



L. Böckmann, S. Engelmann,
P. Reichrath, A. Rohstock (Hrsg.)

CREATIVITY COURAGE CHANCES

**Festschrift zu Ehren
von S. Karin Amos**

CREATIVITY, COURAGE, CHANCES

Laura Böckmann
Sebastian Engelmann
Philipp Reichrath
Anne Rohstock (Hrsg.)

CREATIVITY, COURAGE, CHANCES

Eine Festschrift zu Ehren von S. Karin Amos

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



TÜBINGEN
LIBRARY PUBLISHING



Universitätsbund
Tübingen e. V.

Gefördert durch die Vereinigung der Freunde der Universität Tübingen
(Universitätsbund) e. V.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Die Online-Version dieser Publikation ist auf dem Repositorium der Universität Tübingen frei verfügbar (Open Access).

<http://hdl.handle.net/10900/114546>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-1145463>

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-55921>

Tübingen Library Publishing 2021
Universitätsbibliothek Tübingen
Wilhelmstraße 32
72074 Tübingen
druckdienste@ub.uni-tuebingen.de
<https://tlp.uni-tuebingen.de>

ISBN (Softcover): 978-3-946552-47-5

ISBN (PDF): 978-3-946552-48-2

Umschlaggestaltung: Sandra Binder, Laura Böckmann, Philipp Reichrath
Coverabbildung: Original Bild von Полина Андреева, pixabay liscence - freie Kommerzielle Nutzung. Bearbeitung: Philipp Reichrath
Satz: Laura Böckmann, Michael Piela, Sandra Binder
Druck und Bindung: Readbox in der Readbox Unipress GmbH
Printed in Germany

Inhalt

LAURA BÖCKMANN, SEBASTIAN ENGELMANN, PHILIPP REICHRATH UND ANNE ROHSTOCK Creativity, Courage, Chances. Zur Einführung.....	9
--	---

THINKING: IS A MATERIALIST PRACTICE WITH OTHER THINKERS

MARKUS RIEGER-LADICH Heiterkeit, Optimismus und Tatendrang: Alexander Kluge als Bildungstheoretiker	25
---	----

KAI WORTMANN To Human is a Verb: Pragmatizing Humanism for Education	45
---	----

RAINER TREPTOW Creator Mundi. Notizen über Genauigkeit	57
---	----

REGINA AMMICHT QUINN „Intellektuelle“: Gender- und sonstige Fragen. Eine Loseblattsammlung	81
--	----

ANDRÉE GERLAND Pädagogik permeabel praktizieren! Imperative der Durchlässigkeit in Karin Amos' Werk und Wirken	105
--	-----

LAURA BÖCKMANN Unbedingt frei sein (wollen) – eine Reklamation	125
---	-----

SEBASTIAN ENGELMANN Ein pietistischer Erziehungsratgeber aus Baden. Oder: Christian Heinrich Zeller über Kleinkinderpflege und physische Erziehung.....	151
---	-----

(OVER-)WRITING AND (RE-)READING:
THE HUMAN

KATHARINA LUTHER

“Is DNA People?”

Octopus Reading Against Our Human(ist) Selves..... 173

OLAF SANDERS

Tiere, Pflanzen, Pilze.

Andere Bildungsgeschichten der untreuen Töchter Virginia Woolfs..... 191

RUSSELL WEST-PAVLOV

In the Company of Trees:

Pedagogy in an Age of COVID and Climate Change..... 207

JÜRGEN WERTHEIMER

Tiere, Menschen, Emotionen – eine Wahlverwandtschaft 237

ANNE ROHSTOCK

Snooping history –

Bildungsgeschichte als ko-produktive ‚slow science‘ und das Potenzial der Geruchsgeschichte für die Erziehungswissenschaft..... 251

TELLING (DIFFERENT) STORIES:
TO RELATE THEORY AND PRACTICE

CHRISTIAN GRABAU UND ANGELA JANSSEN

Die Chance vieler Geschichten.

Wie im Kontext von Rassismus, Feminismus und (Post-)Humanismus
die Gegenwart und Zukunft anders erzählen..... 285

INGRID HOTZ-DAVIES

Do Fictional Characters have Rights?

On Nicola Barker's *In the Approaches* (2014)..... 315

CHRISTOPH REINFANDT
No Chances in Belfast?
On Courage and Creativity in Anna Burns's Novel *Milkman* 329

MARTHA BERGLER
„Denn es ist die höchste Würde, ein Mensch zu seyn“
Zur Idee menschlicher Würde und ihrer Veranschaulichung in der
Literatur für Kinder 349

BARBARA STAUBER
Farbenfrohe Dessins oder sattem bekannte Muster?
Ungleichheitsdynamiken am Beispiel von Erziehungspartnerschaften .. 379

URSINA JAEGER
Chancen durch Destabilisierung.
Zur Multi-Referenzialität im Alltag von Kindergartenkindern in einer
diversifizierten Nachbarschaft 405

MIKE LEBZELTER
Alles im ‚grünen‘ Bereich?
„Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ – Möglichkeiten und Aufgaben
des Waldkindergartens und seiner pädagogischen Fachkräfte 427

PHILIPP REICHRATH
Adoption, Mikroaggression & der „anonyme Rest“.
Ein Plädoyer zum diskriminierungsfreien Umgang mit Adoption 455

ANALYZING: POWER AND KNOWLEDGE
IN INSTITUTIONAL AND ORGANIZATIONAL CONTEXTS

HSIAO-WEN YU
Analyse und Vergleich von Schulverordnungen
taiwanischer und deutscher Grundschulen 479

ALEXANDER W. WISEMAN	
The Dynamo and the Swerve:	
Expanding Perspectives on Global Educational Change.....	513
NINA BECK UND THORSTEN BOHL	
Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung.	
Desiderata, Kontexte und organisationstheoretische Implikationen	539
MARCUS EMMERICH	
„Differenz“ als pädagogisches Regime.....	561
JOSEF SCHMID	
Universität als mikropolitische Terrain	
Oder: Was hat Wissenschaft mit Macht zu tun?	581
JOSEF SCHRADER	
Governance-Forschung in der Weiterbildung	
Entwicklungen und Herausforderungen	611
MELANIE LÖSCHE-HOLL	
creativity@school – (K)ein Widerspruch?!	
Ein organisationstheoretischer Blick auf Schule und Kreativität.....	645
FLORIAN DOBMEIER	
Die Erziehung der Universität zur Kreativität.	
Zur Logik der Emergenz im Medium des Sozialen	667

Creativity, Courage, Chances

Zur Einführung

Laura Böckmann, Sebastian Engelmann, Philipp Reichrath und Anne Rohstock

Mit Publikation dieser Festschrift zu Ehren von Karin Amos blicken wir auf ein sehr besonderes Jahr zurück. Wohin wir auch schauen, sehen wir in diesem Frühling – obgleich das Wetter langsam milder wird und die Temperaturen die Menschen wieder nach draußen locken – allerorten die Wirkungen der Pandemie. Noch 2018 konnte Elisabeth von Thadden in einer zeitdiagnostischen Schrift von der berührungslosen Gesellschaft sprechen: Berührung, so von Thadden, sei existenziell für das menschliche Wesen. Kurz zuvor hatte der Soziologe Andreas Reckwitz die Krise des Allgemeinen ausgerufen – auch er wusste auf den Verlust von gemeinsamen politischen Projekten zu verweisen und sah am Horizont der Geschichte eine Krise der Demokratie heraufziehen. Schon im Februar, spätestens aber im März 2020, war den meisten klar, dass die Corona-Pandemie unser aller Leben auf lange Zeit verändern würde. Und just zu dieser Zeit, während eines Treffens in Büro 110 der Münzgasse 26 in Tübingen, ganz ohne Maske und Abstandsregelung, aber mit einem Kaffee aus dem geschlossenen Café Rosa, nahm die Idee zu dieser Festschrift Kontur an.

Creativity, Courage, Chances – Kreativität, Mut und Chancen – das sind die Charakteristika, die wir als Herausgeber*innen mit der wissenschaftlichen Arbeit von Karin Amos verbinden. Kreativ sind ihre Beiträge mindestens deshalb, weil sie bislang nicht zusammengedachte Perspektiven und Ideenstränge aus unterschiedlichen Theorietraditionen aufnehmen, um diese geschickt miteinander zu verknüpfen – Governance trifft so auf Gouvernamentalität, Science and Technology Studies auf pragmatistische Bildungsphilosophie, Subjektivierungstheorie auf Neoinstitutionalismus. Insbesondere als international vergleichend arbeitende Erziehungswissenschaftlerin weitet Karin Amos auf diese Weise immer wieder Perspektiven

und eröffnet so den Blick fürs Neue – mit Neugierde, aber auch dem Mut zur kreativen (Weiter-)Entwicklung etablierter pädagogischer Ansätze und Begrifflichkeiten.

Als Allgemeine Erziehungswissenschaftlerin, die aus einer transnationalen Perspektive an den hochkomplexen Interdependenzen von Pädagogik und Politik interessiert ist, kommentiert sie aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen kritisch und regt immer wieder zum Umdenken an. Courage im ursprünglichen Wortsinn zeigt Karin Amos auf diese Weise vor allem deshalb, weil ihre Werke untrennbar mit ethischen und handlungspraktischen Erwägungen verbunden sind. So weist sie uns immer wieder darauf hin, dass die Erziehungswissenschaft in die Reproduktion von Machtstrukturen und sozialer Ungleichheit verstrickt ist – und welchen Blick, welche Haltung wir kultivieren müssen, um dies zu sehen und zu ändern. Hier verbindet sie begriffliche Arbeit mit historischen Zugangsweisen, betreibt Bildungsphilosophie und forscht empirisch – bei aller Komplexität des Arguments aber nie akademisch abgehoben, sondern in Auseinandersetzung mit einer Wirklichkeit, von der sie weiß, dass diese auch ganz anders – möglicherweise sogar besser – eingerichtet sein könnte.

Diese differenzierte, interdisziplinäre und multimethodische Betrachtung eröffnet nicht zuletzt Chancen: die Chance des Erkenntnisgewinns, die nur denjenigen zuteilwird, welche die disziplinär ausgetretenen Pfade verlassen, aber auch die Chance, gemeinsam mit anderen über Erziehung, Bildung, Macht, Gerechtigkeit und gesellschaftliche Transformation nachzudenken. Dass Karin Amos den US-amerikanischen Pragmatismus ebenso intensiv rezipiert hat wie sie die Sozialreformen des 19. Jahrhunderts erforschte, in posthumanistischen ebenso wie in (internationalen) feministischen Diskursen zuhause ist, einen intensiven Austausch mit der Literaturwissenschaft pflegt, im Rahmen ihrer Forschungen zu Educational Governance methodologische -Ismen vielerlei Art überwindet und nicht zuletzt mit den Neuen Materialismen die Erziehungswissenschaft naturwissenschaftlichen Diskussionen aufschließt, macht sie anschlussfähig an eine Vielzahl ganz unterschiedlicher Blickwinkel, Perspektiven, Diskurse. Über ihre eigene wissenschaftliche Arbeit hinaus bietet sie so auch anderen

Chancen: Karin Amos ermöglicht sowohl Studierenden als auch Mitarbeiter*innen und Kolleg*innen immer wieder, eigene Forschungsprojekte zu verfolgen, sich einzusetzen, das Denken zu wagen.

Während mit den Begriffen Creativity, Courage und Chances drei Knotenpunkte ausgewiesen sind, die von den einzelnen Autor*innen in ihren Beiträgen aufgegriffen werden und diese Festschrift inhaltlich orientieren, erfolgt die Gliederung des Bandes entlang grundlegender Praktiken des (erziehungs-)wissenschaftlichen Arbeitens: (1) Denken, (2) Schreiben und Lesen, (3) Erzählen und (4) Analysieren. Dabei greifen die Titel der Blöcke nicht nur die Art und Weise auf, wie Karin Amos diese basalen (erziehungs-) wissenschaftlichen Praktiken für sich und zusammen mit anderen Denker*innen ausdeutet und wendet. Die Titel können darüber hinaus auch als Hinweise auf den Stil und/oder das thematische Anliegen der jeweiligen Autor*innen verstanden werden, die einem pluralistischen Wissenschaftsverständnis folgen und damit auch den drei Knotenpunkten dieses Bandes entsprechen.

Der erste Block *„Thinking: Is A Materialist Practice With Other Thinkers“* greift nicht nur ein Zitat von Donna Haraway auf, sondern bezeichnet auch, wie Karin Amos Denken praktiziert: als eminent relationales und nicht allein auf ‚Geist‘, ‚Kognition‘ oder ‚Innerlichkeit‘ gerichtetes, sondern materielles und körperliches Unterfangen. Die Annahme eines Denkens in Einsamkeit und Isolation ist aus dieser Perspektive nicht nur kurzfristig – sie behindert den Erkenntnisprozess selbst. Sei es die Zusammenarbeit mehrerer Autor*innen, die sich einstellenden neuen Einsichten im intensiven Austausch miteinander oder der leidenschaftlich ausgetragene Konflikt: All diese Praktiken sind konkret verortet und werden nicht in solipsistischer Selbstverständigung im Elfenbeinturm vollzogen. Dabei sind Reibungen genauso Teil des Forschungsprozesses wie Irritationen, reflexive Schleifen, Einbrüche des Anderen oder auch Öffnungen hin zum Neuen, das sich so gar nicht wohl fühlt auf den stark ausgeleuchteten Autobahnen der wissenschaftlichen Produktionsmaschinerie.

Der zweite thematische Block *„(Over)Writing and (Re-)Reading: The Human“* spiegelt die Art und Weise wider, wie Karin Amos ‚den Menschen‘

der traditionellen Pädagogik neu zu schreiben und zu lesen versucht. Entsprechend stehen antihumanistische, dezentrierende, die Hybridität der Existenzweisen betonende Beiträge im Mittelpunkt, die den Anthropozentrismus der (Erziehungs-)Wissenschaft hinterfragen. Hier geraten diejenigen, die bislang aus pädagogischen Prozessen und der Erziehungswissenschaft weitgehend ausgeschlossen wurden – Tiere, aber auch Pilze und Pflanzen – als Ko-Konstrukteure von ‚Bildungsprozessen-im-Werden‘ in den Blick.

Die Beiträge im dritten Abschnitt: *‚Telling (Different) Stories: To Relate Theory and Practice‘* greifen ein zentrales Anliegen von Karin Amos auf: Geschichten und Narrationen für die Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft nutzbar zu machen und auf diese Weise pädagogische Theorie und Praxis zu verbinden – ein Anliegen, das sie mit dem amerikanischen Pragmatisten John Dewey teilt. Dabei geht es ihr darum, ‚andere‘ Geschichten zu erzählen, Geschichten nämlich, die bislang nicht beachtet, aufgeschrieben oder von der Erziehungswissenschaft berücksichtigt wurden. Hier finden sich auch Geschichten, die bislang Unverbundenes zusammenführen oder jene Potenziale beleuchten, die die Literatur für Bildungsdanken bietet.

Der vierte und letzte thematische Abschnitt *‚Analyzing: Power and Knowledge in Institutional and Organizational Contexts‘* beschreibt das Interesse, das Karin Amos als international vergleichende Erziehungswissenschaftlerin an Institutionen und Organisationen der Bildung und Erziehung in internationalen Kontexten hat. Gleichzeitig benennt der Titel die Art und Weise, wie sie Educational Governance mit der Machtanalytik Michel Foucaults verbindet. Bildung und Erziehung werden auf diese Art und Weise im globalen Macht-Wissen-Komplex verortet und damit auch in den Sphären politischer Ordnungslogiken. Karin Amos ist insbesondere an den komplexen Wechselwirkungen von bildungspolitischen Programmen, ihren institutionellen Rahmungen, deren praktischer Umsetzung und nicht zuletzt ihren Effekten auf Subjektivierungsprozesse interessiert. Dabei kommt die Eigensinnigkeit der Adressat*innen ebenso in den Blick wie die Steuerungsabsichten interdependenter und vernetzter Akteurskonstellationen.

Thinking: Is a Materialist Practice With Other Thinkers

Den ersten Block eröffnet *Markus Rieger-Ladich*. Er lotet in seinem Beitrag aus, inwiefern eine bildungstheoretisch interessierte Lektüre der Schriften – aber auch der Kunstprojekte – von Alexander Kluge für weiterführende Diskussionen in der Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht werden kann. Mit Kluge, so Rieger-Ladich, werden Leser*innen auf alternative Möglichkeiten aufmerksam gemacht, die gegebenen Verhältnisse zu denken und so zugleich aufgerufen, selbst politisch aktiv zu werden, Gemeinschaft und Kooperation anzubahnen und die Individuen aus ihrer Isolation zu lösen.

Kai Wortmann liefert in seinem Beitrag den eindrücklichen Beweis, dass Bildungsphilosophie auch abseits der eingefahrenen kontinental-europäischen Bezüge auf deutsch- oder französischsprachige Autor*innen weitergedacht werden kann. In seiner pragmatistischen Re-Lektüre des Humanismus in der Nachfolge von Wilhelm von Humboldt setzt er an die Stelle einer starken Auffassung des Mensch-seins einen im pragmatistischen Sinne zwischen-menschlichen, post-anthropologischen und radikal relationalen Humanismus.

Rainer Treptow's Text entwickelt in einer intensiven Auseinandersetzung mit Wissenschaftsgeschichte, Kunstwerken, Kunstgeschichte und kritischer Sozialwissenschaft Überlegungen zur Kreativität im Allgemeinen und Kreativität in der Forschungspraxis im Speziellen. Treptow markiert Kreativität als Gegenhorizont zu einer marktförmigen Wissenschaft und macht Irritation, Ausweichbewegungen und erneute Befragung als kreative Praktiken sichtbar, die zu oft vernachlässigt werden, da die Hochschullandschaft anderes erfordert.

Regina Ammicht Quinn analysiert ebenso feinsinnig wie humorvoll den Intellektuellen als Feindbild früher und heute, seine Merkmale – und sein Geschlecht. Scharfsinnig untersucht sie, warum Frauen nicht als intellektuell wahrgenommen werden, warum die Männlichkeit des Intellektuellen eigentlich eine Verweiblichung ist und warum der Verbleib der Frauen in Diskurs und Praxis der Intellektualität nicht abschließend beantwortet werden kann. Ammicht Quinns Blick auf die Geschichte weiblicher Kreativität

führt sie schließlich zu nicht weniger stereotypenbelasteten Vorstellungen von Genialität und einem ‚social imaginary‘ von Wissenschaft als Ort des Wettkampfs, wo die Genderkarte Gähnen hervorruft und Gleichstellung zwar befürwortet, aber selten ohne Einschränkung praktiziert wird. Ist Intellektualität nun tot und sind Intellektuelle überflüssig? Darauf findet Ammicht Quinn eine Antwort, die Perspektiven eröffnet und Mut macht: Geschichte muss sich nicht wiederholen.

Andrée Gerland setzt an dem Begriff der Permeabilität an und fragt nach dem Gewinn einer möglichen Übertragbarkeit auf die Pädagogik. Die Beobachtung, dass Permeabilität als bildungstheoretisch zu fundierender Begriff bislang keine Rolle spielt und selbst im Diskurs zu Übergängen und Durchlässigkeit nicht zu finden ist, regt Gerland dazu an, ein Angebot für die bildungsphilosophische Beschäftigung mit Permeabilität zu entwerfen. Dabei stellt er die Grenzen der Wissenschaft und der Pädagogik sowie der eigenen Tätigkeit als Wissenschaftler*in auf den Prüfstand und fordert, Grenzerfahrungen mutig und neugierig gegenüberzustehen, ohne allerdings alles ungefiltert passieren zu lassen. Nicht zuletzt Werk und Wirken von Karin Amos fließen dabei in würdiger Weise in die Überlegungen Gerlands ein.

Laura Böckmann fragt in ihrem Beitrag nach Relevanz und Konsequenzen philosophischer Überlegungen zur Willensfreiheit für die Pädagogik. In Auseinandersetzung mit kompatibilistischen Ansätzen der Freiheit unseres Willens und den damit einhergehenden Varianten von Selbstbestimmung reklamiert Böckmann eine Freiheit, die mehr ist als vernünftiges Überlegen oder Handeln nach kritisierbaren Gründen. Sie geht der Frage nach, was es bedeutet, einen ‚eigenen‘ statt nicht nur einen rechtfertigbaren Willen zu haben und beleuchtet aus dieser Perspektive Theorien einer Pädagogik, die den Willen ihrer Adressat*innen in Hinblick auf eine allgemeine Vernunft hin zu lenken und zu gestalten versucht.

Sebastian Engelmann nähert sich einem wenig beachteten pädagogischen Denker aus der Region Baden: In seinem Beitrag analysiert er aus Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Ratgeberforschung Christian Heinrich Zellers Beitrag zur Kleinkinderpflege. Der pietistische Armenschullehrer erörtert, dass Kleinkinder zwar Erziehung benötigen, Erziehung

letztlich aber nur auf die Erlösung durch die Gnade Gottes vorbereiten kann. Mit Blick auch auf aktuelle Ratgeber macht Engelmann auf die Funktion von Ratgeberliteratur aufmerksam: dort zu beraten und vermeintliche Orientierung zu bieten, wo das Unverfügbare verfügbar gemacht werden soll.

(Over-)Writing and (Re-)Reading: The Human

Im zweiten Block stellt *Katharina Luther* das Gedicht ‚The Octopus Museum‘ (2019) von Brenda Shaughnessy in den Mittelpunkt. Eindrücklich führt Luther ihren Leser*innen vor Augen, wie uns Shaughnessy darüber zu verunsichern vermag, was es bedeutet, ein Mensch zu sein – und dass womöglich genau darin die pädagogische ‚Mission‘ des Gedichtes liegt. Mit dem Octopus befähigt es uns, den Menschen gegen sich selbst zu lesen ‚als ob wir nicht wären‘. Dabei geht es, so Luther, um weit mehr als um die Dekonstruktion der Vorstellungen vom Menschen. Das Gedicht eröffnet eine Chance, nach der Apokalypse die Mensch-Nicht-Mensch-Beziehungen auf eine neue Art zu knüpfen und sie in Trümmern neu zu schreiben.

Olaf Sanders fragt ausgehend von einer fast fahrlässigen amerikanischen Übersetzung des 2011 von den belgischen Philosophinnen Isabelle Stengers, Vinciane Desprets et collective geschriebenen Werkes ‚Les faiseuses d'histoires: Que font les femmes à la pensée?‘, was die selbsterklärten Töchter von Virginia Woolf denn eigentlich ‚unfaithful‘, ‚untreu‘, mache – und führt die Leser*in auf eine rhizomatische Reise über Grenzen hinweg. Dabei setzt er bei Donna Haraways Forderung an, sich auf eigensinnige Art und Weise verwandt zu machen und sieht darin eine Bildungsaufgabe, „deren Bearbeitung mit der ‚unbeholfenen Arbeit des Denkens‘“ (Latour) beginne. Dass dabei nicht ‚Ich‘ denke und Bildungsprozesse in der Folge als Werdensprozesse mit anderen gefasst werden müssten, lenkt Sanders Aufmerksamkeit auf diejenigen, die bislang an Bildung eher unbeteiligt schienen: Pilze, Pflanzen und Tiere. Mit Rückbezügen und Verweisen auf Stengers, Haraway, Despret, Deleuze, Latour, Woolf und – immer wieder – Bob Dylan, erfüllt er seine eigene Forderung: „Wiederbeginnen, neu samplen und verschränken“.

Russel West-Pavlov lässt Romane sprechen, um eine verbindende Pädagogik zu skizzieren, die vor dem Hintergrund von Naturzerstörung und weltweiter Pandemie die Verknüpfung aller Entitäten betont. West-Pavlov zieht Véronique Tadjo's ‚In the Company of Men‘ und Emanuele Coccias ‚The Life of Plants: A Metaphysics of Mixture‘ heran, stellt deren pädagogischen Charakter heraus und macht deutlich, dass in Literatur Anregungen zu finden sind, eine individualistische, ethnozentrische und anthropozentrische Pädagogik hinter sich zu lassen und auch hier couragiert weiterzudenken.

Jürgen Wertheimer lädt in seinem Beitrag dazu ein, auf eine mindestens 40.000 Jahre währende Geschichte von Selbstverständlichkeit und Ungeheuerlichkeit, Nähe und Distanz, Magie, Surrealität und Wissenschaftlichkeit zu blicken. In seiner kulturellen Spurensuche nach Metaphern für Wahlverwandtschaften zwischen Tieren und Menschen geht Wertheimer in zahlreichen Beispielen besonders den Grenzüberschreitungen des Tier-oder-Mensch-Seins auf den Grund. Die Analyse der ‚mischwesenhaften Doppelnatur‘ von Tier-Mensch und Menschentier vom Löwenmenschen über Gottheiten aus dem alten Ägypten oder Indien bis hin zu Gregor Samsa in Franz Kafkas Verwandlung laden zum Nachdenken über eine besondere emotionale Beziehung ein.

Anne Rohstock verfolgt in ihrem Beitrag zusammen mit einer hündischen Spürnase zwei Anliegen: Zum einen skizziert sie am Beispiel der deutsch-deutschen Schulgeschichte die Potenziale einer bildungsspezifischen Geruchsgeschichte als verkörperter Sinnes- und Gefühlsgeschichte. Zum anderen plädiert sie dafür, Erziehungswissenschaft in Anlehnung an Isabelle Stengers als slow science zu betreiben. Diese langsame Variante der Wissenschaft betont die Ko-Produktion von Erkenntnis und bezieht die gemeinsame Arbeit von menschlichen und nicht-menschlichen Produzent*innen als Entstehungsbedingung von (wissenschaftlichem) Wissen reflexiv in die eigenen Texte mit ein. So schafft es langsame Wissenschaft nicht nur, kreativer zu sein, sondern mit der Kunst des relevanten Fragens auch die besseren Antworten zu bekommen.

Telling (Different) Stories: To Relate Theory and Practice

Im dritten Block fragen *Angela Janssen und Christian Grabau* mit Donna Haraway danach, wie sich Feminismus, Rassismus, Verwandtschaft und Kollaboration für eine andere Gegenwart und Zukunft neu erzählen lassen. Die Chancen vieler Geschichten, Theorien und Perspektiven sehen sie dabei nicht nur bei Cyborgs und brüchigen Identitäten, sondern entführen ihre Leser*innen zu einer Heldinnengeschichte des Manga-Zeichners und Regisseurs Hayao Miyazaki, die nicht nur Haraway zufolge einige wichtige Lehren für das Leben und Sterben auf einem beschädigten Planeten beithält.

Ingrid Hotz-Davies widmet sich in ihrem Beitrag der Frage, ob literarische, ‚fiktionale‘ Figuren Rechte haben. Sind sie verletzlich? Haben sie Ideen? Kurz: „Are fictional characters ‚people‘?“ Worüber es auf den ersten Blick müßig scheint zu streiten – die Autorin weist darauf hin, dass wir es in Romanen ja ganz offensichtlich nicht mit Menschen aus Fleisch und Blut zu tun haben – wird mit Hotz-Davies' Lektüre von Nicola Barkers Roman ‚In the Approaches‘ (2014) zunehmend fragwürdig. Nach und nach weckt Hotz-Davies bei ihren Leser*innen den Verdacht, dass Barker kein postmodern-metafiktionales Spiel mit ‚der Realität‘ treibt – oder zumindest: nicht nur. Am Ende sehen wir uns mit einer weitaus beunruhigenderen Möglichkeit konfrontiert.

Christoph Reinfandt beleuchtet die Potenziale, die Anna Burns 2018 erschienener Roman ‚Milkman‘ im Hinblick auf Bildungsprozesse bietet, die an Mut und Kreativität orientiert sind. Die narrativen und textuellen Strategien, welche die Lektüre zu einem herausfordernden Unterfangen machen – so haben etwa die Charaktere bis auf wenige Ausnahmen keine Namen – deutet Reinfandt als Ablehnung traditioneller und realistischer Darstellungsformen, die Dinge transparent machen und benennen. Indem ‚Milkman‘ – stärker als andere Werke – darauf insistiere, Repräsentation durch Performativität zu ergänzen, biete der Roman seinen Leser*innen die Möglichkeit einer immersiven, affektiven Erfahrung, die sowohl historisch spezifisch auf das Belfast der 1970er Jahre bezogen als auch übertragbar und damit wertvoll für Bildungsprozesse ist.

Martha Bergler wendet sich in ihrem Beitrag der menschlichen Würde im Kontext von Philosophie und Literatur zu, die sich an Kinder oder Jugendliche richtet. Ihr Augenmerk legt sie zunächst auf das ‚Neue ABC-Buch‘ von Karl Philipp Moritz aus dem Jahr 1794, welcher, dem Menschenbild der Aufklärungszeit gemäß, das angeborene Potenzial zur Vernünftigkeit ebenso fördern möchte wie kritisches Denken. Das probate Mittel zu diesem Zweck ist für ihn die Förderung der Freude am Lesen und nicht der Ausdruck erzieherischer Intentionen – ein Vorzug, den Bergler auch an Autor*innen der Gegenwart wie Erlbruch oder Lindgren hervorhebt. Wenn Freiheit und Würde eines Kindes, wie Bergler betont, in dessen Möglichkeiten zu einer ‚freien‘ Entfaltung der Persönlichkeit liegen und sich Literatur in besonderer Weise für die Darstellung von Lebensformen eignet, dann kann die ästhetische Erfahrung anspruchsvoller Literatur zu Reflexion und Kritik anregen – und damit Selbstbestimmung fördern.

Barbara Stauber verwebt in ihrem Beitrag, was auf den ersten Blick nicht viel miteinander gemeinsam zu haben scheint: Textildessin und Erziehungspartnerschaften. Mit der Perspektive der Educational Governance setzt sie sich mit Erziehungspartnerschaften und deren Implikationen auseinander und identifiziert als Grundproblem die Verschiebung von Bildungsverantwortung aus dem Bereich des Öffentlichen in die Zuständigkeit der Eltern, bei gleichzeitiger Vernachlässigung struktureller Ungleichheit. Mit aufschlussreichen Analogien zu Textildessins reflektiert Stauber die diskursiven Einfärbungen, Muster und Dessins institutionalisierter Ungleichheit vor dem Hintergrund von Professionalisierungsprozessen. Dabei macht sie Mut zu Fehlgedruckten, da diese nicht nur in der Mode, sondern auch in der Pädagogik die interessantesten Geschichten erzählen – gerade wenn sie durch Kontextualisierung dominante Muster durchbrechen.

Ursina Jaeger erschließt anhand empirischer Forschung aus dem Alltag einer transnationalen Kindergartenklasse die zahlreichen Verschränkungen, Überschreitungen und Verwicklungen von Kategorien. Jaegers kindzentrierte und multi-lokale ethnografische Studie, die sich für Zugehörigkeitskonfigurationen an verschiedenen Orten der Kindheit interessiert, zeigt auf, dass im Alltag von Kindergartenkindern nicht Einheitlichkeit, sondern vielmehr Destabilisierung und Fluidität an der Tagesordnung sind.

Hierzu bietet Jaeger mehrere destabilisierende Linien und Lesarten an, welche die erarbeiteten Verschiebungen verdeutlichen und eine multi-referentielle Heuristik schaffen, Kindergärten anders zu betrachten.

In seinem Beitrag befasst sich *Mike Lebzelter* mit dem Aufgabenprofil und den Möglichkeiten von Kindergärten im Hinblick auf die so genannte ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘. Seinen Fokus legt er auf Waldkindergärten, die er vergleichend mit anderen elementar-pädagogischen Kindergartenformen reflektiert. Lebzelter stellt dabei den Naturraum Wald als wesentliches Element (früh-)kindlicher Entwicklungsmöglichkeiten in den Vordergrund und ruft elementarpädagogische Angebote dazu auf, ihre Synergieeffekte stärker zu nutzen, gerade wenn es um die Naturerfahrungen in menschlichen und nicht-menschlichen Umwelten als reichhaltigen Bildungsraum für Kinder geht.

Philipp Reichrath setzt sich auf Grundlage neuerer soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Arbeiten mit dem Phänomen der Adoption auseinander. Reichrath arbeitet heraus, dass Adoption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ein Nischenthema ist, das wenig an der Dekonstruktion eines defizitären Verständnisses von adoptierten Kindern und Jugendlichen interessiert scheint. In kritischer Absicht unterbreitet Reichrath einen Vorschlag, wie die spezifische Vulnerabilität von adoptierten Kindern und Jugendlichen samt ihren Familien berücksichtigt werden kann und verweist auf die Chancen einer elaborierten Theoretisierung von Adoption.

Analyzing: Power and Knowledge in Institutional and Organizational Contexts

Den vierten Block eröffnet *Hsiao-Wen Yu* mit einem Vergleich von Schulverordnungen taiwanesischer und deutscher Grundschulen. Aus einer Stichprobe von jeweils 20 Grundschulen aus Taiwan und Deutschland generiert Yu eine aufschlussreiche Analyse von Schulregeln. Textanalytisch werden nicht nur Form und Zweck, sondern auch Inhalte der jeweiligen Schulregeln auf unterschiedlichen Achsen bearbeitet. Die interkulturelle Analyse zeigt nicht nur interessante Gemeinsamkeiten und Unterschiede

zwischen Taiwan und Deutschland auf, sondern macht auch deutlich, welche Stellung Schüler*innen als Regelsubjekte in der jeweiligen Gesellschaft innehaben.

Alexander W. Wiseman knüpft mit seinem Beitrag an zwei Begriffe an, die im Rahmen der Diskussionen mit Karin Amos und den Mitgliedern der Scientization-Gruppe – eine im Rahmen der Exzellenzinitiative geförderten Projektgruppe der Universität Tübingen – immer wieder im Mittelpunkt standen: ‚The Dynamo‘ und ‚The Swerve‘. Wiseman arbeitet beide Konzepte unter einer neoinstitutionalistischen Lesart weiter aus und verknüpft sie mit dem Bildungsbegriff. Dabei plädiert er dafür, beides – Dynamo und Swerve – als komplementäre Prozesse zu begreifen, über die die institutionelle Isomorphie von Bildung erklärt werden kann. Erst Dynamo und Swerve zusammen, so Wiseman, liefern eine Erklärung dafür, warum Normen, Werte und Strukturen von Bildung weltweit immer ähnlicher zu werden scheinen, während gleichzeitig kulturelle und kontextuelle Unterschiede fortbestehen oder sogar neu hervorgebracht werden.

Ausgehend von der Beobachtung, dass Lehrer*innenbildung ein hoch komplexes, standortgebundenes und von desintegrativen Prozessen geprägtes Phänomen ist, ist es *Nina Beck und Thorsten Bohl* in ihrem Beitrag ein Anliegen, die theoriebezogene Erkenntnislage zur gegenwärtigen Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung zu stärken. Nach einem Überblick über gegenwärtige Institutionalisierungsformen beleuchten Beck und Bohl die institutionelle und organisationale Struktur mittels zweier organisationstheoretischer Ansätze, dem Neoinstitutionalismus und dem akteurzentrierten Institutionalismus. Ihr Fazit fällt eindeutig aus: Obwohl die Lehrer*innenbildung politisch, gesellschaftlich und wissenschaftlich eine Aufwertung erfuhr und vielerorts zur ‚Chef*innensache‘ erklärt wurde, bestehe die Gefahr, dass die geschaffenen Strukturen durch fehlende institutionelle Regelungen auf der Ebene der Länder und der Hochschulleitungen „versiegen“ – eine Gefahr, die auch durch engagierte Akteure vor Ort nicht aufgefangen werden könne.

Im Anschluss an Überlegungen zur Regimetheorie diskutiert *Marcus Emmerich* die Frage, auf welche Art das Bildungssystem an der Herstellung

von Differenz beteiligt ist. Hierbei verweist er auf die eingeschränkte Reichweite der zumeist auf nationalstaatliche Settings bezogenen Überlegungen. Als fruchtbare Weiterentwicklung verkürzender theoretischer Konzepte schlägt Emmerich den Regimebegriff vor und prüft – auch mit Blick auf weiteren Forschungsbedarf – dessen Reichweite für die Analyse von Bildungs- und Erziehungspraktiken auf transnationaler und globaler Ebene.

Josef Schmid fühlt der Universität als Phänomen und, im zweiten Schritt, als Organisation auf den Zahn. Nicht nur mit Luhmann untersucht er ihre Eigenheiten und Spezifikationen und nutzt schließlich die Analysekategorie der Mikropolitik, um nicht nur der Wechselwirkung zwischen Struktur und Handlung, sondern auch der „bunte[n] Empirie bürokratischer Verwaltung“ näher zu kommen. Unter Schmid's Feder erscheint die Universität nicht nur als Organisation, die bürokratische Notwendigkeiten verdrängt, sondern auch als eine, in der bewusst Unklarheiten geschaffen werden, um Herrschaft wie auch Gegenmacht zu sichern. Anhand diverser Modelle organisationaler Entscheidungsprozesse und Lösungsstrategien analysiert Schmid das Verhältnis von Macht, Status und Management in Universitäten. Dabei interessieren ihn nicht zuletzt Machtressourcen und Taktiken im mikropolitischen Terrain, aber auch Kräfte der Routine und der Innovation.

Josef Schrader bilanziert in seinem Beitrag die Entwicklungen und Erträge der Governance-Forschung im Bereich der Weiterbildung im deutschen Sprachraum. Sein Resümee: Steuerungsaspekte in der Weiterbildung finden in wachsendem Maße Beachtung, wobei die Steuerung von Organisationen der Weiterbildung im Zentrum steht. Schrader verweist jedoch auf Desiderate: Bislang fehle eine vergleichende Bewertung der Leistungen und Grenzen von Theorien und Modellen, auf deren Grundlage Fragen nach verallgemeinerbaren Wirkungszusammenhängen in der Steuerung von Bildungssystemen erst gestellt werden können. Als zukünftige Herausforderung stellt Schrader heraus, die Governanceforschung in der Weiterbildung an Karin Amos' Beiträge anzuschließen, indem die Adressat*innen von Steuerungsbemühungen nicht nur als Objekte, sondern auch als Subjekte in den Blick genommen werden.

Melanie Lösche-Holl widmet ihren Beitrag der Frage nach Kreativität in Schulen – und setzt dazu auf mehreren Ebenen an: gesellschaftlich und organisatorisch, auf der Ebene von Teams und bei einzelnen Personen. Unter Rückgriff auf neoinstitutionalistische Ansätze arbeitet Lösche-Holl heraus, dass zwar auf gesellschaftlicher und organisationaler Ebene Kreativität eingefordert und angestoßen wird, Kreativität aber nicht lediglich als best practice orientierte Tätigkeit des copy and paste anzusehen sei. Obwohl im Rahmen von Rekontextualisierungsprozessen und loser Kopplung in der Einzelschule durchaus kreative Freiräume entstehen, müssten die gesellschaftlichen und organisationalen Rahmenbedingungen, unter denen Kreativität bei Einzelpersonen und Teams erst stattfinden könne, geändert und angepasst werden.

Florian Dobmeier stellt sich in seinem Kapitel die Frage, wie eine Erziehung zur Kreativität gelingen kann. Im Wissen um das Paradoxon einer Kopplung von Kreativität und Erziehung entwickelt Dobmeier mit Bezug auf netzwerktheoretische Theorien eine präzise Beschreibung von potenziell ermöglichenden Lernsettings, in denen Kreativität befördert werden kann, beispielsweise durch die Schaffung von Gelegenheitsräumen und Anschlussmöglichkeiten. So weist Dobmeier nicht nur auf die Notwendigkeit sozialer Verschränkungen im akademischen Betrieb hin, sondern zeigt auch zielführend auf, wie solche Verschränkungen befördert werden können.

**Thinking:
Is A Materialist Practice
With Other Thinkers**

Heiterkeit, Optimismus und Tatendrang:

Alexander Kluge als Bildungstheoretiker¹

Markus Rieger-Ladich

Wenn man mit den herrschenden Verhältnissen nicht einverstanden sei, gebe es, so Dietmar Dath, genau „zwei Ventile“, zwei Möglichkeiten: Kultur und Randal. Schon recht früh habe er das begriffen – und bald auch eingesehen, dass er für Variante zwei, die Randal, nicht „robust genug“ sei (Oehmke 2009: o.S.). Statt also den Kampf auf die Straße zu tragen, produziere er Texte – schreibe seither Essays, Romane, Traktate, Biografien, Lyrik, Science-Fiction. Und all' dies in einem atemberaubenden Tempo. Dietmar Dath ist Journalist, Publizist, Marxist. In den 1990er-Jahren Chefredakteur des popkulturellen Zentralorgans SPEX, schreibt er seit einigen Jahren für das Feuilleton der *Frankfurter Allgemeine Zeitung* und bespricht Kinofilme.

Die Einsicht, dass er für den Straßenkampf nicht so recht geeignet ist, formulierte er in einem Interview mit dem *SPIEGEL*, das er anlässlich der Publikation seines Essays *Maschinenwinter* (Dath 2008) gab. Dabei erläuterte er auch seine Schreibstrategie – und hielt, mit Blick auf Marx' berühmte Feuerbach-These (vgl. Marx 1971), fest, dass es darauf ankomme, die Welt eben nicht nur verschieden zu interpretieren, sondern auch dazu zu animieren, in den Lauf der Dinge einzugreifen:

„Ich will daran erinnern, dass die Zustände nicht so sein müssen, wie sie sind. Der Leser soll sich fragen: Habe ich Einfluss auf die Zustände? Deswegen schreibe ich Texte, die nicht davon handeln,

¹ Für den Support beim Abschluss des Manuskripts gilt mein herzlicher Dank Linnéa Hoffmann und Saskia Langer.

wie es ist, sondern davon, wie es sein sollte, wie es hoffentlich nicht sein wird oder wie es ganz neutral sein könnte. Und das sind nun mal spekulative oder phantastische Texte.“ (Oehmke 2009: o.S.)

Zehn Jahre später hat er diesen Impuls, der sich ästhetischen Erfahrungen wie auch politischen Überlegungen verdankt, in dem umfangreichen, mehr als 900 Seiten zählenden Buch *Niegeschichte* (Dath 2019) ausgearbeitet. Dath legt damit eine höchst originelle Theorie der Science-Fiction vor und fasst diese, ausweislich des Untertitels, als „Kunst- und Denkmaschine“. Im Weiteren begreift er diese notorisch, auch von dem Verfasser dieser Zeilen, unterschätzte Gattung als eine Kunst, „deren Lese-, Seh- und Hörprotokolle nicht versteinern, nicht erstarren, sondern im Fluss bleiben (kognitiv, künstlerisch, ethisch)“ (Dath 2019: 42).

Schreiben ist für Dietmar Dath ein Akt des Widerstands. In der Produktion von Texten artikuliert sich mithin die Hoffnung, eine Gesellschaftsordnung, die von einer „monströsen Ungerechtigkeit“ (Habermas 2011: 95) gekennzeichnet ist, von Ausbeutungs- und Abhängigkeitsverhältnissen, von Rassismus, Sexismus und Faschismus, nicht länger schicksalhaft hinzunehmen. Dath lässt daher gegenhegemoniale Erzählungen kursieren. Er erzählt Geschichten durchweg in herrschaftskritischer Absicht. Diese Geschichten sind mal phantastisch, mal kämpferisch, mal poetisch, mal analytisch, mal bizarr. Gemeinsam ist ihnen, trotz aller Differenzen im Detail, dass sie die kapitalistische Gegenwart mit alternativen Entwürfen konfrontieren – und uns, ihre Leser*innen, auf die Bühne der politischen Auseinandersetzungen rufen.

1. Intellektuelle Militanz

Auch Alexander Kluge ist mit den herrschenden Verhältnissen durchaus nicht einverstanden. Er ist zwar von anderer Statur als Dietmar Dath, aber auch von Kluge ist nicht überliefert, dass er in der Vergangenheit den schwarzen Block verstärkt hätte (vgl. Stollmann 2010: 138 ff.). Gleichwohl lässt sich behaupten, dass Militanz in einem weiteren Sinne auch sein Werk kennzeichnet. Er hat sich gleichermaßen dafür entschlossen, seine Waffen

im Bereich der Kultur zu schmieden. Die beiden kennen sich; nicht zuletzt teilen sie ein ausgeprägtes Interesse an den Arbeiten von Karl Marx (vgl. Kluge 2008). Kluge geht allerdings in einem Punkt über den etwa 40 Jahre jüngeren Dath hinaus: Er beschränkt sich nicht auf die Produktion von Texten. Kluge experimentiert seit etwa sechs Jahrzehnten mit unterschiedlichsten Formen und Formaten, arbeitet mit Genres und Gattungen aller Art – und bekennt sich ausdrücklich zu einer „radikale[n] Ausdrucksvielfalt“ (Kluge 2009: o.S.).

Kluge ist eben nicht nur Schriftsteller und einer der unkonventionellsten, sicherlich aber der optimistischste Vertreter der Frankfurter Schule (vgl. Streckhardt 2016: 22–62); er ist überdies Jurist und Kirchenmusiker, Filmemacher und Fernsehproduzent; er ist ferner Autor von Hörspielen und der Erfinder völlig neuer Fernseh-Magazine; er führt, als reiche dies nicht, zudem Interviews mit realen und mit fiktiven Personen. Relativ neu ist, dass Kluge, der im nächsten Jahr (hoffentlich) seinen 90. Geburtstag feiert, nun auch in Museen und Kunstvereinen ausgestellt wird (vgl. Nicodemus und Probst 2017). Seine Arbeiten erzeugen bemerkenswert große Resonanz. Parallel zur Biennale in Venedig, und keineswegs in deren Schatten, stellten so 2017 in der Fondazione Prada unter dem Titel *The Boat is Leaking. The Captain Lied* Alexander Kluge, der Fotokünstler Thomas Demand und die Bühnenbildnerin Anna Viebrok gemeinsam ihre Arbeiten aus (vgl. Strauss 2017). Nur kurz darauf wurden – zeitlich parallel in 2019 – im Folkwang-Museum in Essen *Alexander Kluge. Pluriversum* und im Württembergischen Kunstverein in Stuttgart *Alexander Kluge. Gärten der Kooperation* gezeigt. Und hier, in der Landeshauptstadt, lud der Württembergische Kunstverein im Sommer 2020, nur wenige Monate nach dem Lockdown, zu einer Schau ein, die den Titel trug: *Alexander Kluge. Oper: Der Tempel der Ernsthaftigkeit*.

Mein Beitrag für diese Festschrift stellt den Versuch dar, das Gespräch über die Anforderungen an eine zeitgenössische Bildungstheorie, das wir in Tübingen schon vor einigen Jahren begonnen haben (vgl. etwa Amos 2016; Grabau 2017; Rieger-Ladich, Rohstock und Amos 2019; Rieger-Ladich 2020), ein wenig fortzuführen. Zu diesem Zweck werde ich im Fol-

genden einige ästhetische Strategien Alexander Kluges vorstellen und erläutern, weshalb ich denke, dass es gute Gründe dafür gibt, ihn einen subversiven Bildungstheoretiker zu nennen. Dabei knüpfe ich an Überlegungen an, die ich an anderer Stelle angestellt habe (vgl. Rieger-Ladich 2014; 2016), und führe diese weiter. Zunächst wende ich mich zwei kurzen, außerordentlich dichten Sätzen zu, in denen Kluges künstlerisches Selbstverständnis zum Ausdruck kommt. Im Anschluss stelle ich – in der gebotenen Kürze – drei unterschiedliche Formate seiner künstlerischen Praxis vor. Ich schließe mit Bemerkungen zur bildungstheoretischen Dimension dieses intellektuellen Unternehmens. Dabei werde ich ein besonderes Augenmerk auf die Dimension der Zeit sowie die unterschiedlichen Formen der Unterbrechungen werfen.

2. Auf dem Rangierbahnhof

Im Herbst 2001, nur zwei Monate nach dem Angriff auf die Twin-Tower, wird Kluge in Stuttgart der Schiller-Gedächtnispreis verliehen. Aus seiner Preisrede, die den Titel trägt: *Einen Moment lang schien die Gesellschaft wie ein Garten: Silvester 1799* (Kluge 2012b), greife ich zwei kurzen Passagen heraus. Nach Hinweisen auf Schiller, die er eingangs gibt, erinnert Kluge an den Jahreswechsel 1799 und führt hierzu aus: „Goethe und Schiller sitzen zusammen und durchdenken die Zukunft der Welt, es ist nicht utopisch, von einer künftigen Zivilisation und einer Überwindung der Geburtsfehler der Spezies Mensch zu denken. So wörtlich abwechselnd Goethe und Schiller“ (Kluge 2012b: 54). Und weiter Kluge in dem ihm eigenen Stil: „Ich empfinde den starken Wunsch, unser 21. Jahrhundert, als Waggon betrachtet, an dieses 18. Jahrhundert anzukoppeln und nicht an die Giftbecher des 19. und 20. Jahrhunderts“ (Kluge 2012b: 54).

Kluge stellt sich also unsere Gegenwart, das 21. Jahrhundert, als einen Waggon vor – und dieser Waggon scheint sich in eine unheilvolle Richtung zu bewegen. Seinen Grund hat dies augenscheinlich darin, dass – um hier im Bilde zu bleiben – in der Vergangenheit zahlreiche Weichen falsch gestellt wurden. Ohne dass Kluge dies näher erläutert, spricht mit Blick auf

seine weiteren Arbeiten vieles dafür, dass er hier etwa an den Nationalismus, die beiden Weltkriege und die Shoah denkt. Den 11. September vor Augen, sucht er im Herbst 2001 nach einem Ausweg aus der verhängnisvollen Geschichte. In bewusster Opposition zur akademischen Geschichtsschreibung, die sich zumeist für Folgen, Kausalitäten und Gesetzmäßigkeiten interessiert (vgl. aber: Rohstock 2021), und eher von Walter Benjamins Geschichtsdenken inspiriert (vgl. Benjamin 2010; Streckhardt 2016: 248–280), fragt er: Wie wäre es, wenn wir den Waggon des 21. Jahrhunderts – metaphorisch gesprochen – von den Gleisen nähmen? Wenn wir seine rasende, scheinbar unaufhaltsame Fahrt stoppen könnten? Wenn wir ihn vom 19. und dem 20. Jahrhundert ab- und, ganz behutsam, an das 18. Jahrhundert ankoppeln könnten? Wie wäre es, wenn wir, im übertragenen Sinne, Goethe und Schiller zu unseren Lokführern machten?

Wenn wir – als Zuhörer*innen oder als Leser*innen – uns auf Fragen solcher Art einlassen, sind wir bereits mitten im Universum des Alexander Kluge. Und es geht weiter; nach knappen Hinweisen auf den Gaskrieg von 1916, auf die Konzentrationslager und Tschernobyl erwähnt Kluge die Sammlertätigkeit der Brüder Grimm. Er fährt fort: „Das entspricht einem literarischen Prinzip der Dekonstruktion, das ich an der Schwelle des 21. Jahrhunderts für lebenswichtig halte: stete Unterbrechung unglücksbringender Selbstverständlichkeit“ (Kluge 2012b: 56).

Hier, in diesem knappen Satz, findet sich das ganze Programm Alexander Kluges wie in einer Nussschale. Was genau erscheint Kluge nun an der Schwelle des 21. Jahrhunderts als „lebenswichtig“? Wie lässt sich dies genauer verstehen? Ich lese diesen Satz nun von hinten nach vorne, beginne also am Ende des Satzes.

3. Close Reading

Für „Selbstverständlichkeiten“ ist charakteristisch, dass wir ihnen meist keine besondere Aufmerksamkeit schenken und sie kaum einmal zum Gegenstand einer kritischen Reflexion machen.² Problematisch ist dies insbesondere in jenen Fällen, in denen Selbstverständlichkeiten für Leid verantwortlich sind, in denen sie – so Kluge – „Unglück bringen“. Und dies geschieht immer dann, wenn Machtverhältnisse im Kleid des Natürlichen auftreten, wenn die Kämpfe um Ressourcen und Kapital, um Aufmerksamkeit und Anerkennung gar nicht in den Blick geraten (vgl. Eagleton 2000; Janczyk 2020). Am meisten leiden darunter die Verlier*innen der Verteilungskämpfe sowie jene, die nicht mit der etablierten symbolischen Ordnung übereinstimmen. Wie verletzend „Selbstverständlichkeiten“ sein können, bezeugen am zuverlässigsten wohl noch immer diejenigen, die von der etablierten Norm abweichen. Besonders eindringlich zeigt dies Ralph Ellisons Roman *Invisible Man* aus dem Jahr 1952 (Ellison 2001). Im Prolog dieses Romans, der davon erzählt, was es bedeutet, als Schwarzer in einer rassistischen Gesellschaft aufzuwachsen, beklagt sich der namenlose Erzähler darüber, „unsichtbar“ zu sein, von den Weißen schlicht nicht wahrgenommen zu werden. Selbstverständlichkeiten sind daher immer auch ein Ausdruck von Herrschaftsverhältnissen. Überdies gilt auch hier: Wer von der herrschenden Ordnung begünstigt wird, erlebt dieses Privileg häufig gar nicht als Privileg (vgl. Eribon 2009; Rieger-Ladich 2021).

Es sind also diese „unglücksbringenden Selbstverständlichkeiten“, die es nach Kluge zu unterbrechen gilt. Und zwar – nicht einmal, sondern immer wieder aufs Neue. Es geht um die „stete Unterbrechung“. Kluge

² Siegfried Kracauer wählt eine ähnliche Beobachtung zum Ausgangspunkt seiner Studie *Die Angestellten*, die 1930 erstmals erscheint. Hier heißt es: „Hundertausende von Angestellten bevölkern täglich die Straßen Berlins, und doch ist ihr Leben unbekannter als das der primitiven Völkerstämme, deren Sitten die Angestellten in den Filmen bewundern.“ Und er fährt fort: „Hinter die Exotik des Alltags kommen auch die radikalen Intellektuellen nicht leicht. Die Angestellten selber? Sie am allerwenigsten haben das Bewußtsein ihrer Situation. Aber ihr Dasein verläuft doch in voller Öffentlichkeit? Durch seine Öffentlichkeit ist es, dem ‚Brief Ihrer Majestät‘ in E.A. Poes Erzählung gleich, erst recht vor Entdeckung geschützt. Niemand bemerkt den Brief, weil er obenauf liegt. Freilich sind gewaltige Kräfte im Spiel, die es hintertreiben möchten, daß einer hier etwas bemerkt“ (Kracauer 1971: 11).

träumt nicht von dem einen, großen, ultimativen Befreiungsschlag, also davon, dass der oft beschworene „gordische Knoten“ endlich zerschlagen werde, sondern rechnet damit, dass wir eine gewisse Beharrlichkeit beweisen müssen. Doch wie genau soll das betrieben werden? Wie lassen sich Ideologien der Ungleichheit, die für Unglück verantwortlich sind, mit Aussicht auf Erfolg bekämpfen?

Kluge verweist in diesem Zusammenhang auf den Bereich der Literaturtheorie und bringt mit der Dekonstruktion einen Begriff ins Spiel, der von dem französischen Philosophen Jacques Derrida in den 1970er Jahren geprägt und später, insbesondere über Literatur-Departements US-amerikanischer Universitäten, popularisiert wurde. Für dekonstruktivistische Lektüren ist es kennzeichnend, dass sie die untersuchten Texte gleichsam unter das Mikroskop legen und deren interne Organisation, ihre Verweisungssysteme und semantischen Felder entschlüsseln (vgl. Derrida 2001). Durch skrupulöse Lektüren gilt es, ihre innere Logik freizulegen. Derrida identifizierte die zentralen Begriffe und legte die Oppositionen, mit denen sie arbeiten, frei. Und er sensibilisierte für deren ausgrenzende Effekte. Dabei gilt: Jede Lektüre muss neu ansetzen; es gibt kein standardisiertes Verfahren, kein etabliertes Regelwerk. Nur das Ziel blieb für den poststrukturalistischen Zeichentheoretiker stets dasselbe: Es ging Derrida darum, die zirkuläre Metaphysikkritik zu überwinden (vgl. Derrida 1967) und das Gewaltförmige des abendländischen Denkens freizulegen. Er wandte sich daher hierarchischen Gegensatzpaaren wie etwa Mann/Frau, Weiß/Schwarz, Okzident/Orient zu und suchte diese wenn nicht zu überwinden, so doch wenigstens zu destabilisieren. Der in Paris lehrende Philosoph, aufgewachsen als französischer Jude in einem arabisch geprägten Vorort Algiers (vgl. Peeters 2013), arbeitete mithin an der gezielten Delegitimierung des abendländischen Vokabulars und setzte sich für die Entwicklung neuer, weniger ausgrenzender Begrifflichkeiten ein.³

³ Die technische Seite dieses anspruchsvollen Verfahrens haben Katharina Mai und Michael Wetzel treffend beschrieben. Sie unterscheiden zwei Gesten, die für dekonstruktive Lektüren charakteristisch sind. „Die Dekonstruktion ist eine Praxis der Lektüre. Sie greift »in einer doppelten Geste« die den metaphysischen Gegensatzpaaren inhärente Hierarchie an. In einem ersten [...] Schritt wird die bisher unterdrückt gebliebene Seite des Gegensatzpaares hervorgehoben und

Und davon lässt sich nun auch Alexander Kluge anregen. Er betreibt ebenfalls eine forcierte Kritik jener Narrative, welche die herrschenden Verhältnisse gegenüber der Kritik immunisieren. Als „lebenswichtig“ gilt es ihm, solche Erzählungen aufzudecken, welche als Legitimationsquelle wahrgenommen werden (und auf diese Weise machtförmige Effekte freisetzen). Zu diesem Zweck muss es darum gehen, das Bekannte einzuklamern, das Vertraute zu befremden und unsere Wahrnehmungsmuster auf elementare Weise zu irritieren – und dies, wie schon erwähnt, nicht in einem einmaligen Akt, sondern immer wieder aufs Neue.

Anders als der Philosoph vom Collège de France, dessen Lektürepraxis stets eine besondere intellektuelle Strenge ausstrahlte, wendet Kluge diese ins Sinnliche. Seine Variante der Dekonstruktion ist daher kein kühles Exerzium; sie kennt viele Formen und Gestalten. Sie kann Gestalt annehmen in Büchern und Reden, aber durchaus auch im bewegten Bild – in Filmen, Interviews und TV-Magazinen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie von einem beträchtlichen, nie nachlassenden Vertrauen in den Eigensinn der beteiligten Akteure geprägt sind (vgl. Schulte 2002). Und dies gilt bei Kluge immer für beide Seiten: eben nicht nur für jene der Produzent*innen, sondern eben auch für jene der Rezipient*innen, die in der Tradition kritischer Gesellschaftstheorien meist vernachlässigt, wenn nicht eklatant unterschätzt wurde (vgl. Boltanski 2010).⁴ Von den unterschiedlichen Formaten, die Kluge im Laufe der Zeit entwickelt hat, beschränke ich mich für diesen

[...] explizit gemacht. Dadurch wird [...] die Etablierung eines Begriffs mit dem durch die Konstruktion Ausgeschlossenen zusammengedacht. Durch diese Vervollständigung kommt Bewegung in die philosophische Terminologie. Nicht an der bloßen Umkehrung der Verhältnisse interessiert, arbeitet die Dekonstruktion in einem zweiten Schritt an der ‚Verschiebung‘ der bisherigen Begrifflichkeit. So erst kann [...] eine neue Begrifflichkeit entstehen. [...] Der konstruktive Zug der Dekonstruktion besteht [auch] darin, eine neue, nicht hierarchische Begrifflichkeit zu entwickeln [...]“ (Mai und Wetzel 2004: 166 f.).

⁴ Über diese Rehabilitation der Rezipient*innen konstituierten sich schon in den 1960er-Jahren die *Cultural Studies*. Deren ‚Gründerväter‘ kamen ebenfalls aus einer marxistischen Tradition und wollten – ähnlich wie Kluge – die klassische Ideologiekritik nicht länger weiterführen. Sie setzten sich für eine Form emanzipatorischer Theoriebildung ein, die das Erbe von Paternalismus und Entmündigung derer, die es doch zu befreien galt, hinter sich lässt. So führt etwa Stuart Hall aus: „Die verdunkelnden und mystifizierenden Effekte einer Ideologie werden nicht länger als Produkt einer Täuschung oder einer magischen Illusion betrachtet, noch werden sie einfach einem falschen Bewusstsein zugeschrieben, in das unsere armen, umnachteten, theorielosen Proletariat auf ewig eingekerkert wären. Die Verhältnisse, in denen die Leute leben, sind immer die ‚wirklichen Verhältnisse‘, und die Kategorien und Begriffe, die sie verwenden, helfen ihnen dabei, diese gedanklich zu erfassen und zu artikulieren“ (Hall 2004: 25).

Beitrag auf drei. Ich wende mich dem Schreiben von Büchern zu, der Produktion von Fernsehmagazinen sowie dem Kuratieren von Ausstellungen.

4. Bücher schreiben

2000 erscheint Alexander Kluges *Chronik der Gefühle*. Das Buch besteht aus zwei Bänden, jeder zählt mehr als 1000 Seiten. Die Geschichten, die hier präsentiert werden, sind in einer schmucklosen Sprache verfasst, die den ausgebildeten Juristen erkennen lassen und bisweilen an Kanzleideutsch erinnern. Zumeist sind sie nicht länger als zehn, fünfzehn Seiten; einige umfassen nur wenige Zeilen. Häufig werden sie um Abbildungen ergänzt – Stiche, Fotos, Zeichnungen, Comics, Karten. Das Themenspektrum reicht von historischen Begebenheiten wie der Bombardierung Halberstadts im Zweiten Weltkrieg, die Kluge selbst erlebt hat und die in seinem Werk eine prominente Rolle spielt (Kluge 2000b: 9ff.), über unterschiedliche Lebensläufe und Skurrilitäten wie einen Friseurtermin Hitlers bis hin zu einer Landkarte, die das „Königreich der Liebe“ abbildet.

Dieses funkelnde Kuriositätenkabinett lässt keinerlei einheitliche narrative Ordnung erkennen und – nicht weniger wichtig – alle Versuche einer gattungstheoretischen Zuordnung souverän ins Leere laufen. Beim Blättern in den beiden voluminösen Bänden wächst überdies bald der Verdacht, dass manche der geschilderten Begebenheiten der Phantasie des Autors entsprungen sein müssen (vgl. Rutschky 2000). Und so nimmt die Unsicherheit mit der Lektüre jeder neuen Geschichte noch weiter zu: Was ist hier wahr, was erfunden? Was hat sich tatsächlich ereignet, was hätte sich ereignen können? Was rechtfertigt hier den Indikativ, was verlangt nach dem Konjunktiv? Was verdiente gar den Konjunktiv Plusquamperfekt (vgl. Rieger-Ladich 2014)?

Kluge selbst ermutigt zu einer eigenständigen Lektüre, zu radikal subjektiven Formen der Aneignung dessen, was er als Materialsammlung zusammengestellt hat. So schreibt er in seinem Vorwort zu Band I, den „Basisgeschichten“:

„Was Menschen brauchen in ihren Lebensläufen, ist ORIENTIERUNG. So wie Schiffe navigieren. Das ist die Funktion eines so umfangreichen Buches: daß einer vergleicht, sich abstößt oder sich anziehen läßt, weil ein Buch wie ein Spiegel funktioniert. Niemand wird so viele Seiten auf einen Schlag lesen. Es genügt, wenn er, wie bei einem Kalender oder einer CHRONIK, nachprüft, was ihn betrifft. Die subjektive Orientierung: Worauf kann ich vertrauen? Wie kann ich mich schützen? Was muß ich fürchten? Was hält freiwillige Taten zusammen?“ (Kluge 2000a: 7).

Seine literarischen Texte sind daher nicht dem Naturalismus verpflichtet (vgl. Kluge 1987). Kluge stellt sich erklärtermaßen nicht in die Tradition englischer oder französischer Romanciers, die mit ihrem Schreiben auch zur Aufklärung gesellschaftlicher Krisenphänomene beitragen (vgl. Auerbach 1994: 422–459). Anders als etwa seinerzeit Charles Dickens, Honoré de Balzac und Emile Zola oder gegenwärtig Virginie Despentes, Édouard Louis und Zadie Smith, die sich auch als Zeitdiagnostiker*innen verstanden (bzw. verstehen), ist er an den Gesetzen des realistischen Erzählens nicht sonderlich interessiert. Ungleich wichtiger ist es ihm, literarische Texte zu verfassen, welche Räume des Imaginären eröffnen, den schlechten Status quo überschreiten und das Gegebene verwandeln – also dem Ausdruck verleihen, was er den „Antirealismus des Gefühls“ nennt (vgl. Negt und Kluge 1992).

5. Fernsehen machen

Seit 1988 macht Alexander Kluge, der in den 1960er-Jahren zunächst als einer der Mitbegründer des Neuen deutschen Films bekannt wurde (vgl. Uecker 2002), auch Fernsehen. Er profitierte dabei von der Klausel eines Mediengesetzes, das die Privatsender seinerzeit darauf verpflichtete, auch Kultursendungen und investigativen Journalismus anzubieten. Kluge, der versierte Jurist, erkannte seine Chance, gründete in Windeseile eine Produktionsfirma – und bietet seither bei RTL, SAT1 et al. Formate an, die von dem Druck der Quote völlig frei sind. Kluge hat ganz unterschiedliche

Magazine entwickelt und macht dabei immer den Prozess der Herstellung sichtbar; er fühlt sich der Montage verpflichtet und stellt im Fernsehen ganz gezielt heraus, dass er Fernsehen *macht*. Damit verstößt er gegen unsere Sehgewohnheiten – etwa auch dann, wenn Texttafeln den Fluss der Bilder unterbrechen, Schriftzüge aufblinken und z.B. „vor zu raschem Verstehen“ warnen (vgl. Schulte und Siebers 2002).

Eines der interessantesten TV-Formate sind seine Fake-Interviews. Für das Zusammenspiel zwischen Kluge und dem Schauspieler, der die fiktive Person spielt, gilt die Regel: „Er darf nicht wissen, was ich ihn frage, und ich darf nicht wissen, was er antwortet. Wir dürfen uns niemals vorher darüber unterhalten. Das ist Faustregel Nummer eins. Nur in einem Satz ist das Thema bekannt“ (Lutze 2002: 24). Der Schauspieler wird mit einigen Requisiten ausgestattet – etwa einem Plastikhelm, Zepter oder Pelzmantel – und dann beginnt das Gespräch. Kluge selbst ist dabei nie zu sehen; wir sehen nur, meist in Großaufnahme, seinen Gesprächspartner. Helge Schneider und der unlängst verstorbene Peter Berling spielten in der Vergangenheit schon Astronauten, Bischöfe, Ex-Stierkämpfer und einen Leibwächter Hitlers. Bisweilen entwickeln sich dabei bizarre Gespräche, die den Boden des Vertrauten schnell hinter sich lassen. Dabei fallen sich die beiden Gesprächspartner ins Wort, unterbrechen sich; sie reagieren aufeinander, stacheln sich an. Sie brechen gemeinsam ins Ungewisse auf, erkunden fremde Universen – und nehmen uns mit in imaginäre Räume, die voller Überraschungen stecken. Bisweilen fallen sie dabei auch aus der Rolle. Selbst Helge Schneider, der Fernseh-Profi, muss dann kichern, ringt darum, in seiner Rolle zu bleiben und auch noch die absurdesten Fragen mit (halbwegs) ernster Miene zu parieren und den abenteuerlichen Wendungen des Gesprächs zu folgen.

Dass Kluge ein Denken in Notwendigkeiten nicht akzeptiert, wird freilich nicht allein in Interviews mit fiktionalen Personen deutlich, sondern auch mit Vertreter*innen aus Wissenschaft, Kunst und Kultur, die ebenfalls vor seiner Kamera Platz nehmen. Besonders eindrücklich war diesbezüglich ein Interview mit dem französischen Filmemacher Jean-Luc Godard. Kluge verehrt dessen avantgardistisches Kino und kam im Verlaufe des Gesprächs mit ihm schon bald auf den Fall der Mauer. Und warf die Frage

auf, ob es 1990 nicht auch zu einer anderen Variante der Vereinigung hätte kommen können – nämlich zwischen Ostdeutschland und Frankreich. Als sich Godard mit dieser Frage konfrontiert sah, stockte das Gespräch. Er mochte zunächst an einen Übersetzungsfehler der Dolmetscherin gedacht haben oder auch an einen Scherz. Doch Kluge blickte ihn stumm an. Wartete auf eine Antwort. Und langsam begann Godard zu ahnen, dass hier durchaus kein Missverständnis vorlag. Sein Gegenüber zeigte sich an einer klug abwägenden Kommentierung der realen Verhältnisse nicht besonders interessiert, eher schon an deren Überschreitung. Oder, in der Sprache der Linguistik: Kluge zog auch hier den Konjunktiv Plusquamperfekt dem Indikativ vor (vgl. dazu: Rieger-Ladich 2014).

6. Ausstellungen kuratieren

Mit dem Wechsel ins Museum eröffnen sich für Kluge derzeit noch einmal völlige neue Möglichkeiten des Erzählens; er zeigt hier das, was er in Interviews bisweilen ein „Denken in Konstellationen“ nennt (vgl. Nicodemus und Probst 2017). Bei der Einrichtung von Ausstellungsräumen löst er sich von der Linearität des Buches und lässt auch die Zweidimensionalität des Bildschirms hinter sich. So arrangierte er 2019 in Stuttgart für die *Gärten der Kooperation* eine Vielzahl von Objekten – Zeitungen, Bücher, Karten, Filme, Videoinstallationen – im Raum und organisierte diese zu Themenblöcken. Diese behandelten die Sklaverei, einen Film Passolinis oder ein unabgeschlossenes Projekt Adornos. Dabei überwindet Kluge nicht nur alle Gattungshierarchien – Comics stehen hier neben philosophischen Traktaten und historischen Dokumenten –, er verzichtet auch vollständig auf didaktische Hinweise. Die Ausstellung im Württembergischen Kunstverein kannte keinen Anfang und kein Ende; sie besaß weder Mitte noch Zentrum. Stattdessen feierte sie Simultaneität, Multiperspektivität und Dezentrierung. Sie stellte ihren Besucher*innen zahllose Materialien zur Verfügung und rechnete mit deren Eigensinn.

Hans D. Christ und Iris Dressler, die beiden Leiter*innen des Württembergischen Kunstvereins, sowie Alexander Kluge vertrauten augen-

scheinlich darauf, dass die Besucher*innen sich eigenständig auf Spurensuche begeben und Verbindungen zwischen den Objekten nachgehen – genauer: diese Verbindung selbst stiften, dass sie auf persönliche Erfahrungen zurückgreifen und sich von individuellen Interessen leiten lassen. Die Ausstellungsmacher*innen rechneten mit Besucher*innen, die sich treiben lassen und dabei immer wieder in die Kraftfelder der Exponate geraten. Und lagen damit richtig, wie Christ im Gespräch mit einer Tübinger Seminargruppe, die ihn am Rande eines Ausstellungsbesuchs interviewte, erklärte.⁵ Nicht allein die hohe Zahl der Museumsbesucher*innen bestätigte sie, sondern auch die Tatsache, dass einzelne immer wieder kamen und sich über viele Stunden den Exponaten der Ausstellung überließen.

7. Heiterkeit und Optimismus, Bildung und Überschreitung

In allen diesen Fällen – beim Bücherschreiben, Fernsehmachen und Kuratieren von Ausstellungen – ist ersichtlich, dass Kluge nicht als Ideologiekritiker alter Schule auftritt (vgl. Eagleton 2000). Der Ideologiekritiker kommt nicht umhin, eine kategoriale Differenz zum Publikum zu behaupten; er muss für sich in Anspruch nehmen, die herrschenden Ideologien zu durchschauen. Nur deshalb kann er sein Gegenüber aufklären und dessen ‚Verblendungen‘ zum Gegenstand machen. Kluge ist an diesem Rollenspiel, ganz anders etwa als sein akademischer Lehrer Theodor W. Adorno (1987; 1990), der in dieser Rolle brillierte, nicht länger interessiert. Er ist dieser Variante des kritischen Intellektuellen gegenüber mehr als skeptisch (vgl. Demirovic 1999; Draxler 2008; Wortmann 2019). Frei von Paternalismus und Selbstgerechtigkeit, unterstellt Kluge nicht nur die Mündigkeit seines Gegenübers, sondern auch dessen ausgeprägte Neugierde. Er vertraut mithin darauf, dass die Leser*innen seiner Bücher, die Zuschauer*innen seiner Sendungen wie auch die Besucher*innen seiner Ausstellungen ihren

⁵ Es handelte sich dabei um die Teilnehmer*innen eines Seminars des Bachelorstudiengangs im Wintersemester 2019/20, das den Arbeiten Alexander Kluges gewidmet war und den Versuch unternahm, ästhetische Bildung neu zu buchstabieren. In diesem Kontext besuchten wir die Ausstellung und führten ein Gespräch mit Hans D. Christ.

eigenen Fragen nachgehen und die präsentierten Materialien vor dem Hintergrund ihrer biographischen Erfahrungen in Augenschein nehmen.

Kluge kommt daher, soweit ich das übersehe, in seiner politisch-ästhetischen Praxis ohne Belehrungen aus, ohne die Attitüde dessen, der es besser weiß. Stattdessen sucht er das zu wecken, was Robert Musil in seinem Roman *Der Mann ohne Eigenschaften* mit einer treffenden Formulierung den „Möglichkeitssinn“ (Musil 1978: 16) nannte. Kluge stellt sich diesen Möglichkeitssinn offenkundig wie einen Muskel vor. Einem Muskel gleich muss auch dieser regelmäßig trainiert werden; er muss fortwährend stimuliert und beansprucht werden. Eben dies sollen die unterschiedlichen Formate seiner künstlerischen Arbeit leisten. Bücher, Filme und Ausstellungen sollen den Boden, auf dem wir stehen, in Schwingungen versetzen, sie sollen unsere Plausibilitäten erschüttern; sie sollen das Denken in Alternativen anstoßen und den Konjunktiv rehabilitieren. Sie sollen uns dazu ermuntern, das Vertraute zu befremden und das, was wir als selbstverständlich betrachten, in Frage zu stellen.

Auf diese Weise erzeugen die Arbeiten Kluges einen Ort, von dem aus es uns möglich wird, zur Welt in Distanz zu treten. Und innezuhalten. Die turbulenten Geschehnisse gleichsam ‚einzufrieren‘. Und eben das ist eine der elementaren Voraussetzungen dafür, dass sich das ereignen kann, was in der deutschsprachigen Tradition Bildung genannt wird (vgl. Rieger-Ladich 2020). Entsprechend hat auch Andreas Dörpinghaus, im Rückgriff auf Überlegungen Immanuel Kants und Hans Blumenbergs, Bildung über die Fähigkeit der Distanznahme bestimmt:

„Im Akt der Distanzierung wird die Erfahrung selbst zum Tribunal der eigenen Erkenntnis, des eigenen Erfahrungshorizontes. Wir werden nunmehr gezwungen, uns von unseren bisherigen Erfahrungen, die die unsrigen bleiben, fragend und verstehend zu distanzieren. Das Erfahrene fügt sich nicht mehr in das Sinn- und Bedeutungsgeflecht des Verstehenshorizontes ein und bedarf eines Umgestaltens der eigenen Wahrnehmungs- und Erfahrungsmatrix. Wir distanzieren uns zunehmend prozesshaft von dem bisher Gedachten.“ (Dörpinghaus 2015: 471)

Kluges ästhetische Strategie besteht mithin darin, Räume zu eröffnen, die es uns ermöglichen, die elementaren Modi unseres Weltbezugs zu reflektieren und neue zu erproben, aber eben auch hegemoniale Erzählungen und Dispositive der Normalisierung zu dechiffrieren. Er tritt der Schicksalsergebenheit wie auch der Rhetorik der Notwendigkeit mit Heiterkeit und einem nicht endenden Tatendrang entgegen. Und dies in dem Wissen darum, dass Notwendigkeit zwar die klassische Mechanik regiert, nicht aber jene verletzbare Sphäre, in der Menschen aufeinandertreffen (vgl. Janssen 2018). Daher sucht Kluge unentwegt nach Auswegen, inszeniert die Unterbrechung – und lädt uns dazu ein, zu seinen Kompliz*innen zu werden.

Die Räume des Imaginären, die von seinen künstlerischen Arbeiten erzeugt werden, dienen daher gerade nicht der Flucht vor den realen Verhältnissen, sondern eher schon der Konspiration. Sämtliche Arbeiten sind Angebote, den Status quo als ein kontingentes Arrangement zu begreifen, als eine veränderbare Konstellation; sie können daher zum Ausgangspunkt für Initiativen werden, dem schlechten Weiter-so entgegenzutreten (vgl. Grabau 2017). Und sie zielen darauf, die Isolation der Individuen zu überwinden, indem sie Gemeinschaften stiften und neue Formen der Kooperation anbahnen. Sie reagieren damit auf eine Beobachtung, die sich – lakonisch verknappt – auch im Untertitel eines Kluge-Jahrbuchs findet, das ebenfalls der Idee der Kooperation gewidmet ist: „Keiner ist alleine schlau genug“ (Stollmann, Combrink und Martens 2017). Oder, wie dies Alexander Kluge in einem Gespräch mit Arno Widmann variiert, als er mit Blick auf die Urteilskraft und das Unterscheidungsvermögen von Zweibeinern ausführt: „Die Menschen haben selbst diese Assoziationen. Man muss sie ihnen nicht eintrichtern. Der Einzelne mag das Eine wissen und das Andere nicht. Wenn aber viele beisammen sind, die können einander die ganze Geschichte erzählen“ (zit. nach Streckhardt 2016: 350).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1990). ‚Beitrag zur Ideologienlehre‘, in ders. (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Band 8: Soziologische Schriften I*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 457–477.
- Adorno, Theodor W. (1987). ‚Kulturkritik und Gesellschaft‘, in ders. (Hrsg.), *Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7–25.
- Amos, Karin (2016). ‚Bildung als Immunisierungsstrategie gegen das Absurde‘, in Laura Böckmann, Andrée Gerland, Malin Elsen und Karin Amos (Hrsg.), *Per Absurdum. Das Absurde als Lebensentwurf und Denkmotiv. 11 Versuche*. Berlin: LIT, 72–89.
- Auerbach, Erich (1994). *Mimesis. Dargestellte Wirklichkeit in der abendländischen Literatur*. Tübingen und Basel: Francke.
- Benjamin, Walter (2010). ‚Über den Begriff der Geschichte‘, in Christoph Göttsche und Henri Lonitz (Hrsg.), *Werke und Nachlaß: Kritische Gesamtausgabe. Band 19*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boltanski, Luc (2010). *Soziologie und Sozialkritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Dath, Dietmar (2019). *Niegeschichte. Science Fiction als Kunst- und Denkmaschine*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Dath, Dietmar (2008). *Maschinenwinter*. Berlin: Suhrkamp.
- Demirovic, Alex (1999). *Der nonkonformistische Intellektuelle. Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2001). *Die unbedingte Universität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1967). *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dörpinghaus, Andreas (2015). ‚Theorie der Bildung.‘ *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 464–480.
- Draxler, Helmut (2008). *Der Habitus des Kritischen. Über die Grenzen reflexiver Praxis*. Abzurufen unter: <http://eipcp.net/transversal/0308/draxler/de> (18.11.2020).
- Eagleton, Terry (2000). *Ideologie. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Ellison, Ralph (2001). *Invisible Man*. London: Penguin Modern Classics.
- Eribon, Didier (2009). *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Grabau, Christian (2017). ‚Bildung als Kunst, sich zu entziehen. Vom Verweigern, Desertieren, Abfallen und Aussteigen‘, in Ingrid Miethe, Anja Tervooren und Norbert Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 157–177.
- Habermas, Jürgen (2011). *Zur Verfassung Europas. Ein Essay*. Berlin: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (2004). ‚Ideologie und Ökonomie. Marxismus ohne Gewähr‘, in ders., *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*, hrsg. von Juha Koivisto und Andreas Merckens. Hamburg: Argument, 8–33.
- Janczyk, Julia (2020). *Von Erkenntnisinstrumenten als Herrschaftsinstrumenten und den Möglichkeiten einer politischen Pädagogik*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Eberhard Karls Universität Tübingen.
- Janssen, Angela (2018). *Verletzbar Subjekte. Grundagentheoretische Überlegungen zur conditio humana*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kluge, Alexander (2012a). ‚Augenblick tragisch-glücklicher Wiedererkennung. Rede zum Lessing-Preis der Freien und Hansestadt Hamburg‘, in ders., *Personen und Reden. Lessing, Böll, Huch, Schiller, Adorno, Habermas, Müller, Augstein, Gaus, Schlingensiefel*. Berlin: Wagenbach, 7–22.
- Kluge, Alexander (2012b). ‚Einen Moment lang schien die Gesellschaft wie ein Garten: Silvester 1799. Rede zum Schiller-Gedächtnispreis 2001‘, in ders., *Personen und Reden. Lessing, Böll, Huch, Schiller, Adorno, Habermas, Müller, Augstein, Gaus, Schlingensiefel*. Berlin: Wagenbach, 52–60.
- Kluge, Alexander (2009). *Die Aktualität Adornos. Dankesrede zur Verleihung des Adorno Preises*. 11.09.2009, Frankfurt. Abzurufen unter: <https://www.kluge-alexander.de/zur-person/reden/2009-adorno-preis.html> (02.09.2020).
- Kluge, Alexander (2008). *Nachrichten aus der ideologischen Antike. Marx – Eisenstein – Das Kapital*. Berlin: film-edition suhrkamp.
- Kluge, Alexander (2000a). *Chronik der Gefühle. Band 1. Basisgeschichten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Kluge, Alexander (2000b). *Chronik der Gefühle. Band 2. Lebensläufe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kluge, Alexander (1987). *Theodor Fontane, Heinrich von Kleist und Anna Wilde. Zur Grammatik der Zeit*. Berlin: Wagenbach.
- Kracauer, Siegfried (1971). *Die Angestellten. Aus dem neuesten Deutschland. Mit einer Rezension von Walter Benjamin*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lutze, Peter C. (2002). ‚Alexander Kluge und das Projekt der Moderne‘, in Christian Schulte und Winfried Siebers (Hrsg.), *Kluges Fernsehen. Alexander Kluges Kulturmagazine*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 11–38.
- Mai, Katharina und Michael Wetzel (2004). ‚Derrida, Jacques‘, in Bernd Lutz (Hrsg.), *Philosophen*. Stuttgart: J.B. Metzler, 39–47.
- Marx, Karl (1971). *Die Frühschriften*, hrsg. von Siegfried Landshut. Stuttgart: Kröner.
- Musil, Robert (1978). *Der Mann ohne Eigenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Negt, Oskar und Alexander Kluge (1992). *Maßverhältnisse des Politischen. 15 Vorschläge zum Unterscheidungsvermögen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Nicodemus, Katja und Maximilian Probst (2017). ‚Waldwege sind mein Metier. Ein Interview mit Alexander Kluge.‘ *Die ZEIT*, 13. September, 38.
- Oehmke, Philipp (2009). ‚Spiegel-Gespräch: „Schreiben, wie die Welt sein sollte.“‘ *Der Spiegel*. Abzurufen unter: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-63806970.html> (01.09.2020).
- Peeters, Benoit (2013). *Jacques Derrida – Eine Biographie*. Berlin: Suhrkamp.
- Rieger-Ladich, Markus (im Erscheinen 2021). ‚Die Schmerzen der anderen. Privileg und Normalität als Gegenstand ästhetischer Bildung‘, in Christiane Thompson, Malte Brinkmann und Markus Rieger-Ladich (Hrsg.), *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Rieger-Ladich, Markus (2020). *Bildungstheorien zur Einführung*. 2. Auflage. Hamburg: Junius.
- Rieger-Ladich, Markus (2016). ‚„Gegen-Schicksalsgeschichten“ erzählen. Konturen einer Politischen Ästhetik nach Jacques Rancière und Alexander Kluge‘, in Rita Casale, Hans-Christoph Koller und Norbert Ricken (Hrsg.), *Das Pädagogische und das Politische*. Paderborn: Schöningh, 143–164.

- Rieger-Ladich, Markus (2014). ‚Konjunktiv Plusquamperfekt. Alexander Kluge und Nicholson Baker‘, in Andreas Dörpinghaus und Barbara Platzler (Hrsg.), *Bildung an ihren Grenzen. Zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung*. Darmstadt: WGB, 189–204.
- Rieger-Ladich, Markus, Anne Rohstock und Karin Amos (Hrsg.) (2019). *Erinnern. Umschreiben. Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Rohstock, Anne (im Erscheinen 2021). ‚Science Fiction und Spekulatives Fabulieren – mit Donna Haraway und kontrafaktischer Geschichte im SF-Modus Disziplinengeschichten der Erziehungswissenschaft erzählen‘, in Sebastian Engelmann und Robert Pfützner (Hrsg.), *Sci/Fi/Bildung*.
- Rutschky, Michael (2000). ‚Quasseln und Lakonik‘. *ta3, die tageszeitung*, 16.12.2000, 13–14.
- Schulte, Christian (2002). ‚Fernsehen und Eigensinn‘, in ders. und Winfried Siebers (Hrsg.), *Kluges Fernsehen. Alexander Kluges Kulturmagazine*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 65–81.
- Schulte, Christian und Winfried Siebers (Hrsg.) (2002). *Kluges Fernsehen. Alexander Kluges Kulturmagazine*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stanitzek, Georg (1998). ‚Autorität im Hypertext: »Der Kommentar ist die Grundform der Texte« (Alexander Kluge).‘ *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 23(2), 1–48.
- Stollmann, Rainer (2010). *Alexander Kluge zur Einführung*. 2. Auflage. Junius: Hamburg.
- Stollmann, Rainer, Thomas Combrink und Gunther Martens (Hrsg.) (2017). *Stichwort Kooperation. Keiner ist alleine schlau genug. Alexander Kluge-Jahrbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Strauss, Simon (2017). Ein Palazzo für die Schule des Sehens. *Frankfurter Allgemeine Zeitung, Feuilleton*. Abzurufen unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst/ausstellung-the-boat-is-leaking-the-captain-lied-in-venedig-15011220.html> (26.08.2020).
- Streckhardt, Christoph (2016). *Kaleidoskop Kluge. Alexander Kluges Fortsetzung der Kritischen Theorie mit narrativen Mitteln*. Tübingen: Narr, Attempto, Francke.

- Uecker, Matthias (2002). ‚Rohstoff und Intermedialität. Überlegungen zu Alexander Kluges Fernsehpraxis‘, in Christian Schulte und Winfried Siebers (Hrsg.), *Kluges Fernsehen. Alexander Kluges Kulturmagazine*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 82–103.
- Wortmann, Kai (2019). ‚Post-Critical Pedagogy as Poetic Practice: Combining Affirmative and Critical Vocabularies.‘ *Ethics and Education*, 14(4), 467–481.

To Human is a Verb: Pragmatizing Humanism for Education

Kai Wortmann

“The time is July 1885, the place Mount McGregor, to which the eighteenth president of the United States, Ulysses S. Grant, has retired to write his memoirs. On his deathbed, unable to speak because of the throat cancer that was killing him, Grant penciled the following note to his doctor [...]: ‘The fact is I think I am a verb instead of a personal pronoun. A verb is anything that signifies to be; to do; or to suffer. I signify all three.’” (Ingoldt 2017: 71)

This story was told by Tim Ingoldt¹, one of the anthropologists who currently force us to think about ourselves as always in the making. “Life *is* not; it *goes on*” he writes (2017: 74) and the radicality of this proposal is – as far as I can see – far from being understood in education. Maybe it is because our field of study still owes most of its vocabulary to a humanist tradition.

Now, in recent debates about a *post*humanist education (e.g., Snaza and Weaver 2014; Wimmer 2014; 2019; Herbrechter 2014; 2018; Friesen 2018; Bojesen 2020), the question was posed whether humanism is still a useful set of thoughts for education. While I follow most of the criticisms of problematic aspects of the humanist way of speaking in education, I still argue that it is still useful – however, only highly modified. The modification I propose consists in a shift from a traditional humanism in the following of Humboldt – that has a strong view about what ‘a human’ is and

¹ I owe Ingoldt's text the first part of this text's title.

should be – to a *pragmatized humanism* that focuses on the relations between humans which, in line with Ingoldt's proposal, continuously shape and re-shape our lives. The argument for this shift from traditional to a pragmatized humanism consists of six parts.

As a start, 1.), I will outline my pragmatist perspective on the question of usefulness since the question of this paper is not whether or not humanism is *right* but whether it is *useful for education*. From this perspective I will explore how a humanism could look like that would be productive in educational language and practice. 2.) I will argue for maintaining a descriptive openness regarding the questions of what is 'human' and what 'the human being' is. Educational practice should not hope for an anthropological foundation. For my undertaking of pragmatizing humanism, openness would 3.) also be required in a normative sense, that is, in relation to the questions of how 'man' should become, how education can make individuals 'truly' or 'more fully' human and contribute to a 'humanization' of the world. Education should not indulge in a normative meta-narration – especially not if it hides its own normativity under the cloak of necessity.

This would be 4.) a matter of not succumbing to theoreticism in humanism, that is, of using the term's '-ism' as ironically as possible. An educationally appropriate humanism would be a theoretical attitude that does not constitute itself in disparaging demarcation from practice. The problem of much of what is called 'humanistic pedagogy' is that instead of turning to concrete people, it fully relies on pathos formulae such as 'humanity'. This thought style I will call 'theoreticistic'.

The last three points taken together suggest, 5.), that an educational humanism should be understood as *radically relational*. If one accepts the challenge of recognizing other people as the only relevant authority, without prescribing what and how they are, a radically relational humanism allows individuals not to be played off against society (and vice versa), but to take into account the manifold interrelationships of actors acting in educational situations. Finally, 6.), I want to point out that the proposed version of a pragmatized, postanthropological, and radically relational humanism could be useful for education because it offers a vocabulary for defending education against all 'higher purposes'.

1. A Pragmatist Perspective, or: “The application of Humanism to epistemology”

Rejecting any instance beyond other people is a negative move. However, it is not a negating one: I do not want to claim that there *is* no God, no justice, no truth, and no anthropological constant of ‘man’. My proposal is a more modest one: we should not concern ourselves with such fixings in our pedagogical speech and actions.

Instead of such concerns, we can focus on the *effects of the language we use*. This is a distinctly pragmatist proposal. F. C. S. Schiller, the first great European pragmatist, put this very well when he described pragmatism as “in reality only the application of Humanism to the theory of knowledge” (Schiller 1903: xxi). If one takes this seriously, the search for an educationally appropriate humanism cannot be about recognizing or correctly describing something that others did not recognize or which they described wrongly, but rather about offering a description that changes and hopefully improves educational language and practice. However, what exactly an improvement would consist of cannot be determined *ex ante*, since it is no longer an approximation to a pre-defined goal. Richard Rorty put this nicely:

“On the pragmatist view I am putting forward, what we call ‘increased knowledge’ should not be thought of as increased access to the Real, but as increased ability to do things – to take part in social practices that make possible richer and fuller human lives. This increased richness is not the effect of a magnetic attraction exerted on the human mind by the really real, nor by reason’s ability to penetrate the veil of appearance. It is a relation between the human present and the human past, not a relation between the human and the non-human.” (Rorty 2007: 108)

In this quote Rorty used “richer and fuller human lives” to point in the direction he wants knowledge to contribute to, however, without saying in

what it would consist in. Although this might appear as a theoretical weakness, it in fact is a strategic move in Rorty's pragmatist "deep humanism" (Bernstein 2008).

2. Descriptive Openness, or: Don't Tell Me What's 'Human'!

As far as I can see, the question of what it means to be human hardly moves anyone outside of universities. Nobody has the feeling – maybe: not anymore – that their cultural, e.g., educational, practice depends on the answer to this question; hardly any teacher would see herself as being able to teach only with the background of a definite answer. Only in Philosophical Seminars and Institutes of Education it is sometimes claimed that without 'anthropological foundations' the subject cannot be taught. Defining 'human' is said to be necessary, in order to make legitimate assumptions about the right way of dealing with humans to get a standard by which it can be measured how 'humane' actions, organizations, or political measures are or could become.

Such assumptions are the humanistic heritage of education, which suffers from being "philosophical" in Rorty's sense, while according to him we live in a "literary culture" already (2007: 91). Whereas the philosophical culture assumed that "there is a way things really are – a way humanity and the rest of the universe are and always will be, independent of any merely contingent human needs and interests" (ibid.: 93), literary culture is "always in search of novelty, rather than trying to escape from the temporal to the eternal" (ibid.: 94). In our literary culture, the question of what it means to be human is not seen as a cultural problem, but as one that is treated only by professional philosophers in depressingly grey seminar rooms.

This loss of relevance is accompanied by the increasingly greater efforts required to detach the 'nature of man' from his concrete socio-material contexts. This detachment is necessary for an anthropological foundation but in our literary culture it becomes clear how costly this operation is. For example, I find it increasingly difficult to make the achievements of Historical Anthropology, however great and historically undeniable they

may have been, plausible to students of education. They are hardly able to take the philosophical concern of an anthropological foundation seriously enough to get any thrills by the move from examining 'humanity' to examining concrete, historically situated humans. In the end I must agree with Rorty that

“this change is an advance. It represents a desirable replacement of bad questions like ‘What is Being?’, ‘What is really real?’, and ‘What is man?’ with the sensible question ‘Does anybody have any new ideas about what we human beings might manage to make of ourselves?’” (Rorty 2007: 92)

3. Normative Openness, or: Situational Justifications Only!

The theoretical figure of 'humanity' as the 'historical destiny' of the human individual or species is found in educational thinkers as different as Rousseau, Kant, and Humboldt and even in 'critical' pedagogues of the 20th century such as Paulo Freire. All four of them endeavor to work out the extent to which pedagogy contributes to a fuller development of 'humanity'. Before Rousseau, more theologically or moralistic oriented theorists did not have this problem: According to Oelkers, Rousseau was the first to “simply shift the path of the soul” from union with God in the course or the end of life “at its beginning” and accordingly sees the soul as “simple innocence that can only be corrupted subsequently by external influence” (1999: 142, transl. KW).

Whereas Rousseau's pedagogy consists primarily in the protection from social reality, because both the inner and outer nature of the child guarantees its prosperity in its absence, since Humboldt's humanism at the latest, the need for a normative definition of the goal of education has corresponded with the anthropological foundation in the form of ontological claims. For it is not clear *which* forces are to be formed when Humboldt determines the “true end of Man” in the “highest and most harmonious development of his powers to a complete and consistent whole” (1854:

11). This need for normative meta-narratives legitimizing these activities, brought about by the – compared to Rousseau's views – increased importance of activity, leads almost inevitably to pathos formulae such as ‘maturity’ (*Mündigkeit*), which can neither be clearly determined and thus achieved by educational means nor assigned to a distinct group of people. In addition, these unattainable objectives are characterized by a mixture of normative declarations with descriptive elements, often identified as ontologically essential or logically necessary.

The pedagogical need for normativity is also evident in the current debate about posthumanist education. Norm Friesen, for example, points out again that “education, its engagements, artifacts and discourses are all unavoidably purposive and normative” (2018: no pagination). This assumption is also represented in the 1982 book *The Aims of Education Restated* by John White, which still is extremely influential in the English educational discourse. In contrast, in the German philosophy of education there is currently widespread agreement that the outcome of an educational process (*Bildungsprozess*) neither can nor should be determined in advance. This contradiction between the German and English discussions can be resolved by translating ‘education’ not as ‘*Bildung*’ but as ‘*Erziehung*’. Normativity cannot be denied for the latter term since the metaphor of ‘pulling’ (*ziehen* in *Erziehung*) already contains a *direction* in which one is pulled. However, we should distinguish between the need for local, temporary, situational justifications of educational practices on the one hand and a normative meta-narrative that claims to provide an ultimate measure on the other hand. The view presented by White and others that the former (concrete justifications in concrete situations) rely on the latter (a foundation) seems to me nothing but a theoreticistic overestimation of oneself as educational theorist. An educational humanism should rather do without.

4. Humanism without Theoreticism, or: Being Modest About What Theory Can Do

The label ‘humanistic education’ often refers to theories that do not focus concrete people and concrete educational activity. By devoting themselves to pathos formulae such as ‘humanity’, humans are out of their scope. This way of doing theory can be called “theoreticistic”. With Röllli, theoreticism can be understood as a “theoretical form”, “which pretends to be self-contained”, “remains trapped in the purely theoretical”, and is thus incapable of taking into account the contingencies of concrete situations and actions (Röllli 2014: 162–163, transl. KW). Such a suggestion could be countered by saying that a critique of theoreticism put forward in the language of theory automatically becomes entangled in a performative self-contradiction. But this objection would presuppose the very dualism between theory and practice that John Dewey described as

“the idea of a higher realm of fixed reality of which alone true science is possible and of an inferior world of changing things with which experience and practical matters are concerned. They [Plato and Aristotle] glorified the invariant at the expense of change, it being evident that all practical activity falls within the realm of change.” (Dewey 1929: 16–17)

Insofar as education deals with practical activities, it must not rise above them. An educational humanism beyond theoreticism however does not mean an “apotheosis of disorientation, but only a farewell to principle” (Marquard 1981: 17, transl. KW); not a turn away from theory, but only from theoreticistic theory. An educationally appropriate humanism would be a theoretical attitude that does not constitute itself in disparaging demarcation from practice.

5. Towards a Radically Relational Humanism

Up to this point I argued that a radically relational humanism should not refer to any instances beyond other people. Pragmatist ways of speaking, described by William James as “turn towards concreteness [...], towards facts, towards action, and towards power” (James 1907: 51), can contribute to this endeavor. The turn described by James also characterizes the proposals of Bruno Latour, from whom we can learn what it would be like to understand ourselves radically relational. For Latour, things – and this includes people – are assemblies of relations with other things that make a thing as a thing possible in the first place. The often-used metaphor of the network (‘actor-network-theory’) should not only draw attention to the relations *between* things, but also to the fact that every thing *itself* always already consists of a network. The radicality of my proposal of a pragmatized humanism that is fruitful for education, therefore, lies in a twofold relational move: committing humanism to the *relations between people* (and to nothing else) and recognizing the *relationality of each individual* (without presupposing a conception of what individuals are or should become).

Understanding even a single person as relational could allow to always reckon with other actors in her who influence, enable, or force her into being. Latour irritates our humanist understanding of “the individual”, when he casually uses it as an example for a group:

“If you still believe that groups exist ‘by themselves’, for instance ‘the individual’, just try to remember how much labor had to be done before each of you could ‘take your life into your own hands’. How many admonitions from parents, teachers, bosses, partners, and colleagues before we learned that we had better be a group of our own (the ego)?“ (Latour 2005: 32)

This constitutive dependence on others, which may be a painful lesson for education, consists in that “[w]e can substitute one attachment for another, but we cannot move from a state of attachment to that of unattachment” (Latour 1999: 27). Hence, the radical relational question we should follow

“is no longer a question of opposing attachment and detachment, but instead of good and poor attachments” (ibid.: 22), how we are bound, in which situation, with whom, how stable, etc. In short, “there is only one way of deciding the quality of these ties: to inquire of what they consist, what they do, how one is affected by them” (ibid.). Such a shift of question erodes the dualisms of general/particular and collective/individual, which unfortunately are common in education. Latour humorously writes:

“When people complain about ‘hypostasizing’ society, they should not forget that my mother-in-law is also a hypostasis [...]. This is exactly what the words ‘actor’ and ‘person’ mean: no one knows how many people are simultaneously at work in any given individual [...].“ (Latour 2005: 54)

The hope behind the proposal of radical relationality is that pedagogical issues would be examined differently and possibly more closely, for instance by investigating who and what is at work in an individual. This requires more than simply replacing terms suggesting stability, like ‘person’ and ‘society’, by new ones such as ‘actor’ and ‘network’: it requires to embrace education and its individuals without a stable assumption of what the individual is made of.

6. Why Still Humanism?

The impression might come across the reader's mind that the pragmatized humanism I proposed is everything but humanistic. As theoreticist demarcation, this judgement would be of no interest. However, I want to make a case for not being *against* humanism but instead modifying humanism so that it becomes a set of (theoretical) vocabularies contributing to today's education.

The point I want to close with is that humanism still is a powerful force against instrumentalist views of education because it *relates education to humans only* and – at least in the pragmatized version put forward in this text – not to

a higher good. This is a much-needed move in a time in which both economical and critical approaches to education *equally* instrumentalize education, the first for skills and competences needed for ‘employability’ and the second in the forms of “education *for* citizenship, education *for* social justice, education *for* sustainability, etc.” (Hodgson, Vlieghe and Zamojski 2017: 18).

The pragmatized, post-anthropological, and radically relational humanism I proposed could be useful for education because it offers a vocabulary for defending education against all ‘higher purposes’, let them be god, justice, truth, the economy, the technological transcendence of humanity (as sometimes found in transhumanism), and even the ‘humanity’ so dearly cherished in pedagogy. These ‘higher purposes’ consist of nothing but the theoreticistic abstraction of concrete people. Instead of the “Socratic idea of self-examination and self-knowledge” we can concentrate on “becoming acquainted with still more ways of being human” (Rorty 2007: 94). Instead of a “view from nowhere” (Nagel 1986) we can try to take diverse perspectives; we can leave the remote positions on the ontological, anthropological, and ethical “commander hill(s)” (Rieger-Ladich 2019: 19, transl. KW) and instead enter the turmoil of human relations.

References

- Bernstein, Richard J. (2008). ‘Richard Rorty’s Deep Humanism.’ *New Literary History*, 39, 13–27.
- Bojesen, Emile (2020). *Forms of Education: Rethinking Educational Experience Against and Outside the Humanist Legacy*. New York: Routledge.
- Dewey, John (1929). *The Quest for Certainty*. New York: Minton, Balch and Company.
- Friesen, Norm (2018). ‘Posthumanism = Posteducation: A reply to Siân Bayne’s Posthumanism: A Navigation Aid for Educators’. *On Education. Journal for Research and Debate*, 1, no pagination.
- Herbrechter, Stefan (2018). ‘Posthumanism and the Ends of Education.’ *On Education. Journal for Research and Debate*, 1, no pagination.

- Herbrechter, Stefan (2014). 'Posthumanistische Bildung?', in Sven Kluge, Gerd Steffens and Ingrid Lohmann (Eds.), *Jahrbuch für Pädagogik 2014: Menschenverbesserung – Transhumanismus*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 267–282.
- Hodgson, Naomi, Joris Vlieghe and Piotr Zamojski (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. London: punctum books.
- Humboldt, Wilhelm von (1854). *The Sphere and Duties of Government*. London: John Chapman.
- Ingoldt, Tim (2017). "'To Human" Is a Verb', in Agustín Fuentes and Aku Visala (Eds.), *Verbs, Bones, and Brains: Interdisciplinary Perspectives on Human Nature*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 71–87.
- Latour, Bruno (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Latour, Bruno (1999). 'Factures/fractures. From the Concept of Network to the Concept of Attachment.' *Res: Anthropology and Aesthetics*, 36, 20–31.
- Marquard, Odo (2015). *Abschied vom Prinzipiellen*. Stuttgart: Reclam.
- Nagel, Thomas (1986). *The View from Nowhere*. Oxford: Oxford University Press.
- Oelkers, Jürgen (1999). 'Perfektion und Ambition. Einige historische Fehler der pädagogischen Anthropologie', in Wolfgang Althof (Ed.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern*. Opladen: Leske + Budrich, 137–151.
- Rieger-Ladich, Markus (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Röllli, Marc (2014). '„Theoretizismus“ – Eine Kritik aus pragmatischer Sicht'. *Behemoth: A Journal on Civilisation*, 7, 158–176.
- Rorty, Richard (2007). *Philosophy as Cultural Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiller, Ferdinand C. S. (1903). *Humanism: Philosophical Essays*. London: MacMillan.
- Snaza, Nathan and John A. Weaver (Eds.) (2014). *Posthumanism and Educational Research*. New York: Routledge.

