konstitutiv. Mit Hilfe der Sinne und der Bewegungen werden Räume inkorporiert. Sie sind Medium sozialer Beziehungen und individueller Erfahrungen und verbinden den Einzelnen und die Dinge und tragen zur Vergesellschaftung von Kindern und Jugendlichen bei. Soziale Räume und soziale Prozesse konstituieren sich wechselseitig, real und imaginär. Produktions- und Reproduktionsräume, Erziehungs- und Freizeiträume entstehen und bilden wichtige Formen sozialer Differenzierung (Liebau/Miller-Kipp/Wulf 1999).

Mit ihrer Orientierung an der *Historischen Anthropologie* steht die *pädagogische Anthropologie* in konzeptuellem und methodischem Zusammenhang mit den sich ebenfalls seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts herausbildenden *Kulturwissenschaften*. Der in diesen formulierte Anspruch, Wissenschaft und Bildung aufeinander zu beziehen und miteinander zu verschränken, entspricht dem Selbstverständnis pädagogischer Anthropologie. Dies ist besonders dann der Fall, wenn Kultur das „Gesamt der Einrichtungen, Handlungen, Prozesse und symbolischen Formen [bezeichnet], welche mit Hilfe von planmäßigen Techniken die ‚vorfindliche Natur‘ in einen sozialen Lebensraum transformieren, diesen erhalten und verbessern, die dazu erforderlichen Fertigkeiten (Kulturtechniken, Wissen) pflegen und entwickeln, die leitenden Werte in besonderen Riten befestigen (‚cultus‘) und insofern soziale Ordnungen und kommunikative Symbolwelten stiften, welche kommunitären Gebilden Dauer verschaffen“ (Böhme u. a. 2000, S. 104 f.). So vorläufig diese Definition von Kultur ist, sie macht

deutlich, dass sich menschliches Leben unter den Bedingungen von Geschichte und Kultur vollzieht, die auch die Voraussetzungen von Wissenschaft und Bildung darstellen. Das bedeutet, dass „nicht nur sprachliche Texte als symbolische Verarbeitungen von Realität untersucht [werden], sondern auch die materiellen, medialen und gedachten Ordnungen, an denen sprachliche Texte teilhaben und in die sie eingelassen sind“ (ebd., S. 106).

Aufgaben

Für die Weiterentwicklung historisch-pädagogischer Anthropologie sind u. a. drei Aufgaben- und Forschungsfelder wichtig, die im weiteren kurz skizziert werden sollen:

- Geschichte und Mentalität (1);
- Kulturalität und Interkulturalität (2);
- Transdisziplinarität und Internationalität (3).

1) *Geschichte und Mentalität*: Was bedeutet die Geschichtlichkeit anthropologischer Phänomene? Je nachdem, ob man sich der Sozialphilosophie, der Evolutionstheorie oder der Geschichtswissenschaft zuwendet, ergeben sich unterschiedliche Antworten. Wegen zahlreicher Berührungspunkte ist auf der Seite historisch-pädagogischer Anthropologie eine Auseinandersetzung mit den anthropologischen Forschungen der Geschichtswissenschaft erforderlich, deren Ergebnisse sich als Ergänzung der Ereignis-, der Struktur- und Gesellschaftsgeschichte verstehen (Süssmuth 1984; Rösen 1989; Conrad/Kessel 1994; Lüdtkke/Kuchenbuch 1995; van Dülmen 2000). Geht es in der Ereignisgeschichte um die Vielfalt und Dynamik historischer Handlungen und historischer Ereignisse, so stehen in der Struktur- bzw. Gesellschaftsgeschichte die ökonomischen, sozialen und politischen Gesellschaftsstrukturen im Mittelpunkt des Interesses. Mit der anthropologischen Wendung in der Geschichtswissenschaft entsteht eine neue Orientierung, in deren Rahmen sowohl die gesellschaftlichen Strukturen sozialer Wirklichkeit als auch die subjektiven Momente im Handeln sozialer Subjekte thematisiert werden (Burke 1991; 1992; de Certeau 1991; LeGoff 1988). Denn „Geschichte gestaltet sich immer im Wechselspiel von jeweils vorgefundenen strukturellen Gegebenheiten (Lebens-, Produktions- und Herrschaftsverhältnissen usw.) und der jeweils strukturierenden Praxis (Deutungen und Handlungen) der Akteure“ (Dressel 1996, S. 163).

Diese Entwicklungen führen zu einer Orientierung der Forschung an Grundsituationen und elementaren Erfahrungen des Menschen, an einem „anthropologisch konstanten Grundbestand“ (Peter Dinzelbacher), an „menschlichen Grundphänomenen“ (Jochen Martin), an „elementaren menschlichen Verhaltensweisen, Erfahrungen und Grundsituationen“ (Hans Medick), und damit zu einer starken Ausweitung der Fragestellungen, Themen und Forschungsverfahren. Im Unterschied zu Anthropologien, die den universellen Charakter menschlicher Grundphänomene betonen, soll in diesem Feld der historisch-kulturelle Charakter der jeweiligen Phänomene erforscht werden. Nicht mehr geht es z. B. um die Erfindung der Kindheit zu Beginn der Neuzeit, sondern um Kindheit an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten historischen Zeit und in einer partikularen Kultur.

2) *Kulturalität und Interkulturalität*: Auch die Kulturanthropologie bzw. Ethnologie bietet der pädagogischen Anthropologie wichtige, erst in Ansätzen verarbeitete Anregungen (Schäfer 1999; Renner/Seidenfaden 1997/8). In ihrer Sicht ist es „außerordentlich schwer, zwischen dem Natürlichen, Universellen und Dauerhaften im Menschen und dem Konventionellen, Lokalen und Veränderlichen eine Grenze zu ziehen. Ja mehr noch, es liegt nahe, dass eine solche Grenzziehung die menschlichen Verhältnisse verfälscht oder zumindest fehlinterpretiert“ (Geertz 1992, S. 59). Man findet den Menschen nicht „hinter“ der Vielfalt seiner historischen und kulturellen Ausprägungen, sondern in ihnen. Deshalb reicht es nicht aus, „Generation“, „Familie“, „Erziehung“ als kulturelle Universalien zu identifizieren; vielmehr bedarf es der Untersuchung solcher Institutionen in verschiedenen Kulturen. Daraus ergibt sich die außerordentliche Vielgestaltigkeit von Kultur. Gerade diese liefert Aufschluss über den Menschen. Allerdings käme es weniger darauf an, „die empirischen Gemeinsamkeiten seines [des Menschen] von Ort zu Ort und Zeit zu Zeit so unterschiedlichen Verhaltens hervorzuheben, als vielmehr die Mechanismen, mittels derer die ganze Bandbreite und Unbestimmtheit seiner angeborenen Vermögen auf das eng begrenzte und hochspezifische Repertoire seiner tatsächlichen Leistungen reduziert wird. [...] Ohne die Orientierung durch Kulturmuster – organisierte Systeme signifikanter Symbole – wäre das Verhalten des Menschen so gut wie unbezähmbar, ein vollkommenes Chaos zielloser Handlungen und eruptierender Gefühle, seine Erfahrung nahezu formlos. Kultur, die akkumulierte Gesamtheit solcher Muster, ist demnach nicht bloß schmückendes Beiwerk, sondern – insofern sie die Grundlage seiner Besonderheit ist – eine notwendige Bedingung menschlichen Daseins“ (Geertz 1992,

S. 70 f.). Sahlins denkt in die gleiche Richtung, wenn er nach den Mechanismen fragt, mit deren Hilfe kulturelle Schemata entwickelt werden; er betont, dass das kulturelle Schema „durch einen dominanten Bereich der symbolischen Produktion [...] vielfältig gebrochen“ wird. In der Folge geht er davon aus, dass es „einen bevorzugten Ort des symbolischen Prozesses“ gibt, „von dem ein klassifikatorisches Raster ausgeht, das über die gesamte Kultur gelegt wird“. Für die westliche Kultur wird dieses in der „Institutionalisierung des Prozesses in der Güterproduktion“ gesehen. Dadurch unterscheidet sie sich von einer „primitiven“ Welt, „wo die gesellschaftlichen Beziehungen, besonders die Verwandtschaftsbeziehungen der Ort der symbolischen Unterscheidung bleiben und andere Tätigkeitsbereiche durch die operativen Verwandtschaftsunterscheidungen bestimmt werden“ (Sahlins 1985, S. 296).

Als Wissenschaft vom *Fremden* hat die Kulturanthropologie die Erforschung anderer Kulturen zur Aufgabe. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse haben nachhaltige Wirkungen auf das Verständnis des Fremden in der eigenen Kultur und auf den Kulturbegriff. In Folge der neueren epistemologischen Entwicklungen wird in der ethnologischen Forschung von einem *differenzierten Kulturbegriff* ausgegangen. In dessen Rahmen spielt die Bearbeitung von Differenz eine zentrale Rolle. Angesichts der Globalisierung von Politik, Wirtschaft und Kultur und der Integrationsentwicklungen in der Europäischen Union kommt es zur Überlappung, Durchmischung und kulturellen Assimilation von Globalem, Nationalem, Regionalem und Lokalem (Appadurai 1996; Beck 1997; Wulf 1995; 1998). In der Folge werden neue Formen des Umgangs mit dem Fremden, d. h. mit den Angehörigen anderer Kulturen erforderlich. Dabei entsteht die Frage nach dem Verstehen des Nichtverstehens fremder Kulturen. Die Auseinandersetzung mit multikulturellen Lebens- und Erziehungsbedingungen und die Entwicklung einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit tragen dazu bei, die Offenheit kultureller Entwicklungen zu erhalten und Bildung als „Bewahrung des Möglichen“ zu begreifen. Denn: „Kultur [...] ist die Bewahrung des Möglichen. Die Weite ihres Horizonts ist der Lohn der Kontingenz“ (Konersmann 1996, S. 354).

3) Transdisziplinarität und Internationalität: Mit dem in der Pädagogik wachsenden Interesse an anthropologischer Forschung und der damit zusammengehenden Ausweitung und Umstrukturierung von Themen, Methoden und Forschungsansätzen ist ein Bemühen um multi-, inter- und transdisziplinäre Forschung verbunden (Wulf 1997). Für viele in der pädagogi-

schen Anthropologie behandelte Themen gibt es keine eindeutige disziplinäre Zuständigkeit. Dies gilt z. B. für Gewalt und ihre zentrale Bedeutung für Erziehung und Sozialisation (Wimmer/Wulf/Dieckmann 1995; Dieckmann/Wulf/Wimmer 1996). Deshalb sind disziplinäre Grenzüberschreitungen in den Forschungen pädagogischer Anthropologie unerlässlich. Der Versuch, statt der Geschichte die Vielfalt von Geschichten, statt der Kultur die Mannigfaltigkeit von Kulturen, statt der Kindheit viele Kindheiten, statt einer Wissenschaft die Pluralität der Wissenschaften zu betonen, erzeugt eine anthropologische Komplexität, deren Ansprüche die Möglichkeiten disziplinär organisierter Wissenschaften übersteigen. Zwar hat sich die Organisation des Wissens in Fachdisziplinen bewährt, doch bilden sich neue Fragestellungen und Einsichten oft an ihren Rändern beim Übergang zu den Nachbarwissenschaften oder zwischen den Fachwissenschaften heraus (Dieckmann/Sting/Zirfas 1998; Sting 1998; Zirfas 1999). Erforderlich sind Such- und Forschungsbewegungen, deren inter- bzw. transdisziplinärer Charakter auch die fachwissenschaftliche Forschung zu neuen Fragestellungen, Themen und Methoden anregt (Kamper/Wulf 1982-1992; Gumbrecht/Pfeiffer 1986; 1988; 1991).

Pädagogische Anthropologie hat zwar sich aus Erziehung und Bildung ergebende Fragen, Aufgaben und Kategorien, doch hat sie keinen von vornherein eindeutig begrenzten Gegenstandsbereich. In der gegenwärtigen Situation der Wissenschaftsentwicklung ist dies eher ein Vorteil, der dazu beiträgt, neue Fragestellungen und Themen zu entdecken und zu bearbeiten. Aus dieser Situation folgt, dass pädagogische Anthropologie auch über ein vielfältiges Ensemble von Forschungsmethoden und -verfahren verfügt. Je nach Intention und Kontext werden die Gegenstände und Methoden pädagogisch-anthropologischer Forschung konstruiert. In diesen Prozess gehen die Materiallage, ihre Auswahl und Verwendung durch die Forschenden sowie Entscheidungen über Forschungsmethoden und -verfahren ein. Da viele erziehungs- und bildungsrelevante Fragen zum Ausgangspunkt der Forschung werden können, besteht ein breites Spektrum von Themen, Materialien und Methoden. Wenn diese Forschungen den sicheren Kontext disziplinären Wissens mit seinen bewährten inhaltlichen und methodischen Qualitätsmaßstäben verlassen, machen sie sich manchmal leichter angreifbar. Allerdings werden neue Wege des Denkens, Untersuchens und Handelns oft erst gefunden, wenn inhaltlich und methodisch vertrautes Terrain verlassen wird. So fürchtete noch vor einigen Jahren eine Reihe Literatur- und Kunstwissenschaftler die Funktionalisierung von Texten und Bildern und die sich daraus ergebende mangelnde Berücksich-

tigung ihrer ästhetischen Qualität und wehrte sich gegen Versuche, literarische Texte oder Kunstwerke zur Untersuchung anthropologischer Phänomene heranzuziehen. Desgleichen bezweifelten einige Sozialwissenschaftler den Aussagewert fiktiver literarischer Texte und Bilder in wissenschaftlichen Untersuchungen. Mittlerweile hat sich die Literaturwissenschaft für anthropologische Fragen geöffnet und stellen Sozialwissenschaftler den Wert der Verwendung literarischer und bildlicher Quellen für die Erforschung pädagogisch-anthropologischer Fragen und Phänomene nicht mehr in Frage (Mollenhauer 1983; 1986; Mollenhauer/Wulf 1996; Schmitt/Link/Tosch 1997; Ehrenspeck 1998; Schäfer/Wulf 1999).

Der konzeptuelle und methodische Austausch zwischen den anthropologisch orientierten Wissenschaften bringt wichtige neue Forschungsansätze hervor. So wurde die Fruchtbarkeit des *ethnologischen Blicks*, der *ethnographischen Feldforschung* und des *Vergleichs* für pädagogische Zusammenhänge entdeckt. Der ethnologische Blick verfremdet Vertrautes, lässt neue Fragen entstehen und macht neue Perspektiven möglich. Die Rezeption ethnologischer Fragestellungen und Forschungsverfahren führt zur Anwendung und zur Weiterentwicklung ethnographischer Methoden (Denzin/Lincoln 1994; Frieberthäuser/Prengel 1997; Krüger/Marotzki 1999; Flick/von Kardorff/Steinke 2000; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2000). Schließlich trägt der *Vergleich* dazu bei, das Spezifische einer Situation bzw. eines Phänomens zu erfassen, seine Eigenart zu begreifen und darzustellen, so dass ihm als methodischem Verfahren zunehmend Bedeutung zukommt (Bohnsack 2000).

Wie die Transdisziplinarität, so war die Internationalität von Anfang ein Merkmal historischer Anthropologie. Ziel war nicht nur die Überwindung der Fächergrenzen; genau so wichtig war es, die nationalen Grenzen des humanwissenschaftlichen Wissens zu überschreiten. Deshalb bedurfte es einer die nationalen Grenzen überwindenden Zusammenarbeit. In inhaltlicher und methodischer Hinsicht bilden die philosophische, die historische und die kulturalanthropologische bzw. ethnologische Dimension in der historischen Anthropologie dafür wichtige Voraussetzungen. Diese Dimensionen relativierten die Geltungsansprüche eines im nationalen Kontext erzeugten Wissens und öffneten die anthropologische Forschung für den internationalen Gedankenaustausch. Die politischen Entwicklungen in der Europäischen Union machen diese Prozesse unumkehrbar; sie verlangen sogar deren Intensivierung. Entscheidend ist, dass die Vielfalt historisch unterschiedlicher Perspektiven in der internationalen Kooperation zur Entfaltung kommt. Dass dies nicht einfach ist und die Wissenschaftlerinnen

und Wissenschaftler in den Kultur- und Sozialwissenschaften vor erhebliche Schwierigkeiten stellt, haben die Erfahrungen internationaler Kooperation im Bildungsbereich wiederholt gezeigt. Mit besonderen Herausforderungen werden Wissenschaftler dann konfrontiert, wenn über den bloßen Gedankenaustausch hinaus in der internationalen Kooperation neue Formen des Wissens erzeugt werden sollen. Dann zeigt es sich, wie tiefgreifend die kulturellen Differenzen zwischen den Ländern Europas sind und wie sehr in der internationalen und interkulturellen Zusammenarbeit eine Herausforderung für die Wissenschaften liegt. Dies gilt besonders für den bislang stark national geprägten Bildungsbereich, in dem Erziehung heute eine interkulturelle Aufgabe ist, für deren Bewältigung die internationale Zusammenarbeit gerade erst begonnen hat (Wulf 1995; 1998; Dibie/Wulf 1999; Hess/Wulf 1999).

Ausblick

Pädagogische Anthropologie trägt zur Selbstausslegung der Pädagogik, zur besseren Kenntnis der Voraussetzungen und Bedingungen von Erziehung und Bildung sowie ihrer historischen und kulturellen Bestimmung bei. Sie behandelt implizite Menschenbilder und thematisiert Fragen der Bildsamkeit und der Perfektibilität. Als reflexive pädagogische Anthropologie wendet sie Kritik gegen sich selbst, gegen ihre Ziele, ihre Gegenstandsauswahl und -konstruktion, ihre Methoden und Verfahren, und ist offen für die Dekonstruktion ihrer eigenen Untersuchungen. Ihre Forschungen richten sich auf ein besseres Verständnis von: pädagogischen Institutionen, Natur als Voraussetzung und kultureller Konstruktion, Religion und Erziehung, Spiel, Liebe/Eros.² Sie beinhalten neue Fragen an den menschlichen Körper, seine genetische und soziale Herstellbarkeit, seine sich angesichts der neuen Medien ändernde Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit sowie seine Spontaneität und Widerstandsfähigkeit. Pädagogische Anthropologie arbeitet an der Entwicklung von Perspektiven für ein besseres Verständnis von Erziehung und Bildung, geschichtlicher Entwicklung und Subjektivität, Perfektibilität und Unverbesserlichkeit, Fremdem und Eigenem, Her-

2 Pädagogische Institutionen und Natur waren die beiden letzten, Religion, Spiel und Liebe/Eros werden die drei nächsten Arbeitsschwerpunkte der Kommission Pädagogische Anthropologie sein, deren Gründung auf Initiative von Dieter Lenzen und Christoph Wulf 1992 auf dem Berliner Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft beschlossen wurde.

meneutik und Dekonstruktion. Ihre Forschungen begleitet ein Bewusstsein ihres fragmentarischen Charakters und ein Wissen davon, dass sie stets auf einen *homo absconditus* bezogen sind, dessen Erkenntnis nur in Ausschnitten möglich ist.

Literatur

- Alexander, J. C./Seidmann, S. (eds.) (1993): *Culture and Society*. New York.
- Andresen, S./Baader, M. S. (1998): *Wege aus dem Jahrhundert des Kindes*. Neuwied.
- Appadurai, A. (1996): *Modernity at Large*. Santa Fe.
- Augé, M. (1994): *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris.
- Beck, U. (1997): *Was ist Globalisierung?* Frankfurt/M.
- Belting, H./Kamper, D. (Hg.) (2000): *Der zweite Blick. Bildgeschichte und Bildreflexion*. München.
- Benthien, C./Wulf, Ch. (Hg.) (2001): *Der Körper in Teilen. Eine kulturelle Anatomie*. Reinbek.
- Berr, M.-A. (1990): *Technik und Körper*. Berlin.
- Bilstein, J./Miller-Kipp, G./Wulf, Ch. (Hg.) (1999): *Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. Weinheim.
- Bilstein, J./Straka, B./Winzen, M. (Hg.) (2000): *Dein Wille geschehe ... Das Bild des Vaters in der zeitgenössischen Kunst*. Köln.
- Bilstein, J./Trübenbach, U./Winzen, M. (Hg.) (1999): *Macht und Fürsorge. Das Bild der Mutter in zeitgenössischer Kunst und Wissenschaft*. Köln.
- Böhme, G. (1985): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Frankfurt/M.
- Böhme, H./Matussek, P./Müller, L. (2000): *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek.
- Bohnsack, R. (2000): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen (4. Aufl.).
- Bollnow, O.-F. (1941): *Das Wesen der Stimmungen*. Frankfurt/M.
- Bollnow, O.-F. (1963): *Mensch und Raum*. Stuttgart.
- Bollnow, O.-F. (1964): *Die pädagogische Atmosphäre*. Heidelberg.
- Bollnow, O.-F. (1965): *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*. Essen.
- Bollnow, O.-F. (1975): *Die Ehrfurcht*. Essen (3. Aufl.).
- Bollnow, O.-F. (1983): *Anthropologische Pädagogik*. Stuttgart (3. Aufl.).
- Brackert, H./Wefelmeyer, F. (Hg.) (1990): *Kultur. Bestimmungen im 20. Jahrhundert*. Frankfurt/M.
- Burke, P. (1991): *Offene Geschichte. Die Schule der Annales*. Berlin.
- Burke, P. (1992): *History and Social Theory*. Ithaca/NY.
- Butler, J. (1997): *Körper von Gewicht*. Frankfurt/M.

- Butler, J. (1998): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin.
- de Certeau, M. (1991): *Das Schreiben der Geschichte*. Frankfurt/M., New York.
- Conrad, C./Kessel, M. (Hg.) (1994): *Geschichte schreiben in der Postmoderne*. Stuttgart.
- Denzin, N.K./Lincoln, Y. S. (eds.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks.
- Dibie, P./Wulf, Ch. (Hg.) (1999): *Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosozologie interkultureller Begegnungen*. Frankfurt/M., New York.
- Dieckmann, B./Sting, S./Zirfas, J. (Hg.) (1998): *Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge*. Weinheim.
- Dieckmann, B./Wulf, Ch./Wimmer, M. (eds.) (1996): *Violence. Nationalism, Racism, Xenophobia*. Münster, New York.
- Dinzelbacher, P. (1993): *Europäische Mentalitätsgeschichte*. Stuttgart: Kröner.
- Döpp-Vorwald, H. (1966): *Über Problem und Methode der Pädagogischen Anthropologie*. In: *Pädagogische Rundschau* 20, 11, S. 994-1015.
- Döpp-Vorwald, H. (1968): *Erziehender Unterricht und menschliche Existenz*. Darmstadt.
- Dressel, G. (Hg.) (1996): *Historische Anthropologie. Eine Einführung*. Wien.
- van Dülmen, R. (2000): *Historische Anthropologie. Entwicklung, Probleme, Aufgaben*. Köln, Weimar, Wien.
- Ehrenspeck, Y. (1998): *Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts*. Opladen.
- Ehrenspeck, Y. (2001): *Stichwort: Ästhetik und Bildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4, 1, S. 5-21.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1984): *Die Biologie des menschlichen Verhaltens*. München.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1999): *Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung*. München (8. Aufl.)
- Elias, N. (1976): *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, 2 Bde. Frankfurt/M.
- Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek.
- Flitner, A. (Hg.) (1963): *Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen*. Heidelberg.
- Flitner, W. (1950): *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart.
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München.
- Foucault, M. (1976): *Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin.
- Foucault, M. (1977a): *Sexualität und Wahrheit*. Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1977b): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt/M. (2. Aufl.).
- Fronhaus, G. (1994): *Feminismus und Mutterschaft*. München.

- Frühwald, W./Gauß, H. R./Koselleck, R./Steinwachs, B. (Hg.) (1991): Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift. Frankfurt/M.
- Gebauer, G./Wulf, Ch. (1992): Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft. Reinbek.
- Gebauer, G./Wulf, Ch. (Hg.) (1993): Praxis und Ästhetik. Frankfurt/M.
- Gebauer, G./Wulf, Ch. (1998): Spiel, Ritual, Geste. Mimetische Grundlagen sozialen Handelns. Reinbek.
- Geertz, C. (1992): Kulturbegriff und Menschenbild. In: R. Habermas/N. Minkmar (Hg.), Das Schwein des Häuptlings, S. 56-81. Berlin.
- Gehlen, A. (1986): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Wiesbaden (13. Aufl.).
- Gumbrecht, H. U./Pfeiffer, K. L. (Hg.) (1986): Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements. Frankfurt/M.
- Gumbrecht, H. U./Pfeiffer, K. L. (Hg.) (1988): Materialität der Kommunikation. Frankfurt/M.
- Gumbrecht, H. U./Pfeiffer, K. L. (Hg.) (1991): Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie. Frankfurt/M.
- Hartmann, D./Janich, P. (Hg.) (1996): Methodischer Kulturalismus. Frankfurt/M.
- Heidegger, M. (1980): Die Zeit des Weltbildes. In: ders., Holzwege. Frankfurt/M. (6. Aufl.).
- Hess, R./Wulf, Ch. (Hg.) (1999): Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden. Frankfurt/M., New York.
- Hoppe, B./Wulf, Ch. (Hg.) (1996): Altern braucht Zukunft. Anthropologie, Perspektiven, Orientierung. Hamburg.
- Irrgang, B. (1993): Lehrbuch der Evolutionären Erkenntnistheorie. München, Basel.
- Kamper, D. (1973): Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik. München.
- Kamper, D./Wulf, Ch. (Hg.): Logik und Leidenschaft. Internationale, transdisziplinäre Studien zur Historischen Anthropologie: Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt/M. 1982; Der Andere Körper, Berlin 1984a; Das Schwinden der Sinne, Frankfurt/M. 1984b; Lachen-Gelächter-Lächeln. Reflexionen in drei Spiegeln, Frankfurt/M. 1986; Das Heilige. Seine Spur in der Moderne, Frankfurt/M. 1987, 2. Aufl. 1997; Die sterbende Zeit, Darmstadt, Neuwied 1987; Das Schicksal der Liebe. Die Wandlungen des Erotischen in der Geschichte, Weinheim 1988; Die erloschene Seele, Berlin 1988; Der Schein des Schönen, Göttingen 1989; Transfigurationen des Körpers. Spuren der Gewalt in der Geschichte, Berlin 1989; Rückblick auf das Ende der Welt, München 1990; Schweigen. Unterbrechung und Grenze der menschlichen Wirklichkeit, Berlin 1992.
- Kamper, D./Wulf, Ch. (Hg.) (1994): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt/M.
- Konersmann, H. R. (Hg.) (1996): Kulturphilosophie. Leipzig.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.

- Langeveld, M. J. (1959): Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht. Eine Skizze. Heidelberg.
- Langeveld, M. J. (1960): Die Schule als Weg des Kindes. Braunschweig.
- Langeveld, M. J. (1964): Studien zur Anthropologie des Kindes. Braunschweig (2. Aufl.).
- LeGoff, J. (ed.) (1988): Histoire et mémoire. Paris.
- Lenzen, D. (1985): Mythologie der Kindheit. Reinbek.
- Lenzen, D. (1991): Vaterschaft. Vom Patriarchat zur Alimentation. Reinbek.
- Lepenes, W.-D. (1984): Probleme einer Historischen Anthropologie. In: Süßmuth, H. (Hg.), Historische Anthropologie, S. 52-72. Göttingen.
- Liebau, E. (1999): Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim, München.
- Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf, Ch. (Hg.) (1999): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim.
- Liebau, E./Schumacher-Chilla, D./Wulf, Ch. (Hg.) (2001): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim.
- Liebau, E./Wulf, Ch. (Hg.) (1996): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim.
- Liedtke, M. (1972): Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen pädagogischen Anthropologie. Göttingen (3. Aufl. 1991).
- Lippitz, W. (1980): Lebenswelt oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel.
- Lippitz, W./Rittelmeyer, Ch. (Hg.) (1989): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn.
- Loch, W. (1963): Die anthropologische Dimension in der Pädagogik. Essen.
- Lorenz, K. (1973): Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens. München.
- Lüdtke, A./Kuchenbuch, L. (Hg.) (1995): Historische Anthropologie. Kultur – Gesellschaft – Alltag. Köln, Weimar, Wien.
- Mannheim, K. (1971): Das Problem der Generation. In: L. von Friedeburg (Hg.), Jugend in der modernen Gesellschaft, S. 23-48. Köln.
- Marquard, O. (1986): Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. In: ders., Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien, S. 98-116. Stuttgart.
- Martin, J. (1994): Der Wandel des Beständigen: Überlegungen zu einer historischen Anthropologie. In: Freiburger Universitätsblätter, 126, S. 35-46.
- Medick, H. (1989): Missionare im Ruderboot? Ethnologische Erkenntnisweisen als Herausforderung an die Sozialgeschichte. In: A. Lüdtke (Hg.), Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen, S. 48-84. Frankfurt/M., New York.
- Meyer-Drawe, K. (1984): Leiblichkeit und Sozialität. Frankfurt/M. (2. Aufl. 1987).

- Meyer-Drawe, K. (1990): *Illusion und Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich.* München.
- Meyer-Drawe, K. (1996): *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen.* München.
- Miller-Kipp, G. (1992): *Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt.* Weinheim.
- Miller-Kipp, G. (1995): *Problemlage und Aufgaben Pädagogischer Anthropologie heute.* In: Uher, J. (Hg.), *Pädagogische Anthropologie und Evolution. Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme*, S. 143-170. Erlangen.
- Miller-Kipp, G. (1998): *Neue Offenheit – alte Zweifel. Neurobiologie der Kognition und menschliches Selbstverständnis.* In: Marotzki, W./Masschelein, J./Schäfer, A. (Hg.), *Anthropologische Markierungen. Herausforderung pädagogischen Denkens*, S. 207-225. Weinheim.
- Mollenhauer, K. (1983): *Vergessene Zusammenhänge.* Weinheim, München.
- Mollenhauer, K. (1986): *Umwege.* Weinheim, München.
- Mollenhauer, K./Wulf, Ch. (Hg.) (1996): *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein.* Weinheim.
- Neumann, D./Schöppe, A./Tremel, A.-K. (Hg.) (1999): *Evolutionäre Ethik und Erziehung.* Stuttgart.
- Nohl, H. (1929): *Pädagogische Menschenkunde.* In: ders./L. Pallat (Hg.), *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 2, S. 51-75. Langensalza.
- Paragrana (2001): *Paragrana. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie*, Bd. 10, H. 1, *Theorien des Performativen*. Hg. v. E. Fischer-Lichte/Ch. Wulf.
- Pleines, J.-E. (1976): *Mensch und Erziehung. Studien zur Philosophie und Pädagogik.* Kastellaun.
- Plessner, H. (1928): *Die Stufen des Organischen und der Mensch.* Berlin.
- Plessner, H. (1980 ff.): *Gesammelte Schriften*, Bd. 1-10, hg. v. G. Dux/O. Marquard/E. Ströker. Frankfurt/M.
- Renner, E./Seidenfaden, F. (Hg.): *Kindsein in fremden Kulturen. Selbstzeugnisse.* Bd. 1: *Afrikanische, Asiatische Welt*, Weinheim 1997; Bd. 2: *Nordamerikanische Welt, Lateinamerikanische Welt, pazifische Welt, Welt europäischer Minderheiten*, Weinheim 1998.
- Riedel, R. (1980): *Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft.* Hamburg.
- Roth, G. (1994): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen.* Frankfurt/M.
- Roth, H. (1966): *Pädagogische Anthropologie.* Bd. 1: *Bildsamkeit und Bestimmung.* Hannover.
- Roth, H. (1971): *Pädagogische Anthropologie.* Bd. 2: *Entwicklung und Erziehung.* Hannover.
- Rüsen, J. (1989): *Lebendige Geschichte.* Göttingen.
- Sahlins, M. (1985): *Islands of History*, Chicago.

- Schäfer, A. (1999): *Unsagbare Identität*. Berlin.
- Schäfer, G./Wulf, Ch. (Hg.) (1999): *Bild – Bilder – Bildung*. Weinheim.
- Scheler, M. (1928): *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Bonn.
- Scheuerl, H. (1982): *Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung*. Stuttgart.
- Schmitt, H./Link, J.-W./Tosch, F. (1997): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn.
- Schön, B. (Hg.) (1989): *Emanzipation und Mutterschaft*. Weinheim, München.
- Singer, W. (Hg.) (1992): *Gehirn und Kognition*. Heidelberg, Berlin, New York.
- Sonnemann, U. (1969): *Negative Anthropologie*. Reinbek.
- Sting, S. (1998): *Schrift, Bildung, Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit*. Weinheim.
- Süssmuth, H. (Hg.) (1984): *Historische Anthropologie*. Göttingen.
- Uher, J. (Hg.) (1995): *Pädagogische Anthropologie und Evolution. Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme*. Erlangen.
- Voland, E. (1993): *Grundriss der Soziobiologie*. Stuttgart, Jena.
- Vollmer, G. (1987): *Evolutionäre Erkenntnistheorie*. Stuttgart (4. Aufl.).
- Wilson, E. O. (1975): *Sociobiology. The New Synthesis*. Cambridge/Mass. (dt. 1980).
- Wimmer, M. (1998): *Die Kehrseiten des Menschen. Probleme und Fragen der Historischen Anthropologie*. In: Marotzki, W./Masschelein, J./Schäfer, A. (Hg.), *Anthropologische Markierungen*, S. 85-112. Weinheim.
- Wimmer, M./Wulf, Ch./Dieckmann, B. (Hg.) (1995): *Das zivilisierte Tier. Zur historischen Anthropologie der Gewalt*. Frankfurt/M.
- Wulf, Ch. (Hg.) (1994): *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Weinheim, Basel.
- Wulf, Ch. (ed.) (1995): *Education in Europe. An Intercultural Task*. Münster, New York.
- Wulf, Ch. (Hg.) (1996): *Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850*. Weinheim.
- Wulf, Ch. (Hg.) (1997): *Vom Menschen*. *Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim, Basel (frz. u. ital. 2002).
- Wulf, Ch. (1998): *Education for the 21st Century: Commonalities and Diversities*. Münster, New York.
- Wulf, Ch. (2001): *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim, Basel (frz. 1999).
- Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J. (2001): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen.
- Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hg.) (2001): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim, München.

- Wulf, Ch./Kamper, D. (Hg.) (2002): Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie. Berlin.
- Wulf, Ch./Zirfas, J. (1994): Pädagogische Anthropologie in Deutschland: Rückblick und Aussicht. In: dies. (Hg.), Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie, S. 7-27. Donauwörth.
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3 (2000), 4: Themenschwerpunkt: Standards qualitativer Forschung, zusammengestellt von H.-H. Krüger/Ch. Wulf.
- Zirfas, J. (1999): Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim.

Jörg Zirfas

Das Recht auf Unvollkommenheit

Pädagogische Überlegungen zur Frage der Behinderung

Vor allem die Anfang der neunziger Jahre stattfindenden Diskussion um die utilitaristischen Positionen von Peter Singers Praktischer Ethik und die sich daran anschließende und durch neuere technologische Entwicklungen noch unterstützte Debatte um Eugenik und Euthanasie haben die soziale Problematik der Menschen mit Behinderungen stärker in das Licht moral-philosophischer und erziehungswissenschaftlicher Diskussionen gerückt. So sind nicht nur in der neueren Erziehungswissenschaft die moralischen Fragen nach einem guten und für alle gerechten Leben, nach Modellen der Verantwortung für den anderen und die Sorge um sich selbst wieder aktuell geworden.

Die neuzeitliche Pädagogik ist vielfach geprägt durch die starke Betonung der Perfektibilität des Menschen. Der Mensch ist zwar ein Mängelwesen, doch er befindet sich als perfektionierbarer lediglich in einem Interimstadium zwischen Mangel und Vollkommenheit, d. h. Erziehung setzt an der anthropologischen Mängelhaftigkeit an und überwindet diese im Hinblick auf Perfektion. Diese Positionen der Pädagogik finden sich etwa bei Rousseau, Schleiermacher, Fröbel und Kant, an deren pädagogischen Konzeptionen theologische Implikationen, die mit der Höherbildung, der Orientierung an einem vollkommenen Bild einhergehen, unübersehbar sind. Nunmehr wird nicht mehr wie in der Tradition der Antike und des christlichen Mittelalters das Mögliche aus dem bestehenden Wirklichen abgeleitet, sondern das Wirkliche aus dem projizierten Möglichen, aus dem Fortschritt, erschlossen.

