

# PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

## ANSCHRIFTEN DER MITARBEITER

Prof. Dr. Regula Fankhauser  
Institut für Weiterbildung und Medienbildung  
Weltstr.40  
CH-3006 Bern

Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder  
Institut für Bildungswissenschaften  
Riehenstr.154  
CH-4058 Basel

Valentin Halder  
Dahlenkamp 23b  
21077 Hamburg

Prof. Dr. Wolfgang Hinrichs  
Hölderlinstr.2  
57076 Siegen

Angela Kaspar  
Institut für Weiterbildung und Medienbildung  
Weltstr.40  
CH-3006 Bern

Prof. Dr. Thomas Koinzer  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Unter den Linden 6  
10099 Berlin

Dr. Julia Lipkina  
Universität Siegen  
Adolf-Reichwein-Str.2a  
57068 Siegen

Dr. Tanja Mayer  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Unter den Linden 6  
10099 Berlin

Dr. Jos Schnurer  
Immelnstr.40  
31137 Hildesheim

## INHALT

### BEITRÄGE UND BERICHTE

*Valentin Halder:*  
Die Schwierigkeit, eine Art und  
Weise weiterzugeben. Zum  
Vermittlungsbegriff bei Wittgenstein,  
Polanyi und Bourdieu 215

*Julia Lipkina:*  
Passung zwischen Besonderem  
und Allgemeinem – identitäts- und  
bildungstheoretische Reflexionen  
zum individuellen Habitus und zum  
Theorem der Passung 225

*Regula Fankhauser / Angela Kaspar:*  
Wenn Gesten stören:  
Zur Wahrnehmung und Interpretation  
widerständiger Gesten im Unterricht 241

*Tania Stoltz / Angelika Wiehl:*  
Das Menschenbild als Rätsel für jeden.  
Anthropologische Konzeptionen von  
Jean Piaget und Rudolf Steiner im  
Vergleich 253

*Tanja Mayer / Thomas Koinzer:*  
Schulwahl und Bildungsungleichheit –  
Ein holistisches Modell zur Erklärung  
von Segregation und  
Bildungsdisparitäten bei der  
Einzelschulwahl 265

Prof. Dr. Tania Stoltz  
Rua Walenty Golas, 371, AP.301C  
Curitiba-PR  
BRASIL  
81200-520

Dr. Angelika Wiehl  
Institut für Waldorfpädagogik  
Am Exerzierplatz 21  
68167 Mannheim

*Jos Schnurer:*  
Echo. Die Reziprozität menschlicher  
Beziehungen. Ein Essay 281

## BUCHBESPRECHUNGEN

*Wolfgang Hinrichs:*  
Wilson, W. Daniel: Der faustische Pakt.  
Goethe und die Goethe-Gesellschaft  
im Dritten Reich 287

*Hans-Ulrich Grunder:*  
Konrad, Franz-Michael / Knoll, Michael  
(Hrsg.): John Dewey als Pädagoge 294

## SELBSTANZEIGE

*Gutbrod, Johannes:*  
Schule und Gemeinschaft. Eine  
problemhistorische Rekonstruktion 298

AUTORENSPIEGEL 301

RUNDSCHAU 304

NEUERSCHEINUNGEN 311

Valentin Halder

# Die Schwierigkeit, eine Art und Weise weiterzugeben

## Zum Vermittlungsbegriff bei Wittgenstein, Polanyi und Bourdieu

### 1. Einleitung

Die Weitergabe der eigenen Seins- und Schaffensart ist ein menschliches Grundbedürfnis. Auch sollen Lernenden möglichst die Irrwege der bereits Wissenden erspart bleiben. Doch sogar mit intensiver Begleitung machen Lernende bei ihren ersten eigenen Versuchen oft Dinge falsch, die sich die Anleitenden auch mit viel Phantasie nicht hätten ausmalen können. Aufschlussreich ist dabei das wiederkehrende Muster, dass Novizen, die übergroße Angst vor Fehlern haben und daher mit übertriebener und die Ergebnisse wiederum gefährdender Vorsicht agieren, im Großen und Ganzen durchaus das Richtige tun, d. h. den grundlegenden Sinn des Ganzen erfassen. Jene aber, die gleichgültig bis überheblich ein zu Erlernendes für keine große Sache halten, entwickeln auch trotz Dauerpräsenz der ‚Dos & Don'ts‘ oft kaum einen Begriff von schlechter Praxis. Das heißt, dass eher am Rande konkrete Techniken vermittelt werden, in der Hauptsache jedoch eine Ehrfurcht vor dem jeweiligen Feld. Natürlich kann das nach hinten losgehen, dann hemmen Selbstzweifel das Agieren. Regeln

werden aber gar nicht angenommen, wenn ihre Relevanz nicht deutlich wird: und zwar in der Form, dass sie als bedeutsam für das eigene Wirken erkannt werden. Die jeweilige Bewertung des Gezeigten macht den Unterschied und ist der zentrale unausgesprochene Teil innerhalb jeder noch so expliziten Artikulationsleistung.

Im Mittelpunkt der hier vorgenommenen Überlegungen steht die Frage, welchen systematischen Beitrag solch implizite Inhalte – in Form des noch Unausgesprochenen oder prinzipiell Unaussprechlichen – für das Vermitteln von Wissen leisten. Die Grundannahme lautet dabei, dass menschlichen Akteuren nicht vollumfänglich klar sein kann, warum sie etwas wie tun, weil ihr Verhalten stets mehr Sinn aufweist, als sie bewusst erfassen können. Der pädagogisch daran anschließende Gedanke lautet, dass nicht Lehrende und Erziehende, sondern die Eigenlogik eines Tuns das Wissen über sein ‚Wie?‘ vermittelt. Interessant sind dahingehend Beobachtungen, wonach nicht nur Teilnehmer sich soziale Praktiken, sondern auch *soziale Praktiken sich Teilnehmer aneignen*.<sup>1</sup> Daraus ergibt sich die Frage, welchen Beitrag Vermittelnde selbst eigentlich leisten

können, wenn sich der Sinn des Handelns auf diese Weise selbst aufweist. Das Ziel besteht nun darin, diese Widersprüchlichkeit im Umgang mit Unausprechlichem in pädagogischen Erkenntnisgewinn umzusetzen und so den Begriff des Vermittelns selbst zu schärfen. Eine solche Fragestellung schließt sich beispielsweise Arbeiten Jochen Kades zum *Vermitteln*<sup>2</sup>, Klaus Pranges zum *Zeigen*<sup>3</sup> oder Andreas Gruschkas zum *Lehren*<sup>4</sup> an.

## 2. Wissensvermittlung bei Wittgenstein, Polanyi und Bourdieu

Obgleich sich ein originärer Theoriekorpus nicht so leicht bestimmen lässt, ist ein durch implizites Wissen angestoßener Perspektivwechsel in einer Vielzahl aktueller sozialwissenschaftlicher Publikationen auszumachen.<sup>5</sup> Ich möchte die oben ausgeführten Fragen insbesondere mit Hilfe von Ludwig Wittgenstein, Michael Polanyi und Pierre Bourdieu ausführen. Diese Autoren wurden ausgewählt, weil sie in der Diskussion über soziale Praktiken als Klassiker gelten können, untereinander hochgradig kompatibel sind und sich zudem alle drei eindeutig über die Vermittlung impliziter Gehalte äußern. Wittgensteins Spätphilosophie gilt als eine der Grundlagen schlechthin für die Diskussion über soziale Praktiken. Er kann in der Pädagogik angesichts einer Vielzahl von Vorstößen bereits als Autor gelten, der nicht nur über die Themen Erkenntnis und Logik zu befragen ist, sondern auch zu Fragen des Lehrens und Lernens.<sup>6</sup> Versteht man Erziehen als ein Vermitteln von sozialen Regeln, tritt unmittelbar die von ihm diskutierte Frage auf, ob Regelhaftes überhaupt endgültig formulierbar ist. Bourdieu wird aufgrund seines Habituskonzepts und seiner Theorie der Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft

rezipiert.<sup>7</sup> Seine Perspektive ist hier in Bezug auf die symbolbesetzten Implikationen des Raumes, der Körperlichkeit und der Dinge unentbehrlich. Polanyi schließlich liefert mit seinem Konzept des impliziten oder stummen Wissens den zentralen Begriff für hiesige Reflexionen.<sup>8</sup>

Wie beschreiben diese drei Autoren unaussprechliche Wissensbestände und ihre Weitergabe? Das Habituskonzept Pierre Bourdieus ruft in Erinnerung, dass „die Subjekte im eigentlichen Sinne nicht wissen, was sie tun, weil das, was sie tun, mehr Sinn aufweist, als sie wissen“<sup>9</sup>. Bourdieu ist es immer wieder gelungen, die Illusion bestimmter gesellschaftlicher Bereiche aufzudecken, welche im Zuge einer „stummen Weitergabe“<sup>10</sup> zwar durchaus eine Vermittlung erfahren, den Vermittelnden und den Lernenden aber nicht zwangsläufig in expliziter Form bewusst sein muss. Bourdieu unterscheidet explizite Unterweisung, Lernen durch Gewöhnung und „Strukturübungen“<sup>11</sup> wie z.B. Riten, Versammlungen, Zweikämpfe, Wetten, Sprüche, Spiele, Rätsel, den Austausch von Geschenken, den hochkonnotativen Einsatz der Umgangssprache sowie desjenigen und keines anderen Tuns, das zu einer bestimmten Tageszeit oder an einem bestimmten Ort angesagt ist. Dann „überträgt sich das Wesentliche [...] unmittelbar auf die Praxis, [...] ohne jemals die Ebene des Diskurses zu beanspruchen“<sup>12</sup>. Der Sinn der Sache ist in den Praktiken selbst enthalten, was heißt, dass die Art und Weise, etwas zu tun, stets eine innere Logik aufweist, welcher die Akteure intuitiv folgen.

Auch Michael Polanyi stellt fest, dass abstrakte Regeln, die den Erfolg einer gekonnten Ausführung erklären könnten, dem Ausführenden oft nicht bekannt sind.<sup>13</sup> Beispielsweise müsse ein Schwimmer nicht notwendigerweise wissen, dass ihn sein Lungenvolumen an der Wasseroberfläche hält, ein Radfahrer müsse sein

Gleichgewicht nicht physikalisch herleiten können und man müsse sich auch nicht explizit klar machen, was ein individuelles Gesicht kennzeichne, wenn man es wiedererkennen wolle. Die ausformulierten Regeln geschickten Könnens lieferten dem Ausführenden zwar sinnvolle Erkenntnisse, aber sie determinierten sein Tun nicht und könnten das darin enthaltene praktische Wissen keinesfalls ersetzen. Vielmehr müsse beim Handeln auf einen impliziten Rahmen von Einschätzungen und Bewertungen vertraut werden. Polanyi unterstreicht, dass auch Personen mit systematischer Expertise, die also ihre Leitmaximen formulieren können, viel mehr wissen, als sie zu sagen vermögen. Auch sie wüssten primär in instrumenteller Form und nur sekundär explizit sagbar.<sup>14</sup> Das Wissen um die Feinheiten des eigenen Tuns sei schlichtweg unaussprechlich. Wenn es um den Erwerb von Erfahrung oder einer bestimmten Haltung geht, heißt das, dass die persönliche biografische Erfahrung nicht substituierbar ist. Die Weitergabe hochspezialisierter Könnerschaft bedarf laut Polanyi enger persönlicher Bindungen sowie der Möglichkeit, sich in ein tradiertes Feld gegenseitiger Bewertungen auf innovative Weise einzubringen.

Bei der Lektüre Ludwig Wittgensteins steht zunächst die Entscheidung an, ob man eher dem Früh- oder dem Spätwerk einen Vorrang einräumt. Der geradezu rücksichtslos auf Klarheit abzielende Gestus des *Tractatus* führt beim praktischen Vermitteln wohl zur Ungeduld. Meinhard Meyers These lautet jedenfalls, dass Wittgenstein nicht zuletzt durch seine eigene Unterrichtspraxis als Volksschullehrer erfuhr, dass seine Frühphilosophie Irrtümer enthielt.<sup>15</sup> In der Spätphilosophie macht Wittgenstein geltend, dass die Benennung von Regeln ihren Vollzug nicht auf eine Weise sichern kann, die deckungsgleich mit der Intention des Regelgebenden wäre.

Zum einen kommt es in der Anwendung zwangsläufig zur Variation, zum anderen gibt es unausgesprochene Gewissheiten, die dem Gesagten erst einen Sinn verleihen. Das hat unmittelbare Auswirkungen auf das Vermitteln. Wittgenstein sagt etwa: „Das Ethische kann man nicht lehren. Wenn ich einem Anderen erst durch eine Theorie das Wesen des Ethischen erklären könnte, so hätte das Ethische gar keinen Wert“<sup>16</sup>. Immer wieder betont er, dass der Kontext des Sprechens die konkrete Äußerungsmöglichkeit bedingt: „Wenn wir anfangen, etwas zu glauben, so nicht einen einzelnen Satz, sondern ein ganzes System von Sätzen“<sup>17</sup>. Dass der Kontext für das Verstehen entscheidend ist und demgegenüber der objektive Sinn eines Wortes verschwindet, heißt für das Vermitteln von Wissen, dass kein Vermittlungsakt für sich – und sei er noch so gut strukturiert, durchdacht, geplant und formalisiert – erfolgreich sein kann, sofern der Kontext nicht zum Verstehen beiträgt, ja sofern der Kontext nicht das Wissen erfordert, das vermittelt werden soll. Noch einmal Wittgenstein: „Was jetzt geschieht, hat Bedeutung – in dieser Umgebung. Die Umgebung gibt ihm die Wichtigkeit“<sup>18</sup>.

Die Schnittmenge der Aussagen Wittgensteins, Polanyis und Bourdieus besteht darin, dass sich eher ein ‚Ganzes‘ vermittelt als einzelne Regeln, dass der Kontext für das Lernen entscheidend ist und nicht zuletzt, dass Vermittlungsagenten diese komplexen Verhältnisse durchaus zu nutzen wissen.<sup>19</sup> Eine an diese Erkenntnisse angelehnte Begriffsverwendung von ‚Vermitteln‘ opponiert zu dem gängigen Bild, welches das Vermitteln oft als personaler Akt und als reflektierte Handlung denkt. Dort „ist das Erziehen kein stummes, sondern ein beredtes Handwerk“<sup>20</sup>. Zugleich wird auch nicht der allzu flache alltags-sprachliche Gebrauch von ‚dieses oder jenes wird vermittelt‘ eingeübt, der das

Gelingen eines Transports von geistigem Eigentum unreflektiert voraussetzt.

### 3. Feinjustierung der Fragestellung

Es ist notwendig, den Anspruch eines systematischen Vorhabens noch einmal vor dem Hintergrund des gewählten Theoriekorpus zu reflektieren. Wittgenstein fordert den Leser am Schluss des *Traktatus* bekanntlich auf, er müsse „die Leiter wegwerfen, nachdem er auf ihr hinaufgestiegen ist“<sup>21</sup> – ein Ergebnis lässt die Ausgangssituation mitunter in anderem Licht erscheinen. Es wäre nicht stimmig, bei der Begriffsbestimmung des Vermittelns in die Wittgensteinsche „Abrichtung“<sup>22</sup> durch hinweisendes Definieren zu verfallen. Wittgenstein verwirft insbesondere die Vorstellung, die Bedeutung eines Wortes könne eigentlicher oder „direkter als die andere“<sup>23</sup> sein – die Bedeutung von Begriffen seien vielmehr eine Frage der Gewöhnung. Daher rät Wittgenstein geradezu eindringlich dazu, „daß wir nicht über die Bedeutung der Wörter reden, sondern über ihren Gebrauch“<sup>24</sup>. Wo eine feststellende Definition das Ende des Spiels mit dem Begriff wäre, würde auch das Sprachspiel enden, das ihn zu Erkenntnissen nutzen wollte. Vielmehr ist diejenige Begriffsbestimmung als gelungen anzusehen, welche immer neue Assoziationen aufwirft, so dass das Sprachspiel fortgesponnen werden kann.<sup>25</sup>

Diese Aussagen sind nicht nur auf den Objektbereich des Vermittelns impliziten Wissens anzuwenden, sondern auch auf vorliegende Untersuchung und ihre Methode. Denn auch die unreflektierte Explikation eines Eigentlichen der Vermittlung würde sie derjenigen Eigentlichkeit berauben, die tatsächlich in Variationsvielfalt besteht. Gerade das Vermitteln nimmt, wie Jochen Kade und Wolfgang Seitter schreiben, „hybride“<sup>26</sup> Formen an und vermischt sich

mit anderem Tun, so dass es in elementarer Form kaum anzutreffen und daher auch kaum reduktionistisch zu bestimmen ist. Es muss vielmehr darum gehen, den Vermittlungsbegriff als „Sprachspiel“<sup>27</sup>, also von seinen familienähnlichen Variationen her zu erfassen: Man denke an Darstellen, Unterrichten, Lehren, Zeigen, Beibringen, Unterrichten, Aufweisen, Anleiten usw.. Um das Ganze des pädagogischen Umgangs mit dem Impliziten erfassen zu können, besteht die Notwendigkeit, eine Breite an Vergleichsbegriffen zu entwickeln, so dass ein Möglichkeitsraum pädagogischen Denkens und Beschreibens konturiert werden kann.

### 4. Nichtvermittelbarkeit als traditionelle Auseinandersetzung mit dem Impliziten

Wenn man das pädagogische Verständnis von Vermitteln mit praxistheoretischen oder postkritischen Vorannahmen konfrontiert, merkt man schnell, dass eine Vermittlung abseits dessen, was ein Vermittler sagen kann, längst ein vielbedachtes Thema ist. Es handelt sich geradezu um eine pädagogische Binsenweisheit, dass einem Lernenden die Implikationen eines komplexen Gegenstandes nur zugetraut werden können, wenn man ihn ‚dort abholt, wo er steht‘. Spricht man hingegen schon in der Sprache, die es erst anzueignen gilt, verliert man den Zuhörer allzu schnell. Mit jedem spezifischen Wissen geht eine eigene Anschauungsweise einher, ohne welche die Implikationen des Gesagten nur unvollständig erfasst werden können. Mit Wittgenstein: „*Ein Ganzes* von Urteilen wird uns plausibel gemacht“<sup>28</sup>. Ist das Ganze aber noch nicht da, ist das Vermitteln voraussetzungsreich.

Ich möchte sogar so weit gehen und von Unlehrbarkeit sprechen – Unlehrbarkeit nicht als praktisches, sondern

prinzipielles Problem; nicht als empirischer Befund, sondern als Grundbedingung pädagogischen Tuns. Ein Blick auf die Theoriesgeschichte von Lehren und Lernen zeigt, dass die grundsätzliche Frage nach der Möglichkeit des Vermittelns unter der Ägide der Unlehrbarkeit eine starke Tradition besitzt. Schon Aristoteles formuliert prägnant: „wer eben begonnen hat, etwas zu lernen, der reiht die Lehrsätze zwar aneinander, aber er hat noch kein Wissen. Vielmehr muß der Gegenstand erst ganz mit dem Menschen verwachsen, und das braucht Zeit“<sup>29</sup>. Vom heutigen Vermittlungsverständnis aus ist eine solche Aussage natürlich problematisch. Vermittlungskontexte sollen gerade Zeit einsparen und Lernende möglichst zeiteffizient auf das nächste Qualifikationsniveau heben.

Eine noch größere Vermittlungsskepsis äußert Augustinus. Hier ist die Vermittlung wahrer Erkenntnis göttliches Wirken schlechthin. Vermittlung kann insofern vom Menschen fragend angestoßen, aber keinesfalls selbst bewerkstelligt werden. Sein Beitrag zum Konzept der Wissensweitergabe ist gleichwohl gewinnbringend und trägt mitunter fast praxistheoretische Züge: Ein Vogelfänger, so Augustinus, der dem Interesse eines Beobachters an seiner Arbeit gerecht werden will, sollte am ehesten einfach aufspringen und einen Vogel fangen – anstatt die Tätigkeit in Worte zu fassen.<sup>30</sup>

Die skeptische Position bezüglich der Lehrbarkeit wird unter anderem durch Comenius und die dann einsetzende Institutionalisierung von Unterricht in Frage gestellt.<sup>31</sup> Der Diskurs um die Unlehrbarkeit von Wissen erlischt jedoch nie vollständig, gleich wie stark der pädagogische Optimismus auch wird. Bei gehaltvoller Reflexion bleibt ein Bewusstsein nicht nur für die Hindernisse pädagogischer Intervention, sondern die möglicherweise prinzipielle Unmöglichkeit eines direkten

Transports von Wissenspaketen bedacht. So hält beispielsweise Immanuel Kant das belehrende Element in der Erziehung zwar für möglich und notwendig, aber nicht für hinreichend. Vielmehr, so Kant, „ist das Beispiel allmächtig, und befestigt oder vernichtet die gute Lehre“<sup>32</sup>. Wer bloß Informationen zu vermitteln suche, erziehe auch bloß für die Schule, nicht aber fürs Leben. Es bedarf also eines gewissen Zusatzes, der nicht durch die bloße Bereitstellung von Erklärungen garantiert werden kann. Johann Friedrich Herbart nennt das die „ästhetische“<sup>33</sup> Seite der Darstellung.

Der Befund, dass die Frage nach der schiereren Möglichkeit der Vermittlung als Kernthema gerade bei den pädagogischen Schlüsseltexten zu finden ist, zieht sich fortlaufend durch die Epochen<sup>34</sup> – ein interessantes Ergebnis auch aus systemtheoretischer Warte, da nach Kade der Code vermittelbar/nicht-vermittelbar die Grenze des Erziehungssystems reflektiert<sup>35</sup>. Ob als Tugend, Gottvertrauen oder Vernunft, ob als kritische Haltung, Habitus oder Kompetenz – stets umfasst die Vermittlung komplexer Wissensbestände mehr als Erklärungen, die dann nur verstanden und gemerkt werden müssten. In der praktischen Anwendung von Wissen zeigt sich vielmehr, dass es auch auf die richtige Art und Weise, den richtigen Stil oder die richtige innere Haltung ankommt. Die Variationen des Begriffsfeldes ‚Vermitteln‘ belegen, dass das Implizite in der Pädagogik schon immer breit reflektiert wurde und dass gerade das Unaussprechliche meist als unbedingt vermittlungsnötig angesehen wurde. Allgemein lässt sich formulieren, dass jede gewinnbringende Reflexion über die Vermittlung von Wissen, Können und Einstellungen immer auch der Intuition Raum gibt. Die Lösungen für die daraus resultierenden Probleme sind indes fast so mannigfaltig wie der Diskurs selbst, so dass der Anspruch einer einfachen

oder definitiven Lösung wiederum verfehlt wäre. Auch hier ist eine reduktionistische Explikation mit Wittgenstein „eine Art Scheingesims, das nichts trägt“<sup>36</sup>. Die Logik von Familienähnlichkeiten erfordert die ergebnisoffene Fortsetzung einer Bilderreihe und nicht den Abschluss der Reihe anhand einer Zielformulierung, die auch nicht mehr als *eine* mögliche Variation darstellt, das Problem zu denken.

## 5. Ertrag

Es bleibt die Aufgabe, die „Bilderreihe“<sup>37</sup> des Vermittelns fortzuführen und zu zeigen, dass gerade Wittgenstein, Polanyi und Bourdieu an die langanhaltende Debatte über die Unlehrbarkeit unaussprechlichen Wissens anschließen, womit diese Autoren interessant für die pädagogische Systematik werden. Bei der Fortführung der Bilderreihe über das Vermitteln können dabei Reflexionsräume erschlossen werden, die sich weniger durch Zustimmungsfähigkeit denn Perspektivwechsel bestimmen. Dabei lässt sich zeigen, dass die Begriffspaare Implizit-Explizit, Zuhören-Sagen, Motivation-Repression, Spezialisierung-Selektion, Innovation-Tradition und Zweifel-Gewissheit immer wiederkehrende Gegensätze, ja *ein* Spannungsfeld bilden, das stets nur scheinbar, kaum aber je endgültig entzerrt werden kann.

Ein auf Allgemeinheit getrimmtes Curriculum propagiert beispielsweise, dass Wissen gewissermaßen über den Individuen schwebt und persönliche Kenntnisse eine Fehlerquelle darstellen. Würde der Zögling wie ein Erwachsener reagieren und den stets *auch* repressiven Charakter der Vermittlung thematisieren, bestünde schnell die Gefahr, dass der Vermittler die Lust an der Führung des Zöglings verlore. Ein kluger Lerner wird seinen Vermittler also stets sanft leiten, und wird seinerseits zu vermitteln haben, welche

Art der Vermittlung er gerade braucht. Diese Selbstunterdrückung wird durch die Macht des Wissensdurstes geschaffen, welche mit dem Streben nach Anerkennung verknüpft ist. Michael Polanyi beschreibt diese eigentümliche Spannung folgendermaßen:

„Am Beispiel zu lernen heißt, sich Autorität zu unterwerfen. Man folgt seinem Meister, weil man seiner Art und Weise, die Dinge anzugehen, vertraut, auch wenn man deren Wirkungsweise nicht genau erklären kann. Indem der Lehrling den Meister beobachtet und ihn in der Präsenz seines Beispiels nachahmt, nimmt er unbewusst die Regeln der Kunst mit auf – sogar diejenigen, die dem Meister selbst nicht bewusst sind. Diese versteckten Regeln kann man nur annehmen, wenn man sich entsprechend unkritisch der Imitation eines anderen hingibt.“<sup>38</sup>

Was Polanyi hier an einem idealisierten Meister-Schüler-Verhältnis herausarbeitet, möchte ich auf zwei praktische Beispiele übertragen. Schüler können eine Klausurbenotung akzeptieren, weil sie der fachlichen Einschätzung der Lehrerin vertrauen, oder vorschnell urteilen, dass ungerecht benotet wurde, obwohl die Vorbereitung auf die Klausur vielleicht gar nicht so intensiv war. Sie geben sich im letzteren Fall nicht der Autorität der Lehrerin hin und können folglich an ihrem Vermittlungsangebot nicht voll teilnehmen. Auch in der Sozialen Arbeit sind solche Spannungen bekannt: Schnell fühlen sich Klienten unfair behandelt, sobald ein Kontrollauftrag bemerkbar wird. Auch in diesem Fall fehlt es an implizitem Wissen, etwa über die fachlich-pädagogische Arbeitsweise oder die Gesetzesgrundlage. Statt dessen kommen Vorurteile zum Tragen, die von Erregungszuständen bestimmt werden. Alle Bereiche angewandter Pädagogik führen insofern eine ständige Vermittlungsarbeit

im Bereich des Impliziten aus, indem sie um das Vertrauen ihrer AdressatInnen ringen.

Nicht nur an dieser Stelle wird deutlich, dass Wissen – und noch mehr Gewissheit – nicht in einem sterilen Sinne vermittelt, das heißt völlig neutral dargestellt oder gar in Reinform übertragen werden können. Vielmehr muss stärker das Moment der subjektiven Bewertung von Sinnangeboten in den Blick genommen werden. Genau hier zeigt sich die ganze Problematik des Vermittelns von impliziten Gehalten – für Daten und Fakten mag man Verständnis finden, aber welche emotionale, soziale und politische Bedeutung sich mit dem Wissen verbindet, lässt sich im Einzelfall nicht so leicht transportieren. In der Gesamtheit von Vermittlungen hingegen erfahren Meinungen und Einstellungen eine derart starke Vermittlung, dass sie oft gar nicht mehr hinterfragbar sind.

Wittgenstein verdeutlicht dieses widersprüchliche Verhältnis am Beispiel von Geografieunterricht: Ein Schüler bekomme etwa gesagt, wie ein bestimmter Berg heißt, aber nicht, dass dieser schon ziemlich lange existiert. Man „schluckt, sozusagen, diese Folgerungen mit dem hinunter, was [...] man lernt“<sup>39</sup>. Weiter schreibt er: „Das Kind lernt, indem es dem Erwachsenen glaubt“<sup>40</sup>. „Dieser Glaube mag nie ausgesprochen, ja, der Gedanke, daß es so ist, nie gedacht werden“<sup>41</sup>. „Wenn Einer uns fragte ‚Aber ist das wahr?‘, könnten wir ihm sagen ‚Ja!‘; und wenn er Gründe verlangte, so könnten wir sagen ‚Ich kann dir keine Gründe geben, aber wenn du mehr lernst, wirst du auch dieser Meinung sein“<sup>42</sup>. Weil man nicht in der Lage ist, die Implikationen des eigenen Tuns ständig mitzureflekieren, formuliert Wittgenstein letztlich: „Wenn ich der Regel folge, wähle ich nicht. Ich folge der Regel *blind*“<sup>43</sup>.

Dass am Ende gelernt wird, ist un-  
ausweichlich – nur lernen wir nach Wittgenstein trügerische Gewißheiten, nach

Polanyi nutzen wir diese für intuitive Einschätzungen, vergessen aber, anhand welcher Details wir sie gelernt haben, und nach Bourdieu dient die gelernte Norm auch immer den Interessen der mit dem Feld verschmolzenen Akteure. Die Vermittlung von Fachlichkeit führt in der Folge auch immer einen Kampf gegen allzu routinierte Gewißheiten.

Insofern ist ein Primat des Praktischen in Sachen Wissensvermittlung als Ergebnis der hiesigen Reflexionen naheliegend, aber nicht der Weisheit letzter Schluss. Denn ein Vermitteln, das dem Theoriehintergrund des Impliziten Rechnung tragen will, darf nicht ins andere Extrem umschlagen und auf Verbalisierung von Wissen verzichten. Mit Georg Neuweg ist vielmehr auf eine „Parallelisierung von Sprache und Sache“<sup>44</sup> zu achten, um die impliziten Momente der Vermittlung nutzen zu können. Auch sogenannte authentische Geschichten oder narrativierte Fallstudien können Erfahrung effektiv innerhalb einer Organisation tradieren.<sup>45</sup> Die bewusste Nutzung des Story Telling kann dazu führen, verschiedene Perspektiven differenzierter wahrnehmen sowie divergierende Sichtweisen anderer Personen besser akzeptieren zu können.

Diese groben Vorschläge sollen indes nicht von der Tatsache ablenken, dass es voraussetzungsreich bleibt, ein Lernen „auf Vorrat“<sup>46</sup> zu ermöglichen. Es wäre ein Trugschluss, anzunehmen, dass sich der *Wissensinhalt* nicht veränderte, wenn vermittelnd das *Wissensformat* gewechselt wird, wenn man also spricht, hört und liest anstatt selbst an Fehlern zu wachsen. Ein wie auch immer geartetes Lernen durch Gewöhnung anhand eigener Aktivität muss dem Lernen an Explikationen also beiseite treten, sonst agiert man in einer pädagogischen Scheinwelt. Wie aber die Dinge so zu gestalten sind, dass sie den gewünschten Gewöhnungseffekt, aber möglichst wenig ungewünschte

Nebenfolgen erzielen, ist keine einfache Angelegenheit. Um diese vielschichtigen Vermittlungsaspekte zu verstehen, bedarf es einer Schulung an den Implikationen sozialer Praktiken. Der zugehörige Theoriekorpus vermag Pädagoginnen und Pädagogen zu lehren, die implizite Seite des Vermittelns zu verstehen – und letztlich auch zu nutzen.

### Anmerkungen

- 1 vgl. Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 218.
- 2 vgl. Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nichtvermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D. / Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 30-70.
- 3 Unter dem Leitspruch „Wo erzogen wird, wird auch immer etwas gezeigt“ (Prange 2012a, S. 77) wird hier das Zeigen zum Nexus einer Theorie der Erziehung. Die Rolle des Impliziten ist dabei höchst ambivalent. Einerseits schreibt Prange, es sei „die Macht der Verhältnisse, der die erzieherische Valenz zukommt, gewissermaßen der Appellcharakter von Situationen“ (ders. 2012b, S. 90). Andererseits wird aber auch immer wieder der Soll-Zustand „gutes, klares, verständliches Zeigen“ (ders. 2012a, S. 71) verteidigt. Prange, Klaus (2012a): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. 2. Aufl. Paderborn u.a.: Schöningh; Prange, Klaus (2012b): Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn u.a.: Schöningh.
- 4 vgl. Gruschka, Andreas (2014): Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.
- 5 Für die Pädagogik zeigt etwa der Sammelband *Bildungspraxis* Möglichkeiten auf, die Wissensvermittlung in Hinblick auf seine Praktiken zu analysieren: Alkemeyer, Thomas / Kalthoff, Herbert / Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2015): *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Weilerswist: Velbrück. Zum Umgang der Pädagogik mit *Schweigendem Wissen* ist erst ein umfangreiches Handbuch erschienen: Kraus, Anja u.a. (Hrsg.) (2017): *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- 6 vgl. früh etwa: Oelkers, Jürgen (1986): Sprache, Lernen, Schweigen. Einige Motive Wittgensteins in pädagogischer Sicht. In: *Neue Sammlung*, Jg. 26, H. 2, S. 230-252.
- 7 vgl. etwa Dollinger, Bernd (Hrsg.) (2012): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- 8 für einen vollständigen Theorieimport vgl. Neuweg, Georg H. (2001): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis und Wissenstheorie Michael Polanyis*. 2. Aufl. New York u.a.: Waxmann.
- 9 Bourdieu, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft [1971]. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 179.
- 10 Schmidt, Robert (2008): Stumme Weitergabe. Zur Praxeologie sozialisatorischer Vermittlungsprozesse. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 28, H. 2., S. 121-136.
- 11 Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* [1980]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 138f.
- 12 ders. 2009, S. 189.
- 13 vgl. Polanyi, Michael (1974): *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy* [1958]. Chicago: University of Chicago Press, S. 49.
- 14 vgl. ebd., S. 88.
- 15 vgl. Meyer, Meinert A. (1987): Über Gewißheit im Lehr-Lern-Prozeß. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*. Jg. 9. H. 2, S. 63-77, hier S. 71.
- 16 Waismann, Friedrich (1965): II: Notes on Talks with Wittgenstein. In: *The Philosophical Review*. Jg. 74, H. 1, S. 12-16, hier S. 14.
- 17 Wittgenstein, Ludwig (1992): *Über Gewißheit* [1969]. Hrsg. G. E. M. Anscombe u. G. H. von Wright. 8. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, § 414.
- 18 Wittgenstein, Ludwig (1971): *Philosophische Untersuchungen* [1953]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, § 583.
- 19 vgl. Halder, Valentin (2019): *Implizites Vermitteln. Begriffe der Wissensweitergabe im Lichte der Theorien sozialer Praktiken*. Wiesbaden: VS.
- 20 Prange 2012b, S. 21.
- 21 Wittgenstein, Ludwig (1989a): *Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus* [1922]. Hrsg. B. McGuinness

- und J. Schulte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, § 6.54.
- 21 Wittgenstein 1971, § 6.
- 22 Wittgenstein, Ludwig (1989b): Vorlesungen 1930-1935. Hrsg. J. King u.a. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 258.
- 23 ebd., S. 201.
- 24 Dies verhält sich konträr zu Klaus Pranges Ansicht, wonach der Anspruch jeglicher Systematik nicht als relativistische Frage der Interpretation zu verstehen ist, sondern als feststellende, umfassende Antwort. Vgl. Prange, Klaus (2001): Fehlanzeige: Pädagogische Systematik. In: ZfPäd, Jg. 47, H. 3, S. 375-387.
- 25 Kade, Jochen / Seitter, Wolfgang (2007): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation: Überblick, Systematik und Struktur der Fallbeispiele. In: dies. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Bd. 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen und Farmington Hills: Budrich, S. 61-78, hier S. 76.
- 26 Wittgenstein 1971, § 7.
- 27 ders. 1992, § 140, Herv. i. O.
- 28 Aristoteles (1975): Nikomachische Ethik. Stuttgart: Reclam, 1147a.
- 29 vgl. Augustinus (1998): De magistro. Über den Lehrer. Hrsg. B. Mojsisch. Stuttgart: Reclam, Abschnitt 10.32.
- 30 vgl. Comenius, Johann A. (1991): Pampaedia – Allerziehung. Hrsg. K. Schaller. Sankt Augustin: Academia; sowie: Comenius, Johann A. (1993): Große Didaktik. 8. Ausgabe. Hrsg. A. Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta.
- 31 Kant, Immanuel (1983): Über Pädagogik [1803]. In: ders.: Werke in zehn Bänden. Bd. 9. Hrsg. W. Weischedel. Sonderausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 695-761, hier S. 746.
- 32 Herbart, Johann Friedrich (1964): Die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung [1804]. In: Sämtliche Werke, hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel, Bd. 1. Aalen: Scienta, S. 259-274.
- 33 vgl. Halder 2019.
- 34 vgl. Kade 1997.
- 35 Wittgenstein 1971, § 217.
- 36 ebd., § 144.
- 37 "To learn by example is to submit to authority. You follow your master because you trust his manner of doing things even when you cannot analyse and account in detail for its effectiveness. By watching the master and emulating his efforts in the presence of his example, the apprentice unconsciously picks up the rules of art, including those which are not explicitly known to the master himself. These hidden rules can be assimilated only by a person who surrenders himself to that extent uncritically to the imitation of another". Polanyi 1974, S. 53.
- 38 Wittgenstein 1992, § 143, Herv. i. O.
- 39 ebd., § 160.
- 40 ebd., §159.
- 41 ebd., § 206.
- 42 ebd.: § 219, Herv. i. O.
- 43 Neuweg, Georg H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: ZfPäd, Jg. 48, H. 1, S. 10-29, hier S. 23.
- 44 vgl. Erlach, Christine / Thier, Karin (2004): Mit Geschichten implizites Wissen in Organisationen heben. In: Wyssusek, B. (Hrsg.): Wissensmanagement komplex. Perspektiven und soziale Praxis. Berlin: Schmidt. S. 207-226, hier S. 221.
- 45 Mollenhauer, Klaus (1985): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa, S. 20.



Julia Lipkina

# Passung zwischen Besonderem und Allgemeinem – identitäts- und bildungstheoretische Reflexionen zum individuellen Habitus und zum Theorem der Passung

## 1. Passungsverhältnisse und schulische Wirkung auf Identität

In jüngster Zeit hat sich in der Erziehungswissenschaft ein Forschungskonstrukt etabliert, welches das Verhältnis von Personengruppen und Institutionen als Passung skizziert. Darunter wird vor allem in bildungssoziologischen Forschungsbemühungen die Übereinstimmung von feldspezifischen Eigenlogiken und dem Habitus von Kollektiven beschrieben. Besonders Verbreitung gefunden hat die Erfassung von spannungsreichen Konstellationen zwischen Bildungsinstitutionen und soziokulturellen Dispositionen von Subjekten sowie die daraus resultierende Bildungsungleichheit. Im Anschluss an Bourdieu und Passeron, aber ausdifferenzierter die einzelschulische Ebene berücksichtigend, wird davon ausgegangen, dass lebensgeschichtlich außerhalb der Schule erworbene Gewohnheiten und Haltungen im institutionellen Rahmen unterschiedlich honoriert werden, wobei sich die Schule an Gewohnheiten und Haltungen privilegierter Schichten orientiert. Da bildungsbezogener Aufstieg weniger Resultat natürlicher Begabung sei, als vielmehr auf eine „mehr oder minder große Affinität

zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens oder dessen Erfolgskriterien“ verweise, sprechen Bourdieu und Passeron von einer „Illusion der Chancengleichheit“<sup>1</sup>. Damit wird die Annahme einer universalistischen Ausrichtung der Schule zurückgewiesen und von einer partikularen Überformung des Schulischen ausgegangen. Innerhalb der symbolischen Ordnung der Schule werde ein Feld „exzellenter, legitimer, tolerabler, marginalisierter und tabuisierter kultureller Ausdrucksgestalten erzeugt, die in je spezifischen Passungsverhältnissen zu milieuspezifischen und biografischen Habitusformen von Jugendlichen stehen“<sup>2</sup>. Schulische Akteure seien mit ihren Deutungen und Praktiken auf die schulische Hegemonialkultur verwiesen und erfahren Bestätigung oder Zurückweisung.

Dass die Negation primärer Habitusfigurationen nicht nur für Schulkarrieren, sondern auch Selbstkonzepte negative Folgen haben kann, zeigen bereits frühere schulbiografische Studien, die sich nicht explizit der Rekonstruktion von Passungen verschrieben haben, in welchen sich jedoch laut Kramer Passungsverhältnisse von Schule und Biografie ausdrücken.<sup>3</sup> Sie

demonstrieren, dass „leistungsbezogene Wertschätzungen spezifischer Fähigkeiten der Einzelnen auf die ganze Person ausstrahlen und im Falle der Nichtentsprechung schulischer Leistungsanforderungen mit Erleidenserfahrungen einhergehen, von denen Heranwachsende als ganze Personen betroffen sind“<sup>4</sup>. Kinder aus bildungsfernen Schichten haben somit nicht nur Schwierigkeiten, sich im Bildungssystem zu bewähren, sondern seien zudem einer *besonderen Identitätsgefährdung* ausgesetzt.<sup>5</sup>

Das Theorem der Passung reflektiert damit Bourdieus Überlegungen erweiternd auch die *Genese eines individuellen Habitus*, der analog zur *persönlichen Identität* als „Ergebnis der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Bildungssystems auf der Grundlage der sozialisatorischen Transmissionsdynamik“ und damit als Resultat der Passung zu denken ist<sup>6</sup>. Die Nicht-Anerkennung der biografischen Vorgeschichte und sozialen Herkunft durch die Fokussierung auf eine Konstruktion des idealen Schülers erschwere die Ausbildung einer stabilen Identität. Die Frage der Passung tangiere damit nicht nur die Bezugnahme der Schule auf sozialisatorische Milieus, sondern drücke auch die Anerkennung oder Zurückweisung lebensgeschichtlicher Erfahrungen und konkreter Selbstkrisen im Individuationsprozess aus.

Auch wenn es dem Theorem der Passung im Anschluss an Bourdieu überzeugend gelingt, Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheiten im schulischen Kontext zu erklären, ergibt sich im Hinblick auf Aussagen zur Wirkung der Schule auf die Identität jedoch folgendes Problem: Das Verhältnis von Schule und Biografie wird vordergründig vor dem Hintergrund der Nähe oder Fremde zwischen dem in der Familie erworbenen Habitus und anerkannten Praktiken der Institution reflektiert, wobei Heranwachsende vor dem Eintritt in die Schule nur als Produkt einer

Familiensozialisation erscheinen. Erst nach dem Eintritt in die Schule erwerben sie einen individuellen Habitus, welcher soziale Konditionierungen zu überschreiten erlaubt. Schülerinnen und Schüler verfügen in diesem Sinne noch nicht über Autonomie, sondern werden erst durch die Schule in die Lage versetzt, autonom zu handeln. Erweiterungen familiärer Orientierungen und kreative Neuschöpfungen seien damit erst *nach* dem Eintritt in die Schule denkbar, die durch ihr universalistisches Regelwerk transformatorische Potenziale freisetze, die einerseits eine eigenständige Positionierung zum familiären Erbe, im Sinne einer „reflexiven Dezentrierung partikular-familiären Weltdeutungen“ ermöglichen, und andererseits dazu anregen, sich mit der Schule als sozialen Erfahrungsraum und seinen Anforderungen auseinanderzusetzen.<sup>7</sup> Wie bereits bei klassischen interaktionistischen Identitätstheorien liegt diesen Überlegungen damit die Annahme zugrunde, dass die personale Identität (bzw. hier der individuelle Habitus) das Resultat einer *individuellen Interpretation sozialer Vorgaben* sei. Wenn allerdings davon ausgegangen wird, dass Schülerinnen und Schüler vor dem Eintritt in die Schule noch nicht über Autonomie verfügen, stellt sich die Frage, was sie dann zu dieser Stellungnahme befähigt, aus der heraus sich eine Eigenständigkeit schöpft.

Vor dem Hintergrund dieser Problematik möchte der Beitrag nun zunächst versuchen, diese Leerstelle zu füllen und das Subjekt im Anschluss an die Identitätstheorie von Charles Taylor von Anfang an zwar als sozial gerahmt, aber als Träger eines *eigenlogisch verfassten Habitus* zu skizzieren. Seine Überlegungen erlauben zudem den Anschluss an bildungstheoretische Annahmen, die es ermöglichen, das Verständnis der Passungsdichotomie anders zu fassen als dies bisher geschehen ist, nämlich als *Passung zwischen Besonderem und Allgemeinem*. Diese

Überlegungen sollen einerseits zur Schärfung der Analysekatoren beitragen und aufzeigen, dass die Wirkung der Schule auf die Identität nur bedingt erschlossen werden kann, solange lediglich die soziale Eingebundenheit in den Blick gerät und die individuelle Besonderheit nicht angemessen berücksichtigt wird. Andererseits bieten sich darüber hinaus Anchlüsse an pädagogische Schlussfolgerungen für die (Um-)Gestaltung pädagogischer Arrangements. Diese weisen über Forderungen von Habitussensibilität hinaus und beziehen sich auf die *Ermöglichung von Bildungsprozessen*.

Der Aufbau des Beitrags sieht dabei wie folgt aus: Zunächst erfolgt die (1) Prüfung des Bourdieu'schen Habituskonzeptes, inwiefern sich Anchlüsse für das Vorhaben ergeben, einen individuellen Habitus zu skizzieren, wobei insbesondere Bezugnahmen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs gesichtet werden sollen, die sich den Desideraten von Bourdieu mit dem Ziel widmen, sie in Richtung transformatorischer Linien zu erweitern. Diese Auseinandersetzung mündet in einem (2) identitätstheoretischen Entwurf, der nachzeichnet, inwieweit Kreativität und Autonomie trotz Unhintergebarkeit des Sozialen möglich sind. Diese Überlegungen werden dann in einem weiteren Schritt (3) bildungstheoretisch konkretisiert und (4) auf das Theorem der Passung bezogen.