- White, John (1982). *The Aims of Education Restated*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wimmer, Michael (2019). *Posthumanistische Pädagogik. Beiträge zu einer post-strukturalistischen Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Wimmer, Michael (2014). 'Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildung nach ihrem Ende', in Sven Kluge, Gerd Steffens and Ingrid Lohmann (Eds.), *Jahrbuch für Pädagogik 2014: Menschenverbesserung – Transhumanismus*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 237–266.

Creator Mundi

Notizen über Genauigkeit

Rainer Treptow

„Kunst, indem sie sich spröde macht gegen ihre Bedeutungen ...“
(Theodor W. Adorno 1982: 21)

Über Leonardo da Vincis Werke ist alles gesagt? Nein, unüberschaubar ist die Fülle an Abhandlungen, Bildanalysen und Deutungen, die bereits den Leonardo-Biographen und Kunsthistoriker Joachim Schumacher zu dem Eingeständnis veranlassten:

„Ich bilde mir nicht im geringsten ein, Fachmann auf dem weiten Feld der Spezialforschung zu sein. Ich habe einiges gelesen, und auch vieles ungelesen gelassen.“ (Schumacher 1981: 8)

Kein Spezialwissen zu haben, ist also kein Hinderungsgrund, es genauer wissen zu wollen. Es gilt, den Mangel daran nicht als Einschüchterung zu empfinden und dem erstaunlichen Werk Leonardos trotzdem auf den Grund zu gehen. Ebenso wie da Vinci selbst wurde es seit je verklärt und kritisiert. Nicht abschließbar ist die Anregungsvielfalt seiner Kreationen, weder für die Öffentlichkeit noch für wissenschaftliche Expert*innen, die dem Kreativitätswissen der Welt Neues hinzufügen, und zwar evidenzbasiert. Möglichst genau soll es sein, dieses Wissen.

Röntgenfluoreszenzuntersuchungen hatten längst unter dem Firnis mancher seiner Gemälde Schichten aufgedeckt, die die Korrekturen seiner eigenen Linien – oder der seiner Werkstattbeschäftigten – offenlegen (Viguerie 2010). Und zum Anlass seines fünfhundertsten Todestags machen Museen durch werkgetreue, handwerklich robuste Umsetzung seiner Maschinen-Skizzen auf ihn und auf sich aufmerksam (vgl. Seidl, Dürr und La

Corte 2019). Es sind allesamt Belege für jenen zwiespältigen schöpferischen Aufbruch einer Epoche, die als Renaissance bezeichnet wird. Sie war

„das Zeitalter der Erfindung von neuen Produktionsmitteln; noch eines Leonardos Muse war reich mit dieser Technik beschäftigt. Aber der Erfinder, der Wagende ist selbst ein Novum unter Produktivkräften.“ (Bloch 1977: 8)

Unter Beobachtung der Fürsten stehend, beginnen Welterfindung und Selbsterfindung, Person und Werk sich wechselseitig herauszufordern. Sie werden einander zugerechnet, rechnen sich selbst einander zu, das schaffende Selbst will sich nicht mehr verwechseln lassen. So verwundert nicht, dass Leonardos vitale Suche nach dem Verhältnis von Genauigkeit und Unschärfe Spezialist*innen heute herausfordert, seinen Objekten mit den modernsten Produktionsmitteln der Computerphysik der (Un-)Verwechselbarkeit auf den Grund zu gehen. Worum geht es genau?

1. Salvator Mundi

Anfang des Jahres 2020 ist eine Nachricht zu lesen, die über Kreativität der Person und den Umgang mit ihren Ergebnissen bemerkenswerte Auskunft gibt. Es sei gelungen, einen Gegenstand, den Leonardo da Vinci um 1500 in seinem Gemälde dem *Salvator Mundi* in die linke Hand gelegt hat, zu entschlüsseln (Szentpetery-Kessler 2020). Nicht der kunstgeschichtliche Zweifel, ob das Bild tatsächlich Leonardos eigener Hand entstammt, konnte ausgeräumt werden, auch nicht, ob es sich noch auf der Jacht des Kronprinzen befindet, der es für 450 Millionen Dollar ersteigen ließ, oder ob es schon im Louvre Abu Dhabi aushängt (Frankfurter Allgemeine Zeitung 2019). Die Nachricht lautet vielmehr: „Forscher entschlüsseln da Vincis mysteriöse Glaskugel“ (Szentpetery-Kessler 2020, o.S.).

Für Spezialist*innen, mehr noch für Uneingeweihte, verspricht der Verweis auf eine Entschlüsselung eine Entdeckung von etwas bislang Rätselhaftem, gar Mysteriösem. Ähnlich der Keilschrift, der Hieroglyphen, des

Urknalls oder der Gensequenzen kann hier mit gesteigerter Neugier gerechnet werden. Sogar das „nebelige“ Geheimnis der Mona Lisa“ sei bereits „entschlüsselt“ (Welt der Physik 2020: o.S.). Soll es nicht sogar einen aufregend geheimen *Da Vinci Code* geben (Brown 2003; Howard 2006)? Da trifft die Nachricht gut, dass es jetzt mit dem *Salvator Mundi*, dem Weltenretter, so weitergeht, jenseits des nur Ausgedachten. Wie war die Glaskugelentschlüsselung möglich?

„Mithilfe der Computergrafik-Software ‚*Inverse Rendering*‘ erstellten die Forscher eine dreidimensionale virtuelle Version der Szene aus dem Gemälde und modellierten dabei verschiedenartige Kugeln, um zu sehen, wie sie das Licht brechen würden.“ (Szentpetery-Kessler 2020: o.S.)

Das Ergebnis? „Die Vergleiche ergaben, dass Jesus keine massive Glaskugel halten kann, sondern das Objekt hohl sein muss“ (ebd.: o.S.).

Hohl. Nicht massiv.

2. Abwege

Bei den in der sakralen Symbolwelt Unkundigen mag die Nachricht erst einmal Kugel-Assoziationen der unterschiedlichsten Art auslösen. Nehmen sich die Computereexpert*innen schon die Freiheit, dem Ehrfurchtgebietenden nahe zu kommen, indem sie die Darstellung des Sakralen in ein nüchternes Messproblem verwandeln, so versammeln sich die Einfälle der Nicht-Expert*innen zunächst als Objekte aus der Welt des Säkularen, ja des Profanen. Kanonenkugeln oder das *Boule*-Spiel kommen aber kaum in Frage. Hier sind Eisen, Aluminium oder Holz der Stoff der Form. Obwohl sie hohl sein können. Auch die luziden *paperweights*, Briefbeschwerer in Kugelform, sind fast alle massiv, noch dazu wegen ihrer Rollneigung abgeplattet. Glaskünstler*innen aus Murano schmelzen teils hübsche Farben darin ein, *millefiori*, manch stattliche Sammlung breitet sie aus (vgl. Buchheim-Museum 2020). Dann glitzern da Glasmurmeln, die fürs Spiel funktional, allerdings viel kleiner sind, schließlich noch Glasperlen – alles abwegig.

Auch die Erinnerung an das Zelt auf dem Jahrmarkt, in dem die greise Wahrsagerin der Nachfrage nach den Zukunftsaussichten der ganzen Welt, vor allem aber dem als vorbestimmt begriffenen Schicksal der Lebenswelt der Besuchenden nachkommt, führt nicht weiter. Wenn sie dann im Halbdunkel die Textur der Handfläche ausliest, die neben ihrer von eingeschlossenen Luftbläschen durchzogenen Kugel liegt – sie könnte auch aus Kristall sein –, um schließlich im Duft einer Mischung aus Räucherstäbchen und Patschuli-Öl das visionäre Ergebnis ihrer Linienlektüre zu verkünden, gerät das beschämend nah an Aberglauben, wäre es nicht gemildert durch jene Spielart dröhnender Heiterkeit, die auf der lauten Kirmes Urständ feiert. Kontingenz zukunftsicher in Bestimmtheit überführend, sieht sich die Kugelbesitzerin im sorgfältig gedimmten Dämmerlicht zwischen dem Eigennutz des biographischen Wissensbegehrens und dem Aussprechen des Kommenden, und zwar mittels eines durch geblähte Lichtvergrößerung unterstützten visionären Vermögens zur Wahrheit, und dies genau an der Stelle, an der Jahrmarktbesucher*innen nur der Schleier des Nichtwissens blieb.

Und dann geraten noch Weihnachtskugeln in den Vorstellungshorizont, jene sakralnahen Schmuckstücke, die der Vielfalt möglicher Motive vor allem eines bieten: Leichtigkeit. Sie sind auch hohl, aber wesentlich später erfunden und noch später massenhaft produzierbar geworden. Solche Einfälle, noch dazu, wenn sie auf hübsche Dekoration der Lebenswelten abstellen, verfehlen jedoch das Herrschaftssignum jenes so bedeutenden Objekts in der Linken des *Salvator Mundi*, aufgetragen im Original oder fotografiert in den Kopien, die in Zimmern manch armer Leute hängen mögen.

3. Grenzen der Robustheit

Herrschaftssymbolisch ziselierte Reichsapfel, sogar auch Kleinglobusse zur damals bekannten Welt, sind über Leonardos schöpferischer Variation der Portraitekunst kunstgeschichtlich über die Renaissance hinaus verbürgt (Lippincott 2002). Eines aber scheint aus dem lebensweltlichen wie kulturgeschichtlichen Erfahrungsschatz heraus verallgemeinerbar zu sein: Neben

ihrer Eigenschaft, anders als ein Kleinglobus, transparent und gegenüber diesem geradezu eine Abstraktion zu sein, ist eine hohle Glaskugel leichter als eine massive, genauer: sie wiegt weniger. Mitunter ist sie von größerer Zerbrechlichkeit, der Bruchpunkt kann aber von der Fallhöhe und der Beschaffenheit des Bodens abhängen, auf den sie aufschlägt. Aber ganz wichtig für die Wertung der physikalischen Tatsache ist im Kontext der sozialen und kulturellen Beziehungswelten der Menschen Folgendes: Zerbrechlichkeit gilt hier keineswegs durchweg als eine negative Eigenschaft, der das positive Ideal der Robustheit herausfordernd gegenübersteht, gleichsam als Ideal der Stärke gegenüber der abgewerteten Schwäche. Porzellan ist auch zerbrechlich und wird nicht, auch nicht von Elefanten, dauernd zerdeppert, um seine Belastbarkeitsgrenze triumphierend vor Augen zu führen – seht her, wie schwach und leichtbrüchig es ist! Und Gemälde – sind sie nicht unfassbar fragil, steigt ihr jenseits des Geldes anzusetzender Wert nicht gerade dadurch? Dünnwandiges hat vielmehr Alltagswert, gerade weil auf die Wahl seiner Destruktion verzichtet und nicht wie bei polternden Hochzeitsfeiern auf das Glücksbringende der Scherben vertraut wird (vgl. Remberg 1995).

So geht es insgesamt um Robustheit in den Grenzen ihrer Fragilität. Eignet sich nicht Leonardos Wahl der hohlen, transparenten Kugel bestens, um die Botschaft von der Zerbrechlichkeit der Welt und allem, was über sie hinausgeht, zu verkünden? Und zwar nicht nur die der scheinbar massiven Materie, sondern die der Welt der Menschen, ihrer Lebenswelten? Glück und Glas, wie leicht bricht das! Ist dies die Spur, auf die das Gemälde uns führt: *Salvator* hält eine Miniatur einer als zerbrechlich entworfenen Schöpfung, die eben deshalb mindestens auf besonderen Schutz, letztlich auf Rettung angewiesen ist? Die Menschenwelt kann dieses Symbol, gäbe es überhaupt eine Botschaft Leonardos, als Ermutigung deuten, sich halbwegs sicher in der Hand des *Salvators* aufgehoben wissen. Obwohl er sie doch jederzeit fallen lassen könnte – werden Vertrauen und Glaube der Betrachtenden nicht durch die hochgenau diesseitige Darstellung des besonders Zerbrechlichen unterstützt? Wenn ein so weitgreifend bedeutendes Objekt für alle durchsichtig und zugleich dermaßen fragil ist und für Verletzlichkeit der Menschen, der Welt, ja der Schöpfung überhaupt steht,

müssen wir dann, für die heutige und die vergangene Zukunft, nicht solide, also genau, wissen, wie sehr dies und in welchem Ausmaß es der Fall ist?

4. Licht, Nichtwissen und Eindeutigkeitsbegehren

Hier mischt sich Naturwissenschaft in Kunstgeschichte und kulturelle Bildung ein, wird von ihr geradezu zu Hilfe gerufen. Seit langem hat sie erheblichen Einfluss auf die deutende Betrachtung, nicht nur auf die Absichtlichkeit der Konstruktionsleistung der Maler*innen, sondern auch auf die der Rezipient*innen, nicht zuletzt auf das Eindeutigkeitsbegehren, das die ästhetische vielleicht reizvolle Ambivalenz zugunsten der Unterscheidung zwischen echt und nicht-echt zurückgestellt wissen möchte, übrigens auch aus Gründen des Kauf- und Verkaufspreises. Wieder einmal soll Genaues zutage kommen. Dabei hat Naturwissenschaft die stärksten Leistungen, auf die die Bezeichnung Kreativität anzuwenden ist, im Rücken: die Auseinandersetzung mit Licht. Als die Trennung zwischen Kunst und Wissenschaft noch nicht klar vollzogen war, und das war in der Renaissance der Fall (vgl. Burckhardt 2009), umfasste diese nicht nur die zeitgenössische Malerei, die die Sehgewohnheiten durch die Visualisierung geometrischer Gesetze aufsprengte – und sich im geschichtlichen Gestaltwandel zur Abstraktion der sogenannten Moderne eben davon wieder verabschiedete. Darüber hinaus umfasste sie die mathematischen Berechnungen seiner Brechung, die experimentelle Aufspaltung seines Farbspektrums (Newton 2010/1730), die Messung seiner Geschwindigkeit und Krümmung (Einstein 2006/1911), ja der Rückschluss auf sein Verschlucktwerden (Hawking 1975). Diese sind – *lux mundi* – ebenso wegweisend, wie die Bündelungs- und Streuungstechnologien, die mit Linsen, Lupen für Nah- und Fernsicht zu tun haben. Um die Erde werden Laser, Glasfaser, Wellen und zugleich Korpuskeln geschickt, machen Smartphones ebenso funktionstüchtig wie Teleskope zur Veranschaulichung von Billionen Galaxien. In höchstem Maße kreativ verwirklichen Physik und Mathematik also eindrucksvoll die Chance, Natur als gesetzmäßig zu begreifen, diese in Form von Technologien herrschend anzuwenden, Anwendungen auf alltägliche Lebenswelten

permanent rückwirken zu lassen, kurz: ihre erleichternde und gefährdende Macht zugleich zu erlangen, zu erhalten und zu erweitern.

5. Das Bündnis von Kreativität und Genauigkeit

Das Bündnis von Kreativität und Genauigkeit hat sich bewährt. In diese physikalische Forschungstraditionen der intensivsten Theoriearbeit und anwendungsinteressiertester Projektförderung wird die Hervorbringung neuer Einsichten und Objekte auf die Erlangung größtmöglicher Exaktheit – gezwungen? Nein: sie wird gesucht. Kreativität ist hier auf die Erreichung maximal möglicher Präzision im Schöpferischen angelegt. Durch die Verwerfungen fehlerhafter Versuche hindurch bindet sich schöpferisches Vermögen an die Selbstverpflichtung der Naturwissenschaften, die mit dem historischen Entwicklungsstand technischer Instrumente Schritt halten müssen und zugleich deren Vorreiter sind, *sine qua non*. Sie wollen jetzt aus Fehlern lernen, systematisch und nicht bloß *en passant* im Irrtum das Potential erkennen, wollen die Pseudoexaktheit von Exaktheit unterscheiden. Genaue Angaben zur Abweichung von Regelmäßigkeiten und Reichweiten gehören zum *state of the art*; und dies nicht nur, weil Lichtstrahl und Gravitationsgesetz vermutlich der Zustimmung der Menschen gegenüber gleichgültig sind, sondern weil die *scientific community* und alle in der Wissensgesellschaft Wohnenden Nachvollziehbarkeit, Transparenz erwarten. Nicht zuletzt soll es sich in der wiederholten Anwendung bewähren, seine physische Seite dann in soziale Verlässlichkeit übersetzt werden, wenn die Nicht-Expert*innen dem Expert*innenwissen ‚Glauben schenken‘ sollen. Ohne Genauigkeit wird auch das Vertrauen zerbrechlich.

Umgekehrt ist die Verpflichtung auf Exaktheit eine Herausforderung, die zu neuen Kreativleistungen anspornt. Gott („der Alte“) würfele zwar nicht (Einstein, Born und Born 1972: 97f.), doch braucht der heiter-gestrenge *homo ludens* hier, wie beim Murnelspiel, Regeln, um die Freiheitsräume zwischen vorlaufender Unbestimmtheit und eingetroffener Bestimmung zu nutzen (Schiller 2000/1801). Der vernünftige Gebrauch der Freiheit im Einflussgebiet der Unvernunft eröffnet die wissenschaftliche Welt der Optionen, auf kontrollierte Weise Zufall mit Notwendigkeit zu

konfrontieren, Grenzen zu erkennen und zu verschieben, Gewohnheiten zu erleben und zu durchkreuzen – allesamt Merkmale des Kreativen, ob absichtsvoll durchgespielt, experimentell kontrolliert oder per Zufall aufgenommen. Und dann erreicht jene Selbstbindung an den Imperativ der Präzision auch noch das Eingeständnis einer Erkenntnis, die als „Unschärfe“ (Heisenberg 1927; 1969) anzuerkennen ist, so dass zuletzt auch diese Verpflichtung zur präzisesten Eindeutigkeit gelockert werden muss, ohne sie jedoch völlig abzuschütteln. Alles dies zusammengenommen: Welch eine Herausforderung besteht darin für die Künste und ihre Analytiker*innen, ihr Schöpfungspotential gerade dadurch sowohl zu entfalten als auch abzugrenzen von der Bindung an technisch-instrumentelle Vernunft, Person und Produkt zu lösen von der „Pseudomorphose des Geistes an die unwiderstehlich erfolgreiche mathematisch-naturwissenschaftliche Methode“ (Adorno 1982: 32).

Welch eine Chance, im Kräftefeld der Präzisionen das Andere dazu zu kultivieren.

6. Weltkugelsimulation, Hintergrundverdunkelung und Entzauberungsgewinn

In jenem weltlichen naturwissenschaftlichen Forschungsumfeld, das sich durch den Zuwachs an digital möglichen virtuellen Modellsimulationen gewaltig ausdehnen konnte und heute Allen ermöglicht, Erd- oder Himmelskugel auf dem Display des Notebooks herumtanzen zu lassen, *Google Earth*, in dem die *Intros* von Nachrichtensendungen mit mehrfach rotierenden virtuellen Globen aufwarten (vgl. z.B. Zweites Deutsches Fernsehen 2020), scheint die Forschungsleistung der Rekonstrukteur*innen einer Glaskugel-Darstellung in sakralem Kontext gut aufgehoben. Die Forschenden haben sich nicht mit der Anschauung des *Salvator Mundi* begnügt, sondern sie durch kritische Befragung in die kreative subjektive Leistung der Rezeption und Reflexion transformiert, um dann Argumente für den erheblichen methodischen Aufwand zu gewinnen, den das sinnvolle Hantieren mit digitalen Instrumenten nötig macht (vgl. Liang, Goodrich und Zhao 2019). Weil

höchste Genauigkeit möglich ist, wird sie nun zur Richtschnur der analytischen Schöpfungskraft derjenigen, die den Genauigkeitsanspruch anderer überprüfen.

Der Einfallsreichtum, der hier angewendet wurde, um den Exaktheitsanspruch (*accuracy*) eines Schöpfers der Renaissance an den technischen Möglichkeiten des digitalen Zeitalters zu messen, tritt zu der manifestierten Kreativität Leonardos hinzu. Nachprüfung ist hier selbst ein kreativer Akt entlang der Frage, ob er vor fünfhundert Jahren noch hinter der aufbrechenden Epoche perspektivischer Malerei zurück- oder schon auf der Fluchtlinie jener Exaktheitserwartungen liegt, die das digitale 21. Jahrhundert, aller Formentwicklungen der Malerei zum Trotz, meint, stellen zu dürfen. Schöpferisch ist die empirische Untersuchung des Anteils an Zukunftsexaktheit in Leonardos vergangenen Gegenwartswerken.

Wie ergiebig die physikalische Methode sowohl für die Erweiterung des Werkwissens als auch für die Deutungsrichtung der Bildinterpretation erscheint, zeigt das Beispiel einer multispektralen Infrarot-Reflektographie, der das Gemälde von Jan Vermeer *Das Mädchen mit dem Perlenohrring* (1665) ausgesetzt wurde (Vandivere, Wadum und Leonhardt 2020). Vermeers Darstellung von *The Girl in the Spotlight* (ebd.), vielfach bewundert als eine die Moderne vorwegnehmende, beinahe plastisch wirkende Heraushebung des Gesichts durch Abdunkelung des Hintergrundes, hatte diesen ursprünglich in kräftig leuchtendem Grün gehalten; doch über die Jahrhunderte der Tages- und Lampenlichtaussetzung verdunkelte dieses sich zu einem Schwarzton. So konnte die als intendierte Komposition gedeutete Darstellung, die Vermeer nach seiner Wiederentdeckung in den 1860er Jahren die Zuordnung als Modernist eintrug (vgl. Trinks 2020), entstehen, obwohl diese ansprechende Hintergrundverdunkelung von ihm gar nicht beabsichtigt schien. Die Unterstellung, hier sei der absichtlich gewollte Vorschein der modernen Portraitkunst ersichtlich, wurde mit der Freilegung früherer Malschichten durch Infrarot und 3D-Modellierung in Frage gestellt, mancher sieht in der computergestützten Aufdeckung gar eine *Entzauberung der Moderne* (ebd).

Sowohl bei Vermeer als auch bei Leonardo haben die Forschenden gute Argumente auf ihrer Seite. Hatte nicht Leonardo selbst immer wieder die

mechanische Berechenbarkeit des Unerkannten visualisiert, beschrieben, bewiesen – aber auch, absichtsvoll, zugleich mysteriös verschleiert, in den für ihn als typisch geltenden *Sfumato* verhüllt (Nagel 1993)? Und hatte sich nicht die Bewunderung des Publikums über Jahrhunderte auf diese seine Performanz eingelassen, indem sie das Spiel mit Vieldeutigkeit spielte, mit raffiniertem Verdecken, das, paradox genug, zugleich mit klarer und eindeutiger Offensichtlichkeit aufwartet? Hat Leonardo dies nicht selbst, sowohl im *Salvator Mundi* als auch in anderen Gemälden und oft in den Skizzen und Zeichnungen zur Mechanik von Flussläufen, Fluggeräten und Fernschussanlagen in bestechend ausdrucksstarker Klarheit in Szene gesetzt (vgl. Codex Leicester 2016; Laurenza und Martin 2019)? Und wenn dann noch die erhabene Gestalt des Weltenretters mit den Mitteln einer exakt kalkulierten Darstellung der Kugelgestalt den mundanen Bedürfnissen der Gläubigen nach Wiedererkennung von Objekten aus dem Diesseits entgegenkommt, die säkulare Objektstreue also der überirdischen Aura eine evidenzbasierte Unterstützung unterlegt – dann ist dem Reiz des Nachmessens schwer zu widerstehen, noch dazu, wenn sich die Physik mit dem nun nicht mehr geheimnisvollen Exaktheitsstreben des Urhebers aus der Renaissance in Einklang sieht. Ein Widerspruch zwischen sakralem Rettungsversprechen und profanem Nachmessen ist nicht erkennbar, im Gegenteil. Von jetzt ab, am Ende des Tages und der Nacht, sieht das Auge, nein: sieht der Mensch Anderes als vorher, hat der digitale Wissenszuwachs doch seinen kognitiven Betrachtungsrahmen in einem Detail verändert, das aber aufs Ganze geht.

7. Die Falte

Welche Überlegungen haben den falladäquaten Umgang in ihrem Forschungsprozess strukturiert? In Erinnerung gebracht wird optisches Grundwissen über *fish-eye*-Krümmung:

„Hohlkugeln verzerren den Hintergrund auf eine bestimmte Weise. Beispielsweise wird eine gerade Hintergrundlinie, die durch

die Mitte der Kugel verläuft, nicht verzerrt. Nicht durch die Kugelmitte verlaufende Linien werden dagegen so verzerrt, dass am Kugelrand eine Unterbrechung entsteht. Genau das zeigte eine Falte in Jesus' Gewand.“ (Szentpetery-Kessler 2020: o.S.)

Abgesehen vom Beweisstück, der Falte, die ihrerseits über die Jahrhunderte hinweg eine unüberschaubare Fülle an theoretischen und technologischen Überlegungen auf sich zog (vgl. Deleuze 2000) und die hier zum Indikator für Verzerrung wird, ist dieses Zwischenergebnis, Leonardo habe die Linieneinführung im Objekt technisch einwandfrei vorgenommen, erst einmal gesichert. Dann wird eine Interpretation angefügt, die von der Objektperfektion auf das Perfektionsbewusstsein seines Erschaffers schließt:

„Dies deutet stark darauf hin, dass da Vinci sich bewusst war, wie eine hohle Kugel gerade Linien im Hintergrund verzerrt. Mithilfe der Simulation schätzten die Forscher den Radius auf 6,8 Zentimeter. Variationen der Dicke der Hohlkugelwand ergaben, dass sie nicht dicker als 1,3 Millimeter gewesen sein kann.“ (Szentpetery-Kessler 2020: o.S.)

Das ist ein für eine hohle Kugel nachvollziehbarer Messwert. Das Prüfungsergebnis legt, so die Forschenden mit Referenz auf seine eigenen Notizen (Richter 1883), nahe,

„... that Leonardo had an understanding of light refraction, (e.g. no. 75, Fig. 8A), glass and crystal materials and diffused, direct, and reflected light (e.g., no.118, Fig. 8B), the relative position of reflections on a round body (e.g., no. 134, Fig. 8C), how light can be directed through a ‚window‘ (e.g., no. 146, Fig. 8D), reflected colors (e.g. no. 283, Fig. 8E), how to create a semi-diffused light source using paper and a candle (e.g. 524, Fig. 8F), and even how light reflects from a concave mirror (e.g. Fi. 8G). Thus, these notes provide evidence that Leonardo had access to the materials, light

sources, and scientific knowledge necessary to create configurations that our experiments show can produce images similar to how the orb is rendered in *Salvator Mundi*.” (Liang, Goodrich und Zhao 2019: 7)

Wie aus Leonardos naturphilosophischen Schriften (vgl. Heichele 2016) zu schlussfolgern ist, geht es auch ihm um den kreativen Respekt vor Genauigkeit, oder, anders formuliert, um die Genauigkeit der Kreativität. Das Verfahren des *inverse rendering*, das nicht die Tiefenschichten der Farbpartikel durchforstet, sondern die physikadäquate Performanz ihrer Aufbringung auf der Oberfläche prüft, trägt dazu bei, den Fundus an Deutungswissen so zu erweitern, dass zwischen heutigem Zuwachs an technisch-instrumenteller Präzision und dem zum Beweisstück gemachten Gemälde eine nicht bloß vermutete, sondern nachgewiesene Passung festzustellen ist. Wie genau geht’s weiter?

8. Übergangsobjekt und Gewissheitszuwachs

Bemerkenswert ist zweierlei: Erstens ist es die der technischen Forschung unterlegte Annahme, dass ein besonderer Umgang mit Licht als gemalte Darstellung eines Gegenstandes, der als Zeichen für die Zerbrechlichkeit der Welt in der Hand einer Gestalt platziert ist, welche tragisch-hoffnungsvoll zwischen Himmel und Erde vermittelnd den Blick auf die Betrachtenden richtet, daraufhin zu überprüfen ist, ob die physikalischen Gesetze der Optik akkurat beachtet werden, so als ob die Darstellung des Sakralen durch den Realismus des Weltlichen noch mehr an Überzeugungskraft der Botschaft gewinnt (vgl. Löbber 2017). Das zeit- und raumübergreifende Rettungsversprechen erscheint noch glaubwürdiger, weil wissenschaftlicher, wenn nur die Darstellung der Glaskugel den Exaktheitserwartungen des 21. Jahrhunderts standhält. Zweitens ist es die Selbstbindung an die Logik der Überprüfung sakraler Gegenstände. Überprüfung folgt hier aber nicht einem symbolwissenschaftlichen Interesse, das mit dem in die Sphäre des Glaubens gerückten Anspruch des „göttlichen Heilsversprechens“ (Habermas 2019: 596) Schöpfung mit Erlösung verknüpft sieht; vielmehr geht es

um eine dem weltlich-experimentellen Zugriff zugänglich gemachte Gegenständlichkeit, die die Diesseitigkeit des *Salvators* und seine Nähe zu ‚uns‘ und ‚unserer‘ Lebenswelt durch Realismus der Abbildung unterstreicht. So setzt die Symboldeutung wieder ein: Je genauer, desto wahrscheinlicher wird die Erlösung. Die Lichtbrechung macht die Gleichzeitigkeit von irdischer Profanität und göttlicher Zeichen möglich: irdisch wäre sie, wie ein Tautropfen, lebensweltlich erfahrbar, und der *Salvator* wäre ‚uns‘ Betrachtenden, im Diesseits, ganz nah; zugleich jenseitig fern wie die den Kosmos überwölbende Herrschaft des Absoluten. Die Glaskugel wird so zu einer Art Übergangsobjekt (vgl. Winnicott 2006). Es vermittelt zwischen dem Bestimmten und dem Unbestimmten. Der physikalischen Analyse aber geht es um Überprüfung des Eindeutigkeitsanspruchs, den Leonardos Darstellung erhebt, nicht um die ihrer symbolischen Bedeutung, die sie für den Übergang zwischen Bedrohung und Erhaltung, zwischen Diesseits und Jenseits, zwischen Verdammnis und Erlösung, haben mag.

9. Kreativitätserwartungen erfüllen und entkommen

Was zeigt das Beispiel? Es schälen sich zwei verschiedene Formen der Kreativität heraus. Die kreative Leistung, die in die Gestaltung eines Objekts eingegangen ist, unterscheidet sich von der kreativen Leistung, die zu dessen Rezeption und physikalischer Prüfung aufgewendet wird. Diese Unterscheidung ist keineswegs trivial, weil die Rezeptionsleistung in den Bereich der *Urteilstkraft* (Kant 1790) fällt und bildungstheoretisch auf den Pfad der kulturellen Bildung führt. Wenn auf der Seite der Malenden die jeweils spezifische Kombination von Inspiration, Technik, Handwerk zu einem auratischen Werk vereinigt wird, so führt eine sorgfältig über fünfhundert Jahre später vollzogene Kombination digitaler Technik zu einer Zusammenführung von Produkt und Prüfung. Müsste diese Relation nicht systematischer Gegenstand kultureller Bildung in einem Zeitalter sein, in dem das Produktionsmittel des Digitalen die Persönlichkeitsbildung der Anwendenden beeinflusst? Das Thema für den passenden Besinnungsaufsatz könnte lauten: „Über die Bedeutung der Genauigkeit und ihrer Durchkreuzung“. Wie steht es mit den Ausrufen des Entzückens, die einsetzen, weil etwas sehr

gekonnt ungenau gestaltet wurde und erst durch intendierte Ungenauigkeit, wie etwa im Falle der Gemälde Paul Cézannes, das Atmosphärische einer Berglandschaft freigesetzt werden kann (vgl. Dittmann 2002)? Genauigkeit als Bedingung für Kreativität wird als selbstverständliches Handwerk vorausgesetzt, bis sie dann von *Creator* selbst im biographisch-künstlerischen Entwicklungsprozess verlassen wird, weil sie blockierte. Mitunter wird sie gar von denen spöttisch umstellt, denen die kreativitätshemmende Seite des Genauigkeitsideals in dem Augenblick klar wurde, in dem sie es selbst zur persönlich höchsten Perfektion brachten und sie nun nicht mehr weiterkamen. Das ging erst, nachdem Genauigkeit ihnen nicht mehr im Weg stand.

Außerdem – wie wichtig ist es denn, jemanden oder dessen Denken und Schaffen als kreativ zu attribuieren? Ein knappes Gut zu besitzen, das Außerordentliches, vor allem Neues, möglich macht? Kreativ zu sein – diese Zuschreibung durch Rezipient*innen muss mit der Selbstbeschreibung sowohl des Malers wie seiner Prüfer gar nicht übereinstimmen, obwohl von Leonardo überliefert ist, dass er sich durchaus als *Creator* definierte: „Ich werde nicht ermangeln, unter diese Vorschriften eine neuerfundene Art des Schauens herzusetzen ...“ (Leonardo, zit. n. Clark 1986: 80). Auch die Expert*innen der Computeroptik sehen sich selbst schöpferisch tätig: „We created a virtual model of the composition centered on the translucent orb in the subject's hand“ (Liang, Goodrich und Zhao 2019: 7).

10. Trivialisierung und Enttrivialisierung

Blicken wir, als Beobachtende der Beziehung zwischen beiden Kreativitätsformen, über die Selbstdefinitionen der Subjekte hinaus, so fällt auf: In die bislang umstandslos angewendete Zuschreibung, es handele sich um schöpferische Leistungen, also um Kreativität, mischen sich noch die, bisweilen romantischen, Motive einer bis in schwärmerische Verklärung ausufernden Bewunderung für Person und Produkt des unerreichbaren Genies mit dem nüchtern-funktionalen Befund, dass die sinnvolle Anwendung technischer Instrumente, wie sie die Forscher*innen vornehmen, nun einmal auf ideenreiche Kombinationen angewiesen ist. Für die Exaktheit der

Messoperationen kommt es nicht auf die Aura der Akteure an, mögen die Zuschreibungen noch so bewundernd sein, sondern auf die beflissentliche Einhaltung mathematischer Regeln.

So what? Kreativität ist ‚schlicht‘ funktional notwendig, hat als solche nichts besonders Verehrungswürdiges an sich, liefert Resultate, mal diese, mal jene. Der Abstand, gar das Gefälle zwischen Außergewöhnlichem und alltäglich zu erbringender kreativer Alltagskreativität wird eingeebnet zu einem, nennen wir es postheroischen (Bröckling 2018), Anerkennungsverhältnis. In ihm wird das verklärungsbereite Staunen über das Universalgenie durch die Kenntnisnahme einer zwar ungewöhnlichen, aber doch bekannten Ausprägung eines allgemein menschlichen Vermögens abgelöst, das sich durch eben diese besondere Person zu günstiger Gelegenheit äußern konnte, mehr aber auch nicht. Der Hochschätzung des Kreativen, wie sie noch durch die Verklärung der Werke und der Genies markiert wurde, steht ihre Trivialisierung gegenüber. Zwar gibt es, bisweilen aussichtslose, Versuche, zu jener Enttrivialisierung zurück zu kehren, die die Verehrung der Ausnahme und damit die *elitäre* Position des Kreativen legitimieren soll. Der Abstand zwischen Genie und Publikum wird verteidigt, das Übertragende eines Leonardo soll nicht durch Nivellierungsgesten verwischt werden. Doch die *egalitäre* Zuschreibung, dass in allen Gesellschaftsmitgliedern Kreativität steckt, die, je nach Sachgebiet und sozialer Lage, unterschiedlich zur Performanz gebracht werden kann, wenn nur Bildung ermöglicht wird, entzieht dem auratischen Exklusivanspruch den Boden. Die Koppelung des Kreativen mit dem Neuen, des Schöpferischen mit dem Unerhörten, der Ausnahme mit dem Sensationellen verliert ihre motivierende Kraft, wenn nicht auch die Person ihre narzisstische Ernte in die Scheuer führe. Postheroisch gelten als kreative ‚Helden‘ nun auch, besonders in Krisen, gesellschaftliche Akteure, die in systemrelevanten Positionen mit Einschränkungen, knappem Geld und geringem Ansehen umgehen müssen: Supermarktkassierer*innen, Pfleger*innen, Müllwerker*innen. Und was es bedeutet, in Armenvierteln und Flüchtlingslagern ‚schöpferisch‘ zu sein, ist allenfalls den Betroffenen und den humanitären

Helfer*innen bekannt, wenig erforscht, und zuweilen dann mit Hochschätzung bedacht, wenn es als artistische Performanz, etwa als Zirkus aus den Armenvierteln, betrachtet werden kann.

11. Von der Schöpfung zur Abschöpfung: zum Wandel des Kreativitätsnarrativs

Kreativ bezeichnet nicht mehr nur die Ausnahme, wie die Parodie des schwäbischen Dichters Eduard Paulus zeigt: „Der Schelling und der Hegel, der Schiller und der Hauff, das ist bei uns die Regel, das fällt hier gar nicht auf“ (Paulus: 1897, zit. n. Strobel 2007: 122).

Deutlich wird eine Differenz zwischen der *funktionalen* Seite der Kreativität, die für das Zustandebringen eines Produkts elementar ist, und der *statusbezogenen* Seite, die als Zuschreibung einer Person verwendet wird. Funktional braucht es nicht mehr als eine von Verehrungsritualen der Person entlastete Beschreibung des Objekts. Statusbezogen fließen Bewertungen und normative Projektionen ein, die sich von der funktionalen Seite ablösen können, weil sie nicht das Objekt, sondern Teilmerkmale der Platzierung der Person im sozialen Gefüge der Unterscheidungen bilden.

Hatte die Bindung an Kreativitätsidealisierung bis hin zur Verklärung, ja zum Geniekult, noch die Distinktion zwischen Grandiosität und Durchschnittlichkeit zu einer soziokulturellen Trennlinie zwischen entgrenztem Leistungsideal des Ausnahmetalents und dem begrenzten Leistungsvermögen der Vielen geführt, Kreativität also zu einem seltenen und in ihrer Genese letztlich unerklärbaren Gut der Intuition werden lassen, so beschleunigt sich spätestens im 21. Jahrhundert der Bedeutungswandel dieses Wertes. Gleichsam inflationär werdend löst sich die auratische Verknüpfung des Kreativitätsnarrativs von seiner Bindung an das Ausnahmetalent. Mit der Ausdifferenzierung vielerlei Handlungssphären in wissensbasierten Gesellschaften kommt es zur Profanisierung, zur Funktionalisierung, zur systematischen Verwertung einer einst exklusiv gehaltenen Größe (Reckwitz 2013). Wenn Kreativität gleichsam überall, in Wirtschafts-, Sozial-, Rechts- oder Bildungssystemen, in den Lebenswelten der Familien, den Interaktionsformen der Erziehung und den Bewältigungsanstrengungen der

Benachteiligten notwendig geworden ist, wenn Akteure der Waschmittelreklame sich selbstbewusst als *creative director* ansprechen, dann gehört sie eben nicht mehr nur der Sphäre der Kunst und der Stilisierung des Außerordentlichen.

Hatte Joseph Beuys ermutigt, sich selbst als künstlerisch kreativ zu begreifen, *Jeder Mensch ist ein Künstler* (Beuys und Bodenmann-Ritter 1972), so entkoppelt sich die Zuschreibung von der elitären Welt, ja wird von manchen Akteuren des Kunstbetriebs selbst, spätestens seit den reproduzierten Werbeplakaten von *Campbell's Tomato Soup* durch Andy Warhol, teils ironisch und – damals noch – mit provokantem Schmackes abgewehrt. Die Adressierung ‚kreativ‘ wird nun als Klischee erkannt, in das sich Grandiositätsphantasien durch das Selbst und durch das Publikum einschreiben (vgl. van den Berg 2009). Durchsicht als Selbst- und Fremdzuschreibung des Heroisch-Außerordentlichen, hinreißend Großartigen, hat es ausgedient, wird gar langweilig. Wer funktionskritisch auf sich hält, will sich selbst und auch nicht das eigene Werk als ‚kreativ‘ attribuiert sehen, hält sich fern vom abgenutzten Klischee. Kommt aber in ein Dilemma: Es gilt, den *creative job* zu machen und dennoch der vereinnahmenden Anerkennung durch Erwartungen der Wissensgesellschaft zu entrinnen, setzt diese doch auf die Ressourcen, die sie durch den Strukturwandel über Bildung erst hervorgerufen hat und dann geopolitisch dort abschöpfen möchte, wo keine seltenen Erden auszubuddeln sind, sondern nur *human capital*. Hier bestätigt die moderne, ja postmoderne Erweiterung des *Kreativitätsnarrativs* auf alle Menschen, wie stark die Verehrungskultur, die den Ausnahmen gilt, abgetragen wurde und nun in der Breite anzuerkennen, gefördert und sichtbar zu machen ist. Es soll im *Irritationsnarrativ* eines kritischen Selbstbewusstseins zerlegt werden, was sich als „nichtidentisch“ (Adorno 1982: 34) sieht mit der Positivität jenes funktionalen Interesses an der Abschöpfung der Ressource Kreativität.

12. Schluss

Creator Mundi ist, wie alle anderen, nur Teil des *Experimentum Mundi* (Bloch 1975). Universell ist die anthropologische Ausstattung jedes Menschen mit

Schöpferkraft, die zur Verständigung mit anderen taugt, so zeigen *genaue* Untersuchungen (Conard 2008). Als Begriff, der den Unterschied machen soll, hat auch Kreativität an Aura verloren, erneuert sich allenfalls im Staunen darüber, dass ‚damals schon‘, vor vierzigtausend Jahren, die Menschen arg einfallsreich waren. Der Abstand, in dem mitunter auch ein Gefälle gesehen wird zwischen Schaffenden und Rezipierenden, lässt sich kaum durch die Kreativität von Einzelnen allein mehr legitimieren. Der zündende Funke für bahnbrechende Innovationen des digitalen Zeitalters durch Einzelne ist ohne die Umsetzungsleistung sehr vieler anderer nicht möglich, er ist auf Vergesellschaftung angewiesen. So kann in voller Überzeugung auch nicht mehr von dem ganz Anderen, Überragenden der Kunst im Vergleich zu den zu ihren Konsumenten gewordenen Beobachtenden geredet werden, von dem doch ein Teil der Aufmerksamkeitsökonomie des Marktes zehrt. Kreativität, ihres distinguierend verklärenden Rufes verlustig gegangen, wird gar zu einem Gegenhorizont, der noch die alten Wahrnehmungsgewohnheiten konserviert, während doch – um alles in der Welt! – kritische Distanz durch Dekonstruktion und Gewohnheitsirritation zum negativ-dialektisch aufgeklärten Selbst geworden ist. Jetzt beginnt das beflissene Streben, bloß nicht in die Falle einer Funktionserwartung zu tappen, die auch noch das Irritationsnarrativ vereinnahmt, von dem doch das sich als kritisch verstehende, säkularisierte Selbst seine Schöpfungskraft bezieht. Wenn der Zuwachs an Eindeutigkeit zur Enttäuschung der Hoffnung führt, dass die Ambivalenz der Welterfahrung (Bauman 1992; Amos und Treptow 2012) gegenüber der Fixierung auf bloße Exaktheit und Eindeutigkeitsbegehren dennoch offen gehalten werden kann, die Vielfalt der Bedeutungen also nicht auf die Akkuratessse der Messung schrumpft, kann auch die Randständigkeit des so mächtigen mathematisch-digitalen Zugriffs klarer hervortreten. Platz für Ungenauigkeit gibt es genug.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1982). *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Amos, Sigrid Karin und Rainer Treptow (2012). ‚Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den Umgang mit Ambivalenz‘, in Dorothee Kimmich und Schamma Schahadat (Hrsg.) (2012), *Kulturen in Bewegung. Beiträge zu Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld: transcript, 163–193.
- Bauman, Zygmunt (1992). *Moderne und Ambivalenz: Das Ende der Eindeutigkeit*. Hamburg: Junius.
- Beuys, Josef und Clara Bodenmann-Ritter (1972). *Jeder Mensch ein Künstler. Gespräche auf der documenta 5/1972*. Berlin: Ullstein.
- Bloch, Ernst (1977). *Vorlesungen zur Philosophie der Renaissance*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bloch, Ernst (1975). *Experimentum Mundi. Frage, Kategorien des Herausbringens, Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2018). ‚Postheroische Helden? Konturen einer Zeitdiagnose‘. Abzurufen unter: <https://www.exc16.uni-konstanz.de/postheroische-helden.html> (2.5.2020)
- Brown, Dan (2003). *The Da Vinci Code*. New York: Doubleday.
- Buchheim-Museum (2020). Abzurufen unter: <https://www.buchheimmuseum.de> (4.2.2020).
- Burckhardt, Jacob (2009). *Die Kultur der Renaissance in Italien*. 12. Aufl. Stuttgart: Kroener.
- Clark, Kenneth (1986). *Leonardo da Vinci*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Codex-Leicester (2016). *Hammer Codex Leonardo da Vinci*. Abzurufen unter: <https://hammercodex.com/home> (5.3.2020)
- Conard, Nicholas J. (2008). ‚Die Evolution der menschlichen Kultur‘, in Oliver Betz und Heinz-R. Köhler (Hrsg.), *Die Evolution des Lebendigen*. Tübingen: Attempto, 213– 235.
- Deleuze, Gilles (2000). *Die Falte – Leibniz und der Barock*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Dittmann, Lorenz (2002). ‚Cezanne und der Cezanneismus der Künstlergruppe ‚Karo-Bube‘!, in Ellen Schwinzer und Alla Chilova (Hrsg.), *Die russische Avantgarde und Paul Cézanne*. Katalog, Gustav-Lübcke-Museum Hamm, 37–55.
- Einstein, Albert (2006/1911). ‚Über den Einfluß der Schwerkraft auf die Ausbreitung des Lichtes.‘ *Annalen der Physik*, 340(10), 898–908. Reprint: Wiley Online Library 2006. Abzurufen unter: <https://online-library.wiley.com/doi/abs/10.1002/andp.19113401005> (24.12.2020)
- Einstein, Albert, Hedwig Born und Max Born (1972). *Briefwechsel 1916–1955*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2019). ‚Verschollener Da Vinci aufgetaucht‘. Aktualisiert am 11.06.2019. Abzurufen unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunstmarkt/verschollener-davinci-auf-yacht-von-saudischem-kronprinzen-aufgetaucht-16230520.html> (06.03.2020)
- Geimer, Alexander (2011). ‚Das Konzept der Aneignung in der qualitativen Rezeptionsforschung. Eine wissenssoziologische Präzisierung im Anschluss an die und in Abgrenzung von den Cultural Studies.‘ *Zeitschrift für Soziologie*, 40(4), 191–207.
- Habermas, Jürgen (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hawking, Stephen W. (1975). ‚Particle Creation by Black Holes.‘ *Communications in Mathematical Physics*, 43, 199–220.
- Heichele, Thomas (2016). *Die erkenntnistheoretische Rolle der Technik bei Leonardo da Vinci und Galileo Galilei im ideengeschichtlichen Kontext*. Münster: Aschendorff Verlag.
- Heisenberg, Werner (1969). *Der Teil und das Ganze. Gespräche im Umkreis der Atomphysik*. München: Piper.
- Heisenberg, Werner (1927). ‚Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik.‘ *Zeitschrift für Physik*, 43, 172–198.
- Howard, Ron (2006). *The Da Vinci Code – Sakrileg*. Columbia Pictures u.a.

- Kant, Immanuel (1790). *Kritik der Urteilskraft*. Fünfte Auflage, hrsg. von Karl Vorländer, Leipzig 1922. Hamburg: Meiner.
- Laurenza, Domenico und Martin Kemp (Hrsg.) (2019). *Leonardo da Vinci's Codex Leicester: A New Edition*. Volume I: The Codex. Oxford: Oxford University Press.
- Leonardo da Vinci Museum Florence (2018). ‚The museum's arrangement‘. Abzurufen unter: <http://www.museumsinflorence.com/musei/Leonardo-museum.html> (3.4.2020)
- Liang, Marco, Michael Goodrich und Schuang Zhao (2019). *On the Optical Accuracy of the Salvator Mundi*. Cornell University. Abzurufen unter: <https://arxiv.org/abs/1912.03416> (6.2.2020)
- Lippincott, Kristen (2002). ‚Macht und Politik: Die Rolle des Globus in der Portraitkunst der Renaissance‘. *Der Globusfreund*, Nr. 49/50, Stewart-Museum Montreal, Globen-Symposium 19.–22. Oktober 2000, 129–147. Abzurufen unter: <https://www.jstor.org/stable/41628640> (6.4.2020)
- Löbber, Raoul (2017). ‚Schaut auf diese Kugel!‘ *Die Zeit online* vom 24.11.2017. Abzurufen unter: <https://www.zeit.de/2017/48/kunstgeschichte-salvator-mundi-leonardo-da-vinci-tizian-andrea-previtali> (4.4.2020)
- Nagel, Alexander (1993). ‚Leonardo and sfumato.‘ *Anthropology and Aesthetics*, 24, 7–20.
- Newton, Isaac (2010/1730). *Opticks: Or, a Treatise of the Reflexions, Refraction, Inflexions and Colours of Light*. London: Printed for William Innys at the West-End of St. Paul's. Reprint: The Project Gutenberg EBook of Opticks. Abzurufen unter: <https://archive.org/details/opticksortreatis1730newt> (24.12.2020)
- Reckwitz, Andreas (2013). ‚Die Erfindung der Kreativität.‘ *Kulturpolitische Mitteilungen*, 141(II), 23–34.
- Remberg, Annette (1995). ‚Polterabend‘, in dies., *Wandel des Hochzeitsbrauchtums im 20. Jahrhundert dargestellt am Beispiel einer Mittelstadt. Eine volkswissenschaftlich-soziologische Untersuchung* (Beiträge zur Volkskultur in Nordwestdeutschland. Band 90). Münster: Waxmann, 113–125.

- Richter, Jean-Paul (1883). *The Literary Works of Leonardo da Vinci: Compiled and Edited from the Original Manuscripts*. London: Sampson Low, Marston, Searle & Rivington.
- Schiller, Friedrich (2000/1801). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen: In einer Reihe von Briefen*, hrsg. von Klaus Bergbahn. Leipzig: Reclam.
- Schumacher, Joachim (1981). *Leonardo da Vinci. Maler und Forscher in anarchistischer Gesellschaft*. Berlin: Klaus Wagenbach.
- Seidl, Ernst, Frank Dürr und Michael La Corte (Hrsg.) (2019). *EX MACHINA. Leonardo da Vincis Maschinen zwischen Wissenschaft und Kunst. Katalog zur Ausstellung*. Tübingen: Museum der Universität Tübingen.
- Strobel, Richard (2007). ‚Eduard Paulus der Jüngere, zweiter Landeskonservator in Württemberg, gestorben vor 100 Jahren am 16. April 1907‘. Abzurufen unter: <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/nbdpfbw/article/view/11942> (06.04.2020)
- Szentpetery-Kessler, Veronica (2020). ‚Die Physik von da Vincis Glaskugel.‘ *heise online News*, 1. Abzurufen unter: <https://www.heise.de/newsticker/meldung/Die-Physik-von-da-Vincis-Glaskugel-4631141.html> (2.2.2020)
- Treptow, Rainer (2015). ‚Theorie Ästhetisch-Kultureller Bildung. Ein Zugang zur Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen‘, in Tom Braun, Max Fuchs und Wolfgang Zacharias (Hrsg.), *Theorien der Kulturpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, 207–224.
- Trinks, Stefan (2020). ‚Vermeers Perlohringmädchen. Die Entzauberung der Moderne‘. Abzurufen unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst/restauratorische-befunde-bei-vermeers-maedchen-mit-perlohring-16747536.html> (6.2.2002)
- Van den Berg, Karen (2009). ‚Kreativität. Drei Absagen der Kunst an ihren erweiterten Begriff‘, in Stephan Jansen, Eckhard Schröter und Nico Stehr (Hrsg.), *Rationalität der Kreativität? Multidisziplinäre Beiträge zur Analyse der Produktion, Organisation und Bildung von Kreativität*. Wiesbaden: VS Verlag, 207–224.
- Vandivere, Abbie, Jörgen Wadum und Emilien Leonhardt (2020). ‚The Girl in the Spotlight: Vermeer at work, his materials and techniques in *Girl*

- with a Pearl Earring.* *Heritage Science*, 8(20), no pagination.
<https://doi.org/10.1186/s40494-020-0359-6> (20.4.2020).
- Viguerie, Laurence de, Philippe Walter, Eric Laval, Bruno Mottin und V. Armando Solé (2010). ‚Revealing the sfumato Technique of Leonardo da Vinci by X-Ray Fluorescence Spectroscopy.‘ *Angewandte Chemie*, 49(35), 6125–6128.
- Welt der Physik (2020). „Nebliches“ Geheimnis der Mona Lisa entschlüsselt. Mit Röntgenfluoreszenz-Untersuchungen gehen Physiker der Sfumato-Maltechnik von Leonardo da Vinci auf den Grund.‘ Abzurufen unter: <https://www.weltderphysik.de/gebiet/leben/news/2010/nebli-ges-geheimnis-der-mona-lisa-entschluesst/> (15.4.2020)
- Winnicott, Donald W. (2006). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zweites Deutsches Fernsehen (2020). ‚heute journal‘. Abzurufen unter: <https://www.zdf.de/nachrichten/heute-journal> (4.5.2020)

„Intellektuelle“: Gender- und sonstige Fragen. Eine Loseblattsammlung¹

Regina Ammicht Quinn

Gebrauchsanleitung

Loseblattsammlungen gibt es für Steuergesetze, Verwaltungsvorschriften, homöopathische Arzneibücher, Schulplaner, die Praxis des Rechnungswesens, pädagogische Materialien und anderes. Dem mit Loseblattsammlungen assoziierten Chaos widerspricht deren häufige Nutzung für Ordentliches, Ordnungen und Anordnungen. Im digitalen Zeitalter werden Loseblattsammlungen altmodisch und Schreibtische, die explodierten Loseblattsammlungen ähneln, (vermutlich) seltener. Nach wie vor aber repräsentieren sie eine bestimmte Art des Denkens und Arbeitens: fluktuierend, fluide, evolvierend, revidierend. Blätter können hinzugefügt und entfernt werden, eigene Blätter zwischen die bedruckten geheftet werden. Und das manchmal etwas mühsame Blättern macht das Lesen und Denken, Sich-Informieren, Lernen, Agieren und Schreiben zum körperlichen Vorgang.

Zwischenblatt: Motto

„Nick Greene [...] sagte, dass eine Theater spielende Frau ihn an tanzende Pudel erinnerte. Johnson wiederholte diesen Ausspruch zweihundert Jahre später über predigende Frauen. Und hier, sagte ich und öffnete ein Buch über Musik, haben wir diese Worte wie-

¹ Ich danke Thomas Quinn und Ingrid Hotz-Davies für Gespräche, Kritik und Anregungen.

der, im Jahr des Herrn anno 1928, über Frauen, die versuchen Musik zu schreiben. ‚Von Mlle Tailleferre kann man nur Dr. Johnsons Ausspruch über weibliche Priester wiederholen, transponiert in die Sprache der Musik: Sir, wenn eine Frau komponiert, so ist das, als ob ein Pudel auf den Hinterbeinen läuft. Es ist nicht gut gemacht, aber man ist überrascht, dass es überhaupt gemacht wird.‘ So genau wiederholt sich Geschichte“. (Woolf 1928/1981: 62f.)

1. Erstes Blatt: Nachruf, erster Versuch

Hat die Rede von den Intellektuellen heute, im 21. Jahrhundert, den Charakter eines Nachrufs? Sind diejenigen, die hier jemandem etwas nachrufen, Mitglieder einer Trauergemeinde, die sich schon seit 1984 am *Grabmal des Intellektuellen* (Lyotard 1984/2007) versammeln und herauszufinden suchen, wer die verstorbene Person denn gewesen sei?

Wenn dem so ist, dann handelt es sich um eine andauernde Trauerverammlung, bei der Einigkeit bislang nicht erreicht werden konnte, Lob- und Schmäherden auf die verstorbene Person sich abwechseln, während nicht einmal wirklich Sicherheit darüber herrscht, ob sie denn nun wirklich tot ist.

Dass nicht einmal Einigkeit über das Ableben herrscht, ist symptomatisch. Denn so wie ‚Identität‘ zum Thema der Zeit wird, weil der Begriff zugleich eine Krisenanzeige ist, entstand der Begriff der ‚Intellektuellen‘ aus dem Widerspruch.

Eine der Geburtsstunden ist der Dreyfus-Prozess des Jahres 1894 in Paris, einem Skandal von Geheimnisverrat, Korruption, Nationalismus, verdecktem und offenem Antisemitismus auf der einen und dem Kampf um Demokratie auf der anderen Seite. Der jüdische Offizier Alfred Dreyfus wurde zu Unrecht der Spionage angeklagt, und er wurde zur Symbolfigur, an der sich die Spaltung der Gesellschaft manifestierte. Emile Zolas Manifest *J'accuse...!*, einem an den Präsidenten der Republik adressierten offenen Brief, der am 13. Januar 1898 in der Tageszeitung *L'Aurore* erschien (Zola in Bering 2011: 29–38), war eine entscheidende Wende der politi-

schen Affäre. Zola, die Kernfigur des progressiven Lagers, war vom konservativen antisemitischen Lager so verhasst, dass er nach London fliehen musste. Indem er aber die juristischen Fehler und Beweisfälschungen im Prozess öffentlich beim Namen genannt hatte, wurde die Debatte letztlich zur zukunftsweisenden Auseinandersetzung um die Bewertung von Staatsraison und Gerechtigkeit. Als „les intellectuels“ bezeichneten sich diejenigen, die bereit waren, sich zu politisieren, demokratische Werte und wissenschaftliche Wahrheiten zu vertreten (Bering 2019: 6). Für die Gegenseite wurde „Intellektuelle“ zum Schimpfwort: Sie galten als „instinktlos-abstrakt“ daherredende, „dekadente“, „inkompetente“, „jüdische“ „Vaterlandsverräter“ (ebd.)

Auseinandersetzungen wie diese scheinen relativ resistent gegenüber den Veränderungen der Zeit. Für neuere wie ältere Selbstpositionierungen des Populismus ist ‚der Intellektuelle‘ der Gegner. Populismus ist dann „a revolt against the Smart Guys“. Dies ist das Urteil von Russel Kirk (1988: o.S.), der auch als „father of American conservatism“ gilt und selbst ein konservativer ‚Intellektueller‘ war (Continetti 2018). Anlässlich des US-Wahlkampfes im Jahr 1988 schrieb Kirk: „I am very ready to confess that the present Smart Guys, as represented by the dominant mentality of the Academy and of [...] the Knowledge Class today, are insufficiently endowed with right reason and moral imagination“ (Kirk 1988: o.S.). Und heute bezeichnet sich die AfD als „Partei des gesunden Menschenverstands“ (Probst 2019: o.S.), der gegen die *Knowledge Class* gerichtet ist, aber nicht einen „common sense“ als gemeinsamen „Sinn“, sondern Ausgrenzungen und Spaltungen hervorbrachte (ebd.).

So genau wiederholt sich Geschichte.

Ob Intellektuelle gelobt oder geschmäht werden – in aller Ungenauigkeit scheinen drei Merkmale für sie charakteristisch zu sein. Es sind Merkmale, die jeweils ihre eigene Problematik haben: *Kreativität* – das kreative Wahrnehmen und Verknüpfen der Fragen einer Zeit; *Kommunikation mit und inmitten von Öffentlichkeiten*, die manchmal als ‚Volk‘, manchmal auch als ‚der kleine Mann‘ vorgestellt werden und *Kritik*, durch die ‚Geist‘ und ‚Macht‘ je neu in ein Verhältnis gesetzt werden und *eingreifendes Denken* (vgl. Brecht

1967; Gilcher-Holtey 2007) geübt wird. Dies sind (problemeröffnende) Beschreibungen, die entscheidende Namen der Geistesgeschichte außen vor lassen, dafür aber Walter Dirks das vorläufig letzte definitorische Wort geben: Intellektuelle sind „Fachleute eines integrierenden Dilettantismus“ (Dirks 1961: 29; vgl. Jäger 1999: 7).

Neben diesen drei Merkmalen gibt es ein viertes. Es scheint so selbstverständlich zu sein, dass es im Diskurs kaum genannt wird: Der Intellektuelle ist männlich, und der Diskurs über Intellektuelle ist ein Diskurs männlicher Präzedenzfälle und vereinzelter weiblicher Ausnahmen, die die Normalität weniger in Frage stellen als bestärken. In Dietz Berings Publikation *Die Intellektuellen im Streit der Meinungen* aus dem Jahr 2011 (Bering 2011) werden 30 Intellektuelle vorgestellt (von Zola bis Habermas). Eine Frau (Barbara Vinken in Bering 2011: 307–319) gibt es, die aber nicht – wie die anderen 30 – als ‚Intellektuelle‘ präsentiert wird, sondern der die Aufgabe zukommt, zu bestätigen, dass kaum Frauen als ‚intellektuell‘ wahrgenommen werden. Barbara Vinken wählt dabei nicht das *J'accuse*-Format, sondern Witz und Zynismus.

Diese Männlichkeit des Intellektuellen-Diskurses hat nun aber ihre eigene Brisanz. Denn zur Geschichte der Intellektuellen-Schelte gehört das Motiv des männlichen Intellektuellen, der in unvollkommener, verkümmelter Weise männlich ist (Kreisky 2000: 38). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts werden Intellektuelle nicht nur als die „entartete[n] Söhne“ des Großbürgertums bezeichnet, sondern als – schlimmster Vorwurf im Diskurs – „effeminiert“ (Brunkhorst 1987: 18). Diese Verweiblichung bezieht sich auf sozial und moralisch minderwertige Formen der Weiblichkeit, so dass Intellektuelle sich zu ‚richtigen‘ Männern verhalten wie Prostituierte zu ‚guten‘ Frauen. So spricht Max Scheler vom „Dirnentum“, dem „Luxus und Raffinement“, den „sinnlichen Launen“ und dem „Geschäftsgeist“ der Intellektuellen (Scheler 1979: 83 ff.; Brunkhorst 1987: 19). Intellektuelle haben nicht nur nicht die Hosen, sondern Röcke an – genauer: „Gazeröckchen“: „Die Intellektuellen sind das Gehirn-Bordell des Bürgertums [...], die Balletteusen der Fleischlosigkeit, nackt bis zu den Gazeröckchen: sie tanzen immer Begriffstänze auf kleinen Privatbühnen, scharf betrachtet von den lüsternen Augen derer, die sie mieteten“ (Anonymus 1919: 2, zit.

in Stark 1984: 159). Intellektuelle sind männlich in einer entwerteten Form der Männlichkeit, zumindest, wenn man sie mit den „tough guys“ vergleicht, die für Adorno (1944/1983: 52) in kritischer und für die populäre Medienkultur heute nach wie vor in weitgehend affirmativer Weise als Gegenmuster gelten.

Was also hat es mit ‚dem Intellektuellen‘ auf sich? Falls er tot ist, lohnt es sich, forensische Fragen zu stellen: Ist er an seiner Kopflastigkeit gestorben, an seiner Überflüssigkeit gegenüber den relevanteren Experten? An Unterkühlung, weil „nackt bis zu den Gazeröckchen“ oder weil er ein emotionsloser Akademiker ist? Oder ist die Todesursache doch seine Geschlechterblindheit? Und wo sind die Frauen – in diesem Diskurs und in der Praxis intellektuellen Lebens?

2. Zweites Blatt:

Nähtischklaviere und andere Unterbrechungen

Natürlich lässt sich diese Frage nach dem Verbleib der Frauen in Diskurs und Praxis der Intellektualität nicht abschließend beantworten. Zumindest manche von ihnen aber saßen im 19. Jahrhundert am Nähtischklavier, und einige sitzen da immer noch.

In der westlichen bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts gehörte es für Frauen zum guten Ton, Klavier zu spielen; das Klavier war Teil ihres Alltags wie die Handarbeit (vgl. im Folgenden auch Ammicht Quinn und Heesen i. E.). „Die Fräuleins übernahmen die Herrschaft am Klavier“, formulierte ein Zeitgenosse (siehe Wehmeyer 1983: 83; vgl. Emme 1989: 116–129). Denn „[e]in Frauenzimmer kleidet es sehr wohl, wenn es Klavier spielt“ (Krille 1938, zit. n. Emme 1989: 122). *Was* aber gespielt werden sollte, sind „kleine Sächelchen, denn die zierthen die Mädchen mehr, als wenn sie ihre Kräfte in hohem Fluge versuchten. Es blickt dort mehr die beschränkte, aber liebeliche Weiblichkeit hervor“ (Guthmann 1806: 515, zit.n. Emme 1989: 122). Was hier eingeübt wird – Fingerspitzengefühl, Taktempfinden und Fleiß – sind die Grundbausteine weiblicher Sittlichkeit.

Die Vorstellung von Weiblichkeit, die dieser Sittlichkeit zugrunde liegt, beinhaltet zugleich ein spezifisches weibliches Arbeitskonzept, das Frauen angemessen ist:

„Frauen pflegen einem äußeren Eindrücke, selbst einem flüchtigen, leicht nachzugeben, springen bisweilen mit einer für Männer unglaublichen Schnelligkeit von einer Empfindung zur andern, von einem Gegenstande ihrer Beschäftigung zu einem anderen über, während die Thätigkeit des Mannes in der Regel in der einmal angenommenen Richtung verharrt“. (Biedermann 1856: 74 f.)

Im Musikinstrumentenmuseum der Stiftung Preußischer Kulturbesitz in Berlin-Dahlem steht ein Nähtischklavier, das ideale Fraueninstrument: Es kombiniert ein Kleinstklavier mit einer Nähtischschublade und -arbeitsplatte. „Ohne sich erheben zu müssen – im wörtlichen und übertragenen Sinn –, kann die Frau von einer Beschäftigung zur nächsten überwechseln, erst ein bisschen handarbeiten, dann ein bisschen herumtasten“ (Emme 1989: 124). Mit „unbegreiflicher Schnelligkeit“ (ebd.) kann sie vom Etüdenspielen zum Strümpfestopfen wechseln und umgekehrt.

Damit zeigt sich eine Geschichte weiblicher Kreativität, die im „Nähtischklavier“ mit traditionellen weiblichen Arbeitsmustern und Selbstbildern verbunden ist: ein hohes Maß an Unterbrechungs- und Ablenkungsbereitschaft, verbunden mit einer Reduktion der kreativen Ansprüche auf etwa zwei Oktaven. Das, was heute Multitasking genannt und häufig Menschen, die sich um Kinder kümmern, zugeschrieben wird, bleibt der Gegenentwurf zum ‚großen Werk‘ des Genies.

Judy Chicago, 1939 geboren, US-amerikanische Künstlerin, die durch ihre Installation *The Dinner Party* (1974–1979) weltweit bekannt wurde, beschreibt in ihrer Autobiografie (Chicago 1984), wie sie Kontakt zu anderen Künstlerinnen suchte – auch außerhalb des aktuellen Kunstbetriebs:

„Uns fiel bei diesen Besuchen auf, dass wir bestimmte Vorstellungen von einem Atelier hatten. [...] Für uns war ein Atelier eine Loft oder ein Gewerberaum. Erschrocken stellten wir fest, dass wir öfter

in Schlafzimmer, Esszimmer oder Veranden geführt wurden und nicht in die üblichen, 2000 Quadratmeter großen, weißgetünchten ehemaligen Lager- oder Speicherräume. Anfangs fiel es mir schwer, die Arbeiten zu ‚sehen‘, denn ihnen fehlte der Raum, der ihnen Bedeutung und Ernsthaftigkeit verlieh – wie ich es gelernt hatte [...]. Das Schlafzimmeratelier oder das Studio im Hinterzimmer stemmelte Frauen zu Dilettantinnen ab, selbst wenn ihre Arbeiten gut waren“. (Chicago 1984: 112f.)

Aber nicht nur die Arbeitsräume, sondern auch die Arbeitsgewohnheiten waren ungewöhnlich:

„Bei vielen Frauen durchdrangen sich Kunst und Leben so weit, dass es schwierig war zu unterscheiden, wo das eine aufhörte und das andere begann. Alle möglichen Gegenstände – Toilettenartikel, Kinderspielzeug, Haustiere, alte Postkarten, Gemälde und Zeichnungen – vermischten sich zu einem reichen weiblichen Lebensraum. Diese Lebens-Kunstwelt fanden wir bei vielen Frauen, die ihre künstlerische Arbeit in eine Vielzahl anderer Tätigkeiten eingliederte, etwa Frühstück vorbereiten, die Kinder zur Schule bringen, Wäsche waschen, malen. Während die Farbe trocknet, waschen sie Geschirr ab und danach geht es wieder zurück ins Atelier, bis die Kinder von der Schule nach Hause kommen“. (Chicago 1984: 113)

Das fehlende *Zimmer für sich allein* (Woolf 1928/1981) wurde zum Ort einer anderen Art der Kunst und erscheint auch im literarischen Schaffen von Frauen als prägend. „Wie sie im Stande war, das alles zu bewerkstelligen, ist überraschend“, so Jane Austens Neffe in einer Biografie seiner Tante,

„denn sie hatte kein separates Arbeitszimmer, in das sie sich zurückziehen konnte, und der größte Teil der Arbeit musste im gemeinsamen Wohnzimmer geleistet werden, wo man allen Arten zufälliger Unterbrechung ausgesetzt war. Sie achtete darauf, dass ihre

Arbeit von Bediensteten oder Besuchern oder gar von irgendwelchen Personen außerhalb der eigenen Familie nicht vermutet wurde“. (James Edward Austen-Leigh 1869/2014, zit. n. Woolf 1928/1981: 76)

Was wäre, so fragt Virginia Woolf, aus *Stolz und Vorurteil* geworden, hätte Jane Austen nicht bei jedem Quietschen der Türangel ihr Manuskript unter einem Löschblatt verstecken müssen? (ebd.: 77)

Neben Unterbrechungsbereitschaft und der zugemuteten Reduktion des Anspruches kommt hier noch ein weiteres Motiv dazu: die Scham über eine als unnatürlich empfundene Tätigkeit. Für Jane Austen wäre ein Näh/Schreibtisch durchaus dienlich gewesen – bis jemand die Wohnzimmertür ganz geöffnet hätte, wäre die Schublade mit den Knöpfen und Garnen schon demonstrativ herausgezogen.

Ob der Bereich der Intellektualität völlig mit dem Kunstbetrieb vergleichbar war und ob er gerade heute noch vergleichbar ist, sei dahingestellt. Deutlich aber ist, dass die hier beschriebenen Eigenheiten traditioneller weiblicher Arbeitsmuster und Selbstbilder einen deutlichen Einfluss auf die Tatsache hatten, dass der Diskurs der Intellektualität ein männlicher Diskurs war – und bis heute geblieben ist.

3. Drittes Blatt: Kreativität oder Wer ist ‚genial‘?

Jenseits des Nähtischklaviers gibt es heute eine neue Diskussion um Kreativität. Dies ist zum einen der Tatsache geschuldet, dass Kreativität als letzter und bedrohter Rückzugsort des Menschlichen im Zeitalter künstlicher Intelligenz gilt. Oder galt. Zum anderen wird eine Verschiebung in der Vorstellung von Kreativität deutlich. Nach wie vor ist das Konzept mit Kunst verbunden, ergänzt durch Bereiche des Designs. Dort aber, wo auf höchstem Niveau in den Naturwissenschaften, in der Mathematik, im Ingenieurwesen und der Technikentwicklung geforscht und gearbeitet wird und vor allem dort, wo Management innovativ sein muss, ist ‚Kreativität‘ gefordert. Damit wird Kreativität nicht nur als Voraussetzung für eine neuartige, im weitesten Sinn künstlerische Schöpfung verstanden; Kreativität zeigt sich

hier vor allem als Problemlösungsfähigkeit und ist eng verbunden mit Innovation, und Innovation mit Erfolg. (vgl. dazu Ammicht Quinn und Heesen, i. E.)

John Baer und James C. Kaufman stellen in ihrer Studie über *Gender Differences in Creativity* (Baer und Kaufman 2008) fest, dass die Frage nach dem Zusammenhang von Geschlechterdifferenzen und Kreativität eine vernachlässigte Frage ist – auch weil der Gegenstandsbereich schwer fassbar ist. Zugleich stoßen sie auf eine Widersprüchlichkeit zwischen Testergebnissen, die Kreativität messen oder vorhersagen wollen und tatsächlich als kreativ anerkannten Leistungen (Baer und Kaufman 2008: 76). Bei Kreativitätstests und kreativen Leistungen zeigen sich keine relevanten Differenzen zwischen Mädchen und Jungen, möglicherweise eine leichte Präferenz für Mädchen (ebd.: 75). Bei Erwachsenen werden dann deutliche Diskrepanzen sichtbar: Als bedeutend anerkannte kreative Leistungen werden weitaus häufiger von Männern hervorgebracht. „...[W]e would argue“, so Baer und Kaufman, „that assuming any gender differences in creativity are most likely the product of differing environments would represent the best overall synthesis of what we currently know about gender differences in creativity“ (ebd.: 98).

Proudfoot, Kay und Koval nehmen diese Frage 2015 mit einer neuen Perspektive auf: Sie untersuchen in fünf aufeinander aufbauenden Studien den Gender Bias in der Zuschreibung von Kreativität (Proudfoot, Kay und Koval 2015). Die Vorstellung von ‚Kreativität‘ ist, so das Ergebnis, eng mit als männlich verstandenen Stereotypen verknüpft, etwa Unabhängigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Selbstbewusstsein, bewusstes Durchbrechen von Regeln usw. Im Vergleich beziehen sich als weiblich verstandene Stereotype auf Kooperationsfähigkeit, Empathie, Fürsorge, Hilfsbereitschaft und vergleichbare Eigenschaften (ebd.: 1754) und sind damit zwar ein möglicher Grund für Unterbrechungsbereitschaft, nicht aber für Meisterwerke. „Thinking outside the box“ wird Männern zugeschrieben, während von Frauen „connecting the dots“ erwartet wird (ebd.: 1753). Das heißt nicht, dass Männer kreativer sind, aber dass das, was sie tun, als kreativ gedeutet und anerkannt wird – weil das Verständnis von ‚Kreativität‘ sich in großen

Teilen mit dem Verständnis von ‚Männlichkeit‘ überlappt. Dabei wird zugleich ein bestimmtes Verständnis von ‚Kreativität‘ vorausgesetzt: Nach wie vor werden Jungen verspottet, wenn sie Ballett tanzen oder Aquarelle malen wollen. All dies erscheint wenig ‚maskulin‘. Aber dort, wo es um Zuschreibungen von Unabhängigkeit, Autonomie, Selbstbewusstsein und Eigenwilligkeit geht, nähert sich diese Zuschreibung von Männlichkeit einer populären Vorstellung von Kreativität an – oder die populäre Vorstellung von Männlichkeit einer Zuschreibung von Kreativität.

„Ich glaubte einmal, das Talent des Schaffens zu besitzen, doch von dieser Idee bin ich zurückgekommen, ein Frauenzimmer muss nicht komponieren wollen – es konnte noch keine, sollte ich dazu bestimmt sein?“ (Litzmann 1920: 289). Clara Schumann, Komponistin und Pianistin, hier in einem Tagebucheintrag aus dem Jahr 1839, steht damit in einer langen Reihe von Künstlerinnen. Diese Reihe reicht bis heute, und Clara Schumann ist deutlich näher bei aktuellen Beobachtungen und Studien als es der zeitliche Abstand vermuten ließe. Auch heute wird in populären Zuschreibungen ein Nähtischklavier impliziert: Natürlich sind auch Frauen kreativ, aber meistens auf zwei Oktaven, nicht auf dem großen Flügel. Das Klavierspielen und Nähen zielt nicht in die ‚Höhe‘, sondern in den Alltag, von dem manche immer noch annehmen, er befinde sich in den Niederungen.

Ein Blitzlicht darauf werfen TED Talks, in denen berühmte, kluge, interessante usw. Menschen ihre Ideen einem breiteren Publikum vermitteln. In Proudfoots dritter Studie wurden Reaktionen der Nutzer*innen auf die hochgeladenen TED Talks untersucht. In einem Evaluationsinstrument konnte unter einer Reihe von 14 Beschreibungen (wie „beautiful“, „courageous“, „informative“, „ok“ und anderen) drei Wörter gewählt werden, die am treffendsten erschienen. Unter den 100 meist gesehenen Talks waren 28 Talks von Frauen. Über alle Themenbereiche hinweg („fashion design“ als Ausnahme) wurde die Bewertung „ingenious“/„genial“ signifikant häufiger Männern zugeschrieben als Frauen (Proudfoot u.a. 2015: 1755f.). Nur „fashion design“ ist der Ort, an dem die *beschränkte aber liebliche Weiblichkeit* hervortreten darf.

„Genial“ ist damit eine Zuschreibung, die nicht so richtig auf Frauen passt. Zu oft fehlt hier – wie in Judy Chicagos Beschreibung – der Raum, um die Leistungen zu sehen. In ihrer Studie *Evidence of Bias Against Girls and Women in Contexts that Emphasize Intellectual Ability* aus dem Jahr 2018 (Bian, Leslie und Cimpian 2018: 1139–1153) beschreiben die Psycholog*innen Lin Bian, Sarah-Jane Leslie und Andrei Cimpian die Ergebnisse einer Testanordnung: Hier sollen Testpersonen fiktive Menschen fiktiven Stellenausschreibungen zuordnen. „The odds of referring a woman (vs. a man) were 38.3% lower when the job description mentioned brilliance“ (ebd.: 1143). Und wenn fünf- bis siebenjährige Kinder andere Kinder aussuchen sollten, um mit ihnen ein Spiel zu spielen, für das man „really, really smart“ sein muss, wurden Mädchen signifikant seltener gewählt (ebd.: 1146).

Es scheint also eine ausgesprochen langlebige und wirkmächtige Meinung zu sein, dass Frauen nicht nur weniger mathematisch oder logisch begabt, sondern auch weniger kreativ und damit weniger erfolgreich sind.

Und dies hat eine relevante Prägekraft für das, was Charles Taylor *social imaginaries* nennt: „The social imaginary is not a set of ideas: rather, it is what enables, through making sense of, the practices of a society“ (Taylor 2004: 2). Wer also ist ‚genial‘? Was sind die *social imaginaries* der Wissenschaft?

4. Viertes Blatt: Intellektuelle, Expert*innen und die Wissenschaft

„Ladies“, schreibt Virginia Woolf über die Universität Oxbridge, „are only admitted to the library if accompanied by a Fellow of the College or furnished with a letter of introduction“ (Woolf 1928/1981: 7; Vinken 2010: 13). In ihrem Text über Frauen und/als Intellektuelle kommentiert Barbara Vinken 80 Jahre später und ohne ihren Zynismus zu verbergen: „Heute ist im Reich des Geistes in der westlichen Welt völlige Gleichheit erreicht – denkt man, glaubt man, meint man. [...] Überhaupt kein Thema mehr, überholt. Einfach unterkomplex, eine Genderkarte zu ziehen. Alles gähnt.“ (ebd.)

Und 90 Jahre nach Virginia Woolfs ironischer Beobachtung wird ‚Wissenschaft‘ von Professor*innen häufig mit spezifischen *social imaginaries* erläutert: insbesondere dem *social imaginary* der Wissenschaft als sportlichem Wettkampf, als Konkurrenz und Sich-beweisen-Müssen (Klammer u.a. 2020). In einer von Kampf und Konkurrenz geprägten Wissenschafts-Welt gibt es Sieger und Verlierer(innen), die Genies kristallisieren sich heraus, während Frauen, die mit „connecting the dots“ befasst sind, jeweils den vierten Platz belegen. An manchen Orten wird ‚Wissenschaft‘ heute anders institutionalisiert und gelebt. Zugleich aber kann das *social imaginary* der Wissenschaft als Wettkampf die Praktiken eines Berufs, einer Lebensform und einer Institution immer noch hinlänglich erklären. Die Autorinnen berichten, dass Gleichstellung an Universitäten grundsätzlich befürwortet wird – jedoch durch ein ‚Aber‘ ergänzt: die Vermutung, dass Gleichstellungspolitik der ‚Bestenauswahl‘ und den Anforderungen der Exzellenz entgegensteht und Frauen sich schon wieder das Schienbein am Nähtischklavier gestoßen haben.

Zugleich stellt sich eine andere Frage: Hat die Form der Wissenschaft, wie sie an Universitäten betrieben wird, überhaupt etwas mit ‚Intellektuellen‘ zu tun?

Universitäten heute produzieren in der Regel Experten und auch, weniger, Expertinnen. Sie haben (Fach-)Wissen und Erfahrung auf einem bestimmten Gebiet und sind daher in der Lage, sach-, zielgerecht und methodengeleitet komplexe Probleme zu lösen. Die wachsende Komplexität und Ausdifferenzierung des Wissens machen Expert*innen in hohem Maß nötig. Während der Corona-Pandemie wurde dies in neuer Weise deutlich. Christian Drost, Lehrstuhlinhaber und Institutsdirektor an der Berliner Charité, wurde zu einer der führenden Stimmen für das Verstehen der Wirkungszusammenhänge des Pandemiegeschehens, viele haben von der klaren und unaufgeregten Fachkompetenz des Experten profitiert. Gleichzeitig stand und steht Drost als Experte immer wieder im Zentrum einer Kritik, welche über die wissenschaftliche Auseinandersetzung hinausreicht. Diese Beschimpfungen vor allem in den sozialen Medien können auch als

Echo der Angriffe auf „les intellectuels“ in der Dreyfus-Affäre gehört werden – obwohl es hier den Experten und (vermutlich) nicht den ‚Intellektuellen‘ trifft.

Im ersten Podcast nach der Sommerpause 2020 befasst sich Drosten mit Masken und Aerosolen, Immunität, Virusstämmen und einer neuen Teststrategie (Drosten 2020). Im Kontext von Infektionszahlen, Reiserückkehrer*innen und altersspezifischer Inzidenz sagt Drosten: „Wir können hier nicht rein technisch in Form von Sensitivitäten und Labortestkapazitäten denken, sondern dieser Faktor Mensch, der stört da überall rein und der ist sehr schwer zu erfassen“ (ebd.).

Merkwürdig, so ein störender und verstörender „Faktor Mensch“.

Drosten, der Experte, steht hier in merkwürdiger Weise zwischen dem „Volk“, das mit „gesundem Menschenverstand“ gegen die „knowledge class“ rebelliert, und denen, die den „Faktor Mensch“ in seiner Irritation zu schätzen gelernt haben.

Während noch bei Karl Popper die physikalischen Gegenstände und Zustände zur untersten Ebene des Denkens gehören und weit entfernt sind von der „Welt“ der theoretischen Systeme (Popper 1973: 123ff.), sind heute Formen des Wissens ins Zentrum gerückt, bei denen sich Wissenschaft in die Sprache der Zahlen übersetzen lässt. Damit wird Wissen in vieler Hinsicht kompatibel mit Forschungen zu künstlicher Intelligenz. Expertise ist für das Erarbeiten und Verstehen komplexer Einzelheiten einer komplexen Welt wichtig. Expert*innen widmen sich immer wieder spezifischen Ausschnitten aus den großen Fragen der Zeit und sind oft in der Lage, ihre Erkenntnisse klar zu kommunizieren. Was dabei fehlt, sind zwei Perspektiven: zum einen die Verknüpfung des eigenen Denkens und Forschens mit anderen Zugängen, manche davon Zugänge, die gerade den „Faktor Mensch“ in den Mittelpunkt stellen; zum anderen die kritischen Analysen der (Macht)Strukturen, in denen das eigene Denken und Forschen steht und verankert ist. Gerade diese Perspektiven verweisen auf die Leerstelle, die eigentlich der Bereich der ‚Intellektuellen‘ sein müsste.

Dem, was als ‚Intellektualität‘ gelten kann, muss damit die je kritische Prüfung der eigenen Konzepte von Vernunft zugrunde liegen. Wenn neu-

zeitliche Vernunftbegriffe sich in ihrem aufklärerischen Entstehungszusammenhang allem „Wahn“ entgegenstellen, muss heute – „nach“ Auschwitz – auch der Wahn der Vernunft reflektiert werden: „ihr Selbstseinwollen ohne Bezug auf ihr Anderes – das Hinzukommende, das Herkünftige und Verdrängte“ (Böhme und Böhme 1985: 19). Die Kritik dieser Selbstkonstitution des Vernunftbegriffs ist mittlerweile fast ein halbes Jahrhundert alt und in Studien zum Holocaust und zur Postmoderne (z.B. Bauman 1991) in der Philosophie und den Sozialwissenschaften breit diskutiert worden. Vernunftkritik ist damit nicht die Propagierung von Irrationalität, sondern die Warnung, dass bestimmte Formen der Vernunft in Irrationalität und Gewalt enden können. Dies geschieht, wenn sie in hohem Maß Prozesse der Ausgrenzung hervorbringen. Ein solche Verständnis von Vernunft schafft eine Welt der Tatsachen. Alles jenseits der Grenze dieser Tatsachenwelt wird automatisch als unzulänglich, unmoralisch, irrelevant oder einfach als nichtexistent eingestuft.

Diese Diskussion um eine Selbstkritik der Vernunft tritt in einer digitalisierten Welt, in der künftig (fast) alle Lebensbereiche von KI-Systemen durchzogen sein werden, in den Hintergrund. Die Vernunft geht in die Logik ein oder in ihr unter, so dass in einer bestimmten Eigenlogik Aussagen und Voraussagen über Mensch und Welt getroffen werden.

Ein solches Konzept der Vernunft und mit ihr der Wissenschaft wird damit mit starken Grenzen, Abgrenzungen und Ausgrenzungen versehen – ganz im Sinn der Wissenschaft als Wettkampf. Hier werden auf der Ebene der *social imaginaries* Ausgrenzungen mit politisch-gesellschaftlichen Konsequenzen produziert, die über den Ausschluss von Frauen hinausgehen und sich auf andere Gruppen erstreckt, die aufgrund von Hautfarbe, Rasse, Geschlecht, Sexualität oder sozialer Verortung unter denselben – weichen / weiblichen – Kategorienrahmen fallen. Oder auf alle, die als „Faktor Mensch“ „sehr schwer zu erfassen“ sind.

Vielleicht aber ist es das Anerkennen dieses „Störfaktors Mensch“ im virologischen Diskurs, das ein Stück Intellektualität im Expertentum zeigt.

5. Fünftes Blatt: Nachruf, zweiter Versuch, als Aufruf

Intellektuelle also haben es schwer. Sie gelten als Gegner*innen, die dem „wahren Volk“ mit dem in der Pandemie immer gesünder werdendem Menschenverstand gegenüberstehen; sie gelten als überflüssig, wenn Expert*innen ihre Rolle einnehmen; und der Rahmen, innerhalb dessen sie gesehen und gedeutet werden, hängt schief und unsicher an der Wand, insbesondere in Räumen, die von Diversität geprägt sind.

Sind Intellektuelle also heute überflüssig geworden, und kann man ihnen guten Gewissens nachrufen, dass ihre Zeit vorbei ist?

Versuchen wir es mit einem neuen Nachruf. Und einem Aufruf.

Der neue Nachruf ist einer, in dem die Stimmen der Frauen hörbar sind, die in jahrhundertelanger Haushaltpraxis gelernt haben, nicht das Kind mit dem Bade auszuschütten, aber, wenn es nötig wird, das Ausschütten des Bades (ohne Kind) plakativ zu vollziehen. Es ist kein Nachruf auf ‚Intellektuelle‘ mit dem Versuch, sie durch ‚Experten‘ oder ‚Prominente‘ zu ersetzen; es ist auch kein Nachruf auf die *Smart Guys*, die dann in ihrem Verschwinden Raum für Verschwörungstheorien frei machen.

Es ist vielmehr ein Nachruf auf ein bestimmtes Konzept ‚des Intellektuellen‘, der innerhalb einer bestimmten Form bürgerlicher Öffentlichkeit bedeutsam wurde und der innerhalb eines bestimmten Menschenbildes seinen Platz definierte. Er ist mutig, als Kind schon ein Genie, steht auf der Seite der Zukunft und muss manchmal ins Exil. Und wenn schon, so das Klischee, ‚der Intellektuelle‘ in diesem Konzept kein Gewehr und keine nennenswerten Muskeln hat und sich damit gefährlich nahe an weiblichen Existenzweisen (und zugleich Trans*Erfahrungen) befindet, dann muss er wenigstens doch Teil des Männerbundes sein, der Frauen abwertet. Diesem Konzept ‚des Intellektuellen‘ gelingt es nicht, aus den historischen Benachteiligungen und Beleidigungen einen erkenntnistheoretischen Vorteil und einen moralischen Impuls zu ziehen. Denn dieser Intellektuelle imaginiert und positioniert sich nach wie vor in der Mitte. Er darf nun rituell beerdigt werden. Er bleibt historisch interessant; repräsentiert er die Gegenwart, ist er daran beteiligt, dass sich Geschichte wiederholt.

Für ein neues Konzept der Intellektualität ist die Frage nach den fehlenden Frauen exemplarisch.

Sie ist exemplarisch, weil viele Frauen in all ihren sozialen und anderen Differenzen durch Marginalität verbunden sind. Es ist eine Marginalität, die sich nicht in der aktuellen Position zeigen muss und häufig auch nicht in der aktuellen Position zeigt, aber doch in ihrer Geschichte und der Geschichte ihrer Geschlechterfolge. Es ist diese Geschichte von Marginalität, die Selbstbilder und Arbeitsformen von Frauen geprägt hat, eine Geschichte, in der Jane Austen das Löschblatt über geschriebene Worte schiebt, die erst viel später als Teil der Weltliteratur anerkannt werden. Diese lange Erfahrung von Marginalität von Frauen kann hier zum „erkenntnistheoretischen Privileg“ (List 1993: 39) werden: Das Denken von den Rändern her ist ein anderes Denken als das einer (angestrebten) Mitte. Hier entsteht das klare Bewusstsein davon, dass jedes Denken einen Ort hat und eine angestrebte Standortlosigkeit wissenschaftlichen Denkens ebenso wie ein reduzierter Vernunftbegriff eine eigene Form von Ideologie ist. Ein solches erkenntnistheoretisches Privileg hat – anders als andere und bekannte Formen intellektuellen Denkens – immer mögliche Marginalisierungen im Blick und wagt es zugleich laut zu sagen, wenn der Kaiser wieder einmal keine Kleider anhat. Es ist ein Denken, das mit-denkt und ein Blick, der mit-schaut. Das eigenhändige Erledigen schwieriger Probleme tritt hier zurück hinter dem Eröffnen von Alternativen, dem Beharren auf Spielräumen und dem Ermutigen anderer – und sich selbst.

Zugleich erweitert und verändert sich damit die feministische Perspektive, die nach den fehlenden Frauen fragt, hin zu einer breiten Perspektive der Gerechtigkeit für alle, die aus unterschiedlichsten Gründen Marginalisierungen erfahren, sei es als Flucht-, Armut-, Rassismus-, Klassen-spezifische oder Sexismuserfahrung.

Die Frage nach den (nach wie vor) fehlenden Frauen ist dann so zu stellen, dass zugleich das andere, das fehlt und die anderen, die fehlen, sichtbar werden. Eine Gender-Perspektive als Analyse- und Gerechtigkeitskategorie eröffnet den Blick auf Ein- und Ausschlüsse. Sie zeigt die *social imaginaries*, in denen Marginalisierungen eingebettet sind und Praktiken, die diese Marginalisierungen kontinuierlich verstärken, Schieflegen,

die sie produzieren und die intellektuelle und soziale Armut, die letztendlich daraus entsteht.

Die drei Merkmale ‚des Intellektuellen‘ – Kreativität, Kommunikation mit und inmitten von Öffentlichkeiten, Kritik – ändern sich, wenn das vierte konstitutive Merkmal, Männlichkeit, wegfällt. Dieses Merkmal Männlichkeit, wird, sobald es ein ausschließendes Kriterium ist, beerdigt und mit einem ordentlichen Nachruf versehen, den Susan Sontag, Hannah Arendt und Audre Lorde sprechen.

Kreativität ist das Wahrnehmen und Verknüpfen der Fragen einer Zeit über die Grenzen von Fächern, Fachsprachen und Üblichkeiten hinweg. Dabei ist es nötig, Kreativitäts-, Genialitäts- und Brillanz-Diskurse neu zu bewerten: Es geht weniger um das einsame Genie mit der exklusiven neuen Idee; es geht vielmehr um den Einschluss und die Anerkennung derer, bei denen sich Alltag und Kunst, Alltag und Wissenschaft, Alltag und Reflexion nicht trennen lassen. Und es geht um das kontinuierliche Bemühen um eine wissenschaftliche Vielsprachigkeit, die kreativ die Satzteile der großen Fragen der Zeit verbindet.

Kommunikation mit und inmitten von Öffentlichkeiten als zweites Merkmal des traditionellen Intellektuellen zeigt das ‚Volk‘, ‚die Masse‘ oder den ‚kleinen Mann‘ als öffentliches Publikum. In einem neuen Konzept der Intellektualität kann eine solche Kommunikation in und inmitten von Öffentlichkeiten nicht mehr auf einem klaren, abgrenzenden und in der Abgrenzung abwertenden Verhältnis beruhen. Die Kraft der Geschichte/n derer, die auch noch hinter dem ‚kleinsten Mann‘ verschwinden konnten, lässt den intellektuellen Diskurs in einen solidarischen Diskurs münden. Dabei geht es um mehr als das Sprechen für andere; es geht auch um die Aufgabe, andere, bislang Schweigende, Verschwiegene, Unsichtbare und Übersehene zum Sprechen zu bringen. Dies ist keine Beförderung von Identitätspolitiken, in denen nur das Sprechen von Mitgliedern von (von wem?) definierten Gruppen für diese Gruppe sinnvoll oder erlaubt ist, sondern eine Form von Solidarität. Einer, der sich selbst als „Pragmatisten“ bezeichnete, der 2007 verstorbene Philosoph Richard Rorty, fordert in einer ihm eigenen Formulierung der pragmatischen „Maxime“ die Philosophie auf, die Verhinderung von Grausamkeit, Demütigung und Schmerz

über das Erhabene zu stellen (Rorty 1992: 162ff.). Eine solche Form der Solidarität ist dabei nicht zu denken als ein „Wiedererkennen eines Kern-Selbst“, als „des wesentlich Menschlichen in allen Menschen“:

„Sie ist zu denken als die Fähigkeit, immer mehr zu sehen, dass traditionelle Unterschiede [...] vernachlässigbar sind im Vergleich zu den Ähnlichkeiten im Hinblick auf Schmerz und Demütigung – es ist die Fähigkeit, auch Menschen, die himmelweit verschieden von uns sind, doch zu ‚uns‘ zu zählen“. (Rorty 1992: 310)

Daraus erwächst das dritte Merkmal von Intellektualität, die *Kritik*. Wenn so verstandene Solidarität zur Grundlage wird, dann kann Denken auch als *eingreifendes Denken* erscheinen (Gilcher-Holtey 2007; Brecht 1967). *Eingreifendes Denken* klingt zunächst paradox – jedenfalls dann, wenn man im eigentlichen Alltag nicht wirklich mit den Händen denkt wie Maler*innen oder Bildhauer*innen das tun. *Eingreifendes Denken* aber ist ein Denken, das untrennbar mit dem gesellschaftlichen, politischen, sozialen und individuellen Alltag verbunden und in ihm verankert ist, in ihm lebt und auf ihn einwirkt. Es hat nicht den Anspruch, eigenhändig alle Probleme zu lösen, aber die erkenntnistheoretischen Privilegien zu nutzen, um genau hinzusehen, mitzusehen und Alternativen und Spielräume zu suchen.

Eine solche Vorstellung von Intellektuellen zeigt eine bunte, lebendige Sammlung von Menschen aller Art, Geschlechtern und Perspektiven, die untereinander und mit der Welt verbunden sind durch Kreativität, Kommunikation und Kritik.

Dabei aber bleiben Intellektuelle – wie Walter Dirks es formuliert – „Fachleute eines integrierenden Dilettantismus“ (Dirks 1961: 29; Jäger 1999: 7). Dass es Fachleute für Dilettantismus braucht, ist kein wirklich naheliegender Gedanke. Dilettant*innen werden in der Regel als unbrauchbare Stümper*innen verstanden, genau wie Amateur*innen ganz einfach den Profis, den wirklichen Fachleuten, nicht das Wasser reichen können. Die Wörter selbst aber erklären etwas anderes: Ein Amateur ist auch ein ‚amator‘ – ein Liebhaber (dessen weibliche Form sofort, passiv, zur ‚Geliebten‘ wird). Und die Dilettant*innen können sich auf das italienische

‚dilettare‘ und das lateinische ‚delectare‘ berufen: Wie die Amateur*innen lieben sie, was sie tun und wovon sie sprechen. Ein ‚integrierender Dilettantismus‘ wäre dann das, was eine neue, diverse Intellektualität auszeichnen könnte: Sie zeigt sich nicht im Ersetzen der Expert*innen, sondern im kontinuierlichen Versuch, Entferntes und Getrenntes zusammenzudenken, zu begreifen und vorzeitig ein Gespür für die Felder zu entwickeln, an denen Schmerz und Demütigungen entstehen oder entstehen könnten. Diese Dilettant*innen sind häufig Leute an den Grenzen oder jenseits der Fächer, genauso auch nahe an sonstigen Grenzen, seien es Landes-, Geschlechter-, Klassen-, Armut- oder aus Rassismus geborene Rassengrenzen.

Geschichte muss sich nicht wiederholen.

Damit das Konzept neuer, anderer, diverser Intellektualität Wirklichkeit werden kann, müssen Arbeitsmuster und Selbstbilder, aber genauso die Grenzziehungen, Ein- und Ausschlüsse traditionell verstandener Intellektualität revidiert werden. Die losen Blätter stehen dafür, dass Geschichte sich wiederholen kann, aber nicht muss. Darum können Blätter entfernt, neu angeordnet, ergänzt und korrigiert werden. Oder sie können in der Museums-Sparte abgelegt werden.

Ebenso wenig wie Musik die Reduktion auf zwei Oktaven verträgt, verträgt Intellektualität die Reduktion des Denkens auf das Genialische, das dann wiederum alle anderen Oktaven negiert. Das Nähtischklavier bekommt seinen endgültigen Platz im Museum: zur Erinnerung, zur Mahnung und zur Erheiterung.

6. Sechstes Blatt: Nähtischklavier



Abbildung 1: 347, Nähtischklavier, Foto: Jürgen Liepe, 1979, Musikinstrumenten-Museum im Staatlichen Institut für Musikforschung, SPK Berlin.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1944/1983). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ammicht Quinn, Regina und Jessica Heesen (im Erscheinen). ‚Wider den Reduktionismus. KI, Gender und Kreativität‘, in Stefanie Catani (Hrsg.), *Handbuch KI und die Künste*. Berlin: de Gruyter.
- Anonymus (1919). ‚Intellektuelle und Proletarier oder Das System der Entmündigung‘. *Der Ventilator*, 1(6) (März), 1–6.
- Austen-Leigh, James E. (1860/2014.) *Memoir of Jane Austen*. London: Createspace Independent Publishing Platform.
- Baer, John und James C. Kaufman (2008). ‚Gender Differences in Creativity‘. *Creative Behaviour*, 42(2), 75–149.
- Bauman, Zygmunt (1991). *Modernity and Ambivalence*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Bering, Dietz (2019). ‚„Intellektueller“: Schimpfwort – Diskursbegriff – Grabmal?‘. *Politik und Zeitgeschichte*, 40, 5–12.
- Bering, Dietz (2011). *Die Intellektuellen im Streit der Meinungen*. Berlin: Berlin University Press.
- ‚Evidence of Bias Against Girls and Women in Contexts that Emphasize Intellectual Ability‘. *American Psychologist*, 73(9), 1139–1153.
- Biedermann, Karl (1856). *Frauen-Brevier. Kulturgeschichtliche Vorlesungen*. Leipzig: J. J. Weber.
- Böhme, Hartmut und Gernot Böhme (1985). *Das Andere der Vernunft. Die Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brecht, Bertolt (1967). ‚Über eingreifendes Denken‘, in Bertolt Brecht und Elisabeth Hauptmann (Hrsg.), *Bertolt Brecht, Gesammelte Werke. Schriften zur Politik und Gesellschaft*. Band 20. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 158–162.
- Brunkhorst, Hauke (1987). *Der Intellektuelle im Land der Mandarine*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chicago, Judy (1984). *Durch die Blume: Meine Kämpfe als Künstlerin*. Reinbek: Rowohlt.

- Continetti, Matthew (2018). ‚The Forgotten Father of American Conservatism‘, *The Atlantic*, October 19.
- Dirks, Walter (1961). ‚Heilige Allianz. 29 Bemerkungen zur Diffamierung der Intellektuellen‘. *Frankfurter Hefte*, 16, 23–32.
- Drosten, Christian (2020). *Eine Empfehlung für den Herbst*. Online abrufbar unter <https://www.ndr.de/nachrichten/info/54-Coronavirus-Update-Eine-Empfehlung-fuer-den-Herbst,podcastcoronavirus238.html> (24.9.2020)
- Emme, Martina (1989). *Die Ich-kann-nicht-Haltung von Frauen. Weiblichkeit als Kulturbarriere*, in Studienschwerpunkt Frauenforschung am Institut für Sozialpädagogik an der TU Berlin (Hrsg.), *Mittäterschaft und Entdeckungslust*. Berlin: Orlanda, 116–129.
- Gilcher-Holtey, Ingrid (2007). *Eingreifendes Denken: Die Wirkungschancen von Intellektuellen*. Weilerswist: Velbrück.
- Guthmann, Friedrich (1806). ‚Winke über den musikalischen Unterricht der Frauenzimmer‘. *Allgemeine musikalische Zeitung*, Nr. 30, Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Jäger, Georg (1999). *Der Schriftsteller als Intellektueller. Ein Problemaufriss*. IASL Diskussionsforum online – Geschichte und Kritik der Intellektuellen. Online abrufbar unter <http://www.iasl.uni-muenchen.de/discuss/lisforen/intel1.htm> (24.9.2020)
- Kirk, Russel (1988). *The Popular Conservatives*. Online abrufbar unter: <https://www.heritage.org/political-process/report/the-popular-conservatives> (24.9.2020)
- Klammer, Ute, Lara Altenstädter, Ralitsa Petrova-Stoyanov und Eva Wegorzyn (2020). *Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren?* Leverkusen: Barbara Budrich. Online abrufbar unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> (24.9.2020)
- Kreisky, Eva (2000). ‚Intellektuelle als historisches Modell‘, in dies. (Hrsg.), *Von der Macht der Köpfe. Intellektuelle zwischen Moderne und Spätmoderne* (FS Helmut Kramer). Wien: Facultas, 11–65.
- Krille, Annemarie (1938). *Beiträge zur Geschichte der Musikerziehung und Musikkübung der deutschen Frau von 1750-1880*. Berlin: Triltsch & Huther.