Es scheint evident zu sein, dass jegliche Pädagogik, die sich an einem Modell der fast schrankenlosen Verbesserung des Menschen orientiert, auf Probleme stößt, wenn sie sich Menschen mit Behinderungen annehmen muss. Gegenüber der modernen Tendenz einer unbegrenzten und unbegrenzbareren Machbarkeit des Humanen wird in letzter Zeit der Ruf nach

dem „Recht auf Unvollkommenheit“, auf „Imperfektibilität“ laut (Stiftung Deutsches Hygiene Museum u. a. 2001). Diese Idee des „Rechts auf Unvollkommenheit“, so scheint es, ist ein moralisches Recht, das sich daher auch nur in einem ethischen Kontext legitimieren lässt, und es ist ein Recht, das die Anerkennung von Differenz zum Ausgangspunkt hat. Das „Recht auf Unvollkommenheit“ meint, dass die Menschen *ob* ihrer Verschiedenheit und unabhängig von ihren geistigen und körperlichen Fähigkeiten und Eigenschaften zu achten sind; und es kritisiert damit diejenigen, die Behinderung als medizinisch diagnostizierten Defekt verstehen: Denn diese Theoretiker verfolgen – so paradox dies auf den ersten Blick erscheint – keine Ethik der Differenzierung, sondern eine Ethik der Identität (Wimmer 1992). Die Theoretiker der Identität des Humanen verwenden ihre eigene Norm, um das von ihr Abweichende als krank, ungenügend, gefährlich etc. zu klassifizieren und messen somit andere Menschen an den eigenen Maßstäben. Diese Maßstäbe werden kondensiert zu dem *einen* Maßstab: der gesunde Mensch. Bringt man Behinderung in den Zusammenhang mit „Schädigung“, „Beeinträchtigung“ und „Minderung“ von Funktionen – wie umfanglich, schwer und langfristig diese auch immer definiert sind – (Sander 1990), so ergibt sich der Bezug zum Gesunden, Erfolgreichen und Leistungsfähigen. Wir finden hier einen klassischen anthropologischen Topos: Indem diese medizinische Anthropologie einem essentialistischen Menschenbild folgt, ist sie zugleich auch in der Lage, das Nicht-, Noch-Nicht-, oder Nicht-Mehr-Humane festzulegen. Das Idealbild des modernen Menschen mit den Kriterien „Leistung, Erfolg, Karriere, Wettbewerb, Rationalität und Machtstreben“ (Theunissen 1990, S. 546), von Leidensfreiheit, Gesundheit, Aktivität und Vervollkommnung, bestimmt so auch den Begriff der Behinderung, d. h. diese Momente legen zugleich das normative Personenkonzept für alle Menschen fest.

Wenn ich im Folgenden den Begriff der Behinderung bzw. den Begriff des Menschen mit Behinderung verwende, dann deswegen, um im Nachvollzug der gegenwärtigen Debatte, die dieser Terminologie verpflichtet ist, zu zeigen, dass in einem ethischen wie bildungstheoretischen Rahmen diese Terminologie letztlich überflüssig werden sollte. Die dabei vertretene These lautet, dass die Behinderung eine kulturelle Norm darstellt, die der Kultur selbst Grenzen setzt. Nicht der Mensch stellt das „eigentliche“ Mängelwesen dar, sondern die (pädagogische) Kultur mangelhafter Bildungsmaßnahmen.

I. Normativität und Normalität

Die für die Medizin wie auch für die Sonderpädagogik konstitutive Problematik der Normativität – es muss eine Norm geben, von der aus der Gegenstand der Sonderpädagogik als menschlicher Sonderfall erscheint, der sonderpädagogischer Maßnahmen bedarf – wird in dem Moment zweifelhaft, in dem diese identische Norm als kontingent, willkürlich und unbegründet, ja unbegründbar deutlich wird. Behinderung fungiert so als kulturelle Grenze, die der (pädagogischen) Kultur selbst wiederum Grenzen setzt, die sie selbst als „natürliche“ etikettiert. Lässt sich Behinderung nicht als anthropologisches Apriori, sondern als eine an einen sozialen Kontext gebundene Konstruktion und Interpretation verstehen (Müller 1996), so bedeutet dies, die Relativität und Relationalität des Behinderungsbegriffs in Rechnung zu stellen und zunächst nach den konkreten Bedingungen und Implikationen solcher normativen und normierenden Modelle zu fragen.

1. Zunächst kann man die Historizität der Grenzziehungen des Feldes von Normal und Anomal betonen, die jeweils unterschiedliche Repräsentationsformen von Behinderungen markieren: So stehen sich – holzschnittartig formuliert – im Mittelalter das gottgewollte Leben und die teuflische Existenz gegenüber, im Barock finden wir die Dichotomie von zivilisatorischem Leben und animalischer Besessenheit, im Zeitalter der Aufklärung die bekannte Differenz von Vernunft und Wahnsinn, die im Nationalsozialismus dann dem Double von hochwertiger, reiner Rasse und minderwertiger Bastardisierung weicht. In der Moderne orientiert man sich an einer utilitaristisch verstandenen Rationalität, die das kalkulierbare Risiko zu minimieren sucht, und in der Postmoderne betreiben wir ein Management humaner Ressourcen, eine Reproduktionstechnologie, die an der Warenproduktion, der Qualitätskontrolle und Optimierung des Produktionsprozesses interessiert ist (Mattner 2001, S. 29), der gegenüber Menschen mit Behinderungen als Faktoren von Gewinnwarnungen verstanden werden müssen.

2. Normalisierung ist ein Handeln, das in seiner schwächeren Variante dazu führt, sein Gegenüber an die alltäglichen oder ideellen Normen anzupassen oder es diesen zu unterwerfen; in seiner stärkeren Variante bedeutet Normalisierung ein performatives Handeln, das die Abweichungen von der Norm hervorruft, indem es sie (durch Stigmatisierung) „anruft“. In diesem Sinne ist Normalisierung ein wesentlich dynamischerer, kreativerer und polemischerer Begriff. Normalisierungen in ihrer schwachen wie ihrer starken Variante führen zurück auf Ordnungen und deren Infragestellungen – wobei man mit Waldenfels (1998, S. 74 f.) diverse Formen der Ordnung

unterscheiden kann: teleologische Ordnungen, die durch eine Sinnkrise gefährdet erscheinen, Normenordnungen, die legitimatorische Krisen durchlaufen können, technische oder systemische Ordnungen, deren Gefährdung in einer Bestands- oder Steuerungskrise zu sehen ist und darüber hinaus ästhetische Ordnungen, die für Wahrnehmungs- und Erfahrungskrisen anfällig sind.

2. Wie auch immer fest oder durchlässig Grenzziehungen zwischen „normal“ und „anomal“ sind, wie flexibel solche grenzziehenden Normen auch gedacht werden und wie auch immer diese selbst einen historischen Wandel forcieren oder durch ihre Verharrung in traditionelle Strukturen blockieren, und wie auch immer ihre letztliche Begründung sein mag: theologisch, psychologisch, medizinisch, neuro-biologisch, ästhetisch, sozial etc., entscheidend erscheinen die mit ihnen einhergehenden Praktiken. Schon immer schickte man Irre, Krüppel, Alte, gelegentlich auch Kinder und Frauen an den Rand der Zivilisation oder gleich per Schiff ans Ende der vorstellbaren Welt, sperrte sie also aus und später dann im Zuge der Aufklärung mitten in der Gesellschaft ein. Hieß die Devise früher Einsperren durch Aussperren, so lautet sie heute Aussperren durch Einsperren (Foucault 1973). Das bedeutet, Menschen aufgrund bestimmter Merkmale zu identifizieren, analysieren und klassifizieren. Es bedeutet, sie ab- und auszusondern, sie zu korrigieren, anzupassen und zu normalisieren, d. h. an vorgegebene Standards anzupassen. Menschen mit Behinderungen sehen sich in den für sie vorgesehenen Institutionen einer ständigen Beobachtung, Prüfung und Therapie ausgesetzt, die vor keinem ihrer Lebensbereiche Halt macht und ihnen vor allem die Freiheitsspielräume in sexuellen, intimen und körperlichen Belangen extrem beschneidet.

3. Problematisch erscheint darüber hinaus, dass die Norm der Gesundheit und des Normalen, des Optimums, keine genaue Angabe darüber macht, wann sie nicht erfüllt ist. Die Grade der Nichterfüllung einer idealen oder statistischen Normalität bleiben variabel und es stellt sich die Frage, ab wann jemand als behindert gelten kann oder soll. Zudem erschwert die wissenschaftliche Steigerung der Informationen die Auswahl der Praktiken, die es erlauben, einen angemessenen Umgang mit eben diesen Grenzen zu pflegen. Wie weit oder wie eng zieht man die Grenzen der Behinderung bzw. soll man sie ziehen? Inwieweit gibt es „absolute“ Grenzen, wenn man die historischen und kulturellen Differenzen des Phänomens „Behinderung“ bedenkt und etwa konzidiert, dass für einen erheblichen Teil der Weltbevölkerung eine bestimmte genetische Ausstattung schon als Defekt gilt, nämlich diejenigen Chromosomen, die Weiblichkeit „bedeuten“?

4. Die Norm als Trennung von Normal und Anomal bedingt die Legitimation derjenigen Wissenschaften, die sich dem Nicht-Normalen zuwenden in der Absicht, es auf den normalen Weg zurückzubringen. Die wissenschaftlichen Experten zeichnen sich dabei nicht so sehr durch spezifische Kompetenzen und Qualifikationen aus, sondern durch ihre Funktion der Bestätigung einer spezifischen – hier behinderten – Identität des Anderen. Behinderung als das Andere funktioniert so wunderbar als die negative Legitimation des Eigenen. Daher ist auch weniger entscheidend, ob die Norm des Vernünftigen nun deskriptiv verstanden werden soll, als der Mittelwert, der Standard oder das Normale, oder doch eher normativ, als das Ideal, Regulativ oder das Muster. Ihren Ausdruck findet diese Legitimationspraxis darin, dass die Idee und die Praxis eines guten Lebens für Menschen mit Behinderungen systematisch durch Normalisierungspraktiken unterlaufen werden, die das Leben dieser Menschen zum infamen werden lassen (Zirfas 1998).

Mit einem Wort: Während Normen Maßstäbe und Regeln der Beurteilung und Bewertung sind, bezeichnet Normalität das systemkonforme, produktive Erscheinen und Verhalten bzw. die hiermit verbundenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Während die Abweichung von der Norm als Enttäuschung einer Erwartung verstanden werden kann, ist die Abweichung von der Normalität darüber hinaus mit der Erwartung dieser Enttäuschung verbunden. Erst die Verknüpfung von Normen und Normalisierungen führt dazu, dem individuellen Gegenüber nicht gerecht werden zu können.

II. Zu einer Ethik der Behinderung

Aus der Sicht einer Ethik der Differenz ist die anthropologische Norm des Normalen höchst fragwürdig. Sinnvoller erscheint es, Behinderung über die „außergewöhnlichen Bedingungen“ zu definieren, die geschaffen werden müssen, um die Individualität und die Würde des Behinderten zu gewährleisten (Schönberger 1991). Behinderung wird somit nicht als physischer, psychischer oder sozialer Mangel, wenn man so will medizinisch-anthropologisch, sondern über die physischen, psychischen und sozialen Umweltbedingungen bestimmt mit dem Zusatz, dass diese Umwelt eine außergewöhnliche zu sein habe, d. h. sie wird normativ bestimmt. Die Thematik der Behinderung wird so statt auf die Norm des Gesunden auf die ethische Idee der Wahrnehmung von Andersartigkeit bezogen. So lässt sich als These formulieren, dass es nicht ausreicht, die Beziehungen zu Menschen

mit Behinderungen nur in Form juristischer und ökonomischer Gleichstellungen zu sichern, sondern dass es darüber hinaus soziomoralischer Verhältnisse der Verantwortung bedarf, es geht mit einem Wort um ein „Jenseits normalisierender Anerkennung“ (Rösner).¹

Ohne die im Einzelnen recht diffizilen Darstellungs- und Begründungsprogramme der Geschichte einer Ethik der Behinderung hier einholen zu können, soll schlagwortartig betont werden, dass weder staatliche Modelle der Wohlfahrt durch freiheitliche und politische Teilhaberechte noch liberale Gesellschaftsentwürfe vertragstheoretischer Provenienz von sich aus die Kraft besitzen, solidarische Verhältnisse zu gewährleisten, die ein gemeinsames gutes Leben ebenso zeitigen wie den Schutz vor Demütigungen der Einzelnen. Deutlich ist auch, dass weder utilitaristische Präferenzethiken, die dem menschlichen Leben einen Eigenwert vorenthalten, noch altruistische Ethiken, die den ohnmächtigen Status von Menschen mit Behinderungen festschreiben, noch phänomenologische, interaktionistische und diskursethische Modelle des Verstehens, die das Fremde immer im Horizont des Eigenen wahrnehmen, wirklich in der Lage sind, ein gewaltfreies Verhältnis zum Anderen zu etablieren. Darüber hinaus erscheinen auch Anerkennungstheorien, die auf symmetrischen und universalisierbaren Prinzipien aufrufen, nicht generell in der Lage, eine unmittelbare moralische Verpflichtung gegenüber Menschen mit Behinderungen zu begründen.² Solche Verhältnisse sind dagegen auf soziale Nahräume beschränkt, in denen die Anerkennungsprozesse über supererogatorische Leistungen zustande kommen, die das übliche Maß bei weitem überschreiten. So lässt sich die These aufstellen, dass nur eine Ethik, die mit einer (unendlichen) asymmetrischen Verantwortung gegenüber der Schutzbedürftigkeit des Anderen wirklich in der Lage ist, dem irreduziblen Menschen mit Behinderungen gerecht zu werden, ohne diesen an einer Normalisierung

-
- 1 An dieser Stelle soll an die wichtige Arbeit von Hans-Uwe Rösner (2002) erinnert werden, die die Intention verfolgt, mit Hilfe einer Genealogie und Archäologie der mit den Identifizierungspraktiken von Behinderten verbundenen normalisierenden Machtdispositive (Foucault) eine kritische Plattform zu entwerfen, auf der dann die Anerkennungsverhältnisse statthaben sollen, die eine unverkürzte Anerkennung von Menschen mit Behinderungen gewährleisten sollen.
 - 2 So lässt sich eine Differenzierung in der ethischen Einstellung zum Anderen ausmachen, deren Spannung unaufgelöst, vielleicht unauflösbar bleibt: „In der Beziehung zur Nähe tritt der Andere als das einzigartige Gegenüber von asymmetrischen Verpflichtungen auf (Verantwortung), während er unter der universalen Geltung moralischer Normen zum Adressat von Verpflichtungen wird, die er mit allen anderen in symmetrischer Weise teilt (Gleichbehandlung)“ (Rösner 2002, S. 408).

von Verhaltensweisen und -fähigkeiten zu messen: „Das bedeutet für die Praktiker, dass sie sich von den Sicherheiten methodisch geleiteter Förderkonzepte und vorstrukturierter Entwicklungspläne lösen müssen, um sich auf Verläufe von Nähe einzulassen, die in ihrer Dynamik und ihren Ergebnissen unvorhersehbar sind. Sie verbleiben in einer Haltung der Erwartungslosigkeit und der Geduld“ (Rösner 2002, S. 210). Mit anderen Worten: Wir müssen differenzieren zwischen einer Ethik der Nähe, die uns eine unendliche Verantwortung für den irreduziblen Anderen aufbürdet, und einer Ethik der Ferne, die mit dem Dritten eine Ethik der Gerechtigkeit ins Spiel bringt (Lévinas 1992). In der Nähe sind die unmittelbaren Personen verantwortlich, in der Ferne wird die Verantwortung über eine vertragstheoretische Ethik reguliert. Denn der Umgang mit Behinderten erfordert über den unmittelbaren Nahbereich hinaus eine von allen mitgetragene demokratische Ethik, die die Singularität und Individualität des Einzelnen und die Verantwortung aller gegenüber dieser Einzig- und Andersartigkeit betont.

Die Ethik von und für Menschen mit Behinderungen ist daher keine partikulare Sonderethik; sie zielt wie eine „allgemeine Ethik“ auf die Paradoxie eines Egalitarismus der Differenz bzw. einer symmetrischen Anerkennung asymmetrischer Verhältnisse.³ Doch ergeben sich aus der spezifischen Nähe zu Menschen mit Behinderungen spezifische Fragestellungen. Was heißt es dann im moralischen Sinne zu sagen, ein Behinderter habe ein Recht auf Unvollkommenheit? Bedeutet das pädagogisch betrachtet, dass wir ihm nicht die Möglichkeiten zu bieten brauchen, die es ihm ermöglichen können, unseren Aufforderungen und Förderungen zu entsprechen? Bedeutet das Recht auf Imperfektibilität das Ende der Erziehung? Oder begründet das Recht auf Unvollkommenheit eine Pflicht zum Mangel? Gibt es verschiedene Grade der Verpflichtung den „Mängelwesen“ gegenüber, d. h. ist man Menschen mit Behinderungen mehr verpflichtet, wenn sie einmal „normal“ waren, etwas weniger, wenn sie es noch nicht

3 Grundsätzlich sind alle Ethiken, auch Ethiken der Differenz, letztlich auf ein Konsensmodell (Integration, Inklusion, Symmetrie, Universalisierbarkeit etc.) bezogen, denn alle Ethiken argumentieren gegenüber anderen Ethiken und deren Geltungskriterien vor dem Hintergrund, dass sie allgemein zustimmungsfähig sind, mithin von *allen* anerkannt werden können (vgl. für die Bildungsproblematik Tervooren 2001). Unterschiede lassen sich hier zwischen substantiell wertgebundenen inhaltlichen und formalen verfahrenstechnischen Ethiken ebenso festmachen wie in der (impliziten) Teleologie dieser Ethiken, die wiederum konsens- oder auch differenzorientiert sein können (Zirfas 1999).

sind und in noch geringerem Maße, wenn es keine Aussicht gibt, dass sie es je werden?

Zunächst ist das moralische Recht das Pendant zur moralischen Pflicht, und zwar so, dass die Rede vom Recht formal auf der Pflicht „aufzubauen“ (Tugendhat 1993, S.338) wäre; dabei interpretiere ich den hier von Tugendhat verwendeten Begriff des „Aufbaus“ so, dass damit nur gemeint sein kann, dass man sich immer schon moralisch verstehen muss – man muss die Pflicht zu handeln immer schon bejaht haben, mit Kant gesprochen: Man muss schon unter der moralischen Gesetzgebung stehen und man muss sich mit Lévinas dem schutzbedürftigen Antlitz des Anderen gegenübersehen, der mich in die Verantwortung nimmt –, damit man dem Anderen spezifische moralische Rechte verleihen kann. Erziehung ist so ein prägnantes Beispiel für ein Grundrecht, das *ab initio* mit einer positiven Grundpflicht verbunden wird.⁴ Der Begriff des moralischen Rechts macht nur dann Sinn, wenn er ein von einem moralischen Verfahren verliehenes Recht ist – wir haben keine „natürlichen“, „gottgegebenen“ oder „individuellen“ Rechte, denn moralische Rechte setzen voraus, dass es eine Gruppe gibt, die dieses Recht in der Reflexion darüber, was für sie eine Pflicht darstellt, verleiht. Lässt sich so formal der Begriff des moralischen Rechts nur auf den der Pflicht gründen – ungeachtet ob hier hypothetische oder kategorische Pflichten angenommen werden –, so leiten sich inhaltlich die Pflichten von den Rechten her – die wiederum auf die Interessen und Bedürfnisse der Individuen zurückgehen. So erschiene es ziemlich sinnlos, von einer Pflicht zu sprechen, die die Integrität des Anderen nicht verletzen soll, wenn dieser Andere an seiner Integrität überhaupt nicht interessiert wäre.

Nun entsprechen sich Rechte und Pflichten aber nicht immer auf eine symmetrische Weise: Inwiefern es sinnvoll ist von Pflichten ohne Rechte zu sprechen bzw. inwiefern diese Rede von vornherein zweifelhaft ist, ist für die Thematik der Pflicht zur Erziehung weniger von Interesse als die Tatsache, dass es Rechte ohne Pflichten gibt: z. B. die Rechte des Kindes oder auch diejenigen eines Menschen mit Behinderungen.⁵ So ließen sich einige Verpflichtungen der Eltern und Erzieher festhalten, der auf der Gegenseite keinerlei symmetrische Pflichten entsprechen: die Verpflichtungen, keinen Schaden zuzufügen, Fürsorge und Beistand zu gewährleisten sowie

4 „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (GG Art 6, Abs. 2).

5 Aus juristischer Perspektive haben Kinder, wenn auch eingeschränkte, Pflichten (vgl. BGB §§ 1618, 1619).

ein hohes Maß an Entgegenkommen, Anteilnahme, Zuneigung, Aufmerksamkeit und Unterstützung zu sichern (O'Neill 1996, S. 197 f.): Mithin hätten dann – ausgehend von einer Anthropologie der Interessen und Bedürfnisse – die Eltern die Verpflichtung, ihren Kindern die Rahmenbedingungen zu gewährleisten, in denen sie glücklich werden können. Erziehung würde somit definierbar als transitives Recht des Unvollkommenen, dem ganz bestimmte positive Pflichten seitens der Erzieher entsprechen – im Unterschied zu einem negativen Recht, das lediglich die Achtung und die Toleranz der anderen in Bezug auf das eigene Denken und Handeln erfordert. Diese Sachverhalte geben allerdings keine Auskunft zu den Fragen, ob es einen moralischen Zusammenhang von „Ferne“ und „Nähe“ gibt, ob die „Nähe“ nicht auch Möglichkeiten der „Ferne“ fordert, um der Intensität im Umgang eine reflexive und objektivere Distanz entgegenzusetzen, und die „Ferne“ der Reflexion die „Nähe“ nicht braucht, um über den Zusammenhang von moralischen Prinzipien und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten urteilen zu können, oder ob man zur Nähe verpflichtet ist, aus der allein erst die asymmetrische Verantwortung erwächst.

III. Körperlicher und pädagogischer Mangel

Der für die Neuzeit im europäischen Kontext konstitutive Gedanke der Erziehungs- und Bildungsgeschehen konzentriert sich auf das Moment, dem „pädagogischen Gegenüber“ diejenigen Möglichkeiten zu gewährleisten, sich selbst am Bildungsgeschehen aktiv und selbstbestimmt beteiligen zu können. Dem liegt wiederum die Idee zugrunde, dass das Individuum letztlich an seiner Freiheit als Selbständigkeit interessiert ist. Aus diesem Blickwinkel erscheint das Recht auf Unvollkommenheit als das Recht, d. h. die Freiheit, seine Mängel selbst definieren zu können. Souveränität besteht in diesem Sinne nicht in der Aufhebung oder der Kompensation von Schwächen, sondern in ihrer Anerkennung. Versteht man Freiheit nicht im transzendentalen Sinne Kants als Bedingung der Möglichkeit von Autonomie, sondern pragmatisch als Fähigkeit, seinem Leben einen Sinn und neue Perspektiven geben zu können, so erscheinen die oben diskutierten Normalisierungstheorien und -praktiken vor allem als Demütigungen von Menschen mit Behinderungen, denn diese sprechen ihnen die Möglichkeit einer individuell sinnvollen Veränderung ihres Lebens ab. Normierungspraktiken führen dementsprechend dazu, „Menschen so zu behandeln, als ob sie keine Menschen wären“ und damit zum Ausschluss aus der Menschengemein-

schaft (Margalit 1997, S. 177). Normalisierungspraktiken sind Demütigungshandlungen, die den Einzelnen aus seinem Kontext (Mensch, Gemeinschaft, Selbstverhältnis) herauszureißen und somit seine Selbstachtung zerstören: Sie zerstören das Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Natur insgesamt. In den demütigenden Handlungen aber zeigt sich eine Dialektik, die durch die intensive Nähe eine Interdependenz, eine Gegenseitigkeit, eine Interferenz deutlich werden lässt: Hier kommt zum Ausdruck, dass Demütigung nur auf jemanden abzielen kann, der demütigungsfähig ist, i. e. auf einen Menschen; Demütigung setzt die Menschlichkeit des Gedemütigten und damit eine intersubjektiv geteilte Auffassung dessen, was menschlich ist, schon voraus – was sich am Herr-Knecht-Kapitel der *Phänomenologie* Hegels erläutern lässt. Damit überhaupt eine entwürdigende Handlung stattfinden kann, muss zuvor das Opfer „als ein Wesen mit Bewusstsein und insofern implizit als ein Wesen mit menschlichem Wert angenommen werden“ (ebd., S. 138). Demütigung als Negation der Selbstachtung verweist in ihrer Negation auf das, was zwischen dem Demütigenden und dem Gedemütigten noch als gemeinsam geteilte Auffassung gelten muss. Diese gemeinsam geteilte Auffassung besteht in der Fragilität und Leidensfähigkeit menschlichen Lebens. Symmetrisch wird man anerkennen, dass der Mensch verletzbar ist, wenn sich auch – und dazu wären Forschungen der historischen Anthropologie vonnöten – durchaus unterschiedliche historische und kulturelle Formen von Verletzlichkeit deutlich machen lassen.

Der Körper – und mir ist bewusst, dass ich hier einen Terminus verwende, der selbst höchst erklärungsbedürftig ist und der unterstellt, dass es „einen“ anthropologischen Körper gibt – ist zugleich radikal individuell und partikular, indem er einen begrenzten, lokalen und direkten Bereich umschließt, und zugleich universell und allgemein, da, wie immer er auch habitualisiert und erzogen, sozialisiert und manipuliert, ästhetisiert und modelliert wird, Merkmale wie Verletzlichkeit, Sprachlichkeit, Sexualität und Tod für ihn charakteristisch sind. Menschen mit Behinderungen sind Vexierbilder dieser allgemeinen Bedingungen menschlicher, d. h. körperlicher Existenz. Sie (re-)präsentieren vor allem die Körperlichkeit als Verletzlichkeit und Fragilität; sie stellen Korrektive zum Mängellosen dar, sie stellen das Gesunde in Frage, sind das soziale und anthropologische Ärgernis, sie irritieren und bilden daher das notwendige „Andere“, das für die gemeinsame Bildung konstitutiv ist. Hier stellt sich die Frage, ob Menschen mit Behinderungen als Repräsentationen des Eigenen anderen verstanden werden können, die uns in signifikanter Weise dieses „Andere“, nämlich die Verletzlichkeit menschlichen Lebens, *wahrnehmbar* machen. In diesem

Augenblick gewinnt die Ästhetik als „Spur des Anderen in der Wahrnehmung der Welt“ ethisches Gewicht, weil nur sie – nun unabhängig von der *Wahrnehmung* als Passion und der *Wahrnehmung* als Untrüglichkeit – die Differenz zum Anderen zu bestimmen in der Lage ist. „Denken wird für lange Zeit ‚Wahrnehmen‘ sein müssen, nicht Nehmen des Wahren, sondern Üben der ‚awareness‘, Üben des Spürens, Aufmerksamkeit, Achtung und Hochachtung vor dem Anderen“ (Kamper 1996, S. 152; vgl. S. 146 ff.). Eine solche ethische Ästhetik als Wissen um den Anderen lässt sich nicht mehr absolut begründen, „funktioniert jedoch nach Art der Fundamentierung“ (ebd., S. 149) und kann somit auch als Basis für pädagogisches Denken und Handeln beschrieben werden. Doch es muss, darauf weist Kamper noch hin, gebildet und eingeübt werden.

Die neuzeitliche Bildungstheorie hat immer wieder auf die Veränderungsfähigkeit des Menschen abgehoben, und wenn sie von *Bildsamkeit* spricht, bedeutet dies, dass jedes Individuum an seiner Bestimmung zu arbeiten habe; und dass es letztlich kein universelles Maß für die *Bildsamkeit* des Einzelnen gibt, das diesem seine Bestimmung von außen auferlegt. Die *Bildsamkeit* eines Menschen ist nicht der Maßstab, an dem seine Bestimmung zu messen wäre, sondern die *Aufgabe*, die sich aus seiner Bestimmung ergibt: Der Mensch soll sich selbst bilden! Insofern ist *Bildsamkeit* keine anthropologische, sondern eine pädagogische Bestimmung, die sich auf das Verhältnis der pädagogischen Interaktion und somit auf die Möglichkeit der Mitwirkung der Zu-Erziehenden an der pädagogischen Interaktion bezieht (Benner 1991, S. 62). Von hier aus betrachtet verkehrt sich die Thematik des Mangels in eine pädagogische, insofern nun der Mangel an Möglichkeiten entscheidend wird, der den Menschen mit Behinderungen die Grundlagen dafür *vorenthält*, den pädagogischen Anforderungen und Erwartungen als Selbständigkeit überhaupt nachkommen zu können. Vor allem ästhetische Bildungsmöglichkeiten erscheinen dabei geeignet, Menschen mit Behinderungen körperlich-sinnliche, ästhetische und kulturell-symbolische Möglichkeitsräume ihrer selbstbestimmten und kreativen Selbst- und Welterfahrung zu erschließen.

IV. Jenseits des Mangels oder: Gen-Tuning

Verstehen wir unter Natur mit Kate Soper diejenigen „materiellen Strukturen und Prozesse, die unabhängig von menschlichen Tun sind [...] und deren Mächte und Kausalkräfte die notwendige Bedingung jeder menschlichen

Praxis sind“ (zit. n. Eagleton 2001, S. 124), so lässt sich die zentrale kulturelle Maxime der Neuzeit, nämlich der Fortschritt, als ein Projekt begreifen, das die Unabhängigkeit der Natur in einen körperlichen Selbstschöpfungsprozess umzuwandeln im Begriff ist. Diese Fortschrittsidee – die in allen Disziplinen: von der Medizin über die Technik bis hin zur Pädagogik und Moral zu finden ist – hat in jüngster Zeit mittels biotechnologischer Strategien auch den menschlichen Körper erreicht. Der Mensch soll genetisch besser werden, unverbesserte, unverbesserbare Menschen erscheinen somit als hoffnungslose Anachronismen. So lässt sich festhalten, dass wir uns heute mehr denn je als das flexible, proteische, sich selbst gestaltende Tier verstehen, und nicht mehr so sehr als das göttliche Wesen oder als das vernunftbegabte oder das tierische Tier. Doch auf dem Gebiet der Biotechnologien herrscht eine merkwürdige Ambivalenz insofern, als mit jedem Zuwachs an Selbstbestimmungsmöglichkeiten unweigerlich die Frage verbunden ist, ob man diese überhaupt noch wird ausüben können. Die Quantität der medizinisch-technologischen Entwicklung auf dem Gebiet der Reproduktionstechnologie oder den *life sciences* schlägt um in eine negative Qualität, in den drohenden Verlust der Selbstbestimmung des Einzelnen wie der Gattung. Dabei ist die Geschichte des Menschen insgesamt selbst nichts anderes als der fortwährend erneuerte Umgang zwischen dem, was als natur- oder gottgegeben gelten kann, und den kulturellen Errungenschaften, die darauf abzielen, der Kontingenz und Endlichkeit des menschlichen Wesens größere – oder zumindest andere – Spielräume zu eröffnen.

Innerhalb bioethischer Überlegungen erscheint als entscheidende prometheische Überlegung dabei nicht die Frage der Selektion – selektierende Maßnahmen gibt es z. Zt. schon zuhauf: sehr weitgefasst von der Empfängnisverhütung über Abtreibung bis hin zum Mord –, sondern eher die Frage der Determination. Gelingt es – ungeachtet der jetzt noch selbst von Seiten der Genetik sehr skeptisch beurteilten Möglichkeiten –, eine vollständige Bestimmung des menschlichen Phänotyps durch seinen Genpool zu gewährleisten, so kann die Zukunft als humaner ethischer Entwurfshorizont als geschlossen gelten. Was aber spricht gegen die Vision eines geklonten Zweibeiners mit *moral correctness*, ausgestattet mit Nächsten- und Fernstenliebe, Gerechtigkeitsbestreben, Achtung vor sich, den anderen und der Welt? Was spricht dagegen, eine Welt zu verwirklichen, in der nur das Gute seinen Platz hat und in der noch nicht einmal die Freiheit zum Bösen bleibt? Wenn man die Frage, warum man eine vollkommen determinierte moralische Welt aus ethischen Gründen ablehnen sollte, überhaupt beant-

worten kann – gesetzt den Fall, sie lässt sich mit guten Gründen beantworten –, so wohl dahingehend, dass man sagt, dass mit dieser Welt eine radikale Veränderung des Humanen selbst verbunden ist. Menschliches Leben ohne Leiden erscheint uns *heute* ebenso inhuman wie menschliches Leben ohne die Möglichkeit, die Frage nach dem Moralischen überhaupt stellen zu können. Denn in moralischer Hinsicht bedeutet diese Schließung, dass man die *Frage* nach dem moralischen Selbstverständnis nicht mehr stellen *muss*, weil man sie nicht mehr stellen *kann*. Wenn die Möglichkeiten eines – wie auch immer gearteten – Moralischen immer schon in Wirklichkeit übergegangen ist, erübrigt sich Ethik, sie wäre qua Biologie im Menschen verankert. Freiheit wäre in Kausalität übergegangen, die Moral in den Genen festgelegt, universalisierte Gerechtigkeit im Reagenzglas erzeugbar. Die biologischen Wissenschaften hätten mit Hilfe der Gen-Ethik oder der Neuro-Ethik endgültig das Problem der Behinderung, aber auch das der Moral gelöst (Zirfas 2001).

Eine Frage, die sich mit den Errungenschaften der neuen *life sciences* stellt, ist die Frage nach den Grenzen der Reproduktionstechnologien bzw. nach den Grenzen der Reproduktionsautonomie. Es stellt sich z. B. die Frage, ob man bewusst Menschen mit Behinderungen erzeugen sollte oder ob dies sogar ethisch geboten sei. Sollte man bewusst das Wunschkind produzieren, das man sich vorstellt – eine Frage, die jüngst mit den ersten tauben „Designerkindern“ eines lesbischen Paares in Amerika verstärkt diskutiert wurde (vgl. Spiewak/Viciano 2002)? Was spricht dagegen, dass in Zukunft ein gesundes, normales Kind abgetrieben wird, nur weil es den Vorstellungen der Eltern in Bezug auf die gewünschte Behinderung nicht genügen konnte? Warum sollte man die Möglichkeiten, die die moderne Medizin bietet, ggf. nicht nutzen?

Zunächst stellt sich Befürchtung ein der Nivellierung des Humanen, der Einebnung des Physischen durch die Eliminierung des Andersartigen oder durch die Anpassung des Abweichenden: Die genetische Beratung mutiert zu einem Prozess selektiver Züchtung (vgl. Gilman 2002). Das Recht auf Unvollkommenheit lässt sich so übersetzen in das Recht auf Andersartigkeit. Behindertsein erscheint so als eine anthropologische und kulturelle Möglichkeit, anders zu sein. Und Menschen mit Behinderungen erscheinen als eine kulturelle und sprachliche Minderheit, die sich gegen die Majorität durchsetzen muss. In diesem Sinne bedeutet das Recht auf Unvollkommenheit den Stolz auf die Alterität von Behinderungen.

Andere Befürchtungen gehen in eine ethische Richtung (vgl. Nussbaum 2002). Sie werfen die grundsätzliche moralische Problematik auf, ob es

eine Form der Gerechtigkeit im Zusammenhang mit der Genoptimierung gibt. Lässt sich im Zeitalter des konsumierbaren Gentunings noch von Chancengleichheit sprechen, wenn es möglich wird, die genetischen Grundlagen von Menschen so zu verändern, dass man ggf. von einer „anthropologischen Ungerechtigkeit“ sprechen muss? Was passiert zu einem – vielleicht nicht mehr allzu fernen – Zeitpunkt, an dem es möglich sein wird, nicht nur Dinge gerecht an Menschen zu verteilen, sondern Menschen selbst so zu gestalten, dass sie gewissen marktkonformen Kriterien entsprechen, die es wiederum ermöglichen, sich ein „besseres“, d. h. zumindest finanziell abgesicherteres Dasein zu verschaffen? Gibt es im Bereich der genetischen Eingriffe gerechte Institutionen? Führt die Genoptimierung zu einem technologischen Selbstverständnis des Menschen und zum Klonen der Menschenwürde, zur Aufhebung der Körpergrenzen und zur Entleiblichung und Computerisierung des Logos (vgl. Linke 2002), und schlussendlich auch zur Überflüssigkeit von Erziehung?