## 2. Der Habitus zwischen Reproduktion und Transformation

Die Stärke des Habitusbegriffes wird insbesondere darin gesehen, dass er eine Kategorie bietet, mit der die unproduktive Dichotomie von Sozialität und Subjektivität überwunden werden kann. Bourdieu denkt in Relationen: Das Subjektive ist zugleich etwas Gesellschaftliches, da der „Habitus die sozialisierte Subjektivität“ darstellt.<sup>8</sup>

Diese Verhältnisbestimmung von Subjekt und Gesellschaft problematisiert die traditionelle Orientierung am emphatischen Subjektbegriff im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Der Habitus, so Liebau, lege nicht nur die „physischen, psychischen und sozialen Bedingungen von Bildung“ sowie die Leiblichkeit sozialer Praktiken offen, sondern widerlege die fundamentale Überzeugung abendländischer Pädagogik, Bildung sei „in erster Linie geistige Bildung“<sup>9</sup>. Denn das Subjekt als souveräner Ausgangspunkt des Handelns stelle für Bourdieu eine biographische Illusion dar. Kontinuität könne das Individuum nicht selbst verbürgen, der Verlauf des Lebens sei Zufällen geschuldet, sodass selbstbestimmte Lebensführung eine Täuschung sei. Deshalb richte sich der Blick auf die Bewältigung von Kontingenz und nicht auf die sinnhafte Gestaltung des Lebens, was für das klassische pädagogische Denken eine Provokation darstelle. In diesem Sinne besitzt der Habitus aufklärerischen Wert, insofern er sich gegen die Vorstellung eines absolut freien Subjekts einerseits und eines subjektlosen Strukturalismus andererseits wendet<sup>10</sup>. Er „illustriert eine hybride Form gebundener Freiheit, die an bestimmte Grenzen geknüpft ist, aber innerhalb dieser beachtliche Freiräume erschließt“<sup>11</sup>.

Die Omnipräsenz des Sozialen verleitet jedoch einige Rezipienten zu einer Lesart, die die Subsumtion des Individuellen unter das Soziale verdächtigt: Bourdieu vernachlässige individuelle Handlungsräume und binde persönliche Entwicklung zu eng an Herkunftsfamilie und Milieu, ohne menschliche Kreativität und Individualität angemessen zu berücksichtigen. Damit bleibe der Habitus „subjekttheoretisch unterbestimmt“<sup>12</sup>, beachte die „individuelle, psychodynamisch bestimmte, Antriebsbasis“<sup>13</sup>, die „produktive Beteiligung unseres Organismus beim Aufbau einer inneren Welt“<sup>14</sup> sowie die „Eigenlogik [...], die die

Strukturiertheit der subjektiven Praxis ausmacht<sup>15</sup>, nicht zu Genüge, sodass „nicht der ganze Mensch“, sondern nur „der Mensch als Zustand des Sozialen“<sup>16</sup> in den Fokus rücke.

Solch problematisierende Rezeption hat auch gegenwärtig nicht an Aktualität eingebüßt, und das obwohl der Determinismusvorwurf als nicht gerechtfertigt herausgestellt wurde. So zeigt Rieger-Ladich auf, dass neben dem statischen ebenso ein dynamisches Moment im Habitus existiere, das häufig übersehen werde.<sup>17</sup> Im Habituskonzept sind sowohl Momente der Stabilität als auch von Wandlungsprozessen angelegt, wobei Menschen bei Bourdieu zwar in ihrer Handlungsmächtigkeit begrenzt, jedoch nicht als „passive Objekte von sozialen Klassifikationssystemen“<sup>18</sup> entworfen werden. So deutet bspw. die Unterscheidung eines kollektiven und individuellen Habitus, wenn auch von Bourdieu selbst nicht systematisch entfaltet, auf Möglichkeiten individuell-lebensgeschichtlicher Variationen. Zu markieren sind deshalb einige ausgewählte neuere Positionen, die diese Potenzialität aufgreifen und versuchen, sie in Richtung transformatorischer Linien weiter zu denken.

Eine vollkommene Passung zwischen Habitus und sozialen Strukturen gilt auch in der Argumentation von Bourdieu als Sonderfall – empirisch wahrscheinlicher sei in Anbetracht gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse die Störung des Passungsverhältnisses und Krisen, die Anpassungen des Habitus an objektive Bedingungen strukturell erzwingen. So finden sich nicht nur Hinweise darauf, dass die Genese des Habitus in eine familiäre Transmissionsdynamik eingebettet sei, sondern auch Perspektiven der Transformation, die durch Differenz des primären familialen und sekundären schulischen Habitus angeregt werden können. In diesem Sinne können Passungsschwierigkeiten zur Dynamisierung gegebener

Dispositionen führen, was neuere Studien empirisch zeigen.

Bildungstheoretische Arbeiten greifen die Frage nach der Möglichkeit der Wandlung eines Habitus auf und versuchen, sie als Bildungsprozess zu denken. Transformationen stehen für grundlegende Wandlungen von Selbst- und Weltverhältnissen, die durch Fremdheitserfahrungen ausgelöst werden, welche zum Bruch mit vorhandenen Orientierungen führen und Potenziale für Kritik sowie innovative Suchbewegungen bereitstellen.<sup>19</sup>

Neben einer normativen Engführung auf Neues, womit bildende von nicht-bildenden Transformationen differenziert werden, tendieren die Überlegungen nach Niestradt und Ricken durch die Gegenüberstellung von Reproduktion und Transformation jedoch zum begrifflichen Dualismus, den Bourdieu eigentlich zu überwinden versucht. Reproduktion beinhaltet immer auch Transformativität und jede Transformation greife auf ein Vorhandenes zurück und rufe dieses erneut auf, womit die „Unterscheidung zwischen grundlegenden Strukturtransformationen qua Bildung und sich innerhalb von Strukturen vollziehenden Verarbeitungsformen des Neuen fragwürdig“ erscheine.<sup>20</sup> Niestradt und Ricken versuchen, Transformationen nicht nur durch äußere Impulse initiiert zu erklären, sondern sowohl habituell zu denken, als auch als konstitutiven Aspekt des Habitus selbst zu fassen und so die von ihnen diagnostizierte doppelte Leerstelle – die strukturelle Vernachlässigung des Bildungsmoments in der Reproduktion und des Habitusmoments im Bildungsdenken – zu füllen. Auf diese Weise hoffen sie, pädagogisch relevante Auskünfte darüber zu erhalten, unter welchen Bedingungen sich die ‚Kraft‘, sich mit Fremden auseinanderzusetzen, nicht nur unter der Bedingung, dass Altes nicht mehr greift, entfaltet.

Auch andere Autoren<sup>21</sup> verweisen auf Momente der Hybridität und

Widersprüchlichkeiten nicht nur sozialer Praxen, sondern auch des Habitus selbst, die Anlässe zu Selbstveränderung bieten können, insofern in der Differenz auch Möglichkeiten zur Transformation angelegt sind. Im Anschluss an Butler weist bspw. von Rosenberg darüber hinaus das Performative als „Einfallstor für mögliche Transformation des Habitus“ aus, da bei jeder Reproduktion eine zeitliche Differenz entsteht, die Möglichkeiten andersartiger Wiederholung eröffnet.<sup>22</sup> Mit Rademacher und Wernet müsse bereits die Konstitution des Subjekts *ab initio* als Prozess verstanden werden, der nicht „vollständig als Übernahme eines sozialen Milieus [...] beschrieben werden kann. [...] Erst in einem solchen Modell der familialen Sozialisation, die einer Eigenlogik jenseits der Milieuzugehörigkeit folgt, wären nicht nur die soziale Reproduktion (Milieu), sondern ebenso auch Momente von Transformation theoriearchitektonisch angelegt“.<sup>23</sup>

Neben der sich immer wieder reproduzierenden Inkongruenz zwischen Habitus und Feld, die eine Angepasstheit des Habitus zum Sonderfall macht, weist auch Helsper darauf hin, dass beim familiären Habitustransfer nicht nur reproduktive Elemente, sondern ebenso „negierende, ambivalente, zerrissene und zerbrochene Variationen“ möglich seien, in denen der familiäre Habitus ausgeschlagen oder transformiert wird.<sup>24</sup> Er grenzt sich dabei von den normativen Setzungen bildungstheoretischer Biografieforschung ab, lediglich Neues als Bildung zu etikettieren, und verweist darauf, dass die strukturidentische Reproduktion zwischen Generationen ebenso einen Transformationsprozess darstellt, da Ontogenese ohne Transformation nicht denkbar sei.

Der individuelle Habitus, der als Stellungnahme und Positionierung zum habituellen Erbe zu verstehen sei, entstehe, so Helsper im Anschluss an Oevermann, als transformatorischer Prozess der

Auseinandersetzung mit dem familialen, milieubezogenen und sozialen Erbe im Zuge der Bewältigung von vier Individuationskrisen: die Krise der Geburt, die Krise der Mutter-Kind-Symbiose, die Krise der ödipalen Triangulation und die Adoleszenzkrise. Während die ersten Phasen der Entstehung eines getrennten Körper selbst sowie der Herausbildung einer primären sozialen, auf Liebe basierenden Bindung dienen, die dazu führe, dass familiäre Haltungen und Praktiken inkorporiert werden, könne man insbesondere in der Phase der Adoleszenz mit der Wandlung von Haltungen und einer gesteigerten Transformationsdynamik rechnen. Der Übergang in die Schule indes biete Individuationsmöglichkeiten, um den Habitus in Richtung transfamiliärer Erfahrungen und Felder zu erweitern und sich neu zu positionieren. „Strukturell muss am Ende der Adoleszenz eine Habitusformation entstehen, die nicht mehr nur als Übernahme des familiären oder milieuspezifischen Erbes zu begreifen ist, sondern als das Ergebnis der Auseinandersetzung mit der ‚Erbschaft‘ und der Positionierung zu ihr erscheint, also ein individuelles Habitus im eigentlichen Sinne“<sup>25</sup>. Helsper zeigt so, dass Transformationen nicht allein durch Differenzenerfahrungen und Krisen bedingt sind, sondern sich auf der Grundlage des Verlaufs vorhergehender sozialisatorischer Krisen und deren Bewältigung vollziehen und konkretisiert auf diese Weise die Bourdieu'sche Annahme einer Vorgängigkeit der familiären Sozialisation gegenüber der Schule, vor dessen Hintergrund schulische Sozialisation erst eine Wirkung entfalten kann. Es gelingt ihm zudem, die Überschreitung der anfänglichen Sozialisation kenntlich zu machen und aufzuzeigen, dass der individuelle Habitus als Stellungnahme zum familiär vererbten Habitus zu denken ist, sodass die Differenz zwischen dem kollektiven und individuellen Habitus an Kontur gewinnt.

Auch wenn sich bei Helsper bereits ab der zweiten Individuationskrise Verweise darauf finden lassen, dass das Kind in Form von vorsymbolischen und später auch sprachlichen Artikulationsformen bereits in Ansätzen als autonomer Akteur in Erscheinung tritt, wird Heranwachsenden die Möglichkeit, zu erworbenen Haltungen Stellung zu beziehen und sie in selbstverantwortete Haltungen zu überführen, jedoch nur *nachträglich* eingeräumt, sodass das Subjekt bis zur Adoleszenz als Produkt der Geschichte erscheint und seine Selbsttätigkeit und Individualität nicht von Anfang mitgedacht werden. In diesem Sinne beteiligt sich das autonome Subjekt, das zwar Resultat der Ontogenese ist, nicht von Anfang an seiner Konstitution, sondern kann nur rückblickend darauf reagieren und sein Gewordensein mit subjektivem Sinn versehen. Die Möglichkeit, vom Habituserbe abzuweichen, wird lediglich als Folge des Scheiterns sozialer Interaktion zwischen signifikanten Anderen und dem Kind gedacht, sofern die Liebes-Abhängigkeit durch Ambivalenzen und Belastungen gestört wird, wobei sich die Frage stellt, wie die Differenz in der Adoleszenz zustande kommen kann, wenn in den ersten Individuationsphasen alles reibungslos gelaufen ist. Sprich, muss nicht doch so etwas wie ein Subjekt von Anfang an mitgedacht werden, dessen Fähigkeit zur kreativen Neuschöpfung und Relativierung der Determinismen, also die Beteiligung an der eigenen Konstitution *nicht nur nachträglich*, sondern *ab initio* zu denken erlaubt? Und wenn dem so ist, wie ist dieses Subjekt konkret zu denken?

Damit scheinen traditionelle Dualismen nicht in Gänze überwunden und Gleichzeitigkeit von Abhängigkeit und Freiheit noch nicht überzeugend realisiert. Die von Niestradt und Ricken postulierte Problematik der Opposition von Habitus und Bildung bleibt m.E. in den Ausführungen von Helsper bestehen – eine konsequente

Verknüpfung erfordert es, den individuellen Habitus bereits in seiner Genese nicht bloß als Resultat von sich blind vollziehenden Sozialisations- und Lernprozessen zu verstehen, das nur noch durch nachträgliche kritische Reflexion zu überwinden ist bzw. genauer zu klären, *woraus sich eigentlich die Autonomie, die die Stellungen zum familiären Erbe erst denkbar macht, überhaupt schöpft*.

Im Folgenden soll eine Leseart des individuellen Habitus im Anschluss an die identitätstheoretischen Überlegungen von Charles Taylor vorgeschlagen werden, bei der Subjekte *von Beginn ihrer Existenz an* neben äußeren Grenzen über Eigensinn verfügen, der bestimmt, in welcher Intensität Einflüsse zugelassen und verinnerlicht werden.

### 3. Die Identitätstheorie von Charles Taylor

Die Identitätstheorie von Taylor weist durchaus ähnliche Denkfiguren wie Bourdieu auf<sup>26</sup> – auch Taylor positioniert sich kritisch zur rationalistisch-intellektualistischen Tradition und betont, dass Handlungen größtenteils unbewusst und unreflektiert ablaufen. Zudem verweist er auf die Konstitutionsbeziehung zwischen regelmäßigen Handlungsformen und kollektiven Interpretationen, die als Hintergrundwissen Praktiken überhaupt erst möglich machen.

Trotz dieses gemeinsamen Ausgangspunktes entwickeln die Autoren unterschiedliche theoretische Perspektiven auf das menschliche Handeln: Was Taylor für die weiteren Überlegungen interessant macht, ist seine Annahme, dass jedem menschlichen Handlungsakt *intepretative Sinnzuschreibungen* zugrunde liegen, mit denen Subjekte Dingen, Personen, Situationen etc. eine spezifische Bedeutung zuschreiben. Personen können sich zu ihrer Existenz *willentlich* verhalten und ihr Leben

nach selbstgewählten Parametern führen – *ohne aber von einer solipsistischen Existenz auszugehen*. Dabei kann ein individueller Habitus, den, wie vorher skizziert, Helsper als Ausdruck einer Positionierung und Stellungnahme zum familiären oder milieuspezifischen Erbe im eigentlich Sinne erst in der Adoleszenz verortet, bereits zu einem früherem Zeitpunkt in der Entwicklung des heranwachsenden Individuums vermutet werden. Die Reflexion eines solchen Habitus wiederum, die durchaus ihren Platz in der Umbruchphase der Adoleszenz haben kann, erfährt dann eine andere Qualität, nämlich als *Stellungnahme zum individuellen Habitus selbst* und als die Frage nach seiner – hier setzen die bildungstheoretischen Überlegungen in Kapitel 4 an – *sittlichen Beschaffenheit*.

Doch zunächst zu Taylor: Er konstatiert, dass Personen als *selbstinterpretierende Wesen* in der Lage seien, Vorstellungen davon zu entwickeln, wer sie nach eigenen Maßstäben sein möchten. Identität verweise damit auf gewisse *Wertungen*, die wesentlich für eine Person seien und die *Grundlage* bilden, von wo aus sie reflektiere und urteile. Ihre Existenz erlaube es überhaupt, dass ein Individuum in der Lage sei, Stellung zu beziehen. Den Kern von Taylors Überlegungen bildet dabei die Unterscheidung zwischen *schwachen* und *starken Wertungen*. Schwache Wertungen beziehen sich auf Handlungsentscheidungen, die auf situativ-pragmatischen Überlegungen basieren, während starke Wertungen auf Basis von Evaluationen vollzogen werden: „In diesem Fall bewerten wir unsere Wünsche nicht nur unter dem Gesichtspunkt praktischer Realisierbarkeit, sondern Maßstäben, die etwas anderes darstellen als einfach eine andere Art von Wünschen“: starke Wertungen transportieren damit „eine Vorstellung davon, welche Art von Person wir nach unseren eigenen Maßstäben sein wollen“<sup>27</sup>. Sie beinhalten „Unterscheidungen zwischen

Richtig und Falsch, Besser und Schlechter, Höher und Niedriger, deren Gültigkeit nicht durch unsere Wünsche, Neigungen oder Entscheidungen bestätigt wird, sondern sie sind von diesen unabhängig und bieten selbst Maßstäbe, nach denen diese beurteilt werden können“<sup>28</sup>.

Anders als klassische Identitätstheorien, in denen die Rolle der bewussten Reflexion als sehr bedeutsam eingeschätzt wird, betont Taylor immer wieder, dass sich Identität primär implizit im Handeln äußere. Handlungen seien, ohne immer im vollen Bewusstsein vollzogen zu werden, reflektierte Abwägungen zwischen Optionen, an denen starke Wertungen beteiligt seien. Sie offenbaren, welche Zugehörigkeiten, Orientierungen und Haltungen Wertschätzung erfahren und zum Teil der eigenen Identität werden. Im Handeln konstituieren wir uns damit permanent selbst und identifizieren uns mit gewissen Handlungsgründen, während wir andere zurückweisen. Ob bestimmte Handlungen vollzogen werden, hänge davon ab, welche *Bedeutung* sie für die Person haben und ob sie mit dem eigenen Selbstverständnis vereinbar seien. Sich im Handeln in der Welttätigkeit Ausdruck zu verschaffen, könne deshalb als permanenter Deutungsprozess, in dem Identität artikuliert, verhandelt und rekonstituiert wird, verstanden werden. Dabei werde nicht bloß etwas Ausdruck verliehen und bestätigt, was in einem substanziellen Sinne schon vorhanden sei – vielmehr handele es sich um Prozesse, in denen, das, was wir begehren und für wichtig halten, geformt werde. „Das Ausdrucksmedium und das zum Ausdruck Gebrachte verschmelzen daher in einer solchen Weise, daß ‚Expression‘ nicht mehr als Manifestwerden eines Vorgängigen zu verstehen ist, sondern zumindest teilweise auch als dessen *Herstellung*.“ (H.i.O.)<sup>29</sup>.

Doch nicht nur diese Überlegungen unterscheiden Taylor von Bourdieu, sondern auch seine Annahmen hinsichtlich

der Reflexion und Bewusstmachung der habituell verankerten starken Wertungen. Während sich Bourdieu zu der Möglichkeit der Vergegenwärtigung widersprüchlich äußert<sup>30</sup>, steht für Taylor außer Frage, dass sich Identität nicht nur körperlich, sondern auch in bewussten Artikulationen geformt und zum Ausdruck gebracht werden kann. Das praktische Selbstverständnis kann (wenn auch nie vollständig) mit zunehmendem Reflexionsgrad ins Bewusstsein geholt und expliziter werden. Praktische Überzeugungen können, so Rosa, in Orientierungen und in soziale, moralische Theorien fließen, aber auch in symbolischen Formen wie Kunst, Dichtung oder Religion, die Wirklichkeit und Bedeutungen artikulieren, definieren und explizieren, Ausdruck finden. Das individuelle Ausdrucksvermögen lasse sich hinsichtlich seines Reflexionsgrades differenzieren, wobei von einem „expressive[n] Kontinuum“<sup>31</sup> ausgegangen werden kann, „das sich von den spontanen leiblichen Ausdrucksbewegungen über lebensweltliche Artikulationen bis hin zu expliziter Metareflexion über Expressivität spannt“<sup>32</sup>, indes ein reifes Selbst über die „gesamte Palette expressiver Möglichkeiten“<sup>33</sup> verfügt. Die Möglichkeit der Bewusstmachung unterstreicht indes, dass das, was reflektiert und artikuliert werden kann, *mehr* ist als ein unreflektiert erworbener Habitus, denn nach Taylor besitze nur ein stark werten- des Subjekt eine Artikulationsfähigkeit, die einem bloß abwägenden Subjekt fehle.

Je ausgeprägter starke Werte ins Bewusstsein geholt werden, desto eher können sie einerseits vor dem Hintergrund intersubjektiver Geltungsansprüche befragt und einer kritischen Revision unterzogen werden und andererseits wird es umso eher möglich, das Handeln selbstbestimmt anzuleiten. D.h. die für eine Person und ihr Selbstverständnis zentralen Wertungen erfahren vor allem als artikuliert eine stärkere Wirkungsmächtigkeit, wodurch sich

eine Artikulation als „*primär und sekundär zugleich*“ (H.i.O.)<sup>34</sup> erweise. Die Sprache als Ausdrucksmedium nehme damit eine Sonderstellung ein, da sie erlaubte starke Wertungen auf ihre Adäquatheit zu prüfen, wodurch das Selbstverständnis klarer, reflexiver und angemessener werden könne.

Auch wenn es für Taylor jenseits einer Selbstdeutung keine vorgängige Identität oder soziale Realität gibt, so betont er, dass die für das Selbstverständnis unverzichtbaren qualitativen Kontrastierungen kein rein individuelles Konstrukt seien, sondern durch kulturell vermittelte Deutungsmuster bestimmt werden, die den Horizont festlegen, von dem aus Identifikationen und Bindungen erfolgen. Identität bestimme man nach Taylor im Dialog mit anderen, insbesondere in persönlichen Beziehungen und im Austausch mit signifikanten Anderen sowie durch Gruppenzugehörigkeit. Soziale Praktiken sind damit – *wie auch bei Bourdieu* – immer vorgängig und setzen Möglichkeiten und Grenzen der Identität, allerdings verfügen Menschen nach Taylor, wie bereits deutlich wurde, über die Fähigkeit, Denken und Anschauungen ihrer Zeitgenossen zu überschreiten. Die Fäden der Abhängigkeiten werden damit zwar nie in Gänze durchschnitten, gehen aber im Zuge des Lebens von primitiveren Formen des Eintauchens in die Gemeinschaft in eine höherstehende, unabhängigere Haltung über. Das Selbst bringt damit im Zuge der Expression und Artikulation den „präexistenten“ Bedeutungs- und Ausdrucksraum“ zum Ausdruck, verleiht ihm aber „eine individuelle Gestalt und Interpretation“<sup>35</sup>. Diese Verwirklichung der Identität ist aber nicht nur vom Handeln und Sprechen einer Person, und ihres Ausdrucksvermögens abhängig, sondern auch von der Anerkennung durch andere – und das nicht nur, um sich überhaupt entfalten zu können, sondern auch zum Zwecke der Selbstvergewisserung im weiteren Lebensverlauf. Die Möglichkeit,

sich zu sich selbst zu verhalten, wird damit durch das Verhältnis zu anderen konstituiert und kann dadurch Limitierungen, Erweiterungen oder auch Restriktionen erfahren. „Finden sich in all jenen Bereichen, die für das alltägliche Leben, Streben und Handeln der Individuen zentral sind, keine Reflexionen ihres Selbstverständnisses, keine identifikatorischen Ansatzpunkte und Möglichkeiten, ihre Identität zum Ausdruck zu bringen oder zu verwirklichen, kommt es geradezu zwangsläufig zu Identitätskrisen, Auflösung der sozialen Kohäsion und weiteren Merkmalen der Entfremdung“<sup>36</sup>. Im Idealfall bilden sie jedoch ein Forum für die Entfaltung und Bestärkung der eigenen Identität. Dabei sieht Taylor durchaus nicht nur die Möglichkeit einer Bestärkung, sondern auch des *Wandels* starker Wertungen. Er spricht in dem Fall von radikaler Evaluation, in der starke Wertungen selbst zum Gegenstand einer Prüfung werden – „es handelt sich um eine Reflexion über das Selbst, seine allerfundamentalsten Belange“<sup>37</sup>. Gleichzeitig macht er aber deutlich, dass solch eine radikale Reflexion keinesfalls selbstverständlich sei, da Menschen eher zur Persistenz als zu Transformationen tendieren.

So oder so lässt sich aber festhalten, dass das Individuum keine isolierte Existenz führt, sondern immer wieder in Verhandlung und im Austausch mit Anderen seine Identität auf die Probe stellen muss und sie nur unter der Bedingung verwirklichen kann, wenn es sie erfolgreich in Beziehung zur Kultur und Gemeinschaft stellt – dies kann, das soll der weitere Abschnitt zeigen, als Bildungsprozess verstanden werden.

#### 4. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität als Bildungsprozess

Taylors Überlegungen skizzieren Subjekte als Personen, die einen spezifischen

subjektiven Blick auf ihre soziale Umwelt haben, ohne jedoch dabei die intersubjektiven Prägungen und Einflüsse in ihrer Bedeutung zu dethematisieren. Dabei drückt sich Identität in der Expression oder Artikulation aus und ist auf einen sozialen Möglichkeitsraum angewiesen, innerhalb dessen sie verwirklicht werden kann. Im Zuge dessen ist das Subjekt in der Lage, nicht nur die soziale Welt vor dem Hintergrund seiner starken Wertungen einer Evaluation zu unterziehen, sondern auch sich selbst auf den Prüfstand zu stellen. Diese Tätigkeit, in der man sich (mit zunehmendem Reflexionsgrad) auf sein Gewordensein – bzw. in Taylors Sprache – seine starken Wertungen – im Hinblick auf *allgemeine Implikationen* handelnd oder artikulierend zurückwendet, lässt sich als *Bildungsprozess* beschreiben.

Zunächst ist dabei an den zentralen bildungstheoretischen Gedanken anzuknüpfen, dass Kinder von Anfang an über Individualität verfügen, die pädagogisch nicht hergestellt, sondern nur aufgegriffen und weiterentwickelt werden kann. Klassische Autoren wie Schleiermacher und Herbart verweisen auf die Dichotomie des Kollektiven und Individuellen. Ihre Reflexionen kennzeichnen die Entwicklung von Subjekten grundsätzlich in soziale und kulturelle Zusammenhänge eingebettet, ohne jedoch Subjekte als bloße Reproduktion aufzufassen. So thematisiert Schleiermacher neben der Einwirkung Anderer die Selbsttätigkeit des Menschen und verweist darauf, dass der Einzelne sich niemals in einem Zustand reiner Passivität befinde. Auch für Herbart ist der Mensch sozial und außer-sozial zugleich. Individualität, die er im objektiven Charakter verortet, entstehe nicht dadurch, dass die soziale Umwelt einen direkten Einfluss haben, sondern indem das eigene Wollen das Handeln präge. In der Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld bilden Kinder, ohne sich dessen bewusst zu sein, bestimmte Charakterzüge

aus, die den Orientierungsrahmen für weiteres Handeln darstellen.<sup>38</sup>

Dies ist jedoch (wie auch im Anschluss an Taylor gezeigt wurde) nicht als voraussetzungslose Individualität bzw. als Plädoyer für den Verzicht auf erzieherische Einflussnahme zu lesen, sondern betont die kreative Selbstbeteiligung des Individuums an seiner Konstitution und erfordert es, Rahmenbedingungen der Selbst- und Welterfahrung und Voraussetzungen für diese Selbsttätigkeit zu reflektieren und zu sichern. Sowohl Herbart als auch Schleiermacher sehen in der Aufgabe der Erziehung, die pädagogische Ermöglichung der Selbstfindung des Subjekts.<sup>39</sup> Von Außen lässt sich ein Charakter dabei nur indirekt fördern: „Die Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüt des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigne Tätigkeit vollzogen werden.“<sup>40</sup> Das Kind ist jedoch dabei auf Erziehung und eine Beziehung gegenseitigen Vertrauens und Verbundenseins angewiesen, aus der heraus die eigene Freiheit erwächst.

Folgt man Herbart reiche es jedoch nicht aus, Menschen lediglich aufzufordern, nach eigenem Sinn zu handeln – es genüge nicht über einen *beliebigen* Charakter zu verfügen. Ein fester Wille bedeute nämlich noch nicht, dass er *sittlich* sei – dazu sei ein *reflexiver Selbstbezug* und die Ausbildung eines *höherstufigen Willens* von Nöten, um sich selbst beurteilen und wenn nötig, zu verändern. Dies führe im Idealfall dazu, dass ein Mensch nicht mehr nur seinen Neigungen, sondern festen Grundsätzen folge. Aufgabe der Pädagogik sei damit ebenso, Reflexivität und Verantwortung des Handelnden für seinen Charakter zu befördern. Nach Schleiermacher gelte es, sich in der erzieherischen Praxis sowohl individuellen als auch universellen Aufgaben zu widmen, sprich sowohl dafür zu sorgen, dass sich eine persönliche Eigentümlichkeit entfalten könne,

als auch die Fähigkeit zu befördern, zur Entwicklung in Gemeinschaften durch eigenes Denken und Handeln beizutragen<sup>41</sup>. So warnt auch Buck davor, Bildung lediglich als „Realisierung der Eigenart“ und als „Beförderungsmittel der Apartheit“ zu begreifen.<sup>42</sup> Für ihn wird Bildung erst unter dem Gesichtspunkt der Allgemeinheit des Sittlichen begreifbar. Die Idee der Bildung meine folglich einerseits die Erhaltung der Identität als Einzigartigkeit und andererseits ihre Ausarbeitung ins Allgemeine in der Form eines exemplarischen Seins, was das Streben nach einer Identität impliziere, die sich aus der Gemeinsamkeit der Praxis schöpfe. Dies gelinge dadurch, so Buck im Anschluss an Humboldt, dass sich die Eigentümlichkeit an der anderen, fremden Eigentümlichkeit begrenze.

Dies kann bedeuten, sein Selbst- und Weltverhältnis kritisch infrage zu stellen, und es dadurch erst bewusst anzueignen. Solch höherstufige Erweiterung der Identität gelingt nur, so kann man mit Stojanov ergänzen, über *Welterschließung* – „erst die Eröffnung des [...] Welthorizonts ermöglicht [...] überhaupt erst ein Verhältnis des Einzelnen zu sich als zu (s)inem Selbst, [...] das sich dadurch auszeichnet, dass es sich seiner partikular-ansozialisierten Umwelt entgegensetzen und über sie ‚hinauswachsen‘ kann“<sup>43</sup>. Bildung sei damit stets im Zusammenhang mit sozialen Verhältnissen verschränkt zu denken und tangiere die Überstimmung von Selbstbestimmung und dem sittlichen Gemeinwesen (Hegel), was impliziere, seine starken Wertungen diskursfähig zu machen und mit überindividueller Gültigkeit und Bedeutung zu versehen. Erst dann werde es möglich, gefestigte und nicht bloß willkürliche Maßstäbe für sich als gültig zu bestimmen und explizit zu begründen. Mit Stojanov bedeutet dies, subjektive Bedeutungen als Sachverhalte in einen für alle interpretierende Wesen gemeinsamen Referenzrahmen zu stellen und sie mit

kritisierbaren Ansprüchen auf universelle Gültigkeit zu versehen und gegebenenfalls zu revidieren.

Diese Überlegungen sind jedoch nicht so zu missverstehen, als ginge es um die bloße Subsumtion des Besonderen unter das Allgemeine. Im Sinne Humboldts kommt es letztlich darauf an, sich nicht in der Welttätigkeit zu verlieren, sondern, dass „das erhellende Licht und wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale“<sup>44</sup>. Reflexionsprozesse als unverzichtbares Moment jeglicher Bildung verhindern, dass es nicht zur bloßen Subsumierung unter das Allgemeine kommt, im Zuge derer nicht nur die Partikularität des Identitätsentwurfs bewusst wird, sondern auch Weltausschnitte hinsichtlich ihrer Gültigkeit geprüft werden. Weder ist das Subjekt damit anfänglich bloß Internalisierung seines Umfeldes, noch löst es seinen Identitätsentwurf daraufhin in der Welttätigkeit auf – es ist stets ein selbstgestalterisches und prüfendes, das Erfahrungen und Erlebnisse mit subjektivem Sinn versieht. Dieser kritisch-reflexive Bezug erlaubt damit nicht nur die eigene Sittlichkeit infrage zu stellen, sondern auch, zur Veredlung und Bildung der Welt (Humboldt) beizutragen. Gelingt es letztlich im Zuge der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung, seine Identität in der Welttätigkeit zu bestärken, erscheint nicht nur sie wertvoll, sondern auch der Weltausschnitt subjektiv bedeutsam.

## 5. Das Zusammenspiel von Schule und Biografie – identitäts- und bildungstheoretisch gewendet

Im Anschluss an Taylor konnte zunächst gezeigt werden, dass ein individueller Habitus im Sinne verkörperter starker Wertungen nicht erst ab der Adoleszenz als eine *Positionierung zum sozialen Raum* skizziert werden kann, sondern die Bedingung dafür darstellt, dass Personen zu

wertenden Stellungnahmen in der Lage sind. Die Verwirklichung starker Wertungen als Expression oder Artikulation wird des Weiteren nur dann möglich, wenn sich dem Individuum soziale Räume bieten, in denen es seine Identität zum Ausdruck bringen kann. Dabei gesteht Taylor Individuen zu, ihre starken Wertungen selbst im Zuge von Erfahrungen und Artikulationen im Austausch mit Anderen reflektieren und verändern zu können.

Diese Überlegungen boten Anschlüsse an bildungstheoretische Überlegungen. Dabei wurde herausgestellt, dass die Expression und Artikulation sensu Taylor bildungstheoretisch gewendet als die *Ausarbeitung der partikularen Identität zum Allgemeinen* verstanden werden kann – im Zuge von Bildung wird also auf die Einzigartigkeit des Subjekts zurückgegriffen, um es (erneut) in eine Beziehung zur Gesamtheit (der Kultur und Gesellschaft) zu setzen.

*Daran anschließend lässt sich das Passungsverhältnis nun folgendermaßen skizzieren:* Da Selbstverwirklichung stets nur in Bezug zum Allgemeinen zu denken ist, tangiert die Idee der Passung – *bildungstheoretisch gewendet* – die Balance zwischen dem Besonderem und dem Allgemeinen. Von einer gelungenen Passung kann also die Rede sein, wenn es Subjekten im Zuge der Expression oder Artikulation gelingt, ihre starke Wertungen implizit in sozialen Praktiken bzw. explizit artikulierend im Dialog mit Anderen oder Gegenständen auf den Prüfstand zu stellen und anschließend bestätigt und bestärkt zu bekommen. Eine Passung drückt sich folglich in der jeweiligen *Qualität der Weltbeziehung* (Rosa) aus, in der sich Subjekte in ihren starken Wertungen *angesprochen und bestärkt* fühlen. Finden sich in Bereichen alltäglichen Lebens keine identifikatorischen Ansatzpunkte, kommt es zur *Entfremdung* und damit zur *Nicht-Passung von Selbstentwurf und Handeln*, die das Subjekt

zu einer fragmentierten Existenz forciert. Ebenso möglich ist aber auch im Sinne der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, dass eine Nicht-Passung als bereichernde Fremdheitserfahrung empfunden wird, die dazu führt, dass das Subjekt seine starken Wertungen überdenkt und zu einer radikalen Umwertung gelangt.

Für das Passungsverhältnis von Schule und Biografie kann daran anschließend festgehalten werden,

- dass eine Nicht-Passung von schulischen Praktiken und dem jeweiligen Identitätsentwurf nicht zwingend die Gefährdung der Identität bedeutet. Denn geht man mit Taylor von der Annahme aus, dass sich Individuen von Anfang an reflexiv auf die soziale Praxis beziehen, so impliziert dies, dass sich Bildungsprozesse nicht zwingend in pädagogischen Räumen vollziehen müssen.
- Des Weiteren ermöglicht zwar der Besitz bestimmter kultureller und sozialer Ressourcen, in einem bildungsnahen Habitus verdichtet, Herausforderungen, die sich in schulischen Praktiken stellen, zu bewältigen, dies führt jedoch nicht zwangsweise dazu, dass schulische Bildungsangebote identitätsbedeutsam werden, denn es steht dem reflektierenden Subjekt frei, einer Institution, trotz erfolgreichen Durchschreitens, den Bildungssinn zu entziehen und Bedeutsamkeiten in anderen Lebenssphären zu suchen. Welche Wirkung Schule also auf Identität hat, ist von den Ansprüchen abhängig, die Personen vor dem Hintergrund ihrer starken Wertungen an den sozialen Kontext stellen, wobei zu prüfen ist, wie viel Gewicht solchen „Schlüsselerfahrungen der Entsprechung bzw. der Enttäuschung dieser Erwartungen für die individuelle Lern- und Bildungsmotivation“<sup>45</sup> aus der

Perspektive des Subjekts tatsächlich bezumessen ist.

- Und schließlich erlaubt die dargebotene Analysekategorie ‚Identität‘ sensu Taylor nicht nur, den (empirischen) Blick für das Verhältnis des Subjektiven im Kollektiven et vice versa zu schärfen, sondern auch pädagogische Perspektiven zu diskutieren, wie schulische Räume gestaltet werden können, damit eine Passung möglich wird. Denn letztlich stellt sich die Frage, wie es über die erfolgreiche Bewältigung hinaus möglich ist, den individuellen Bildungsbedürfnissen Heranwachsender gerecht zu werden, sodass die institutionellen Bildungsangebote als sinnhaft und nicht lediglich als bewältigbar empfunden werden. Schule kann das potenziell auf mannigfache Art und Weise, denn sie stellt unterschiedliche Weltzugänge zur Verfügung. Hier wären m.E. (didaktische) Arrangements zur Förderung und Kultivierung von Reflexions- und Artikulationsfähigkeiten zu diskutieren, die dazu führen, starke Wertungen zu problematisieren, wodurch sich das Subjekt *durch Konfrontation mit objektiven Geltungsansprüchen prüfend und kreativ* hervorbringen kann. Schule kann solche Identitätsreflexionen systematisch unterstützen und anleiten, denn Unterricht eröffnet durch den Sachbezug Zugang zu kulturellen Deutungsmustern, auf die das Subjekt im sprachlichen Ausdruckshandeln im Zuge einer Interpretation, einer Neuaneignung des bereits wirksamen Selbst- und Weltverhältnisses, zurückgreifen kann, um eine angemessenere Form der Darstellung oder Transformation zu erreichen.

Schließlich bleibt noch einschränkend anzumerken, dass nicht nur die Bestärkung und Bestätigung der Identität in der Spätmoderne problematisch geworden ist<sup>46</sup>,

sondern auch die relativ freie Selbstverfügung, also die Genese starker Wertungen und die Fähigkeit, nach eigenen Orientierungen zu handeln, grundsätzlich überaus voraussetzungsreich zu sein scheint. Folgt man Bourdieu im Anschluss an Kant, ist das ein Privileg einzelner Personen – anders als Kant verweist er aber auf die Gewalt der symbolischen Herrschaft, die den Unterworfenen unbemerkt zum Komplizen der eigenen Unterwerfung macht und bewahrt vor dem Trugschluss, Unmündigkeit lediglich als selbstverschuldete Disposition zu denken.<sup>47</sup> Innerhalb dieser Verhältnisse lassen sich jedoch mit Bourdieu eigene Spielräume sukzessiv erweitern, dies bedarf einer (reflexiven) Anstrengung im Gegensatz zu sicheren Bahnen inkorporierter Strukturen. Inwieweit eine solche Arbeit an sich selbst, nicht nur als *nachträgliche* Aufdeckung übersehener determinierender Mechanismen via Sozioanalyse gedacht werden kann, müsste im Weiteren, neben der Frage nach Möglichkeit, sein bereits formiertes Ich mit der Welt positiv zu verknüpfen und zu überschreiten, weiter vertieft werden. Die genaue *Ontogenese und innerfamiliäre Transmission* starker Wertungen selbst, und nicht bloß ihre Transformation in den Horizont des Allgemeinen stellt damit weiterhin ein Desiderat dar. Wie die Rekombination und Erweiterung kultureller Muster konkret vollzogen wird, deutet Taylor zwar an, entfaltet dies jedoch nicht systematisch im Rahmen seiner Theorie.

Weiterführende Überlegungen dazu finden sich nicht nur bei klassischen Autoren wie Schleiermacher oder Humboldt, die eine Verbindung von Historizität und Apriorität zu denken versuchen, sondern bspw. auch in neueren (sozialpsychologischen, bindungstheoretischen und frühkindlichen pädagogischen) Ansätzen, die Bildung als aktiven Aufbau des Selbst- und Weltverhältnisses beschreiben, welcher sich jedoch nie sozial isoliert vollzieht.

Der erste Identitätsentwurf ist eng mit dem partikularen Lebenskontext und der Beziehungsmatrix der Einzelnen verzahnt. So skizziert bspw. Stojanov im Anschluss an Kohut, wie sich Identität als Konstruktion *zwischen* Objekt und Subjekt – als subjektive Aneignung der Realität und *schöpferischer Akt* entwickelt. In enger Beziehung zu primären Bezugspersonen entfalten sich sowohl eigene Strebungen und Antriebe als auch inhaltliche Ideale, die zwei Pole des Selbst ausmachen, aus dessen Spannungsbogen eigene Haltungen, Begabungen und Interessen entspringen – trotz Angewiesenheit auf andere, handele es sich bei daraus entstehenden Lebenszielen, Antrieben und Idealen aber von Anfang an um das *Eigentum des Selbst*. „Das Sich-selbst-Sehen ist initiiert durch das Hinschauen in den Spiegel der Anderen, aber es entdeckt mehr als das, was im Spiegelbild enthalten ist“.<sup>48</sup> Dieses *Mehr* ist das für jede Person einzigartige In-Beziehung-Setzung der einzelnen Eigenschaften.

Daran anknüpfend lassen sich Bildungsprozesse nicht nur als *bewusste Reflexion* und *Weiterentwicklung* von Identität, sondern auch im Hinblick auf ihren Beitrag zur *Konstitution von Selbst- und Weltverhältnissen* denken, womit man einer Engführung auf ein bereits formiertes Selbst und damit einer gewissen „Erwachsenenbezogenheit“ bildungstheoretischer Überlegungen und Analysen entgegenwirken könnte<sup>49</sup>.

### Anmerkungen

- 1 Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett, S. 40.
- 2 Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/2008, S. 63-80, hier S. 73.

- 3 Vgl. Kramer, Rolf-Torsten (2014): Identität als Passungsverhältnis von Schüler-Selbst und Schulkultur – »neue« biographieanalytische und rekonstruktive Perspektiven auf ein »altes« Problem. In: Hagedorn, Jörn (Hrsg.): *Jugend, Schule, Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: VS, S. 423-438.
- 4 Wiezorek, Christine (2014): *Bildung, Anerkennung und gesellschaftliche Integration*. In: *Ethik und Gesellschaft 1/2014: Politik der Anerkennung*. Download unter: [http://www.ethik-und-gesellschaft.de/mm/EuG-1-2014\\_Wiezorek.pdf](http://www.ethik-und-gesellschaft.de/mm/EuG-1-2014_Wiezorek.pdf) [14.03.2017], S. 15.
- 5 Vgl. auch neuere Studien: Busse, Susann (2010): *Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule. Die Bedeutung der Sekundarschule als Bildungsort*. Wiesbaden: VS; Hummrich, Merle (2011): *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule*. Wiesbaden: VS.; Sandring, Sabine (2013): *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Wiesbaden: VS.
- 6 Kramer 2014, S. 433.
- 7 Helsper 2014, S. 149.
- 8 Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic J. D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 159.
- 9 Liebau, Eckard (2006): *Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen*. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektive im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS, S. 41-58, hier S. 46.
- 10 Kramer, Rolf-Torsten (2011): *Abschied von Bourdieu. Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS, S. 19.
- 11 Rieger-Ladich, Markus (2002): *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK, S. 319.
- 12 Liebau, Eckard (1987): *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ullrich Oevermann*. Weinheim: Juventa, S. 136.
- 13 Ebd.
- 14 Müller, Hans-Rüdiger (1997): *Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 277.
- 15 Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2014): »One Size Fits All« – eine Kritik des Habitusbegriffs. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieu'schen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: VS, S. 159-182, hier S. 166.
- 16 Liebau 1987, S. 61.
- 17 Vgl. Rieger-Ladich, Markus (2005): *Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitusstheorie im Lichte neuerer Arbeiten*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 3/2005*, S. 281-296.
- 18 Joas, Hans/Knöbl, Wolfgang (2013): *Sozialtheorie: Zwanzig einführende Vorlesungen*. (4. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 525.
- 19 Vgl. Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (2015): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- 20 Ebd., S. 106f.
- 21 Vgl. bspw. Reckwitz, Andreas (2006): *Das hybride Subjekt*. Weilerswist: Velbrück.
- 22 Rosenberg, Florian von (2011): *Bildung und Habitus transformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript, S. 80.
- 23 Rademacher/Wernet 2014, S. 177.
- 24 Helsper, Werner (2014): *Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen*. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: VS, S. 125-159, hier S. 126.
- 25 Ebd., S. 143.
- 26 Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück.
- 27 Taylor, Charles (1994): *Quellen des Selbst: die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 203.
- 28 Ebd., S. 17.
- 29 Rosa, Hartmut (1998): *Identität und kulturelle Praxis: politische Philosophie nach Charles Taylor*. Frankfurt/Main: Campus, S. 149.
- 30 Vgl. Haut (2011): *Soziale Ungleichheiten in Sportverhalten und kulturellem Geschmack. Eine empirische Aktualisierung der Bourdie'schen Theorie symbolischer Differenzierung*. Münster: Waxmann, S. 46.