- List, Elisabeth (1993). *Die Präsenz des Anderen. Theorie und Geschlechterpolitik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Litzmann, Berthold (1920). *Clara Schumann – ein Künstlerleben nach Tagebüchern und Briefen. Erster Band, Mädchenjahre 1819-1840*. Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Liotard, Jean-Francois (1985). *Grabmal des Intellektuellen*. Graz und Wien: Passagen.
- Popper, Karl (1973). *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg: Hoffman & Campe.
- Probst, Maximilian (2019). ‚Gesunder Menschenverstand – Anschlag auf die Vernunft‘. *ZEIT online*, 40/2019, 25.9. Online abrufbar unter <https://www.zeit.de/2019/40/gesunder-menschenverstand-vernunft-populismus-afd> (24.9.2020)
- Proudfot, Devon, Aaron C. Kay und Christy Z. Koval (2015). ‚A Gender Bias in Attribution of Creativity: Archival and Experimental Evidence for the Perceived Association Between Masculinity and Creative Thinking‘. *Psychological Science*, 26(11), 1751–1761.
- Rorty, Richard (1992). *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scheler, Max (1979). *Die Zukunft des Kapitalismus*. München: Francke.
- Stark, Michael (1984). *Deutsche Intellektuelle 1910-1933. Aufrufe, Pamphlete, Betrachtungen*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Taylor, Charles (2004). *Modern Social Imaginaries*. Durham und London: Duke University Press.
- Vinken, Barbara (2010). ‚Die Intellektuelle: gestern heute, morgen‘. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 40, 13–18.
- Wehmeyer, Grete (1983). *Carl Czerny und die Einzelhaft am Klavier*. Kassel: Bärenreiter.
- Woolf, Virginia (1928/1981). *Ein Zimmer für sich allein* (1928). Frankfurt am Main: Fischer.
- Zola, Emile (1898). ‚J'accuse...! Brief an den Präsidenten der Republik‘, in Dietz Bering (Hrsg.) (2011), *Die Intellektuellen im Streit der Meinungen*. Berlin: Berlin University Press, 29–38.

Pädagogik permeabel praktizieren!

Imperative der Durchlässigkeit in Karin Amos' Werk und Wirken

Andrée Gerland

1. Präludium

Zunächst und persönlich unerlässlich: Es ist mir eine große Freude, mehr noch eine Ehre, einen Aufsatz zu dieser Festschrift beitragen zu dürfen; nicht nur, weil ich mit Karin Amos einen langjährigen und beständigen Austausch pflege, sondern sie auch eine entscheidende Rolle in meinem Werdegang spielt und ich ihr in vielerlei Hinsicht einfach nur dankbar bin.

Zurück zum Sujet: Um die Motivation und das Anliegen des Aufsatz-Themas zu konturieren, bedarf es einer Rückkehr in das Jahr 2010. Eine Gruppe von vier Studierenden, die sich allesamt am Ende ihres Studiums in Tübingen befanden, nahm sich dem Werk Albert Camus' an – und wurde von seinen Worten und Ideen elektrisiert. Es war vor allem die Lektüre des *Mythos des Sisyphos*, die einen nachhaltigen Eindruck hinterließ und die das Bedürfnis nach einem angemessenen wie zeitgemäßen Echo drängend und schließlich unvermeidbar werden ließ. Denn wie sonst soll mit dem Zusammenstoß aus dem „Ruf des Menschen und dem vernunftlosen Schweigen der Welt“ (Camus 2010: 41) umgegangen werden? Wie kann man der Konklusion Camus' gerecht werden, dass „[d]as Absurde [...] nur insoweit einen Sinn [hat], als man sich nicht mit ihm abfindet“ (ebd.: 46)?

Der Entschluss war bald gefasst: Unter dem Banner *Das Absurde betrifft uns alle* wurde am 23. Juni 2011 ein Camus-Tag im Tübinger Clubhaus initiiert – nicht zuletzt, um dabei dem Absurden mutig und konsequenter-

weise, wie vom Impulsgeber gefordert, „ins Auge zu sehen“ (ebd.: 71). Dabei sollten die Anliegen des französischen Philosophen nicht nur rehabilitiert und diskutiert werden, sondern es wurde zeitgleich der Versuch unternommen, ein neues Format der Wissenschaftskultur zu erproben, mehr noch zu etablieren, indem in Panels jeweils zwei Vertreter*innen unterschiedlicher Disziplinen sich nach einem Kurzvortrag in einem moderierten Dialog begegnen mussten.

Dass diese Veranstaltung, die als Initialzündung für drei daraus entstandene Wissenschaftskarrieren fungierte, letztlich reüssierte, hing vor allem mit einem Namen zusammen: Karin Amos. Sie unterstützte das Anliegen sowie das Format von Anfang an und sie war sich auch nicht zu schade, für dieses Event als Patin und Partizipierende zur Verfügung zu stehen; mehr noch: nach der Veranstaltung ging sie zielstrebig auf die Organisatoren vor dem Clubhaus zu und meinte, dass diese Veranstaltung für sie insbesondere eins sei: ein Geschenk. Und wie ernst es ihr um dieses Präsent war, untermauerte sie im Anschluss dadurch, dass sie aus eigenen Lehrstuhlmitteln eine Publikation der Veranstaltungsergebnisse ermöglichte – das war das größtmögliche Gegengeschenk für uns.

Diese Offenheit, Zugänglichkeit und dieses unerschütterliche Interesse am Austausch auf Augenhöhe, die als Attribute aus dieser Anekdote über Karin Amos hervorgehen, kennzeichnen bereits entscheidende Momente, in denen es im Folgenden gehen wird: Das Umgehen miteinander im permeablen Sinne. Aber der Reihe nach.

2. Permeables praktizieren

Permeabilität ist eine Analysekategorie, die in den Sozial- und Kulturwissenschaften bislang nur punktuell anzutreffen ist und deshalb einer Erläuterung bedarf. Aus dem Lateinischen ‚permeare‘ kommend hatte es ursprünglich die Bedeutung ‚durchgehen‘ und ‚passieren‘ inne – das erklärt auch die geläufige Gleichsetzung von Permeabilität mit ‚Durchlässigkeit‘. Etabliert hat sich der Begriff in unterschiedlichen Disziplinen der Naturwissenschaften: Sowohl in der Physik als auch in den Geowissenschaften und in der Biologie ist die Permeabilität anzutreffen und steht jeweils

grundsätzlich für die Durchlässigkeit von Stoffen. Hervorzuheben ist dabei die Eigenschaft der ‚Semipermeabilität‘. Diese Fähigkeit, die auch als ‚selektive Permeabilität‘ bezeichnet wird, zeichnet die Membrane aus, die sich gegenüber Molekülen lediglich halbdurchlässig zeigen, womit ein zentraler Naturvorgang überhaupt erst ermöglicht wird: derjenige der Osmose.

Lässt sich dieser essenzielle Bedeutungshorizont der Permeabilität auf Vorgänge in den Sozial- und Kulturwissenschaften übertragen? Bedarf es dies überhaupt – und was wäre der Mehrgewinn?

Um diese Fragen zu beantworten, lohnt sich ein Blick in den aktuellen Diskurs über das Phänomen der Grenze. Hier sind für den deutschsprachigen Raum insbesondere die Anliegen und Ergebnisse des Forschungszentrums B/ORDERS IN MOTION an der Viadrina in Frankfurt zu nennen. In ihrem zentralen und überaus lesenswerten ersten Arbeitspapier betonen die Autor*innen, dass „Grenzmarkierungen, Grenzdurchlässe und Grenz-zonen [...] heute als untersuchungsbedürftige globale Phänomene“ figurieren (Schiffauer u.a. 2018: 5). Die Kultur- und Sozialwissenschaften müssten eine „Neukonzeptualisierung von Grenzen“ forcieren, weil hierzu der Diskurs nahezu auffordere, der „seit den 1990er Jahren vorangetrieben“ worden sei (ebd.: 7). Dass es hierzu in der Tat ergiebige Erweiterungen und Ausdifferenzierungen gibt, machen die Verfasser*innen deutlich, indem sie methodisch dafür plädieren, die zeitliche, die räumliche und die soziale Dimensionen der Grenze auf drei Zustände abzubilden: den der Durabilität, der Liminalität – und den der Permeabilität. Zur Frage der Permeabilität wird dann ein erstes Forschungsfeld skizziert, bei dem es um Fragen gehen soll wie:

„Wie findet die Feinregulierung von Grenzen statt? Welche Personen, Objekte und Informationen überschreiten eine Grenze, welche nicht? Wie werden Entscheidungen über die Auswahl von Personen, Objekten und Informationen getroffen, die die Grenze kreuzen sollen, und diejenigen, denen dies verweigert werden soll, festgelegt?“ (Schiffauer u.a. 2018: 19)

Anhand dieses ersten Fragekataloges, der hier lediglich auszugsweise wiedergegeben wird, betonen die Autoren*innen, dass das „Management von Schnittstellen [...] zur entscheidenden Aufgabe der Gegenwart“ (ebd.: 19) wächst.

Dieser Diagnose kann man vorbehaltlos zustimmen und sie ähnelt in ihrem Gestus den Imperativen, die die Forschungen zum Kulturtransfer und zur Transkulturalität der letzten Jahrzehnte artikuliert haben. Doch im Gegensatz zu diesen Ansätzen verwickelt sich der Permeabilitätsfaden nicht in einen oftmals fragwürdigen Kulturbegriff, der ja in den meisten Auslegungen bereits Trans-, Inter- und Transfermomente bereithält und sich deshalb in seiner theoretischen Ausrichtung nicht selten wie ein Pleonasmus liest; mehr noch: die Frage nach dem permeablen Moment offeriert das Potenzial, exakter und auch innovativer nach Grad, Dauer, Qualität und Nachhaltigkeit der Durchlässigkeit zu fragen.

Dieses Potenzial wurde in Ansätzen bereits in der Praxis erprobt, vor allem durch zwei Veranstaltungen aus den Jahren 2019 und 2020, die beide in Stuttgart unter Mitwirkung der Akademie Schloss Solitude stattfanden. Zum einen das Festival *Membrane. African Literatures and Ideas* (Festival Membrane 2019), bei dem angestoßen von den Reflexionen Felwine Sarrs eine Durchlässigkeit als „Grundbedingung von Veränderung“ gesucht wurde, „die die Selbstreflexion der eigenen Geschichte und Gegenwart als die eines europäischen, aufgeklärten und individualisierten Subjekts und der Konstruktion eines unterlegenen ‚Anderen‘ bedingt.“ (Festival 2019: o.S.). Folglich war es das Anliegen der Veranstaltung, den eurozentristischen Blick aufzubrechen und bislang unbekannte Literaturen Afrikas sichtbar zu gestalten. Einen anderen Ansatz verfolgte das Symposium *Paradoxien des Fortschritts. Globale Durchlässigkeiten und Wandlungen avantgardistischer Ideen und Praktiken* (Symposium 2020), das vom Verfasser dieser Zeilen mitorganisiert wurde. Im Bestreben, einen neuartigen Zugang zu den Avantgarden zu finden, unternahm man hier den Versuch, mithilfe der Durchlässigkeit die „inhärenten Paradoxien des Fortschrittgedankens auf den Prüfstand zu stellen“ (Symposium 2020: o.S.), wobei hier die Auslotung der Grenze der Klassen, der Medien und derjenigen zwischen Kunst und Leben im Fokus stand.

Diese zwei Veranstaltungsformate und die Ausführungen des Frankfurter Forschungszentrums zeigen, dass sich der Permeabilitätsfaden durchaus und sogar fruchtbar auf die Sozial- und Kulturwissenschaften als methodisches Narrativ anwenden lässt. Eine Disziplin könnte vom permeablen Deklinieren besonders profitieren, weil sie bislang in einem möglicherweise einseitigen Bezug zur Durchlässigkeit steht: die Pädagogik.

3. Pädagogik permeabel praktizieren!

Tatsächlich spielt das Interesse an der Permeabilität in der Pädagogik bislang nur eine untergeordnete Rolle, was auch daran liegt, dass die Theoriediskussionen von zwei anderen Termini bestimmt wird: Übergänge und Durchlässigkeit. Es lohnt sich, hier jeweils einen kurzen Blick in den Diskurs zu werfen.

„Übergänge als Momente und Situationen, in denen Rollen neu ausgehandelt und Identitäten neu ausbalanciert werden müssen“ stellen laut den Herausgeber*innen des Buches *Pädagogik der Übergänge* eine „ganz besondere pädagogische Herausforderung dar“ (Hof u.a. 2014: 238). Solche „Momente“, die nicht selten auch als Schlüsselerlebnisse und -prozesse artikulierbar sind, lassen sich schnell ausfindig machen – und so nimmt es nicht wunder, dass Übergänge „eine immer wichtiger werdende heuristische Figur und Forschungsperspektive in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften“ darstellt (ebd.: 8). Etwas erstaunlich mutet es unter diesen Vorgaben allerdings schon an, wenn als Folie für pädagogische Reflexionen vor allem „alter- und lebenslagenspezifische, pädagogische Übergangshilfen von der Kindheit bis ins hohe Alter“ (ebd.: 220) fokussiert werden. Müsste nicht die Figur bzw. der Vorgang des Übergangs, gerade auch unter permeablen Gesichtspunkten, zuvorderst diskutiert werden? Wäre es nicht ratsam, sich nach einem bildungsphilosophisch grundierten Setting zu richten, das die Facetten des Übergangs kenntlich macht? Wenn die Übergangsforschung „Fragen der sozialen Regulierung von Übergängen mit der subjektiven Bewältigung von Übergängen“ verbinden möchte (vgl. Freitag u.a. 2015: 16), dann ließe sich einwenden, dass das Ausmaß, die Qualität und

der Grad an Übergang grundlegend zur Diskussion gehört und diese mitbestimmt – also nicht übergangen werden darf. Damit wären wir bei der Permeabilität.

Eine ähnliche Situation zeigt sich beim anderen dominierenden Sujet, dem „bildungspolitischen Megathema“ (Hemkes u.a. 2019: 29) der Durchlässigkeit. Tatsächlich scheint die Bildungspolitik den Begriff der Durchlässigkeit momentan okkupiert zu haben, denn es gehen damit vehement vorgetragene „ökonomische [und] soziale Erwartungen nach mehr Bildungsgerechtigkeit“ einher (ebd.: 11). Insofern ist es nicht erstaunlich, wenn der Begriff und seine Semantik verstanden werden als „Zugänge zu einem Bildungsbereich zu ermöglichen und Wechsel zwischen den Bildungsbereichen zu erleichtern, indem Bildungsangebote so gestaltet werden, dass Teilnahme und Prüfung möglich sind“ (ebd.). Ein einleuchtendes wie konkretes Unterfangen; doch auch in diesem Fall wünscht man sich eine bildungsphilosophische Grundierung, wie denn Durchlässigkeit im Begegnungsszenario beschaffen sein sollte, damit sie gelingen kann. Das ist kein Nebenschauplatz; insbesondere, wenn ein Einführungskapitel den Titel „Herausforderung Durchlässigkeit – Versuch einer Näherung“ (ebd.) trägt, sollte doch der berechtigten Erwartung nachgekommen werden, das Begriffsfeld „Durchlässigkeit“ und sein Potenzial tatsächlich zu durchleuchten – zumindest ansatzweise. Dass hingegen gleich in medias res eingestiegen wird und die Vorstellungen von Durchlässigkeit mit „Einflussfaktoren“ wie „Fachkräftesicherung und Bildungsgerechtigkeit“ (ebd.: 12) genannt werden, zeugt von einer gewissen Unsensibilität gegenüber der Materie. Kein Einzelfall im Übrigen: Auch Kornelia Haugg setzt in ihrem Aufsatz auf die einprägsame Überschrift „Durchlässigkeit ist machbar“ (Freitag u.a. 2015: 9), ohne zu klären, was man alles unter Durchlässigkeit verstehen und subsumieren könnte. Das hinterlässt beim Leser die Frage, warum Durchlässigkeit überhaupt in Frage gestellt werden sollte und nicht per se machbar sein müsste.

Diese zwei skizzierten Leerstellen, die bei der theoretischen Implementierung der Konzepte „Übergänge“ und „Durchlässigkeit“ ins Auge fallen, können durch den Ansatz der Permeabilität – zumindest partiell – aufgefangen werden. Dafür wäre natürlich ein größerer theoretischer Anlauf und

Rahmen vonnöten; für den vorliegenden Aufsatz begnüge ich mich damit, das Permeable anhand der Formel „Pädagogik permeabel praktizieren“ fruchtbar zu gestalten. Dies zum einen, weil damit im kommenden Kapitel das Werk und Wirken von Karin Amos tatsächlich einen adäquaten Nenner findet; zum anderen soll aber auch deutlich werden, dass man den aktuellen Diskurs um Permeabilität ausbauen kann. So konzentriert sich das bereits mehrfach genannte Working Paper der B/ORDERS-Gruppe lediglich auf „Personen, Objekte und Informationen“ (Schiffauer u.a. 2018: 19), wenn es um diejenigen Entitäten geht, die die Grenze bei einer bestimmten Durchlässigkeit durchschreiten können. Und sogar Francesco Magris erwähnt in seiner ansonsten anregenden Schrift über *Die Grenze* ausschließlich staatliche Grenzen, wenn die „Durchlässigkeit“ zur Diskussion steht (vgl. Magris 2019: 35). Das ist mindestens beachtlich, wird doch der Durchlässigkeitsterminus im Untertitel des Buches explizit aufgeführt (*Die Grenze. Von der Durchlässigkeit eines trennenden Begriffes*).

Das Banner „Pädagogik permeabel praktizieren“ schließt hingegen explizit Vorgänge mit ein und erweitert damit den Fokus der Prozesse, die es hinsichtlich ihrer Permeabilität zu analysieren lohnt. Unter dem Banner wird eine gewinnbringende Vermittlung und Praktizierung von Durchlässigkeit im pädagogischen Kontext verstanden. Hierbei wird also die Adverbiale „permeabel“ als bereits gelungen-durchlässig übersetzt – nicht nur als durchlässig an sich. Was das genau bedeutet, will der folgende Katalog skizzieren. Dieser versteht sich als erster Aufschlag für eine neue – auch bildungsphilosophische – Diskussion um das Thema der Permeabilität; er muss demzufolge in weiteren Reflexionen vertieft, erweitert, angepasst und konkretisiert werden.

Wagen wir dennoch den Auftakt: Pädagogik permeabel zu praktizieren wird verstanden als:

1. ... *das Ansinnen und die Fähigkeit, die Grenzen der Wissenschaft zu reflektieren und zu hinterfragen und damit im Transferprozess durchlässiger zu gestalten.* Dass die Wissenschaft nicht den heiligen Gral darstellt, sondern bisweilen an ihre Grenzen stößt und diese auch anerken-

nen muss, mag zwar wie eine Binsenweisheit klingen, dies aber bewusst anzusprechen und sich dieser Aufgabe als Wissenschaftlerin auch konkret zu stellen, ist wiederum keine Selbstverständlichkeit, sondern erfordert ein starkes Bekenntnis zur formulierten Agenda. Dabei sollte dieses Bekenntnis zur Grundhaltung im akademischen Alltag gehören, denn Wissenschaft kann nur dann mit Zuspruch und Glaubwürdigkeit rechnen, wenn man aktiv an ihrer Durchlässigkeit arbeitet – und sie eben nicht apotheotisch inszeniert.

2. ... *das Ansinnen und die Fähigkeit, die Grenzen der Pädagogik zu reflektieren und zu hinterfragen und damit im Transferprozess durchlässig zu gestalten.* Was hinsichtlich der Durchlässigkeit für die Wissenschaft gilt, hat natürlich auch hinsichtlich der Disziplin Pädagogik Bestand. Wo muss die Pädagogik ihre (Wissens-)Grenzen anerkennen und wie vermittelt sie diese? Wie kann sie sich hinsichtlich Räumen, die sich ihres Zugriffes teilweise entziehen, durchlässig zeigen, ohne zu pauschalen Antworten zu gelangen? Auch hinsichtlich der immer wieder eingeforderten Interdisziplinarität wäre der permeable Imperativ anzuwenden. Aber nicht, indem man mit anderen Disziplinen nur um der Fördergelder oder der akademischen Geste willen in den Dialog tritt, sondern weil man von einem permeablen Austausch überzeugt ist und die damit verbundene Erweiterung der eigenen Disziplinergrenzen als notwendig ansieht.
3. ... *das Ansinnen und die Fähigkeit, die Grenzen der eigenen Möglichkeiten als Wissenschaftlerin und Lehrkörper zu reflektieren und zu hinterfragen und damit im Transferprozess durchlässiger zu gestalten.* Dies ist wahrscheinlich die umfassendste Ebene der Permeabilität, die diejenige der Disziplin und Wissenschaft inkludiert: Sich als Akademikerin offen zu zeigen, sich grundsätzlich und elementar dem Austausch zu stellen – auch und gerade über das Hierarchiegefüge Professorin-Studentin hinweg. Dabei will man als Mensch – als angreifbarer und fehlbarer Mensch – sichtbar bleiben, authentisch sein. Das stellt eine große Herausforderung dar, weil es hierfür keine gelingende Rezeptur gibt und weil diese Aufgabe an die Substanz geht; aber nur so wird deutlich, dass es Arbeit darstellt, kapazitätsaufwändige

Arbeit, Durchlässigkeit zu praktizieren. Diese Arbeitsinvestition ist unerlässlich, wenn man die Grenze, die man zu überwinden sucht, geradezu performativ sichtbar machen möchte; eine Barriere, vor der man auch durchaus scheitern darf, weil sie nun mal eine umfassende darstellt.

4. ... *das Bemühen, dem Akt der Grenzerfahrung mutig und neugierig gegenüberzutreten.* Dieser Punkt führt interessanterweise zu einem Bedeutungskern dessen, was unter „Rand“ oder „am Rande“, also „borde“, zu verstehen ist. Hierzu führt der bereits erwähnte Francesco Magris aus, dass unter „borde“ auch das „Bord des Schiffes“ gemeint sein kann, „vor allem [...] wenn der Wind scharf von vorn“ kommt (Magris 2019: 11). In diesem Kontext wächst sich „borde“ als „Synonym für Risiko und Mut“ (ebd.) aus – was übertragen auf die Grenze die Ableitung zulässt, dass man ihr mutig und entschlossen begegnen sollte. Das erinnert an das Motto der Universität Tübingen – „Attempto!“, also „Ich wage es!“ – und ruft zu ihrem Einhalten auf: Wenn es um die Grenze und die Grenzerfahrung geht, muss man die Begegnung wagen, sich ihr stellen.
5. ... *das Bemühen, im Akt der Grenzerfahrung auch als Filter zu fungieren.* „Permeables praktizieren“ darf nicht als ein Vorgang verstanden werden, bei dem durchlässig gegenüber allem und jeden praktiziert wird. Vielmehr kommt es darauf an, an den entscheidenden Stellen als Filter zu wirken und insbesondere diskurshemmende oder diskursschließende Elemente zu benennen und diese herauszufiltern bzw. ihnen nicht die Diskurshoheit zu überlassen. Als vitalisierender Filter zu fungieren, wie die Membran, ist für die Diskursregulierung von zentraler Bedeutung und erfordert die im vorigen Punkt umschriebene Courage. Hierzu ließen sich Parallelen zur Kulturgeografie entwickeln und zur „permeability of buildings“, wie sie unter Anderem von Lloyd Jenkins diskutiert wurde, denn es geht dabei analog um die „De- und Re-Stabilisierung“ von Grenzen in der Architektur (Schiffauer u.a. 2018: 11).

4. Pädagogik permeabel praktizieren! Imperative der Durchlässigkeit in Karin Amos' Werk

Den eben skizzierten Permeabilitätskatalog nun auf das Werk von Karin Amos anzuwenden, wäre ohne eine zeitliche und inhaltliche Rahmung für einen Aufsatz im Kontext einer Festschrift unangemessen. Ich habe mich daher entschlossen, ein paar einschlägige Schriften der vergangenen 15 Jahre in den Fokus zu stellen, auch weil man anhand dieser einen roten „Permeabilitätsfaden“ erkennt, der sich nicht nur wie eine Agenda durch die Argumentationen zieht, sondern auch als Destillat des Forschungsvorhabens von Karin Amos verstanden werden kann.

Beginnen wir mit ihrer Abhandlung *Internate bei Bueb und anderen: Zwischen Heilserwartung und Elitenreproduktion*, die in einer vierten Auflage 2007 im Buch *Vom Missbrauch der Disziplin* zu finden ist. Schon im Titel macht Amos deutlich, was ihrem Pädagogikverständnis zuwiderläuft: Die Erwartung einer perfekten und heilen Welt, ein Musterrezept, mit dem sich alle Zweifel und Ängste beseitigen lassen. Vielmehr kommt es ihr auf die Momente an, die sie im Buch des kritisierten Bernhard Buebs schmerzlich vermisst: das Artikulieren von „Unterscheidungen, Zwischentöne[n] und Ambivalenzen“ (Amos 2007: 135). Diese eingeforderte Abkehr von jedweder Pauschalisierung spiegelt grundlegend jene Momente wider, die soeben zur Permeabilität ausgeführt wurden: es geht um Durchlässigkeit der Wissenschaft und der Pädagogik im Besonderen, weil hier der Austausch im Zentrum stehen sollte und nicht die Erlangung eines festen Wissens-Aggregatzustandes. Im Kontext der *Internate* weist Amos mit dieser Haltung überzeugend nach, wie Bueb die kritischen Momente – das „Drangsalieren [...] Quälen Jüngerer [...] der mögliche Missbrauch von Macht“ (ebd.: 158) – genauso außen vor lässt, wie das Thema „Reproduktion sozialer Eliten“ (ebd.: 150). Ihr Fazit ist deshalb eindeutig: „Bernhard Bueb hat keine Streitschrift verfasst, sondern eine Jeremiade“ (ebd.: 168). Dieses Plädoyer für den Streit und das Zulassen des Zwistes in der pädagogischen Debatte zeugt von Mut, der ebenfalls im vorigen Kapitel als konstitutiv für das Permeable artikuliert wurde. Eine Jeremiade, also ein Klagelied oder eine Jam-

merrede, beschreibt hingegen das unproduktive Gegenteil: weil es hier lediglich um eine zu festigende und statische Meinungsäußerung geht, die sich ausschließlich zu reproduzieren sucht – und damit der notwendigen Durchlässigkeit und dem Austausch ausweicht.

Die skizzierte Courage, die Karin Amos auszeichnet, ließ sich besonders bei ihrem Engagement beobachten, mit welchem sie uns Studierenden in der bereits erwähnten Camus-Tagung im Jahr 2011 begegnete. Schriftlich schlug sich das auch in ihrem Artikel *Bildung als Immunisierungsstrategie gegen das ‚Absurde‘* (2016) nieder, der im Nachklang zur Veranstaltung veröffentlicht wurde. Dort schreckt Amos nicht zurück, sich der „Provokation des Absurden“ (Amos 2016: 83) zu stellen, die fast schon schmerzlich aufzeigt, dass „die Erfahrung der Fülle und der Leere, des Sinnhaften und des Sinnlosen, zusammengehören“ (ebd.: 83). Mehr noch: Das absurde Moment zeige, dass „unsere auf Resonanz, Sinn und Bedeutung zielenden gesellschaftlichen Metanarrationen immer wieder in Frage gestellt werden müssen“ (ebd.: 83f.). Und es stellt eben keine Selbstverständlichkeit dar – unter permeablen Gesichtspunkten – sich diesen Fragen auszusetzen, mit dieser Provokation umzugehen und darauf ein Echo zu finden. Dass dies jedenfalls nicht im abgesicherten Modus oder aus der Warte der Überlegenheit geschehen darf, macht Amos gleich zu Beginn ihrer Überlegungen klar, indem sie ihre wissenschaftliche Auseinandersetzung als „Erkundung, als Darlegung“ (ebd.: 72) verstanden wissen möchte, woraus auch eine gewisse Demut vor dem Sujet hervorgeht. Aber das ist eben ihre Stärke: sich nicht nur gegen die „gesellschaftlichen Metanarrationen“ zu stellen, sondern auch die wissenschaftlichen Metanarrationen, wie der Erklärbarkeit jeglicher Phänomene, in Zweifel zu ziehen. Es zeugt abermals von Mut zum Permeablen und von persönlicher Durchlässigkeit, wenn Amos gesteht: „Alles, was wir aufbieten, Religion und moderner Vernunftglaube, Bildung und Wissenschaft als Religionsersatz, kann die Erfahrung des Absurden letztlich nicht verhindern“ (ebd.: 77). Und auf das Verhindern der Erfahrung kommt es ja schließlich nicht an – sondern genau darauf, diese Leerstelle, diese Grenzen der Wissenschaft zu benennen, und damit sowohl die Wissenschaft als auch die Pädagogik und vor allem die Person, die diese Diagnose fällt, nah- und erfahrbar zu gestalten. Es ist ein überzeugender

Imperativ für die Durchlässigkeit, der hier in der Auseinandersetzung mit dem Absurden artikuliert wird.

Mit diesem Imperativ geht auch ein Neudenken und -ausloten von Übergängen einher, was Karin Amos in einem anderen Kontext konkretisiert: In der Schrift *Übergänge und Governance im Bildungssystem* aus dem Jahr 2013 wird die Governance-Perspektive für das Thema der Übergänge fruchtbar gemacht. Für unseren Fokus der permeablen Imperative entscheidend ist die Betonung, dass die „politische Gestaltung von Erziehung eine zentrale Rolle“ spiele, weil „Übergänge an ein staatlich legitimes Zertifizierungs- und Berechtigungssystem gekoppelt“ seien (Amos 2013: 916). Das Politische und das Permeable – sie stellen gewiss keine voneinander getrennten Sphären dar; vielmehr muss man davon ausgehen, dass das grundsätzliche Infragestellen, das mit den permeablen Imperativen einhergeht, um seine politische Brisanz weiß. Auch bei den damit einhergehenden Übergangsszenarien sind nämlich „Berechtigungssysteme“ im Spiel: Was darf ich als Lehrperson infrage stellen? Welchen Grad an Austausch ermöglicht das universitäre Milieu? Welche Formen des Überganges werden dabei eingefordert, welche sind möglicherweise sogar unerwünscht? Die Einbeziehung des Politischen in eine konkrete Übergangssarena, wie sie Amos mit der Governance-Perspektive in ihrem Aufsatz eröffnet, führt in der Tat zu „tektonischen Verschiebungen [...] die semantisch und handlungspraktisch neue Formen der Übergänge hervorbringen“ (ebd.: 924). Zugespitzt könnte man mit dem Megafon des Permeablen artikulieren: Nimm Dich dieser tektonischen Verschiebungen an und scheue nicht ihre antizipierten Gräben, sondern bleibe aufgeschlossen für neue Übergangsformen!

Die folgenden drei Aufsätze von Karin Amos, die den bereits deutlich vernehmbaren Sound des Permeablen verstärken und justieren, sind allesamt im Kontext des Kooperationsprojektes *Wertewelten* entstanden, welches seit 2008 in Tübingen seine Forschung aufnahm. Als ehemaliger Assistent am Lehrstuhl für Internationale Literaturen bei Prof. Dr. Jürgen Wertheimer, der wiederum federführend bei diesem Projekt agierte, wohnte ich den Reflexionen zu den Veranstaltungschoreografien stets aus

der erster Reihe bei – und ich kann bezeugen: Karin Amos, die einen wichtigen, weil dialogfördernden Posten bei dem Projekt einnahm, zeigte sich hinsichtlich ihrer pädagogischen Heimatdisziplin stets ungemein durchlässig: sie suchte und forderte geradezu den Austausch und die Überlappungen mit den anderen Fachbereichen. Dass sich dies auch in der Theorie gewinnbringend niederschlug, davon zeugen die drei hier präsentierten Wertewelten-Abhandlungen, die in ihrer Ausrichtung eine Einheit darstellten.

Angefangen mit dem Aufsatz *Wa(h)re Menschenbildung: oder warum der Bildungsbegriff umstritten und umkämpft ist und bleiben sollte* (2014a), in dem es Amos grundsätzlich „[s]tatt dichotomer Gegenüberstellungen“ um „Verständigung über widersprüchliche Tendenzen und Deutungsangebote“ (Amos 2014a: 167) geht. Verständigung – dieses Wort gibt das Permeabilitätsverständnis der Autorin treffend wieder: Es geht um ein gegenseitiges Verstehen, eine gelingende Kommunikation. Und für diese ist grundlegend eine gemeinsame Sprache, ein geteiltes Wissen vonnöten, was wiederum ganz basal Austausch und Durchlässigkeit notwendig macht. Das schlägt sich auch in den Begrifflichkeiten und den damit einhergehenden Konzepten nieder. So nimmt Amos vor allem die Pädagogik selbst in die Pflicht:

„Wenn Pädagogik mehr und anders sein will als Sozialtechnologie, dann muss ihre Bildungstheorie das um Unterscheidungen wie: Zweckhaftigkeit und Zweckfreiheit, Ware Bildung und wahre Bildung angelagerte Spannungsfeld zu ihrem konstitutiven Merkmal erheben und zudem an der Unmöglichkeit wie Notwendigkeit einer letzten Grundlegung festhalten.“ (Amos 2014a: 176)

In dieser Passage kondensiert sich meines Erachtens ein wichtiger Punkt in der Permeabilitätsagenda von Karin Amos: nämlich „Spannungsfelder“ nicht als ein randständiges oder gar lästiges Phänomen der eigenen Disziplin zu betrachten, sondern im Gegenteil als „konstitutiv“ und damit fruchtbar. Daraus folgt der Aufruf, diese Spannungen nicht nur ertragen zu müssen, sondern sie regelrecht zu erzeugen. Denn eine Verständigung

funktioniert nur dann, wenn ich mich der Spannung aussetze, die im Kontakt mit dem Gegenüber, dem vermeintlich Fremden, entsteht, wenn ein Austausch, auch ein für mich möglicherweise schmerzhafter, dennoch angestoßen wird. Dann wird Bildungstheorie zu einer „Friktionstheorie“, in der „Reibungen [...] produktive Weiterentwicklungen in Gang setzen“ (ebd.: 177). Und der Akt des Sich-Weiterentwickelns, des Dynamischen, des Nicht-Stehen-Bleibens: das ist letztlich der alles entscheidende Marker, der die Permeabilität als Notwendigkeit hervorhebt.

Das mag, ich wiederhole mich, möglicherweise alles wie eine Selbstverständlichkeit, wie wissenschaftlicher Konsens klingen. Dem ist aber nicht so. Besonders nicht für Karin Amos. In ihrer thematisch anschließenden Schrift über die *Grenzen durch die und (in) der Pädagogik. Versuch einer Kartographie* (2014b) macht sie folglich deutlich, dass sie die Pädagogik als „Teil einer Spaltungsmaschinerie“ wahrnimmt, die sich mit „den eigenen Grenzbeziehungen [...] nicht sehr offen auseinander[setzt]“ (Amos 2014b: 187). Dabei wendet sich Amos besonders gegen eine „dichotomisch aufgebaute Darstellung [...] die eine glatte und unterkomplexe Pädagogik entwickelt“ (ebd.: 195). Diese Dichotomie kann bei Amos als Gegenkonzept zur „Verständigung“ und zum Austausch verstanden werden: ein Schema, in dem es keine Schnittmengen gibt, wo eine Zweiteilung suggeriert wird. Aber eine Zweiteilung geht auch immer mit Grenzmarkierungen einher und spricht sich gegen die Idee der Osmose aus. Sie negiert ihrer Wortherkunft nach auch die Idee der Einheit, denn Dichotomie bedeutet wörtlich ‚Zerschneiden‘ und ‚Halbieren‘. Das wiederum legt nahe, hier kann man Amos nur zustimmen, dass die Komplexität ebenfalls halbiert und zerschnitten werden soll, indem man sich nach dem Akt des Sezieren mit einem simplifizierenden Hier und Dort, Wir und Ihr, Ich und Du begnügt; diese „Glätte“ widerspricht jedoch allem, was Amos mit Verständigung, Spannungsfeldern und Friktion gerade aufrecht erhalten will: nämlich Komplexität, Überlappungen und Dynamik.

Das mag alles etwas theoretisch und ätherisch und letztlich nicht evident für die Praxis klingen. Das Gegenteil ist jedoch der Fall, wie Amos es in ihrer Abhandlung *Anvertrauen, vertrauen, misstrauen: Eine pädagogische Vig-*

nette (2014c) überzeugend deutlich macht. Anhand des kosovarischen Schülers F., der als „Störenfried und Unruhestifter“ (Amos 2014c: 30) gilt und deshalb von einer schulischen Instanz zur nächsten gereicht wird, veranschaulicht die Autorin, was es bedeutet, wenn wir von Schule als „selbstverständliche[r] Einrichtung“ (ebd.: 31) und der ebenso vermeintlich selbstverständlichen „Klassifikation ‚Schüler‘“ (ebd.: 41) ausgehen: Wir verfehlen einen wirklichen „Verständigungsversuch“ (ebd.); wir erliegen (abermals) einer „Erlösungsnarration der Wissenschaft“ (ebd.: 33), wenn uns diese nämlich in ihrer „Fortschrittsnarration der Schule“ (ebd.) weismachen möchte: „Wir können unsere Ziele der Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse erreichen, wir können Menschen optimieren, wenn wir nur die richtigen Erkenntnisse haben“ (ebd.). Abermals setzt sich Amos gegen eine Schematisierung, gegen eine Apotheose der Wissenschaft mutig und vehement zur Wehr. Ihr Petikum lautet: Wir „müssen“ die so „selbstverständliche Einrichtung Schule [...] mit ‚fremden‘ Augen betrachten“ (ebd.: 31), erst dann werden uns wieder ihre „Widersprüche“ (ebd.) offenbar. Selbstverständlichkeit durch Fremde ersetzen – dieser Perspektivwechsel bedarf einer Diffusion, die wiederum nur mit einem richtigen Maß an Permeabilität möglich ist. Dazu ruft Karin Amos auf. Dazu formuliert sie Imperative. Und eines der Hauptimperative lautet, anknüpfend an die Gedanken der vergangenen Schriften, dass man den „Prozess der Verständigung in hohem Maße [als] voraussetzungsreich“ (ebd.: 41) betrachten muss. Dies wird nicht nur auf einer theoretisch-abstrakten Ebene eingefordert, sondern gerade auch auf der praktisch-konkreten, wie das Beispiel des Schülers F. zeigt. Wir sind abermals mit Amos an den Punkt angelangt, wo wir uns mit einem Plädoyer für die Verständigung auch auf die Seite der Komplexität und der Durchlässigkeit begeben. Denn nur so können wir die vermeintliche Fremdheit wahr- und annehmen; nur so kann Selbstverständliches immer wieder in Frage gestellt werden; und nur so löst sich die konkrete Narration des Einzelfalles von allen Meta-, Erlösungs- und Fortschrittsnarrationen der Pädagogik und Wissenschaft und kann wieder sein, was sie nie aufgehört hat darzustellen: ein singulärer, kontextgebundener – und damit eben komplexer Sachverhalt.

Um ein letztes Mal die Folgen der permeablen Imperative bei Amos deutlich zu machen und um das zu betonen, was ich im Permeabilitätskatalog unter Punkt 3.) genannt habe (also die persönliche Fähigkeit zur Durchlässigkeit), sei noch ein letzter Aufsatz von Karin Amos aufgeführt. In ihrer Schrift *Othering ‚Other People’s children‘ – Schule und ‚kulturelle Differenz‘ reflektiert am Beispiel des Umgangs mit Geflüchteten* aus dem Jahr 2019 betont die Autorin einen Sachverhalt, der insbesondere auf das motivierte Permeable zutrifft. Nämlich, dass in „pädagogischen Feldern gesellschaftliche Kämpfe ausgetragen werden, dass dieses Ringen um Definitionen keineswegs trivial, sondern symptomatisch für [...] das, was auf dem Spiel steht“, sei (Amos 2019: 26). Wenn demzufolge „unsere Begriffe nicht unschuldig“ (ebd.: 27) sind, so will das Permeable dazu motivieren, diese Schuld einzuräumen, indem es Durchlässigkeit zu einer neuen Agenda erhebt, in der sich natürlich auch ein gesellschaftlicher Kampf widerspiegelt: Ob ich mich letztlich vor dem Anderen öffne oder mich ihm gegenüber verschließe, spielt für jeden Menschen, jede Institution und Nation eine essentielle Rolle. Gleiches gilt für die Wahrnehmung. Wenn Wissenschaft darüber „aufklären“ kann, „wie Sprache Wahrnehmungen präformiert“ (ebd.: 35), dann wäre mit der Formierung und der Grammatik des Permeablen auch ein Gewinn gegenüber Konzepten wie zum Beispiel das der Interkulturalität erzielt, weil hier eben nicht die Wahrnehmung von zwei zunächst abgegrenzten Kulturräumen, generell von eher kohärenten Kulturen, installiert werden soll; vielmehr geht es um das Bild von zwei Entitäten, die im Akt der Begegnung auf den Austausch und die Durchlässigkeit angewiesen sind. Hiermit könnte auch sprachlich ein entscheidender Schritt unternommen werden, wenn man an die von Amos eingeforderte Einbeziehung der „Erziehung zum Menschen“ (ebd.: 35) denkt, die in Zeiten „globalen Aufeinanderangewiesenseins“ (ebd.: 36) so akut ist. Denn ist es nicht die Durchlässigkeit, die entscheidend dazu beiträgt, dass wir uns als Menschen, als zugängliche Menschen, erst begegnen können? Müssen wir nicht die Imperative des Permeablen, die in dieser Rundschau über Karin Amos‘ Werke der vergangenen Jahre so deutlich formuliert wurden, noch vehementer postulieren, wenn wir das Aufeinanderangewiesensein

nicht nur als Fassade, sondern als Gerüst jeglicher Konzeption von Wissenschaft und Gesellschaft verstehen wollen?

5. Pädagogik permeabel praktizieren! Imperative der Durchlässigkeit in Karin Amos' Werk und Wirken

Ich möchte mich abschließend nicht erdreisten, die Frage nach der Wirkung der Permeabilitätsagenda von Karin Amos für andere zu formulieren. Stattdessen sei hier ein kurzer persönlicher Erfahrungsbericht, mehr eine Emphase, angebracht: Die Durchlässigkeit, Offenheit und Zugänglichkeit, mit der Karin Amos auf ihre Mitmenschen zugeht und mit deren Haltung sie in jeglichen Diskurs tritt, hat sie für mich nah- und erfahrbar gemacht: als Wissenschaftlerin, Pädagogin und Menschen. Das System Universität hat durch ihr membranhaftes, ihr vitalisierendes Agieren für mich an Transparenz und notwendiger Bodenständigkeit gewonnen. Dass sie sich dabei der Verständigung aussetzt, dass sie sich in ihrer Abkehr von Dichotomien angreifbar- und verletzbar macht, dass sie sich stets im Akt des Austausches begeistern und mitreißen lässt: das zeugt für mich von akademischer, ja menschlicher Größe. Und dafür bin ich ihr immer wieder von Neuem dankbar!

Literatur

- Amos, Karin S. (2019). ‚Othering ‚Others People's children‘ – Schule und ‚kulturelle Differenz‘ reflektiert am Beispiel des Umgangs mit Geflüchteten‘, in Russell West-Pavlov und Andrée Gerland (Hrsg.), *Interkulturelle Bildung, Migration und Flucht. Potenziale und Beispiele der Integration in Schule, öffentlichem Raum und Literatur*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 21–39.
- Amos, Karin S. (2016). ‚Bildung als Immunisierungsstrategie gegen das ‚Absurde‘, in Laura Böckmann, Andrée Gerland, Malin Elsen und Karin S. Amos (Hrsg.), *Per Absurdum. Das Absurde als Lebensentwurf und Denkmodell*. Berlin: LIT, 72–92.

- Amos, Karin S. (2014a). ‚Wa(h)re Menschenbildung oder warum der Bildungsbegriff umstritten und umkämpft ist und bleiben sollte‘, in Heinz-Dieter Assmann, Frank Baasner und Jürgen Wertheimer (Hrsg.), *Ware Mensch – Die Ökonomisierung der Welt. Schriftenreihe Wertewelten Band 4*. Baden-Baden: Nomos, 165–189.
- Amos, Karin S. (2014b). ‚Grenzen durch und (in) der Pädagogik: Versuch einer Kartographie‘, in Heinz-Dieter Assmann, Frank Baasner und Jürgen Wertheimer (Hrsg.), *Grenzen. Schriftenreihe Wertewelten Band 7*. Baden-Baden: Nomos, 183–197.
- Amos, Karin S. (2014c). ‚Anvertrauen, vertrauen, misstrauen: Eine pädagogische Vignette‘, in Heinz-Dieter Assmann, Frank Baasner und Jürgen Wertheimer (Hrsg.), *Vertrauen. Schriftenreihe Wertewelten Band 8*. Baden-Baden: Nomos, 29–43.
- Amos, Karin S. (2013). ‚Übergänge und Governance im Bildungssystem‘, in Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 912–928.
- Amos, Karin S. (2007). ‚Internate bei Bueb und anderen: Zwischen Heilserwartung und Elitenreproduktion‘, in Micha Brumlik (Hrsg.), *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 134–168.
- Camus, Albert (2010). *Der Mythos des Sisyphos*. Hamburg: Rowohlt.
- Festival (2019). *Membrane. African Literatures and Ideas*, vom 23. bis 26. Mai. Abzurufen unter: https://www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/nachhaltigkeit_und_zukunft/detail/membrane_african_literatures_and_ideas.html (15.01.2021)
- Freitag, Walburga Katharina, Regina Buhr, Eva-Maria Danzeglocke, Stefanie Schröder und Daniel Völk (Hrsg.) (2015). *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erheben*. Münster: Waxmann.
- Hemkes, Barbara, Karl Wilbers und Michael Heister (Hrsg.) (2019). *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Bonn: Barbara Budrich.

- Hof, Christine, Miriam Meuth und Andreas Walther (Hrsg.) (2014). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Magris, Francesco (2019). *Die Grenze. Von der Durchlässigkeit eines trennendes Begriffes*. Wien: Paul Zsolnay.
- Ringel, Lepold, Petra Hiller und Charlene Zietsma (Hrsg.) (2018). *Toward Permeable Boundaries of Organizations?* (Research in the Sociology of Organizations, Vol. 57). Bingley: Emerald Publishing Limited, 3–28.
- Symposium (2020). *Paradoxien des Fortschritts. Globale Durchlässigkeiten und Wandlungen avantgardistischer Ideen und Praktiken*, vom 05. bis 07. März. Abzurufen unter: <https://www.akademie-solitude.de/de/event/5-7-maerz-2020-symposium-paradoxien-des-fortschritts/> (15.01.2021)
- Schiffauer, Werner, Jochen Koch, Andreas Reckwitz, Kerstin Schoor und Hannes Krämer (2018). *Borders in Motion: Durabilität, Permeabilität, Limitität. Working Paper Series B/ORDERS IN MOTION Nr. 1*. Frankfurt (Oder): Viadrina.

Unbedingt frei sein (wollen) – eine Reklamation

Laura Böckmann

1. Präludium

Unbedingt frei sein – wollen, oder können? Das klingt ein wenig antiquiert. Verstaubt. Hat einen langen Philosophen-Bart. Als philosophisches Problem habe ich es auch kennengelernt, und zwar zu Studienbeginn – das fühlte sich allerdings alles andere als staubig an: Wenige Jahre zuvor hatte Peter Bieri sein Buch unter dem Titel *Das Handwerk der Freiheit* (Bieri 2005) publiziert und Studierenden wie Dozierende in der Tübinger Alten Bursa zerbrachen sich darüber den Kopf. In der Erziehungswissenschaft begegnete mir das Thema auf derart explizite Weise kein einziges Mal. Das mag für den Studiengang bezeichnend sein, bedeutet aber nicht, dass Selbstbestimmung, Handlungsmacht und Determination in der Disziplin keine Agenda hätten. Innerhalb des pädagogischen Begriffsspektrums, das bei genauerem Hinsehen direkt auf das Problem des freien Willens verweist – neben Erziehung, Bildung, Sozialisation, Subjekt und Person vergesse man nicht Mündigkeit, Autonomie, Selbst- und Fremdbestimmung, Zwang und Verantwortung, um hier nur wenige zu nennen – werden Determination und Freiheit aber in der Hauptsache als *soziale* Determination und *Handlungsmächtigkeit* verhandelt. Dem korrespondiert, dass der aus sozialwissenschaftlicher, empirischer Forschung stammende Begriff *Agency*¹ die Rede von Willensfreiheit weitgehend abgelöst² zu haben scheint. Die Suche nach

¹ Für einen systematischen Zugang zur Vielfalt von Agency-Konzepten vgl. Bethmann u.a. (2012).

² „Abgelöst“ ist vielleicht nicht das richtige Wort, da man sich nicht bewusst gegen den einen und für den anderen Begriff entschieden hat. Vielmehr handelt es sich um unterschiedliche Perspektiven, die jeweils den Eigensinn des Menschen zu erfassen versuchen. Insofern eine stärker philosophisch geprägte Erziehungswissenschaft von einer fast durchweg empirisch geprägten „abgelöst“ wurde (vgl. Amos 2016a) und sich das Vokabular entsprechend innerhalb der

einem belastbaren *kompatibilistischen*³ Freiheitsbegriff (des Willens oder, in zweiter Instanz, einer Handlung) ist, bei allen Unterschieden, beiden Diskursen gemein; die zuletzt aufflammende *inkompatibilistische*, den freien Willen verneinende Position der Hirnforschung⁴, wird – das behaupte ich an dieser Stelle – zwar diskutiert und problematisiert, aber i.d.R. weder innerhalb der Philosophie noch den Sozialwissenschaften als belastbare Position vertreten.

Mit dem vorliegenden Text verfolge ich kein systematisches Anliegen. Vielmehr nehme ich meine studiumsbedingte Position zwischen der Philosophie und der Erziehungswissenschaft sowie die Erfahrung einer speziellen Beziehung – jene nun schon einige Jahre andauernde Verbindung zur Dozentin, Professorin und Mentorin Karin Amos – zum Anlass, eine ebenso eigensinnige wie persönliche Freiheit zu reklamieren, wie sie im Untertitel von Bieris Buch zum Ausdruck kommt, der da lautet: die Entdeckung des *eigenen* Willens.⁵

Das klingt kitschiger, als es gemeint ist. Den eigenen Willen zu entdecken meint nicht, einfach frei zu sein. Unser Wille macht uns Probleme, wir müssen uns um ihn kümmern – ein nie enden wollendes, anstrengendes Ringen um so etwas wie ‚Freiheit‘, das mehr ist als ‚nur‘ vernünftiges Überlegen und Handeln nach kritisierbaren Gründen. Und so handelt es sich bei dem vorliegenden Versuch um eine Art *Reklamation* gegen die gar zu theoretischen Versuche, so etwas wie ‚Freiheit‘ zu erfassen.

Erziehungswissenschaft gewandelt hat, halte ich die Formulierung dennoch für angemessen. Da es in diesem Text um die Reklamation einer persönlichen Positionierung geht, wird die gesellschaftliche Perspektive von Agency-Konzepten hier nicht zum Gegenstand gemacht. Ein systematischer Vergleich philosophischer und sozialwissenschaftlicher Perspektiven mit Blick auf menschlichen Eigensinn wäre allerdings wünschenswert – nicht zuletzt im Interesse einer pädagogischen Anthropologie.

³ Kompatibilisten vertreten die Position, dass der Determinismus mit dem freien Willen verträglich sei. Determinismus wiederum bezeichnet die Annahme, dass alle Ereignisse die kausale Folge vorangegangener Ereignisse seien und von diesen zudem eindeutig bestimmt werden.

⁴ Die Experimente des Neurophysiologen Benjamin Libet in den 1980er Jahren lösten eine heftige Debatte um die Willensfreiheit aus. Neuere prominente Vertreter sind Gerhard Roth (2001), Wolf Singer (2002) u.v.a.m.

⁵ Karin Amos ist wie kaum ein* andere*r in der Lage, kritischen Eigensinn bei ihren Schützlingen zu fördern und herauszufordern. Dafür danke ich ihr von Herzen.

2. Einkreisung

„Wir sind, schrieb der Kritiker des ‚Encounter‘, fast buchstäblich so behandelt worden, wie es Dostojewski in den „Aufzeichnungen aus dem Kellerloch“ so sehr fürchtete. Dostojewski war der Meinung, daß wir von dem durch die Wissenschaft behaupteten Determinismus bedroht seien, der jegliche Souveränität des Individuums, die sich in dessen freien Willen äußert, auf den Müllhaufen wirft [...]. Er sah keinen anderen Ausweg, keine Rettung vor der grausamen Vorhersehbarkeit unserer Taten und Gedanken, die uns der Freiheit beraubt, als den Wahnsinn.

[...] Nun ist aber dieser Determinismus, eine Marotte der Rationalisten des 19. Jahrhunderts, gefallen und wird nicht mehr aufstehen, aber auf eine unerwartet wirksame Weise ist an seine Stelle die Wahrscheinlichkeitsrechnung mit ihrer Statistik getreten. [...] Die Wissenschaft hat also nach dem Sturz des Determinismus ein Umzingelungsmanöver vollzogen und sich von einer anderen Seite her an den Mann aus dem Kellerloch herangemacht“. (Lem 2018: 51f.)

Ein solches Umzingelungsmanöver kann nicht zuletzt an der Entwicklung der Erziehungswissenschaft nachvollzogen werden; Karin Amos (2016a) spricht von einer „Durchempirisierung“ des Pädagogischen, die sich seit dem Schwerpunktwechsel von einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer an empirischen Forschungsmethoden orientierten Erziehungswissenschaft vollzieht. Darüber hinaus sei eine Verengung des Empirie-Verständnisses zu beobachten: Insbesondere das von der Empirischen Bildungsforschung transportierte Verständnis von Empirie blende Traditionen aus und erzeuge einen unhinterfragten Common Sense. Als „Gold Standard“ der Bildungsforschung werde „evidence based“ vor allem in Form randomisierter kontrollierter Versuche (randomized controlled trials, RCT) gehandelt (vgl. Amos 2016a: 55f.). Neben der Anpassung der Erziehungswissenschaft an die Standards einer an naturwissenschaftlich-technischer Forschung ausgerichteten „Normalwissenschaft“, müsse die Durchsetzung dieses Wissenschaftsverständnisses – dessen prominentester Ausdruck die

Algorithmisierung sei – als Zeichen der gesellschaftlichen Durchdringung der Wissenschaft (Szientisierung) aufgefasst werden, die wiederum in die Wissenschaft zurückwirke (Amos 2016a: 57).

„Das eine dominante Verständnis der ‚Empirie des Pädagogischen‘ setzt auf die Replizierbarkeit und Berechenbarkeit, auf immer präziser werdende Methoden der Messung und Variablenkorrelationen, kurz auf Komplexitätsreduktion, während das andere Verständnis der ‚Empirie des Pädagogischen‘ Komplexitätsadäquatheit, Unschärfen, Kontingenzen, Freiheits- und Entscheidungsspielräume einbezieht und mit der Eigensinnigkeit der Subjekte und der Unprognostizierbarkeit ihres Verhaltens rechnet, diese aber dennoch streng wissenschaftlich zu erfassen sucht“.
(Amos 2016a: 61)

Diese Entwicklung ist nicht mehr ganz neu; Amos weist unter anderem auf die so genannte ‚Kybernetische Wende‘ der 1960er Jahre hin – eine Zeit, in der Stanislaw Lem begann, seine futurologischen Romane und Erzählungen zu schreiben. In seinen Schriften kommt auf ebenso hellsichtige wie humorvolle Weise zum Ausdruck, was Amos mit Verweisen auf Pongratz betont: Der Versuch, den Menschen mittels objektivierender Methoden „approximieren“ zu wollen, setzt eine vorgängige Interpretation des Menschen voraus, genauer: eine Anthropologie.⁶ Durch die Simulation dieser Anthropologie, so Amos, entsteht die Illusion von Sinn und Bedeutung (vgl. Amos 2016a: 67).

Lem spielt in seinen Erzählungen und Romanen die Wandelbarkeit von Sinn und Bedeutung meisterhaft durch. Er scheint auf ironische Weise davor zu warnen, die Perspektive einer technischen Wissenschaft als Quelle von Sinn und Bedeutung misszuverstehen. Gleichwohl ist diese Perspektive aber in den 1980er Jahren – Lems *Eine Minute der Menschheit* (siehe Zitat

⁶ „Schon in der Methode selbst steckt der uneingelöste Anspruch, der Weg zur Erkenntnis des Menschen gehe über seine Konstruktion im kybernetischen Modell, d.h. die kybernetische Methodologie impliziert selbst schon eine Anthropologie“ (Pongratz 1978: 19, zitiert in: Amos 2016a: 67).

oben) erscheint 1983 – noch eine äußerliche, deren Angebote und Lockungen man anzunehmen geneigt, aber doch abzulehnen als fähig erachtet wurde. Die neuere Entwicklung wiederum scheint Dostojewskijs Mann aus dem Kellerloch zu einer antiquierten Ausnahmegestalt zu machen: Die Perspektive der „Normalwissenschaft“ scheint uns überhaupt nicht mehr äußerlich zu sein; aus einer *Einkreisung*, der man sich vielleicht durch Wahnsinn zu entziehen trachten konnte, ist offenbar eine *Einverleibung* geworden.

„Kern der Disziplinartechniken ist die Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbstdisziplinierung, wobei Ziel der Fremddisziplinierung ist, dass sie in Selbstdisziplinierung ‚umschlägt‘, die Fremdkontrolle zur Selbstkontrolle wird – ganz im Sinne des Schlüsselbildes in Foucaults ‚Überwachen und Strafen‘, des Bentham’schen Panoptikums, mit dem der fremde Blick in den eigenen überführt wird“. (Amos 2016b: 200f.)

Amos führt aus, dass sich Kontrolltechniken zunehmend darauf ausrichten, nicht nur den Körper, sondern vor allem die Psyche in den Blick zu nehmen, Einstellungen und Haltungen zu fokussieren. Sie vertritt die These, dass zu dem Foucault’schen Tableau von auf den Körper gerichteten Disziplinierungsmaßnahmen ein weiteres disziplinarisches Regelwerk trete, „das sich als ausdifferenzierter Katalog zur psychischen Disziplinierung beschreiben lässt“ und die Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdkontrolle obsolet erscheinen lasse. Dies drücke sich unter anderem in Form von ausdifferenzierten diagnostischen Instrumenten aus (Amos 2016b: 203).⁷ Unter Bezugnahme auf Byung-Chul Hans Aufsatz *Psychopolitik* führt sie schließlich aus:

⁷ Hier sieht Amos eine Gemeinsamkeit mit Schüler*innenleistungsstudien, die durch ihre Verknüpfungs- und Vernetzungspotentiale gekennzeichnet seien: Durch moderne Verknüpfungs- und Kommunikationstechnologien erhalte „Kontrolle“ eine ganz neue Dimension. „Objekte“ schulischer Kontrollkultur seien aber nicht nur die Schüler*innen, sondern auch die Lehrer*innen und die gesamte Schule – sie beziehe sich auf Verhalten, Dispositionen, Ergebnisse, Beziehungen und auf das System als Ganzes. Die herausragende Charakteristik der aktuellen Kontrollkultur sei „der Primat des Mess- und Zählbaren“ (Amos 2016b: 204).

„Letztlich bedeutet ‚Führung‘ auch und gerade im pastoralen Sinne, dass ich mich selbst ganz einem fremden Willen überantworte: nicht mein Wille, Dein Wille geschehe. Han führt an dieser Stelle den Begriff der Transzendenz ein und stellt ihn der Immanenz des Lebens gegenüber. Die fremden (transzendenten) Bedürfnisse, die als eigene dekodiert werden, führten dazu, dass in der neuen Subjektivierung die Unterwerfung unter einen fremden Willen erhalten bliebe“. (Amos 2016b: 206)

Während in der Disziplinargesellschaft Kontrolle als Fremdkontrolle die *primäre* und Selbstkontrolle die *sekundäre* Form war – nach Kant: keine Moralisierung ohne Disziplinierung – habe sich das Verhältnis umgekehrt: Heute dominiert die Selbstkontrolle.

„Heute entblößen wir uns freiwillig ohne jeden Zwang, ohne jede Verordnung. Wir stellen freiwillig alle möglichen Daten und Informationen über uns ins Netz, ohne zu wissen, wer was wann und bei welcher Gelegenheit über uns weiß. Diese Unkontrollierbarkeit stellt eine ernstzunehmende Krise der Freiheit dar. Angesichts der Daten, die man freiwillig um sich wirft, wird außerdem der Begriff des Datenschutzes selbst obsolet. Wir steuern heute auf das Zeitalter digitaler Psychopolitik zu. Sie schreitet von passiver Überwachung zu aktiver Steuerung fort. Sie stürzt uns in eine weitere Krise der Freiheit. Betroffen ist nun der freie Wille selbst“. (Han, Psychopolitik, zitiert in: Amos 2016b: 207)

Wie ist das zu verstehen? Inwiefern ist „der freie Wille“ jetzt, im „Zeitalter digitaler Psychopolitik“ betroffen, wo er es vorher noch nicht war? Bleibt dem Mann aus dem Kellerloch wirklich überhaupt kein Ausweg mehr?

3. Ach, Mein Dein

In der bisherigen Argumentation tritt ‚die‘ Wissenschaft als so etwas wie ein unsichtbarer Freund auf, der uns mit rhetorischen Argumentations- und Fintenreichtum einen Willen einzupflanzen scheint. Offenbar halten wir für wahr und sinnvoll, was den Stempel ‚evidence based‘ trägt, und kommen überhaupt nicht mehr auf den Gedanken, dagegen ins Feld zu ziehen – sei es mittels Vernunft oder durch Wahnsinn. In dieser Perspektive kommt ‚mein‘ Wille nur noch als fremder Wille vor; der ‚freie‘ Wille wird zur Illusion erklärt – oder maximal zu einer ‚regulativen Idee‘ für unsere Vernunft.

Die These des freien Willens als regulative Idee vertritt auch Richard Münch (2011), ein Soziologe, der – was 2011 eine Hervorhebung wert ist – in der Tat von „Willensfreiheit“ und nicht von „Agency“ spricht. Münch richtet sich gegen die These einer vollständigen kausalen Determinierung des menschlichen Handelns und betont, es handele sich „immer nur um Prädispositionen, die in ganz unterschiedliche Handlungen umgesetzt werden, gerade unter Einwirkung von Wissen und Willen“ (Münch 2011: 920). Allerdings beschäftigt er sich dann in aller Ausführlichkeit mit „überdurchschnittlichen Häufigkeiten von Einstellungen und Verhaltensweisen bei bestimmten Ausprägungen eines genetischen, psychischen oder sozialen Faktors“ (ebd.) – sodass sich auch der/die geneigteste Leser*in wundern mag, wo unter all diesen Dispositionen und Wahrscheinlichkeiten eigentlich noch Platz für einen (eigenen) Willen sei. Und doch kann Münch einen solchen ausmachen:

„Die Entwicklung einer Persönlichkeit, die zu moralischer Reflexion und autonomer Entscheidung fähig ist, beruht auf einem komplexen Sozialisationsprozess, der mehrere Phasen durchläuft. Es lassen sich demnach soziale Bedingungen dafür angeben, die Willensautonomie ermöglichen. Und es ist zu sehen, dass diese Entwicklung mehr oder weniger vollständig und erfolgreich durchlaufen werden kann. All das lässt sich auch unter der Bedingung sagen, dass neurobiologische, psychische und soziale Kausalitäten

die Ausübung von Willensfreiheit einschränken. Es geht ja nur darum, dass sich der Mensch von diesen Einschränkungen in einem gewissen, nicht von allen und nicht zu jeder Zeit gleich erreichten Maße befreien und dementsprechend mehr als das Tier reflektieren und autonome Entscheidungen treffen kann“ (Münch 2011: 922)

Und schließlich:

„Verstehen wir unter Willensfreiheit die Fähigkeit des Menschen zu einem Handeln, das von Gründen geleitet wird, die sich im Hinblick auf Wahrheit und Richtigkeit überprüfen lassen, dann ist sie keine Illusion, sondern eine regulative Idee, an der wir das menschliche Handeln messen können. Es ist die regulative Idee eines autonomen Subjekts“ (ebd.)

Die Willensfreiheit des autonomen Subjekts sei keine Frage des Ja oder Nein, sondern eine Frage des Mehr oder Weniger – nicht *grundsätzlich* sei mein Wille frei oder unfrei, sondern mehr oder weniger. Münch betont, dass wir unser Handeln von den Einflüssen, über die wir keine Kontrolle haben, teilweise befreien können, indem wir unsere Entscheidungen „mehr oder weniger auf kritisierbare Gründe stützen“ (Münch 2011: 922). Wir sollen uns Willensfreiheit also als eine Art *vernünftigen Eigensinn* vorstellen, den „zu kommunikativem Handeln“ fähige Menschen, deren Medium die Sprache, nicht die Kausalität sei (ebd.), ausbilden können. Ausbilden können sie einen solchen Eigensinn, indem sie zu manchen der von Soziolog*innen, Psycholog*innen und Kognitionswissenschaftler*innen diagnostizierten Prädispositionen und Wahrscheinlichkeiten anhand kritisierbarer Gründe „Ja“ oder „Nein“ sagen.

Münchs Hinweis auf den Modus der Sprache statt der Kausalität richtet sich gegen den andernorts behaupteten Determinismus – nicht aber gegen Kant, der die Freiheit des Menschen an seine Fähigkeit knüpfte, eine Kausalkette anzufangen. Diese Fähigkeit wiederum, so Kant, könne nur vom so genannten „noumenalen Selbst“ ausgehen, das außerhalb der kausalen Ordnung der Natur, außerhalb der Zeit angesiedelt ist. Kant zufolge

müssen wir uns folglich von unserem empirischen Selbst distanzieren, damit uns Willensfreiheit zugeschrieben werden kann. So rekonstruiert Johannes Giesinger (2010: 426) die kantische Position, wenn er sich mit der „Vereinbarkeit von Willensfreiheit und Erziehung“ auseinandersetzt. Er betont, dass die Rede von einer nicht-empirischen Vernunft (Kant) in eine Sackgasse führt: Wenn das noumenale, nicht-empirische Selbst mit mir als empirischer Person nichts zu tun hat, dann ist mein Wille ein zufälliges Ereignis. Es ist überhaupt nicht mehr *mein* Wille, nach dem ich handele, und meine Freiheit hat für mich keinen Wert mehr (vgl. Giesinger 2010: 429).

Wie auch Münch stellt daher Giesinger seine (bzw. eine basale Form von) Willensfreiheit auf empirische Füße: Er bestimmt *Willensfreiheit* als „Handeln nach Gründen“, die man selbst akzeptiert, und *Erziehung* als „Kommunikation von Gründen“ (Giesinger 2010: 429). Erziehung dürfe nicht, gleichsam als Pendant zur biologischen Determination, als pädagogische Determinierung missverstanden werden und Freiheit nicht – wie etwa bei Luhmann – als Unberechenbarkeit. Erziehung sei *normative Kommunikation* und das Kind habe die Fähigkeit, pädagogische Ansprüche zurückzuweisen oder zu ignorieren. Erziehung als *Zwang* wiederum beschränke nur die Handlungsfreiheit, nicht aber die Freiheit des Willens. Zwang steuere das kindliche Verhalten, führe aber nicht zur Akzeptanz von Gründen (vgl. Giesinger 2010: 431).

Wenn Giesinger Erziehung als normative Kommunikation konzipiert, die „einen Lernenden an[spricht], der bereits über Überzeugungen, Wünsche und Wertvorstellungen verfügt, die er allenfalls höher gewichtet als die Gründe, die der Erzieher zur Geltung bringen möchte“ (Giesinger 2010: 433), dann will und kann er das mögliche Scheitern pädagogischen Handelns verständlich machen. Er erklärt aber nicht, woher diese ‚anderen‘ Überzeugungen, Wünsche und Wertvorstellungen des Kindes kommen bzw. wie das Kind dazu kommt, sie als seine *eigenen* zu betrachten. Was wäre, wenn die Gründe, denen ein*e Schüler*in zu folgen geneigt ist (und die in Konkurrenz zu den moralischen Gründen stehen können, die zu akzeptieren eine Lehrkraft sie veranlassen möchte (vgl. ebd.)), gleichwohl *fremde* Gründe sind? Dann läge ein Fall scheiternden pädagogischen Handelns

vor, aber kein Beispiel für Willensfreiheit. Und nicht nur beim Scheitern pädagogischer Adressierung lohnt sich ein genauerer Blick. Während Giesinger recht hat, dass sich *Zwang* gegen die Handlungs- und nicht gegen die Willensfreiheit einer Person richtet, so trifft das doch keineswegs auf normative Kommunikation zu – zumal dann nicht, wenn sie in asymmetrischen Konstellationen stattfindet.⁸ Insbesondere im Falle *gelingender* pädagogischer Kommunikation besteht also Klärungsbedarf, ob es sich im Ergebnis um einen fremden oder den eigenen Willen handelt, dem Erziehungsadressat*innen folgen. Anders formuliert: Ich reklamiere hier einen anspruchsvolleren Begriff von Willensfreiheit, weil m.E. das Handeln nach Gründen – kritisierbar hin oder her – das Attribut ‚frei‘ noch nicht verdient.

4. *Mein Wille geschehe*

„Mit Verlaub: Verstand, meine Herrschaften, ist eine gute Sache, das wird niemand bestreiten. Aber Verstand bleibt Verstand und genügt lediglich der Verstandesfähigkeit des Menschen. Das Wollen dagegen ist die Offenbarung des ganzen Lebens, das heißt des ganzen menschlichen Lebens, sowohl Verstand als auch alles andere Jucken eingeschlossen. Und wenn sich auch unser Leben in dieser Offenbarung als rechte Nichtswürdigkeit erweist, ist es doch immerhin Leben und nicht Quadratwurzelziehen. Denn ganz selbstverständlich will ich leben, um meine gesamte Lebensfähigkeit zu

⁸ In einem späteren Text über Paternalismus als eigene Rechtfertigungsstruktur des Pädagogischen betont Giesinger (2019), dass man dem Problem der Macht, Autorität und Fremdbestimmung nicht ausweichen dürfe (vgl. Giesinger 2019: 262). In diesem Text definiert er Pädagogische Adressierung als „Minimalbegriff pädagogischen Handelns“ mit drei Punkten: 1. Asymmetrische Struktur (Status-Asymmetrie), 2. Ausrichtung pädagogischen Handelns auf Lernen und Entwicklung, 3. Kommunikation als Mittel für Anregung und Anleitung zum Lernen (ebd.: 258). Im Zuge dessen schreibt Giesinger: „Die Adressaten sind der pädagogischen Kommunikation, die sich auf ihr Handeln und ihr Überzeugungs- und Wertesystem bezieht, in besonderer Weise ausgesetzt. Obwohl sie sich der pädagogischen Adressierung auf vielfältige Weise entziehen können, werden sie dazu neigen, das zu tun, was ihnen auferlegt wird, und das zu glauben, was ihnen gesagt wird. Obwohl Erziehung scheitern kann, bieten asymmetrische Konstellationen dieser Art – und entsprechende Formen der Kommunikation – die Möglichkeit, die Entwicklung und das Lernen von Personen maßgeblich zu beeinflussen“ (ebd.: 259).

befriedigen, nicht aber um zum Beispiel meiner Verstandesmäßigkeit Genüge zu tun, das heißt irgendeinem zwanzigsten Teil meiner gesamten Lebensfähigkeit“. (Dostojewskij 2020: 33)

„Sollten Sie behaupten, man könnte [...] dies nach der Tabelle berechnen, sowohl das Chaos als auch die Finsternis und den Fluch⁹, so daß schon die Möglichkeit der Berechenbarkeit allem Einhalt gebietet und die Vernunft das letzte Wort behält – so wird der Mensch in diesem Fall absichtlich verrückt werden, um keinen Verstand mehr zu haben, um auf dem Seinen bestehen zu können. Ich glaube daran, ich bürge dafür, denn genaugenommen scheint das ganze Anliegen des Menschen tatsächlich bloß darin zu bestehen, daß der Mensch sich immerfort beweist, er sei ein Mensch und kein Stiftchen!“ (ebd.: 36f.)

Ist diesem Anspruch, der (freie) Wille sei doch mehr als nur Verstand, schon genüge getan, wenn auf die sprachliche Verfasstheit des Menschen hingewiesen wird? Und ist ein sprachlich artikulierter Wille wirklich automatisch *mein* Wille? Was bedeutet es, Gründe zu „akzeptieren“ (Giesinger 2010: 430)?

Ein Vorschlag, wie die Frage nach der Rückbindung an uns als Person angemessen theoretisch berücksichtigt werden kann, ohne das Person-sein auf eine allgemeine Vernunft rückzubinden, stammt von Peter Bieri (2005). Bieri schreibt: Wenn ich einen handlungswirksamen Wunsch, also einen Willen habe, muss das noch lange nicht bedeuten, dass es im strengen Sinne mein *eigener* Wille ist. Er betont, dass uns ein Wille auch fremd werden kann – beispielsweise, wenn der Ehrgeiz der Eltern zum Leistungswillen eines Kindes wird: Der Wille der Eltern ist dem Kind dann „bis zum Überdruß vertraut“ (Bieri 2005: 102). Der Kontrast zur Freiheit besteht, wie Bieri betont, in der „Zugehörigkeit zu einem selbst“ (ebd.).

⁹ Es ist das Fluchen gemeint, von dem Dostojewskij schreibt, es sei das „Privilegium des Menschen, das ihn vorzugsweise von den anderen Tieren unterscheidet“ (Dostojewskij 2020: 36).

„Was Sie, wenn Sie unter einem zwanghaften Willen leiden, zornig und verzweifelt macht, ist, daß der fragliche Wille zwar *in* Ihnen ist, daß er aber von Ihnen *abgespalten* und Ihnen *äußerlich* ist. Deshalb kommt er Ihnen unfrei vor. Ein freier Wille dagegen ist einer, hinter dem Sie stehen und den Sie sich in einem emphatischen Sinne zu rechnen können; kurz: ein Wille, mit dem Sie *identifiziert* sind“.
(ebd.: 102f.; H.i.O.)

Die Erfahrung der Unfreiheit im Sinne der Fremdheit eines Willens verdanken wir, Bieri zufolge, derselben Fähigkeit, die uns die Freiheit der Entscheidung gibt: „der Fähigkeit, uns selbst gegenüberzutreten und zum Problem werden zu können. Es ist dieser Abstand zu uns selbst, der uns zu sagen und zu fühlen erlaubt: Dieser Wille ist mir fremd, er gehört nicht zu mir, ich distanziere mich von ihm“ (ebd.: 103). Dafür brauchen wir aber nicht, wie Kant, von einem reinen (nicht-empirischen und insofern radikal freien) Subjekt, einem unbewegten Beweger als Entscheidungsinstanz auszugehen. Vielmehr entstehe das Subjekt in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Willen:

„Was Sie erleben, ist, daß sich antagonistische Wünsche in Ihnen eine Schlacht liefern. Und wenn Sie für den neuen Wunsch Partei ergreifen, der alles in Ihrem Leben über den Haufen werfen wird, so ist die Identität, die dadurch entsteht, die neue Identität einer konkreten Person. Es kann Ihnen passieren, daß die neue Person gegen die alte, bequemere, unterliegt. Sie mögen das als Ohnmacht erleben. Aber es ist nicht die Ohnmacht eines reinen Subjekts angesichts der Bedingtheit von allem, was in Ihrer Innenwelt geschieht. Es ist eine Ohnmacht, die wir längst kennen: Es gelingt Ihnen nicht, das zu wollen und zu tun, was Ihrem Urteil entspricht“.
(ebd.: 272)

Bieri verfolgt schließlich eine Idee, die uns in anderer Form schon bei Münch begegnet ist: Die Freiheit des Willens als etwas, das man sich *erarbeiten* muss. Für Bieri ist Willensfreiheit „ein zerbrechliches Gut, um das

man sich stets von neuem bemühen muss. Und es ist dieser Idee zufolge eine offene Frage, ob man sie jemals in vollem Umfang erreicht“ (ebd.: 283).

Ich fasse zusammen: Sowohl Bieri als auch Münch argumentieren, dass Freiheit nicht etwas sein kann, das *grundsätzlich* auf unseren Willen zutrifft. Giesinger wiederum muss, wenn er ohne Weiteres auch Kindern (eine basale Form von) Willensfreiheit zuschreibt, dieselbe als genau das verhandeln. Daraus ergibt sich, dass Giesinger das Problem der *Erarbeitung* von Freiheit in seine Theorie nicht aufnimmt. Eine solche Erarbeitung besteht wiederum für Münch in einem „Mehr oder Weniger“ der Distanzierung von empirischen Dispositionen – eine Position, die an die kantische erinnert (siehe oben). Bieri hingegen spricht von einer Freiheit *innerhalb* der Dimension des Empirischen, die zugleich eine Freiheit ist, die man erreichen und auch wieder verlieren kann. Bieris zentrale These ist die eines freien Willens als *angeeigneter* Wille. An dieser Aneignung unterscheidet er drei Dimensionen:

1. Artikulation. Hier geht es darum, sich darüber im Klaren zu sein, was es genau ist, das man will. Als Zustand der Unfreiheit versteht Bieri entsprechend den Zustand der Ungewissheit darüber, was man will – „eine Ungewißheit, die wie ein Gefängnis sein kann“ (Bieri 2005: 384).
2. „Die Anstrengung, den eigenen Willen zu *verstehen*“ (ebd.). Wenn sich ein Wille unserem Verständnis widersetzt, können wir uns als unfrei erfahren; er erscheint uns als fremd. Der Eindruck der Fremdheit kann Bieri zufolge aufgelöst werden, indem der/die Wollende „nach einer Betrachtungsweise sucht, die ein neues Verständnis ermöglicht“ (ebd.).
3. Aneignung. In der dritten Dimension geht es Bieri um die Aneignung als *Bewertung* des eigenen Willens, denn ein Wille könne einem auch deshalb als unfrei und fremd erscheinen, weil man ihn ablehnt (vgl. ebd.).

Diese drei Dimensionen versteht Bieri als abhängig voneinander: „Verstehen etwa setzt Artikulation voraus, und die Bewertung eines Willens kann sich verändern, wenn das Verständnis wächst“ (ebd.).

Bieri spricht von einer „fluktuierenden Freiheit eines fließenden Selbst“ (Bieri 2005: 405), denn unsere Wünsche und das, was wir über sie denken, seien in einem ständigen Fließen begriffen. Auch die Aneignung unseres Willens finde daher innerhalb des fließenden Wollens und Denkens statt, nicht über ihm oder außerhalb von ihm. Entsprechend sei es falsch zu glauben, dass unser Wille *insgesamt* frei sei (vgl. ebd.: 408f.).

„Wenn es uns gelingt, einen Willen zu entwickeln, den wir uns artikulierend, verstehend und bewertend zu eigen gemacht haben, so sind wir in einem volleren Sinne Urheber und Subjekt, als wenn wir uns aufgrund irgendwelcher Überlegungen für ihn entscheiden. Das hat damit zu tun, daß die Aneignung jedes gewöhnliche, alltägliche Raisonement sowohl an Tiefe als auch an Reichweite übertrifft. Struktur, Gehalt und Dynamik unserer Wünsche werden in weit größerem Umfang zum Thema, und damit ist die Erfahrung verbunden, daß wir uns ein größeres Stück der Innenwelt zu eigen machen. Wir breiten uns in unserem Subjektsein immer weiter nach innen aus, so daß das Erlebnis, von unseren Wünschen auf blinde Art und Weise bloß getrieben zu werden, seltener und das Bewußtsein, Herr der Dinge zu sein, häufiger wird.“ (Bieri 2005: 410, 411)

Bieri spricht davon, dass wir den „inneren Radius der Urheberschaft vergrößern“ (ebd.) können – eine Nachricht, die der Mann aus dem Kellerloch sicherlich positiv aufgenommen hätte. Während das, was Bieri hier beschreibt, von Dostojewskijs „paradoxem Menschen“ (Dostojewskij 2020: 141) auf 134 Seiten schriftlich vollzogen und zugleich vehement für unwahrscheinlich erklärt wird, bezeichnet es auch auf theoretischer Ebene etwas Bemerkenswertes: *Das Kriterium für Willensfreiheit ist kein äußerliches, scheinbar objektives mehr, sondern ein gleichsam innerliches, subjektives*. Das handelnde Subjekt ist somit auch kein absolutes, reines mehr, sondern eines, das in der Handlung entsteht und sich entwickelt, etwas Zerbrechliches.

Eine Beobachtung übrigens, die der Kellerlochmann bis zum Exzess durchanalysiert. Für Bieri bedeutet, ein Selbst zu haben, die Erfahrung einer „Stimmigkeit“ und gewissen Kontinuität zu machen – nicht im Sinne einer Gleichheit des Willens über die Zeit hinweg, sondern eine „Stimmigkeit über die Veränderung des Gehalts des Willens hinweg“ (Bieri 2005: 412). Diese Stimmigkeit könne vorübergehend verlorengehen – zum Beispiel in Lebenskrisen, wo wir größere Umwertungen unseres bisherigen Willens vollziehen¹⁰ (vgl. ebd.: 412f.).

„Die Aneignung des Willens ist nicht etwas, was ein Selbst, das es zuvor schon gibt, in Gang setzt. *Das Selbst ist, umgekehrt, etwas, das sich erst durch die Aneignung herausbildet.* Die Aneignung selbst ist in gewissem Sinne ein *subjektives* Geschehen. Das zu sagen hat einen paradoxen Klang. Ist die Pointe nicht gerade die, daß durch Aneignung die konturierte innere Identität des Wollenden entsteht und damit ein Subjekt im gewichtigen Sinne des Wortes? Ja, so ist es. Aber man muß aufpassen, daß man die Regie in diesem Entwicklungsprozeß nicht an der falschen Stelle sucht. Wenn die Bewertung meines bisherigen Willens unter dem Druck von Erfahrung und Verstehen ins Wanken gerät, um sich dann zugunsten eines neuen Weltbildes zu verschieben, so gilt natürlich, daß sich all dies in mir, der ganzen Person, ereignet, und in diesem formalen Sinne handelt es sich um *meine* Bewertung und *mein* Verstehen“. (Bieri 2005: 414; H.i.O)

Was bedeutet nun eine so bestimmte Willensfreiheit für mein Verhältnis zu konkreten Anderen und insbesondere für das Problem der Erziehung?

¹⁰ Lebenskrisen können zweifelsohne durch sehr verschiedene Faktoren ausgelöst werden; aber auch grundlegend kann man Bieri zufolge Glück oder Pech haben, „wie mühelos oder mühevoll all die Dinge sind, die zusammenkommen müssen, damit man etwas aus Freiheit wollen kann“ (Bieri 2005: 415).

5. Und die Anderen?

Giesinger zitiert Bieri in der Notation von Gehirnwäsche und Hypnose als Versuche, den Willen einer anderen Person vollständig zu kontrollieren (vgl. Giesinger 2010: 431; Bieri 2005: 94). Für das in Bezug auf Erziehung naheliegendere Problem von Manipulation und Handlungsregulation durch andere, die (einer anspruchsvolleren Variante von) Selbstständigkeit entgegenstehen (vgl. Bieri 2005: 419), interessiert er sich nicht. Aber wenn nicht schon Handeln nach Gründen, sondern erst der angeeignete Wille ein ‚freier‘ Wille sein kann, wie sollen wir uns dann die Rolle der ‚Anderen‘ vorstellen?

„Der Einfluß der anderen trägt zur Freiheit meines Willens bei, wenn er mir bei der Aneignung hilft, und er ist freiheitszerstörend, wenn er mich darin behindert“. (Bieri 2005: 420f.)

„Wir können anderen zu erkennen geben, was wir für unseren Willen halten, und können beobachten, wie gut die probeweise Beschreibung zu der fremden Wahrnehmung von außen paßt. Dann betrachten wir die anderen als eine mögliche Korrekturinstanz“. (ebd.: 421)

Wir vollziehen hier einen Perspektivenwechsel: Hier sind die Lernenden, Zöglinge, Schüler*innen (oder irgendwelche Menschen, die sich um ihren Willen sorgen) in der aktiven Rolle – *sie* betrachtet einen Anderen als Korrekturinstanz, nicht Lehrer*innen, Meister*innen oder Elternteile installieren sich als eine solche.

Es lohnt sich, an dieser Stelle einen Schritt zurückzutreten, um die gerade angedeutete Beziehungskonstellation zu verstehen. Versuchen wir es mit Foucault, der in den 1980er Jahren nachzeichnet, wie sich seit der Antike bis in das frühe Christentum hinein die Techniken einer ‚Sorge um sich‘ entwickelten. Die wesentlichen Eckpunkte sind a) ein relationales Menschenbild (nicht zu verwechseln mit unserem heutigen, empirisch „umzingelten“ Individuum (Lem 2018; vgl. Amos 2016a), b) der Glaube an die Notwendigkeit spezifischer Techniken und konstanter Übung, um so

etwas wie die Kontrolle über den eigenen Willen zu erlangen (von der wir spätestens seit Kant glauben, dass sie allein durch rationale Einsicht zu erlangen sei) und schließlich c) die sich aus (a) ergebende Schlussfolgerung, dass (b) ohne die Führung bzw. Begleitung durch eine*n Meister*in der Seelsorge, und/oder Vertraute*n nicht zu erreichen sei. Über die Notwendigkeit eines vertrauten Anderen äußert sich Foucault folgendermaßen:

„Dass man sich um sich selbst nur mit Hilfe eines anderen kümmern kann, ist allgemein anerkannt. Seneca sagte, niemand sei so stark, dass er sich selbst vom Zustand der *stultitia*, in der er sich befinde, befreien könnte: ‚Er braucht jemanden, der ihm die Hand reicht und ihn herauszieht‘. Galen äußerte sich ganz ähnlich: Der Mensch liebe sich selbst zu sehr, um in der Lage zu sein, sich selbst von den Leidenschaften zu heilen: Oft habe er Menschen, die sich nicht der Autorität eines anderen anvertrauen wollten, straucheln sehen. Dieser Grundsatz gilt für die Anfänger, aber auch für den weiteren Lebensweg und für das Lebensende“. (Foucault 2005b: 429)

An der „Seelenpraxis“ (*pratique de l'âme*) hebt Foucault als bemerkenswert hervor, dass sie „durch eine Vielfalt gesellschaftlicher Beziehungen gestützt“ (ebd.: 430) gewesen sei. Als Beispiele nennt Foucault streng schulische Organisationen wie jene von Epiktet, private Ratgeber bedeutender Persönlichkeiten, die es vor allem in Rom gab, aber auch beispielsweise Familienbeziehungen, Beschützerverhältnisse und Freundschaftsbeziehungen. Die Verhältnisse variierten also von Beziehungen zwischen zwei Personen, die sich in Bezug auf Alter, Bildung und Stellung nahestehen, bis zur Pflichterfüllung gegenüber höher gestellten Persönlichkeiten, denen man nützliche Ratschläge erteilt. Auch wenn der traditionelle *eros* dabei nur gelegentlich eine Rolle gespielt habe, betont Foucault, dass die affektiven Beziehungen durchaus sehr intensiv sein konnten. Unsere modernen Kategorien von Freundschaft und Liebe seien dabei wenig geeignet, zur Deutung dieser Beziehungen beizutragen (vgl. Foucault 2005b: 430f.).

Es ergibt wenig Sinn, für eine Renaissance antiker Techniken zu plädieren, nur weil wir erkannt zu haben glauben, dass wir uns anstrengen müssen, um so etwas wie einen ‚freien Willen‘ zu erlangen, weil wir das absolut freie, reine Subjekt *ad acta* gelegt haben und darüber hinaus der Meinung sind, dass die Aneignung unseres Willens weit mehr impliziert als eine Entscheidung auf Basis rationaler Überlegungen. Aber vielleicht kann die Inkompatibilität der antiken *Sorge um sich* mit unserer modernen öffentlichen ‚Massenerziehung‘¹¹ etwas darüber sagen, wie viel ‚freier Wille‘ wohl dort zu finden sein kann, wo heute über institutionalisierte Erziehung nachgedacht wird.¹² Ein Hinweis könnte auch Bieris Notation von Eigensinn liefern:

„Frei zu sein heißt, eigenwillig zu sein. Es heißt, zwischen einem Willen unterscheiden zu können, der sich einem von den anderen her aufgeprägt hat, und einem Willen, in dem die eigene Individualität und Einzigartigkeit zum Ausdruck kommt.

Eigenwillig kann man auf mancherlei Weise sein; durch das, was man tut, durch die Art, wie man sich darstellt, durch die besondere Bewertung, die man den Dingen gibt. Doch es gibt zwei Spielarten des Eigensinns, die besonders viel mit Willensfreiheit zu tun haben: der Eigensinn der Phantasie und der sprachliche Eigensinn“. (Bieri 2005: 429)

¹¹ Mit dem zweifellos polemischen Begriff ‚Massenerziehung‘ ziele ich auf die Erziehung und Bildung großer Gruppen in Institutionen, für die sich die Adressat*innen nicht freiwillig entscheiden können: Im Falle des Kindergartens entscheiden die Eltern, im Falle der Schule entscheidet der Gesetzgeber (Schulzwang). Diese Form der Betreuung großer Gruppen durch zufällig zugeordnete Betreuer*innen (Erzieher*innen/Lehrer*innen) schließt affektive Beziehungen wie die von Foucault betonten praktisch aus oder machen sie wenigstens unwahrscheinlich.

¹² Amos (2014) zitiert Frank-Olaf Radtke mit der Feststellung, dass es doch angesichts des unter anderem von Bernfeld thematisierten konservativen Charakters unserer Bildungsinstitutionen umso erstaunlicher sei, „dass wir ausgerechnet von den Institutionen der Bildung Gerechtigkeit und Erneuerung erwarten und die gesellschaftliche Kommunikation so justieren, dass der Glaube an den gesellschaftlichen Fortschritt durch Erziehung ungebrochen ist, allen Enttäuschungen zum Trotz“ (Amos 2014: 191). Reformimpulse sind, so betont Amos in diesem Zusammenhang, immer von außen – von sozialen Bewegungen und ihrer gesellschaftlichen Rezeption – angestoßen worden und nie von den Bildungsinstitutionen selbst ausgegangen (ebd.). Die klassische Funktion von Bildungsinstitutionen gibt Amos an mit „Integration, Qualifikation, Allokation und Selektion“ (Amos 2016b: 200).

Die Schwierigkeit liegt vermutlich darin, Eigensinn im emphatischen Sinne eines freien Willens nicht mit Eigennutz und Egozentrik zu verwechseln. In der Antike stellte sich diese Frage nicht:

„Für die Griechen ist sie [die Sorge um sich, L.B.] nicht deshalb ethisch, weil sie Sorge um die anderen ist. Die Sorge um sich ist ethisch in sich selbst, aber sie impliziert komplexe Beziehungen zu anderen in dem Maße, in dem dieses ethos der Freiheit auch eine Weise darstellt, sich um andere zu sorgen; deshalb ist es für einen freien Mann, der sich richtig verhält, wichtig zu wissen, wie er seine Frau, seine Kinder, sein Haus regiert. [...]

Und schließlich impliziert die Sorge um sich die Beziehungen auch in dem Maße, in dem man, um sich gut um sich selbst zu sorgen, auf die Unterweisungen eines Meisters hören muss. Man bedarf eines Führers, eines Ratgebers, eines Freundes, jemandes, der einem die Wahrheit sagt. Somit ist das Problem der Beziehung zu anderen während der gesamten Entwicklung der Sorge um sich gegenwärtig“. (Foucault 2005a: 883)

Ganz anders, wenn man Willensfreiheit auf eine basale Variante, namentlich die Zugänglichkeit für Gründe, reduziert und Ratgeber*innen, Meister*innen oder Freund*innen, die einem die Wahrheit sagen, auf normativ kommunizierende Lehrer*innen. Welche Perspektiven auf diesem Substrat mitunter wuchern, sehe ich mir im Folgenden an.

6. Statt eines Fazits: Sorge(nfalten)

Ich beginne mit einem Text des Realschullehrers Dietmar Langer, der sich dem Thema Willensfreiheit in vielen seiner Texte gewidmet hat. 2009 veröffentlicht Langer in der Zeitschrift für Pädagogik einen Artikel, in dem er die Meinung vertritt, dass ein freier Wille nur unter der Voraussetzung von „Willensbildung“ zu erlangen sei. Schon Langers erstes Beispiel: ein Schüler – übrigens als „Müßiggänger“ bezeichnet – *soll wollen können*, „wie jeder andere in die Schule zu gehen“ (Langer 2009: 388), zeigt, dass es hier nicht

darum geht, das Wollen des Schülers an ein Kriterium der Identifikation zu knüpfen. Langer zufolge zeigt sich Willensfreiheit in der „Aktivität, Propositionen, Urteile oder Handlungsmöglichkeiten sowohl bejahen als auch verneinen zu können“ (ebd.: 390). Willenserziehung ziele darauf, die Willensbildung des Kindes durch „vernünftige Überlegungen, insbesondere durch Wahr-Falsch-Beurteilungen“ zu beeinflussen: Es solle lernen, Überlegungen anzustellen, „in denen es darum geht, *welche* Gründe handlungswirksam werden *sollen*“ (ebd.: 399; H.i.O.). Dadurch werde das Kind „zunehmend willensfreier“ und lerne Verantwortung zu übernehmen (ebd.). Langers Text ist voll emotional aufgeladener Bewertungen von Handlungen Jugendlicher, nach deren Kontext, Ursachen und Gründen zu fragen ihm nicht in den Sinn kommt. Als „irrationale Haltung“ und Zeichen dafür, dass Kinder und Jugendliche „nicht immer zur Vernunft kommen bzw. Vernunft anwenden“, deutet Langer beispielsweise „überzogene Technikanwendungen“ und „maßlose Modeerscheinungen“ wie gesteigerten Alkoholkonsum „bis der Arzt kommen muss“ (Langer 2009: 401).

„Wenn der Erzieher feststellt, dass der Zu-Erziehende noch nicht frei von leiblichen Zwängen oder von unvernünftigen Ideen ist, also noch nicht zugänglich ist für andere und bessere Handlungsgründe, kann er auf dessen Anlage zur Willensfreiheit tadelnd einwirken, gleichsam hoffend ihn zur Einsicht zu bringen. Dabei setzt der Erzieher voraus, dass der Zu-Erziehende potentiell zur Willensfreiheit fähig sei, dass er eigentlich über einen freien Willen verfügen könne, allerdings im Augenblick noch nicht zugänglich für andere (bessere) Gründe ist, so dass von daher Willenserziehung als Erziehung zur Vernunft allererst notwendig wird, denn *besser* kann nur *vernünftiger*, also auf einleuchtenden Gründen beruhend, bedeuten“. (Langer 2009: 401)

Ähnlich der kantischen Disziplinierung¹³ ist Langer schließlich der Meinung, der Zu-Erziehende könne mit richtigem Tadel lernen, „überhaupt aus Gründen zu handeln“ – und „ohne Lob wollen sie es nicht“ (Langer 2009: 401). Auch auf die Frage, wann ein Entschluss als „irrational“ beurteilt werden könne, hat er eine Antwort:

„Irrational ist ein Entschluss dann, wenn an der Wahrheit bzw. Richtigkeit der Gründe stark gezweifelt werden kann, wenn bessere Gründe einfach ignoriert werden, oder wenn zur Rechtfertigung der Gründe auf etwas Bezug genommen wird, das sich unter den gegebenen Umständen kaum oder gar nicht realisieren lässt, und obendrein wenn jemand bewusst das Falsche oder das Böse wählt, wenn also sein guter Wille gestört ist. Irrationalität ist also nicht nur ein Mangel, sondern auch eine Störung der Vernunft“. (Langer 2009: 402)

Die Rede von einer „Störung“ der Vernunft oder des „guten Willens“ wird manche sicherlich irritieren. Auffallend ist aber auch die Installation eines autonomen, vernünftigen Subjekts als Entscheidungsinstanz: Lehrer*innen, Eltern oder Erzieher*innen, die sanktionierend auf ein Subjekt einwirken, das ausschließlich über dieses Eingreifen – Lob und Tadel – so etwas wie Willensfreiheit erlangen kann.

Von der Idee eines absoluten Erziehers grenzt sich Henning Hahn (2018) ab, indem er sich an der Konstruktion von Strafe als „gemeinsame Handlung“ von Eltern und Kindern versucht:

„Die Rechtfertigung elterlicher Strafe liegt darin, dass Kindern bereits der Wille zugeschrieben wird, sich normenkompetent und au-

¹³ An Stellen wie dieser erinnert Langers Theorie stark an die kantische, allerdings grenzt Langer sich an einigen Stellen explizit von Kant ab – beispielsweise in Bezug auf dessen These des freien Willens als unbewegter Beweger (vgl. Langer 2009: 391) oder in Bezug auf die kantische Ansicht, dass ein freier Wille „immer auch ein guter“ sei. Ein freier Wille könne sogar ein „böser“ Wille sein. Langer führt an dieser Stelle die Unterscheidung von „willensfrei“ und „freiwillig“ ein, welche „die Verschränktheit von Handlungs- und Willensfreiheit“ aufzeige (Langer 2009: 394).

tonom zu verhalten, sie aber ungewollte Wünsche haben (willensschwach sind) und Fehler machen, weswegen sie auf Korrekturen und Festigungsmechanismen angewiesen sind, zu denen gemeinsam begangene Strafhandlungen zählen“ (Hahn 2018: 34)

Man erlaube mir an dieser Stelle die ketzerische Frage: Sind nicht auch Eltern willensschwach und voller Fehler? Würde Hahn auch Strafen für die Eltern (oder Lehrer*innen!) fordern, die im Falle von „ungewollten Wünschen“ und „Fehlern“ mit den Kindern „ausgehandelt“ werden, bekäme der Text einen ganz anderen Charakter. Das ist aber nicht der Fall (und, nicht wahr, vielen von uns fällt es schwer, sich das vorzustellen?¹⁴). Die Normenkompetenz von Erwachsenen soll offenbar fraglos unterstellt werden, womit Kinder und Jugendliche nicht zu gleichberechtigten Akteuren, sondern vielmehr zu Komplizen der Autorität der Erwachsenen werden. So ist bei Hahn auch in erster Linie die Strafpraxis im Sinne der „Gerechtigkeit“ des *Strafmaßes* Gegenstand des Aushandlungsprozesses, nicht die Norm selbst – übrigens auch hier illustriert an einem Beispiel ‚überzogener Technikanwendungen‘ („überzogene Spielzeit am Handy“, Hahn 2018: 33). Normen werden laut Hahn in „vertrauensvollen Eltern-Kind-Beziehungen“ vom Kind „grundsätzlich bejaht“ (ebd.).

„Wenn wir die Praxis elterlicher Strafe [...] in all diesen Aspekten¹⁵ als eine gemeinsame Handlung beschreiben, wird das Kind selbst

¹⁴ Eine solche Sanktionspraxis vertrat beispielsweise Alexander Sutherland Neill in der von ihm gegründeten demokratischen Schule Summerhill. Das gleichberechtigte Aushandeln von Regeln, die das Zusammenleben oder private Besitztümer betreffen, bedeutet für Neill aber nicht, dass es nicht zugleich Abstufungen von Autorität und Verantwortung geben muss, beispielsweise wenn es darum geht, wann ein Baby Schlaf braucht oder ob ein Kind, das nicht schwimmen kann, von einem Sprung ins Meer abgehalten werden muss (vgl. Neill 1970).

Mit Blick auf die Freiwilligkeit des Unterrichts, dem Alleinstellungsmerkmal von Summerhill und anderen demokratischen Schulen, wäre der Zusammenhang zwischen ‚freiheitlicher‘ Erziehungsphilosophie und der Frage nach dem freien Willen als *eigenem* Willen m.E. eine nähere Betrachtung wert. Gleichsam parallel zu dieser Überlegung kann der Artikel von Karin Amos und mir (2019) gelesen werden: Wir haben uns hier mit Philosophen und Romanautoren auseinandergesetzt, die, ausgehend von ihrer Kritik an einem wissenschaftlich-technischen Menschenbild, *Unverfügbarkeit* als Lebensprinzip des Menschen betrachten und *Relationalität* (Kollektivität, Konvivalität) zum Grundprinzip ihrer Gesellschaftsutopien erheben (vgl. Amos und Böckmann 2019).

¹⁵ Damit meint Hahn „zu beabsichtigen, einen Strafakt ausführen (Intention); die rechtmäßige Autorität zu strafen zu beanspruchen bzw. sich herauszunehmen (Strafbefugnis); die geltende Regel

zum Subjekt der Strafpraxis. Eine solche Beschreibung nimmt die Autonomie des Kindes ernst, indem sie es als Co-Autoren seiner eigenen Bestrafung ansieht. Die heteronome Disziplinierung des Kindes ist dann zugleich ein Ausdruck seiner autonomen Selbstgesetzgebung; Kind und Eltern stimmen intentional in der Absicht zu strafen überein“. (ebd.)

Wenn das Kind Subjekt seiner eigenen Strafpraxis geworden ist, dann scheint es zu den oben zitierten Diagnosen von Karin Amos und Byung-Chul Han nicht mehr weit zu sein. Ach, Mein/Dein! – das kann schon einmal Sorgenfalten hervorrufen. Vielleicht sogar am Ende mehr als die Herrschaftstechniken à la Langer?

Tatsächlich hielte ich es für keine gute Nachricht, wenn niemand mehr absichtlich wahnsinnig werden wollte, um gegen die evidenzbasierte Umzingelung der Wissenschaft – durch ihre Diagnosen biologischer, sozialer, pädagogischer oder psychologischer Determinierung – etwas Eigensinn zu reklamieren.

Um eine *eigene* Freiheit zu erlangen, muss ich jedenfalls weit mehr tun, als Dostojewskij, Foucault oder Bieri zu lesen.

Literatur

Amos, Karin (2016a). ‚Die Empirie des Pädagogischen und ihr Verhältnis zur Szientisierung. Eine kognitiv-kulturelle Betrachtung in transnationaler Perspektive‘, in Wolfgang Meseth u.a. (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft*. Göttingen: Klinkhardt, 55–70.

Amos, Karin (2016b). ‚Schule und neue Kontrollkultur‘, in Bernd Dollinger und Henning Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Sicherer Alltag? Politiken und Mechanismen der Sicherheitskonstruktion im Alltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 195–213.

(begrenzte Spielzeit nach vorhergehender Erlaubnis) festzuschreiben (Normsetzung); die angemessene Sanktion (dreitägiges Handyverbot) festzulegen (Strafmaß); Recht zu sprechen (judikative Gewalt) und die Strafe zu vollziehen (Exekutivgewalt)“ (Hahn 2018: 33).