Literatur

- Benner, D. (1991): Allgemeine Pädagogik. Weinheim, München (2. Aufl.).
- Eagleton, T. (2001): Was ist Kultur? München.
- Foucault, M. (1973): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt/M.
- Gilman, S. L. (2002): Vom Recht auf Unvollkommenheit. In: Der Tagesspiegel, 10.3. 2002, Sonderbeilage, B1.
- Kamper, D. (1996): Abgang vom Kreuz. München.
- Lévinas, E. (1992): Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo. Wien (2. Aufl.).
- Linke, D. (2002): Einsteins Doppelgänger. Das Gehirn und sein Ich. München.
- Mattner, D. (2001): Die Erfindung der Normalität. In: Stiftung Deutsches Hygiene-Museum und Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e.V. (Hg.), Der (im-)perfekte Mensch. Vom Recht auf Unvollkommenheit, S. 13-32. Ostfildern-Ruit.
- Margalit, A. (1997): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung. Berlin.
- Nussbaum, M. (2002): Schöne gute Welt. In: Die ZEIT, 27.3. 2002, S. 43.
- Rösner, H.-U. (2002): Jenseits normalisierender Anerkennung. Reflexionen zum Verhältnis von Macht und Behindertsein. Frankfurt/M.
- O’Neill, O. (1996): Tugend und Gerechtigkeit. Eine konstruktive Darstellung des praktischen Denkens. Berlin.

- Sander, A. (1990): Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: H. Eberwein (Hg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam: Handbuch der Integrationspädagogik*, S. 75-82. Weinheim, Basel (2., überarb. Aufl.).
- Schönberger, F. (1990): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. In: H. Eberwein (Hg.), *Handbuch der Integrationspädagogik*, S. 63-69. Weinheim, Basel (2., überarb. Aufl.).
- Spiewak, M./Viciano, A. (2002): Wunschkind. In: *Die ZEIT*, 25.4. 2002, S.27 f.
- Stiftung Deutsches Hygiene-Museum und Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e.V. (Hg.) (2001): *Der (im-)perfekte Mensch. Vom Recht auf Unvollkommenheit. Ostfildern-Ruit.*
- Tervooren, A. (2001): Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In: B. Fritzsche/J. Hartmann/A. Schmidt/A. Tervooren (Hg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatte unter poststrukturalistischen Perspektiven*, S. 201-216. Opladen.
- Theunissen, G. (1990): Behindertenfeindlichkeit und Menschenbild. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 41, S. 546-552.
- Tugendhat, E. (1993): *Vorlesungen über Ethik.* Frankfurt/M.
- Waldenfels, B. (1998): *Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2.* Frankfurt/M.
- Wimmer, K.-M. (1992): Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Das Verhältnis zum Anderen als zentrales Problem einer pädagogischen Ethik. In: K. Meyer-Drawe u. a. (Hg.), *Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion*, S. 151-180. Weinheim.
- Zirfas, J. (1998): Die Normativität des Humanen. Zur Theorie der Behinderung aus der Sicht von pädagogischer Anthropologie und Ethik. In: H. Eberwein/A. Sasse (Hg.), *Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff*, S. 96-119. Neuwied, Berlin.
- Zirfas, J. (1999): *Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns.* Weinheim.
- Zirfas, J. (2001): Zukunft und Ethik. Zur Frage nach dem moralischen Selbstverständnis des Menschen. In: *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 10: Horizontverschiebung. Umzug ins Offene?*, S. 149-172. Berlin.

Michael Wimmer

Erziehung ohne Aufgabe: Pädagogik in Zeiten der Ungewissheit

I.

Erziehung und Bildung eignet ein irreduzibler Zukunftsbezug. Ob anthropologisch, ethisch, prinzipientheoretisch oder funktionalistisch begründet – weder die Begriffe von Erziehung und Bildung selbst lassen sich ohne einen Bezug zur Zukunft bestimmen noch ihre jeweils konkreten Aufgaben. Selbst solange die pädagogische Praxis noch undifferenziert als Teil einer politischen Praxis begriffen wurde und sie ihre Maßstäbe aus dem vorgegebenen Ordnungszusammenhang bezog mit dem Ziel, diesen aufrechtzuerhalten, ging es um die Zukunft dieser Ordnung (vgl. Benner 1987, S. 95-103). Ohne die Differenzen zwischen antiken, mittelalterlichen, neuzeitlichen und modernen Zeit- und Zukunftsbegriffen nivellieren zu wollen, kann doch gesagt werden, dass der Bezug auf die Zukunft für jede pädagogische Praxis und Reflexion konstitutiv ist. Nicht nur sind die Aufgaben der Pädagogik auf die Zukunft gerichtet, sondern Pädagogik selbst gibt es nur, weil menschliches Sein temporal verfasst ist und in einem Zukunftsbezug steht. Dass dieser Zukunftsbezug im Zuge der krisenhaften Entwicklung der Neuzeit immer offener und unbestimmter wurde, artikulierte sich nicht zuletzt im modernen Diskurs über Erziehung und seiner aporetischen Bestimmung der pädagogischen Aufgabe, trotz der doppelten Unbestimmtheit der Natur des Menschen sowie seines Ziels, seine Bildung zu ermöglichen (Benner 1992). Die Aufgaben von Erziehung und Bildung können zwar nicht mehr substantialistisch oder teleologisch abgeleitet und begründet werden, aber obwohl das Normproblem seither ungelöst (Ruhloff 1980) und im Sinne definitiver Bestimmungen unlösbar ist, hat sich der Glaube erhalten, man könne die Aufgaben von Erziehung und Unterricht pragmatisch bestimmen und zugleich an einem von metaphysischem Ballast befreiten Bildungsbegriff festhalten.

Die Voraussetzungen dieser hier nur aufs Äußerste vereinfachten Situation sind jedoch dabei, sich unter unseren Augen aufzulösen. Eine pragmatische Aufgabenbestimmung setzt die Möglichkeit einer Prognose künftiger Anforderungen und erforderter Kompetenzen auf der Basis einer klaren Diagnose des gegenwärtig Gegebenen voraus. Und auch ein vom Ballast des metaphysischen Humanismus gereinigter Bildungsbegriff unterstellt die Möglichkeit eines Ich-Welt-Bezugs, in dem das Subjekt weder von der Welt medial programmiert und vereinnahmt wird noch im Sinne Luhmanns nur noch als Systemumwelt zu begreifen ist. Diese beiden Voraussetzungen sind jedoch nicht mehr selbstverständlich. Es scheint uns nämlich nicht mehr möglich zu sein, unsere Zeit auf einen Begriff zu bringen, der die Totalität aller Phänomene und ihrer Bezüge umfassen könnte. Die für die Moderne charakteristische Dialektik von Krise und Kritik, in der sich ihre Bewegungsdynamik manifestierte und reflektieren ließ, versagt angesichts des sich beschleunigenden Wandels und der kulturellen und gesellschaftlichen Umbrüche im Horizont globaler Transformationsprozesse, die auch die Theoriemittel, ihn zu begreifen und entscheidungsrelevante Diagnosen und Prognosen zu erstellen, zersetzen. Es ist die Rede vom „Ende der Kritik“, die zu einem Ornament geworden sei (vgl. Bolz 1999, S. 17-65), Krisen lassen sich nicht mehr als Bewegungsform des gesellschaftlichen Fortschritts begreifen, weil sie diesen selbst bedrohen, die Auflösung des ontologischen Wahrheitsbegriffs (vgl. Sloterdijk 1987) in Zusammenhang mit dem Versagen der prädikativen Bestimmungslogik (vgl. Gamm 1994) zersetzt die alten Gewissheiten des Wissens (vgl. Gamm 2000, S. 178-191; Liesner 2002) und entzieht kategorialen Unterscheidungen ihre Identität sowie praktischen Entscheidungen ihre Legitimationsgrundlage in Gestalt eines eindeutigen Realitätsbezugs. Die Transformationen, die auch die grundlegenden Kategorien von Raum und Zeit affizieren (vgl. Kamper/Wulf 1987; Gimmler/Sandbothe/Zimmerli 1997; Lyotard 2000), tendieren zu antinomischen Konstellationen, insofern sich nicht nur die für die Moderne typischen Widersprüche zum Widerstreit verschärfen, sondern alle Prozesse durch den Beschleunigungsdruck und die Komplexitätssteigerung der vernetzten und rückgekoppelten Systeme selbstreferentiell und doppelt reflexiv werden (vgl. Luhmann 1997). Es ist keine Beobachtung – und folglich auch keine Theorie – mehr möglich, die das Ganze noch erfassen könnte, weil jede Beobachtung einen blinden Fleck hat (vgl. Esposito 1991), der den Beobachter gerade diejenige Paradoxie nicht sehen lässt, in der er sich selbst gerade befindet. Wie soll unter diesen Zeitbedingungen eine *Diagnose*, d.h. ein genaues unterscheidendes Erkennen der

Zeit noch möglich sein, wenn Wahrnehmung und Denken gleichermaßen von einer *Agnosie* heimgesucht werden, d. h. von einer Unfähigkeit, den Lauf der Dinge mit Hilfe der Sinne und der Sprache zu erkennen, ohne dass eine Störung der Sinnesorgane und des Denkvermögens vorliegt?

III.

Wir leben also in einer Zeit grundlegender Fraglichkeit und Ungewissheit. „The time is out of joint“ (vgl. Derrida 1995, S. 33-55), was bedeutet, dass die Möglichkeit, auf der Grundlage diagnostischer Erkenntnisse und gesicherter Daten zukunftsweisende Antworten geben zu können, selbst gefährdet ist. Davon zeugen auch die Irritationen, die diese Erschütterungen im Diskursraum der Erziehungswissenschaft ausgelöst haben, wo immer dringlicher die Frage nach der Zukunft von Erziehung und Bildung gestellt wird (vgl. Peukert 2000; Friedrichs/Sanders 2001; Jahrbuch für Pädagogik 2001; Wimmer 2002a; Wulf/Merkel 2002). Betroffen sind nicht nur die traditionellen Bestimmungen der pädagogischen Aufgabe, die schon im Zuge der Kritik der humanistischen Bildungsidee ihre Geltung partiell verloren haben, sondern problematisch erscheint heute die Möglichkeit von Erziehung als solche. Sowohl die externe Entwicklung der technologischen Möglichkeiten (1) als auch die interne geschichtliche Dynamik des pädagogischen Selbstverständnisses (2) haben massive Zweifel an ihren Aufgabendefinitionen und Aspirationen aufkommen lassen:

(1) Im Verhältnis zur technologischen Entwicklung geht es nicht mehr nur um ein Erziehungsverständnis, das sich seiner in der menschlichen Bedingtheit und Endlichkeit gründenden unermüdlichen Vergeblichkeit bewusst ist, für die Sisyphus steht. Eher geht es schon um die Konsequenzen der neuen technischen Möglichkeiten, die menschlichen Bedingungen gemäß eigener Vorstellungen zu ersetzen, d. h. um den prometheischen Eingriff in die eigene Natur, der von Hannah Arendt als „Rebellion des Menschen gegen sein eigenes Dasein“ verstanden wird, d. h. „gegen das, was ihm bei der Geburt als freie Gabe geschenkt war, und was er nun gleichsam umzutauschen wünscht gegen Bedingungen, die er selbst schafft“ (Arendt 1981, S. 9; vgl. auch Wimmer/Schäfer 2003). Wozu überhaupt noch Erziehung, könnte man fragen angesichts der Fortschritte in der Bio- und Informationstechnologie. Wird Erziehung als die neben Politik maßgebliche auf Zukunft gerichtete gesellschaftliche Praxis nicht abgelöst durch die technische Utopie der Welt- und Selbstschöpfung, in der das

Vollendungsprogramm seiner faktischen Verwirklichung zuzustreben scheint? In den Zukunftsphantasien der technologischen Entwicklung geht es nicht mehr um sittliche Vervollkommnung und die Realisierung von Vernunft in der Gesellschaft umwillen eines politischen Idealzustandes, sondern um die Makellosigkeit des Körpers (vgl. Wetzel 2000), die reibungslose engelgleiche Kommunikation und die Unsterblichkeit des Geistes in der Maschine (vgl. Kurzweil 1999), d.h. um die Aufhebung von Zeitlichkeit und Körperlichkeit als Bedingungen menschlicher Existenz als den bisherigen Voraussetzungen von Erziehung. Gewiss, dies gehört noch in das Reich der Phantastik, was aber nicht bedeutet, dass diese Phantasmen nicht bereits Spuren im Selbstverständnis der Menschen hinterlassen hätten (vgl. Meyer-Drawe 1996), so dass für viele die Frage, worin denn noch die Möglichkeiten und Aufgaben der Erziehung bestünden, wenn der Mensch gentechnisch gezüchtet werden könnte (vgl. Sloterdijk 1999), keineswegs absurd klingt.

(2) Die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung gehört zu den ältesten und wurde je nach historisch-kulturellem Welt- und Selbstverständnis verschieden beantwortet und nur selten offen gelassen. Von der Frage im *Menon*, ob Tugend lehrbar sei (Platon 1988), bis hin zur aktuellen Frage, wie Achtung vor dem Anderen pädagogisch ermöglicht werden könnte (vgl. z. B. Speck 1996), hat sie unterschiedliche Antworten hervorgebracht, die im Spannungsfeld zwischen messianischem Utopismus, pragmatischem Realismus und skeptischem Pessimismus liegen. Nachdem die religiösen und metaphysischen Stützen der optimistischen wie auch der pessimistischen pädagogischen Grundüberzeugungen eingebrochen sind und diese im historischen Wechselbad von Allmächtsillusionen und Ohnmachtserfahrungen (vgl. Dudek 1999) ihre persuasive Kraft verloren haben, kann es heute nicht mehr darum gehen, neue Ziele oder weltanschaulich geprägte Menschenbilder für die Zukunft Europas zu entwerfen. Denn was sich in der langen Geschichte pädagogischer Träume, Theorien und Techniken gezeigt hat, ist ein problematisches Verhältnis zum Anderen und zur Zukunft. Ist der messianische Utopismus stets zum Opfer der Gegenwart an eine antizipierte Zukunft bereit, die er glaubt, schon heute identifizieren und herstellen zu können, so reduziert der pragmatische Realismus die Zukunft mittels Prognostik auf eine Verlängerung der Gegenwart und negiert die Möglichkeit des unvorhersehbaren Neuen. Beiden gemeinsam ist jedoch der Glaube, über die Zukunft verfügen und sagen zu können, was Erziehung für Möglichkeiten hat und welche sie eröffnet. Gemeinsam ist beiden aber auch ihr praktisches Scheitern im Er-

folg, insofern es immer anders kam und kommt als gedacht (vgl. Wimmer 2002b).

In der *gegenwärtigen* Diskussion um die Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung, um die Aufgaben der Pädagogik und ihre gesellschaftliche Funktion werden einerseits prinzipielle Zweifel an der Möglichkeit artikuliert, mittels Erziehung planmäßig Ziele erreichen zu können, weil diese nicht über ihre Wirkungen verfügen könne (vgl. Lenzen 1999, S. 157-159). Andererseits wird genau diese Möglichkeit um so mehr in Anspruch genommen, als es gilt, gesellschaftlichen Fehlentwicklungen entgegenzuwirken und Zukunftsbedingungen sicher zu stellen (Brezinka 1986; Löwisch 1994; Rosenblatt 1999). Dabei wird der pädagogische Problemzusammenhang zur einen oder anderen Seite hin aufgelöst. Wird in der ersten Perspektive das Konzept bewusst-planmäßiger Erziehung und Bildung in gewisser Weise aufgegeben, so wird von anderen Seiten eine Vergrößerung der Anstrengungen in dieser Richtung angemahnt. Kurz: Der *öffentliche* Diskurs über Erziehung und Bildung ist einer der Schauplätze, auf denen der alte Kampf zwischen Macht- und Ohnmachtsbehauptungen auf Dauer gestellt ist, der aber auch in die *erziehungswissenschaftliche* Diskussion hineinreicht. Dort rücken jedoch Fragen in den Focus der Aufmerksamkeit, in denen Probleme der Pluralität, Alterität und Differenz, der Unbestimmtheit und Kontingenz Kristallisationspunkte darstellen. Dieser Perspektivwechsel stellt die ganze Tradition pädagogischen Denkens in Frage, den intentionalen Erziehungsbegriff ebenso wie den humanistischen Bildungsbegriff. Die Erziehungswissenschaft hat in Teilen diese Irritationen aufgenommen und sieht sich nun wieder mit Fragen konfrontiert, die man für mehr oder weniger gelöst hielt:

- wie angesichts der Intransparenz und Unverfügbarkeit des Anderen pädagogisches Handeln, Sozialität, Gemeinschaft, Verbindung, Angehörigkeit und Zugehörigkeit noch möglich sein kann, ohne dass dabei die Singularität und Alterität neutralisiert wird;
- wie unter Bedingungen der modernen Kontingenzkultur noch Bildungsprozesse möglich sind, in denen geschichtliche Erfahrungen einen Ort und eine Bedeutung haben;
- und, um eine letzte Frage zu nennen, was heute unter Bildung überhaupt noch zu verstehen wäre, was nicht nur die Frage impliziert, welche Kompetenzen und Fähigkeiten die kommende Generation braucht, um in die Aufgaben, sie sich ihr stellen werden, eintreten zu können, sondern wie Zukunft selbst mit ermöglicht werden kann.

Diese Fragen gehen weit über das pädagogische Feld im engeren Sinne hinaus. Sie *müssen* aber gestellt werden, da wir in die Prozesse involviert sind. Denn die Perspektivverschiebungen sind nicht rein theoretischer, philosophischer oder spekulativer Natur. Vielmehr manifestieren sich in ihnen Erfahrungen, die mit den gegenwärtigen kulturellen, gesellschaftlichen und globalen Transformationsprozessen zusammenhängen, durch die die Grundkoordinaten unseres In-der-Welt-Seins erschüttert, traditionelle Bindungen und Gewissheiten aufgelöst und selbst die Versuche, die Situation zu begreifen, auf eine harte Probe gestellt werden. In den Worten Derridas: „Wir gehören der Zeit dieser Umwälzung *an* – die nichts anderes ist als eine ungeheure Erschütterung der Struktur der Erfahrung der *Angehörigkeit* und *Zugehörigkeit* selbst. Also des Eigenen, der miteinander geteilten Eigenschaften, der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft [...]. Wir sind, falls dergleichen möglich ist, Teil dieser Erschütterung, wir zittern nicht sowohl vor, als vielmehr in ihr, sie geht durch uns hindurch, sie durchdringt und durchfährt uns. Wir gehören ihr an, ohne ihr anzugehören“ (2000, S. 119).

Die Möglichkeit von Erziehung als ein auf eine unbestimmbare Zukunft gerichtetes planbares und steuerbares Geschehen steht mithin selbst auf dem Spiel. Deshalb genügt es auch nicht, Ziele und Aufgaben der Erziehung nur neu zu definieren, indem man etwa sagte, dass es angesichts der neuen sozialen und kulturellen Heterogenität, der zunehmenden Ungewissheit und der neuen Formen der Arbeit Aufgabe der Erziehung sein müsse, der nachwachsenden Generation den respektvollen Umgang mit Anderen, mit Ungewissheit und der eigenen Zukunft zu ermöglichen, gerade so, als handele es sich bei Anderen, der Ungewissheit oder der Zukunft um klar identifizierbare Objekte anstatt um Verhältnisse, die die Möglichkeiten des eindeutigen Wissens und der subjektiven Verfügung begrenzen und die Möglichkeit des prognostizierbaren Möglichen in Frage stellen. Wenn jedoch eine solche Aufgabenbestimmung zu kurz greift, wie lässt sich dann ein Diskurs über die gegenwärtigen Möglichkeiten und Aufgaben von Erziehung und Bildung führen, der diese weder auf das Machbare reduziert, noch einem technologischen Utopismus anhängt? Wie ist angesichts der gegenwärtigen Transformationsprozesse noch eine kritische Reflexion möglich? Wie ist ein Verhältnis zur Zukunft denkbar, das die Zukünftigkeit der Zukunft nicht durch antizipierende Vorstellungen von ihr verstellt? Und wie ließe sich der Ort einer Erziehungswissenschaft beschreiben, an dem diese Herausforderungen wahrgenommen und bearbeitet werden können (vgl. dazu Wimmer 2002c)? Diese Fragen angemessen zu beantworten erforderte weitreichende Analysen. Schon das „Heute“ zu bestimmen, zu

sagen, was „gegenwärtig“ passiert und worin die Gegenwartigkeit des Passierens besteht, ist schwierig geworden angesichts von Veränderungen, deren Zukünftigkeit bereits begonnen hat und die Gegenwart in eine Differenz mit sich selbst versetzt, ihr eine Koexistenz mit dem aufzwingt, was nicht sie selbst und noch nicht ganz da ist (vgl. Nancy 1999).

Darin liegt aber zugleich die Chance, den Zusammenhang der Fragen nach den Wirkungsmöglichkeiten, nach der Gerechtigkeit und dem Zukunftsbezug von Erziehung ausgehend von der Frage nach ihrer Denkmöglichkeit neu zu thematisieren. Denn die Frage nach den Wirkungsmöglichkeiten von Erziehung setzt immer schon voraus, dass Erziehung überhaupt in diesem Sinne möglich, d. h. denkbar ist, obwohl es bisher nicht gelungen ist, diese Möglichkeit theoretisch konsistent zu begründen. Beide Fragen, die nach der Wirkungs- und die nach der Denkmöglichkeit von Erziehung, kollidieren mit dem ethischen Problem des unverfügbaren Anderen und der Unbestimmtheit der Zukunft. Sie liegen zwar auf verschiedenen Ebenen, aber in demselben Denkraum, der sich über dem Ausschluss des Unmöglichen konstituiert, wobei die Aporie der Erziehung vielleicht als Spur des Ausgeschlossenen verstanden werden kann (vgl. Wimmer 2000). Um diese Spur nicht zu verwischen, müsste die Frage nach den Möglichkeiten der Erziehung so formuliert werden, dass sie der oppositionellen Logik von Erwartungen und Enttäuschungen, rationalen Entscheidungen und störenden Ereignissen nicht mehr untersteht. Gibt es aber eine andere Möglichkeit des Möglichen, eine andere Möglichkeit, das Mögliche zu denken? Es müsste ein Denken des Möglichen sein, das ein anderes Verständnis von Zukünftigkeit eröffnet und den Gedanken einer Möglichkeit des Unmöglichen ertragen, d. h. ein anderes Verhältnis zum Aporetischen und Paradoxen einnehmen könnte. Ich will versuchen, mich dieser Frage über das Problem der Kontingenz zu nähern.

III.

Fragt man, was die gegenwärtigen Umwälzungen möglich gemacht hat, dann lautet die Antwort von Historikern, Philosophen und Gesellschaftswissenschaftlern relativ einhellig: das zunehmende neuzeitliche Kontingenzbewusstsein, d. h. die „radikalisierte Erfahrung der Endlichkeit und Zufälligkeit alles Gegebenen“, wie Peukert (1986, S. 4) schreibt. Dieses Bewusstsein von der Kontingenz der Wirklichkeit war nach Blumenberg die Voraussetzung „einer technischen Einstellung gegenüber dem Vorgegebenen“,

wobei die „Faktizität der Welt zum bohrenden Antrieb wurde, nicht nur das Wirkliche vom Möglichen her zu beurteilen und zu kritisieren, sondern auch durch Realisierung des Möglichen, durch Ausschöpfung des Spielraums der Erfindungen und Konstruktion das nur Faktische aufzufüllen zu einer in sich konsistenten, aus Notwendigkeit zu rechtfertigenden Kulturwelt“ (1981, S. 47). Die Idee der totalen Gestaltbarkeit und Gestaltungsbedürftigkeit nicht nur von Gesellschaft, sondern auch von Geschichte, Natur und des Menschen selbst ist bis heute wirksam. Für die Gegenwart ist es ganz allgemein charakteristisch, Kontingenzen als Resultate eigener Strukturentscheidungen sich selbst zuzurechnen (vgl. Hahn 1998, S. 521). Der Begriff der Kontingenz hat allerdings in der Moderne nur eine einseitige Aufnahme ins kulturelle Selbstverständnis gefunden, als Handlungsfreiheit und Gestaltungsmöglichkeit, weniger aber in seinen anderen Bedeutungen des Unbeabsichtigten, Ungewollten, Unbezweckten, Willkürlichen. Gegen all das, was in unterschiedlichem Maße den Macht- und Autonomieanspruch begrenzt, was an die Bedingtheit durch und Verwiesenheit auf etwas oder einen Andern erinnert oder an die eigene Endlichkeit, Körperlichkeit und Verletzlichkeit, besteht eine Allergie, die sich in einer Abwehr manifestiert, deren kognitives Korrelat das Urteil der Nichtnotwendigkeit, Grund- und Sinnlosigkeit darstellt. Kontingenz in *dieser* Bedeutung wird weitgehend als Defizit verstanden, das es aufzuheben gilt, weshalb es, wie Ricken kürzlich schrieb, eine noch ausstehende Aufgabe bleibt, ein „anderes – vielleicht konstruktives – Verhältnis zum Problem der Kontingenz zu gewinnen“ (1999, S. 186).

In der Moderne ist das Kontingente Bezugspunkt strategischer Planung geworden. Unsere Tradition ist also selbst eine Kontingenztadt. Lange nutzte sie die Kontingenzen, bevor sie selbst in ihrer Kontingenz erkennbar wurde. Die gegenwärtig beobachtbaren Probleme der Orientierungslosigkeit und Beliebigkeit sind deshalb zu verstehen als Resultate eines bestimmten kulturellen Umgangs mit dem Kontingenzproblem, als Gegenwartigkeit dieser Vergangenheit, die in die Zukunft fortgeschrieben wird, als Fortwirkung und Wiederholung von Denk- und Handlungsgewohnheiten, die man durchaus traditionell nennen kann, auch wenn sie nicht unmittelbar als Eigenes identifiziert und gewusst werden. Viel spricht dafür, dass es sich hier gerade nicht um eine *bewusste* Zugehörigkeit handelt, um Traditions- als *Kontingenzbewusstsein*. Vielmehr müsste man von einem gespaltenen Bewusstsein sprechen, das sich nur der einen Seite bewusst ist, derjenigen der eigenen Handlungsmöglichkeit, und das die andere Seite *für sich* und *von sich* verleugnet. Und es ist sich auch nicht eigentlich dieser

einen, der aktiven Seite bewusst, sondern es ist diese eine Seite selbst. Es selbst ist, als Bewusstsein, die Aktivität und Freiheit, die dem Kontingenten erst eine Ordnung verleiht und Welt konstituiert. Das dieses Bewusstsein und seine Ordnungsleistungen in Form von Selbst- und Weltkonstitution Störende, das sich nicht Fügende, nicht Identifizierbare und sich prädikativer Bestimmung Widersetzende – nur das ist dann noch das Kontingente.

Denken und Handeln sind jedoch keineswegs selbstidentische und selbsttransparente Prozesse. Ihnen wohnt ein unbegriffenes Anderskommenmüssen inne, weil kein menschliches Handeln seine Wirkungen voraussehen und darüber verfügen kann (vgl. Arendt 1981). „Weil unermesslich vieles *durch uns* tatsächlich so kommt, wie wir denken, kommt es *mit uns* im ganzen auf explosive Weise anders“ (Sloterdijk 1987, S. 24). So vergleicht Sloterdijk die Drift des gegenwärtigen Zivilisationsprozesses mit einer „denkenden Lawine“, die wir selbst sind, und die als eine „selbst-reflexive Naturkatastrophe“ nun donnernd zu Tal gehe (1987, S. 26).

Wir werden nicht nur von ihr erfasst, wir sind die Lawine, die wir losgetreten haben, wir gehören den Umwälzungen an, die die Erfahrungen der Angehörigkeit zerrütten, wir setzen die Tradition fort, ihre bloße Fortsetzung zu unterbrechen, als befänden wir uns in einer zirkulären, rückgekoppelten, paradoxalen Logik, die die Wirkungen mit ihren Ursachen bekämpft und uns mit Problemen konfrontiert, die bereits Resultate von Problemlösungen sind, durch die sie produziert wurden. Wie jüngere gesellschaftstheoretische Analysen und sozialphänomenologische Untersuchungen zeigen, produziert die gesellschaftliche Entwicklung ständig und mehr und sich beschleunigend Probleme, für die sie keine Lösungen hat, und hat sie sie, werden sie in diesen Kreislauf investiert, der ihn beschleunigt, anstatt ihn zu bremsen. Jeder Versuch, eine *Lösung* zu finden, ist in dieser Perspektive Bestandteil des Prozesses, der kein Außen mehr kennt, und steht deshalb in Gefahr, diese selbstgemachten Probleme zu vermehren, d. h. in Form von Lösungen etwas herzustellen, was man sich nicht vorstellen kann.

Wenn diese zeitdiagnostischen Aussagen die Situation der gesellschaftlichen Verhältnisse bzw. die Verflüssigung jeder Form von stabiler Verfasstheit in etwa treffen, dann bleibt nur noch *das Mögliche* zurück, nachdem *das Wirkliche* sich in Konstruktionen verflüchtigt hat und *die Notwendigkeit* sich nicht mehr begründen lässt. Die Kontingenzdebatte, in der diese Situation diskutiert wird, müsste die Frage beantworten können, welche Möglichkeiten blieben, wenn es nur noch Möglichkeiten gäbe (vgl. Kam-

per 1995, S. 140 ff.). Denn eine solche Situation, in der sich eine allgemeine Konditionalität aller Gewissheiten bemächtigt hätte, lässt sich nur als Fiktion begreifen, da eine universalisierte Virtualität des Raumes und der Zeit alles vernichtete und wir nicht einmal mehr „wir“ sagen könnten. Eine solch verabsolutierte Möglichkeit würde das Reale aufzehren, wobei die Unterstellung, es handle sich um einen gegenwärtig ablaufenden Prozess, selbst noch zu beruhigend sei und eine Wirklichkeits- und Gegenwärtigkeitsversicherung darstelle, die doch gerade dementiert würde (vgl. Derrida 2000, S. 112). Denn eine universalisierte Kontingenz schlägt auch das verwirklichte Mögliche mit einer Virtualität, die es nicht mehr abschütteln kann, bleibt es doch auch nach der Verwirklichung nur eine Möglichkeit, wodurch seine Wirklichkeit unmöglich würde. Wir wären alle Gespenster, und es wäre nicht mehr möglich, sich selbst als lebend zu bezeichnen, ohne für verrückt gehalten zu werden.

Die bisherigen Unterscheidungen, mit denen das Kontingenzproblem analysiert wurde, werden diesem Problem nicht gerecht. Diese Unterscheidungen – Handlungs- und Naturkontingenz (Aristoteles), Beliebigkeits- und Schicksalskontingenz (Marquard), Risiko und Gefahr (Luhmann), Handlungsfreiheit und Ereignisbetroffenheit – folgen nämlich der Leitdifferenz von innen und außen, Aktivität und Passivität, die einen bestimmten Umgang mit dem Kontingenzproblem präjudiziert und einen anderen gar nicht mehr denkbar macht: dass es nämlich vielleicht noch eine andere Erfahrung des Möglichen (als eine Möglichkeit einer Erfahrung des Anderen) geben könnte.

Die herkömmliche Thematisierung von Kontingenz folgt den Alternativen zwischen aktiver Kontingenzbearbeitung und passiver Betroffenheit, zwischen begründeter Erwartung und grundloser Überraschung, zwischen rationaler Entscheidung und zufälligem Ereignis. Eine *andere Möglichkeit des Möglichen* läge dagegen zwischen beiden Alternativen, hätte an beiden Seiten Anteil, ohne mit beiden oder einer Seite identisch oder etwas Drittes zu sein. Im Kontingenten würden – wie das lateinische Wort schon sagt – sich beide Seiten berühren, bis zum Zu(sammen)fall, ohne dass die Differenz erlöschen würde. Es wäre eine *Erwartung*, die auf etwas Kommendes gerichtet ist, die das Kommende aber nicht antizipiert und deshalb, statt enttäuscht zu werden, gerade vom Erwarteten überrascht werden kann. Es wäre eine *Entscheidung*, die nicht als Wahl zwischen schon bekannten Möglichkeiten getroffen wird, sondern die angesichts eines Anspruchs – eines Anderen, einer Situation –, für dessen Beantwortung keine Entschei-

dungskriterien bereitstehen, getroffen werden muss, und deren Ergebnis also Ereignischarakter hat auch für den Entscheidenden selbst.

Gefragt werden müsste also nach einem radikalisierten Kontingenzbegriff, der in sich aufnimmt, was er ebenso wie die traditionelle Reflexion ausblendet: das *Unmögliche*, *Unwirkliche* und *Unentscheidbare*. Denn das radikalisierte Kontingente kann nur das sein, was man nicht *schon vorher* kennt, was man *nicht* für möglich hielt und für das es keine Urteilskriterien gibt, so dass *dieses* Mögliche *notwendig* in Bezug zum Unmöglichen gesehen werden muss. Diese negativen „Kategorien“, „Begriffe“ oder „Modalitäten“ sind Grenzbegriffe und als solche Synonyme des Paradoxen. Allerdings ist ihr Sinn negativ nur unter der Voraussetzung eines zu rettenden Vernunftsubjekts. Im Kontext eines Denkens des Anderen bleiben es zwar negative Ausdrücke, aber sie erhalten einen positiven Sinn. Mit anderen Worten, es sind Chiffren einer Erfahrung, der zur Sprache verholfen werden soll, um eine andere Möglichkeit des Sozialen, des Politischen, des Pädagogischen und der Zukunft denkbar zu machen, die den Anderen, die Singularität, das Ereignis nicht ausschließt. Einen solchen Versuch eines radikalisierten Kontingenzbegriffs sehe ich in den Schriften von Derrida, vor allem in *Politik der Freundschaft*. Dazu zum Schluss einige Hinweise.

IV.

Gibt es eine andere Möglichkeit des Möglichen? Eine andere Möglichkeit, das Mögliche zu denken? „Vielleicht!“, schrieb Nietzsche in *Jenseits von Gut und Böse* angesichts der Vermutung einer möglichen Wesensgleichheit des Gegensätzlichen: „Vielleicht! – Aber wer ist Willens, sich um solche gefährlichen Vielleichts zu kümmern! Man muß schon die Ankunft einer neuen Gattung von Philosophen abwarten, solcher, die irgend welchen anderen umgekehrten Geschmack und Hang haben als die bisherigen, – Philosophen des gefährlichen Vielleicht in jedem Verstande. – Und allen Ernstes gesprochen: ich sehe solche neuen Philosophen heraufkommen“ (1988, S. 17). Solche Philosophen wären in der Lage, den Widerspruch, den Gegensatz und die Koexistenz unvereinbarer Werte hinzunehmen, sie könnten das Vielleicht vielleicht denken. Denn: „Was da *vielleicht* kommen wird“, schreibt Derrida, „ist nicht bloß dieses oder jenes. Es ist letztlich das Denken des *vielleicht*, das vielleicht selbst [...], die unerhörte Erfahrung des *vielleicht*. Die unerhörte, ganz neue, nie dagewesene, kurzum: die Erfahrung selbst, die noch kein Metaphysiker zu denken gewagt hat. Viel-

leicht bringt das Denken des ‚vielleicht‘ das einzig mögliche Denken des Ereignisses auf den Weg“ (2000, S. 54 f.).

Diese Möglichkeit des Vielleicht ist jedoch keine Möglichkeit des bekannten Typs, die in ihrer Möglichkeit bereits feststeht und im Voraus zugänglich ist, ein schon in Sicherheit gebrachtes Mögliches also, das sich nur noch ereignislos abspulen kann. Die Möglichkeit des Vielleicht müsste dem Unmöglichen *abgerungen* werden. Als unmögliches Mögliches „muß es ebenso unentscheidbar und ebenso entscheidend bleiben wie nur die Zukunft selbst“ (Derrida 2000, S. 55), um überhaupt kommen zu können. Sich ihm zu öffnen heißt nach Derrida, „notwendig eine bestimmte Notwendigkeit der Ordnung, eine bestimmte Verkettung der Ursachen und der Wirkungen aufzusprengen“ (ebd.), was gerade nicht bedeutet, bloß un schlüssig abzuwarten, was passiert. Es gehört zur Aporie des Vielleicht, dass es, damit das Ereignis wirklich kommen kann, unterbrochen und außer Kraft gesetzt werden muss. „Wenn keine [...] Entscheidung möglich ist, die nicht die Bestimmtheit unterbräche, um sich im *vielleicht* aufs Spiel zu setzen, so muß umgekehrt dieselbe Entscheidung eben das, was die Bedingung ihrer eigenen Möglichkeit ist, also das *vielleicht* selber unterbrechen“ (S. 104).