- 31 Vgl. Rosa 1998, S. 150.
- 32 Jung, Matthias (2005): »Making us explicit«: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung. In: Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hrsg.): Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 103-142, hier S. 131.
- 33 Ebd.
- 34 Rosa 1998, S. 160.
- 35 Ebd. S. 152f.
- 36 Ebd., S. 204f.
- 37 Taylor, Charles (1992): Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 48.
- 38 Vgl. Herbart, Johann Friedrich (1989): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet [1804]. In: Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke (Bd. 2). Hrsg. v. Kehrbach, Karl/Flügel, Otto. Aalen: Scienta Verlag, S. 329-458.
- 39 Vgl. Hopfner, Johanna (1999): Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken. Ansätze zur Überwindung grundlegender Dichotomien bei Herbart und Schleiermacher. Weinheim: Juventa, S. 242.
- 40 Herbart, Johann Friedrich (1982): Pädagogische Schriften [1804]. In: Kleinere pädagogische Schriften (Bd. 2.). Stuttgart: Klett-Cotta, S. 108.
- 41 Vgl. Schleiermacher, Friedrich D. E. (1959): Ausgewählte pädagogische Schriften [1826]. Hrsg. v. Lichtenstein, Ernst. Paderborn: Schöningh, S. 67ff.
- 42 Buck, Günther (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink, S. 130.
- 43 Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS, S. 46.
- 44 Humboldt, Wilhelm v. (1960): Theorie der Bildung des Menschen [1793]. In: Schriften zur Anthropologie und Geschichte (Bd. 1). Hrsg. v. Flitner, Arnold/Giel, Klaus. Stuttgart: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240, hier S. 237.
- 45 Stojanov, Krassimir (2006): Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitative-empirischen Bildungsstudien. In: Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 66-85, hier S. 83.
- 46 Vgl. Rosa, Hartmut (2002): Zwischen Selbstthematisierungszwang und Artikulationsnot? Situative Identität als Fluchtpunkt von Individualisierung und Beschleunigung. In: Renn, Joachim/Straub Jürgen (Hrsg.): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt/Main: Campus, S. 267-302.
- 47 Vgl. Rieger-Ladich 2002, S. 351.
- 48 Stojanov 2006, S. 124.
- 49 Vgl. Wiezorek, Christine (2016): (Keine) Bildungsprozesse bei Kindern, (aber) verlaufskurvenförmige Entwicklung und biographische Orientierungen. In: Kreitz, Robert/Miete, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen: Budrich, S. 61-82.



Regula Fankhauser / Angela Kaspar

# Wenn Gesten stören: Zur Wahrnehmung und Interpretation widerständiger Gesten im Unterricht

„Zur unwägbaren Evidenz gehören die Feinheiten des Blicks, der Gebärde, des Tons.“  
(Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen)

## 1. Einleitung

Gesten nehmen im Kontext von Schule und Unterricht eine wichtige, wenn auch eher selten untersuchte Rolle ein. Während einige wenige wie das Handaufstrecken der Lernenden oder der erhobene Zeigefinger des Lehrenden emblematisch für die Lehr-Lern-Situation stehen, sind andere diffuser in ihrem Erscheinungsscharakter und semantisch schwieriger zu fassen:

Ist der Blick auf die Uhr oder aus dem Fenster eine Geste? Hat das Kippen mit dem Stuhl oder das Aufstützen des Kopfes auf dem Pult gestischen Charakter? Und was unterscheidet sie von körperlicher Haltung resp. Hexis, was von Mimik?

Für die begriffliche Klärung nachfolgender Überlegungen scheint es uns sinnvoll, eine vorläufige, eher heuristische Definition zu unterlegen. Wir verstehen Gesten im Folgenden als körperliche Manifestation im Zusammenhang eines Bewegungskontinuums, welche sich durch eine Exponiertheit oder Akzentuierung, d. h. durch eine

mehr oder weniger auffällige Unterbrechung des Bewegungsablaufs kennzeichnet.<sup>1</sup> Je nach Situation können Gesten verbale Äußerungen begleiten, unterlaufen oder ersetzen. Die Frage nach Intentionalität und Bedeutung von Gesten kann nicht generell beantwortet werden. Manchmal sind Gesten in ihrer Bedeutung und in ihrer kommunikativen Absicht nur allzu offensichtlich, oft jedoch sind sie in hohem Maße kontingent und opak.

Der Definitionsversuch erhebt in seiner mangelnden Präzision eine grundlegende Problematik: die nämlich, die „Schweigsamkeit des Sozialen“<sup>2</sup>, der wir die Geste zuweisen würden, in Sprache zu überführen. Sozialwissenschaftliche Forschungsanstrengungen, welche sich vermehrt darum bemühen, die Verbalisierungsgrenze zu verschieben und sich nichtsprachlichen, körperlich-materiellen Praktiken anzunähern, versuchen, soziale Phänomene nicht mehr ausschließlich als sprachförmig zu begreifen. Die damit eröffnete Möglichkeit, den Wissensbegriff zu somatisieren, erschließt zwar eine Fülle von neuen Untersuchungsgegenständen und eröffnet

neue Perspektiven auf das Soziale, generiert aber auch neue Schwierigkeiten. Die Frage, wie stumme soziale Praktiken in die Beschreibung überführt werden können, ohne dass sie ihren genuinen epistemologischen Status gerade verlieren, ist ein zentrales methodologisches Problem.

Das Verhältnis schweigsamer sozialer Praktiken zum Diskurs strukturiert auch unseren Forschungsgegenstand. Wir beschäftigen uns im Folgenden mit widerständigen oder als Störung empfundenen Gesten des Unterrichts. Mit stummen Praktiken, die sich auf der Hinterbühne des Unterrichts abspielen und die deshalb unter die „Schweigsamkeit des Schulischen“<sup>3</sup> subsumiert werden können. Dabei richten wir unsern Blick jedoch auf die Vorderbühne; d. h. wir fokussieren die Lehrerperspektive, die Wahrnehmung, Versprachlichung und Deutung des Geschehens durch die Lehrperson. Wir untersuchen also den Prozess, welcher das sprachlose Geschehen in den Diskurs holt und es der „Hegemonie des Sprachlichen“<sup>4</sup>, welche Schule und Unterricht kennzeichnet, einverleibt.

Zu diesem Zweck werden wir in einem ersten Schritt Wesen und Funktion von Gesten im schulischen Kontext theoretisch umreißen; in einem zweiten Schritt werden wir die so gewonnenen Konturen und Fragen auf empirisches Material anwenden und verfeinern. Schließlich soll versucht werden, daraus allgemeinere Folgerungen für eine Theorie der Geste im Rahmen des Unterrichts zu ziehen.

## 2. Die Geste in Schule und Unterricht: theoretische Rahmung

In die Gestenforschung sind verschiedenste Disziplinen involviert. Für sprachwissenschaftliche, semiotische, kommunikations- und medientheoretische Ansätze ist charakteristisch, dass sie das Phänomen

der Geste aus einer sprachaffinen Perspektive betrachten. Körperliches Agieren in Interaktionsprozessen wird als eine von vielen Modalitäten, welche in einem grundsätzlich multimedialen Prozess mitwirken, begriffen; der Körper wird als „part“ und „partner“ von Sprache und Kommunikation konzipiert.<sup>5</sup> Gestische und andere Körperbewegungen werden als eine von vielen Ressourcen betrachtet, auf welche Interaktionspartner in Face-to-Face-Kommunikation zurückgreifen können. Wenn visible und auditive Aspekte von Gesprächssituationen in ihrem engen Zusammenwirken untersucht werden, wie das im multimodalen Ansatz intendiert ist, so entspricht dies dem Versuch, die Dichotomie von Körper und Sprache oder von verbalen und nonverbalen Modi zu überwinden. Damit wird zwar das Verständnis von Sprache erweitert; visible Modalitäten werden dem Konzept von Sprache integriert, Sprache selbst wird als leiblich verankert begriffen. Gleichzeitig birgt der multimodale Ansatz aber auch die Gefahr, die Eigenlogik, das Irreduzible körperlicher Ausdrucksformen auszublenden.

Sprachwissenschaftliche Konzeptionen des Phänomens der Geste bemühen sich um die systematische Kategorisierung, weniger jedoch um die Beschreibung und Analyse konkreter sozialer Situationen. Dagegen untersuchen mikrosoziologische Ansätze wie derjenige von Goffman<sup>6</sup> Interaktionsmuster, wie sie in der singulären Situation zu beobachten sind, und versuchen über diesen Weg die Konstituierung und Modifizierung von gestischer Bedeutung herauszuarbeiten. Gesten sind nach Goffman expressive Elemente einer Interaktion und von höherer Kontingenz als sprachliche Äußerungen. Für deren Verständnis kommt der Wahrnehmung durch den Interaktionspartner ein wichtiger Stellenwert zu. Gestisches Agieren erscheint als Moment einer körperlichen Präsenz, welche vom Gegenüber als eine Art Display

gelesen werden kann. Die Bedeutung des gestischen Verhaltens, die Intention oder sogar das Kalkül, die hinter einer Geste stehen, müssen vom Interaktionspartner interpretiert und antizipiert werden.<sup>7</sup> Das in der gestischen Darstellung Gezeigte erhält seine Bedeutung erst in der Lesart und der Reaktion dessen, der das Gezeigte wahrnimmt, interpretiert und auf das er Bezug nimmt. Entscheidend für die Bedeutung einer Geste ist also neben der Intention des Urhebers auch die Wahrnehmung, Interpretation und Reaktion des Betrachters. Für letztere ist der „Rahmen“ unhintergebar: mit dem Konzept des „Rahmens“ führt Goffman den institutionellen Kontext gestischer Bedeutungskonstitution ein. Es ist der Rahmen, welcher – einer Bühnenszenerie gleich – das in ihm stattfindende Geschehen situiert, hervorhebt und dramatisiert. Der Rahmen gibt vor, als was für eine Situation sich das Geschehen präsentiert und wie es zu verstehen ist. Rahmen sind durch Sozialisation erlernte Schemata, die helfen, Situationen als sinnhaft und bedeutungsvoll zu „lesen“. Der Rahmen entscheidet also letztlich auch darüber, ob eine Bewegung des Körpers oder eines Körperteils bedeutungsvoll und damit eine Geste ist und welche Bedeutung sich in ihr artikuliert.

Ein weiteres wichtiges Differenzierungskriterium, welches Goffman einführt, ist der Unterschied zwischen situativ und situiert. Situierte Gesten können von der Situation, in der sie erfolgen, entkoppelt werden. Sie haben also sozusagen emblematischen Charakter. Situative Gesten dagegen entspringen der Situation; deren Bedeutung bleibt an diese gebunden.

Eine Verschränkung von Interaktion und Institution, welche mit Goffmans Konzept des Rahmens gegeben ist, findet sich auch in der „erziehungswissenschaftlichen Gestenforschung“<sup>8</sup>, welche aus den Berliner Ritualstudien<sup>9</sup> hervorgegangen ist und die Geste im Kontext der

Institution Schule untersucht. Schulische Rituale haben ihre Hauptfunktion in der Gemeinschaftsbildung und der Initiation in die Institution. Wiederholtes Aufführen ritualisierter Praktiken stiftet zum einen Kontinuität und Kohärenz, zum anderen wird damit eine machtförmige soziale Ordnung herausgebildet und aufrechterhalten. Gesten haben hier ihren Ort: sie dienen dazu, „soziale und kulturelle Differenzen herzustellen, auszudrücken und zu erhalten. Sie vollziehen sich in einem historisch-kulturellen machststrukturierten Kontext, aus dem heraus sich erst ihre Bedeutung erschliesst“.<sup>10</sup> Betont wird an der Geste zum einen deren gemeinschaftsbildender, integrativer Aspekt. Zum andern wird deren mimetischer Charakter hervorgehoben: Gesten werden nicht mit Hilfe von Sprache und Denken erlernt, sondern im performativen, mimetischen Nachvollzug. Die Nachahmung hat dabei die Funktion der Initiation – Einübung in und Teilnahme an einer gemeinschaftlichen sozialen Praxis, in der soziale Positionierungen verteilt und stabilisiert werden.

In den Berliner Ritualstudien steht die institutionell vorgeformte Geste im Zentrum. Viele in Schule und Unterricht zu beobachtenden gestischen Aufführungen haben rituellen Charakter. Sie erzeugen die Sozialität der Schule mit ihren spezifischen institutionellen Regeln und ihrer Ordnungslogik. Dieser Typus von Gesten – dazu gehört etwa das Handaufstrecken der Lernenden oder der erhobene Zeigefinger des Lehrenden – ist in seiner Bedeutung offensichtlich. Das Handaufstrecken markiert die soziale Position des Schülers, der erhobene Zeigefinger diejenige des Lehrers. Solche Gesten strukturieren den Schullalltag, sie werden Tag für Tag aufgeführt; in der ritualisierten Performance werden sowohl institutionelle Regeln wie soziale Positionen etabliert und erhalten. Der Charakter dieser Gesten ist emblematisch: sie repräsentieren einfache Aussagen,

welche von der Situation entkoppelt und in andere Situationen übertragen werden können. So steht etwa der aufgestreckte Arm mit dem gestreckten Zeigefinger für ein „Ich möchte etwas sagen“ und der erhobene Zeigefinger für ein „Achtung, aufgepasst!“ Solche Gesten sind also, mit Goffman, *situiert*; sie haben repräsentativen, sprachähnlichen Charakter, indem sie *für* etwas stehen, was sie selber nicht sind.

Anders jedoch und weniger eindeutig zeigen sich Gesten, welche wir als „widerständig“ bezeichnen würden; Gesten also, welche institutionell nicht vorgeformt sind und die die vorgesehene Ordnungslogik unterbrechen oder stören. Ist- so lässt sich fragen – das nervöse Spiel mit Unterrichtsgegenständen eine Geste des Widerstands, welche die „Grenze des Diskursiven im Unterricht“ markiert, wie Falkenberg in ihrer ethnographischen Untersuchung über stumme Körperpraktiken von Schülerinnen und Schülern meint?<sup>11</sup> Oder sind kleine gestische Interaktionen unter Peers wie beispielsweise das Abklatschen Gesten, welche einen Widerstand anzeigen? Sind diese „Mini-Aufführungen“<sup>12</sup> also Zeichen dafür, dass sich die Kinder den institutionellen Anforderungen entziehen, und somit Formen der Unterrichtsstörung?

Erziehungswissenschaftliche Studien, welche sich mit Unterrichtsstörungen befassen, verweisen auf die „semantische Instabilität“ des Gegenstands und heben die Rolle der perspektivischen Wahrnehmung hervor.<sup>13</sup> Was als Störung wahrgenommen wird, könne z. B. je nachdem, ob es in einer Klasse mit hohem oder tiefem Störausmass vorkomme, beträchtlich differieren. Auch sei die Einschätzung der Störung und das Sich-gestört-Fühlen von zugrundeliegenden Normsystemen abhängig.<sup>14</sup> Wenn wir die Störungsvorfälle auf motorische Phänomene und hier noch einmal auf widerständige Gesten eingrenzen, so verdoppelt sich die Unschärfe: die Frage, ob eine bestimmte Bewegung als exponiert

und bedeutungsvoll wahrgenommen wird und ob ihr zusätzlich die Bedeutung einer (gar vorsätzlichen) Störung zugeschrieben wird, ist hochgradig abhängig von der Wahrnehmungsperspektive und dem zugrundeliegenden Wertsystem dessen, der sich gestört fühlt.

Trotz fehlender definitorischer Eindeutigkeit des Gegenstands sind Unterrichtsstörungen ein Fakt und Lehrpersonen werden in Aus- und Weiterbildung darauf trainiert, auch gerade über das Erlernen und Einüben von bestimmten Gesten und Körperhaltungen Unterrichtsstörungen präventiv zu vermeiden.<sup>15</sup> Über Präventions- und Interventionsmöglichkeiten im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen zu verfügen, ist ein zentrales Element von Classroom-Management und wird breit beforscht. Weniger fokussiert wird dagegen der Wahrnehmungs- und Interpretationsprozess, welcher Lehrpersonen dazu bringt, einen Vorfall im Klassenzimmer als Unterrichtsstörung zu bezeichnen. Warum nimmt eine Lehrperson eine bestimmte Körperbewegung im Klassenzimmer als exponiert und bedeutungsvoll wahr? Warum als störend? Und wie gestaltet sich der Prozess der Versprachlichung, in dem ein stummes Vorkommnis auf der Hinterbühne seinen Weg auf die sprachdominierte Vorderbühne findet?

Oder mit Bezug auf Goffman: welcher Rahmen wird für die Lokalisierung und Identifizierung einer widerständigen Geste von der Lehrperson hinzugezogen? Und in welchem Verhältnis steht dieser Rahmen zur institutionellen Ordnungslogik?

### 3. Fallstudie

#### 3.1 *Untersuchungskontext und Methode*

Im Folgenden soll zur Untersuchung dieser Fragen empirisches Material hinzugezogen werden. Das Material entstammt

einem Forschungsprojekt, welches von der Pädagogischen Hochschule Bern finanziert wurde.<sup>16</sup> Untersuchungsfokus war die körperbezogene Unterrichtswahrnehmung von Lehrpersonen, d.h. die Rekonstruktion von Wahrnehmungs- und Deutungsschemata, welche die Lehrpersonen bei der Beurteilung stummer, körpergebundener Unterrichtspraktiken aktivieren.

Gearbeitet wurde mit der Methode der Video Elicitation<sup>17</sup>: in der Video Elicitation dient videografisches Material – hier die Aufzeichnung von Unterrichtsstunden – dazu, Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse, welche sich an die aufgezeichnete Situation binden, zu erinnern. Das Bild mit seinem schwankenden Status zwischen Präsenz und Repräsentation kann hier als Stimulus benutzt werden: scheinbar sind wir unmittelbar im Geschehen drin, eigentlich aber außen vor und damit vom Handlungsdruck, dem wir in der erlebten Szene unterworfen waren, entlastet. Die Szene wird noch einmal Revue passiert; in ihrem Nachhall gelangen implizites Wissen und Orientierungsmarker an die Oberfläche und können versprachlicht werden.

In unserem Fall haben die acht an der Studie beteiligten Lehrpersonen ihren eigenen Unterricht videographieren lassen. Dabei unterlag ihnen die Regie der Videographie; sie bestimmten, wann was aus welcher Perspektive gefilmt wurde. Für die zwei bis drei Wochen später angesetzte Video Elicitation wählten die Lehrpersonen zwei bis drei Videosequenzen aus und setzten einen Besprechungsfokus. Diese Selbstsetzungen lassen sich damit begründen, dass gerade in der Wahl der Kameraregie, der Sequenzen und der Foki die Interessenschwerpunkte und damit die Wahrnehmungsperspektiven fassbar werden. Der Interviewleitfaden, welche die Video Elicitation begleitete, wurde entlang des Konzepts der „Professional Vision“ gebildet. Während des Interviews wurden die Probandinnen jeweils aufgefordert, ihre

Gedanken zu einer Sequenz zuerst frei zu formulieren. Dieser Frage nach Assoziationen zu einer «Szene» folgten Fragen, welche dazu aufforderten, die Videosequenzen zu beschreiben, zu interpretieren, zu erklären und zu bewerten.

Das Datenmaterial wurde nach dem Prinzip der zunehmenden Abstraktion in einem ersten Schritt offen, in einem zweiten axial und einem dritten selektiv kodiert.<sup>18</sup> In einem kontrastierenden Vorgehen – gemäß der „constant comparative method“<sup>19</sup> – wurde schliesslich eine Typologie erstellt, welche die Wahrnehmungs- und Deutungskonzepte stummer, körperbezogener Unterrichtspraktiken fallübergreifend verallgemeinert.

Das hier im Folgenden vorgestellte Material und dessen Auslegung bilden im Projektkontext nur einen Teilaspekt ab. Es handelt sich um eine isolierte Teilfragestellung. Wir fokussieren den Gegenstand „widerständige Gesten im Unterricht“, genauer die Bedeutungskonstruktionen der sozialen Akteure – hier der Lehrpersonen – im Zusammenhang mit der Wahrnehmung widerständiger Gesten. Wir fragen also, welche körperlichen Bewegungen die Lehrpersonen als exponiert, d.h. als Geste wahrnehmen, welche Bedeutung sie ihnen zuschreiben und welche Rahmen sie dabei aktivieren.

Den Fall, den wir hierbei konstruieren und präsentieren, verstehen wir im Sinne Düwells<sup>20</sup> als Ergebniskonstruktion, in der sich methodisches Vorgehen und Darstellungsform, d.h. Epistemologie und Repräsentation verbinden. Der singuläre Fall – so die Intention – dient dabei nicht der Illustrierung, sondern vielmehr der Differenzierung und Erweiterung allgemeiner Wissens- und Theoriebestände.<sup>21</sup>

In der nun folgenden Präsentation des Falls legen wir in einem ersten Schritt den allgemeinen normativen Rahmen, in dem sich der Fall bewegt, dar; d.h. wir rekonstruieren aus den Videoansprachen das

fallspezifische Unterrichtsverständnis und dessen Bezug zu körperbezogenen Unterrichtsprozessen. In einem zweiten Schritt analysieren wir dann diejenigen Interviewpassagen, in denen die Lehrperson eine gestische Sequenz fokussiert und ihre Wahrnehmung und Deutung zum Thema der Video Elicitation macht.

### 3.2 Fallanalyse

Die Lehrperson, welche wir im Folgenden Anna nennen wollen, verfügt über mehrere Jahre Berufserfahrung und unterrichtet an einer Primarschule einer Agglomerationsgemeinde in der Schweiz. Bei ihrer Klasse handelt es sich um eine Integrationsklasse, weswegen die Klassengrösse reduziert ist.

Im Fokus des Lehrerinnenhandelns von Anna steht das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler. Sie nimmt den Schulalltag als stark reguliert und reglementiert wahr und erachtet die damit einhergehenden Disziplinierungen der Kinder als hinderlich für die Entfaltung eines – von ihr als Kern menschlichen Seins angenommenen – Selbst. Anna betrachtet es daher als ihre Aufgabe, den Zwängen des (Schul-)Alltags Freiräume entgegen zu setzen, innerhalb deren sich die Kinder entfalten können. Sie entwickelt eine idealisierte Vorstellung vom Körper als dem Ort, an dem Kinder die Freiheit erleben, sich selbst auszudrücken und (damit) sich selbst zu sein. So stellen für sie Unterrichtsstunden oder -sequenzen, in denen Bewegung und insbesondere Tanzimprovisationen stattfinden, den Freiraum dar, in dem die Kinder ihr Selbst erfahren oder entfalten können. Dieses Selbst bleibt dabei ein ideales Selbst, die Entfaltung des Selbst birgt Glücksversprechen.

Das folgende Zitat veranschaulicht diese grundlegenden Konzeptionen von Anna:

Anna: [...] Schule ist etwas, das sehr ehms: strukturiert ist, wo die Kinder bei

sehr vielen Dingen immer machen müssen, was die Lehrerin sagt. /I: mhm// Für mich/ Ich probiere immer, gerade in den/ im Turnen oder auch ansonsten, probiere ich immer wieder, Möglichkeiten zu schaffen, wo sie auch mal selbst können. Also dass es nicht einfach immer nur ein Folgen und ein Machen, /I: mhm// was gesagt wird. Dass ich innerhalb von diesen/ von diesem Rahmen, den ich schaffe, und von diesen klar gesteckten Grenzen auch so viel wie möglich Freiheit erlaube. Aber einfach immer [...] immer in diesem drin, dass jeder frei sein kann, ohne noch jemanden in seiner Freiheit zu stören, so. /I: mhm// Darum geht es mir. Und gerade im Turnen ist es mir sehr wichtig, dass es nicht nochmals immer heisst ‚Und jetzt alle Hände in die Luft und jetzt alle /I: mhm// das und das.‘ Weil das heisst es oft genug im Unterricht, im Rechnen, im Deutsch. Das ist viel, was sie einfach tun müssen, genau wie man es sagt. [...]

Es wird deutlich, dass für Anna Schule eng mit Ordnung und Disziplin in Verbindung steht, welche die Freiheit des Einzelnen begrenzen. Sie bringt die Zwanghaftigkeit von Schule in Zusammenhang mit bestimmten Fächern wie Rechnen oder Deutsch und zeichnet ein Bild dieser Stunden, in dem die Gestik der Kinder synchronisiert wird: Alle Kinder strecken gleichzeitig die „Hände in die Luft“. Von dieser institutionellen Anpassungsforderung, welcher sich die Kinder unterziehen müssen, distanziert sie sich insofern, als sie versucht, innerhalb dieses gesetzten Rahmens einen zweiten zu errichten. Als Opposition zu diesen aufgezwängten Choreographien nämlich richtet Anna immer wieder Momente mit möglichst viel Freiheit ein. Insbesondere im Turnen will sie die Möglichkeit für wenig(er) koordinierten, (norm-)freien, gestisch-körperlichen Ausdruck schaffen und verbindet diese Option mit der Entfaltung des „Selbst“. Die Freiheit der Schülerinnen soll in „diesen klar gesteckten Grenzen“ möglichst umfassend

sein; Begrenzung erfährt sie nur dann, wenn die Freiheit anderer beschränkt wird. Ziel ist es folglich, Hierarchien und Machtgefälle (zwischen den Kindern) möglichst einzuebnen. Im geschützten Rahmen, den die Lehrkraft schafft, und vor allem über die freie Bewegung sollen alle gleichermaßen „sich selbst“ ausdrücken oder finden können. Damit situiert sie ihr unterrichtliches Handeln in einer Art doppelten Rahmung: innerhalb des institutionell gesetzten Rahmens, der durch Disziplinierung, Anpassung und Synchronisierung geprägt ist, richtet sie einen zweiten reformpädagogisch inspirierten Binnenraum ein, welcher den ersten punktuell und episodisch außer Kraft treten lassen soll.

Nebst dieser Idealvorstellung des Körpers als Tor zur Freiheit, welche Anna v.a. in der Bewegungsimprovisation vorzufinden meint, finden sich im Interview von Anna jedoch auch Sequenzen, in denen sie konkrete körperliche Aktionen in den Fokus nimmt. Hier sieht sie sich nun mit einem Verhalten konfrontiert, welches ihre Idealvorstellung einer über den Körper zu erreichenden Selbstentfaltung in Frage stellt. Die Sequenz, über die sie in der Video Elicitation stolpert, ereignet sich in einem Moment des Übergangs von einer Unterrichtsphase zur nächsten: die Schüler und Schülerinnen sind aufgefordert, Platz im Sitzkreis einzunehmen. Hier nun setzt ein Schüler seinen Anspruch auf einen bestimmten Platz im Stuhlkreis gestisch durch. Er geht mit vorgestreckter Brust auf den Mitschüler zu, stößt ihn mit der Brust an und gibt ihm einen leichten Schlag in den Nacken.

Dieses kleine Vorkommnis wird von Anna wie folgt beschrieben und kommentiert:

Anna: [...] und in diesem Moment kommt Schüler2 (+) daher und streckt sich so, damit er viel grösser wirkt, als er eigentlich ist, streckt den Brust-

kasten hervor und den Bauch und die Schultern nach hinten, und sagt, ‚Weg da, Platz machen‘ und als Schüler1 geht, gibt er ihm noch schnell einen Schlag mit der rechten Hand auf den Hinterkopf. (00:28:19)

In der Antwort auf die Frage nach der Bedeutung der Sequenz wird deutlich, dass Anna dieses gestische Verhalten im außerschulischen Raum verortet und als krude Machtdemonstration versteht:

Anna: (+) Das ist für mich eine typische Pausenplatz/Spielplatz/Quartier-Situation, wobei ich weiß, dass diese Kinder und inklusive ihre Väter sich oftmals bei Konflikten so aufführen. Es geht um eine Machtdarstellung, es geht darum, den Platzhirschen zu markieren, Revier zu markieren. Ich weiß, dass diese Kinder mit solchem Gehabe aufwachsen, (+) dass dies Teil ist von dem, was ihr Leben/ was ihr alltägliches Leben ist. Ich natürlich als Lehrerin mit meinem Auftrag oder auch mit meinem Menschenbild, (+) eh: will dies nicht, ein solches Gebaren bei mir im Schulzimmer. [...] Sie haben die Bewusstheit schon auch, aber das ist so fest drin, und wenn dies der Cousin so macht und damit Erfolg hat, und der Vater auch so macht und damit Erfolg hat, dann ist es natürlich sehr (+) einleuchtend, dass dies ein Verhalten ist, das Erfolg bringt und dann behältst du es natürlich auch. /!/: Lmhm// Denn ein Verhalten, das etwas nützt, behältst du, egal was die Lehrerin sagt, und eines, das nichts nützt, das eh: (+) legst du ab. (00:30:20)

Anna verortet dieses Verhalten in Räumen jenseits des Schulzimmers. Sie sieht Familienähnlichkeiten im Gestenverhalten, wobei eine geschlechtsspezifische Zuordnung erfolgt: Es sind die Väter, welche von den Jungen kopiert werden. Anna deutet das Gestenverhalten als männliche Machtdemonstration. In ihrer

Interpretation benutzt sie Metaphern, die aus der Tierwelt stammen; so deutet sie die aufgeführten Gesten als Markieren des „Platzhirschen“ und des „Reviere“. Damit werden die Gesten als (fast) tierische und unzivilisierte Verhaltensweisen taxiert, in denen sich das raue Alltagsleben der Kinder spiegelt. Es handelt sich also aus der Sicht von Anna um schulferne und deshalb inadäquate Gesten, in denen illegitime, männliche Macht- und Raumanprüche zum Ausdruck kommen. Gelernt wird „solches Gebaren“ in (familiären) Sozialisationsprozessen.

Anna löst hier die Gestik gewissermaßen aus der konkreten Situation und wechselt in ihrer Interpretation auf eine allgemeinere Ebene. Die Gesten von Schüler 2 werden zu Gesten der Väter und des Cousins. Dabei fokussiert Anna auf den Aspekt der Macht, der sich in den Gesten zeigt, und hält fest, dass sie „solches Gebaren“ im Schulzimmer nicht tolerieren will. Als Begründung verweist sie einerseits auf ihren „Auftrag“ als Lehrperson – wobei unklar bleibt, was sie darunter subsumiert – und andererseits auf ein Menschenbild, das ihr mit dem dominanten Auftreten der Schüler nicht kompatibel erscheint. Ihr Unterricht erscheint hier als Korrektiv des im „alltäglichen Leben“ erworbenen (gestischen) Verhaltens. Anna sieht sich in der Pflicht, die von außen bzw. aus außerschulischen Lebensfeldern in den Schulraum eindringenden Gesten, welche (alternative) Machtansprüche repräsentieren, zu verhindern. Die Körper der zwei Schüler werden damit zu überformten Körpern, die von familiären und geschlechtsspezifischen Einflüssen «befreit» werden müssen.

Für Anna ist klar, dass die Schüler sich in einem Spannungsfeld bewegen: Das Verhalten, welches in der familiären Einflussosphäre Erfolg verspricht, ist im Wertekodex der Schule nicht vorgesehen. Weiter deutet sich an dieser Stelle das erste

Mal an, dass aus dem Verhalten der Schüler nicht nur eine Bedrohung des Mitschülers resultiert, sondern dass die Gesten auch die Autorität der Lehrperson in Frage stellen, deren Stimme ungehört bleibt.

Anna bedient sich in der Erklärung des machtförmigen Verhaltens der Kategorie „Geschlecht“. Weiter verweist sie auf die soziale Herkunft, indem sie den Einfluss des (familiären) Umfelds hervorhebt. Im folgenden Zitat führt Anna nochmals aus, dass sich dieses Gebaren vor allem „in der Körperhaltung (...) von Schüler2“ zeigt. Dabei erweitert Anna ihre Interpretation um den Aspekt, dass der Schüler aus einer Familie mit Migrationshintergrund kommt:

Anna: Einfach die Körperhaltung, wenn er die Schultern nach hinten nimmt, und dann auch noch viel stärker der Akzent, den er eigentlich hat, ‚Was machst du hier?‘ [SPRICHT IN AGRESSIVEM, SCHARFEM TON MIT AUSLÄNDISCHEM AKZENT] hervorbringt. Ehm: (+) und sich eben aufstellt und grösser macht, als er ist, mit seinem Körper (+) und die Schultern nach hinten tut und den Kopf rauf und dazu einen aggressiven Blick. /I: mhm// (+) Und eben auch diese Geste, einen Schlag auf den Hinterkopf (+) ist für mich sehr stark eine Machtdemonstration. [...] Und sein Cousin kam einmal auf Besuch bei uns, /I: <sup>L</sup>mhm// hat einen Schulbesuch gemacht [...]. Und der geht bereits in die vierte Klasse. Und ist auch gerade so hier ins Schulzimmer hereingekommen. Und dann habe ich gesagt, ‚Weißt du, du darfst gerne einen Besuch machen,‘ (+) aber habe ihm dann auch gesagt, wie ich es anders möchte mit der Körperhaltung, dass ich es anders möchte, wie er her kommt, /I: mhm// weil ich hier Chef bin. [I SCHMUNZELT] Und höchstens ich mache so hier drin. (00:32:48)

Neben der Gestik der Jungen, die hier breit besprochen wird, zitiert Anna in ihrer

Beschreibung ein weiteres Charakteristikum, nämlich seinen ausländischen Akzent. Damit eröffnet Anna eine neue Kategorie: Verwies sie zur Begründung der Gestik bislang vor allem auf die Prägung familiärer Geschlechternormen, ergänzt sie diese Sichtweise, indem sie auf die kulturelle Herkunft verweist. Die Gestik von Schüler 2 (und Schüler 3) wird damit zu einer durch die sozio-kulturelle Herkunft und das Geschlecht geprägten Gestik.

Der letzte Textabschnitt der Sequenz verdeutlicht einen weiteren zentralen Aspekt der Analyse: In ihrer Erzählung über den Schulbesuch des Cousins wird erkennbar, dass das machtförmige Verhalten der Schüler 2 und 3 für Anna nicht nur deswegen problematisch ist, weil ein (oder mehrere) Schüler darunter leiden. Vielmehr kommt hier zum Ausdruck, dass Anna die Hierarchie Lehrerin – Schüler bedroht sieht. Indem sie klar macht, dass nur sie hier „so mache“, weil sie hier der „Chef“ sei, verdeutlicht sie ihren eigenen Machtanspruch im Schulzimmer. Das Schülerverhalten wird von ihr nicht nur als Angriff auf die Freiheit der anderen Schüler, sondern auch als Angriff auf sie als Lehrerin (und Frau?) verstanden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Anna den freien körperlichen Selbstausdruck als Ideal betrachtet. Hier, so ihre Vorstellung, drückt sich das eigentliche «Selbst» aus. Diese freien Bewegungssequenzen versteht Anna als Alternative zu normierten Choreographien, die Schule aus ihrer Sicht den Schülerinnen und Schülern abverlangt, aber auch zum regeldominierten außerschulischen Alltag. Anna kämpft also eigentlich an zwei Fronten: Einerseits kämpft sie gegen die (körperliche) Normierung der Kinder durch die schulische Disziplinierung, welche sie als hindernd für ihre Entfaltung erachtet. So ist es ihr Ziel, für die Schülerinnen und Schüler im Schulalltag immer wieder Freiräume zu schaffen, in denen die schulischen

Disziplinierungspraktiken punktuell ausgeblendet werden können. Andererseits sieht sie sich mit Verhaltensweisen konfrontiert, die sie in ihrem Glauben an ein freies, authentisches Selbst irritieren. Als störend empfindet sie Machtdemonstrationen jeglicher Art; das gestische Verhalten des Schülers deutet sie als solches – ungeachtet dessen, dass es eventuell auch noch andere Interpretationsmöglichkeiten gäbe, man beispielsweise den Klapps auf den Hinterkopf auch als ludische Geste unter Peers verstehen könnte.

Im Versuch, diese als Machtdemonstration begriffene Geste zu erklären, greift sie sodann zu den Kategorien Geschlecht und soziokulturelle Herkunft. Damit eröffnet Anna verschiedene Differenzlinien, die sie als ineinander verschränkt wirksam wahrnimmt.

Die machtförmigen Gesten interpretiert Anna folglich als Gesten des außerschulischen Raums, die über die überformten Körper der Kinder in den Schulraum eindringen. Störend ist die Geste für Anna aus zwei Gründen: Einerseits sieht sie Schüler 1 unterdrückt und andererseits stellt für sie die Geste ein Abbild männlichen Dominanzverhaltens dar, das auch sie in ihrer Position als Lehrerin angreift. Sie erachtet es als ihre Aufgabe, das als machtförmig taxierte gestische Auftreten des Jungen zu unterbinden und die Körper aus ihrer Überformung zu lösen.

#### 4. Schlussfolgerungen

Die Mikroszene, die in der Video Elicitation zum Anlass für weit ausgreifende Erklärungen genommen wurde, fungiert im Interview als eine Art Diskursivierungsstimulus. Ein kurzer, stummer Vorfall zwischen zwei Schülern wird zum Impuls für einen ausführlichen Rechtfertigungsdiskurs, welcher die Wahrnehmung der Szene an assoziative Verkettungen und

kategorisierende Differenzlinien bindet. Die stumme Szene zwischen den beiden Schülern muss – so unsere Schlussfolgerung – eine Art Bedrohung darstellen.

Anna agiert als Lehrperson innerhalb einer doppelten Rahmung: innerhalb des institutionell gegebenen Rahmens, welcher die Schülerkörper synchronisiert und in die Anpassung zwingt, errichtet sie einen Binnenraum, in dem sie diesen Zwangscharakter schulischer Sozialisierung gerade aufheben und kompensieren will. Ihr Bemühen, über den freien körperlichen Selbstaussdruck in der improvisierten Bewegung ein authentisches Selbst zum Vorschein kommen zu lassen, findet am konkreten Verhalten der Schülerkörper seine Grenze. Für die Lehrperson wird die kurze gestische Interaktionssequenz zwischen den beiden Schülern zum Angriff auf ihr (reform-)pädagogisches Modell: die Vorstellung vom unschuldigen, freien und authentischen (Schul-)Kind, welches durch die Institution Schule verbogen wird, gerät hier in Gefahr.

Abgewendet wird die Gefahr dadurch, dass die Lehrperson auf soziale Differenzierungskategorien zurückgreift: das Verhalten des Schülers erklärt sie nun aus seiner sozialen und kulturellen Überformung heraus. Sie löst dabei die Gestik, die er im kurzen Intermezzo gezeigt hat und über die sie nicht hinwegsehen kann, aus der konkreten Unterrichtssituation heraus und interpretiert sie als Gestik des männlichen Unterschichtsmanns mit Migrationshintergrund. Damit blendet sie alternative Deutungsmöglichkeiten, wie z.B. diejenige, dass es sich dabei um ein ludisches Intermezzo zwischen Peers handeln könnte, aus. Die Kategorisierung der Gestik als geschlechtsspezifisch und soziokulturell überformt steht u.E. in Zusammenhang mit dem Bedrohungserleben, das sich für die Lehrperson damit verbindet. Im Versuch, ihre wert- und normgebundenen Konzeptionen von Unterricht zu verteidigen, greift

sie zu „erklärenden“ Differenzierungen. Die störenden Gesten werden damit zu Negativfolien eines Deutungsrahmens und verweisen gerade durch die Abwertung bzw. indem sie aus dem Bereich des Tolerierbaren ausgeschlossen werden, auf diesen zurück. Ihre Bewertung ist nur vor dem Hintergrund bestimmter Wert- und Normsysteme zu verstehen, deren Infragestellung die Lehrperson als Angriff auf ihr professionelles Selbstverständnis erlebt.

Wir konzentrierten uns in unserer Analyse auf die Wahrnehmung und Interpretation von Gesten im Kontext von Schule und Unterricht. Indem wir störende Gesten fokussierten, nahmen wir nicht in erster Linie die Reproduktion etablierter institutioneller Normen in den Blick, sondern fragten danach, welches Verhalten von Lehrpersonen warum als abweichend wahrgenommen wird. Die Fallgeschichte machte deutlich, dass sowohl in der Aufmerksamkeitslenkung wie auch in der Beschreibung und Interpretation der Lehrperson Referenzrahmen aktiviert werden, welche helfen, den Angriff abzuwehren.

Die Verzahnung von Bedrohungserleben und Doing Difference in der Wahrnehmung und Interpretation widerständiger Gesten scheint uns ein wichtiges Ergebnis unserer Untersuchung zu sein. Heterogenitätsdiskurse fordern programmatisch, dass mit Differenzen professionell umgegangen und Vielfalt an Schulen als Potential gelebt werden soll. Auf der Ebene des Diskursiven scheint diese programmatische Forderung zurzeit kaum in Frage gestellt zu werden. Unsere Untersuchung dagegen hat sich vom Rand des Diskurses her dieser Thematik genähert: von dort nämlich, wo die stummen Praktiken, in unserem Fall gestisches Schülerverhalten, in den Diskurs hineinragen. Der Diskurs, in dem sich das Doing Difference vollzieht, scheint modellhaft in der Video Elicitation der Lehrperson auf und wird an der Stelle der Videografie aktiviert, wo ihr

Blick an einer stummen Szene sozusagen hängen bleibt. Dass diese Mikroszene in ihrer Kürze und Flüchtigkeit einen derart ausufernden Erklärungs- und Rechtfertigungsdiskurs auslöst, liegt unseres Erachtens weniger an dem Inhalt des gestischen Geschehens als an der Qualität des Gestischen an sich. Das kleine gestische Vorkommnis ist vielleicht gerade wegen seiner Stummheit bei gleichzeitiger Exponiertheit von besonderer Wirkkraft. Akzentuiert in seinem Aufscheinen, aber diffus in seiner Bedeutsamkeit scheint es nicht nur die Lehrperson in ihrem Selbstverständnis zu bedrohen, sondern zugleich den Diskurs herauszufordern. Das, was sich auf der stummen Hinterbühne ereignet, markiert die Grenze der Hegemonie des Sprachlichen, welche die Vorderbühne kennzeichnet. In der Versprachlichung des Vorkommnisses durch die Lehrperson wird das Geschehen auf der Hinterbühne auf die Vorderbühne geholt; dabei werden Differenzkategorien hinzugezogen, um das, was beunruhigt, zu rationalisieren und die Position der Lehrperson und der Ordnung, auf die sie sich bezieht, zu stabilisieren. Die Dramatisierung, die damit einhergeht, erfasst sowohl das Vorkommnis wie die zu seiner Erklärung benutzten Kategorien.

Die Schweigsamkeit der Geste: charakteristisch für sie ist ihr eigentümliches Schwanken zwischen Evidenz und Opazität. In der Beschäftigung mit ihr zeigt sich, was am Diskurs selber dunkel ist.

### Anmerkungen

- 1 Vgl. Luehrs-Kaiser, Kai: Exponiertheit als Kriterium von Gesten. In: Margreth Egidi/ Oliver Schneider/ Matthias Schöning/ Irene Schütze/ Caroline Torra-Mattenkloft (Hrsg.), *Gestik. Figuren des Körpers in Text und Bild*, Tübingen 2000, S. 43-52.
- 2 Vgl. Hirschauer, Stefan: Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 2001, 30 (6), S. 429-451.
- 3 Vgl. Falkenberg, Monika: *Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Stuttgart 2013.
- 4 Ebd., S. 5.
- 5 Müller, Cornelia/ Cienki, Alan/ Fricke, Ellen/ Ladewig, Silva H./ McNeill, David/ Tessen-dorf, Sedinha (Hrsg.): *Body – Language – Communication*. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction. Berlin/ Boston 2014, S. 2.
- 6 Goffman, Erving: *Rahmen-Analyse*. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M. 1977.
- 7 Goffman, Erving: *Strategische Interaktion*. München/Wien 1981.
- 8 Wulf, Christoph: Der mimetische und performative Charakter von Gesten. Perspektiven für eine kultur- und sozialwissenschaftliche Gestenforschung. In: *Paragrana* 19 (1), S. 232-245.
- 9 Wulf, Christoph (Hrsg.): *Bildung im Ritual*. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden 2004.
- 10 Wulf 2010, S. 239.
- 11 Falkenberg 2013, S. 5.
- 12 Alkemeyer, Thomas: *Zeichen, Körper und Bewegung*. Aufführungen von Gesellschaft im Sport. Berlin 2000, S. 394.
- 13 Makarova, Elena/ Herzog, Walter/ Schön-bächler, Marie-Theres: Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2014, 61, S. 137.
- 14 Walter, Paul/ Walter, Christel: *Müssen Lehrer streng sein? Unterrichtsstörungen und Klassenmanagement in der Schülerwahrnehmung*. Münster 2014.
- 15 Pille, Thomas: *Organisierte Körper*. Eine Ethnographie des Referendariats. In: Thomas Alkemeyer/ Kristina Brümmer/ Rea Kodalle/ Thomas Pille (Hrsg.), *Ordnung in Bewegung*. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung, Bielefeld 2009, S. 161-178.
- 16 Laufzeit 2015-2017, vgl. Walker, Rosa: *Achtung Auftritt – Lehrpersonen im Rampenlicht*. Lehrerhandeln im Fokus der Performativität. In: Claudia Behrens/ Claudia Rosenberg (Hrsg.), *TanzZeit – LebensZeit*, Leipzig 2014, S. 94-112.