- Amos, Karin (2014). ‚Grenzen durch die und (in) der Pädagogik: Versuch einer Kartographie‘, in Heinz-Dieter Assmann, Frank Baasner und Jürgen Wertheimer (Hrsg.), *Grenzen*. Baden-Baden: Nomos, 183–196.
- Amos, Karin und Laura Böckmann (2019). ‚Relationalität, Kollektivität, Konvivalität, Wissenschaft: Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlich relevanten Zusammenhang‘, in Markus Rieger-Ladich, Anne Rohstock und Karin Amos (Hrsg.), *Erinnern Umschreiben Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück, 94–119.
- Bethmann, Stephanie u.a. (Hrsg.) (2012). *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bieri, Peter (2005). *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Dostojewskij, Fjodor (2020). *Aufzeichnungen aus dem Kellerloch*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel (2005a). ‚Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit‘, in *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits – Band IV. 1980–1988*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 875–901.
- Foucault, Michel (2005b). ‚Die Hermeneutik des Subjekts‘, in *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits – Band IV. 1980–1988*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 423–438.
- Giesinger, Johannes (2019). ‚Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädagogischen. Zur Ethik pädagogischen Handelns‘. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(2), 250–265.
- Giesinger, Johannes (2010). ‚Die Vereinbarkeit von Willensfreiheit und Erziehung‘. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 421–435.
- Hahn, Henning (2018). ‚Strafe als gemeinsame Handlung von Eltern und Kind‘. *Diskurs. Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 1(13), 25–38.
- Langer, Dietmar (2009). ‚Erziehung zur Willensfreiheit. Warum Tadel in der Willenserziehung nicht entbehrt werden kann‘. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(3), 388–408.

- Lem, Stanislaw (2018). *Eine Minute der Menschheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Münch, Richard (2011). ‚Eine Frage des Mehr oder Weniger: menschliches Handeln und Willensfreiheit aus soziologischer Perspektive‘. *Forschung & Lehre: alles was die Wissenschaft bewegt*, 18(12), 920–922.
- Neill, Alexander Sutherland (1970). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: das Beispiel Summerhill*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Roth, Gerhard (2001). *Fühlen, Denken, Handeln: wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Singer, Wolf (2002). *Der Beobachter im Gehirn: Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ein pietistischer Erziehungsratgeber aus Baden

**Oder: Christian Heinrich Zeller über Kleinkinderpflege
und physische Erziehung**

Sebastian Engelmann

Physische Erziehung – der Begriff erzeugt grafische Bilder, Vorstellungen von körperlicher Züchtigung, Maßregelung und Überwältigung. Der öffentlichkeitswirksam vorgebrachte Ruf nach Disziplin und Disziplinierung erscheint heute oft genug suspekt und wird von Vertreter*innen der Erziehungswissenschaft berechtigterweise kritisiert (vgl. Amos 2007). Obgleich dieser generellen Aussage zuzustimmen ist, hängt sie zugleich mit der Körpervergessenheit der Erziehungswissenschaft zusammen – im Zuge der Disziplinentwicklung wurden körperbezogene Praktiken zunehmend ausgeschlossen. Die Diskussionen um die Bedeutung von Körperlichkeit nimmt aber neuerdings wieder Fahrt auf. Die These, wir würden in einer zunehmend berührungslosen Gesellschaft leben (vgl. Thadden 2018), wird in einer sich auch physisch distanzierenden Gesellschaft immer plausibler. Jüngere Arbeiten zur Genese der Pädagogik als Wissenschaft sprechen, einvernehmlich mit der neuerlich aufgenommenen Diskussion um den Körper in der Erziehungswissenschaft, von einer *Entkörperung* (Wehren 2020) des Denkens über die Erziehung, die sich beispielsweise in der zunehmenden Verwissenschaftlichung in den ersten Lehrbüchern zur Erziehung Ende des 18. Jahrhunderts zeigt. In diesen spielt der Körper zwar als Resonanzapparat eine Rolle, wird jedoch durch frühe neurophysiologische Überlegungen und moralisierende Entwürfe zur Charakterbildung überlagert (vgl. Engelmann 2020a). Auch wenn eine solche Aussage für den sich etablierenden

wissenschaftlichen Diskurs der damaligen Zeit zutreffen mag, bleibt der Körper in popularisierten Schriften – gerichtet an eine konkret mit der Erziehungspraxis betraute, zumeist stillschweigend als weiblich imaginierte Leser*innenschaft – Hauptbezugspunkt pädagogischen Handelns. Er ist Bezugspunkt und Motor der potenziellen durch erzieherische Praxis angestrebten Veränderung des Zöglings. Über die physische Erziehung des Körpers, so wird bereits hier als These formuliert, soll die Veränderung anderer Dispositionen ermöglicht werden. Weiter noch ist der Körper samt seinen verschiedenen Facetten für die Ratgeberliteratur durch die letzten 300 Jahre hinweg *die* Konstante pädagogischer Bezugnahme (vgl. Höffer-Mehlmer 2019). Heute taucht der Körper sowohl in theoretisch-abstrakter Perspektive als bildungsphilosophisch anregende Reflexionskategorie (Casale 2020) als auch in konkreter Form in einer zunehmenden Anzahl bildungshistorischer Arbeiten auf, die sich praxeologischer Fragestellungen annehmen (vgl. Hoffmann-Ocon, De Vincenti und Grube 2020) oder das Thema anderweitig prominent platzieren (vgl. Berner 2018). Der Körper ist so als relevantes Thema in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion markiert – eine Körpergeschichte der Pädagogik steht weiterhin aus. Aus der Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Ratgeberforschung werde ich in diesem Beitrag die Frage beantworten, wie die oben bereits erwähnte physische Erziehung in ausgewählter pädagogischer Ratgeberliteratur im 19. Jahrhundert Form gewinnt. Damit schließe ich an bereits vorhandene Arbeiten im Bereich der Ratgeberforschung an, die den Körper als relevant markiert haben (vgl. Höffer-Mehlmer 2019). Konkret gehe ich der Frage nach, wie physische Erziehung in den Erziehungsschriften des württembergischen Pädagogen, Juristen und Kirchenlieddichters Christian Heinrich Zeller (1779-1860) expliziert und in Form des pädagogischen Rats vermittelt wird.¹ Hierfür werde ich in einem *ersten* Schritt Christian Heinrich Zeller

¹ Zellers Überlegungen drängen sich nicht gerade auf; nur selten finden sie Berücksichtigung in erziehungswissenschaftlichen Texten. Eine Auseinandersetzung mit Zeller ist dennoch geboten. Der Pietist war nicht nur Teil der Inneren Mission, sondern auch eingebunden in die Diskussion über Armenfürsorge und Armutsbekämpfung – seine Schriften sind wohl auch Opfer der diskursiven Verknappung pädagogischen Sprechens geworden, die sich aus disziplingeschichtlicher

ler in aller Kürze vorstellen sowie sein pädagogisches Werk und dessen Rezeption in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion verorten und den Forschungsstand zu Zeller umreißen. In einem *zweiten* Schritt folgt ein kurzer Einblick in die erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung und den Forschungsstand zu Ratgeberliteratur im 19. Jahrhundert. In einem *dritten* Schritt wird am Material der Inhalt einer ausgewählten Schrift Zellers systematisiert und kontextualisiert. Der Text schließt mit einem Fazit, in dem ein Blick in die Gegenwart gewagt wird und weitere Forschungslinien in der erziehungswissenschaftlichen Ratgeberforschung aufgezeigt werden.

1. Christian Heinrich Zeller – Anmerkungen zu Biografie und Forschungsstand

Die Biografie Christian Heinrich Zellers und seiner Frau Charlotte Sophie Zeller hat bereits einige Aufmerksamkeit erfahren. Sie soll hier nicht im Mittelpunkt stehen; einige Eckpunkte müssen zur Orientierung genügen. Das bisherige Interesse an der Familiengeschichte und der Arbeit des pietistischen Pädagogen beschränkt sich vorwiegend auf kleinere Darstellungen seines Werkes und Wirkens. Hervorzuheben sind die zweibändige Biografie von Heinrich Thiersch (1876) und die Überlegungen von Gottfried Dehlinger (1982), die einen Einblick in die Lebensgeschichte Zellers ermöglichen. Christian Heinrich Zeller, geboren auf Schloss Hohenentringen in der Nähe von Tübingen, studierte dem Wunsch seines strengen Vaters folgend an der Universität Tübingen Jura, wirkte aber nur für kurze Zeit aktiv als Anwalt. Er ging den Weg vieler studierter Kollegen seiner Zeit und nahm eine Tätigkeit als Hauslehrer an. Hier lernte er sowohl die Methoden als auch den damals einflussreichen Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi persönlich kennen, der ihn maßgeblich beeinflusste. Pestalozzis erziehungstheoretische Überlegungen sollte Zeller nach seiner Wende zum Pietismus – in religiös überformter Manier – konsequent in einem Konzept

Perspektive kaum legitimieren lässt, zugleich aber aktuell aufgezeigt wird. Die Überlegungen Zellers tangieren sowohl historisch relevante Fragen nach dem Verhältnis von religiös inspirierter Armenfürsorge und Disziplinentwicklung als auch systematische Fragen nach der Bedeutung von Gnade in erziehungstheoretischer Perspektive.

zur Erziehung armer Kinder realisieren. Als Pädagoge war Zeller Autodidakt; er las das zu dieser Zeit einflussreiche Lehrbuch von August Herrmann Niemeyer (vgl. Dehlinger 1982: 16; Engelmann 2019). Später wurde Zeller Schulinspektor in Zofingen, wo er das gesamte lokale Schulsystem neu ordnete, indem er die Kooperation der einzelnen Organisationseinheiten anmahnte und kontrollierte. Schließlich konnte er, seinem eigenen Wunsch folgend, 1820 in Beuggen in der Nähe von Basel eine Armenschule gründen, die eng mit einem sogenannten Rettungshaus verbunden war, die er bis zu seinem Tod 1860 leiten sollte (vgl. Dehlinger 1982: 9–22). Diese Armenschule entwickelte eine überregionale Strahlkraft – doch obgleich Zellers Werk Teil des Gefüges ist, das die „Strukturbedingungen pädagogischer Wissensproduktion“ (Jäger und Tenorth 1987: 90) im 18. und 19. Jahrhundert mitprägte, wird beispielsweise seine erfahrungsbasierte Schrift zur Lehre in der Armenschule nur am Rande erwähnt. Dabei wird auf den „frömmelnden Lehrton“ (Jäger und Tenorth 1987: 90) hingewiesen, der bei Zeller deutlich hervortrete. Erziehungswissenschaftliche Arbeiten zum Wirken des Pädagogen sind rar. Zeller bleibt damit in der Disziplin – und auch in der historischen Sozialpädagogik – eine Randnotiz. Der Tatsache zu trotz, dass die von ihm gegründete Institution als Teil der Rettungsbewegung hervorgehoben wird: die „Einrichtung in Beuggen [wurde] zum Vorbild der 43 Rettungsanstalten, die allein bis 1843 in Württemberg errichtet wurden und deren Arbeit über die engere Zielsetzung der Rettungshäuser hinaus“ (Kraus 1987: 323) auch Kindern aus Arbeiterfamilien, taubstummen Kindern und blinden Kindern den Schulbesuch ermöglichen sollte. Die Institution Zellers verweist mit dieser Ausrichtung auf die inklusiven Tendenzen (vgl. Lindemann u.a. 2020), die schon in dieser frühen Phase der Pädagogik sowohl in der konkreten pädagogischen Praxis als auch der theoretisierenden Durchdringung ebendieser sichtbar wurden. Dennoch: Seit geraumer Zeit ist die Diskussion über die Armenschule – oder auch nur eine Annäherung an die Schriften Zellers – kein Thema mehr für die Erziehungswissenschaft. Zellers Überlegungen zu einer „pietistischen Lehrerbildung“ (Dehlinger 1982: 43) und personelle Überschneidungen zu bereits erschlossenen Diskussionslinien lassen ihn aber auch als Element einer Geschichte der Professionalisierung von Lehrer*innenbildung

aufscheinen. Ersichtlich wird dies, wenn beispielsweise auf Vorläufer der Professionalisierungsbemühungen verwiesen wird, die auch im *Evangelischen Schulblatt* von Friedrich W. Dörfeld Form finden sollten (vgl. Engelmann 2020b).

In älteren Forschungsarbeiten, noch vor dem Zweiten Weltkrieg erschienen, werden die Erziehungsratgeber Zellers nicht thematisiert. Die Quelle findet keine Beachtung. Karl Ruth hatte in seiner umfassenden Arbeit zu Zeller das Ziel, eine „quellenmäßige Darstellung der Zellerschen Pädagogik und damit derjenigen, als deren Hauptvertreter er zu gelten hat – der des schwäbischen Pietismus im 19. Jahrhundert – zu liefern, die zugleich die Gedanken Zellers in den Zusammenhang der Geschichte der Pädagogik einordnet“ (Ruth 1927: 12). Spätere Arbeiten wie die von Hui-Chung Ho (1989) – freilich mit über 60 Jahren Abstand – nähern sich der Pädagogik Christian Heinrich Zellers aus historisch-systematischer Perspektive und fokussieren Zellers theoretische Verbindung von göttlicher Gnade und Erziehung, die als pietistischer Anschluss an Pestalozzis Erziehungstheorie gedeutet wird. Dem oben zitierten Kommentar zum frömmelnden Ton des württembergischen Pädagogen entsprechend, kommt auch Ho zu dem Ergebnis, dass Zeller dem Menschen durch Erziehung „primär helfen [will], seine Heimat im Himmel zu finden. Dabei birgt Zellers Erziehungsdenken keineswegs eine Anleitung zur Weltflucht, eher dazu, den Umgang mit den Dingen der Welt aus Gnade zu tun“ (Ho 1989: 140). Kurzum: Das Werk von Christian Heinrich Zeller ist zwar gelegentlicher Referenzpunkt in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, eine vertiefende Auseinandersetzung aus der Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Ratgeberforschung steht aber genauso aus wie eine differenzierte Geschichtsschreibung der Rettungshäuser in Baden-Württemberg oder eine Klärung von Zellers Verhältnis zu Pestalozzi im Lichte der jüngeren Pestalozzi-Forschung. Zumindest die erste Forschungslücke soll hier bearbeitet werden, wofür nun die erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung als methodischer Zugang umrissen wird – Zellers Überlegungen zu Gnade und Erziehungstheorie müssen an anderer Stelle berücksichtigt werden.

2. Erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung – Zugriff und Kontur

Erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung ist ein bekanntes und ein komplett neues Forschungsfeld zugleich. Obwohl bereits zahlreiche Erziehungswissenschaftler*innen zu Erziehungsratgebern gearbeitet haben, konstituiert sich das Forschungsfeld aktuell neu. Sowohl historische als auch systematische und empirische Arbeiten entstehen und treiben die erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung voran. Als wiederkehrender Anlaufpunkt der neueren Forschung zum Thema ist die Dissertationsschrift von Michaela Schmid (2011) zu nennen. Schmid differenzierte den ohnehin übersichtlichen Forschungsstand zur Ratgeberforschung – zu dem auch die Arbeiten von Höfler-Mehmler (2013), Oelkers (1995), Kost (2019) und Cleppien (2017) gehören – nachvollziehbar aus. In Folge der grundlagentheoretischen Ausrichtung findet sich bei Schmid eine weiterführende und allgemeine Arbeitsdefinition, die auch meine Ausführungen zur Erziehungsratgebern orientiert. Sie versteht Erziehungsratgeber als Informationsträger,

„die in unterschiedlichster medialer Form darauf abzielen, auf das erzieherische Tun bezogene Informationen zu vermitteln, so dass der Ratsuchende eine auf seine spezielle Situation bezogene Handlungsorientierung als Ergebnis des angeregten Reflexions-/ Bildungsprozesses erhält.“ (Schmid 2011: 22)

Ratgeber vermitteln folglich Informationen und sind an spezifische Themen bzw. Situationen gebunden. Es gibt keinen Ratgeber, in dem alle potenziellen Themen aufgegriffen werden. Jeder Ratgeber ist selbst voraussetzungsreich und in gesellschaftliche Verhältnisse, wissenschaftliche Diskussionen und politische Kämpfe eingebunden. Auch wenn Ratgeber allgemeingültiges Wissen vermitteln wollen, sind sie jederzeit situiert. Zusätzlich zu dieser formalen Bestimmung wird bei Schmid aber auch ein normatives Kriterium eingezogen. Ratgeber sollen die Mündigkeit – hier

operationalisiert als eigenständige reflektierte Handlungsfähigkeit in spezifischen Situationen – der lesenden Subjekte intendieren:

„Wesentlich ist dabei, dass es sich um einen Prozess der Wissensvermittlung und Aufklärung handeln sollte, bei welchem unter dem Aspekt der Bildung die Herstellung, Beibehaltung und/oder Optimierung der Mündigkeit des Ratsuchenden leitend sein muss.“
(Schmid 2011: 22)

In diesem spannungsreichen Gefüge offenbart sich die Funktion von Ratgebern, die sie für die wissenschaftliche Betrachtung interessant macht. Folgt man Ulf Sauerbrey, können Ratgeber durchaus erziehendes Potenzial entfalten. Im Zusammenspiel von vermittelter Intention und Aneignungsdisposition der Leser*innen werden Lesesituationen zu Erziehungsphänomenen. Denn Lesesituationen sind, laut der erziehungstheoretischen Einordnung Sauerbreys, trotz Abwesenheit einer zweiten Person als pädagogische Situationen zu begreifen. Dies ist der Fall, da

„Buchinhalte, die als gegenständliche Position die Lesesituation des einen Subjekts bedingen, immer von einem weiteren Subjekt produziert worden sind, sodass dieses eine in Form der Schriftsprache medial dokumentierte Tätigkeit ins Lesegeschehen einbringt.“
(Sauerbrey 2019: 44)

Der Ratgeber ist „eine durchaus geeignete Textgattung, um auch Fertigkeiten zu vermitteln“ (Sauerbrey 2019: 51–52). Wieso ist das so? Ratgeber stellen zunächst Wissen bereit. Sie stellen aber immer Wissen bereit, das im Buch selbst nicht aufgeführt, sondern bereits von konkreter Praxis abstrahiert ist. Jedem Ratgeber wohnt ein Akt der Theoretisierung inne, der oft genug verschleiert wird, da Ratgeber oft ‚die eine‘ und ‚richtige‘ Lösung suggerieren – und die Leser*innen nicht selten eben diese Lösung suchen. Die zunächst triviale Aussage, Ratgeber würden Wissen bereitstellen, offenbart sich so als keineswegs trivial, denn „Qualitätsstandards für Ratgeber gibt es nicht, hier entscheidet allein der Markt“ (Oelkers 2019: 213).

Welche Ratschläge zu welchem Zeitpunkt gegeben werden und wie sie ausformuliert sind, unterscheidet sich dann folglich in Abhängigkeit von Zusammenhang und Voraussetzungen, worauf ich am Beispiel unten genauer eingehen werde.

Anlässe für Ratschläge gibt es viele. Prinzipiell wird ersichtlich, dass jedwede pädagogische Situation zumindest theoretisch noch verändert werden kann. Das Thema der biophysischen Veränderung, des Wachstums, und der Umgang mit oftmals als problematisch markierten körperlichen Reaktionen von Kindern ist dann auch zeitübergreifend relevant für Ratgeber:

„So können diese neue Entwicklungsaufgaben für die Eltern sein, wie beispielsweise die Geburt, zu der sich zahlreiche Ratgeber finden lassen, körperliche, seelische oder Verhaltensrisiken und -probleme oder besondere Bedürfnisse, die sich aus dauerhaften Dispositionen wie beispielsweise einer Behinderung ergeben.“ (Volk 2018: 11)

Diese Vielzahl an Themen ist nicht verwunderlich, denn weder ist die kindliche Entwicklung vollständig biologisch determiniert, noch ist biologisch vorgegeben, wie man Kinder erzieht. Dennoch ist die Beeinflussung von konkreten materiellen Körpern stets ein Teil der Erziehung, was in der Ratgeberliteratur bereits in der Aufklärung dazu führte, dass der Körper unter dem Begriff der physischen Erziehung gesondert behandelt wurde: Losgelöst von den spezifischen Problemen und Ratschläge war physische Erziehung

„der Leitbegriff, unter dem viele Autor_innen Erziehungskonzepte verbreiteten, in denen die Pflege und Förderung der körperlichen, intellektuellen und sittlichen Entwicklung von Kindern als zusammengehörig betrachtet wurden. Sie wollten mit ihren Ratgebern ein Abrücken von bisher verbreiteten, aber riskanten Pflege- und Ernährungspraktiken sowie von abergläubischen Vorstellungen und Handlungsweisen erreichen und damit zum Überleben wie auch zu

einer gesunden körperlichen Entwicklung von Kindern beitragen.“
(Volk 2018: 13)

Auch der Prozess der physischen Erziehung „muss, in welcher Form und zu welcher Zeit auch immer, gelernt werden. Bei diesem Lernen spielen eigene Erziehungserfahrungen, erziehende Vorbilder, mit Sanktionen versehene Ge- und Verbote, aber auch Ratschläge anderer eine wichtige Rolle“ (Höffer-Mehlmer 2019: 239). Damit lassen sich in verschiedenen schriftlichen Ratgebern ganz unterschiedliche Themen ausmachen, die in den einzelnen Epochen die pädagogischen und gesellschaftlichen Vorstellungen widerspiegeln – eine dieser Spiegelungen soll hier nun betrachtet werden.

3. Zellers Überlegungen zur Kinderpflege – Eine Annäherung

Im Mittelpunkt des Systematisierungsversuchs steht in diesem Kapitel eine Schrift von Christian Heinrich Zeller, die in der bisherigen Forschung nur am Rande berücksichtigt wurde. Dabei handelt es sich um eine kurze Schrift mit dem prägnanten Titel *Über Kleinkinder-Pflege. Eine kurze Anleitung für Mütter, Kinderwärterinnen und Kleinkinder-Erzieher*, die zunächst 1841 veröffentlicht wurde. Weitere Schriften wie beispielsweise Zellers *Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer*, die bekannter ist als erstgenannte Schrift, werden hier nicht berücksichtigt. Zurück zur Kleinkinder-Pflege: Diese nimmt eine interessante Position in Zellers Werk ein, weist sie doch eine Parallele zu seinem Buch *Kurze Seelenlehre, gegründet auf Schrift und Erfahrung, für Eltern, Erzieher und Lehrer, zum häuslichen und Schulgebrauche* auf, deren Erstauflage 1846 erschien.

Zellers *Seelenlehre* ist dabei eine konsequente Applikation und Ausdifferenzierung der bereits in *Über Kleinkinder-Pflege* vorgestellten Überlegungen; diese Beziehung wurde bis jetzt noch nicht hervorgehoben.² Obwohl hier die Überlegungen Zellers in seiner Schrift über die Kleinkinderpflege im

² Zitiert werden in diesem Beitrag die dritte, unveränderte Auflage von *Über Kleinkinder-Pflege* von 1844.

Mittelpunkt stehen, verweist die Nutzung des Begriffs *Seelenlehre* als Titel für das Buch doch auf eine zur Zeit von Zellers Wirken vermehrt geführte Diskussion um das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik, die hier kurz umrissen werden muss. Im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert wurden Seelenlehren – wie die bekannte Schrift von Johann Heinrich Campe (vgl. Koerrenz und Engelmann 2019: 17–31) – dazu genutzt, psychologische Vorstellungen zu pädagogisieren und zu popularisieren. Mit dem erklärten Ziel der Selbstaufklärung durch die Lektüre von Seelenlehren sollten Erzieher*innen dazu befähigt werden, noch gekannter mit Kindern umzugehen und sie besser zu verstehen. Die Seelenlehren waren dabei stets in einen konkreten Kontext eingebunden und dienten verschiedenen Zielen: „Moral, Religion, praktische Lebenstüchtigkeit, Erweiterung der Erfahrung unter klaren Begriffen oder eine vorbereitende Annäherung an die Wissenschaften“ (Jahnke 1991: 81). Dabei blieben die Seelenlehren immer konservativ. Sie verloren so schnell den Anschluss an den wissenschaftlichen Diskurs der Psychologie und integrierten die pädagogisch-psychologische Kritik – beispielsweise durch Johann Friedrich Herbart – nicht in ihre Überlegungen. Die Ratgeber oszillierten folglich schon in dieser Zeit zwischen gutem Rat und wissenschaftlichem Anspruch. Sie sind unentschieden, ob sie nun „Wissenschaftspropädeutik oder Lebenshilfe; Wissens- oder Selbsterfahrungslernen“ (Jahnke 1991: 86) sein wollen. Ebendieses Spannungsverhältnis – auf das im letzten Abschnitt erneut eingegangen wird – macht Schriften wie Seelenlehren interessant für die erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung, entsprechen sie doch der von Schmid aufgestellten allgemeinen Definition von Ratgebern. Zugleich sind sie im Spannungsfeld von wissenschaftlichem Anspruch, trivialem Rat und Normalisierungsbestrebungen verortet, was eine genaue Betrachtung – beispielsweise aus einer an Prozessen der Verwissenschaftlichung interessierten Perspektive wie sie in Tübingen in der Arbeitsgruppe um Karin Amos und Anne Rohstock etabliert wird – gewinnversprechend erscheinen lässt.

Zellers *Über Kleinkinder-Pflege* entspricht exakt diesem doppelten Anspruch. Die kurze Schrift, die sowohl die physische als auch die seelische und geistige Erziehung von Kleinkindern thematisiert und mit konkreten

Ratschlägen zur Erziehung in diesem Alter schließt, bezieht ihre Autorität aus dem Verweis auf die Bibel und der Annahme, dass „auch das kleinste Kind [...] Leib, Seele und Geist“ (Zeller 1844: 8) ist. Zugleich verspricht sie, die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Zeit zu integrieren. Zeller ist daran gelegen, die Tätigkeit der weiblichen Erzieherinnen aufzuwerten:

„Das ist das Mutteramt, so still, klein und beschränkt es scheint, ein großes Amt, und eine Kinderwärterin hat einen viel wichtigeren Beruf, als die Meisten bedenken. Es ist etwas Großes um ein kleines Kind. Ach, man sollte deswegen nicht die jüngsten, die unerfahrensten, die leichtsinnigsten zu Kinderwärterinnen wählen, sondern die erfahrensten, die gewissenhaftesten, die treuesten.“ (Zeller 1844: 6)

Die Erziehung von Kleinkindern wird von Zeller einerseits als notwendigerweise zu erlernender Fähigkeit markiert. Physische Erziehung – d.h. die körperliche Pflege und Unterstützung des Kindes – gehört für Zeller zur vorgeordneten Aufgabe der Kleinkindpfleger*innen. Im Ratgeber sollen Informationen bereitgestellt werden, die verhindern, dass die Kinder aufgrund von mangelndem Wissen der erziehenden Personen leiden: „Doch, wer muß nicht lernen, wenn er ein kleines Kind pflegen und erziehen soll? – Sollen aber immer die Kleinen das Lehrgeld bezahlen? Kann und soll man nicht auch aus der Erfahrung Anderer lernen?“ (Zeller 1844: 6). Zeller hat mit dem verfassten Ratgeber folglich das Ansinnen, seine eigenen pädagogischen Erfahrungen aus der Praxis für Leser*innen aufzubereiten und ihnen dringend benötigte Informationen zur Kinderpflege bereitzustellen. Erziehung wird hier nicht als naturwüchsige und bspw. instinktiv durchgeführte Praxis verstanden, sondern als durch Erfahrung zu erlernende Tätigkeit, die zwar von Zeller vornehmlich Frauen zugeschrieben, letztlich seiner Ansicht nach aber auch von Männern ausgeführt werden kann. Zugleich schreibt Zeller den Frauen besondere Charakterzüge zu und widmet seine Schrift „jungen Müttern und angehenden Kinderwärterinnen“ (Zeller 1844: 6), bei denen bereits die Fähigkeit vorhanden ist, Kinder zu lieben:

„Denn die rechte Kinderliebe ist eine gute Lehrmeisterinn; wer sie hat, der bedarf wenig anderer Lehre; denn sie ist erfinderisch, hingebend, geschäftig, wachsam, aufmerksam, beobachtend, forschend, prüfend, sinnig. [...] Deswegen seien auch diese wenigen Blätter vornehmlich solchen gewidmet, welche nicht erst lernen müssen, Kinder zu lieben, sondern diese Liebe schon haben.“ (Zeller 1844: 7)

So widerspricht Zeller sich andererseits selbst und weist zugleich erneut darauf hin, wie voraussetzungsreich die Erziehung von kleinen Kindern ist. Zum einen ist Kleinkinderpflege eine Tätigkeit, die erlernt werden muss. Sie bedarf einer Erfahrung, die im Ratgeber vermittelt und weitergegeben wird. Zum anderen ist die Bedingung der Möglichkeit dafür, Kinderpflege zu erlernen, eine grundlegende Liebe zu Kindern. Kurz: Die Kinderpflege *kann* prinzipiell erlernt werden; wenn die Voraussetzungen aber nicht gegeben sind, bleibt auch ein Ratgeber vergebens – eine Figur, die übrigens auch in Diskussionen über „ideale Lehrer*innen“ in all ihrer Ambivalenz regelmäßig aufscheint (vgl. Engelmann 2020b). Für Zeller muss bereits die Auseinandersetzung mit dem Ratgeber geleitet und normativ fundiert sein: „Möge die Kinderliebe sie auslegen, der Glaube an den Heiland sie anwenden, und die Erfahrung sie erweitern und verbessern!“ (Zeller 1844: 8). Der Dreiteilung von Leib, Seele und Geist entspricht auch der Aufbau des Ratgebers: „Darum theilet sich die Kleinkinder-Pflege in leibliche, seelische und geistige Pflege, und so theile sich auch die kurze Anleitung dazu“ (Zeller 1844: 8). Die leibliche Kinderpflege ist verknüpft mit der *Kinderliebe*, die seelische Pflege des Kindes mit der *Religiosität* und die *Erfahrung* ist letztlich die Orientierung für die geistigen Überlegungen zur Kinderpflege.

Abgesehen von dieser soliden Systematik bleiben die Hinweise in den einzelnen Abschnitten auf Allgemeinplätze pädagogischer Praxis beschränkt, die auch heute noch häufig in ähnlicher oder leicht veränderter Form aufgerufen werden – selbiges gilt auch für die Ressentiments, die über die Zeit hinweg bspw. zum Stillen transportiert wurden. Mit Bezug auf das Stillen schreibt Zeller, dass

„Bequemlichkeit [...] keine liebende Mutter ab[hält], ihr Kind zu säugen. Abhalten kann sie nur Krankheit, heftige Schwäche, verdorbenes Blut, und Mangel an Muttermilch; denn Krankheit und Verderben nähren nicht. Wohl aber hat Gott schon manchmal dem Mangel an Milch auf glaubiges Bitten abgeholfen.“ (Zeller 1844: 9f.)

Die Überlegungen Zellers zur physischen Erziehung und zur leiblichen Dimension der Kinderpflege erschöpfen sich darin, dass er erfahrungsbasiert weitervermittelt, auf welche Art Kinder gefüttert, gereinigt und versorgt werden sollen. Zusätzlich werden konkrete Ratschläge zum Wiegen der Kinder – lieber vermeiden, da sie auch so einschlafen können – oder auch zur Abdunkelung des Kinderzimmers – zunächst dunkel, später dann zunehmend hell – gegeben, die weniger als allgemeine Regeln, denn als Hinweise auf zu berücksichtigende Faktoren in der Kinderpflege zu verstehen sind.

Der Seelenpflege widmet Zeller den zweiten Teil seines Ratgebers – deutlich zu erkennen ist in diesem Abschnitt die religiöse Prägung Zellers, wenn er den Rat gibt, schon früh die Fürbitte für die Kinder durchzuführen: „Unendlich Gutes kann man für die kleinsten Kinder erbitten, und sie können es sogar schon im Mutterleibe empfangen“ (Zeller 1844: 27). Die Kinder werden dabei als der Rettung durch die Erzieher*innen bedürftig markiert, denn „die Keime zu allem Bösen“ (Zeller 1844: 27) schlummern in ihnen. Nur die Hinwendung zu Jesu Christi – so Zeller – kann hier Abhilfe schaffen; sich selbst kann der Mensch allerdings aufgrund des bösen Keims nie völlig ausschalten. Als Kernaussagen der Seelenpflege fasst Zeller zusammen, dass ein gut gepflegtes Kind „allerlei Gaben und Wirkungen des Guten Gottes empfangen, und unter solchen erbethenen Einwirkungen Liebe und Dankbarkeit, Gehorsam, Wahrhaftigkeit, Arbeitsamkeit, Aufmerksamkeit und richtiges Sprechen gelernt hat!“ (Zeller 1844: 44). Diese Werte zu *erbitten* – nicht nur selbst zu vermitteln – ist Aufgabe der Erzieher*innen. Dementsprechend möge „kein treues, liebendes Mutter- und Wärterinnen-Herz ermüden in solcher Kleinkinderpflege, und sich dazu Weisheit und alles Nöthige von Gott erbitten, der da gibt einem Jedem

einfältiglich, und drücket es Niemand auf“ (Zeller 1844: 44f.). Zu dieser letztlich der Kontingenz der Gnade unterworfenen Form der seelischen Erziehung tritt in der Zellerschen Anthropologie entsprechend die geistige Kleinkinderpflege, welche „die allerwichtigste“ und zugleich „die Krone des ganzen Erziehungswerkes“ (Zeller 1844: 45) sei. Laut Zeller „vernimmt die Seele durch den Geist die Dinge der unsichtbaren Welt und der Ewigkeit, und wirket auf sie“ (Zeller 1844: 46). Das Bewusstsein wirkt als vermittelnde Instanz. Die Pflege der Seele wird von Zeller in die Erziehung zur Gottesfurcht, zum Gottesgehorsam, zur Gottesliebe und zum Gottesdienst aufgeteilt. Die Seele wird folglich dadurch gepflegt, dass das Kleinkind in ein Verhältnis zu Gott gesetzt wird. Gott wirkt hier, vermittelt durch die Menschen, denn es „ist aus Schrift und Erfahrung erweislich und erwiesen, daß Gott, der Herr, der wahre, unsichtbare erziehe, seine Menschenkinder auch durch Menschen erziehen will“ (Zeller 1844: 65). Die konkrete Erziehungstätigkeit teilt sich dann auf in Unterricht und Ermahnung, Aufsicht und Bewahrung, Gewöhnung und Beschäftigung, Aufmunterung und Belohnung, Abschreckung und Bestrafung, Gebet und Fürbitte sowie Beispiel und Vorbild. Diese Aufteilung ist weder innovativ noch sonderlich fundiert, sondern bietet eine verwirrende und trivialisierte Mischung der Überlegungen Kants, Niemeyers, Herbarts und Schwarz‘, die noch genau quellenbasiert zu rekonstruieren ist.

Seinen konkreten Ordnungsrahmen bietet dem Ratgeber die tiefe Frömmigkeit und der Glaube an die Gnade Gottes, die der Autor auf allen Seiten vorführt – und all diese Erziehungspraktiken sind Teil der physischen Erziehung, welche die Schrift von Zeller fundiert. Ausgehend von der Idee, dass der Mensch mittels seines Körpers erfährt, lernt und beeinflusst werden kann, entwickelt Zeller seiner dreigeteilten Anthropologie entsprechend eine Erziehung, die für das Nötigste sorgt, unterstützt und offenlässt, ob die Gnade Gottes die Kinder rettet oder nicht. Somit ist der Erziehungsratgeber implizit damit konfrontiert, dass er keine Praxis der Erziehung anbieten kann. Letztlich kann er nur Erziehung anregen, die wiederum darauf vorbereiten soll, dass die Gnade Gottes auf die Kinder niederkommt. Die von Zeller vorgeschlagene Erziehung ist somit immer nur Vorbereitung und nicht abgeschlossen. Sie kann nicht abgeschlossen

werden, da die Gnade unverfügbar ist. Dennoch ist Erziehung damit be-
traut, den Empfang des Unverfügbaren vorzubereiten, wofür Zeller in sei-
nem ganz eigenen historisch-kulturellen Kontext in Form eines Ratgebers
Hinweise liefert.

4. Dynamik und Stagnation – Ratgeber als Zeitdiagnosen

Im Durchgang durch die Überlegungen Christian Heinrich Zellers wurde
die Frage beantwortet, wie physische Erziehung in den Erziehungsschriften
des württembergischen Pädagogen, Juristen und Kirchenlieddichters
anthropologisch fundiert, thematisch expliziert und in Form des pädagogi-
schen Rats vermittelt wird. Deutlich wurde, dass Zellers Erziehungsratge-
ber zur Pflege von Kleinkindern nicht ausschließlich aus der pädagogischen
Erfahrung entsteht. Viel eher nimmt Zeller eine Seelenstruktur an, der ent-
sprechend die Kinderpflege eine leibliche, eine seelische und eine geistige
Dimension zu berücksichtigen hat. Erst unter Berücksichtigung dieser drei
Dimensionen ist eine erzieherische Tätigkeit überhaupt denkbar. Die später
publizierte *Seelenlehre* schließt an die bereits vorhandenen Überlegungen aus
der Kinderpflege an – sie baut diese aus, gibt ihr eine systematischere
Form, geht stärker auf Abweichungen von der gesetzten Norm ein und ist
in der Zellerschen Logik eine Weiterführung der früheren Überlegungen,
die einer genaueren Betrachtung harrt. Zellers Überlegungen sind – wie die
oben aufgezeigten Parallelen zu anderen Seelenlehren wie denen Joachim
Heinrich Campes andeuten – ein Versuch, erzieherische Tätigkeit durch
empirisch gewonnene Erkenntnisse in Verbindung mit der eigenen Glau-
bensordnung zu orientieren. Die physische Erziehung und der Körper sind
dabei der erste Bezugspunkt und die Instanz, in der die verschiedenen Ele-
mente der angenommenen menschlichen Person manifest werden. Die frü-
hen Ratgeber, Seelenlehren und insbesondere Zellers Ratgeber zur Pflege
von Kleinkindern tun genau das, was auch heutige Ratgeber anstreben: Sie
vermitteln Wissen für spezifische Situationen und möchten die Leser*in-
nen dazu befähigen, diese Situationen sachgerecht zu meistern. Dabei sind
sie stets in einen klar bestimmbareren Kontext eingebunden. In diesem Fall

ist die Schrift Zellers – und damit auch die Erziehungsvorstellung – pietistisch überformt und durch den Bezug auf die Heilige Schrift legitimiert. Obwohl diese Legitimation heute fraglich erscheint, weisen auch aktuelle Ratgeber eine den Seelenlehren und Zellers Ideen zur Kleinkinderpflege nicht unähnliche Struktur auf: Ernährungsratgeber versuchen, die biophysischen Wirkungsweisen des menschlichen Körpers zu erklären und durch Hinweise auf eine vermeintlich gesunde Lebensweise ein besseres Leben zu ermöglichen. Ratgeber zur Spiritualität bieten an, den Menschen in Einklang mit sich selbst zu bringen – ganz egal ob nun von der Seele, dem inneren Kind oder auch dem Shaolin-Mindset geschrieben wird. Und zahlreiche Lifestyle-Ratgeber versuchen, durch neurolinguistische Programmierung, die gebetsmühlenartige Wiederholung von Glaubenssätzen oder Strategien zur Burnout-Prävention den Geist, die Psyche, zu optimieren. Ratgeber weisen somit über die Zeit hinweg nicht nur wiederkehrende Gemeinsamkeiten, sondern eine thematische Wiederholung auf, die einerseits darauf hindeutet, dass sich Menschen über die Jahrhunderte hinweg ähnliche Fragen stellten, andererseits aber auch aufzeigt, dass es keine allgemeingültigen Antworten auf diese Fragen gibt. Die Ratgeberforschung kann einen Beitrag dazu leisten, wiederkehrende gesellschaftliche Problemstellungen aufzuzeigen und die verschiedenen Lösungsversuche systematisieren. Sie schützt damit einerseits vor der schnellen Akzeptanz voreiliger Antworten. Andererseits zeigt sie auf, wie einflussreich gesellschaftliche Faktoren auf die Wissensproduktion im pädagogischen Feld sind. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Ratgeber keine allgemeingültigen Antworten bereithalten; sie spiegeln stattdessen die Probleme und Lösungsversuche einer je spezifischen gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Konstellation. Sie sind für sich allein genommen immer schon Zeitdiagnosen – und damit in jedem Fall eine genaue Betrachtung wert. Denn weiterhin scheint ein Bedarf an *Seelenlehren* zu bestehen, den der Markt nur zu gerne stillt, um den Menschen erklären, wie schlecht es um sie bestellt ist, wie sie sich selbst verstehen und so verbessern können, für 12,99 € als Paperback oder direkt für 1500 € als dreitägiges Coaching-Event.

Literatur

- Amos, S. Karin (2007). ‚Internate bei Bueb und anderen‘, in Micha Brumlik (Hrsg.), *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*. Weinheim und Basel: Beltz, 134–168.
- Berner, Esther (2018). ‚Takt vs. Rhythmus. Körper, Körperwissen und Körpererziehung zu Beginn des 20. Jahrhunderts.‘ *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2018. Schwerpunkt Generationen- und Geschlechterverhältnisse in der Kritik: 1968 Revisited*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 271–296.
- Casale, Rita (2020). ‚Verkörperter Bildung: Leidenschaft, Krankheit, Geschlechtlichkeit‘, in Rita Casale, Markus Rieger-Ladich und Christiane Thompson (Hrsg.), *Verkörperter Bildung: Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 10–21.
- Cleppien Georg (2017). ‚Elternratgeber‘, in Petra Bauer und Christiane Wiezorek (Hrsg.), *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel*. Weinheim und Basel, 113–129.
- Dehlinger, Gottfried (1982). *Christian Heinrich Zeller. Pädagoge des schwäbischen Pietismus*. Steinkopf: Stuttgart.
- Engelmann, Sebastian (2020a). ‚Aufklärung, Pietismus und Erziehung bei August Hermann Niemeyer – Versuch einer (erneuten) Verhältnisbestimmung‘, in Anne Conrad, Alexander Maier und Christoph Nebgen (Hrsg.), *Bildung als Aufklärung – Historisch-anthropologische Perspektiven*. Wien und Köln: Böhlau, 103–118.
- Engelmann, Sebastian (2020b). ‚Friedrich W. Dörpfeld, Lehrerideale und Deutungsmuster‘, in Sebastian Engelmann (Hrsg.), *Friedrich Wilhelm Dörpfeld: Lehrerideale im 19. Jahrhundert*. Paderborn: Schöningh, 8–26.
- Engelmann, Sebastian (2019). ‚A.H. Niemeyers pädagogischer Blick auf die Pädagogik des 18. Jahrhunderts – Heterogenität, Normativität, Differenz‘, in Ralf Koerrenz (Hrsg.), *Reformpädagogik als Projekt der Moderne. August Hermann Niemeyer und das pädagogische 18. Jahrhundert. Ein Studienbuch*. Paderborn: Schöningh, 51–74.

- Ho, Hui-Chung (1989). *Christian Heinrich Zellers Erziehungsdenken als Grundlage seiner Tätigkeit an der „freiwilligen Armen-Schullehrer-Anstalt“ in Beuggen*. Frankfurt am Main, Bern, New York und Paris: Peter Lang.
- Höffer-Mehlmer, Markus. (2019). ‚Den Rat immer neu erfinden – Zur Geschichte der Ratgeberliteratur‘, in Michaela Schmid, Ulf Sauerbrey und Steffen Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 239–262.
- Hoffmann-Ocon, Andreas, Andrea De Vincenti und Norbert Grube (Hrsg.) (2020). *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*. Bielefeld: transcript.
- Jäger, Georg und Heinz-Elmar Tenorth (1987). ‚Pädagogisches Denken‘, in Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800-1870*. München: C.H. Beck, 71–103.
- Jahnke, Jürgen (1991). ‚Psychologie für Kinder, Jugendliche und Ungelehrte – Zur Geschichte der Pädagogisierung von Psychologie‘. *Psychologie und Geschichte*, 3 (3/4), 81–87.
- Koerrenz, Ralf und Sebastian Engelmann (2019). *Forgotten Pedagogues of German Education. A History of Alternative Education*. Cham: Palgrave.
- Kost, Jakob (2019). ‚Möglichkeiten und Grenzen, das Feld pädagogischer Ratgeber zu systematisieren‘, in Michaela Schmid, Ulf Sauerbrey und Steffen Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–28.
- Kraus, Antje (1987). ‚Armenwesen, Wohlfahrtspflege, Sozialarbeit‘, in Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800-1870*. München: C.H. Beck, 317–331.
- Lindemann, Anke, Jörg-W. Link, Annedore Prengel und Hanno Schmidt (2020). ‚Inklusive Tendenzen in der langen Geschichte grundlegender Bildung – Historische Spurensuche zum 100-jährigen Bestehen der Grundschule.‘ *Pädagogische Rundschau*, 74(1), 3–16.
- Oelkers, Jürgen (2019). ‚Ratgeber als Wissensform und die Erziehungswissenschaft‘, in Michaela Schmid, Ulf Sauerbrey und Steffen Großkopf

- (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 213–238.
- Oelkers, Jürgen (1995). *Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Ruth, Karl (1927). *Die Pädagogik der süddeutschen Rettungsbewegung. Chr. H. Zeller und der schwäbische Pietismus*. Berlin: Carl Heymanns.
- Sauerbrey, Ulf (2019). ‚Das Buch als Medium ästhetischer Empfindung? Versuche zu einer erziehungstheoretischen Analyse‘, in Clemens Bach (Hrsg.), *Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart*. Wiesbaden: Springer VS, 45–61.
- Schmid, Michaela (2011). *Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, Michaela, Ulf Sauerbrey und Steffen Großkopf (2019). ‚Einleitung‘, in dies., Ulf Sauerbrey und Steffen Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7–14.
- Thadden, Elisabeth von (2018). *Die berührungslose Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- Thiersch, Heinrich (1876). *Christian Heinr. Zellers Leben*. Basel: Felix Schneider.
- Volk, Sabrina (2018). *Elternratgeber der Weimarer Republik. Wissensordnungen über Familienerziehung zwischen zwei Weltkriegen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wehren, Sylvia (2020). *Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zeller, Heinrich Christian (1844). *Ueber Kleinkinder-Pflege. Eine kurze Anleitung für Mütter, Erzieherinnen und Kleinkinder-Erzieher*. Basel: Bahnmaier.
- Zeller, Heinrich Christian (1895). *Kurze Seelenlehre, gegründet auf Schrift und Erfahrung, für Eltern, Erzieher und Lehrer*. Calw und Stuttgart: Verlag der Vereinsbuchhandlung.

**(Over-)Writing And (Re-)Reading:
The Human**

“Is DNA People?”

Octopus Reading Against Our Human(ist) Selves

Katharina Luther

“What strikes me as odd is not that everything is falling apart,
but that so much continues to be there.”

PAUL AUSTER, *In the Country of Last Things* (2005/1987: 28)

“The octopus is not Ishmael from *Moby-Dick*, who escaped alone to tell
the tale, but a distant relative who came down another line, and who has,
consequently, a different tale to tell.”

PETER GODFREY-SMITH, *Other Minds* (2016: 13)

“Who are we to say the Octopodes//did anything worse? They're an ink
species. They overwrote us. They disassembled//our guns by dissolving our
systems in the middle of our own shoot-out. What we//thought was gun
smoke was ink cloud. The writing was never on the wall, it was in//the
water. Our names, like Keats's, writ there.”

BRENDA SHAUGHNESSY, *The Octopus Museum* (2019: 50)

Consider that octopuses are not just an “ink species” that may overwrite us. Consider that in evolutionary terms, the octopuses' minds have evolved so remotely from ours', yet are so advanced, that meeting an octopus translates into meeting an intelligent alien; an organism which is seemingly falling away from us (see Godfrey-Smith 2016: 9). Consider what we could learn from them. Consider this random, evolutionary chance. Consider that the English word chance is derived from the Latin *cadere* (fall, befall). Consider that the etymology of *cadere* suggests a relation to the idea of declension, which connotes a learning, or falling away (see OED online). Consider what we could learn if we were to look at us from where we are not.

These, arguably rather unorthodox, epistemological considerations for Karin Amos' *Festschrift* are not at all random, but continue many conversations surrounding questions of anthropocentrism and speciesism, the living/organic and mechanical/technical we have had in the *Scientization* work group and at the conference *Transcending Humanity? Transhumanism, Algorithms & Scientization as Phenomena of Late Modernity* (2017) here in Tübingen¹. The octopus seems to present itself as an excellent companion in this pedagogical quest because, in evolutionary terms, it is so removed from us, yet cognitively highly developed with a capacity for mimicry, deception, and problem solving (think about the YouTube videos of octopuses opening jars!²).

Brenda Shaughnessy *The Octopus Museum* (2019) uses this evolutionary chance the octopus offers and speculates that octopodes, indeed, “overwrote us” (50). Shaughnessy's long poem is situated in a post-apocalyptic world in which cephalopods have taken over after years of racism, sexism, and environmental destruction by the Anthropos, the special ape, aka. us. Shaughnessy's post-apocalyptic world positions one foot firmly in our 2020's contemporary present, in which we ignore climate change and I might “Tell myself the weather // ruined my plans, though it's me ruined the weather's” (2019: 9); or, in which racial injustice intersects with gun violence and we are “quite literally gunning for our own extinction” and throw “children in prison, we let them be sold” (2019: 50). *The Octopus Museum's* other foot is positioned in an apocalyptic future, in an area formerly known as the United States, structured through numbered salinization pods, such as “Salinization Pod #11298 (formerly of New Hampshire)” (Shaughnessy 2019: 51) and places in crisis where “You never find

¹ For more information on the interdisciplinary project *The Scientization of the World*, visit <https://uni-tuebingen.de/en/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/erziehungswissenschaft/abteilungen/allgemeine-paedagogik/forschung/die-verwissenschaftlichung-der-welt/>

² While the following videos raise questions on animal welfare and trigger discourses on research ethics, these videos also show how highly intelligent octopuses are. In this CBS youtube video, the octopus opens a jar to get its dinner: <https://www.youtube.com/watch?v=9kuAiuXezIU>. Here, the octopus opens a closed jar from the inside: https://www.youtube.com/watch?v=L2kFAjE_gyw. On a similar note, Netflix recently added the documentary “My Octopus Teacher” (2020) on what can only be described as a loving friendship between the South African film maker Craig Foster and his octopus companion.

food, bottled water, working flashlights, live batteries, shortwave radios” (Shaughnessy 2019: 51). While post-apocalyptic story telling generally evolves around the human in crisis, *The Octopus Museum* employs the idea of fleeting moments between the pre- and post-apocalyptic times extensively throughout 68 pages of poetry to capture the shift between the disintegration of a human-centered world as we know it and the impossibility of foreseeing a post-apocalyptic future beyond our own human demarcation lines. Manifesting, what Walter Benjamin calls, the “cultural anxiety that we may have reached . . . the end of our species” (Benjamin quoted in Bouson 2011: 10), *The Octopus Museum* cephalopods exhibit the remnants of an Anthropocene epoch in five exhibition spaces: (i) the “Gallery of a Dreaming Species,” (ii) a “Special Collection: ‘As They Were,’” (iii) “‘To Serve Man’: Rituals of the Late Anthropocene Colony,” (iv) “Found Objects/Lost Subjects: A Retrospective,” and (v) “Permanent Collection: Archive of Pre-existing Conditions.” The museum serves as a literary device to visit what is left of a human civilization in ruins through artefacts such as letters, but also through lyric stories. The long form of *The Octopus Museum*, divided through its five exhibition spaces, allows for diverse human voices to enter and exist and to tell stories about human civilization without giving in to narrative or prose. In Shaughnessy's long poem, the octopus is hence not the focal point, but rather an oscillation frame which allows us to negotiate what it means to be human under and after postmodern conditions such as globalization, climate change, and the technosciences.

Now, the question of what *a seeing as* an octopus (vs. what do octopuses do?) onto the remnants of the Anthropocene may reveal only emerges if we take the chance and learn to read *against* “the [human] grain,” as if we were *not* human, or at least conceptually from an evolutionary removed position (see Herbrechter and Callus 2008: 95). This reading against us may emerge through the poems' oscillation frame of the octopus as a species, which is so alien to us, to potentially arrive at a place which may inform what it actually means to be human. This “human” I am talking about here as a research desideratum, though, troubles a humanist comprehension of the human as the primary unit of reference when it comes to rational, conscious, intentional, and responsive beings. Instead, I would like to propose

what Stefan Herbrechter and Ivan Callus (2008) call “a posthuman way [...] to read against one's self, against one's own deep-seated self-understanding as a member or representative of a certain ‘species’” (Herbrechter and Callus: 95, see Braidotti 2018). Decentering the human as the primary unit of reference for others, such as the octopus, projects “an otherness to the human, to sympathise and empathise with a position that troubles and undoes identity while struggling to reassert what is familiar and defining” (Herbrechter and Callus 2008: 95). So, in this posthuman fashion, I would like to explore what the chance to read against our human(ist) selves can do by speculatively looking at *us* from *where we are not* with Shaughnessy's *The Octopus Museum*.

1. Visiting “Other Minds”

As noted in the Acknowledgments, Shaughnessy's *The Octopus Museum* is influenced by Peter Godfrey-Smith's remarkable *Other Minds: The Octopus and the Evolution of Intelligent Life* (2016), which I will use as a secondary source on the octopus in support of my analysis here. In *Other Minds*, Godfrey-Smith outlines that the next common ancestor that connects us humans to an octopus is a “flattened worm-like creature” that lived “about 600 million years before the present” (8). This little, blind worm, our shared human-octopus ancestor, “lived at a time when no organisms had made it onto land and the largest animals around it might have been sponges and jellyfish” (Godfrey-Smith 2016: 8). In terms of evolution, cephalopods are fundamentally odd: they are “a subgroup within the mollusks, so they are related to clams and snails, but they evolved large nervous systems, and the ability to behave in ways very different from other invertebrates. They did this on an entirely evolutionary path from us” (Godfrey-Smith 2016: 9). It is this evolutionary gap between us and octopuses and their very own peculiar evolutionary path which floods octopuses into an independent experiential realm when looking at the evolution of intelligent life and complex behavior. In the words of Godfrey-Smith, “[i]f we can make *contact* with cephalopods as sentient beings, it is not because of a shared history, not

because of kinship, but because evolution built minds twice over. This is probably the closest we will come to meeting an intelligent alien” (2016: 9). Shaughnessy's *The Octopus Museum* allows us to meet these intelligent aliens on the page. And at the same time, the long poem destabilizes alienness at its core. In *Phenomenology of the Alien* (2011), Bernhard Waldenfels describes the alien as “the inaccessibility of a particular region of experience and sense” (Waldenfels 2011: 74 qtd. in Bogost: Kindle Locations 769–773). Waldenfels' alienness is not necessarily based on the representative logic of another species, race, or creature, but rather on the access to another experience and mode of existence. While an evolutionary thought on origin may suggest a developmental distance between humans and the octopus, psychologically, there are phenomenological similarities between us humans and them, the octopuses. Godfrey-Smith writes on these convergences and divergences:

“[o]ctopuses, like us, seem to have a distinction between short-term and long-term memory. They engage in play with novel objects that aren't food and have no apparent use. They seem to have something like sleep. Cuttlefish appear to have a form of *rapid eye movement* (REM) sleep, like the sleep in which we dream. (It's still unclear whether there's REM-like sleep in octopuses.)

Other similarities are more abstract, such as an involvement with individuals, including the ability to recognize particular humans. ... There's a lesson here about the ways smart animals handle the stuff of the world. They carve it up into objects that can be re-identified despite ongoing changes in how these objects present themselves.

...

Some features show a mixture of similarity and difference, convergence and divergence. We have hearts, and so do octopuses. But, an octopus has *three hearts*, not one. Their hearts pump blood that is blue-green, using copper as the oxygen-carrying molecule instead of the iron which makes our blood red. Then, of course, there is the nervous system—large like ours, but built on a different design,

with a different set of relationships between body and brain.”
(Godfrey-Smith 2016: 73–74)

By bringing Waldenfels' phenomenological notion of alienness in conversation with Godfrey-Smith's findings on octopuses and their convergences and divergences with us, the very notion of the so-called other, the alien, the strange crumbles by deconstructing itself. At this point, reading against the human(ist) grain may lead us to a hunch that the alien is not necessarily another species or another thing, but potentially everything and anything, including us.

This crumbling hunch is also shared by “Identity and Community (There Is No ‘I’ in ‘Sea’),” in Shaughnessy's *The Octopus Museum*. The exhibition starts with, a presumably human poetic voice saying “I don't want to be surrounded by people. Or even one person. But I don't want to // always be alone” (Shaughnessy 2019: 3). The poem reveals a human longing for belonging to a human collective, which may create one's sense of self in the face of interacting with others. This interaction, in turn, may intersect with a longing for solitude, time to be with oneself as an individual. Yet, the anxiety that seems to drive both human yearnings is an unease, or a coming to grips, with the isolating emotion of loneliness – the very lack of intimacy or belonging. The poem goes on in suggesting, “The answer is to become my own pet, hungry for plenty in a plentiful place. // There is no true solitude, only only” (Shaughnessy 2019: 3). Becoming “my own pet” implies transforming the liberal human Western subject form an “exclusionary site” (see Grusin 2015, xviii) into a nonhuman context of the animal. The word choice of “pet” is interesting here. The semantic field of “pet” unbolts connotations of home, ownership, the domestic sphere, a power and reigning over, as well as a disciplining into a certain relationship between pet and human owner. A pet is an animal that is owned as well as fed by a human. If I was “to become my own pet,” I would deflate the hierarchical speciesism at work in the Western notion of human and pet as well as in the biological development of the *homo sapiens*, and break open my own anthropocentric privilege to include an alien mode of experience, namely that of an animal pet. The poem uses the idea of the alien to erode

our species perceptions and turns these perceptions onto ourselves. We may become part of an “other”, a pet, but, as the poem concludes: “There is no true solitude, only, only.” In a world full of ontological nonhuman relationalities, there is “no true solitude” since we are always already specifically connected with other organic or inorganic phenomena as connoted by “only, only.” With this poetic twist, Shaughnessy’s poetic lines teach us that if we do not deconstruct our cultural anxiety around loneliness through seeing us as part of a larger nonhuman environment and ecology already, loneliness will *do* us.

Becoming pet – becoming alien, becoming sea, becoming octopus, becoming woman etc. – includes the experiences of the so-called other inside ourselves. Hence, it is part of a specific inter-subjectivity that erodes hierarchies along species discourses and our own material embodiment by *not subjugating groups*, but by putting us *in relation to them* in semantic, but also material terms. Such an inter- and intrasubjectivity does not only shake up hierarchies between species, but also within our own human embodiment. Since the Early Modern period, the human body has been realigned as a mere mechanical shell, an object to the human mind and ratio, which makes up the true essence of any human being (see Descartes 1684; 1641). Turned on our human selves, the octopus is a good companion to rethink the relationship between our own human body, the environment, and our mind with. Rethinking these relationships can tweak the ways we culturally construct the human as a closed off being, who reasons, feels, and acts etc. The octopus troubles these human(ist) boundaries between body and mind not just in function, but also in form:

“[w]hen advocates of embodied cognition such as Chiel and Beer give examples of how bodies provide resources for intelligent action, they mention the distance between parts of a body (which aid perception) and the locations and angles of joints. The octopus body has none of those things—no fixed distances between parts, no joints, no natural angles. Further, the relevant contrast in the octopus case is not ‘body rather than brain’—the contrast usually emphasized in discussions of embodied cognition. In an octopus,

the nervous system as a whole is a more relevant object than the brain: it's not clear where the brain itself begins and ends, and the nervous system runs all through the body. The octopus is suffused with nervousness; the body is not a *separate* thing that is controlled by the brain or the nervous system.“ (Godfrey-Smith 2016: 75)

Because the octopus is all body, all mind, all nervous system at the same time, it lives outside of our Cartesian body/mind split, and thus defies any notion of separateness between outside/inside, human/nonhuman, material/immaterial etc. The octopus' body “itself is protean, all possibility; it has none of the costs and gains of a constraining and action-guiding body” (Godfrey-Smith 2016: 76). Hence, while the octopus is in itself a material and situated organic being, it is always becoming with (the other, the environment, us etc.).

It is through this octopus being that is “all possibility” (all chance!) that the idea of a purity as well as closed-offness between us vs. them liquefies. And with the octopus as an oscillation frame, “Identity and Community (There Is No ‘I’ in ‘Sea’)” continues to deconstruct our human(ist) readings by complicating our notion of purity and contamination. And so we read,

“Watching three mom-like women try to go in, I'm green—I want to join them.//But they are not my women. I join them, apologizing.//They splash away from me—they're their pod. People are alien.//I'm an unknown story, erasing myself with seawater.//There goes my honey and fog, my shoulders and legs.”(Shaughnessy 2019: 3)

Experiencing another inside oneself can be reached by encountering a group of “three mom-like women” which fail to read one's own womanhood and thus mark the poetic voice saying “I” as not-woman, not-in-“their pod.” Or, by going for a dip into “the inhuman surface the sea has” (Shaughnessy 2019: 3), where the materiality of water molecules flush into our human bodies and out again, “erasing myself with seawater. // There goes my honey and fog. My shoulders and legs” (Shaughnessy 2019: 3).

It is not for nothing that Shaughnessy's first poem in *The Octopus Museum* is called "Identity and Community (There Is No 'I' in 'Sea')." The threat of impurity of one's pod or one's body haunts this poem, which ends with "I was a woman alone in the sea // Don't tell anybody, I tell myself. ... // Remember: write down to not-document it" (Shaughnessy 2019: 3). In *Alien Chic: Posthumanism and the Other Within* (2004), Neil Badmington writes that "humanism's faith in identity" may be destabilized by the very dynamic it creates, namely that of self and other (129). The concept of a human "Identity & Community" is based on singling out a human individual, a person, which may become part of a community of people. Yet, as the "mom-like women" who "splash away from me—they're their pod" show, humans diverge and are at odds within their own human group and community. With "Identity & Community (There Is No 'I' in 'Sea)," *The Octopus Museum's* first exhibited poem does nothing less than, what Badmington refers to as, deconstructing the human; a process, in which "the human is never quite at home with itself, and never without the alien" (Badmington 2004: 134; Herbrechter and Callus 2008). Or, as Shaughnessy's poem would say, "There is no 'I' in 'Sea'."

2. The Museum Poem: Or, to Look at Us from Where We Are Not

Conceptually, *The Octopus Museum* directs our receptions to institutionalized places that are always already designed for looking at *us* from *where we are not*, namely museums. Hence, museums have a built-in inter-subjectivity, which converts these places into a suitable literary device for using the octopus as an oscillation frame that determines what remnants of humanity we can see, while allowing for human voices to emerge through letters, poems, and studies as exhibition pieces.

With the industrial revolution in Western Europe and North America, the ontological foundation of museums historically has been to preserve and safeguard material (artistic) artefacts of another civilization/epoch etc. (Alivizatou 2016: 18). The 19th century museum's basic concern with preservation does not only resonate with Benjamin's anxiety which post-

apocalyptic story telling dips into, but it is also deeply tied to our linear conception of time and the breaks, marking a change in *Zeitgeist* or culture, a pre- or post-: “[i]t is this break between past and present, the separation between old and new, that led to the foundation of modern sites of memory, spaces, events, and objects acting as mechanisms that perpetuate and preserve the memory of the past” (Alivizatou 2016: 18). During the late nineteenth- and early twentieth-century, museums as physical reminders of a cultural collective consciousness underwent a transformation “from authoritative institutions to ‘contact zones’ (Clifford 1997) or ‘interactive theatres’ (Phillips 2005)” (Alivizatou 2016: 20). This transformation “largely took place within the social and political mobilizations that marked the end of the twentieth century, like the civil rights and the Indigenous peoples movement (Niezen 2003)” (Alivizatou 2016: 20).

Shaughnessy's *The Octopus Museum* challenges this historical development of our exhibition spaces towards “contact zones” by turning its humanist and enlightenment values of conquering, collecting, owning, looking down at etc. on its head. While the notion of the “contact zone” stems from Mary Louise Pratt's *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation* (1992), connoting (often postcolonial) spaces and places where disparate cultures (often of the Global South and North) meet, to look at another, the exhibited “other” we are contacting in *The Octopus Museum* is humanity, as conceptualized by Western humanism. The other, we are looking at in this museum long poem, is us.

The chance of experiencing the other in us is given through the cultural technique of reading itself. Language in itself can be looked at as impersonal (see Riley 2005), a thing that enters the very fabric of our being – our body, mind, heart, memory, soul – with a certain forceful stickiness, often beyond our or the elicitor's control. And in the first exhibition space “Gallery of a Dreaming Species,” we read lines like “When I say you, I mean me. Who else can I talk to?” (Shaughnessy 2019: 12), unveiling the impossibility of the poem's speaker to know who will be reading their words. The consequence is an impersonal address towards humanity, “Before you were born, the world got along hopelessly without you” (Shaughnessy 2019: 12). Reading helps in this identity-twisting exercise. Reading, in contrast to the

critical distance that is created by walking *through* and looking *at* an exhibition in a museum, presents itself as a cognitive process that transfuses the material-semantic ink on the page into an array of different voices as well as material-semantic vibrations in *our* material minds, which hold the ability to do nothing less than speak across ourselves. Shaughnessy merges the device of the museum as a “contact zone,” which allows us readers to meet us from where we would have not met our human selves before, with poetry reading, which is a privileged site of experiencing (an)other in our bodily flesh. For Shaughnessy long poem, writing and reading are cultural techniques which unite and diffract (non)human voices which, most importantly, leave traces in one's material mind:

“No one is one.//No one is no one.//Is writing an act of listening?//Or is *to listen* merely to passively search another for a portal to oneself?//But *portal* let's anything through—and nothing stays.”
(Shaughnessy 2019: 43)

In *The Octopus Museum*, “no one” is every ontologically just “one” and because writing and reading are more than an “act of listening” (Shaughnessy 2019: 43, original emphasis), we may experience (an)other while reading the written word. On storytelling, a part-human-part-octopus voice shares, “We know we are aliens in too deep, but we'll never admit we // don't belong” (Shaughnessy 2019: 34).

But it also shows the intra-dependency on other nonhuman actors, such as the octopus, in this contacting – even in such a high-cultured place as the museum, or poetry for that matter (both cultural institutions which safeguard access through levels of education, mobility, financial means, able-bodiedness etc.). In the first “Gallery of a Dreaming Species,” the exhibition poem “There Was No Before (Take Arms Against a Sea of Trouble)” does not only intertextually reference Shakespeare's *Hamlet*, but it speculates that humans have co-evolved with the “CEO (Cephalopod Electro-Overlords) — // dropping the Octopus nickname as an outdated, human-centric, offensive term // that excluded squid, nautilus, and other

potential commanding officers and // executives-in-training” (Shaughnessy 2019: 3). And when our human(ist) story of origin, our entitlement to a reckless capitalism, and our blind belief in industrial progress destroyed “Their vast home of millions of years, ... the COO came ashore.” And while we “knew // they were intelligent. They could open jars,” the poem turns this inter-species co-existence on its head by re-writing our very cultural history of evolutionary thought, which is at the heart of Western speciesism. At this point, the poetic voice, which is part human part matter-phorically shell, comments on “all the // Befores, like all old people who have no future” (Shaughnessy 2019: 14).

“They [the COO] don't understand our racism. They change color and blend in. To // them, change is only ever considered a natural gift, a condition of being. The real skill // is survival. Knowing how to change—not color or mind or body or action but // perspective—and refusing how to do it is how species vanish.” (Shaughnessy 2019: 16)

Before unpacking the poem's turn on racism, I would like to take a step back and look at the implicit commentary on Darwin's *On the Origin of Species*, which's historicity leads us to scientific racism and the invention of race as well as colorism in the West. Shaughnessy introduces the notion of change, which “is only ever considered a natural gift, a condition of being” by the octopodes. It is here where Shaughnessy turns human privilege, which elevates the human as a species based on a human/nonhuman dualism, on its head by unveiling that it is not adaption which leads to survival, but “Knowing how to change ... perspective.” Darwin's “natural means of selection” is achieved “by those individuals best preserved, whether in their egg, or larval, or mature state, which are best adapted to the place they fill in nature” (Darwin 1858: 108). With this comes, what Darwin calls, “a better *chance* of surviving; ... [by] inherit[ing] the variation” (Darwin 1858: 107, original emphasis). While an evolutionary speciesism only works in relation to so-called lesser developed or adapted species, the part-human-part-shell voice here becomes the one who knows that mere survival or

dominance is not enough, nor is “inherit[ing] the variation,” but it is an ability to experience change and to know how to change one's perspective towards the nonhuman or material other is how one survives. Experiencing and imaging a different world gives a chance at survival “and refusing how to do it is how species vanish.” In this adaptive line of thought, the octopodes' ability to “change color and blend in” is a material and chemical engagement and experience of an ever-changing environment around them. In *Other Minds*, Godfrey-Smith writes that

“The skin of a cephalopod is a layered screen controlled directly by the brain. Neurons reach from the brain through the body into the skin, where they control muscles. The muscles, in turn, color millions of pixel-like sacs of color. A cuttlefish sense or decides something, and its color changes in an instant” (Godfrey-Smith 2016: 109).

These changes correspond with changes to the cuttlefish's body shape and skin (Godfrey-Smith 2016: 112), with some individuals having “distinct styles of color change” (Godfrey-Smith 2016: 114). The cuttlefish here is all perception, all sensation. The idea of developing a static and hierarchical taxonomy by comprising different human races based on color, such as Kant's *On the Different Human Races* (1777), seems utterly absurd in an octopuses' world. “They don't understand our racism. They change color and blend in.” The poem even suggests that we dehumanize ourselves through our often indifferent, selfish, and ignorant behavior as well as perspective. Just like hurricanes might be indifferent to the fields they destroy, we turn us into nonhuman, or inhuman, actors, acting against our own survival:

“We were quite literally gunning for our own extinction, it now seems obvious.//If not by pandemic, or self-inflicted extreme climate events, or border/nation//Hysteria, gleefully murderous cops and presidents and dictators, the infinite//Variations of pollution and cruelty and deliberate ignorance—we threw children

in//Prison, we let them be sold—and who was “we”? we wonder,
now that we are no //longer us.” (Shaughnessy 2019: 50)

3. “Is DNA People?”

But, if “we are no // longer us,” who are we? The last poetic exhibition space in Shaughnessy's *The Octopus Museum*, “Found Object/Lost Subject: A Retrospective,” seems to be the most dangerous on in our exercise of reading against the human(ist) grain. “*Are Women People?*” is a report-poem, fashioned after a sociological study, “*commissioned by the COP's Department of Human Studies. ... to better understand their [humans'] mysteries, and how to serve mankind's legacy*” (Shaughnessy 2019: 57, original emphasis). “*Are Women People?*” does not only intertextually reference the suffragist Alice Duer Miller's poetry collection *Are Women People* (2008/1915), but it is also, and maybe more interestingly so, a playbook for reading against the human(ist) grain, allowing us to engage with questions that may lead to changing our perspective toward an otherness within the human, destabilizing “human” and “people” as familiar and reliable denominators.

“*Are Women People?*” seems to be an inherently tricky question to answer for the COPs. In “1. Framing Thoughts” the report-poem's authors write “We don't believe the question in this report to be self-evident” (Shaughnessy 2019: 57). The COPs start a definitions game. Firstly, for women and then for people since they “are a kind of people.” And so they recap:

“*People* includes both men and women. Man claims to include women, //But doesn't. Woman doesn't include men, or women as a group. Man is plural, //Encompassing humanity (which clearly, serves man). Woman is singular, //Individual. To each her own.”

Followed by this recap is “2. Queries: How do we Define People?,” a list poem that destabilizes “people” and the science behind identity with every question asked. Here, it becomes clear that what every “people” denotes is entirely made up, in the double-sense of the word, by people:

“Are corporations people?//...//Are objects made by humans people?//...//Is human brain people?//...//Is the basic luck to be born at all people?//Is DNA people?//...//Are humans who hurt other humans without remorse people?//...//Are humans who survive in the wild with no human interaction people?//...//Are people who hold positions of power in governance, law enforcement,//or other hierarchies that control the lives and freedom of people people?” (Shaughnessy 2019: 58–60)

At the same time, the report-poem finds that only a small minority of humans may be able to have the full protection and privilege that peoplehood, and the majority is dehumanized into a subjugated group of a “Special Status.” For the report, here are two special statuses, namely children and people of color. “Children are, at the very least, future people, but anything could happen. // They could be female ... so children are // just as likely to become future women (not people)” (Shaughnessy 2019: 60). After destabilizing people with the list of questions in the poem above, “Special Status: People of Color” performs a clear social and cultural critique towards structural racism in the US, which undermines, excludes, and dehumanizes people of color based on skin color, “having brown or dark skin” (Shaughnessy 2019: 60), and unleash into a process of continuously having to prove to the state apparatus that they are, indeed, people by continuously renewing “their licenses, registrations, residencies, identification papers, passports, bank account information, school enrollment” etc. (Shaughnessy 2019: 61). This report-poem does more than simply interrogate the different human kinds or the dynamic between us vs. them which is the backbone to our sense of identity. What this poem makes clear is that the structural repressive resemblance between speciesism, sexism, and racism is not only intended, but that this interdependence is an absolute necessity in preserving a humanist value system which is based on us vs. them (see Herbrechter and Callus 2008: 106).

4. Coda: Chance vs. No Chance

The Octopus Museum is obsessed with troubling what it means to be human. It is within this pedagogical mission and with the octopus that the long poem allows us *to read against ourselves as if we were not us*. Or, thinking through the museum, *to look at us from where we are not*. What we can see here is not just a deconstruction of human(ist) visions, and through that an exploration of its limits, but *The Octopus Museum* also offers us a potential chance: the world, even after an apocalypse, does not cease to exist, but it continues. And we may have to rewrite our human-nonhuman relationships in such an ongoingness in ruins.

The world in anthropocentric ruins hence plays with a chance vs. no-chance dualism. Stories of facing the nonhuman, as we are faced with the octopods, or facing other nonhuman apocalyptic events, in a Western and Christian tradition most famously the flood, often glorify such a face-off as a chance for change – be it politically (think over-coming Trump!) or culturally (think anti-racism after the Black Lives Matter protest!), or socio-economically (think the boost of technological development after the Corona pandemic!). The problem is that such a glorification of the chance that arises after an apocalyptic event can only be achieved from a privileged and Western, but also white, male, and able-bodied position which would guarantee one's likely survival of such an apocalyptic event (see Heise-von der Lippe 2020).

The chance within this conundrum, then again, may be in realizing that the human(ist) motto of pure survival is not enough. And so *The Octopus Museum* ends its exhibition with “Our Family on the Run.” Reading “Our Family on the Run” against the human(ist) grain exposes the chance vs. no-chance dualism in a world in ruins through a disabled Cal, who sits in a wheelchair. “He can't walk and I can't carry him far. We'd have the wheelchair van, as long as we have gas” (Shaughnessy 2019: 67). A world in ruins without a certain infrastructure or technological support, may, in fact, be not survivable for Cal. If survival is not enough, what is enough then? In a careful and post-human fashion, *The Octopus Museum* returns to the human, as so many post-human texts do (see, for example, Nicola Barker's

H(A)PPY (2017), Cherie Dimaline's *The Marrow Thieves* (2017), Emily St. John Mandel's *Station Eleven* (2014)). "Our Family on the Run" offers a glimpse into a possible (post)human civilization which is not based on dominance or hierarchical differences, but on care and solidarity as markers which allow us to see ourselves as so-called human. On its last page then, *The Octopus Museum* suggests not a rosy future, but a troublesome solidarity and assistance as chance, a falling into: "Eventually out of water and arms shredded, I carry Cal, Craig carries me, and // Simone carries us all" (Shaughnessy 2019: 68). So, "Is DNA people?" Carrying one another is.

References

- Auster, Paul (2005/1987). *In the Country of Last Things*. London: Faber & Faber Ltd.
- Alvizatou, Marilena (2016). *Intangible Heritage and the Museum: New Perspectives on Cultural Preservation*. London: Routledge.
- Badmington, Neil (2004). *Alien Chic: Posthumanism and the Other Within*. London and New York: Routledge. Kindle.
- Barker, Nicola (2017). *H(A)PPY*. London: William Heinemann.
- Bogost, Ian (2012). *Alien Phenomenology, Or What It's Like to Be a Thing*. Minneapolis: University Press of Minnesota. Kindle.
- Bouson, J. Brooks (2011). 'We're Using Up the Earth. It's Almost Gone': A Return to the Post-Apocalyptic Future in Margaret Atwood's *The Year of the Flood*. *Journal of Commonwealth Literature*, 46(1), 9–26.
- Braidotti, Rosi (2018). 'A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities', *Special Issue: Transversal Humanities. Theory, Culture & Society* 0(0), 1–31.
- Darwin, Charles (1858). 'The Darwin-Wallace Essays of 1858,' in Marston Bates and Philip S. Humphrey (1957) (Eds.), *The Darwin Reader*. London: MacMillan & Co LTD, 103–119.
- Descartes, René (1684; 1641). 'Rules for the Direction of Mind' & 'Meditations on First Philosophy,' in Margaret Dauler Wilson (Ed.), *The Essential Descartes*. New York: MERIDIAN, 35–105; 154–223.
- Dimaline, Cherie (2017). *The Marrow Thieves*. Toronto: DCB.

- Godfrey-Smith, Peter (2016). *Other Minds. The Octopus and the Evolution of Intelligent Life*. London: William Collins.
- Grusin, Richard (2015). *The Nonhuman Turn*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Heise-von der Lippe, Anya (2020). “‘What language do you dream in?’ ‘Re-Imagining the Future of (Post-)Human Kinship,’ in Gero Bauer et al. (Eds.), *Kinship and Collective Action in Literature and Culture*. Tübingen: Narr, 83–99.
- Herbrechter, Stefan and Ivan Callus (2008). ‘What is a posthumanist reading?’ *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, 13(1), 95–111.
- Kant, Immanuel (1777). ‘On the Different Human Races’. Translated by John Mark Mikkelsen (1997), in Emmanuel Chukwudi Eze (Ed.), *Race and the Enlightenment: A Reader*. Oxford: Wiley-Blackwell, 38–48.
- Mandel, Emily St. John (2014). *Station Eleven*. London: Picador.
- Miller, Alice Duer (2008/1915). ‘Are Women People?’, in *Are Women People? And Other Short Works*. Charleston SC: BiblioBazaar.
- OED Online (2020). ‘chance, n., adj., and adv.’ Oxford: Oxford University Press. Web. 18 (January 2021).
- Pratt, Mary Louise (1992). *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. London & New York: Routledge.
- Riley, Denise (2005). *Impersonal Passion. Language as Affect*. Durham: Duke University Press.
- Shaughnessy, Brenda (2019). *The Octopus Museum*. New York: Knopf.
- Waldenfels, Bernhard (2011). *Phenomenology of the Alien. Basic Concepts*. Evanston IL: Northwestern University Press.

Tiere, Pflanzen, Pilze

Andere Bildungsgeschichten der untreuen Töchter Virginia Woolfs

Olaf Sanders

„Die Wahrheit ist, dass ich nicht zu denen gehöre, die in einer einzigen Person ihre Befriedigung finden oder in der Unendlichkeit.“
Virginia Woolf, *Die Wellen* (1994/1931: 145)

Die untreuen Töchter Virginia Woolfs sind auch Nichten Gilles Deleuzes, der Woolf, vor allem *Die Wellen* (1994), sehr geschätzt hat (vgl. u.a. Deleuze und Guattari 1997: 343f.). Vorlesungen halten wollte Deleuze allerdings eher im Stil von Bob Dylan: „Das müsste wie bei ihm beginnen, auf einen Schlag, mit seiner Clownsmaske und jener Kunst, in der jedes Detail stimmt und doch improvisiert ist“ (Deleuze und Parnet 2019: 18). Die Clownsmaske verweist auf die legendäre *Rolling Thunder Revue* (1975–76), während der Dylan mit weiß geschminktem Gesicht auftrat und die Martin Scorsese kürzlich in einem sehenswerten Film in Erinnerung gerufen hat (Netflix 2019). Nehmen wir den Rhythmus auf. Im Gegensatz zum Takt, der Einheit schafft, generiert Rhythmus Differenzen (Deleuze und Guattari 1997: 426ff.). „Es gibt kaum einen Künstler, der die Bühne des 20. Jahrhunderts mit einer größeren Kollektion an Masken betreten hat, als Bob Dylan“ (Marcus 2001: 226).

Das erste Stück auf Dylans aktueller Platte *Rough an Rowdy Ways* (2020) trägt den Titel *I Contain Multitudes* und zitiert ohne Anführungszeichen aus einem Gedicht von Walt Whitman, dem *Song of Myself* aus *Leaves of Grass*, die Deleuze nicht weniger geschätzt hat als *Die Wellen*, weil Whitman lange vor Jack Kerouac den glatten Raum des „amerikanischen Rhizoms“ aufspannt (Deleuze und Guattari 1997: 33). Die veröffentlichte deutsche Übertragung lautet: „Ich enthalte Vielheiten“ (Whitman 2009: 121). Das

zitierte Gedicht heißt in *Grasblätter* etwas getragener *Gesang meiner selbst*. Deleuze unterstellt Amerikaner*innen nicht nur ein Gespür für den Pop, sondern auch „einen natürlichen Sinn fürs Fragment“ (Deleuze 2000: 78). Grashalme bewegen sich wie Wellen, und Dylan erweist sich wieder einmal als genialer Gedankendieb. Multituden enthält auch Woolfs ästhetische Figur Bernard, die in *Die Wellen* den meinem Text als Motto voranstehenden Satz äußert. Eine Multitude liegt als Mannigfaltigkeit zwischen Person und Unendlichkeit oder als Drittes zwischen Einheit und Allheit. Das ist schon bei den Kategorien der Quantität in Kants *Kritik der reinen Vernunft* so, allerdings anders geordnet. „So ist die Allheit (Totalität) nichts anderes als die Vielheit als Einheit betrachtet“, schreibt Kant (1974: 122 [B 111]). Folglich entsteht Vielheit oder Mannigfaltigkeit, wenn die Einheit von der Allheit abgezogen wird. Genau das bedeutet Deleuzes berühmte Formel $n - 1$. Mannigfaltigkeiten müssen wie Geschichte gegen die Macht der Gewohnheit gemacht werden. Sie wirken im besten Fall gegen die hegemonialen Phantasmen des Einen, der Natur und des bewussten Subjekts (vgl. Schürmann 2017). „Ja“, sagt Bernard, „aber ich ärgere mich immer noch über die übliche Ordnung“ (Woolf 1994: 121). Umordnung führt zwangsläufig durch die Unordnung und das Unübliche.

Die Töchter Virginia Woolfs – Virginia Woolf hatte keine Kinder – machen ihrem Ärger Luft. Als Töchter verstehen sich u.a. die belgischen Philosophinnen Vinciane Despret und Isabelle Stengers. Die amerikanische Übersetzung ihres Buches *Les faisuses d'histoires: Que font les femmes à la pensée?* (Despret, Stengers et collective 2011) trägt den Titel *Women Who Make a Fuss: The Unfaithful Daughters of Virginia Woolf* (Stengers und Despret 2014). Die Geschichtenmacherinnen erscheinen als Frauen, die Aufhebens machen oder auch – schröderesk – Gedöns. Statt zu fragen, was sie zu denken zwingt, werden sie als untreue Töchter Virginia Woolfs charakterisiert. Dass sich auch noch die Reihenfolge der Autorinnen ändert und das Kollektiv unterschlagen wird, zeigt, dass auch im amerikanischen Rhizom Bäume wachsen, die dem Anliegen des Buches untreu zu werden drohen. Doch warum erweisen sich die Autorinnen als untreue Töchter? Von Töchtern gebildeter Männer und deren durch das Patriarchat verhinderten Möglichkeiten handelt Woolfs Essay *Drei Guineen* (zuerst 1938), der sich mit

Fragen befasst, die in *Ein eigenes Zimmer* (zuerst 1929), ihrem ersten feministischen Essay, offen bleiben. Aus *Drei Guineen* stammt der Schlachtruf „Think we must“, der in der deutschen Übersetzung – „Nachdenken müssen wir“ (Woolf 1989: 183) – entschleunigt und von Donna Haraway in *Unruhig bleiben* (2018: 180f.) mit Verweis auf das Buch von Despret und Stengers aus dem Schlummer gerissen wird, in den er nach der Woolf-Rezeption im Zuge der zweiten Welle der Frauenbewegung gefallen war. Haraway erklärt die Untreue Woolfs mit dem Ausscheren aus der Patrilinearität, das zukünftige Kriege verhindern soll. Die Untreue ihrer Töchter reicht weiter. Sie überschreiten nicht nur feministische Horizonte, sondern verlassen auch die identitätspolitischen LGBTIQ-Welten. Jenseits des Anthropozentrismus schreibt Haraway (2018: 13): „Wir werden miteinander oder wir werden gar nicht.“ Wir, damit meint sie alle Arten, mit denen wir uns verwandt machen müssen. Wir, das ist auch Gaia. James Lovelock, der Begründer der Gaia-Hypothese, erinnert noch in *Novacene* (2019: 11f.) daran, dass Gaia auf der Erde die Hitze der Sonne kontrolliere. Viele von uns bemerken inzwischen die Kontrollverluste. Manche merken auch nichts.

Bruno Latour weist die Rede von der Klimakrise aus guten Gründen zurück und nutzt stattdessen die zutreffendere Wendung „neues Klimaregime“, weil Krise suggeriert, dass es eine Zeit nach der Krise gibt, die es nicht geben wird. Latour nennt das neue Klimaregime einen „anderen Weltkrieg“ (Latour 2017: 26), in dem es gilt, „überleben zu lernen“ (ebd.: 30). Das kann Haraway zufolge nur gelingen, wenn wir unruhig blieben und uns eben auf eigensinnige Art verwandt machten. Sich verwandt zu machen, nötig uns dazu, unser Verhältnis zu anderen Arten zu überdenken; und diese Nötigung birgt eine Bildungsaufgabe, deren Bearbeitung mit der „unbeholfenen Arbeit des Denkens“ (ebd.: 433) beginnt. Denken müssen wir. Stengers schlägt auch in *In Catastrophic Times* (2015: 131) den Bogen zu Woolfs Wendung zurück, wenn sie darauf hinweist, dass Lernen damit beginne, dass uns etwas zu denken zwingt und nicht etwa, dass ein Ich denke. Descartes führt (hier) in die Irre. Mit Deleuze lassen sich Bildungsprozesse als Werdensprozesse begreifen, die in verschiedenen Radikalitätsstufen ablaufen können. Radikaler als das Frau-Werden ereignen sich Tier-Werden, Pflanze-Werden und schließlich Anorganisch-Werden (Sanders 2020: 112).

Das Pilz-Werden hat Deleuze nicht bedacht. Für mich hat es Nähen zum Pflanze-Werden, aber auch zum Tier-Werden. Es geschieht dazwischen. In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, dass X-Werden nicht bedeutet, X zu werden, sondern anders – und zwar andauernd. Das ist schon schizo.

Haraway erzählt in *Unruhig bleiben* auf intime Weise von ihrer „damals zwölf Jahre alte[n], hündische[n] Freundin und lebenslange[n] Sportpartnerin Cayenne, aka Hot Pepper“ (Haraway 2018: 144), die sie gegen ein Harnleck mit einem industriell produzierten Östrogen behandelt hat. Bei dem Östrogen handelte es sich um DES bzw. Diethylstilbestrol, das bis in die frühen 1970er Jahre vor allem in den USA zur Vermeidung von Schwangerschaftskomplikationen eingesetzt wurde und später aufgrund von Fehlbildungen bei DES-Töchtern nur noch zur Behandlung von fortgeschrittenem Brustkrebs nach der Menopause oder fortgeschrittenem Prostatakrebs eingesetzt wurde. 2011 war die Industrieproduktion längst eingestellt – Haraway kaufte das Medikament in „einer Apotheke, die auf Homöopathie und die Eigenherstellung von Arzneimitteln spezialisiert war“ (ebd.: 148) –, dennoch rief die Behandlung bei ihr ein DES-Angstsyndrom hervor, das sogar ihren menschlichen Lebenspartner „tief in den Sorgenteich weiblicher Säugetiere“ (ebd.: 145) hineinzog und die gesprächstherapeutisch-rationalisierende Intervention ihre Tierärztin erforderte. Die junge Ärztin hatte aber keinen Zugriff auf Haraways DES-Gefühlsstruktur. Haraway assoziiert DES mit Premarin, ein Östrogenpräparat, das sie selbst nach der Menopause eingenommen hat, um einer Herzkrankheit vorzubeugen. Premarin wird heute auch nicht mehr gehandelt, bleibt für Haraway aber ein Symbol ihrer Scham und ihres Scheiterns, „genug über die schwangeren Stuten und die Wegwerf-Fohlen zu wissen“ (ebd.: 152), die in den „tierindustriellen Komplex“ der Medikamentenproduktion als „arbeitende Geschlechtsgenossinnen“ (155) eingespannt waren. In *Das Manifest für Gefährten* (2016: 7) fasst Haraway ihr Verhältnis zu Cayenne Pepper als Symbiogenese, die bei ihr den Wunsch hervorgebracht hat, zu „lernen, wie [sie] diese gemeinsame Geschichte erzählen kann und wie [sie] das Erbe der Koevolution, der gemeinsamen Gewordenheit, in der Naturkultur annehmen kann“ (ebd.: 18). Die „pflichtbewusste Tochter

Darwins“ (ebd.: 21), als die sie sich beschreibt, läuft dabei zu der „unvergleichliche[n] Lynn Margulis“ (Haraway 2018: 15) über, um „Geschichten über die Beziehungen in signifikanter Andersartigkeit [zu] erzählen“ (Haraway 2016: 31). Mit signifikant andersartig meint Haraway „mehr-als-menschlich und anders-als-menschlich“ (Haraway 2018: 206). Die Koevolution mit ihrer Australian Shepherd-Hündin vollzieht sich durch gemeinsames Leben und Agility-Training.

Despret befragt in ihrem Abécédaire *Was würden Tiere sagen, würden wir die richtigen Fragen stellen?* unsere Beziehungen zu weiteren Arten. Dabei verschiebt sich in einer der von ihr erzählten Geschichten sogar der Sinn eines berühmten Wittgenstein-Satzes aus *Philosophische Untersuchungen*: „Wenn ein Löwe sprechen könnte, wir könnten ihn nicht verstehen“ (Wittgenstein 1984: 568). Unter *J wie Justiz* berichtet sie, dass zwischen einigen Bantu-Ethnien und Löwenrudeln eine Art Vertrag bestehe, der sicherstelle, dass Frieden herrsche, solange die Löwen keine Kinder angriffen. Geschieht dies doch, begeben sich die Dorfbewohner auf die Jagd. Die Lega trommeln dabei einen bestimmten Rhythmus und töten den ersten Löwen, auf den sie treffen. Sie gehen davon aus, dass dieser Löwe nicht irgendein beliebiger Löwe ist, sondern der schuldige, und können das auch erklären. Der Löwe kann zwar womöglich nicht sprechen, aber er versteht (Despret 2019: 93f.). Diese Gabe hätte er den Menschen voraus, die bei der experimentellen Erforschung von Tieren die Bedingungen meist erst schaffen, unter denen sich Tiere dann wie Tiere verhalten. So bilden sie Hierarchien, wenn Nahrung künstlich verknappt wird, weil das schwächere Tier lernt, dass es bei der Fütterung weniger bekommt. Ohne diesen Mangel, den es – wie Deleuze und Guattari (1997: 225) gegen Lacan einwenden – an sich nicht gibt, bilden sich unter Tieren kaum Hierarchien. Despret vermutet, dass die Silberrücken unter den Verhaltensbiologen diese Vorstellung nur um ihrer selbst willen und zur Stärkung der eigenen Position lange aufrechterhielten. Wolfsrudel organisieren sich eher situativ und funktional, statt als Alpha- bis Omega-Wölfe (Despret 2019: 69). Die Funktionalität sollte aber auch nicht überschätzt und schon gar nicht zu eng geführt werden, denn es gibt auch queere Pinguine, was in der Forschung lange verschwiegen wurde, weil kein*e Forscher*in für queer gehalten werden

wollte. Wie flüchtende Pavianmännchen belegen, ist selbst das männliche Schutzverhalten nicht instinktiv, sondern bestenfalls erlernt. Ohnehin erweisen sich Tiere bei unbefangenerer Betrachtung als lernfähiger als gemeinhin vermutet. Sie lernen nur nicht immer so, wie es experimentelle oder auch andere Settings vorgeben. Despret berichtet von Krähen, die voneinander lernten, britische Milchflaschen zu öffnen, und wieder mit Erfolg gemeinsam und voneinander zu lernen begannen, nachdem der Verschluss wegen der Krähen geändert wurde. Zudem verhalten sich viele Labor-, Nutz- oder Haustiere in der Regel ausgesprochen kooperativ und interessengeleitet, was immer erst dann auffällt, wenn sie im Ausnahmefall die Kooperation verweigern. Einige Elstern und indische Elefanten durchleben sogar eine Art Spiegelstadium, was einen Hinweis darauf gibt, dass sie über ein Selbstbild verfügen. „Tiere denken in Bildern“ (ebd.: 64). Wie auch Autist*innen und Legastheniker*innen (vgl. Sanders 2014). So wundert es nicht, dass Autist*innen Tiere oft besser verstehen. Despret verweist auch auf die Tierwissenschaftlerin Temple Grandin als wohl bekanntestes Beispiel, deren Leben auch schon von Oliver Sacks (*Eine Anthropologin auf dem Mars*) beschrieben und 2010 von HBO mit Claire Danes (*Homeland*) in der Hauptrolle verfilmt wurde. Despret vermehrt die Gemeinsamkeiten zwischen uns und den Tieren, was für Säugetiere und Vögel plausibel wirkt. Wie steht es aber mit Insekten und Spinnen? Bleiben wir da doch auf Kafka verwiesen? Erwachten wir eines Morgens als Borkenkäfer, trügen wir vielleicht zur Tragödie bei, die sich gerade in unseren Wäldern abspielt. Dabei brennen sie nicht einmal wie in Kalifornien oder – aus anderen Gründen – in Brasilien, sondern vertrocknen bloß. Unruhige Träume (wie Gregor Samsas [vgl. Kafka 1996: 96]) könnten zur Analyse beitragen.

Das neue Klimaregime hinterlässt in den mitteleuropäischen Wäldern deutliche Spuren. Dennoch erscheint die Aufregung im Hinblick auf das Waldsterben verglichen mit den frühen 1980er Jahren, in denen sich die Ursachen noch direkter und lokaler zuschreiben ließen, vergleichsweise gering – vermutlich aus ebendiesem Grund. Und man hat heute andere Sorgen, das CO₂ z.B. Die Philosophie vernachlässige Pflanzen – laut Emanuele Coccia (2018: 15) – traditionell aus Geringschätzung. Mit *La vie des plantes*.

Une métaphysique du mélange – deutsch unpassender sowie weniger präzise und delezianisch: *Die Wurzeln der Welt. Eine Philosophie der Pflanzen* – versucht Coccia, der Vernachlässigung entgegenzuwirken, weil Pflanzen endlich in ihrer Bedeutung auch für das menschliche Leben begriffen zu werden verdienen: „Das Leben der Pflanzen ist eine andauernde Kosmogonie, die kontinuierliche Genese unseres Kosmos“ (ebd.: 22). Kosmos verengt sich hier auf Gaia als die lebende Schicht des grünen und nicht bloß blauen Planeten. Für Coccia wird Gaia durch den Atem rhythmisiert und zusammengehalten. Durch Verschränkung entstehen Gemische (*mélanges*), die in Bewegung bleiben: „Das Klima [...] ist das Wesen des kosmischen Fließens, das grundlegende Gesicht unserer Welt“ (ebd.: 41). Dabei gilt Coccia Photosynthese als „der kosmische Prozess des Fließendmachens des Universums“ (ebd.: 55), und: „wir bewohnen die Atmosphäre“ (ebd.: 53), in die wir uns einmischen. „Sich zu mischen, ohne zu verschmelzen, bedeutet, denselben Atem zu teilen“ (ebd.: 73). Coccia geht es letztlich um eine zeitgemäße Kosmologie. Über den „Zustand des Eingetauchtseins“ (ebd.: 90), als den er das Atmen fasst, gelangt er zum Begriff einer „universellen Interiorität“ (ebd.: 92) – alles ist in alles getaucht – als „wahr[e] Immanenz“ (ebd.: 94), die „ständig der Transformation ausgesetzt ist“ (ebd.: 95). Eine Ontologie und Bildungstheorie für Coccias Kosmologie haben Deleuze und Guattari längst geschrieben.

Anthropozän heißt das Erdzeitalter, in dem menschliches Handeln zur entscheidenden erdgeschichtlichen Instanz aufgestiegen ist. Lässt sich Tieren – wie bei Despret – wenn schon kein Handeln, so doch Agency zusprechen, gelingt dies für Pflanzen nicht so ohne weiteres. Dennoch stellen sie uns vor ein Paradox: „Sie haben keine Hände, um sie an die Welt zu legen, und doch ließen sich nur schwer Akteure finden, die sich bei der Konstruktion von Formen geschickter anstellen als sie“ (Coccia 2018: 25). Früh schon bildeten sich „waagrechte Rhizome“ (ebd.: 102) als Ausdruck einer „Pflanzenintelligenz“ (ebd.: 103). Wie Deleuze stellt Coccia fest, dass das Gehirn nicht nur ein menschliches Organ sei, sondern in erster Linie „ein Merkmal der Materie, das Wissen und Bewusstsein birgt“ (ebd.: 133). Aus diesem Blickwinkel erscheint ihm die Vernunft als eine Blüte – und zwar nicht erst menschlicher Geistesentwicklung, sondern eines umfassenderen

„bios theoretikos“ (ebd.: 143). Coccia belässt es nicht bei der Kontingenz von Wespe und Orchidee, sondern sympathisiert mit der „deep ecology“ (ebd.: 113), die gerade die Kontingenz in der natürlichen Welt nicht akzeptiert und daher leicht ins Fundamentalistische driftet. Timothy Morton (2016: 299f.) setzt der Tiefenökologie eine dunkle Ökologie entgegen, die als „perverse, melancholische Ethik“ Natur als Ideal aufgibt. Bruno Latour (2010: 41) plädiert im Gegensatz dazu für eine „politische Ökologie“, *for the times they are a-changin'* (Dylan).

Seit einigen Jahren lässt sich immer häufiger beobachten, dass Bäume in ihrer Not Äste abwerfen. Sie scheinen diese Art der Bedrohungsabwehr untereinander abzustimmen mit Hilfe von Mykorrhizen, die ihre Kommunikation ermöglichen. Pilze wirken als waldweites Netz, das sogar mit dem Internet verglichen wird (Tsing 2019: 193f.). Die Anthropologin Anna Tsing folgt in ihrem bemerkenswerten Buch *Der Pilz am Ende der Welt* (2019) dem Matsutake-Rhizom. Der Untertitel des Buches lautet: *Über das Leben in den Ruinen des Kapitalismus*. Er besagt, dass die Katastrophe schon stattgefunden hat – wir leben ganz gut in unseren postapokalyptischen Zeiten – und dass der Matsutake-Pilz postapokalyptische Kompetenzen hat. Tsing (2019: 15) berichtet, dass es Berichte gebe, denen zufolge der Matsutake als erstes Lebewesen im von der Atombombe mit dem euphemistischen Namen *Little Boy* verwüsteten Hiroshima wieder gewachsen sein solle. Und auch an der US-amerikanischen Westküste wächst er bevorzugt nach Waldbränden. Aufgrund ihrer außerzellulären Verdauung „sind Pilze Weltbauer, die für sich und andere Umwelten erschaffen“ (Tsing 2019: 192). Vor allem erst einmal für Pflanzen.

Weil der Matsutake, der sehr groß werden kann und besonders riecht, zu den „schwer fassbaren Duftnoten des Herbstes“ (ebd.: 379) beiträgt und für viele Nasen auch einfach nur stinkt, vor allem in Japan aber auch als wertvolle Delikatesse gilt, spannt sich um ihn ein weltweites Handelsnetz, das seine prekären Wachstumsbedingungen sozial verdoppelt. Der Pilz bildet ein Naturkultur-Gefüge, auf deren Spuren sich Tsing heftet. So entsteht eine „Geschichte im Werden“ (ebd.: 77). Diese Geschichte ist eine durch und durch kapitalistische. Tsing sucht in ihr aber vor allem „nach

dem nicht-kapitalistischen Elementen [...], von denen der Kapitalismus abhängt“ (ebd.: 90). Sie findet sie schließlich in den Wäldern Oregons. „Pilze aus Oregon sind kontaminiert mit der kulturellen Praxis der ‚Freiheit‘.“ (ebd.: 94) Die Freiheit verdichtet sich in Open Ticket, einem Matsutake-Handelsplatz, wo in der Pilzsaison viele Menschen mit traumatischen Kriegserfahrungen aus dem Vietnamkrieg zusammenkommen, die meisten mit Migrationsgeschichte(n): „Weiße Veteranen inszenieren ihre Traumata; Khmer heilen ihre Kriegswunden; Hmong erinnern sich an die Landschaften des Kampfes; die Lao gehen an die Grenze“ (ebd.: 133). So unterschiedlich die kulturellen Hintergründe und die Einsätze auch sind, haben die verschiedenen Gruppen doch gemein, dass die gesammelten Pilze ihr Auskommen für das ganze Jahr (zumindest mit)sichern. Außerhalb der kurzen Sammelsaison entstehen so Freiheitsräume jenseits üblicher Arbeitsverhältnisse. Entlang der Matsutake-Handelskette kommt es zu zahlreichen kapitalistischen Übersetzungsprozessen.

Schließlich lässt sich am Beispiel des Matsutake lernen, wie bestimmte „Waldgefüge“ (Tsing 2019: 219) entstehen, nämlich konkret durch das gemeinsame Wirken von Menschen, Matsutake und Kiefern. Das Gefüge erscheint dann als symbiopoietischer Effekt, der von kontingenten Begegnungen in zwischenartlichen Beziehungen abhängt und somit selbst wieder ein historischer Prozess ist. Für Tsing (2019: 223f.), die unter Geschichte „die Verzeichnung von vielen Trajektorien der Welterzeugung“ versteht, machen Bäume Geschichte. Wie bei Deleuze und Guattari koexistieren auch bei Tsing Geschichte und Werden in einem Fluss voller Strudel: „Kleine Störungen bilden Strudel innerhalb des Stroms der großen Störungen“ (Tsing 2019: 251). Die in diesem Sinn produktive Störung verliert ihren negativen Beiklang und „führt uns zur Heterogenität, einem Schlüsselmoment bei der Beobachtung von Landschaften. Störungen erzeugen Patches, die von unterschiedlichen Umständen geprägt sind“ (ebd.: 217). Und Patches bilden Gefüge.