Und worin besteht dann der Ereignischarakter des Ereignisses? Wird er nicht gerade durch die Entscheidung eingeschränkt, die es kommen lässt, indem sein überraschendes Hereinbrechen doch wieder neutralisiert wird, weil die Entscheidung es kommen lässt, wie und weil sie es will? So verlagert sich das Problem auf die Frage nach einer Entscheidung, die nicht wählt, sondern, indem sie antwortet, absolut singulär ist und folglich *ausnahmsweise* erfolgt, ohne Regel und Programm, in gewisser Weise *ohne mich*, aber ohne dass dabei der Andere und die Verantwortung vergessen würden. In den Worten Derridas: „Um Verantwortung zu übernehmen, *braucht es das Wissen, muß man wissen, muß man um seine Verantwortung wissen*. Gewiß. Aber der entscheidende Augenblick der Verantwortung setzt einen Sprung voraus, in dem ein Akt *ent-springt*, in dem er aus der Abfolge dessen, *was ist*, also wissentlich und bewußt festgestellt werden kann, jäh heraustritt und sich so durch den Akt seines Aktes von dem *befreit*, was ihm in diesem Augenblick heterogen ist, nämlich vom Wissen (das ist es, was man Freiheit nennt). *Eine Entscheidung ist letztlich unbewußt*, so unsinnig das auch scheinen mag, sie trägt das Unbewußte in sich und bleibt doch verantwortlich“ (S. 106).

Ich kann hier die Konsequenzen, die ein solches Denken des Vielleicht für den Begriff der Erziehung hat, nicht entwickeln, und auch nicht, wie

dieses noch nicht oder doch schon vielleicht denkmöglich gewordene neue Erziehungsverständnis der Tradition abgerungen werden kann und muss. Mir ging es hier nur darum, was „kontingentes Denken“ heißen könnte, weil das traditionelle Denken der Kontingenz im Raum des Subjekt verbleibt, dem, als Subjekt, jedes Ereignis und jeder Zufall zu einem Akzidentiellen wird, von dem es letztlich unberührt bleibt. Dieses Denken der Kontingenz ist vielleicht, als künftiges Denken, keine Philosophie mehr, sondern eher „eine andere Erfahrung des *vielleicht*: des *Denkens* als einer anderen Erfahrung des *vielleicht*. Eine andere Form, sich an das Mögliche zu *richten*“ (Derrida 2000, S. 103). Eine solche Erfahrung entspräche dann auch nicht mehr ihrem Begriff. Es wäre eine andere Erfahrung und vielleicht eine Erfahrung des Anderen. Ein solches Denken dürfte keine Scheu haben, Paradoxien und unbegreifliche Begriffe zu verwenden, wie z. B. den einer „Gemeinschaft ohne Gemeinschaft“ oder einer „Erziehung ohne Erziehung“ im Sinne einer Erziehung ohne Wirkungsintentionen, ohne deshalb mit Sozialisation oder Bildung identisch zu sein. Ein Denken des Vielleicht ist deshalb zugleich *Bruch* mit der Tradition *und* die Aufnahme ihres *Erbes*, das uns nötigt, seine und unsere Zukünftigkeit zu ermöglichen. Denn *noch* sind wir nicht soweit, noch steht ein solches Denken aus, denn, so Nietzsche, „wir *guten Europäer* und freien, *sehr* freien Geister – wir haben sie noch, die ganze Noth des Geistes und die ganze Spannung seines Bogens! Und vielleicht auch den Pfeil, die Aufgabe, wer weiss? das *Ziel* ...“ (Nietzsche 1988, S. 13). Diese Aufgabe, Erziehung und Bildung in Bezug auf das Kommende, nie vollständig und vollkommen Gegenwärtige und immer nur im Kommen bleibende – den Anderen, die Gerechtigkeit, die Demokratie, die Zukunft – neu zu denken, sollten wir nicht aufgeben. Dafür kann es sich allerdings als erforderlich erweisen, die der Erziehung und Bildung von Seiten der Politik und der Ökonomie zugeschriebenen Aufgaben einer kritischen Reflexion zu unterziehen und sie vielleicht zurückzuweisen.

Literatur

- Arendt, H. (1981): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München.
- Benner, D. (1987): *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim/München.
- Benner, D. (1992): *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. Beiheft, S. 31-44.
- Blumenberg, H. (1981): *Wirklichkeiten in denen wir leben*. Stuttgart.

- Bolz, N. (1999): Die Konformisten des Andersseins. Ende der Kritik. München.
- Brezinka, W. (1986): Erziehung in einer werteunsicheren Gesellschaft. München, Basel.
- Derrida, J. (1995): Marx' Gespenster. Frankfurt/M.
- Derrida, J. (2000): Politik der Freundschaft. Frankfurt/M.
- Dudek, P. (1999): Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn/Obb.
- Esposito, E. (1991): Paradoxien als Unterscheidungen von Unterscheidungen. In: H. U. Gumbrecht/K. L. Pfeiffer (Hg.), Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie, S. 35-57. Frankfurt/M.
- Friedrichs, W./Sanders, O. (Hg.): Bildung/Transformation. Bildungstheoretische Reflexionen gesellschaftlicher und kultureller Umbrüche. Bielefeld.
- Gamm, G. (1994): Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt/M.
- Gamm, G. (2000): Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten. Frankfurt/M.
- Gimmler, A./Sandbothe, M./Zimmerli, W. Ch. (Hg.) (1997): Die Wiederentdeckung der Zeit. Darmstadt.
- Hahn, A. (1998): Kontingenz und Kommunikation. In: G. von Graevenitz/O. Marquard (Hg.), Kontingenz. Poetik und Hermeneutik XVII, S. 493-522. München.
- Jahrbuch für Pädagogik (2001): Zukunft. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.
- Kamper, D. (1995): Unmögliche Gegenwart. München.
- Kamper, D./Wulf, Ch. (Hg.) (1987): Die sterbende Zeit. Darmstadt/Neuwied.
- Kurzweil, R. (1999): Homo S@piens. Leben im 21. Jahrhundert – Was bleibt vom Menschen? Köln.
- Lenzen, D. (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek.
- Liesner, A. (2002): Zwischen Weltflucht und Herstellungswahn. Bildungstheoretische Studien zur Ambivalenz des Sicherheitsdenkens von der Antike bis zur Gegenwart. Würzburg.
- Löwisch, D.-J. (1994): Pädagogische Zeit-Sichten. Essays und Abhandlungen zu einer Verantwortungspädagogik. Sankt Augustin.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt/M.
- Lyotard, J.-F. (2000): Zeit heute. In: D. Köveker/A. Niederberger (Hg.), ChronoLogie. Texte zur französischen Zeitphilosophie des 20. Jahrhunderts, S. 200-219. Darmstadt.
- Meyer-Drawe, K. (1996): Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. München.
- Nancy, J.-L. (1999): Welten Wende. In: Lettre International, H.1.
- Nietzsche, F. (1988): Jenseits von Gut und Böse. In: Kritische Studienausgabe, hg. v. G. Colli/M. Montinari, 15 Bde., Bd. 5. München, Berlin, New York.

- Peukert, H. (1986): *Bildung und Vernunft. Neuzeitliche Vernunftkritik, Kritische Theorie und die Frage nach dem Ansatz einer systematischen Erziehungswissenschaft*. Münster (unveröff. Habil.-Schrift).
- Peukert, H. (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 46, S. 507-524.
- Platon (1988): *Menon*. In: *Sämtliche Dialoge*, hg., übers. u. erl. v. O. Apelt, Bd. II. Hamburg (Leipzig 1923).
- Ricken, N. (1999): *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg.
- von Rosenblatt, B. (Hg.) (1999): *Bildung in der Wissensgesellschaft*. Münster.
- Ruhloff, J. (1980): *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*. Heidelberg 1980.
- Sloterdijk, P. (1987): *Kopernikanische Mobilmachung und ptolemäische Abrüstung*. Frankfurt/M.
- Sloterdijk, P. (1999): *Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus*. Frankfurt/M.
- Speck, O. (1996): *Erziehung und Achtung vor dem Anderen*. München, Basel.
- Wetzel, M. (2000): Masken des Makellosen. Demarkationen der Differenz zwischen den Geschlechtern im Kind-Frauen-Komplex. In: A. Schäfer/M. Wimmer (Hg.), *Masken und Maskierungen*, S. 209-224. Opladen.
- Wimmer, M. (2000): *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Halle (unveröff. Habil.-Schrift).
- Wimmer, M. (2002a): *Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung*. In: I. Lohmann/R. Rilling (Hg.), *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*, S. 45-68. Opladen.
- Wimmer, M. (2002b): *Zwischen Utopie und Pragmatismus. Zum Status und Wandel pädagogischer Zukunftsvorstellungen*. In: W. Friedrichs/O. Sanders (Hg.), *Bildung/Transformation. Bildungstheoretische Reflexionen gesellschaftlicher und kultureller Umbrüche*, S. 29-44. Bielefeld.
- Wimmer, M. (2002c): *Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5. Jahrgang, Beiheft 1, hg. von L. Wigger/E. Cloer/J. Ruhloff/P. Vogel/Ch. Wulf, *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*, S. 109-122.
- Wimmer, M./Schäfer, A. (2003): *Einleitung. Die Flucht aus der Leib-Eigenschaft*. In: A. Schäfer/M. Wimmer (Hg.), *Machbarkeitsphantasien*, S. 9-32. Opladen.
- Wulf, Ch./Merkel, Ch. (Hg.) (2002): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung*. Münster.

Dietrich Benner

Zur Rolle der Negativität in Erziehung und Bildung

Die im Rahmenthema des Symposiums erwähnte mythische Geschichte des Sisyphos ist sehr verschieden interpretiert worden. Der folgende Versuch über die Rolle der Negativität in Erziehung und Bildung¹ knüpft an keine der bekannten Deutungen an, sondern bringt einen problematischen Sachverhalt in den Blick, von dem die vorliegenden Auslegungen des Mythos weitgehend abstrahieren. Folgt man der mythischen Erzählung, so kann man sagen, dass Sisyphos, obwohl er die für sie grundlegende Erfahrung durchaus machte, die Bedeutung der Negativität in der menschlichen Erfahrung letztlich verborgen blieb.

1. Sisyphos und die übersehene Negativität der Erfahrung

Die antike Fassung des Mythos stellt noch keine Beziehungen zwischen Sisyphos und dem Tatbestand der Erziehung her. Erzählt wird, dass Sisyphos, nachdem er eine erotische Affaire des Vaters der Götter und Menschen verraten hatte, von Zeus damit bestraft wurde, ohne Unterlass arbeiten und einen Stein auf die Spitze eines Berges bewegen zu müssen, von welcher dieser stets von neuem ins Tal hinunter rollt. Die Härte dieser Strafe kann nur ermessen, wer bedenkt, dass in der griechischen Metaphysik und

1 Die von mir vorgetragenen Überlegungen sind im Kontext einer europäischen Arbeitsgruppe entstanden, die in den zurückliegenden Jahren das Verhältnis von Erziehung, Bildung und Kritik in der Pädagogik und in der Erziehungswissenschaft untersucht hat. Der Gruppe gehörten neben dem Verfasser Michele Borrelli (Reggio di Calabria) Helmut Heid (Regensburg), Frieda Heyting (Amsterdam), Jan Masschelein (Leuven), Hans Merckens (Berlin), Jörg Ruhloff (Wuppertal), Christopher Winch (Northampton) und Peter Zedler (Erfurt) an. Die Arbeitsergebnisse werden in einem Band mit dem Titel *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft* veröffentlicht, der 2003 als 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik erscheint.

Bewegungslehre tiefer gelegene Orte als die den Steinen von ihrer Natur her angemessene Lage angesehen wurden, weshalb jeder Stein, wenn man ihn sich selbst überlässt, solche Orte aufsucht. Tätigkeiten wie die des Sisyphos, die gegen diese Naturordnung angehen, indem sie beispielsweise Kohle aus der Unterwelt ans Licht bringen, rechneten die Griechen zu den für freie Bürger unschicklichen. Nur geistigen Tätigkeiten, die sich theoretischen und praktisch-politischen Sachverhalten zuwenden, erkannten sie eine bildende Bedeutung zu. Vor dem Hintergrund dieser Praxisordnung war für sie die Geschichte des Sisyphos eine mythische Metapher dafür, dass Arbeit nicht bildet.

Wir Modernen haben gelernt, die Geschichte des Sisyphos ideologiekritisch als ein Zeugnis für den Status der Arbeit in Sklavenhaltergesellschaften zu lesen, welche die Arbeiter ausbeuten, indem sie den Sinn der Arbeit zerstören und den Arbeitenden einen gerechten Lohn für die von ihnen erbrachte Leistung vorenthalten. In dieser Deutung präsentiert die Geschichte des Sisyphos zugleich die Botschaft, dass eine Humanisierung der Arbeit nur im Kontext einer umfassenden Humanisierung aller gesellschaftlichen Verhältnisse und Tätigkeiten möglich ist, welche den Sinn menschlicher Tätigkeit nicht teleologisch außerhalb derselben aufsucht, sondern im Tätigsein selbst ansiedelt.

Beiden Auslegungen lässt sich eine dritte hinzufügen, die der Arbeit nicht mehr einen untersten, sondern einen höchsten Rang unter den menschlichen Tätigkeiten zuerkennt. Ihr zufolge ließe sich von dem zu befreienden – und in noch höherem Maße vom befreiten – Sisyphos sagen, dass er als selbsttätiger Arbeiter letztlich ein glücklicher Mensch hätte sein müssen.²

Bernfeld schloss an alle drei Deutungen an, als er die Geschichte des Sisyphos mit einer Betrachtung der Erziehung verknüpfte, die zu zeigen suchte, dass die zeitgenössischen Grenzen der Erziehung eng mit der Form ihrer Institutionalisierung in Schulen zusammenhängen. Bernfelds reformpädagogische (Gedanken-) Experimente setzen darauf, die Grenzen durch Psychoanalyse und eine mit pädagogischen Mitteln zu erreichende Politisierung des Proletariats zu verändern. Seine Zeitdiagnose war vielleicht

2 Den Hinweis auf das Diktum von Camus: „Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen“, verdanke ich W. Eichler: *Der Stein des Sisyphos* (2000), S. 11. Gegen Camus' Theorie des Absurden gibt Eichler unter Bezugnahme auf Wolfgang Mattheuers Darstellung eines „übermühtigen Sisyphos“, der den Stein durch einen Fußtritt veranlasst, den Berg hinunterzurollen, zu bedenken, dass Sisyphos zu seinem Glück immerhin eines Steins – und eines Bergs – bedurfte.

schärfer als die der bürgerlichen Reformpädagogen; die Heilungsperspektive, die er propagierte, und das Handlungsrepertoire, auf das er setzte, präsentieren jedoch die gleichen Irrtümer wie diese, indem sie an die Naivitäten einer Pädagogik vom Kinde aus durch das Programm einer kollektiven Erziehung setzen und die Idee einer echten Gemeinschaft auf den Klassenstandpunkt des Proletariats zu gründen suchten (vgl. Benner/Kemper 2003, S. 358 ff.). Der pädagogischen Praxis empfahl Bernfeld, die bildungsfeindlichen „Wirkungen von Schulsystem und Lehrern“ durch die „Schaffung einer Massenorganisation der Schülerschaft“ zu korrigieren und mit Hilfe einer staatsbürgerlichen politischen Erziehung in der „breiten Masse der Schüler“ ein „Klassenbewusstsein“ zu erzeugen, welches diese „ihrer sozialen und ökonomischen Situation entsprechend“ zur „Solidarität mit dem Proletariat“ führt (Bernfeld 1928, S. 257).

Den bisherigen Deutungen des Schicksals des Sisyphos möchte ich eine weitere hinzufügen. Sie erkennt in der antiken Gestalt nicht den lernunfähigen Arbeiter, sondern bringt jene Negativität der Erfahrung in den Blick, die Sisyphos in der Metapher eines Arbeiters, der den Stein bewegt, zwar widerfährt, von diesem jedoch letztlich nicht interpretiert und reflektiert werden konnte. Im Folgenden soll gezeigt werden,

- dass ohne die sich im Mythos des Sisyphos zeigende Negativität der Erfahrung menschliches Lehren und Lernen nicht denkbar ist
- und diese für alles menschliche Denken und Handeln konstitutiv ist;
- dass sie sich in den ausdifferenzierten Formen menschlicher Tätigkeit auf unterschiedliche Weise zeigt
- und dass die Erziehung mit allen anderen Formen menschlichen Denkens und Handelns durch sie verbunden ist.

Die allgemeine These, die ich zur Diskussion stellen möchte, lautet also, dass Negativität menschlicher Erfahrung eine universelle Form des Denkens und Handelns ausmacht, die in allen Bereichen menschlichen Denkens und Handelns wirksam ist, und dass die Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung durch sie mit denjenigen von Arbeit und Sitte, Politik und Kunst, Religion und Wissenschaft verbunden sind. Der angedeutete Zusammenhang soll für drei Handlungsbereiche in der hier gebotenen Kürze erläutert werden: für den Bereich der Erziehung, für den Bereich der Lehrerbildung sowie – mit Bezug auf den polnisch-französischen Schriftsteller Robert Bober – für den Bereich der Kunst.

2. Erziehung, Bildung und die Negativität der Erfahrung

Die Einsicht, dass zwischen Erziehung- und Bildungsprozessen und der Negativität der Erfahrung ein enger Zusammenhang besteht, ist nicht neu, sondern lässt sich bis in die Philosophie der Antike zurückverfolgen (vgl. zum Folgenden Benner 2003). Sie findet sich in Rousseaus Programm einer im Begriff der bildsamen Menschennatur begründeten negativen Erziehung, in Schleiermachers Ausführungen zum Verhältnis von behütender, gegenwirkender und unterstützender Erziehung, in Herbarts Unterscheidung positiver und negativer Sittlichkeit, in Deweys Begriff reflektierender Erfahrung (vgl. Benner/English 2003/2004), in Gadamers und G. Bucks Ausführungen zu einer über bestimmte Negationen vermittelten Kontinuität der Erfahrung und neuerdings in Fritz Osers Studien zur negativen Moralität, welche die in Kohlbergs Entwicklungslogik moralischen Urteilens vernachlässigte Thematik negativer Erfahrung empirisch und konzeptionell aufarbeiten (vgl. Oser 1998).

Im Folgenden beschränke ich mich darauf, den Zusammenhang von Lehren, Lernen und Negativität im Rückgriff an dem wohl bekanntesten Beispiel, an Platons Dialog *Menon*, zu erläutern. In diesem entlockt Sokrates einem in mathematisch-geometrischen Sachverhalten noch unkundigen Knaben Einsichten in die Ordnung der Maßverhältnisse von Seiten und Flächen in Quadraten und rechtwinkligen Dreiecken. Auch wenn die fragliche Episode im *Menon* – untypisch für die Sokratischen Dialoge – mit einer nahezu vollständigen Auflösung der Aporie endet, lassen sich der zwischen Sokrates und Menon vollzogenen Vergewisserung über die Struktur menschlichen Lehrens und Lernens drei allgemeine Hinweise zur Bedeutung der Negativität für menschliche Lehr-Lern-Prozesse entnehmen. Sie finden sich in der

- leicht zu übersehenden, paradoxen These, in dem anfänglichen Nichtwissen des Knaben seien „richtige Vorstellungen“ von dem enthalten, was der Knabe nicht weiß (85c),
- in dem bekannten, von der Reformpädagogik aufgegriffenen Ausruf des Sokrates, welcher Menon darauf aufmerksam macht, dass der Knabe lernt, „ohne dass ihn [...] jemand lehrt“ (85d),
- und in der oft übersehenen Bemerkung am Ende des Dialogs, die dessen pragmatischen Ertrag an der These erläutert, dass auch jemand, der

den Weg nach Larissa noch nie gegangen sei, andere dorthin führen könne, wenn er nur „richtige Vorstellungen“ vom Suchen des Weges besitze (97a-b).³

Die zitierten Thesen markieren grundlegende Einsichten in die Struktur menschlichen Lernens und Lehrens. Der ersten zufolge ist Lernen nicht als ein direkter Aneignungsprozess von Wissen und Können, sondern als ein Vorgang zu denken, in dem Erfahrungen des eigenen Wissens *und* Nicht-Wissens, Könnens *und* Nicht-Könnens eine zentrale Rolle spielen. Nicht dadurch lernt der Knabe geometrische Zusammenhänge erkennen, dass er auf die Fragen des Sokrates spontan die richtigen Antworten gibt, sondern dadurch, dass er, unterstützt durch den fragenden Sokrates, in Lernprozesse eintritt, in denen ihm sein partielles Wissen und Nicht-Wissen bewusst werden. Über Enttäuschungen und Irritationen, über negative Erfahrungen also, gelangt er zu der Antwort auf die an ihn gerichtete Frage, welches wohl die Seitenlänge eines Quadrates sei, das doppelt so groß wie das 2x2- oder 4-füßige ist. Nachdem er zunächst das 4x4- oder 16-füßige Quadrat als das gesuchte ausgegeben hat, bemerkt er, dass er in dieser Antwort nicht die Fläche, sondern die Seitenlänge verdoppelt hat. Auf einen entsprechenden Hinweis des Sokrates, der auf die für den Knaben zunächst gar nicht erkennbare Diagonale im 4-füßigen Quadrat hinzeigt, findet er das über dieser zu errichtende Quadrat. Durch einen Vergleich der durch die Diagonale geteilten Flächen des 2x2-füßigen Quadrats mit jenen des über der Diagonale errichteten, in das 16-füßige Quadrat einzuzeichnenden Quadrats findet er schließlich heraus, dass es sich bei diesem Quadrat um das gesuchte 8-füßige handelt.

Der von Sokrates mit dem Knaben inszenierte Lehr-Lern-Prozess lässt erkennen, wie sich der Lernende, angestoßen durch die ihm gestellten Fragen und die negativen Erfahrungen aus seinen Antwortversuchen, der Wahrheit

3 Der Hinweis auf das Finden des Wegs nach Larissa lässt sich als Auflösung des eristischen Satzes lesen, demzufolge wir weder das, was wir kennen, noch das, was wir nicht kennen, suchen und finden können; das, was wir kennen, nicht, da wir es nicht suchen müssen, und das, was wir nicht kennen, nicht, da wir gar nicht wissen, was wir suchen sollen (vgl. 80e). Die bis auf Platons *Menon* zurückzuverfolgende Differenz zwischen der aporetischen Eröffnung der Lehr-Lern-Problematik und ihrer systematischen Bearbeitung ist von N. Ricken (1999, S.383 ff.) übersehen worden, wenn er seine dualistische Fehlinterpretation der Begriffe Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit meiner *Allgemeinen Pädagogik* anlastet und die sich in dieser findende Korrektur eines solchen Missverständnisses sich selbst zuschreibt.

annähert und zutreffende, in seinem Nicht-Wissen vorhandene Vorstellungen aufspürt sowie falsche von sachlich richtigen Antworten zu unterscheiden beginnt. Wenden wir nun den Blick vom lernenden Knaben auf den fragenden Sokrates, so zeigt sich freilich, dass Platons Begriff des Lernens zwar den Lernweg des Knaben, nicht aber die Lehrkunst des Sokrates erklärt. Diese lässt sich mit Klaus Prange (2000, S. 215 ff.) als die eines „Zeigens“ interpretieren, welches für den Lernenden zunächst nicht sichtbare Sachverhalte sichtbar macht. Platons Dialog beschreibt den Lernweg des Lernenden als einen über die Negativität der Erfahrung vermittelten Erkenntnisprozess. Wie aber Sokrates zu seiner Lehrkunst fand, die ihn andere so zu fragen und auf Sachverhalte so zu zeigen erlaubt, dass diese in für sie neue Lernprozesse eintreten können, wird dabei nicht geklärt. Es ist aber zu vermuten, dass auch die zur Lehrkunst hinführenden Prozesse über negative Erfahrungen vermittelt sind, über Erfahrungen freilich, die mit den Erfahrungen derer, die Sokrates durch Fragen zum Lernen anhält, nicht identisch sind.⁴ Worin aber könnte die Positivität und Negativität von Erfahrungen liegen, die es auf dem Weg zur pädagogischen Kunst zu durchlaufen gilt?

3. Zur möglichen Bedeutung der Negativität der Erfahrung für eine theoriegeleitete und praxisbezogene Lehrerausbildung

Platons Antwort, Lernen sei Wiedererinnerung eines früher schon einmal Gewussten, führt in den unendlichen Regress und nimmt dann, um diesen zu vermeiden, bei einer Ideenlehre Zuflucht, die nicht mehr ein unendliches Wiedererinnern menschlicher Erkenntnis, sondern ewige Urbilder postuliert, die der Ordnung der Welt zugrunde liegen und der menschlichen Erkenntnis in Grenzen zugänglich sind. Diese Antwort besitzt im zeitgenössischen Kontext Plausibilität allenfalls im Blick auf den lernenden Knaben,

4 Das beweisen die oft scheiternden Versuche, im schulischen Unterricht die Lehrkunst großer Vorbilder wie Sokrates oder auch Wagenschein nachzuahmen. Deren Lehrbeispielen lässt sich offenbar nur entnehmen, wie Lernende unter dem Einfluss einer bestimmten Lehrkunst fiktiv oder tatsächlich gelernt haben, nicht aber, wie diese Lehrkunst von denen, die sie besaßen, erworben wurde und wie sie von anderen, die sie nicht besitzen, erlernt werden kann. Hieran ändern auch Sammlungen von Lehrbeispielen nichts, die anstelle der Lehrbeispiele nur Lernbeispiele präsentieren und nicht das Erlernen der Lehrkunst selbst zeigen (vgl. hierzu Berg/Schulze 1995).

vermag aber nicht die Lehrkunst des fragenden Sokrates zu erklären. Sie zeigt nur, wie falsches Wissen aufgrund der in es eingegangenen richtigen Vorstellungen korrigiert und in sachlich richtigeres Wissen transformiert werden kann. Was unter einem richtigen Lehren zu verstehen ist und wie dieses erlernt werden kann, zeigt sie nicht.

Hier führt auch die aristotelische Epistemologie nicht weiter. Sie vertraut darauf, dass dem im Fragen Gemeinten stets eine natürliche Ordnung zugrunde liegt, die den Lernprozess anleitet. Im mathematisch-geometrischen Beispiel des Menon kommt diese Ordnung in den Maßverhältnissen der 4-, 8- und 16-füßigen Quadrate ins Spiel. Auf sie suchte Aristoteles zurückzuführen, dass nur diejenigen richtig fragen, zeigen und lehren können, die die gesuchten Antworten aus den Zweckursachen der jeweils fraglichen Sache zu entwickeln verstehen (vgl. Met. 980a20-981b10). Die Fragen des Sokrates führen sowohl über Platons Ideenlehre als auch über die bei Aristoteles zu findende Erklärung für menschliches Lehren und Lernen hinaus. Wer fand als erster den Weg nach Larissa und, falls er von dort gekommen sein sollte, wie fand er den Weg zu uns, so dass er nun andere darin unterstützen kann, diesen Weg, den sie selbst noch nie beschritten haben, in umgekehrter Richtung zu gehen? Wie hängt die Negativität pädagogisch unterstützter Lernprozesse mit der Negativität pädagogischer Erfahrungen zusammen und wie verhält sich diese zu jener, wenn pädagogische Praxis gelingt?

Fragen wie diese verweisen auf grundlegende Probleme der Ausbildung von Lehrern. In dieser könnte die Negativität der Erfahrung eine zweifache Rolle spielen, von denen die eine auf Lernprozesse überhaupt, die andere auf das Lernen des Lehrens bezogen ist. Beide sind über die Negativität der Erfahrung vermittelt. Beide führen – unvermeidlich – dazu, dass im Lernen der Lernweg in gewissem Sinne vergessen wird. Diesen gilt es beide Male künstlich zu erinnern, durch Reflexion dem Vergessen zu entreißen und auf diese Weise für neue Lernmöglichkeiten offen zu halten, die ohne solche Vergewisserung vielleicht nicht zu entwerfen wären.

Wer eine Muttersprache erlernt hat, hat im Aneignungsprozess die Anstrengungen und Schwierigkeiten vergessen, die dieses Lernen ihm abverlangte. Wer im Rechenunterricht den Zehnersprung vollzogen hat, kennt nicht mehr die Schwierigkeiten, die dieser zuvor ihm bereitet hat. Die Negativität der Erfahrung ist verschwunden, sobald im Lernprozess die Stufe eines neues Könnens erreicht ist. Aus dieser Erfahrung folgert H.-G. Gadamer – und G. Buck folgt ihm hierin –, dass „Negativität“ im menschlichen Lernen „produktiv“ dahingehend wirksam ist, dass die „Erfahrung der Nichtigkeit“ stets im Kontext bestimmter Negationen erfolgt, zurückge-

bunden, in denen für unbestimmte Negativität letztlich kein Raum ist (vgl. Gadamer 1975, S. 345 ff.; siehe auch Buck 1975, S. 175 f.). Sobald sich eine neue, über Negativität vermittelte Erfahrung eingestellt hat, tritt sie nach Gadamer immer schon mit dem Anspruch auf, bestimmte Negation einer älteren Erfahrung zu sein.⁵

Wie aber verhält es sich im Raum zwischen der Erfahrung der Negativität und der bestimmten Negation, in dem die Enttäuschung eines Vorwissens manifest, die Umstrukturierung des Wissens und seines Gegenstandes aber noch nicht abgeschlossen, die Negativität einer Irritation erlitten, die Not, in welche diese führt, aber noch nicht gewendet, das Alte zwar als das Falsche erkannt, die Lösung aber noch nicht gefunden ist?

Die Negativität der Erfahrung wird zwar in den bestimmten Negationen vollzogener Lernprozesse vergessen. Ihre bildende Bedeutung aber geht in der über solches Vergessen vermittelten Wirkungsgeschichte nicht auf. Für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung bedeutet dies, dass sie Lehr-Lernprozesse nur angemessen aufklären und zu ihrer kritischen Aufbereitung und Reflexion erst beitragen kann, wenn sie die vergessenen Irritationen der nichtenden Negativität der Erfahrung entzieht und in das Gedächtnis zurückholt, was diesem im Lehren und Lernen unvermeidbar entgleitet.

An der schlechten Positivität mancher empirischen Befunde und der vermeintlichen Positivität reformpädagogischer Konzepte lässt sich dies verdeutlichen. Die Ergebnisse empirischer wie hermeneutischer Erziehungswissenschaft leiden zuweilen darunter, dass sie über Erfahrungen informieren, ohne deren Zustandekommen kritisch zu kommentieren. So stellen derzeit die im Rahmen von PISA erhobenen Untersuchungen der internationalen Schulleistungsvergleichsforschung aufbereitete Daten zur Verfügung, in denen von der für Lehr-Lern-Prozesse auf Seiten der Lernenden wie der Lehrenden konstitutiven Negativität der Erfahrung abstrahiert ist. Diesen Ergebnissen kann jedoch eine aufklärende und bildende Bedeutung erst zuerkannt werden, wenn die in sie eingegangenen Abstraktionsleistungen reflektiert und voreilige Schlüsse, wie sie derzeit in den Medien nahezu ausnahmslos verbreitet werden, korrigiert und vermieden werden.

Dem Vergessen der Negativität der Erfahrung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung steht ein nicht minder problematisches Vergessen solcher Negativität in weiten Teilen der reformpädagogischen Programm-

5 Zu einer von solchen Prämissen unabhängigen Verhältnisbestimmung von Kritik und Produktivität siehe J. Ruhloff (2003).

literatur gegenüber. Diese handelt zwar immer wieder von den Irritationen einer zu verändernden normalpädagogischen Erziehung und Praxis, versäumt es aber allzu oft, die von ihr selbst ausgehenden Irritationen zu analysieren. Befremdlich muss wirken, dass die reformpädagogische Literatur fast ausschließlich aus Berichten über gelungene Vorhaben besteht und es weitgehend versäumt, sich mit dem Scheitern ihrer Konzepte auseinander zu setzen. Auf diese Weise werden Rezepte pädagogischen Handelns konstruiert, die sich über die Negativität der in sie eingegangenen und von ihnen ausgehenden Erfahrungen keine Rechenschaft geben und in der Praxis selbst daher oft nicht funktionieren.

Was die Konsequenzen solcher Erfahrungen für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung und eine über sie vermittelte Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern betrifft, seien zwei wenigstens kurz angedeutet. Zur Ausbildung von Lehrern gehört unverzichtbar, dass angehende professionelle Pädagogen sich mit den in ihren Lernprozessen vergessenen Irritationen und den Schulerfahrungen auseinander setzen, in welche diese eingebettet sind, um diese sowohl biographisch als auch theoriegeleitet aufzuarbeiten. Solche Aufarbeitung kann dann in einem zweiten Schritt zu einer Vertiefung und Auseinandersetzung mit der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Tradition von Ansätzen führen, welche die konstitutive Bedeutung negativer Erfahrungen in Lehr-Lern-Prozessen thematisieren. Hieran könnten in einem dritten Schritt Praxisphasen anschließen, die in Orientierungs- und Fachpraktika den Blick dafür öffnen, mit welchen Irritationen Lehrende und Lernende heute in der Praxis konfrontiert sind und wie mit diesen – mehr oder weniger erfolgreich – umgegangen wird.

Eine solche Verankerung hätte nicht zuletzt Konsequenzen für das, was unter Kritikfähigkeit in pädagogischen Kontexten verstanden werden kann. In diesen gilt es, den Dual von Kritischem und Unkritischem in gewissem Sinne zu vermeiden und zu überschreiten. Zu den Unvermeidlichkeiten von Kritik gehört offenbar, dass das Kritische dualistisch durch Abgrenzung vom Unkritischen nicht fassbar ist und im selbstaffirmativen Gebrauch immer wieder verloren geht. Statt das Kritische ein für allemal festzustellen oder es in umgekehrter Intention als überflüssig zu verabschieden, kommt es darauf an, es stets von neuem zu suchen und zu begrenzen. In einem reflexiven Gebrauch von Kritik stehen sich darum das Kritische und das Kritisierte nicht wie ein Wahres und ein Falsches gegenüber. Den für sich genommen unkritischen Dual von Kritik und Kritisiertem gilt es darum so zu modifizieren, dass Kritik in der Vielheit ihrer Formen sich selbst

argumentativ und zeitlich in ein Spannungsfeld einordnet, das nicht durch kritische und nicht-kritische, sondern durch vorkritische, kritische und nachkritische Denk- und Urteilsformen gebildet wird.⁶

In diesem können vor- und nachkritische Urteilsformen solche sein, die die nichtende Erfahrung der Negativität fürs Erste bereits hinter sich gelassen und versuchsweise in eine neue Positivität aufgehoben haben, kritische hingegen solche, die die Erfahrung der Negativität gerade aktuell durchlaufen. Pluralisierung von Kritik bedeutete in solchen Zusammenhängen dann, den Eintritt negativer Erfahrung nicht dem Zufall zu überlassen, sondern kunstvoll herbeizuführen, dabei mit verschiedenen Formen und Kriterien zu experimentieren und hierbei Übergänge und Zwischentöne durchaus zuzulassen.

4. Zur Thematisierung der negativen Erfahrung in Kunst und Literatur: Robert Bober's Erzählung über die Beerdigung von Nathan, der an der Auschwitz- Krankheit gestorben ist

Negativität gilt es nicht nur in pädagogischen Kontexten, sondern auch in allen anderen Formen und Bereichen menschlichen Denkens und Handelns. Über sie sind pädagogische Erfahrungen mit nicht-pädagogischen Erfahrungen verbunden, durch sie gewinnen beide ihre über Lehr-Lern-Prozesse hinausweisende bildende Bedeutung.