- 17 Henry, Stephen/ Fetters, Michael D.: Video Elicitation Interviews: A Qualitative Research Method for Investigating Physician-Patient Interactions. In: *Annals of Family Medicine* 1981, 10 (2), S. 118-125.
- 18 Berg, Charles/ Milmeister, Marianne: Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 2008, 9 (2), Art. 13.
- 19 Glaser, Barney G.: The Constant Comparative Methode of Qualitative Analysis. In: *Social Problems*, 196, 12, S. 436-445.
- 20 Düwell, Susanne/ Pethes, Nicolas: Fall, Wissen, Repräsentation – Epistemologie und Darstellungsästhetik von Fallnarrativen in den Wissenschaften vom Menschen. In: Susanne Düwell/ Nicolas Pethes (Hrsg.): *Fall – Fallgeschichte – Fallstudie. Theorie und Geschichte einer Wissensform*. Frankfurt/M., New York 2014, S. 9-33.
- 21 Fatke, Reinhard: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Barbara Friebertshäuser/ Annedore Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München 2003, S. 59.

Tania Stoltz / Angelika Wiehl

# Das Menschenbild als Rätsel für jeden

## Anthropologische Konzeptionen von Jean Piaget und Rudolf Steiner im Vergleich

### Einleitung

Ziel dieses Beitrages ist eine vergleichende Betrachtung des Menschenbildes bei Jean Piaget und Rudolf Steiner. Der Grund für diese Gegenüberstellung wird in der pädagogischen Notwendigkeit der Entwicklung eines Menschenbildes gesehen, das in Einklang mit der menschlichen Natur steht. Verschiedene Studien thematisieren den Zusammenbruch einer Pädagogik, die sich nur mit der Wiederholung von Begriffen und Theorien beschäftigt und weniger mit der Entwicklung von Kreativität, Imagination und Intuition.<sup>1</sup> Diese abstrakte Pädagogik führt zu einer gewissen Unsicherheit und Sinnlosigkeit, Einsamkeit und Willenslosigkeit, schließlich zu einer nihilistischen Haltung, die von einem Gefühl der Unzufriedenheit begleitet ist. Kann überhaupt eine abstrakte Pädagogik in Einklang mit der menschlichen Natur stehen? Um zu einer sinnvollen Pädagogik zu kommen, werden Ähnlichkeiten und Differenzen der Menschenbilder nach den Theorien Jean Piagets und Rudolf Steiners analysiert. Beide Autoren berücksichtigen unterschiedliche Aspekte der menschlichen Natur. Piaget ist als ein bedeutender Entwicklungspsychologe anerkannt, hat sich aber in seiner Forschung kaum der Pädagogik

gewidmet. Steiner hat keine wissenschaftliche Entwicklungstheorie ausgearbeitet, aber eine Erkenntnistheorie und eine Anthropologie, die das Menschenwesen in Entwicklung zeigen und damit eine Grundlage für die Pädagogik, speziell die Waldorfpädagogik, bieten. Aus unterschiedlichen Denkansätzen und Perspektiven entwerfen beide, sowohl Piaget als auch Steiner, ein lebendiges Menschenbild, das erkenntnistheoretisch nachvollzogen und begründet werden kann.

### Jean Piagets Menschenbild

Das Menschenbild Piagets beinhaltet ein Verständnis vom Menschen als einem lebendigen, sich entwickelnden und selbstständigen Wesen. Ziel seiner Entwicklung ist die intellektuelle und moralische Autonomie, die erst durch die Konstruktion der Rationalität parallel zur Konstruktion der Wirklichkeit im Subjekt entsteht. So kann sich der Mensch selbst das Ziel für sein eigenes Leben geben.<sup>2</sup> Diese Konstruktion der geistigen Entwicklung besteht aus einer Einheit von Kognition, affektivem Leben, sozialen und moralischen Fähigkeiten. Die Möglichkeit, dass sich der Mensch zu einem autonomen Wesen

entwickelt, bedarf einer ständigen Interaktion zwischen Mensch und Umwelt und eines konstruktiven Prozesses, der sich auf die biologische Anpassung stützt. Die kognitive Anpassung oder Adaption erweitert die biologische Anpassung und verlangt gleichzeitig eine Konstruktion der Intelligenz durch den Aufbau von Erkenntnisstrukturen sowie eine Konstruktion der Wirklichkeit durch den Aufbau der kantischen Kategorien Objekt, Zeit, Raum und Kausalität. Entgegen Kants Auffassung sind diese Kategorien nach Piaget nicht *a priori* im Subjekt vorhanden.<sup>3</sup> Erkenntnisstrukturen und Kategorien werden erst durch Handlungen konstruiert.

Auf der ersten Stufe zeichnen sich die Erkenntnisstrukturen als sensomotorische ab, die aus Bewegungen und Wahrnehmungstätigkeiten des kleinen Kindes entstehen und eine praktische Intelligenz ermöglichen. Diese praktische Intelligenz wird allmählich durch die Entstehung mentaler Repräsentanzen verinnerlicht, die eine Rekonstruktion der sensomotorischen Strukturen verlangt und als prä-operationale Stufe anerkannt wird. Die verinnerlichte praktische Intelligenz rekonstruiert sich weiter zur Reversibilität, aus der die Operation entsteht.<sup>4</sup> Piaget versteht sie als Beginn des logischen Denkens und als Kern der Rationalität, die sich zuerst in praktischen Handlungen zeigt. Die Operation rekonstruiert sich weiter durch Interaktion und ermöglicht auf der nächsten, der formal-operatorischen Stufe die Entstehung des hypothetisch deduktiven Denkens, das die Wirklichkeit in unendlichen Konstruktionen einordnet. Das Zusammenspiel von Konstruktion und Rekonstruktion durch die Handlungen führt noch weiter, wurde aber von Piaget nicht erforscht.<sup>5</sup> Durch Konservierung und Transformation nähert sich die ständige Konstruktion und Rekonstruktion des Menschen immer mehr der Objektivität im Sinne Piagets an.<sup>6</sup>

Der Mensch sucht immer ein neues Equilibrium oder eine Anpassung zwischen Assimilation (was sich konserviert) und Akkommodation (was sich ändert).<sup>7</sup> Vier Faktoren sind für die Konstruktion der genannten Erkenntnisstrukturen oder Transformationssysteme verantwortlich: die Erfahrung durch Objekte, die organisch-biologische Maturation, die Vermittlung von Wissen und die soziale Interaktion sowie der Equilibrationsprozess.<sup>8</sup> Der Equilibrationsprozess ist ein selbstregulierender Vorgang, der die anderen drei Faktoren koordiniert und ein neues Gleichgewicht oder eine Adaptation ermöglicht, wenn ein Ungleichgewicht entsteht. Das Menschenbild im Sinne Piagets ist also zugleich ein rationales und ein moralisches, indem der Mensch seine eigene Moral und Intelligenz konstruiert und die Wirklichkeit durch Interaktion konstruiert. Mit der fortwährenden Konstruktion nähert er sich immer mehr der Objektivität an.<sup>9</sup> Die Erkenntnisstrukturen sind logisch-mathematisch und stimmen mit den in der Natur gegebenen Strukturen überein. Daher ist der Mensch nicht nur Entdecker der Strukturen, sondern zugleich Erfinder.<sup>10</sup> So wie der Organismus sich strukturiert, so hat die Intelligenz die Funktion der Strukturierung des Universums. Das Leben vollzieht sich in einer ständigen Kreation immer komplexerer Formen und schafft ein progressives Gleichgewicht zwischen diesen Formen und der Umwelt.<sup>11</sup>

## Rudolf Steiners Menschenbild

Das Menschenbild, das aus Rudolf Steiners philosophischen und anthropologischen Denkansätzen expliziert werden kann, basiert darauf, den Menschen als ein lebendiges, offenes, optimistisches und komplexes Wesen zu verstehen. Der Mensch erscheint als Resultat eines Entwicklungsprozesses, dem ein Erdenentwicklungsprozess

zugrunde liegt, der wiederum in einen kosmischen Entwicklungsprozess eingebunden ist.<sup>12</sup> Als Resultat dieser Prozesse hat der Mensch nicht nur einen mineralischen oder physischen Leib, sondern auch einen ätherischen, von Lebenskräften durchdrungenen Leib, außerdem einen astralischen Leib als Träger der Gefühle, Empfindungen, bewussten und unbewussten psychischen Aktivitäten sowie ein Ich, das den autonomen, nicht von Zeit und Raum limitierten Wesenskern des Menschen bildet. Der Mensch *ist* als Ich-Wesen Mensch. Das Ich gibt ihm seine Persönlichkeit; er denkt, fühlt und will mit seiner Gesamtpersönlichkeit. Durch das Ich ist fortwährend eine Evolution des Menschen möglich. Das Ich drückt sich in der sich entwickelnden Seele aus, die als Brücke zwischen Körper und Geist fungiert. Es entfaltet seine Wirkung über den astralischen, den ätherischen bis in den physischen Leib und ergreift so die ganze Wesenheit, die sich als ich-durchdrungen und ich-bestimmt erlebt.<sup>13</sup> Das Ich handelt und spürt also durch die Seele und impulsiert ihre Entwicklung. Als Natur- und Sozialwesen befindet sich „der Mensch im Zusammenhang und in Abhängigkeit von außerhalb seiner Selbstbestimmung liegenden Einflüssen und Abhängigkeiten“; aber indem sich der Mensch als Ich-Wesen erkennt und entwickelt, ist er ein freies und autonomes Wesen.<sup>14</sup>

Für diese zunehmende Spiritualisierung der sogenannten Wesensglieder astralischer, ätherischer und physischer Natur bedarf das Ich zusätzlicher Fakultäten, die sich durch Interaktion mit der Welt und mit dem Innern des Menschen bilden. Steiner differenziert daher die Seele entsprechend ihrer Weltbezogenheit als Empfindungsseele (Sensibilität), rationale Seele (Intellektualität und Gefühle) und bewusste Seele (intuitives Denken). Gegenwärtig befindet sich die Menschheit in der Ausbildung der bewussten Seele oder Bewusstseinsseele, die sich u. a. im

Zusammenstoßen der Individualität mit der Welt artikuliert und – als Preis der potenziellen Freiheit – den Menschen an allem zweifeln, an Einsamkeit leiden und stetig nach rationalen Erklärungen suchen lässt.<sup>15</sup> Denn die menschliche Evolution verlangt nicht nur Kenntnisse und Techniken, sondern eine seelische, denkerische und moralische Weiterentwicklung, um durch das Erkennen und Erleben der Freiheit zur Liebe zu kommen.<sup>16</sup> Darin spricht sich auch die Grundhaltung aus, dass der Mensch zu einem ethischen Sein veranlagt ist, um aus Erkenntnis, Freiheit und Liebe das Gute zu verwirklichen. Die gesamte menschheitliche Entwicklung ist zur Liebe im Sinne einer spirituellen und moralischen Harmonie bestimmt.<sup>17</sup>

In Steiners Menschenbild drückt sich damit ein spezifisches Verständnis von Wirklichkeit aus, die aus einer Einheit des Spirituellen und des Materiellen besteht und die alles zusammenhält und durchdringt. Diese Einheit ist *Idee*, die nicht nur aus Naturgesetzen, sondern auch aus einer sittlichen Gesetzmäßigkeit, einer materiellen und einer spirituellen Seite, besteht.<sup>18</sup> Den Kern dieser Idee bildet die Liebe, ein geistig schöpferisches Potenzial. Obwohl die Menschen an der gemeinsamen Ideenwelt teilhaben, empfängt jeder Mensch andere Intuitionen. In seinem individuellen Intuitionsvermögen werden ihm bestimmte Intuitionen aus dem Ideengehalt der Welt erlebbar.<sup>19</sup> Der Mensch kann zu bewussten Intuitionen kommen, indem er das erlebte Denken aktiviert. Dieses verlangt die denkende Beobachtung des Denkens und dass der Wesenskern des Menschen mit dem Wesensgehalt der Welt in Einklang ist.

Aber wie kommt man dazu? Durch reine Erfahrung des bewussten Erkenntnisprozesses, der sich als Wahrnehmungstätigkeit der Sinne und als Denken artikuliert. Das Denken hat die Aufgabe der Unterscheidung, indem es Begriffe schafft und diese Verstehen und Verstand

ermöglichen. Die Vernunft führt die Begriffe zu einem einheitlichen Ganzen, zur Idee zusammen. So steht zum Beispiel hinter den Zahlen nicht nur das logisch-mathematische Denken, sondern die Größe als solche. Die Wirksamkeit einer denkenden Person zeigt sich darin, inwieweit sie mit der Erfahrungswelt verbunden ist und diese gestaltet. Das Transformieren der Erfahrung in das Denken ermöglicht Bewusstsein als Resultat des Erkenntnisprozesses.<sup>20</sup> Der Mensch ist somit durch seine Erkenntnisfähigkeit zur Freiheit bestimmt.<sup>21</sup> Der Sinn seiner Existenz ist mit dem Denken, mit der Moral und mit der Liebe verbunden, und das Erkennen wird als Teil des Lebens verstanden. Die tiefsten Wesen der Dinge sind im intuitiven Denken als freie Erzeugnisse des Menschengeistes zu begreifen. Damit stehen Gegebenes und Gedachtes in einem ständigen Verhältnis.<sup>22</sup>

Im Gegensatz zu Kant sieht Steiner als Vertreter des objektiven Idealismus die Möglichkeit als gegeben, die Idee (Harmonie) ans Tageslicht zu bringen, wenn sie in den Objekten selbst liegt. So kommt man zu einem ethischen Individualismus, der im Einklang mit dem Innern des Menschen steht, mit seiner geistig-seelischen Essenz als seinem innersten Wesenskern.<sup>23</sup> Die Erkenntnisprozesse und -erfahrungen des ethischen Individualismus können sich durch Kontemplation und Meditation oder auch in der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Kunst entwickeln.<sup>24</sup> Ethischer Individualismus verlangt ein Wollen und eine Praxis, die sich in der Überwindung des Egoismus äußern.<sup>25</sup>

## Piaget und Steiner

Piaget erwähnt zwar die Liebe nicht, spricht aber dafür von einer individuellen Konstruktion von Werten, die auf einer logisch-mathematischen Rationalität

basieren und in Einklang mit der Natur sind. In diesem Sinne ist Piagets Dezentrierung unerlässlich für die Entwicklung der Autonomie, denn umso autonomer er wird, umso mehr öffnet sich der Mensch für die anderen und erweitert die Kooperation. Autonomie in Piagets Sinne bedeutet nicht selbstzentrierter Rückzug oder egozentrisches Denken, sondern eine dezentrierte Haltung und Öffnung dem anderen gegenüber. Die Ideale, die der Mensch in der formal-operatorischen Entwicklungsstufe wählt, sind Werte, die er sich selbst gibt, ähnlich wie bei Steiner. In diesem Sinne verhält es sich auch mit Piagets Idee der reflektierenden Abstraktion. Diese umfasst zwei Momente: die Reflexion durch Handlungskoordinationen über das, was gemacht wurde, und die Reflexion, die durch eine Thematisierung noch weiter geht und die das Denken über das Denken verlangt. Eine andere Idee, die nahe an Steiners Theorie liegt, ist die der Reversibilität des Denkens. Das logische Denken verlangt Reversibilität und Konservierung. Viele Übungen zur Meditation erfordern auch diese Reversibilität des Denkens, also das Denken als Transformationsprozess. Entscheidend dabei ist die Berücksichtigung des spontanen Denkens. Besonders für dieses Denken interessiert sich Piaget, als er sinngemäß sagt: „Was du dem Kinde lehrst, kann es nicht selber lernen“. Er kritisiert dabei die autoritäre Erziehung, die die Erfahrungen der Kinder töte. Das spontane Denken äußert sich dank vierer Faktoren: der Erfahrung durch Objekte, der organisch-biologischen Maturation, der sozialen Interaktion und des koordinierenden und selbstregulatorischen Equilibriationsprozesses. Zugleich ist das spontane Denken das Ergebnis der Koordination dieser vier Faktoren; es charakterisiert sich als das, was der Mensch wirklich weiß, was er denkt über etwas, was die eigene Logik enthüllt, wie er handelt und steht in Verbindung mit dem Fühlen und

Wollen. Der Mensch als ein Suchender nach Gleichgewicht zwischen dem Spirituellen (Assimilation) und dem Materiellen (Akkommodation) wird von Piaget und Steiner in ähnlicher Weise gesehen.

Die Entwicklung der kognitiven Autonomie erweitert die biologische Entwicklung in der Theorie von Piaget. Steiner erkennt das auch, aber er geht viel weiter, indem er die Beziehung zwischen Mensch und Kosmos beschreibt. Piaget erwägt zwar die Möglichkeit anderer Strukturen für das Menschsein; aber den Schritt darüber hinaus und die Überwindung des rationalen Reduktionismus vollzieht so nur Rudolf Steiner, obwohl Piaget betont, dass der Anfang einer neuen Auffassung in der Imagination liege. Aber zu einer Idee der Intuition nach der Entwicklung des formalen Denkens kommt Piaget nicht. Piaget bleibt bei der Vorstellung vom autonomen Menschen stehen, der seinen eigenen Weg durch die Entwicklung der Rationalität bestimmt, welche das Denken, das affektive Leben und die Moral umwandelt. Der autonome Mensch erlebt notwendigerweise vor der Konstruktion des rational-logischen Denkens eine Heteronomie, die mit der Autorität des anderen über das Subjekt verbunden ist. Das ewige Annähern an die Objektivität durch den Erkenntnisprozess bei Piaget verlangt Interdisziplinarität und Transdisziplinarität.

Eine Art Entelechie ist in Piagets Erkenntnisreifestufen und in Steiners Idee vom individuellem Wesenkern zu konstatieren. Der im intellektuellen und moralischen Sinne autonome Mensch nach Piaget verlangt die Entwicklung des Bewusstseins und des Verstehens. Der bewusste, ich-bestimmte Mensch nach Steiner entwickelt sich geistig-seelisch über die Rationalität hinaus und nähert sich so dem Erleben der Ideenwelt an (Veiga, 2014). Warum kam Piaget nicht weiter als bis zur Entwicklung der Rationalität, die in seiner Theorie alles erneut im Menschen

konstruieren lässt? Eine mögliche Erklärung dafür ist die Abwesenheit einer Diskussion über Kunst und Kreativität in der menschlichen Entwicklung, die das schöpferische Prinzip der Liebe als Entwicklungspotenzial anerkennt. Obwohl Piaget den Anfang einer neuen Theorie immer in der Imagination und in der Kreativität sah, hat er sich kaum mit dem Thema beschäftigt. Da Steiner eine große Bedeutung der Kunst und dem Künstlerischen beimisst<sup>26</sup>, wird nachfolgend eine Fallstudie präsentiert, in der das Menschenbild und das kreative Handeln untersucht werden.

## Methode

Im Rahmen einer qualitativen Fallstudie wird das Menschenbild anhand kreativer Handlungen erforscht.<sup>27</sup> Es wird der Fall eines Arztes während seiner Teilnahme an dem Seminar „Erziehung und Freiheit bei Rudolf Steiner“ analysiert, das für Master- und Promotionsstudenten in Pädagogik an der Universidade Federal do Paraná in Brasilien angeboten wurde. Von den 15 Teilnehmern des Seminars haben nur zwei die Abschlussarbeiten zur wissenschaftlichen Analyse zur Verfügung gestellt. Es muss betont werden, dass diese Arbeiten das Ergebnis einer Praxisphase darstellen, die auch persönliche Erlebnisse miteinbeziehen. Da eine andere Studie sich schon auf einen der Teilnehmer bezieht<sup>28</sup>, wird hier der zweite Fall analysiert. Das Seminar wurde im Rahmen eines Weiterbildungsprogramms (Master und Doktor) der Universidade Federal do Paraná in Kooperation mit einem Professor der Alanus Hochschule durchgeführt.

Während eines Akademischen Semesters von 45 Stunden (3 Stunden pro Woche) wurden Texte aus Steiners „Philosophie der Freiheit“<sup>29</sup> diskutiert und durch Anregung anhand bestimmter kreativer Handlungen *erlebt*. Durch Fragen, die

zur kritischen Reflexion beitragen sollten, wurden die Hauptaspekte der Texte analysiert. Im Verlauf des Seminars wurden einige kreative Arbeiten der Teilnehmer angefertigt, die im Zusammenhang mit dem Thema und mit dem Leben der Teilnehmer selbst standen. Sie sollten durch selbstgewählte Materialien darstellen, was für sie von großer Bedeutung im Leben ist.<sup>30</sup> In der Folge wurden sie eingeladen, folgende Fragen schriftlich zu beantworten:

1. Welche Beziehung sehen Sie zwischen Ihrer Arbeit und Ihrem Leben?
2. Gibt es eine Bedeutung für jeden Teil Ihrer kreativen Arbeit?
3. Wie fühlen sie sich nach der kreativen Arbeit?
4. Ist Ihnen etwas in den Sinn gekommen während der Arbeit?
5. Wie schätzen Sie den kreativen Prozess in Ihrem Leben überhaupt ein?

Die Teilnehmer wurden eingeladen, ihre Arbeiten der Gruppe vorzustellen und auch die Antworten auf die Fragen mitzuteilen. Des Weiteren wurden Reflexionen in Beziehung zum Werk Steiners und die kreativen künstlerischen Kompositionen hervorgehoben. Die Analyse des Falles bezieht sich auf drei kreative Arbeiten eines Arztes als Teilnehmer des Seminars und konzentriert sich auf sein gewandeltes Menschenbild, wie es sich während der Zeit des Seminars zeigte. Die Analyse suchte auf Regularitäten, Ähnlichkeiten und Widersprüche in den drei Momenten der kreativen Arbeit und im Dialog mit den Seminarteilnehmern.

Mario ist ein 59-jähriger Kinderarzt, der Mathematik und Medizin studiert hat und als Assistent Professor an der Universidade Federal do Paraná arbeitet. Er ist nach 28 Jahren Tätigkeit in der pädiatrischen Klinik ein erfahrener Arzt und hat zusätzlich eine Weiterbildung in Homöopathie gemacht, die er seit 17 Jahren in der

medizinischen Praxis anwendet. Um sich weiterzuqualifizieren, nahm er an den Seminaren für den Masterstudiengang Pädagogik teil. Zu betonen ist, dass Mario den Mut hatte, einen Master in Pädagogik zu realisieren und zwar an derselben Universität, wo er als Professor arbeitet. In diesem außergewöhnlichen Fall zeigen sich erstens eine Bereitschaft, weiter zu lernen, und zweitens eine Offenheit fürs Leben. Auch ist ein Professor mit einer Ausbildung in Homöopathie nicht so üblich an der Universität. Mario sagte, er interessiere sich für den Masterstudiengang, um ein neues Universitätsfach zu analysieren, das sich „Grundfundamente der Gesundheit“ nennt.

Die erste kreative Arbeit von Mario besteht aus einem Landschaftsbild mit zwei Häusern, eins größer als das andere. Zwischen beiden Häusern steht ein Baum. An einer Seite bemerkt man Feuerballons. Am Himmel sieht man eine strahlende Sonne auf der rechten und eine große Wolke auf der linken Seite sowie auf dem Hause zwei Kugeln, eine blaue und eine gelbe mit einem Faden. Auch das kleine Haus hat eine blaue Kugel mit einem Faden oben. Von dem großen Hause führt ein Weg zu einem Tor in einem Zaun. Das in der unteren Mitte der Komposition abgegrenzte Areal bezeichnet Mario als Garten. Darin ist eine Art Ball zu erkennen. Des Weiteren sind runde, blaue Flecken an der rechten und an der linken Seite der Komposition zu sehen. Das große Haus und der Baum haben grundsätzlich die gleiche Mischung von Streifen und Farben. Der Garten und das kleine Haus zeigen die Farbe Orange. Die ganze Komposition ist zart gemalt, nur der Garten ist farblich stärker betont und wiederholt die Farbe Violett eines Ballons.

Sich beziehend auf die Komposition, sagte Mario: „Kreieren ist etwas, was mich berührt, mich beruhigt; leider ist der Alltag so besetzt mit einer Menge von Aufgaben; in vielen Fällen lenkt es mich von kreativen

Arbeiten ab. (...) In dieser Zeichnung zeigen sich Referenzen auf eine kreative Phase meines Lebens, die Kindheit, das ohne-Sorgen-Zusammenleben mit anderen Kindern, die Spielereien in meinem eigenen Kontext. Es zeigt gegenwärtige Fakten meines Lebens: der Baum, die Weintraubenpflanzung, die mich zur Entwicklung eines Gartens lenkt, mit dem ich mich seit ungefähr vier Jahren beschäftige, und der sicher wichtig für mich ist, mich mit dem Konkreten, mit der Natur zu beschäftigen, mit den Pflanzen (...), ruft mich zur Integration (...) in der Wirklichkeit.“ Als er gefragt wurde, wie er sich fühle, sagte er: „Es war, als sah ich wieder in ein Fotoalbum“. Über den kreativen Prozess in seinem Leben bemerkte Mario: „Nur wenn ein kreatives Moment passiert, merke ich, wie mir das fehlt. Neulich war ich mit einer anderen kreativen Aktivität beschäftigt (Musik), in der ich sicher einen positiven Schwung, eine Katharsis, eine Zeit lang ein anderes Niveau bekam, sich trennend von den Routineaufgaben, dem Wiederholenden des Alltages“. Aus Marios Aussagen ist es möglich ein positives Menschenbild zu entnehmen, das sich mehr auf die Vergangenheit bezieht, die Sehnsucht nach der Vergangenheit, nach der Integration mit der Wirklichkeit. Die Gegenwart wird als die Suche nach dieser Integration durch den Garten beschrieben. So zeigt sich hier das Menschenbild als Suche nach Integration mit dem Ganzen, die sich in unterschiedlicher Weise in den Theorien von Steiners und Piagets finden lässt.

In der zweiten kreativen Aktivität arbeitet Mario an einem Text. Der Text heißt „UTI“ (= Die Intensivstation im Krankenhaus).

#### TEXT: DIE UTI

*Das Krankenhaus ist ein Ort, der vorbereitet ist, um auf Menschen aufzupassen, ihre Leiden, ihre Ängste zu lindern, ihnen ihre Gesundheit wiederzugeben. Es besteht aus verschiedenen Abteilungen,*

*Zimmern und einem abgetrennten Ort für die Schwerkranken. Es ist die UTI.*

*Dort sind diejenigen, die am meisten Hilfe brauchen, die ein größeres Risiko haben, wo der Kampf zwischen dem Guten und dem Bösen jeder Zeit stattfindet, in vielen Formen, einmal mit dem Sieg der einen Seite, einmal der anderen. An diesem Ort, wie im Leben, sind die Kranken nicht gleich.*

*Es gibt diejenigen, die sehr gefragt sind, für die viele Anrufe kommen und Besucher, viele Besucher. Wenn Besuch ab 11 Uhr erlaubt ist, sind für diese (Menschen) schon ab 10 Uhr Besucher in der Nähe, wollen hineinkommen, die ersten sein, ein Auge an der Tür, ein anderes an der Uhr, die Zeit geht nicht vorbei... Es fehlt wenig...*

*Wenn die Besucher hineinkommen können, gehen sie direkt zum Patient. Dann wird Musik gespielt, erzählt, die Betttücher werden in Ordnung gebracht, das Kissen. Es gibt nur Liebe, Optimismus, Glauben... Sie stellen alles in Frage, die Ärzte, die Krankenschwestern, das Krankenhaus. Sie wollen den Geliebten aus dem Krankenhaus, im Zimmer oder besser noch Zuhause, morgen, in kurzer Zeit, wenn möglich... jetzt.*

*Sie jubeln bei guten Nachrichten, wollen dass der Kranke nicht mehr im Krankenhaus bleibt, das Leben wieder in die Hand nehmen mit ihm, weil ohne ihn ist „alles schlecht“, „ohne Freude“, „ohne Sinn“.*

*Wenn die Besuchszeit zu Ende ist, gehen sie nicht weg, sie müssen „eingeladen werden“ zu gehen...*

*Wir haben auch einen Kranken, über den wenig gefragt wird, keine Anrufe, es sind wenige Besucher da und der „Traurige“ bleibt im Bett, angekettet mit Sonden und Infusionen, Geisel der Situation.*

*Der Besuch, wenn er kommt, hat keine Eile hereinzukommen, verspätet sich. In der UTI dauert es lange, bis er endlich den Kranken findet, fast erkennt er ihn nicht.*

*Bleibt auf seiner Seite, in einer gewissen Distanz, die das Anfassen vermeidet, bleibt still mit dem Kranken, oft unterhält er sich mit anderen Patienten. Stellt keine Fragen und akzeptiert gleichgültig die medizinischen Erklärungen.*

*Gelegentlich lüftet er die Hemdsärmel, überprüft die Zeit und man kann das diskrete Weggehen vor Ende der Besuchszeit sehen. Wenn es dem Kranken besser geht, er aus dem Krankenhaus gehen kann, ist es ein Problem (nach Hause-Fahren, Aufpassen...), wenn er stirbt, also wenn er stirbt, ein anderer Kummer (Bürokratie, Bestattung...).*

*Die beschriebenen Situationen zeigen Kontraste, Reflexionen, die Menschenbeziehungen einbeziehen und auch an anderen Orten beobachtet werden könnten (Altersheime, Familien und ... Schule).*

*Die Studenten müssen mit Offenheit akzeptiert werden, mit Verantwortung, mit dem Ziel, Kontakt aufzunehmen, der Indifferenz und Respektlosigkeit vermeidet. Dies sind wichtige Elemente für Erfolg/Scheitern der Beziehungen zwischen Professoren und Studenten in der ethischen Rettung des Lehrens und Lernprozesses.*

*Die Förderung der Humanisierung ist, egal an welchem Ort, zentrales „Arzneimittel“ für die gegenwärtige Gesellschaft. (Mario)*

Der oben zitierte Text bezieht sich auf Marios Leben, „weil das Schreiben seit der Jugend, seit der Kindheit, immer mit Genuss erlebt wurde, weil es ein Weg ist, Gefühle und Wahrnehmungen des Alltages auszudrücken“. Mario sagte auch, er wollte die Sensibilität (oder den Mangel an Sensibilität) der Menschen in spezifischen Leidenssituationen darstellen. „Das Arbeiten in einer UTI, die Behandlung von Erwachsenen und später von Neugeborenen ist Teil meiner professionellen Geschichte. Das Zurückgehen zu diesem Ort nicht als Professioneller, sondern als Besucher

ermöglichte mir neue Blicke, neue Reflexionen (...) Ich meine, der kreative Prozess ist etwas der Menschenexistenz eigenes. In meinem Fall interessiere ich mich für das Schreiben und die Musik (Perkussion). Leider sind im Alltag unsere Gedanken von überflüssigen Sachen besetzt, die uns von der kreativen Arbeit entfernen. Diese Entfernung hat gewiss ihren Preis, der sich in Neurosen, Phobien, Allergien, u. a. zeigt (...) Die Suche nach der Kunst, ihre Leichtigkeit, ihre Wirkung als ‚Arzneimittel‘ scheint mir etwas Gescheites, um die Schwierigkeiten zu überwinden.“

Es ist merkwürdig zu sehen, dass das Menschenbild, das sich in Marios zweiter Arbeit zeigt, ein sensibles und reflexives Nachdenken nicht über die Vergangenheit, sondern über die Gegenwart und Zukunft (was werden muss) ist. Wir sehen hier noch einmal das kreative Handeln als einen Weg, sich den wichtigen Themen des Lebens zu widmen und die Schwierigkeiten und Lasten des Alltages zu überwinden. Es ist bemerkbar, dass das Ich hier den Vorgang übernimmt und eine Integration des Denkens, Fühlens und Wollens in dieser kreativen Komposition zeigt.

Die dritte Komposition stellt ein Stethoskop als stilisierten Menschen dar. Man sieht zwei blaue „Ohren“ (aber in Form von zwei Lungen) und drei gelbe Kugeln umrahmt von lila Kreisen an der oberen Seite der Komposition. Die drei Kugeln formen eine Verbindung mit dem Stethoskop, so dass es wie drei Körper erscheint: das Kind, die Mutter und der Vater. Lila und gelbe Streifen durchdringen das ganze Bild, besonders betont sind diese Linien in der Zeichnung des Stethoskops.

Zu der letzten Komposition äußerte sich Mario, dass ihm die kreative Tätigkeit im Leben fehle. Er sagte weiter: „Vielleicht ist es eine alternative Form kreativ zu handeln, wenn ich in die Küche gehe, die Salate vorbereite, den Tisch abräume, ein Mittagessen vorbereite, ich meine, es ist

ein Moment des ‚Abladens‘ der Kreation (...) Mit dieser Zeichnung habe ich mich auf ein alltägliches Instrument (das Stethoskop) bezogen, seine Bewegung wie ein Pendel und die Skizze der ‚Ohren‘, ich versuchte nicht nur das Abhorchen des Herzens, der Lunge zu symbolisieren, sondern auch was die Leute zu sagen haben, ihre Klagen, ihre Ängste. In meinem Alltag höre ich viele Menschen.“

Während der Arbeit an seiner Komposition erinnerte er sich an sehr viele Situationen, einige belohnende und ermunternde, andere frustrierende, die er während seiner 30 Jahre Praxis erlebte. Er sprach auch von den vielen Kontakten, die er durch die Praxis bekommen hatte, die gewissermaßen die Beziehungen des Lebens mit all dem Guten und Schlechten, die sie mit sich tragen können, widerspiegeln. „Wenn ich zurückgehen könnte, diese Arbeit würde ich nicht lassen.“

Das Menschenbild, das wir hier sehen, ist wiederum ein reflexives und sensibles, durch die kreative Handlung hervorgerufen. Es zeigt sich als eine Reflexion über das Leben durch die eigene medizinische Praxis; das „Hören“ und das „Pendel“, um besser den kranken Kindern und ihren Familien beizustehen. Es werden bestimmte Erinnerungen offenbart: an das, was gelungen ist, an das, was nicht so gut ging, immer in Beziehung auf die medizinische Praxis. Es lassen sich Zeichen einer Reflexion bemerken, die sich der Intuition bedient: das Stethoskop als das Pendel. Es findet sich ein bestimmte „Balance des Lebens“, keine Äußerung zu neuen Zielen, mehr eine Besinnung über den gewählten und gelaufenen Weg.

Die sich wiederholenden Themen in Marios drei Kompositionen sind: die sensible Reflexion über das eigene Leben und die Lust, mehr Zeit zu haben für kreative Handlungen. In diesem Sinne führt die Diskussion der Texte Rudolf Steiners über die Freiheit und das Erleben der eigenen

Freiheit durch kreative Handlungen zu einer anderen Pädagogik, die das intuitive Denken, das Denken mit dem Fühlen und Wollen mobilisiert und sich so unbedingt in einer lebendigen Praxis äußern kann.

## Fazit

Das Menschenbild ist ein Rätsel für jeden, denn nur der Mensch selbst kann zu einer Antwort auf diese Frage kommen. Die Antwort auf diese Frage ändert sich im Laufe des Lebens und ist mit dem erlebten Denken verbunden. In diesem Sinne ist das kreative und künstlerische Handeln in Verbindung mit der wissenschaftlichen Textdiskussion eine der wichtigsten Anregungen zur erweiterten Reflexion und Annäherung an eine integrierte Auffassung vom Menschen – wie Marios Aussage bestätigt: „In einer bestimmten Weise hinterlässt das Entfernen von kreativen Handlungen durch die hektische Bewegung des Alltags eine Leere, einen Raum, leider, für die oberflächlichen Sachen, ohne Farbe oder Geruch, ohne Rhythmus, ohne Freude“. Das Menschenbild zeigt sich als Folge der Entwicklung der Selbsterkenntnis und des Bewusstseinsprozesses. Inwiefern der Mensch sich entwickelt hat und was er will, enthüllt sich im eigenen Menschenbild. Obwohl unterschiedlich ist diese Idee in den Theorien von Jean Piaget und Rudolf Steiner zu finden. Piaget vertritt ein lebendiges, aber eher rationalistisches Menschenbild. Bei Rudolf Steiner wird dieses Menschenbild komplexer durch die Selbsterkenntnisstufen, es trennt sich nicht von der Erfahrung. Beide jedoch verstehen die Wirklichkeit als eine Einheit, die sich weiterentwickelt.

Die gemeinsame Arbeit von Wissenschaft und Kunst, auch an der Hochschule, zeigte sich als ein Fundament für die Entwicklung einer lebendigen Pädagogik, die das erlebte Denken, das sensible und

intuitive Denken hervorruft und so besser zur Entwicklung des Menschen beitragen kann.<sup>31</sup>

Betrachtet man die Theorien von Piaget und Steiner, ist zu bemerken, dass Piagets Theorie in ihrer Diskussion der intellektuellen und moralischen Autonomie als Ziel des Menschen jener von Steiner nahesteht. Aber außer in einem, wenn auch sehr wichtigen Buch über das moralische Denken und Betrachtungen zum affektiven Leben, das hauptsächlich auf Kinder fokussiert ist, hat Piaget nicht weiter dazu geforscht. So bleibt bei ihm immer die Entwicklung des rationalen Denkens eine Bedingung für die Weiterentwicklung der Gefühlswelt und der Moral zur Überwindung der Heteronomie. Das rationale Denken findet sich auch in Steiners Theorie, allerdings in der Erfahrung, und nähert sich so besser der Wirklichkeit, die als eine Integration des Materiellen und Spirituellen betrachtet wird. Durch die Erfahrung ist dies möglich. Sie war für Steiner besonders wichtig, da er sich um das reale Leben bemühte und sogar eine Pädagogik in Einklang mit dem Leben begründete. Im Gegensatz dazu entfernte sich Piaget in seiner Forschung letztlich vom Leben selbst, auch wenn er eine der besten abstrakten und formalen Beschreibungen des Lebens lieferte. Diese Beschreibung muss eine materielle Seite haben, denn die Wirklichkeit ist materiell und spirituell zugleich. Nur beide Seiten zusammen führen zur Wahrheit. Eine Pädagogik sollte mit dem Leben anfangen und sich nicht vom Leben entfernen, das heißt, sich nicht von der Erfahrung trennen. Die Integration von Wissenschaft, Kunst und Spiritualität, die von Steiner klar gefordert wurde, zeigt sich als unbedingt notwendig, um die Spaltung zwischen Leben und abstraktem, theoretischem Modell nicht weiter zu kultivieren. So hat der Mensch eine Möglichkeit das Rätsel des Menschenseins zu entziffern.

## Anmerkungen

- 1 Gauthier, J. (1999). O que é pesquisar – entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educ. Soc.*, Campinas, 20 (69). Accessed on 25 oct. 2012 from <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000400002>; Plaza, J. (2003). Arte/ciência: uma consciência. *ARS* (São Paulo), São Paulo, 1 (1). Accessed on 25 oct. 2012 from <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202003000100004>; Almeida, C. F. O. (2006). Uma vida aberta à sensibilidade e ao intelecto. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*; Rio de Janeiro; 13, 269-289. Accessed on 25 Oct. 2012 from <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702006000500017>; Palma, C. (2006). Arte e ciência no palco. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro. Accessed on 25 oct. 2012 from <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702006000500014>; Reis, J. C.; Guerra, A.; Braga, M. (2012). Ciência e arte: relações improváveis? *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro. Accessed on 25 oct. 2012 from <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702006000500005>; Kestler, I. M. F. (2006). Johann Wolfgang von Goethe: arte e natureza, poesia e ciência. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro. Accessed on 25 oct. 2012 from <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702006000500003>; Massarani, L.; Moreira, I. de C.; Almeida, C. (2006). Para que um diálogo entre ciência e arte? *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro, 2006. Accessed on 25 oct. 2012 from <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702006000500001>; Sanchez. R. M. Á. (2007). La ciencia como poética de la inteligencia. *educ. educ.*, Chia, 10 (2). Accessed on 25 oct. 2012 from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942007000200009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942007000200009&lng=es&nrm=iso); Jaeger, M. (2007). A aposta de Fausto e o processo da Modernidade: figurações da sociedade e da metrópole contemporâneas na tragédia de Goethe. *Estud. av.*, São Paulo, 21 (59). Accessed on 25 oct. 2012 from <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000100025>; Laurenti, C. (2008). Bergsonismo, psicologia e liberdade. *Psicol. estud.*, Maringá, 13 (1). Accessed on 25 oct. 2012 from <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000100006>; Nobrega, T. P. da. (2008). Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estud. psicol.*, Natal, 13(2). Accessed on 25 oct. 2012 from [262](http://dx.doi.org/10.1590/S1413-</a></li></ol></div><div data-bbox=)

- 294X2008000200006; Veiga, M. da. (2008). Realität und Intuition. In: Schieren, J. (Hrsg.). Rationalität und Intuition in philosophischer und pädagogischer Perspektive. Frankfurt am Main: Peter Lang, 13-31; Veiga, M. da. (2012). How much "spirit" should higher education afford? *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 1 (1), 166-170; Schieren, J. (Hrsg.). (2008). Rationalität und Intuition in philosophischer und pädagogischer Perspektive. Frankfurt am Main: Peter Lang; Schieren, Jost. (2010). Die Veranlagung von intuitiven Fähigkeiten in der Pädagogik. *Research on Steiner Education (RoSE)*, Norway and Germany, Rudolf Steiner University College; Alanus University of Arts and Social Sciences, 1 (1), 07-18. Accessed on 25 oct. 2012 from <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/3/48>; Benchetrit, H. (2009). Aproximaciones a la verdad en el arte. *Argos; Caracas*, 26 (50). Accessed on 25 oct. 2012 from [http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-16372009000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372009000100003&lng=es&nrm=iso); Ferreira, F. R. (2010). Ciência e arte: investigações sobre identidades, diferenças e diálogos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 36 (1). Accessed on 25 oct. 2012 from <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000100005>; Stoltz, T; Weger, U. (2012). Piaget and Steiner: science and art in the process of formation. *Research on Steiner Education (RoSE)*, Norway and Germany, Rudolf Steiner University College; Alanus University of Arts and Social Sciences, 3 (1), 134-145. Accessed on 25 oct. 2012 from <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/106/131>.
- 2 Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 4. ed; Piaget, J. (2000). *Psychologie der Intelligenz*. Rieden am Förggensee: Klett-Cotta, 10. Auflage; Piaget, J; Inhelder, B. (2003). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel.
  - 3 Piaget, J. (1996). *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes; Piaget, J. (2003). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Rieden am Förggensee: Klett-Cotta, 5. Auflage; Piaget, J. (1974). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag; Piaget, J. (2010). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. New York: Beltz Verlag, 2. Auflage.
  - 4 Piaget, J. (1983). *A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética*. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural; Piaget, Jean. (2010). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. New York: Beltz Verlag, 2. Auflage.
  - 5 Piaget, J. (2010). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. New York: Beltz Verlag, 2. Auflage; Kesselring, T. (1999). *Jean Piaget*. München: Beck, 2. Auflage.
  - 6 Bringuier, J. C. (1978). *Conversando com Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Difel; Neuhäuser, G. (2010). *Jean Piagets konstruktiver Realismus*. Fetz, Reto Luzius; Seidenfuß, Benedikt; Ulrich, Sebastian (Hg). Whitehead, Cassirer, Piaget: unterwegs zu einem neuen Denken. Freiburg am Breisgau: Herder.
  - 7 Bringuier, J. C. (1978). *Conversando com Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Difel.
  - 8 Piaget, J. (2010). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. New York: Beltz Verlag, 2. Auflage.
  - 9 Neuhäuser, G. (2010). *Jean Piagets konstruktiver Realismus*. Fetz, Reto Luzius; Seidenfuß, Benedikt; Ulrich, Sebastian (Hg). Whitehead, Cassirer, Piaget: unterwegs zu einem neuen Denken. Freiburg am Breisgau: Herder.
  - 10 Piaget, J. (2003). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Rieden am Förggensee: Klett-Cotta, 5. Auflage; Piaget, J. (1996). *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
  - 11 Piaget, J. (2003). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Rieden am Förggensee: Klett-Cotta, 5. Auflage.
  - 12 Steiner, R. (2001). *A ciência oculta: esboço de uma cosmovisão supra-sensorial*. São Paulo: Antroposófica, 5. Ed; Steiner, R. (2004). *Teosofia: introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano*. São Paulo: Antroposófica, 7. Ed.
  - 13 Lanz, R. (1986). *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica, 4. ed.
  - 14 Wiehl, A. (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 102f.
  - 15 Steiner, R. (1963). *Friedrich Nietzsche: ein Kämpfer gegen seine Zeit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
  - 16 Steiner, R. (1977). *Die Philosophie der Freiheit: Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
  - 17 Steiner, R. (2004). *Teosofia: introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano*. São Paulo: Antroposófica, 7. ed.
  - 18 Steiner, R. (1973). *The riddles of philosophy*. New York: Anthroposophic Press; Welburn, A. (2005). *A filosofia de Rudolf Steiner e a*

- crise do pensamento contemporâneo. São Paulo: Madras.
- 19 Veiga, M. da (1998). *Experiência, pensar e intuição: Introdução à Fenomenologia estrutural*. São Paulo: Editora Cone Sul; Editora UNIUBE; Veiga, M. da (2014). O significado do pensamento filosófico para a Pedagogia Waldorf. In: Stoltz, T. & Veiga, M. da (Orgs.). *O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico*. Campinas, SP: Editora Alínea, pp. 09-32.
  - 20 Steiner, R. (1926). *Goethes naturwissenschaftliche Schriften*. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum; Steiner, R. (1979). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung: mit besonderer Rücksicht auf Schiller*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 7. Auflage; Steiner, R. (1980). *Wahrheit und Wissenschaft: Vorspiel einer Philosophie der Freiheit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 5. Auflage.
  - 21 Steiner, R. (1977). *Die Philosophie der Freiheit: Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
  - 22 Veiga (2014), siehe Fußnote 19.
  - 23 Steiner, R. (1977). *Die Philosophie der Freiheit: Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
  - 24 Steiner, R. (1998). *Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova*. Tradução de Marcelo da Veiga Greuel. São Paulo: Antroposófica; Steiner, R. (2005). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
  - 25 Veiga, M. (2012). How Much "Spirit" Should Higher Education Afford? *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 1, 166-170; Veiga, Marcelo da. (2015). Revisiting humanism as guiding principle for education: an excursion into Waldorf Pedagogy. *Educar em Revista*, (56), 19-31. Recuperado em 03 de setembro de 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000200019&lng=pt&tlng=en)
  - 26 Steiner, R. (1998). *Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova*. Tradução de Marcelo da Veiga Greuel. São Paulo: Antroposófica; Steiner, R. (2005). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag; Stoltz, Tania, & Weger, Ulrich. (2015). O pensar vivenciado na formação de professores. *Educar em Revista*, (56), 67-83. Recuperado em 03 de setembro de 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000200067&lng=pt&tlng=pt)
  - 27 Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Trad. Sandra Malimann da Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Penso.
  - 28 Stoltz, T. & Weger, U. (2015) O pensar vivenciado na formação de professores. *Educ. rev.* [online], 56, 67-83. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.41444>.
  - 29 Steiner, R. (1977). *Die Philosophie der Freiheit: Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
  - 30 Stoltz, T. (2010). A constante criação de si mesmo a partir do outro. In: Guérios, E.; Stoltz, T. (Orgs.) *Educação e alteridade*. São Carlos: EdUFSCar. pp. 167-178.
  - 31 Stoltz, Tania; Weger, Ulrich & Veiga, Marcelo da. (2017). Higher Education as Self-Transformation. *Psychology Research*, 7(2), 104-111. Stoltz, T., & Weger, U. (2012). Piaget and Steiner: Science and Art in the Process of Formation. *Research on Steiner Education (RoSE)*, 3, 134-145. Oslo: Rudolf Steiner University College; Alfter: Alanus University of Arts and Social Sciences. <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view-File/106/131>; Stoltz, Veiga, M., & Stoltz, T. (Orgs.). (2014). *O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico*. Campinas, SP: Editora Alínea.