Weil für Tsing (2019: 291) nicht nur der Kapitalismus, sondern auch Wissenschaft etwas mit Übersetzung zu tun hat, erweist sich diese konsequenterweise als „kosmopolitische Wissenschaft, die durch Zeiten und Räume über die Ursprünge und das Werden der Arten spekuliert“ (Tsing

2019: 306). Zu Übersetzungen kommt es zwischen Patches und Trajektorien. Trajektorien sind Bewegungsbahnen, wohingegen Patches eher auf ein Patchwork oder Flickwerk verweisen. Auch kosmopolitische Wissenschaft entsteht zumeist nicht von selbst, sondern muss gemacht werden, indem die Wissenschaft kosmopolitischer Geschichte geöffnet wird: „Die Wissenschaft und das Wissen im Allgemeinen einer kosmopolitischen Geschichte zu öffnen, ist eine dringende Aufgabe“ (ebd.: 383). Woher rührt die Dringlichkeit? Ganz im Sinn Jacques Rancières und zugleich entschieden gegen ihn, geht es Tsing um die Ausweitung des Gleichheitspostulats. Wie Rancière (2007: 80) erklärt sie die „Fähigkeit der Übersetzung“ zur Grundlage des Verstehens, das nur unter Gleichen gelingen kann (Rancière 2007: 90). Den „eingefleischten Glauben in die Ungleichheit umzustoßen“ (ebd.: 155), bedeutet, sich mit Haraway (2016: 9) allen „sterblichen Kritttern“ zuzuwenden, über die schon Johnny Cash (in *Sam Hall*, 1965) singt, leider – soweit ich weiß – niemals gemeinsam mit Dylan.

Wenn die Macht der Intelligenz übermenschlich ist, speist sie sich aus allen Organismen, die „ihre Gleichwertigkeit mit dem Menschen (als bewusst handelnde, intentional kommunizierende oder ethische Subjekte) nicht zur Schau stellen [müssen], um zu zählen“ (Tsing 2019: 212). Die dieser Einsicht angemessene Neuaufteilung des Sinnlichen wäre erheblich. Verstehende Löwen, intelligente Pflanzen, waldweit vernetzt kommunizierende Pilze zwingen uns, anderes zu denken. Nun gibt es im Leben bekanntlich Augenblicke, in denen wird das unabdingbar.

Schon die oben nicht ansatzweise reflektierten Insekten und Spinnen deuten darauf hin, dass versuchte Weitung noch nicht weit genug geht. Ich enthalte Vielheiten von Bakterien – Tsing (2019: 198) geht von 90 % der Zellen aus, es könnte aber auch nur die Hälfte sein –, und mein Genom ist außerdem zu einem beträchtlichen Teil viraler Herkunft. Die Bakterien und ich leben zum größten Teil und die meiste Zeit in Symbiose. Die Evolutionsbiologin Lynn Margulis (2017: 21) vermutet, dass „es für die Zukunft der Spezies *Homo sapiens* schon sehr bald notwendig sein [wird], sich der Verschmelzung und Vermischung unserer Mitbewohner auf der Erde, die uns im Mikrokosmos vorausgegangen sind, bewusster zu werden.“ Für Margulis ist Evolution „schlicht die ganze Geschichte“ (ebd.: 37), und sie

sieht auch keinen Grund für eine unnötig verengte Sichtweise, die sich zu sehr auf die Genetik und Chemie des Zellkerns fokussiert (Margulis 2017: 38). Mit Darwin teilt Margulis den weiten Blick und das Interesse, gegen Darwin setzt sie nicht auf Konkurrenz, Kampf ums Dasein und natürliche Zuchtwahl (Darwin 2009: 403, 412), sondern auf Verschmelzung und Symbiose. Für sie ist unser Planet symbiotisch. Alle Lebewesen, die wir ohne technische Hilfsmittel sehen können, „bestehen aus ehemals selbständigen Mikroorganismen, die sich zu einem größeren Ganzen zusammengeschlossen haben“ (Margulis 2017: 50). Das größere Ganze, ein neues Individuum, kann dann ein Tier, eine Pflanze oder ein Pilz sein. Wie Pflanzen, Tiere und Pilze aus Cyanobakterien, Spiroplasma, Thermoplasmata und Bdellovibrien entstanden sind und dabei Photosynthese, Beweglichkeit, Gärung und Atmung kombinierten, erklärt Margulis mit Hilfe der seriellen Endosymbiontentheorie, die sie als „eine Theorie der Vereinigung, der Verschmelzung von Zellen mit unterschiedlicher Vergangenheit und unterschiedlichen Fähigkeiten“ (Margulis 2017: 47) beschreibt. Die Verschmelzung supplementiert die Verzweigung als bisher vorherrschende Grundfigur der Evolution. Selbst die Entwicklung unseres Gehirns wurde „nur durch die Mikrotubuli aus Proteinen möglich, die sich zuerst in Bakterien entwickelten“ (ebd.: 69). Mikrotubuli sind röhrenförmige Proteinkomplexe und wichtige Bestandteile von Nervenzellen. Beachtenswert im Rückblick auf Cocci's Aufwertungsversuche erscheint mir auch, dass die Pflanzen die Photosynthese als Alleinstellungsmerkmal haben und insofern die komplexeste Zellstruktur aufweisen. Für Margulis sind die Einheiten des Lebens besagte durch Verschmelzung entstandene Zellen. Diese schaumgeborenen Zellen sind dank ihrer Membranen in der Lage, eine gewisse Identität zu bewahren (Margulis 2017: 110). Margulis kommt zu dem Schluss, dass das Buch des Lebens weder in der Sprache der Mathematik noch in Englisch oder Deutsch geschrieben sei, „sondern in der Sprache der Kohlenstoffchemie“ (ebd.: 115).

Auch Sexualität erscheint aus ihrer Sicht evolutionsbiologisch überbewertet, denn „Symbiogenese ist ein weitaus erfolgversprechenderes Mittel zur Schaffung entwicklungsgeschichtlicher Neuerungen“ (ebd.: 120). Sowohl unser Inneres – Margulis (2017: 130) beschreibt uns als „eine Art

barockes Bauwerk“ – als auch unser Äußeres sind viel älter als wir: „Unser starkes Gefühl, anders zu sein als alle anderen Lebensformen, unser Gefühl der Überlegenheit als Spezies, ist Größenwahn“ (ebd.: 131). Sich über den Wahn hinauszuwähnen, könnte dazu beitragen, mehr über die Erdoberfläche zu lernen, „auf die wir so entscheidend angewiesen sind“ (ebd.: 151). Auch Margulis nennt die Erdoberfläche, eine Sphäre, Gaia, und erklärt: „Gaia, die physiologisch regulierte Erde, verfügte über eine weltweite propriozeptive Kommunikation, lange bevor sich die Menschen entwickelten“ (ebd.: 150). Sie folgert: „Leben ist ein Phänomen von globalen Ausmaßen, und die Erdoberfläche ist seit mindestens drei Millionen Jahren lebendig“ (ebd.: 151). Seither bildet sich auf ihr etwas und immer wieder auch etwas Neues: „neue Umgebungen und neue Lebewesen“ (ebd.: 158). Es wird und vergeht zu Kompost, den Haraway auf Anregung ihres menschlichen Lebenspartners als einen Modus des Werdens auffasst, der ermöglicht, gemeinsam über etwas hinaus zu gelangen. Abschließend betont Margulis (2017: 168) die ungeheure Resilienz der ihrem Wesen nach äußerst expansiven und raffinierten Gaia: „Kein Einschlag eines Planetoiden, keine Atombombenexplosion hat Gaia als Ganzes jemals ernsthaft bedroht.“

Haraway stellt den Begriff Kompost dem Posthumanismus gegenüber (Haraway 2018: 50). Rosi Braidotti, eine prominente Verfechterin des Posthumanismus, die durchaus mit den Positionen zur „artenübergreifenden Solidarität“ (Haraway) und „symbiontischen Seins“ (Margulis) sympathisiert (vgl. Braidotti 2014: 70ff.), schlägt Lovelocks Gaia-Hypothese der Tiefenökologie zu. Diese werde den Herausforderung der Erdwerdung (Kompost, Humus) nicht gerecht, weil sie sozialkonstruktivistisch und nicht neomaterialistisch fundiert sei und Dualismen wie Erde und Industrialisierung oder Umwelt und Gesellschaft nicht im Natur-Kultur-Kontinuum auflösen könne (ebd.: 89). Braidotti zufolge bedarf es eines durch Deleuze und Guattari inspirierten Spinozismus, um Gaia als vibrierende abstrakte Maschine, maschinelles Phylum oder lebendige Mechanosphäre weiterzudenken, der alles immanent ist und die die Bildungskräfte bündelt (Sanders 2020: 233). Innerhalb der Mechanosphäre wäre Gaia dann nach wie vor

„das größte Lebewesen des Sonnensystems“ (Lovelock 2008: 31) und zugleich würde „der Materie auf entscheidende Weise ihren Anteil als aktiver Teilhaber am Werden der Welt, an ihrer fortlaufenden Intraaktivität“ (Barad 2012: 13) eingeräumt. Mit Barad (2012: 98) lässt sich Materie als die eine Substanz (Spinoza) in ihrem intraaktiven Werden auffassen, wodurch dann auch das „Werden der Welt“ wieder „etwas zutiefst Ethisches“ wird. Die Leitfrage dieser Ethik lautet: Wie welten? Bestmöglich natürlich.

Mit der *Rolling Thunder Revue* habe Dylan, erfahren wir durch Scorsese, ein Format geschaffen, das allen, die an dieser Multitude beteiligt gewesen seien, ermöglicht habe, das Beste aus sich zu machen, nicht immer proportionierlich. Mehr hätte auch Alexander von Humboldt kaum wollen können, dessen Arbeiten, insbesondere seine „physische Weltbeschreibung“ im Ausblick auf eine „physische Weltgeschichte“ (v. Humboldt 2004), es verdienen, in der Bildungsphilosophie in viel stärkerem Maß als bisher mit denen seines älteren Bruders Wilhelm zusammengedacht zu werden, damit das Welten (worlding), das Woolfs Töchter allerlei Geschlechts im Sinn haben, gelingen kann:

„Der Geognost kann die Gegenwart nicht ohne die Vergangenheit fassen. Beide durchdringen und verschmelzen sich in dem Naturbilde des Erdkörpers, wie, im weiten Gebiete der Sprachen, der Etymologie in dem dermaligen Zustande grammatischer Formen ihr Werden und progressives Gestalten, ja die ganze sprachbildende Vergangenheit in der Gegenwart abespiegelt findet. In der materiellen Welt ist diese Abspiegelung umso klarer, als wir analoge Producte unter unseren Augen sich bilden sehen.“ (Humboldt 2004: 34)

Wiederbeginnen, neu sampeln und verschränken.

Literatur

- Barad, Karen (2012). *Agentieller Realismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Braidotti, Rosi (2014). *Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen*. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Coccia, Emanuele (2018). *Die Wurzeln der Welt. Eine Philosophie der Pflanzen*. München: Hanser.
- Darwin, Charles (2009). *Gesammelte Werke*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins (Lizenzausgabe des Wunderkammer-Verlags).
- Deleuze, Gilles (2000). *Kritik und Klinik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles und Claire Parnet (2019). *Dialoge*. Berlin: August Verlag.
- Deleuze, Gilles und Félix Guattari (1997). *Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie [2]*. Berlin: Merve.
- Despret, Vinciane (2019). *Was würden Tiere sagen, würden wir die richtigen Fragen stellen?* Münster: Unrast Verlag.
- Despret, Vinciane, Isabelle Stengers et collective (2011). *Les faiseuses d'histoires. Que font les femmes à la pensée?* Paris: Éditions La Découverte.
- Haraway, Donna (2018). *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Haraway, Donna (2016). *Das Manifest für Gefährten*. Berlin: Merve.
- Humboldt, Alexander von (2004). *Kosmos. Entwurf eine physischen Weltbeschreibung*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Kafka, Franz (1996). *Die Erzählungen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Kant, Immanuel (1974). *Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2017). *Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime*. Berlin: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2010). *Das Parlament der Dinge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lovelock, James (2019). *Novacene: The Coming Age of Hyperintelligence*. London: Penguin.
- Lovelock, James (2008). *Gaias Rache. Warum sich die Erde wehrt*. Berlin: Ullstein.

- Marcus, Greil (2001). *Basement Blues. Bob Dylan und das alte unheimliche Amerika*. Hamburg: Rogner und Bernhard.
- Margulis, Lynn (2017). *Der symbiotische Planet. Oder: wie die Evolution wirklich verlief*. Frankfurt am Main: Westend Verlag.
- Morton, Timothy (2016). *Ökologie ohne Natur. Eine neue Sicht der Umwelt*. Berlin: Matthes und Seitz.
- Netflix (2019). *Rolling Thunder Revue: A Bob Dylan Story by Martin Scorsese*. Grey Water Park Productions.
- Rancière, Jacques (2007). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen.
- Sanders, Olaf (2020). *Deleuzes Pädagogiken: Die Philosophie von Deleuze und Guattari nach 1975*. Hamburg: Katzenberg.
- Sanders, Olaf (2014). ‚Ganz Altes denken. Grundlagen einer bewegungsbasierten Bildungstheorie‘, in Benjamin Jörissen und Torsten Meyer (Hrsg.), *Subjekt, Medium, Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag, 149–169.
- Schürmann, Reiner (2017). *Die gebrochenen Hegemonien*. Zürich und Berlin: Diaphanes.
- Stengers, Isabel (2015). *In Catastrophic Times: Resisting the Coming Barbarism*. London: Open Humanities Press. Abzurufen unter: <http://openhumanitiespress.org/books/titles/in-catastrophic-times> (16.8.2020).
- Stengers, Isabel und Vinciane Despret (2014). *Women Who Make a Fuss: The Unfaithful Daughters of Virginia Woolf*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Tsing, Anna Lowenhaupt (2019). *Der Pilz am Ende der Welt. Über das Leben in den Ruinen des Kapitalismus*. Berlin: Matthes und Seitz.
- Whitman, Walt (2009). *Grasblätter*. München: Hanser.
- Wittgenstein, Ludwig (1984). *Tractatus logico-philosophicus. Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Woolf, Virginia (1994). *Die Wellen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Woolf, Virginia (1989). *Ein eigenes Zimmer. Drei Guineen*. Leipzig: Reclam.

In the Company of Trees: Pedagogy in an Age of COVID and Climate Change:

Dialogue between Tadjó's *In the Company of Men* and Coccia's *The Life of Plants*

Russell West-Pavlov¹

The Ivoirian writer Véronique Tadjó composed her novel about the 2014–2016 Ebola-virus outbreak in West Africa, *En Compagnie des hommes* (2017) in a testimonial spirit that recalls, in many ways, the dominant tenor of her earlier fiction about the 1994 genocide in Rwanda, *L'Ombre d'Imana* (2000). That testimonial mandate garnered the novel an international echo thanks to the English translation as *The Shadow of Imana* (2002). Tadjó's Ebola novel is infused with the same testimonial imperative, and appears set for a similarly global reception. The English translation of the novel, *In the Company of Men* (2021; hereafter ICM), comes at a timely juncture, resonating as it does with a global COVID-19 pandemic just entering its second year.² Ebola was far more deadly, but also far more limited in geographical and demographic scope, than COVID, which is perhaps why the translation has been comparatively slow in coming. Yet the two viruses have a common

¹ I would like to thank my wife Tatjana Pavlov-West for introducing me to Coccia's work, and the murmuring Adriatic pines on Čiovo that shaded my reading; thanks also to Véronique Tadjó for her engagement with this piece, and to Zoë Miller at Other Press for a pre-publication copy of *In the Company of Men*.

² In this chapter, I will give citations from Tadjó 2021 (English translation: *In the Company of Men*), referenced by the abbreviation 'ICM'; however, page references to Tadjó 2017 (French original: *En Compagnie des hommes*), referenced by the abbreviation 'ECP', will be appended. Similarly, I will give citations for Coccia 2020 (English translation: *The Life of Plants*) referenced by the abbreviation 'LP'; however, page references to Coccia 2016 (French original: *La Vie des plantes*), referenced by the abbreviation 'VP', will be appended.

zoonotic etiology, which is what allows the 2017 novel to garner a particular resonance in 2021: both diseases are borne by bats, and both originate in human driven processes of deforestation. The destruction of forests at an unprecedented global scale erodes the natural barriers that customarily separate the immune animal vectors and vulnerable human populations (Afelt, Frutos and Devaux 2018; McMahon 2020a, 2020b; Pérez 2020; Watts 2020). It is appropriate, then, that Tadjó's novel treating of the West African experience of Ebola is now translated into English for a more global readership. Indeed, some of the local impacts of Ebola as described by Tadjó appear uncannily familiar once transferred to today's context of recent global COVID-lockdown:

“The economy is collapsing. Economic activity has come to a halt. Trade with neighboring countries has stopped, the borders are closed, infrastructure projects have been postponed. Most airline companies have canceled their flights. The tourists have all gone, and the schools and universities are closed. Shops and markets are deserted. [...] Normal, everyday illnesses are ignored, medicines have run out.” (ICM: 93; ECH: 102)

Via its remarkably timely translation, Tadjó's Ebola-novel is thereby retooled to address almost directly a raft of highly topical issues around the analogous (zoonotic, deforestation-driven and bat-borne) COVID-19-pandemic with its catastrophic global impact (see Tooze 2020).

This essay meditates upon Tadjó's fiction from the vantage point of the figure that is arguably the novel's central character: a voluble Baobab that plays the role of an embedded presiding narrator. The talking tree also functions as a synecdoche for the threatened forests whose ineluctable erosion is a major and undisputed cause not merely of the spread of current (and future) zoonotic diseases (Frutos et al. 2020; UNEP/ILR 2020; WWF/Dalberg 2020) – but also a significant element in the complex and overdetermined palette of causes of global warming as it accelerates towards a planetary tipping point, beyond which the human race is condemned to live upon an increasingly uninhabitable globe (Wallace-Wells

2019). As consumers of CO² and producers of oxygen, trees may be one of the salient protagonists in the struggle to slow, or even halt the pace of global warming (Bastin et al. 2019). They offer the immense advantage of being a natural actor in grass-roots initiatives to curb or counter CO² emissions (Hawken 2017), in contrast to grand technophile designs for geoengineering (e.g. Burns and Strauss 2015; Launder and Thompson 2013). As Shahvisi (2020: n.p.) concludes: “Photosynthesis is our best defence.” The destruction of trees, via human-driven drought and disease (e.g. Choat et al. 2012; Ghelardini et al. 2016), but in particular via the large-scale felling and clearing in the Global South (Global Forest Watch 2020; Weisse and Dow Goldman 2020), as well as the ever-larger conflagrations that have recently ravaged California, Siberia, the Amazon or Australia, has pushed up CO² emissions (Morton 2020) and at the same time represents a significant loss of CO²-absorption capacities at a moment when more and more CO² is being released into the atmosphere via expanding industrial production and by the melting of the ice-caps (Wadhams 2017). Ironically, forest clearing in the Amazon, which is part of a pattern of deforestation that underpins the rise of zoonotic diseases such as COVID-19, appears to have accelerated during the COVID-19-crisis because of the slackening of official monitoring (WWF 2020). In Germany, the immediate context of the pedagogical practices with which this essay concludes, the once flourishing forests with symbolic national significance (Arens 2016; Schama 1995: 75–134) are threatened by persistent drought conditions, insect depredation and resulting die-back (Statistisches Bundesamt 2020; ‘Trokenheit...’ 2020; ‘Waldschäden...’ 2020). These global issues can thus be connected to very real local concerns everywhere.

Rather than simply taking Tadjjo's Baobab as a focalizer for global destruction, however, the essay also interprets the tree as a representative of plant life as the primordial creator of the earth as an inhabitable biotope. As the original and ongoing producers of oxygen, plants created (and continue to sustain) the very conditions of possibility for animal and human life. The essay follows the recent work of Emanuele Coccia (*The Life of Plants*, 2020, hereafter LP [Engl. trans. of *La Vie des plantes*, 2016, hereafter VP]) in extrapolating from the life of plants a ‘cosmic ontological fact’ (LP:

15, 65; VP: 29, 87) that potentially delivers a set of axiological principles or ethical maxims for present and future generations as they work to secure a livable environment for all the beings (whether human or non-human, animal, vegetal or mineral) that inhabit the earth and its atmosphere.

The essay closes by addressing the novel in its specific literariness so as to extrapolate from the dialogue between Tadjó's Baobab and the trees of Coccia's plant philosophy possible implications for the disciplines of the literary humanities. In particular the 'topologies' that Coccia maps out for his philosophy of 'immersion' may give rise to a typology of rhetorical devices (chiasmus and synaesthesia as opposed to metaphor and metonymy) that allows one to precisely calibrate the linguistic resonances of the 'logos' and 'pneuma' that are at the heart of the 'natural reason' Coccia evokes. Significantly, the disciplines of the literary humanities are largely housed within the institutions of university teaching (and de facto only secondarily of research), which in many countries is delivered primarily to future high-school teachers of languages. We teach words to teachers of words; our pedagogical breath will provoke the breath of teachers who will in turn facilitate the breath of their learners. From this perspective, the dialogue between the Baobab and Coccia's trees inevitably reverberates within the pedagogical practices that constitute the professional practice of most of the potential readers of this piece. Correspondingly, the article concludes by listing some of the consequences for a pedagogy of pedagogies (with a wink at Morin and Luhmann) of words, speech and breath, that can be drawn from the striking resonances between Tadjó's and Coccia's very different texts.

1. Tadjó's Baobab

The Baobab is absolutely central to Tadjó's novel, just as it is central to the village at whose core it stands, and over whose life it watches: the villagers used to "hold gatherings under my lush foliage. I was the Palaver Tree. [...] Life decisions were taken in the cocoon of my embrace" (ICM: 19–20; ECH: 30). The tree provides a gathering place for human society, in much

the same way as it offers a gathering place also to the bats that carry the Ebola virus:

“We, the trees, give shelter to a world of creatures, a world that is itself its own rainbow: birds and insects, climbing plants, flowers, mosses, and lichens come and seek refuge in our arms or along the length of our bark, be it smooth or rough. Other living beings may rest in our branches, or hunt there, or eat there: shoots and buds, fruits and tender leaves.” (ICM: 13; ECH: 23)

The felling of the forests that does not merely destroy habitats, but also erodes natural barriers whose purpose is to maintain the equilibrium not only of habitable, but also of non-habitable spaces (LP: 95; VP: 121). Deforestation thus drives the bats out of their remote sequestration, which is also a place in a minutely calibrated mega-biotope, into the “company of men”.

“But when men murder us, they must know that they are breaking the chains of existence. Animals can no longer find food. Bats can no longer find food, can no longer find the wild fruit they like so much. Then they migrate to the villages, where there are mango, guava, papaya, and avocado trees, with their soft, sweet fruits. The bats seek the company of Men.” (ICM: 16; ECH: 26)

The rest, as they say, is history – the history of Ebola, and the history of COVID-19.

The Baobab creates spaces to live, but those spaces are subject to interdiction and taboos (chains as modes of constriction) that, when turned inside-out, transpire to be vital to the ring-fencing of certain viruses and thus to the maintenance of life as the great chain of being, as a series of interconnections and fruitful encounters: “Each in his place but all together,” as the Baobab notes succinctly (ICM: 21; ECH: 32). It is the complexity and over-determined nature of the natural world, its sheer diversity,

which also expresses itself in a diversity of non-contiguous as well as interlacing spaces. To that extent, connection is often indirect, kept at a salutary distance by relays of interconnection, insulating semi-conductors so to speak, that human activities destroy at their peril. Bent on pursuing profitable monocultures, humans reduce complexity and in so doing bring things into dangerously unmediated proximity to one another (Andersen et al. 2020). In lamenting the destruction of its compatriots, the Baobab articulates a form of universal natural reason that Coccia, following the long-forgotten natural philosophy of the Renaissance, sees as creating the pattern and design of the universe in a perfect congruence of intelligence, form and material (LP: 13–21; VP: 27–36) – and of connection, separation, and interconnection-via-separation.

The tree speaks, as the main representative of reason. The tree's reason is an ecological reason, a reason rooted in the specificities of the earth, but also in the universalism of the winds and the skies, because the tree is primordial for the cosmos (LP: 14–15; VP: 28–29) – as indeed the Baobab itself stresses: “I am Baobab, the first tree, the everlasting tree, the totem tree. My crown touches the heavens and offers the world below refreshing shade” (ICM: 13; ECH: 23). The primordial status of the tree resides in its role in forming the earth as habitat for all living beings. As we know, plants use the energy provided by light, via photosynthesis, to convert carbon dioxide into oxygen: “I am Baobab [...] I yearn toward soft, life-sustaining light”; “With our breath, we replenish the air and slake its thirst for oxygen” (ICM: 13; ECH: 23). Trees, like all plants, do not merely provide vital habitats within the environment; far more radically, they have been instrumental, in terms of deep history, in creating the planetary environment *as* a habitat per se. As one of Tadjó's characters confirms: “Only plants have the ability to make oxygen and compose organic molecules from inorganic matter. [...] We cannot survive without plants” (ICM: 114; ECH: 138).

2. Coccia's Loops

It was the photosynthetic activity of the plant world that created the atmospheric dome that surrounds the earth's crust in the first place, thereby facilitating the subsequent emergence of animal and human life, and replicating that originary agency on a continuous basis. It is worth dwelling on this fact because it provides the core basis for the central claims of Coccia's book, to which I now turn: "The life of plants is cosmogony in action, the constant genesis of our cosmos" (LP: 10; VP: 22).

The point is so important that it bears reiteration. Trees are not merely one living being among others, but provide the conditions of existence for all other life on the planet. They provide the basic food stuffs upon which all other food chains are built, and also provide building materials, tools, textiles (the stuff of which writing, materially, is made), and fatefully, fuels (either in the form of wood, or as fossil fuels in their various manifestations) (LP: 9; VP: 21). More fundamentally, however, via photosynthesis and the resulting production of oxygen, they have created the earth's atmosphere. Trees do not merely support life, they create it out of their very being. (Significantly, it is the abuse of one particular fossilized form of carbon-storing plant-matter that is slowly – or rather, increasingly rapidly – destroying the very fabric of that atmospheric dome that plants have created and sustain by their ongoing life.)

Coccia's central claim is that the careful study of plants inevitably overturns one of the fundamental hierarchies that has dominated scientific thinking over the past few centuries: the primacy of the milieu over habitants. Plants, he claims, show the sheer creative force of habitants not merely to influence, but to actually make the milieu (LP: 7–11; VP: 19–24).

But Coccia then goes a step further. Rather than simply replacing one hierarchy with its opposite, he turns the upended hierarchy on its side and posits an interlaced, horizontal space of interrelationship between the elements of the erstwhile hierarchy. Coccia claims that when plants left the sea and began to create oxygen on land via photosynthesis, thereby generating the atmosphere surrounding the earth, they took their fluid medium

with them, instantiating a “cosmic process of fluidification of the universe” (LP: 37; VP: 53). What he means by this is far more than the mere transfer of water-plant forms of photosynthesis to a land-based variety. It is the very mode of interaction with the environment that Coccia describes as immersion: the reciprocal interpenetration of the self-making of the plant and its work of environment-making, or “worldmaking” (LP: 38; VP: 55). The spatial fluidity of a world-making process that generates its own environment and continues to interact with it in the act of continuing to make it (immersion) (LP: 12–15; VP: 25–28) translates into the temporal processuality of a self-making that generates a world-making which subsequently frames and inflects self-making (emergence): “This interpenetration between world and subject gives to this space a complex geometry, which is itself in permanent change” (LP: 32; VP: 48).

This geometry manifests, in animals, by the fact that the air that surrounds them is also in them and sustains them from both within and without. Even more, it flows rhythmically between inside and outside. The topological term Coccia employs for this “pneuma” that is both contained within us and contains us, and vice versa, this life that makes us as we make it, is a “reciprocal imbrication” or entanglement (LP: 10, translation modified; VP: 23). Tadjó concurs with such interlaced cosmic figures of thought:

“The stars, the oceans, plants, and animals are the building blocks of our bodies. // The universe doesn't exist outside of us. It's in us. // We are the universe.” (ICM: 114; ECH: 138)

Coccia's interest in this paradoxical “topological structure” (LP: 11; VP: 24) of the reciprocally and doubly entangled inside-outside, container-contained relation that underpins his work is centrally important.

Its full resonance becomes particularly clear in the light of Coccia's collaborations with his compatriot Agamben (Agamben and Coccia 2012). Coccia's topology of pneuma seems to respond to the famous topologies Agamben deployed to elucidate his concept of the ‘state of exception’. The state of exception is a condition in which the ‘bare life’ of the emblematic

outlaw or concentration camp inmate is cast into a space *inside* the state's jurisdiction but *outside* the state's rule of law: the *homo sacer* is *captured* (violently included) by the punitive force of the law but *abandoned* (violently excluded) by its protective embrace. The camp is thus “an inclusive exclusion (an *exceptio*)” (Agamben 1998: 7). Agamben goes to great lengths to explain that this paradoxical space of inclusion/exclusion

“does not limit itself to distinguishing what is inside from what is outside but instead traces a threshold (the state of exception) between the two, on the basis of which outside and inside, the normal situation and chaos, enter into those complex topological relations that make the validity of the juridical order possible.” (Agamben 1998: 19)

The state of exception with its inclusive exclusion doesn't merely describe the camp as Agamben's epitome of Modernity; it can equally well describe the asylum that succeeded the leper colony during the Enlightenment (Foucault 1972); and it also defines the hospital in the context of bio- and necropolitics (Agamben 1998; Foucault 1975), and under contemporary pandemic “state of emergency” conditions (ICM: 69; ECH: 88), as Tadjó appears to hint: “But being admitted to a hospital is like entering some kind of underworld. Everything goes dark. You become disorientated. There's nothing left except inside and outside” (ICM: 81; ECH: 90). This is why, we will see below, however, it is so important that within the hospital, Tadjó places a tree, a cognate of the Baobab; and that it is plant life that Coccia deploys to launch his topological riposte to Agamben.

In response to this abandonment of a ‘bare life’ stripped of its traces of humanness and sociability, several thinkers have suggested less bleak alternatives. Esposito has asserted an affirmative biopolitics underpinned by an all-encompassing *bíos*, the sheer unceasing force of life. Esposito turns Agamben's ‘topology’ ‘inside out’, suggesting that there is no outside to the infinite network of life; in other words, there is no place of exclusion where mere ‘zoē’ is stripped of ‘bios’ or sociability; ‘zoē’ is always a form of relationships and thus of sociability (Esposito 2008: 157). Similarly,

Weheliye suggests that there is no such thing as ‘bare life’: even in the most extreme situations of human reduction and “extreme violence”, humanness and sociability persist undaunted and “manifold occurrences of freedom” can be found (Weheliye 2014: 2).

Coccia, in turn, returns to Agamben's paradoxical topologies of inside-out-ness, concurring with the positive and affirmative spirit of Esposito and Weheliye, but asserting a convoluted entanglement that owes much to the forms, if not the contents, of Agamben's topologies. By virtue of its paradoxical geometry of reciprocal entanglement, it avails itself of more complex interrelationships – the “chains of existence” (ICM: 16; ECH: 26) – so as to eschew any form of ultimate ontological exclusion, thereby furnishing a more radical (because intensely interrelational) basis for unfolding a university pedagogical practice for a school pedagogy of practice.

3. The Baobab's Speech

Such a pedagogy might do worse than to take the languages of Tadjó's novel as its starting point. The Baobab is the central narrator of the novel, relaying the subsidiary accounts given by a medic, a patient, a mother, a student helping out as a grave-digger, a bat, and the Ebola virus itself. It might be thought that the human author endows the tree with a voice (and yes, this is undeniably the case), but at the same time, the tree claims exactly the opposite: “Nothing that makes human beings what they are escaped me. I want to tell their stories, to lend a voice to all those who managed to rise above fear” (ICM: 36; ECH: 37). From this perspective, it is, in fact, the tree who endows human actors with a voice. The very narrative structure of the book thus traces a chiasmic intertwining in which two extradiegetic narrators (the human author-function on the one hand, the Baobab on the other) narrate the voices of their respective intratextual others (the tree as putatively anthropomorphized speaker on the one hand, the human characters on the other).

The speech that the novel confers upon the Baobab is thus a literary index – perhaps even a sort of epistemological acknowledgement or ethical

recognition – of the ‘breath’ that all plants ‘exhale’, the oxygen they constantly pump into the atmosphere (thereby “replenishing” and maintaining the atmosphere in its very existence, along with the animate lives that inhabit that atmosphere and depend upon it (ICM: 21, 23; ECH: 21, 23) – whence Coccia's “breath of the world” (LP: 54; VP: 74). At the same time, that speech is borrowed from human speech and its cognate, writing (whose complex and intertwined relationships have been famously explored by Derrida in *Of Grammatology* [1997] and *Writing and Difference* [1978]). Human speech and song (along with similar forms of animal communication) and, by extension, human writing, are indices of a breath that functions in a diametrically opposite manner to that of plants: while plants absorb carbon dioxide and produce oxygen, animals and humans breathe in oxygen and expel carbon dioxide. What is waste to one is staple to the other, and vice versa. The chiasmatically mirrored and intertwined ‘breath’ of plants and humans, doubly entangled by being both inside and outside of both instances, constitute a truly interlaced environment that is both producer and product, condition of possibility and perpetuator of potential. The voices in Tadjó's text exactly replicate this complex, overlapping and intertwined structure.

The speech that Tadjó bestows upon the Baobab to speak ‘its’ characters' stories within the space of the literary text's own diction thus constitutes a hybrid zone. It is a realm of opposite but shared, indeed reciprocally interdependent and chiasmatically intertwined parts of a total circulation of breath-speech: “There was a time when men used to talk to us, the trees,” the Baobab remembers (ICM: 17; ECH: 28), and this recollection is a reply to that conversation: “I started listening again to what humans had to say. [...] My branches spread out and took on tremendous magnitude. [...] I want to tell their stories, to lend a voice to all those who managed to rise above fear” (ICM: 26; ECH: 37).

Coccia pays considerable attention to the topologies of human-nature interaction: he rejects mere proximity and metaphor for the notion of immersion, which he parses as reciprocal entanglement. The medium of immersion is that of interlaced, two-way flow of breath, moving between two zones, each of which is the outside of the other's inside. The movement

of respiration is rhythmic (in/out, here/there) (LP: 52; VP: 72), in other words, it evinces an oscillation and thence a vibration (LP: 57; VP: 77), a resonance (to employ the terms coined by Rosa [2019]). It hardly comes as a surprise, then, that Tadjó's trees exemplify precisely this mode of material resonance. An Ebola patient, remembering Baobab of childhood, recounts: "I paid the tree a visit [...]. When I leaned against it, I could sense its life-giving vibrations" (ICM: 71–72; ECH: 91). This vibration is the quality of the interrelationships that link the various actors within the atmosphere created by plants. It is all the more significant that this particular tree, which reminds the character of the Baobab of childhood memory, grows within the hospital courtyard, that is, at the core of the zone of inclusion-exclusion created by the pandemic state of exception.

In a strikingly cognate fashion, Timothy Morton plays with the idea of "attunement", which he understands as a way of accepting that things have a "timbre" (Morton 2018: 144), a not-quite-describable, ungraspable, unencompassable otherness (ibid.: 139) that constantly eludes us but nevertheless draws us to them, just as breath flows between the breather and the atmosphere. "Attunement" is a mode of attentiveness that acknowledges that the other thing or being both withdraws and draws us, and that it is paying attention to us just as much as we are paying attention to it (ibid.: 120, 164–165): "I am playing a tune called myself to which you are attuning, but which is itself attuned to you, so that we have an asymmetrical chiasmus between myself and me, between me and you" (ibid.: 163). What Rosa (2019) calls "resonance" captures the duality of this rapport, the Möbius-strip-like relationship (Morton 2018: 159–160) between the outside of our inside (the other object) where we are outside of something else's inside. Such a loop is 'twisted', and thus, if we pursue the Old Norse etymology (*urth*), 'weird', uncanny, but also emergent, because related to the noun *worth*, meaning to become or to happen (Morton 2016: 5). Because (at least) two reciprocally drawn-to and withdrawn entities are in dialogue with each other, the interaction is dynamic, fluid, flickering, uncanny, alive, energy-laden, constantly emergent, just like the processes of reciprocal creative development that beings trigger in one another within the fluid medium of

breath, air, and wind that trees create and sustain through their participation. It is this quality of emergence, non-linear and contingent, that allows the space of immersion to elude the necropolitical state of exception so aptly described by Agamben.

Morton's interest in the twisting paths of etymology, read alongside Tadjo's Baobab and the entangled dictions they share, suggest that it is worth seeking linguistic terms to describe the processes that Coccia maps and Tadjo performs. This is all the more urgent given that language is imagined by Tadjo as non-linear derivative of the 'breath' that plants donate to all other living beings. The figures common to Coccia's and Tadjo's contrasting modes of writing imply that we need to move away from metonymy and metaphor (Jakobson and Halle 1971: 90–96), the figures closest to the topologies of "contiguity" and "juxtaposition" that Coccia explicitly eschews (LP: 37; VP: 54). Far more promising is the trope of chiasmus, the linguistic figure of interlaced crossing that Morton favours, and that Tadjo's levels of reciprocally embedded voicing performatively imply (see also West-Pavlov 2010). For the visceral experience of such a topology, a somatic immersion in its vibrations or vibrancy, we would also have to look to synaesthesia, the figure of mixed media in which different sensory registers are combined: as in the semantic, the cerebral intellectual, and the poetic, musical or resonant dimensions of language; or the haptic, the olfactory, the visual, and the metaphysical quality of plants themselves. Not least, synaesthesia would seem to be a particularly fitting rhetorical corollary of the element-shifting process of photosynthesis.

Both these figures of speech (and thought), I would suggest, do not merely describe the poetics of atmospheric mixing, but are equally apt to offer models for the communication of literature (Neuhaus 2009), the teaching of literature, and no less importantly, of the teaching of teaching of literature (compare Jentgens 2016), a meta-teaching which may, in the last analysis, transpire to look like a chiastic interlooping of various classrooms, and of these classrooms and world.

4. The Literary Humanities and Education

Tadjo's work is often multivocal and multiperspectival, but its limpid diction never prevents it from being inaccessible to a wide readership. Several English-language translations of her work (*As the Crow Flies*, 2001; *In the Shadow of Imana*, 2002) have found a home in the celebrated and influential Heinemann African Writers' Series (Currey 2008), for example, thus underlining their appeal to a broad African and global audience. While Tadjo's fiction does not hesitate to explicitly name fraught political issues, it does not in general launch a programme of abstract critique of the sort often favoured by university-based 'radical chic' intellectuals, important and necessary as that may be in some contexts. Rather, it prefers to propose a broadly 'liberal humanist' palette of ideals such as pragmatic everyday dialogue, reconciliation and compassion that add up to what Illich (1973) and Nyamnjoh (2015) have called "conviviality". These factors ensure Tadjo's work an undisputed place within a Francophone and Anglophone literary public sphere both in Africa and globally. At the same time, her work addresses crucial contemporary issues in a way that is unemphatic but by no means oblique. By virtue of this combination of unforced writerly self-reflexivity and explicit but tactful didacticism, her work takes on an unobtrusive pedagogical quality (see Eagleton 1984) that makes it directly pertinent to a contemporary reflection of the teaching of reading/writing and the teaching of future teachers.

This prominent axiological, indeed ethical quality is something that Tadjo's writing shares, via its preoccupation with vegetal life, with Coccia. Just as Tadjo's main character is a Baobab that presides over the life of its village, and indeed forms its centre, so too Coccia's philosophy of plants is, ultimately, a meditation upon the place of thought and action in the universe. His central template is the plant's connection to everything, its simultaneous rootedness in the elements and in the earth, but also its immersion in the atmosphere, that is, in a medium of constant exchange and reciprocal transformation.

The loop of the 'circulation' of oxygen guaranteed by trees segues into the chiasmic, Möbius-strip-like loop of the air that is both container and

contained, with 'breath' the dynamic threshold between the interior and exterior zones. Breath as a physical process, especially in *Tadjo*, in turn morphs into dialogue (between tree and its human fellows) and narrativity. Narrativity in turn straddles the tree's *discourse* as carrier of the humans' *stories* (in the sense of Chatman's [1978] version of Genette [1972]); both of these are of course contained within *Tadjo's discourse*, though if we are to take Coccia's assessment of the central ontological significance of trees, and *Tadjo's Baobab's* own self-description, her novel would be a *story* cradled within the great cosmic, and cosmogonic, *discourse* of plant life.

These imbrications of narrative action and narrative content in turn point to what is Coccia's most radical gesture of immersion: namely, the erasure of the binary distinction between being and doing. 'Trees' photosynthesis is coeval with their existence; it is identical with a form of non-agential agency that is the most fundamental form of action or practice on earth: "It is already by existing that plants modify the world globally without even moving, without even beginning to act" (LP: 38; translation modified; VP: 54–55). This radical convergence of being and doing in the plant world leads Coccia to declare: "One must then generalize this finding and conclude that *the existence of every living being is necessarily a cosmogonic act* [...]. Every organism is the invention of a way of producing the world" (LP: 38; translation modified; VP: 55). To sum up the various interlinked maxims that bind the topology and the praxis of plant-being into a single whole: "We will never be able to be materially separated from the world: every living being constructs itself starting from the same matter that makes up the mountains and the clouds" (LP: 39; VP: 55). In other words, the topology of being-in-the-world segues, like one side of a Möbius strip, into the praxeology of doing-in-the-world; together they generate a reciprocally entangled ontology of becoming that offers a conceptual key for thinking about the teaching – of teaching in today's university- and school-classrooms.

5. Pedagogy

A classroom, rather like Stevens' jar, is "of a port in air" (Stevens 1965: 36); it is a receptacle, a *chora* (Plato 1965: 66–69; Kristeva 1984: 25–31), a space of possibility, defined less by what it might contain than by what might come to be in it: knowledge, maturity, socialization, and a host of other less conventional products or outcomes. A classroom is, thus, an atmosphere in Coccia's sense, a generator of generativity, a cradle of potentiality. When Australian Indigenous educator Carole Oomera Edwards asks her pupils to respectfully address the classroom at the beginning of the school year before they cross its threshold (see Muecke 2004: 69), just as one respectfully addresses Country and the ancestors before entering sacred territory, she implicitly acknowledges this potential, the index of its aliveness. Like Heidegger's clearing, which exists only by virtue of the trees gathered at its perimeters, an analogy for Being as the invisible ground of possible life (Heidegger 1993: 178), the classroom is an atmosphere akin to the cosmic atmosphere in which life is enabled by the life of trees. The clearing is the spatialization of those condition of possibility, ultimately of life itself. In itself, the clearing has no characteristics, no substantial content, but within its borders events can happen, beings can come to being, and becoming can take its unpredictable course; similarly Carole Edwards' address to the classroom takes place on the threshold of and invokes a space of pure possibility and potential – what better a description of education in its fundamental axiological significance? (Freire 2005).

The notion of the classroom as atmosphere in Coccia's sense implies however a space of infinite-circulation-as-interpenetration (LP: 47; VP: 66) that by definition is unlimited. This is where we need to recalibrate the Heideggerian analogy of the clearing. Thought from the perspective of the earth (LP: 88–91; VP: 113–117), the clearing is by definition bounded, and perhaps founds one of the metaphorical foundations for the inherent provinciality – indeed latent racism – of Heidegger's proto-ecological interest in the specificities of locality and the way they nourish reflection (Ott 2019: 61–95). Other derivatives of Heidegger's thought, such as Bonhoeffer's grounding of the reach of ethical responsibility via the limits of day-to-

day life (Bonhoeffer 1965: 218), or even Foucault's extrapolation from the 'conditions of possibility' of discursive formations towards the 'principle of rarity' of utterances (Foucault 1969: 155–158) register this constitutive boundedness of the notion of Being as dependent upon negative difference.

Heidegger's clearing, it would seem, elides what is truly invisible about it: its positive constitution as air (to follow Irigaray's [1983] pun on 'air' and 'aire', or space, clearing) – and thus represses the clearing's affinity to atmosphere. It is the atmosphere that clears the way for a much more expansive and unbounded version of Being, namely, that of Life. The atmosphere that is generated by Coccia's trees is one of positive difference: of an entanglement of beings that gives rise to an emergent complexity of life, both of which in principle have no outer limits. This is why Coccia stresses the way the atmosphere segues into the sidereal (LP: 91–96; VP: 117–122); in a similar manner, the generativity of life is irrepressible and potentially infinite in its dynamic of emergence, even under the most rebarbative conditions of ecological destruction (Tsing 2015). These notions suggest that in terms of ethics, we need to think of an ethics of interrelationship and affinity, even similarity (Bhatti and Kimmich 2015), rather than an ethics of limited groundedness. And in terms of agency, we need to conceptualize agency less on the basis of *conditions* of possibility but rather, in terms of conditions of *possibility*.

These reflections open up two axes of pedagogical thought, which pertain both to the university-based training of teachers as a professorial pedagogical practice-by-example, and for the trainee teachers' own later pedagogical practice in schools. The university profession, understood customarily as a research-driven undertaking, is in reality, at least in the literary humanities, more often a pedagogy of pedagogies: literature and languages professors/lecturers train future teachers of literature and languages. University teaching is critically involved in meta-systemic perpetuation of a central Ideological State Apparatus (see Althusser 1971: 142–143; Luhmann 1998) but also in the potentially creative domain of systemic disruption and renewal that is characteristic of emergent life itself (Morin 2008).

The first axis of pedagogical thought to be addressed at this juncture is spatial in character and addresses the significance of networked connections within and beyond the classroom. Our traditions of education tend to fragment and reify knowledge into subjects (at school level) or disciplines (at university level), then further splitting them up into bundles of processed knowledge (compare Nida-Rümelin 2020). A concomitant of the pedagogical pre-packaging of knowledge, designed to facilitate its internalization, is that it loses its connections to larger contexts. What is conveyed in this way is a conception of knowledge that reduces the single components to commodities: reified fragments epitomized by the facts learnt by the winners of quiz shows and conducive to prize-acquisition – but hardly susceptible of an understanding of the complex networks of emergent realities that make up the contemporary world from its nanofabric to its geopolitical relationships and ultimately to planetary dynamics.

Corresponding to this form of knowledge is a process of education which consists of an induction into a pre-existing body of knowledge, whose stable contours have been established by ‘disciplinarity’. Tim Ingold contrasts to this inductive notion of learning a more radical notion based upon the etymological composition of the term ‘education’. Ingold (2015: 134–135; 2017: 1–19, 20, 29, 34–35) highlights the two Latin elements that make up composite ‘education’: ‘ex’ (out) plus ‘ducere’ (to lead). Education should lead not *into* but *out of* and *beyond* the extant compartmentalization of knowledge, crossing borders and bringing disparate fields into unexpected and productive dialogue with each other. This is precisely the notion of cross-disciplinarity that Coccia sees exemplified in philosophy (LP: 116–122; VP: 144–151) but which in fact, following this very principle, ought to apply to every area of intellectual enquiry and curiosity for knowledge.

There is a slowly emerging understanding, thanks to the massive medial focus upon climate change, of some of the aspects of this global system of interconnections, but this is all too often neutralized by a shrug of the shoulders and the observation that it doesn't make any difference what the individual does. Far more enhancement of notions of education across disciplinary borders is thus necessary. Here, the Finnish approach known as ‘phenomenon-based learning’ (Kaul 2018; Silander n.d.) is exemplary. In

a similar vein, I have proposed elsewhere some cognate examples of such a networked pedagogy in the classroom (West-Pavlov 2018; 2019: 272–284).

The second axis of pedagogical thought concerns the emergent processes that are triggered within the apparently bounded space of the classroom. Extension is the texture of potential, the extensions of emergence, even though the foundation for that extension may be the bounded space of the classroom, just as the tree's creation of the infinite space of the atmosphere, a continuously emergent environment that fosters in its turn emergence, is rooted in the earth. In order to make sense of this extension, it is worth returning to the distinction by Tim Ingold just mentioned. Education in the traditional sense (Latin 'educare') 'instils' extant knowledge; it 'transmits' received ideas and established wisdom (Ingold 2017: 1–20) rather than 'translating' them. It is inherently backward-looking, at the very most familiarizing the student with the 'state of the art'. This concept is of course not totally without validity: the value of the study of the past for understanding the present, and perhaps even for extrapolating towards the future, is a constant within the self-conceptualization of historicism; it is the standard topos in progressive legitimizations of historicizing and canonical studies of culture.

Conservative articulations of such studies do not need such a legitimization, because their backward-looking gaze is always isomorphic with the implicit claim that the past was better than the present, that standards are plummeting, and that 'things are falling apart' (Bloom 1987). What is not as clear is how such inductive education can equip us for the sorts of future that confront today's students, where the dominant tenor of much commentary is the unprecedented character of what we are seeing – in terms of political turbulence, economic instability, epidemiological mutations (Mukerji and Mannino 2020; Tooze 2020), or accelerating climate change:

“The rates of system changes associated with limiting global warming to 1.5 with no or limited overshoot have occurred in the past within specific sectors, technologies and spatial contexts, but there

is no documented historic precedent for their scale” (IPCC 2018: 21).

It is in this context that it is useful to examine once again Ingold's (2017: 29–30) notion of ‘e-ducation’. The ‘e’-prefix abbreviates the ‘ex’ that Ingold finds in ‘ex-ducere’. The prefix ‘e(x)’ shifts the emphasis from the idea of *induction into* a body of knowledge, towards that of *leading out into* the world. The ‘ex’ negatively indexes, then, that which is left behind, whether we like it or not, both spatially and temporally: the extant, the known, the proven. The coming role of education is to equip children and youth to deal with the turbulent field of unprecedented, unpredictable, unforeseeable transformation. Education should not simply seek to deliver ‘skills’, or make youths ‘job-fit’, because close to 50% of professions will be probably eliminated by automation, computerization and digitization in coming decades (Frey and Osborne 2013; Frey 2019). Rather, education must educate for a world in which many of the jobs of the past will no longer exist, and in which the jobs of the future are as yet unknown. It must offer students skills for navigation-without-maps. Once again, Tadjó alludes to this state of affairs:

“Our lives are not so much a straight line as a squiggle that meanders or goes round and round in circles and sometimes finally finds its direction. Millions of life forms have appeared and disappeared throughout the ages. We have to be versatile and able to adapt, not hard like a rock, dried-up in mind and body. We need to know how to deal with the unexpected. The universe—with the innumerable planets of the cosmos, the diversity of earthly creatures, and the infinity of possible destinies—proves it every day.” (ICM: 142; ECH: 157)

Without explicitly saying so, Tadjó offers here a template for an education of the future: an education for which there are, in fact, no templates, beyond that of the various models of ‘emergence’ that the natural world offers (e.g. Gleick 1988).

Education, in combining the two axes of reflection sketched above, must follow the example of the plant world. It must build upon extant knowledge, just as plants sustain the ecosphere as a whole, but more importantly, it must generate emergent structures, driving a palette of experimental, exploratory, speculative capacities that are temporally forward-reaching and spatially networking. As Coccia says of the knowledge that education must both inculcate and generate:

“instead of always living exclusively on truths and ideas already sanctioned by this or that discipline in its history [...] instead of aiming to build itself out of cognitive elements already structured, ordered, and set up, it would have to transform any subject, object, or event [...], just as plants are capable of transforming any scrap of earth, air, and light into life.” (LP: 118; translated corrected; VP: 147)

It is striking that here, Coccia identifies the quality of emergence, which he sees embodied in plants production of the atmosphere of life, as the ideal quality of knowledge; and that he then spatializes this knowledge, again using plants' ubiquitous zone of action as his precedent.

The real radicalism of Coccia's thought does not lie merely in its emphasis upon the emergent nature of vitalism, which he shares with other thinkers such as Deleuze and Guattari (1980) or Prigogine and Stengers (1989). What is more original is that between the poles of the established and the speculative (LP: 113–118; VP: 141–147) Coccia inserts the ‘always already’. We are always already involved in emergent processes of atmospheric transformation. We are de facto always already embarked upon the emergent paths that education must address: “One cannot *exist* in a fluid space without modifying, by this very fact, the reality and form of the environment that surrounds us” (LP: 37–38; VP: 54). In a similar vein, Timothy Morton suggests that ‘being ecological’ is something that we always already are, because we cannot but be part of the “symbiotic real” (Morton 2017: 1) that is the planetary community:

“I want to persuade you that you are already being ecological, and that expressing that in social space might not involve something radically, religiously different. Don't think this means that nothing changes, that you are just the same when you know about being ecological. It's rather hard to describe what happens, but something does happen.” (Morton 2018: 107)

Transformation and its unlimited networked imbrications, in its infinite emergence, is a place and a process that we are, *de facto*, already involved in: education begins with the recognition of that facticity.

The persistent optimism that infuses Tadjó's fiction reposes upon the recognition that such an ‘always already’ can be best made out in the everyday practice of ordinary people (a sort of ‘everywhere already’) that the cynical Ebola virus grudgingly acknowledges in its dialogue with the Baobab: “it was ordinary people, who gradually came to understand that their impact would be greater if they were to think together, work together, and struggle together, beyond their immediate interests and personal troubles” (ICM: 125–126; translation modified; ECH: 150). Tadjó's humble humanism, focalized through the in-/ahuman virus, may perhaps seem trite, even irresponsible, given the sheer scale of the planetary challenges facing us today.

However, what signals that this is not the case is the unobtrusive “beyond” (“au-delà” in the original French) embedded in Tadjó's (or the virus') comments. The “au-delà” is not a mark of transcendence, though, because this humanism is embedded in the realm of the ordinary. Nor, however, is it merely ‘grounded’ in the down-to-earth sense that allowed Bonhoeffer to demarcate responsibilities by limiting their purview. Such countervailing vectors on the vertical axis (transcendence vs. groundedness) are not the origin of the “beyond” [“au-delà”] (in the sense of ‘over and above’). Rather, it is the persistently anaphoric “together” [“ensemble”] that drives this overcoming of limits. “Beyond” [“au-delà”] indexes a networked and emergent community whose human character is merely one local but nonetheless interrelated sector of an unlimited planetary ‘atmosphere’. As Coccia notes: “Being in the world means to exercise influence especially outside

one's own space, outside one's own habitat, outside one's own niche. It is always the totality one lives in, which is and will always be overrun by others" (LP: 43; translation modified; VP: 61–62). Under the aegis of the oracular Baobab, this, essentially, is the pedagogical message that Tadjó's novel can deliver to our contemporary classrooms.

References

- Afelt, Aneta, Roger Frutos and Christian Devaux (2018). 'Bats, Coronaviruses, and Deforestation: Toward the Emergence of Novel Infectious Diseases?' *Frontiers of Microbiology*, 9(702), 11 April. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fmicb.2018.00702/full> (accessed 5 March 2020).
- Agamben, Giorgio and Emanuele Coccia (Eds.) (2012). *Angeli: Ebraismo, Cristianesimo, Islam*. Milan/Vicenza: Neripozza.
- Agamben, Giorgio (1998). *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Trans. Daniel Heller-Roazen. Stanford: Stanford University Press.
- Althusser, Louis (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Trans. Ben Brewster. New York: Monthly Review Press.
- Andersen, Kristian G., Andrew Rambaut, W. Ian Lipkin, Edward C. Holmes and Robert F. Garry (2020). 'The Proximal Origin of SARS-CoV-2'. *Nature Medicine*, 26, 17 March, 450–452. <https://www.nature.com/articles/s41591-020-0820-9> (accessed 11 May 2020).
- Arens, Detlev (2016). *Der deutsche Wald: Naturereignis, Wirtschaftsraum, Sehnsuchtsort*. Köln: Edition Fackelträger.
- Bastin, Jean-Francois et al. (2019). 'The Global Tree Restoration Potential'. *Science*, 365(6448), 5 July, 76–79.
- Bhatti, Anil and Dorothee Kimmich (Eds.) (2015). *Ähnlichkeit: Ein kulturtheoretisches Paradigma*. Konstanz and Paderborn: Konstanz University Press/Fink.
- Bloom, Allan (1987). *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York: Simon and Shuster.
- Bonhoeffer, Dietrich (1965). *Ethics*. New York: Macmillan.

- Burns, Will C. G. and Andrew L. Strauss (Eds.) (2015). *Climate Change Geoen지니어ing: Philosophical Issues, Legal Perspectives, and Governance Frameworks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chatman, Seymour (1978). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca: Cornell University Press.
- Choat, Brendan et al. (2012). 'Global Convergence in the Vulnerability of Forests to Drought.' *Nature*, 491(7426), 29 November, 752–755.
- Coccia, Emanuele (2019). *The Life of Plants: A Metaphysics of Mixture*. Trans. Dylan J. Montanari. Cambridge: Polity.
- Coccia, Emanuele (2016). *La Vie des plantes: Une Métaphysique du mélange*. Paris: Payot et Rivages.
- Currey, James (2008). *Africa Writes Back: The African Writers Series & the Launch of African Literature*. Oxford: James Currey.
- Deleuze, Gilles and Félix Guattari (1980). *Capitalisme et schizophrénie: Mille plateaux*. Paris: Minuit.
- Derrida, Jacques (1997). *Of Grammatology*. Corrected ed. Trans. Gayatri Chakraborty Spivak. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Derrida, Jacques (1978). *Writing and Difference*. Trans. Alan Bass. Chicago: University of Chicago Press.
- Eagleton, Terry (1984). *The Function of Criticism*. London: Verso.
- Esposito, Roberto (2008). *Bíos: Biopolitics and Philosophy*. Trans. Timothy Campbell. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Foucault, Michel (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1969). *L'Archéologie du discours*. Paris: Gallimard.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New ed. Trans. Myra Bergman Ramos. New York: Continuum.
- Frey, Carl Benedikt and Michael A. Osborne (2013). *The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?* Working Paper. Oxford: Oxford Martin Programme on Technology and Employment. www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/future-of-employment.pdf (accessed 26 September 2016).

- Frey, Carl Benedikt (2019). *The Technology Trap: Capital, Labor, and Power in the Age of Automation*. Princeton: Princeton University Press.
- Frutos, Roger, Marc Lopez Roig, Jordi Serra-Cobo and Christian A. Devaux (2020). 'COVID-19: The Conjunction of Events Leading to the Coronavirus Pandemic and Lessons to Learn for Future Threats'. *Frontiers in Medicine*, 7(223), 12 May.
- Genette, Gérard (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- Ghelardini, Luisa, Alessia Lucia Pepori, Nicola Luchi, Paolo Capretti and Alberto Santini (2016). 'Drivers of emerging fungal diseases of forest trees.' *Forest Ecology and Management*, 381, 235–246.
- Gleick, James (1988). *Chaos: Making a New Science*. London: Cardinal/Sphere.
- Global Forest Watch (2020). *Interactive map: Tropical deforestation*. <https://www.globalforestwatch.org> (accessed 13 September 2020).
- Hamilton, Clive (2013). *Earthmasters: The Dawn of the Age of Climate Engineering*. New Haven: Yale University Press.
- Hawken, Paul (Ed.) (2017). *Drawdown: The Most Comprehensive Plan Ever Proposed to Reverse Global Warming*. London: Random House/Penguin.
- Heidegger, Martin (1993). *Basic Writings*. 2nd ed. Ed. David Farrell Krell. Trans. David Farrell Krell, Frank A. Capuzzi, J. Glenn Gray and Joan Stambaugh. New York: HarperCollins.
- Illich, Ivan (1973). *Tools for Conviviality*. London: Marion Boyars.
- Ingold, Tim (2017). *Anthropology and/as Education*. London: Routledge.
- Ingold, Tim (2015). *The Life of Lines*. London: Routledge.
- IPCC [Intergovernmental Panel on Climate Change] (2018). *Global Warming of 1.5: An IPCC Special Report ... – Summary for Policy-Makers*. http://www.ipcc.ch/pdf/special-reports/sr15/sr15_spm_final.pdf
- Irigaray, Luce (1983). *L'Oubli de l'air chez Martin Heidegger*. Paris: Minuit.
- Jentgens, Stephanie (2016). *Lehrbuch Literaturpädagogik: Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Jakobson, Roman and Morris Halle (1971). *Fundamentals of Language*. 2nd ed. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kaul, Maya (2018). 'Demystifying the Finnish Education System, Part II: Is Finland abolishing school subjects?' *Voices in education*, 26 April.

- <https://voicesineducation.com/2018/04/26/demystifying-the-finnish-education-system-part-ii-is-finland-abolishing-school-subjects/> (accessed 9 September 2020).
- Kristeva, Julia (1984). *Revolution in Poetic Language*. Trans. Margaret Waller. New York: Columbia University Press.
- Lauder, Brian and J. Michael T. Thompson (Eds.) (2009). *Geo-Engineering Climate Change: Environmental Necessity or Pandora's Box?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Luhmann, Niklas (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 vol. Frankfurt am Main.
- McMahon, Jeff (2020a). 'Deforestation and Climate Change Could Unleash a Mind-Boggling Number of Coronaviruses.' *Forbes Magazine* online, 1 April. <https://www.forbes.com/sites/jeffmcmahon/2020/04/01/there-are-30000-more-coronaviruses-environmental-disasters-are-bringing-them-to-your-door/#7283ca59e85c> (accessed 5 April 2020)
- McMahon, Jeff (2020b). 'How Deforestation Drives the Emergence of Novel Coronaviruses'. *Forbes Magazine* online, 21 March. <https://www.forbes.com/sites/jeffmcmahon/2020/03/21/how-deforestation-is-driving-the-emergence-of-novel-coronaviruses/#703c346c1723> (accessed 5 April 2020).
- Morin, Edgar (2008). *La Méthode I et II*. Vol. 1: *La Méthode 1. La Nature de la Nature; La Méthode 2. La Vie de la Vie; La Méthode 3. La Connaissance de la Connaissance*. Paris: Seuil.
- Morton, Adam (2020). 'Australian bushfires to contribute to huge annual increase in global carbon dioxide.' *The Guardian* online, 24 January. <https://www.theguardian.com/australia-news/2020/jan/24/australian-bushfires-to-contribute-to-huge-annual-increase-in-global-carbon-dioxide> (accessed 1 September 2020).
- Morton, Timothy (2018). *Being Ecological*. London: Penguin/Pelican.
- Morton, Timothy (2017). *Humankind: Solidarity with Nonhuman People*. London: Verso.
- Morton, Timothy (2016). *Dark Ecology: For a Logic of Future Coexistence*. New York: Columbia University Press.

- Muecke, Stephen (2004). *Ancient & Modern: Time, Culture and Indigenous Philosophy*. Sydney: UNSW Press.
- Mukerji, Nikil and Adriano Mannino (2020). *Covid-19: Was in der Krise zählt: Über Philosophie in Echtzeit*. Stuttgart: Reclam.
- Neuhaus, Stefan (2009). *Literaturvermittlung*. Konstanz: UVK/UTB.
- Nida-Rümelin, Julian (2020). 'Abschiedsvorlesung, Ludwig-Maximilians-Universität München: Eine Theorie praktischer Vernunft', 16 July. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=b28e06VwrUA>
- Nyamnjoh, Francis B. (2015). 'Incompleteness: Frontier Africa and the Currency of Conviviality'. *Journal of Asian and African Studies*, 52(3), 253–220.
- Ott, Karl-Heinz (2019). *Hölderlins Geister*. Munich: Hanser.
- Pérez, Beatriz (2020) 'La deforestación, clave en la propagación del coronavirus.' *El Periódico* online, 15 February. <https://www.elperiodico.com/es/sanidad/20200215/la-destruccion-de-ecosistemas-origina-nuevos-virus-como-el-covid-19-7848963> (accessed 5 April 2020).
- Plato (1965). *Timaeus*. Trans. H. D. P. Lee. Harmondsworth: Penguin.
- Prigogine, Igor and Isabelle Stengers (1989). *Dialog mit der Natur: Neue Wege naturwissenschaftlichen Denkens*. München: Piper.
- Rosa, Hartmut (2019). *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*. Trans. James Wagner. Cambridge: Polity/Wiley.
- Schama, Simon (1995). *Landscape and Memory*. London: Harper Collins.
- Shahvisi, Arianne (2020). 'The Woodcutter's Axe'. *London Review of Books* Blog, 8 September. <https://www.lrb.co.uk/blog/2020/september/the-woodcutter-s-axe> (accessed 12 September).
- Silander, Pasi (n.d.) 'Phenomenal Education: Phenomen based learning – Teaching by Topics'. <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html> (accessed 9 September 2020).
- Statistisches Bundesamt (2020). 'Wald und Holz: Durch Schäden verursachter Holzeinschlag nach Einschlagsursache, Waldeigentumsarten'. Webseite Statistisches Bundesamt, 16 July. <https://www.destat>

- tis.de/DE/Themen/Branchen-Unternehmen/Landwirtschaft-Forstwirtschaft-Fischerei/Wald-Holz/Tabellen/holzeinschlag-ursachen.html (accessed on 29 July 2020).
- Stevens, Wallace (1965). *Selected Poems*. London: Faber.
- Tadjo, Véronique (2021). *In the Company of Men*. Trans. Véronique Tadjo and John Cullen. New York: Other Press.
- Tadjo, Véronique (2017). *En Compagnie des hommes*. Paris: Quichotte/Seuil.
- Tadjo, Véronique (2002). *The Shadow of Imana: Travels in the Heart of Rwanda*. Trans. Véronique Wakerley. London: Heinemann.
- Tadjo, Véronique (2001). *As the Crow Flies*. Trans. Wangũi wa Goro. London: Heinemann.
- Tadjo, Véronique (2000). *L'Ombre d'Imana: Voyages jusqu'au bout du Rwanda*. Arles: Actes Sud.
- Tooze, Adam (2020). 'We are living through the first economic crisis of the Anthropocene'. *The Guardian* online, 7 May. <https://www.theguardian.com/books/2020/may/07/we-are-living-through-the-first-economic-crisis-of-the-anthropocene> (accessed 10 May 2020).
- 'Trockenheit...' (2020). 'Trockenheit und Borkenkäfer: Waldschäden noch größer als angenommen.' ARD-Tagesschau online, 19 August. <https://www.tagesschau.de/inland/waldschaeden-borkenkaefer-101.html> (accessed 25 August 2020).
- Tsing, Anna Lowenhaupt (2015). *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton: Princeton University Press.
- UNEP [United Nations Environment Programme]/ILR [International Livestock Research Institute] (2020). *Preventing the Next Pandemic: Zoonotic Diseases and How to Break the Chain of Transmission*. Nairobi: UNEP.
- Wadhams, Peter (2017). *A Farewell to Ice: A Report from the Arctic*. Harmondsworth: Penguin.
- 'Waldschäden...' (2020). 'Bäume leider unter Dürre: Die schwersten Waldschäden seit 200 Jahren.' ARD-Tagesschau online, 27 July. <https://www.tagesschau.de/inland/waldschaeden-103.html> (accessed 9 September 2020).

- Wallace-Wells, David (2019). *The Uninhabitable Earth: A Story of the Future*. London: Penguin/Random House.
- Watts, Jonathan (2020). “Promiscuous treatment of nature“ will lead to more pandemics – scientists’. *The Guardian* online, 7 May. <https://www.theguardian.com/environment/2020/may/07/promiscuous-treatment-of-nature-will-lead-to-more-pandemics-scientists> (accessed 13 September 2020).
- Weheliye, Alexander G. (2014). *Habeas Viscus: Racializing Assemblages, Biopolitics and Black Feminist Theories of the Human*. Durham: Duke University Press.
- Weisse, Mikaela and Elizabeth Dow Goldman (2020). ‘We Lost a Football Pitch of Primary Rainforest Every 6 Seconds in 2019’. *World Resources Institute*, 2 June. <https://www.wri.org/blog/2020/06/global-tree-cover-loss-data-2019> (accessed 13 September 2020).
- West-Pavlov, Russell (2019). *German as Contact Zone: Towards a Quantum Theory of Translation from the Global South*. Tübingen: Narr/Francke/Attempo.
- West-Pavlov, Russell (2018). ‘The Blackboard as Separation Wall: Texts, Classroom, Race and the Contemporary Crisis in Germany.’ *Journal of Ethnic and Racial Studies*, 41(10), 1895–1913.
- West-Pavlov, Russell (2010). *Spaces of Fiction / Fictions of Space: Postcolonial Place and Literary DeiXis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- WWF [World Wildlife Fund] (2020). *Waldverlust in Zeiten der Corona-Pandemie: Holzeinschlag in den Tropen*. Berlin: WWF Deutschland.
- WWF [World Wildlife Fund]/Dalberg Advisors (2020). *COVID 19: Urgent Call to Protect People and Nature*. Gland/Geneva: WWF International/Dalberg Advisors.

Tiere, Menschen, Emotionen – eine Wahlverwandtschaft

(kurze Vorüberlegungen zu einem großen Thema)

Jürgen Wertheimer

Mit der Kraft eines Löwen und dem Kopf eines Menschen auf Jagd zu gehen oder fischschwänzig in die Tiefe abtauchen zu können – wer hätte gelegentlich nicht schon davon geträumt? Aber auch wenn es ernst wird mit unseren Gefühlen, kommen schnell Tiere ins Spiel. Man nimmt eine Sache ‚tierisch ernst‘, ‚leidet tierisch‘, ist eine ‚Intelligenzbestie‘, verhält sich wie eine Herde von Lemmingsen oder fällt wie Heuschrecken über die Welt her. Von den unheilverkündenden schwarzen Katzen gar nicht zu reden. Auf dem ‚Friedhof der Kuschtiere‘ begraben wir unsere Sehnsüchte und Fantasien, und Vampire wie Dracula spuken durch unsere Alpträume.

Irgendwo im Niemandsland unserer Emotionen scheint es eine imaginäre, höchst intensive Kontaktzone zwischen Mensch und Tier zu geben. Ein Territorium der Grenzüberschreitungen, Momente, in denen keiner genau weiß, wo das Gebiet der einen Art aufhört und das der anderen beginnt. Wir sollten den Mut haben, dieses mysteriöse Zwischenreich zu betreten, denn offenkundig führt es ins Zentrum, nicht in die Peripherie unseres Wesens. Und es führt zu den Ursprüngen unserer Kultur.

Denn nicht nur, dass wir uns mit Tieren metaphorisch vergleichen, sie beschwören, sie verehren oder verfluchen – häufig verwandeln wir uns auch in sie. Durchaus nicht nur im Fasching oder auf kultigen ‚Furry-Parties‘. Statt sich – was einem Gott ein Leichtes sein müsste – dem Objekt seiner sexuellen Begierden z.B. in Gestalt eines attraktiven jungen Mannes zu nähern, bevorzugte der göttliche Jupiter es, sich animalischer Kostümierungen zu bedienen. Als Stier oder Schwan verkleidet, rechnete er sich er-

staunlicherweise größere Erfolgchancen aus. Mesalliancen, Mixturen, Mischungen und Kreuzungen aller Arten bestimmen das Mensch-Tier-Verhältnis seit archaisch-prähistorischen Zeiten bis in die Moderne, und so gesehen sind Jupiters eigentümlich anmutende Rückgriffe auf die animalische Seite der Natur des Menschen vielleicht sogar eine Art wehmütige, unterschwellige Erinnerung an vorgeschichtliche Erfahrungen. Ähnlich wie in den ‚Fröschen‘ des Aristophanes (2011). Während die Götter in albernem Tierkostüm herumstreifen müssen, beschwören Tiere mit wuchtigen Worten das Wesen der Polis. In der *Batrachomyomachia* (Glei 1984) werden die Kämpfe der Heroen gar durch Frösche und Mäuse witzig parodiert und in ihrer brutalen Dummheit bloßgestellt. Ganz so, als ob Menschen erst durch das Tier gespiegelt zur Kenntlichkeit gebracht würden. Das Tier als schweifwedelnde Bestätigung oder knurrende Fratze unserer missglückten Einzigartigkeit.

Gerade weil wir, Mensch und Tier, derart aufeinander bezogen, ineinander verknäult oder verkrallt sind, haben die Wächter der Ordnung – Theologen, Philosophen, Ethiker – stets streng darauf geachtet, die beiden Spezies zugleich streng voneinander zu scheiden. Tiere sind, so der juristische Grundsatz, ‚Sachen‘. Menschen hingegen sind – Menschen. Lebewesen mit Rechten, Pflichten, mit Personalausweis und PIN-Code. Von der Würde ganz zu schweigen. Zwischen beiden Existenzformen wird eine klare, diskursiv fassbare Grenze gezogen. So als ob damit alle Probleme, vielleicht sogar die entscheidenden, was die Beziehung Mensch - Tier betrifft, gelöst wären. Nur die Literatur und die Künste stellen sich der weit aus komplexeren Realität. Einer Realität, die genau mit dieser mischwesenhaften Doppelnatur zu tun hat. Zwischen sentimentalem Kuschtiergehebe und nüchterner Schlachtfestroutine bewegt sich die Spannweite unserer wechselseitig wahlverwandtschaftlichen wie auch fremdkörperlichen Beziehung. Dummy oder Alien – das Tier ist nicht nur unser Objekt, es ist auch unser Subjekt. Der „schwarze Kater“ in Edgar Allan Poes gleichnamiger Erzählung (1843) darf als beispielhaft für dieses verhängnisvolle Patt, diesen riskanten Balanceakt gesehen werden. Gemeinsam mit dem Protagonisten durchläuft der Leser hier alle Stadien einer ins Extreme gesteigerten, gefährlichen Liaison – von zärtlicher Liebe bis zu teuflischer

Grausamkeit. Zu Beginn erleben wir einen nahezu idyllisch erscheinenden Einklang zwischen Menschen und Tieren. Ein glückliches junges Paar umgibt sich mit allem nur denkbaren Getier – darunter jenem auffallend schönen und klugen schwarzen Kater, der seinem Herren geradezu ‚hündisch‘ ergeben scheint, bevor dieser ihn im Zustand der Trunkenheit schwer misshandelt und erdrosselt. Auf der Suche nach dem Motiv ist der Alkohol nur auf den ersten Blick der entscheidende Faktor – hinter der Tat steckt etwas ganz anderes, sehr viel tiefer Liegendes, weitaus Beunruhigenderes: der vorsätzliche Versuch eines Verstoßes, einer Revolte gegen moralische Gesetze und Reflexe in uns. Mittels des Tiers statuiert der Protagonist ein Exempel gegen sich selbst:

„Jener unergründliche Drang der Seele [...] das Unrecht nur um des Unrechts willen zu begehen, trieb mich an, das unschuldige Tier [...] noch weiter zu quälen. [...] hängte es auf, während mir die Tränen aus den Augen strömten, [...] hängte es auf, weil ich wußte, daß es mich geliebt hatte [...].“ (Poe 1980/1843: 193)

Dies also ist, wenn man so will, des Pudels Kern. Das Tier, das Lieblingstier, die Liebe des Tiers ist der Schauplatz, das Experimentierfeld eines Selbstversuchs. Eines Selbstversuchs mit dem Suchtcharakter einer Serientat. Der Katzenjammer setzt einen fatalen Mechanismus in Gang. Mit verhängnisvollen Folgen. Eine zweite Katze, Double der ersten, klammert sich an ihn. Ein zweiter Mordversuch endet in einer Katastrophe. Der der Katze zuge dachte Axthieb trifft seine Frau, die sich dazwischen zu werfen versucht. Und es wird die Katze sein, die letztendlich durch ihr Verhalten zum Fund der eingemauerten Leiche führt und den Täter aufs Schafott bringt. Ein irritierendes Deutungsspektrum wird hier aufgerissen: Ist das Tier unschuldig, der Mensch eine Bestie? Weckt das Tier die Bestie im Menschen? Ist das Tier Dämon und Bote des Bösen? Oder ist es die Instanz einer höheren Gerechtigkeit, die die Ordnung wiederherstellt?

Die Erzählung fokussiert nicht auf eine Lesart, sie mauert nicht, sie öffnet und legt die ‚Innereien‘ unserer widersprüchlichen Gefühle schonungslos frei. Dennoch ist Poes Geschichte insofern kommensurabel, als

das grausige Geschehen als Ausnahmefall, als Skandalon, gezeichnet wird. Bei Franz Kafka wird die animalische Bedrohung zur Normalität, zum sozialen Phänomen, fast zur Alltäglichkeit. Es mag mit seiner Lebenssituation als Teil einer jüdisch-deutschsprachigen Minorität im tschechischen Prag zu tun haben, dass er sich möglicherweise selbst wie in einem Gehege, einer Menagerie – gesammelt, begutachtet, bewacht – vorkam. Viele seiner Texte spiegeln diese Sensibilität und Reizbarkeit experimenteller Grenzüberschreitungen unterschiedlicher Lebensformen: *Forschungen eines Hundes* (2004/1922), *Ein Bericht für die Akademie* (2004/1917), *Die Verwandlung* (2004/1915), *Josephine, die Sänglerin oder das Volk der Mäuse* (2004/1924) sind nur die bekanntesten davon. Kafka kreierte und konstruierte forschende Hunde, virtuos singende Mäuse und dozierende Affen. So der „Menschen-Affe“, Grenzüberschreiter per se, der in einem Ton, der jeder Menschenakademie zur Ehre gereichen würde, sein eigenes „äffisches Vorleben“ reflektiert, sowie den Prozess, der ihn dazu (ver)führte, sein „Affentum“ hinter sich lassen zu wollen und zu etwas Menschlichem, zumindest Menschertigem zu werden. Seine Methode: observieren – imitieren – simulieren: „Ich wiederhole: es verlockte mich nicht, die Menschen nachzuahmen; ich ahmte nach, weil ich einen Ausweg suchte [...]“ (Kafka 2004/1917: 1177).

In der *Verwandlung* hingegen fehlen alle diese experimentellen, spielerischen, artistischen Momente. Alles virtuose Balancieren zwischen unterschiedlichen Graden des Tier-oder-Mensch-Seins. Der Akteur ist kein Artist, sondern das Opfer einer brutalen animalischen Attacke ohne jedes Wenn und Aber: „Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheueren Ungeziefer verwandelt“ (Kafka 2004/1915: 1102). Der Beginn eines Martyriums, eingeklemmt zwischen Tierleib und Menschengefühl, mit dem schrecklichen Ende der Eliminierung: „Weg muß es!“, rief die Schwester, „[...] ,das ist das einzige Mittel [...]. Du mußt bloß den Gedanken loszuwerden suchen, daß es Gregor ist!““ (ebd: 1140). Die Option der Wahlverwandtschaften ist zum Horrortrip der Absonderung, der Ausstoßung all dessen geworden, was nicht ‚ins System‘ passt. Erschreckend, dass das, was hier als

Denkspiel eines Autors begann, sich wenige Jahre später als Vernichtungstheorie und -praxis über die halbe Welt stülpen wird. Juden, in der Terminologie der Täter ‚Ungeziefer‘, ‚Nummern‘, werden zu Millionen eliminiert – sie ‚müssen weg‘, weil sie keine Menschen sind ...

So bewegen wir uns auf der Suche nach dem Tier in uns seit vorgeschichtlichen Zeiten zwischen Vergöttlichung und Verwertung, zwischen Sphinx und Spiderman. In Zeiten der gentechnischen Machbarkeit von Chimären stehen ‚Mischwesen‘ zwischen Mensch und Tier wieder verstärkt im Mittelpunkt unseres Interesses. Tatsächlich aber begleiten uns diese Mischwesen bereits seit vorgeschichtlichen Zeiten. Der eindrucksvolle ‚Löwenmensch‘, der in der Tiefe einer Höhle auf der schwäbischen Alb gefunden wurde, ist das möglicherweise früheste Exemplar eines Wesens zwischen Mensch und Tier. Vorläufer einer ganzen Menagerie eigentümlicher ‚Kreuzungen‘ von Menschen mit Löwen, Pferden, Stieren, Bären, Fischen, die seit der persischen, griechischen, römischen Antike zu unseren Mitbewohnern werden: seien es Kentauren oder der Minotaurus, Sphinx oder Pegasus, Sirenen oder Nixen. Ganz offenbar sind wir von der Möglichkeit, in eine andere Haut zu schlüpfen, seit jeher fasziniert und haben Lust an diesem Experiment, diesem Grenzgang, dieser *Grenzüberschreitung*. Und um eine solche handelt es sich, wenn man sich in der Vorstellung mit dem ganz und gar Anderen ‚paart‘, sich gewissermaßen halbiert und zugleich verdoppelt. Eine *Verwandlung*, die uns in andere Regionen der Existenz, an andere unheimliche Orte entführt. Wärter, Helfer, Götter, Gegner – alles können diese übernatürlichen Wesen sein. Alles, was wir ihnen zuschreiben. Denn sie sind unsere Kreation. Vom Anfang der kulturellen Entwicklung bis in die Gegenwart.

Und sind es auch wieder nicht. Denn einmal freigesetzt, entwickeln diese Phantasmagorien ungeahnte Kräfte. Kräfte von einer Intensität, die uns nahezu vergessen lassen, dass diese Wesen nur Ausgeburten unserer Imagination sind. Dennoch sind die Folgeerscheinungen dieser virtuellen Verwandlungen auf Zeit so stark, dass wir in ihren Bann geraten und zu ihren Dienern oder Helfern werden. Dann ist es an der Zeit, die freigesetzten Energien wieder zu bändigen oder zu domestizieren. Deshalb ist es

kein Wunder, dass die meisten der überlieferten antiken, aber auch moderneren Mythen um Mischwesen von der Bändigung und Domestizierung dieser Wesen handeln. Die Machtverhältnisse drehen sich ein weiteres Mal um – wir sind es, die nun die Bestie zähmen, sie dominieren oder erschaffen. Die Natur wird außer Kraft gesetzt.

Wir sind damit jedoch bei weitem noch nicht am Ende unseres eigentümlichen Zusammenlebens mit den Hybriden gelangt. Seit geraumer Zeit stehen wir in der Phase ihrer naturwissenschaftlichen Produktion und *Reproduktion*: Frankenstein und Jekyll und Hyde sind die neuen Protagonisten. Doch die Illusion der Dominanz entgleitet den menschlichen Konstrukteuren ebenso rasch, wie sie entstand: Die erschaffenen Kreaturen entfalten ein Eigenleben, das sie der Kontrolle durch ihre Schöpfer entzieht. Wir sind wieder in der Frühphase unserer ambivalenten, geheimnisvollen Beziehung gelangt. Vorbei die Zeiten einer schönen Lau, die sich in der Geschichte Mörikes artig in die Familienidylle integriert und ihr fremde Haut fast abstreift und handzahn wird (Mörike 1980/1873).

Im vorläufig letzten Akt dieser unendlichen Geschichte werden die letzten Reste dieses Mysteriums zwischen Mensch und Tier endgültig getilgt. Wir hatten sie erfunden, weil sie uns etwas bedeuteten. Wir machen sie, weil sie uns nichts mehr bedeuten. Aus den Trägern eines Mysteriums wurden Säcke aus Haut und Knochen – Materiallager. Vorbei die abenteuerliche, magische Zeit der Phantasmagorien, die uns seit Urzeiten begleitete? Nicht ganz. Vielleicht überlebt diese Spezies an ganz unerwarteter Stelle – im Kinderzimmer, im Kino, auch im Kino in unseren Köpfen. Hunderte ‚Löwen‘- und ‚Spinnen‘-Menschen geistern durch Cartoons und Comics und sind immer dann zur Stelle, wenn wir an eine Grenze stoßen und doch über uns hinauswachsen wollen.

Wie auch immer man sich die Vermischung, die Verschmelzung eines mächtigen Tiers mit einem menschlichen Körper im Einzelnen vorstellt – das eigentlich Sensationelle besteht darin, dass zwischen all diesen Wesen die enorme Spannweite von über 40.000 Jahren liegt. Dass uns diese Fantasie über zehntausende von Jahren wie eine fixe Idee verfolgt.



Abbildung 1: Ajani Goldmähne ist ein Charakter in einem beliebten Fantasy-Rollenspiel. Kieran Yanner © 2016 Wizards of the Coast LLC

Technische Entwicklungen, immer abstraktere Religionen, der langsame Prozess der alles rationalisierenden Aufklärung, High Tech und Postmoderne – alle diese fundamentalen Umwälzungen der menschlichen Erfahrung gingen scheinbar spur- und wirkungslos vorbei: Der Löwenmensch, der Menschenlöwe aus Elfenbein, Stein oder Plastik, bleibt, überlebt, überdauert alles. Ungerührt und unberührt von all dem begleitet er uns als Sehnsuchtsfigur durch Zeit und Raum (Abb.1).

Was steckt dahinter? Was ist das Geheimnis dieser sonderbaren Fantasiereaktionen? Warum halten wir derart obsessiv an ihnen fest? Man könnte auf den Gedanken kommen, sie, nicht wir Menschen seien die Krone der Schöpfung. Und obwohl wir, auf der einen Seite, Tiere immer mehr als Sachen, Waren und Materiallager behandeln, bleiben sie doch zugleich substanzieller Bestandteil unserer Identität. Es scheint, als ob wir nur durch sie komplett würden. Und die Kreuzung zwischen Löwen und menschlichen Wesen ist ja nur ein winziger Ausschnitt aus dem gewaltigen Spektrum der Erschaffung neuer Wesen aus dem Geist der Weltfantasien.

Ob Ganesha, der indische Elefantengott, ob Männer oder Frauen, Amphibien, Fischwesen, Vogelmenschen oder Raubtiere – der unendliche Kosmos hybrider Existenzen lebt und belebt, fasziniert und animiert uns wieder und wieder. Stellen wir uns vor, man wollte dem Thema systematisch nachgehen – welche Kapitel würden sich anbieten, welche Spuren würde man verfolgen? Natürlich wäre zu untersuchen, was es mit tierischen Göttern und göttlichen Tieren auf sich hat. Wenn wir unsere Fantasien Revue passieren lassen, was kommt uns vor Augen?

Ein schlanker, ja graziler weiblicher Körper, der ein mächtiges Löwenhaupt trägt, das von der Sonnenscheibe gekrönt wird, ihrerseits bewacht von einer Kobra. Eine erstaunliche Mixtur, die sich dennoch mit solch graziöser Selbstverständlichkeit zeigt, dass man fast versucht ist, das Ungewöhnliche als etwas Normales zu betrachten. Auch jeder Gedanke an Maskerade oder Verkleidung löst sich als gegenstandslos auf.

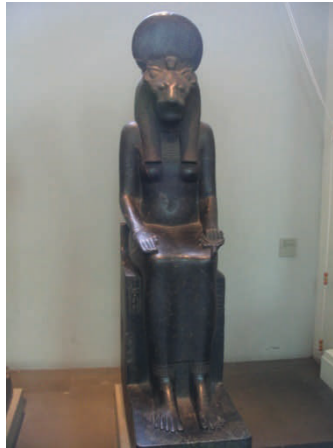


Abbildung 2: Altägyptisches Standbild der löwenköpfigen Göttin Sachmet. Britisches Museum, London. CC 4.0 by Stormnight

Die mächtige Göttin des Todes, des Krieges, gelegentlich auch der Heilung und Hexerei (Abb. 2) ist völlig identisch mit sich selbst. Mensch und Tier, kosmisches Symbol und schützende Schlange bilden *ein* Wesen, das die Kräfte und Besonderheit jedes einzelnen verbindet. Menschliche Geschmeidigkeit auch im Intellektuellen, tierische Kraft und Wildheit, göttliche Macht. Priester, die ihr dienten, Gläubige, die ihr opferten, mussten völlig im Bann dieser Megakreatur gestanden haben. Hundertfach finden sich Statuen dieser Art und heilige Bezirke, nicht nur in Memphis und Theben, in denen ihr gehuldigt wurde, in denen man sie zu besänftigen versuchte. Sie, die gefürchtete Rachegöttin, vor deren Wüten man zitterte. Nur Göttern, nicht Pharaonen war es vorbehalten, sich in Gestalt von Mischwesen zu zeigen. Ein Hinweis mehr auf die zugrundeliegende Idee der

Synthese, der Potenzierung durch die Addition unterschiedlicher Existenzformen. Wollte man das Konzept göttlicher Wesen fassen, bedurfte es eines Integrals, der Zusammenfassung von Mensch und Tier. Eine Idee, die auch in ihrer Umkehr, Menschenkopf auf Tierleib zu funktionieren schien, man denke an die Sphinx.

Für die ägyptischen Künstler bestand die Herausforderung nicht zuletzt darin, das Organische der Verschmelzung der beiden Wesenheiten überzeugend zu modellieren. Nicht immer gelingt dies so virtuos wie bei der Darstellung des ibisköpfigen Mondgottes Toth (Abb.3), wo man förmlich glaubt, den Vogelkopf aus dem Menschenleib herauswachsen zu sehen, sodass ein nahezu abstraktes, überirdisches Konstrukt entsteht.

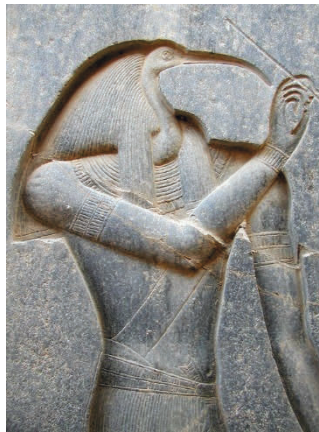


Abbildung 3: Relief des ibisköpfigen Mondgottes Toth am Luxor-Tempel. © Jon Bodsworth

Dieser göttlich inspirierte Mensch-Tier-Pakt wurde über Jahrtausende hinweg zum Emblem altägyptischer Vorstellungswelt, zum Leitbild kollektiver Identität. Noch im dritten Jahrhundert unserer Zeit finden sich die Akteure, wie wir sie aus der Zeit der frühen Dynastien kennen. Aus statutarischer Repräsentation ist nun freilich persönliche, fast intime Begegnung geworden. Tröstend legt sich die Hand des Totengottes Anubis auf die Schulter des Verstorbenen, auf dem Weg zu Osiris.

Längst ist die Zeit solch großer Intimität und Nähe zwischen Mensch und Tier vorbei. Bereits in der griechischen und römischen Antike setzt ein allmählicher Trennungsprozess ein, der die Idee der Verwandlung, der Verschmelzung der unterschiedlichen Existenzformen allenfalls im Ausnahmefall oder unter strategischen Gesichtspunkten zulässt. Erst nur mehr Hilfsmittel, dann Untergebener – systematisch wurde das Tier erst seiner göttlichen, dann auch seiner menschlichen Qualitäten beraubt. Jedenfalls was den öffentlichen Diskurs betrifft. Dieser Verdrängungsprozess im Sinne einer Hierarchisierung sollte freilich eigenartige Spätfolgen generieren. Die von der kulturellen Oberfläche verbannten Tiere verschwanden nicht, sie wichen in andere Refugien aus. Genauer gesagt – wir wiesen ihnen andere Räume zu. Mit pädagogischem Auftrag versehen, durften sie ein nützliches Schattendasein führen, sozusagen als didaktische Hilfsgeister – von Ovid (1994) über La Fontaine (1997) bis James Thurber (1967). Meist, um menschliche Schwächen durch tierische Verhaltensweisen abschreckend zu beleuchten (Abb. 4).



Abbildung 4: Holzschnitt zu der Äsop zugeschriebenen Fabel „Der Wolf und das Lamm“ (Johann Zainer, Augsburg 1475)

Oder wie bei Grandville überhaupt erst zum Vorschein zu bringen. „Jetzt erst verstehe ich die Wölfin als die Mutter Roms“, ist diese Karikatur einer ebenso eleganten wie gefährlichen französischen Salonlöwin (Abb. 5), oder sollte man besser sagen ‚Salonwölfin‘, untertitelt. Und man weiß nicht so recht, ob man dadurch die wahre Natur Roms oder die der Pariser Salons besser versteht.



Abbildung 5: Scènes de la vie privée et publique des animaux. Illustriert von J. J. Grandville, 1841/42. CC 3.0 (Hetzl 1842/1841)

Und auch das männliche Pendant als ‚gutgekleidetes Insekt und schöner Tänzer‘ zeigt erst in seiner insektoiden Rückansicht, wes Geistes Kind dieser narzisstische, in seiner Eleganz versteifte Beau im Chitin- bzw. Frackpanzer ist (Abb. 6). Wobei man natürlich schon die Frage stellen darf, wer hier wen spiegelt – und auf welcher Seite der Wirklichkeit der Betrachter sich positioniert.

Doch dies alles ist nur ein heiteres Vorspiel zu dem, was etwas mehr als ein halbes Jahrhundert später noch kommen sollte. In der *Verwandlung* von Kafka wird aus der spielerischen Spiegelung bitterer Ernst. Als Gregor Samsa aufwacht, *ist* er faktisch zu einem Insekt geworden:

„Er lag auf seinem panzerartig harten Rücken und sah, wenn er den Kopf ein wenig hob, seinen gewölbten, braunen, von bogenförmigen Versteifungen geteilten Bauch, auf dessen Höhe sich die Bettdecke, zum gänzlichen Niedergleiten bereit, kaum noch erhalten konnte. Seine vielen, im Vergleich zu seinem sonstigen Umfang kläglich dünnen Beine flimmerten ihm hilflos vor den Augen.“
(Kafka 2004/1915: 1102)



Abbildung 6: Aus: *Scènes de la vie privée et publique des animaux*. Illustriert von J. J. Grandville, 1841/42. CC 3.0 (Hetzl 1842/1841)

Das Ungeheuerliche als Selbstverständliches zu erzählen – selbst Gabriel García Márquez (1990) hat Kafka für diesen erzählerischen Trick bewundert. Das angeblich ‚Surreale‘ oder ‚Magische‘ der ‚Methode Kafka‘ besteht letztlich nur darin, der Wirklichkeit nicht auszuweichen, sondern sie akribisch abzubilden. Und auch das Unmögliche als ein Gegebenes zu akzeptieren. Das Menschenhirn arbeitet auf Hochtouren, die Käferbeinchen strampeln hilflos, er denkt wie ein Mensch, eingesperrt in den starren Panzer des Tiers. Im Unterschied zu den Verwandlungen und Vermischungen der Ägypter addieren sich nicht die jeweiligen Stärken, sondern die Schwächen der beiden Spezies. Der Menschenkäfer/Käfermensch wird nicht angebetet oder verehrt, sondern verachtet, verflucht und letztlich brutal abgeschafft. Wenige Jahre vor dem Beginn der Naziherrschaft herrscht ein Klima der Ausgrenzung, nicht der Inklusion. Mittels des ‚verwandelten‘ Gregor kreiert Kafka eine Kunstfigur, einen ‚Dummy‘, der den Holocaust und Genozid cassandraartig vorwegzunehmen scheint. Und mehr noch, eine Summe, zumindest eine prekäre Zwischenbilanz der Beziehung Mensch - Tier zieht.

Wir haben alle Stadien durchlaufen. Mit und gegen Tiere als Begleiter, ‚Sachen‘, Fantasien. Haben Wassergeister, Nixen, Undinen, Sirenen erfunden und ozeanische Gefühle gesucht. Haben das Tier im Menschen und das Menschliche im Tier erforscht. Draculas, Werwölfe, Glasmenagerien und Tierpräparate säumen unseren Weg. Wir verwandeln Tiere in Artefakte und karren sie auf den Schlachthof. Wir retten sie auf rührende Art und Weise und quälen sie mit gleicher Insistenz. Und sind dabei, in unseren Laboratorien neue Wesen zu züchten: Medusen, Säcke aus Fleisch und Knochen als Materiallager für menschliche Organe, die bei Bedarf entnommen werden können. Trophäen und Tribut unseres wissenschaftlichen Denkens, das uns unendlich weit von den Anfängen, den Ursprüngen unserer Doppelgeschichte entfernt hat.

Literatur

- Aristophanes (2011). *Die Frösche*. Herausgegeben und übersetzt von Niklas Holzberg. Stuttgart: Reclam.
- Glei, Reinhold (Hrsg.) (1984). *Die Batrachomyomachia*. Synoptische Edition und Kommentar (Studien zur klassischen Philologie). Band 12. Frankfurt am Main, New York und Nancy: Lang.
- Hetzl, Pierre-Jules (Hrsg.) (1842/1841). *Vie privée et publique des animaux. Études de mœurs contemporaines*. Illustriert von Grandville. Paris: Hetzel.
- Kafka, Franz (2004/1924). ‚Josephine, die Sängerin oder das Volk der Mäuse‘, in ders., *Romane und Erzählungen*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins, 1218–1232.
- Kafka, Franz (2004/1922). ‚Forschungen eines Hundes‘, in ders., *Romane und Erzählungen*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins, 980–1010.
- Kafka, Franz (2004/1917). ‚Ein Bericht für eine Akademie‘, in ders., *Romane und Erzählungen*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins, 1171–1178.
- Kafka, Franz (2004/1915). ‚Die Verwandlung‘, in ders., *Romane und Erzählungen*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins, 1102–1145.
- La Fontaine, Jean de (1997). *Hundert Fabeln*. Übersetzt von Hannelise Hinderberger und N. O. Scarpi, Nachwort von Theophil Spoerri. Zürich: Manesse.

- Marquez, Gabriel García (1990). *Die Erzählungen*. Aus dem kolumbianischen Spanisch übersetzt von Curt Meyer-Clason. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Mörke, Eduard (1980/1873). *Historie von der schönen Lau*. Lörrach: Südwestdruck.
- Ovid (1994). *Metamorphosen* (lateinisch und deutsch). Herausgegeben und übersetzt von Michael von Albrecht. Ditzingen: Reclam.
- Poe, Edgar Allan (1980/1843). ‚Der schwarze Kater‘, in ders.: *Das Werk*. Aus dem Englischen von Hedda Moeller-Bruck und Hedwig Lachmann. Neue, durchgesehene Ausgabe. Frankfurt am Main: Zweitausendeins, 191–199.
- Thurber, James (1967). *75 Fabeln für Zeitgenossen: Den unverbesserlichen Sündern gewidmet*. Aus dem amerikanischen Englisch übersetzt von Ulla Hengst, Hans Reisiger und Heinrich Maria Ledig-Rowohlt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Snoopying history -

Bildungsgeschichte als ko-produktive ‚slow science‘ und das Potenzial der Geruchsgeschichte für die Erziehungswissenschaft¹

Anne Rohstock

„Beware of the peculiar dog“, verkündet ein Schild vor der Hundehütte Snoopys, dem heimlichen Helden der berühmten Comic-Serie ‚Peanuts‘ (Schulz 1961: o.S.). Und in der Tat ist Snoopy von ganz eigener Art, ein Multitalent, das in jeder Sparte brilliert, sei es als Supermarktverkäufer, Eiskunstlauftrainer, Jogger und Tennisspieler, sei es als ultra-lässiger, sonnenbrillenbewehrter Herzensbrecher Joe Cool oder als Kampfpilot im Ersten Weltkrieg, der es mit Manfred von Richthofen aufnimmt und Jagd auf den ‚Roten Baron‘ macht. Der Beagle hat aber auch eine schöngeistige Seite, er interessiert sich für bildende Kunst und für Literatur, liest beispielsweise Krieg und Frieden – jeden Tag ein Wort – und sinniert rücklings auf dem Dach der Hundehütte liegend, Schnauze gen Himmel, über das Gelesene. Nicht zuletzt ist er selbst begnadeter Romancier. Jedes seiner spannungsgeladenen Werke beginnt mit dem Satz „Es war eine dunkle und stürmische Nacht“ und die Verlage, deren Veröffentlichungsanfragen Snoopys Besitzer Charlie Brown pflichtbewusst übermittelt, rennen ihm die Tür seiner Hundehütte ein (in der er sich – by the way – ohnehin nie aufhält).

Der Hund ist der eigentliche Protagonist der Serie. Er ist cool, tiefenentspannt, steht über den Dingen. Und wird von allen geliebt: Er schaffte es auf den Titel des *Time Magazine*, zierte im Vietnam Krieg die Helme und

¹ Ich habe von vielen Beiträgen in diesem Band profitiert. Eine Freude war mir die Arbeit an dieser Publikation mit meinen Kolleg*innen Laura Böckmann, Sebastian Engelmann, Philipp Reichrath und Theresa Witznick. Ihnen allen gilt mein herzlichster Dank für ihre tollen Kommentare zu diesem Artikel! Patrick Bernhard hat mir – wie immer – einige wertvolle weiterführende Überlegungen eröffnet. Ganz besonders danke ich Angela Janssen – ohne unsere Gespräche wäre diese Arbeit sicher nicht entstanden.

Flugzeuge US-amerikanischer Soldaten und ließ der Mondlandefähre der Apollo 10 seinen Namen (Büsser 2018; Wystrichowski 2020). Dennoch ist er mehr als ein imperialistisches Maskottchen. Er ist Philosoph. Anders als einer seiner philosophischen ‚Vorfahren‘ aus dem Kreis der Kyniker (‚Hund‘ stammt von griechisch κῶν *kýōn*) sitzt er allerdings nicht im Fass des Diogenes, sondern auf dem Dach seiner Hundehütte (Borries 2020). Von dort lehrt er die Menschen Mores. Sie müssen sich – das Schild „Beware of the peculiar dog“ weist darauf hin – vor seinen beiläufigen, aber messerscharfen Kommentaren in Acht nehmen. Es ist Snoopy, der seinem menschlichen Gegenüber auf die Frage, wie er den Titel des Aufsatzes „Unsere Freunde die Tiere“ finde, mit lapidarer Verachtung antwortet: „vielleicht ein wenig vermessen“ (ebd.: min. 43.40). Snoopy ist als Hund der bessere Mensch und weist als tierischer Philosoph den Anthropozentrismus der westlichen Philosophie in die Schranken. Angesichts seiner Qualitäten erscheint es der Kabarettistin Christine Prayon gewissermaßen „tragisch, dass er der Hund ist in der Geschichte“ (Prayon 2020, min. 33.10).

Dass der ‚fiktive‘ Snoopy der Peanuts in dem Dackel Snoopy von Karin Amos ein ‚reales‘ alter ego besitzt, ist mehr als nur eine Randnotiz. Aber es geht mir in meinem Beitrag nicht um die Gegenüberstellung von ‚Fakt‘ und ‚Fiktion‘, von ‚realem‘ Dackel und ‚fake‘ Comic-Beagle – zumal beide Hunde in sich höchst hybride Wesen sind und die Grenzen zwischen ‚literarischen‘ und ‚realen‘ Tieren ohnehin nicht exakt gezogen werden können.² Vielmehr nehme ich Snoopys hybride hündische Existenz zum Anlass, um einige grundsätzliche erkenntnistheoretische und konzeptionelle Überlegungen über die (erziehungs- und geschichts-)wissenschaftliche Wissensproduktion im Allgemeinen und die der historischen Bildungsforschung im Speziellen anzustellen (vgl. auch Rohstock 2021) – und dies auf zweierlei Art und Weise. Erstens möchte ich Snoopy beim Namen nehmen

² Hier folge ich einer grundlegenden Annahme der *Cultural Animal Studies*, der zufolge ‚literarische‘ wie ‚reale‘ Tiere als „animals that matter“ Teil einer „gemeinsamen Welt“ sind (Borgards 2015: 240).

– ‚to snoop‘ bedeutet ‚(er)schnüffeln‘ – und dafür plädieren, Bildungsgeschichte auch als Geruchsgeschichte zu schreiben.³ Olfaktorisches wurde sowohl in der Geschichtswissenschaft (Diaconu 2001; Muchembled 2020; Schlögel 2020) als auch in der historischen Bildungsforschung lange Zeit marginalisiert (vgl. aber Thyssen 2018; 2019; Thyssen and Grosvenor 2019; Diaconu 2011; 2012). Zu ephemere-subjektiv und damit historisch unbedeutend schienen die über den Geruchssinn erworbenen Eindrücke.⁴ Dass diese Lücke selbst nach der Entdeckung der Potenziale der Emotionsgeschichte (Verheyen 2010; Frevert u.a. 2011; Plamper 2012; Scheer 2012), der Sinnesgeschichte (Classen 1999; Corbin 1984; Cox 2018; Smith 2007; 2014; für einen erziehungswissenschaftlichen Überblick vgl. Thyssen and Grosvenor 2019; Bilstein 2011) und der Körpergeschichte (für die Erziehungswissenschaft vgl. Casale, Rieger-Ladich und Thompson 2020) noch immer tief klafft, macht deutlich, wie wirkmächtig die historisch geprägte Vorstellung von Geschichte als objektiver, die empirischen ‚Tatsachen‘ widerspiegelnde Wissenschaft und der Fokus der historischen Pädagogik auf klassische (lies: männlich, weiße, westliche) Ideengeschichte lange Zeit war. Jedenfalls gilt in weiten Teilen der historischen Bildungsforschung noch immer, was der Historiker Roy Porter in den 1990er Jahren so ausdrückte: „today's history comes deodorised“ (Porter 1996, zitiert nach Reinartz 2014: 209).