Abschließend möchte ich dies an einer Reflexion sichtbar machen, die sich in den auf die Jahre 1981 und 1982 datierten „Auszügen aus dem Tagebuch von Raphaël (1981-1982)“ findet, mit denen Robert Bober seinen Roman *Was gibt's Neues vom Krieg* beschließt (vgl. ebd., S. 157 f.). Sie handelt von der Unmöglichkeit, die Folgen des Holocaust zu fotografieren, und berichtet von der Beerdigung eines jüdischen Mannes mit Namen „Nathan“, der Anfang der 80er Jahre an der Auschwitz-Krankheit starb, nachdem er zuvor miterlebt hatte, wie in Paris Wohngebiete, in denen vor der deutschen Okkupation Juden gewohnt hatten, allmählich abgerissen und durch Neubauten ersetzt wurden, in denen nichts mehr an die frühere Zeit erinnert:

6 Zur den unterschiedlichen Formen von Kritik und ihrer Bedeutung für Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft siehe die in Anm. 1 genannten Beiträge.

„Die Straßen sind heute zu dreiviertel abgerissen, und Nathan hatte wenig Lust gehabt, dorthin zurückzukehren. Die Hacke der Abbrucharbeiter wird uns einholen, hatte er prophezeit.

Es blieben ein paar Photographien von Nathan, wie er von einem Trottoir zum anderen die Straßen von Ménilmontant durchstreift. Von nun an erzählen sie von seiner Abwesenheit. Später, als ich mir beim Ordnen – bei einer dieser Einordnungsaktionen, die nie vollkommen befriedigen, die aber manchmal angenehme Überraschungen bereithalten – die Photographien ansah, all diese Photographien, kam der Klick, der meine Arbeit veränderte oder, besser gesagt, der ihr eine Richtung gab. Dieser Klick kam so plötzlich, daß er eine Art Lähmung bewirkte, die so stark war, daß ich viele Wochen lang nicht eine einzige Photographie gemacht habe, jedesmal danach suchte, wie man nicht mehr das photographieren kann, was existiert, sondern das, was verschwunden ist, denn, so schien mir, es ist das Fehlende, das sehen läßt.“

Literatur

- Aristoteles: Metaphysik. Übersetzt von H. Bonitz. Reinbek: Rowohlt.
- Benner, D. (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: D. Benner/M. Borrelli/F. Heyting/Ch. Winch (Hg.), Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz (i. Dr.).
- Benner, D./Borrelli, M./Heyting, F./Winch, Ch. (Hg.) (2003): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz (i. Dr.).
- Benner, D./English, A. (2003/2004): Critique and Negativity: Towards the Pluralization of Critique in Educational Practice, Theory and Science (i.V.).
- Benner, D./Kemper, H. (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim, Basel: Beltz UTB.
- Berg, H. C./Schulze, Th. (1995): Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied: Luchterhand.
- Bernfeld, S. (1928): Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf. Zusammenfassung, Thesen und Diskussion. In: ders., Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, hg. v. L. von Werder/R. Wolff. Bd. 3, S.246-263. Frankfurt/M. 1974.
- Bober, R. (1997): Was gibt's Neues vom Krieg? München: dtv (frz. *Quoi de neuf sur la guerre?* Paris: P.O.L.).
- Buck, G. (1975): „Die Freudigkeit jenes Sprungs ...“ Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios. In: H. Weinrich (Hg.), Positionen der Negativität, S.155-176. München: Fink.

- Eichler, W. (2000): *Der Stein des Sisyphos. Studien zur Allgemeinen Pädagogik in der DDR.* Münster, Hamburg, London: LIT.
- Gadamer, H.-G. (1975): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen: Mohr.
- Ricken, N. (1999): *Subjektivität und Kontingenz.* Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Oser, F. (1998): *Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis.* In: *Ethik und Sozialwissenschaften* 9, Heft 4, S. 597-608.
- Platon: *Menon.* Nach der Übersetzung von F. Schleiermacher. In: *Platon, Werke in acht Bänden*, hg. von G. Eigler. Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Ruhloff, J. (2003): *Problematisierung von Kritik in der Pädagogik.* In: D. Benner/M. Borrelli/F. Heyting/Ch. Winch (Hg.), *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft.* Weinheim, Basel: Beltz (i. Dr.).

V.

Globalisierung und Multikulturalität

Bernard Charlot

Erziehung und Globalisierung, Erziehung und *Mondialisation*

Die Globalisierung der Erziehung steht auf der Tagesordnung; sie ist eines der zentralen Themen im Rahmen des Liberalisierungsabkommens über die Dienstleistungen (GATS), das unter der Schirmherrschaft der Welthandelsorganisation Gegenstand (schwieriger) Erörterungen ist. Der folgende Text zielt darauf ab, dazu beizutragen, die Begriffe dieser Debatte und das, was auf dem Spiel steht, deutlicher zu machen.

1. Erziehung, Globalisierung, *Mondialisation*

Man muss zunächst „Globalisierung“ und *Mondialisation* unterscheiden. In der ganzen Welt spricht man von Globalisierung. In Frankreich benutzt man den Begriff *Mondialisation*, und erst seit kurzem beginnt man, das Wort „Globalisierung“ zu verwenden. Auf der einen Seite ist diese Verwirrung zu bedauern: Die Globalisierung ist keine *Mondialisation*. Aber andererseits erlaubt die Existenz von zwei Wörtern, die Debatte voran zu bringen, indem man die Globalisierung von dem unterscheidet, was wirklich eine *Mondialisation* wäre.

Die Globalisierung ist keine *Mondialisation*. Man könnte sogar sagen, sie sei das genaue Gegenteil einer *Mondialisation*. Die Globalisierung ist eine Vernetzung. In diesen Netzen gibt es starke Knoten, dominierende Durchgangspunkte, und es gibt bevorzugte Verbindungen zwischen diesen Punkten. Innerhalb dieser Netze zirkulieren Flüsse: von Geld, von Information, von Waren, von Bevölkerung. Die Territorien, denen es nicht gelingt, sich in der einen oder anderen Art in diesen Netzen zu manifestieren (zumindest als Rückzugsbasis, als Ruhepunkt), werden sich selbst überlassen oder ausgeplündert (der Inbegriff dieses Sich-Selbst-Überlassens und dieser Plünderung ist Afrika). Weit davon entfernt, eine *Mondialisation* zu sein, ist die Globalisierung ein selektiver Herrschaftsprozess. Sie interes

siert sich nur für das, was Geld produzieren kann. Das Geld fungiert in der Tat, wie schon Marx erkannte, als ein universelles Äquivalent. Alles kann in finanziellen Begriffen taxiert werden, alles ist gegen Geld eintauschbar: das Wissen, die Kunst, bis hin zur persönlichen Intimsphäre, die dem Fernsehen preisgegeben oder dem Big Brother des Neoliberalismus ausgeliefert wird.

Eine *Mondialisation* wäre eine ganz andere Angelegenheit: ein In-Wechselbeziehungen-, In-Austausch-Treten der verschiedenen Teile der Welt, eine Form der Universalisierung, der Bekräftigung der Solidarität innerhalb der menschlichen Gattung. So ist die Anti-Globalisierungs-Bewegung tatsächlich eine weltweite Bewegung geworden, die darauf abzielt, Solidarität aufzubauen. Es ist wichtig, von vornherein diesen Unterschied zwischen einer neo-liberalen Globalisierung und einer *Mondialisation* der Solidarität genau zu erläutern, um aus der irreführenden Debatte heraus zu kommen, die eine Entscheidung zwischen der Öffnung für das Andere oder der Rückbesinnung auf das eigene Viertel oder Dorf fordert. Die Bewegung gegen die Globalisierung ist keine Bewegung des Rückzugs auf sich selbst, es ist eine Bewegung der Öffnung in Richtung auf die anderen und der Bekräftigung der Solidarität.

Die Folge der Globalisierung ist eine zweifache, was die Kultur betrifft. Einerseits wird die Kultur zu einem *Kulturprodukt*, das auf einem Markt angeboten wird. Andererseits tendiert die Kultur dazu, völlig in der Freizeit aufzugehen, ja sogar in der Bedürfnisbefriedigung ohne eine Bedürfnisbearbeitung. Es genügt nicht, auf die Vorherrschaft der Kulturprodukte in englischer Sprache hinzuweisen, selbst wenn diese Vorherrschaft ziemlich real ist. Die Entwicklung ist radikaler: Das Buch droht angesichts des Bildes zu verschwinden, und, allgemeiner gesprochen, es droht das Reflexive sich angesichts des Unmittelbaren aufzulösen.

Die Konsequenz der Globalisierung in Hinblick auf die Erziehung ist das Aufkommen und die Entwicklung eines Marktes für Erziehungsgüter, der verstärkte Wettbewerb unter den Bildungseinrichtungen, einschließlich der öffentlichen Netzwerke, und an zahlreichen Orten die Zunahme der privaten Schulen, und mehr noch der privaten Universitäten. Das bedeutet nicht, dass diejenigen internationalen Institutionen, die die liberale Politik umsetzen (in der Erziehung sind das die Weltbank und hinter ihr der Internationale Währungsfond), beabsichtigen, die Erziehung zur Gänze dem Markt und den privaten Interessen auszuliefern. Diese Institutionen wissen, dass eine Grundbildung für alle sowohl unter dem Gesichtspunkt der Produktion als auch unter dem des Konsums notwendig ist, wie auch, um

eine soziale Explosion zu vermeiden. Das vorherrschende Schema ist eher folgendermaßen: eine Grundbildung von vier oder fünf Jahren unter der Verantwortung des Staates und der wettbewerbsorientierte Markt für die sekundäre und weiterführende Erziehung und Bildung.

2. Minimaler Staat, Leiden des Subjekts, neue Formen des Politischen

Um die Folgen der Globalisierung für die Erziehung zu begreifen, muss man die Analyse vertiefen, zumindest in Bezug auf drei weitere Themen: die Frage des Staates, das, was gegenwärtig auf das Subjekt zukommt und die neuen Formen des Politischen.

Man nimmt im Allgemeinen an, dass die Globalisierung einen Rückzug des Staates einleitet, einen Rückgang des Wohlfahrtsstaates. Diese Idee ist zutreffend, aber zu summarisch. Wir erleben in der Tat einen Rückzug des Staates aus dem Bereich der Wirtschaft (umfassende Privatisierungen), einen Rückgang des öffentlichen Dienstes (der für den Neoliberalismus unerträglich ist, weil er Regulierungen aufzwingt), einen Kontrollverlust des Staates über einige derjenigen Hebel, die die Beherrschung eines Territoriums gewährleisten (Wirtschaft, Währung, teilweise das Recht, bald vielleicht die Armee). Doch der wirtschaftliche Liberalismus geht nicht mit einem politischen Liberalismus (in der nordamerikanischen Bedeutung des Begriffs) einher. Der Staat bleibt Garant der sozialen Ordnung, er muss die sozialen Folgen der Globalisierung regulieren und dabei die öffentliche Ordnung gewährleisten (im Angesicht der Gewalt, die überall die neo-liberale Politik begleitet), und dort, wo es unvermeidlich ist, ein Minimum öffentlicher Unterstützung für die Ärmsten gewähren. Der Neoliberalismus kann einen autoritären Staat sehr gut in Kauf nehmen, sofern diese Autorität dazu dient, die Proteste zu unterdrücken und nicht versucht, die Märkte zu regulieren (vgl. zum Beispiel Pinochets Chile).

Doch sogar in dieser Funktion der Ordnung und der Unterstützung erscheinen neue Modalitäten. Der Staat bemüht sich, diejenigen, die von der Sozialhilfe leben, zu einem Tiefstpreis zurück in den Arbeitsmarkt zu bringen (insbesondere die Vereinigten Staaten, Großbritannien, Frankreich). Er delegiert die Machtausübung zunehmend an eine Polizei „des Nahbereichs“ (städtisch oder national), und lässt die Entwicklung einer Sicherheitsindustrie in einem schnellen Rhythmus zu. Sogar in diesem ureigen-

sten Hoheitsbereich, den die öffentliche Ordnung darstellt, schreitet die Marktlogik fort.

Die Erziehung ist hier zumindest in zweierlei Hinsicht betroffen. Einerseits ist überall der Staat der Garant der öffentlichen Schule und eines Minimums an Gleichheit gegenüber Ausbildung und Unterricht. Der Rückzug des Staates wird von einem Rückzug der öffentlichen Schule begleitet, oder ihrer partiellen Denaturierung, indem die öffentlichen Einrichtungen selbst in einen Wettbewerb untereinander gebracht werden. Andererseits wird die Schule zu einem Ort, wo man versucht, die Auswirkungen der neo-liberalen Politik auf die Jugend unter Kontrolle zu bringen (Gewalt, Kriminalität, Drogenkonsum usw.). Ein Jahrhundert ist es her, dass die Schule auf einem politisch-kulturellen Projekt (Nation, Bürger) gründete, heute erwartet man zunehmend, dass sie (in Frankreich zum Beispiel) die Rolle der Friedensstifterin gegenüber den Opfern spielt, im Namen der *citoyenneté* [des Gemeinwesens im politischen Sinne] – wobei die gesellschaftliche Frage der „sozialen Bindung“ mit der politischen Frage der *citoyenneté* verwechselt wird.

Wenn es nötig ist, soziale Bindung wieder aufzubauen, dann auch deshalb, weil die Existenzen sich vereinzelt und die Werte sich individualisiert haben. Diese Entwicklung hängt nicht am Liberalismus allein, sie stammt aus der Zeit vor der neo-liberalen Welle, diese aber verstärkt und verhärtet das Problem, indem sie gleichzeitig sowohl die Bedürfnisse als auch den Wettbewerb und die Vernachlässigung verstärkt.

Wir erleben ein und leben in einem Zeitalter sowohl der Aufwertung des Subjekts als auch der Leiden des Subjekts. Die Gesellschaften der Selbstbeschränkung lehrten ihre Kinder die Beherrschung der Bedürfnisse (zentrales Thema der Moralphilosophie und der Religion) und den Wert des Sparens. Die Gesellschaften, die das Wachstum suchen, benötigen die Bedürfnisse als Verlockung zum Konsum, sie stellen sie als a priori legitim dar, helfen durch Kredite, sie zu befriedigen und lassen sie durch die Werbung entstehen. Aber dieses Zeitalter der Aufwertung des Subjekts und seiner Bedürfnisse ist auch ein Zeitalter der Vernachlässigung des Subjekts. Die Großen Symboliken und die Imaginären Gründer sind gestürzt, sei es in Moskau, Peking, Algier, Hanoi oder in Kuba. In Ermangelung eines kollektiv getragenen Sinns bleiben zwei Optionen. Erste Option: aus dem eigenen Leben ein Kunstwerk zu machen, sein eigener Star zu werden, und wenn möglich, wenigstens für einen kurzen Moment, auch für andere ein Star zu sein (und sei es, indem man dem Fernsehen seine intimsten Angelegenheiten preisgibt). Zweite Option: in Ermangelung einer erstrebens-

werten Zukunft sich in Richtung der Vergangenheit zu wenden, so dass man Phänomene wieder auftauchen sieht, die man für immer vergangen glaubte: Bürgerkriege, religiösen (moslemischen, jüdischen, christlich-evangelistischen) Fundamentalismus. Diese zweite Option ist für den Liberalismus unerträglich, aber die erste kommt ihm sehr entgegen: Seit seinen Ursprüngen will der Kapitalismus nur das Individuum kennen und lehnt jeden Zusammenschluss ab (Körperschaften, Klerus, Gewerkschaften, wenn er kann).

Eine solche Welt ist unausweichlich gewalttätig und korrumpiert: Wie könnte es anders sein, wenn doch der Liberalismus gleichzeitig die Legitimität der Bedürfnisse postuliert, unzähligen Menschen die Mittel verweigert, diese Bedürfnisse legal zu befriedigen (daher die Gewalt), bestimmten Menschen dagegen mächtige, aber illegale Mittel anbietet, sie zu befriedigen (daher die Korruption)?

Eine solche Welt schätzt die Unmittelbarkeit: die der Bedürfnisse, aber auch die der Kommunikation (elektronische Botschaften) und sogar die der Kämpfe (Organisationen, die mehr oder weniger informell sind, von kurzer Dauer, stark auf eine Zielsetzung orientiert) eher als dauerhaftes politisches und gewerkschaftliches Engagement).

Erziehen bedeutet lehren, sich Zeit zu lassen, Umwege zu machen, Vermittlungen zu konstruieren, in die Universen von Zeichen und Wörtern einzutreten, die Bezugspunkte zu wählen, die der Welt Sinn verleihen. In der globalisierten Welt, der Welt der Unmittelbarkeit, wo jeder zum Bezugspunkt für sich selbst wird, wird es schwierig, zu erziehen.

In dieser Welt sind neue Formen des Politischen aufgetaucht, die unter dem Begriff *Governance* gerade grundlegend dabei sind, die Konzeption des Politischen zu verändern. Es handelt sich nicht mehr darum, ein Projekt für das Gemeinwesen im politischen Sinne zu realisieren, sondern darum, das kollektive Leben so gut wie möglich zu verwalten. Damit dies geschieht, müssen Effizienz und Nähe gezeigt werden. Die Effizienz, die es erlaubt, mit minimalen Kosten und maximalem Profit zu verwalten. Die Nähe, die zugleich das aufammelt, was durch den Staat delegiert wird, eine wirksame Instanz sozialer Kontrolle bildet und einen Ansprechpartner für das orientierungslose Subjekt anbietet. *Governance* impliziert, dass sich drei Ebenen artikulieren, die in ihrer Wechselwirkung heute den Raum des Politischen bilden: die globale Ebene (zu der immer stärker eine global-regionale Ebene hinzukommt, wie zum Beispiel die Europas), die staatliche Ebene, die lokale Ebene. Der Ort, wo die Entscheidungen getroffen werden, ist zugleich näher als früher (es ist die Gemeinde, ganz in meiner

Nähe) als auch so weit entfernt, dass es fast unmöglich wird zu identifizieren, wer was beabsichtigt hat und weswegen.

Das Bild kann düster erscheinen. Es ist in der Tat düster, und es würde noch düsterer werden, wenn die Projekte der Liberalisierung der Dienstleistungen, die momentan unter der Schirmherrschaft der WTO (Welthandelsorganisation) diskutiert werden, zum Abschluss gebracht werden. Allerdings hat die Globalisierung wenigstens eine positive Wirkung gehabt: Sie hat lokale Privilegien, engstirnigen Rückzug auf sich selbst, verkalkte Korporatismen, begrenzte, aber schwerwiegende Herrschaftsausübungen aufgewühlt und zu Fall gebracht. Man darf nicht vergessen, dass auch die extreme Rechte die Globalisierung bekämpft: Sie will nicht, dass sich Türen öffnen, die es Ausländern erlauben würden, sich „bei uns“ niederzulassen, sie will keine durchmischte Welt, die „uns“ und die „sies“ vermischen würde. Die Globalisierung hat Grenzen umgeworfen, Räume eröffnet, sie hat dieses Netz konstruiert, das Internet genannt wird, das als Netz der Spekulanten, aber auch als Netz der Militanten fungiert. Im Gefolge der Globalisierung und oft im Widerstand gegen diese Globalisierung entwickeln sich Prozesse, die eine *Mondialisation* im Sinne der Solidarität andeuten. Die Globalisierung könnte die Erziehung noch ungleicher als je zuvor machen. Aber die *Mondialisation* ermöglicht es, dass ich durch das Internet eine Botschaft von Schülern der vierten Jahrgangsstufe in São Paulo erhalte, die wissen wollen, bis zu welchem Punkt der Welt genau eine solche Mitteilung vordringen kann.

Um Erziehung aus der Perspektive einer *Mondialisation* der Solidarität denken zu können, ist es notwendig, genauer zu erläutern, welcher Art die Beziehungen zwischen einer universalistischen Perspektive, einer sozialen oder gemeinschaftlichen Zugehörigkeit und der Freiheit des Subjekts sein können.

3. Humanisierung, Sozialisation, Singularisation

Die Erziehung ist ein dreifacher Prozess, bei dem jede Dimension des Prozesses untrennbar mit den beiden anderen verbunden ist.

Erziehung ist *Humanisierung* [Mensch-Werdung] (oder, wenn man es vorzieht, Menschheitsentwicklung). Das Menschenjunge wird unfertig geboren, in eine Welt, die durch die Generationen von Menschen vor ihm gebaut worden ist. Das bedeutet, dass das Wesen des Menschen außerhalb

des Individuums liegt.¹ Das Menschliche (also das, was den Menschen zu einem radikal anderen Tier als die anderen Tiere macht), ist von den Menschen gemeinschaftlich im Laufe der Geschichte der Gattung Mensch produziert worden. Ein Mensch zu werden bedeutet, sich dieses Kulturerbe anzueignen. Möglich gemacht wird dies durch den kulturellen Prozess, der durch die Erziehung getragen wird.

Erziehung ist *Sozialisation*. Die Sozialisation ist kein Vorgang, der zur *Humanisation* hinzukommt, es ist vielmehr eine *Partikularisierung* der *Humanisation*. In der Tat gibt es ein menschliches Wesen nur in einer determinierten sozialen und kulturellen Form. Der Mensch wird als Mensch konstruiert und konstruiert sich als Mensch aus dem Hier und Jetzt heraus. Mit anderen Worten: Man kann sich nicht die Gesamtheit des menschlichen Kulturerbes aneignen, man kann sich nur das aneignen, was davon in der einen oder anderen Form verfügbar ist an dem Ort, wo man geboren wird, und zu der Zeit, in die man geboren wird.

Erziehung ist *Singularisation*. Auch hier handelt es sich nicht um einen Prozess, der zur *Humanisation-Sozialisation* hinzukommt. Es ist eine *Partikularisierung* des Prozesses der *Humanisation-Sozialisation*. In der Tat gibt es ein menschliches Wesen nur in einzigartiger Form. Der Mensch konstruiert sich als einzigartiges und sich unterscheidendes Exemplar der Gattung Mensch. Diese *Singularisation* ist auch Prozess der *Subjektivation*: Jedes menschliche Wesen ist Subjekt. Allerdings variieren das Bewusstsein darüber, Subjekt zu sein, das Ausmaß und die Formen der *Singularisation* im Laufe der Geschichte und je nach Ort. In unserem heutigen Zeitalter ist der Prozess der *Singularisation* und *Subjektivation* im größten Teil der menschlichen Gemeinschaften ein reflexiver Prozess. Das Menschliche konstruiert sich als Subjekt und weiß sich als Subjekt.

Die Erziehung ist untrennbar *Humanisation, Sozialisation* und *Singularisation-Subjektivation*: Dieser theoretische Vorschlag erlaubt es, eine *Mondialisation* im Sinn der Solidarität zu entwerfen, die zugleich universalistisch ist, die kulturellen Unterschiede anerkennt und die Subjekte respektiert.

Die *Humanisation* ist die Grundlage einer Hoffnung auf eine *Mondialisation*, die im Gegensatz zur Globalisierung weder Beherrschung noch Ausgrenzung ist. Sie bewirkt in der Tat ein Prinzip der Universalität des menschlichen Wesens. Sie bringt die Ablehnung jeder Art der Beherrschung

1 Eine Idee, die Marx vorgebracht hat (VI. Feuerbach-These), die aber auch zu den Grundlagen von Vygotski und von Wallon gehört.

und der Ausgrenzung mit sich, auch jener, die mit einer kulturellen Besonderheit gerechtfertigt werden.

Die *Sozialisation* ist die Grundlage der Anerkennung der kulturellen Besonderheiten und der nationalen Besonderheiten, die auf die Geschichte zurückzuführen sind, sofern diese Besonderheiten nicht Herrschaftsformen verbergen (mit Blick insbesondere auf Frauen oder Minderheiten). Oder weiter noch: Das Recht auf Unterschied, das auf der soziokulturellen Partikularisation des Menschen gründet, muss gemeinsam mit einem Recht auf Ähnlichkeit zur Sprache gebracht werden, welches auf dem Grundsatz der Universalität des Menschen basiert.

Die *Singularisation* begründet den Respekt vor dem Subjekt als menschlichem Subjekt, nicht zu verwechseln mit dem Individuum auf einem Markt, aber es ist auch nicht gleichzusetzen damit, einfach Mitglied der Gemeinschaft zu sein. Niemand darf gezwungen werden, in der Gruppe (der Gemeinschaft, der Ethnie usw.) zu bleiben, in die er hineingeboren wurde.

Es kann Spannungen zwischen diesen drei Prinzipien geben, aber die Erziehung darf keines der drei ignorieren, denn alle drei definieren untrennbar miteinander verbunden den Menschen.

4. Drei Fragen und drei Herausforderungen für Europa

Erste Frage und erste Herausforderung: Kann Europa ein Projekt der *Mon-dialisation* im Sinne der Solidarität und die Erziehung, die ein solches Projekt impliziert, tragen? Einerseits ist Europa heute auf der Gewinnerseite der neo-liberalen Globalisierung, von der es profitiert, Europa ist im Lager der Herrschenden. Aber andererseits ist Europa auch ein Raum sehr alter, stark verankerter, vielfältiger kultureller Traditionen – ein Raum, der zudem geöffnet ist hin zu anderen geo-kulturellen Gebieten, insbesondere zum Osten und zum Süden hin. Es gibt dort eine Spannung, die Europa bereits beschäftigt und wahrscheinlich auch weiterhin beschäftigen wird.

Zweite Frage und zweite Herausforderung: Können Deutschland und Frankreich, die die wirtschaftliche und monetäre europäische Dynamik getragen haben, in der Zukunft eine Dynamik der Kultur und der Erziehung tragen?

Dritte Frage und dritte Herausforderung: Was wollen wir den jungen Europäern übermitteln, damit sie sich bilden können: als Menschen, offen für andere Räume als Europa, als Europäer und Angehörige eines Landes

(einer Nation, einer Region), als Subjekte mit Bindungen zu anderen Subjekten?

Wenn Europa sich weiterhin hauptsächlich als ausgedehnten Markt ohne binnenwirtschaftliche Grenzen versteht, dann haben solche Fragen keine Existenzberechtigung. Es genügt dann, auf eine einzige Frage zu antworten, die im Übrigen genauso legitim ist: Wie kann Erziehung zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung beitragen? Aber wenn Europa den Ehrgeiz behält, der Welt etwas hinzuzufügen, wie es in früheren Zeiten geschah, etwas, das nicht in Geldwert gemessen werden kann, dann muss es sich diesen Fragen stellen und diese Herausforderungen annehmen.

Aus dem Franz. übers. v. Ursula Liebing

Globalisierung als Bildungsherausforderung

Der gesellschaftliche Diskurs zur Globalisierung ist bisher überwiegend im Wirtschafts- und im Politiksystem verankert. Vor allem in der öffentlichen Meinung stellt die Globalisierung ein wirtschaftliches Phänomen dar. Im Erziehungsdiskurs wird über Globalisierung überwiegend an den Stellen gesprochen, an denen Verbindungen zum Wirtschaftssystem gegeben sind:

- Eine Scharnierstelle zwischen dem Erziehungs- und dem Wirtschaftssystem, die durch die Globalisierung tangiert wird, liegt in den *Anschlussmöglichkeiten der Absolventen* des Bildungswesens in einer globalisierten oder sich globalisierenden Weltwirtschaft. Viele Berufssparten sind davon betroffen; auch die Verdienstmöglichkeiten ohne dezidierte Ausbildung (zum Beispiel der Markt der Haushaltshilfen; Hess/Lenz 2001) globalisieren sich in rasantem Tempo. Damit werden Entscheidungen im Lebenslauf unter neue und bisher nicht bekannte Risikovorbehalte gestellt (vgl. Beck u. a. 1995; Blossfeld 2001).
- Damit eng in Zusammenhang steht die Frage nach der Definition der *Qualität des Bildungswesens*. Der internationale Vergleich der Qualität des Bildungswesens ist in den letzten Jahren immer stärker in die Hand von Organisationen gegliedert, die aus dem Kontext einer wirtschaftlichen Zusammenarbeit den Blick auf das Bildungswesen lenken. Die OECD und die Weltbank haben sich in den letzten Jahren zu wirkmächtigen Organisationen über die Definition von Qualitätsstandards von Bildung entwickelt (vgl. dazu den Beitrag von Klemm in diesem Band), demgegenüber Organisationen wie die UNESCO offensichtlich an Einfluss und vor allem an Handlungsmöglichkeiten verloren haben. Die Untersuchung der Bildungsqualität in Peru, Thailand, Indonesien und anderen Staaten, die eher der Gruppe der Schwellenländer oder Entwicklungsländer zugerechnet werden, mit denselben Indikatoren der PISA-Erhebung der OECD-Mitgliedsstaaten im Jahr 2003 lässt Hoffnungen, aber auch Zwänge, die mit einem solchen Bildungssystemver-

gleich verbunden sind, erahnen und die Definitionsmacht derer, die in der Testkonstruktion die Kriterien für schulische Leistungen festlegen, erkennen.

- Eine unmittelbare Verbindung zum Wirtschaftssystem besteht in der *Finanzierung des Bildungswesens*. Angesichts der durch die Globalisierung entstehenden transnationalen Wirtschaftsnetze und der Schwierigkeiten der Finanzierung öffentlicher Institutionen durch den Staat findet sich das Bildungswesen – je nach nationaler Situation unterschiedlich – in marktähnlicher Situation. Hier entstehen für das Bildungswesen und dessen Steuerung neue Herausforderungen. Dies betrifft auch Fragen der Verwertung intellektueller Erzeugnisse unter den Bedingungen eines globalisierten Marktes, wie sie beispielsweise in den GATS-Abkommen (General Agreement on Trade in Services) diskutiert werden (vgl. Lohmann/Rilling 2002). In Ländern des Südens stellt sich die Frage, wie die Forderung nach „Bildung für alle“ angemessen verwirklicht werden kann (vgl. Hintzen/Müller 2001; Lang-Wojtasik/Datta 2000; Lang-Wojtasik 2001).

Diese wichtigen Aspekte des Verhältnisses von wirtschaftlicher Globalisierung und Erziehungssystem werden im Folgenden *nicht* im Mittelpunkt meiner Überlegungen stehen (vgl. dazu den Beitrag von Charlot in diesem Band). Ich möchte hier viel mehr die Reaktion des *bildungstheoretischen Diskurses* auf die Globalisierung reflektieren. Führt die Globalisierung zu einer neuen Qualität der Bildungsherausforderungen? Wie lässt sich diese beschreiben? Welche pädagogischen Konzepte reagieren darauf? Zur Reflexion dieser Fragen werden im Folgenden

- (1) einleitend das diesem Beitrag zugrundeliegende *Globalisierungsverständnis* offen gelegt,
- (2) die Herausforderungen für den *Bildungsdiskurs* beschrieben,
- (3) einige *anthropologische Anmerkungen* formuliert und
- (4) die Überlegungen zusammengefasst.

Dass das Thema für einen Aufsatz zu groß ist und damit alle nachfolgenden Überlegungen nicht über eine Skizze hinauskommen, versteht sich von selbst.

1. Globalisierungsverständnis: Reaktionen auf die Steigerung von Komplexität

Für einen bildungstheoretischen Globalisierungsdiskurs ist zunächst ein Verständnis von Globalisierung nötig, das sich nicht nur auf das Wirtschaftssystem, sondern auf alle gesellschaftlichen Teilsysteme beziehen lässt. Ein solches Verständnis muss hinreichend abstrakt sein, um unterschiedliche Phänomene angemessen beschreiben zu können (vgl. im Überblick Dürrschmidt 2002).

Ich verstehe Globalisierung im Folgenden in Anlehnung an Niklas Luhmann (1975a,b,c; 1997, S. 806 ff.) und Rudolf Stichweh (1995) als eine Form der Reaktion von Gesellschaft auf die durch das Wachstum der Bevölkerung, das Wachstum des Ressourcenverbrauchs und das Wachstum an Information (durch Technologie) entstehende Steigerung weltgesellschaftlicher Komplexität. Soziale Systeme steigern ihre Möglichkeiten, indem sie selbst komplexer agieren oder sich der sie umgebenden Komplexität entziehen bzw. diese entlasten. Auf der Ebene von *Institutionen, Staaten und Konzernen* lässt sich dieser Prozess als *Globalisierung* beschreiben – sowohl im Hinblick auf die *Steigerung* von Möglichkeiten (durch die Fusion von Konzernen, durch die Schaffung politischer Institutionen wie dem Internationalen Strafgerichtshof, durch die weltweiten Möglichkeiten des Internets etc.) als auch in der *Reduktion* von Komplexität (in dem Aushandeln von Verfahrensweisen, in der Etablierung von Englisch als *Lingua franca*, in der Verrechtlichung des gesellschaftlichen Lebens etc.). Auf der Ebene von *Personen* lässt sich dieser Prozess als *Individualisierung* beschreiben – sowohl im Hinblick auf die *Ausdifferenzierung* des eigenen Lebens als *Möglichkeitenperspektive* als auch in der *Reduktion* gesellschaftlicher Komplexität durch Fundamentalismen jeder Art, in der zunehmenden Bedeutung von Ritualen zur Alltagsentlastung etc. Globalisierung und Individualisierung werden vor diesem Hintergrund als die zwei Seiten ein und derselben Medaille, nämlich der Steigerung weltgesellschaftlicher Komplexität, verstanden. Der Begriff der Weltgesellschaft erlaubt es als theoretisches Konstrukt (nicht als empirischer Begriff!), beide Aspekte – Globalisierung und Individualisierung – in ihrer gegenseitigen Bedingtheit zu beschreiben und zu diskutieren.

Damit wird deutlich, dass Globalisierungsphänomene (und das macht ihre Beschreibung nicht gerade einfach) durch gegenläufige Tendenzen gekennzeichnet sind:

- Sie führen zu einem *gleichzeitigen Anwachsen* der Bedeutung *globaler* und *lokaler* Kontexte. Dies veranlasst den britischen Soziologen Roland Robertson, von einer Glokalisierung zu sprechen, als „simultaneity and interpenetration of what are conveniently called the global and the local“ (Robertson 1995, S. 30; vgl. für die deutsche Debatte Beck 1997, S. 88 ff.). Es gibt viele gesellschaftlichen Teilsysteme, die auf lokalen oder nationalen Ebenen angesiedelt bleiben und sich nicht global integrieren. Diese Gleichzeitigkeit der Entwicklung stellt keinen Widerspruch zur Globalisierung dar.
- Die zunehmende Globalisierung geht nicht mit dem gleichzeitigem Anwachsen *demokratischer Mitbestimmungsmöglichkeiten* einher. Die Weltgesellschaft entwickelt sich offensichtlich nicht als großer Staat oder Staatenbund, sondern eher als Netzwerk auf sehr unterschiedlichen Ebenen (Castells 2002). Damit nehmen die Gestaltungsmöglichkeiten gleichzeitig zu (etwa in Formen direkter Kommunikation in Netzwerken wie dem Internet) und ab (etwa in den Einflussstrukturen staatlicher Steuerpolitik auf transnational operierende Konzerne).
- Die Globalisierung führt auf der einen Seite zu einer „*McWorld*“, einer *globalen*, durch ökonomische Zusammenhänge geprägten *Kultur*, auf der anderen Seite gleichzeitig aber auch zu vielfältigen *kulturellen Differenzierungen* (bzw. Konstruktionen des Fremden, Krüger-Potratz 2002). Ulrich Beck spricht in diesem Zusammenhang von den „*Paradoxien einer kulturellen Globalisierung*“ (Beck 1997, S. 80). Damit nehmen die Einflüsse einer globalen Einheitskultur ebenso zu wie die Entwicklung spezifischer Identitäten.

2. Herausforderungen für den Bildungsdiskurs

Diese Entwicklung führt zu vielfältigen Herausforderungen für den Bildungsdiskurs, die bisher in der Erziehungswissenschaft zögernd diskutiert werden (vgl. Hornstein 2001; Seitz 2002; Wulf/Merkel 2002).