Tanja Mayer / Thomas Koinzer

# Schulwahl und Bildungsungleichheit – Ein holistisches Modell zur Erklärung von Segregation und Bildungsdisparitäten bei der Einzelschulwahl

## 1. Einleitung

Schulwahl hat sich weltweit als ein Instrument zur Steuerung der Schulqualität durchgesetzt, das – als nichtintendierten Effekt – Bildungsdisparitäten und schulische Segregation befördert<sup>1</sup>. Während schulische Segregation vor allem die Trennung von Schülerinnen und Schülern nach sozialer Herkunft meint, zielen Bildungsdisparitäten eher auf Unterschiede im Bildungsverhalten bzw. den Chancen und Möglichkeiten zur Erreichung eines Bildungsziels ab. Beide Aspekte können letztlich zu einer Verstärkung sozialer Ungleichheiten in einer Gesellschaft führen. Auch im gegliederten Schulsystem Deutschlands, wo Schulwahl traditionell mit dem Übergang von der Grundschule zu verschiedenen Formen der weiterführenden Schule verbunden ist, ist soziale Segregation feststellbar<sup>2</sup>. Mit der zunehmenden Entdifferenzierung im deutschen Sekundarschulwesen (Stichwort: Zweigliedrigkeit) verschieben sich Bildungsentscheidungen dabei zunehmend von der Wahl eines Bildungsgangs oder einer Schulform hin zu einer Einzelschulwahl, d.h. der Wahl zwischen verschiedenen Schulen eines Bildungsgangs, die sich

hinsichtlich ihrer Profile, Schülerzusammensetzung und Schwerpunktsetzung unterscheiden<sup>3</sup>. Eine Analyse der Wahl zwischen verschiedenen Einzelschulen ist dabei deutlich komplexer in der Modellierung als die Wahl einer Schulform, da sowohl die Auswahl an verschiedenen Profilen und Schultypen, als auch die reine Quantität der möglichen Schulen deutlich größer ist. Zudem können sich beispielsweise selbst Schulen mit einem ähnlichen Profil deutlich in ihren jeweiligen spezifischen Ausgestaltungen, ihrer Lage, Schulgröße oder Schülerzusammensetzung voneinander unterscheiden.

Schulwahl findet jedoch nicht erst beim Übergang in die Sekundarschule statt. Bereits im Grundschulwesen, das zwar nach wie vor stark schulrechtlich reglementiert ist und Schuleinzugsbereiche mehrheitlich den Zugang zu den Schulen festlegen, wird Schulwahl zunehmend relevant und sichtbar. Die Wahl der ‚richtigen‘ Grundschule kann dabei explizit als Einzelschulwahl verstanden werden, da hier Entscheidungskriterien wie der antizipierte Schulabschluss wenn überhaupt nur eine sehr untergeordnete Rolle spielen. Vielmehr leiten Fragen des pädagogischen Profils, der räumlich-technischen

Ausstattung oder der ethnischen und sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft die Präferenzentscheidungen von Eltern<sup>4</sup>.

In Bezug auf die Genese von Bildungsungleichheiten und schulischer Segregation kann der Forschungsstand zur Einzelschulwahl und vor allem auch zur Grundschulwahl immer noch als Black Box bezeichnet werden. Zwar zeigen die vorliegenden Befunde immer wieder Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Schulwahl, jedoch werden diese Befunde meist nur für Teilaspekte der Schulwahl berichtet. Der Beitrag möchte die bislang ungeklärte Komplexität der Genese von Ungleichheiten bei der Einzelschulwahl systematisieren und das Zusammenspiel verschiedener Akteure, Institutionen und Kontexte am Beispiel der Grundschulwahl in Deutschland darstellen. Hierfür wird auf Basis des aktuellen Forschungsstands ein holistisches Modell zur Erklärung von schulischer Segregation und Bildungsdisparitäten entwickelt und diskutiert.

## 2. Grundschulwahl – Gibt es das überhaupt?

Während im Sekundarschulbereich – auch durch die Wahl einer bestimmten Schulform – Schulwahl sehr präsent und sichtbar ist, wird Schulwahl im Primarbereich häufig nicht wahrgenommen. Grundschulwahl ist jedoch nur eingeschränkt möglich, was auch mit dem bereits in der Weimarer Verfassung von 1919 geltenden Anspruch einer „für alle gemeinsame[n] Grundschule“ (Art. 146) begründet werden kann. In allen deutschen Bundesländern gibt es für den Primarbereich festgelegte Einzugsgebiete bzw. Schulsprengel, womit neben

einem langen Schulweg auch eine über-räumliche Segregation vermieden werden soll. Im Zuge verschiedener Reformen und einer stärkeren Wettbewerbsorientierung sind zunehmend Öffnungen zu beobachten, die Schulwahl möglich machen<sup>5</sup>. Betont werden muss jedoch, dass (Grund-) Schulwahl vor allem ein städtisches Phänomen ist. Um eine Schule wählen zu können, muss eine gewisse Auswahl an verschiedenen Alternativen zur Verfügung stehen, was in dünn besiedelten Gebieten nur selten der Fall ist. In städtischen Gebieten zeigt sich hingegen eine immer ausdifferenziertere Schullandschaft mit einem breiten Angebot verschiedener Schulprofile. Diese Vielfalt an unterschiedlichen, unterscheidbaren Einzelschulen führt dazu, dass auch Eltern mit ihren differentiellen, pluralen Lebens- und Erziehungsstilen zunehmend eine Schule für ihr Kind suchen, die nicht nur gut erreichbar ist, sondern die ‚passt‘<sup>6</sup>.

Auch aus rechtlicher Perspektive zeigt sich, dass Schulwahl bereits im Grundschulbereich möglich ist. Alle sechzehn deutschen Bundesländer haben in den aktuell vorliegenden Schulgesetzen und -ordnungen Möglichkeiten geschaffen, dass Eltern bei der gesetzlich verpflichtenden Schulanmeldung begründete Wünsche und Präferenzen für eine andere Grundschule angeben und so eine alternative Grundschule wählen können. Die letztliche Entscheidung, ob der Präferenz der Eltern stattgegeben wird, liegt in der Regel bei den Schulen bzw. Schulbehörden, die über die Aufnahme des Kindes an einer bestimmten Schule entscheiden. Tabelle 1 zeigt, unter welchen Umständen bzw. mit welcher Begründung Grundschulen in den einzelnen Bundesländern gewählt werden können.

Bundesland	Gesetz / Verordnung	Wahl möglich zwischen verschiedenen schulischen Organisations- / Strukturformen					Möglichkeit der Einzelschulwahl im Primarbereich bei Vorliegen folgender Gründe bzw. Entscheidungskriterien bei überrachgefragten Grundschulen				
		Privatschule vs. Öffentliche Schule	Gemeinschaftsschule vs. Grundschule	Teilnahme vs. keine Teilnahme am Schulversuch	Ganztags- vs. Halbtags- schule	sonderpädagogisches vs. inklusives Bildungsangebot	Wahloption Grundschule bei freien Plätzen in Schulgesetz explizit möglich	Profil/Schwerpunkt	soziale Gründe / Geschwister	organisatorische Gründe / Betreuung / Schulweg	sonstiges
Baden-Württemberg	SchG	x	x			x					x
Bayern	BayEUG; GRSO	x		x		x					x
Berlin	SchulG(BE); GsVO	x	x	x		x					
Brandenburg	EbgSchulG; GV	x	x	x		x					
Bremen	BremAufnVOSchule; BremSchulG	x	x	x		x					
Hamburg	HmbSG	x		x		x					
Hessen	HSchulG	x				x					
Mecklenburg-Vorpommern	SchulG M-V	x				x					
Nieder-sachsen	NSchulG	x				x					
Nordrhein-Westfalen	SchulG(NW); AO-GS	x		x		x					
Rheinland-Pfalz	SchulG (RP); GSO	x				x					
Saarland	SchulOG	x									
Sachsen	Sächs SchG; SächsGVBl	x				x					
Sachsen-Anhalt	SchulG(SA)	x		x							
Schleswig-Holstein	SchulG(SH)	x		x							
Thüringen	ThürSchulG	x	x								

Tabelle 1: Überblick der schulrechtlichen Regelungen bei der Grundschulwahl in Deutschland

In allen Bundesländern ist es möglich, alternativ zur zugewiesenen öffentlichen Grundschule, eine Privatschule zu wählen. Neben dieser Option, kann auch eine andere als die zugewiesene Grundschule gewählt werden, wenn die Einzugschule gewisse organisatorische oder strukturelle Besonderheiten aufweist. So haben die Eltern beispielsweise je nach Bundesland in Bezug auf Gesamtschulen, Ganz- bzw. Halbtagschulen oder Schulen, die an Schulversuchen teilnehmen, die Möglichkeit zu wählen, ob sie diese Form der Beschulung für ihr Kind in Anspruch nehmen wollen oder eine Schule bevorzugen, die dies nicht anbietet. Liegt bei dem einzuschulenden Kind ein sonderpädagogischer Förderbedarf vor, wird den Eltern zudem in den meisten Bundesländern explizit das Recht eingeräumt, zwischen einer inklusiven Schule und einer Förderschule zu wählen.

Daneben räumen die drei Stadtstaaten Bremen, Hamburg und Berlin sowie die drei Flächenländer Bayern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein in ihren gesetzlichen Regelungen eine freie Schulwahl ein, wenn an der von den Eltern gewünschten Schule freie Plätze vorhanden sind. Hat die von den Eltern gewünschte Schule bereits mehr Anmeldungen als freie Schulplätze, werden mit Ausnahme von Bayern und Schleswig-Holstein, welche die Vergabe nicht weiter spezifizieren, verschiedene Bedingungen genannt, um vorhandene Plätze zu vergeben. Dazu zählt zunächst der Wunsch bzw. die besondere Passung zu einem bestimmten Schwerpunkt einer Schule oder einem bestimmten Schulprofil. Neben eher pädagogischen Ausrichtungen werden hier in den Verordnungen häufig die Schwerpunkte Sport und eine bestimmte Sprachenkombination hervorgehoben. Auch Bekenntnis- bzw. Weltanschauungsschulen (z.B. in Nordrhein-Westfalen) oder Schulen für

Minderheiten fallen unter diese Begründungskriterien. Zudem werden in vielen Bundesländern soziale Gründe berücksichtigt, wenn etwa Geschwisterkinder bereits eine andere als die zugewiesene Schule besuchen. Auch eine besondere, persönliche Beziehung zu anderen Kindern kann hier z.T. berücksichtigt werden. Ebenfalls sind organisatorische Gründe, wie ein kürzerer Schulweg oder eine vereinfachte Betreuung der Kinder nach der Schule, Kriterien, die bei Übernachtfrage entsprechend herangezogen werden.

Die anderen Bundesländer schließen eine Schulwahl jedoch nicht aus. Vielmehr sind auch hier Möglichkeiten der Schulwahl in den Gesetzestexten und Verordnungen formuliert. Diese sind in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, dem Saarland und Sachsen-Anhalt nicht weiter spezifiziert. In Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen werden ähnliche Entscheidungskriterien für die Zustimmung oder Ablehnung der elterlichen Präferenzen angelegt, wie diese auch bei Übernachtfrage in den Bundesländern mit ‚freier‘ Schulwahl formuliert wurden.

Grundschulwahl in Deutschland kann daher als eingeschränkte Wahl aufgefasst werden. Eltern wird die Möglichkeit zur Wahl einer anderen als der zugewiesenen Grundschule gegeben, auch wenn diese durch die Angabe bestimmter Gründe sowie das Vorhandensein von freien Schulplätzen limitiert wird.

### 3. Ein holistisches Modell zur Erklärung von Segregation und Bildungsdisparitäten bei der Einzelschulwahl

Im Folgenden wird ein holistisches Modell zur Erklärung von Segregation und

Bildungsdisparitäten bei der Grundschulwahl vorgestellt, das auf Grundlage des aktuellen Forschungsstands und Ergebnissen des DFG-Forschungsprojekts „Choice – Schulwahl und sozio-kulturelle Passung“ erstellt wurde. Zunächst werden die relevanten Akteure und Kontextfaktoren dargestellt, um dann unter Bezugnahme auf vorliegende Ergebnisse die Interdependenzen und Auswirkungen auf Bildungsdisparitäten und schulische Segregation aufzuzeigen.

Insgesamt können drei Hauptakteure sowie ein Kontextfaktor der Grundschulwahl identifiziert werden, die auf allen drei

analytischen Ebenen vertreten sind: Auf der Makroebene zu verorten sind sowohl Bildungspolitik und -verwaltung als auch der räumliche bzw. nachbarschaftliche Kontext. Auf der Mesoebene findet sich vor allem die Einzelschule. Zuletzt sind Eltern bzw. die Familien, welche die Schulwahlentscheidung treffen, relevant um soziale Ungleichheiten durch Schulwahl erklären zu können. Diese sind vor allem auf der Mikroebene einzuordnen, können allerdings auch als Gruppen von Eltern im Sinne von „Schulwahlmilieus“ als kollektive Akteure auf der Mesoebene behandelt werden (siehe Abschnitt 3.4).

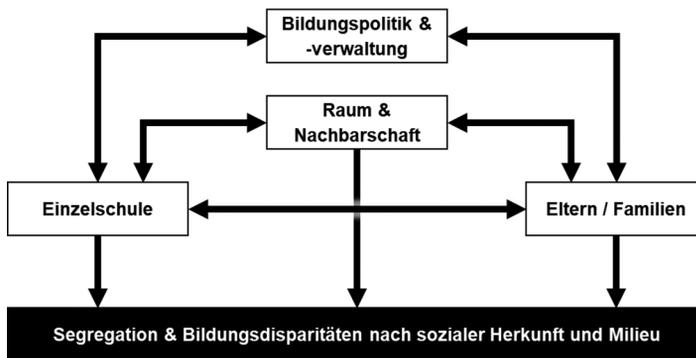


Abbildung 1: Das holistische Modell der Einzelschulwahl am Beispiel der Grundschulwahl

Abbildung 1 veranschaulicht die bei der Einzelschulwahl beteiligten Akteure sowie den Kontextfaktor ‚Raum und Nachbarschaft‘. Im Folgenden werden die dargestellten Akteure und Kontextfaktoren der Schulwahl ausführlicher beschrieben. Dabei werden schrittweise die Interdependenzen untereinander sowie der Einfluss auf die Genese schulischer Segregation und Bildungsdisparitäten anhand des aktuellen Forschungsstands aufgezeigt und im Ergebnis ein holistisches Modell der Grundschulwahl diskutiert.

### 3.1 Bildungspolitik und Bildungsverwaltung

Auf der makrostrukturellen Ebene des Schulwahlmodells werden Bildungspolitik und Bildungsverwaltung als ein Akteur zusammengefasst, auch wenn aus handlungslogischen Überlegungen hier eigentlich eine hierarchische Beziehung untereinander besteht. So sind sowohl politische Entscheidungsprozesse als auch der Diskurs um Bildungsziele eher der Bildungspolitik zuzuordnen, während die Bildungsverwaltungen vor allem mit der Umsetzung dieser Vorgaben betraut

sind<sup>7</sup>. Diese beiden Akteure zusammenzufassen ist in Bezug auf die Analyse der Grundschulwahl dennoch zielführend: Beide Akteure sind beispielsweise für die (landesspezifischen) *Schulgesetze* und Verordnungen verantwortlich und geben damit die institutionelle Entscheidungsgrundlage bei der Schulwahl vor. Auch die Kontrolle und Evaluation von Schulen oder die Genehmigung von Privatschulen wird sowohl von Seiten der Bildungspolitik als auch von den Bildungsverwaltungen bestimmt, auch wenn Erstere eher die Ziele und Inhalte vorgeben und Letztere diese dann umsetzen<sup>8</sup>. Eines dieser Ziele ist, „allen Bevölkerungsgruppen, unabhängig von Wohnort und Einkommen, ein qualitativ gleichwertiges Bildungsangebot zu machen“<sup>9</sup>. In Bezug auf die Schulwahl sollte dies beispielsweise in Form gleichwertiger Ressourcenverteilungen an die Schulen oder auch eines entsprechenden Angebots an Schulen und Schulformen umgesetzt werden. Die Grundschule soll zudem durch eine gemeinsame Beschulung aller Kinder eine sozial ausgleichende Funktion wahrnehmen, weshalb beispielsweise auch die Gründung privater Grundschulen durch Artikel 7 im Grundgesetz an besonderen Auflagen geknüpft ist.

Daneben zeigt sich seit den 1990er Jahren auch ein *Zuwachs an Schulautonomie*, der pädagogische Vielfalt und Freiräume mit sich bringt. Schulen werden dabei unter Zugrundelegung marktwirtschaftlicher Prämissen immer mehr als Betriebe wahrgenommen, die sich selbstständig entwickeln und optimieren, um einen „bestmöglichen Markterfolg“ erzielen zu können<sup>10</sup>. Gleichzeitig sind sie damit einem höheren *Leistungs- und Wettbewerbsdruck* ausgesetzt. Die zunehmende Ökonomisierung des Schulwesens zeigt sich in einer Erweiterung der Schulwahlmöglichkeiten sowie einer durch Profilbildung ausdifferenzierten Schullandschaft<sup>11</sup>. Eng damit verbunden ist ein *Zugewinn an*

*Wahlfreiheiten* und Handlungsmöglichkeiten für die Eltern. Das damit verbundene Ziel ist die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität. Während Befürworter der Markt- und Wettbewerbsorientierung vor allem die Leistungsfähigkeit und die Effizienzsteigerung hervorheben, sehen Kritiker eine zunehmende Marktisierung eher als ungleichheitsfördernd<sup>12</sup>. So kann argumentiert werden, dass sich ein auf Angebot und Nachfrage basierendes Schulwesen auf Kinder aus leistungs- und ressourcenstarken Mittelschichtfamilien fokussiert und sich nicht an den Bedürfnissen bildungsferner und ressourcenschwacher Familien orientiert.

Bildungsverwaltung und Bildungspolitik agieren jedoch nicht im ‚luftleeren Raum‘, sondern sind durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Wohlstand, Ökonomie, politische Konstellationen usw.<sup>13</sup>) sowie durch die anderen Akteure im Bildungssystem beeinflusst. So können beispielsweise Eltern durch die *Wahl verschiedener Parteien* und deren Programme die kommunale, föderale oder nationale bildungspolitische Ausrichtung beeinflussen. Zudem gibt es die Möglichkeit für Eltern, über *Volksentscheide* das Schul- und Bildungssystem zu verändern, d. h. Reformen anzustoßen, abzuwehren oder rückgängig zu machen bzw. indirekt über *Vereine, Verbände oder Initiativen* – oftmals vermittelt über die Medien – Wünsche, Unzufriedenheit oder Missstände zu artikulieren<sup>14</sup>. Als Beispiele können die Volksentscheide zur sechsjährigen Primarstufe in Hamburg oder zu Religion als ordentliches Schulfach in Berlin herangezogen werden. Die Einführung (und wieder Abschaffung) der 8-jährigen Oberstufe („G8“) führte zu medial begleiteten Protesten in weiten Teilen der Elternschaft.

Die Einzelschulen haben aufgrund der hierarchischen Struktur des Bildungswesens weniger eindeutige Möglichkeiten,

die Bildungspolitik und Schuladministration zu beeinflussen. Ähnlich wie Eltern können auch Schulen über Mitgliedschaften in *Verbänden* oder Dachorganisationen Einfluss auf die Ausgestaltung der Bildungspolitik nehmen. Beispiele hierfür wären etwa der Verband Deutscher Privatschulverbände (VDP), der Verband Bildung und Erziehung (VBE), der auch den deutschen Schulleiterkongress ausrichtet oder den Grundschulverband. Diese Verbände tragen die von Schulen und Schulleitungen artikulierten Forderungen an die Politik und Verwaltungen weiter. Eine weitere Möglichkeit stellen sogenannte *Brandbriefe* dar. Der vermutlich bekannteste Brandbrief wurde 2006 von Lehrkräften der Berliner Rütli-Schule verfasst und medial bundesweit verbreitet. Dadurch wurde eine überregionale Diskussion über die schulische Integration von Kindern mit Zuwanderungshintergrund, die Ausstattung von Schulen sowie die sozialräumliche Segregation geführt und letztlich durch enge Zusammenarbeit von Schulverwaltung, Quartiersmanagement und Einzelschule eine Verbesserung der Situation herbeigeführt<sup>15</sup>. Aber auch in anderen Städten und Bundesländern wurden sowohl von Schulen entsprechende Brandbriefe verfasst, die auf Defizite und Probleme im Kontext von Schule und Unterricht hinweisen. Schulen nehmen überdies Einfluss durch die Beantragung von bzw. die *Teilnahme an Schulversuchen*, die dann, nach erfolgreicher Evaluation, möglicherweise in das bestehende Schulsystem integriert werden. So wurden z. B. nach einem erfolgreichen Schulversuch sogenannte Europaschulen in ganz Nordrhein-Westfalen eingeführt<sup>16</sup>. Hier muss jedoch angemerkt werden, dass Schulversuche in wechselseitiger Abhängigkeit von Schuladministration/-politik und Einzelschule zu sehen sind, denn Schulversuche können sowohl von Schulen als auch der Verwaltung initiiert werden. Gleichzeitig

bedarf es grundsätzlich der Genehmigung seitens der Schulverwaltung.

### 3.2 Räumliche Einbettung und Nachbarschaft

Wie bereits oben angesprochen, bezieht sich sowohl das Modell als auch der hier dargelegte Forschungsstand auf Schulwahlprozesse in urbanen Gebieten, in welchen Schulwahl auf Grund eines differenzierten Angebots für Eltern möglich ist. Unabhängig von der Schulwahl kann die räumliche Verortung verschiedener Akteure einen starken Einfluss auf soziale Ungleichheiten haben. So können die Bevölkerungsstruktur einer Nachbarschaft, die räumlich-geografischen Gegebenheiten oder die Nähe zu bestimmten Institutionen oder Einrichtungen als Ressourcen begriffen werden. Durch Aneignung des Raums durch Akteure können somit „*Lokalisierungs-Profit*“<sup>17</sup> entstehen. Je nachdem wie hoch die Konzentration an Ressourcen in einem Raum ist, wird eine Nachbarschaft dadurch mehr oder weniger attraktiv, wobei durch entsprechende Zu- oder Abwanderung in diese Gegenden ungleichheitsgenerierende Effekte in der Regel verstärkt werden.

Der Einfluss des Raumes bzw. der Nachbarschaft auf Segregation und soziale Ungleichheiten bei der Schulwahl erfolgt vor allem durch das Sprengelprinzip, durch welches die sozioökonomische *Schülerkomposition* einer Schule an die in der Nachbarschaft wohnenden Familien gekoppelt ist. Harding und Blokland<sup>18</sup> zeigen, dass durch die administrativ vorgegebenen Einzugsbereiche Raumprofite für die Eltern entstehen können. Die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule wirkt sich wiederum auf die *Schulqualität* aus. Ditton und Krüsken<sup>19</sup> kommen für Berlin zu dem Ergebnis, dass sich die Schulen in Bezug auf ihre Schülerzusammensetzung

stark voneinander unterscheiden. Die soziale Zusammensetzung von Schulklassen kann über soziale und räumliche Faktoren beeinflusst werden und den Bildungserwerb der Kinder und Jugendlichen direkt beeinflussen<sup>20</sup>. So kann Helbig<sup>21</sup> ebenfalls für Berlin zeigen, dass Kinder aus sozial benachteiligten Stadtgebieten in ihrer Kompetenzentwicklung zwar nicht negativ beeinflusst werden, Kinder in privilegierten Nachbarschaften jedoch von der günstigen Sozialstruktur profitieren. Auch kann sich die Nachbarschaft auf den ‚Ruf‘ einer Schule auswirken. Dies wird beispielsweise unter den Stichworten ‚Schule in schwieriger Lage‘ oder ‚Brennpunktschule‘ deutlich. Dabei kann die Schule in einer marginalisierten Nachbarschaft sowohl Teil der Lösung als auch Teil des Problems sein, und Ungleichheiten entsprechend verstärken oder abschwächen<sup>22</sup>. Berücksichtigt man den internationalen Forschungsstand ist davon auszugehen, dass es auch Rückwirkungen von Schulen auf die Nachbarschaft gibt. So kommen beispielsweise Fack und Grenet<sup>23</sup> für Paris zu dem Ergebnis, dass es einen Zusammenhang zwischen den *Immobilienpreisen* und der Schulqualität der lokalen Schule gibt: Je höher die Schulqualität ist, desto eher steigen die Immobilienpreise in der Schulumgebung, was zu einer weiteren Homogenisierung der Nachbarschaft führen kann.

Für Eltern stellt Schulqualität häufig ein wichtiges Entscheidungskriterium dar (siehe Abschnitt 3.4). Dabei werden durch einen Analogschluss externe, räumliche Gegebenheiten auf die interne Arbeit einer Schule übertragen<sup>24</sup>, ohne dass Eltern die tatsächliche Qualität der Schule näher geprüft oder Informationen dazu eingeholt haben. Allein das Verhalten von Schülerinnen und Schülern auf ihrem Schulweg, das Eltern in ihrer Nachbarschaft beobachten, kann ausschlaggebend dafür sein, ob die lokale Sprengelschule in Frage kommt oder

nicht<sup>25</sup>. Bei der elterlichen Schulwahl kann die Nachbarschaft zudem zu einer *aktiven Distanzierung*<sup>26</sup> von der selbigen führen, wobei dieses distinktive Schulwahlverhalten vor allem bei Mittelschichtfamilien in heterogenen Stadtteilen zu beobachten ist. Butler und Hamnett<sup>27</sup> zeigen in diesem Zusammenhang, dass Mittelschichteltern Angst vor der „Ansteckung“ ihrer Kinder durch soziale Kontakte in der Schule haben. Dabei ist diese Angst nicht nur auf einen möglichen Zuwanderungshintergrund beschränkt, sondern schließt alle Kinder mit niedrigem sozialen Status ein. Dass Eltern bei der Suche nach Informationen vor allem die bereitgestellten Statistiken zur Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule anklicken<sup>28</sup>, unterstützt die Annahme, dass dieser Aspekt für die Schulwahl von besonderer Relevanz ist. Bezüglich der Mechanismen der aktiven Distanzierung kommen Raveaud und van Zanten<sup>29</sup> für Mittelschichtfamilien, die in benachteiligten Nachbarschaften leben, zu dem Ergebnis, dass diese Eltern Coping Strategien entwickeln und beispielsweise Schulen mit einem besonderen Profil wählen, die für bildungsaffine Familien attraktiv sind. Nur diese besonderen Schulen kommen für den eigenen Nachwuchs in Frage und können als Inseln in der Schullandschaft heterogener Stadtteile beschreiben werden<sup>30</sup>. Henry-Huthmacher stützt ebenfalls die These der aktiven Distanzierung indem sie darauf verweist, dass Eltern der Mittelschicht nach der Geburt ihres Kindes häufig aus Nachbarschaften wegziehen, „die keinen ausgeglichenen Anteil von Angehörigen ihres eigenen bürgerlichen Milieus haben“<sup>31</sup>. Sie begründet das mit einer rationalen Vermeidungslogik, da diese Eltern der räumlichen Umgebung und dem sozialen Umfeld für die Entwicklung ihrer Kinder besondere Bedeutung beimessen. Dieses Verhalten wirkt wiederum zurück auf die Kontextfaktoren Raum und Nachbarschaft indem die *Wohnortwahl* der

Eltern zu einer weiteren Entmischung von Stadtteilen führt. Darüber hinaus werden vor allem sozial schwache Familien zusätzlich benachteiligt, da ihnen die Möglichkeit eines Umzugs in bessere Gegenden in der Regel verwehrt bleibt bzw. diese eher selten ihren lokalen Nahraum verlassen<sup>32</sup>.

### 3.3 Einzelschule

Wie bereits dargestellt, wird die Einzelschule auf der Mesebene verortet und von der Bildungspolitik und -verwaltung durch Schulgesetze sowie einer zunehmenden Markt- und Wettbewerbsorientierung und Schulautonomie beeinflusst. Über die räumliche Einbettung in bestimmte sozio-strukturelle Kontexte wird zudem die Schulqualität und die Schülerzusammensetzung der Einzelschule bedingt. Durch elterliche Nachfrage, Konkurrenz zwischen den Schulen als auch durch schulrechtliche Vorgaben (z. B. in Berlin GsVO §2) sind Schulen zunehmend in der Pflicht ein Profil oder einen pädagogischen Schwerpunkt auszubilden. Damit verbunden ist eine Diversifizierung der Schullandschaft sowie die Hoffnung auf eine Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität.

Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle der Wettbewerb erster und zweiter Ordnung, indem sich Einzelschulen befinden. Im Wettbewerb erster Ordnung findet vor allem eine Konkurrenz um möglichst viele Schülerinnen und Schüler bzw. um möglichst viele Schulanmeldungen statt<sup>33</sup>. Die Studie von Heinrich et al.<sup>34</sup> zeigt, dass einige Schulen ihre Nachfrage durch eine Profilbildung deutlich verbessern und dadurch einen Zugewinn an Schülerinnen und Schülern verzeichnen konnten. Bedeutender in Bezug auf die Profilbildung und Einzelschulwahl ist der Wettbewerb zweiter Ordnung, in dem Schulen um die ‚passenden‘ Kinder oder auch um die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler aus ressourcenstarken

Familien konkurrieren. Dabei wird versucht, eine ‚passende‘ Schülerschaft über Profilbildung anzusprechen bzw. aufgrund von hoher Nachfrage, die Möglichkeit zur Schülerselektion zu nutzen<sup>35</sup>. Die Einzelschulen *orientieren sich dabei meist an leistungs- und ressourcenstarken Mittelschichtfamilien*<sup>36</sup>. Zusätzlich gibt es Anzeichen dafür, dass das Profil öffentlicher Grundschulen auch in Abhängigkeit von der ‚Nachfrage‘ der *Nachbarschaft* entwickelt wird<sup>37</sup>. Vor allem in heterogenen und sozial durchmischten Nachbarschaften, wo öffentliche Schulen ihr Profil an Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien ausrichten und beispielsweise vermehrt Förderangebote anbieten, kann dies Auswirkungen auf die Segregation an Schulen haben. Denn die wenigen Mittelschichteltern, die in solchen Nachbarschaften wohnen, neigen dann häufig dazu, Schulen außerhalb ihres Wohnviertels zu suchen, und verstärken damit die schulische Segregation über das Niveau der residentellen Segregation hinaus<sup>38</sup> (siehe auch Abschnitt 3.5).

Während Privatschulen grundsätzlich die Möglichkeit haben, ihre Schülerschaft auszuwählen, können öffentliche Schulen dies – wie oben dargestellt – nur bedingt. Je nach Bundesland gelten bei Übernachtung verschiedene Regelungen zur Vergabe der Plätze, die Schulen zumindest einen gewissen Anteil der Schülerinnen und Schülern nach ihren Kriterien auswählen lassen (vgl. Tabelle 1). Sowohl öffentliche als auch private Schulen versuchen jedoch eine Art ‚Vorauslese‘ zu betreiben, indem sie durch ihre Profilierung und pädagogische Schwerpunktsetzung für bestimmte Familien attraktiver erscheinen, was zu homogenen Milieus an einzelnen Schulen führen kann. Über „Institutionen-Milieu-Relationierungen“<sup>39</sup> kann so ein segmentierter Bildungsmarkt entstehen, der über *Creaming Effekte* soziale Ungleichheiten generiert<sup>40</sup>.

### 3.4 Eltern, Familien und Milieus

Auch Eltern bzw. die Familien haben einen direkten Einfluss auf die Genese sozialer Ungleichheiten bei der Schulwahl. Wie bereits erläutert, können die Familien sowohl als individuelle Akteure auf der Mikroebene als auch als Gruppen von Eltern im Sinne von „Schulwahlmilieus“ als kollektive Akteure auf der Mesoebene behandelt werden. Durch die Bildungspolitik wurden den Familien in den letzten Jahren zunehmend Wahlfreiheiten zugesprochen. Gleichzeitig ist die elterliche Schulwahl durch die räumliche Kontextualisierung beeinflusst.

Vor dem Hintergrund der Pluralisierung von Lebens- und Familienformen, unterscheiden sich Eltern je nach Milieu und soziokulturellem Hintergrund deutlich in ihrem Verständnis von Bildung und Erziehung sowie der Relevanz, die sie der Bildung zuschreiben. Zentral für die Genese von Ungleichheiten durch die Familien ist auf der Mesoebene ein „schichtspezifisches Präferenzsystem“<sup>41</sup> für bestimmte Schulprofile und Einzelschulen.

Um diese unterschiedlichen Präferenzen und die dadurch entstehenden sozialen Disparitäten bei der Schulwahl zu erklären, wird häufig auf Ansätze der Rational Choice-Theorie zurückgegriffen. In Bezug auf die Einzelschulwahl ist davon auszugehen, dass die Wahl vor allem von Faktoren der Schulqualität und Schulzufriedenheit abhängig ist. Auch die pädagogische Ausrichtung oder pragmatische Gründe können hier in einer Abwägung möglicher Alternativen anhand des Rational Choice-Ansatzes modelliert werden. Die einzelnen Schulen werden dabei von verschiedenen Personen je nach sozialem Status und Milieu unterschiedlich wahrgenommen und bewertet<sup>42</sup>.

Daneben können auch Erklärungsansätze, die unter das Stichwort *habituelle Schulwahl* fallen, soziale Unterschiede im Schulwahlverhalten erklären. Dabei

handelt es sich um Ableitungen und Überlegungen, die sich auf Bourdieus Konzept des Habitus beziehen und für die elterliche Schulwahl adaptiert wurden. Erweiterungen, beispielsweise durch den Orientierungsrahmen nach Bohnsack, ergänzen die habituelle Schulwahl, indem nicht nur eine vertikale Unterscheidung von Schulwahlentscheidungen nach sozialer Schicht, sondern auch eine horizontale Differenzierung in einen milieuspezifischen Habitus möglich ist. Die habituelle Schulwahl steht im engen Zusammenhang mit der bereits in Abschnitt 3.3 beschriebenen Profilbildung der Schulen. So entstehen zwischen den familiären Milieus auf der einen und den Schulen auf der anderen Seite kulturelle Passungen oder Abstoßungen<sup>43</sup>, die bezogen auf die Einzelschulwahl zu unterschiedlichen Präferenzen führen können. Soziale Ungleichheiten können bei der habituellen Wahl verstärkt werden, da Kinder bereits recht früh in unterschiedliche Lernmilieus platziert werden, die sich wiederum auf die weitere Schulkarriere auswirken können. Rationale und habituelle Schulwahl kann jedoch nicht getrennt voneinander betrachtet werden, sondern ist vor allem in Kombination besonders fruchtbar für die Analyse von schulischer Segregation und Bildungsdisparitäten<sup>44</sup>.

Die *schicht- und milieuspezifischen Präferenzen* bei der Schulwahl können dazu führen, dass Kinder aus einer Schicht und einem ähnlichen Milieu die gleichen Schulen besuchen, wodurch eine Trennung nach Herkunftsmilieu und -schicht erfolgt. Obwohl hier argumentiert werden könnte, dass durch homogene Gruppen jeweils eine milieugerechte Förderung der Schülerinnen und Schüler erfolgen kann, besteht doch die Gefahr, dass gewisse Bevölkerungsgruppen nicht mehr miteinander in Kontakt treten. Aber gerade Grundschulen sollen Kinder aller Bevölkerungsschichten in sich versammeln und ein Lernort für

alle – unabhängig ihrer Herkunft – sein<sup>45</sup>. Dem Austausch zwischen den Schichten und Milieus wird dabei zugeschrieben, zur sozialen Mobilität und Chancengleichheit beizutragen. So soll durch den Kontakt und gemeinsame Erfahrungen zwischen Kindern verschiedener Schichten in der Schule, die Empathie und das Verständnis für die Sorgen, Ziele und Werte des jeweils anderen befördert werden. Ein weiteres Argument für eine heterogene Klassenzusammensetzung ist, dass hiervon insbesondere ressourcenschwache Kinder profitieren und somit Bildungsungleichheiten verringert werden können<sup>46</sup>.

Zusätzlich können auf der individuellen Ebene durch die elterliche Schulwahl ebenfalls Segregation und Bildungsdisparitäten erzeugt und reproduziert werden. Ursache sind dabei unterschiedliche Schulwahlkriterien, die direkt durch die familiäre Situation, die Einbettung in eine Nachbarschaft oder auch persönlichen Vorlieben und Präferenzen beeinflusst werden. Die vorliegenden Forschungsbefunde zur Einzelschulwahl zeigen diverse, *individuelle Schulwahlkriterien* auf, die sich grob in drei Bereiche unterteilen lassen: Aspekte der Schulqualität, pragmatische Gründe und distinktive Schulwahlmotive. Vor allem die Schulqualität spielt für Eltern bei der Wahl einer Einzelschule eine große Rolle. Auch wenn Schulqualität meist sehr unterschiedlich definiert wird, sind damit in der Regel Aspekte wie das akademische Leistungsniveau, die individuelle Förderung, die materielle und räumliche Ausstattung der Schule oder eine engagierte Schulleitung und Lehrerschaft gemeint. Neben der Schulqualität nennen Eltern auch pragmatische Gründe bei der Einzelschulwahl. Diese eher rationale Form der Schulwahlbegründung beinhaltet meist Aspekte des Schulwegs, der Betreuungszeiten und der Wiederholung einer, bereits bei einem älteren Geschwisterkind getroffenen, Schulwahlentscheidung. Dabei

werden diese Schulwahlkriterien je nach sozialer Herkunft und Milieu unterschiedlich bewertet und gewichtet. So sind z. B. längere Schulwege von statushöheren Familien leichter in Kauf zu nehmen als von einkommensschwachen Familien<sup>47</sup>.

Zudem konnte vor allem in qualitativen Studien das Schulwahlmotiv der *Distinktion* herausgearbeitet werden, das eng mit der bereits dargestellten habituellen Schulwahl verknüpft ist. Dabei sind bei der Einzelschulwahl häufig Motive der Distinktion und der Abgrenzung gegenüber denjenigen Eltern leitend, „mit deren Orientierungen oder Handlungspraxen sie nicht übereinstimmen“<sup>48</sup>. Dabei sind vor allem Eltern der Mittelschicht von einer „sozialmoralische[n] Ansteckungsangst getrieben“ und wollen ihre Kinder auf keinen Fall gemeinsam mit Kindern beschulen lassen, deren Eltern „Schule als billigen Aufenthaltsort für ihre Kinder betrachten“<sup>49</sup>. Gleichzeitig versuchen sie den Anschluss an gehobene Milieus nicht zu verlieren, wobei Eltern der oberen Milieus sich ebenfalls von der bürgerlichen Mitte abgrenzen wollen und lieber unter sich bleiben. Distinktives Verhalten bei der Schulwahl findet demnach auf allen sozialen Ebenen statt, da auch die unteren Schichten sich noch gegen jene abgrenzen, die noch weiter unten am Rande der Gesellschaft stehen. Aber auch die bereits beschriebene Passung von Elternhaus und Schule kann zu einer sozial-homogenen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule führen und so ebenfalls als (positive) Distinktion aufgefasst werden. Unabhängig davon, ob Eltern eine bestimmte Schule vermeiden wollten (Abgrenzung) oder eine ‚passende‘ Einzelschule gewählt haben, kann diese distinktiv-begründete Schulwahl zu milieu- und schichthomogenen Zusammensetzungen der Schülerschaft führen und so Bildungsdisparitäten und soziale Segregation im Schulwesen fördern<sup>50</sup>.

### 3.5 Doppelte Passung als wichtiges Verbindungsglied zwischen Einzelschule und Eltern

Eine wichtige Rolle im Modell zur Genese sozialer Ungleichheiten durch die Schulwahl nimmt die *Doppelte Passung* ein, bei der Einzelschulen und Eltern auf der Mesoebene miteinander verbunden sind. Über diese Verknüpfung der beiden Akteure zeigt sich nicht nur die gegenseitige Abhängigkeit von Bildungsangebot und -nachfrage<sup>51</sup>. Über die Doppelte Passung können auch nicht intendierte segregierende bzw. ungleichheitsfördernde Effekte erklärt werden. Besonders anschaulich lässt sich dies an einem Beispiel zeigen: Richtet eine Schule in einer sozial-durchmischten Nachbarschaft mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Herkunftssprache ihr Profil am Förderbedarf dieser Kinder aus und bietet z.B. verstärkt Deutschförderung im und außerhalb des Unterrichts an, sollte sich dies in Bezug auf die einzelschulattribuierte Genese von Bildungsdisparitäten positiv auswirken. So ist etwa davon auszugehen, dass es hier keine ungleichheitsbefördernden Creaming Effekte oder eine selektive Orientierung an Familien der Mittelschicht stattfinden und zudem durch die Schwerpunktsetzung die Bildungschancen potentiell benachteiligter Kinder und Jugendlicher erhöht werden. Allerdings verlagern sich Segregationseffekte zu einem Teil über die Doppelte Passung von den Einzelschulen auf die Eltern, denn die in dieser Nachbarschaft wohnenden bildungsnahen Eltern wählen dann in der Regel diese Schule aufgrund des für sie unattraktiven Profils nicht mehr<sup>52</sup>.

## 4. Diskussion und Forschungsdesiderate

Das holistische Modell der Einzelschulwahl ermöglicht eine systematische und

übergreifende Perspektive auf Schulwahl, die bislang fehlt. Dafür wurden am Beispiel der Grundschulwahl verschiedene Faktoren sowie unterschiedliche analytische Ebenen berücksichtigt und dargestellt, wie verschiedene Akteure und Kontextfaktoren durch Einzelschulwahl Bildungsungleichheiten und schulische Segregation hervorrufen können. Zudem können mit dem holistischen Modell der Einzelschulwahl sowohl vertikale Herkunftseffekte nach sozialer Lage wie auch horizontale Unterschiede zwischen verschiedenen Milieus oder sozialen Gruppen berücksichtigt und verschiedene Ansätze und Theorien (z.B. Rational Choice, Habituelle Schulwahl, Neue Steuerung) integriert werden.

Dabei wurde bei der Entwicklung des Modells die Einzelschulwahl im Primarbereich in Deutschland in den Mittelpunkt gestellt und zunächst die entsprechende gesetzliche Rahmung dargestellt. Dennoch ist eine Übertragbarkeit des Modells der Einzelschulwahl auf die Wahl einer weiterführenden Schule denkbar. Allerdings sind dann neben der Einzelschulwahl auch Aspekte der Schulformwahl zu berücksichtigen. Zudem gestalten sich die rechtlichen Grundlagen anders, da beispielsweise in einigen Bundesländern für den Besuch eines Gymnasiums eine entsprechende Übergangsempfehlung vorliegen oder ein bestimmter Notenschnitt erreicht werden muss. Bei einer entsprechenden Neurahmung des Modells ist jedoch davon auszugehen, dass in Bezug auf die Genese von Bildungsdisparitäten sehr ähnliche Mechanismen und Zusammenhänge zu konstatieren sind. Eine empirische Überprüfung des Modells für die Sekundarschulwahl ist daher unerlässlich. Ebenso können dieses Modell auch für die Wahl einer Kita bzw. eines Kindergartens oder die Wahl einer Hochschule adaptiert werden.