Daher möchte ich für eine „hündische Nasenverfeinerung“ (Rheinze 1992: o.S.) des Menschen plädieren und den Geruchssinn, den der Mensch in seinem Bemühen, sich vom Tier zu unterscheiden, aus der Geschichte

³ Dieses Thema habe ich nicht nur gewählt, weil es dem Hund Snoopy nahesteht, der – wie ich – langjährige*r Gefährt*in von Karin Amos ist, sondern auch, weil Karin wie kaum eine andere Kolleg*in Offenheit und Neugier für neue Themen und Herangehensweisen in der Erziehungswissenschaft an den Tag legt. Für die Chancen, die sie dadurch auf vielen Ebenen eröffnet, danke ich ihr sehr!

⁴ Erst in letzter Zeit beginnt sich etwas zu verändern und erfahren Gerüche in der Geschichte verstärkte Aufmerksamkeit: vgl. das Projekt an der LMU München: *Russische Revolution, Migration und Hygiene: Perspektiven und Probleme einer sowjetischen Kulturgeschichte von Gerüchen*. Abzurufen unter: https://www.gose.geschichte.uni-muenchen.de/personen/professoren/narskij_igor/habilitationsprojekt/index.html (12.12.2020) sowie *Der Duft der anderen. Eine olfaktorische Geschichte der deutschen Teilung 1949-2000 am Zentrum für Zeithistorische Forschung (ZZF) in Potsdam*. Abzurufen unter: <https://zzf-potsdam.de/de/forschung/projekte/der-duft-der-anderen> (30.1.2021). Vgl. auch das Projekt *Odeuropa*, das europäische Gerüche vom 16. bis ins 20. Jahrhundert sammelt und erforscht. Abzurufen unter: <https://odeuropa.eu> (30.1.2021).

herausschrieb (Le Guéer 1992: Pos. 21), erneut in sie hineinschreiben. Dabei geht es mir nicht darum, den Menschen wieder seiner vermeintlichen ‚Natur‘ zurückzuführen oder dazu aufzurufen, mit der Nase in versagte Leidenschaften einzutauchen, um in ihnen ganz aufzugehen – von der antisemitisch konnotierten „Riechlust“ (Salzborn 2021: 127) distanzieren mich daher mit allem Nachdruck.⁵ Vielmehr möchte ich die Möglichkeiten einer Geruchsgeschichte als verkörperter Sinnes- und Gefühlsgeschichte ausloten, die Vernunft und Denken auf der einen Seite und sinnliche Wahrnehmungen und Emotionen auf der anderen Seite nicht gegeneinander ausspielt. Insbesondere für eine deutsch-deutsche Schulgeschichte kann – so mein Plädoyer – Geruchsgeschichte als Teil einer Geschichte „emotionaler Praktiken“ (Scheer 2012: 193) aufschlussreich sein.

Zweitens interessiere ich mich in Anlehnung an Donna Haraways, Isabelle Stengers', Vinciane Desprets und Bruno Latours Überlegungen dafür, wie Snoopy als Metapher für diejenigen, mit denen wir Wissen ko-produzieren und schreiben, die Geschichten der historischen Bildungsforschung bereichern könnte. Denn Bildungsgeschichte im Snoop-Modus zu betreiben heißt auch, das Schreiben von Geschichte – wie es Isabelle Stengers fordert – eminent zu verlangsamen (Stengers 2014; 2018). Jede*r, der/die mit Hünd*innen unterwegs ist, weiß, wie zeitintensiv es ist, ihre Schnüffelei ernst zu nehmen. Die Spuren, denen sie folgen, verlaufen im Zick-Zack, veranlassen uns, drei Schritte nach vorne und sieben zurückzugehen, die Fährten überkreuzen sich, machen vor menschengesetzten Grenzen nicht Halt oder enden in Sackgassen. Manchmal geht es auch gar nicht *voran*. Ähnlich wie die Primatologinnen Barbara Smuts und Shirley Strum, die sich – ausgeschlossen von dem männlich dominierten, ‚schnellen‘ Wissenschaftsbetrieb – die Zeit nahmen, in langwieriger und kleinteiliger Arbeit nach einer geeigneten Beziehung zu den Primaten zu suchen

⁵ In der Dialektik der Aufklärung konstatieren Adorno und Horkheimer: „Im Sehen bleibt man, wer man ist, im Riechen geht man auf“ (Horkheimer und Adorno 1988: 78). Sie erklären im dort enthaltenen Text *Elemente des Antisemitismus* bzw. in ihrer fünften These den Antisemitismus aus einer heftigen, ‚instinkthaften‘ Ablehnung des Anderen heraus, die durch dessen vermeintlich „penetranten Verhaltensweisen“ noch gestützt werde, durch dessen Mimik (Grimassen) ebenso wie durch animalisches Schnüffeln und „Riechlust“. Die starke Abwehr beruhe dabei vor allem auf der Erinnerung an die eigene Verdrängung der „unzivilisierten Natur“ (Mehlem 2019: 243).

(Stengers 2018: 42; Muecke 2018) und alle ihre erlernten Methoden über Bord warfen (Despret 2019), gilt es auch für die historische Bildungsforscher*in, Geschichte(n) sorgsam zu retardieren: Es braucht Zeit, Beziehungen zwischen Menschen, aber auch zwischen Menschen und nicht-menschlichen Wissensproduzent*innen herzustellen, diese Beziehungen einer mit anderen verflochtenen Wissenschaft allererst sichtbar zu machen, zu protokollieren und das nicht-lineare Vor und Zurück der gemeinsamen Arbeit als Entstehungsbedingung von (wissenschaftlichem) Wissen reflexiv in die eigenen Texte mit einzubeziehen (Harrasser 2018: 107). Diese bedächtere, leisere und umständlichere Variante der Wissenschaft wäre gleichzeitig die bedachtere, lauterere und den Umständen angemessenere: Denn vermutlich – so ließe sich mit Bruno Latour (1998) formulieren – ist die Wissenschaft nie so modern gewesen, wie sie es sich mit ihren Selbstvergewisserungsnarrativen von Fortschritt, Schnelligkeit, Output und Alleinautor*innenschaft erzählt.⁶ Gerade jene Narrative als wirklichkeitskonstituierende Logiken der Wissenschaft sind es, die all jene an der Wissensproduktion tatsächlich schon immer beteiligten Anderen unsichtbar werden lassen. Wie müsste sich demgegenüber eine Bildungsgeschichte erzählen, deren Anliegen es ist, viele ihrer Mit-Denker*innen, ihrer Hybriden, die Netzwerke, Umstände, Umwege, Techniken und Interessen, mit denen sie in Ko-Produktion entsteht, zu berücksichtigen? Wie müsste ein*e Erziehungswissenschaftler*in schreiben, die auf ein *Cogitamus* – denken wir – setzte, statt auf das diskursive Reinigungsarbeit leistende *Cogito* der modernen Wissenschaft (Latour 2016)?

Mein Beitrag verfolgt auf diese Weise nicht eine, sondern mehrere Spuren. Ich erhebe dabei nicht den Anspruch, eine kohärente und abgeschlossene Erzählung zu liefern, sondern möchte (1) den Potenzialen einer sensorischen, anti-dualistischen und gewissermaßen ‚fragrance‘-artigen Bildungsgeschichte zunächst einmal überhaupt nachspüren – auch auf die

⁶ Die Wissenschaft, so ließe sich in losem Rückgriff auf Bruno Latours Essay *Wir sind nie modern gewesen* (1998) formulieren, hat sich über ‚Mythen‘ wie Alleinautor*innenschaft, Fortschritt und Schnelligkeit als modern erfunden. Tatsächlich ist sie aber nie so modern gewesen, wie sie sich diskursiv erfand, denn die tatsächlich vorhandenen Mit-Autor*innen, nicht-linearen Bewegungen und retardierender Elemente der modernen Wissenschaft konnten nur durch massive rhetorische ‚Reinigungsarbeit‘ ‚draußen gehalten‘ werden.

Gefahr hin, dass sich die Spur zu früh verliert. Dabei möchte ich (2) auch darüber nachdenken, wie Geschichte mit anderen auf eine Art und Weise geschrieben und erzählt werden könnte, die nah an dem ist, was ‚wir‘ tatsächlich tun, wenn wir Bildungsgeschichte und Erziehungswissenschaft betreiben.

1. Erste Spur: Bildungsgeschichte als Geruchsgeschichte

Die Nase hatte in der Philosophiegeschichte der westlichen Welt einen schlechten Stand. Folgeschwer sprach Platon in der Antike „dem Auge den Primat unter den Sinnen“ zu und auch Aristoteles räumte Sehen und Hören einen höheren Stand ein als allen anderen Sinnen (Liebau und Zirfas 2015: 7). Diese Hierarchisierung setzte sich in der Neuzeit fort (vgl. Raab 1998; 2001): „Welcher Organsinn ist der undankbarste und scheint auch der entbehrlichste zu sein? Der des Geruchs“, formulierte Immanuel Kant in seiner *Anthropologie* (Kant 1980: 53). Philosophen von Kant über Hegel bis hin zu Schopenhauer hielten den Geruchssinn für den niedersten der menschlichen Sinne; selbst in der Phänomenologie sucht man seine Behandlung vergeblich (Diaconu 2001). Riechen galt als animalisch, dem Trieb näher als dem Verstand. In Worte ließen sich die olfaktorischen Eindrücke nur schwerlich mit der geforderten Exaktheit fassen und als Anregung zu einer konstanten Denktätigkeit schien der flüchtige Charakter des Geruchs ebenfalls ungeeignet (Corbin 1984: 15). Demzufolge galt: Wer roch, dachte nicht, sondern gab sich wollüstig dem Körper hin (Wessel 1993: 121). Selbst ästhetisch und physiognomisch hatte es die Nase schwer. Spätestens seit der Neuzeit wurde sie als Ausdruck der Geistlosigkeit gedeutet – und das am denkbar ungünstigsten, weil auffälligen Punkt: „an der Nahtstelle zwischen der geistigen und materiellen Zone“, mitten im Gesicht (Hegel, zitiert nach Schulz 2009: 40). Dass die Nase ein „weit verbreitetes Mittel der Stigmatisierung“ darstellte, verdeutlicht auch ihre Verwendung in antisemitischen Karikaturen des 19. und 20. Jahrhunderts (Wojcik 2013: 340).

Die Geringschätzung, mit der insbesondere die körperabholde Philosophie des Idealismus den Geruchssinn betrachtete, erklärt sich nicht nur

aus einer empfundenen Sprachlosigkeit der Academia gegenüber Gerüchen oder den Zumutungen, die etwa der Körpergeruch für Sittlichkeitsideale bedeutete (Le Guérer 1992). Geruch kollidierte vermutlich auch mit Vorstellungen von „rationaler Männlichkeit“, dieser immer wieder performativ herzustellenden Körperlosigkeit des Mannes, der scheinbar „der Notwendigkeit des Essens, des Ausscheidens, Lebens und Sterbens enthoben ist“ (Butler 1995, zitiert nach Purtschert 2019: 274). Diejenigen, die rochen, das waren die Anderen: Kinder, Sklaven, Kolonialisierte, nicht zuletzt militärische Feinde. Durch die Geruchsgeschichten ziehen sich auf diese Weise Praktiken des *Othering*. Über Gerüche wurden Differenzen zwischen Klassen, Rassen und Geschlechtern konstruiert und ‚die Anderen‘ als riechend – und zwar meistens: unangenehm – entworfen (Reinarz 2014: 21, 85ff.; vgl. Beer 2000). Christine Kirchoff hat erst kürzlich darauf hingewiesen, wie hartnäckig sich bis heute antisemitische Stigmatisierungen halten, die mit der Nase und dem Riechen in Zusammenhang gebracht werden (Kirchoff 2021).

Bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts hinein galt üble Luft zudem als Übertragungsweg von Krankheiten, etwa der Pest oder der Cholera. Es schien sicher, dass sogenannte ‚Miasmen‘, aus pflanzlichen Abfallprodukten und tierischen Ausscheidungen stammende giftige und stinkende Stoffe, Menschen den Tod brachten (Corbin 1984). Geruch war also auch medizinisch und hygienisch suspekt. „All smell [...] is disease“, fasste der Sozialreformer und Beamte Edwin Chadwick im Viktorianischen London die Miasmentheorie prägnant zusammen (Halliday 2001: o.S.). Die Theorie des ‚üblen Dunstes‘ bekam ab Mitte des 18. Jahrhunderts eine immer stärkere soziale Komponente. Schlechte Luft als krankheitsübertragende Materie wurde nun vor allem mit den ärmeren Schichten der Bevölkerung, insbesondere den Armen- und Elendsquartieren in den Städten, in Verbindung gebracht (Beer 2000: 209). Wie stabil sich der hier gestiftete Zusammenhang von Geruch und sozialer Position noch dann erwies, als die Miasmentheorie durch die moderne Virologie und Bakteriologie bereits widerlegt worden war, zeigte sich rund ein Jahrhundert später: Für Georg Simmel gingen die olfaktorischen Zumutungen der Metropole vor allem von dem Elend der ‚Proletarier‘ aus (Dianconu 2012: 249) und auch Charles

Darwin und Sigmund Freud brachten die Zurückdrängung des Geruchssinns bzw. der ‚Riechlust‘ mit Höherentwicklung und zivilisatorischen Leistungen in Verbindung (Fjellestad 2001: 640).

Und dennoch: Der Geruchssinn scheint zahlreiche Denker*innen immer wieder fasziniert zu haben. Bereits in der Renaissance sprach Michel de Montaigne, von dem überliefert ist, dass er hypersensibel auf Gerüche reagiert haben soll, dem Geruchssinn eine bedeutende Rolle für die Kontemplation zu und widmete ihm einen ganzen Essay (Reinartz 2014: 13). Mit Charles Fourier, Friedrich Nietzsche und Ludwig Feuerbach schließlich fand das Geruchsempfinden entschiedene Sympathisanten (Le Guérer 1992). Über die Nase als vernachlässigtes Sinnesorgan ließen sich nicht zuletzt Abgrenzungsbewegungen vollziehen: im Fall von Feuerbach zu Hegel, im Fall von Nietzsche zu Arthur Schopenhauer im Speziellen und der christlichen Tradition sowie der Philosophie des Idealismus im Allgemeinen (Raab 1998). Nietzsche, der bezeichnenderweise bemerkte, dass „die deutsche Philosophie [...] nach dem Tübinger Stift riecht“ (Nietzsche 1884: 25 [303]), hielt große Stücke auf die Nase und den Geruchssinn für den Weg zur Erkenntnis (Pethes 1999; Behkalam 2015; Raab 1998). Er schien ihm darüber hinaus die Möglichkeit zu bieten, das Tierische im Menschen hervorzukitzeln, das die Wissenschaft, allen voran die westliche Philosophie, aber auch die Naturwissenschaften, zuvor aus der eigenen Tradition und der Vorstellung von Objektivität ausgeschlossen hatte (Reinartz 2014).

In der Erziehungs- und Bildungsgeschichte spielten die Sinne zwar durchaus eine Rolle – zumal im Kontext der frühkindlichen Erziehung. Von „Erasmus to Comenius, Rousseau to Pestalozzi, and from Fröbel to Montessori and Steiner“ (Thyssen and Grosvenor 2019: 125) sind sie insgesamt wichtige Bezugspunkte im Erziehungs- und Bildungsgeschehen. Allerdings findet man hier eine fast standardartige Berufung auf eine „Bildung mit allen Sinnen“ (Liebau und Zirfas 2015: 3), in welcher der Geruchssinn – wenn überhaupt – nur im Zusammenhang mit der Ausbildung des ‚guten Geschmacks‘ erwähnt wird, und das Hauptaugenmerk in der pädagogischen ‚Sinnesarbeit‘ auch insgesamt und allen ganzheitlichen Bekundungen zum Trotz auf Auge und Ohr liegt (ebd.). Riechen schien als

Nahsinn der reflexiven Distanznahme nicht zugänglich, für bildnerische Prozesse also kaum geeignet (vgl. mit Bezug auf den Geschmack ähnlich Fendler 2012). Im Anschluss an die Philosophie wurde Riechen auch in der Pädagogik häufig mit Rohheit, Wildheit, ja dem Tierischen im Kind in Verbindung gebracht. Einer bis ins 19. Jahrhundert weit verbreiteten Annahme zufolge verhielt sich die Ausprägung des Geruchssinns umgekehrt proportional zur Intelligenz (Beer 2000) und stand darüber hinaus dem erzieherischen Ideal von „Selbstkontrolle und Vernünftigkeit“ (Diaconu 2012: 248) entgegen. Der Geruch schien in dieser, auch von der Affekttheorie inspirierten Interpretation als etwas, was den Körper unkontrolliert affizierte und auf das er reflexartig reagierte, während eine kognitive Verarbeitung nicht möglich schien. Wenn also von Victor von Aveyron und Kaspar Hauser, den beiden bekanntesten ‚wilden Kindern‘ der Geschichte, berichtet wird, dass ihr Geruchssinn den ‚zivilisierter‘ Menschen bei weitem überstieg (Diaconu 2012: 248), hieß das für ihre Stellung nichts Vorteilhaftes: über ihre gute Nase wurden sie als reflex-, instinkthaft und körpernah entworfen und damit ungleich, ja unmenschlich gemacht.

Tendenziell scheint der Geruchssinn in der Bildungsgeschichte nichts gewesen zu sein, was ausgebildet und „verfeinert“, sondern „anästhetisiert“ werden sollte (Diaconu 2012: 248). Diese weitgehende Ausklammerung des Geruchs und des Riechens in der Geschichte der Pädagogik ist umso erstaunlicher, als jene olfaktorische Abstinenz keine Entsprechung in vielen anderen Bereichen des Lebens findet. In der Literatur etwa haben Gerüche und die mit ihnen verbundenen emotionalen Praktiken ihren festen Platz. Viele Autor*innen von Charles Baudelaire, Marcel Proust, Ivan Turgenev und Thomas Mann über Aldous Huxley, James Joyce, Wilhelm Hauff, Patrick Süskind, Brigitte Reimann (1998) und Christa Wolf (Schulz 2009; Rickenbacher 1992) bis hin zu Robert Musil (Rickenbacher 2015), Jonathan Franzen (2015), Gary Shteyngart (2010) und Jennifer Egan (2017) schildern nicht nur Geruchseindrücke, sondern auch, was diese mit Menschen und

Menschen mit ihnen *machen*⁷ – wenn auch aus sehr unterschiedlichen Motiven und auf verschiedenen Ebenen. Künstler*innen praktizieren verstärkt seit den 1980er Jahren *Olfactory Art* und Museen haben Gerüche bereits seit geraumer Zeit in ihre Ausstellungskonzepte integriert (Shiner 2015). Das Militärhistorische Museum in Dresden etwa katapultierte 2011 seine Besucher*innen mit einem bestialischen Gestank aus Kot, Urin, Blut, Eiter und Verwesungsgeruch in die Schützengräben des Ersten Weltkriegs (Griß 2011) – offenbar sollte der Krieg auf diese Weise ‚erfahrbar‘ werden.⁸ Aber auch in alltäglichen Berichten und Egodokumenten (Plamper 2013) – etwa in Tagebucheinträgen, Postkarten und Briefen (Smith 2014; Kampitsch 2018), in Selbstauskünften (Felsmann und Gröschner 2012) oder in Reiseberichten und -führern (Bönisch-Brednich 2007; Tschofen 2016) sowie in der Musik⁹ (Jeglinski 2019) fehlen Geruchseindrücke und damit verbundene Emotionen nicht.

Die Quellen, aus denen eine historische Bildungsforschung als Geruchsgeschichte schöpfen könnte, sind also vorhanden. Das gilt auch mit Blick auf die deutsch-deutsche Schulgeschichte, um die es mir in meinem Beitrag geht. Nicht nur bietet Literatur eine Vielfalt von Geruchseindrücken aus dem jeweiligen schulischen Alltag (vgl. etwa Hensel 2002). Wie darüber hinaus ein erster Blick in privat archivierte Schulbücher sowohl aus der Weimarer Zeit als auch aus der DDR und der Bundesrepublik zeigt¹⁰,

⁷ „[...] und ihre Nase, misstrauisch schnüffelnd, einen stechenden Geruch wahrnahm, der durch die Ritzen im Abteifenster drang und, als sich der Zug Neustadt näherte, dicker, beinahe greifbar wurde, ein Höllengestank von Schwefel und faulen Eiern. Ja, ja, das dreht einem den Magen um“, sagte der Alte auf dem Platz gegenüber, grimmig befriedigt wie ein Mann, der das Schlimmste prophezeit und recht behalten hatte. „Sie verpesten die Luft, ja, mit ihrem Kombinat ... Sie sind wohl nicht von hier, Fräulein?“ (Reimann 1998: 124).

⁸ Die Möglichkeit historischen Lernens über Geruch und ‚erlebte Geschichte‘ ist ein interessanter Ansatzpunkt für die Geschichtsdidaktik und die Museumspädagogik, sie wird aber in diesem Beitrag nicht behandelt (vgl. dazu Brauer und Lücke 2013).

⁹ „Du duftest nach der ganzen Welt mit deinem DDR-Parfüm“, sang etwa der Liedermacher Funny van Dannen (Der Duft des Ostens 2018: o.S.). Legendar ist auch die Berliner Luft, besungen in einem Schlager der 1920er Jahre – „Ja jaa, ja jaa, ja ja ja ja/Das ist die Berliner Luft, Luft, Luft/So mit ihrem holden Duft, Duft, Duft/Wo nur selten was verpufft, pufft, pufft/In dem Duft, Duft, Duft/Dieser Luft, Luft, Luft“ (vgl. Born 1966) – oder in dem Song *Dickes B*: „Dickes B, Home an der Spree/Im Sommer tust du gut und im Winter tut's weh/Mama Berlin Backsteine und Benzin/Wir lieben deinen Duft, wenn wir um die Häuser zieh'n“ (Seed feat. Black Kappa 2001).

¹⁰ Ich danke Ilka und Wolfgang Maier für die wertvolle Büchersammlung.

wird auch hier eine Vielzahl von Gerüchen beschrieben, die eng mit erwünschten Emotionen, Empfindungen und alltäglichen Praktiken verbunden werden – und darüber konstituierten diese Bücher auch soziale Normen. In einem Lesebuch der DDR aus den 1970er Jahren etwa bringen körperliche Tätigkeiten wie Malern, Schreibern und Fabrikarbeit Gerüche nach „Farbe“, nach „Holz und Beize“ sowie „Rauch“ hervor, die wiederum eng an Gefühle wie Stolz auf das Geleistete, Geborgenheit im Kollektiv und (sozialistische) Heimatliebe gebunden werden (Lucke-Gruse u.a. 1977: 14, 50, 59, 5f.).

Der Berliner Historiker Bodo Mrozek, der zur Geruchsgeschichte der deutschen Teilung forscht, findet es überraschend, in welchem Umfang Zeitzeug*innenberichte und archivierte Quellen aus Ost und West Gerüche und Emotionen thematisieren und wie freiwillig Menschen darüber Auskunft geben (Kohlick 2019). Die Teilung der beiden deutschen Staaten, so seine Erkenntnis, wird in zahlreichen Quellen auch als olfaktorische Teilung beschrieben: Westdeutsche empfanden die DDR oftmals als „stinkend“, nach „Braunkohlenrauch gemischt mit dem verbrannten Öl aus den Auspuffen der Zweitaktmotoren“ (Zimmer 1990: 3; Kohlick 2019). Die ‚Westpakete‘, die westdeutsche Freund*innen und Verwandte als Geschenke in den Osten sandten, dufteten hingegen für viele DDR Bürger*innen: nach einer Mischung aus Zitrone, Kaffee, Schokolade, Orangen und Puddingpulver (Soch 2018). Das Auspacken der ‚Westpakete‘ war ritualisiert, wurde oftmals gemeinsam zelebriert und mit Gefühlen wie Sehnsucht, Freiheit und Glück verbunden (ebd.). Obwohl es, wie Konstanze Soch (2018) herausarbeitet, auch Pakete von Ost nach West gab, hatten die Sendungen aus dem Osten für die Bürger*innen der Bundesrepublik nicht den gleichen sinnlich-ästhetischen Wert. Ihr Empfang wurde daher auch zumeist nicht in gleicher Weise zelebriert und war viel weniger emotional aufgeladen (ebd.). Tatsächlich lasse sich das Klischee vom stinkenden Osten und wohlduftendem Westen, wie es hier anhand der ost- und westdeutschen Pakete veranschaulicht wurde, aber in dieser Einfachheit nicht aufrechterhalten, stellt Mrozek klar: Auch im Westen gab es Gerüche, wie der nach „formaldehydhaltige[n] Dichtmittel[n]“ in Schulen, die teils sogar toxische Reaktionen bei den Schüler*innen hervorriefen (Kuhlick 2019: o.S.).

Dass Klassenzimmer riechen, kann wohl jede*r aus eigener Erinnerung bestätigen: Es roch nach Pausenbrot, Reinigungsmitteln, Radiergummis und Federmäppchen, nach (Angst-)Schweiß, Turnbeuteln und nassen Schwämmen – und manchmal auch nach Ärger, wenn man die Hausaufgaben nicht gemacht hatte.¹¹ Eine erste Auswertung von Zeitungsartikeln, Zeitzeug*innengesprächen und Blogbeiträgen bestätigt, dass Menschen ihre Schulzeit auffallend oft über Gerüche und damit verbundene Emotionen beschreiben (Fannrich-Lautenschläger 2018; Sonntag 2020). Dabei roch Schule im ‚Westen‘ offenbar anders als im ‚Osten‘ (vgl. Hensel 2002). Menschen aus der ehemaligen DDR beschreiben häufiger einen Geruch nach Holz, Leder und Schulküche (Schmollack 2009). Auch Reinigungsmittel wie Wofasept aus dem VEB Chemiekombinat in Bitterfeld (Thalmann 2020; Rauner 2016: 25) spielten in öffentlichen Gebäuden wie den Schulen der DDR eine Rolle. Dieser Geruch, so geben einige DDR-Bürger*innen rückblickend an, „war, was das Heimische durchdrang [...]. Er stiftete Heimat. Er schenkte Identität“ (Zimmer 1990: 3). Aber auch Industrie- und maschinelle Gerüche verbinden manche ehemalige DDR-Bürger*innen mit Schule, etwa mit dem Unterrichtsfach *Produktive Arbeit*, in dem Schüler*innen in Baumwollspinnereien, im Metallbau, in der Landwirtschaft oder in der Konsumgüterproduktion arbeiteten (vgl. etwa Singer 2014). Der „leicht muffelige[] Geruch nach feuchtem Papier und Getränkekersten“ hingegen führt in die Altstoffannahme zurück, den offiziell als „Sekundärrohstoffe Annahmestelle“ bezeichneten Recycling-Stellen der DDR, denen Schüler*innen regelmäßig Zeitungen, Bücher, Flaschen, Gläser, Pappe, Kartons, aber auch Altkleider und Schrott zuführten (Brumme 2017: o.S.). Das gemeinsame Sammeln war Teil alltäglicher Schüler*innentätigkeiten und ist, obwohl die Arbeit körperlich hart war – die „Schmerzen in den Armen“ spürte manche*r „noch drei Tage später“ (ebd.: o.S.) –, oftmals auch mit positiven Gefühlen besetzt, etwa weil sich ältere Menschen über

¹¹ Ich danke allen Beteiligten für die Teilnahme an dieser kleinen ‚Umfrage‘ und ihre Perspektiven aus der DDR und der Bundesrepublik über drei Generationen. Eine Website, die Gerüche westdeutscher Kindheiten aus den 1980er Jahren sammelt, nennt darüber hinaus etwa den Geruch der PVC Schlumpfsammlung und den „technischen Duft des Videorekorders, nachdem er warmgelaufen war“. Abzurufen unter: <https://www.wisst-ihr-noch.de/80er/20-gerueche-die-kinder-aus-den-80ern-niemals-vergessen-werden-95434/> (9.2.2021).

die Hilfe freuten oder man clevere ‚Sammelstrategien‘ entwickelte und dadurch den ersten Platz errang (ebd.). Der Geruch von Schule ist also auch hier eng mit ritualisierten körperlichen Tätigkeiten, Emotionen, sozial gestifteten Normen und Werten verbunden.

Künftig wäre auszuloten, inwiefern eine schulische Geruchsgeschichte der deutsch-deutschen Teilung zwischen der Sinnesgeschichte auf der einen und der Emotionsgeschichte auf der anderen Seite vermitteln könnte (vgl. dazu auch Hitzer 2020). Geruch, das deuten die Beispiele aus der (Schul-)Geschichte der deutsch-deutschen Teilung an, ist offenbar nichts, was überzeitlich konstant entweder als angenehm oder unangenehm empfunden wird. Riechen muss also ‚erlernt‘ und in sozialen Praktiken mit emotionaler Bedeutung versehen werden. Eine deutsch-deutsche Sinnes- und Geruchsgeschichte könnte auf diese Weise an eine Geschichte „emotionaler Praktiken“ andocken, wie sie Monique Scheer unter Rückgriff auf Pierre Bourdieu praxistheoretisch konzeptionalisiert hat (Scheer 2012: 193; 2011; 2016). Emotionen werden aus dieser Sicht nicht als „biologische Reflexe“ des Körpers gesehen, sondern „als Resultat von Lernprozessen und damit auch Kultur“ (Scheer 2019: 359). Demnach ist auch „der Körper kein statisches, zeitloses und universelles Fundament [...], das ahistorische emotionale Erregung produziert“. Vielmehr ist er „selbst sozial eingebettet, lernfähig, geschult, formbar – also historisch“ (Scheer 2012: 193). Er ist „enkulturiert“ in dem Sinne, dass er Kultur und Geschichte in sich aufgenommen hat, die ihm zur zweiten Natur geworden sind. Fasst man Emotionen praxistheoretisch als „ein kulturell geprägtes, eingeübtes Tun“, dann sind sie „weniger etwas, das wir haben, sondern etwas das wir tun, eine Aktivität von Körper und Geist zugleich“ (Scheer 2011: 68). Demnach wäre es ein „sozialisierter, mit Wissen und Erfahrung aufgeladener Körper“ (Scheer 2019: 360) – ein *mindful body* (Scheper-Hughes und Lock 1984) bzw. „wissender Körper“ (Brauer und Lücke 2013: 21) –, der Gerüche wahrnimmt, ihnen emotionale Bedeutung zuschreibt, diese Emotionen gestaltet und kommuniziert sowie sich erinnert (ebd.). Geruchsgeschichte als verkörperte Sinnes- und Emotionsgeschichte eröffnet so zum einen die Chance, die Engführung der (Bildungs-)Geschichte auf Geist und Denken

aufzubrechen. Zum anderen bewahrt sie möglicherweise davor, Geruchswahrnehmungen eine körperliche Unmittelbarkeit zuzuschreiben, die vermeintlich mehr Authentizität besitzt und uns näher an historische Wirklichkeit heranzuführen vermag (vgl. ähnlich Macdonald 2013; Tschofen 2016).¹² Geruchswahrnehmungen und -empfindungen sind nichts, was über den Körper oder über Kognition allein fassbar wäre, sondern gehen gewissermaßen durch beides hindurch. Über und mit dem Riechen zu erinnern, könnte auf diese Weise als emotionale Praktik gelesen werden (zum Singen vgl. Herzfeld-Schild 2020), die Aufschluss geben kann über die Ko-Konstruktion von Geschichte durch ‚ganz normale Menschen‘. Bildungsgeschichte als Geruchsgeschichte kommt dadurch vielleicht nicht näher an die ‚wirkliche‘ Geschichte heran. Dafür ist sie näher an jenen Geschichten, die gemeinsam erzählt und erinnert werden. Auf diese Weise kann sie durchaus dazu beitragen, die ‚Realität‘ von Geschichte anzureichern.

2. Zweite Spur: Bildungsgeschichte als ko-produktive ‚slow science‘

Während es mir im ersten Teil darum ging, ein neues thematisches Feld für die historische Bildungsforschung zumindest in allerersten Ansätzen zu skizzieren, möchte ich nun die Frage aufwerfen, ob eine Geschichte, die (mit Snoopy) Geschichten auf-, er- und nachspürt, nicht auch anders geschrieben werden müsste. Dabei möchte ich mit Donna Haraway, Isabelle Stengers und Vinciane Despret Anleihen bei der Primatologinnen Barbara Smuts und Shirley Strum machen. In ihrem Buch *When Species Meet* (2008) beschreibt Donna Haraway, wie Barbara Smuts 1975 als junge Primatologin nach Tansania und Kenia fuhr, um Schimpansen und Paviane zu studieren. Sie verhielt sich dabei zunächst exakt so, wie man es ihr im Wissenschaftsbetrieb der Uni Stanford beigebracht hatte: Smuts versuchte, sich ihren ‚Untersuchungsgegenständen‘ „as neutral as possible“ zu nähern, man

¹² Dass der „Glaube an die größere Nähe und Authentizität vorsprachlicher Erfahrungsweisen“ gerade in geschichtskulturellen Angeboten häufig problematisch ist, hat Bernhard Tschofen jüngst herausgestellt (Tschofen 2016: 146).

hatte sie sogar angewiesen, „to be like a rock“, wie ein Stein zu sein, unerreichbar und nicht ansprechbar für die Primaten (Haraway 2008: 23). Gute Wissenschaftler*innen sollten sich also gleichsam unsichtbar machen, um den objektiven Blick von nirgendwo kultivieren zu können und möglichst wenig in die ‚Natur‘ einzugreifen.

Allein: die Paviane zeigten sich irritiert von Smuts Stein-Performance. Ja mehr noch: Sie schienen regelrecht unzufrieden mit dem merkwürdigen Wesen in ihrer Mitte. Warum erwiderte es ihre Blicke nicht? Je länger Smuts in ihrer Haltung verharrte, desto mehr dämmerte ihr: „Die einzige Kreatur, für die diese angeblich neutrale Wissenschaftlerin unsichtbar war, war sie selbst“ (Despret 2019: 10). Denn: Nicht sozial zu interagieren ist alles andere als neutral. Die Paviane müssen jemanden wahrgenommen haben, so Haraway und Despret in ihrer Interpretation von Smuts Bericht (2001), „der so tat als wäre er nicht da, und sie müssen sich gefragt haben, ob sie diesem jemand beibringen könnten, wie sich ein höflicher Gast bei den Pavianen verhält“ (Despret 2019: 10). Die Frage, die sich hier stellte, wurde durch die Paviane umgekehrt. Sie lautete nicht mehr: Sind Primaten soziale Wesen? Sondern: Gilt dies für Menschen (Haraway 2008: 24)?

Smuts begann darauf hin, all ihre im männlichen Wissenschaftsbetrieb erlernten Methoden über Bord zu werfen. Sie änderte „fast alles“ an sich, von der „Art zu laufen und zu sitzen“ über ihre „Körperhaltung“ bis hin zum Gebrauch ihrer Augen und ihrer Stimme (Despret 2019: 11). Und lernte dabei „auf eine völlig neue Art und Weise – die der Paviane – auf der Welt zu sein“ (ebd.). Smuts schreibt: „Although ‚I‘ was still present, much of my experience overlapped with this larger feeling entity. Increasingly, the troop felt like ‚us‘ rather than ‚them‘“ (Smuts 2001, zitiert nach Solhdju o.J.: 20). In dem Moment, in dem die Paviane Blickkontakt aufnehmen konnten, wurde Smuts vom Objekt zum Subjekt: Erst jetzt ließen sich ihr böse Blicke zuwerfen, die ihr anzeigten, dass sie sich entfernen solle. Der Körper spielte dabei eine wichtige Rolle: Er war als das, „was affizieren und affiziert sein kann[,] der Ort für Veränderungen“ (Despret 2019: 12).

Haraway und Despret beschreiben mit Smuts und den Pavianen, dass es bei dieser Art der Annäherung nicht darum gehe, „der andere zu werden“ – das „sperrige Konzept der Empathie“ lehnen sie ebenso ab, wie die

„romantische[] Vorstellung“ eines friedlichen Miteinanders (ebd.). Und tatsächlich schloss die gestiftete Verbindung zwischen Smuts und den Pavianen Konflikte nicht aus. Sie ließen sich aber verhandeln – und genau das ist die Grundvoraussetzung für eine Beziehung, nicht zuletzt für eine Beziehung, in der Wissen hergestellt werden soll. Nicht durch „Metamorphose“ der andere zu werden, sondern „mit dem anderen zu werden“ (ebd., H.i.O.) – darum geht es hier. Dazu braucht es einen gewissen ‚Takt‘, Respekt und – wie Vinciane Despret schreibt – „politeness“, Höflichkeit (Despret 2005: 360). Das gemeinsame Generieren von Wissen setzt auf diese Weise das respektvoll zugewandte und durchaus körperliche ‚Erspüren‘ des anderen voraus, nicht ‚entkörperte‘ Interesselosigkeit und Neutralität (vgl. auch Solhdju o.J.). Erst als Smuts sich *praktisch einließ* „wurde ihre Praxis zu einer, die relevante Fragen stellen und entsprechend relevante Antworten erhalten konnte, questions and answers that mattered“ (ebd.: 20). Diese nahen und involvierenden Beziehungen, das zeigen auch die Arbeiten von Shirley Strum und Bruno Latour (1987), sind nicht einfach zu gestalten, sie basieren auf mühevoller, langwieriger und kleinschrittiger Arbeit, auf kreativer Ko-Konstruktion von Wissen-in-Beziehung. In diesem Sinne ist das Herstellen von Beziehungen auch nicht bloß mit der Erkenntnis gleichzusetzen, dass wir mit anderen verbunden sind, sondern eine Leistung (Stengers 2018: 146).

Eine Erziehungswissenschaft und historische Bildungsforschung, die auf eine ähnliche ko-konstruktive Wissensproduktion setzte, wäre vor allem eines: langsam (zur Verlangsamung vgl. Stengers 2014; Latour 2010). Es braucht Zeit, sich auf die an der Wissensproduktion Beteiligten, seien es Quellen, Texte, Artefakte, Tiere, Laien, Zeitzeug*innen, vergangene Stimmen, Studierende oder andere Wissenschaftler*innen einzulassen, ja, allererst zu lernen, ihnen überhaupt Aufmerksamkeit als relevante Akteure zu schenken. In diesem Sinne müsste das Schreiben von Geschichte(n) – aber auch Erziehungswissenschaft generell – immer auch re-membering sein, also das erinnernde Versammeln von Teilnehmer*innen und Ko-Produzent*innen von Wissen. Vinciane Despret schreibt: „Der englische Begriff remember (sich erinnern) kann uns die damit verbundene Arbeit vor Augen führen, bei der es nicht nur um Erinnerung geht, sondern darum,

sich zu erinnern, um etwas wieder zusammzusetzen (re-member)“ (Despret 2019: 216f.). Es braucht aber nicht nur Zeit, all diese Bezüge und Beziehungen herzustellen. Auch das auf diese Weise Zusammengesetzte will sorgfältig protokolliert, aufgeführt und benannt werden. Während etwa Donna Haraway, Vinciane Despret, Isabelle Stengers, Bruno Latour und viele andere feministische Autor*innen diese Art des Arbeitens beispielhaft kultivieren, indem sie Verweise auf Mitdenker*innen, unveröffentlichte Papiere, nie geschriebene Dissertationen, Freund*innen, Nicht-Wissenschaftler*innen, Literatur, Musik und Filme in ihre Arbeiten mit aufnehmen¹³, gehört dieses Vorgehen im ‚schnellen‘ Wissenschaftsbetrieb keineswegs zum Standard. Obwohl sich mit Blick auf die Publikationspraxis durchaus etwas zu verändern beginnt und auch ganz unterschiedliche disziplinäre Kulturen ausgemacht werden können, sind etwa schreibende Kollektive und Gruppen in der Erziehungswissenschaft noch immer rar gesät – in Berufungsverfahren zählen Artikel in Alleinautor*innenschaft zumeist mehr als gemeinschaftliche Publikationen.

Wie wertvoll es trotzdem sein kann, auch mit einem nicht-linearen Vor und Zurück von (Erziehungs-)Wissenschaft zu rechnen, und die gemeinsame Arbeit zu verzögern, lässt sich vor allem in Seminaren lernen. Hier werden sie oft gestellt, die wichtigen und relevanten Fragen, hier weisen die Protokolle von Gruppenarbeiten viele Beiträge*innen aus und zeichnen die Umwege nach, die gemeinsames Denken nehmen kann. Manchmal werden in Gesprächen Situationen geschaffen, die für alle herausfordernd sind, aber auch alle angehen (im Sinne von Bruno Latours *matters of concern*). Dann sprechen mehr Menschen und die ‚Ergebnissicherung‘ wird schwierig, weil das Ergebnis ist, dass es (noch) kein Ergebnis gibt. Vielleicht geht es in solchen Momenten nicht *voran* in dem Sinne, dass wir allen ‚Stoff‘ durchgenommen und den Seminarplan abgearbeitet haben. Aber es gelingt womöglich ein „reciprocal capture“, ein gegenseitiges Ergreifen, – wodurch „wechselseitige Beziehungen und Werte produziert“ werden (Stengers zitiert nach Löffler 2019: 359). Diese ‚Werte‘ stehen den ‚Fakten‘

¹³ Vgl. auch viele der Beiträge in diesem Band, insbesondere den von Angela Janssen und Christian Grabau.

nicht gegenüber, sie sind Teil des Erkenntnisprozesses einer ebenso involvierenden wie involvierten Wissenschaft. In vielerlei Hinsicht scheint mir deshalb die Arbeit mit Studierenden oftmals näher an der relevanten Erziehungswissenschaft und historischen Bildungsforschung zu sein als die Erziehungswissenschaft und historische Bildungsforschung, die gemeinhin als relevant gilt.¹⁴

Eine Bildungsgeschichte, die sich als Geschichte-mit-anderen – Snoopy oder weiteren Gefährt*innen – versteht, sollte sich deswegen, so mein Plädoyer, von einer Wissenschaft inspirieren lassen, wie sie Isabelle Stengers in *Another science is possible* (2018) beschreibt. Sie streitet in diesem Buch dafür, dem männlich dominierten, schnellen Wissenschaftsbetrieb, der mehr auf Effizienz als auf Sorgfältigkeit setzt und für Skrupel und Zögern keinen Platz lässt, eine ‚slow science‘ gegenüberzustellen.¹⁵ Slow science stelle aktive Verbindungen zwischen Kollektiven von Wissenschaftler*innen und anderen, nicht wissenschaftlichen Kollektiven her und trenne nicht länger zwischen verschiedenen Sphären. Ähnlich wie die Slow Food Bewegung gezeigt habe, dass die Interessen von Konsument*innen und Produzent*innen durchaus gemeinsame sein könnten, gehe es einer langsamen Wissenschaft darum, gemeinsame *matters of concern* (Latour) zu identifizieren und gemeinsam zu denken (Stengers 2018: 104). Das hieße auch, nicht zwischen Wissenschaft auf der einen und bloßen Meinungen auf der anderen Seite zu unterscheiden oder nur vermeintlich rationale und objektive, wissenschaftliche Herangehensweisen zu wählen, um Wissen zu erzeugen (Stengers 2018: 102). Vielmehr gelte es, die Verbindung der Wissenschaft mit anderen Werten anzuerkennen. ‚Fakten‘ und ‚Werte‘, ‚Rationalität‘ und ‚Emotionalität‘, das zeigen auch die Vorbilder der Ethnologinnen, stehen sich nicht ausschließend gegenüber, sondern sind miteinander verbunden und Teil des Erkenntnisprozesses selbst. Statt Zeit darauf zu verwenden, die vermeintlich echte und aggressive Wissenschaft mit

¹⁴ Aktuell danke ich den Mitgliedern des Seminars Bildungstheorien und internationaler Vergleich sowie denen des Abschlusskolloquiums für die gemeinsamen Diskussionen und die Protokolle, die in diesem Rahmen entstanden sind. Sehr geschätzt habe ich darüber hinaus die Diskussionen im Rahmen der Studienprojektgruppe.

¹⁵ Auch wenn sie primär über die Naturwissenschaften schreibt, sieht sie den Trend zur schnellen Wissenschaft in allen Disziplinen um sich greifen.

ihrem mobilmachenden Fortschrittsdenken zu verteidigen, sollten wir uns – so Stengers – wie die ersten Ethologinnen von anderen affizieren lassen und „the adventure of shared relevance“ wagen (Stengers 2018: 42).

Eine solche retardierte Wissenschaft wäre nicht weniger produktiv als die schnelle Wissenschaft. Sie wäre es nur anders. Der langsamen Wissenschaft ist es ja nicht darum zu tun, eine weichgespülte, ‚fühlige‘ Wissenschaft zu etablieren, in der alle nett zueinander sind, aber nichts hervorbringen. Im Gegenteil geht es ihr darum, durch die Verschränkung von Epistemologie und Ethik, von Erkenntnisinteresse und Höflichkeit, nicht nur die besseren Fragen zu stellen, sondern auch die besseren, ja relevanteren Antworten zu bekommen (Solhdju o.J.: 25). Produktiv wäre sie vor allem in dem Sinne, dass sie neue und überraschendere Themen generierte, zur Pluralisierung der Stimmen und der Etablierung von Beziehungen zwischen Wissenschaftler*innen und Nicht-Wissenschaftler*innen beitrüge. In der schnellen und aggressiven Wissenschaft leidet die Kreativität (Stengers 2018: 49), nicht zuletzt, weil durch die klare Grenzziehung zwischen Wissenschaft und Werten die Beziehungen zu allem Nicht-Wissenschaftlichen gekappt wird – neue Themen und Ideen fehlen in der Konsequenz ebenso oft wie der gute Ton. Erst wenn Wissenschaft verlangsamt wird und über disziplinäre und akademische Grenzen hinweg Beziehungsarbeit leistet, wenn sie also politisch wird, ohne völlig politisiert zu werden, wenn sie Wissen situiert und nicht universalisiert, sei, so Stengers, eine andere, zivilisiertere Wissenschaft möglich (ebd.: 149).

3. Vorläufiger Abbruch der Fährten: Beware of the peculiar dog!

Es ist kein Zufall, dass dieser Artikel, dem es um Geruch in der Bildungsgeschichte und eine hündische Spürnase geht, zu einer Zeit geschrieben wurde, zu der der Verlust des Geruchssinns für viele an COVID-19 erkrankte Menschen eine schmerzliche Realität darstellt. Erst jetzt wird deutlich, wie relevant der Geruchssinn nicht nur für den Genuss von Essen und Trinken, sondern auch für das In-Beziehung-Setzen zu anderen ist. Anders als in der Geschichte, wo ein stark ausgeprägter Geruchssinn häufig als

krankhaft und unmenschlich klassifiziert wurde, ist es jetzt der Verlust des Geruchssinns, der Symptom für eine Infektion ist. Mein Plädoyer, den Geruchssinn auch in der historischen Bildungsforschung stärker zu berücksichtigen, ist gewissermaßen durch diese Erfahrung eines virusinduzierten Geruchssinnverlusts und den damit einhergehenden Bedeutungszuschreibungen hervorgebracht.

Eine historische Beschäftigung mit dem Geruchssinn erhält ihrerseits Relevanz aus der Bedeutungszuschreibung, die Gerüche im alltagspraktischen, geschichtlichen Erinnern und Erzählen von vielen Menschen erfahren. Sie sollten als Ko-Produzent*innen von Geschichte ausgewiesen werden, ohne der Annahme zu folgen, dass über den Geruch eine (körperliche) Unmittelbarkeit des Erlebens von Geschichte geschaffen werden könnte. Riechen und Erinnern als emotionale Praktik eines wissenden (geschichtlichen) Körpers zu fassen, schließt Geist *und* Körper, Denken *und* Fühlen mit ein. Da Gerüche – wie die Beispiele aus DDR und Bundesrepublik zeigen – nicht nur mit Menschen und Orten, sondern auch ganz elementar mit Techniken, Artefakten und Maschinen verbunden sind, wäre für eine deutsch-deutsche bildungsspezifische Geruchsgeschichte Riechen und Erinnern nicht nur als emotionale Praktik eines wissenden *menschlichen* Körpers relevant – es könnte auch der Anteil berücksichtigt werden, den schulische Materialitäten jenseits von Tafel, Kreide und Zeigestock an der Konstitution dieses *mindful body* haben. Darüber hinaus wäre zu überlegen, wie der Geruchssinn, den ich zu analytischen Zwecken zunächst von anderen Sinnen abgekoppelt habe, wieder mit ihnen zusammengebracht werden könnte. Nicht nur sind weitere Sinne – etwa Tasten – von der Bildungsgeschichte bislang vernachlässigt worden. Sie überkreuzen sich teilweise auch auf eine Art und Weise, dass sie de facto gar nicht voneinander zu trennen sind. Auch wenn man nicht davon ausgehen sollte, dass diese ‚Einheit‘ eine ‚ursprüngliche‘ und ‚natürliche‘ ist, bedarf es einer gewissermaßen synästhetischen Sinnes- und Emotionsgeschichte, die an den gestifteten Schnittstellen und vielfältigen Verflechtungen von sinnlichen Wahrnehmungen ansetzt (Gruß 2017).

Es ist eine Bildungsgeschichte-mit-anderen, wie ich sie im zweiten Teil meines Beitrags entworfen habe, die sich menschlichen und nicht-menschlichen Ko-Produzent*innen von bildungshistorischem Wissen zuwendet und sie reflexiv in die eigene Arbeit mit einbezieht. Ähnlich wie die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT), die die Bewegungen der Ameise – englisch ‚ant‘ – nachahmt, den Blick ‚von oben‘ ablegt und sich mit den Akteuren ins Unterholz begibt (Latour 2007), muss eine solche Bildungsgeschichte den distanzierten Blick von nirgendwo aufgeben, ja überhaupt das uninvolvierte *Sehen* verlernen. Geschichte ist nicht kühl, objektiv und abgeklärt von einer Position außerhalb der Geschichte zu *beobachten*. Der Hünd*innen-nase Snoopys und den Ethologinnen folgend findet sich die Historiker*in selbst körpernah involviert mitten im Geschehen – das macht sie nicht zuletzt verletzlich (zur Verletzbarkeit des Menschen vgl. Janssen 2018). Dabei liegt mir das Bild des bodennahen Schnüffels näher als das der freischwebenden Witterung. Eine Bildungsgeschichte in Ko-Produktion müsste daher meiner Meinung nach eher eine Epistemologie des Erspürens und Nachspürens entwerfen, die das Suchen nach geeigneten Formen der Beziehungen einfängt, als eine *Epistemologie der Witterung* hervorbringen, wie sie Marc Jongen (2012) vorgelegt hat.

Ko-produktive Bildungsgeschichte wäre darüber hinaus als *slow history* zu betreiben. Es braucht Zeit, zu der Vielzahl an Ko-Produzent*innen Beziehungen aufzubauen, diese zu dokumentieren und nach geeigneten Formen zu suchen, die die gemeinsame Arbeit auch sichtbar machen. Fragen wie: ‚Wie müssten Publikationen, Vorträge und Lehrveranstaltungen aussehen, die einer ko-produktiven, involvierten *slow history* Rechnung tragen‘ sollten an der Tagesordnung und Teil der alltäglichen wissenschaftlichen Wissensproduktion sein (vgl. zum ‚anders‘ Schreiben auch Vochatzer und Engelmann 2019). Es gilt zu fragen, „welche Art von Aufmerksamkeit wir einander schenken müssen, damit wir wieder zu politischen Akteuren werden (Latour 2019: XX). Nachdenkliches Innehalten, (Ver-)Zögern und Skrupulosität wären demnach zu begrüßen und hervorzubringen, nicht als etwas zu disqualifizieren, was ‚richtige Wissenschaftler*innen‘ nicht tun (Stengers 2018: 23ff.). Anders als die aggressive, männliche ‚schnelle Wissenschaft‘ ginge es der langsamen Wissenschaft darum zu fragen, „wie

Dinge funktionieren, wer Teil der Handlung ist, welche Möglichkeiten es gibt – ohne dabei „süße, nette – weibliche – Welten und Wissen“ zu schaffen (Harway 2016: 13f.). Wissensproduktion ist nie unschuldig oder frei von Macht, aber es ist möglich, „weniger gewaltvoll Verantwortung“ füreinander aufzubringen (ebd.: 14). Um darauf aufmerksam zu machen und die Hoffnung auf eine andere Wissenschaft nicht zu verlieren (Stengers 2018), hat die Wissenschaft ‚peculiar dogs‘ nötig – vor ihnen müssen wir uns ebenso in Acht nehmen wie wir sie achten sollten.

Literatur

- Beer, Bettina (2000). ‚Geruch und Differenz. Körpergeruch als Kennzeichen konstruierter, ‚rassischer‘ Grenzen.‘ *Paideuma: Mitteilungen zur Kulturkunde*, Bd. 46, 207–230.
- Behkalam, Kaya (2018). *Seeing History – The Augmented Archive*. Ph.D. Projekt an der Bauhaus Universität Weimar. Abzurufen unter: https://e-pub.uni-weimar.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/3781/file/Bdhkalam_Kaya_Seeing_History.pdf (31.1.2021)
- Bilstein, Johannes (Hrsg.) (2011). *Anthropologie und Pädagogik der Sinne. Schriftenreihe der Kommission Pädagogische Anthropologie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Bönisch-Brednich, Brigitte (2007). ‚Reiseberichte. Zum Arbeiten mit publizierten historischen Quellen des 18. und 19. Jahrhunderts‘, in Silke Göttisch und Albrecht Lehmann (Hrsg.), *Methoden der Volkskunde: Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der europäischen Ethnologie*. Berlin: Reimer, 125–139.
- Borgards, Roland (2015). ‚Tiere und Literatur‘, in ders. (Hrsg.), *Tiere. Kulturwissenschaftliches Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 225–244.
- Born, Franz (1966). *Berliner Luft. Eine Weltstadt und ihr Komponist Paul Lincke*. Berlin: Apollo-Verlag Paul Lincke.
- Borries, Friedrich von (2020). ‚Beitrag‘, in Markus Metz und Georg Seeßlen, „*Steck nie den Kopf in eine Hundehütte!*“ *Mit den Peanuts die Welt sehen*.

- Deutschlandfunk Das Feature*, 13.11.2020. Abzurufen unter: https://www.deutschlandfunkkultur.de/mit-den-peanuts-die-welt-sehen-steck-nie-den-kopf-in-eine.3720.de.html?dram:article_id=486121 (15.1.2021)
- Brauer, Juliane und Martin Lücke (2013). ‚Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen‘, in dies. (Hrsg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen: V & R unipress, 11–26.
- Brumme, Doreen (2017). ‚Recycling in der DDR – Teil 1‘. *Wertstoffblog* vom 23.2.2017. Abzurufen unter: <https://wertstoffblog.de/2017/02/23/recycling-in-der-ddr-teil-1/> (10.2.2021)
- Büsser, Martin (2018). ‚Wie kommt man hier raus? Eine Werkausgabe macht es möglich, die „Peanuts“ als (kapitalismuskritischen) Roman zu lesen.‘ *Comic. Das Magazin für Comic-Kultur*, 12.2.2018. Abzurufen unter: <https://www.comic.de/2018/02/wie-kommt-man-hier-raus-eine-werkausgabe-macht-es-moeglich-die-peanuts-als-kapitalismuskritischen-roman-zu-lesen/> (30.1.2021)
- Casale, Rita, Markus Rieger-Ladich und Christiane Thompson (Hrsg.) (2020). *Verkörperpte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Classen, Constanze (1999). ‚Other Ways to Wisdom: Learning through the Senses across Cultures.‘ *International Review of Education*, 45(3/4), 269–280.
- Corbin, Alain (1984). *Pesthauch und Blütenduft*. Neuaufgabe Berlin: Wagenbach.
- Cox, Robert (2018). ‚Senses, Anthropology Of‘, in Hilary Callan (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Anthropology*. Vol. 10. Hoboken: Wiley, 5411–5422.
- Der Duft des Ostens (2018). *MDR Zeitreise*. Abzurufen unter: <https://www.mdr.de/zeitreise/ddr/ddr-parfum-geschichte100.html> (10.2.2021)
- Despret, Vinciane (2019). *Was würden Tiere sagen, würden wir die richtigen Fragen stellen?* Münster: Unrast-Verlag.

- Despret, Vinciane (2005). ‚Sheep do have opinions‘, in Bruno Latour und Peter Weibel (Hrsg.), *Making Things Public: Atmosphere of Democracy*. Cambridge: MIT Press, 360–368.
- Diaconu, Mădălina (2012). *Sinnesraum Stadt: eine multisensorische Anthropologie*. Münster: LIT Verlag.
- Diaconu, Mădălina (2011). ‚Fragen zur ästhetischen Erziehbarkeit des Geruchssinns‘, in Johannes Bilstein (Hrsg.), *Anthropologie und Pädagogik der Sinne. Schriftenreihe der Kommission Pädagogische Anthropologie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 211–222.
- Diaconu, Mădălina (2001). ‚Ein Versuch über den Geruch. Überlegungen zur Durchführbarkeit einer phänomenologischen Ästhetik der Olfaktorik.‘ *Studia Phaenomenologica*, 1(3), 103–135.
- Egan, Jennifer (2017). *Manhattan Beach*. New York: Scribner.
- Fannrich-Lautenschläger, Isabel (2018). ‚Der Duft der Anderen. Gerüche in der DDR und BRD‘, in *Zeitfragen Deutschlandfunk Kultur*. Abzurufen unter: https://www.deutschlandfunkkultur.de/gerueche-in-ddr-und-brd-der-duft-der-anderen.976.de.html?dram:article_id=432017 (10.2.2021)
- Felsmann, Barbara und Annett Gröschner (Hrsg.) (2012). *Durchgangszimmer Prenzlauer Berg. Eine Berliner Künstlersozialgeschichte in Selbstauskünften*. Berlin: Lukas-Verlag.
- Fendler, Lynn (2012). ‚The Educational Problems of Aesthetic Taste‘, in Karin Priem, Gudrun König und Rita Casale (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*. Weinheim: Beltz, 66–80.
- Fjellestad, Danuta (2001). ‚Towards an Aesthetics of Smell, Or, the Foul and the Fragrant in Contemporary Literature.‘ *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 637–651.
- Franzen, Jonathan (2015). *Purity*. New York: Farrar, Straus und Giroux.
- Frevert, Ute, Christian Bailey, Pascal Eitler, Benno Gammerl, Bettina Hitzer, Margrit Pernau, Monique Scheer, Anne Schmidt und Nina Verheyen (Hrsg.) (2011). *Gefühlswissen: Eine lexikalische Spurensuche in der Moderne*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- Grieff, Hanno (2011). ‚So riecht der Erste Weltkrieg. Schützengraben-Geruch im Militärhistorische Museum‘, in *Deutschlandfunk Kultur*. Abzurufen unter: https://www.deutschlandfunk.de/so-riecht-der-erste-weltkrieg.862.de.html?dram:article_id=123853 (9.2.2021)
- Gruß, Melanie (2017). *Synästhesie als Diskurs. Eine Sehnsuchts- und Denkfigur zwischen Kunst, Medien und Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Halliday, Stephen (2001). ‚Death and Miasma in Victorian London: An Obstinate Belief.‘ *British Medical Journal (BMJ)*, 323(7327), 1469–1471.
- Harrasser, Karin (2018). ‚Irgendwann nie modern gewesen sein. Zur Zeitstruktur situierten Wissens‘, in Kathrin Busch, Christina Dörfling, Kathrin Peters und Ildikó Szántó (Hrsg.), *Wessen Wissen? Materialität und Situiertheit in den Künsten*. Paderborn: Wilhelm Fink, 104–113.
- Hensel, Jana (2002). *Zonenkinder*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Herzfeld-Schild, Marie-Louise (2020). ‚Singen als emotionale Praktik des Erinnerns‘, in dies. (Hrsg.), *Musik und Emotionen. Kulturhistorische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 103–126.
- Hitzer, Bettina (2020). ‚The Odor of Disgust: Contemplating the Dark Side of 20th-Century Cancer History‘. *Emotion Review*, 12(3), 156–167.
- Horkheimer, Max und Theodor W. Adorno (1988). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Janssen, Angela (2018). *Verletzbar Subjekte. Grundlagentheoretische Überlegungen zur conditio humana*. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich.
- Jeglinski, Nina (2019). ‚Geruchsforschung. Der „Duft der weiten Welt“ brachte Mauer zum Einsturz. Im Gespräch mit dem Historiker Dr. Bodo Mrozek.‘ *Märkische Onlinezeitung (MOZ)*. Abzurufen unter: https://www.moz.de/nachrichten/politik/geruchsforschung-der-duft-der-weiten-welt_-brachte-mauer-zum-einsturz-49158956.html (9.2.2021)
- Jongen, Marc (2012). ‚„Mein Genie ist in meinen Nüstern“‘. Skizzen zu einer Epistemologie der Witterung‘, in Christiane Heibach (Hrsg.), *Atmosphären. Dimensionen eines diffusen Phänomens*. München: Wilhelm Fink, 59–84.

- Kampitsch, Julian (2018). *Die Wahrnehmung, Beschreibung und Beurteilung der Kriegsrealität eines Offiziers der k. u. k. Armee in Feldpostbriefen und Privatfotografien. Auf Grundlage der Feldpostbriefe des k. k. Oberleutnants in der Reserve Othmar Hübl 1915-1916*. Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines Magisters der Philosophie an der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz: E-Publikation. Abzurufen unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/2581755/full.pdf> (9.2.2021)
- Kant, Immanuel (1980). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Hamburg: Meiner.
- Kirchhoff, Christine (2021). „Das Gerücht über die Juden“ – Zur (Psycho-)Analyse von Antisemitismus und Verschwörungsideologie. Abzurufen unter: <https://www.idz-jena.de/pubdet/wsd8-10/> (21.1.2021)
- Kohlick, Anne (2019). „Der Duft des Westens hat DDR-Bürger zur Flucht gelockt.“ *rbb 24. 30 Jahre Einbeit* vom 16.10.2019. Abzurufen unter: <https://www.rbb24.de/politik/thema/2019/30-Jahre-Mauerfall/beitraege/bodo-mrozek-geruchsgeschichte-interview-ddr-brd.html> (20.2.2021)
- Latour, Bruno (2019). ‚Vorwort. Über wissenschaftliche Fabeln in der Empirie‘, in Vinciane Despret, *Was würden Tiere sagen, würden wir die richtigen Fragen stellen?* Münster: Unrast-Verlag, XI–XXI.
- Latour, Bruno (2016). *Cogitamus*. Übers. von Bettina Engels und Nikolaus Gramm. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2010). *Das Parlament der Dinge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (1998). *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Le Guéner, Annick (1998). *Les pouvoirs de l'odeur*. Paris: Édition Odile Jacob. Kindle edition.
- Liebau, Eckart und Jörg Zirfas (2015). ‚Die Sinne, die Künste und die Bildung. Ein Vorwort‘, in dies. (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld: transcript, 7–16.

- Löffler, Petra (2019). ‚Ökologien medialer Praktiken‘, in Sebastian Gießmann und Tobias Röhl (Hrsg.), *Materialität der Kooperation, Medien der Kooperation – Media of Cooperation*. Wiesbaden: Springer, 359–383.
- Lucke-Gruse, Anneliese, Elfriede Berbrich, Betti Jähnichen, Walter Leser, Magdalene Pohl, Gerda Porsch, Rosemarie Schwenzer, Heinz Stief und Hans-Joachim Wehnert (1977). *Lesebuch Klasse 4*. Berlin: Volkseigener Verlag Volk und Wissen.
- Macdonald, Sharon (2013). *Memorylands: Heritage and Identity in Europe Today*. London und New York: Routledge.
- Mehlem, Ulrich (2019). ‚Adornos Begriff der Differenz und sein Beitrag für eine Kritik des Diskurses von kultureller Heterogenität‘, in Sabine Andresen, Dieter Nittel und Christiane Thompson (Hrsg.), *Erziehung nach Auschwitz bis heute: Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse*. Frankfurt: Goethe-Universität, 239–258.
- Muchembled, Robert (2020). *Smells: A Cultural History of Odours in Early Modern Times*. Cambridge: Polity.
- Muecke, Stephen (2018). ‚How ‚Slow Science‘ Can Improve the Way We Do and Interpret Research.‘ The Conversation vom 28.1.2018. Abzurufen unter: <https://theconversation.com/how-slow-science-can-improve-the-way-we-do-and-interpret-research-90168> (21.2.2021)
- Nietzsche, Friedrich Wilhelm (1884). ‚Die Fragmente von Frühjahr 1884 bis Herbst 1885. Band 5‘, in *Projekt Gutenberg*. Abzurufen unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/nietzsch/fragmenten5/chap001.html> (1.2.2021)
- Pethes, Nicolas (1999). *Mnemographie. Poetiken der Erinnerung und Destruktion nach Walter Benjamin*. Tübingen: Niemeyer.
- Plamper, Jan (2013). ‚Vergangene Gefühle. Emotionen als historische Quellen.‘ *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 32/33, o.S. Abzurufen unter: <https://www.bpb.de/apuz/165747/vergangene-gefuehle-emotionen-als-historische-quellen?p=all> (15.2.2021)
- Plamper, Jan (2012). *Geschichte und Gefühl. Grundlagen der Emotionsgeschichte*. München: Siedler Verlag.
- Prayon, Christine (2020). ‚Beitrag‘, in Markus Metz und Georg Seeblen, *„Steck nie den Kopf in eine Hundehütte!“ Mit den Peanuts die Welt sehen*.

- Deutschlandfunk Das Feature*, 13.11.2020. Abzurufen unter: https://www.deutschlandfunkkultur.de/mit-den-peanuts-die-welt-sehen-steck-nie-den-kopf-in-eine.3720.de.html?dram:article_id=486121 (15.1.2021).
- Proust, Marcel (1979). *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit*. 10 Bde. Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Purtschert, Patricia (2019). *Kolonialität und Geschlecht im 20. Jahrhundert. Eine Geschichte der weißen Schweiz*. Bielefeld: transcript.
- Raab, Jürgen (2001). *Soziologie des Geruchs: über die soziale Konstruktion olfaktorischer Wahrnehmung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Raab, Jürgen (1998). *Die soziale Konstruktion olfaktorischer Wahrnehmung. Eine Soziologie des Geruchs*. Dissertation Universität Konstanz. Konstanz: E-Publikation. Abzurufen unter: https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11429/260_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y (12.1.2021)
- Rauner, Max (2016). ‚So klug sind unsere Sinne‘. *Die Zeit Wissen*, Nr. 2 Februar/März 2016, 23–31.
- Reimann, Brigitte (1998). *Franziska Linkerhand*. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Reinarz, Jonathan (2014). *Past Scents: Historical Perspectives on Smell*. Urbana: University of Illinois Press.
- Rheinz, Hanna (1992). ‚Die Kunst des Riechens‘. *Die Zeit* vom 25.9.1992, o.S. Abzurufen unter: <https://www.zeit.de/1992/40/die-kunst-des-riechens> (25.1.2021)
- Rickenbacher, Sergej (2015). *Wissen um Stimmung. Diskurs und Poetik in Robert Musils „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ und „Vereinigungen“*. München: Fink.
- Rindisbacher, Hans J. (1992). *The Smell of Books. A Cultural-Historical Study of Olfactory Perception in Literature*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Rohstock, Anne (2021, i. E.). ‚Science Fiction und Speklatives Fabulieren – mit Donna Haraway und kontrafaktischer Geschichte im SF-Modus Disziplingeschichten der Erziehungswissenschaft erzählen‘, in Sebastian Engelmann und Robert Pfützner (Hrsg.), *SciFi/Bildung - Pädagogische Interpretationen*. Tübingen: TLP.

- Salzborn, Samuel (2021). ‚Emotionen und Antisemitismus. Ein Streifzug durch die Geschichte der Antisemitismustheorien‘, in Stefanie Schüler-Springorum und Jan Süselbeck (Hrsg.), *Emotionen und Antisemitismus: Geschichte – Literatur – Theorie*. Göttingen: Wallstein Verlag, 120–141.
- Scheer, Monique (2019). ‚Emotion als kulturelle Praxis‘, in Hermann Kappelhoff, Jan-Hendrik Bakels, Hauke Lehmann und Christina Schmitt (Hrsg.), *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin: J. B. Metzler Verlag, 352–364.
- Scheer, Monique (2012). ‚Are Emotions a Kind of Practice (and Is That What Makes Them Have a History)?‘ *History and Theory*, 51(2), 193–220.
- Scheer, Monique (2011). ‚Welchen Nutzen hat die Feldforschung für eine Geschichte religiöser Gefühle?‘ *vokus*, 21(1/2), 65–77.
- Scheper-Hughes, Nancy und Margaret M. Lock (1987). ‚The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology.‘ *Medical Anthropology Quarterly*, 1, 6–41.
- Schlögel, Karl (2020). *Der Duft der Imperien. ‚Chanel No 5‘ und ‚Rotes Moskau‘*. München: Carl Hanser Verlag.
- Schmollack, Simone (2009). ‚Die Kaderschmiede.‘ Neues Deutschland vom 7.11.2009. Abzurufen unter: <https://www.neues-deutschland.de/artikel/158715.die-kaderschmiede.html> (10.2.2021)
- Schulz, Charles (1961). *Peanuts Every Sunday*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Schulz, Stephanie (2009). *Gerüche in Kultur und Literatur*. Magisterarbeit zur Erlangung des Grades Magistra Artium der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Abzurufen unter: http://www.mythos-magazin.de/methodenforschung/ss_gerueche.pdf (15.12.2020)
- Seed feat. Black Kappa (2001). ‚Dickes B‘, in *New Dubby Conquerors*.
- Shiner, Larry (2015). ‚Perfumes, Olfactory Art, and Philosophy.‘ *OUP Blog* (Oxford University Press's Academic Insights for the Thinking World). Abzurufen unter: <https://blog.oup.com/2015/11/perfumes-olfactory-art-philosophy/> (9.2.2021)

- Shteyngart, Gary (2010). *Super Sad True Love Story*. New York: Random House.
- Singer, Kathrin (2014). ‚Eine Stadt im Rhythmus der Industrie.‘ *Volksstimme.de* vom 28.4.2014. Abzurufen unter: https://www.volksstimme.de/kultur/kultur_regional/1267860_Eine-Stadt-im-Rhythmus-der-Industrie.html (12.2.2021)
- Smith, Mark M. (2014). *The Smell of Battle, the Taste of Siege: A Sensory History of the Civil War*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, Mark M. (2007): *Sensing the Past. Seeing, Hearing, Smelling, Tasting, and Touching in History*. Berkeley: University of California Press.
- Smuts, Barbara (2001). ‚Encounters with Animal Minds.‘ *Journal of Consciousness Studies*, 8, 5–7.
- Soch, Konstanze (2018). *Eine große Freude? Der innerdeutsche Paketverkehr im Kalten Krieg (1949–1989)*. Frankfurt am Main: Campus.
- Solhdju, Katrin (o.J.). *Öffnungen aufs Mögliche. Co-konstruktive Verwirklichungen von Steinen, Eiern, Schafen und anderen Lebewesen*. Abzurufen unter: https://www.academia.edu/19861930/Öffnungen_aufs_Mögliche_Co_konstruktive_Verwirklichungen_von_Steinen_Eiern_Schafen_und_anderen_Lebewesen (15.2.2021)
- Sonntag, Agnes (2020). ‚„Tiefe Wurzeln in die eigene Kindheit sind wichtig“. „Sams“-Erfinder Paul Maar im Interview.‘ *Der Spiegel* vom 30.8.2020. Abzurufen unter: <https://www.spiegel.de/kultur/literatur/paul-maar-der-sams-erfinder-im-interview-ueber-seine-kindheit-a-b704eaf3-8e22-4f05-a972-5bec28dbf864> (10.2.2021)
- Stengers, Isabelle (2018). *Another Science is Possible. A Manifesto for Slow Science*. Trans. by Stephen Muecke. Cambridge: Polity Press.
- Stengers, Isabelle (2014). ‚Plädoyer für eine Slow Science. Übersetzte und überarbeitete Fassung der Antrittsvorlesung für den Calewaert-Lehrstuhl am 13. Dezember 2011 an der Vrije Universiteit Brussel, in Susanne Stemmler (Hrsg.), *Wahrnehmung, Erfahrung, Experiment, Wissen, Objektivität und Subjektivität in den Künsten und den Wissenschaften*. Übers. von Marion Schotsch und Susanne Stemmler. Zürich und Berlin: Diaphanes, 53–69.

- Strum, Shirley und Bruno Latour (1987). ‚Redefining the Social Link: From Baboons to Humans‘. *Social Science Information*, 26(4), 783–802.
- Thalmann, Florian (2020). ‚Wofasept und Gesundheitshelfer: KURIER blickte ins Medizin-Schränkchen der DDR.‘ Berliner Kurier. Abzurufen unter: <https://www.berliner-kurier.de/politik-gesellschaft/wofasept-und-gesundheitshelfer-kurier-blickte-ins-medizin-schraenkchen-der-ddr-li.89077> (10.2.2020)
- Thyssen, Geert (2019). ‚Odorous Childhoods and Scented Worlds of Learning: A Sensory History of Health and Outdoor Education Initiatives in Western Europe (1900s–1960s).‘ *The Senses and Society*, 14(2), 173–193.
- Thyssen, Geert (2018). ‚Boundlessly Entangled: Non-/Human Performances of Education for Health through Open-Air Schools.‘ *Paedagogica Historica*, 54(5), 659–676.
- Thyssen, Geert und Ian Grosvenor (2019). ‚Learning to Make Sense: Interdisciplinary Perspectives on Sensory Education and Embodied Enculturation.‘ *The Senses and Society*, 14(2), 119–130.
- Tschofen, Bernhard (2016). ‚„Eingeatmete Geschichtsträchtigkeit“: Konzepte des Erlebens in der Geschichtskultur‘, in Sarah Willner, Georg Koch und Stefanie Samida (Hrsg.), *Doing History. Performative Praktiken in der Geschichtskultur*. Münster: Waxmann, 137–150.
- Verheyen, Nina (2010). ‚Geschichte der Gefühle, Version: 1.0.‘ *Docupedia-Zeitgeschichte* vom 18.06.2010. Abzurufen unter http://docupedia.de/zg/Geschichte_der_Gefuehle (15.1.2021)
- Vochatzer, Stefanie und Sebastian Engelmann (2019). ‚Das Ich im Schatten der Methode. Eine Hinführung zum Potenzial autoethnografischen Schreibens für wissenschaftliche Praxis.‘ *JoSch – Journal der Schreibberatung*, 2, Ausgabe 18, 85–98.
- Wahnbaeck, Carolin (2019). ‚Der Duft der Erinnerung.‘ *Der SPIEGEL* vom 22.5.2019, o.S. Abzurufen unter: <https://www.spiegel.de/gesundheit/diagnose/nase-als-erinnerungsorgan-duft-der-vergangenheit-a-1268513.html> (21.1.2021)
- Wessel, Günther (1993). ‚Die Macht der Gerüche. Eine Philosophie der Nase.‘ *Spektrum der Wissenschaft*, 6, 121. Abzurufen unter:

- <https://www.spektrum.de/magazin/die-macht-der-gerueche-eine-philosophie-der-nase/820935> (15.12.2020)
- Wojcik, Paula (2013). ‚Mehr Opferrivalität und Schuldabwehr? Perspektiven in der Konzeption des Jüdischen in polnisch- und deutschsprachiger Gegenwartsliteratur‘, in Juliane Sucker und Lea Wohl von Haselberg (Hrsg.), *Bilder des Jüdischen: Selbst- und Fremdzuschreibungen im 20. und 21. Jahrhundert*. Berlin und Boston: Walter de Gruyter, 331–350.
- Wystrichowski, Cornelia (2020). ‚Warum die Peanuts alles andere als Kleinigkeiten sind.‘ *Augsburger Allgemeine Zeitung* vom 3.10.2020. Abzurufen unter: <https://www.augsburger-allgemeine.de/panorama/Warum-die-Peanuts-alles-andere-als-Kleinigkeiten-sind-id58250856.html> (31.1.2021)
- Zimmer, Dieter E. (1990). ‚Geruch der DDR‘. *Die Zeit*, 1–4. Abzurufen unter: <http://www.dezimmer.net/PDF/1990ddrgeruch.pdf> (15.2.2021)

**Telling (Different) Stories:
To Relate Theory And Practice**

Die Chance vieler Geschichten.

Wie im Kontext von Rassismus, Feminismus und (Post-)Humanismus die Gegenwart und Zukunft anders erzählen

Christian Grabau und Angela Janssen

Donna Haraway irritiert und verwirft vermeintliche Eindeutigkeiten und Gewissheiten. Sie kritisiert (in der und für die Wissenschaft) die Vorstellung von Objektivität als Ideologie, sie problematisiert Grenzziehungen zwischen Mensch, Tier und Maschine, sie bezweifelt die Möglichkeit unschuldiger Positionen.

Haraway verwirrt und beunruhigt damit möglicherweise einige Leser*innen – zumindest bei der ersten Lektüre. Sie zeigt mit ihren radikalen Infragestellungen, ihren Problematisierungen und ihrem Anders-Denken von Feminismus, Rassismus, Humanismus usw. auf, wie Welt, wie unser Zusammenleben anders gedacht werden können. Und damit wird ebenso Zukunft, aber erst recht auch die Gegenwart, anders konzipiert und erzählt.

In ihren neueren Studien, die unter dem Titel *Unruhig bleiben* 2018 auf Deutsch erschienen sind, beschäftigt sich Haraway insbesondere mit Fragen von Verwandtschaft und ‚artenübergreifender‘ Verantwortlichkeit. Unruhig bleiben, so schreibt Haraway (2018: 9), erfordert nicht eine Beziehung zur Zukunft, sondern „zu lernen, wirklich gegenwärtig zu sein“. Wie beschäftigen wir uns z.B. mit den dringlichen und brisanten Fragen des Bevölkerungswachstums und des Klimawandels? „Was ist dekoloniale, feministische, reproduktive Freiheit in einer gefährlich aufgewühlten, artenübergreifenden Welt?“ (ebd.: 16) Das könne weder eine humanistische

noch eine futuristische Angelegenheit sein, sondern es sei „notwendig, gemeinsam und neu, quer zu historischen Differenzen und zwischen allen möglichen Wissensformen und Expertisen zu denken“ (ebd.).

Karin Amos, zu deren Ehren der vorliegende Band geschrieben wird, bezieht sich immer wieder in Vorträgen oder Vorlesungen auf Donna Haraway und lässt sich von ihrem spekulativen Denken inspirieren (vgl. Amos 2019). Und so haben auch wir uns auf Haraways Spuren begeben.

Im Folgenden werden wir mit Haraway danach fragen, wie sich Feminismus, Verwandtschaft und Kollaboration für eine andere Gegenwart und Zukunft neu erzählen lassen. Diesen Fragen werden wir vorwiegend im Anschluss an Haraways *Cyborg-Manifest* aus dem Jahr 1985 (dt. 1995) (Kapitel 1) und ihr Buch *Unruhig bleiben* (2016; dt. 2018) nachgehen (Kapitel 2). Wir werden in dem Zuge auch Haraways Überlegungen zu Objektivität und *Situiertem Wissen* (1988; dt. 1996) streifen und an ihre Überlegungen zu neuen Formen des artenübergreifenden, kollaborativen Zusammenlebens anschließen. Auf diese Weise möchten wir die Chancen vieler Geschichten, Theorien und Perspektiven ausloten, für die eben auch das Schreiben und Lehren von Karin Amos steht (Kapitel 3).

1. Zum Manifest für Cyborgs

Das Anliegen von Haraways *Cyborg-Manifest* ist es, „einen ironischen, politischen Mythos zu entwickeln, der Feminismus, Sozialismus und Materialismus die Treue hält“ (Haraway 1995: 33). Dabei handelt es sich um eine Treue, die Blasphemie entspricht – und Blasphemie musste immer schon die Dinge sehr ernst nehmen, so Haraway. Das Manifest, der Mythos, den sie entwirft, ist also keinesfalls bloße Spielerei, sondern es geht um ein Anders-Denken von Welt und um eine „weltverändernde Fiktion“ (ebd.), um ein zutiefst politisches Anliegen also. Haraway selbst spricht von einem „andere[n] politische[n] Mythos für den sozialistischen Feminismus“ (ebd.: 43).

„Im Zentrum meiner ironischen Treue, meiner Blasphemie, steht das Bild der Cyborgs“ (ebd.: 33), schreibt Haraway. Cyborgs fasst sie als kybernetische Organismen, als Hybride aus Maschine und Organismus. Und die Cyborg verändere das, was als Erfahrung der Frauen gelte (vgl. ebd.: 34).

Haraway geht es in ihrem Mythos um fragmentierte, brüchige Identitäten, um Identitäten aufgrund bewusster Koalitionen, es geht ihr um Allianzen. Und so ist ihr Anliegen das Entwerfen einer Vision eines anderen feministischen Sozialismus, eines vielzüngigen, der eben nicht an feste Identitäten gebunden ist. Ansprüche an Natürlichkeit und Dichotomie werden untergraben und demgemäß schreibt Haraway, dass wir aus unserer Verschmelzung mit Tieren und Maschinen lernen können, etwas anderes als *der* Mensch zu sein. Sie diskutiert feministische und ökonomische Fragen und beschäftigt sich mit der durch neue Technologien bedingten Hausarbeitsökonomie, die eine neue Arbeiter*innenklasse hervorgebracht hat. Schließlich geht es ihr um den Entwurf eines politischen Mythos, einer Utopie, die von den heutigen (wir befinden uns mit dem *Cyborg-Manifest* im Jahr 1985) Bedingungen von technologischem Fortschritt ausgeht. Zentral sind für Haraway dabei Verantwortungsübernahme für die Art unseres Zusammenlebens sowie Solidarität.

Haraway bricht viele Dichotomien auf und so stellt sie u. a. auch die klare Gegenüberstellung von gesellschaftlicher Realität und Science-Fiction in Frage. Deren Trennung sei eine optische Täuschung. Die zeitgenössische Science-Fiction bzw. unsere heutige Gesellschaft sei bereits voll von Cyborgs, „wir sind Cyborgs“ (ebd.: 34), schreibt Haraway. Wenn wir daran denken, wie ‚verwachsen‘ Menschen heute, im Jahr 2021, mit Smartphones oder Smartwatches sind, die Herzschlag, Schlafqualität und -quantität, die am Tag zurückgelegten Schritte etc. messen und überwachen, so ist die Idee, dass wir „Hybride aus Maschine und Organismus“ (ebd.) sind, gar nicht so fiktional.

Mit der Figur der Cyborg gibt uns Haraway einige Grenzverwischungen zu denken: eine Grenzverwischung erstens zwischen Mensch und Tier, zweitens zwischen Organismus und Maschine und drittens zwischen Physikalischem und Nicht-Physikalischem. Diese dritte Grenzverwischung be-

zieht sich nach Haraway auf eine Teilmenge der zweiten: Die besten Maschinen sind aus Sonnenschein gemacht, aus elektromagnetischen Schwingungen, so Haraway, und weiter: „Cyborgs sind Äther – Quintessenz“ (ebd.: 39).

Ihren Essay versteht Haraway als Plädoyer dafür, die Verwischung der Grenzen zu genießen und Verantwortung für ihre Konstruktion zu übernehmen. Außerdem sei der Essay ein Versuch, zu einer sozialistisch-feministischen Kultur beizutragen, der in der utopischen Tradition stehe, die sich eine Welt ohne Gender vorstelle, eine Welt ohne Ende. Cyborgs sind laut Haraway Geschöpfe in einer Post-Gender-Welt. Sie haben keine Ursprungsgeschichte im Sinne eines westlichen Mythos' von ursprünglicher Einheit. Diese ursprüngliche Einheit werde von der Cyborg übersprungen. Die Cyborg sei überzeugte Anhängerin von Partialität, Ironie, Intimität und Perversität.

Damit erzählt Haraway eine radikal andere Geschichte von Feminismus, Humanismus, Technik, westlicher Wissenschaft usw. Sie erzählt eine Geschichte, die Solidarität über vermeintliche Grenzen hinweg eröffnet und andere Weisen des Zusammenlebens aufzeigt. Was würde es bedeuten, in einer Welt ohne Gender zu leben? Was würde daraus folgen, wenn wir unsere Identitäten tatsächlich als partial und brüchig verstehen?

Zentral ist für Haraway dabei die Idee der Fragmentierung: Feminist*innen, Frauen usw. seien fragmentiert. Es gehe nicht um Identität, sondern um Affinität, um bewusste Koalitionen und damit auch um Allianzen über Grenzen von Gender, Class und Race hinweg (vgl. ebd.: 41). Feminismus sei nicht als Totalität mit nur einer gemeinsamen, einheitlichen Sprache zu verstehen. Vielmehr ließe sich von Feminismen (und anderen Ismen) im Plural sprechen. Neben starren Identitätsvorstellungen werden bei Haraway zudem Ansprüche auf Natürlichkeit untergraben. Ihr Anliegen sind bewusste Koalitionen sowie Solidarität, die nicht an eine fixierte Identität gebunden sind.

Die Idee der Partialität ist auch in Haraways Überlegungen zu Situiertem Wissen zentral (vgl. Haraway 1996). Für Haraway verspricht nur eine partiale Perspektive einen objektiven Blick. Aber auch die partiale Perspek-

tive muss in Vielfalt gedacht werden. Objektivität sei eine Position der partialen Verbindung – und das erkennende Selbst ebenfalls partial und unabgeschlossen. Partialität ist nach Haraway allererst Bedingung für Ansprüche an Rationalität. Auch mit diesem Gedanken stellt sie eingewöhnte Denkmuster und Vorstellungen auf den Kopf: Sie entwirft eine andere Lesart von Objektivität, die mit spezifischer und partikularer Verkörperung zu tun hat, mit Situirtheit, und verbindet diese mit Rationalität.

1.1 Die Figur der Cyborg

Im Folgenden soll die Figur der Cyborg noch etwas näher vorgestellt werden, wofür zentrale Überlegungen des *Cyborg-Manifests* in diesem ersten Kapitel nachgezeichnet werden. Cyborgs sind „oppositionell, utopisch und ohne jede Unschuld“ (Haraway 1995: 35). Die Cyborg hofft nicht auf Rückkehr in einen paradiesischen ‚Urzustand‘ und nicht auf Rettung (vgl. ebd.: 36). „Cyborgs sind respektlos“ (ebd.).

„[W]idernatürliche[] Cyborgfrauen“ (ebd: 39) ermöglichten oppositionelle Strategien und so schreibt Haraway: „Mein Cyborgmythos handelt also von überschrittenen Grenzen, machtvollen Verschmelzungen und gefährlichen Möglichkeiten, die fortschrittliche Menschen als einen Teil notwendiger politischer Arbeit erkunden sollten“ (ebd.). Solidarität war nie notwendiger als heute „im Kampf gegen die weltweite Intensivierung von Herrschaft“ (ebd.: 40).

Zwei unterschiedliche Perspektiven auf das Cyborguniversum seien möglich: Es könne als endgültiges Koordinatensystem der Kontrolle oder als gelebte soziale und körperliche Wirklichkeit verstanden werden. Politischer Kampf bedeute, beide Perspektiven einzunehmen, denn beide machen Möglichkeiten deutlich, aber auch Herrschaftsverhältnisse (vgl. ebd.).

Feminist*innen können laut Haraway viel gewinnen, „wenn sie die Möglichkeiten explizit aufgreifen, die sich aus dem Zusammenbruch der klaren Unterscheidung von Organismus und Maschine und ähnlicher Unterscheidungen ergeben, die das westliche Selbst strukturiert haben.“ (ebd.: 62 f.). „Aus der Perspektive der Cyborgs [...] eröffnen sich uns machtvolle

Möglichkeiten“ (ebd.: 65). Haraway plädiert daher für eine Neu- und Andersfassung von Feminismus, eines Feminismus¹, der die Imperative westlicher Epistemologien hinter sich lässt. Sie spricht sich für eine andere Erzählung aus, die „die Autonomie der Männer“ (ebd.: 66) umgeht. Und dieser Weg führe „durch Frauen und andere gegenwärtige, illegitime Cyborgs“ (ebd.).

1.2 Brüchige Identitäten

Da Identitäten widersprüchlich, partiell, strategisch sind, ist es nach Haraway also schwierig, Feminismus mit einem Adjektiv allein zu beschreiben, geschweige denn von Weiblich-Sein zu sprechen. Gender, Class, Race seien sozial und historisch konstituiert und es gebe keine essentialistische Einheit mehr (vgl. ebd.: 40f.). Wer aber ist dann mit ‚uns‘ gemeint? Diese Fragmentierung von Feminist*innen, Frauen usw. sei auch schmerzlich, doch über Affinität sei Koalitionsbildung möglich – eine andere Form oder Strategie des Zusammenschlusses als über Identität.

Als neue politische Stimme nennt Haraway Women of Color. Sie stünden für ein oppositionelles Bewusstsein, könnten das Gewebe der Macht lesen und ihnen werde eine stabile Identität verweigert. Women of Color markieren „eine von Andersheit und Differenz ausgehende Form postmoderner Identität“ (ebd.: 41), die hochpolitisch ist, so Haraway. Nach Chela Sandoval, auf die sich Haraway in diesem Zusammenhang bezieht, können Women of Color eine wirkungsvolle Einheit aufbauen, ohne „imperialisierende[], totalisierende[], revolutionäre[] Subjekte vorangegangener Marxismen und Feminismen [...] zu reproduzieren“ (ebd.: 42). „[D]ie Legitimationsgrundlagen von Patriarchat, Kolonialismus, Humanismus, Positivismus, Essentialismus, Szientismus“ (ebd.: 43) und alle Ansprüche auf Natürlichkeit bzw. einen natürlichen Standpunkt werden in einem solchen Zugang des „Kampf[es] gegen Einheit-durch-Herrschaft“ (ebd.) untergraben. So gebe es keine natürliche Identifikation, sondern Identität ergebe sich aufgrund bewusster Koalition und Verwandtschaft (vgl. ebd.: 42).

Haraway geht davon aus, dass es in dieser Epoche so notwendig wie nie zuvor sei, der Herrschaft von Race, Gender etc. „eine wirksame politische Einheit entgegenzusetzen“ (ebd.: 44), aber eben „keine naturale Matrix der Einheit mehr“ (ebd.).

Sie problematisiert, dass die Kategorie Frau sowohl naturalisiert als denaturiert wurde durch marxistische/sozialistische und radikale Feminismen. Haraway kritisiert erstens das „Vermächtnis des marxistischen Humanismus und dessen herausragendes westliches Selbst“ (ebd.: 45), zweitens einen radikalen Feminismus im Sinne Catherine MacKinnons: „Tilgung jeglicher Differenz mit dem Mittel der ‚essentiellen‘ Nicht-Existenz von Frauen“ (ebd.: 46).

Entsprechend ihrer Annahme, dass es keine unschuldigen Positionen gibt (vgl. dazu auch Haraway 1996: 228), schreibt Haraway, dass wir (sozialistischen Feminist*innen) mitschuldig sind „durch die unreflektierte Partizipation an den Logiken, Sprachen und Praktiken des weißen Humanismus“ (Haraway 1995: 48). Das lässt sich als Aufruf zum Bruch mit diesen Logiken und Praktiken sowie mit dieser Sprache verstehen und zeigt sich nicht zuletzt auch in Haraways Texten, in ihrer eigenen Art zu schreiben und zu denken.

1.3 Zur Informatik der Herrschaft und zur Hausarbeitsökonomie

Haraway konstatiert, dass wir „darauf angewiesen sind, unsere Politik an den fundamentalen Veränderungen von Klasse, Rasse und Gender zu orientieren“ (ebd.). Sie beschreibt die Situation von Frauen als „Integration/Ausbeutung in ein weltweites System der Produktion/Reproduktion und Kommunikation, das als Informatik der Herrschaft bezeichnet wird“ (ebd.: 51). Haraway fasst die Informatik der Herrschaft als unheimliche neue Netzwerke, die im Übergang von der alten, hierarchischen Form der Unterdrückung (durch weißes kapitalistisches Patriarchat) entstehen. Es gibt in diesem Übergang materielle und ideologische Dichotomien: Zeigte sich die alte Unterdrückungsform in Perfektionierung, so sieht die neue

Form der Herrschaft Optimierung vor; war es ehemals Lohnarbeit, so ist es jetzt Robotik, um nur zwei Beispiele zu nennen (vgl. ebd.: 49).

„Die entscheidenden Werkzeuge, die unsere Körper auf neue Weise herstellen, sind die Kommunikations- und Biotechnologien. Diese Werkzeuge verkörpern und erzwingen [...] neue gesellschaftliche Verhältnisse für Frauen“ (ebd.: 51). Und weiter schreibt sie: „Die ‚neue industrielle Revolution‘ bringt in weltweitem Maßstab eine neue ArbeiterInnenklasse hervor“ (ebd.: 54).

Haraway diagnostiziert eine Feminisierung von Arbeit. Feminisierung heißt, eine äußerst prekäre Position der*s Ausbeutbaren einzunehmen, eher Bedienstete*r, denn Arbeiter*in zu sein (vgl. ebd.: 55). Hier zeigen sich Differenzen zwischen Frauen und dass diese Art der prekarierten Arbeit nicht allein von Frauen, sondern auch von Männern übernommen werden kann.

„Die Hausarbeitsökonomie als internationale Organisationsstruktur des Kapitalismus wurde durch die neuen Technologien ermöglicht“ (ebd.), so Haraway weiter. In dem Zusammenhang lässt sich an die Care-Krise denken: Wenn bedacht wird, wie viel Arbeitszeit in dieser Form der Arbeit steckt, stellt Care-Work einen riesigen wirtschaftlichen und für den Kapitalismus relevanten Faktor dar (vgl. dazu etwa Winker 2015). Haraway beschreibt einen Zusammenhang des Zusammenbruchs des Wohlfahrtsstaats und der technologischen und ökonomischen Veränderungen, die zu einer Erhöhung der Anforderungen an Frauen führen. „Es ist nicht gerade neu, daß Frauen, vor allem aufgrund des ihnen aufgezwungenen Status als Mutter, für gewöhnlich das tägliche Leben aufrechterhalten“ (ebd.: 56). Aber die Form ihrer Integration in die kapitalistische Ökonomie sei neu.

Schwarze und weiße Frauen befinden sich dabei in sehr unterschiedlichen Situationen (vgl. ebd.: 57) – was sich vor allem auch in Hinblick auf die Übernahme von Care und die sogenannten Care-Chains zeigt: Wo und wie verlaufen diese Sorgeketten? Wer übernimmt wo und für wen Sorgetätigkeiten, wer kann es sich leisten, Sorgetätigkeiten abzugeben bzw. diese ‚einzukaufen‘? Gegenüber der Spaltung, die sich hier zeigt, wären „gender- und rassenübergreifende Allianzen“ (ebd.) notwendig im Hinblick auf Lebenserhaltung, so Haraway.

Der Alltag von Frauen insbesondere in der sogenannten Dritten Welt sei beschwerlicher geworden, da Frauen einerseits nach wie vor für die Nahrungsversorgung zuständig seien (sie produzieren etwa die Hälfte des Grundbedarfs an Nahrungsmitteln, wie Haraway schreibt), „ihre Situation hinsichtlich der Reproduktion aber immer komplexer geworden ist“ (ebd.). Die neuen Technologien haben Einfluss auf unser Privatleben, auf generative Reproduktion und Sexualität.

Hier zeigt sich wiederum eine Grenzverwischung zwischen Technischem und Organischem, was sich auch dann erkennen lässt, wenn Haraway von Sex, Sexualität und Reproduktion als „zentrale[n] Akteure[n] in den Mythensystemen der Hochtechnologie“ (ebd.) spricht. Mit ihren Überlegungen zur Überwachung in „hochtechnologischen Repressionsapparaten“ (ebd.: 59) hat Haraway bereits 1985 in die Zukunft gesehen. Wie wir wissen, wird die Arbeit von Arbeitnehmer*innen in Unternehmen wie beispielsweise Amazon genauestens z.B. über ihre Arbeitsgeräte kontrolliert.

Wie bereits gesagt, geht es Haraway um Solidarität über Grenzen von Race, Class und Gender hinweg (vgl. ebd.: 61) und um Grenzverwischungen zwischen Mensch, Tier und Maschine. Und so schreibt sie: „Vielleicht können wir auf ironische Weise aus unseren Verschmelzungen mit Tieren und Maschinen lernen, etwas Anderes als der Mensch, die Verkörperung des westlichen Logos, zu sein“ (ebd.: 61f.). Insbesondere geht es Haraway hier um „Fusionen“ (ebd.: 62), und zwar um machtvolle und tabuisierte, wie sie schreibt. Vernetzung sei dafür wichtig und diese sei „auch eine feministische Politikform – das Weben von Netzen ist die Praxis oppositioneller Cyborgs“ (ebd.: 60).

1.4 Noch einmal: Cyborgs – ein Mythos politischer Identität

Die bereits angesprochenen Women of Color könnten als Cyborg-Identität verstanden werden, als machtvolle Subjektivität, die „aus der Verschmelzung marginalisierter Identitäten hervorgegange[n]“ (ebd.: 63) ist. Women of Color sind ausgebeutete, ausbeutbare Arbeitskräfte: „bevorzugte Ar-

beitskräfte der auf Wissenschaft basierenden Industrien [...] [.] Frauen, deren Alltag vom internationalen Markt der Sexualität, dem internationalen Arbeitsmarkt und den Reproduktionspolitiken bestimmt wird“ (ebd.).

Für die multinationalen Konzerne, die diese Arbeitskräfte ausbeuten, sei schreiben und lesen zu können zentral. Schreiben habe zudem einen besonderen Stellenwert für alle kolonisierten Gruppen und es spiele u. a. in der Unterscheidung von schriftlosen und Schrift-Kulturen eine Rolle. Haraway schildert, dass die Erzählungen von *Women of Color* oft das Schreiben selbst thematisieren, „den Zugang zur Macht des Bezeichnens“ (ebd.: 64). Es sei keine unschuldige Position, von der aus sie schreiben und es gebe keine „ursprüngliche[] Ganzheit, die der Sprache, der Schrift und dem Menschen vorausgeht“ (ebd.).

„Schreiben ist die bedeutendste Technologie der Cyborgs“ (ebd.: 65), so Haraway, und es geht hier, in den 1980er Jahren, wohl auch bereits um Programmiersprache und Schreiben. „Cyborg-Politik bedeutet, zugleich für eine Sprache und gegen die perfekte Kommunikation zu kämpfen, gegen [...] den einen Code, der jede Bedeutung perfekt überträgt“ (ebd.). Es geht um „Verschmutzung“ (ebd.) von Eindeutigkeit, um Vielstimmigkeit.

Haraway konstatiert, dass sich Dualismen wie Natur/Kultur „in der westlichen Tradition hartnäckig durchgehalten [haben], sie waren systematischer Bestandteil der Logiken und Praktiken der Herrschaft über Frauen, farbige Menschen, Natur, ArbeiterInnen, Tiere – kurz [...] all jene, die als *Anderere* konstituiert werden und deren Funktion es ist, Spiegel des Selbst zu sein“ (ebd.: 67). Das Selbst, das gefasst wird als „der Eine, der nicht beherrscht wird, und dies durch die Knechtschaft der Anderen weiß. Die/der Andere ist die/derjenige, der/dem die Zukunft gehört und dies durch die Erfahrung der Herrschaft erkennt, die die Autonomie des Selbst als Lüge entlarvt“ (ebd.).

„Die Kultur der Hochtechnologien stellt eine [...] Herausforderung dieser Dualismen dar“ (ebd.: 67). Denn: „Im Verhältnis von Mensch und Maschine ist nicht klar, wer oder was herstellt und wer oder was hergestellt ist“ (ebd.). Wir sind Cyborgs, Hybride; biologische Organismen sind zu Kommunikationsgeräten geworden wie andere auch. Es gibt nach Haraway

„keine grundlegende, ontologische Unterscheidung mehr“ (ebd.) zwischen Technischem und Organischem, Maschinen und Organismen.

Haraway konstatiert, dass wir „keinen organischen Holismus“ (ebd.: 68) brauchen, keine Idee von Ganzheit, und sie verweist hier auf feministische Science-Fiction, die von Cyborgs bevölkert sei, „die den Status von Mann oder Frau, Mensch, Artefakt“ (ebd.) etc. fragwürdig erscheinen lassen und sich „von den profanen Fiktionen ‚Mann‘ und ‚Frau‘ unterscheiden“ (ebd.: 70). In diesen Geschichten finden sich Männchen mit Bruttaschen, es gibt Zeitsprünge, genetische Veränderungen und vieles mehr (vgl. ebd.: 69). Die in der feministischen Science Fiction auftauchenden Cyborgs helfen „uns bei der Neudefinition des Begehrens, der Politiken der Verkörperung sowie des feministischen Schreibens“ (ebd.), so Haraway. Exemplarisch bezieht sie sich auf Vonda McIntyres Erzählung *Superluminal*, die besonders viele Grenzüberschreitungen thematisiere. Unser Körper und unser Leben „sind Topographien der Macht und Identität“ und „Cyborgs bilden hier keine Ausnahme“ (ebd.: 70). „Die Maschine sind wir“ (ebd.), schreibt Haraway, und weiter: „Wir sind für die Grenzen verantwortlich, wir sind sie“ (ebd.) Die Grenzziehung hält Haraway so auch für die Fragen, was als Alltag angesehen wird und wer für die Organisation des Alltags zuständig ist, für relevant: Es sind nicht allein die Frauen (vgl. ebd.: 70f.).

Ihren Essay abschließend formuliert sie zwei zentrale Thesen, die ihr politisches Anliegen noch einmal verdeutlichen: „1. Die Produktion einer universalen, totalisierenden Theorie ist ein bedeutender Fehler, der die meisten Bereiche der Realität verfehlt [...]“ (ebd.: 71). Demgegenüber plädiert sie für Partialität. In der zweiten These taucht erneut der für Haraway zentrale Begriff der Verantwortung auf: Verantwortung übernehmen wir, indem wir Technologie nicht dämonisieren, sondern als Teil unserer Selbst anerkennen und verantwortlich mitgestalten. Und so lautet die zweite These: „Verantwortung für die sozialen Beziehungen [...] zu übernehmen heißt, eine antiwissenschaftliche Metaphysik, die Dämonisierung der Technologie zurückzuweisen und sich der [...] Aufgabe anzunehmen, die Begrenzungen unseres täglichen Lebens in immer partieller Verbindung mit anderen und in Kommunikation mit allen unseren Teilen zu rekonstruie-

ren“ (ebd.: 71f.). Und hier ist wiederum die Cyborg bedeutsam: „Die Metaphorik der Cyborgs kann uns einen Weg aus dem Labyrinth der Dualismen weisen, in dem wir uns unsere Körper und Werkzeuge erklärt haben.“ (ebd.: 72). Dies sei der Traum „einer mächtigen, ungläubigen Vielzüngigkeit“ (ebd.). Es sei „eine mögliche Imagination einer Feministin, die [...] scharfzünftig genug ist, den Schaltkreisen der Super-Retter der Neuen Rechten Angst einzuflößen“ (ebd.). Es ist also ein zutiefst politisches Anliegen, das der heute noch weiter erstarkten Neuen Rechten entgegentritt.