(1) In *sachlicher Perspektive* führen die Zunahme weltgesellschaftlicher Komplexität und die damit einhergehenden Problem- und Risikolagen (beispielsweise hinsichtlich der ungeplanten Nebenfolgen ökonomischer und politischer Entscheidungen für soziale Systeme wie für Individuen) zu einem *Anwachsen der Differenz von Wissen und Nichtwissen*. Das gesellschaftliche Wissen ist dramatisch größer als das jeweils individuell zu wissen Mögliche. Diese sich auseinander entwickelnde Schere vergrößert

sich seit den fünfziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts radikal. Daraus ergeben sich Folgeprobleme:

- Eine nicht neue didaktische Frage wird die der *Bestimmung des schulischen Kanons*. Wenn das Wissen exponentiell steigt, muss sich der schulische Kanon auf basale Kompetenzen zur Ermöglichung von Anschlussmöglichkeiten an weitere Bildungsprozesse konzentrieren. *Literacy* im Sinne von anschlussfähiger Grundbildung – wie beispielsweise in der PISA-Studie zu Grunde gelegt – beschreibt Kompetenzen, aber keine Inhalte, Themen oder Probleme (auch im Sinne von Schlüsselproblemen). Es geht um „Generalisierung universeller Prinzipien für die Teilhabe an Kommunikation“, um einen „reflexiven Zugang zu unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welt-erfahrung“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 21).
- Da aber jede Form der Selbstreflexivität nur an konkreten Inhalten und Themen gelernt werden kann, werden *konkrete Themen* gleichzeitig auf der einen Seite subjektiv *wichtiger* (da die Schule die Möglichkeit hat, diese individuell auf die Bedürfnisse der lernenden Schüler zuzuschneiden), gleichzeitig aber *beliebiger* (denn der konkrete Inhalt verliert damit an Bedeutung). Die schulische Einführung in Kultur wird notwendigerweise zu einer Einführung in Kulturen mit damit verbundenen Folgeproblemen für gemeinsame kulturelle Praxen (zum Beispiel das gemeinsame Singen von Liedern oder einen kollektiven Bestand von Literatur) bzw. dem Suchen neuer Formen (zum Beispiel in der Bedeutung individualisierter, d. h. hier auf einzelne Gruppen zugeschnittener Rituale). Im didaktischen Diskurs wird dieses Problem dominant mit dem Rekurs auf die Lebenswelt der Schüler gelöst, ohne allerdings die dadurch entstehenden Folgeprobleme in kulturell heterogenen Klassen produktiv bearbeiten zu können. Die daraus entstehende Unsicherheit wird individualisiert.
- Angesichts der wachsenden Schere zwischen Wissen und Nichtwissen verändert sich die *Resonanz* für *politische Bildung*. „Die neue Unübersichtlichkeit“ (Habermas) macht die Positionierung schwieriger. Politische Bildung verliert ihren polarisierenden Charakter. Auf der anderen Seite lassen sich neue Formen der Politisierung bzw. des gesellschaftlichen Engagements feststellen, die einerseits die Globalisierung selbst in den Blick nehmen, andererseits im Hinblick auf Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung die Möglichkeiten der Globalisierung offensiv nutzen:

Attac, ein Bündnis für die Einführung der Tobin-Steuer¹, einer Steuer auf Finanztransaktionen, findet viele jugendliche, sehr engagierte Mitstreiterinnen und Mitstreiter in Europa. Die 14. Shell Jugendstudie 2002 zeigt, dass authentisches politisches Handeln (Deutsche Shell 2002, S. 239 ff.), „Aktion statt Organisation“ (ebd., S. 231 ff.) und öffentlichkeitswirksame Aktionen („Nicht fürs stille Kämmerchen“; ebd., S. 240 ff.) Formen politischen Engagements darstellen.²

- Die neuen, durch die Globalisierung induzierten Problemlagen bedingen gleichzeitig die *Implementation neuer Aspekte* in schulischer und außerschulischer Bildung. In den fünfziger Jahren begann im deutschsprachigen Raum die Entwicklung der entwicklungspolitischen Bildung, die Umweltbildung und die Friedenserziehung (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995). Mit der Erklärung von Rio, der sogenannten Agenda 21, erhielten diese Konzeptionen unter dem Stichwort „Bildung für Nachhaltigkeit“ einen weiteren Impuls (vgl. Bund-Länder-Kommission 1998; de Haan/Hardenberg 1999; de Haan/Seitz 2001; Bericht der Bundesregierung 2001; Asbrand/Lang-Wojtasik 2002). Damit verbindet sich die Perspektive einer „anderen Globalisierung“. Gleichzeitig werden im Bildungswesen Inhalte verankert, die eher unter das Stichwort „fit machen für die Globalisierung“ gefasst werden können, beispielsweise Aktionen wie „Schulen ans Netz“, die Nutzung neuer Medien im unterrichtlichen Kontext. Angesichts der Kontingenz von Inhalten im Gegensatz zu den durch Inhalte erlernten Kompetenzen werden auch jeweils diese explizit auf die Globalisierung bezogenen Inhalte kontingent (so dass in Großbritannien bereits eine Unterrichtskonzeption als „future education“ entstanden ist, die diese Frage selbst zum Ausgangspunkt unterrichtlicher Überlegungen nimmt, vgl. Hicks 1998; 2002). Die

-
- 1 Attac steht für *Association pour une taxation des transactions financières pour l'aide aux citoyens* (Vereinigung zur Besteuerung von Finanztransaktionen im Interesse der BürgerInnen).
 - 2 Ulrich Beck sieht die Gefahr, dass durch diese Formen des Engagements die Globalisierung selbst vorangetrieben wird: „Der Widerstand gegen Globalisierung vollendet die Globalisierung mit den Mitteln des Widerstands. [...] Es sind Globalisierungsbefürwortungsgegner, die gegen andere Globalisierungsbefürwortungsgegner andere globale Normen durchsetzen wollen. Die Befürwortungsgegner überholen sich wechselseitig mit globalen Zielsetzungen und treiben den Globalisierungsprozess auf diese Weise mit der Peitsche des Widerstands und Widerspruchs immer weiter und schneller voran“ (Beck 2002, S. 416). An dieser Stelle eröffnet sich eine interessante Debatte zur politischen Bildung, die aber an dieser Stelle nicht weitergeführt werden kann.

Frage, welche Inhalte welche Kompetenzen begünstigen, ist in der didaktischen Debatte bisher wenig reflektiert.

(2) In *räumlicher Perspektive* führt die durch die Globalisierung voranschreitende *Entgrenzung des Raumes* zu neuen Formen von Nähe und Ferne. Auf der einen Seite lassen die Globalisierung und die mit ihr einhergehenden Möglichkeiten des Verkehrs und des Internets die Entfernungen zusammenschnurren. Auf der anderen Seite nimmt zumindest ein ganzer Kontinent an dieser Entwicklung nicht teil. In Afrika südlich der Sahara sind nur ein Bruchteil der Internet- und Telefonanschlüsse vorhanden, die in anderen Gegenden dieser Welt zur Verfügung stehen (UNDP 2000, S. 238). Nähe und Ferne verändern sich damit unabhängig von den realen Distanzen: Viele Räume nähern sich an, andere entfernen sich voneinander. Diese Entgrenzung des Raums wird auch für Bildungsfragen eine Herausforderung; denn die Raumerfahrung von Schülerinnen und Schülern ist nicht mehr selbstverständlich die gleiche.

- Die Veränderung der Räumlichkeit führt zu einer deutlich *heterogenen Schülerschaft*, als dies in Deutschland die Verantwortlichen für Schule wahrhaben wollen. Die PISA-Studie hat deutlich gemacht, dass in Deutschland bei 21,7% der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler mindestens ein Elternteil über Migrationserfahrung verfügt (Baumert/Schümer 2001, S. 341).
- Die Entgrenzung von Räumen führt gleichzeitig dazu, dass Räume im *Nahbereich* nicht mehr notwendigerweise vertraut sind. Auf schulisches Lernen kommen von daher neue Aufgaben in der Erkundung des Umfelds, der Verknüpfung zwischen Schule und Gemeinwesen (Liebau 1999) und des Kennenlernens des umgebenden Großraums in anderen kulturellen Kontexten („Reise nach Germanistan“; Scheunpflug 1994, S. 161) zu.
- Die unterschiedlichen Tempi der Entgrenzung von Räumen führen zu einer sehr unterschiedlichen *medialen Präsenz* verschiedener Kulturen. Intentionale Erziehung steht hier vor der Frage der Möglichkeiten einer kompensatorischen Erziehung, beispielsweise hinsichtlich des Afrikabildes (vgl. Feldbaum 1996).
- Ebenso stellt sich die Frage nach *kompensatorischen Raumerfahrungen*. Während beispielsweise der Schüleraustausch in die USA und innerhalb Europas schon fast Selbstverständlichkeit geworden ist, ist dies

mit dem subsaharischen Afrika deutlich schwierig und selten (Dauber u. a. 1998).

(3) In *sozialer Hinsicht* verändert sich die soziale *Differenz von Fremdheit und Vertrautheit*. Eng verbunden mit der Entgrenzung der Räume (siehe oben) verändern sich die Codierungen von Fremdheit und Vertrautheit, zwischen Eigenem und Fremdem. Für die monolinguale deutsche Schule hat dies weitreichende Konsequenzen für das Bildungsverständnis, die nur genannt, nicht aber ausgeführt werden, da sie an anderer Stelle in diesem Band ausführlich behandelt werden:

- Es entsteht die Notwendigkeit des Umgangs mit *Sprachenvielfalt* und entsprechenden didaktischen Arrangements (vgl. die Beiträge von Göhlich und Krüger-Potratz in diesem Band).
- Die Individualisierung von Eigenem und Fremdem nötigt zu bewussten Formen der *Anerkennung* des jeweils Anderen (vgl. den Beitrag von Gogolin in diesem Band).
- Im Umgang mit dem Anderen kommt *mimetischen Prozessen* eine besondere Bedeutung zu. Hier wird „das Fremde in die Logik und Dynamik der eigenen imaginären Welt eingefügt. Dadurch wird das Fremde in eine Repräsentation transformiert. Als Repräsentation wird es noch nicht zum Eigenen; es wird zu einer Figuration, in der sich Fremdes und Eigenes mischen, zu einer *Figuration des Dazwischen*“ (Wulf 2002, S. 89). Diese Figurationen sind für intentionale Erziehung eine Herausforderung; denn sie lassen sich kaum intentional herstellen. Sind sie aber hergestellt, so ist der Umgang mit diesen Formen in einer weitgehend auf Homogenität bedachten formalen Schule eine Herausforderung, die diese radikal in Frage stellt.

(4) In *zeitlicher Hinsicht* führt die zunehmende Globalisierung zu einem Anwachsen der Differenz zwischen *Gewissheit und Ungewissheit* und einem immer schnelleren sozialen Wandel.

- Das jeweils individuell spürbare Anwachsen von Ungewissheiten führt zu *neuen Formen der Vergewisserung*, etwa in der Musealisierung der Dinge (Lübbe 1982) und der Entdeckung des Museums als Lernort (selbst in der Selbstvergewisserung der Schule, vgl. Illich 1984). Für Schülerinnen und Schüler entsteht die Herausforderung der Konstruktion der eigenen Biografie, d. h. dem Aufbau einer Identität im Kontext

von Ungewissheitsüberlastung (vgl. auch den Beitrag von Hess in diesem Band).

- Die *Flexibilisierung der Arbeitszeiten* durch den Prozess der wirtschaftlichen Globalisierung führt dazu, dass „arbeitsunabhängige Zeiten ihren Reservatscharakter verlieren“ (Oelkers 2002). E-Mails und der Zwang, auf diese zu antworten, kennen keine Geschäftszeiten, Internetservices können rund um die Uhr bedient werden und der Arbeitstag am PC endet nicht durch feste Zeiten. Immer mehr Eltern arbeiten unter diesen Bedingungen, und eine wichtige Errungenschaft der Gewerkschaften des 18. bis 20. Jahrhunderts, die Begrenzung der Arbeitszeit, droht sich aufzulösen. Für die Erziehung von Kindern hat dies weitreichende Folgen. Auf der einen Seite wachsen die Möglichkeiten heimischer Arbeit – und dies ermöglicht Erziehungszeiten. Auf der anderen Seite nimmt dies Eltern erhebliche Freiräume, da – anders als in der bäuerlichen Subsistenzwirtschaft – der Arbeitsalltag Kindern wenig Möglichkeiten bietet, an der Arbeit spielend teilzuhaben. Die paradoxe Konsequenz ist die Entstehung einer *Freizeitkultur*, die ebenfalls rund um die Uhr arbeitet, und Ansprüche an Freizeit produziert, die wiederum zur Belastung werden bzw. nicht zur Erholung beitragen (und nicht die entlastende, erholsame Funktion des ritualisierten Ablaufs beispielweise eines Sonntags haben). Die paradoxe Konsequenz ist die Entstehung einer Freizeitkultur, die ebenfalls rund um die Uhr arbeitet, und Ansprüche an Freizeit produziert. Dies gilt parallel zur Erziehungszeit: „Erziehungszeit verstreicht so nicht einfach, sie muss gestaltet werden und wird an der Gestaltung gemessen, und zwar sowohl von den Kindern wie von der beobachtenden Umwelt“ (Oelkers 2002, S. 7).
- Es löst sich die für Erziehung so konstitutive Differenz zwischen *Erwachsenem* und *Jugendlichem*. Erziehung kann sich immer weniger auf eine Altersdifferenz begründen. Die durch den schnellen sozialen Wandel induzierte Notwendigkeit des lebenslangen Lernens führt zur Auflösung von Unterschieden zwischen Alt und Jung. Jahrtausendlang war es das Zeichen von Jugend, alles für das Leben Notwendige zu lernen und dieses Wissen als Erwachsener wiederum die Heranwachsenden zu lehren. Diese alters- und erfahrungsgebundene Verknüpfung von Rollen trägt nicht mehr. Wer heute im Beruf Erfolg haben möchte, lernt bis zum Ende des Erwerbsleben ständig hinzu. Damit entsteht auch optisch ein Zwang zur Jugendlichkeit, in dem alte Menschen permanent nachweisen müssen, dass sie, wenn sie schon nicht jung sind, wenigstens jung aussehen. Gleichzeitig schwindet durch diese Verjüngend-

lichung der Erwachsenen Autorität; vielmehr wird diese durch sachliche Argumente immer wieder hergestellt bzw. ausgehandelt. Insofern müssen Erwachsene sich heute selbst herstellen. Erziehung kann in dieser Abgrenzung zum heranwachsenden Kind, mit dessen Jugendlichkeit man sich messen muss, anstrengender werden als in früheren Jahrzehnten, als die Differenz zwischen Lernendem und Lehrenden alleine durch das Alter hergestellt war.

Keine der vier genannten Differenzen ist statisch zu verstehen, vielmehr sind diese hochgradig individuell unterschiedlich und jeweils auch verschiebbar. Lernen in der Globalisierung bedeutet vor diesem Hintergrund, mit diesen *jeweiligen Differenzen* produktiv umgehen zu lernen, d. h. abstrakt zu lernen. Selbstreflexivität wird in diesem Kontext als eine Form des Lernens von Abstraktheit, nämlich der Lösung vom eigenen Ich, verstanden.

3. Anthropologische Überlegungen

Angesichts dieser Herausforderungen auch für den Bildungsdiskurs ist die Frage nach dem menschlichen Selbstverständnis von Relevanz. Wie kann der Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität gelernt werden, ja, muss er überhaupt gelernt werden? Von der Beantwortung dieser Frage hängt der Stellenwert ab, der der Schule im Kontext weltgesellschaftlicher Bildung beigemessen wird.

Die folgenden Überlegungen beziehen sich als Hintergrundtheorie auf eine naturwissenschaftlich fundierte Anthropologie. Diese *Theorieentscheidung* ist in der Diskussion der diesem Band zugrundeliegenden Tagung heftig kritisiert worden; gleichwohl soll im Sinne eines theoriebezogenen Sprachspiels sensu Luhmann daran festgehalten werden, um die Fruchtbarkeit eines solchen Ansatzes zu prüfen. Gleichwohl – und das ist zu betonen, da der Hinweis auf eine naturwissenschaftlich begründete Anthropologie offensichtlich andere Assoziationen wachruft – ist der Status dieser Theorieentscheidung im Auge zu behalten:

- Mit dem Rekurs auf eine naturwissenschaftliche Anthropologie ist kein *Wahrheitskriterium* verbunden. Eine naturwissenschaftliche Anthropologie wird nicht als wahr erachtet als eine andere Theorierichtung,

sondern stellt – wie andere Theorien – eine empirisch gesättigte Theorienentscheidung dar.

- Damit verbindet sich keine *normative Geschichtsauffassung*. Der Hinweis auf evolutionäre Adaptivität erlaubt keine Rückschlüsse auf heute anzustrebende Zustände; dies wäre ein klassischer naturalistischer Fehlschluss (zudem differenziert die Soziobiologie sehr genau zwischen Anpassung und Angepasstheit; vgl. Voland 2000, S. 17 f.; Betzig 1997; zur Historizität dieser Forschungsrichtung Janich/Weingarten 1999).
- Damit verbindet sich nicht die *Leugnung der Bedeutung von Kultur*, vielmehr wird der Zusammenhang zwischen der Natur- und Kulturgeschichte präzise reflektiert (vgl. dazu grundlegend über die Probleme einer „standard social science“, die nicht gleichermaßen den Zusammenhang zwischen Natur- und Kulturgeschichte in den Blick nimmt, bei Tooby/Cosmides 1992; für die Humansoziobiologie Voland 2000, S. 21 ff.; für die Erziehungswissenschaft Scheunpflug 2003).

Die naturwissenschaftliche Anthropologie erweitert den historischen Blick auf die Evolutionsgeschichte des Menschen. Es besteht kein Zweifel daran, dass die Menschheit Produkt der biologischen Evolution ist und ihre Stammesgeschichte denselben darwinschen Prinzipien der natürlichen Selektion und Fitnessmaximierung unterlag wie andere Arten auch. Für den hier diskutierten Kontext ist von Interesse, dass die menschliche Stammesgeschichte sich unter Bedingungen vollzog, die nicht als globalisiert bezeichnet werden können. Vor diesem Hintergrund kann vereinfachend formuliert werden: Die genannten Bildungsherausforderungen treffen auf einen als *Nahbereichswesen* evolvierten Menschen. Aussagen über die Angepasstheit eines Merkmals können Aussagen über seine evolutionäre Geschichte sein oder im Sinne darwinscher Algorithmen zur aktuellen Fitnessmaximierung beitragen. Häufig lassen sich Phänomene auch mit beiden Herangehensweisen beschreiben. Die Diskussion darüber, ob dieser Theoriehintergrund zur Beschreibung und Erklärung von Bildungsherausforderungen angesichts der Globalisierung beiträgt, hat bereits begonnen (vgl. Neumann u. a. 1999; Görgens u. a. 2001). Zwei Beispiele seien herausgegriffen.

a) Nach der Pubertät können Menschen zwar noch sehr gut und sehr flüssig andere Sprachen lernen, sie erreichen aber nicht mehr das Niveau der Muttersprache bzw. von vor der Pubertät erlernten Sprachen. Warum ist das so? Die mögliche Vielfalt im Erlernen von Sprachen verweist auf die Bedeutung der kulturellen Umwelt und die Plastizität menschlichen

Lernens. Warum aber dann der Unterschied zwischen Sprachenlernen in der Kindheit und im späteren Leben? Die empirisch gut gestützte Theorie des Biologen und Sprachforschers Robin Dunbar (1996) sieht die Adaptivität dieses in der Pubertät stattfindenden Umbaus der neuronalen Vernetzung des Gehirns in der *Funktionalität* von Sprachen zum Zusammenhalt großer Gruppen. Es war adaptiv, über Sprache die Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu erkennen, um gegenseitige Hilfeleistungen einzufordern, dazu ist es aber notwendig, sich sprachlich einer Gruppe zugehörig zu zeigen.

Diese hier nur skizzierten Überlegungen bieten für erziehungswissenschaftliche Überlegungen keine unmittelbar handlungsrelevanten Erkenntnisse. Sie machen aber deutlich, dass zu erwarten ist, dass Erwachsene Schwierigkeiten haben, sich mehrsprachige Erziehung im Kindesalter vorzustellen. Diese Schwierigkeiten transparent zu machen und gleichzeitig aus pädagogischen Gründen die Möglichkeit mehrsprachiger Erziehung in einer globalisierten Weltgesellschaft zu fordern, wäre als ein Beitrag zur biologischen Aufklärung zu verstehen (vgl. Scheunpflug 2001, S. 9 ff.).

b) Die Rede vom Nahbereichswesen Mensch bezieht sich vor allem auch auf die Frage der Gestaltung sozialer Beziehungen. Die Bevorzugung der eigenen Verwandtschaft oder sozial nahe stehender Menschen ist adaptiv und entspricht den Prinzipien menschlicher genegoistischer Fitnessmaximierung. Gleichzeitig handeln Menschen als komplex agierende Nutzen-Optimierer – auch im Kontext von Fairness-Vorstellungen (Henrich 2001). Was bedeutet dies zum Beispiel didaktisch im Hinblick auf eine weltbürgerliche Erziehung?

Diese wenigen Beispiele für die „Nahbereichsthese“ sollen hier aus Platzgründen genügen, da ich in der Argumentation noch einen Schritt weiter gehen möchte. Zunächst soll noch einmal betont werden: Die Rede vom Menschen als „Nahbereichswesen“ ist eine Theorieentscheidung mit Folgen. Diese impliziert, dass der Umgang mit Globalisierungsfolgen gelernt werden muss und nicht „einer spontanen Vernunft“ folgend bearbeitet werden kann. Sie impliziert nicht die Behauptung, dass Menschen nicht mit Globalisierungs- und Individualisierungsfolgen umgehen könnten. Allerdings wird abstraktes Lernen von besonderer Bedeutung, jenseits „spontaner Vernunft“, die über den konkreten oder vorstellbaren Raum in den unanschaulichen Raum einer virtuellen Realität einübt. Ich vermute in diesem Kontext, dass der Schule als unanschaulicher, vom Leben getrennter Vermittlungsform im Hinblick auf die Einübung in die Weltgesellschaft eine besondere Bedeutung zukommt. *Die Schule kann als eine Institution zur Vermittlung zwischen Nahbereichswesen und Weltgesellschaft inter-*

pretiert werden. Die Struktur ihrer inneren Verfasstheit legt den Blick auf einen heimlichen Lehrplan zur Erziehung für die Weltgesellschaft nahe (vgl. Scheunpflug 2001b). Die Schule vermittelt demnach zwischen der abstrakten Welt der Globalisierung und der konkreten Lernwelt von Individuen, die mit einer evolvierten und an die Bedingungen des Pleistozäns angepassten Ausstattung in eine globalisierte Weltgesellschaft geboren werden. Zwar ist die Schule schon immer eine lokale Angelegenheit. Reale Schülerinnen und Schüler sitzen in lokal klar beschreibbaren Schulen vor sehr individuellen Lehrkräften. Als Massenphänomen entsteht die Schule jedoch mit der beginnenden Globalisierung. So bedient die Schule

- auf der Sachebene die Nahbereichserfahrung des Konkreten (über Veranschaulichung, Methodisierung), um in das Abstrakte einzuführen;
- auf der Raumebene die Nahbereichserfahrung des Lernens an einem beschränkten Ort, um über diese Beschränkung in die Raumerweiterung des Geistes einzuführen; zudem wird Raumerweiterung, z. B. über Schüleraustausch, pädagogisch vermittelt;
- auf der Sozialebene die Nahbereichserfahrung des sozialen Raums der Klasse über eine sukzessive Erweiterung des Sozialraums hin zu abstrakten sozialen Beziehungen, die sich von der Struktur der Familie lösen (bis hin zur sozialen Unübersichtlichkeit der Universität);
- auf der Zeitebene die Nahbereichserfahrung künstlich begrenzter Zeiten (durch die Normierung in Unterrichtsstunden), um in die Zeitknappheiten der Moderne einzuführen und durch diese Begrenzung Leistung zu ermöglichen.

4. Ausblick: Ein Bildungsbegriff in einer globalisierten Weltgesellschaft?

1925 hat Siegfried Bernfeld Erziehung folgendermaßen beschrieben: „Die Erziehung ist [...] die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache [des Kindes]“ (Bernfeld 1925/1981, S. 51). Mit diesem funktionalen Erziehungsbegriff stellte er die Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt. Angesichts der Universalisierung des Pädagogischen in der Weltgesellschaft stellt sich die Frage, ob es analog heute nicht heißen könnte: „Erziehung ist die Summe der Reaktionen auf die Entwicklungsatsache zur Weltgesellschaft“.

Eine solche Beschreibung erinnert an Sisyphos im Wissen darum, dass angesichts der Globalisierung ein Erziehungs- und Bildungsdruck entsteht, erzogen werden zu müssen; denn der Umgang mit dieser gesellschaftlichen Realität wird kaum durch Sozialisation ermöglicht. Gleichzeitig wird durch eine solche Beschreibung – quasi prometheisch – auf die Möglichkeit, den Umgang mit der Globalisierung zu lernen, verwiesen.

Literatur

- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2002): Gemeinsam in eine nachhaltige Zukunft? Anmerkungen zum „Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 25/2, S. 31-34.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, S. 323-410. Opladen: Leske + Budrich.
- 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, S. 15-68. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (2002): Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beck, U./Vossenkuhl, W./Ziegler, U.E. (1995): Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München: Beck.
- Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (2001): Bonn.
- Bernfeld, S. (1981): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Betzig, L. (ed.) (1997): Human Nature – A Critical Reader. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Blossfeld, H.-P. (2001): Bildung, Arbeit und soziale Ungleichheit im Globalisierungsprozess – Einige theoretische Überlegungen zu offenen Forschungsfragen. In: T. Kurtz (Hg.), Aspekte des Berufs in der Moderne, S. 239-263. Opladen: Leske + Budrich.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung BLK (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Bonn.
- Castells, M. (2002): Das Informationszeitalter: Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. 3 Bde. Opladen: Leske + Budrich.

- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (2000): Weltforum „Grundbildung für alle“ in Dakar, Heft 17-18 von epd-Entwicklungspolitik in Zusammenarbeit mit ZEP.
- Dauber, H./Kandemiri, D./Kimbini, V./Kühnemud, B./Munyati, E./Nolle, R. (Hg.) (1998): Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im interkulturellen Dialog. Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe. Die Geschichte einer Begegnung 1991-1996. Frankfurt/M.: IKO.
- Dürschmidt, J. (2002): Globalisierung. Transcript: Bielefeld.
- Deutsche Shell (Hg.) (2002): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Fischer: Frankfurt/M.
- Dunbar, R. (1996): Klatsch und Tratsch. Wie der Mensch zur Sprache fand. München: Bertelsmann.
- Feldbaum, K.-H. (1996): Du sollst nicht nur vom Töten berichten. Anliegen und Wirkungen der BdkJ/Misereor-Jugendaktion zur Afrika-Berichterstattung in ARD und ZDF. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik – ZEP, 19. Jg., H. 2, S. 2-7.
- Görgens, S./Scheunpflug, A./Stojanov, K. (2001) (Hg.): Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung. Frankfurt/M.: IKO.
- de Haan, G./Hardenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn: Bund-Länder-Kommission.
- de Haan, G./Seitz, K. (2001): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags. In: Journal 21, 1, 1, S. 58-62.
- Henrich, J. (2001): Does Culture matter? – Ultimatum Game Bargaining among the Machiguenga of the Peruvian Amazon. American Economic Review (siehe auch <http://webuser.bus.umich.edu/henrich/ult.pdf>).
- Hess, S./Lenz, R. (2001): Geschlecht und Globalisierung. Ein kulturwissenschaftlicher Streifzug durch transnationale Räume. Königstein/Taunus: Helmer.
- Hicks, D. (1998): Futures Education. London: Kogan Page.
- Hicks, D. (2002): Lessons for the future. The missing dimension in education. London: Routledge Falmer.
- Hinzen, H./Müller, J. (2001): Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig. Institut für internationale Zusammenarbeit. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.
- Hornstein, W. (2001): Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, S. 517-537.
- Illich, Ivan (1984): Phaidros und die Folgen. Schule ins Museum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Janich, P./Weingarten, M. (1999): Wissenschaftstheorie der Biologie. Methodische Wissenschaftstheorie und die Begründung der Wissenschaften. München: Fink.
- Krüger-Potratz, M. (2002): Kulturelle Differenz – Skizze zu einem Reizwort. In: Wulf, Ch./Merkel, Ch. (Hg.), Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien, S. 59-63. Münster: Waxmann.

- Lang-Wojtasik, G. (2001): *Bildung für alle! Bildung für alle? – Zur Theorie non-formaler Primarbildung am Beispiel Bangladesh und Indien*. Hamburg: LIT.
- Liebau, E. (1999): *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim, München: Juventa.
- Lohmann, I./Rilling, R. (Hg.) (2002): *Die verkaufte Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lübbe, H. (1982): *Erfahrungsverluste und Kompensationen. Zum philosophischen Problem der Erfahrung in der gegenwärtigen Welt*. In: ders., *Der Mensch als Orientierungsweise?*, S. 145-168. Freiburg: Alber.
- Luhmann, N. (1975a): *Weltzeit und Systemgeschichte*. In: ders.: *Soziologische Aufklärung*, Bd. 2, S. 3-133. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1975b): *Komplexität*. In: ders.: *Soziologische Aufklärung*, Bd. 2, S. 204-220. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1975c): *Die Weltgesellschaft*. In: ders., *Soziologische Aufklärung*, Bd. 2, S. 51-71. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Neumann, D./Schöppe, A./Tremel, A. (Hg.) (1999): *Die Natur der Moral. Evolutionäre Ethik und Erziehung*. Stuttgart: Hirzel.
- Oelkers, J. (2002): *Schule und Bildung im Prozess der Globalisierung*. Ms, <http://www.medienpaed.com/00-1/oelkers1.pdf> (22.08.2002).
- Robertson, R. (1995): *Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity*. In: M. Featherstone/S. Lash/R. Robertson (eds.), *Global Modernities*, S. 15-30. London: Sage.
- Scheunpflug, A. (1994): *Interkulturelle Begegnungen – eine Möglichkeit zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit?* In: H. Knortz (Hg.), *Fremdenfeindlichkeit in Deutschland. Ein interdisziplinärer Diskussionsbeitrag*, S. 149-162. Frankfurt/M.: Lang.
- Scheunpflug, A. (2001): *Lehren und Lernen aus biologischer Perspektive. Ein Studienbuch*. Berlin: Cornelsen Scriptor-Verlag.
- Scheunpflug, A. (2001b): *Weltbürgerliche Erziehung durch den heimlichen Lehrplan des Schulsystems?* In: S. Görgens u. a. (Hg.), *Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung*, S. 243-258. Frankfurt/M.: IKO.
- Scheunpflug, A. (2003): *Natur oder Kultur? Anmerkungen zu einer alten pädagogischen Debatte*. In: E. Liebau u. a. (Hg.), *Natur. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven*. Weinheim, Basel, Berlin, S. 149-160.
- Scheunpflug, A./Seitz, K. (1995): *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung*. 3 Bde., Frankfurt/M.: IKO-Verlag.
- Seitz, K. (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt/M.: Brandes & Aspel.
- Stichweh, R. (1995): *Zur Theorie der Weltgesellschaft*. In: *Soziale Systeme* 1, S. 29-45.
- UNDP (2000): *Bericht über die menschliche Entwicklung 2000*. Bonn: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen.

- Tooby, J.E./Cosmides, L. (1992): The Psychological Foundations of Culture. In: J. Barkow/L. Cosmides/J. E. Tooby (eds.), *The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, S. 19-135. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Voland, E. (2000): *Grundriss der Soziobiologie*. Heidelberg: Spektrum.
- Wulf, Ch. (2002): Globalisierung und kulturelle Vielfalt. Das Andere und die Notwendigkeit anthropologischer Reflexion. In: Ch. Wulf/Ch. Merkel (Hg.), *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*, S. 75-100. Münster: Waxmann.
- Wulf, Ch./Merkel, Ch. (Hg.) (2002): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. Münster: Waxmann.

Michael Göhlich

Über die Nation hinaus

Supranationalität und Schulentwicklung am Beispiel Europaschule

Migration, europäische Einigung und Globalisierung erfordern im Bildungswesen neue Antworten. Die überkommene, national geprägte Regelschule kommt mit diesen Veränderungen nicht zurecht. Teilnahme an TIMSS und PISA, Comenius-Programm, Einführung von Englisch- und Französisch-Unterricht ab der ersten Klasse erhöhen den Druck auf die Regelschule und legen ihr gewisse Neuerungen nahe. Dennoch gilt in der Regel weiterhin: Die reale, etwa auf dem Pausenhof erfahrbare Multikulturalität und Mehrsprachigkeit der Schülerschaft und die transnationale Identität vieler SchülerInnen werden vom monokulturellen Habitus und von der nationalen Prägung der Schule und des Unterrichts an den Rand gedrängt.

Zu den Modellen jenseits der Regelschule, die auf die genannten Aspekte gesellschaftlichen Wandels zu antworten suchen, gehören die in verschiedenen Varianten existierenden Europaschulen. Das meines Erachtens ambitionierteste Konzept liegt den Staatlichen Europaschulen Berlins zugrunde. Ich werde dieses Konzept zunächst kurz vorstellen und im Hinblick auf Migration, europäische Einigung und Globalisierung erörtern.

Anschließend möchte ich an Material aus Gruppeninterviews mit EuropaschülerInnen verdeutlichen, wie wichtig es für eine Schule als pädagogische Institution ist, den offiziellen Schuldiskurs supranational zu orientieren, die Multikulturalität und Transnationalität ihrer eigenen Schülerschaft ausdrücklich zu ermöglichen, zu reflektieren und einzubinden und so Internationalität (nicht nur im Kontakt mit Partnerschulen im Ausland, sondern auch) im eigenen Alltag zu leben.

Zur Dringlichkeit des Themas

Die Anforderungen, die der gesellschaftliche Wandel an die Schule stellt, sind enorm. Das moderne Schulwesen, etabliert in der Zeit des Wandels explizit ständischer Territorial- in latent ständische Nationalstaaten, zittert und bröckelt unter dem pochenden Puls heutiger gesellschaftlicher Entwicklungen, die über die Nation hinausweisen, hat bisher jedoch noch nicht den Weg und den Mut gefunden, sich selbst als Ganzes diesen Entwicklungen angemessen zu transformieren (und entspricht darin zugleich der Halbherzigkeit der von der – wahlberechtigten, d. h. als Deutsche geborenen – Bevölkerungsmehrheit gewählten politischen Vertreter, sich nicht zur Befürwortung territorial begründeter Staatsbürgerschaft durchringen zu können und damit weiterhin zigtausenden jahrzehntelang in Deutschland lebenden Migranten elementare Rechte wie das Wahlrecht vorzuenthalten).

Von den drei heute zugleich wirkenden Prozessen Migration, europäische Integration und Globalisierung sei hier zumindest der erstgenannte in einigen aktuellen Daten verdeutlicht. Der Anteil der aufgrund ihrer Staatsangehörigkeit als nicht-deutsch geltenden Bevölkerung Deutschlands liegt bei rund 10%. Der Anteil der Migrantenkinder an der Schülerschaft liegt wesentlich höher. In dem um Realitätsangemessenheit bemühten PISA-Test stammten 27% der Getesteten in den alten Bundesländern aus Familien mit mindestens einem nicht in Deutschland geborenen Elternteil. In Berlin ist die Erstsprache jedes fünften Schülers nicht deutsch. 17% aller in Deutschland ehelich geborenen Kinder haben einen ausländischen Elternteil. In Nordrhein-Westfalen ist etwa jede sechste Ehe binational. Deutschlandweit stammen etwa eine Million Kinder aus binationalen Partnerschaften (Mützelfeldt 2001).

Auf die Frage, wie das Bildungswesen mit diesen Kindern und Jugendlichen zurechtkommt, lässt sich ehrlicherweise nur antworten: äußerst schlecht. „Fast 50% der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien überschreiten im Lesen nicht die elementare Kompetenzstufe I, obwohl über 70% von ihnen die deutsche Schule vollständig durchlaufen haben“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 379). Das deutsche Bildungswesen grenzt Migrantenkinder nach unten aus. In NRW stammen fast 50% der Hauptschüler aus Einwanderungsfamilien (Tillmann 2002, S. 8). In Deutschland waren im Jahr 1999 9,4% aller SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft, unter den SonderschülerInnen waren es jedoch 15% (Wagner/Powell, zit. n. Informationsdienst Wissenschaft 17.12. 2001). Von diesen wiederum waren 70% einer Sonderschule für Lernbehinderte zugeordnet, nur 30% besuchten an-

dere Sonderschulen. Bei den deutschen Kindern gestaltet sich dieses Verhältnis dagegen 50 zu 50 (vgl. Wagner/Powell, zit. n. idw 17.12. 2001).