Denkbar ist zudem eine Übertragung des Modells auf Schulwahlprozesse und

-effekte in anderen Ländern. Es ist davon auszugehen, dass Bildungspolitik und -verwaltung, der Raum als Kontextfaktor und vor allem die Einzelschulen und Familien auch international als die Hauptakteure bei der Genese von Bildungsungleichheiten bei der Schulwahl zu identifizieren sind. Allerdings ist anzunehmen, dass sowohl die unterschiedlichen rechtlichen Regelungen als auch die zum Teil differierenden sozialen Normen Adaptionen des Modells nötig machen. Vor allem bei den Zusammenhängen zwischen den Akteuren ist anzunehmen, dass die Stärke der Herkunfts- und Segregationseffekte je nach Land unterschiedlich ausgeprägt ist. So zeigen sich zum Beispiel im anglo-amerikanischen Raum deutlich stärkere Zusammenhänge in Bezug auf den Kontextfaktor Raum als dies in Deutschland der Fall ist<sup>63</sup>.

Neben der Übertragbarkeit des Modells auf weitere Bildungsentscheidungen und andere Länder sollte das Modell auch für die Grundschulwahl in Deutschland in weiteren Studien empirisch überprüft werden. Zwar liegen auch hier zunehmend mehr Studien zur Schulwahl und der Genese von Bildungsdisparitäten vor, jedoch werden diese häufig nicht in einen größeren Gesamtzusammenhang gestellt. Meist werden Studien oder theoretische Annahmen nur für einen Akteur entwickelt. Dabei sollten nicht nur quantitative Verfahren zur Quantifizierung der Effekte eingesetzt werden, sondern auch qualitative empirische Verfahren zur Erklärung der sozialen Phänomene herangezogen werden. Schulwahl nicht nur eindimensional zu erfassen, sondern in einem größeren Zusammenhang und interdisziplinär zu erforschen ist notwendig, um die komplexen Strukturen und Effekte von Bildungsungleichheiten und sozialer Segregation erforschen zu können. Das in diesem Aufsatz vorgestellte Modell der Schulwahl kann hierfür einen wichtigen Beitrag liefern.

## Anmerkungen

- 1 Koinzer, T., Nikolai, R., & Waldow, F. (Hrsg.). (2017). *Private Schools and School Choice in Compulsory Education. Global Change and National Challenge*. Wiesbaden: Springer VS.
- 2 u.a. Clausen, M. (2008). *Zur Wahl der konkreten weiterführenden Einzelschule aus der Sicht von Bildungsnachfragenden und Bildungsanbietenden*. Habilitationsschrift an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim.; Maaz, K., Baumert, J., Grech, C., & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn: BMBF.; Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2016). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 5., aktualisierte Auflage (S. 145-182). Wiesbaden: Springer VS.
- 3 Clausen 2008, S. 13; Koinzer, T., & Gruehn, S. (2018). Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde zum Wandel großstädtischer Schul(angebots)landschaften: Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (5). 581-585. (S. 582).
- 4 Koinzer, T., & Mayer, T. (2015): Private Schulen – Entwicklung und empirische Befunde unter besonderer Berücksichtigung des Grundschulwesens. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 8(2), 28-41.; Habeck, C., Schwarz, J., Gruehn, S., & Koinzer, T. (2017). Public and Private School Choice in the German Primary Education Sector: An Empirical Analysis of Parental Reasons. In T. Koinzer, R. Nikolai, & F. Waldow (Hrsg.), *Private Schools and School Choice in Compulsory Education* (S. 201-221). Wiesbaden: Springer VS.
- 5 siehe u.a. Flitner, E. (2007). *Schöne Schulprofile. Zur Dynamik ethnischer Segregationsprozesse am Beispiel der Entwicklung exklusiver Angebote im Berliner öffentlichen Schulsystem 1995-2005*. In R. Casale, & R. Horlacher (Hrsg.), *Bildung und Öffentlichkeit*. (S. 44-59). Weinheim: Beltz.; Riedel, A., Schneider, K., Schuchart, C., & Weishaupt, H. (2010). School Choice in German Primary Schools: How Binding are School Districts? *Journal for Educational Research Online* 2(1), 94–120; Krüger, J. O., & Roch, A. (2016). „Man muss natürlich individuell für das Kind gucken“. Die Konstruktion des individuellen Kindes im elterlichen Schulwahldiskurs. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 9(2), 53-62.
- 6 Koinzer & Mayer 2015, S. 34ff.

- 7 siehe u.a. Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Springer. (S. 36).
- 8 Weiß, M. (2011). *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?* Berlin: Friedrich Ebert Stiftung. (S. 13-15).
- 9 Fend 2008, S. 100.
- 10 Fend 2008, S. 100.
- 11 Weiß, M. (2001). Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik* 11, 69-85. (S. 69).; Koinzer & Mayer 2015, S. 35-36.
- 12 Lassnigg, L. (2011). Re-Produktion sozialer Ungleichheiten – ein ‚Steuerungsproblem‘? In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten. Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 149-164). Münster u.a.: Waxmann. (S. 150); Kraul, M. (2017). *Pädagogischer Anspruch und soziale Distinktion. Private Schulen und ihre Klientel*. Wiesbaden: Springer VS. (S. 11).
- 13 vgl. Fend 2008, S. 22.
- 14 Clausen 2008, S. 33.
- 15 Niemann, L. (2014). *Steuerung lokaler Bildungslandschaften. Räumliche und pädagogische Entwicklung am Beispiel des Projekts Altstadt Nord Köln*. Wiesbaden: Springer VS. (S. 156 ff.).
- 16 Rogge, M. (2011). The Case of Germany. Internationalisation and Foreign Language Teaching in North Rhine-Westphalia. In H. Oonk, R. Maslowski, & G. van der Werft (Hrsg.), *Internationalisation in Secondary Education in Europe* (S. 65-79). Charlotte, NC: Information Age Publishing. (S. 66ff).
- 17 Bourdieu, P. (2010). Ortseffekte. In P. Bourdieu et al. (Hrsg.), *Das Elend der Welt* (S. 117-123). Gekürzte Studienausgabe, 2. Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. (S. 120).
- 18 Harding, A., & Blokland, T. (2014). *Urban Theory. A Critical Introduction to Power, Cities and Urbanism in the 21st Century*. London: Sage Publications. (S. 131).
- 19 Ditton, H., & Krüsken, J. (2007). Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2(1), 23-38. (S. 35).
- 20 Jurczok, A., & Lauterbach, W. (2014). Schulwahl von Eltern: Zur Geografie von Bildungschancen in benachteiligten städtischen Bildungsräumen. In P. Berger, C. Keller, A. Klärner, & R. Neef (Hrsg.), *Urbane Ungleichheiten* (S. 135-155). Wiesbaden: Springer VS. (S. 136).
- 21 Helbig, M. (2010). Neighbourhood does matter! Soziostrukturelle Nachbarschaftscharakteristika und Bildungserfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62, 655-679.
- 22 Radtke, F.-O., & Stošić, P. (2009). Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung. *Geographische Revue* 1/2009, 34-51. (S. 34); Jurczok & Lauterbach 2014, S. 136.
- 23 Fack, G., & Grenet, J. (2010). When Do Better Schools Raise Housing Prices? Evidence from Paris Public and Private Schools. *Journal of Public Economics* 94, 59–77.
- 24 Bell, C. (2007). Space and Place: Urban Parents' Geographical Preferences for Schools. *The Urban Review* 39(4), 375-404. (S. 392).
- 25 Jurczok & Lauterbach 2014, S. 139.
- 26 Häußermann, H. (2008). Wohnen und Quartier. Ursachen sozialräumlicher Segregation. In H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 335-349). Wiesbaden Springer VS. (S. 335).
- 27 Butler T., & Hamnett C. (2007). The Geography of Education. *Urban Studies* 44(7), 1161–1174. (S. 1165).
- 28 Fincke, G., & Lange, S. (2012). *Segregation an Grundschulen: Der Einfluss der elterlichen Schulwahl*. [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/Segregation\\_an\\_Grundschulen\\_SVR-FB\\_WEB.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/Segregation_an_Grundschulen_SVR-FB_WEB.pdf). Zugegriffen: 22.09.2017, (S. 2).
- 29 Raveaud, M., & van Zanten, A. (2007). Choosing the Local School: Middle Class Parents' Values and Social and Ethnic Mix in London and Paris. *Journal of Education Policy* 22(1), 107-124. (S. 121).
- 30 Förste, D. (2013). *Cheating the Lottery... Correlations between a State Regulated School System, Access to High Quality Schooling and Middle Class School Choice in Berlin. RC21 Conference*. <http://www.rc21.org/conferences/berlin2013/RC21-Berlin-Papers/32-1-Foerste.pdf>. Zugegriffen: 15.11.2016. (S. 14).; Nast, J., & Blokland, T. (2014). Social Mix Revisited: Neighbourhood Institutions as Setting for Boundary Work and Social Capital. *Sociology* 48(3), S. 482-499. (S. 485).
- 31 Henry-Huthmacher, C. (2008). *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart: Lucius & Lucius. (S. 8).
- 32 Häußermann, H., & Kronauer, M. (2009). Räumliche Segregation und innerstädtisches Getto. In R. Castel, & K. Dörre (Hrsg.), *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage*

- am Beginn des 21. Jahrhunderts (S. 113-130). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- 33 Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press; Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2015): „Exklusive“ und private Gymnasien in städtischen Bildungsregionen. Wettbewerb und Schülerauswahl am städtischen höheren „Bildungsmarkt“. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 45–61). Wiesbaden: Springer VS.
- 34 Heinrich, M., Altrichter, H., & Soukup-Altrichter, K. (2011). Neue Ungleichheiten durch Schulprofilierung? Autonomie, Wettbewerb und Selektion in profilorientierten Schulentwicklungsprozessen. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 271–289). Münster u. a.: Waxmann. (S. 278).
- 35 Klinge, D. (2016). *Die elterliche Übergangentscheidung nach der Grundschule. Werte, Erwartungen und Orientierungen*. Wiesbaden: Springer VS. (S. 50); Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-126). Wiesbaden: Springer VS. (S. 107); Heinrich et al. 2011, S. 278.
- 36 u. a. Killus, D., & Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 6, 151–168. (S. 157).
- 37 Mayer, T. (2017). School Choice and Neighbourhood: Urban Segregation Processes in the German Primary Sector with Special Reference to Private Schools. In T. Koinzer, R. Nikolai, & F. Waldow (Hrsg.), *Private Schools and School Choice in Compulsory Education* (S. 153-175). Wiesbaden: Springer VS.
- 38 Jurczok & Lauterbach 2014; Förste 2013.
- 39 Helsper, W. (2015). Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In J. Böhme, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 447-500). Wiesbaden: Springer VS. (S. 453).
- 40 Bellmann, J., & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik* 55(2), 286–308. (S. 295).
- 41 Klinge 2016, S. 45.
- 42 zusammenfassend Mayer, T., & Koinzer, T. (2014). Schulwahl. Grundlegende Theorien und Befunde und einige kritische (Nach-) Fragen. *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 32(3), 161-173.
- 43 Kramer & Helsper 2010, S. 110.
- 44 zusammenfassend Klinge 2016.
- 45 Weiß 2011, S. 15; Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg. (S. 2).
- 46 Henry-Huthmacher 2008, S. 8; Becker, R. (2016). Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder? In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 5., aktualisierte Auflage (S. 145-182). Wiesbaden: Springer VS. (S. 146); Solga, H., & Wagner, S. (2016). Die Zurückgelassenen – Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 5., aktualisierte Auflage (S. 221-252). Wiesbaden: Springer VS. (S. 227).
- 47 für öffentliche Schulen: u. a. Clausen 2008; Jurczok & Lauterbach 2014; für Privatschulen u. a. Habeck et al. 2017, sowie Pfisterer, A. (2003). *Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen – ein Motor der Schulentwicklung? Rückblick und Ausblick an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.; Eisinger, B., Warndorf, P. K., Falterbaum, J., & Feldt, J. (2007). *Grenzen der Belastbarkeit privater Haushalte mit Schulgeld vor dem Hintergrund des Sonderungsverbot nach Art. 7 GG: Eine Untersuchung für das Land Baden-Württemberg*. Norderstedt: stw.
- 48 Kraul 2017, S. 184.
- 49 Bude, H. (2011). *Bildungs-panik. Was unsere Gesellschaft spaltet*. München: Carl Hanser Verlag. (S. 12).
- 50 Henry-Huthmacher 2008, S. 8-9.; Mayer, T. (2019). „Und dann geht natürlich nur der Weg zur Privatschule“ – Individuelle Schulwahlprozesse und Einzelschulwahl an privaten Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. doi: 10.1007/s11618-018-0860-9
- 51 Helsper 2015.
- 52 Raveaud & van Zanten 2007.
- 53 Mayer 2017, S. 160.



Jos Schnurer

# Echo

## Die Reziprozität menschlicher Beziehungen

Ein Essay

Der anthrôpos, der Mensch, ist nach der anthropologischen Betrachtung ein Lebewesen mit aufrechtem Gang<sup>1</sup>, der Fähigkeit zur Bildung von Allgemeinurteilen<sup>2</sup>, einem Bewusstsein für moralisches Verhalten hat<sup>3</sup>, sich seiner Körperlichkeit<sup>4</sup>, seiner Denkfähigkeit<sup>5</sup>, seines Aufgehobenseins in der Globalität und Universalität<sup>6</sup>, und seiner Kompetenz, philosophisch und existentiell Realität mit Vision zu verbinden<sup>7</sup>, bewusst ist. Er ist angewiesen auf Empathie, Anerkennung und Wertschätzung, die er als kategorischer Imperativ (Kant) in gleicher Weise an die Mitmenschen weiter gibt<sup>8</sup>. Ein humanes Leben, das darauf besteht, dass „die Anerkennung der allen Mitgliedern der menschlichen Familie innewohnenden Würde und ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage der Freiheit, der Gerechtigkeit und des Friedens in der Welt bildet“<sup>9</sup>, erfordert ein Verständnis für solidarisches Denken und Handeln<sup>10</sup>. Es ist die Erfahrung erforderlich, dass die Menschheit nur durch Zusammenarbeit, nicht durch Egoismus und Konfrontation human überlebensfähig ist<sup>11</sup>. Es ist auch die ethische und pädagogische Anstrengung gefordert, die Menschen davon zu überzeugen, dass sie aufgeklärt sein wollen<sup>12</sup>. Es ist das intellektuelle Wagnis notwendig, scheinbare, festgelegte

und überlieferte Wahrheiten in Frage zu stellen und darüber nachzudenken, dass „in der Wissenschaft nicht alles wissenschaftlich, im Recht nicht alles juristisch, in der Ökonomie nicht alles ökonomisch...“ ist<sup>13</sup>, und man ist versucht, diese Litanei weiterzuführen, dass auch im philosophischen Denken nicht alles anthropologisch ist<sup>14</sup>. Und nicht zuletzt: Es kommt darauf an, die Erinnerungsfähigkeit und das Bewusstsein zu fördern, dass Vergangenheit der Schlüssel und der Wegweiser für ein gutes, gelingendes Leben für alle Menschen in der Gegenwart und Zukunft ist<sup>15</sup>.

Nach dieser subjektiv bestimmten Rückschau auf den wissenschaftlichen Diskurs um die Eigenschaften und Wirkungsweisen von Resonanz, Reaktion, Einfühlungsvermögen und Empathie, nun zu der Frage, welche anthropologische und philosophische Bedeutung das „Echo“ im lokalen und globalen Zusammenleben der Menschen hat. Ich lehne mich dabei an das Essay „Echo. Von der Suche nach Wiederhall“ an, das vom Deutschlandfunk am 16.7.2017 als Feature gesendet wurde<sup>16</sup>.

In der antiken griechischen Mythologie wird Ἠχώ, dem Echo, eine besondere Bedeutung zuerkannt. Die Nymphe Oreade erhält vom Göttergott Zeus den Auftrag, seine Gattin Hera mit Geschichtenerzählen

zu unterhalten (mit dem listigen Vorsatz, er habe dadurch ungestörte Gelegenheiten zu amourösen Abenteuern). Als Hera das entdeckt, bestraft sie Oreade mit dem Verlust der Sprache; sie ließ ihr lediglich die Fähigkeit, dass sie die an sie zuletzt gerichteten Worte wiederholen durfte.

Der römische Dichter Publius Ovidius Naso (Ovid, ca. 43 v. Chr. – 17 n. Chr.) erzählt in seinem Hauptwerk, den Metamorphosen, die Geschichte von Echo und Narziss. Die Nymphe verliebt sich in den schönen Jüngling Narziss. Weil sie aber nicht sprechen kann, ist sie nicht in der Lage, ihm dies mitzuteilen. Bei einer Hirschjagd jedoch wird Narziss von seinen Jagdgefährten getrennt. Echo folgt ihm unauffällig. Als Narziss Ausschau nach seinen Jagdgenossen hält und ruft: „Ist jemand hier?“, kann die Nymphe lediglich antworten: „Hier, hier!“. Daraufhin ruft Narziss: „Komm!“, und das Echo ertönt: „Komm, komm!“. Narziss weiter: „Warum meidest du mich?“, und er bekommt die Antwort: „Meidest du mich, meidest du mich?“. Der nächste Versuch: „Lass uns hier zusammenkommen!“, und die Antwort darauf: „Hier zusammenkommen“. Echo tritt mit ausgestreckten Armen hervor und will sich ihm zuwenden. Narziss aber verschmäht ihre Liebe und wendet sich von ihr ab. Voller Verzweiflung und Enttäuschung verkriecht sich Echo in einer Höhle und stirbt. Ihr toter Körper aber verwandelt sich in einen Felsen, von dem aus das Echo zurückgeworfen wird<sup>17</sup>.

Die Philologin Antje Wessels von der Universität Leiden in den Niederlanden sieht in der Bestrafung Echos nicht in erster Linie den Verlust der Sprache; denn auch stumme Menschen sind durch Gesten, mimischen Ausdrücken und empathischen Empfindungen kommunikationsfähig und kreativ; es sei vielmehr der Verlust der Eigeninitiative, der Echo in die Verzweiflung treibt. Es ist die narzisstische Suche nach dem Anderen,

Besseren, nach dem guten, gelingenden Leben also, das sich in dem Zurückgeworfenen auf das Eigene und Egoistische äußert und Scheitern und Verzweiflung bewirkt<sup>18</sup>. Echos entstehen dort, wo die stimmlichen und mit anderen Mitteln erzeugten Töne und Schallwellen auf Widerstände stoßen und zurückschallen, etwa in Bergen oder in künstlichen Räumen. Die Musiker, Stimmkünstler, Sänger, Komponisten und Vokalistinnen Christian Zehnder und John W. Brennan haben sich in den Schweizer Bergen auf die Suche nach Echolauten gemacht. Sie haben festgestellt, dass das Echo eine andere Klangfarbe als der Originalton hat, „eine rhythmische Struktur, die gestaltet wird von Zeit und von Dynamik“. Echo ist Resonanz, Reflexion, Spiegel und Reaktion. Der Psychiater von der Baseler Klinik für Psychiatrie, Joachim Küchenhoff, betont die Chance, die sich bei der Psychoanalyse als Hinhören und Resonanz ergeben. Die Religionswissenschaftlerin von der Freien Universität Berlin sieht in der „Goddess-Spirituality“ Versuche, „das geheime Wissen der Frauen“ als Urgrund der Religiosität des Menschen zu deuten<sup>19</sup>. Die Vertonung des romantischen Alpengedichts von Johann Ludwig Wilhelm Müller (1794-1827) durch Franz Schubert bringt Gefühl, Ton und Sehnsucht zusammen: „Wenn auf dem höchsten Fels ich steh' / In's tiefe Tal hernieder seh' / Und singe / Fern aus dem tiefen dunkeln Tal / Schwingt sich empor der Widerhall...“. Mit dem Projekt „Die akustische Vermessung der Schweizer Berge“ zeigt sich nicht nur eine interessante künstlerische und akustische Unternehmung, sondern auch eine philosophische und philologische Betrachtung, unser Denken und Tun „vom Himmel zur Erde zurück(zu) wenden, um unser eigenes Wissen und die Theorien und Erklärungen der Wissenschaft bewusst bedenken und explizit begreifen zu können“<sup>20</sup>.

## Das Echo als Resonanzraum der menschlichen Existenz

Das Sprichwort – „Wie ich in den Wald hinein rufe, so kommt es heraus!“ – ist nur dann wahr, wenn es im übertragenen Sinn gemeint ist. Als Echo kommt es, wenn die „Echo-Konkordanz“ gegeben ist, jedenfalls anderstönend, vollständig oder unvollständig zurück. Das bringt uns zu der Frage, welche Signale, Meinungen, Anforderungen und Erwartungen wir aussenden, mit welchem Gewicht und welcher Bedeutung sie ankommen und zu uns zurückgesandt werden. „Jedermann hat das Recht auf Freiheit der Meinung und der Meinungsäußerung“; dieses Recht umfasst die unbehinderte Meinungsfreiheit und die Freiheit, ohne Rücksicht auf gesellschaftliche und Staatsgrenzen sich Informationen und Gedankengut durch Mittel jeder Art zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben. Damit wird die Meinungsfreiheit als „globale Ethik“, als ein Menschenrecht deklariert. Es ist die apodiktische Festlegung der Würde und Freiheit des Menschen, die unabdingbar ist für ein gerechtes und friedliches Zusammenleben der Menschheitsfamilie. Vorausgesetzt bei dieser Bestimmung ist, dass Meinungen auf der Grundlage des individuellen und gesellschaftlichen Bewusstseins zustande kommen und weder manipuliert noch aufgezwungen werden dürfen. In den Zeiten von „Fake News“ und populistischen Manipulationen ist die Habacht für Meinungsfreiheit besonders wichtig. Die an der University of London tätige Psychologin und Neurowissenschaftlerin Tali Sharot fragt, wieso wir eigentlich in unseren verschiedenen Funktionen als Individuen, Partner, Erzieher, Berufs-, Alltagsmensch und Bürger ständig Einfluss auf andere Menschen nehmen und dabei entweder erfolgreich oder erfolglos sind: „Was entscheidet, ob Sie

das Denken anderer beeinflussen oder ob Sie überhört werden?“ – und umgekehrt. Die Autorin versucht es mit den wissenschaftlichen Mitteln, die ihr Psychologie und Neurowissenschaft zur Verfügung stellen, nämlich „die systematischen Fehler aufzuzeigen, die wir machen, wenn wir versuchen, Menschen zum Umdenken zu bewegen, und zu klären, was in jenen Fällen passiert, in denen es uns gelingt“. In den Kommunikationswissenschaften und in der Pädagogik sind die negativen Instrumente dazu bekannt: Ängste schüren, Katastrophen an die Wand malen, voller Inbrunst und Überzeugung Dinge behaupten, die dazu führen, andere Menschen dazu zu bringen, die ausgesandten Impponderabilien als wahr an- und zu übernehmen. „Jeder Versuch, die Meinung von anderen zu beeinflussen, (wird) nur dann erfolgreich sein, wenn er sich mit den Elementen verträgt, die unser Denken maßgeblich steuern“. Die Studie schließt mit der provozierenden, zukunftsorientierten, möglicherweise auch phantastischen Feststellung: „Prinzipiell verknüpfen Sie Ihr Gehirn über Klang, Sehen und Berühren mit dem eines anderen“<sup>21</sup>.

## Angst isst Seele auf

Der Mensch ist ein in Freiheit und Menschenwürde geborenes Lebewesen. Wer die Freiheit vermisst oder wem sie entzogen wird, spürt, je nach Aufgeklärtheit und Demokratieverständnis, dass ein wesentlicher Bestandteil seines Menschseins fehlt. Unfreiheit wird zur Unmenschlichkeit. Die Ideologie der Unfreiheit gründet auf Höherwertigkeitsvorstellungen, die sich in Rassismus, Nationalismus, Rechtsradikalismus, Fremdenfeindlichkeit und Populismus ausdrücken. Das Anderssein in der Hautfarbe, von Weltanschauung, Einstellung und kultureller Identität wird zum

Feindbild. Nicht selten ist es die Angst vor dem Fremdem und den Fremden, die Aggressionen und Gewalt erzeugen. Mit der Suche nach den Gründen, wie Angst entsteht, benutzt wird und das menschliche Leben beeinflusst, beschäftigen sich Psychologen, Anthropologen, Pädagogen, Soziologen und Theologen. Die Stichworte reichen von der „Uranst“ bis zur „Todesangst“. Von besonderer gesellschaftlicher Relevanz sind die Ängste, die ideologisch gemacht werden<sup>22</sup>. Die „Furcht vor der Freiheit“ (Erich Fromm) ist ein zweischneidiges Schwert. Es stecken darin ganz unterschiedliche und konträre Fragestellungen, wie z. B.: Fürchtet sich das Individuum vor der Freiheit? Und: Fürchten die Machthaber die Freiheit? Der in der Schweiz geborene und aufgewachsene Psychologe Carlo Strenger, lehrt an der Universität in Tel Aviv. Er meldet sich in objektiver, souveräner und kritischer Weise in den liberalen Medien in Israel zu Wort und mahnt, dass die Entwicklung der Menschheit sich nicht an den egoistischen, kapitalistischen, neoliberalen und nationalistischen Ideologien orientieren dürfe, sondern dass nur freiheitliche Bildung und Erziehung eine humane menschliche Entwicklung ermöglichen. Er widerspricht der allgemeinen Tendenz, dass das Glück der Menschen auf der Straße liege und mühelos aufgeklaut werden könne; vielmehr zeigt er auf, dass ein „gutes Leben“ mühsam und mit intellektueller Anstrengung erworben werden muss. Er agitiert gegen die scheinbare, seichte und selbstverständliche Leichtigkeit des menschlichen Lebens, das sich insbesondere im Bewusstsein der (westlichen) Konsumenten breit gemacht hat: „Business as usual“ und „anything goes“. Es sind die philosophischen und anthropologischen Grundlagen, die den Menschen als Freiheitswesen ausweisen. Die Positionen jedoch, wie diese Auffassung zu interpretieren und zu bewerten ist, basieren auf unterschiedlichen Annahmen: Während

etwa im Sinne des Rousseau'schen Freiheits- und Selbstbestimmungsdenkens der Mensch als frei geboren, aber überall in Ketten liegend verstanden wird, aber dank seiner Vernunftbegabung fähig wäre, diese Ketten zu sprengen – wird Freiheit als ein Ziel verstanden, der von den Menschen lebenslang immer wieder neu und mühsam erworben werden muss: Jeder Mensch trägt tagtäglich die Verantwortung für eine menschenwürdige Gegenwart und Zukunft mit sich<sup>23</sup>.

## Echo ist Körper und Geist

„Im Verständnis der Anfänge alles Psychischen ist die Beschäftigung mit körperlichen Prozessen essentiell“. Die Bewusstseinswerdung des körperlichen und seelischen Bewussten und Unbewussten ist eines der seelisch-körperlichen Geheimnisse des *anthrōpos*, denen neben der Philosophie, der Anthropologie und der Pädagogik auch die Psychoanalyse auf der Spur ist: „Die Schriften über das Unbewusste sind mit den Wörtern des Bewusstseins geschrieben“, so drückt es der Psychoanalytiker von der Gesamthochschule Kassel, Helmut Junker, aus<sup>24</sup>. Es lässt sich aus dieser Bewertung also sagen, dass evolutionär und in Entwicklungsprozessen entstandenes körperliches und geistiges Bewusstes und Unbewusstes im wahrsten Sinne des Wortes begangen, beschritten und begriffen wird. In den theoretischen Überlegungen, Theoriebildungen und in der analytischen und therapeutischen Praxis wird deshalb die Frage relevant, „warum und wie aus Körper-Erfahrung, also sensorischer Empfindung, psychischer Sinn entsteht (*senso*) und wie umgekehrt die Psyche sich die Körperfunktionen zu eigen macht“<sup>25</sup>. Das Verstehen des komplexen Zusammenspiels von körperlichen und psychischen Prozessen bei der Entwicklung des Menschen ist

Voraussetzung für die Beantwortung der Fragen, wie Körpersprache, Körperbild und Körper-Ich entstehen, wirksam sind und ge- oder verstört werden können. Bei der 8. Kinderanalytischen Konferenz des Mainzer Psychoanalytischen Instituts (2015) haben Autorinnen und Autoren den Versuch unternommen, „mittels eines differenzierten, psychodynamischen Verständnisses den Entwicklungsprozessen von Körper und Psyche näherzukommen“. Der daraus entstandene Sammelband, an dem 11 Expertinnen und Experten der Psychoanalyse, Psychotherapie, Psychologie, Medizin und Sozialpädagogik beteiligt sind, wird vom Heilpädagogen und Psychoanalytiker, Leiter der Kinderpsychoanalytischen Konferenz am Mainzer Psychoanalytischen Institut, Bernd Traxl, herausgegeben. Die Fachbeiträge zur Bedeutung zur Bedeutung des körperlich-psychischen Zusammenspiels setzen sich mit den Entwicklungsstadien, beginnend beim pränatalen Leben, über die Säuglingszeit, die frühkindliche Entwicklung, Schul- und Latenzzeit, bis zur Adoleszenz auseinander. So wie wir auch beim Echo vom „Zwischenland“ sprechen können, lässt sich das „Zwischenland von Körper und Psyche“ als ein Gebirge mit vielfältigen Strukturen, Imponderabilien und Überraschungen begreifen. Das Semantische wie das „Somatische stellt einerseits eine Bedingung für psychisches Erleben dar, wird aber andererseits kontinuierlich durch psychische Prozesse geformt“<sup>26</sup>.

## Fazit

Die anthropologischen, alltagsbezogenen und theorieorientierten Anfragen an die Bedeutung und Interpretationsfähigkeit des Echos, als Hall und Widerhall im menschlichen Miteinander, können als praktisch-philosophische und –pädagogische Versuche verstanden werden, dem Gewirr von

ego-, ethnozentrierten, nationalistischen, fundamentalistischen und populistischen Kakophonien Widerstand entgegen zu setzen<sup>27</sup> und die Grundpositionen des Humanum im Menschsein zu stärken<sup>28</sup>.

Jos Schnurer  
 Immelmannstr. 40  
 31137 Hildesheim  
 jos2@schnurer.de

## Anmerkungen

- 1 Tvetan Todorov, Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie, 2015, <http://www.socialnet.de/rezensionen/20386.php>.
- 2 Joachim Bauer, Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens, 2015, <http://www.socialnet.de/rezensionen/18891.php>.
- 3 Michael Tomsasello, Eine Naturgeschichte der menschlichen Moral, 2016, <http://www.socialnet.de/rezensionen/21987.php>.
- 4 Bernd Traxl, Hrsg., Körpersprache, Körperbild und Körper-Ich, 2016, <http://www.socialnet.de/rezensionen/22874.php>.
- 5 Karl Heinz Bohrer, Selbstdenker und Systemdenker. Über agonales Denken, 2011, <http://www.socialnet.de/rezensionen/12903.php>; sowie: ders., Jetzt. Geschichte meines Abenteuers mit der Phantasie, 2017, <http://www.socialnet.de/rezensionen/22496.php>.
- 6 Hans Lenk / Gregor Paul, Transkulturelle Logik. Universalität in der Vielfalt, 2014, <http://www.socialnet.de/rezensionen/22702.php>.
- 7 Jos Schnurer, Wer philosophiert – lebt!, <http://www.socialnet.de/materialien/174.php> (28.1.2014).
- 8 Jeremy Rifkin, Die empathische Zivilisation. Wege zu einem globalen Bewusstsein, 2010, <http://www.socialnet.de/rezensionen/9048.php>.
- 9 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948, in: Deutsche UNESCO-Kommission, Menschenrechte. Internationale Dokumente, Bonn 1981, S. 48.
- 10 Valentin Beck, Eine Theorie der globalen Verantwortung. Was wir Menschen in extremer Armut schulden, 2016, <http://www.socialnet.de/rezensionen/21228.php>.

- 11 Richard Sennet, *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*, 2012, <http://www.socialnet.de/rezensionen/14034.php>.
- 12 Steffen Martus, *Aufklärung. Das deutsche 18. Jahrhundert – ein Epochenbild*, 2015, <http://www.socialnet.de/rezensionen/20253.php>.
- 13 Bruno Latour, *Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen*, 2014, <http://www.socialnet.de/rezensionen/17792.php>.
- 14 Wolfgang Welsch, *Homo mundanus. Jenseits der anthropischen Denkform der Moderne*, 2012, [www.socialnet.de/rezensionen/14323.php](http://www.socialnet.de/rezensionen/14323.php).
- 15 Astrid Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*, 2011, <http://www.socialnet.de/rezensionen/12634.php>.
- 16 Bettina Mittelstraß, *Echo. Von der Suche nach Widerhall*, 16.7.2017, 20.05-21.00 Uhr. [https://de.wiki/Echo\\_\(Mythologie\)](https://de.wiki/Echo_(Mythologie)); vgl. auch: Christoph Ransmeyer, *Die letzte Welt, Nördlingen 1988*; sowie: Christoph Ransmayr, *Die letzte Welt* (Hörbuch), Berlin 2008.
- 18 Werner Berschneider, *Wenn Macht krank macht. Narzissmus in der Arbeitswelt*, 2011, <http://www.socialnet.de/rezensionen/11203.php>.
- 19 Barbara G. Walker, *Das geheime Wissen der Frauen*, Arun-Verlag, Uhlstädt-Kirchhasel 2007, 1. 240 S.
- 20 Pirmin Stekeler-Weithofer, *Denken. Wege und Abwege in der Philosophie des Geistes*, Verlag Mohr Siebeck, Tübingen 2012, 237 S.
- 21 Tali Sharot, *Die Meinung der Anderen. Was unser Denken und Handeln bestimmt – und wie wir der kollektiven Dummheit entkommen können*, 2017, <http://www.socialnet.de/rezensionen/22651.php>.
- 22 Erhard Oeser, *Die Angst vor dem Fremden. Die Wurzeln der Xenophobie*, 2016, <http://www.socialnet.de/rezensionen/21874.php>.
- 23 Carlo Strenger, *Abenteuer Freiheit. Ein Wegweiser für unsichere Zeiten*, 2017, <http://www.socialnet.de/rezensionen/22486.php>.
- 24 Helmut Junker, *Intersubjektivität und implizites Gedächtnis. Reflexionen veränderter therapeutischer Praxis*, 2013, <http://www.socialnet.de/rezensionen/14553.php>.
- 25 Eugenio Gaddini, »Das Ich ist vor allem ein körperliches«. *Beiträge zur Psychoanalyse*, 2015, [www.socialnet.de/rezensionen/19463.php](http://www.socialnet.de/rezensionen/19463.php).
- 26 Bernd Traxl / Frank Dammasch, Hrsg., *Körpersprache, Körperbild und Körper-Ich. Zur psychonanalytischen Therapie körpernaher Störungsbilder im Säuglings-, Kindes- und Jugendalter*, 2016, <http://www.socialnet.de/rezensionen/22874.php>.
- 27 Karim Fereidooni / Meral El, Hrsg., *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, 2017, <http://www.socialnet.de/rezensionen/22589.php>.
- 28 Antje Dresen / Florian Freitag, Hrsg., *Crossing. Über Inszenierungen kultureller Differenzen und Identitäten*, 2016, <http://www.socialnet.de/rezensionen/21222.php>.

## BUCHBESPRECHUNGEN

Wilson, W. Daniel: *Der faustische Pakt. Goethe und die Goethe-Gesellschaft im Dritten Reich*, München (dtv) München 2018, 368 S., 28,-Euro.

Der Titel des Bandes läßt aufhorchen. Pakt des Goetheschen „deutschen“ Faust mit dem Teufel. Auf dem Buchumschlag eine Hitlerjugend-Formation vor dem Weimarer Denkmal der beiden deutschen Vorzeigedichter: Goethe und Schiller. Hat die Goethe-Gesellschaft einen Pakt mit dem braunen Regime geschlossen? Goethes „Weltgeltung“ ist „der Punkt, an dem das NS-Regime bei seiner Instrumentalisierung Goethes ansetzte“ (Vorwort, S. 7). Und man kann sich nur entsetzt wundern, „wie hochkultivierte Menschen sich bereitwillig in die Bindung an autoritäre, zynische Machthaber verstricken konnten“ (ebd.).

Goethe, der „Aufklärer, Weltbürger, Pazifist, ‚Judenfreund‘, Freimaurer“, galt Deutschtümelnden auch als „Nationalist“, Kriegsbefürworter, „‚Judenfeind‘ und Geheimbundgegner“ (9). „In beiden Lagern“, dem goethefeindlichen und dem gegen Goethe freundlichen, „führten Nationalsozialisten zunehmend das Wort“ (ebd.). Die Widersprüche Goethes und die Quellen wurden vom NS „manipuliert“ (12). Das 1. Kapitel heißt: *Goethes Janusgesicht*.

W. Daniel Wilson beanstandet die Tendenz, „aus Goethe einen ‚Deutschen Goethe‘ zu machen“. Konnotierte er Deutschtum mit „Antisemitismus“? Er hebt den sich sehr deutsch fühlenden Spranger, der aber daraus Verantwortung und Toleranz gegen Nichtdeutsche und Juden folgerte, lobend gegen die Mitläufer-Tendenz im NS hervor – bei dem Terror, der die Politik der Goethe-Gesellschaft überschattete (33f.),

dem schließlich tödlichen, historisch unfaßbar schrecklichen völkermordenden Antisemitismus. Doch u.a. Houston Stewart Chamberlain, ein deutschtümelnder *Engländer*, hat in seinen „Grundlagen des XIX. Jahrhunderts“ (1899 u.ö.) den Rassismus und Antisemitismus gleichsam hoffähig gemacht. Daß der Antisemitismus für das europäische Christentum verführerisch war, ist bekannt.

Die Großtat der Sophien-Ausgabe 1885-1919 (für Großherzogin Sophie von Sachsen-Weimar) mit 143 Bänden war Grund für das Entstehen und für die erste, historische Leistung der Goethe-Gesellschaft, unterstützt durch die Mitgliedschaft auch von Kaiser, Königen und Königinnen. Ihr erster Präsident war der Politiker Eduard von Simson, „Abgeordneter und Präsident der Frankfurter Nationalversammlung“ sowie Präsident des Reichsgerichtes in Leipzig (jüdischer Abstammung, aber getauft). (Vgl. 14f.) Herausgeber des Goethe-Jahrbuchs war 1886 der Rabbinersohn Ludwig Geiger. Goethebiographen, waren großenteils Juden, besonders Albert Bielschowsky, später Friedrich Gundolf. Die Zahl jüdischer Mitglieder der Goethe-Gesellschaft war „beträchtlich“. Goetheverehrung als jüdisches „Vehikel der Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft“. So galt besonders den Nationalsozialisten die Goethe-Gesellschaft als „verjudet“. (Vgl. 15) Schon vorher brachten Demokratie-Gegner, -Skeptiker und Kulturpessimisten je nach Ortsgruppe solche und weitere Gegensätze hinein. „Seit 1917 formierten sich Ortsgruppen; die größte und liberalste war in Berlin.“ (15, Vgl. 13-15.)

1922 dann der „Amtseintritt“ des „antisemitischen und antirepublikanischen Preußenfanatikers“ Gustav Roethe als Präsident. Presseberichte melden „die alles niederschreiende Mehrheit roethisch bis in die Fingerspitzen“ (15). Die Berliner

überlegten „einen Antrag auf Absetzung Roethes, zahlreiche jüdische Mitglieder traten bei seiner Ernennung aus.“ (16)

Noch ein Nachruf 1927 auf Roethe sorgte für „Zeitungsartikel über die ‚Politisierung der Goethe-Gesellschaft‘“ (17). Roethes Nachfolger als Präsident war der angesehene Germanist mit vielen Auslandsverbindungen *Julius Petersen*. Der Vorstand wurde ab 1928 dem Wunsch der liberalen Berliner gemäß durch die Mitgliederversammlung gewählt. Wilson nennt das aus der DDR von Karl-Heinz Hahn gefällte linientreue Urteil lediglich „hart“: Petersen wurde, „ohne selbst faschistischen Ideologien anzuhängen, doch zum Wegbereiter der Faschisten in Deutschland.“ (18)

Wilson registriert die Bedrängung des Liberalismus vor und im NS in *Berlin* (16-18). *Anton Kippenberg*, „Besitzer der weltweit bedeutendsten privaten Goethesammlung und des Leipziger Nobelverlags Insel, mit dessen Autoren Rilke und Hofmannsthal er befreundet war, ... wurde 1930 erster Vizepräsident, 1938 Präsident.“ Er war, meint Wilson: „Genauso deutschnational gesinnt wie die anderen Gesellschaftsleiter.“ Des zwischen rechts und links unbestimmt schwankenden und oft halb informiert extrem urteilenden Diplomaten Harry Graf Keßler Urteil, Kippenberg habe „mit seiner antirepublikanischen, nationalistischen, antisemitischen Haltung“ zum Hakenkreuz „beigetragen“, zitiert Wilson unwidersprochen. Auch der betont christliche damalige Ex-Oberbürgermeister von Weimar Martin Donndorf (ältere Generation) war gegen den Nationalsozialismus, er war Vorsitzender des Ortsausschusses Weimar und dank dem goetheschen *genius loci* „am täglichen Geschäft beteiligt“, ein Segen für die Goethegesellschaft, was Wilson skeptischer sieht wegen Donndorfs „deutsch-nationaler“ Gesinnung. (Vgl. überhaupt 20-23).

Wichtig neben der bisherigen Einführung in die Problematik ist *Kapitel 2: „Kippenberg und die Krise – Januar-Oktober 1933*. Im Februar 1933 nach der Machtergreifung Hitlers am 30. Januar „absentierete sich“ Petersen „zu einem halbjährigen Aufenthalt an amerikanischen Universitäten“. *Anton Kippenberg* mußte selbst die Leitung übernehmen. Die einflußreicheren Nationalsozialisten sahen die Goethegesellschaft von einem „verknöcherten, reaktionären Professorenklüngel“ geleitet „im Dienste eines höfischen Dichters, der die Juden mehr als sein Volk liebte und außerdem noch Pazifist und Freimaurer war“ (25f.). Dabei ist „Kippenbergs Haltung ... durchaus aner kennenswert“ (27). Nicht nur „unter Exildeutschen“, wie Wilson meint, war die Auffassung verbreitet, „die im Humanitätsethos Goethes eine Alternative zur menschenverachtenden Politik der Nationalsozialisten sahen“ (30).

Wilson zitiert Donndorfs Äußerung, Goethe „mag“ kein Philosemit „gewesen sein“. Er könne (Donndorf) sich aber „eine Gesellschaft mit dem Arierparagraphen, die den Namen *Goethe* trägt, nicht vorstellen“. Daraus schließt Wilson messerscharf, daß die Aussage bedeute, „Goethe sei wohl Antisemit“ (31).

Jedenfalls hebt Wilson positiv hervor, dies „hätte eine Begründung dafür geliefert“, die jüdischen Mitglieder nicht auszuschließen. Ausschluß unterblieb

„aus finanziellen Gründen, aber sicher auch aus Schamgefühl. ... ‚Wir haben von Anfang an den Standpunkt vertreten, daß unsere nicht arischen Mitglieder ebenso zu behandeln seien, wie die arischen ... Wir bitten Sie herzlich, bei unserer Gesellschaft zu bleiben‘“. Geschrieben an den „Juden“ Dr. Johannes Fuchs (31).

Wilson überschreibt (33) einen 4-Seiten-Passus: „*Eduard Spranger vs. Braune Studenten und Minister*“. Er berichtet die

„Bestürzung“ in der Gesellschaft, weil Spranger am 25. April 1933 sein Rücktrittsgesuch von seinem Berliner Lehrstuhl an das vorgesetzte NS-Ministerium richtete und zugleich in der Presse mit Wirkung bis ins Ausland auszugsweise veröffentlichte. NS-Studenten hatten brutalste antijüdische Hetze verbreitet. Sprangers Protest, auch gegen die Ernennung des NS-Pädagogen Alfred Bäumler zum Berliner Professor *ohne Berufungsverfahren* zitiert Wilson zusammen mit einer Spranger „ultrakonservativ“ nennenden Aussage des von mir sonst sehr geschätzten Sprangerforschers Heinz-Elmar Tenorth (34). Kulturpolitisch, nicht parteipolitisch, dachte Spranger liberal. Tenorth und Wilson haben den deutschen Nationalsozialismus und seinen Terror nicht erlebt. Spranger galt den Nazis als so gefährlich, daß er 1944 zu den Widerstandskämpfern in Moabit in Haft kam.