2. Vom unruhig Werden und Bleiben

„Weder Verzweiflung noch Hoffnung“ (Haraway 2018: 13), keine apokalyptischen Szenarien mehr und keine Erlösung, keine Helden, die über sich und die Erde hinauswachsen und Hoffnung stiften, aber auch keine Verbitterung: Wie in ihrem *Cyborg-Manifest* schreibt Haraway auch in den Texten, die *Unruhig bleiben* bilden, gegen die Vorstellung an, dass wir unsere Probleme einfach lösen könnten, wenn wir nur die richtigen Techniken (oder Helden) erfinden. Aber sie verwehrt sich zugleich gegen die „game-over-Haltung“ (ebd.: 12) derjenigen, die wissen, dass es sowieso schon zu spät ist. Hoffnung und Zynismus verbieten sich gleichermaßen. Was bleibt? Lernen, gemeinsam auf einem beschädigten Planeten zu (über-)leben; begreifen, dass wir niemals allein sind, sondern immer schon mit anderen Krittern¹ verbunden. Auf einem beschädigten Planeten zu leben heißt, diese Verbindungen angemessen zu gestalten, responsabel zu sein, auf andere und anderes zu reagieren, zu antworten, nicht indifferent zu bleiben, uns nicht abzuschließen. Was es braucht, sind also konkrete Praktiken der Zuneigung und des Abstandhaltens, der Sorge und des Gewährenlassens, des Befähigens und der Schonung, der Heilung und Rehabilitation. Lernen bedeutet, diese konkreten Praktiken zu (er-)finden und zu kultivieren. Der

¹ „Critter ist ein im Amerikanischen für alles mögliche Getier gebräuchlicher Begriff.“ (Haraway 2018: 231, FN 3) Im Deutschen gibt es kein Wort, das die Bandbreite des Gemeinten wiedergibt, so Karin Harrasser, die Haraways Buch *Staying with the Trouble* (dt.: *Unruhig bleiben*) übersetzt hat, und die critter daher mit dem Kunstwort Kritter übersetzt.

Ort für ein solches Lernen ist das Chthuluzän, das nicht nach dem Anthropozän kommt, sondern einen besonderen Modus des Bewohnens einer Welt darstellt.²

2.1 SF und andere Geschichten

Eine Annahme, die in *Unruhig bleiben* immer wieder auftaucht, lautet: Lernen, also die (Er-)Findung und Kultivierung von rehabilitierenden und verantwortlichen Praktiken, braucht Geschichten, die Vorschläge machen, die Verknüpfungen herstellen und die vor allem die Vorstellungskraft stimulieren und trainieren. Nicht alle Geschichten eignen sich dafür in gleicher Weise. „Es ist von Gewicht, welche Geschichten wir erzählen, um andere Geschichten zu erzählen; es ist von Gewicht, welche Konzepte wir denken, um andere Konzepte mitzudenken“ (Haraway 2018: 162): keine großen Erzählungen, keine Heldengeschichten, sondern „Geschichten des Mit-Werdens“ (ebd.: 60), die *fact* und *fiction* verbinden, sich nicht um disziplinäre Grenzen scheren, die unterschiedliche Lebewesen und Dinge sammeln und versammeln; Geschichten, mit denen wiederum andere Geschichten erzählt werden können, die weitergegeben, die aufgenommen werden können und die dabei helfen, sich ein Leben nach dem Anthropozän vorzustellen (vgl. Liebsch 2019: 272).

Solche Geschichten fasst Haraway unter dem Kürzel „SF“. SF steht für ein offenes und öffnendes, für kollaboratives und sympoietisches Erzählen.

„Science-Fiction, spekulative Fabulation, Spiele mit Fadenfiguren (*string figures*), spekulativer Feminismus, *science fact* (wissenschaftliche Fakten), *so far* (bis jetzt). [...] SF ist Geschichtenerzählen und Faktenerzählen; es ist das Muster möglicher Welten und Zeiten, materiell-semiotischer Welten, vergangener, gegenwärtiger und kom-mender Welten. Ich verwende *string figures* als eine theoretische

² Siehe in diesem Zusammenhang auch Engelmann (2020) sowie die folgenden Ausgaben der Online-Zeitschrift *on_education: Education in the Anthropocene* sowie „*Human, all too Human?*“ *Transhumanism, posthumansim and the „End of Education“*.

Trope, als eine Art und Weise, Denken-mit als sympoietisches Verheddern, Verfilzen, Verwirren, Nachspüren und Sortieren mit zahlreichen GefährtInnen zu betreiben. Ich arbeite mit und in SF als materiell-semiotische Kompostierung, als Theorie in Schlamm und Durcheinander (*muddle*).“ (Haraway 2018: 11; 49)

Haraways SF favorisiert das Trübe gegenüber den Illusionen der Reinheit und der Durchsicht: „Leere Räume und klare Sicht sind schlechte Fiktionen des Denkens, SF und zeitgenössischer Biologie nicht angemessen.“ (Ebd.: 239, FN 11) Leere Räume und klare Sicht kennzeichnen nicht wenige klassische Science-Fiction-Erzählungen, in denen das männliche, kühne und rationale Subjekt zur Entdeckung und Eroberung neuer Welten aufbricht. Diese imperiale Geste geht einher mit einer Entkörperlichung des Astronauten, für die Vivian Sobchack (1990: 108) die glückliche Formel „The Virginity of Astronauts“ gefunden hat.

„The virginal astronauts of the science fiction film are a sign of penetration and impregnation without biology, without sex, and without the opposite, different, sex. They signify a conquering, potent, masculine and autonomous technology which values production over reproduction, which creates rather than procreates in a seeming immaculate conception and a metaphorically autocratic caesarian birth.“

Im Astronauten-Helden verbindet sich der „göttliche[] Trick, alles von nirgendwo aus sehen zu können“ (Haraway 1996: 225), mit dem Drang zur Eroberung. Ganz anders Haraways SF: Der Blick richtet sich nicht nach oben in die Weiten des Weltalls, sondern erdwärts. „Meine SF-Kritter sind Wesen aus dem Schlamm und nicht vom Himmel“ (Haraway 2018: 22).

Erdwärts statt aufwärts!, das ist die eine Bedingung für gute SF-Geschichten. Die andere lautet: Wir brauchen keine Helden mehr! Mit Ursula Le Guins Essay *The Carrier Bag Theory of Fiction* vollzieht Haraway eine kleine, spekulative Verschiebung: Am Anfang war nicht die Waffe, sondern der Beutel; nicht der Speer, mit dem getötet wurde, sondern die Tasche, in

der Früchte, Samen und Wurzeln gesammelt wurden. Sammeln eignet sich nicht für Heldenerzählung. Es ist keine lineare, konfrontative, erobernde Tätigkeit, sondern eine diskontinuierliche, aus unterschiedlichen Elementen zusammengesetzte. Wer etwas sammelt, muss vor- und zurücklaufen, sich bücken und strecken, Dinge aufnehmen, sortieren und zurücklegen. Aber gerade diese nicht-lineare Tätigkeit könne als Modell für ein unheroisches Erzählen dienen: Erzählungen, die den Helden schrumpfen lassen („You put him in a bag and he looks like a rabbit, like a potato“ (Le Guin 1989: 169)); die nicht um den Einzelnen, sondern um die Vielen kreisen; die nicht gradlinig, sondern verzweigt sind; in denen nicht der Konflikt, sondern die Kooperation im Mittelpunkt steht, nicht imperiale Gesten, nicht die Überwindung der Gefahr und die Eroberung der Welt, sondern „Mit-Werden“ (Haraway 2018: 90).

2.2 Auf einem beschädigten Planeten

Man kann diese doppelte Bewegung der Erdwärts-Ausrichtung und der Helden-Schrumpfung auf eindringliche Weise bei einem Zeichner und Geschichtenerfinder nachvollziehen, dem die Leser*innen von Haraway in *Unruhig bleiben* bereits begegnet sind: Hayao Miyazaki. Der 1941 geborene Manga-Zeichner, Regisseur und Mitbegründer des Studio Ghibli ist sowohl in als auch außerhalb Japans der wohl bekannteste und renommierteste Vertreter des japanischen Zeichentrickfilms. Die ihm hierzulande oft attestierte „Neigung zum Didaktischen“ (Maeda 2013: 246) wird immer wieder durchkreuzt von (Bewegungs-)Bildern und Handlungsverkettungen, die der linearen Progression der Heldengeschichte und des menschlichen Exzeptionalismus widerstehen und die Erzählungen mit Komplexität anreichern.

Die Manga-/Anime-Geschichte, von der Haraway (2018: 208f.) versichert, dass sie einige wichtige Lehren für das Leben und Sterben auf einem beschädigten Planeten bereithielte, trägt den Titel *Nausicaä aus dem Tal der Winde* (*Kaze no Tani no Nausibika*). Miyazaki begann den Manga im Jahr 1982 und beendete ihn 1994. Er fasst über tausend Seiten, verteilt auf sieben

Kapitel. Der Film kam 1984 in die Kinos. Zu diesem Zeitpunkt – und während des ganzen Schreib-/Zeichenprozesses – gab es keinen Masterplan, kein vorgefertigtes Ende, sondern nur eine Grundkonstellation, aus der sich letztlich zwei recht unterschiedliche Geschichten entfalteten.

Beide Geschichten spielen tausend Jahre nach den Sieben Tagen des Feuers, einem mit Biowaffen und künstlich erschaffenen Titanen geführten Krieg, nach dem der größte Teil der menschlichen Technologie verschwunden und die Erde in ein Ödland verwandelt worden war. Das Meer der Fäulnis (*fukai*), ein riesiger Pilzwald, hat den größten Teil der Erde überzogen und verbreitet ein giftiges Miasma, vor dem sich die Menschen nur mit speziellen Masken schützen können. Der Wald wird bewohnt von riesigen Insekten, die ihn vor Angriffen der Menschen zu schützen scheinen. Besonders gefürchtet sind die an Asseln erinnernden Ohmus, die untereinander auch über weite Strecken kommunizieren können und die reagieren, wenn ein Mitglied ihres Schwarms bedroht wird. Die Ohmus tragen einen Chitinpanzer, der eine für Menschen wichtige Ressource darstellt, und besitzen vierzehn Augen, die von einem klaren Blau sind, sich aber rot färben, wenn sie sich bedroht fühlen. Sie haben zudem tentakelartige Fühler, mit denen sie andere Kritter berühren und heilen können.

Die verbliebenen Menschen leben in einander bekriegenden Stämmen, Königreichen und religiösen Gruppen zusammen, die die in unterschiedlichen Varianten erzählte Prophezeiung teilen, dass ein in blau gekleidetes Wesen (*blue-clad one*) sie von ihrem Schicksal befreien und die Erde wieder bewohnbar machen wird. In den Kriegen um das knappe Land wird auch das kleine, kaum 500 Menschen beherbergende Reich im Tal der Winde mit der jungen Prinzessin Nausicaä hineingezogen, das durch den vom Meer kommenden Wind von dem Gift des Pilzwaldes weitgehend verschont geblieben ist.

Es geht also um das Überleben auf einem beschädigten Planeten. Film und Manga spielen dieses Szenario auf ganz unterschiedliche Weise durch, erzählen jeweils eine andere Geschichte, bieten andere (Bewegungs-)Bilder, bahnen unterschiedliche Perspektiven und Haltungen an – das ist die Chance vieler Geschichten.

2.3 Betrachten, Forschen, Gleiten

In den ersten Einstellungen des Films durchstreift Nausicaä den giftigen Pilzwald. Ausgerüstet ist sie lediglich mit der sie schützenden Maske, einigen Behältnissen zum Sammeln und einem Gleiter (*mehve*, angelehnt an das deutsche Wort Möwe), der zwar zum Start den eingebauten Motor benötigt, aber ansonsten vom Wind angetrieben wird. Die Pilotin, die während des Flugs vollständig exponiert und ungeschützt ist, hängt an einer einfachen Halterung mit einem Gurt an der Oberseite des Fluggeräts und steuert den Gleiter, indem sie ihren eigenen Körper bewegt.



Abbildung 1: Nausicaä (Film)

In dem Wald stellt Nausicaä Untersuchungen an, sammelt Proben, beobachtet und genießt die schöne Fremdheit des Pilzwaldes (Abb. 1). Später wird man ihr in einem unterirdischen Raum begegnen, in dem sie die giftigen Pflanzen und Pilzsporen kultiviert und dabei entdeckt, dass sie die Erde, die Luft und das Wasser reinigen. Die in dem Wald liegende und die giftigen Sporen wie Schnee auf sich fallenlassende Prinzessin (Abb. 2) wird jäh aus der Haltung des Betrachtens und Forschens gerissen, als sie einen Hilfeschrei vernimmt. Mit dem Gleiter fliegt sie einem Mann entgegen, der von einem Ohmu verfolgt wird. Nausicaä, die ein besonderes Gespür für

das Begehren und Leiden der Ohmus hat, schafft es, das Insekt zu beruhigen, so dass dieses von dem Mann ablässt und sich zurückzieht.



Abbildung 2: Nausicaä (Film)

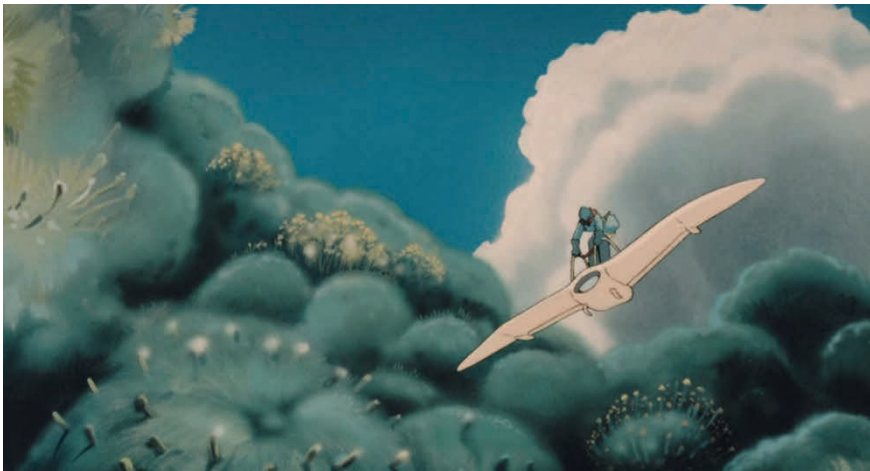


Abbildung 3: Nausicaä (Film)

Diese ersten Szenen legen Nausicaäs Rolle fest, in der sich das Glück des Forschens und die Härte des Krieges verbinden. In ihr überkreuzen sich die Schwerelosigkeit des Gleitens (Abb. 3), das sie über das Gift des Waldes

und die Kämpfe der Menschen erhebt, mit der Last des Schicksals als Heldin und Retterin, das sie niederdrückt und unnachgiebig in jene Kämpfe verwickelt. Der Film wird am Ende die Prophezeiung bestätigen: Nausicaä ist die messianische Figur, „the agent of renewal and redemption“ (Napier 2018: 75). Sie opfert sich, um die Vernichtung ihres Tals durch eine aufgebrachte Ohmu-Herde zu verhindern. Aber die Ohmus fühlen, dass sich Nausicaä von den anderen Menschen unterscheidet und öffnen, wie es eine Beobachterin der Szene formuliert, ihr Herz. Sie nehmen Nausicaä in ihre Mitte, ihre Fühler berühren vorsichtig den leblosen Körper, heben ihn in die Höhe und heilen die Prinzessin, die wie prophezeit hoch über den Menschen auf einem Meer goldener Ohmu-Fühler wandelt. Die Opfer- und Erlösungsszene bekehrt die Menschen, die nun von der Gewalt ablassen und sich mit der Erde versöhnen. Die letzten Bilder zeigen eine von der Last des Schicksals befreite Nausicaä, die über die Wolken gleitet. Das Glück der Schwerelosigkeit überwindet am Ende die Last des Schicksals (vgl. Peres 2017).

Im Film verweisen das Gleiten und die Versöhnung aufeinander. Miyazakis Filme sind bekannt für ihre Flugszenen, in denen er in der Regel die militärische und imperiale Geste des Fliegens als Eindringen in eine Welt vermeidet zugunsten von lateralen und diagonalen Bewegungen, für die Thomas Lamarre (2009) den Begriff *animetism* erfunden hat: Miyazaki operiert in seinen Animationsfilmen selten mit der Zentralperspektive oder mit ballistischen Bewegungsbildern, die ein zerstörerisches Fluggerät und eine zerstörbare Welt zeigen, sondern versucht, ein sanftes Driften zu inszenieren, an dem verschiedene Kräfte – und nicht nur die der menschengemachten Maschine – zusammenwirken. Der Animationsfilm bietet auf diese Weise Bilder für eine nach wie vor anthropozentrisch-humanistische, aber dezent dezentrierte, nicht-imperiale Figur von Bildung, die das *Betrachten, Forschen und Gleiten* als geglückte, weil nicht gewaltsame Formen der Weltbeziehung vorschlägt.

2.4 Interlude: Vom Film zum Manga

Die in dieser Figur von Bildung versprochene Versöhnung hat aber einen Preis: Das in diesen Bewegungsbildern dargestellte Zusammenspiel, das auf ein geglücktes Verhältnis von Mensch und Welt verweist, funktioniert auf der Handlungsebene nicht (vgl. Inaga 1999: 117f.). Hier erstarrt, wie Miyazaki selbst anmerkt, das dynamische Zusammenwirken der Kräfte und Energien in der Bewegung zum religiösen Gemälde. In einem Interview aus dem Jahr 1984 berichtet er von seinen Schwierigkeiten, ein geeignetes Ende für die Filmhandlung zu finden.

„[W]hen Nausicaä is held up by the ohmu and bathed in golden color by the morning light, it becomes a religious painting! [*laughs*] Mitsuki Nakamura-san and I said to each other, ‚We've got a problem.‘ I've been wondering all along if we couldn't have dealt with it some other way. [...] I didn't intend to make her a Joan of Arc and I wanted to get rid of any religious undertone. But in the end it became a religious picture with that scene. I really wavered. What I thought I could draw in a *more physical style* perhaps turned out to look more religious.“ (Miyazaki 2014: 333)

Ein *more physical style*, der den weltlichen Dingen mehr Gewicht gibt, prägt dann aber die andere Geschichte Nausicaäs im Manga, der nicht nur die Komplexität der Handlung erhöht und die Konflikte wie auch die Gewalt intensiviert, sondern auch für die Leichtigkeit des Gleitens keine Bilder mehr anbieten kann. Der Manga ist durchzogen von düsteren, dichten und flächigen Zeichnungen, die die Menschen nicht gegenüber den Hintergründen hervorheben. Alles scheint miteinander verwachsen, matschig, erdig, schleimig und blutig, nichts sticht heraus (vgl. Ledwon 2015). Entsprechend wird sich auch Nausicaä auf der Handlungsebene nicht von den anderen Krittern, den Konflikten und der Erde abheben und auf diese Weise zur Erlöserin werden können. Während der Film die Prophezeiung erfüllt und die Versöhnung von Menschen und Wald in Aussicht stellt, bleibt im

Manga diese Lösung blockiert. Die Verhältnisse, in denen Menschen zueinander, zum Wald und den Insekten stehen, verkomplizieren sich ebenso wie sich das Bild *der* Natur auflöst zugunsten einer kaum zu durchschauenden und ambivalenten Erde, in der verschiedene Lebewesen und Nicht-Lebewesen auf komplexe Art und Weise miteinander interagieren – bis hin zu dem Punkt, dass Nausicaä von einem Ohmu verschluckt wird, der sie auf diese Weise aber vor dem giftigen Wald schützt (vgl. Miyazaki 2012: Vol II, 151). Auf einer solchen Erde kann es keine Erlösung durch eine strahlende Heldin geben, sondern nur schwierige, keineswegs gradlinige Lernprozesse, die scheitern können.

2.5 (Über-)Leben lernen

Wenn der Film eine nicht-imperiale Form von Bildung figuriert, inszeniert der Manga Vollzüge eines regenerierenden, artenübergreifendes Lernens auf einem beschädigten Planeten, der keinen Raum für Versöhnung lässt. Der Manga bietet mindestens drei Thesen zu einem solchen Lernen:

1. *Lernen kann (und muss) beginnen, wenn Versöhnung und Erlösung blockiert sind.* Im Film ist niemand gezwungen zu lernen: Das Opfer und die Wiederauferstehung Nausicaäs nimmt den Menschen ihre Angst und ihren Hass, die der Film als Hauptmotive für das menschliche Handeln gegenüber der Natur darstellt. Nausicaä bietet ein Beispiel für ein anderes, nicht herrschaftliches Verhältnis zur Natur, und die Menschheit wird ihr darin nun zu folgen versuchen. Wenn diese Erlösung von dem Hass und der Angst versperrt bleibt, dann muss jeder einzelne Mensch lernen, was es heißt, sich selbst, anderen und anderem auf eine neue Weise zu begegnen. Der Manga zeigt, wie nicht *die*, sondern einzelne Menschen in langsamen, schwierigen und konfliktreichen Lernprozessen durch und mit Nausicaä lernen, die Welt anders wahrzunehmen, sich anders in ihr zu verhalten (vgl. Mahmutovic und Nunes 2017). „All this talk about the blue-clad one and the Daikasho ... I just don't understand. But one thing I *do* know ... the Ohmu are great and wonderful creatures. A girl risked everything to teach me that.“ (Miyazaki 2012: Vol I, 269) Dieses Lernen vollzieht sich nicht als Bekehrung, sondern in konkreten Begegnungen, Aushandlungsprozessen,

Kollaborationen und durch das (oftmals nicht selbst gewählte, sondern durch Zufälle oder die Situation erzwungene) gemeinsame Handeln.

2. *Lernen vollzieht sich in und durch string figures.* Auch im Manga bleibt Nausicaä eine wichtige Figur. Aber sie gleitet nicht über den anderen und der Welt, sondern knüpft unablässig Verbindungen und Beziehungen. Dabei unterscheidet sie nicht zwischen Menschen und anderen Kritikern, nicht zwischen Freund*innen und Feind*innen (Abb. 4 und 5).



Abbildung 4: Nausicaä (Manga)

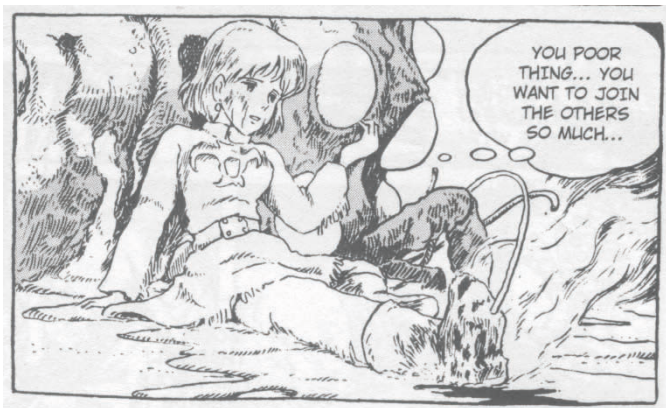


Abbildung 5: Nausicaä (Manga)

Als die Bewohner*innen des Tals den Verdacht äußern, dass sich Nausicaä zu sehr um die Insekten sorge und ihre eigenen Untertan*innen vergesse,

reagiert diese nicht verärgert, antwortet nicht schroff, sondern lächelnd, ermutigend.

„Look at this dress ... an old dorok woman's memory of her daughter, yet she gave it to me. I've made it into flight gear for myself ... It's stained pure blue with ohmu blood, and yet there is no unpleasant smell at all ... A girl from the valley of the wind puts on a dorok dress dyed for her by the ohmu, and prepares to depart in an torumekian warship ... I love the ohmu ... I think they are the greatest, most noble creatures in all the world. But in the same way, I love all the people of our valley, I've never forgotten them ... or the person who made this bandage for me. When I left the valley, it hurt so much ... I was afraid. But now ... it's strange even to me, but I'm not afraid at all. I can hear a voice in my heart, all the time. Go forward, it tells me. So all I think of now is of going forward, as far as I'm able. I made this helmet from the material left over after I shortened the hem. I put in the lenses later ... Isn't it strange? I can't help but feel that I'm not alone. It's as if all these people are watching over me ...“ (Miyazaki 2012: Vol I, 222 f.)

Niemand ist allein, wir sind immer mit anderen verbunden. Nausicaä ist kein Messias, sondern ein Knotenpunkt in den Fadenspielen und Lernvollzügen, die der Manga inszeniert.

3. *Lernen durch Leiden ist eine Männerfantasie.* Die Geschichte, die der Manga erzählt, ist voller Gewalt und Intrigen. Alle leiden, aber niemand lernt durch Leiden. Lernen durch Leiden ist eine Männerfantasie (vgl. Sonderegger 2011: 22), Element zahlreicher Heldengeschichten. Nausicaä lernt, indem sie von anderen berührt, umschlungen oder sogar gefressen und so zum Weitermachen befähigt wird; und andere – die Alten und Schwachen, die Aussätzigen und Toten und selbst die von Menschen erschaffenen Kriegstitanen – lernen von ihr und mit ihr, indem sie von Nausicaä buchstäblich berührt und befähigt werden (Abb. 6 und 7) (vgl. Trafi-Prats 2016): Seht, ich bin wie ihr, nehmt meine Hand, sie fühlt sich an wie eure (vgl. Miyazaki 2012: Vol II, 264 f.)

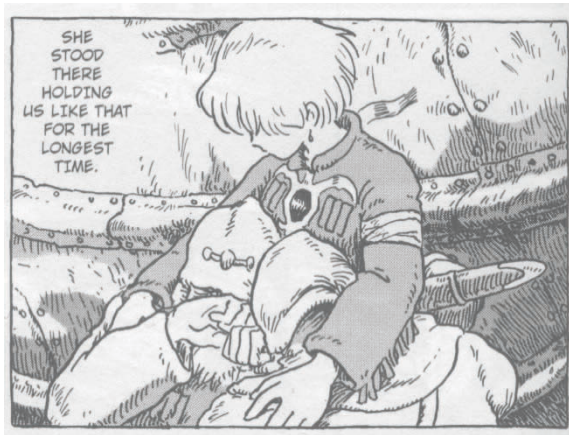


Abbildung 6: Nausicaä (Manga)



Abbildung 7: Nausicaä (Manga)

Irritationen spielen hier eine Rolle, aber auch das Staunen über das, was andere vermögen oder das Vertrauen, das andere in eine*n setzen. Füreinander zu sorgen, sich Vertrauen zu schenken und einander zu befähigen ist das, was bleibt, wenn es keine Hoffnung auf Versöhnung mehr gibt. In einem Interview aus dem Jahr 1992, in dem es auch um die Ernüchterung gegenüber dem marxistischen Fortschrittsversprechen und um die ethnischen Konflikte nach dem Zerfall Jugoslawiens geht, gibt Miyazaki zu Protokoll:

„The world's population is exploding, but you can't go around hysterically blaming others, pretend you can cut yourselves off from the world, or even think of getting involved in race wars. You may not like what's happening, but just accept it, and let's try to live together. Even if you feel angry, let's be patient and endure, let's try to live together. I've realized that this is the only way forward.“
(Miyazaki 2014: 388)

Und so lauten die letzten Zeilen des zwei Jahre später fertiggestellten Mangas dann auch: „Everyone. Let us depart. No matter how difficult it is ... we must live“ (Miyazaki 2012: Vol II, 533).

Camille 1, eines der ersten Kinder von Haraways Kompostist*innen-Gemeinschaft, wird diese von Nausicaä gelegten Fäden aufnehmen und weitertragen, um mit ihnen „zu lernen, ohne Verleugnung zu erben und in einer beschädigten Welt unruhig und beunruhigt zu bleiben.“ (Haraway 2018: 207) Haraway bezeichnet sich im Übrigen selbst auch als Kompostistin und nicht als Posthumanistin (ebd.: 140) und Camille sagt als Kind der Kompostist*innen „Nein zu den Posthumanen jeder Zeit“ (ebd.: 187). Ohne hier jetzt ausführlich auf die Geschichten von Camille eingehen zu können, sei darauf aufmerksam gemacht, dass Haraway hier von einer Gruppe erzählt, die sich an ruinierten Orten der Welt niedergelassen hat, um sich für die Heilung dieser Orte einzusetzen – gemeinsam mit menschlichen und nicht-menschlichen Partner*innen (vgl. ebd.: 190). Aber nicht nur diese migrierende Gemeinschaft setzte sich für eine wieder bewohnbare Welt ein, sondern überall auf der Welt schlossen Menschen Koalitionen, um gegen Ausrottung, Verelendung usw. aktiv zu werden. Für die Wiederherstellung war eine innovative Form des Sich-verwandt-Machens zentral, eine absichtsvolle Verwandt-Machung über tiefe Differenzen hinweg, wie Haraway schreibt (vgl. ebd.: 191f.). In den Geschichten von Camille haben Kinder in den neuen Siedlungen mindestens drei Eltern sowie einen Tiersymbionten. Bei der Geburt werden dem Kind Mikroorganismen und ein paar Gene „des tierischen Symbionten hinzugefügt, damit das menschliche Teammitglied die Sensibilität seines tierischen Kritters und dessen Antworten auf die Welt lebhafter und genauer erfahren kann“

(ebd.: 195). Auch diese Verwandt-Machung steht im Zeichen des Ziels der Arbeit an einer neuerlich bewohnbaren Erde, die jahrhundertlang ökonomisch, ökologisch und kulturell ausgebeutet worden ist (vgl. ebd.: 198f.).

3. Weitermachen

Mit Haraway lassen sich Science-Fiction und Realität nicht so klar trennen und demgemäß haben auch diese Geschichten schon jetzt ‚reale‘ Anteile: Umweltzerstörung ist bereits seit den 1980er Jahren ein großes Thema und in den letzten Jahren zugespitzt virulent geworden. Der Klimawandel ist heute zentrales politisches Thema. Elternschaft über zwei Personen hinaus ist keine Seltenheit mehr, wenn wir an Leihmutterschaft, Samenspende etc. denken. Und wird uns nicht auch immer stärker deutlich, wie z.B. unsere Ausbeutung von Tieren mit der Ausbeutung von Menschen zusammenhängt, wenn wir an die 2020 endlich in die breite Öffentlichkeit gerückten Skandale in der Fleischindustrie denken? Zeigen sich hier nicht schon sich verändernde Verwandtschaften?

Was können wir aus den oben beschriebenen Geschichten von Camille, Nausicaä und aus dem *Cyborg-Manifest* lernen für ein Weitermachen? Was würde es bedeuten, wenn wir uns anders mit unterschiedlichen Krittren verwandt fühlten und machten? Wären dann so viel Ausbeutung und Wegsehen über Leid wie jetzt möglich? Nach Haraway sind wir partiale Wesen, verbunden mit anderen: Menschen, Tieren, Maschinen, deren Grenzen sich verwischen, und wir tragen Verantwortung für die Gestaltung dieser Grenzen und für unser Zusammenleben.

Niemand lernt für sich allein: Das ist eine der Lektionen, die uns Karin Amos gelehrt hat und lehrt; nicht, indem sie uns belehrt, sondern indem sie mit uns diskutiert und streitet, uns zuspricht oder widerspricht. Wir haben von und mit ihr gelernt, dass wir mehr und andere Geschichten brauchen, mehr Theorien und andere Perspektiven.

Literatur

- Amos, Karin (2019). ‚Transhumanismus und (Vergleichende) Erziehungswissenschaft‘, in Sabrina Schenk und Martin Karcher (Hrsg.), *Überschreitungslogiken und die Grenzen des Humanen. (Neuro-)Enhancement – Kybernetik – Transhumanismus*. Berlin: epubli, 217–242.
- Drerup, Johannes, Michael Geiss, Nina Hoglebe, Anne Rohstock, Anders Schinkel, Moritz Sowada, Cora Lingling Xu und Oakleigh Welply (Hrsg.) (2019), ‚Education in the Anthropocene‘. *On Education. Journal for Research and Debate*, no. 04, April. Abzurufen unter: https://www.oneducation.net/no-04_april-2019/editorial-4/ (25.09.2020).
- Drerup, Johannes, Michael Geiss, Nina Hoglebe, Anne Rohstock, Anders Schinkel, Moritz Sowada, Cora Lingling Xu und Oakleigh Welply (Hrsg.) (2018), ‚Transhumanism, Posthumanism and the „End of Education“‘. *On Education. Journal for Research and Debate*, no. 02, September. Abzurufen unter: <https://www.oneducation.net/no-02-september-2018/editorial-2/> (25.09.2020).
- Engelmann, Sebastian (2020). ‚Education and Collective Action: About Making Kin and Learning to Live and Die well Together‘, in Gero Bauer, Anya Heyse-von-der-Lippe, Nicole Hirschfelder und Katharina Luther (Hrsg.), *Kinship and Collective Action in Literature and Culture*. Tübingen: Attempto, 43–61.
- Haraway, Donna J. (2018). *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Haraway, Donna J. (1996). ‚Situierendes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive‘, in Elvira Scheich (Hrsg.), *Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie*. Hamburg: Hamburger Edition, 217–248.
- Haraway, Donna (1995). ‚Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften‘, in dies., *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Herausgegeben und eingeleitet von Carmen Hammer und Immanuel Stieß. Frankfurt am Main und New York: Campus, 33–72.

- Inaga, Shigema (1999). ‚Miyazaki Hayao's Epic Comic Series: Nausicaä in the Valley of the Wind: An Attempt at Interpretation‘. *Japan Review*, 11, 113–127.
- Lamarre, Thomas (2009). *The Anime Machine. A Media Theory of Animation*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Le Guin, Ursula K. (1989). ‚The Carrier Bag Theory of Fiction‘, in dies., *Dancing at the Edge of the World. Thoughts on Words, Women, Places*. New York: Grove Press, 165–170.
- Ledwon, Lenora (2015). ‚Green Visual Rhetoric. The Human/Nonhuman Connection in Nausicaä of the Valley of the Wind‘. *Journal of Animal and Environmental Law*, 7(1), 1–38.
- Liebsch, Katharina (2019). ‚Künstlerischer Technomaterialismus jenseits der Geschlechtergrenzen‘. *Feministische Studien*, 2, 269–288.
- Maeda, Ryozo (2013). ‚Techno, Apokalypse, ‚Ikai‘. Utopien und Dystopien in der visuellen Massenkultur Japans‘, in Wilhelm Vosskamp, Günter Blamberger und Martin Roussel (Hrsg.), *Möglichkeitsdenken. Utopie und Dystopie in der Gegenwart*. München: Wilhelm Fink, 223–258.
- Mahmutovic, Adnan und Denise Nunes (2017). ‚Maxime Miranda in Minimis: Swarm Consciousness in Hayao Miyazaki's Nausicaä of the Valley of the Wind‘. *ImageText*, 9(1). Abzurufen unter: http://image-text.english.ufl.edu/archives/v9_1/mahmutovic/ (28.08.2020).
- Miyazaki, Hayao (2012). *Nausicaä of the Valley of the Wind. Deluxe Edition. Volumes I & II*. San Francisco: VIZ Media.
- Miyazaki, Hayao (2014). *Starting Point 1979-1996*. San Francisco: VIZ Media.
- Napier, Susan (2018). *Miyazakiworld. A Life in Art*. New Haven und London: Yale University Press.
- Peres, Cátia (2017). ‚Out of Gravity: Physics in animation and in the films of Hayao Miyazaki‘. *Animation Studies* 12. Abzurufen unter: <https://journal.animationstudies.org/catia-peres-out-of-gravity-physics-in-animation-and-in-the-films-of-hayao-miyazaki/> (28.08.2020).
- Sonderegger, Ruth (2011). ‚Blasse Überväter‘, in Magdalena Taube und Krystian Woznicki (Hrsg.), *Modell Autodidakt*. Berlin: Panama, 19–23.

- Trafi-Prats, Laura (2016). ‚Girls‘ Aesthetics of Existence in/With Hayao Miyazaki's Films‘. *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 17(5), 376–383.
- Winker, Gabriele (2015). *Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.

Filmverzeichnis

- Miyazaki, Hayao (1984). *Nausicaä of The Valley of The Wind (Kaze no tani no Naushika)*. Japan: Topcraft.

Do Fictional Characters have Rights?

On Nicola Barker's *In the Approaches* (2014)

Ingrid Hotz-Davies

Are fictional characters ‘people’? Certainly the novelist E. M. Forster seemed to think so when, in his immensely influential *Aspects of the Novel* (1927), he called the two chapters dealing with literary characters “People” and “People (continued)” (Forster 2000: 54 and 71). Do they have feelings that can be hurt? Ideas that need to be taken into consideration? Do they have something like human rights?

At a first glance, this seems like an entirely counterintuitive suggestion. After all, whatever they are, creations of an author, co-creations of authors and readers, even purely ‘readerly’ constructs (for all these various positions, see Abbott 2002; Woloch 2003; Vermeule 2010), we can agree that they are made of marks on paper (or any other carrier), in oral delivery possibly taking on a certain material existence in the narrator's voice and performance, but in all cases: they are made up of *words*, not flesh and blood. Their hearts don't beat, their synapses don't fire, their intestines don't rumble. They are not alive, really. Whatever ‘life’ they have, is what an ‘author’ has given them, even if we take ‘author’ to include collective or anonymous authorships and, paradoxically, even if we assume that the author is, following the provocative claims of Roland Barthes (1967) and Michel Foucault (1969), merely a function or, indeed, dead.¹ And still, novel writers have again and again described a certain reluctance on the part of their creations to do as they are told, to follow the author's script. Here is what Forster shares of this experience:

¹ For an overview of the vexed discussion of the role of the author in literary production and reception, see Claassen 2012.

“The characters arrive when evoked, but full of the spirit of mutiny. For they have these numerous parallels with people like ourselves, they try to live their own lives and are consequently often engaged in treason against the main scheme of the book. They ‘run away’, they ‘get out of hand’; they are creations inside a creation, and often inharmonious towards it; if they are given complete freedom they kick the book to pieces, and if they are kept too sternly in check they revenge themselves by dying, and destroy it by intestinal decay.” (Forster 2000: 72)

While certainly playful, Forster's language here is also steeped in the language of the law, especially of the laws that regulate citizenship. There are ideas of *mutiny, treason, freedom, revenge; of running away and getting out of hand*. The writer of fiction appears like a would-be absolutist governor faced with a resistant and ultimately also resilient populace who refuse to be governed. And in a way, for Forster these mutinous characters are right. They understand that they are determined by something which does not necessarily coincide with their own interests, in fact which might even work against them: the “main scheme of the book”. It is certainly the writer who has created them, “they arrive when evoked”, but once there, they develop lives of their own, and the reason for this is that they have been fashioned, of necessity, on the model of “people like ourselves”; that is, they inherit their “spirit of mutiny” from us. Once angered, their wrath can be terrible to the point of “dying”: that is, they lose their ability to appear life-like (or rather they *refuse* to appear life-like) and hence end up destroying the fabric as a whole, a fabric that is now also seen as a living organism, a thing with intestines that may end up festering because dead characters cannot be expelled.

Forster's intuition here has been shared by many writers. Flaubert famously exclaimed “Madame Bovary, c'est moi!”, Tolstoy found himself having to go on writing in order to ‘find out’ how Vronsky would behave, and Faulkner reports on the progress of his writing: “Guess what Flem Snopes did last night?” (Abbott 2002: 128). Nicola Barker, in an interview

after the publication of her novel *The Yips* (2012), put it in terms strikingly similar to Forster's:

“Generally I start a novel and then the characters just keep on popping up. Sometimes they're quite unwelcome. I'll sit back and think, ‘Oh! Hello? Who the hell are you?’ Jen, the barmaid, was exactly such a construction. She started off with a tiny role then ended up trampling all over the book.” (Barker and Igarashi 2012: n.p.)

One fictional mode in which the problem of the fictionality of the text has been reflected on intensely is that of metafiction, that is fictional writing which deploys a breach of the boundaries of deictic levels between author and character, between characters and readers, between narrators and the world beyond the text, etc. in order to reflect on the status of the fictional text or its processes. In this manner, characters have been allowed to openly rebel against their ‘creators’. Patricia Waugh summarizes the effect of such narrative devices as a highlighting of the “paradox concerning the identity of fictional characters”, an entity which “both exists and does not exist”. As a result, in “many metafictional novels, characters suddenly realize that they do not exist, cannot die, have never been born, cannot act” (Waugh 2001/1984: 90–91). This places a focus on the fictionality of the characters, creatures who realize, often to their dismay, that contrary to their own perceptions they are ‘really’ just paper. What I want to follow here is the opposite intuition: that fictional characters realize and insist that they are, after all, alive.

The British novelist Nicola Barker gives us a corpus of inventive and challenging novels in which characters seem to take on ‘lives of their own’, nowhere more markedly and wittily so perhaps than in *In the Approaches* (2014). The ‘plot’ of the novel concerns a temporally bifurcated story set at the beginning of the digital revolution in 1984 and reaching back into a past crisis involving a couple and their handicapped daughter who came to settle in the seemingly idyllic ‘heritage’ village setting of Pett Level on the Sussex coast. What were the relationships between them and the local population? Were they IRA bombers? Was their daughter really a saint? How

does the novel's present (and the problems of its set of characters) grow from and define itself against events of the past? And what exactly were the events of the past? The central couple through whom these problems are being filtered are Franklin D. Huff, who was married to one of the players in these past events and has come to find out about what happened, and Carla Hahn, the woman who used to be the possible child-saint Orla's nannie. But there are a host of (seemingly) subsidiary characters, human and animal (one of them is a parrot) who are "minor" in Alex Woloch's terminology and hence almost predestined to being "flat" in Forster's sense.² Some of these also get to have a say in this novel, and this is to be taken literally as the whole novel is being told in first-person narration in intersecting accounts by the various characters. As a result, some events are being told various times from various perspectives. This kind of multi-perspectived narrative technique goes back in English literature at least to Wilkie Collins' *The Moonstone* (1868), a very early detective novel, and because *In the Approaches* is concerned with solving a number of riddles both past and present, it continues this tradition in the 'detective' vein. At the same time, its two ill-matched male and female leads, Huff and Hahn, in their bickering, mutual embarrassment and distrust as well as secret attraction continue the tradition of the Screwball Comedy, and this means that as far as the romance plot is concerned, we can be pretty sure from the very beginning about who is going to end up paired off with whom. The predictability of the genre itself, however, already points us in the direction of an obviously 'scripted' trajectory, one whose ultimate outcome will come as no surprise (though the way there, involving as it does the crumbling English coastline and its landslides, a pilgrimage, and serious damage to the hero's buttocks, will!). If the plot is in itself already something of a meta-commentary in that it comes close to pastiche in some places, the impression that somehow this narrative will not allow itself to be told 'straight' is supported by the first-person narratives themselves which in many places display a strong sense of the presence of a narratee. That is,

² The distinction, still influential today in any classification of characters, between "flat" and "round" characters is also Forster's in *Aspects of the Novel* (73–74).

the characters seem to be speaking directly to someone, sometimes so much narrating to the present that they seem to be living through the events even while narrating them. They provide less a stream of consciousness or thought than a stream of dramatic monologue in which the narratee is repeatedly being called upon to participate in this conversation by providing approval, ‘understanding’, judgment. Given this continual sense of being talked to, readers might be forgiven for feeling that the characters are speaking directly to them, bypassing as it were the plot and even what Forster calls the “main scheme of the book”.

The most striking of these attempts to contact ‘the reader’ directly comes from Clifford Bickerton, whom we first encounter uttering the following words:

“I really don't understand why I'm becoming a part of this story. It's not that I'm angry about it, as such, or resentful. But where's the need? I ask this in all sincerity. Because it's obvious (predictable! Even to a registered thicko like me!) how this thing is going to pan out. It's all about them, isn't it? All about Carla and Franklin D.; Hahn and Huff. They're the perfect little double act. *She* says, then *he* says. Like a relaxing game of lawn tennis. *Phut!* – *boiiing!* – *phut!* Polite outbreak of applause. Yawn (that's me yawning. It's a nervous yawn. A defeated yawn. [...])

So what are the actual mechanics of this thing (Yup – *mechanics*. Trust me to get all hot under the collar about the technical stuff!)? I mean how exactly am I meant to ... to *fit* into this set-up? Where did I *ever* fit come to that? I'm just way too ... too big and awkward and ... and *hairy* to seamlessly slot in. Too home-grown, too ‘rustic’. Ah, stupid, giant, callus-handed old Rusty – reliable, practical old Rusty – with his pathetic, unrequited crush, his over-long engagement, his over-tight sodding jumper [...] Perhaps I'll be involved in an accident at work at an especially critical moment [...] or get tragically drowned on duty with the lifeboat while saving the crew of a sinking trawler. Yes. I quite fancy that idea. Rusty Bickerton: Mr. Brave but Mr. Dispensable. A tragic afterthought

dreamed up by the mean cow of an Author to add that tiny bit of extra depth [...] (where's the tissue? Eh?! [...]) to the 'main', the important, the real, the actual-grown-up-three-dimensional relationship." (Barker 2014: 83–84)

This is the way in which, just as Barker herself said, this character appears to just “pop up”, gaining a voice after his first scene in the novel (he has, indeed, just had a very embarrassing scene told by his “pathetic, unrequited crush” Carla Hahn and involving an “over-tight sodding jumper”). But it appears that he has awoken to more than just a voice of his own: he has gained a *consciousness* of his own, and this consciousness comes fully equipped with an understanding of how his character has been scripted (and yes, scripted rather flatly), and above all, what the fate of such a character might be in the kind of story that is being told. It is as if his instinct for survival had shocked him into life, a life that he is now set on fighting for.³ In the process, he will continue to attack the conventions of plot, call on the ‘you’ of his narration – ‘us!’ – for help, will attack the writer's other novels and her skills as a story teller, and generally do exactly what Forster feared might happen: try his best to “kick the book to pieces”.

Clifford Bickerton experiences the operation of fiction writing as a severe and violent invasion of his mind, a violation of his dignity, and a denial of his rights to self-determination. Very often, his sense of violation is experienced as a kind of double consciousness or even madness. He finds himself thinking what he does not want to think, saying what he does not want to say, hearing voices in his head, and again and again experiencing an invasion of his vocabulary. The following deliberations, for example, come in the middle of an exchange where Mr Huff has just told him that he is a widower and Clifford does not know how to react to this announcement:

³ His instincts are right, as for the remainder of the novel we will see a deadly battle between the “cow Author” and Clifford Bickerton in which she will try to kill him and he will try to survive.

“Can't I ...? Uh ... Would you like me to ...?” I don't even know what I'm suggesting I should do. Leave? Spontaneously combust? Gently evaporate? Quietly hang myself? (Oh she'd like that, wouldn't she?! The cow Author? Well then I most definitely *won't* be – hanging myself, I mean. No. I won't be hanging myself. I'm far too *tall* to be hanging myself, for one thing. It'd be so difficult to *arrange*. Although there's always the barn back on the farm, I suppose. [...]
What?!

No!

Why am I thinking like this?! I've never had these kinds of thoughts before – suicidal thoughts. And if I *was* going to kill myself it wouldn't be by rope, it'd be sat quietly in the van with a grand view below me, up near Country Park, maybe, engine running, blocked exhaust [...]

No!

I'm doing it again! She's got me doing it again! I *won't* be killing myself! I feel no urge to kill myself! None! I'm very much *here* – larger than life. I am *substantially* here. And I'm not going down without a fight, madam, you can be bloody sure of that! *Bloody* sure! [...].” (Barker 2014: 94–95)

In his desperation and rage – I think it would be hard not to believe that this character actually has these emotions! – Clifford pulls out all the stops, torpedoing the “author's” plans at every turn and even turning on her earlier works, pointing to what he perceives as absurdities in characterization and calling into question the “author's” ability to cobble together anything like a believable plot:

“She's going to make me stand up to him [Franklin D. Huff], isn't she? The cow Author. She's going to make me act totally out of character – rise to the occasion, give the smug, ‘cosmopolitan’ arse-hole what for – and then quickly kill me off. [...] What a nightmare. What an awful, bloody nightmare. [...] Franklin D. is speaking but I miss the gist of it worrying about all this other crap. There was

one character who fed his fingers to an owl and then walked in front of a bus. Or a lorry. But he was the hero. And I don't know if he died or not. I think she left it open so that if the book was successful she could write a follow-up. But the thing bombed.

Ha!

Although – *damn!* – none of this works, logically – *logistically* (Oh great, Mr Technical!). Because I'm thinking these thoughts in October 1984 and she only started writing seriously in 1987 on a student trip to Ireland.” (Barker 2014: 89–90)

At this point, clearly, Clifford has acquired a consciousness that reaches well beyond his part in the scene he is in. In fact, this scene is something that he can barely attend to because of “all this other crap” he has to think about. As Clifford points out at the end, he has even transcended the temporal framing of the novel he is in, displaying his knowledge of a novel from 2002 well beyond the novel's present. The character who fed his fingers to an owl is the main character from *Behindlings* (2002) and while he did indeed do this (in the sense that this was an action that took place in that novel's prehistory), one might be tempted to cross a line in criticism and use the past tense (“He did this”) to suggest the reality of this action, to treat the character as if he did actually have a past and a future beyond the confines of the novel in which he occurred, a reality in which he may or may not have died; the death of the character becomes a matter not so much of that text as of another character's ability, from another novel, to remember what ‘did’ happen. At the same time, of course, lest we mistake Clifford's “cow Author” directly for Nicola Barker, the ‘real’ author, Clifford is less than generous with her literary successes, for while Barker's novels may not attract a Blockbuster readership, they are far from “bombing”, winning a number of prestigious prizes and nominations, most recently the Goldsmiths Prize. A recent review in *The Guardian* begins by claiming confidently: “Nicola Barker is literary royalty” (Litt 2019: n.p.).

Clifford's battle for survival leads him to assert what we know is definitely not possible: a *bodily* presence, a *substantial here-ness* which gives his existence in the novel an urgency that is quite compelling. Ordinarily when

reading any piece of fiction, we are asked to suspend disbelief sufficiently to 'believe' in the 'reality' of the story, the plot. In *In the Approaches*, this plot is indeed metafictionally compromised on many levels, exposed as a narrative that as it were moves on rails, propelled forward by narrative conventions and an author's "main scheme of the book". It is also exposed as a *plot* in the second sense of the word, a conspiracy, in Clifford's case a plot against someone's life. But while the plot may be severely compromised in its ability to maintain the illusion of reality, we are being asked – implored even – by the character that we suspend disbelief in order to believe in the existence of the character, to believe in it to such a degree that we are called upon to believe in the character's material reality: that his heart does beat, his synapses fire, his intestines rumble. We must believe it, knowing all along that the 'life' the character claims for himself is, after all, only marks on a page, and almost tragically perhaps that the very 'self' that he claims for himself is of necessity based on the rough sketch of him as the 'flat' character that the novel has cast him as, a limitation he notes not without resentment: "big and awkward", "hairy", "home-grown", "rustic", the novel's "registered thicko"; "stupid, giant, callus-handed old Rusty" entertaining a "pathetic, unrequited crush" (Barker 2014: 83). That is, Clifford is forced to mount his claim for a self, a body, a dignity, a right to inviolability on the basis of assuming exactly the personality he was endowed with from the start, to the point that he must take the Author to task for messing with the range of vocabulary that should be 'naturally' his but that is itself a technique of literary characterization if not stereotyping: setting a linguistic standard for a character and then sticking by it:

"I think some kind of tacit deal's been struck between me and the Author (*Oi!* Hang on a sec ... Is that an actual word? 'Tacit'? *Eh?* Tacit?! A 'tacit deal'?! ... What's it even mean? Okay, fine, I *do* know – at least I can guess – what it means, thanks very much, but why would I – *she* – make me say these things, these arty-farty, stuck-up, *pretentious* things – shove words and ideas into my head and my mouth – which I don't honestly have the first clue about? *Why?*

And the deal (you ask, eyes rolling)? The ‘tacit’ deal? That she will promise to leave me the hell alone [...] just so long as I don't go sticking my giant hooter in anywhere that it isn't wanted (you may need to re-read this sentence a couple of times; not *this* sentence, the opening sentence. Then the other one – the one after the bracket – to make any sense of it. Sorry. I'm currently stuck behind the wheel, and half my mind is focused on the road ahead. Which leaves precious little to conjure with, obviously): (*Precious little?* *Conjure?* I'm a farmhand, woman! A country bumpkin! An odd-jobs man with a talent for plumbing [...] That's me. That's who I am. That's Clifford Bickerton. And you? A ‘professional’ writer – a ‘wordsmith’! So raise your pathetic game, why don't you? Set a standard and stick by it. [...] Not that I really give a monkey's. This is *your* story. But a man has his ... his *integrity* ... his ... his *pith*, and it's your job, your duty, as ‘Author’ (as ‘Author’?! I would never, *never*, use that phrase! Never! And yes, I do understand that what we are currently dealing with here is a bracket inside another bracket directly following another bracket) to represent this fact in as honest – as *sincere* – a way as possible. Isn't it?)

Just so long as I don't get in the way – destroy her carefully arranged plot with my shining sword of truth etc. etc.” (Barker 2014: 211–212)

The “man” who is thus allowed to (really: made to) assert his dignity, his independence, and his rage at having these infringed upon, a bickerer if ever there was one, cannot even call his ‘speaking’ name, Clifford Bickerton, his own beyond that characterization. And yet, his questions remain valid. What fiction writers do is ‘invade’ the minds of others, others moreover whom they have first created to the specifications of their own expectations and beliefs about “people” as well as the “scheme of the book” (*scheme*, just like *plot*, pointing us in the direction not only of *structure* but also of *scheming*). Paradoxically, this is brought home to us not *despite* the fact that the novel is so riddled with metafictional commentary that any belief in the verisimilitude of fiction is seriously compromised, but *because*

of it. The metafictional commentary may put pressure on the notions of plot, story, fiction writing itself, but it does this by conferring special authority on character. For Forster, the problem with the mutinous inclinations of characters was the authority of the author: can the author remain in control of his 'own' story? Barker turns this on its head and makes it a problem for the characters: what does it feel like and mean to be at the mercy of someone else's power and "scheme"? What is a problem for the author in Forster becomes a problem for the character in Barker. Do characters have 'dignity'? Must their dignity be respected? Clifford brings this question to its head by taking the part of another character, the parrot Teobaldo, and in the process extends an invitation to ascertain whether his assessment is justified:

"Although ... Although (while I've got your attention – have I got it? Hello? Oh. Yes. Hello) what about that poor parrot? Baldie? Baldo? How's he/she fit into this mess? What did that blessed parrot ever do to anybody? Doesn't seem right – fair – to have his/her/our innermost thoughts – our private feelings and ideas (uninspiring as they most certainly are) – casually picked over (exploited, let's make no bones about it) for the sake of a little light relief." (Barker 2014: 85).

So, do literary characters have or deserve protection from violation? This is on the one hand a question of the law in that the law may be called upon to protect the author's *copyrighted ownership* of a character (Spahn 1992) – hardly the kind of protection Clifford has in mind but rather further proof of a character's status as a mere thing that can be owned or stolen. This is why, typically, the copyrighted 'identity' of a character only becomes an issue once the character has been removed from the original appearance in a medium. The other option of maintaining a character's assumed rights would be as an issue of 'representation', specifically the 'representation' of either recognizable individuals (libel) or of specific groups identified as especially exposed to hostile stereotyping. Certainly the tricky questions of how an author may 'represent' members of specific groups suffering from

the insidious ascriptions of social stigma practices is the question where currently the battle over the ‘dignity’ of characters is being waged, starting as early as Stuart Hall’s influential work on *Representation* (1997). But as a ‘white,’ ‘male,’ ‘heterosexual,’ ‘able-bodied,’ ‘able-minded,’ etc. character, Clifford cannot call on a protection from stigmatization, unless being a “rustic” were to be considered a stigmatized condition.⁴ Such a political reading may well be the point of Barker’s subsequent novella *I am Sovereign*, in which the function of Clifford Bickerton is taken over by a fiercely independent character who ends up excised and not ‘represented’: a young Ethiopian living in Britain who objects to having his mind probed, owned, colonized.⁵ As Toby Litt summarizes the challenge:

“Should a novelist be free to colonise other people’s heads? In one paragraph, Barker admits to “mixed feelings” about the novel form ever since completing *H(a)ppy*, “which – to all intents and purposes – destroyed the novel (as a form) for The Author”. Without Authority, if not Sovereignty, how can there be an Author? Barker isn’t sure of the answer. But it’s pretty clear that if she really were queen, she’d abdicate.” (Litt 2019: n.p.)

Barker is not the only one to worry about this problem, which is ultimately the challenge to at least consider whether fictional characters may not be entitled to something like ‘rights’ to the inviolability of their identities, bodies, and minds. A few years before the publication of *In the Approaches*, A. L. Kennedy dedicated a whole novel, *The Blue Book* (2011) to precisely this question in crafting a carefully worked out analogy between the writing of fiction and mindreading: mindreading as practiced, for example, by con

⁴ Whether Teobaldo might have a better claim to protection on the basis of ‘speciesism’ is another question.

⁵ An especially elaborate and striking example of such a political use of the metafictional assertion of the rights of characters is Salvador Plascencia’s metafictional extravaganza *People of Paper* (2005). In this novel, relationships fraught with the effects of victimization and abuse of power in a Mexican-American setting are mirrored and fractured by a large number of metafictional devices from a manipulation of the appearance of the text on the page to characters who decide to rebel against “Saturn”, the melancholy ruler and ‘author’ of their depressed condition (e.g. see Jansen 2017).

artists and practitioners on the ‘medium’ circuit. Yet her focus is slightly different. In general, she seems more optimistic about the possibility and indeed ethical necessity of ‘walking in another person's shoes’ (Kennedy 2013: 256) that is the task of the writer of fiction (and, incidentally, precisely the reason why characters may turn out to be ‘mutinous’ as the act of mentally exploring the character will end up endowing them with a ‘life’ of their own). Certainly, *The Blue Book* does not automatically condemn either the ‘cold reading’ done by fraudsters or the invasiveness of the fiction writer. But in highlighting from the beginning how the ‘book’ actually seeks to enter, even invade the mind of the *reader*, it highlights a component of the dangerous ‘liveness’ of not only fictional characters but fiction itself that is not (yet) a central concern for Barker. What connects all of these contemporary worries about the vulnerability of minds – those of characters, those of readers –, however, is a new concern with the *materiality* of fiction. Where postmodern metafiction would tend to worry about the anxiety that we cannot ever know if we are (in the) real, writers like Barker worry about another possibility: that even the fictional has material agency, is ‘real’, is a *doing*. And this means potentially a *doing harm*.

References

- Abbott, H. Porter (2002). ‘Character and Self in Narrative’, in *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: Cambridge UP, 123–137.
- Barker, Nicola (2019). *I am Sovereign*. London: William Heinemann.
- Barker, Nicola (2014). *In the Approaches*. London: Fourth Estate.
- Barker, Nicola (2013/2012). *The Yips*. London: Fourth Estate.
- Barker, Nicola (2002). *Behindlings*. London: Fourth Estate.
- Barker, Nicola and Yuka Igarashi (2012). ‘Interview Nicola Barker’. *Granta* Online Edition. 18 Sept. 2012. Available online: <https://granta.com/interview-nicola-barker/> (Last accessed 30 Jan. 2021)
- Barthes, Roland (1977/1967). ‘The Death of the Author’ (Trans. S. Heath), in *Image, Music, Text*. London: Fontana, 142–148.

- Claassen, Eefje (2012). *Author Representations in Literary Reading*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Collins, Wilkie (1998/1868). *The Moonstone*. London: Penguin.
- Forster, Edward Morgan (2000/1927). *Aspects of the Novel*. Ed. Oliver Stallybrass. London: Penguin.
- Foucault, Michel (1984/1969). 'What is an Author?', in Paul Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books, 101–120.
- Hall, Stuart (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London Thousand Oaks, California: Sage in association with the Open University.
- Jansen, Anne Mai Yee (2017). '(Dis)Integrating Borders: Crossing Literal/Literary Boundaries in *Tropic of Orange* and *The People of Paper*?' *MELUS*, 42(3), 102–128.
- Kennedy, Alison Louise (2013). *On Writing*. London: Vintage.
- Kennedy, Alison Louise (2011). *The Blue Book*. London: Jonathan Cape.
- Litt, Toby (2019), 'I Am Sovereign by Nicola Barker review – The Author strikes back', *The Guardian*, 19 July 2019. Available online: <https://www.theguardian.com/books/2019/jul/19/i-am-sovereign-by-nicola-barker-review> (Last accessed 31 Jan 2021)
- Plascencia, Salvador (2005). *People of Paper*. San Francisco: McSweeney's Books.
- Spahn, Kenneth E. (1992). 'The Legal Protection of Fictional Characters'. *University of Miami Entertainment and Sports Law Review*, 331, 331–348. Available online: <https://repository.law.miami.edu/umeslr/vol9/iss-2/6/> (Last accessed 31 Jan 2021)
- Vermeule, Blakey (2010). *Why Do We Care about Literary Characters?* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Waugh, Patricia (2001/1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London: Routledge.
- Woloch, Alex (2003). *The One vs. the Many: Minor Characters and the Space of the Protagonist in the Novel*. Princeton: Princeton UP.

No Chances in Belfast?

On Courage and Creativity in Anna Burns's Novel *Milkman*

Christoph Reinfandt

“The day Somebody McSomebody put a gun to my breast and called me a cat and threatened to shoot me was the same day the milkman died” (Burns 2018: 1).¹ This enigmatic sentence opens one of the most striking novels of recent years, Anna Burns's *Milkman*, which went on to become the first Northern Irish novel ever to win the Man Booker Prize in 2018 against strong and more expectable contenders, like Sally Rooney's *Normal People* from Ireland (which did not even make it on to the shortlist, cf. Hutton 2019: 355–358) or Richard Powers's epic *The Overstory* from the US. For once, the literary critic of the *Daily Mail* provided one of the acutest characterisations of the novel by observing that “[i]f Beckett had written a prose poem about the Troubles, it would read a lot like this” (Allfree 2018: n.p.). Beyond that, however, the usefulness of literary comparisons for purposes of orientation stops – *Milkman* is about as original as it can possibly be without completely alienating its readership (for a digest of the novel's reception cf. Books in the Media 2020, which also provides links to individual reviews). *Milkman* is a difficult novel which challenges its readers, but in doing so it lays open the potentials and limitations of literature in an exemplary fashion. It is thus an ideal starting point for a discussion of creativity, courage and chances in educational processes and of literature's possible contribution to these processes.

The novel's challenging originality (or, as some readers would doubtless feel, oddness) is already manifest in the opening sentence quoted above:

¹ All page references in the text without further specification are to this edition of the novel.

The threat at gunpoint indicates dramatic action, but the perpetrator remains strangely anonymous and the female victim (who also emerges as the narrator-protagonist of the book) seems strangely unfazed by the deed. Instead of reacting to it directly, she proceeds to tell readers about the death of the novel's title character within the very first sentence, which is a strange opening move for a novel indeed. In the course of the first paragraph the reader learns two basic facts about the fictional world: First, the female protagonist seems to have been under constant pressure from male stalkers and a wider gossiping community for quite some time (here, the protagonist's first brother-in-law adds himself to the list of stalkers in being instrumental in spreading rumours about her). With barely an exception, all the people around her are convinced that she, who is eighteen years old at the time, is having an affair with the milkman and that "twenty-three years' difference was disgusting" (1). And secondly, it becomes clear that nothing 'really' happened because she clearly states that she "had not been having an affair with the milkman" (1) and also apparently lived to tell the tale after Somebody McSomebody's assault. She can only begin to make sense of her experience, however, much later, as she also points out early in the novel:

"I didn't have those other thoughts until later, and I don't mean an hour later. I mean twenty years later. At the time, age eighteen, having been brought up in a hair-trigger society where the ground rules were – if no physically violent touch was being laid upon you, and no outright verbal insults were being levelled at you, and no taunting looks in the vicinity either, then *nothing was happening* [...] *At eighteen I had no proper understanding of the ways that constituted encroachment.* I had a feeling for them, an intuition, a sense of repugnance for some situations and some people, but I did not know intuition and repugnance counted, did not know I had a right to not like, not have to put up with, anybody and everybody coming near." (6, my emphasis)

Reality, it emerges between these two bits of information, is what people say about it, while the individual's voice remains unheard. In addition to the general gossip (and defining its coordinates, as it were) there are also those who claim reality-defining power-positions. These are absurdly exemplified towards the end of the novel by the renouncers-of-the-state's attempts at controlling the complexity of (especially women's) social reality by putting Somebody McSomebody before a 'kangaroo court' "with the charge of one-quarter rape" for his assault, having come up

"with the invention of rape with subsections – meaning that in our district there could now be full rape, three-quarter rape, half rape or one-quarter rape – which our renouncers said was better than rape divided by two – as in 'rape' and 'not rape' which, they added, were the acceptable categories in most fiefdoms as well as in the burlesque courts of the occupiers." (311)

This, then, is a novel about the world-defining and reality-constituting power of words, a novel about 'nothing happening' which alerts readers to the fact that, even if rape and murder did not actually take place, stalking and community pressure in fact do constitute 'something happening' which has deleterious consequences for the victim. With this, the novel picks up on topical discourses like the #MeToo movement on sexual harassment in the wake of the Harvey Weinstein scandal 2017, but it plays this through in a setting that is historically specific and widely applicable at the same time.

1. No Chances in Belfast?

So where do readers find themselves when they delve into this protracted narrative of 'nothing happening', which, after a comparably concise opening chapter of 10 pages expands into six for the most part sprawling chapters of 57, 97, 47, 28, 57 and 48 pages which consist of very long paragraphs and unmarked sections? No names are given, neither of characters nor of places. In lieu of individual character traits that are then attached to

a personal name, characters are throughout the novel simply marked by their position in a dense web of family and community affiliations, and these are constantly shifting depending on who addresses whom. The unnamed narrator is thus frequently addressed as ‘middle sister’ by her sisters and family acquaintances, as ‘daughter’ by her mother, as ‘sister-in-law’ by her brothers-in-law, and even as ‘maybe-girlfriend’ by her ‘maybe-boyfriend’. This tightly woven web of external ascriptions leaves no room for individuality, and so the narrator's alleged affair with the milkman only comes on top of earlier aberrant behaviour on her part, such as her (for the community) inexplicable habit of “walk[ing] along reading books” (3), which becomes one of the leitmotifs of her narrative. Much later in the book this is declared “[n]ot natural, [...] creepy, perverse, obstinately determined, [...] disturbing [...] deviant [...] optical illusional [...] [n]ot public spirited [...] [n]ot self-preservation” by middle sister's ‘longest friend’, indicating just how much linguistic and rhetorical effort this community is willing to expend on those who “dare to call attention to themselves” (200). The narrator, conversely, makes it clear that her ‘reading-while-walking’ is first and foremost an act of escapism rather than emancipation or resistance: “Every weekday, rain or shine, gunplay or bombs, stand-off or riots, I preferred to walk home reading my latest book. This would be a nineteenth-century book because I did not like twentieth-century books because I did not like the twentieth century” (5). This refuge in “nineteenth-century, safe and sound literary thoughts” (115) is increasingly encroached upon by the advances of the milkman.

So the setting is in the twentieth century after all, and the fact that the book is written in English and originating from a Northern Irish author as well as the fact that “the dust-jacket, approved by Burns, shows an atmospheric photograph of Belfast Lough in the sunset at low tide, with the docks and Cave Hill in the distance” would clearly suggest Belfast as its setting. The “picture credit does not specify the location,” however, and for those who do not recognize these paratextual clues “the setting remains more open”, indicating “any repressive, militarized society where conflict

continues” (Hutton 2019: 362). In the novel itself, the place remains “resolutely unnamed,” it is not even “an allegorical Everycity or a Russian novel-style ‘town of B_____’”, while from

“people's speech, and the geography, and various large clues, such as [...] the segregated sectarian neighbourhoods separated by ‘interface’ areas, and the paramilitaries with allegiances either ‘over the border’ or ‘over the water’, the city would appear to correspond to Belfast, and the narrator's neighbourhood to Ardoyne, the Catholic Irish nationalist district [...]” (Tayler 2018: n.p.)

Similarly, the historical setting of the narrator's narrative is mentioned explicitly only once and in passing – “keeping in mind, too, this was the Nineteen-Seventies” (60). Beyond that, it is cued not, as might be expected, through the historical events of the Troubles at the time, which appear only in the guise of grisly everyday occurrences such as the massacre of all the dogs in the district at the hands of the British soldiery (93–102), but rather through popular culture references placed against the backdrop of the setting's characteristic “mysogynistic boneheadedness” (Tayler 2018: n.p.). The narrator points to, for example, “boys incensed at Sigourney Weaver for killing the creature in that new film [*Alien*, 1979] when none of the men had been able to kill the creature” (8) or boys wanting “to beat up Julie Covington for singing ‘Only Women Bleed’ [1977] which they thought was a song about periods,” adding witheringly from her later perspective that “it wasn't a song about periods even though everybody else, including me, also thought it was a song about periods” (76).

In this claustrophobic setting of a community under siege by both an external enemy and its very own internal dynamics in which certain names (cf. 21–25) or even car parts (21/25–33) are permissible and others not, characters are defined by affiliation, first and foremost to family but through that unavoidably to one side of the conflict between the paramilitary ‘renouncers-of-the-state’ and the military, who claim to uphold the interests of the wider Irish Catholic and British Protestant populations of

the city respectively. Anyone who does not fully conform to the expectations that come with this strict positioning runs the risk of becoming “a full-on, ostracized, district beyond-the-pale” (91), and middle sister with her strange habits would certainly be heading in that direction were it not for the advances of the milkman who is rumoured to be high up in the renouncers’ elaborate hierarchies. The ‘beyond-the-pales’ (note how an adjective that has its origins in the seventeenth-century colonizing jurisdiction of the English Pale in Ireland is turned into a noun that defines a person’s expulsion from the community in the present of the late twentieth century; for more on the term see Drong 2020: 175) live in designated streets that fall between the heavily segregated areas of the city. The ‘beyond-the-pales’ are neither part of the community nor can they achieve anything within it, which certainly curtails their economic prospects. The only escape comes at the cost of leaving everything behind, a possibility epitomized by maybe-boyfriend’s parents who deserted their numerous children for a glamorous international career as dancers and are occasionally glimpsed on TV by their offspring (cf. 38–45), or by middle-sister’s first brother who has “gone errant” (228), as she comments sarcastically, “to the Middle East for a bit of peace and quiet and sunshine” (274). For those who remain, the narrative strongly suggests, there is either a life of conformity along predetermined lines and the ever-present threat of being killed by the enemy or even your own faction for a perceived betrayal of some sort – or the possibility of giving in to the pressure by becoming depressive like middle sister’s father who submitted to ‘the psychologicals’ (84), as her mother puts it, or by going outright mad, as characters like ‘nuclear boy’ (a younger brother of Somebody McSomebody who worries about the Cold War nuclear arms race rather than the Troubles closer to home and commits suicide towards the end of the novel) and ‘tablets girl’ (who is murdered towards the end of the novel, rumour has it by the milkman for poisoning middle sister after having poisoned her own sisters and other people before) illustrate in the narrative.

2. Courage

And yet there are instances of courageous behaviour within this stifling setting, which, it will not come as a surprise by now, are mostly committed by 'beyond-the-pales'. Surprisingly for the location, there is even a group of dedicated feminists, who manage to provoke the renouncers-of-the-state into responding to their issues by defining the subtler approach to 'rape with subsections' mentioned earlier: "And though there were only seven of these issue women [at the demonstration against the curfews imposed by the military] compared to the few hundred traditional women, all the world's camera's instantly focused upon them" (161), as the narrator retrospectively notes. There is the teacher of the evening adult French class middle sister attends, who seems to operate outside of the grid of segregation with her teaching methods (more on this in the next section). And there is, finally, and most strikingly among the otherwise mostly bone-headed males, the "real milkman, one who lived in our area, who did take milk orders, who did have a proper milk lorry and who really did deliver the district's milk" (140), which clearly puts him in direct contrast to the title character who "wasn't our milkman [...] didn't take milk orders [...] didn't even deliver milk [and] didn't drive a milk lorry" (2). In fact, when he is first mentioned, the 'real milkman' saves the protagonist from her third and by now increasingly menacing encounter with the milkman (who obliquely threatens to blow up middle sister's car-loving maybe-boyfriend with a car bomb). Initially described as "the man who did not love anybody, one of our district's official beyond-the-pales" (140) it soon turns out that he is the one decent fellow in the district, who refuses to let himself be co-opted by the renouncers-of-the-state for hiding their weaponry, voicing "dissent over their local rules and regulations" and making "a fuss over the disappearance of suspected informers" (141) while all the time helping people (141–142). In return it turns out that seventeen traditional women in the district including the narrator's mother (who gets him in the end) are secretly in love with him, a hidden fact that becomes manifest after he is ambushed by the military (because they mistake him for the milkman) and all these women rush to his hospital bed (cf. 247–256). His own back story

of unrequited love to a young woman who decides to become a nun gives yet another hint at the absence of love and the sexual repression that run through this community and occasionally leave traces in the narrator's discourse, too, perhaps most prominently at the end of the very first chapter when after her first unsettling encounter with the milkman middle sister stumbles over a pornographic image of a women "that had worked loose from some discarded magazine" and finds herself "catching full sight of her monosyllable" (10), clearly indicating the importance of language in this novel.

Against this backdrop, middle sister's habit of reading nineteenth-century fiction while walking indicates a similar longing for love and harmony, and similar to the women owning up to their secret and passive love for the real milkman when he is injured middle sister's escapist love of nineteenth-century literature emerges into activity when she tries to come to terms with her experience by means of narrating it some twenty years later. There is, as Clare Hutton points out, "a disjunction between the moment of stalking (1979) and the moment the narrator writes her account of what happened", a disjunction which "brings us to 1999, the year in which the Good Friday Agreement of 1998 came into force" (2019: 350), thus mapping the narrative's emergence on to the historical turn from the "era of not letting bygones be bygones" (25) to the "era of psychological enlightenment" (37). Middle sister's attempt at coping with her experience by means of narrative within these historical coordinates also suggests "an autobiographical correlation" (Hutton 2019: 351) with the novel's author, who also owns up to an earlier "18-year old 'walking while reading' younger self" (cf. Allardice 2018). With this in-built distance, the act of telling the story does not amount to an act of courage within the politically fraught situation it depicts, but at least it bears witness to human beings like the 'real milkman', "a man of conscience" (Tayler 2018: n.p.) who did not let himself be compromised by community pressure. The act of narrating or writing about such circumstances after the event, on the other hand, is presented in the novel under the rubric of creativity rather than courage.

3. Creativity

Picking up the cue from the end of the first chapter where the narrator cannot bring herself to name a reality, the third chapter focusses on the protagonist's adult evening French class, which is held “downtown and [...] had surprising things” which “[o]ften would not be French things” (69). At the beginning of the chapter which then moves on to address the third encounter with the milkman (102–116, 134–138) and her salvation by the ‘real milkman’ (139–152), this episode (69–79) is prominently placed. It is also centred around literature, which is repeatedly and insistently marked: After the French teacher reads out “a literary passage” from “a proper French book – one that native speakers could read without considering it beneath them” (69), the students complain that the French writer of the text at hand uses too many words in describing the sky when it is basically blue. The students collectively reject this because, as one woman puts it, “[i]f we wanted figures of speech and rhetorical flourishes, with one thing representing another thing when the represented thing could easily have been itself in the first place, then we'd have gone to English Literature with those weirdos down the hall.” (70) In response to this objection, the French teacher, who has long been suspected by the students to be “a beyond-the-pale person” (71) with “an unnerving amount of humour” (69), marches the students into the “*litterateurs'* classroom” (73) from where they have a better view of the sunset. She asks them to watch the sky and the sunset without preconceptions, which turns out to be a deeply unsettling experience for the students. As middle sister describes it, all of them “*naturally* couldn't stand it [...] for the sake of all things generic” (69, my emphasis) and elaborates:

“Of course we knew really that the sky could be more than blue, two more, but why should any of us admit to that? [...] [E]ven though there were more colours than the acceptable three in the sky – blue (the day sky), black (the night sky) and white (clouds) – that evening I still kept my mouth shut. [...] It was convention not to admit it, not to accept detail for this type of detail would mean

choice and choice would mean responsibility and what if we failed in our responsibility? Failed too, in the interrogation of the consequence of seeing more than we could cope with? Worse, what if it was nice, whatever it was, and we liked it, got used to it, were cheered up by it, came to rely upon it, only for it to go away, or be wrenched away, never to come back again? Better not to have had it in the first place was the prevailing feeling, and that was why blue was the colour of our sky to be.” (70–71)

In this key passage of the novel, the narrator manages to retrospectively dissect the mentally stifling and disabling atmosphere of the narrated world, but she also acknowledges that she was unable to do so when she was caught up in it twenty years earlier.

The French teacher, with her creative teaching methods clearly aimed at liberating her “poor deprived class” from the “hampered horizons” of their “mental landscapes” (72), is clearly the heroine of this passage, and though middle sister could not fully acknowledge this then her narration captures enough of the moment to make this very clear: “Here she stopped pointing and tapping on the glass in order to inhale this sky. After inhaling it, which was embarrassing, she exhaled it with a giant ‘*Aaaaabbbbbb!*’ coming out of her – more embarrassing” (71). In spite of the embarrassment the students sense that the teacher is “a person too defined within herself to be long perturbed by anything at all” (72) and that her inner assertiveness is categorially different from their own inner delimitations. This baffles them: “And how come she was this? How come she was doing this antagonising, this presenting of an anti-culture to our culture when she herself was of our culture, where the same rules of consciousness [...] as applied to us ought equally to have applied to her? But she was laughing again” (72). What the French teacher aims at (and what is preserved in the passage in middle sister's narration) is instilling a sense in her students of the link between an unblinkered perception of the world, personal autonomy and happiness. Literature, an anti-culture from within, as it were, is strongly implied as a suitable medium for addressing or even fully realising (in the double sense of the word) the complex relation between language and

world that is implied in this link. All this, however, is apparently lost on the students, who, as a group, manage to leave behind the tribal factionalism of their life worlds while they are downtown and in class, as is indicated by the mixture of Irish and British names which should not exist according to the rules spelled out earlier in the book (cf. 72, 79), but are not prepared to accept their teacher's beyond-the-pale perspective into their temporarily formed bond of anxiety about perceiving the world independently of pre-conceived notions – later on middle sister also reflects upon the fact that this community cannot accept the “rare, baffling, radiant type of people” whom she calls “shiny people” and who are exemplified by tablets girl's sister, “translucent, untouched by darkness” and yet (or rather because of that) ostracised by the community (88–91). So as usual the students are “heading to the bar to criticize the outrageousness and disharmony and the unfitness to be a teacher of our teacher” (79).

Middle sister, on the other hand, is strangely affected by the experience, if only, as she points out, because to her it is already the second sunset of the week. Earlier, maybe-boyfriend had taken her out to watch the sun set on the coast, and after initially failing to see the point of it she had responded to it strongly in a way that clearly pre-empts the experience of the evening class:

“So I nodded at the sunset, at this horizon, which made no sense [...] with maybe-boyfriend beside me, with all these odd people, also gazing upon the sunset, around me, and it was at that moment, just as I was thinking, *what the fuck are they*— that something out there – or something in me – then changed. It fell into place because now, instead of blue, blue and more blue – the official blue everyone understood and thought was up there – the truth hit my senses. It became clear as I gazed that there was no blue out there at all. For the first time I saw colours. On both occasions, these colours were blending and mixing, sliding and extending, new colours arriving, all colours combining, colours going on forever, except one which was missing, which was blue. [...] What was it, really, that I was responding to here?” (76–77)

The implied answer is, of course, reality, and when she is looking at the sunset yet again during the French class, middle sister manages to overcome “the urge to panic” that comes with the experience much better and reaches “a non-conforming, unfamiliar, restful consciousness” (77).

In retrospect, middle sister acknowledges “that that sky that evening had been an initiation” and is even willing to assume that “the majority of class” had obliquely felt this, too (79). However, given that immediately afterwards the other students go off to the pub to criticize their beyond-the-pale teacher and that middle sister's own newly acquired state of mind is immediately shattered by the appearance of the milkman's white van when she glances out of the window “to get respite” (!) from “the almost peaceful consciousness of just a moment before” (77–78), it is clear that there is no room for this kind of individualism and autonomy in the narrated world. At best, and this seems to be the case for middle sister, the episode can be seen as the seed from which her later storytelling springs, which bears witness to a state of affairs that cannot be overcome as long as individuals per se are perceived as beyond-the-pale by the warring factions. Literature, then, emerges in a kind of double sense here: on the individual level, it models a mode of linguistically alert autonomous world perception, and this is why the French teacher centres her teaching around it. On the social level, however, literature figures always too late, which enables it to profit from the benefit of hindsight but precludes its effectiveness as a medium of change. Interestingly, the narrator seems to be aware of this constitutional belatedness of literature when, after class, she “didn't once consider taking *Castle Rackrent* out to read” while walking home, feeling

“too buzzy to read, thinking of teacher, of her manner of saying there were sunsets every day, that we weren't meant to be confined and buried whilst all the time still living, that nothing of the dark was so enormous that never could we surmount it, that always there were new chapters, that we must let go the old, open ourselves to symbolism, to the most unexpected of interpretations, that we

must too, uncover what we've kept hidden, what we think we might have lost.” (80)

Literature clearly is not life, and life is what ultimately counts.

In a similar vein, the text indicates that the perception of and confrontation with reality has a visceral dimension which cannot be subdued. When the French teacher urges the students towards acknowledging the multifariousness of reality “a *frisson* [...] went through us” (72), and the narrator's and students' suppressed “urge to panic” is described as “stirring in the air [...] coming in ripples [...] wave upon wave from the others” (77). Apparently, this experience is intensified the more threatening reality becomes, as is illustrated when middle sister is confronted with the milkman's van. She describes this afterwards as

“a strange bodily sensation that had run the lower back half of my body, during which the base of my spine had seemed to move. It *had* moved. [...] This had been a movement unnatural, an omen of warning [...] This took one second, just one second, and my first thought – unbidden, unchecked – was that this was the underside of an orgasm, how one might imagine some creepy, back-of-body, partially convulsive shadow of an orgasm – *an anti-orgasm*.” (79; see also 102 when the milkman appears for the third time)

Here, this key passage is linked to the sexual repression and oppression that governs the narrated world, but conversely the passage also implies that a full engagement with reality as traced in literature might lead to momentary fulfilment, an orgasm, as it were, which the French teacher obliquely evokes in her final emphatic injunction to the class: “‘Implement a choice, dear class,’ she said. ‘Come out from those places. You never know,’ she concluded, ‘the moment of the fulcrum, the pivot, the turnaround, the instant when the meaning of it all will appear’” (80). Literature, it becomes clear here, is introduced by the French teacher as a medium, a blueprint of making sense which may help alert writers and readers to the potentialities of being, existence, life. And so it is only consistent that she

ends this very special lesson with a return to its starting point, the “literary passage and [...] those tropes in another language” (79), and sets the students an exercise along these lines: “Teacher told us to describe three sunsets – ‘in French if you like’ – which betrayed, though we knew already, her priorities did not lie with that tongue” (80).

4. Language – Literature – Life: Educational Perspectives in *Milkman*

Except for Lassie, the family dog, and various media personalities, there are no proper character names in *Milkman*, and it is clear by now how this fosters the menacing anti-individualist atmosphere within the community (cf. Hutton 2019: 360). There are, however, two notable exceptions: Firstly, it is revealed after the title character's death that his enigmatic ‘name’ milkman is in fact his real name, Milkman, a fact which comments obliquely on the absence of names in the rest of the narrative, indicating to what extent the atmosphere of suffocation and threat relies on not naming things. Secondly, or perhaps conversely, there is an instance of self-identification by name which turns out to be as threatening to the community as Milkman: Tablets girl's younger sister, barely shiny any longer after having been severely though not fatally poisoned by her sister, tells the narrator about a hidden “private missive written by some aspect of tablets girl to another aspect of herself”, beginning “*My Dearest Susannah Eleanor Lizabetta Effie*” and amounting to “thirteen pages of the smallest, neatest, blackest handwriting” revolving around her innumerable fears and anxieties (262–263). Parts of this missive are reproduced in middle sister's narrative in italics, and these excerpts clearly indicate that tablets girl is an even more extreme example of community victimisation than middle sister herself. The link between the two is highlighted in the first excerpt, which speaks of “*the shudders, the ripples, our legs turning to pulp because of those shudders and ripples*” (263), evoking the ‘anti-orgasm’ that the sight of the milkman's van triggered in middle sister during the French class, an experience which she by now suffers even without direct inducement. The latest of these spasms in

fact occurs directly before middle sister meets formerly shiny younger sister, who seems to suffer from a similar affliction on the other side of the street (258–259). What really tipped tablets girl over, it emerges from her secret writings, is the presence of her radiant and shiny younger sister who tries to help her expel the darkness and is poisoned five times in return, though, as younger sister points out with a nod to the repression of gender and sex in the narrated world, “the first three times I thought were just periods” (264).

Strikingly, it is in this moment of bonding over the inner travails of their poisoner, that younger sister uses middle sister's name (though it does not appear in the text), and for once “that felt warm, friendly, if felt a relief” (267) as opposed to earlier instances, when she is threatened by other girls in the pub's toilets where she perceives the act of saying her name as an act of “crossing over and shunning the interface” (127), or when Somebody McSomebody uses it while chatting her up (131). Tablets girl's missive, on the other hand, refrains from using her sister's name and just pits herself, who emerges as “*Faithful Terror Of Other People And Not Just On Difficult Days*” (266), against “*Lightness and Niceness*” (264) and later “*Oneness, Shiniess, Syster*” (267). The one sheet which seems to set out on a dialogue between the two ends in disruption and an explicit mention of

“OUR COMFORT KIT! OUR SURVIVAL KIT! OUR SURVIVAL SELF-DEFENCE KIT! OUR WAY TO FIGHT OUR CORNER KIT! OUR PHIALS AND OUR POTIONS AND OUR SHINY BLACK PILLS! OH QUICK! REVENGE! WE WANT THEM TO FEEL OUR PAIN AND ...” (267; note that here shiny black pills are pitted against younger sister's shiny personality)

In spite of the parallels that emerge between middle sister and tablets girl, the novel makes sure that the differences do not vanish from sight. Tablet girl's hermetically sealed monologic discourse stands in stark contrast to middle sister's discourse as the narrator of the novel, a discourse which manages to combine the claustrophobic experience of the narrated world

with an intense dialogic imagination. *Milkman* clearly “records the voice of someone who has struggled to find that voice” (Hutton 2019: 367), but that voice is remarkably open to accommodating other voices. As Claire Hutton observes in her thorough analysis of the text: “Though a first-person narrative, *Milkman* contains a good deal of reported speech, and Burns has an acute ear for differentiating character and gender through the judicious placing of appropriate and authentic phrasing”, and what is important here for any reading of the novel is “the way in which [these phrases] replay through the narrator's mind” (Hutton 2019: 363).

The narrator's mind, as we have seen, has been crucially shaped by the experience of those first sunsets and her French teacher's educational agenda of helping her students make sense of such experiences, with literature as a core medium for facilitating this ability in spite of its constitutional belatedness. While this temporal distance is additionally emphasized within the narrated world by the fact that the text as middle sister's belated therapeutic narrative comes indeed very late, more than twenty years after the events (6), the text as a novel, on the other hand, i.e. outside of the narrated world, throws into stark relief that this belatedness can to a certain extent be overcome. As all the narrative and textual strategies discussed so far indicate, *Milkman* as a novel rejects traditional and realist representational strategies of ‘naming’ things transparently. Instead, “the narrator's apparently rambling *performance*” tends to obfuscate “the density and tight plotting” behind it (Tayler 2018: n.p., my emphasis), and in doing so the novel offers “*its own performance* of transcultural, post-tribal memory” (Drong 2020: 174, my emphasis) which, quite literally, re-presents the experience of living in late-1970s Belfast to the reader. This experience is claustrophobic, but at the same time the temporal distance enables the narrator to clear-sightedly dissect the determining coordinates of factionalism and bigotry and add a life affirming twist that takes its cue from the French teacher's “unnerving amount of humour” (69): “The narrator,” one critic observes, “can be very funny,” often using “the danger of merely substituting one set of euphemisms for another as an occasion for elaborate ver-

bal slapstick,” turning the “sequence of blackly comic set-pieces and explanatory digressions” (Tayler 2018: n.p.) into a highly immersive and absorbing *as well as* emotionally draining reading matter.

So while not being able to overcome its belatedness in the moment, literature is well able to tease out the life-affirming potential in desperate situations after the fact though its supplementation of a merely representational language use (‘that’s how it was’) with an experiential performativity (‘that’s what it felt like’) that enables the reader to re-live the experience in the act of reading (on the emergence of this constitutive feature of modern literature cf. Reinfandt 2017). Middle sister’s French teacher is well alert to this, and the resulting novel outside the narrated world clearly accomplishes the overall goal of novel writing identified by Derek Hand at the end of his wide-ranging *History of the Irish Novel*: “it is not a novel’s immediacy in terms of its content that is important but its relevancy at any given point to its readership” (Hand 2011: 290). As a novel, *Milkman*, manages to make “the utter strangeness of the commonplace” (Hand 2011: 291) in late 1970s Belfast palpable to the reader. For middle sister herself, however, there is only a faint glimmer of hope at the end of the novel. When the threats from both Milkman and Somebody McSomebody have subsided and a sense of normality as epitomized by her jogging bouts with third brother-in-law resumes, his reaction to the affair makes her realise that “[p]eople in this place did give a fuck” (346) and she should have spoken up about her plight earlier. But then, third brother-in-law’s reaction lies well within the boundaries of the tribalism and gender-benightedness of the community and only becomes manifest when it is all over anyway – while the stalking was on, no helpful reaction was forthcoming and his insistence on jogging with middle sisters while she lies dying of poisoning is outright ridiculous, as is her mother’s reaction to the rumours. Similarly, all intimations of ‘real love’ as in the relationship between middle sister’s third brother and tablets girl’s younger sister (cf. 269–276) or mother and the real milkman seem to be damaged or delayed beyond full repair by the community dynamics, and the same goes for middle sister and maybe-boy-friend, who turns out to be gay or bisexual towards the end of the novel, having taken up with middle sister only as a cover up (288–296), which

leads to her finally giving in to the milkman's advances (297–300) only to be saved by him being killed by the state forces before the decisive rendez-vous.

What little hope there is, then, seems to lie mostly outside of the narrated world. Both temporally (twenty years later) and categorically, i.e. in the conversion of middle sister's belated therapeutic narrative into a novel which affords readers the opportunity to relive her plight. More intensely than other novels does *Milkman* insist on supplementing representation with performativity and thus affording the reader (in the double sense of making possible and asking for) an intense experiential engagement with a historically specific but at the same time transferrable experience. It is this dimension that the teaching of literature should insist upon, and while *Milkman* is too long and too challenging to be taught in school, it provides one of the most instructive examples of this kind of immersive affective engagement which sheds a new light on whatever cognitive fallout may be generated from the reading (on the general didactic implications of this understanding of literature see Reinfandt 2020). First and foremost, the novel seems to be a plea for individual *being*, as is made clear by the prominent motif of the cat as invoked pejoratively by Somebody McSomebody in the opening sentence (1). Middle sister is indeed, in an optimistic reading and on “a symbolic level, [...] like a cat [...] that does not recognize any boundaries and will not be subordinated and controlled by anybody” (Drong 2020: 176). As she herself observes:

“Cats are not adoring like dogs. They don't care. They can never be relied upon to shore up a human ego. They go their way, do their thing, are not subservient and will never apologise. No one has ever come across a cat apologising and if a cat did, it would patently be obvious it was not being sincere.” (93)

But then, middle sister comes up with these observations after she has found the skull of a dead cat in the ghostly ten-minute area and is afflicted by the strange impulse of salvaging it from the area and burying it properly. So cats do die and human beings do behave differently. It is this complexity

that *Milkman* puts before its readers in exemplary performative fashion, offering and demanding emotional and experiential investment before opening up its rich representational and cognitive yields.

References

- Allardice, Lisa (2018). “‘It’s nice to feel I’m solvent. That’s a huge gift’”: Anna Burns on Her Life-Changing Booker Win.’ *Guardian* (October 17, 2018). Online at: <https://www.theguardian.com/books/2018/oct/17/anna-burns-booker-prize-winner-life-changing-interview> (21st July, 2020)
- Allfree, Claire (2018). ‘Literary Fiction.’ *Daily Mail* (May 10, 2018). Online at: <https://www.dailymail.co.uk/home/books/article-5714057/LITERARY-FICTION.html> (29th June, 2020)
- Books in the Media: Book Reviews Collected by The Bookseller. Online at: <https://booksinthemedia.thebookseller.com/reviews/milkman> (29th June, 2020)
- Burns, Anna (2018). *Milkman*. London: Faber & Faber pb.
- Drong, Leszek (2020). ‘Remembering a Transcultural Past: Recent Post-Tribal Fictions of Seventies Ardoyne.’ *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, 61(2), 171–180.
- Hand, Derek (2011). *A History of the Irish Novel*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutton, Clare (2019). ‘The Moment and Technique of *Milkman*.’ *Essays In Criticism*, 69(3), 349–370.
- Reinfandt, Christoph (2020). ‘Text als Angebot: Didaktische Perspektiven nach der Literaturtheorie’, in Martin Harant, Uwe KÜchler and Philipp Thomas (Eds.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung*. Tübingen: Tübingen University Press, 449–463.
- Reinfandt, Christoph (2017). ‘The Romantic Paradigm: Ambiguity, Then & Now’, in Sebastian Domsch, Christoph Reinfandt and Katharina Rennhak (Eds.), *Romantic Ambiguities: Abodes of the Modern*. Trier: WVT, 279–293.

Taylor, Christopher (2018). 'The Psychologicals.' *London Review of Books*, 40.20 (25 Oct), 27–28. Quoted <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v40/n20/christopher-taylor/the-psychologicals> (3rd September, 2020), no pagination.

„Denn es ist die höchste Würde, ein Mensch zu seyn“¹.

Zur Idee menschlicher Würde und ihrer Veranschaulichung in der Literatur für Kinder

Martha Bergler

„Kindheit steckt in jedem Anfang, ein unzerstörbarer Keim. Was immer Menschen treibt, etwas zu beginnen, ein erstes Lied zu schreiben, eine erste Strophe, einen ersten Gedanken zu fassen, der sich auswächst zu einem Gedankengebäude, einen ersten Versuch zu unternehmen, einen Schritt weiterzukommen – sei es in der Technik, sei es in der Erkenntnis von Lebenszusammenhängen –, wo immer wir den Anfang wagen, wiederholen wir, wenn auch nicht bewusst, alle die großen und winzigen Anfänge, mit denen wir aufwuchsen und die uns das Leben lehrten. So gesehen wird der Anfang zum Entwurf. Er bekommt einen Hof von Zukunft. Dem ersten Schritt folgen weitere. Was kaum mehr als eine Ahnung war, setzt sich um in Wirklichkeiten (...).“
(Härtling 2003: 215ff.)

1. Einführung

Wie treffend ist doch dieser Hinweis von Härtling! Denn sind es nicht gerade die frühen, zunächst noch wortlosen und deshalb in der Erinnerung dunkel bleibenden Ahnungen, die eingehen in die ersten bewussteren Anfänge des sich Erlebens als ein wertgeschätzter Mensch, die der Würde im Leben das Fundament geben?

¹ Karl Philipp Moritz (2000/1790).

Angeregt werden auch Überlegungen dazu, wo die Anfänge liegen könnten, sich mit einem Phänomen wie der Würde des Menschen etwas gründlicher befassen zu wollen. Welche mit frühen Erfahrungen grundlegete Ahnungen geben dazu motivierende Impulse? Wie die Idee ‚Würde‘ für die Anfänger*innen, die gerade erst in eine kulturelle Gemeinschaft hineinwachsen, sichtbar oder spürbar sein kann, das möchte ich bei der folgenden Erörterung aus überwiegend psychologischer Perspektive besonders in den Blick nehmen und dazu Beispiele aus der spezifischen Kinderliteratur heranziehen.

Die ‚Würde des Menschen‘ ist in der Bundesrepublik Deutschland als höchstes Gut ‚unantastbar‘ und in jeglicher Hinsicht zu schützen, dies wird im Grundgesetz eingangs festgehalten; sie ist der Bezugspunkt für alle weiteren Aussagen und Regelungen und sie kommt allen Menschen in gleicher Weise zu (Art. 1 Satz 1 GG). Man könnte meinen, dass über 70 Jahre nach dieser Feststellung und Festlegung eine Vorstellung von Würde zur vertrauten Selbstverständlichkeit geworden wäre, an der sich nicht nur politische Entscheidungsträger*innen und ihre ausführenden Organe, sondern auch alle Personen in dieser Gesellschaft in ihren Einstellungen und Praktiken orientieren. In der letzten Zeit scheint es aber angesichts gesellschaftlicher und technologischer Entwicklungen notwendig zu werden, auf diesen Grundsatz immer wieder verstärkt hinzuweisen. Es muss z.B. bedauerlicherweise darüber diskutiert werden, inwieweit Würde eigentlich allen Menschen dieser Erde zukommt, wann Menschsein eigentlich beginnt und endet und welche Bedeutung der ‚Würde‘ dabei zuerkannt wird (vgl. u.a. Bielefeldt 2011). Angesichts rasanter technischer und technologischer Entwicklungen erscheint es derzeit besonders dringlich, auch die Vorstellungen vom Menschen und Menschsein zu umreißen mit Blick auf gegenwärtige und zukünftige Kontexte, und die Frage der Würde ist dabei ein wesentlicher Bezugspunkt. Mit dem Wandel von Menschenbildern verändern sich auch die Vorstellungen von menschlicher Würde.

Es erscheint allerdings ‚nicht leicht, genauer anzugeben, worin die Würde des Menschen inhaltlich denn eigentlich besteht und welche konkreten praktischen Konsequenzen aus ihrem Postulat zu ziehen sind‘

(Bielefeldt 2011: 8f.). Und für Franz Josef Wetz ist die „Würde des Menschen zwar ein Schlagwort der Gegenwart mit höchster Rechtsbedeutung, diesem haftet aber eine merkwürdige Vagheit an, die es mit anderen hohen populären Begriffen wie ‚das Schöne‘ oder ‚das Gute‘ teilt.“ Das mit solchen Ausdrücken einhergehende Pathos würde „allzuleicht deren Unbestimmtheit“ verschleiern (Wetz 2005: 10).

2. Zur Idee der Würde des Menschen

Während der Renaissance gerät die Frage, was der Mensch eigentlich sei, in den Fokus, da viele traditionelle Überzeugungen verstärkt in Frage gestellt werden. Der bis dahin vorherrschenden christlich-religiös beeinflussten Vorstellung, dass dem Menschen Würde quasi selbstverständlich zukomme, also ein Merkmal des menschlichen Wesens sei, weil er als Ebenbild Gottes geschaffen sei, stellt Giovanni Pico della Mirandola (1463–1494) in seiner 1486 verfassten Rede *De hominis dignitate* entgegen, dass der Mensch einen freien Willen habe, *damit* er sich selbst gestalte. *Wie* der Mensch diese Aufgabe der Selbstgestaltung verwirklicht, ist ihm freigestellt, er kann sich ihr aber nicht entziehen. Mirandola legt dem Schöpfer des Menschen folgende Worte in den Mund:

„Von keinen Schranken eingengt sollst du deine eigene Natur selbst bestimmen nach deinem Willen, dessen Macht ich dir überlassen habe. Ich stellte dich in die Mitte der Welt, damit du von dort aus alles, was ringsum ist, besser überschaust. Ich erschuf dich weder himmlisch noch irdisch, weder sterblich noch unsterblich, damit du als dein eigener, gleichsam freier, unumschränkter Baumeister dich selbst in der von dir gewählten Form aufbaust und gestaltest. Du kannst nach unten in den Tierwesen entarten; du kannst nach oben, deinem eigenen Willen folgend, im Göttlichen neu erstehen.“ (zit. nach Baker 1983: 65f.)

Das Potential sich selbst zu bilden und dabei zu vervollkommen wird dem Menschen in diesen Formulierungen zuerkannt, aber er hat auch die Freiheit, sich für Entwicklungen in andere Richtungen zu entscheiden. Auch deswegen wird seit dem 17. und 18. Jahrhundert die Würde des Menschen außer mit Willensfreiheit wesentlich mit seiner sittlichen Vernunft begründet, diese beruht

„(...) auf der Fähigkeit, sich von seinen Trieben zu distanzieren, angesichts einer gegebenen Situation Handlungsoptionen zu unterscheiden, das sittliche Gesetz zu erkennen, nach der die Wahl zwischen diesen Optionen getroffen werden sollte, und die Freiheit, die Wahl zu treffen.“ (Tiedemann 2014: 56)

Der Selbstzweck menschlichen Seins wird spätestens seit Kant in der Diskussion um Menschenwürde betont: Der Mensch darf nicht ausschließlich zum Mittel der Interessen anderer werden, sondern sollte jederzeit über Selbstbestimmungsmöglichkeiten verfügen können. Das Risiko fremdbestimmt zu werden bleibt aber präsent – in neuerer Zeit sind es insbesondere technologisch orientierte Vorstellungen, in denen der Mensch objektiviert wird und ihm Freiheitsaspekte und damit auch Elemente von Würde abgesprochen werden. Menschen werden dann beispielsweise nur noch als Funktionseinheiten in größeren Zusammenhängen unter dem Gesichtspunkt ihrer Brauchbarkeit gesehen und nicht mehr als Individuen in ihrer Ganzheit bzw. in all ihren Aspekten wahrgenommen; eine entwürdigende Behandlung wird dadurch erleichtert bzw. ist sogar Teil solcher Vorstellungen.

Die Beobachtung derartiger gesellschaftlicher Entwicklungen ist für Erich Fromm bereits im Jahr 1957 (Fromm 1999/1957) Anlass einen Artikel mit der Überschrift *Der Mensch ist kein Ding* zu verfassen, in dem er verschiedene Phänomene, die den Menschen sich selbst entfremden, analysiert und aus humanistischer Überzeugung engagiert dagegen argumentiert. Er sieht die Freiheit für die Selbstgestaltung der eigenen Persönlichkeit im 20. Jahrhundert bedroht bzw. im Schwinden begriffen, v.a. weil die Orientie-

rung an Marktgesetzen zunimmt; Menschen (oder Teile ihrer Persönlichkeit) würden zu nützlichen und verwertbaren Konsumartikeln in diesem gesellschaftlichen Kontext gemacht. „Misst man den eigenen Wert an den Wechselfällen des Marktes, so geht jegliches Empfinden für Würde und Stolz verloren“ (Fromm 1999/1947: 50).