In Berlin haben im letzten Jahr 26,4% der Migrantenkinder (zum Vergleich: 8,4% der deutschen Kinder) die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen (Landesschulamt Berlin 2002). Aber auch für den Süden Deutschlands zeichnen die Zahlen ein düsteres Bild. So verlassen in Baden-Württemberg 18% der nicht-deutschen (aber nur 6% der deutschen) Kinder und in Bayern sogar 23% der nicht-deutschen (und 8% der deutschen) Kinder die Schule ohne einen Hauptschulabschluss (Brügelmann 2002).

Anzunehmen, daraus entstehe kein Schaden, wäre nicht nur zynisch, sondern auch kurzsichtig. Die derzeitige bildungspolitische und schulische Praxis schadet nämlich nicht nur einzelnen Kindern, was Grund genug sein sollte, nach anderen Lösungen zu suchen, sondern mittel- und langfristig der Gesellschaft insgesamt. Nicht zuletzt demographisch bedingt ist es so, „dass Migrantenkinder die einzig verbliebene Bildungsreserve bilden“ (Radtke 2002, S. 14). Deren vorprogrammierter oder zumindest in Kauf genommener schulischer Misserfolg erschwert ihnen den Zugang zum Berufsleben und damit auch die weitere Integration in die Gesellschaft erheblich. So vergrößert die gegenwärtige bildungspolitische und schulische Praxis die Kluft zwischen Migrantenkindern und der Gesellschaft, in der sie leben. Je größer diese Kluft wird, desto wahrscheinlicher ist, dass sie Orientierung und Halt einzig innerhalb ihrer Migranten-Community suchen. Dabei wird nicht nur die Wahrscheinlichkeit in Kauf genommen, dass der Weg dieser Kinder in die strukturelle Arbeitslosigkeit führt und diese ihrerseits damit gestützt wird. Die Missachtung vorhandener Mehrsprachigkeit stellt zugleich eine ungeheure Ressourcenverschwendung dar.

Angesichts der dreifachen Herausforderung von Einwanderungsgesellschaft, europäischem Einigungsprozess und Globalisierung wäre umgekehrt dringend geboten, auch familiär einsprachig deutsch aufwachsende Kinder schulisch an Zwei- und Mehrsprachigkeit heranzuführen.

Lösungswege anzudenken, setzt allerdings das Nachdenken über Gründe voraus. Besonders zwei Ursachen des schlechten Abschneidens des deutschen Schulwesens hinsichtlich Lernerfolgen von Migrantenkindern sind meines Erachtens zu bedenken; die erste – sprachbezogene – wird derzeit sowohl im Fachdiskurs als auch in der Öffentlichkeit viel genannt, die zweite – kulturbezogene – wird dagegen zu Unrecht vernachlässigt.

Die sprachbezogene Ursachenhypothese besagt, dass das in den Schulen gängige Unterrichtsmedium „deutsche Sprache“ bei Migrantenkindern nicht so greift wie bei Kindern, deren Erstsprache das Deutsche ist. Migran-

tenkinder können dem Unterricht demzufolge nicht angemessen folgen, weil sie die Sprache, in der unterrichtet wird, nicht beherrschen, zumindest nicht so, wie es zum Funktionieren des betreffenden Unterrichts erforderlich wäre. Das ist das Argument, das die deutschen Herausgeber der PISA-Studie nahe legen (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 379), und auf das sich die meisten der neueren Forderungen von Bildungspolitikern stützen, sei es die Forderung nach Sprachtests und Sprachförderung im Kindergarten oder sei es die abenteuerliche Forderung, Kinder erst einzuschulen, wenn sie ausreichend deutsch sprechen.

Wer allein auf diese Ursachenmöglichkeit setzt, vernachlässigt allerdings, dass das Gelingen von Schule und Unterricht nicht nur des Werkzeugs, sondern auch der Bindung bedarf. Dies zu berücksichtigen heißt, eine kulturbezogene Ursachenhypothese aufzustellen. Sprache, Kultur und Identität stehen und bewegen sich in engem Zusammenhang. Das alleinige Starren auf die offizielle Unterrichtssprache als Werkzeug hiesiger Schule blendet aus, dass es hier um den Umgang einer Kultur mit einer anderen geht, genauer gesagt: um den Umgang der deutschen Kultur, die das institutionelle Sagen hat, mit einer oder mehreren Migrantenkulturen, die häufig nur auf der Hinterbühne der Institution in Erscheinung treten können. Migranten können, so die kulturbezogene Ursachenhypothese, dem Unterricht nicht nur und womöglich nicht einmal vorrangig aus sprachlichen, sondern aus Beziehungsgründen nicht gut folgen. Der offiziellen Kultur der Schule und des Unterrichts fühlen sie sich nicht zugehörig. Ihre Identität hat hier keinen Platz, ihre Identitätssuche keinen Halt.

Nun greifen die Prozesse der Migration, der europäischen Integration und der Globalisierung heute im gesellschaftlichen Wandel ineinander. Jeder dieser drei Prozesse bringt schon alleine neue curriculare und schulstrukturelle Bedürfnisse mit sich: die Migration z.B. Forderungen nach muttersprachlichem Unterricht und nach interkultureller Erziehung; die europäische Integration z.B. Forderungen nach curricularer Berücksichtigung der europäischen Dimension und nach europaweiter Zusammenarbeit von Schulen, die Globalisierung z.B. Forderungen nach frühem Fremdsprach-, insbesondere Frühenglisch-Unterricht und nach weltweiter Standardisierung und Testung schulischer Bildung. Inzwischen wirken alle drei Prozesse zugleich auf die gesellschaftliche Praxis und insbesondere – da die Ressource Bildung immer wichtiger, das kulturelle Kapital immer wertvoller wird – auf Schule ein.

Die Schule sieht sich zum Wandel gezwungen und nimmt ja auch an ihm teil, sei es unter ministeriellem Druck wie bei PISA und der Einfüh-

rung von Frühenglisch oder sei es aus Motivation einzelner LehrerInnen bzw. Kollegien wie bei Schulpartnerschaften, Schüleraustausch und der Teilnahme am Comenius-Programm. Aber diese Teilnahme bleibt oberflächlich und letztlich eine Art Lippenbekenntnis, solange sich die alltägliche Praxis der Schule nicht ändert.

Der offizielle Schulalltag ist – nicht nur hinsichtlich der hier zu erörternden Aspekte – eine Praxis der Verdrängung. Die latente, inoffizielle Praxis – die Begegnungen und Gespräche auf dem Schulweg, im Schulhof, in den Gängen, an den Schülertischen, in der Cafeteria – ist hierzulande in den meisten Schulen längst multikulturell und mehrsprachig, ob die ministeriell und schulaufsichtlich Verantwortlichen und die Leitung der einzelnen Schule dies wollen oder nicht. In der Verantwortung dieser Entscheider liegt jedoch die Gestaltung des offiziellen Habitus der Schule, d. h. der Unterrichtssprache, der Elternrundbriefe, der Elternabende und Schulfeierlichkeiten. Und dieser offizielle Habitus der Regelschule ist nach wie vor „monolingual“ (Gogolin) oder, wie ich es bezeichnen möchte, um den historischen Grund und symbolische, ästhetische und körperliche Aspekte jenseits von Sprache im engeren Sinne zu fassen, „mononational“ und „monokulturell“. Die in der Schülerschaft und in den Schülerfamilien existente Mehrsprachigkeit, aber eben auch kulturelle Bi-Identität, Transkulturalität und Transnationalität werden unter den Teppich gekehrt.

Europaschulen

Immerhin sei zugegeben, dass in den 80er Jahren in verschiedenen Bundesländern Programme muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder initiiert und seit den frühen 1990er Jahren in den meisten Bundesländern Europaschulen eingerichtet worden sind.

Schaut man jedoch genauer hin, so wird die Marginalität des erstgenannten Ansatzes deutlich. So stellen etwa Wagner und Powell fest, dass nur etwa 1% der türkischen Kinder muttersprachlichen Unterricht erhalten (idw 17.12. 2001). Und was sich hinter der Bezeichnung „Europaschule“ verbirgt, ist von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich und vielerorts keineswegs als Antwort auf das Faktum der Migration zu verstehen. So zielen die bayrischen Europagymnasien in erster Linie auf die sprachliche Fitness weniger GymnasiastInnen, d. h. einer kleinen, sozioökonomisch und kulturell selektierten Schülerschaft, die in Hessen noch unter der rot-grünen Landesregierung eingerichteten Europaschulen dagegen auf

Öffnung in kultureller und ökologischer Hinsicht. Die historischen Wurzeln der Staatlichen Europaschulen Berlins (SESB) scheinen gar weder mit dem, was gängigerweise unter der Migrationsproblematik verstanden wird, noch mit Globalisierung viel zu tun zu haben. Selbst dem Gedanken, die Integration der Maastricht-EU schulisch zu unterstützen, entsprechen sie nicht so recht, gehören doch zu den 1992 eingerichteten ersten sechs Staatlichen Europaschulen Berlins neben zwei deutsch-englischen und zwei deutsch-französischen auch zwei deutsch-russische Grundschulen. Dass dieser Beginn eine Art bildungspolitischer Verneigung anlässlich des Abzugs der englischen, amerikanischen, französischen und russischen Truppen aus Berlin darstellt, darf wohl postuliert werden. Die weitere Entwicklung, die sich allein schon zahlenmäßig in der Zunahme der Schulstandorte auf 16 Grundschulen und 8 Oberschulen, die Zunahme angebotener sprachlicher und kultureller Kombinationen auf 9 (Englisch, Französisch, Russisch, Italienisch, Spanisch, Türkisch, Griechisch, Portugiesisch, Polnisch jeweils mit Deutsch) und die Zunahme der Schülerschaft auf inzwischen fast 5000 (Tendenz weiter rapide steigend) ausdrückt, ahnte damals niemand. Und doch ist sie möglicherweise in der berlinspezifischen Entstehungsgeschichte dieses Schulmodells angelegt. Die oben postulierte Verneigung scheint eine kleine Tür geöffnet zu haben, die es ermöglicht, (zunächst, wie gesagt, nur ganz bestimmten) Anderen als gleichwertigen Gegenübern zu begegnen. Zwar lässt sich die Sequenz auch als Akt nationaler Selbstaufwertung lesen: Die jahrzehntelang „Besetzten“ zeigen sich den nach Abzug ihrer Truppen zurückgebliebenen, entwaffneten und zu einer unter vielen Minoritäten gewordenen ehemaligen „Besatzern“ großzügig und emanzipieren sich mittels der Europaschulgründungen als Gesten der Großzügigkeit. Aber das ändert nichts daran, dass in dieser Geste eine Aufschließung des Bildungswesens gegenüber Kindern nicht-deutscher Herkunft, eine Anerkennung der Gleichwertigkeit der Sprache und Kultur dieser Kinder zu erkennen ist. In den Berliner Migrant-Communities wurde dies jedenfalls rasch erkannt. Sie haben diese Erkenntnis expliziert, durch netzwerkartige Zusammenarbeit mit VertreterInnen der ersten SESBs mit durch Migration, EU-Einigung und Globalisierung entstehenden Fragen verbunden und in die Forderung nach Einrichtung weiterer Europaschulen übersetzt, in denen neben der deutschen ihre jeweilige Sprache und Kultur gleichwertig zu Hause ist. Schon diese Entstehungsgeschichte, welche die heutige Vielfalt der SESBs begreiflich macht, spricht dafür, dieses Schulmodell besonders zu erkunden, wenn man sich mit der Frage beschäftigt, wie Schule einen Weg über eine Nation, Sprache, Kultur hinaus findet.

Dafür spricht auch das mit Beschluss des Berliner Abgeordnetenhauses seit 1993 geltende Konzept, das die SESB in der entschiedenen Gleichachtung verschiedener Kulturen und deren Niederschlag in Stundentafel, Schülerschaft und Kollegium (zumindest von der Ambition her) aus der breiten Palette von Europaschulen heraushebt und sowohl auf migrations- als auch auf europa-integrations- und globalisierungsbedingte Erfordernisse zu antworten scheint.

Konzept der SESB

Jede SESB ist von der Vorklasse an als „Begegnungsschule“ konzipiert. Das gilt zunächst für die Sprache. Die Schule ist durchgängig bilingual. Die Konzeption sieht vor, dass beide „Partnersprachen“ (Deutsch und in jeder SESB eine bestimmte der anderen obengenannten Sprachen) in der Schule gleiches Gewicht erhalten. Diese 50/50-Mischung gilt sowohl in der Stundentafel als auch in der Zusammensetzung der Schülerschaft jeder Klasse und der LehrerInnen jeder Klasse.

Die Begrenzung des Schuleinzugsgebietes ist aufgehoben. Angemeldet werden kann also jede/r Schulanfänger/in, der/die in Berlin wohnt. Pro Grundschulklasse gelten 24 SchülerInnen als Richtzahl, wovon zwölf Deutsch und zwölf die an dem betreffenden Standort angebotene nicht-deutsche Sprache als Erstsprache haben sollen. Gibt es mehr Bewerbungen als Plätze, so entscheidet das Los.

Während die Alphabetisierung der beiden Muttersprachgruppen in jeder Klasse als Teilungsunterricht getrennt verläuft, wird Sachkunde ab der ersten Klasse (ab der fünften Klasse Biologie, Erdkunde und Geschichte/Sozialkunde) für die ganze Klasse gemeinsam in der nicht-deutschen Partnersprache und Mathematik für die ganze Klasse gemeinsam in deutscher Sprache unterrichtet. Mit den anderen Fächern wird unterschiedlich verfahren. Insgesamt soll die Hälfte des der ganzen Klasse gemeinsam erteilten Unterrichts in der einen, die andere Hälfte in der anderen Partnersprache erteilt werden. Zudem sieht die Konzeption (von zwei Stunden in der ersten zu sechs Stunden in der vierten Klasse zunehmenden) Unterricht in der Partnersprache selbst vor, der zunächst mündlich und bildgestützt abläuft. Erst Ende der zweiten Klasse, wenn das erstsprachliche Lesen und Schreiben eine ausreichende Stabilität erreicht hat, wird der Partnersprachunterricht auch Schriftsprachunterricht. In der fünften Klasse beginnt für alle SchülerInnen gemeinsam der Unterricht in einer weiteren Sprache

(Englisch; an den Standorten, an denen Englisch selbst Partnersprache ist: Französisch).

Jede Klasse erhält eine/n Lehrer/in deutscher Muttersprache und eine/n Lehrer/in der an dem betreffenden Standort angebotenen nicht-deutschen Muttersprache als gleichberechtigte Klassenlehrer. So entsteht in jeder SESB ein bilinguales und bikulturelles bzw. (da die LehrerInnen der nicht-deutschen Partnersprache zum Teil aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen stammen) multikulturelles Kollegium.

Das Konzept der SESB strebt nicht nur Zweisprachigkeit bzw. frühes Fremdsprachenlernen an. Ziel ist zugleich der Aufbau interkultureller Verständigung und Toleranz und die Förderung eines europäischen Bewusstseins, ohne dabei die Zusammengehörigkeit der einen Welt (vgl. Charlots Konzept der „Mondialisierung“ im vorliegenden Band) zu vernachlässigen.

Zwar gelten die Rahmenpläne der Berliner Schule. Sie werden jedoch modifiziert durch eine stärkere Berücksichtigung europäischer Inhalte. Zudem sieht die Konzeption für jede SESB pro Schuljahr fünf, in Blöcken organisierbare, Projekttag sowie eine Projektwoche am Ende des Schuljahres vor, „die der Verstärkung der europäischen Dimension u. a. durch gemeinsame Aktivitäten aller am Schulversuch beteiligten Schulen dienen“ (Abgeordnetenhaus, S. 3).

An Schulbüchern und Lehr-Lernmaterialien können neben den im Land Berlin zugelassenen, nach Zustimmung der Schulverwaltung, auch solche aus dem Kulturraum der jeweiligen nichtdeutschen Partnersprache sowie im Schulversuch selbst entwickelte verwendet werden.

Um den Begegnungscharakter, die Partnersprache und interkulturelle Aktivitäten auch außerunterrichtlich zu stärken und um der Tatsache gerecht zu werden, dass die SchülerInnen zum Teil einen weiten Fahrweg haben, ist das Konzept auf den ganzen Tag angelegt. Allerdings hat das Land Berlin aufgrund finanzieller Engpässe für die Nachmittagsbetreuung nur Erzieherinnen aus dem in Ostberlin entstandenen Überhang zur Verfügung gestellt. An fast allen SESB-Grundschulen sind deshalb Elternvereine gegründet worden, die sich um Einstellung und Finanzierung von NachmittagsbetreuerInnen bemühen, deren Muttersprache die betreffende nicht-deutsche Partnersprache ist.

Die heutige SESB-Palette entstand von unten, d. h. von der Vorklasse im Jahr 1992. Da die Grundschule im Land Berlin bis einschließlich Klasse 6 dauert, wurden die ersten SESB-Oberschulen erst 1999 eingerichtet. Ein Großteil der Elternschaft sowie LehrerInnen und Schulleitungen der Grund-

schulstandorte sprachen sich für die Einrichtung eigenständiger Europa-oberschulen in gesamtschulähnlicher Form aus, an denen mehrere Partnersprachen-Kombinationen gemeinsam beschult werden können. Begründet wurde dieser Plan u. a. mit einer dann deutlicher interkulturellen, europäisch dimensionierten und mehrsprachigen Schulidentität und mit Synergien der Personalressourcen. Die Schulverwaltung entschied sich zunächst für die Angliederung einzelner Begegnungskombinationen an bestehende Oberschulen. Inzwischen deutet sich aber doch eine zumindest teilweise Realisierung des genannten Plans an: Die Sophie-Scholl-Gesamtschule ist seit 2001 Europa-Oberschule mit sowohl einem deutsch-französischem als auch einem deutsch-spanischen Zug, und auch die Kombinationen deutsch-griechisch und deutsch-portugiesisch sollen an einem Oberschulstandort zusammengelegt werden.

Soweit das Konzept. Die Praxis hat sich allerdings in mancher Hinsicht überraschend anders entwickelt und dabei Wirklichkeiten generiert, die als Problem und als Ressource aufgefasst werden können. Eine dieser Überraschungen ist, dass die Schülerschaft der SESB kaum dem entspricht, was das Konzept vorsieht. Die starke Nachfrage nach SESB-Plätzen geht weniger von monolingual/-kulturell deutschen Familien oder entsprechenden nicht-deutschen Familien, sondern insbesondere von bilingualen/bikulturellen Familien aus. So kommen SchülerInnen in die SESB, die vom Konzept her überhaupt nicht vorgesehen sind.

Transnationalität und kulturelle Bi-Identität als Ressource von Schule und Unterricht

Damit stellen sich zumindest zwei Fragen. Wie gehen die SchülerInnen selbst mit kultureller (Bi)Identität und (Trans)Nationalität um? Und wie geht die jeweilige SESB damit um? Diese Fragen werden – vorausgesetzt, die beantragten Drittmittel werden bewilligt – in den nächsten Jahren im Projekt „Transnationalität und Schulentwicklung“ mit qualitativen Methoden untersucht.

Zur ersten Frage habe ich bereits im Herbst 2001 erste Erkundungen durchgeführt, deren Anlage und Ergebnisse im Folgenden kurz und exemplarisch skizziert werden.

Durchgeführt wurden Interviews mit SchülerInnen in Gruppen, die die SchülerInnen nach einer kurzen Skizze des Vorhabens und der Vorgabe

einer Gruppengröße von ca. 4 SchülerInnen im Plenum selbst zusammenstellten. Aus Zeitgründen kamen aus jeder Klasse nur drei Gruppen zum Zuge. Interviewt wurden somit drei 4er-Gruppen (also 12 SchülerInnen) aus der 8. Klasse der deutsch-französischen SESB-Oberschule, mit drei 4er-Gruppen (also 12 SchülerInnen) aus der 8. Klasse der deutsch-italienischen SESB-Oberschule, und mit zwei 4er-Gruppen und einer 3er-Gruppe (also 11 SchülerInnen) aus der deutsch-türkischen SESB-Oberschule. Bei allen Gruppen außer einer wurde im Rahmen der Vorstellungsrunde zu Beginn des Interviews auch die Nationalität der Eltern mitgeteilt. Von diesen 31 SchülerInnen stammen lediglich 11 aus einem mononationalen Elternhaus! Schon diese kleine Stichprobe lässt ahnen, dass die SESB geradezu prädestiniert sind als Forschungsfeld für Fragen von Bi-Identität und Transnationalität.

Jedes Gruppeninterview folgte einem Leitfaden aus vier Fragen: 1. Für wen warst du bei der Fußballweltmeisterschaft 2002 (und mit wem hast Du ggfs. Spiele angesehen)? 2. In welcher Sprache fühlst du dich am meisten zu Hause? 3. Angenommen, du gewinnst einen Freiflug nach New York und wirst dort von gleichaltrigen Amerikaner/inne/n (die Frage wurde angesichts der Tatsache, dass die selbstgebildeten Interview-Gruppen fast durchweg reine Jungen- bzw. Mädchengruppen waren, jeweils gleichgeschlechtlich formuliert) zu einer Party eingeladen. Auf der Party fragst dich dann ein/e gleichaltrige/r Amerikaner/in, wo eigentlich deine Heimat ist. Was würdest du ihm/ihr antworten? 4. Welches eigene Erlebnis aus dem zurückliegenden Jahr fällt dir ein, das deines Erachtens mit Nationalität zu tun hat? Die Fragen wurden reihum von jeder/m der vier (bzw. drei) SchülerInnen beantwortet, wobei die Antworten des öfteren seitens anderer kommentiert wurden oder ineinander übergingen. Dies ist in der Anlage eines Gruppeninterviews intendiert und kann in der Auswertung (z. B. konversationsanalytisch oder mittels der dokumentarischen Methode) genutzt werden, auch wenn die kommunikativen Freiräume eines Gruppeninterviews (z. B. aufgrund der vergleichsengen Orientierung an einem Frageleitfaden und aufgrund des Insistierens auf Antworten aller Gruppenmitglieder) erheblich enger sind als in einer Gruppendiskussion.

Die Ergebnisse dieser ersten (eher als Vorbereitungsphase zu verstehenden) Studien lassen sich stichwortartig folgendermaßen zusammenfassen:

Bei der WM-Frage war das Pro für eine bestimmte Mannschaft in der Regel auf die eigene familiäre Herkunft (bei binationaler Herkunft meist auf die nicht-deutsche Nation) bezogen. Als diese Mannschaft aus der WM ausschied, waren die betreffenden SchülerInnen meist für die deutsche Na-

tionalmannschaft. Auf das Outen einzelner SchülerInnen für eine bestimmte Nation(almannschaft) wurde seitens der anderen Gruppenmitglieder (v. a. in den Jungengruppen und v. a. in einer türkisch-deutschen Jungengruppe) erkennbar Druck ausgeübt.

Die Antwort auf die dritte Frage (nach der eigenen Heimat, auf der fiktiven New Yorker Party) war selten eindeutig. Mehrere gebrauchten die Formulierung „..., aber ...“ Auch hier war ein Druck der Gruppe auf einzelne Antwortende zu erkennen, der je nach Gruppe nationale oder transnationale Orientierung einforderte. Einen Schüler brachte diese Frage nach der Heimat offenbar in bedrohliche Entscheidungsnot. Er verweigerte nachdrücklich die Antwort. Mehrere Antworten fielen taktisch aus. Sie bezogen das (von ihnen vermutete) Bild der Amerikaner von den Nationalitäten ihrer Eltern ausdrücklich mit ein und entschieden sich dementsprechend, das als Heimat zu bezeichnen, was die/den vorgestellte/n amerikanische/n Fragesteller/in ihnen gegenüber vermutlich freundlicher stimmen würde.

Dieses taktische Verhalten war auch in den Antworten auf die zweite Frage (nach der Sprache) zu erkennen. So setzen die befragten Jugendlichen ihre Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit etwa zur Schaffung von Eigenräumen in der Öffentlichkeit ein. Insgesamt wurde die Frage nach der Sprache sehr differenziert beantwortet. So unterschieden einige SchülerInnen in ihrer Antwort zwischen Ästhetik und Korrektheit des eigenen Sprechens und Hörens, andere beriefen sich auf ihre Traumsprache als Kriterium.

Ausblick

Der in diesen ersten Erkundungen entstandene Eindruck lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass die jugendlichen SESB-SchülerInnen ihre Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als Ressource ansehen und nutzen und ein vergleichsweise differenziertes Verständnis von Sprache an sich ausbilden, dass sie jedoch mit ihrer (Bi/Trans)-Nationalität und -Kulturalität weniger leicht umgehen. Zwar kann auch sie als Ressource aufgefasst werden, aber dies ist nur einigen der interviewten SchülerInnen und nur in bestimmten Gruppenkonstellationen möglich; zumindest ebenso präsent ist nach der Auswertung der Interviews der häufige Gruppendruck, das transnationale Potential in Richtung einer Nation und Kultur aufzulösen, und das Leiden Einzelner an dieser Aufgabe eigenen Potentials.

Dass diese Befunde weiterer Forschung bedürfen, liegt auf der Hand. Ebenso klar ist aber auch, dass Schulen heute, wo deutschlandweit eine

Million Kinder aus binationalen Partnerschaften stammen, sich dringend mit der Frage auseinandersetzen müssen, wie sie Bi-Identität und Transnationalität zu einer Ressource statt zu einem zu reduzierenden Problem ausbilden. Folgende Aspekte erscheinen mir für eine entsprechende Schulentwicklung wichtig.

Die Zweisprachigkeit, deren Grundlegung in vielen binationalen Familien erfolgt, kann schulisch zuallererst durch die Anerkennung der Gleichwertigkeit beider Sprachen und Kulturen gefördert werden. Hier zählen die SESB vom Konzept her zur Avantgarde unseres Bildungswesens.

Damit eng verbunden ist ein zweiter Punkt: die offizielle Interkulturalität der Schule. Eine solche Schule belässt es nicht bei einer Projektwoche zur Herkunftskultur nicht-deutscher SchülerInnen, sondern sucht nach neuen Formen der Elternarbeit, die eine Einbindung der nicht-deutschen Eltern erleichtert, gibt Elternrundbriefe zwei- oder mehrsprachig heraus, bezieht auch nicht-christliche Glaubensgemeinschaften, zuvorderst muslimische und jüdische Gemeinden, in die Schulfeiern ein.

Schließlich lässt eine solche Schule unterrichtlich und außerunterrichtlich erkennen, dass sie um die Bi-Identität und Transnationalität ihrer SchülerInnen weiß. Zwar kann sie selbst nicht transnational werden, da dies eine individuelle Realität ist. Sie kann sich von einer Vision leiten lassen, die ebenfalls über die Nation hinausweist, von der Vision der Supranationalität. Die gemeinsame Vision von Supranationalität und die Institutionalisierung kollektiver Identität über die Nation hinaus (z.B. in der Konferenzpraxis des multinationalen Lehrerkollegiums) kann die Antwort einer Schule auf Einwanderungsgesellschaft, europäische Einigung und Globalisierungsprozess sein. Ob und inwieweit zumindest die Praxis der Staatlichen Europaschulen Berlins, die ja Supranationalität als Programm in ihrem Namen führen, dies leistet, ist zu erforschen.

Literatur

- Abgeordnetenhaus von Berlin: Einrichtungsschreiben Staatliche Europa-Schule Berlin. Mitteilung über Erweiterung des Angebots der SESB mit Beginn des Schuljahres 1993/94 (Drucksache 12/2731).
- Brügelmann, Hans (2002): Statistischer Vergleich auf der Basis von Angaben aus Focus-online 22.6.02, Hovestadt (2002): PISA – 16 deutsche Schulsysteme auf dem Prüf-

- stand, und Demmer (2002): PISA-E. Informationen zum Schulsystemvergleich. Universität Siegen.
- Burkhardt Montanari, Elke (2001): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber. Herausgegeben vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften. Frankfurt/M. (2. Aufl.).
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen.
- Göhlich, Michael (Hg.) (1998): Europaschule – Das Berliner Modell. Beiträge zu Zweisprachigem Unterricht, Europäischer Dimension, Interkultureller Pädagogik und Schulentwicklung. Neuwied.
- Landesschulamt Berlin (2002): Allgemeinbildende Schulen 2001/2002. Das Schuljahr in Zahlen. Berlin.
- Luchtenberg, Sigrid (1995): Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster, New York.
- Mahlstedt, Susanne (1996): Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien. Eine Analyse der erfolgsbedingenden Merkmale. Frankfurt/M. u. a.
- Mützelfeldt, Claudia (2001): Die Farbe habe ich von meinem Papa – Aufwachsen in einer binationalen Familie. WDR ServiceZeit Familie, Sendung vom 18.04.
- Radtke, Frank-Olaf (2002): Wie Schule Ungleichheit herstellt. E&W-Gespräch mit Prof. Frank-Olaf Radtke. In: Erziehung und Wissenschaft 9, S. 11-14.
- Reese-Schäfer, Walter (1997): Supranationale und transnationale Identität – zwei Modelle kultureller Integration in Europa. In: Politische Vierteljahresschrift, 38. Jg., H. 2, S. 318-329.
- Schoen, Ulrich (2000): Mensch sein in zwei Welten. Bi-Identität in Sprache, Religion und Recht. Münster.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2002): Die doppelte Benachteiligung. E&W-Gespräch mit Prof. Klaus-Jürgen Tillmann. In: Erziehung und Wissenschaft 9, S. 6-10.
- Viehoff, Reinhold/Segers Rien, T. (Hg.) (1999): Identität – Kultur – Europa. Über die Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer Konstruktion, Frankfurt/M.
- Wießmeier, Brigitte (Hg.) (1999): „Bilingual ist doch viel mehr als deutsch“. Studien über Kinder aus bikulturellen Familien. Münster.

Ingrid Gogolin

Über das Erlangen der Fähigkeit zur Anerkennung des Anderen im Bildungsgang

Die Näherung an die Frage, ob Vervollkommnung je eine Perspektive in der Erziehung sein kann, erfolgt in meinem Beitrag über eine Betrachtung des (deutschen) Systems der Erziehung und Bildung. Was leistet dieses – oder leistet es nicht – dafür, jedem einzelnen Menschen den Rahmen zu bieten, in dem es ihm gelingen könnte, den Fels bis nach oben zu transportieren? In die Sprache eines sich allmählich verbreitenden Ansatzes der allgemeinen Didaktik übertragen, kann dieser Prozess bezeichnet werden als ein Bildungsgang (vgl. zu diesem Begriff Meyer 1998; siehe auch Graduiertenkolleg Bildungsgangforschung 2002). In meiner alltäglichen Arbeit interessiert die Frage nach den Möglichkeiten der Gestaltung eines Bildungsgangs in sprachlich, kulturell oder ethnisch pluralen Gesellschaften, die ihrem historisch gewachsenen Selbstverständnis nach mit „Bildung“ den Impetus der Homogenisierung verbinden (vgl. hierzu z.B. Gogolin 1994). In diesem Beitrag stelle ich zu dieser Frage Überlegungen in drei Abschnitten vor.

1. Ausgangsposition

Zu den entscheidenden Kontextbedingungen, unter denen ein Bildungsgang geschieht, gehört heute und in der absehbaren Zukunft die wachsende kulturelle und soziale Pluralität der Gesellschaften. Diese Lage hat zahlreiche lebensbestimmende Auswirkungen auf jeden Gesellschaftsangehörigen. Zu diesen Auswirkungen gehört, dass es immer weniger selbstverständliche Gewissheiten darüber gibt, wie die Menschen, die auf einem Territorium zusammenleben, denken oder empfinden, welche Sprachen sie sprechen oder verstehen, welchen Glaubensüberzeugungen und Traditionen sie zuneigen. Eine der größten Herausforderungen an den Bildungsgang des einzelnen Menschen ist es nach meiner Auffassung, dass er Kompeten-

zen entwickeln kann, die ihn instand setzen, sich in dieser Ungewissheit und Unordnung nicht zu verlieren. Diese Kompetenzen schließen die Fähigkeit zur „Anerkennung des Anderen“ ein. Sie gehört zu den grundlegenden Kulturfähigkeiten, die benötigt werden, um mit der komplexen und verwirrenden Lage schöpferisch, zufrieden und verantwortlich zurechtzukommen zu können – also den Weg der Vervollkommnung mindestens nicht zu verfehlen.

Die Fähigkeit zur „Anerkennung des Anderen“ besteht zum einen in Literalität und Numeralität – jenen Modi der Weltaneignung, die uns die Erschließung der zunehmend verschrifteten und mathematisierten Welt erlauben. Sie besitzt zum anderen eine personale Dimension: die der universalen Achtung des anderen Menschen, die sich im „Diskurs“ vollzieht. „*Universale Achtung* besagt, daß wir einander als gleiche Wesen betrachten sollten, deren Standpunkte die gleiche Beachtung verdienen“ (Benhabib 1999, S. 59).

Literalität, Numeralität und die Fähigkeit zur „Anerkennung des anderen Menschen“ sind die unabdingbaren Voraussetzungen dafür, mit der wachsenden Mannigfaltigkeit von Lebenslagen und lebensbeeinflussenden Umständen zurechtzukommen, die uns umgibt.

2. Traditionen

An die Bildungs- und Erziehungsinstitutionen stellt sich die Frage, wie sie dafür gerüstet sind, den ihr Anvertrauten dabei zu helfen, dass sie die Herausforderung an ihren Bildungsgang annehmen können, sich zur „Anerkennung des Anderen“ zu befähigen. Betrachten wir exemplarisch die *Schulbildung*, die – jedenfalls im Moment und im hiesigen Kontext noch – weitgehend unangefochten den Status von Bildung schlechthin besitzt. Freilich kommt hier, anders als in meiner einleitenden Argumentation, ein sehr beschränkter Bedeutungsbestandteil des Bildungsbegriffs zum Zuge, nämlich der auf das Berechtigungswesen, auf das förmliche Testat gerichtete.

Was in der Schule lehenswert (und lernenswert) sei, was also die Angehörigen der nachwachsenden Generation auf ihren persönlichen Bildungsgang bringen soll, ist ein Konglomerat von Konsequenzen aus historisch-politischen Konstellationen. Was ein gebildeter Mensch ist und was nicht, welches Wissen, welche Fähigkeiten und Haltungen dieser Mensch innehaben soll und welche nicht, ist nicht von Natur oder Gott gegeben,

sondern Reflex auf gesellschaftliche Übereinkunft, inklusive der Spiegelung gesellschaftlicher Machtkonstellationen (vgl. ausführlicher hierzu Gogolin/Krüger-Potratz/Meyer 1998). Es bedarf der historisch-kulturwissenschaftlichen Betrachtung, um offenzulegen, was warum Geltung erlangte, und sodann darüber nachdenken zu können, ob ein Geltungsanspruch noch aufrechterhalten werden kann (vgl. hierzu den Beitrag von Wulf in diesem Band).

Meine These lautet, dass die öffentliche Schule in Deutschland noch heute entscheidend geprägt ist von der historischen Konstellation ihrer Entstehung im sich entwickelnden bürgerlichen Nationalstaat. Die seinerzeit formulierten Grundannahmen über Strukturen, in denen ein Bildungsgang sich am besten vollzieht, sind aufgegangen in rechtlichen Regelungen und organisationellen Formen des öffentlichen Schulsystems, wie sie sich im Prinzip heute noch wiederfinden. Außerdem sind in die Kataloge dessen, was als legitime Kompetenz anerkannt ist und daher als Bildungswert gilt, die Spuren der Epoche ihres ursprünglichen Entstehens tief eingegraben. Die auf historischen Traditionen beruhenden strukturellen und inhaltlichen Grundüberzeugtheiten erfüllen ihre regelnde und leitende Funktion heutzutage umso wirksamer, weil ihre ursprünglichen Zwecke aus dem kollektiven Gedächtnis verschwunden sind.