Spranger, monarchisch aufgewachsen im Zentrum Berlins, wachsamer preußischer Protestant, stand der Politik des ebenfalls monarchischen Sozialdemokraten Friedrich Ebert 1918/19 nah. Wilsons, britischer Germanist, gebürtiger Amerikaner, besonderes Verdienst ist durch *eigene* Auswahl und umfangreiche Recherche ein relativ unverstellter Blick von außen. Er zitiert die Empörung Sprangers über die antisemitische Hetze der NS-Studenten:

„Die Studenten werden zu Richtern über die Professoren und zu einem schändlichen Denunziantentum aufgerufen“, erklärte Spranger in einem Protestbrief an den Reichsvizekanzler Franz von Papen.“ (34)

Daß *Bildung* für Spranger anfängt „mit dem Gehorsam, mit der Unterordnung, mit der Zucht, mit der Dienstbarkeit“ (34), bezieht Spranger auf den Anfang der Erziehung, die Kleinkindheit. Daß Gehorsam nicht gewaltsam erzwungen, geschweige

denn erprügelt, sondern nur durch die errungene Herzens-Bildung, erreicht werden kann, muß man bei Spranger voraussetzen. Und wenn Friedrich der Große von sich verlangte, „der erste Diener des Staates“ zu sein, gehört zur preußisch tradierten Moral „Dienstbarkeit“ nicht als *Unterwerfung*, sondern zusammen mit Zivilcourage, wenn es die Sache erfordert. Anfang der 1930er Jahre trat Spranger „sogar“, so heißt es (34), dem Stahlhelm bei und kritisierte dort den NS. Die braunen Kolonnen und Kommunisten übten gegeneinander und gegen prominente, politisch bekannte „Bürgerliche“ Gewalt aus, besonders in Berlin. Den wehrhaften Stahlhelm der Monarchisten haben die Nazis ja bald abgeschafft.

Nicht nur Spranger (1882-1963) war ein Kind seiner Zeit. Auch wir sind es. Er ist demokratisch gereifter, durch demokratiefeindliche Todesdrohung, auch 1933/45, tapfer hindurchgegangener, darum heute noch wichtiger Philosoph und Pädagoge.

Spranger erhielt zwar manchen persönlichen Zuspruch, aber keine öffentliche Solidarität oder gar Kampfsolidarität wegen dieses Eintretens durch Rücktritt für die Rettung der *Freiheit der Wissenschaft*. Es gab nicht den erhofften Protestrücktritt angesehener gleichgesinnter Professoren für die Freiheit der Wissenschaft, was Spranger bitter wahrnahm. Es wurde einsam um ihn. Das geht auch aus diesem Buch hervor. Die ausführliche Würdigung Sprangers hinsichtlich seiner Haltung zum Nationalsozialismus in Wilsons Passus über Spranger vs. Braune Studenten und Minister (33-37) macht u. a. dieses Buch zu einem herausragenden Werk in der Literatur über Spranger. Die außerordentlich verdienstvolle Sammlung der Quellentexte, auch zu seinem Wirken in der Mittwochs-Gesellschaft 1935-1944 und zu seiner „konservativen Position“ im NS, hg. von Uwe Henning und Achim Leschinsky,

wozu auch Tenorth beigetragen hat, ist eine wichtige Referenz. Aus dem Goethe-Schiller-Archiv in Marbach/Neckar stammt der Briefwechsel Sprangers mit Kippenberg, dem Verleger, und mit Donndorf, Weimar. Wilson schreibt (36f.):

In einem Brief an Kippenberg vom 18. Juni 1933 sagte Spranger „seine Teilnahme an einer Veranstaltung im Herbst nur bedingt zu. ‚Bis zum Herbst wird noch allerlei geschehen. Wer weiß, ob man nicht in einem neuerdings beliebten Erholungsort bei München festgehalten wird.‘ Mit diesem verdeckten Hinweis auf das Konzentrationslager Dachau wünschte Spranger dann dem Vorstand ‚mehr *rechtzeitige* Erkenntnis der gegenüberstehenden Realitäten, als ich sie besaß. Die Bewegung ist nicht nur eine Welle, sie scheint ein Meer, das noch viele Stürme bringen wird.‘“ Da Spranger wegen des „Angstwortes Dachau“ öffentlich keinen „Rückhalt durch die Goethe-Gesellschaft“ mehr erwarten konnte, findet es Wilson „umso bemerkenswerter, als es sich bei ihm gerade nicht um einen jüdischen, sozialistischen oder kommunistischen Professor handelte, sondern um einen deutschnationalen Pädagogen, der sich gegen studentische Übergriffe und staatliche Wissenschaftspolitik wandte – sich also um die Autonomie der Universität bemühte“.

Diese Wertung erhebt das Buch weit über die meiste einschlägige Literatur. Dabei wird Sprangers „Zivilcourage“ genannt. „Noch im Oktober 1933,“ nach Sprangers Dachau-Hinweis „kritisierte“ er „den Nationalsozialismus auf einer Stahlhelm-Versammlung von konservativer Warte aus. Erst in späteren Jahren sollte ihn das Trauma der fehlenden Unterstützung seiner Kollegen zu einer härteren Gangart führen.“ (Vgl. überhaupt 37.)

Die Goethe-Gesellschaft wurde vorsichtiger. *Nach Kapitel 3: Anpassung und*

*Stabilisierung* heißt es in *Kapitel 4: Aufschwung: Die Wende des Regimes zu Goethe* z.B.: „Jüdische Themen waren so wenig beliebt wie jüdische Autoren, wenigstens wenn die Argumentation in die falsche Richtung ging.“ (147) Goethes Nähe zum „Spinozismus“ (Spinoza war Jude) und Pantheismus wurde also ebenfalls zum Problem. Ein Japaner wollte nachweisen, daß Goethe „weniger spinozistisch“ sei. Den Aufsatz ‚des berühmtesten lebenden Philosophen‘ in Japan, Nishida Kitarō, vermittelte Spranger 1938 (sein Aufenthalt in Japan 1936/37). Spranger fand ihn „inhaltlich ganz interessant, aber nicht überwältigend“, und es würde der von der Goethe-Gesellschaft herausgegebenen ‚Zeitschrift selbst nichts schaden, wenn auch einmal ein japanischer Autor darin auftritt.‘“ (147)

Sehr wichtig ist das *Kapitel 5: Weltmission und Weltkatastrophe (1938-1845)*. Spranger übernahm im April 1938 nach seinem Japanaufenthalt wieder den Vorsitz der *Berliner Ortsgruppe*, die ja „die meisten jüdischen Mitglieder der Hauptgesellschaft“ hatte. Er

„berichtete Petersen von einer ‚neue[n] Gefährdung der Goethesellschaft‘“, die „wohl mit dem Verbleiben jüdischer Mitglieder in der G.G. zusammenhängen könnte.“ Es werde empfohlen, „sich über die Angelegenheit ausdrücklich juristisch beraten zu lassen.“ Obwohl der Vorstoß des Amts Rosenberg erst zwei Monate nach Sprangers Brief erfolgte“, stecke dies gewiß dahinter, „desto bedrohlicher ..., weil er die Details nicht kennt. ... ‚Es ist in der betr. Hinsicht [d.h. in der Frage der jüdischen Mitglieder] keine Position mehr zu halten. Man könnte höchstens noch eine freundliche Form wählen.‘ ...“ (187f.).

Sollte also Spranger statt der von Wilson *ihm* zugeschriebenen „härteren Gangart“

den Berliner Vorsitz gefährden und *die schreckliche Aufgabe von einem weniger herzeshöflichen Menschen erfüllen lassen?*

Spranger: „Wir wollen nun so verfahren, daß wir *allen* Mitgliedern eine [sic] Zirkular senden, worin in schonendster Form gebeten wird, im Falle jüdischer Abstammung auf die Mitgliedschaft zu verzichten. Es wird sich um etwa 12 handeln. Ein Präjudiz für die Gesamtgesellschaft liegt hierin noch nicht. Aber auch sie wird die Angelegenheit wohl bald ähnlich behandeln müssen. ....“ (188).

Petersen reagierte nicht und wird damit für Wilson mitverantwortlich, gleichsam mitschuldig. *Genau hier zeigt sich das Terror-Regime so wirksam, daß wer überwintern und die gute Tradition weitertragen will, im Moment eigener Gefährdung in das tödliche Grauen vor der Grausamkeit verstrickt wurde. Daher wird Wilson wohl vom „faustischen Pakt“ als dem Pakt mit dem Teufel sprechen, für den der Spruch der Engel gilt: „Wer immer strebend sich bemüht,/ Den können wir erlösen.“* (Goethe, Faust II, 5. Akt, Schlußszene).

Sprangers *Last* seines Gewissens, die ihn fast erdrückt, fällt *nicht nur persönlich* auf ihn, sondern wird in ihm auch zum *Kulturwissen*. Er hat, so meine Überzeugung, aus *Kulturverantwortung* in den schwersten Stunden gehandelt.

Es ist einem Nichtdeutschen hoch anzurechnen, daß er mit Eduard Spranger *dank gründlicher sachlicher Recherche gegen* Anrechnung von „Schuld“ (Verstrickung) – oder gar „Nazi-Affinität“ – verfährt, die die meisten jüngeren Deutschen ihm eilig anlasten, die eher immun gegen Extremismus zu sein meinen (Rezensent ist Jg. 1929 und Sprangerschüler).

1938 ist bekanntlich das Jahr der Judenpogrome und Synagogenzerstörungen, der Ausraubung und Zerstörung von

Läden und Villen jüdischer Mitbürger, was ich im Alter von 9 Jahren selbst an der Hand meiner entsetzt schweigenden Mutter in Essen in der Huysenallee (damals Hermann-Göring-Allee) am Tag danach ansehen mußte und als Unbehelligter „konnte“: eine unverzichtbare Erfahrung, die ich in mein Leben mitgenommen habe.

Die von Terrorangst geprägte Sitzung vom 16. November 1938 der Goethe-Gesellschaft nach dem grausamen Pogrom vom 9./10. November 1938 und unter diesem Eindruck führte bei Berufung auf das judenfeindliche „Reichsbürgergesetz“ vom 15.9.1935 zu dem Brief:

„Wir bitten diejenigen, die diese Voraussetzung (Reichsbürgerschaft war den Juden mit dem Gesetz entzogen – W.H.) nicht erfüllen, uns sofort ihren Austritt melden zu wollen.“ (191)

Wer dem nicht nachkam, wurde als Mitglied gestrichen (vgl. 192). Jedoch die Nachricht war nur an Mitglieder zu schicken, „die einwandfrei Juden (nicht Halbjuden – W.H.) waren“. Sie sollten, wenn Jahresbeitrag gezahlt, „die entsprechenden Publikationen (dennoch – W.H.) erhalten“, ausländische Juden blieben vollwertige Mitglieder. Wilson dokumentiert Sprangers Anwesenheit und Mitverantwortung bei der Vorstandssitzung am 16. November 1938 (191).

Wilson's Auslegung weiterer mit Goebels' „Reichsbürgergesetz“ (1935) zusammenhängender Bestimmungen unter Berufung der Goethe-Gesellschaft auch auf eine Verordnung der Reichskulturkammer vom 12.11.1938 behauptet, die Mitteilung der Goethe-Gesellschaft damals, „daß eine freie Entscheidung für uns ... nicht besteht“ sei falsch. Eine solche Ermessensfreiheit hätte offensichtlich ohne große Gefahr für die Gesellschaft bestanden. Hier überzeuge die anderslautende einschlägige „Forschung nicht“, als hätte es „keine andere

Wahl“ gegeben. Die *Pogromstimmung* war jedoch jetzt eine verschärfte ernste Gefahr. Wilson hat sich – wie andere – jedenfalls detailliert recherchierend in erhaltene braune Akten und diesbezügliche Literatur vertieft, die bisher eher *pro* Goethe-Gesellschaft sprachen (vgl. die Anmerkungen zu Kapitel 5). Wilson bescheinigt dem 5 Jahre älteren Bruder des hier hauptverantwortlichen Präsidenten Kippenberg immerhin in der Folge ein „beherztes Auftreten“ vor verhörenden Nazis.

Und dem Verleger Kippenberg eine Gesinnungsnähe zu seinem Bruder. Wilson schildert des Vizepräsidenten *Hans Wahl zweideutiges Verhalten* (vgl. überhaupt 195 und 190-201): Wahl wollte die Goethe-Gesellschaft von Goethefeindschaft freihalten einerseits, enge emotionale Beziehung Wahls zu Juden andererseits.

Interessant ist wieder, daß Wilson bemerkt, wie *Wilhelm Flitner* – ein Freund Sprangers, mit Erich Grisebach, dem Vorsitzenden in Hamburg und nach Grisebachs Tod, dessen Nachfolger als Vorsitzender des Ortsvereins Hamburg 1941 – vom „Reichswerk Buch und Volk“ befreit werden wollte. Diese der Reichschrifttumskammer unterstellte Stelle sah sich wie die Kammer *zuständig für Goethes Dichtungen, Schriften* „und ihre Auslegung“. Da *deren Auslegung* jedoch *als wissenschaftlich* gilt und Spranger betont hatte, Dichterlesungen würden nicht mehr angeboten, war zwar die Goethe-Gesellschaft befreit, nur Hamburg nicht, „obwohl Flitner kaum NS-kritischer war als Spranger“. (Vgl. 209-211.)

Unter der Überschrift „*Buch und Volk: Die ‚Weltmission‘*“ sieht Wilson die Nationalsozialisten ihre Bemühungen in der GG fortsetzen für die Instrumentalisierung von Goethe-Deutschlands „Weltmission“ – und um Veröffentlichungen der GG, die das stören, zu verbieten. Der vorausgehende große Passus (186-201)

„*Novembepogrom und Ausschluss der jüdischen Mitglieder*“, dem der kurze Passus „*Krieg und Privileg*“ (201-205) folgt, hat ja den Terror deutlich gemacht und die damals breite Ablehnung dieses Vorgehens im deutschen Volk, worauf 1939 der Krieg die Völker und die Goethe-Gesellschaft in Not stürzte. Geistige Aktivität wurde gelähmt. Wahl überarbeitete sich, kam in Kliniken und zog sich einen Herzfehler zu (202). Die Goethe-Gesellschaft mußte auf Versammlungen und reguläre Sitzungen verzichten. Die Ortsvereinigungen und die Zeitschrift konnten beschränkt weiterleben (vgl. ebd.). Daß dies den Nazis zur Stärkung der Moral im Krieg wichtig schien, ist naheliegend: Während der „Ludendorff-Zeitschrift die Papierzustellung gesperrt wurde“, sollte die Goethe-Gesellschaft dem „Lebenskampf des deutschen Volkes“ ihren Beitrag widmen. Als am 4. Dezember 1943 bei einem Luftangriff das Leipziger Insel-Verlagshaus zerstört wurde, erhielt das dabei vernichtete Heft der Zeitschrift wieder Papier für den Neudruck der gesamten Auflage. Infolge der Kriegsnöte konnte dann „der ‚Jahresband‘ 1944 mit nur zwei Drittel des bisherigen Umfangs erst kurz vor Kriegsende gedruckt“ werden.

„Wer hätte 1933 gedacht, dass die Zeitschrift der Goethe-Gesellschaft zu den weniger als zehn Prozent der deutschen Zeitschriften zählen würde, die den Krieg bis Oktober 1944 überlebt hatten?“ (1933 hat noch kaum jemand an einen neuen (Hitler-)Krieg gedacht außer vielleicht Hitler und seine Getreuen.)

Nun also war unter dem Titel „*Weltmission*“ (205-213) die Aufnahme in die Reichschrifttumskammer 1936 vorteilhaft und führte nach Wilson zur ideologischen Anpassung (vgl. 205), zudem zu vergeblichen Bemühungen Flitners (Hamburg) um die „Befreiung“ der Goethe-Programme von der „Zuständigkeit der Kammer“ – sowie

zum Problem von Dresden (211). Dort wirkte der angesehene, in seinem Umkreis beliebte Prof. Dr. Emil Menke-Glückert, der in den Veranstaltungen der Goethe-Gesellschaft „grundsätzlich nur ‚Guten Abend‘“ und nie „Heil Hitler“ sagte. Er, der Leiter der Ortsgruppe Dresden, war offener NS-Gegner. Er wurde zwar auf Betreiben der Nazis abgesetzt. Die Gauleitung ließ ihn aber ungeschoren, weil sie nach dem Entsetzen über die Pogrome nicht weiteres „Aufsehen erregen“ wollte. Wilson deutete dies, die „Fälle des Bischofs Galen“ u.a. Proteste als Zeichen, daß solches „nicht unbedingt ins KZ führte“. (Vgl. 210-212.)

In den 1940er Kriegsjahren „wird die Gesellschaft vom ‚Segen des Geldeingangs [...] erstickt‘“, bis eine „Mitglieder-sperre verhängt“ werden mußte, „da die Auflage der Zeitschrift ... nicht endlos gesteigert werden konnte und die Geschäftsstelle ausgelastet war.“ Während deutsche Städte von Bomben zerstört und der Krieg immer bedrohlicher wurde, die Hauptversammlung nicht mehr einberufen werden konnte, wuchsen die Ortsvereine ins Gigantische, wie die „Bombentonnage“ (214), im gleichen Höhenflug, meint Wilson:

Dies „wegen des häufig bezeugten *geistigen Hungers* im Krieg“ (215).

Daher überschreibt Wilson die Entwicklung mit der Nazi-Floskel „*Die ‚innere Front stärken‘: Inhalte der Ortsvereinigungen*“. Hier (213-217) bewegt sich Wilson im Feld der Deutungen zwischen „Sinnsuche“ und einer Art von geistigem „Bollwerk gegen das Regime“, „verwandt“ der „inneren Emigration“. Die Nazis verstanden es anders, wie in der Überschrift. – Eine „Art *Bildungsgemeinschaft*“ des Bildungsbürgertums gegen das Trauma des Krieges entstand. Wilson schildert die Vorgänge (217-219) in einigen Ortsverbänden, wo „NS-Dichter“ hinzugezogen wurden, wie man sich mehr oder weniger glücklich innerlich aufbaute, vergleichbar mit der „althehrwürdige(n) Patriotische(n) Gesellschaft“, der „Fichte-

Gesellschaft“ usw., womit „ärgste propagandistische Vereinnahmung ... ausgelagert“ wurde. 1942, nachdem Wahl über den menschlich sozialen „Kriegskommissar und seine Goethe-Soldaten“ gesprochen hatte, schrieb ihm *Spranger* in seiner bekannten lakonischen Ironie: „eine Bitte: schreiben Sie bald über den Friedenskommissar Goethe“ (219).

Erich Weniger z.B. sprach über „Goethe und die Generale“, beschwor die Einheit Weimar und Potsdam (gegen Napoleon). Wilson vergleicht mit dem „Vorzeige“-KZ Theresienstadt, wo Philipp Manes u.a. Kulturveranstaltungen organisierten. Im Ganzen sieht Wilson die „*Goethe-Wissenschaft, braun- und farblos*“ (Überschrift 212). Alles durchaus lesenswert: „Bildungsgemeinschaft“ scheint wichtig wegen der ideologisch gekappten Wissenschaft. Dem Amt Rosenberg genehme Wissenschaftler waren am Werk, Gerhard Fricke u.a. Auch hier ist Wilsons Urteil differenziert, nicht pauschalisierend, mit umfangreichem Apparat, Literatur, Anmerkungen usw. – Erwachende öffentliche Kritik, weniger Braunfärbung, Kippenberg eher kritisch, Wahl eher nazigefällig. (Vgl. überhaupt etwa 215-226).

Daß Goethe nun auch „*Die Waffe im Kriegseinsatz*“ wird und die Gesellschaft sich dafür hergab, scheint im Bombenhagel verständlich – und daß die Goethe-Gesellschaft „*Unbeirrt in den Untergang*“ mitging und man sich jetzt (mehr oder weniger trotzig) „zum Regime“ bekenne, wird überprüfbar, historisch beurteilbar für den Leser mit Zitaten dargestellt (235).

In *Kapitel 6*, dem Schlußkapitel „*Ausblick und Fazit*“, vergleicht Wilson wieder das Schicksal der Goethe-Gesellschaft mit dem Fausts. Am Ende nicht *verurteilt*, aber von Wilson teilweise mitschuldig gesprochen, nicht „erlöst“, sondern in der Sowjetzone und DDR in neue ideologische Anfechtungen geraten. Sehr lesenswert und hoch beachtlich.

Sogar ein Passus mit der Überschrift „*Spranger und die Gestapo*“ (232-234) ist in Kapitel 5 eingeflochten. Dies gereicht der Gerechtigkeit des Buches von Wilson zur Ehre. *Spranger* galt noch 1942 dem Amt *Rosenberg als liberalistisch, konfessionalistisch wortführend und untragbar* (vgl. 233). Nach 10wöchiger Überlebter, sonst todbringender, „Gestapo-Haft“ 1944 mit den Widerstandskämpfern, in deren Umfeld in der „Mittwochsgesellschaft“ er wirkte, gab er sich als voll „rehabilitiert“. *Spranger*: Würde das 1944 „gegen mich Verfügte“ dennoch gegen ihn angewandt, würde er, so die *Drohung gegen deutlich nazigefällige Opportunisten*, „als Mitglied der [Preußischen] Akademie Beschwerde erheben“ (234). Ihm wurde nun die Goldene Medaille der Goethe-Gesellschaft verliehen (ohne Presse-Mitwirkung) in aller Stille – kein Ruhmesblatt, meint Wilson, für die Goethe-Gesellschaft. Alles äußerst lesenswert, besonders für Germanisten, Historiker, Pädagogen, Politiker. In den Schilderungen der in- und externen Diskurse 1933/45 ist das Buch vorbildlich in Zitierstrenge und Interpretations-Behutsamkeit. Gerade für Deutsche, die auf die Vergangenheit blicken, kann es zur Gesundung bei der Traumachädigung durch Nazi-Verbrechen und Kriegsgreuel beitragen.

Wolfgang Hinrichs

Konrad, Franz-Michael / Knoll, Michael (Hrsg.): *John Dewey als Pädagoge. Erziehung – Schule – Unterricht*, Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 2018, 293 S., ISBN: 978-3-7815-2228-2, Euro 21.90.

Die Herausgeber verweisen einleitend auf zwei Defizite der bisherigen Dewey-Rezeption in Deutschland, Leerstellen, die sie mit

diesem inhaltsreichen und sowohl für Bildungs- und Schulhistorikerinnen als auch Schulpädagogen und am Verhältnis von Philosophie und Pädagogik Interessierten, lesenswerten Band tatsächlich auch füllen. Als Manko bisheriger Studien verorten sie zum einen die bislang weitgehend ausgebliebene Thematisierung der praktischen Seite der (Schul-) Pädagogik Deweys, also der Beschäftigung mit den Gedanken des Amerikaners zu Curriculum, Lehrerrolle, Unterrichtsmethoden und Schulentwicklung oder mit der *Laboratory School*, dies insbesondere aufgrund von bisher noch unerschlossenen Dokumenten in den Archiven amerikanischer Universitäten. Zum ändern werde Dewey gemeinhin als Anführer einer Bewegung präsentiert, die Erziehung, Schule und Unterricht und damit verbunden die Gesellschaft revolutionieren wolle, wobei man übersehe oder vernachlässige, dass der Protagonist zwar gerne radikale Ideen und provokante Thesen vortragen habe, diese jedoch danach relativiert habe, wodurch er sich etwa in didaktischen und methodischen Belangen Positionen angenähert habe, die auch schon Herbart, Froebel oder Francis Parker vertreten hätten. Aufgrund dieses Ausgangspunkts lässt sich bereits zu Beginn der Lektüre annehmen, dass auf den folgenden Seiten einige liebgewordene Mythen, was Deweys pädagogische Konzeption betrifft, kritisch beleuchtet und gegebenenfalls korrigiert werden.

Mit insgesamt zehn Beiträgen – drei Beiträge stammen von Michael Knoll, je zwei Texte von Franz-Michael Konrad und Hein Retter, je ein Aufsatz von Jürgen Oelkers Hansjörg Hohn und Wolfgang Schönig – Vorträgen eines Kolloquiums, das einem abgeschlossenen Forschungsprojekt zur Praxis der Laborschule Deweys folgte, sollen die beiden Forschungslücken gefüllt werden. Dies kann nur funktionieren, sofern der Fokus, der auf der ‚praktischen Seite‘ von Deweys Denken und Handeln

liegt, ergänzt wird um die Präsentation und Diskussion grundlegender theoretischer Fragen im Kontext des Ansatzes Deweys, was die Auseinandersetzung mit Schlüsselbegriffen wie ‚Erfahrung‘, ‚Wachstum‘ oder ‚Interesse‘ und mit Konstrukten wie ‚soziale Intelligenz‘, ‚soziale Kontrolle‘ oder ‚soziale Effektivität‘ einschliesst. Diese Kombination verlangt nach einer sorgfältigen Lektüre, verspricht aber wichtige Einsichten in die deutschsprachige Rezeption Deweys. Wie argumentieren die Autoren?

In seinem den Band eröffnenden Text verortet Michael Knoll John Deweys philosophisches und pädagogisches Denken zwischen bürgerlicher Demokratie und demokratischem Kollektivismus sowie in der Reformbewegung der ‚progressive education‘. Er illustriert seine These, wonach Dewey zwar eine ‚soziale Demokratie‘ befürwortet habe, ja sogar zu deren wichtigstem Repräsentanten wurde, aber sie eben auch als ihr strengster Kritiker kommentierte. Der Transfer dieses Ansatzes in den (schul)pädagogischen Bereich führt zunächst zur Folgerung, die Erziehung sei wesentliches Instrument des gesellschaftlichen Fortschritts und der sozialen Reform. Dewey ist Knoll zufolge indessen weit über diesen Schluss hinausgegangen, wenn er unterstellte, die Postulate der amerikanischen Revolution (‚Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit‘) seien nicht allein aufgrund der Implementation einer allgemeinen und unentgeltlichen Bildung realisierbar, sondern es sei das dominierende kapitalistische System zu verändern und die ‚bürgerliche Demokratie‘ durch eine ‚soziale Demokratie‘ abzulösen. Die frühen ‚child-studies‘ kritisierend, wird Dewey so zu einem Vorläufer und zugleich einem Kritiker der späteren radikalen Wende der dreißiger Jahre, als die Schule in den USA als Motor einer gesellschaftlichen Veränderung und Rekonstruktion vereinnahmt worden ist.

Seinen zweiten Aufsatz widmet Michael Knoll Deweys (...«in der Pädagogik eigentlich ein Novize...» S., 203) Theorie des Unterrichts. Er zieht dafür Dokumente heran, die den Lehrkräften der Laborschule als Vorgabe für ihr unterrichtliches Handeln gedient haben, und beantwortet so die Frage, inwieweit die Lehrerinnen und Lehrer der Dewey-Schule bei ihren Umsetzungen der Theorie in die Praxis von Deweys Vorstellungen abgewichen sind. Ein zentrales Thema dieser sowohl schulpädagogisch, als auch didaktisch-methodisch interessanten Analyse ist die Kontroverse, die Dewey mit George Brown zum Thema Schülerfreiheit versus Lehrerlenkung geführt hat. Genau diese Frage beschäftigt jede Lehrkraft auch heute: Wann sind Kinder und Jugendliche für einen schulischen Lernstoff ‚intrinsisch‘ motiviert und: ist eine ‚extrinsische‘ Motivation (Dewey, herabmindernd: Ablenkung, künstlich erzeugte, belanglose Stimulierung) sinnvoll. Dewey entscheidet sich, so Knoll, für eine aktive Rolle der Lehrkraft, die allerdings jede Art des Selbstaussdrucks nutzen soll, um schließlich dessen Aktivität so umzulenken, dass das bereits erlangte als Basis für die Erreichung des nächsten Ziels gilt. In der Kontroverse mit William Harris kritisierte Dewey zwar, dass der Grundsatz des ‚Interesses‘ nicht als übergeordnetes, sondern als untergeordnetes Prinzip eingestuft wurde, weil, pädagogisch betrachtet, vom kindlichen Individuum, nicht von den Fachwissenschaften auszugehen sei. Trotzdem ist für ihn das ‚zentrale Problem des Unterrichts‘ die ‚Rekonstruktion der individuellen Erfahrung‘, zumal Dewey nicht einen partnerschaftlichen oder gar partizipativ-demokratischen, sondern einen sozial-integrativen Erziehungsstil propagierte, wo die Lehrkraft aufgefordert wird, die Kinder und Jugendlichen für ihre Unterrichtsvorhaben zu gewinnen. Dies mache Dewey zu einem Idealisten und Optimisten, weniger zu einem Pragmatisten oder Realisten.

In seinem, vor allem für die Rezeption der deutschsprachigen Reformpädagogik wichtigen, dritten Aufsatz dokumentiert Michael Knoll die Vortragsreise Kerschensteiners in den USA, die Verbreitung seiner Ideen zur beruflichen Bildung, Deweys Kritik am Münchner Modell und damit die Kontroverse zwischen Dewey und Kerschenssteiner um die Positionierung von Berufsbildung und Allgemeinbildung.

Franz-Michael Konrad widmet seinen ersten, schulpädagogisch interessanten Text Deweys ‚Theorie der Schule‘, seinem Ansatz einer Schule als ‚special social community‘ und damit der auch heute relevanten Frage nach dem Verhältnis der Institution Schule und des gesamtgesellschaftlichen Systems, wie es Dewey bearbeitet hat. Im zweiten Beitrag Konrads geht es um den Lehrer, wie ihn Dewey in seiner pädagogischen Theorie konzipierte – als einen ‚experimenter‘. Zwangsläufig sind in diesem Text Hinweise auf die Positionierung der ‚vorbereiteten Umgebung‘ wichtig, nebst Anmerkungen zu den Aufgaben des/der Unterrichtenden, deren/dessen Herausforderung darin besteht, aufgrund ausgesandter Reize die in den Kindern und Jugendlichen schlummern den Interessen ‚lebendig werden zulassen‘ und sie als Lernende zu Reaktionen zu herauszufordern.

Hein Retter weist in seinem sehr kritischen, quellenmässig gut belegten, aber etwas lang geratenen Aufsatz unter dem Titel ‚Ambivalenzen der Progressive Education‘, auf einen bislang von der deutschsprachigen Dewey-Forschung weitgehend ignorierten Sachverhalt hin: auf das (auch von Dewey) verdrängte «afroamerikanische Bildungselend» (S. 91) und damit auf die Schule Deweys als Beispiel progressiver Erziehungspraxis im ‚Zeichen rassistischer Segregation‘. Der Autor holt weit aus in den Bereich der ‚Negro Education‘ (B. T. Washington, W.E.B. DuBois) und in eine Erläuterung über die Rassentrennung

in einer ‚Schule für morgen‘ anhand der Gary-Schulen. Damit ist offensichtlich, dass weiße Reformer (auch Dewey) den Begriff der ‚progressive education‘ zur Modernisierung der weißen Erziehung heranzogen, ohne dass die «prekäre Bildungssituation der afroamerikanischen Parallelgesellschaft im weissen Progressivismus eine Rolle spielte» (ebd).

Jürgen Oelkers differenziert in seinem gut strukturierten und argumentativ konsistenten Text zu Deweys Philosophie der Erziehung, einer theoriegeschichtlichen Analyse, zunächst zwischen den Ansätzen bekannter Reformpädagogen und Deweys Anspruch, eine Erziehungsphilosophie zu begründen, deren Ziel es sei, herauszufinden, was Erziehung tatsächlich sei. Deweys ‚neue Erziehung‘ sollte Oelkers zufolge eine «neue und grundlegend andere Theorie der Erziehung werden» (S. 30). Die These: Deweys Theorie der Rekonstruktion von Erfahrung und die damit einhergehende Abkehr von den Dualismen der Philosophie sei «als eine Provokation der Pädagogik zu begreifen, auf die diese lange Zeit *nicht* hat reagieren müssen» (S. 31). Über Bemerkungen zur ‚Pädagogik vor Dewey‘ und Hinweisen zu ‚Deweys Revision der Pädagogik‘ kommt Oelkers zur Aussage, Dewey habe weder Neuland betreten noch eine Revision ohne Vorläufer zustandegebracht, als er 1916 einen Angriff auf die ‚falsche Tradition‘ lancierte, als er Pädagogik evolutionstheoretisch verstand und im Kern darwinistisch argumentierte – «wenn gleich erweitert zu einer allgemeinen Theorie des Lebens» (S. 42). Das Ergebnis seiner Überlegungen zeigt Oelkers im abschliessenden Teil, wo er Deweys Erziehungsphilosophie, deren Kern nicht die Kindzentrierung gewesen ist, sondern die Erziehung als kreative Anpassung an sich verändernde Umwelten auffasst (verbunden mit einem für viele Pädagogen zu geringem Anspruch).

Hansjörg Hohr beschreibt in seinem begriffsanalytischen Beitrag den Terminus ‚Erfahrung‘ bei Dewey detailliert und vertieft damit einiges bereits Gesagte aus der Perspektive einer ‚naturalisierten Bildung‘ im neuhumanistischen Sinn. Auch er bezieht eine Dewey vermutlich gerecht werdende Zwischenposition, wenn er schreibt, Deweys Erfahrungsbegriff sei «lebensphilosophisch im rhythmischen Widerspiel von Organismus und Umwelt verankert» (S. 145), verweist aber auf ein Problem: Zu fragen wäre, ob die Überwindung des Widerstands in der Erfahrung zu denken sei.

Wolfgang Schönig knüpft den Zusammenhang zwischen Deweys Schulexperiment der Laboratory School und der modernen Theorie der Schulentwicklung (Unterrichts-, Personal-, Organisationsentwicklung) und bemerkt gleich einleitend, in Deweys schultheoretischem Denken seien «systematische Schwächen» (S. 185) feststellbar, zumal die Institution, der Unterricht und die Gesellschaft in ein einheitliches Konzept gepackt würden, was die Analyse der Zusammenhänge ausblende. Er stellt das irritierende Faktum fest, dass der prominente Labor-Schulversuch wissenschaftlich nicht gründlich begleitet

und wissenschaftlich evaluiert und dass er ebensowenig mit einem Satz von Regeln, Prinzipien oder Anweisungen gestartet worden sei. Demzufolge habe der konzeptionelle Anspruch Deweys der alltäglichen Praxis der Laborschule nicht entsprochen. Lernen, bei Dewey erziehungstheoretisch zu sehr auf einige Grundsituationen festgelegt, ignoriere die eigensinnigen Aktivitäten der Kinder, obwohl es aufgrund von ‚Automatisierung‘ (Oelkers) einen Lernfortschritt verbürgen solle.

Der Durchgang durch die Texte dieses Bands zeigt, dass die deutschsprachige Dewey-Rezeption von den Hinweisen und Anregungen in den hier abgedruckten Beiträgen nur profitieren kann – insbesondere weil es den Herausgebern gelungen ist, etliche Mythen um Dewey, seine bildungstheoretische Position, seine schulpädagogischen und -politischen Konzepte und auch die Hoffnungen in die Laboratory School und ihre Realität zu revidieren und in ein neues Licht zu stellen. Aufgrund dieser Beurteilung ist der Anspruch der Herausgeber, den sie in der kurzen Einleitung des Bandes erheben, erfüllt.

Hans-Ulrich Grunder

## SELBSTANZEIGE

Gutbrod, Johannes: *Schule und Gemeinschaft. Eine problemhistorische Rekonstruktion*. Dissertation (Karlsruher Institut für Technologie). Berlin (Lang) 2018.

Diese Arbeit ist der Versuch, pädagogische Konzepte zum Begriff der Gemeinschaft für die Betrachtung und Steuerung von Schule und Unterricht fruchtbar zu machen. Es wird davon ausgegangen, dass dem Begriff der Gemeinschaft eine zentrale Rolle in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und in der Schulpädagogik im Besonderen zukommt. Um diese These zu untermauern, werden verschiedene Konzepte zum Begriff der Gemeinschaft mit dem Ziel untersucht, pädagogische Orientierungen für die Schulpraxis geben zu können. Es wird einerseits danach gefragt, was der Gemeinschaftsbegriff in theoretischer Betrachtung für die Erziehungswissenschaft bedeutet, sowie andererseits, welche praktischen Umsetzungsmöglichkeiten daraus resultieren.

Im ersten Kapitel gibt die seit mehreren Dekaden geführte Diskussion um die Ein- oder Mehrgliedrigkeit des Schulsystems den Anlass, um die Frage nach der Bedeutung des Begriffs der Gemeinschaft für die Erziehungswissenschaft zu stellen. Es wird versucht zu begründen, weshalb sich eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Gemeinschaft lohnt. Ausgegangen wird hier von der Annahme, dass die Thematik der Gemeinschaft ein überzeitliches Problem innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses darstellt und somit zur Grundlagenforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft zu rechnen ist. Folgt man diesem Ansatz, müssen

für derlei Probleme in sich verändernden räumlichen, zeitlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen immer neue Beschreibungs-, Bearbeitungs- und Lösungsansätze gefunden werden. Demgemäß werden klassische pädagogische Positionen und Konzepte analysiert und für den aktuellen Diskurs fruchtbar gemacht. Methodisch wird nach Nicolai Hartmanns Idee der historischen Problemkonstruktion vorgegangen. Es wird eingehend begründet, weshalb sich die ausgewählten Entwürfe für die Methode einer »Problemgeschichte« anbieten.

Die nachfolgenden Kapitel dienen der Darstellung pädagogischer Konzepte, die ihren Schwerpunkt in der Gemeinschaftsthematik setzen. Hier werden in doppelter Lesart die neukantianisch geprägten Ansätze von Paul Natorp und Moritz Löwi sowie Ansätze ihrer reformpädagogischen Zeitgenossen Peter Petersen und Paul Oestreich problemhistorisch untersucht. Es nähern sich aus jeder Strömung immer zwei Konzepte an: Natorps Konzeption steht derjenigen Petersens, Löwis Entwurf steht demjenigen Oestreichs näher. Alle vier Pädagogen haben in ihren Werken eine Orientierung für Schule und Unterricht gegeben. Die einzelnen Positionen werden gesondert auf ihre Applizierbarkeit für die Schulpraxis hin befragt, sodass die Ansätze nicht im Theoretischen verhaftet und die Arbeit für die Schulpraxis anschlussfähig bleibt.

Das Kapitel 2 rekonstruiert neukantianisches Denken zum Gemeinschaftsbegriff. Hier werden die Werke von Paul Natorp und Moritz Löwi herangezogen. Natorp hat mit seiner erstmals 1898 vorgelegten *Sozialpädagogik* versucht, ein Bildungsverständnis auf dem Fundament des Gemeinschaftsbegriffs zu begründen. Durch transzendente Analyse gelangt er zu der Auffassung, dass der Gemeinschaftsbegriff der Kristallisationspunkt erziehungswissenschaftlichen Denkens und

zugleich ein pädagogisches Prinzip sei. In Abgrenzung zu Kant setzt er die Gemeinschaft vor die Erziehung, wenn er schreibt, dass der Mensch nur Mensch in menschlicher Gemeinschaft werden könne. Aus Natorps Konzept kann die Möglichkeit der *Organisation der Gemeinschaft* abgeleitet werden.

Folgt man dem Ansatz von Moritz Löwi, kann Gemeinschaft immer als eine *Ausdrucksgemeinschaft* verstanden werden. Der Ausdruck für einen Gegenstand sei für alle Sprecher derselbe, was wiederum den Dialog zwischen den Individuen überhaupt erst ermögliche. Einem Lehrer kommt nach Löwi die Aufgabe der Auswahl und der Vermittlung von sprachlichen Ausdrücken zu. Praktische Anschlüsse bietet Löwis Konzept insofern, als sich aus dem Ansatz die Möglichkeit einer *Didaktik der Gemeinschaft* ableiten lässt.

Im Kapitel 3 werden die Konzepte von Peter Petersen und Paul Oestreich rekonstruiert. Petersen buchstabiert den Gemeinschaftsbegriff anders als Natorp oder Löwi. Seine Deduktion berücksichtigt auch andere Praxen wie die Religion, die Politik und die Ökonomie. Des Weiteren scheint sein Denken von einer grundsätzlichen Polarität durchzogen: Die menschliche Gesellschaft sieht er zwar als eine *notwendige*, aber nicht hinreichende Bedingung der Gemeinschaft an und erst der *Geist* wandle die Gesellschaft in die Gemeinschaft um, die nach Petersens Ansatz das ausschließliche Erziehungsziel darstellt. Dies hat Folgen für seinen Jena-Plan, wo der Gemeinschaftsbegriff zu einem dogmatischen, alle schulischen und unterrichtlichen Bemühungen normierenden Begriff degeneriert. Diese Auffassung ist für die Gestaltung von Schule und Unterricht durchaus problematisch.

Oestreichs Gemeinschaftsbegriff ist an denjenigen Natorps angelehnt. Teilweise bezieht sich Oestreich in seinem Werk explizit auf die Erkenntnisse des Neukantianers.

Allerdings bezeichnet sich Oestreich selbst als politischen Pädagogen, der durch seine Ausführungen die sich im Niedergang befindliche Menschengemeinschaft erneuern möchte. Die Ursache für die Degeneration der Menschengemeinschaft sieht er in der Industrialisierung und Technisierung des Alltags sowie in der Klassengesellschaft. Oestreichs Aussagen beziehen sich daher größtenteils auf sein Gemeinschaftsschulkonzept; die *Elastische Einheitsschule*, da er in ihr das Vehikel zur Restauration der Menschengemeinschaft sieht. Seiner Auffassung nach können Schule und Unterricht ausschließlich gemeinschaftlich bzw. sozial gedacht werden. Allerdings war es Oestreich Zeit seines Lebens nie beschieden, seine Ideen in die Wirklichkeit umzusetzen. Letztlich rücken die Konzepte Petersens und Oestreichs trotz aller immanenten Verschiedenheiten an die der Neukantianer wieder heran, da auch für sie Erziehungswissenschaft und Gemeinschaft interdependente Begriffe sind.

Das sich anschließende Kapitel 4 dient der Applikation der rekonstruierten Erkenntnisse auf den schulpädagogischen Diskurs. Es werden mögliche pädagogische Anschlüsse und Orientierungen für die künftige Gestaltung von Schule und Unterricht aufgezeigt. Hier wurde angenommen, dass sich schulische Prozesse in eine *organisatorische*, eine *didaktische* und eine *methodische* Dimension unterteilen lassen. Demzufolge werden im Bereich der Schulorganisation Vorschläge zur Raum- und Zeitgestaltung von Schule und Unterricht unterbreitet. In der Raumgestaltung werden u. a. die Ansichten der Reggio-Pädagogik fruchtbar gemacht. Die Zeiteinteilung der Schule wiederum fußt auf der Ansicht, dass sich Lernphasen in unterschiedliche Modi (*instruktional, autonom und kooperativ*) einteilen lassen. Hier wird begründet, warum es jeweils unterschiedlicher Formen der Lernphasen bedarf.

Im Kapitel zur Didaktik als Dimension der Schulgestaltung werden Klafkis *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung* auf das Thema Gemeinschaft in Schule und Unterricht appliziert. *In concreto* bedeutet dies, dass Klafkis Fragen nach der Exemplarität, der Gegenwarts- und der Zukunftsbedeutung eines Lerninhalts jeweils mit den Fragen nach der allgemeinen, der individuellen und der gemeinschaftlichen Bedeutung korrespondieren. In diesem Sinne erfährt Klafkis Ansatz nicht eine bloße Wiederaufnahme zur Bestimmung von Unterrichtsinhalten, sondern wird durch den systematischen Zusammenhang von Schule und Gemeinschaft auf eine neue Legitimationsbasis gestellt.

Der Schwerpunkt des Kapitels 4 liegt auf der *methodischen* Gestaltung von Schule und Unterricht. Wo aus Natorps und Löwis Einsichten eine Möglichkeit der *Organisation* und der *Didaktik der Gemeinschaft* herausgearbeitet wurde, wird im abschließenden Kapitel der Versuch unternommen, *methodische Prinzipien der Gemeinschaftsschule* zu entfalten. Gemeinschaftsschulen einzurichten und gemeinschaftsförderliche Inhalte auszuwählen, werden als notwendige, aber nicht als hinreichende Bedingungen für Gemeinschaft in Schule und Unterricht herausgestellt. Hier wird davon ausgegangen, dass vor allem im Aufgabenkreis der Methodik ein wesentliches Betätigungsfeld der Schulpädagogik liegt. Eine gemeinschaftsförderliche Unterrichtsmethode ist der Dialog. Er wird als der unterrichtsmethodische Modus stark gemacht, um der Förderung von Gemeinschaft im Unterricht Rechnung zu tragen. In diesem Zusammenhang gilt es auch, weitere, mit dem Dialog korrespondierende unterrichtsmethodische Prinzipien herauszustellen.

Im Schlusskapitel wird aufgezeigt, dass noch vielfältige (schul-)pädagogische

Forschungsfragen und Desiderata zum Begriff der Gemeinschaft angesichts der vorliegenden grundlagentheoretischen Reflexion offenbleiben, die zukünftig der Bearbeitung bedürfen.

Als abschließende Ergebnisse der Arbeit lassen sich ausweisen:

- Der in dieser Arbeit favorisierte Gemeinschaftsbegriff fußt insofern auf den erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen, als unterstellt wird, dass sich pädagogisches Handeln ohne Gemeinschaftsbezug nicht denken lässt.
- Die auf problemhistorische Weise rekonstruierten Werke rücken trotz aller positionalen Verschiedenheiten in der Definition des Begriffs der Gemeinschaft wieder näher aneinander heran, da die Autoren die Erziehungswissenschaft und die Gemeinschaft als interdependente Prozesse konzipieren.
- Im Bereich der Schulpädagogik werden *organisatorische, didaktische und methodische* Orientierungen gegeben, die jedoch weder als Ansprüche noch als Forderungen an Schule und Unterricht missverstanden werden dürfen. Die errungenen schulpädagogischen Erkenntnisse sind für die schulgestalterische Praxis insofern von Relevanz, als dass sie argumentativ in Geltung gesetzte Unterscheidungskriterien in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einbringen können.

Johannes Gutbrod

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)  
Institut für Allgemeine Pädagogik  
Hertzstr. 16, Geb. 06.41 / 2.OG  
76187 Karlsruhe  
Johannes.gutbrod@kit.edu

## AUTORENSPIEGEL

*Prof. Dr. Regula Fankhauser*, Jg. 1958, seit 2005 Senior Researcher und Dozentin am Institut für Weiterbildung und Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Bern. Studium der Philosophie und Germanistik an der Universität Bern, Promotion in Germanistik an der Universität Zürich, Schuldienst im Kanton Bern. Forschungsschwerpunkte: Lehrpersonenprofessionalität, Ästhetische Bildung, Körpersoziologie. Kontaktadressen:

PH Bern  
Institut für Weiterbildung und Medienbildung  
Weltstrasse 40  
CH-3006 Bern  
[regula.fankhauser@phbern.ch](mailto:regula.fankhauser@phbern.ch)

*Valentin Halder*, Jg. 1983, ist Sozialpädagoge im Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes Hamburg-Harburg. Studium der Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Allgemeinen Pädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg und an der Eberhard Karls Universität Tübingen sowie in der Sozialpädagogik an der Universität Hamburg. Lehre in den Bereichen: Sozialisations- und Erziehungstheorien, Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, wissenschaftliches Arbeiten, Theorien, Arbeitsfelder und Methoden der Sozialpädagogik und in Begleitseminaren für Berufspraktika. Veröffentlichungen: Die These vom „Tod der Gemeinwesenarbeit“. Mythos oder Wirklichkeit? In: *Sozial Extra*, Jg. 35 (2011), H. 9/10. 13-17; *Autopoiesis anders verstanden. Zur Rezeption der*

Luhmannschen Systemtheorie in der Pädagogik. In: *ZfPäd*, Jg. 58 (2012), H. 3. 340-353. Aktueller Forschungsschwerpunkt sind Meinungsbildungsprozesse in Erziehungswissenschaft und Öffentlichkeit.

Kontaktadressen:  
Dahlenkamp 23b  
21077 Hamburg  
[valentinhalder83@googlemail.com](mailto:valentinhalder83@googlemail.com)

*Angela Kaspar*, Jg. 1975, Lehramtsstudium in Bern, Lehrtätigkeit im Kanton Luzern, Studium der Gesellschaftstheorie an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. Seit 2015 arbeitet sie an der Pädagogischen Hochschule Bern als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Assistentin, seit 2015 als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Ihre Forschungsinteressen liegen im Themenfeld soziale Ungleichheit und in der Geschlechtersoziologie.

Kontaktadressen:  
PH Bern  
Institut für Weiterbildung und Medienbildung  
Weltstrasse 40  
CH-3006 Bern  
[angela.kaspar@phbern.ch](mailto:angela.kaspar@phbern.ch)

*Prof. Dr. Thomas Koinzer* ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er hat Geschichte, Soziologie und Politikwissenschaft in Halle, Bamberg, an der Humboldt-Universität zu Berlin, an der Duke University und der University of Essex studiert, 2001 promoviert und 2010 in Erziehungswissenschaft habilitiert. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schul- und Unterrichtsforschung, insbesondere zu Schulen in privater Trägerschaft. Mit Sabine Gruehn (Münster) hat er gerade ein DFG-Projekt zur Grundschulwahl in Berlin abgeschlossen (CHOICE).

Schulwahl und sozio-kulturelle Passung,  
<https://choice.hu-berlin.de/>).  
Kontaktadressen:  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Unter den Linden 6  
10099 Berlin  
thomas.koinzer@hu-berlin.de

*Dr. Tanja Mayer* studierte Soziologie mit Schwerpunkt auf Bildungsungleichheiten an der Universität Bamberg. Seit 2012 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin und der dort angegliederten Arbeitsstelle Privatschulforschung. 2018 promovierte Tanja Mayer zur Einzelschulwahl im Kontext von Distinktion, Segregation und sozialer Ungleichheit. Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, v.a. in Bezug auf Ungleichheiten durch Schulwahl, Privatschulforschung, elterliche Bildungsentscheidungen, räumliche und soziale Segregation.

Kontaktadressen:  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Unter den Linden 6  
10099 Berlin  
tanja.mayer@hu-berlin.de

*Dr. Jos Schnurer*, 1934, war Lehrer, Didaktischer Leiter einer Integrierten Gesamtschule, Lehrerfortbildner und Lehrbeauftragter an der Universität Hildesheim. Er ist ständiger Mitarbeiter beim Internet-Rezensionsdienst [www.socialnet.de](http://www.socialnet.de) und bei der Plattform [www.sozial.de](http://www.sozial.de); Mitbegründer des Vereins INITIATIVEN PARTNERSCHAFT EINE WELT e.V. (IP1, [www.initiativen-partnerschaft.de](http://www.initiativen-partnerschaft.de)) und Initiator des RUNDEN TISCHS HILDESHEIM EINE WELT (RuTH, [www.EineWelt-Hildesheim.de](http://www.EineWelt-Hildesheim.de)). Er ist Mitarbeiter des Hildesheimer Bürgerradios Tonkuhle. Veröffentlichung von Ganzschriften und Fachbeiträgen. Mehrjährige Auslandsaufenthalte.

Kontaktadressen:  
Immelnmannstr. 40  
31137 Hildesheim  
jos2@schnurer.de  
[www.initiativen-partnerschaft.de](http://www.initiativen-partnerschaft.de)

*Prof. Dr. Tania Stoltz* ist Professorin für Pädagogische Psychologie. Nach dem Bachelor in Kunstpädagogik und in Pädagogik sowie dem Master und Doktor in Pädagogik/Pädagogischer Psychologie schloss sie zwei Postdocs-Arbeiten ab, eine im Jean Piaget-Archiv in Genf/Schweiz und eine weitere an der Alanus Hochschule in Deutschland. Seit 1996 hat sie an der Universidade Federal do Paraná in Curitiba/Brasilien den Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie inne und führt einen Bachelorstudiengang und eine Weiterbildung für Master- und Promotionsstudenten durch. Diese Forschungsarbeit wurde vom CNPq, Brazil, n. 311402/2015-1 gefördert.

Kontaktadressen:  
Rua Walenty Golas, 371, AP.301C  
Curitiba-PR  
BRASIL  
81200-520  
tania.stoltz795@gmail.com

*Dr. Angelika Wiehl*, Magisterstudium der Germanistik, Romanistik, Kunstgeschichte an der Universität Freiburg und der TU Braunschweig; Ausbildung zur Waldorflehrerin in Witten-Annen; 1988 Mitbegründerin der Freien Waldorfschule Wolfsburg und langjährig Klassen- und Oberstufenlehrerin; seit 1992 Dozentin für Waldorfpädagogik; 2015 Promotion zum Thema „Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik“; 2015 bis 2018 wissenschaftliche Koordinatorin am Graduiertenkolleg Waldorfpädagogik; seit 2016 Hochschuldozentin an der Alanus Hochschule im Rahmen einer Vertretungsprofessur am Institut für Kindheitspädagogik in Alfter und mit Lehrveranstaltungen

für Erziehungswissenschaft am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität am Standort Mannheim.

Kontaktadressen:

Am Westertor 13

38446 Wolfsburg

angelika.wiehl@alanus.edu

Dr. Julia Lipkina, geb. 1985, Studium der Fächer Erziehungswissenschaft und Germanistik sowie Promotion Dr. Phil an der Universität Münster (2016). Seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin an

unterschiedlichen Universitäten im Bereich der Allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik, derzeit im Bereich der Schulpädagogik an der Universität Siegen. Schwerpunkte: Identitäts- und Bildungstheorie, Schule und Biografie, Qualitative Forschung.

Kontaktadressen:

Universität Siegen

Adolf-Reichwein-Str. 2a

57068 Siegen

julia.lipkina@uni-siegen.de

## RUNDSCHAU

### 100 Jahre Waldorf – Das ist erst der Anfang

#### Projekte und Feierlichkeiten rund um die Welt

Am 7. September 1919 wurde die erste Waldorfschule in Stuttgart gegründet. Mit über 1.150 Waldorfschulen und rund 2.000 Waldorfkindergärten, verteilt auf über 80 Länder auf allen Kontinenten, ist die Waldorfpädagogik heute die weltweit größte unabhängige Schulbewegung. Unter dem Motto „Learn to Change the World“ sollen im Jubiläumsjahr zahlreiche Aktivitäten dazu beitragen, dass sich die internationale Waldorfgemeinschaft noch stärker gegenseitig wahrnimmt und vernetzt. Ebenso möchte der Verein Waldorf 2019, der das 100-jährige Jubiläum koordiniert, den pädagogischen Impuls Rudolf Steiners in einem öffentlichen Austausch mit der Gesellschaft weiterentwickeln. Dazu beitragen sollen viele Begegnungs- und Beteiligungsmöglichkeiten: Sei es bei Festivals, Schulaufführungen, ökologischen, künstlerischen und sportlichen Projekten oder bei Konferenzen und Messen. An den Waldorfschulen, in ganz Deutschland und über die Grenzen hinweg, soll so eine lebendige internationale Verbundenheit geschaffen werden, die heute so wichtig ist wie selten zuvor. Höhepunkt des Jubiläums stellen die Festveranstaltungen der Schulgemeinschaften rund um den Globus am 19. September 2019 dar, wobei die zentrale Feier in Deutschland im Berliner Tempodrom stattfindet. Die Vorbereitungen und ersten Aktivitäten der Jubiläumsphase laufen bereits seit 2017. Neben fünf zentral organisierten Kernprojekten („Bees

& Trees“, „Kartentausch“, „Metamorphosen“, „Staffellauf“, „Drama–Wo ist der Mensch?“) sind alle Schulen weltweit dazu aufgerufen, weitere Ideen und Initiativen vorzuschlagen und umzusetzen. Der Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt – es können große und kleine, komplexe und einfache, lehrreiche, unterhaltsame oder sonstige Projekte sein. Nur eine Bedingung muss erfüllt sein: Alle Aktionen folgen dem gemeinsamen Motto „Learn to Change the World“. Viele der Projekte und Festveranstaltungen werden prominent von ehemaligen Waldorfschülern unterstützt.

#### Waldorfpädagogik im Überblick Das kleine ABC der Waldorfschulen

Waldorfschulen sind so erfolgreich wie nie zuvor. Eltern, deren Kinder auf eine Waldorfschule gehen, schätzen sie aufgrund der individuellen Förderung jedes Schülers, der Geborgenheit in einer von Werten getragenen Gemeinschaft, der Unabhängigkeit von staatlichen Lehrplänen und für das vielfältige künstlerische und handwerkliche Angebot. Diese Übersicht soll helfen, die grundlegenden Strukturen und den Aufbau der Schulbewegung zu verstehen: Gemeinsames Lernen. Bereits seit Beginn der Waldorfschule gibt es für die Schüler kein Sitzenbleiben, sondern sie durchlaufen gemeinsam zwölf Schuljahre. Der Lehrplan der Waldorfschulen ist auf die individuellen Begabungen und Fähigkeiten der Kinder und ihre jeweilige Entwicklung ausgerichtet. Deshalb tritt vom 1. Schuljahr an neben die mehr sachbezogenen Unterrichtsgebiete ein vielseitiger künstlerischer und handwerklicher Unterricht. Er fördert die schöpferischen Fähigkeiten, die Erlebniskräfte sowie eine differenzierte Willensbildung

und die lebenspraktischen Fertigkeiten der Schüler.

Die Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformender Waldorfschulen sind auf die Prozesse kindlichen Lernens und die Stufen menschlicher Entwicklung in Kindheit und Jugend abgestimmt. Der Unterricht hat stets zum Ziel, die innere und äußere freie Entfaltung der Heranwachsenden zu ermöglichen. In den ersten Schuljahren, in denen die eigene Urteilskraft der Kinder noch heranreift, ist bildhafter Unterricht ein wesentliches Element, das insbesondere die Phantasie fördert. Später tritt immer mehr ein wissenschaftlich orientierter Unterricht an diese Stelle. Doch stets geht es darum, über die eigene Erfahrung zur Erkenntnis zu gelangen und so Begriffe zu bilden, deren Inhalte zunächst individuell durchlebt wurden.

Ein wichtiges Element, um den Unterricht rhythmisch und das Lernen nachhaltig zu gestalten, ist der Epochenunterricht. Dieser findet in den ersten beiden Stunden jedes Schultages statt und wechselt inhaltlich alle 3-4 Wochen. Ein dreiwöchiger Epochenunterricht ersetzt so eine Unterrichtsstunde, die über ein ganzes Jahr hinweg erteilt würde. Das Nebeneinander der Fächer wird in diesen Stunden aufgehoben, um ein Thema intensiv aus verschiedenen Blickwinkeln behandeln zu können. In der Unter- und Mittelstufe erteilen die Klassenlehrer den Epochenunterricht in Deutsch (Lesen und Schreiben), Rechnen, Zeichnen, Geschichte, Mensch und Tierkunde, Chemie, Physik und Sachkunde mit Haus-, und Ackerbauepochen sowie Heimatkunde. In der Oberstufe übernehmen dann Fachlehrer den Epochenunterricht, die ihr Fach in der Regel an der Universität studiert haben. Fächer, die laufender Übung bedürfen (künstlerischer Unterricht, Englisch, Französisch oder Russisch) werden in Fachstunden erteilt, der Fremdsprachenunterricht beginnt bereits in der 1. Klasse.

Weitere Informationen: Waldorf 2019 e.V., Kaiser-Wilhelm-Straße 89, 20355 Hamburg, waldorf-100.org

## (Ein-)Blick in das Lernen von morgen: Digitalisierung für alle! Neue Unterrichtsformen für Lehrkräfte

Laptops und Tablets für Schüler, interaktive Whiteboards für Lehrer: So könnte zukunftsorientierter Unterricht im Klassenzimmer schon bald aussehen. Mit digitalen Medien unterstützen Pädagogen das Lernen im modernen Sinn und fördern eine interaktive Mitarbeit auf neue Art und Weise. Eine wahllose Digitalisierung der Schulbildung soll deswegen nicht stattfinden – stattdessen das Potenzial didaktisch genutzt werden. Im Auftrag der einzelnen Bundesländer entwickelt das gemeinnützige, öffentliche FWU, Medieninstitut der Länder, audiovisuelle Medien, die exakt den Lehrplänen der Länder entsprechen. Abstrakte Unterrichtsthemen lassen sich visuell aufbereitet darstellen, wodurch ein intensiverer Austausch und ein besseres Verständnis innerhalb der Klasse stattfinden. „Eine integrierte technologiegestützte Lernumgebung schafft neue Anreize für Schüler“, erklärt Holger Kistermann, Marketing- und Vertriebsleiter des FWU. „Die Jugendlichen sind dank des täglichen Umgangs mit digitalen Medien gut auf technische Neuerungen vorbereitet. Aber aufgrund von finanziellen Defiziten wird diese Ressource bisher nur minimal genutzt.“

## Didaktischer Wandel?

Erfolgreiches Lernen gelingt nur im Austausch zwischen Schulklasse und Lehrenden. So dürfen Pädagogen den digitalen Fortschritt nicht als Konkurrenz

wahrnehmen, sondern sollten ihn als zukunftsweisendes Werkzeug betrachten. Seit jeher waren Medien und deren Wandel ein Bestandteil des Schulsystems – der nächste Schritt wäre nur konsequent. „Natürlich steht der didaktische Mehrwert im Vordergrund“, weiß Holger Kistermann. „In künftigen Unterrichtsettings wird der Lernbegleitung des einzelnen Schülers ein höherer Stellenwert zugemessen, doch Erklärungen durch die Lehrbeauftragten behalten ihre Bedeutung. Die Interaktion zwischen Pädagogen und Lernenden steht weiterhin im Vordergrund.“ Im Gegensatz zur analogen Lernlandschaft sind digitalen Medien so gut wie keine Grenzen gesetzt. „Unser interaktiver Digital-Content wird durch Sequenzen, Arbeitsblätter sowie Bilder, Grafiken und kleine Lernspiele unterstützt, wodurch wir zukunftsfähigen Unterricht ermöglichen“, erläutert Holger Kistermann. „Fachspezifische Inhalte lassen sich simpel vermitteln und zeigen neue, motivierende Lernwege auf.“

## Selbstbestimmt lernen

Durch digitale Medien wird das klassische Sender-Empfänger-Verhältnis im Klassenraum aufgebrochen. Auf Eigeninitiative können Erkenntnisse erschlossen werden, die anschließend im Plenum reflektiert zur Diskussion kommen – moderiert vom Lehrenden. „Die Verantwortung für ein erfolgreiches Lernerlebnis liegt nicht allein auf Seiten der Pädagogen, sondern auch bei den Lernenden“, erklärt Holger Kistermann. „Manchmal muss man komplexe Sachzusammenhänge sprichwörtlich selbst gesehen haben, um sie zu verstehen. Deswegen entwickeln wir unsere audiovisuellen Medien so, dass Schülerinnen und Schüler sie auch zum Selbstlernen verwenden können.“ Es ist nur eine Frage der Zeit, bis Bildungseinrichtungen den nächsten Schritt vollziehen. Bis dahin

sollte deutlich sein: Digitalisierung macht Schule.

Weitere Informationen unter: [www.fwu.de](http://www.fwu.de)

## „Schule gegen sexuelle Gewalt“: Kinder und Jugendliche sollen besser vor Missbrauch geschützt werden

Kinder und Jugendliche sollen besser vor sexualisierter Gewalt geschützt werden. Schulen sollen deshalb zu Orten werden, an denen Betroffene kompetente Ansprechpartner, Schutz und Hilfe bekommen. Deshalb schließt sich das Saarland der bundesweiten Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ an. Die Initiative verfolgt das Ziel, dass die mehr als 30.000 Schulen in Deutschland Konzepte zum Schutz vor sexualisierter Gewalt entwickeln. Bildungsminister Ulrich Commerçon hat an der Gemeinschaftsschule im Rastbachtal gemeinsam mit dem Missbrauchsbeauftragten der Bundesregierung, Johannes-Wilhelm Rörig, den Startschuss für das Saarland gegeben.

Bildungsminister Ulrich Commerçon: „Sexueller Missbrauch und sexuelle Übergriffe“ finden leider immer noch in einer unvorstellbar hohen Zahl statt. Statistisch gesehen gibt es in jeder Klasse ein bis zwei Schülerinnen und Schüler, die von sexualisierter Gewalt betroffen sind. Unsere bisherigen Bemühungen reichen also offensichtlich nicht aus. Wir sind aber bei jedem Kind oder Jugendlichen, dem Gewalt droht oder wiederfahren ist, als Gesellschaft in der Pflicht. Und weil wir nur in Schulen nahezu alle Kinder und Jugendlichen erreichen können, ist dieser Ort für den Kinderschutz so bedeutend. Schulen müssen Orte sein, an denen Mädchen und Jungen kompetente Ansprechpersonen, Schutz und Hilfe finden.

„Die Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ unterstützt Schulleitungen und Lehrerkollegien fachlich bei dem komplexen und sehr emotionalen Themenfeld, Schutzkonzepte zu erarbeiten, damit sie die Signale von Mädchen und Jungen, denen sexualisierte Gewalt droht oder wiederfahren ist, erkennen und wissen, was sie im Verdachtsfall zu tun haben. Die Unterstützung reicht von der Ansprache von Kollegien und Eltern bis zu Fortbildungen oder der Entwicklung von Präventionsmaßnahmen sowie eines Verhaltenskodex oder eines Notfallplans.

Angestoßen wurde die bundesweite Initiative vom Unabhängigen Beauftragten der Bundesregierung für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM), Johannes-Wilhelm Rörig: „Ich freue mich, dass es uns gelungen ist, die Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ gemeinsam mit allen Kultusbehörden auf den Weg zu bringen. Schulen sind zentrale Partner, wenn es um Schutz, Hilfe und Aufklärung bei sexueller Gewalt geht. Sie dürfen nicht zu Tatorten werden, sondern sollen Schutzorte sein, an denen betroffene Kinder und Jugendliche Zugang zu Hilfe finden. Sexueller Missbrauch findet vor allem in der Familie und im sozialen Nahfeld statt. Viele Mädchen und Jungen erleiden aber auch sexuelle Gewalt durch Gleichaltrige. Dabei spielen digitale Medien eine zunehmende Rolle, beispielsweise bei der unautorisierten Weiterleitung von Fotos auch auf Schulhöfen.“

Viele der Bestandteile eines Schutzkonzeptes werden an zahlreichen Schulen schon heute im schulischen Alltag umgesetzt. Dazu gehört beispielsweise die Zusammenarbeit mit den Jugendämtern, der Schulsozialarbeit und dem Schulpsychologischen Dienst sowie mit den Beratungs- und Fachstellen wie z. B. Nele, PHOENIX, pro familia oder SOS-Kinderschutz bei Maßnahmen der Prävention und auch der Intervention. Diese Ansprechpartner

unterstützen die Initiative dankenswerterweise weiterhin mit ihrer Expertise.

An der Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ hat auch der Betroffenenrat beim USBKM beratend mitgewirkt. Jürgen-Wolfgang Stein, Mitglied im Betroffenenrat, fordert: „Sexualisierte Gewalt ist besonders schlimm: sie verletzt und erniedrigt. Wir alle sind gefordert, den Missbrauch zu verhindern. Das gilt besonders für Fachleute. Wie geht man vor, wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer übergriffig wird oder wenn Mitschülerinnen und -schüler sexuelle Gewalt ausüben? Was ist zu tun, wenn ein Kind sich anvertraut und die Schule von sexuellem Missbrauch zuhause erfährt? Für solche Situationen muss es in jeder saarländischen Schule ein Konzept geben, ein Schutzkonzept.“ Das Saarland hat bereits verbindliche Vorgaben in den Lehrplänen, die die Thematik „sexualisierte Gewalt“ im Unterricht aufgreifen. Über den Fachunterricht hinaus haben die Schulen im Rahmen ihres Schulprofils eine Vielzahl von Projekten und Unterrichtseinheiten, die auf die Persönlichkeitsstärkung der Schülerinnen und Schüler zielen. Die saarländischen Schulen erfüllen damit bereits wesentliche Empfehlungen des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM), zum Beispiel im Bereich digitaler Medien, bei der Vorgehensweise bei Verdacht auf sexuelle Gewalt sowie insbesondere im Bereich der Prävention. Regelungen zum Kinderschutz sind zudem seit langem im Schulordnungsgesetz enthalten. Entsprechende Lehrkräftefortbildungen werden regelmäßig vom Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) angeboten. Der Regionalverband Saarbrücken und der Landkreis Neunkirchen haben in Abstimmung mit dem Ministerium für Bildung und Kultur den „Kooperationsleitfaden für Jugendhilfe und Schule zum Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung“ veröffentlicht und an die Schulen verteilt. Er trägt dazu

bei, die Kooperation an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe zu verbessern, Gefährdungen, wie zum Beispiel sexuellen Missbrauch, frühzeitig zu erkennen und die erforderlichen Schutzmaßnahmen rechtzeitig einleiten zu können.

Weitere Informationen: [www.ubskm.bund.de](http://www.ubskm.bund.de)

## Sachsen-Anhalt startet bundesweite Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“

Sachsen-Anhalt schließt sich der bundesweiten Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs an. Die Initiative verfolgt das Ziel, dass die mehr als 30.000 Schulen in Deutschland Konzepte zum Schutz vor sexueller Gewalt entwickeln. Den Startschuss gaben Bildungsminister Marco Tullner und der Unabhängige Beauftragte der Bundesregierung für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM), Johannes-Wilhelm Rörig, heute in Magdeburg.

Die Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ bietet Pädagoginnen und Pädagogen fachliche Unterstützung, eigene Schutzkonzepte für ihre Schulen zu entwickeln. „Sexuelle Gewalt gegen Kinder erschüttert und alarmiert in jedem Einzelfall. Nur mit einer gemeinsamen Anstrengung aller gesellschaftlichen Gruppen wird man diesem Problem wirksam entgegenreten können. Auch Schulen können hier einen wichtigen Beitrag leisten: einerseits indem sie einen Schutzraum darstellen, andererseits indem sie sensibilisieren und aufklären. An vielen Schulen wird dies auch gelebt. Wir wollen nun aber einen Schritt weitergehen. Klar ist aber auch, dabei dürfen wir die Schulen nicht allein lassen“, erklärte Bildungsminister Marco Tullner. Im Rahmen der Initiative wurde heute das Portal [www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de](http://www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de)

auch für das landesspezifische Beratungsangebot für Schulen in Sachsen-Anhalt freigeschaltet. Darüber hinaus werde in den kommenden Tagen an allen Schulen des Landes ein Infopakete versandt. Schulen bekommen mit den Materialien umfangreiche Hilfestellungen. Angefangen von Elterninformationen, über mögliche Beratungs- und Präventionsangebote bis hin zu grundsätzlichen konzeptionellen Hinweisen, wie ein Schutzkonzept vor Ort entstehen und gelebt werden kann. Darüber hinaus beinhaltet das Paket eine Ergänzung des an den Schulen vorhandenen Krisenorders. Auf den Weg gebracht wurde die Initiative vom Unabhängigen Beauftragten der Bundesregierung für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM), Johannes-Wilhelm Rörig. „Alle sind in der Pflicht zu verhindern, dass Kinder und Jugendliche Opfer von sexueller Gewalt werden. Dafür braucht es schützende Orte, an denen sie vermittelt bekommen, dass sexuelle Gewalt angesprochen werden kann und dass es Hilfe gibt – unabhängig davon, ob sie Missbrauch im familiären Umfeld, durch Gleichaltrige oder mittels digitaler Medien erleiden“, sagte Rörig heute in Magdeburg. Schulen sollen genau solche Orte sein.

„Ich möchte Schulen darin stärken, offen mit Schülerinnen und Schülern über sexuelle Gewalt zu sprechen, Anzeichen für Missbrauch besser zu erkennen und betroffenen Schülerinnen und Schülern Zugang zu professioneller Hilfe zu verschaffen. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich darüber bewusst sein, dass in jeder Klasse rund ein bis zwei Mädchen und Jungen sexuelle Übergriffe erleiden. Auch wenn sie bereits in ihrem Arbeitsalltag ohne Zweifel vor vielfältigen Herausforderungen stehen, bin ich der festen Überzeugung, dass schulische Maßnahmen zur Prävention und Intervention für den Kinderschutz von enormer Bedeutung sind und prioritär in den Blick genommen werden müssen.“

Die bundesweite Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ ist im September 2016 gestartet. Alle Bundesländer haben sich zur Umsetzung der Initiative verpflichtet und werden bis Frühjahr 2019 gestartet sein. Informationen zur Initiative mit den länderspezifischen Informationen zu Sachsen-Anhalt gibt es unter <https://sachsen-anhalt.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de>  
<https://www.hilfeportal-missbrauch.de>

## Private Hochschulen: Aufstieg durch Bildung garantiert

Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung und der Zugang zur Hochschulbildung muss allen Menschen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, offenstehen. Mit diesem Appell und zugleich Selbstverständnis richtet sich der Verband der Privaten Hochschulen e. V. in seiner aktuellen Publikation „Private Hochschulen – unverzichtbar für das deutsche Bildungssystem“ an potenzielle Studierende, deren Familien sowie an verantwortliche Akteure in Bildung und Politik.

Obwohl das Recht auf Bildung vor über 70 Jahren in der Menschenrechtscharta der Vereinten Nationen in Artikel 26 fest verankert wurde, bleibt es bis heute vielen Menschen verwehrt. Das gilt zum Teil auch für Deutschland, wo der Aufstieg durch Bildung immer noch von sozialen, familiären und persönlichen finanziellen Verhältnissen beeinflusst wird. Ein weiteres Hemmnis ist das oft starre, meist unflexible staatliche Hochschulsystem mit seinen komplexen rechtlichen, finanziellen und zeitlichen Schranken, das nur sehr bedingt auf die Bedürfnisse einer immer diverser sich darstellenden Studierendenschaft eingehen kann.

Die privaten Hochschulen hingegen bieten ihren Studierenden passgenau auf deren persönliche Voraussetzungen

zugeschnittene Studienangebote. So können zum Beispiel Berufstätige neben dem Job problemlos ein Teilzeitstudium absolvieren oder studierende Eltern Familie und Studium gut miteinander vereinbaren. In Zahlen: Gut 1/3 der Bachelorstudiengänge lassen sich an privaten Hochschulen berufs begleitend studieren, an öffentlichen Hochschulen ist dies nur bei elf Prozent der Fall.

Durch eine starke Praxisnähe und Vernetzung mit der Wirtschaft, arbeitsmarkt-orientierte, internationale Studiengänge, flexible Studienangebote, eine auf die Bedürfnisse der Studierenden abgestimmte Betreuung, eine ausgeprägte Serviceorientierung und moderne Lehr- und Lernumgebungen gelingt es den Privaten, auch beruflich Qualifizierte und Studierende aus eher bildungsfernen Schichten so zu begleiten, dass sie ihr Studium zeitnah und mit guten Noten absolvieren. So liegen die Abbruchquoten bei den privaten Hochschulen (ca. 7 %) deutlich unter denen an den staatlichen Hochschulen (ca. 20 %). Weitere Informationen: Verband der Privaten Hochschulen e. V. [www.private-hochschulen.net](http://www.private-hochschulen.net)

## Arbeiten 4.0: Wie Deutschland die Digitalisierung durch Bildung meistern kann

Die Digitalisierung stellt die Arbeitswelt vor ganz neue Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund fordert der Bildungsexperte Joachim Giese massive Investitionen in Weiterbildungen. Zudem bringt er die Idee eines Digitalführerscheins ins Gespräch. Joachim Giese ist Vorstand des privaten Bildungsanbieters WBS GRUPPE ([www.wbs-gruppe.de](http://www.wbs-gruppe.de)):

Bildung ist das wichtigste Gut einer funktionierenden Gesellschaft, denn der hohe Bildungsgrad einer Nation führt zu mehr Wohlstand für seine Bürger und den

Staat. So ergab eine aktuelle Studie des Münchener ifo Institut für Wirtschaftsforschung, dass vollbeschäftigte deutsche Arbeitnehmer mit einer Lehre im Schnitt 15 Prozent mehr verdienen als Arbeitnehmer ohne Lehre. Meister-Titel, Fachhochschul- und Universitäts-Abschlüsse sorgen sogar für Bildungsrenditen von durchschnittlich bis zu 89 Prozent im Vergleich zu dem Gehalt von Arbeitnehmern, deren höchster Bildungsabschluss eine Berufsausbildung ist. Die längere Ausbildungszeit rentiert sich laut der Forscher auch aufs gesamte Leben gerechnet.

Bildungsrenditen durch Weiterbildungen

Aber auch Weiterbildungen sorgen laut des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung für Bildungsrenditen in Höhe von 6 Prozent. Bezogen auf das Durchschnittsgehalt von Vollzeitbeschäftigten in Deutschland (45.240 Euro pro Jahr) ist das ein Mehrverdienst von rund 2.714 Euro pro Jahr. Zudem mindert eine erhöhte Bildung nachgewiesenermaßen auch das Risiko, arbeitslos zu werden.

Die Vorteile, die aus einer gebildeten Bevölkerung hervorgehen, können dafür sorgen, dass der Wirtschaftsstandort Deutschland die Digitalisierung erfolgreich meistert. Denn laut des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung können in Deutschland bis zum Jahr 2035 rund 1,5 Millionen Jobs durch die Digitalisierung verloren gehen. Gleichzeitig entstehen demnach aber auch etwa genauso viele neue Arbeitsplätze durch diesen Strukturwandel. Damit die Menschen, deren Jobs verloren gehen, nicht in die Arbeitslosigkeit rutschen

und die neu entstandenen Arbeiten nicht aufgrund eines Fachkräftemangels unbesetzt bleiben, bedarf es einer gezielten Weiterbildungsoffensive, die über die Maßnahmen des aktuellen Qualifizierungschancengesetzes hinausgehen.

Der Digitalführerschein als Grundlage für Weiterbildungsoffensive

Die Lösung könnte beispielsweise eine Art Digitalführerschein für Arbeitsuchende und Arbeitnehmer sein, deren berufliches Umfeld von der Digitalisierung beeinflusst wird. Auf diese Weise kann geprüft werden, ob Arbeitnehmer Wissenslücken im Bereich der Digitalisierung aufweisen. Ist dies der Fall, muss es sofort möglich sein, die fehlenden Kenntnisse durch entsprechende Weiterbildungen kostenfrei zu erlernen. Die Bundesregierung ist hier gefragt, die entsprechenden Investitionen für dieses Projekt zu tätigen. Besonders kleine und mittelständische Unternehmen sollten bei der Förderung ihrer Mitarbeiter noch stärker entlastet werden.

Zwar wäre dieses Projekt kurzfristig mit hohen Kosten verbunden, doch langfristig geht die Rechnung auf: Besser gebildete Menschen verdienen mehr Geld und erwirtschaften damit auch mehr Steuergelder. Gleichzeitig sinkt ihr Risiko, arbeitslos zu werden, was die Sozialausgaben des Staates verringert. Gerade für eine Exportnation wie Deutschland ist es zudem von enormer Relevanz, den Herausforderungen der Digitalisierung mit genügend Fachkräfte zu entgegnen, um auch auf lange Zeit global konkurrenzfähig zu bleiben. Bildung bleibt nämlich auch in Zukunft das wichtigste Gut einer Gesellschaft.

[www.wbs-gruppe.de](http://www.wbs-gruppe.de)

## NEUERSCHEINUNGEN

**Benthaus, Benjamin: Dialektisches Denken von Kindern. Theoretische und empirische Studien zu philosophischer Bildung im Grundschulalter, Würzburg (Ergon) 2018.**

Das Buch setzt sich theoretisch wie empirisch mit der Frage auseinander, in welcher Weise bereits Kinder in der Lage sind, dialektischen Denkbewegungen nachzugehen. Im Vergleich zum logischen Denken wird dem dialektischen Denken von Kindern wissenschaftlich keine größere Beachtung geschenkt. Insbesondere die an Piaget angelehnte kognitive Entwicklungspsychologie stellt das kindliche Denkvermögen vorschnell in den Schatten erwachsener Denkvollzüge und wertet es so ab.

Vor dem Hintergrund einer sich stetig wandelnden Gesellschaft voller Symbolkomplexitäten wird eine Förderung und Kultivierung des Dialektischen zur Initiierung von Bildungsprozessen sowie zur Orientierung im und durch Denken umso bedeutsamer. In der vorliegenden qualitativ-empirischen Studie werden exemplarisch erste Denkfiguren sichtbar, die sich im Zuge des Philosophierens mit Kindern im Grundschulalter als frühe dialektische Denkbewegungen kennzeichnen lassen.

**Damm, Christoph / Frosch, Ulrike / Vieback, Linda (Hg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Forschung und Praxis. Empirische Zugänge und konzeptionelle Gestaltung, Bielefeld (wbv Media) 2019, Digitale Ausgabe kostenfrei DOI: 10.3278/6004646w001, Online First bei [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)**

Weiterbilden an einer Hochschule? Vor einigen Jahren ein Nischenthema, heute ein wachsender Bildungsmarkt. Wie Hochschulen das Thema angehen und umsetzen, beschreiben die Autoren des multidisziplinären Sammelbandes „Weiterbildung an Hochschulen. Empirische Zugänge und konzeptionelle Impulse“ aus Sicht der Erwachsenen- und Weiterbildung, der Organisationsforschung und des Managements.

In Forschungsberichten aus unterschiedlichen Disziplinen und Perspektiven zeichnen sie ein umfassendes und kritisches Bild der Hochschulweiterbildung. Dabei arbeiten sie auch die Spannungen zwischen Hochschul- und Beschäftigungssystem heraus, die aus unterschiedlichen Zielsetzungen auf Aufgabeninterpretationen resultieren.

Die Beiträge des Sammelbandes berichten über den Umgang mit den Themen Studierfähigkeit, Gewinnung von Teilnehmenden, Gestaltung von Curricula, Medieneinsatz und -kompetenz sowie Qualifizierung und Organisationsentwicklung. Projektberichte geben konzeptionelle Impulse für die Weiterentwicklung in der Praxis und Ausgestaltung der Angebote.

**Hartmann, Viola: Wenn Bildungsungleichheit zur Bildungsgerechtigkeit wird. Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidung an der Schwelle Schule / Hochschule in Deutschland, Würzburg (Ergon) 2018.**

Verschiedene Bildungsoffensiven seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts haben zwar in Deutschland zu einer signifikanten Bildungsexpansion geführt (heute verfügen unter den 20 Jährigen Deutschen über die Hälfte über eine Hochschulzugangsberechtigung), die Bildungsungleichheit wurde damit allerdings nicht

reduziert, sondern hat sich an der Schwelle von der Schule zur Hochschule eher noch verschärft.

Die vorliegende Studie belegt diese These anhand empirischer Untersuchungen. Für Schüler aus einem kulturkapitalstarken Elternhaus und/oder mit einem akademischen Umfeld bleibt die Hochschule die wahrscheinlichere Option. Der politische Diskurs lässt kein Interesse an einem ursachenbezogenen Abbau dieser Ungleichheit erkennen. Verantwortlichkeiten werden im föderalen System verwischt, Förderprogramme sind kaum erkennbar. Bildungsausgaben fokussieren entweder auf die Schule oder die Hochschule, nicht aber auf einen barrierefreien Übergang von der einen zur anderen Institution. Dadurch ist auch heute noch ein Hochschulabschluss für sozial weniger privilegierte schwerer zu erreichen. Diese Situation führt zur fortwährenden Bildungungerechtigkeit. Auch ohne grundgesetzlich abgesichertes Recht auf Bildung bliebe es eine stetige Herausforderung an den Kulturstaat, die durch herkunftsabhängig unterschiedliche Kapitalausstattung entstandene Ungleichheit ausreichend zu kompensieren.

**Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Reformpädagogik als Projekt der Moderne, Paderborn (Schöningh) 2019.**

Reformpädagogik erhält im 18. Jahrhundert ihre Grundlagen. Im Werk von August Hermann Niemeyer (1754–1828) spiegelt sich die Reformdynamik einer zunehmend als offen verstandenen Gesellschaft der Moderne.

Im 18. Jahrhundert gewann Pädagogik als Bindeglied zwischen den Generationen eine neue Bedeutung. Erziehung konnte nicht mehr ausschließlich von der Reproduktion vorgegebener sozialer Positionen

aus bestimmt werden. Theoretisch und praktisch entstand das Problem, dass „die richtige“ Pädagogik nicht mehr absolut und allgemeingültig bestimmt werden konnte und so die Verbindung von „Reform“ und „Pädagogik“ systemisch bedingt zu einem Dauerthema werden musste. Das Studienbuch macht grundlegende Quellentexte von Niemeyer wieder zugänglich und führt in biographische, historische und systematische Zusammenhänge seiner Deutung der Zeit ein.

**Schiefer, Katrin: Familienleitbilder in Ost- und Westdeutschland. Dimensionierung, Struktur und Determinanten, Würzburg (Ergon) 2018.**

Die Studie untersucht die Familienleitbilder in Ost- und Westdeutschland. Es wird angenommen, dass sich aufgrund der Etablierung völlig unterschiedlicher Familienmodelle (male vs. dual breadwinner) während der Teilung Deutschlands auch unterschiedliche Familienvorstellungen entwickelt haben. Diese werden eingehend untersucht, um beantworten zu können, inwiefern sie heute noch in den Köpfen der Bevölkerung verankert sind. Dabei werden folgende Fragen analysiert: Welche Dimensionen von Familienleitbildern bzw. welche Familienleitbildtypen können unterschieden werden? Welche Ost-West-Unterschiede existieren und wie können diese erklärt werden?

Die umfassenden empirischen Analysen auf der Basis der Familienleitbildstudie des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung belegen den Fortbestand der unterschiedlichen Familienmodelle in der deutschen Gesellschaft, wobei sich insbesondere die proegalitäre Doppelverdiener-Familie als ostdeutsches Leitbild identifizieren lässt. Dabei scheint es

sich trotz der (politischen) Veränderungen nach, der Wiedervereinigung um ein stabiles Leitbild zu handeln. Diese Situation dürfte zusätzlich durch die aktuelle Entwicklung der Familienpolitik hinsichtlich einer egalitäreren Aufteilung von Kinderbetreuung und Erwerbsarbeit befördert werden.

**Schleicher, Andreas: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten, Bielefeld (wbv Media) 2019.**

Schule hat es schwer: Mit Mitteln und Methoden aus dem Industriezeitalter soll sie Schüler auf das Leben in einer digitalen und zunehmend global orientierten Gesellschaft vorbereiten. Was ist die Aufgabe von Schule, wenn Wissen digital vorliegt und mit einfachen Tests abgefragt werden kann? Welche Eigenschaften und welches Wissen soll sie vermitteln? Vorstellungsvermögen, Sensibilität und Verantwortungsbewusstsein sind die Grundlage, um die Chancen des 21. Jahrhunderts nutzen und die Welt zum Besseren zu verändern, sagt Andreas Schleicher, Initiator der Internationalen OECD-Schulleistungsstudie PISA und Bildungsforscher in seinem Buch „Weltklasse – Schule für das 21. Jahrhundert gestalten“.

Die Schulen von morgen werden den Schülerinnen und Schülern helfen müssen, selbstständig zu denken und anderen mit Empathie zu begegnen – im Arbeitsleben und als mündige Bürger. Wie können die Schulen das gewährleisten? In „Weltklasse – Schule für das 21. Jahrhundert gestalten“ erläutert Schleicher seine Vorstellung zum Umbau von Schulsystemen, entlarvt Bildungsmythen und zeigt zahlreiche Beispiele für die Neugestaltung von Schule. Dabei geht es ihm nicht um vorgefertigte Lösungen aus anderen Schulen bzw. Ländern, sondern um die

ernsthafte Auseinandersetzung mit Best-Practise-Projekten, um herauszufinden, was unter welchen Bedingungen funktioniert. Der Physiker Andreas Schleicher legt mit „Weltklasse“ seinen ganz persönlichen Blick auf die Reform der Bildung vor: Sie ist für ihn Kunst und Wissenschaft zugleich.

**Schrader, Josef: Lehren und Lernen, Stuttgart (utb) 2018.**

Das Lehrbuch ist eine umfassende Einführung in das Lehren und Lernen Erwachsener. Es bietet theoretische Grundlagen, den aktuellen Forschungsstand sowie Anregungen für den Transfer in die Bildungspraxis. Für Lehrende in Studiengängen der Erwachsenenbildung kann es als Gerüst für die Planung der Lehre mit Fallbeispielen, Lernzielen, Arbeitsaufträgen und Lektüreprüfungen dienen. Studierende können sich im wissenschaftlichen Arbeiten üben, die Inhalte wiederholen und vertiefen.

Das Buch führt in zentrale Begriffe und Modelle der Disziplin ein. Ausgangspunkt bildet das Mehrebenensystem der Erwachsenen- und Weiterbildung. Vorgelegt werden didaktische Konzepte und empirische Befunde, Aspekte der Lernmotivation Erwachsener sowie Fragen der Wirkung von Erwachsenenbildung. Die Diskussion der Kompetenzen von Lehrkräften und Modelle der Angebotsplanung bereiten auf das Berufsbild vor.

**Stehr, Nico / Adolf, Marian: Ist Wissen Macht? Wissen als gesellschaftliche Tatsache, Weilerswist (Velbrück) 2018.**

Dass Wissen Macht bedeutet, vermutete schon Francis Bacon. Dass Wissen die

Grundlage ökonomischen Wohlstands und gesellschaftlicher Zukunftsfähigkeit ist, gilt heute als unbestritten. Doch worum es sich bei Wissen genau handelt, wird bei näherer Betrachtung schnell unklar. Der Begriff des Wissens ist ebenso allgegenwärtig wie flüchtig, Wissen wird als gesellschaftliche Größe stets hofiert, selten jedoch expliziert. Im Alltag verflüchtigt es sich gerne in Routinen, Institutionen und Sozialfiguren oder wird schlicht der Wissenschaft und Technik zur Behandlung überlassen. Was aber passiert, wenn man Wissen konsequent als soziales Geschehen begreift? Welche Aspekte des Wissens treten hervor, wo finden wir es und welche Rolle spielt es für das Werden der modernen Gesellschaft - und unsere Gegenwart?

Der Band widmet sich Wissen aus einer dezidiert sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive, und schlägt so eine Brücke zwischen den philosophischen Grundlagen und der alltäglichen

Verwendung des Wissensbegriffs. Auf Basis einer kurzen Geschichte der sozialwissenschaftlichen Karriere des Wissensbegriffes wird die Rolle von Wissen in verschiedene Gesellschaftsbereiche verfolgt. Wo und von wem wird Wissen produziert, wie unterscheiden sich Wissensarten und welche sozialen Auswirkungen zeitigt es? Kann man Wissen als Ware begreifen, braucht es so etwas wie eine Wissenspolitik und leben wir nicht längst in einer Wissensgesellschaft?

Diese und andere Fragen werden von den Autoren ausführlich diskutiert und in Beziehung zu aktuellen gesellschaftlichen Prozessen und Entwicklungsdynamiken gesetzt. Die zweite, umfassend ergänzte und aktualisierte Auflage des Bandes enthält drei neue Abschnitte, die sich mit der Frage nach dem Preis des Wissens, der Digitalisierung und Mediatisierung des Wissens sowie noch ausführlicher mit dem vielschichtigen Zusammenhang von Wissen und Macht auseinandersetzen.