Die Entwicklung von „Schule“ im jetzigen Verständnis ist in die tiefgreifenden Prozesse gesellschaftlichen, kulturellen und technischen Wandels seit dem 18. Jahrhundert eingebettet: in die Entstehung von Wissenschaften im heutigen Sinne, die Herausbildung eines auf Industrieproduktion und Warenverkehr beruhenden wirtschaftlichen Sektors, das Entstehen des demokratischen Verfassungsstaates, welcher die Balance zwischen individuellem und gemeinschaftlichem Interesse gewährleisten soll. Die Vielfältigkeit des Wissens über Natur und Weltverhältnisse, die zunehmende Mannigfaltigkeit der Kulturphänomene erlebten die Zeitgenossen als eine Explosion von Komplexität. Die seinerzeitigen philosophischen und pädagogischen Bemühungen, in deren Tradition wir stehen, reagierten auf das allgemeine, starke Bedürfnis jener Epoche nach Ordnung und Strukturierung, nach Reduktion der durch die rasanten Entwicklungen neu entstandenen Komplexität mit Konzepten der Vereinheitlichung, der Homogenisierung als Ordnungsangebot.

Bei der Entwicklung dieser Konzepte konnte an alte europäische Denktraditionen angeknüpft werden: an die synthetisierende, manichäische Betrachtungsweise der Weltverhältnisse, die ein Grundzug abendländischen Denkens ist. Die manichäische Ordnungsweise – also der Modus, die Welt

in paarweise Gegensätze zu ordnen, verbunden damit, Einheitlichkeit und Allgemeinheit nach innen zu verlegen und Uneinheitlichkeit, Abweichung oder Besonderheit nach außen – setzte sich als ein Grundzug der „Nation“ im europäischen Verständnis durch. In der Homogenisierung der auf einem Territorium lebenden Menschen in kultureller, religiöser, sprachlicher Hinsicht wurde die beste Zukunftsaussicht gesehen. Es entstand die heute noch geläufige Vorstellung von „Nation“ im europäischen Sinne: als Lebensraum für Bevölkerungen, die das Selbstverständnis besitzen, dass sie weitgehende Gemeinsamkeiten aufweisen. Dazu gehört nicht zuletzt, sich zu einer gemeinsamen kulturellen und sprachlichen Tradition zu bekennen (vgl. Hobsbawm 1991).

Dieser als Abwehrmechanismus von zuviel Komplexität interpretierbare Modus, einheitsstiftende Ordnung zu schaffen, schlägt in den Funktionen und der Gestaltung der Institutionen des Nationalstaats durch. Im öffentlichen Schulsystem findet er seinen Ausdruck in der Strategie der Homogenisierung von Schülerschaften und des an sie gerichteten Angebots, sich „legitime Kompetenzen“ anzueignen. Am Beispiel der „Verein Sprachlichung“ des deutschen Schulsystems habe ich diese Mechanismen exemplarisch untersucht (Gogolin 1994; siehe auch Krüger-Potratz 1994), und es findet sich in Varianten auch in anderen europäischen Bildungssystemen wieder (vgl. als Beispiel Kroon/Sturm 1994; siehe auch den anderen „Anwendungsfall“ der Spracherziehung Gehörloser: List 1991). Ein anderes Charakteristikum der deutschen Tradition, Bildung in öffentlicher Verantwortung zu gestalten, ist im deutschen Schulsystem nach wie vor durchschlagend, in den meisten anderen europäischen Ländern aber schon vor längerer Zeit wieder verworfen worden. Es ist dies das Charakteristikum der Segregierung von Schülerschaften nach Maßgabe von gesellschaftlich gesetzten Merkmalen, die sie zu „Gleichen“ machen (vgl. zum Folgenden ausführlicher Gogolin 2003). Hiermit ist das Gegenteil eines integrativen, Verschiedenheit als Ressource nutzenden Modells geschaffen – und, so meine ich, eine Rahmenbedingung gesetzt, die die Ausbildung der Fähigkeit zur „Anerkennung des Anderen“ hindert statt fördert.

Zu den historisch ältesten Beispielen für dieses Charakteristikum gehört, dass die Bildungseinrichtungen bis ins 20. Jahrhundert die konfessionelle Spaltung der deutschen Nation spiegeln; Bildungssystem und Bildungsprozesse haben verschärfend daran mitgewirkt, dass diese Spaltung über lange Zeit bedeutsam blieb und es in mancher deutschen Region auch heute unerschwellig noch ist. Neben der konfessionellen spielt in Deutschland traditionell die Segregation nach materiellen Besitzständen eine bedeutende

Rolle: die Aufspaltung des Gesamtsystems in Bildungseinrichtungen, zu denen abhängig von der Verfügung über materielle Güter Zugang besteht. Auch hier ist die Mitwirkung des Bildungssystems selbst bedeutsam dafür, dass die Grenzziehung zwischen den Begüterten und weniger Begüterten klarer und schärfer werden konnte.

Das traditionelle Medium dieser Funktion ist das Berechtigungswesen: das System der Zertifizierung von Bildungsbesitz, mit dem durchschlagende Wirkungen auf die Lebensplanung, besonders die Berufslaufbahn, verbunden sind. Die nach Besitz gezogenen Grenzen werden überlagert und stabilisiert durch solche, denen das Etikett der Begabung angeheftet wurde (und bis heute wird; vgl. hierzu Lenhardt 2002). Das früh separierende, gegliederte deutsche Schulsystem ist Ausdruck und gleichzeitig Stabilisierungsform dieser beiden zusammenwirkenden Grenzziehungen.

Im Rückblick zeigt sich, dass sich zwar die Phänomene ändern, denen im historischen Prozess Relevanz dafür zugebilligt wurde, „Homogenitäten“ zu unterscheiden und danach die jeweils passende Segregationsform zu definieren. So hat beispielsweise die Idee einer konfessionell geprägten Schullandschaft heute an Überzeugungskraft verloren; die Trennung nach Konfessionen ist aus dem allgemeinen Schulsystem aus- und in ein besonderes System eingezogen. Ebenso an Bedeutung verloren hat der Modus der Segregation nach Geschlecht, mindestens im allgemeinbildenden Schulwesen.

Erhalten geblieben ist aber das grundlegende Muster segregativer Praxis: die Einteilung der zu Erziehenden und zu Bildenden in homogene Gruppen, also einander vorgeblich vorab Gleiche. Diese Praxis besitzt den Effekt, dass die Eingeteilten einander nachträglich ähnlicher werden. Die Bildungsforschung zeigt, dass die Praxis der Segregation vereinigende und trennende Wirkung zugleich hat: In ihrer Folge entstehen nämlich homogenisierende Lernmilieus, und indem dies geschieht, werden die Trennungen zwischen den konstruierten Gruppierungen schärfer. Für die Existenz dieses Effekts liefern jüngste empirische Studien überzeugende Belege. So hat beispielsweise PISA gezeigt, dass die vorgeblich nach mitgebrachten Begabungen und Leistungen segregierenden Schulformen des gegliederten deutschen Systems den unerwünschten Nebeneffekt der sozialen Segregation besitzen, und verbunden damit die nicht minder unerwünschte Folge einer nachträglichen Nivellierung des Leistungspotentials (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, Kap. 8; siehe auch den Beitrag von Klemm in diesem Band). Frühere Untersuchungen zeigen, dass das Versprechen der Durchlässigkeit zwischen den Schulformen – die ja die nachträgliche Re-

paratur unerwünschter Effekte der Segregation erlauben sollte – vor allem in einer erneut unerwünschten Weise eingehalten wird: nämlich in der Form der Abwärtsmobilität, also des Einmündens in einen niedriger qualifizierenden Bildungsgang (vgl. Köller/Baumert/Schnabel 1999). Das Grundmuster der Segregation erzeugt also ein Bildungssystem, in dem nicht „Teilhabe“ als allgemeine Perspektive Geltung hat (vgl. Liebau in diesem Band), sondern herkunftsbezogene Selektivität massiv wirksam ist.

3. Wirksame Muster

Der historisch überkommene Modus der Homogenisierung liefert heute noch die Maßstäbe dafür, zu bestimmen, was als „allgemeine Kompetenz“ Geltung haben soll; an ihnen bemessen sich „richtige Fähigkeiten“ und „falsche“. Die Wirksamkeit dieses Modus betrifft weniger die an der Oberfläche rasch wechselnden Moden und Konjunkturen dessen, was irgendwo und irgendwann als wissenswert gilt oder als Ausweis von Gebildetheit – also etwa die kanonisierten Bestände an konkreten Daten oder Fakten, Kenntnissen oder Verhaltensformen. Sie zeigt sich vielmehr in der tief eingefleischten, habituell wirksamen (und daher oft unbewusst praktizierten, jedenfalls selten hinterfragten) Grundannahme, dass es im Schulsystem, das ja einen Bildungsgang nennenswert prägt, darum gehe, zu entscheiden, was „normal“ und „richtig“ ist und was nicht.

Dieser Grundzug beherrscht das deutsche Schulsystem bis heute weitgehend. Er herrscht vor in den Strukturen und Formen, in denen es gestaltet ist; in den Inhalten, die es ausfüllen, und in den Modalitäten der Evaluation. Ein Kind ist „schulreif“ oder nicht. Es ist hinreichend „begabt“ für eine besser angesehene weiterführende Schule oder nicht. Die Lösung einer Aufgabe ist „richtig“ oder nicht. Eine Ausdrucksweise, ein Verhalten ist „angemessen“ oder nicht. Und so fort. Zu den Hauptwörtern in unserem gegenwärtigen Schulsystem gehören also „ja“ und „nein“, „entweder“ und „oder“.

Dieser Grundzug aber erleichtert die Annäherung an die „Anerkennung des Anderen“ nicht, sondern erschwert sie über die Maßen. Wenn ich dies nicht völlig verkenne, ist eine Praxis im Sinne dieses Grundzugs nicht nützlich für die Aneignung von Literalität und Numeralität, sondern verleitet zur Beschränkung auf oberflächliche, wenn nicht einfältige Benutzung von Schrift und Zahl und zur Beschränkung der Fähigkeit und des „Willens zur

Kooperation“ mit dem anderen Menschen (vgl. zum Letzteren Roth 2002, S. 554 ff.).

Ein kleines Beispiel aus der eigenen Forschungswerkstatt soll diese These illustrieren; es geht in diesem Fall um die Erzeugung von Sprachkundigkeit im Unterricht.

Es handelt sich um ein Beispiel aus dem Unterricht in einer Grundschulklasse in Hamburg. Die Schule wurde von uns mit Blick auf die Frage untersucht, wie ihre – dem Selbstverständnis und der Praxis nach – einsprachige Lehrerschaft und die in Selbstverständnis und Praxis mehrsprachige Schülerschaft interagieren (vgl. Gogolin/Neumann 1997). Die Hälfte der Kinder, die diese Schule besuchten, war einsprachig in Deutsch aufgewachsen. Die andere Hälfte war zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen, und es wurden ca. 20 verschiedene Sprachen von den insgesamt ca. 200 Kindern vertreten. Diese Schule verkörpert mit ihrer Schülerschaft eine heutzutage „normale“ deutsche Großstadt-Grundschule (vgl. die Übersicht über die sprachliche Zusammensetzung der Hamburger Grundschülerschaft: Fürstenau/Gogolin/Yağmur 2003). Teil des methodischen Designs der Untersuchung war es, den Unterricht einer kompletten Schulwoche per Tonband aufzuzeichnen und zu beobachten; aus dem Transkript der Tonaufzeichnung stammt der nachfolgende Ausschnitt (vgl. die ausführlichere Schilderung in Neumann 2000, S. 192 ff.).

In der aufgezeichneten Unterrichtsstunde ging es um Schreibübungen im Deutschen. Die Kinder hatten die Aufgabe, schriftlich über ein Ferienerlebnis zu berichten, und sie sollten diese Aufgabe in Einzelarbeit im Klassenzimmer erfüllen. Ihre Lehrerin (wir erfanden für sie den Namen „Frau Faahs“) ging in der Klasse umher und half den Kindern bei Bedarf. So kam sie auch zu „Maryn“ (ebenfalls ein erfundener Name) an den Tisch und beugte sich über sein Blatt. Beim Überfliegen seines Textes fiel ihr „hörbar“ etwas auf; jedenfalls las sie Maryn ein Stück davon laut vor, um ihn dadurch auf einen „Fehler“ aufmerksam zu machen.

Frau Faahs: bei *meiner* Oma – bei *meinem* Opa
[auslautendes „ner“ und „nem“ überdeutlich betont].

Maryn protestierte gegen diese Textauslegung; er bestand auf der – in seinen Ohren gewiss korrekten – von ihm niedergeschriebenen Variante:

Maryn: wieso? „bei *mein* Opa“ – das geht doch auch.

Er wurde jedoch belehrt:

Frau Faahs: nein – das sagt man nicht – das ist kein gutes Deutsch – man spricht das ganz richtig aus.

Hier ist Maryn von seiner Lehrerin – ganz gewiss nicht böswillig, sondern mit bester Absicht – daran gehindert worden, in seiner Ausbildung von Literalität ein Stück voranzukommen. Er erfuhr, und lernte dabei vielleicht (unterstellt, dass in solchen Augenblicken von Unterricht überhaupt etwas gelernt wird), dass es eine einzige Variante des „guten Deutsch“ gebe, und diese besitze das Merkmal, dass man etwas „ganz richtig ausspreche“ – es gilt also demnach zum Beispiel ein und dasselbe Regelkostüm für gesprochene und geschriebene Sprache. So machte er mit einer homogenisierenden Formel Bekanntschaft, in der Pierre Bourdieus Konzept der „legitimen Sprache“ durchschlägt (vgl. Bourdieu 1990; s. a. Gogolin 2001), nicht aber eine kompetente Sicht auf sprachliche Praxis. Es blieb ihm versagt, in die Geheimnisse der Komplexität von Sprache und Sprachgebrauch – die er spürte oder kannte, wie sein Einwand deutlich macht – eingeführt zu werden, also etwa zu erfahren, dass – je nach Anlass, Kontext und Zweck der Rede – unterschiedliche Regeln gelten und dass elaboriertes sprachliches Vermögen gerade *nicht* darin besteht, einer einzigen Regel Gültigkeit zuzusprechen, sondern vielmehr darin, situationsadäquat zur Wahl von und zum Wechsel zwischen verschiedenen Regeln imstande zu sein.

Frau Faahs hat Maryn in diesem Beispiel aus dem Unterricht nahe gelegt, eine trügerische Gewissheit zu entwickeln. Die Anwendung solcher Gewissheiten verstellt den Weg zur routinisierten, kompetenten Beschäftigung mit „vielleicht“ oder „sowohl, als auch“ – also mit der Komplexität und Unübersichtlichkeit, der wachsenden Mannigfaltigkeit von Phänomenen und Lebenslagen, zu deren Bewältigung ein Bildungsgang befähigen soll. In diesem winzigen Ausschnitt aus dem Unterricht zeigt sich ein weiteres Grundmuster des Lehrhandelns in der deutschen Schule, das der Entwicklung von Literalität im Sinne der Fähigkeit zur Durchdringung komplexer Texte (oder Texturen) eher abträglich ist, nämlich das Interesse am raschen Weg zur „richtigen“ Lösung. Frau Faahs offeriert Maryn das Ergebnis eines Lernprozesses – die der schriftsprachlichen Norm gerechte Schreibweise –, aber sie macht ihm kein Angebot für die Gestaltung seines Lernweges.

Dieses Grundmuster pädagogischer Praxis versperrt die Chancen darauf, den Prozess der Erkenntnis im Bildungsgang ebenso ernst und wahr

zu nehmen wie sein Ergebnis, oder auch darauf, auf der Suche nach weiteren Antworten zu bleiben, nachdem eine, die als korrekt identifiziert wurde, gefunden ist.

Mit der Beibehaltung dieses Grundzugs kann, so meine ich, Vervollkommnung keine Perspektive in der Erziehung in dem hier betrachteten Ausschnitt – dem öffentlichen Schulsystem – sein. Erforderlich wäre statt dessen eine Schule, in der die Komplexität der Weltverhältnisse ausdrücklich gemacht und die Auseinandersetzung damit *expressis verbis* geschieht – auch wenn dies zuweilen schmerzliche Prozeduren und überaus anstrengende Erfahrungen mit sich bringt, wie etwa die, dass nicht jedes Problem zu lösen ist und die, dass es auf die meisten Fragen keine allein gültige, universell anerkannte Antwort gibt.

Literatur

- Benhabib, S. (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Opladen.
- Fürstenau, S./Gogolin, I./Yağmur, K. (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen. Münster, New York (im Erscheinen).
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Meyer, M. A. (1998): Nachwörtliche Bemerkungen zu Pluralität und Bildung. In: dies. (Hg.), Pluralität und Bildung, S. 251-276. Opladen.
- Gogolin, I./Neumann, U. (Hg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster, New York.
- Gogolin, I. (2001): The Linguistic Marketplace. In: Concise Encyclopaedia of Sociolinguistics. Oxford.
- Gogolin, I. (2003): Innovation durch Bildung. Eröffnungsvortrag zum 18. DGfE-Kongress, 25. März 2002 in München. In: dies./Tippelt, R. (Hg.), Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen (im Erscheinen).

- Graduiertenkolleg Bildungsgangforschung (2002): Antrag an die DFG zur Bewilligung eines Graduiertenkollegs Bildungsgangforschung an der Universität Hamburg (elektronisch publiziert in: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/forschung/gradkoll.htm>).
- Hobsbawm, E. J. (1991): Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt/M., New York.
- Köller, O./Baumert, J./Schnabel, K. U. (1999): Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2), H. 3, S. 385-422.
- Kroon, S./Sturm, J. (1994): Das nationale Selbstverständnis im Unterricht der Nationalsprache: Der Fall der Niederlande. Eine Vorstudie. In: I. Gogolin (Hg.), Das nationale Selbstverständnis der Bildung, S. 161-192. Münster, New York.
- Krüger-Potratz, M. (1994): „Dem Volke eine andere Muttersprache geben“ – Zur pädagogischen Diskussion über Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Geschichte der Volksschule. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, H. 1, S. 81-96.
- Lenhardt, G. (2002): Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. Manuskript. Berlin (MPI für Bildungsforschung. Elektronisch publiziert in <http://www.mpib-berlin.mpg.de/dok/full/lenhardt/pisa.pdf>).
- List, G. (1991): Vom Triumph der „deutschen Methode“ über die Gebärdensprache. Problemskizze der Pädagogisierung der Gehörlosigkeit im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, S. 245-265.
- Meyer, M. A. (1998): Lehrer, Schüler und die Bildungsgangforschung. In: ders./A. Reinartz (Hg.), Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis, S. 70-90. Opladen.
- Neumann, U. (2000): „Man schreibt, wie man spricht, wie man schreibt“. Über Sprachunterricht in einer deutschen Grundschulklasse. In: I. Gogolin/S. Kroon (Hg.), „Man schreibt, wie man spricht“. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen, S. 187-209. Münster, New York.
- Roth, H.-J. (2002): „Il gatto va sull'albero – va sull'albero il gatto“ – Satzmuster und Sprachstand italienisch-deutscher Schulanfängerinnen. In: I. Gogolin/U. Neumann/H.-J. Roth, Erster Bericht über die Evaluation der bilingualen Grundschulen in Hamburg. Hamburg (Universität Hamburg, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung, Typoskript).

Autorinnen und Autoren

Marguerite Altet, Professeur de science de l'éducation à l'Université de Nantes

Meike Sophia Baader, Privatdozentin für Erziehungswissenschaft, Universität Potsdam

Jean-Marie Barbier, Professeur de science de l'éducation, Conservatoire national des arts et métiers, Paris

Jacky Beillerot, Professeur de science de l'éducation à l'Université de Paris X-Nanterre

Dietrich Benner, Professor für Erziehungswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin

Claudine Blanchard-Laville, Professeur de science de l'éducation à l'Université de Paris X-Nanterre

Bernhard Charlot, Professeur de science de l'éducation à l'Université Paris VIII-Saint Denis

Michael Göhlich, Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Erlangen-Nürnberg

Ingrid Gogolin, Professorin für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg

Remi Hess, Professeur de science de l'éducation à l' Université Paris VIII-Saint Denis

Klaus Klemm, Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Essen

Margret Kraul, Professorin für Erziehungswissenschaft, Universität Göttingen

Marianne Krüger-Potratz, Professorin für Erziehungswissenschaft, Universität Münster

Eckart Liebau, Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Erlangen-Nürnberg

Jean-Louis Martinand, Professeur de science de l'éducation, École normale supérieure de Cachan

Winfried Marotzki, Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Magdeburg

Nicole Mosconi, Professeur de science de l'éducation à l'Université de Paris X-Nanterre

Annette Scheunflug, Professorin für Erziehungswissenschaft, Universität Erlangen-Nürnberg

Georges Vigarello, Professeur de science de l'éducation à l'Université de Paris V

Michael Wimmer, Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg

Christoph Wulf, Professor für Erziehungswissenschaft und Historische Anthropologie, Freie Universität Berlin

Jörg Zirfas, Dr. phil., Privatdozent für Erziehungswissenschaften, Freie Universität Berlin

Danksagung

Einen herzlichen Dank schulden wir dem Deutsch-Französischen Jugendwerk für die Finanzierung der Tagung und der Übersetzungskosten des in Deutschland und in Frankreich veröffentlichten Bandes. Besonders erwähnen möchten wir die Generalsekretärin, Dr. Babette Nieder, und den stellvertretenden Generalsekretär, Prof. Dr. Michel Cullin, der sich von Anfang in hohem Maße für die Realisierung des Projekts engagierte, sowie Ursula Stummeyer, Dieter Reichel und Chantal Louis, die den Veranstaltern bei der Lösung aller auftretenden Fragen mit Rat und Tat zur Seite standen. Danken möchten wir auch der Europäischen Gemeinschaft für die Finanzierung der Groupe d'Etudes et de Recherches sur les Mondialisations (Germ), die ebenfalls die Arbeiten an diesem Projekt unterstützt hat. Herzlich danken wir Gabriele Di Vincenzo, Susanne Rosenek und Nino Ferrin für die Erledigung der organisatorischen Aufgaben, den Übersetzerinnen Nathalie Heyblom, Ursula Liebing, Aude Gensbittel und Marine Meslé sowie Dr. Michael Sonntag für die redaktionelle Bearbeitung des Bandes.

Jacky Beillerot, Paris

Christoph Wulf, Berlin

European Studies
edited by Christoph Wulf

Christoph Wulf (Hg.): Education in Europe. An Intercultural Task

1995. 554 S. 48,-DM (24,54 €). ISBN 3-89325-258-4.

Dieser Band enthält die Materialien des Budapester Kongresses des Network Educational Science Amsterdam vom Herbst 1993. Das Netzwerk umfasst mehr als 30 erziehungswissenschaftliche Fakultäten aus allen Teilen Europas und aus einigen außereuropäischen Ländern. Die Materialien enthalten kurze Positionspapiere und Diskussionsbeiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehung, Medien, Lehrerbildung, Sonderpädagogik, Transitionsprobleme in Mittel-Ost-Europa, Interkulturelle Bildung, Frauenstudien, Europäische Perspektiven.

Sjoerd Karsten, Dominique Majoor (Hg.): Education in East Central Europe. Educational Changes after the Fall of Communism

1995. 180 S. 29,80 DM (15,24 €). ISBN 3-89325-259-2.

Dieser Band umfasst drei Fallstudien über die gegenwärtige Situation des Bildungswesens in Ungarn, der Tschechischen Republik und Polen sowie eine Vergleichende Analyse. Die einzelnen Studien sind äußerst material- und informationsreich und erarbeiten Perspektiven für zukünftige Entwicklungen.

Stephan Sting, Christoph Wulf (Hg.): Education in a Period of Social Upheaval. Educational Theories and Concepts in Central East Europe

1995. 174 S. 29,80 DM (15,24 €). ISBN 3-89325-260-6.

Hier wird ein Überblick über die aktuelle Problemlage der Erziehungswissenschaft in Ostmitteleuropa gegeben. In einer Situation des gesellschaftlichen Umbruchs werden aus der Sicht der betroffenen Gemeinsamkeiten sowie historische und kulturelle Differenzen in der pädagogischen Tradition aufgespürt, die neue Perspektiven für pädagogische Theorien und Konzepte bieten. Die Beiträge beschäftigen sich mit den Entwicklungen in Bulgarien, Deutschland, Estland, Litauen, Polen, Rumänien, Rußland, Tschechien und Ungarn.

Bernhard Dieckmann, Christoph Wulf, Michael Wimmer (Hg.): Violence. Nationalism, Racism, Xenophobia

1997. 332 S. 38,- DM (19,43 €). ISBN 3-89325-487-0.

The escalation in violence over the last few years expressed in xenophobia, racism and nationalism in several European countries is analyzed in the contributions of the book. Representatives of disciplines of the various social sciences dedicated to understanding violence attempt to determine possible causes and motives for this increase. The European aspect, with its particular economic and sociopolitical problems, is examined using case study results from several countries. In addition, an analysis is presented that investigates the question whether violence is a problem specific to youth and therefore an issue to be addressed by educationalists. The book seeks to contribute to research in the fields of nationalism and racism by dealing predominantly with anthropological considerations. But it also wishes to address the questions of the manifestation, causes and motives of youth violence being discussed in educational science.

Stephen Lawton, Rodney Reed, Fons van Wieringen (Hg.): Restructuring Public Schooling: Europe, Canada, America

1997. 206 S. 38,- DM (19,43 €). ISBN 3-89325-518-4.

This volume offers an overview of educational restructuring, its aims and possibilities in the European and North American context. A conceptual analysis of educational policy systems and development in both continents is provided and empirical cases are presented within this framework. Overviews are given of the national stage in Canada. Problems with the public debt are driving change in Canada, but the issue of developing an internationally competitive work force is the main objective. A synthesis of continental European development is provided in which the distinctly different perspectives in northern and southern Europe are compared. Assessments of reforms in the United States are presented. Some reforms are driven by a vision of decentralization and democratic localism, and others by pragmatism and a desire to do the least harm to the classroom as cutbacks are made. Analysis of the impact of school-site management complement these system-wide analyses.

Christoph Wulf (Hg.): Education for the 21st Century. Commonalities and Diversities

1998. 700 S. 48,- DM (24,54 €). ISBN 3-89325-619-9.

The expansion of the European Union in the 21st century will bring with it new tasks in education. Among the predominant ones are issues related to commonalities and diversities found within each nation's own education system. Until now the European states have focused on diversities found within their own national educational systems. The ongoing integration process in Europe will mean transnational perspectives need more attention. Processes of globalisation, economic integration, social mobility, migration and political integration will persist into the next century and produce new forms of commonalities, inside and outside nation states. The relationship of these processes of commonalities and diversities is a major problem and challenge for all education systems not only within Europe, but in the whole world. This volume deals with issues related to this development in seven fields: History and Theory of Education, Ethnicity, Teacher Education, Youth Care and Special Educational Needs, Media Based Education, Woman and Gender Studies, Higher Education. The 43 articles are written by more than 50 authors from 15 European countries.

Georgios Tzartzas: Schule im gesellschaftlichen Umbruch. Die Entwicklung des modernen griechischen Bildungswesens (1833-1862)

1998. 491 S. 48,- DM (24,54 €). ISBN 3-89325-654-7.

Bei der Konstituierung des modernen griechischen Erziehungs- und Bildungswesens wurden zahlreiche Gedanken der Aufklärung und des Neuhumanismus wirksam. Es verbanden sich Vorstellungen von der Notwendigkeit der Vervollkommnung und Versittlichung der Menschen durch die Macht der Erziehung. Vorstellungen vom Wert griechisch antiker Traditionen und von der Schaffung einer neuen Identität. Die Schule entwickelte sich zu einer Institution nicht nur des Lernens, sondern auch der Überwachung und Hierarchisierung, mit deren Hilfe die Domestizierung des Körpers bzw. Disziplinierung des Schülers bezweckt wurde, um seine Brauchbarkeit und Effizienz zu erhöhen. Die Orientierung an den Bildungssystemen westeuropäischer Staaten erfolgte nicht wegen deren Effizienz, sondern aufgrund eines ausgebliebenen Selbstverständnisses der Pädagogik innerhalb des neugriechischen Staatswesens.

Mbuku Herbert Mnguni: Education as a Social Institution and Ideological Process. From Négritude Education in Senegal to Bantu Education in South Africa

1999. 188 S. 38,-- DM (19,43 €). ISBN 3-89325-696-2.

The author has attempted to raise some problematic issues and concerns around formal education in Africa and particularly South Africa, which is in stage of creating an inclusive education system. The author argues that a necessary starting point is to first recognize the voices of those who are excluded and marginalized, and then to develop strategies which will ensure their inclusion. Understanding what indigenous people think about education and the knowledge transmitted to their children will ensure their full participation in decision-making.

Beatriz Vélez: Géographie de la chair maternelle. Corps, culture et société en Colombie

1999. 176 S. 29,80 DM (15,24 €). ISBN 3-89325-722-5.

Les différences anatomique entre hommes et femmes ont été à la base des systèmes d'échange symbolique dans toutes les sociétés. L'auteur essaie de survoler la constellation de cette problématique dans les cas de la Colombie où l'ordre des rapports entre hommes et femmes a été fortement déterminé par l'image judéo-chrétienne de la Vierge Marie. Même si, au XXIème siècle, la sécularisation de la société colombienne a provoqué des changements dans le système sexe et genre, la plupart des femmes engagées dans la politique, l'éducation supérieure et les sports, demeurent piégées dans la "double détermination" de mères et de travailleuses.

Silvia Hedenigg: Kindheitsbegriffe japanischer Strafkonzeptionen. Zur Rezeption westlicher Modelle der Reformernziehung in der Meiji-Zeit

1999. 170 S. 29,80 DM (15,24 €). ISBN 3-89325-724-1.

An der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Japanologie behandelt die Studie die historisch-anthropologische Fragestellung von Kindheits- und Erziehungsbegriffen in japanischen Strafkonzeptionen. Geleitet von mentalitätsgeschichtlichen Überlegungen sind es Strafhandlungen und deren zugrundeliegende Strafkonzeptionen, die im Hinblick auf Wahrnehmungs- und Verständnisformen von Kindheit als Untersuchungsgegenstand herangezogen werde. Den leitenden Referenzbezug bildet dabei Foucaults Analysemodell der "Macht zum Leben".

Doug Boughon, Rachel Mason: Beyond Multicultural Art Education. International Perspectives

1999. 360 S. 38,-- DM (19,43 €). ISBN 3-89325-783-7.

Multiculturalism is a term that has been much used in educational texts in recent years. Its usage is frequently taken for granted in the rhetoric of curriculum literature. However, it has recently become clear that there are significant variations of interpretations of multiculturalism in different world regions. This book takes a new and deeper look at the notion of multiculturalism through the lens of art education. In educational terms art is a unique tool for the investigation of cultural values because it transcends the barrier of language and provides visceral and tacit insights into cultural change.

In order to address the educational interpretations and methods of implementing multiculturalism in different regions of the world, this book contains discussion and analysis of perspectives on art education theory and practice from thirteen countries. The authors of each chapter are respected multicultural experts in their geographic locations who are well equipped to

provide unique insights into the particular issues of multiculturalism viewed from the perspective of art in educational contexts.

The book as a whole provides tools for the conceptual analysis of contemporary notions linked with multiculturalism, such as interculturalism, internationalism and globalisation. It also provides strategies for art teaching in relation to these ideas. While the term 'multicultural education' is problematic, this book presents conceptual frameworks that should assist educators to examine their own teaching on issues of equity and diversity that are central to the multicultural education debate.

Niklas Luhmann, Karl-Eberhard Schorr: Problems of Reflection in the System of Education

2000. 412 Seiten, br., 48,- DM (24,54 €), ISBN 3-89325-890-6.

From the perspective of system theory this text traces the way in which the system of education reflects its own unity and its own position in modern society. Concerning the problems of reflection (autonomy of the system of education, instruction technology and the contradiction between education and selection) sociological analysis and the availability of analytical instruments for system reflection may make a contribution to increase the reflection level of communication in the system of education.

Jan Karel Koppen, Ingrid Lunt, Christoph Wulf (Ed.): Education in Europe. Cultures, Values, Institutions in Transition

2002. 320 pages, br., 19,50 €, ISBN 3-8309-1110-6.

This book deals with three major fields of contemporary education in Europe: *intercultural education, values in education and educational institutions*. In each of these central areas education is currently confronted with rapid changes, related to the process of European unification and globalization, which is considerably altering the frame of reference for nation-based cultures and educational systems. The enlargement of Europe in the years to come constitutes one of the most challenging developments in the European Union. This development will make the commonalities and differences between European nation states, cultures and religions play an important role. How to handle these will be among the central tasks of the future. In the European Union, education is destined to become an increasingly intercultural task.

Christoph Wulf, Christiane Merkel (eds.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien

2002. 476 S. 25,50 €, ISBN 3-8309-1166-1.

Die Menschen der Gegenwart leben in der Gleichzeitigkeit des Ungleichen. In den Gesellschaften der nördlichen Halbkugel befinden sich viele Menschen im Wohlstand, in den Regionen der südlichen Halbkugel in Armut und Not. Sie alle nehmen an globalen Prozessen teil, in denen sich Angleichung und Differenzierung, Anpassung und Widerstand gleichzeitig vollziehen und in denen die Annäherung der Lebensbedingungen unter Beibehaltung der kulturellen Vielfalt das Ziel ist. Globalisierung wird durch das Zusammenwirken multidimensionaler Elemente und durch die sich daraus ergebende Komplexität der Lebensbedingungen bestimmt.

Daraus ergibt sich die Frage, welchen Einfluss die Globalisierungsdynamik auf die Erziehung hat. Mit unterschiedlichen Theorien und Konzepten werden Aspekte dieser Frage thematisiert und analysiert. Sodann werden die Grundlagen dieser Zusammenhänge erforscht und neue Aufgaben und Perspektiven für den Bereich der Erziehung erarbeitet. Schließlich wird an Fallstudien aus vielen Teilen der Welt gezeigt, wie regional unterschiedlich Bildungsprobleme sind und wie heterogen sie gehandhabt werden.

Birgitta Qvarsell, Christoph Wulf (eds.): Culture and Education

2003. 229 pages, 15,30 EUR, ISBN 3-8309-1227-7.

At a time of profound political, social and cultural change, one crucial question is how to conceive the relation between culture and education. Understanding this relation is at present all the more urgent as the traditional attribution of education to the charge of each respective European national culture is currently undergoing radical change. Although the educational system still fulfils the task of anchoring young generations within the national cultures that make up Europe, the progressive loss of significance of national states, which is connected to the process of unification and globalisation, is creating new challenges to the various European cultures and to the education systems embodied in their people.

Michael Gutmann: Die dialogische Pädagogik des Sokrates – Ein Weg zu Wissen, Weisheit und Selbsterkenntnis

2003. 344 Seiten, 19,90 €, ISBN 3-8309-1228-5.

Alles Wissen geht vom Menschen aus. Aber was ist wirkliches Wissen? – Und was ist bloße Meinung oder Irrtum? – Es gibt für die Pädagogik in ihrer Orientierung vermittelnden Funktion wohl kaum eine vordringlichere Aufgabe, als das eine vom anderen unterscheiden zu können.

Der griechische Philosoph und Pädagoge Sokrates, der ironischerweise von sich selbst behauptet gar kein großartiges Wissen zu besitzen, zeigt, auf welche Weise diese Unterscheidungen möglich sind, wie man zu dieser Unterscheidungskompetenz gelangen und inwiefern man diese Kompetenz auch, wenn jemand sie erlangen will, vermitteln kann.

Christoph Wulf: Educational Science

2003. 158 Seiten, 11,90 €, ISBN 3-8309-1259-5.

There is no doubt that it is in Germany that educational science developed as a scientific discipline in its own right when humanist pedagogics, empirical educational science and the Critical Theory of the Frankfurt School merged. Indeed, these three different paradigms have played such an important part in shaping educational science that it is essential that their convergence be reconstructed and critically reflected. Such is the purpose of this present book.

Werner Wintersteiner et al.: Peace Education in Europe

2003. 355 Seiten, 16,90 €, ISBN 3-8309-1260-9.

Europe is now at the crossroads. It has to decide: Is it going to become a second superpower? Or, and this is our vision, European integration could be the start of a long lasting peace within the continent as well as for a peaceful behaviour with its neighbours. If Europe wants to become a *force of peace* it is necessary to develop a *culture of peace* with peace education as a cornerstone.



Münster/New York
München/Berlin

ISSN 0946-6797
ISBN 3-8309-1261-7