Es macht einen Unterschied, ob Würde eher als Wesensmerkmal oder als Gestaltungsauftrag verstanden wird, der an den Menschen selbst gerichtet ist, gleichzeitig aber auch an eine ideelle und soziale Umwelt, die entsprechenden Bedingungen für würdige menschliche Lebensformen zu gewährleisten. Diese könnten sich beispielsweise an einem humanistischen Konzept wie dem von Erich Fromm orientieren, der Humanismus als „umfassende Philosophie vom Menschen“ beschreibt (vgl. Fromm 1999/1966: 19) und die Hauptprinzipien dieser „globalen Weltanschauung“ (vgl. Fromm 1999/1963: 4) folgendermaßen charakterisiert:

„Sie ist erstens gekennzeichnet durch den Glauben an die Einheit der Menschheit, durch den Glauben, dass es nichts Menschliches gibt, das nicht in jedem von uns zu finden wäre; zweitens durch die Betonung der Würde des Menschen; drittens durch die Betonung der Fähigkeit des Menschen, sich weiter zu entwickeln und zu vervollkommen; schließlich viertens durch die Betonung von Vernunft, Objektivität und Frieden.“ (Fromm 1999/1966: 19)

„Mit der Idee von der Würde des Menschen ist der humanistische Glaube an die Möglichkeit des Menschen zum Guten und an seine Befähigung zur Freiheit verwandt. Es wird nicht behauptet, dass der Mensch gut *ist*, sondern dass er die Potenzialität zum Guten in sich trägt, das heißt, dass er gut sein *kann* und dass er die Fähigkeit zur Selbstvervollkommnung in sich trägt.“ (Fromm 1999/1963: 6)

Der Mensch wird (spätestens seit der Zeit der Aufklärung) zwar grundsätzlich als mit Vernunft begabt verstanden, die er aber durch Aneignung von Wissen und die Entwicklung seiner emotionalen, sozialen und kognitiven

Fähigkeiten inhaltlich gestalten und moralisch fundieren muss. Die Pädagogen der Aufklärungszeit wollten dafür schon ab dem frühen Lebensalter Impulse geben. Das bis ins 18. Jahrhundert hinein auch aus pädagogischer Perspektive als wenig wichtig betrachtete Kindesalter bekommt so mehr Aufmerksamkeit – die Aufklärung über den Menschen, sich selbst, über die anderen und die Welt sowie über die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Mensch und Welt werden zu zentralen pädagogischen Aufgaben. Die spezifische Literatur für Kinder wird hierfür als wichtige Vermittlungsinstanz gesehen und in der Folgezeit immer weiter ausdifferenziert.

Das *Neue[s] ABC-Buch* von Karl Philipp Moritz (1780/1794) kann als ein frühes Beispiel für diese Bemühungen stehen, setzt er doch

„... Kants Philosophie in anschauliche Worte für die Erfahrung von Kindern um. Er lehrt sie, zugleich mit dem Lesen und Erkennen von Gegenständen sich selbst als den Erkennenden, als denkendes Ich zu erfahren. (...) Nicht verfrühte Intellektualität soll daraus entstehen, sondern etwas Einfaches und Notwendiges, seiner Sinne bewußt zu werden, durch das Fühlen zum Erkennen zu gelangen, wie es Moritz selber erging.“ (Günther 1980: o.S.)

Als Überschrift für den vorliegenden Text ist daraus ein Nebensatz gewählt: „(...), denn es ist die höchste Würde, ein Mensch zu seyn“ (Moritz 1780/1794: 34). Formuliert wurde dieser vor etwa 230 Jahren für Anfänger*innen des Lesens. Er steht beim vierundzwanzigsten Bild im Zusammenhang einer anschaulichen Erklärung von Ungleichheit und Gleichheit: Während Pflanzen wie z.B. eine hohe Zeder und die Gewürzpflanze Ysop auf den ersten Blick erkennbar höchst unterschiedlich aussehen, ist das bei Menschen anders: „Die Menschen aber sind sich nicht so ungleich wie die Pflanzen“ (ebd.: 33). Menschen mögen sich zwar bezüglich ihres Besitzes und ihres Standes in der Gesellschaft unterscheiden, aber „Die armen und niedrigen Menschen sind eben so gebildet, wie die Reichen und Vornehmen“ (ebd.: 33). Sie gleichen sich nicht nur in ihrer äußeren Gestalt, sondern viel weitergehend, denn alle können krank werden, alle können in Situationen kommen, wo sie hilfsbedürftig werden, alle haben vergleichbare

Empfindungen, deshalb: „Kein Mensch muß den andern gering schätzen, *„denn es ist die höchste Würde, ein Mensch zu seyn“*“ (ebd.: 34). In dieser Formulierung verknüpft Moritz das Menschsein an sich mit höchster „Würde“, die dem Menschen unverdient zukommt. Er schreibt dem Menschen in diesem Text seine Würde naturrechtlich zu, sieht sie also als Element des menschlichen Wesens.

Ganz im Sinne des Menschenbilds der Aufklärungszeit geht Moritz vom angeborenen Potential zur Vernünftigkeit aus, indem er den Kindern zutraut und zumutet, selbst Schlüsse aus dem Dargestellten ziehen zu können, also auch Rückschlüsse auf die eigene Person und das menschliche Zusammenleben vornehmen zu können. Neben Reflexion regt Moritz mit dieser Art der Information auch kritisches Denken an: „Das Denken ist in mir. Das Buch kann man mir wegnehmen. Das Denken kann man mir nicht wegnehmen“ (Moritz 1980/1794: 13f.). Auch soll Lesen und Denken den Kindern von Anfang an Freude machen: „Sein ABC-Buch zeugt vom (...) innigen Bestreben, mit den Buchstaben sogleich auch (...) ‚Vergnügen‘ zu vermitteln: Lesen als Denken sogleich, und Denken ein sinnliches Vergnügen“ (Ulrich 2000: 1).

Wolf Erlbruch, ein national und international vielfach ausgezeichnete(r) Gegenwartskünstler, stellt sich der Herausforderung, den Originaltext von Moritz für Menschen unserer Zeit zu interpretieren und bringt ihn im Jahre 2000 in neuer Weise in einer künstlerisch anspruchsvoll illustrierten Ausgabe zur Anschauung. An den Aussagen von Moritz kann demnach auch noch über 200 Jahre nach ihrer Formulierung angeknüpft und ihnen Bedeutung gegeben werden.

3. Würde im Kindesalter – Einige Anmerkungen

Für Kinder gelten die Aussagen im Grundgesetz in gleicher Weise, ihre Würde ist unantastbar und muss geschützt werden. Die tatsächlichen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern sind allerdings eingeschränkt; es stehen ihnen andererseits Fürsorge und Schutzrechte zu. Im BGB wird außerdem festgehalten: „Kinder haben ein Recht auf gewalt-

freie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ (§ 1631 Abs. 2 BGB). Dass es aber sowohl im familiären Kontext wie auch in institutionellen Bereichen ‚entwürdigende Maßnahmen‘ nach wie vor gibt, das erleben wir im Alltag und das wird uns in den Medien durch viele Beispiele immer wieder gezeigt. *Die Würde des Kindes ist antastbar* (Pohl 2020).

Vielen Kindern dürften Ohnmachtsgefühle vertraut sein; diese entstehen v.a. dann, wenn Freiheiten bzw. Selbstbestimmungsmöglichkeiten fehlen oder stark eingeschränkt sind, entweder weil sie einer Person überhaupt vorenthalten werden (vielleicht weil die Betroffenen für zu unreif und besonders schutzbedürftig gehalten werden) oder weil sie beschränkt oder entzogen werden (u.a. in institutionellen Kontexten). Das kann zu einer von Kindern als problematisch oder sogar unerträglich empfundenen Situation führen, die sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten nicht zum Besseren verändern können und aus der sie nur schwer oder gar nicht entkommen können – ihre Handlungsmöglichkeiten als Akteure sind deutlich eingeschränkt. Eine Verletzung der Würde oder gar deren Verlust kann damit einhergehen und womöglich sogar intendiert sein, was von Betroffenen als besonders demütigend oder entwertend erlebt wird (z.B. Freiheitsbeschränkungen, Mobbing, manche Bestrafungsformen). Pohl entwirft ein Menschenbild, das Würde impliziert,

„[...] das für die Zukunft tragfähig wäre, [...] das eines Menschen, der sein Denken, Fühlen und Handeln in Übereinstimmung bringen kann. Eines Menschen, der seine ihm gegebenen und entwickelten Fähigkeiten voll entfalten kann, der selbstbestimmt handelt aus freien Entschlüssen und seine Moralität aus Einsicht gewinnt und nicht nach von außen gegebenen Vorschriften handelt aus Angst vor Strafe oder der Aussicht auf Belohnung.“ (Pohl 2020: 39)

Freiheit und Würde eines Kindes liegen in dessen Möglichkeiten zu einer ‚freien‘ Entfaltung der Persönlichkeit. Das wird im 20. Jahrhundert insbe-

sondere von Vertreter*innen reformpädagogischer Richtungen herausgestellt. Da man die Möglichkeiten eines Kindes letztlich noch nicht kennt, sondern allenfalls ein Stück weit erschließen kann, sollten ihm möglichst viele unterschiedliche Erfahrungs- und Erprobungsmöglichkeiten eröffnet werden – dazu gehört ein aufmerksames Umfeld, das vielfältig Unterstützung und Förderung, aber auch Schutz und Sicherheit bietet. Die Würde des Kindes zu achten bedeutet also neben dem Vertrauen in ein Kind und seine Potentiale, Einseitigkeiten zu vermeiden und keine frühen Festlegungen zu treffen sowie gleichermaßen das Wohlergehen im gegenwärtigen Leben des Kindes als auch die Zukunft im Blick zu haben. So können einem jungen Menschen bestenfalls, denn Widersprüchlichkeiten und Unvereinbarkeiten werden nicht ausbleiben, viele Chancen eröffnet werden, kontinuierlich sich selbst ohne Druck und auferlegte Zwänge zu bilden.

Ein Kind sollte, aus Sicht von Erich Fromm, Erfahrungen mit zwei elterlichen Prinzipien machen können, wobei diese nicht von den tatsächlichen Elternfiguren realisiert werden müssen: Nach dem *mütterlichen Prinzip* wird das Kind unvoreingenommen und bedingungslos um seiner selbst willen geachtet, geschätzt und geliebt, während beim *väterlichen Prinzip* die Achtung und Liebe von Leistungen irgendwelcher Art abhängig gemacht wird. Ersteres bietet die Sicherheit einer kontinuierlichen Wertschätzung, während das zweite Prinzip einem Kind z.B. auch von außen Impulse gibt, sich anzustrengen, um etwas zu erreichen oder überhaupt dazu, neugierig zu sein, sich Ziele zu setzen und darauf hinzuarbeiten. Es bietet also auch Motivationsanstöße und -unterstützung, sich weiterzuentwickeln und ermöglicht ein Gefühl des Stolzes auf sich und die eigenen Leistungen. Im besten Falle erlebt ein Kind die selbstverständliche Wertschätzung um seiner selbst willen ohne eigenes Zutun einfach durch sein Dasein und macht gleichzeitig die Erfahrung, dass es auch selbst etwas dazu tun kann, um Anerkennung und Liebe zu bekommen. Werden diese Prinzipien ausbalanciert in der Persönlichkeit verinnerlicht, dann ist die Basis für ein von Wertschätzung geprägtes Selbstkonzept gelegt.

Die Würde des Kindes wird demnach von Fromm – und in ähnlicher Weise z.B. auch von Reformpädagog*innen des 20. Jahrhunderts – insbesondere in seinen noch unbekanntem und unerschlossenen Potentialitäten

gesehen (vgl. Fromm 1999/1956: 462ff.). Der (Erwachsenen-)Gesellschaft ist damit aufgegeben, Kindern ein würdiges Sein zu ermöglichen, indem sie ihre vielfältigen Potenziale auch schon im frühen Alter entwickeln und praktizieren können. Dazu gehören auch Authentizitätserfahrungen, bei denen Kognitionen, Emotionen und Handlungen weitgehend übereinstimmen, Räume für Selbstbestimmung sowie die Sicherstellung, dass die Kinder das eigene Leben leben dürfen, also ihre eigenen Motivationen und Bedürfnisse handlungswirksam werden können, und sie nicht von anderen in irgendeiner Hinsicht für deren Zwecke instrumentalisiert und womöglich missbraucht werden.

4. ‚Würde‘ – Konkretisierungsversuche

‚Würde‘ wird uns durch das Grundgesetz der Bundesrepublik als unantastbares und zu schützendes Merkmal zuerkannt, – und zwar weil wir Menschen sind, nicht weil wir Deutsche sind. Sie bleibt aber häufig ein merkwürdig ‚erfahrungsfernes‘ Phänomen. Bei der folgenden Erörterung einiger kinderliterarischer Beispiele orientiere ich mich an Ausführungen von Peter Bieri. Dem Schweizer Philosophen und Romanautor ist daran gelegen, die abstrakten Begriffe Freiheit und Würde ‚einzufangen‘, sie ins Leben zu holen und fassbar zu machen. Mit Bezugnahme auf Beispiele aus der Literatur veranschaulicht er verschiedene Aspekte dieser Konstrukte, um das praktische Verstehen und das emotionale Nachvollziehen zu erleichtern und versucht so das umfangreiche Bedeutungsspektrum zu umreißen: „Die Würde des Menschen (...) ist eine bestimmte Art und Weise, ein menschliches Leben zu leben. Sie ist ein Muster des Denkens, Erlebens und Tuns.“ Es geht um „die vielfältigen Erfahrungen, die wir mit dem Begriff der Würde einzufangen suchen (...), darum all diese Erfahrungen in ihren Einzelheiten zu verstehen und sich zu fragen, wie sie zusammenhängen“ (Bieri 2019: 12).

Bieri unterscheidet zunächst drei Dimensionen der Lebensform Würde insbesondere mit Blick darauf, wer sie „bestimmt“ (vgl. ebd.: 12ff.):

- *Andere bestimmen darüber: Wie behandeln mich die anderen?* – Wie tragen andere Menschen dazu bei, dass meine Würde gewahrt wird? Durch welches Handeln nehmen mir andere Menschen meine Würde?
- *Ich bestimme darüber: Wie stehe ich zu den anderen?* – „Welche Muster des Tuns und Erlebens den anderen gegenüber führen zu der Erfahrung, dass ich mir meine Würde bewahre, und mit welchem Tun und Erleben verspiele ich sie?“ (ebd.: 13)
- *Ich bestimme darüber: Wie stehe ich zu mir selbst?* – „Welche Art, mich selbst zu sehen, zu bewerten und zu behandeln, gibt mir die Erfahrung der Würde?“ (ebd.: 13) – Durch welches Erleben oder Verhalten mir selbst gegenüber verspiele ich mein Gefühl für die eigene Würde selbst?

Bieris Dimensionen möchte ich der anschließenden Betrachtung einiger literarischer Beispiele zugrunde legen, die dritte aber mit Rückgriff auf Überlegungen von Erich Fromm noch etwas weiter ausführen, für den Würde sich insbesondere in der Freiheit zur Selbstbestimmung, im authentischen Sein und in der Praktizierung humanistischer Werte in der eigenen Lebensführung realisiert. Würde ist gemäß seiner Auffassung sowohl Element des menschlichen Wesens als auch Gestaltungsauftrag und -möglichkeit und ereignet sich in Prozessen, die Freiheit sowohl voraussetzen als auch zum Ergebnis haben können:

„Freiheit ist demnach nicht so sehr eine Tatsache als eine Möglichkeit: die authentische Realisierung der menschlichen Persönlichkeit. Freiheit muß erst im Kampf gegen die Hindernisse und Bedingungen, denen der Mensch ständig ausgesetzt ist, gewonnen werden. (...) Wir können kaum sagen, die Freiheit sei einfach da. Wir sollten lieber sagen, daß wir zur Freiheit *gelangten*. In eben diesem Sinne ist Freiheit – wie die Humanisten der Renaissance es ausdrückten – die Offenbarung der menschlichen Würde oder – anders gesagt – das Wesen des Menschen selbst, als das, was er ist und was er trotz aller durch seine Endlichkeit bedingten Schranken, Hindernisse und Grenzen zu sein vermag.“ (Fromm 2017: 47f.)

Literatur eignet sich in besonderer Weise für die Darstellung von Lebensformen. Es können auch ungewohnte, nichtalltägliche oder sogar mehrere Perspektiven, Prozesse sowie komplexe Situationen detailliert aufgezeigt und die Aufmerksamkeit auf solche Aspekte fokussiert werden, die dem/der Künstler*in besonders wichtig sind.

Literatur repräsentiert von einer/einem Autor*in ausgewählte und kreativ verarbeitete Ausschnitte von Welt. Man kann wohl davon ausgehen, dass sie mit den Texten zwar auch der eigenen Person Ausdruck geben, aber vor allem aus ihrer Sicht relevante Aspekte menschlichen Lebens und der Welt zeigen möchten. Richtet sich das Schaffen an Kinder dann erscheint es wahrscheinlich, dass die Themen und Situationen repräsentativ für viele mögliche andere stehen.

Während früher der Literatur für Kinder explizit vor allem Erziehungsfunktionen zugeschrieben wurden – der Unterhaltungsaspekt war meist nebensächlich –, verstehen sich anspruchsvolle Publikationen der Gegenwart als Kunst für Kinder und wollen ihnen ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Den Rezipierenden ist freigestellt, wie sie mit dem Gezeigten umgehen: Welche Einflüsse auf die eigene Person zugelassen werden, was und wie etwas angeeignet wird, inwiefern Kritik oder Reflexion angeregt werden usw.

5. Beispiele aus der Literatur für Kinder

Mit einigen Beispielen aus der Literatur für Kinder versuche ich nachfolgend aufzuzeigen, in welcher Weise ‚Würde‘ thematisiert wird. Vier Schwerpunkte werden dabei gesetzt: (1) Verhaltensweisen bzw. Mechanismen, die eine Bedrohung oder Verletzung der Würde eines anderen Menschen intendieren oder ermöglichen; (2) Vorstellungen vom Menschsein; (3) Verwandlungen im Kontext von Versagen und Bewährung sowie (4) Authentizitätserleben.

5.1 Bedrohung und Verletzung von Würde

5.1.1 Beschämung

Öffentliche Beschämung stellt eine besonders eklatante Bedrohung oder Verletzung der Würde dar. Auch wenn die Kritik an einer Person sich vielleicht nur auf wenige Aspekte richtet, ist die Gefahr groß, dass die dabei intendierte Entwertung auf die gesamte Persönlichkeit ausgedehnt wird (vgl. Halo Effekt). Die Folgen für den betroffenen Menschen können verheerend sein, sowohl mit Blick auf die zukünftige Wertschätzung durch andere als auch durch sich selbst.

Beispiel 1: Heinrich Hoffmann (1845): Struwwelpeter. Als Prototyp für öffentliche Beschämung kann die ‚klassische‘ Figur des Struwwelpeter stehen, deren ungepflegte, „garstige“ Gestalt als negatives Beispiel sogar wie ein Monument auf einen Sockel gestellt wird:

„Sieh einmal, hier steht er,
Pfui der Struwwelpeter! (...)“ (Hoffmann 1845: 2)

Hoffmann ist sich offenbar sicher, die Betrachter*innen von der selbstverschuldeten Garstigkeit und dem deshalb notwendigen Ausschluss aus der Gemeinschaft überzeugt zu haben. Diesen extrem demütigenden, entwertenden Zustand möchte man für sich selbst auf jeden Fall vermeiden, indem man sich der Meinung der Autorität oder Mehrheit anschließt:

„Pfui, ruft da ein jeder,
Garstger Struwwelpeter!“ (ebd.: 2)

Im Grunde wird hier eine Mobbing-situation veranschaulicht, bei der ja immer eine Entwertung der betroffenen Person und damit die Verletzung ihrer Würde beabsichtigt werden. Derartige Formen schwarzer Pädagogik wie die *lustigen Geschichten und drolligen Bilder* des Struwwelpeter des Kinderarztes Heinrich Hoffmann (1845), in der Urform angeblich für den eigenen

kleinen Sohn erfunden, haben heute ausgedient. Kränkungen und Verletzungen der Würde werden in neueren Kinderbüchern nicht mehr so drastisch dargestellt, sie ‚tarnen‘ sich manchmal sogar mit vordergründig wohlmeinenden und zugewandten Verhaltensweisen.

5.1.2 Andere wissen es besser – Oder: ‚Wir meinen es doch nur gut!‘

Ein gewisses Maß an Einsicht in die eigene Persönlichkeit zu haben, insbesondere die *eigenen* Bedürfnisse und Gefühle erkennen und adäquat ausdrücken zu können, sind grundlegende Voraussetzungen für das Empfinden von Selbstachtung. Kinder müssen das erst lernen, und eine aufmerksame, ihnen zugewandte und respektvolle Umgebung unterstützt sie dabei. Gestört oder gar verhindert werden solche Wahrnehmungs- und Lernprozesse, wenn die Sichtweisen anderer vorschnell Wirkung entfalten und so eigenes Spüren und Interpretieren bei den Betroffenen erst gar nicht beginnen kann oder abgebrochen wird. Dass ‚die anderen‘ angeblich besser über einen Bescheid wissen bzw. ‚es doch nur gut mit einem meinen‘, das ist für Kinder keine seltene Erfahrung, die aber auch als entwertende Missachtung der eigenen Person wahrgenommen werden kann.

Beispiel 2: Heinz Janisch und Silke Leffler (2012): Ich habe ein kleines Problem, sagte der Bär. Kommentar zum Inhalt: Der Protagonist dieses Bilderbuchs für Kinder ab etwa 3 Jahren ist ein brauner Bär von beeindruckender Größe, der nacheinander auf verschiedene Personen zugeht und ein Gespräch beginnt: „Ich habe ein kleines Problem ... darf ich ...?“ (ebd.: o.S.). Alle Angesprochenen wenden sich dem Bären auch freundlich zu, allerdings lässt ihn niemand aussprechen, denn alle sind überzeugt zu wissen, woran es dem Bären mangelt, und sie versorgen ihn auch freigiebig mit den entsprechenden Objekten. Der Bär verändert dadurch sein Äußeres, er ist letztlich ausgestattet mit Hut, Stiefeln, Flügeln, Schmuck, Brille, Medizin, einem Topf Honig; nur sein tatsächliches ‚inneres‘ Problem hat er noch niemand gegenüber aussprechen können. Er legt alle diese gutgemeinten Gegenstände schließlich ab, ist also wieder unverändert er selbst: ein Bär

mit einem Problem. Erst einer sich ihm zuwendenden winzigen Fliege gegenüber kann er endlich aussprechen, dass er Angst vor dem Alleinsein in der Dunkelheit hat, und mit ihr zusammen eine Lösung finden. „Ich fühle mich jetzt schon besser. Einfach weil du da bist“, sagt der Bär (ebd.: o.S.).

5.1.3 Nicht die Person sein dürfen, die man sein möchte – oder sein könnte

Nicht Selbstzweck sein zu dürfen, nicht seinen eigenen Bedürfnissen und Wünschen entsprechend zu leben und sich entwickeln können, sondern eingeschränkt zu werden und weitestgehend die Erwartungen erfüllen zu müssen, die andere Menschen oder die Umwelt einem Kind zuschreiben, das verhindert eine selbstbestimmte Entwicklung der Persönlichkeit und kann das Entstehen von Selbstachtung und damit das Erfahren von Würde sehr in Frage stellen. Für Kinder im Vorschulalter wird das Thema eindrücklich im folgenden Bilderbuchbeispiel bearbeitet.

Beispiel 3: Cornelia Funke und Kerstin Meyer (1997): Prinzessin Isabella. Kommentar zum Inhalt: Isabella wird in einem Palast mit viel Dienerschaft aufwändig auf ein Leben als Prinzessin vorbereitet, aber eben ausschließlich nur darauf. Die an sie gerichteten Erwartungen stehen fest, sie hat keinerlei Mitwirkungsrechte, hat sich anzupassen und den an sie gestellten Ansprüchen zu unterwerfen. Die Mutter ist überzeugt davon, dass „unsere Kinder (...) wunschlos glücklich sein“ müssen. (...) Kann man sich ein schöneres Leben vorstellen?“ (ebd.: o.S.) Isabella aber ist unglücklich, sie schreit eines Morgens „so laut, dass das ganze Schloss erwachte: 'Ich bin es leid eine Prinzessin zu sein! Es ist langweilig, langweilig, langweilig!'“ (ebd.: o.S.). Sie verweigert sich den üblichen Prinzessinnentätigkeiten. Die darauf folgende Auseinandersetzung mit ihrem Vater endet damit, dass dieser ihr prinzeßinnenhaftes Wohlverhalten dadurch erzwingen möchte, dass er sie in seinen Augen niedere Arbeiten verrichten lässt und schließlich sogar zum Wohnen in den Schweinestall verbannt. Solche Tätigkeiten findet Isabella nun aber sinnvoll, erledigt sie mit Begeisterung und schätzt die neuen Erfahrungen. Schließlich kommt es zu einem Kompromiss mit dem Vater: Isabella darf ihre Prinzessinnenrolle so ausgestalten, wie sie es für

richtig hält, also z.B. die Krone ab und zu mal aufsetzen, „beim Hühnerfüttern zum Beispiel oder beim Brombeerpflücken“ (ebd.: o.S.). Der Vater ist dazu bereit, sich von der Tochter einige ihr wichtig gewordene Dinge zeigen zu lassen, also letztlich von ihr zu lernen.

Deutlich wird, dass Isabella nicht aus einer Laune heraus den Anforderungen der Eltern bzw. der Gesellschaft gegenüber Widerstand leistet, sondern dass es gut begründet ist. Sie hat zwar vermutlich noch keine Ahnung, wie ein anderes Leben aussehen könnte, denn es fehlen ihr ja Erfahrungen außerhalb ihres beschränkten und von anderen vorbereiteten Lebensraumes. Während sich die Protagonistin in ihrem Prinzessinnenleben wie eine Art Puppe vorkommt, mit der andere nach Belieben hantieren, die zuge richtet wird für eine fremdbestimmte Rolle, ist sie bei den als Zwangsmaßnahmen gedachten Tätigkeiten selbst Akteurin und findet die Selbstachtung, die sie in ihrem Leben als Prinzessin bisher nicht verspürte. Dass Isabella die zuvor weggeworfene Krone vom Vater zurücknimmt spricht dafür, dass sie gesellschaftliche Rollenerwartungen nicht ganz verweigert, diese aber eigenständig ausgestalten will, also selbst die ‚Bestimmerin‘ ihrer Lebenspraxis und Entwicklung sein möchte, indem sie an sie gestellte Erwartungen und eigene Bedürfnisse ausbalanciert und so ihre Würde erhält. Der König und die Tochter haben dazu gelernt und die eigene und die gegenseitige Wertschätzung sind dabei gewachsen.

5.1.4 Nicht ernst genommen werden – Missbrauchtes Vertrauen

In seinen Bedürfnissen und Gefühlen nicht ernst genommen zu werden oder gar zu erkennen, dass man von Menschen, denen man vertraute, bewusst getäuscht wurde, das kann zu einer zutiefst erschütternden und nachhaltigen Erfahrung der Entwertung und Verunsicherung führen, weil auch das Vertrauen in sich selbst und die eigene Wahrnehmung in Frage gestellt werden.

Beispiel 4: Ursula Wölfel (1965): Joschis Garten. Kommentar zum Inhalt: Joschi, ein Junge im Grundschulalter, hat keine Freunde und ist oft allein. In der Fantasie malt er sich oft das Aussehen seines eigenen Gartens aus.

Der Besitzer eines zum Verkauf stehenden Grundstücks verhandelt anscheinend auch ganz ernsthaft mit dem Jungen und überlässt es ihm, festgehalten in einem schriftlichen Vertrag, für eine Mark. Der Junge arbeitet nun über Monate in jeder freien Minute in seinem Garten und gestaltet ihn nach seinen Vorstellungen um; mit dem Gedeihen der Pflanzen wächst auch sein Selbstwertgefühl und er fühlt sich glücklich.

Aber eines Tages wird ohne Vorankündigung auf dem Grundstück mit dem Ausheben einer Baugrube begonnen und Joschis Werk so zunichte gemacht. Dieser ist verzweifelt, bekommt zudem von verschiedenen Leuten zu hören, dass die Abmachung mit Joschi für den Grundstücksbesitzer nur ein Spiel gewesen sei. Er fühlt sich von diesen Erwachsenen nicht nur nicht ernst genommen, sondern bewusst getäuscht und sich selbst ohnmächtig der Situation ausgeliefert. Die einzige Möglichkeit sich irgendwie zu wehren sieht er in der Zerstörung des Baggers, der seinen Garten – und dadurch auch ihn selbst ein Stück weit – vernichtet hat. Er kann aber schließlich zu dem eigenen Fehlverhalten stehen. Anderen Menschen gegenüber ist er vorsichtiger geworden, sieht die Beziehungen zu anderen differenzierter. Auf manche kann er eher von sich aus zugehen, hat mehr Verständnis für sie; mit anderen, von denen er sich besonders stark hintergangen fühlte, will er aber nichts mehr zu tun haben. Joschi kann also in gewisser Weise seine Würde trotz allem wahren und geht gereift aus dieser Situation hervor.

5.2 Was ist der Mensch und was macht ein menschwürdiges Leben aus?

5.2.1 Menschen, die wie Hunde leben (wollen!?)

Was ist das Menschliche im Menschen? Was zeichnet ihn diesbezüglich aus, worin besteht seine Würde? Wie kann man ‚menschlich sein‘ beschreiben? Wie unterscheidet sich menschliches Leben vom tierischen? Was halten wir von einem Wesen im Naturzustand, das rein dem Genuss und dem Augenblick und sich selbst lebt? Welche ‚Qualitäten‘ erwarten – oder erhoffen – wir demgegenüber von einem Menschen? – Es handelt sich um komplexe

philosophische Fragen. Ein Versuch, das tiefgründige Nachdenken über Menschenvorstellungen und die menschliche Würde bereits im jungen Alter anzuregen, ist das anschließend vorgestellte Buch für Kinder im Grundschulalter.

Beispiel 5: Yan Marchand und Vincent Sorel (2014): Diogenes oder Der Mensch als Hund. Kommentar zum Inhalt: Einige der über das Leben des Diogenes von Sinope überlieferten Begebenheiten und ihm zugeschriebenen Aussprüche werden von Yan Marchand als Erzählung für Kinder aufbereitet. Entworfen werden so eindruckliche Bilder wie das von Diogenes, der bei Tageslicht mit der Laterne durch die belebte Stadt geht und ruft: „Ich suche einen Menschen! Ich kann suchen, so viel ich will, ich sehe keinen!“ (ebd.: 9), oder der zusammen mit einigen Schülern die eigenen Bedürfnisse auf das absolute Existenzminimum zurückschraubt, damit frei von jeglichem materiellem Ballast, auch allen sozialen und kulturellen Konventionen, wird, und nur noch in hedonistischer Weise seinen individuellen, spontanen Empfindungen gemäß „als Hund“ lebt. Diogenes kritisiert jegliche sozialen und kulturellen Praktiken, Werte und Normen, die im Leben der Menschen seiner Umgebung Bedeutung haben, insbesondere lehnt er Macht von Menschen über andere ab. Diese begegnet ihm in Gestalt Alexanders des Großen; für Diogenes ist sie nur ein lästiger Schatten, der ihm den unmittelbaren Genuss von Licht und Wärme vorenthält (ebd.: 58). Diogenes erlebt sowohl einige Zustimmung aber auch sehr viel Spott und Ablehnung für diese Lebensweise, die letztlich, selbstverschuldet, auch zu seinem Tod führt.

Viele Fragen werden durch diese Erzählung angestoßen, beispielsweise: Kann ein menschliches Wesen wirklich alle seine Potentiale in einem Leben als Hund verwirklichen? Was würde es für ein menschliches Wesen bedeuten, keinen Anteil an der von Menschen hervorgebrachten Kultur zu haben, wie würde ein solches Leben aussehen? Ist das Leben als Hund eine würdige Lebensform für einen Menschen?

5.2.2 Mit Ängsten umgehen

Vor allem durch seine Einstellungen oder sein Verhalten kann ein Mensch zum Vorbild für andere werden und im Vergleich mit ihm werden die eigenen Schwächen und Ängste oft schmerzlich bewusst. Sich diese einzugehen ist wichtig, um damit umgehen zu lernen und sie womöglich auch zu überwinden. Es geht dabei um Selbstachtung und Würde im Umgang mit sich selbst: Ängste können überwunden, Einstellungen und Selbstwert durch das eigene Handeln beeinflusst werden.

Beispiel 6: Astrid Lindgren (2004): Die Brüder Löwenherz. Kommentar zum Inhalt: Die fantastische Erzählung *Die Brüder Löwenherz* gilt als eines der umstrittensten Bücher von Astrid Lindgren, die hier so schwierige Themen wie unheilbare Krankheit, Sterben und Tod von Kindern aufgreift und fantasievoll bearbeitet. Neben der grausamen Realität erschafft sie noch eine zweite, fantastische Welt, die allerdings nur auf den ersten Blick paradiesisch schön wirkt, sich dann aber als äußerst bedrohlich herausstellt. Die größte Herausforderung ist auch in der fantastischen Welt, sich selbst kennen zu lernen, sich z.B. auch den eigenen Ängsten zu stellen, um sich menschlich weiterzuentwickeln und seine Würde zu wahren.

Der ältere Bruder Jonathan ist für den todkranken und von vielen Ängsten geplagten Krümel das große Vorbild:

„Ich fragte Jonathan, warum er sich in eine solche Gefahr begeben müsse. Ebenso gut könne er doch zu Hause am Feuer sitzen und es sich gutgehen lassen. Aber da antwortete mir Jonathan, es gebe Dinge, die man tun müsse, selbst wenn es gefährlich sei. ‚Aber warum bloß?‘ fragte ich. ‚Weil man sonst kein Mensch ist, sondern nur ein Häuflein Dreck‘, erwiderte er (...).“ (Lindgren 2004: 59)

Diese Vorstellung prägt sich dem Jüngeren ein: Er möchte keinesfalls nur ein „Häuflein Dreck“, sondern mutig sein, will sich selbst achten können und von anderen geachtet werden. Später erinnert er sich in einer problematischen Entscheidungssituation:

„Die Stunden vergingen, und vielleicht säße ich immer noch dort, wäre mir nicht plötzlich eingefallen, was Jonathan gesagt hatte: Manchmal müsse man etwas Gefährliches tun, weil man sonst kein Mensch sei, sondern nur ein Häuflein Dreck! Da entschloß ich mich. (...) ‚Ich tue es! Ich tue es! Ich bin kein Häuflein Dreck!‘ Oh, was für ein schönes Gefühl es war, sich endlich entschlossen zu haben! ‚Ich weiß, daß es richtig ist‘, sagte ich (...).“ (ebd.: 64f.)

Lindgren beschreibt aber auch die Verzagtheit, die Zweifel, die Krümel immer wieder überkommen, es reicht eben nicht, einmal eine gute Erfahrung mit mutigem Handeln gemacht zu haben, oder sich selbst Mut zuzusprechen, man benötigt auch Rückhalt durch den anderen, der einen einfach durch sein Dasein stärkt, mit dem man nicht nur die eigenen Ängste, sondern auch Stolz und Selbstachtung teilt, denn was sind diese wert, wenn niemand da ist, der Bedeutung für die eigene Person hat, wie in dieser Erzählung der große, mutige Bruder:

„Ich war froh, und zum erstenmal kam ich mir tapfer und stark vor. Ich sang vor mich hin: ‚Jemand rief nach mir im Traum, ihn suche ich in der Ferne hinter den Be-e-eergen‘ Wie gut es klang! Das werde ich Jonathan erzählen, wenn ich ihn finde, dachte ich. Falls ich ihn finde, dachte ich dann. Aber wenn nicht ... Und da verflog mein ganzer Mut mit einemmal. Ich wurde wieder ein Häuflein Dreck. Ein kleines ängstliches Häuflein Dreck, was ich immer gewesen war (...).“ (ebd.: 66)

5.3 Verwandlungen: Versagen und Bewährung

Bei keinem anderen Lebewesen erscheint der Unterschied zwischen einem neugeborenen und einem erwachsenen, ‚reifen‘ Lebewesen so riesig, wie beim Menschen. In wenigen Jahren ereignet sich im individuellen menschlichen Leben eine fast unglaubliche ‚Verwandlung‘. Und diese Veränderung geschieht eben nur zum kleineren Teil quasi von selbst durch Reifung. Es ist das Individuum selbst, das sich erschafft, das sich ‚bildet‘ – auf der

Grundlage der eigenen Anlagen und in tätiger Auseinandersetzung mit den Bedingungen der sozialen, materiellen und kulturellen Umwelt. Zwar wird jede*r in Menschengestalt geboren und es kommt allen insofern im Grundsatz menschliche Würde zu, in Orientierung an Vorstellungen oder Idealen des Menschseins (die z.B. im Rahmen einer Religion, einer Gesellschaftsform oder humanistischer Ideen angeboten werden) muss sich aber jede Person bestimmen, wie und wer sie ist und werden wird. Stellt man sich dieser Aufgabe nicht, dann wird man überwiegend von äußeren (Erziehungs- und Bildungssystemen, Ideologien u.a.) oder inneren (Bedürfnissen, Begierden) Kräften gesteuert und verpasst viele Möglichkeiten, seine menschlichen Potentiale voll auszuschöpfen, wird also nicht „zum freien Menschen“, dem in diesem selbstbestimmten Verständnis des Menschseins Würde zukommt (Fromm 2017: 43ff.).

Entwicklungen vom Naturzustand, also gewissermaßen der tierischen ‚Rohigkeit‘, zum humanen menschlichen Sein werden in der Literatur variationsreich bearbeitet. In manchen Märchen wird das als plötzlicher Gestaltwandel veranschaulicht. Teilweise selbstverschuldet aufgrund von aus moralischer Sicht ‚falschem‘ Verhalten vollzieht sich eine Verwandlung vom Menschen zu einem niedriger bewerteten Lebewesen, veranschaulicht als Tierwesen; die Figuren verlieren mit der menschlichen Gestalt auch ihre menschliche Würde. Z.B. wird der ungeduldige, ungehorsame Bruder in *Brüderchen und Schwesterchen* (vgl. Panzer o.J.) in ein Reh verwandelt, das dann als gejagtes Tier ein ständig gefährdetes Leben führen muss und erst durch die sehr weitgehende, aufopferungsvolle schwesterliche Liebe wieder zum Menschen werden und in ein menschliches Leben zurückfinden kann.

In vielen Märchen der Brüder Grimm muss der Verwandlung eines Tierwesens in einen Menschen eine Bewährung vorausgehen, also beispielsweise die Entwicklung zum moralisch Besseren oder das Erbringen einer Leistung (z.B. erfolgreiches Lösen von Aufgaben). In anderen muss das Menschliche, das sich in einer Tiergestalt verbirgt, durch diverse Bemühungen des Betroffenen und anderer Personen allerdings erst quasi ‚herausentwickelt‘ werden.

Beispiel 7: Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm: Das Eselein und Hans mein Igel (Panzer o.J.). Kommentar zum Inhalt: Die Märchen *Das Eselein*

(ebd.: 506ff.) und *Hans mein Igel* (ebd.: 418ff.) aus der Sammlung der Brüder Grimm können als Varianten desselben Motivs gesehen werden. In beiden Beispielen geht es um das langersehnte erste Kind, das allerdings in den Augen seiner Eltern überhaupt nicht so ausfällt wie erwartet, sondern einmal eselähnlich und im anderen Fall „oben ein Igel und unten ein Junge“ (ebd.: 418) ist. Deswegen werden die Nachkommen von den Eltern vehement abgelehnt; einmal ist es die Mutter, die ihr Kind gleich ins Wasser werfen will, damit es die Fische fressen, im anderen Fall leidet der Vater mehr unter der Missgestalt seines Sohnes: Er ist „betrübt“, als er nach einiger Zeit feststellen muss, dass dieser noch am Leben ist (ebd.: 420).

Als einzige Erben dürfen sie aber letztlich doch überleben, wachsen aber völlig vernachlässigt und sich selbst überlassen auf. In beiden Fällen bilden sie sich dennoch selbstständig und zielbewusst an einem Musikinstrument aus und erhalten für ihre darin erlangte Meisterschaft Anerkennung von anderen. Sie verlassen aus eigenem Entschluss das Elternhaus und schlagen sich selbst in der Welt durch: das Eselein als Musiker, „Hans mein Igel“ zieht zunächst als Einsiedler in den Wald und wird dort ein erfolgreicher Hirte und Tierzüchter sowie Dudelsackbläser. In beiden Märchen gelangen die Protagonisten nach einigen Verwicklungen später an einen Königshof, werden dort trotz ihrer tierischen Gestalt anerkannt und wertgeschätzt, bekommen die Prinzessin zur Frau, womit ihnen zugleich Macht und Einfluss in Aussicht gestellt wird. Sie können letztlich ihre tierische Oberfläche ablegen und zu Menschen in Gestalt schöner junger Männer werden.

Mit dem tierischen Äußeren und dem damit einhergehenden Ausschluss aus der menschlichen Gemeinschaft wird das Aberkennen jeglicher menschlichen Würde veranschaulicht. In beiden Beispielen wird zudem von einem Elternteil sogar das Lebensrecht des Kindes verneint. Dass die musikalische Selbstausbildung in den Mittelpunkt der notgedrungen selbstbestimmten Entwicklung gestellt wird, könnte andeuten, dass es sich um sensible Kinder handelt, die unter dieser Situation besonders leiden (vgl. Köhler 2016). Trotz – oder vielleicht sogar wegen? – vieler widriger äußerer Umstände können sie eigene Pläne für ihre Zukunft entwickeln und zielstrebig verfolgen. Sie verlassen die sie verachtenden Eltern sobald es eben

geht und suchen in der Welt draußen Anerkennung. Dort erfahren sie Wertschätzung, nicht unverdient, sondern indem sie selbst durch ihre Persönlichkeiten und (musikalischen) Leistungen dazu beitragen. Für beide ist es schwierig und schmerzhaft, das tierische Äußere loszulassen. Diesen letzten Schritt zum würdigen Leben als Mensch können beide nur aufgrund der erlebten Wertschätzung und mit Hilfe von anderen tun. Als Mensch zu leben, ohne den lebenslang gewohnten Schutz durch das tierische Äußere, und sich auch selbst zu akzeptieren und schön zu finden, wird als schwieriger Prozess angedeutet, den andere unterstützen müssen. Durch eigene Anstrengungen aber haben die beiden Protagonisten schon längst eine zutiefst menschliche Persönlichkeit entwickelt, zu der sie selbst allerdings auch stehen können müssen, indem sie ihr Ausdruck geben: das wird in beiden Märchen veranschaulicht als Loslassenkönnen der tierischen Hülle und Sichtbarmachen ihrer Menschlichkeit.

Beispiel 8: Carlo Collodi (2003): Pinocchio. Die Geschichte eines Humpelmanns. Eine umfangreiche und bis heute medial vielfach verarbeitete Erzählung mit märchenhaften Zügen ist *Pinocchio* von Carlo Collodi (veröffentlicht erstmals 1881-1883 als Fortsetzungsgeschichte in der Kinderzeitschrift *Giornale per i Bambini*).

Kommentar zum Inhalt: Die Figur Pinocchio, aus einem Stück Kirschholz geschnitzt, wird zunächst im Zustand der ‚Rohigkeit‘, der völligen Unreife, beschrieben: sie agiert spontan und unüberlegt, ist unbeständig und wird von spontanen Einfällen und Bedürfnissen gesteuert, hat zwar im Grunde gute Absichten und möchte den Vorstellungen des ‚Vaters‘ entsprechen, vergisst dies allerdings immer rasch, wenn etwas sein unmittelbares Interesse ‚packt‘. So gerät er in viele kritische Situationen, und seine Entwicklung zum Menschenjungen verzögert sich immer weiter. Hilfsangebote anderer kann er nicht für sich nützen. Er lernt kaum und nur verzögert aus seinen eigenen Erfahrungen und bleibt lange Zeit verführbar und manipulierbar. Letztlich sind es die fast unendliche Geduld, das Vertrauen und die uneigennütige Zuneigung von reiferen Figuren, die Pinocchio trotz seiner vielen Probleme und mancher Irrwege nicht aufgeben, sondern ihm Entwicklungen bis hin zur wirklichen und dann auch sichtbar

werdenden Menschlichkeit ermöglichen und so menschliche Würde erlangen lassen.

Collodi breitet teilweise sehr drastisch aus, was seiner Vorstellung vom Menschlichsein und menschlicher Würde alles entgegensteht: Naive Gutgläubigkeit mit dem Risiko, von anderen instrumentalisiert, manipuliert oder betrogen zu werden; Abenteuer- und Genusssucht, die einen abhängig oder gar zum ‚Esel‘ machen können; Selbstaufgabe und Niedergang bis zur völligen Selbstentwertung, wenn Pinocchio zum Abfall wird, der zu nichts mehr taugt und weggeworfen wird. Collodi bearbeitet demnach vor allem das Schwinden oder Fehlen von Menschlichkeit und Würde ausführlich. Andererseits schwingen kontinuierlich die Hoffnung und die Möglichkeit mit, sich selbst aus eigener Kraft – oder auch mit Hilfen anderer – zum Besseren, eben zu einem ‚richtigen Menschen‘ verwandeln zu können, der als solcher schlussendlich von anderen und sich selbst wertgeschätzt werden kann.

5.4 Authentisch sein: Übereinstimmung von Denken, Fühlen und Handeln

Die Lebensphase Kindheit und das Kindsein wertzuschätzen, das hat Astrid Lindgren vielfach ausgedrückt und in ihren Büchern für Kinder umgesetzt. Sie beschreibt einige Kinderfiguren, denen es zwar an Lebenserfahrung verständlicherweise noch etwas mangelt, die aber sehr tiefgründig über sich, ihre Beziehungen zu anderen und zur Welt nachdenken, die vor allem aber ihre Gefühle unverstellt wahrnehmen und meistens auch äußern können. Sie schreibt ihren Kinderfiguren meist hohe moralische Vorstellungen ein. So kommt es immer wieder zu Konfliktsituationen bezüglich des ‚richtigen‘ Handelns, weil das gesellschaftliche Umfeld – meist personifiziert durch eine Elternfigur – zwar wertorientiertes Handeln theoretisch für richtig und wichtig hält, aber die eigene Praxis dann doch eher an anderen, vorwiegend eigennützigen, Maximen, ausrichtet. Die kindlichen Hauptfiguren Lindgrens orientieren ihr Handeln dagegen oft an subjektiv intuitiv für richtig erkannten, humanen Werten, was sich in sehr weitgehender Hilfsbereitschaft und Solidarität zeigt. Dabei denken sie meist nicht an

die eigene Sicherheit oder die möglichen nachteiligen Folgen ihres Tuns für sich selbst oder gar an den eigenen Vorteil. Lindgren konstruiert ihre Figuren in solchen Situationen als selbstbestimmt und besonders authentisch im Denken, Fühlen und Handeln und schreibt ihnen so menschliche Würde zu.

Beispiel 9: Astrid Lindgren (1972): Immer dieser Michel. Kommentar zum Inhalt: Die Erzählungen um die Figur des fünfjährigen Michel sind um das Ende des 19. Jahrhunderts in ländlicher Umgebung angesiedelt. Er wird geschildert als interessiertes, kluges und mitfühlendes Kind, das viele Dinge ausprobiert, meist ohne alle möglichen Folgen überblicken zu können. Michel handelt immer in der Überzeugung, dass er anderen, manchmal auch sich selbst, etwas Gutes damit tut; nur geht es leider oft anders aus, als er annimmt. Der Protagonist wird dabei als authentisch im Fühlen, Denken und Handeln geschildert. So hält Michel es z.B. für richtig, als er eines Tages die Leute aus dem Armenhaus mit bestem Essen aus der Vorratskammer der Eltern versorgt. Zu Weihnachten sollen diese armen Menschen, die oft Hunger und Mangel an vielem leiden, sich freuen und einmal richtig sattessen können; Michel ist dabei im Einklang mit sich, schafft er doch so wenigstens in dieser Situation einen halbwegs gerechten Ausgleich zwischen Überfluss und Mangel in dieser Gemeinschaft. Die Strafe des Vaters folgt natürlich auf dem Fuße.

Mit dem Knecht Alfred versteht sich Michel besonders gut. Als dieser lebensgefährlich erkrankt, bringt Michel ihn allein und ohne Hilfe zum Arzt, denn die Erwachsenen halten das wegen des gerade tobenden Schneesturms für unmöglich und tun deshalb aus der Sicht des Kindes einfach gar nichts, um dem Kranken zu helfen. Michel sieht sich also vor dem Dilemma, entweder gegen das Gebot des Vaters zu verstoßen und den Freund zum Arzt zu bringen oder Alfred leiden und womöglich sterben zu lassen.

„Die Sorge um Alfred drückte ihm das Herz ab, und wie die Nacht so verging, fühlte er immer mehr, wie falsch alles war und wie es bald zu spät sein würde, auf ewig zu spät“ (Lindgren 1972: 321). Die Rettung des Freundes bewertet er höher als die Ansicht des Vaters. Michel trifft also eine Entscheidung und handelt: „Jetzt bin ich es, der bestimmt ...“ (ebd.: 322).

Mit fast übermenschlicher Anstrengung bewerkstelligt er die Fahrt zum Arzt auch beinahe allein, Alfred kann gerade noch gerettet werden.

In dieser Erzählung arbeitet Lindgren heraus, wie wichtig es sein kann – und in diesem Fall sogar lebensrettend –, die eigenen gut überlegten Überzeugungen auch tatsächlich in praktisches Handeln umzusetzen. Denken, Fühlen und (ethisches) Handeln sind hier im Einklang, die Figur Michel erlebt sich als authentisch. Lindgren lässt die Angelegenheit glücklich ausgehen: Michel hat seinen Freund gerettet, und sein Handeln wird von der Umgebung letztlich als richtig eingeschätzt. Er vernimmt viele lobende Worte: „Aber Michel war verlegen, und er wußte nicht, wohin er sich drehen sollte. Sie sahen ihn alle an, und das hatte er nicht gern, (...)“ (ebd.: 333f.). Man könnte Lindgren an dieser Stelle in aller Vorsicht so interpretieren, dass sie Michel die Wertschätzung durch andere seines letztlich ‚richtigen‘ Handelns zwar schon für angemessen halten lässt, dass aber eigentlich der Handelnde sich selbst genug ist, weil er sich im Einklang mit sich selbst weiß und fühlt; das Lob anderer braucht er nicht bzw. empfindet dies sogar fast schon als unangenehm. Die Erklärung des für ihn Selbstverständlichen zum Außergewöhnlichen befremdet Michel eher. Durch sein selbstbestimmtes Handeln (im Interesse anderer), auch gegen einige Widrigkeiten, schreibt Lindgren hier der Figur Michel Würde zu.

6. Schluss

Literatur für Kinder kann Aspekte von Würde veranschaulichen und die vorhandenen Ahnungen und frühen Erfahrungen bei den Leser*innen etwas deutlicher werden lassen, das konnte anhand einiger Beispiele ansatzweise gezeigt werden. Die Komplexität von ‚Würde‘ wurde in diesen Beispielen allerdings nicht völlig ‚eingefangen‘. Den Vorschlag von Bieri, Würde als Lebensform zu fassen, sehe ich als produktiven Ansatz, den man bei Analysen weiter verfolgen und ausdifferenzieren könnte.

Seine Überlegungen zu Ursprung und Notwendigkeit menschlicher Würde als Lebensform sollen diese Betrachtung abrunden:

„Warum haben wir die Lebensform der Würde *erfunden*? Worauf ist sie eine *Antwort*? Der Gedanke, der sich langsam herausbildete, lautet: Unser Leben als denkende, erlebende und handelnde Wesen ist zerbrechlich und stets gefährdet – von außen wie von innen. Die Lebensform der Würde ist der Versuch, diese Gefährdung in Schach zu halten. Es gilt, unser stets gefährdetes Leben selbstbewusst zu *bestehen*. Es kommt darauf an, sich von erlittenen Dingen nicht nur fortreißen zu lassen sondern ihnen mit einer bestimmten *Haltung* zu begegnen, die lautet: *Ich nehme die Herausforderung an*. Die Lebensform der Würde ist deshalb nicht *irgendeine* Lebensform, sondern die existentielle Antwort auf die existentielle Erfahrung der Gefährdung.“ (Bieri 2019: 14 f., H. i. O.)

Die Herausforderungen des Lebens anzunehmen – jeden Tag und in jedem Lebensalter –, und dabei die eigene Persönlichkeit, aber auch, zusammen mit anderen, menschliche Lebensbedingungen hervor- und voranzubringen, das macht den Kern der Würde des Menschen – und der gesamten Menschheit – aus.

Literatur

- Baker, Dora (1983). *Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494). Sein Leben und Werk*. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum.
- Bielefeldt, Heiner (2011). *Auslaufmodell Menschenwürde? Warum sie in Frage steht und warum wir sie verteidigen müssen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bieri, Peter (2019). *Eine Art zu leben. Über die Vielfalt menschlicher Würde*. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Collodi, Carlo (2003/1881–1883). *Pinocchio – Die Geschichte eines Humpelmanns*. Ein Fortsetzungsroman. Zweisprachige Ausgabe. Das italienische Original von Carlo Collodi in der neuen deutschen Übersetzung von Marianne Schneider. München: Schirmer/Mosel.
- Fromm, Erich (2017). *Authentisch Leben*. 18. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder.

- Fromm, Erich (1999/1966). ‚Zum Problem einer umfassenden philosophischen Anthropologie‘, in *Gesamtausgabe in zwölf Bänden*, hrsg. von Rainer Funk: Band IX: Sozialistischer Humanismus. Stuttgart: dva, 19–27.
- Fromm, Erich (1999/1963). ‚Humanismus und Psychoanalyse‘, in *Gesamtausgabe in zwölf Bänden*, hrsg. von Rainer Funk: Band IX: Sozialistischer Humanismus. Stuttgart: dva, 3–11.
- Fromm, Erich (1999/1957). ‚Der Mensch ist kein Ding‘, in *Gesamtausgabe in zwölf Bänden*, hrsg. von Rainer Funk: Band VIII: Psychoanalyse. Stuttgart: dva, 21–26.
- Fromm, Erich (1999/1956). ‚Die Kunst des Liebens‘, in *Gesamtausgabe in zwölf Bänden*, hrsg. von Rainer Funk: Band IX: Sozialistischer Humanismus. Stuttgart: dva, 439–518.
- Fromm, Erich (1999/1947). ‚Psychoanalyse und Ethik‘, in *Gesamtausgabe in zwölf Bänden*, hrsg. von Rainer Funk: Band II: Analytische Charaktertheorie. Stuttgart: dva, 1–147.
- Funke, Cornelia und Kerstin Meyer (1997). *Prinzessin Isabella*. Hamburg: Friedrich Oetinger.
- Günther, Horst (1980). ‚Nachwort‘, in Karl Philipp Moritz, *Kinderlogik*. Frankfurt am Main: Insel Verlag, o.S.
- Härtling, Peter (2003). *Reden und Essays zur Kinderliteratur*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Hoffmann, Heinrich (1845). *Lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3-6 Jahren* (ab der 4. Aufl. 1847 unter dem Titel: *Struwelpeter*). 100. Jubiläumsausgabe aus dem Jahr 1876. Abzurufen unter: http://www.gasl.org/refbib/Hoffmann__Struwelpeter.pdf (29.8.2020)
- Janisch, Heinz und Silke Leffler (2012). *Ich hab ein kleines Problem, sagte der Bär*. 3. Auflage. Berlin und Wien: Annette Betz.
- Köhler, Myrta (2016). ‚Grimms Märchen: Der Mensch im Tier.‘ *hautnah dermatologie*, 32(5), 78.
- Lindgren, Astrid (2004/schwedisches Original 1973). *Die Brüder Löwenherz*. München: dtv.
- Lindgren, Astrid (1972/schwedisches Original 1963). *Immer dieser Michel*. Hamburg: Friedrich Oetinger.

- Marchand, Yan und Vincent Sorel (2014). *Diogenes oder Der Mensch als Hund*. Zürich und Berlin: diaphanes.
- Moritz, Karl Philipp (2000/1790). *Neues ABC-Buch*. Illustrationen von Wolf Erlbruch. Nachwort von Heide Hollmer. München: Antje Kunstmann.
- Moritz, Karl Philipp (1980/1794). *Neues ABC-Buch*. Illustrationen von Peter Haas. Frankfurt am Main: Insel Verlag. Abzurufen unter: http://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/18Jh/Moritz/mor_ab00.html (11.2.2021)
- Moritz, Karl Philipp (1980/1786). *Kinderlogik*. Illustrationen von Daniel Chodowiecki. Mit einem Nachwort von Horst Günther. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Panzer, Friedrich (Hrsg.) (o.J., vermutlich um 1947). *Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm*. Vollständige Ausgabe in der Urfassung (Erster Teil: Nr. 11 Brüderchen und Schwesterchen. Zweiter Teil: Nr. 22 Hans mein Igel; Nr. 58 Das Eselein). Wiesbaden: Emil Vollmer.
- Pohl, Gabriele (2020). *Die Würde des Kindes ist antastbar. Plädoyer für eine Kindheit ohne Beschämung*. Wiesbaden: Springer.
- Tiedemann, Paul (2014). *Was ist Menschenwürde? Eine Einführung*. 2. aktualisierte Auflage. Darmstadt: WBG.
- Ulrich, Anna Katharina (2000). ‚Das ABC als Weg zum Denken. Zum Neuen ABC-Buch von Karl Philipp Moritz, illustriert von Wolf Erlbruch.‘ *leseforum.ch – Online Plattform für Literalität*, 9. Abzurufen unter: <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/325/Das-ABC-als-Weg-zum-Denken.pdf> (29.7.2020)
- Wetz, Franz Josef (2005). *Illusion Menschenwürde. Aufstieg und Fall eines Grundwerts*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wetz, Franz Josef (2011). *Texte zur Menschenwürde*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Wölfel, Ursula (1965). *Joschis Garten*. Düsseldorf: Hoch-Verlag.

Farbenfrohe Dessins oder sattsam bekannte Muster?

Ungleichheitsdynamiken am Beispiel von Erziehungspartnerschaften

Barbara Stauber

In diesem Artikel werden zwei Themen ineinander gewoben, die erst einmal gar nichts miteinander zu tun zu haben scheinen: Textildesign auf der einen und Erziehungspartnerschaften auf der anderen Seite. Inspiriert wird diese ungewöhnliche Allianz durch die Trägerin bunter Stoffe, der dieser Band gewidmet ist, und die gleichzeitig eine der klügsten zeitgenössischen Kommentator*innen aus den Reihen der Erziehungswissenschaft ist: Karin Amos. Aber sie ist eben nicht nur eine Kollegin, die seismografisch immer wieder gesellschaftspolitisch brisante Aspekte in den unterschiedlichsten erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen ausmacht bzw. das erziehungswissenschaftlich Brisante in Fragen von Bildung, Erziehung und Politik identifiziert (siehe z.B. ihre Beiträge zur Kontroll-Kultur (vgl. Amos 2016a), zu Buebs Lob der Disziplin (vgl. Amos 2007), zur Szientisierung (vgl. Amos 2016b), zur Bildung in der Migrationsgesellschaft (vgl. Amos 2016c) und vielen anderen aktuellen Themen mehr); sie ist auch eine Liebhaberin bunter Kleider, interessanter Stoffdrucke, eine *Königin der Farben* (Bauer 1998) und der Dessins!

Jedes Jahr führen wir gemeinsam Prüfungen durch – Prüfungen, die angesichts der ohnehin übervollen Terminkalender zunächst das Herz schwer und den Blick bange machen (wie sollen wir das nur wieder alles schaffen?). Doch diese eher schwermütige Grundstimmung verändert sich schlagartig, sobald wir mit einer Kandidat*in zusammensitzen und uns deren Themen widmen. Es entwickeln sich zumeist tiefgehende Fachgesprä-

che, und jedes Mal hätte ich große Lust, gleich im Anschluss weiter zu diskutieren, wahlweise bei einem Kaffee oder einem Gläschen Wein. So hat mir das gemeinsame Prüfen mit Karin an vielen Stellen die Augen geöffnet für das Spannende, das bestimmten Themen innewohnt. Gleichzeitig ist es ein Hochgenuss, wenn Karin zu diesem Anlass auf die bunteren Bestandteile ihres Kleiderschranks zugegriffen hat – und damit erlaubt, dass sich der Blick an der einen oder anderen gewagten Farbkomposition ergötzen oder wahlweise in geometrischen oder floralen Dessins verfangen darf. Irgendwie scheinen diese kräftigen visuellen Eindrücke auf die Themen abzufärben.

Eines der vielgeprüften Themen ist das der Erziehungspartnerschaften (vgl. Amos 2011) – ein Thema voll uneingelöster (oder mit Cloos, Gerstenberg und Krähnert 2018: uneinlösbarer) pädagogischer Hoffnungen und normativer Aufladungen, und gleichzeitig so voller Fallstricke; ein Thema, das so unscheinbar daherkommt, und das es hinsichtlich subtiler oder expliziter sozialer Ausgrenzung, genauer: hinsichtlich institutioneller Diskriminierung, so dermaßen in sich hat (vgl. schon früh: Bauer und Brunner 2006). Es ist gleichzeitig ein Thema, zu dem ich zwar viele Prüfungen abnehme, mich als aber noch nie in Schriftform geäußert habe, obwohl es mich aus einem bestimmten sehr persönlichen Grund nachhaltig aufwühlt und umtreibt: als Patentante einer Grundschülerin, die ihrerseits aus einem familiären Kontext stammt, den alle sofort als „bildungsfern“ klassifizieren würden, einem Kontext, in dem die Mutter Analphabetin ist und zudem der Minderheit der Roma angehört, mache ich seit Marcinas¹ Kindergartenzeit meine Beobachtungen. Und so ist die Einladung zu diesem Band auch eine willkommene Gelegenheit, diese Beobachtungen zu frühen Übergängen im Bildungssystem und den hierin stattfindenden und kaum wahrgenommenen Ausgrenzungsereignissen einmal genauer zu befragen. Gibt es doch Konstellationen, in denen das Mantra der „Erziehungspartnerschaft“ schlichtweg eine Farce ist, oder in denen eine solche schlechterdings nicht stattfindet, vielleicht auch gar nicht stattfinden soll.

¹ Name geändert.

Fokussiert werden soll dabei der Übergang von der Kita in die Grundschule – ein Aspekt, der unter dem Thema der Erziehungspartnerschaften nicht so sehr im Zentrum steht (vgl. Hunner-Kreisel und Steinbeck 2018), werden diese doch eher als jeweilige Partnerschaften zwischen Eltern und Professionellen in der jeweiligen Institution, also der Kita *oder* der Grundschule, verhandelt. Doch gerade dieser Übergang scheint äußerst anfällig zu sein für die Weitergabe von Einordnungen, Schubladen, Sortierungen, Eingruppierungen der angehenden Schüler*innen: lassen wir sie gleich ‚rein‘ in den ‚richtigen‘ Unterricht, oder sind sie nicht doch noch besser in einer ‚Starterklasse‘ (oder einem vergleichbaren Format) aufgehoben – was für die angehenden Schüler*innen eine erste Zurücksetzungserfahrung darstellt, noch bevor ihre Schullaufbahn überhaupt begonnen hat, und zudem eine Trennung von den Peers aus der Kita bedeutet. Hier, so meine kleine Empirie mit Blick auf eine Grundschule in einer süddeutschen Mittelstadt, ist auch schon der erste Konflikt mit Eltern ‚dieser Kinder‘ vorprogrammiert, umso mehr, wenn diese frühe Besonderung von den Eltern nicht befürwortet wird, was häufiger vorzukommen scheint.

Ich möchte also nach einem kurzen Auftakt zu ‚wildem Textildessins‘ im ersten Abschnitt einen harten Schnitt zu erziehungswissenschaftlichen Thematiken vollziehen: zum Thema des Übergangs von der Kita in die Grundschule (Abschnitt zwei) und dann zu den Erziehungspartnerschaften (Abschnitt drei); im vierten Abschnitt finden sich dann ein paar hoffentlich nicht zu plumpe Analogien zu dem Ineinander der Farben und Formen, die ich vor Augen habe, wenn ich an Karins wunderbar bunte Kleider denke.

1. Muster: Textiles

Dieser Abschnitt besteht aus drei Bemerkungen. Die erste ist eine sehr persönliche: Auch wenn ich, was meinen eigenen Kleidungsstil angeht, eher Schlichtes, häufig sogar monochromes Schwarz oder Dunkelblau bevorzuge, höchstens vielleicht im Sommer mal ein Rot oder ein Sonnengelb ‚an mich ranlasse‘, habe ich ein ausgesprochenes Faible für bunte Stoffe. Aus dieser eigenen Zurückhaltung auffälligen Mustern gegenüber finde ich es

einfach toll, Leuten zu begegnen, die die Größe haben, sich in ihren Outfits an starke Farben und große Muster zu trauen – es also zu wagen, diesen Mustern in der optischen Wirkung den Vortritt zu geben.

Die zweite ist eine regionale: Wir befinden uns in Süddeutschland, einer Region, in der die Textilspinnerei, -weberei und der Textildruck ganz groß geschrieben wurden: in meinem Nachbardorf war die *esbi* ansässig, die baden-württembergische Baumwollspinnerei, heute ein denkmalgeschütztes Industriemuseum. Und unweit von Tübingen, im beschaulichen Mössingen, war mit der *Pausa* das Eldorado des Textildrucks angesiedelt.² Manche dieser Dessins (siehe etwa das Beispiel in Abb.1) erkenne ich in Karins Kleidern wieder. Die einschlägigen Begriffe des Textildrucks – Druckmodell, Prints und Reprints, Rappports, Kolorits, Andrucke, Fehldrucke u.v.a.m. – geben aber auch ein brauchbares Vokabular ab für die Thematik, um die es hier gehen soll.

Die dritte ist eine Verneigung vor dem Handwerk, vor dem Drucken zunächst per Holzmodell, dann per Siebdruck, und später per Digitaldruck (vgl. Berner 2015). Sie ist eine Verneigung vor den Designer*innen, aber auch vor den Pausa-Arbeiter*innen, die 1933 den Generalstreik wagten – dem deutschlandweit einzigen derartigen Versuch, auf diese Weise Hitlers Machtübernahme bzw. die Machtübergabe an ihn am ersten Tag nach dessen Ernennung zum Reichskanzler (30. Januar 1933) zu verhindern. Diese Geschichte soll nicht unerwähnt bleiben, wenn hier der Textildruck bemüht wird – für ein Thema, um das es im Folgenden gehen soll:

² An diesem Betrieb lässt sich ein Jahrhundert süddeutsche Textilindustriegeschichte rekonstruieren (Regierungspräsidium Stuttgart 2015) – einschließlich der scharfen Zäsur durch den NS: So hatten die Gebrüder Löwenstein in den 1920er Jahren namhafte Textildesigner*innen engagiert, u.a. aus dem Kontext des Bauhaus', wurden aber 1936 von den Nationalsozialisten im Zuge der ‚Arisierung‘ zum Verkauf der *Pausa* weit unter ihrem Wert gezwungen und flohen nach Großbritannien. Nach dem Krieg wurden unter dem neuen künstlerischen Leiter und späteren Unternehmenschef Willy Häussler Firmengebäude realisiert, die in der Tradition des Neuen Bauens stehen und das gestalterische Prinzip der *Pausa* zum Ausdruck bringen: „Modernität und Variationsreichtum auf hohem gestalterischem Niveau. Als Herstellerin von künstlerisch höchst anspruchsvollen Dekorationsstoffen, deren Fertigung Kunst, Handwerk und Industrie verband, fand die *Pausa* zurück zur Tradition des Werkbundes und Bauhauses“ (<https://www.moessingen.de/de/Freizeit-Tourismus/Sehen-Erleben/100-Jahre-Pausa-100-Jahre-Bauhaus>). Die *Pausa* musste 2001 den Betrieb einstellen – sie konnte dem Wettbewerbsdruck der Globalisierung nicht mehr standhalten.

2. Ein Übergang, der es in sich hat: der Übergang von der Kita in die Grundschule

Das Verhältnis von ‚Kindergarten‘ bzw. Kindertagesstätte und Grundschule hat eine spannungsreiche Geschichte – diese steht hier nicht im Zentrum, auch wenn sie ein durchaus interessantes Thema wäre. Nur so viel: Nachdem mit Fröbel dem Kindergarten dezidiert eine nicht-schulische Aufgabe – die des didaktischen *Spiels* zugewiesen wurde³, nachdem es mit zunehmender weiblicher Erwerbstätigkeit immer dringlicher wurde, öffentliche Kinderbetreuung zu organisieren (mit der Betonung auf *-betreuung*), der Kita also implizit der Bezug auf Schule abgesprochen wurde, rückte im Kontext der kollektiven Aufregung um die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien die Kita als zentrale weichenstellende *Bildungsinstitution* ins Zentrum wissenschaftlicher wie auch bildungspolitischer Debatten (vgl. Franke-Meyer und Reyer 2015). Hierbei musste sich die Kita in doppelter Hinsicht bewähren und neu legitimieren: Sie musste einerseits dem dominanten bildungspolitischen Diskurs einer optimierten Vorbereitung auf die Anforderungen des Schulsystems Folge leisten, andererseits aber auch der Kritik standhalten, sich zu sehr diesem dominanten Schulleistungsdiskurs zu unterwerfen und darüber die Eigenlogiken des Spiels und die Bedeutung des Raums für Kreatives und Selbstläufiges, die institutionseigene pädagogische Gestaltung, zu vergessen (vgl. Liegle 2010). In der hierdurch nötigen Abwehr wurde oft die entscheidende Frage gar nicht mehr gestellt: ob eine (i.S. der Schulleistungsideologie) verbesserte Vorbereitung der Kita-Kinder auf die Schule überhaupt zu einer Reduktion des Durchschlageffekts sozialer Ungleichheit führen kann, oder angesichts einer verstärkten schulvorbereitenden Aktivität nicht vielmehr die sozialen Unterschiede schon deutlich die Bildungsatmosphäre der Kitas prägen. Das Ziel der vorschulischen Förderung – nämlich kompensatorisch zu wirken, benachteiligte Kinder besonders zu fördern und damit für mehr Chancengerechtigkeit in der Schulkarriere zu sorgen (KMK 2009) – wird

³ Gleichzeitig jedoch sah Fröbel den Kindergarten durchaus in einer vorschulischen Funktion, der Fröbelverein arbeitete sogar dezidiert einer „organischen Verbindung“ zwischen Kindergarten und Schule zu (vgl. Franke-Meyer und Reyer 2015: 263).

dabei nicht erreicht (vgl. Betz 2010). Gleichwohl aber ist der Diskurs der besten Startchancen dominant wie nie zuvor:

So ist es inzwischen zum Kriterium ‚verantwortungsvoller Elternschaft‘ geworden, alles für diese Bildungskarriere zu tun (vgl. Bischoff und Betz 2018). Dementsprechend wollen/sollen/müssen Eltern schon für ihre Kleinsten die optimale Startposition sichern – etwa durch einen Platz in einer Kita, die bekannt dafür ist, dass sie den Übergang in die Schule so geschmeidig wie möglich gestaltet, so dass die Kleine natürlich schon vor Schulbeginn weiß, wie sie den Stift halten muss, freilich auch schon buchstabieren und zählen kann, vielleicht sogar schon ein wenig eingeübt ist in eine Fremdsprache (eine ‚anerkannte‘ Fremdsprache, versteht sich); die auf jeden Fall auf dem Stuhl sitzen kann, solange wie es eine Schulstunde erfordert⁴; und – im Anschluss hieran – durch den Platz in einer der Schulen, die diesen Übergang von ihrer Seite aus optimal und optimiert zu gestalten versprechen, mit möglichst wenig Reibungsverlusten und oft unter erheblichem Einbezug elterlicher Kompetenzen und vor allem: elterlicher Ressourcen – zeitlicher Ressourcen, materieller Ressourcen, und immer und immer wieder: sozialem und Bildungskapital.

Dabei scheint nicht nur die Charakteristik der jeweiligen Bildungsinstitution (von der alle Betroffenen wissen, für welches Konzept, für welches Klientel, für welches Milieu die jeweilige Kita und die jeweilige Grundschule stehen), sondern gerade auch der Übergang zwischen den beiden Institutionen von zentraler Bedeutung für die Positionierung von Kindern im Schulsystem zu sein. Dieser Übergang zwischen Kita und Grundschule ist dabei als komplexes Phänomen zu verstehen, das hier vor allem aus einer praxis- und machttheoretischen Perspektive betrachtet werden soll: Nur aufgrund dieses Wechsels an institutionellen Zuständigkeiten entsteht überhaupt diese Nahtstelle. Nachdem in den 1970er Jahren die Idee einer strukturellen Verbindung von Kindergarten und Grundschule in Form einer gemeinsamen Eingangsstufe verworfen wurde, wurde überhaupt erst

⁴ Vgl. hierzu die spannenden Ethnografien von Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos und Sascha Neumann zur Kontrollierung des Bewegungsraums von kleinen Kindern in der Kita (Betz u.a. 2017).

eine verstärkte Bearbeitung dieses Übergangs nötig⁵. Genauer gesagt: so erst entstand ein Übergang, der dann auch bearbeitet und gestaltet werden musste – und der in diesen Bearbeitungs- und Gestaltungsformen immer wieder neu hervorgebracht wurde (vgl. Wanka u.a. 2020). So existieren heute verschiedene Arten der Kooperation zwischen den Vertreter*innen der beiden Institutionen (Faust, Kratzmann und Wehner 2012), Kooperationen, die trotz gesetzlicher Verankerung in ihrer Ausgestaltung, ihrer Häufigkeit und Regelmäßigkeit in der Praxis erheblich schwanken.

Dies alles ist nicht neu. Was sich allerdings verändert hat, ist der Schuleinstieg: So sollte die sogenannte „neue Schuleingangsstufe“ den Übergang für die Kinder erleichtern. Doch gerade hieran ist Zweifel anzumelden – mit Blick auf Umsetzungsrealitäten und gleichzeitigem Ressourcenrückgang (vgl. Speck-Hamdan 2010). Grundsätzlicher noch kann gefragt werden, ob ein expliziter Selektionsverzicht am Schuleinstieg sich mit der im Kern unangetasteten Selektivität des Schulsystems insgesamt verträgt. Diesbezüglich muss auch der individualisierte Unterricht, der ja angetreten ist, passgenaue individuelle Lernpläne für die jeweilige Schüler*in zu entwickeln⁶, daraufhin befragt werden, auf welcher Basis er zustande kommt

⁵ Die institutionelle Herstellung eines Übergangs in diesem Feld hat eine lange Geschichte: „Es war nicht nur die fehlende Bereitschaft der Landesregierungen im Deutschland des 19. Jahrhunderts, Kleinkinderschulen und Kindergärten als Bildungseinrichtungen in das allgemeinbildende Schulsystem zu integrieren, die dazu führte, dass sich der Kindergarten und die Grundschule, die Kindergarten-/Frühpädagogik und die Grundschulpädagogik nach anfänglich programmatischen Bezügen getrennt voneinander entwickelten. Auch die Politik der evangelischen und katholischen Trägerverbände, welche die Mehrheit der Einrichtungen repräsentierten, hat dazu beigetragen, dass sich der Kindergarten außerhalb des Bildungssystems als Teilbereich der öffentlichen Fürsorge (Kinder- und Jugendhilfe) entwickelt hat. Sie betrachteten ihre Einrichtungen nicht als Bildungseinrichtungen, sondern als Nothilfeeinrichtungen für die Familien der „arbeitenden Klassen“. Das bedeutete zum einen, den Müttern Erwerbsarbeit zu ermöglichen, und zum anderen, die Kinder nach konfessionellen Wert- und Ordnungsvorstellungen zu erziehen. Die konfessionellen Träger wollten die Einrichtungen auch nicht auf Dauer gestellt sehen, sondern hofften längerfristig auf eine allgemeine Stabilisierung der Familienhaushalte, welche die Erwerbsarbeit von Müttern kleiner Kinder überflüssig machen sollte; mit den Worten von Johannes Hübener, eines Vertreters der evangelischen Träger, zur Notwendigkeit von Kleinkinderschulen: „Wir wiederholen, Recht und Notwendigkeit liegen in der Verkommenheit des Familienlebens [...] und würde [die Kleinkinderschule, die Verf.] überflüssig durch ein neues erziehungstüchtiges Geschlecht von Müttern, so wäre es eine Freude, diese Werkstätten des Reiches Gottes zu schließen“ (Hübener 1888: 6, zitiert nach Franke-Meyer und Reyer 2015: 264). Diese Geschichte ist also wenig überraschend ein Teil gegenderter Arbeitsverhältnisse zwischen Care und Erwerbsarbeit.

⁶ Diesbezüglich gab es nicht erst unter dem Corona-bedingten Lock-down der Schulen und dem home-schooling Situationen, in denen eine solche individualisierte Unterrichtspraxis dazu führt(e), dass manche Schüler*innen nicht oder nur zögerlich ihre Aufgaben bekommen. Marcina

bzw. die Lehrkräfte einen individualisierten Unterricht gestalten. Sind das nur die Einschätzungen, zu denen Lehrkräfte selbst gekommen sind, und welche Rolle spielen Eindrücke und Informationen der vorgängigen Bildungsinstitution? Welche Form der Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse wird in der jeweiligen Kita praktiziert, und wie verläuft hier genau die Übergabe? Wie werden im jeweiligen Dokumentationssystem auch Praktiken der Eltern ‚dokumentiert‘? Wie also werden Grundschullehrer*innen ins Bild gesetzt über familiäre Kontexte, über diejenigen, die schon in der ersten Bildungseinrichtung, der Kita, elterlicher Teil der Erziehungspartnerschaft waren, und die dies nun auch in der nächsten Bildungseinrichtung, der Grundschule, werden sollen/wollen/müssen?

Somit könnte gerade der praktische Vollzug des Übergangs zwischen Kita und Grundschule unter der bereits angedeuteten Perspektive institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla und Radtke 2002) und *doing difference* (vgl. Stauber 2020) für eine genauere empirische Betrachtung höchst spannend sein, stellt er doch eine Art ‚Staffelstabübergabe‘ in Erziehungspartnerschaften dar. Funktioniert diese Staffelstabübergabe im Sinne eines ‚Rapports‘, der im Textildruck dafür sorgt, dass das Muster erhalten bleibt? Mit welchen Vorinformationen fängt eine Schüler*innen-Karriere an? Und wie geht diese Geschichte dann weiter? Etwa: Welcher elterliche Einsatz wird goutiert bzw. findet überhaupt Gehör, welcher wird zurückgewiesen? Bzw.: In welcher Form muss dieses elterliche Engagement vorgebracht werden – was ist intelligible Elternschaft – und was nicht? Und: Wie weiß man als Eltern, wie man sich dem deutschen Schulsystem gegenüber zu verhalten hat – und was passiert, wenn man dies ‚falsch‘ einschätzt? Aber auch: Welche Solidarität dürfen Menschen, die qua Hautfarbe oder Herkunft diskriminiert werden, erwarten? Wenn es so etwas wie institutionelle Diskriminierung gibt, gibt es auch so etwas wie institutionelle Achtsamkeit und Fürsorge?

gehört dazu: weil sie als Zweitklässlerin quasi zurückgestuft wurde, bleibt sie immer und immer wieder hinsichtlich der Arbeitsaufträge der Schule ‚auf dem Trockenen sitzen‘, mehrfach müssen ihre Mutter und ihr Stiefvater bei der Schule anfragen und darum bitten, doch endlich Aufgaben für Marcina auszugeben.

Dies scheinen zentrale Aspekte zu sein für die Frage, inwieweit hierbei die Voraussetzungen für Erziehungspartnerschaften entstehen – oder bereits wieder vergehen.

3. Erziehungspartnerschaften

Der Begriff der Erziehungspartnerschaft lässt sich zunächst einmal abgrenzen von dem der Elternarbeit – eine Abgrenzung, wie sie beispielsweise Martin R. Textor (2009) in programmatischem Tenor vornimmt:

„Beim traditionellen Begriff ‚Elternarbeit‘ ist (.) die einseitige Beeinflussung der (passiven) Eltern durch die Lehrer/innen impliziert – sie ‚bearbeiten‘ die Erziehungsberechtigten. Die Konsequenz ist dann entweder *ein eher hierarchisches Verhältnis* (kompetente Lehrkraft – inkompetente Eltern) oder eine Dienstleister-Kunden-Beziehung (durch Elternarbeit werden die Bedürfnisse der Eltern befriedigt). Solche Haltungen sind heute nicht mehr zeitgemäß – zum einen sind die meisten Eltern erziehungskompetent, zum anderen kann es bei dem geringen Zeitbudget für ‚Elternarbeit‘ nicht darum gehen, irgendwelchen Wünschen von Eltern zu entsprechen. Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist mit einer *Demokratisierung der Beziehung* zwischen Lehrer/innen und Eltern verknüpft – die Zusammenarbeit erfolgt *auf gleicher Augenhöhe*. Die Lehrkräfte beeinflussen im Rahmen der Kooperation die Erziehung und Bildung in der Familie, während die Eltern nicht nur Interesse an der pädagogischen Arbeit zeigen, sondern diese auch im Rahmen ihrer Möglichkeiten *unterstützen oder sogar mitbestimmen*. Bei der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird davon ausgegangen, dass Eltern und Lehrer/innen weitgehend *dieselben Erziehungsziele* verfolgen: Beide Seiten sind einander näher, als es oft den Eindruck hat. Das gilt auch für ihre Grundhaltung bezüglich der Kinder: Sowohl Lehrkräfte als auch Eltern wollen das Beste für alle ihnen anvertrauten Kinder bzw. für ihr Kind. Für beide Seiten ist das Wohl des Kindes von zentraler Bedeutung. Und dies ist der Ausgangspunkt

für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: das gemeinsame Interesse am einzelnen Kind, seiner Entwicklung, Erziehung und Bildung. Eltern und Pädagog/innen müssen sich dieses gemeinsamen Interesses bewusst werden – und leider müssen Lehrer/innen dies auch einigen Eltern bewusst machen.“ (Textor 2009: 20f., Hervorhebungen BS)

In diesem ‚klassischen‘ Text zur Erziehungspartnerschaft wird also dezidiert unterschieden zwischen Erziehungspartnerschaften auf der einen Seite und hierarchischen und undemokratischen Beziehungen zwischen professionellem Personal und den Erziehungsberechtigten auf der anderen. Doch gleichzeitig macht der Autor an einigen Stellen deutlich, dass seine eigene Skepsis gegenüber diesen als erziehungskompetent gelabelten Erziehungsberechtigten keineswegs gänzlich gewichen ist. So hält er nur „die meisten“ Eltern – aber durchaus nicht alle – für erziehungskompetent, und „leider“ müssten Lehrer*innen die gemeinsamen Interessen „einigen Eltern“ durchaus bewusst machen.⁷

Auf die rechtlichen Voraussetzungen von Erziehungspartnerschaften möchte ich nicht eingehen⁸ – vielmehr geht es hier um die machtvollen institutionellen Logiken, die diese rahmen und als Wissensordnungen durchdringen. So bleibt diese Beziehungsform trotz aller positiven normativen Aufladung in ein ganz bestimmtes, immer noch hochselektives Schulsystem eingespannt, und damit in einen Schulleistungsdiskurs, in dem nur eine ganz bestimmte Performance Anerkennung findet: diejenige, die sich in guten Benotungen niederschlägt. Ähnlich grundsätzlich argumentiert

⁷ Das schmale Bändchen endet mit einem letzten Kapitel zu den „besonderen Herausforderungen“ (ebd.: 47), die sich der Erziehungspartnerschaft mit migrantischen Eltern stellen, insofern wird schon durch diese Hervorhebung deutlich, welche Gruppen von Eltern mit der obigen skeptischen Einschränkung gemeint sind.

⁸ Diese sind Ländersache, d.h. auch: sie variieren zwischen den Ländern, doch die entsprechenden Formulierungen klingen immer so ähnlich wie im Schulgesetz von Baden-Württemberg niedergelegt: „Die Eltern haben das Recht und die Pflicht, an der schulischen Erziehung mitzuwirken. Die gemeinsame Verantwortung der Eltern und der Schule für die Erziehung und Bildung der Jugend fordert die vertrauensvolle Zusammenarbeit beider Erziehungsträger. Schule und Elternhaus unterstützen sich bei der Erziehung und Bildung der Jugend und pflegen ihre Erziehungsgemeinschaft“ (§ 55 Abs. 1 Schulgesetz für Baden-Württemberg).

Karin Amos, wenn sie die Erziehungspartnerschaften historisch als Ausdruck bestimmter Formen des Regierens einordnet und in den Diskurs um *Educational Governance* einbettet:

„Unter der Perspektive der Educational Governance ist zu fragen, wie Eltern durch die Schule beansprucht werden, um die Bildungskarrieren der Kinder zu beeinflussen, aber auch umgekehrt, welche Einflussnahme Eltern auf schulische Entscheidungen nehmen können. Die Akteursformation der Elternpartnerschaften ist nicht zuletzt deshalb so interessant, weil sie geschlechtsspezifische Dimensionen beinhaltet, die zum einen verdeutlichen, wie Gender-Aspekte in die Perspektive der Governance eingewoben sind, zum anderen – und dies steht damit in Zusammenhang – aber auch zeigen, wie sich das Verhältnis zwischen öffentlich und privat neu konstellierte bzw. scheinbar klare Grenzziehungen aufgeweicht werden.“ (Amos 2011: 81)

Im Einbezug der Eltern, in ihrer Adressierung als zentrale Ko-Konstrukteur*innen der Bildungserfolge ihre Kinder, finden sich also „Beanspruchungen“ und historisch durchaus neue Formen der Responsibilisierung von Eltern, in denen vieles unbenannt (und dennoch wirksam) bleibt – zum Beispiel gehen diese einher mit alten feminisierten Zuschreibungen:

„Die Geschlechterdifferenz ist in die augenscheinlich indifferente Begriffsbezeichnung der Elternpartnerschaften insofern eingeschrieben, als familiäre Erziehung immer noch primär mit Weiblichkeit und Mütterlichkeit assoziiert ist. Da ‚Geschlecht‘ aber nie als isolierte Differenz wirksam wird, sind die Intersektionen mit anderen Differenzen kontextspezifisch – also hier mit Blick auf die Elternpartnerschaften – zu berücksichtigen. So ist Geschlecht nicht nur durch die soziale Herkunft (englisch: class), sondern auch durch ethno-natio-kulturelle Unterschiede (Mecheril 2003) gebrochen.“ (Amos 2011: 85)

Dieser Genderismus, der bei Karin Amos intersektional gedacht wird, hat verschiedene Facetten. Zum einen: Jetzt, wo das weiblich gelesene familiäre Erziehungspersonal verstärkt erwerbstätig wird und für care work nicht mehr so entgrenzt zur Verfügung steht, entsteht offenbar ein Problem (Subtext: ‚care work kann auch nur Frauen* zugemutet werden‘ und: ‚Frauen* haben Vereinbarkeitsprobleme, Männer* interessanter Weise nicht‘). Zum anderen: da auch weiterhin nur das weiblich gelesene familiäre Erziehungspersonal für Erziehungsfragen ansprechbar ist, adressieren Erziehungspartnerschaften, was die Seite der Eltern anbelangt, in erster Linie die Mütter.

Das passt auch zu den Formaten, in denen diese Erziehungspartnerschaft umgesetzt wird: ihr „Kernstück“ ist das persönliche Elterngespräch (Textor 2009: 22). Eigentlich sollten die Formen möglichst vielfältig sein, den Eltern bei Fragen, Interessen, Vernetzung mit anderen Eltern und der Stärkung von Kompetenzen dienen, der Pluralisierung der Familienformen Rechnung tragen und einen sinnvollen Beitrag für ein Vertrauen in die Bildungsinstitutionen leisten. Dennoch gestaltet sich die tatsächliche Umsetzung dieser Vielfalt aufgrund institutioneller Hürden teilweise sehr schwierig (vgl. Kämpfe und Westphal 2013; Betz 2019). Das Elterngespräch bleibt mithin das zentrale Format, in dem Eltern – zumeist Mütter – ihre Erfahrungen mit den Bildungsinstitutionen machen. Diese finden häufig statt als *Machtvolle Monologe*, wie Kaja Kesselhut (2014) ihren Beitrag zum Band von Cloos, Koch und Mähler zur frühen Kindheit getitelt hat. Sie sind nach Bauer und Brunner (2006) geprägt von einer „strukturellen Asymmetrie, die den Eltern zunächst die unterlegene Position zumisst. An dieser Stelle „blind“ von Partnerschaft zu reden, kommt auch und gerade aus der Sicht der betroffenen Eltern einem puren Euphemismus gleich“ (Bauer und Brunner 2006: 10).

In diesem Kontext ist nicht nur das Reden *mit*, sondern auch das Reden *über* Eltern von zentraler Bedeutung. Nicht von ungefähr widmen Christine Thon u.a. (vgl. Thon u.a. 2018) einen Teil ihres Sammelbands diesem Thema: Positionierungen im Sprechen über Eltern. Nicht nur im Reden mit Eltern – in Elterngesprächen –, auch im Reden über Eltern – in Teamgesprächen – manifestieren sich, das können Cloos, Gerstenberg und

Krähnert (2018) empirisch aufzeigen, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften als asymmetrische Beziehungen. Die proklamierte partnerschaftliche Zusammenarbeit ‚auf Augenhöhe‘ rückt, schneller als sich die Beteiligten versehen, in weite Ferne – und ist, so würde ich ergänzen, dann auch nicht mehr so leicht einholbar (Thon und Mai 2018). Denn: Solche asymmetrischen Beziehungen hinterlassen Spuren vor allem bei solchen Eltern, die auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen massiven Diskriminierungen ausgesetzt sind.

Prinzipiell scheinen Formate postulierter Gleichheit unter systematisch ungleichen Bedingungen anfällig zu sein für Diskriminierungsprozesse und -erfahrungen – und dies durchaus in unterschiedlichen Hinsichten: Wo etwa Eltern sozioökonomisch wie auch im Bildungsstatus höhergestellt sind oder gar einschlägige Expertise im Bildungs- oder Sozialbereich aufweisen, werden vor allem in der Kommunikation mit Erzieher*innen Asymmetrien in anderer Richtung wirksam: Erzieher*innen können sich gegenüber solchen Eltern schnell in ihrer professionellen Kompetenz entwertet fühlen.

Doch wie auch immer dieses Kompetenzgerangel gelagert ist – es entsteht erst dadurch, dass alle Beteiligten unter erhöhten Druck gesetzt werden, ihre jeweilige Rolle in der Anbahnung erfolgreicher Bildungskarrieren auszufüllen. Alle werden auf ihrer jeweiligen Statusposition in spezifischer Weise in einen Bildungsdiskurs hineingerufen, der – weil er ungleiche Ausgangslagen negiert und unter ungleichen Bedingungen gleichermaßen responsabilisiert – Diskriminierung Tür und Tor öffnet.

Verschiedene Ungleichheitserfahrungen und Konstellationen scheinen also in einem machtvollen Diskurs um Erziehungskompetenz ineinanderzugreifen, der insgesamt die Grenzen zwischen öffentlicher und privater Verantwortung verschoben hat. Diese komplexen Macht- und Ungleichheitsdynamiken reichen, wie Cloos, Gerstenberg und Krähnert (2018) in ihrem Überblick über einschlägige Untersuchungen zeigen können, in den „Vollzug der Zusammenarbeit z.B. in Elterngesprächen“ (Cloos, Gerstenberg und Krähnert 2018: 52) hinein, lassen ihn jedenfalls nicht unberührt. So könne „das Ideal einer Partnerschaft kaum erreicht werden“ (ebd.: 52).

Dabei ist mindestens zweierlei relevant: zum einen, und dies kann Kaja Kesselhut (2014) anhand von Elterngesprächen in verschiedenen Konstellationen empirisch rekonstruieren, changiert deren Funktion „zwischen Elternaktivierung und öffentlicher Leistungsdarstellung, der Aushandlung von Zuständigkeiten bei der Problembearbeitung und dem Einholen und Abgleich verschiedener Wissensbestände“ (ebd.: 219). Zum anderen variieren die Adressierungen der Eltern „zwischen [zugeschriebener, BS] Bildungsbedürftigkeit und ExpertInnenschaft“ (Kesselhut 2014: 211) – Eltern werden dabei zu einem Dialog aufgefordert, der, wie oben bereits zitiert, Tendenzen zu einem ‚machtvollen Monolog‘ hat. So zielt der Austausch in einem der von Kesselhut aufgezeigten Beispiele „nicht vorrangig auf die Herstellung einer gemeinsamen Perspektive, sondern vielmehr auf die Hervorbringung einer *gültigen* Perspektive sowie der Aushandlung von Zuständigkeiten bei der Problembearbeitung“ (ebd.: 219). Bei aller Anerkennung für die veränderte Rahmung der Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften, bei aller Würdigung von diesen zugrundeliegenden Dokumentationsformen, die dezidiert prozessorientiert sind, und auch die Kinder mit einbeziehen (wie etwa das Konzept der ‚Bildungs- und Lerngeschichten‘), werden Elterngespräche so zu Orten der Herstellung von Differenz zwischen Eltern und Fachkräften (vgl. ebd.: 220): Differenzen werden aufgemacht „zwischen ExpertInnen und Nicht-ExpertInnen, Darstellenden und Zuschauenden, Sprechenden und Zuhörenden, Lehrenden und Lernenden“ (ebd.).

Angesichts der Gemengelage von Differenzerzeugungen ist aber festzuhalten, dass nicht alle Eltern als „kompetente Kompliz*innen, die sich aktiv den Anforderungen und Erwartungen der öffentlichen Institution anzupassen wissen“ (Kesselhut 2014: 220), adressiert werden (und hier wird Karin Amos' Hinweis auf ethno-natio-kulturelle Unterschiede relevant): Manche Eltern werden auch adressiert als solche, die sich den Anforderungen und Erwartungen der öffentlichen Institution *nicht* anzupassen wissen. Denn es gibt Formen elterlichen Engagements, die vom Schulsystem nicht goutiert werden, die von vornherein als unangemessen betrachtet werden.

Diese führen dazu, dass manche Eltern irgendwann gar nicht mehr adressiert werden und damit eigentlich als Eltern nicht mehr intelligibel sind. Diesen Punkt fokussieren Christine Thon u.a.:

„Wenngleich von einer generell gestiegenen öffentlichen Aufmerksamkeit für alle Eltern gesprochen werden kann, ist zu beobachten, dass nicht jede in entsprechenden Diskursen vorgehaltene Subjektposition für alle Eltern in gleicher Weise offensteht. Auch Bildungsdiskurse sind mit gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen artikuliert, die im Kontext von Kindertageseinrichtungen [und von Grundschulen, BS] aktualisiert werden. Relevante Differenzkategorien sind hier insbesondere ‚natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit‘, zumeist verhandelt als mangelnde oder zu beweisende Sprachfähigkeit im Deutschen (vgl. Abdessadok/Mai 2017), ‚Milieu‘, häufig verhandelt als Zugehörigkeit zu einem bestimmten Stadtteil oder auch ‚Gender‘, verhandelt z.B. in Zuständigkeitszuschreibungen für Fürsorge und Erziehungs- und Bildungsprozesse.“ (Thon u.a. 2018: 2f.)

Dabei ist aus diskriminierungstheoretischer Perspektive darauf hinzuweisen, dass es im Zusammenhang mit Erfahrungen institutioneller Diskriminierung einen Aspekt gibt, den wir die ‚Nachhaltigkeit von Diskriminierungserfahrungen‘ nennen können: Wenn wir davon ausgehen, dass sich Diskriminierung vor allem in ihren *Wirkungen* zeigt (und nicht an der Frage festgemacht werden kann, wie gezielt und absichtsvoll jemand gehandelt hat, oder nicht (vgl. Bauer u.a. i.E.)), dann muss damit gerechnet werden, dass diese Wirkungen nicht zum ersten Mal gezeitigt wurden, sondern die im Kita- und Grundschulkontext gemachten Diskriminierungserfahrungen auf vorgängige biografische Erfahrungen aufsetzen. Und so kann mit Peter Cloos, Frauke Gerstenberg und Isabell Krähnert (2018) gefragt werden,

„wie eine gleichwertige, reziproke Partnerschaft bei zeitgleich familiärem Defizitscan und Korrekturaufforderung realisiert und mit Eltern partnerschaftlich gearbeitet werden kann, wenn sie und ihr

Familienleben programmatisch selbst zum pädagogischen Gegenstand erklärt werden.“ (Cloos, Gerstenberg und Krähnert 2018: 72)

Dies alles macht eine schlichte Umsetzbarkeit der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Praxis mehr als fragwürdig – nicht von ungefähr kreisen die meisten der zum Teil sehr kritischen Texte um die Frage: wie kann eine Erziehungspartnerschaft gestaltet werden (vgl. hierzu die Texte in Bauer und Brunner 2006)? Was sind die Grundlagen für eine gelingende Erziehungspartnerschaft (Wiezorek 2006; Roth 2014; Kämpfe und Westphal 2013)? Diese Auseinandersetzungen lassen sich als Dokumente eines Grundproblems lesen: dass, je stärker die Bildungsverantwortung aus dem Bereich des Öffentlichen in die Zuständigkeit der Eltern geschoben wird, sich die vermeintlich ‚generalisierten Erwartungen an Eltern‘ an den heftigen sozialen Unterschieden brechen, die deren Lebenslagen kennzeichnen. Diesen Zusammenhang produktiv gewendet, hieße zu fragen: wie kann dieses komplexe gesellschaftliche Geschehen reflexiv durchdrungen werden, um nicht im praktischen Vollzug (von Formaten wie etwa den Elterngesprächen) diese Gräben nicht immer noch weiter aufgehen zu lassen? Wie können *Muster* zunächst einmal erkannt und gelesen werden?

4. Muster⁹ – Analogien

Die machtvollen Dynamiken, die sich anhand von Erziehungspartnerschaften analysieren lassen, erinnern an sich überlagernde Farben und Formen im Stoffdruck: ein Ineinander von Mustern, nicht immer leicht zu entwirren, bei manchen Dessins lassen sie sich erst erkennen, wenn man ein, zwei Schritte zurücktritt; und das Ganze ist eingetaucht in schwächere oder stärkere Kolorits, die manchmal sogar die Muster in den Schatten stellen oder

⁹ „Unter einem Rapport oder Dessin, im allgemeinen Sprachgebrauch auch Muster genannt, versteht man ein sich wiederholendes, flächenfüllendes Element zur Oberflächengestaltung, das durch Webart, Strickweise, Färben oder Bedrucken erzeugt wird“ (Wikipedia [https://de.wikipedia.org/wiki/Rapport_\(Textil\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Rapport_(Textil)), 20_09_2020). Gleichzeitig geht es mir in diesem Beitrag darum, Muster auch als variabel zu denken – Muster werden tradiert, Muster werden dabei aber auch immer – leichter oder stärker – variiert. Sie sind Resultate einer sozialen Praxis, die sie immer wieder neu und auch immer wieder anders hervorbringt – sei es in der Mode, sei es in pädagogischen Verhältnissen.

in ihrer Wirkung stark verändern. Letzteres wird deutlich am Entwurf *Woodstock* von Dieter Noss, für den die *Pausa* Andrucke in 44 unterschiedlichen Kolorits angefertigt hatte – hier nur vier davon (Abb.1):



Abbildung 1: Pausa-Sammlung, Museum Mössingen

Ein und dasselbe Muster wird je nach Kolorit ganz unterschiedlich wahrgenommen – die Macht der Farbwirkungen wird hier unmittelbar greifbar.

In Analogie hierzu hat ein spezifischer Bildungsdiskurs in den letzten Jahrzehnten das gesamte Bildungsgeschehen mit enormer Intensität eingefärbt und längst auch den frühpädagogischen Bereich erreicht. In diesem Kolorit verschwimmen mitunter die machtvollen Zusammenhänge: so hat zwar eine öffentliche Aufwertung der Kita als erster zentraler Bildungsinstanz stattgefunden, die die Ungleichheiten sozialer Herkunft kompensieren soll; diese Aufwertung ging jedoch einher mit einem forcierten Bildungsauftrag, der durch eine Vielzahl von Dokumentations- und

Übergabe-*Procedere* ‚abgesichert‘ werden musste, einschließlich einer verstärkten Adressierung der Eltern. Hierdurch wurden und werden die Grenzen zwischen öffentlicher und ‚privater‘ Bildungszuständigkeit permanent hin- und hergeschoben, wobei letztendlich aber immer die Eltern zur Verantwortung gezogen werden. Bestimmte Muster verschwimmen, andere treten umso deutlicher hervor: so hat sich in diesem Diskurs, mit dem auch der frühpädagogische und der Primarbereich in ein ganz bestimmtes leistungsorientiertes Verständnis von Bildung eingespannt wurde, weder etwas an der hierarchischen Positionierung der beteiligten Professionen verändert – die Erzieher*innen sind weiterhin im Gesamtpersonal die Gruppe mit der schwächsten professionellen Autorität, müssen fortgesetzt um Anerkennung ihrer Kompetenzen ringen, sind am stärksten von Entwertungserfahrungen betroffen (vgl. – wenn auch für einen anderen Kontext – Reh und Breuer 2012), und es hat sich auch nichts an der Stärke geändert, mit der das Grundmuster ungleicher Lebenslagen und Bildungsvoraussetzungen auf die Bildungskarrieren durchschlägt. So sind bei genauerem Hinsehen die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften und die Übergangs*procedere* – trotz anderslautender politischer Intention – eher noch dazu angetan, diese Muster zu akzentuieren.

Eine Reflexion auf die diskursiven Einfärbungen und auf das permanente Verdecken und Hervorbringen dieser Musterungen wäre ein erster wichtiger Schritt in Richtung Musterunterbrechung: Denn diese hierarchischen Kontexte sind als Effekte eines nur halbherzig umgesetzten Anspruchs an Bildungsgerechtigkeit in einem nach wie vor einseitig auf bestimmte Formen von Bildungserfolg zugeschnittenen Bildungssystem, das nicht zuletzt aufgrund einer Verschiebung der Verantwortung zwischen öffentlich und privat weiterhin sozial hochgradig selektiv wirkt, zu reflektieren. *Ohne* eine solche macht- und diskurskritische Reflexion, die auch die Praktiken einbezieht, mit denen sich die verschiedenen Akteur*innen einer Erziehungspartnerschaft positionieren (müssen) bzw. mit denen sie positioniert werden, dreht sich das Verschieben von Verantwortlichkeiten für Bildungserfolg immer weiter im Kreis.

Eine solche machttheoretische Perspektive benennt noch nicht automatisch die Verletzungen, die an unterschiedlichen Stellen in diesen verordneten Partnerschaften lauern. Daher ist auch eine diskriminierungssensible Perspektive dringend erforderlich, mit der Diskriminierung als ein hochgradig relationales Geschehen analysiert wird, in dem Bezüge auf machtvolle Diskurse stattfinden, Kategorisierungen häufig unbewusst weitergegeben bzw. übernommen werden, Schlussfolgerungen gezogen werden (von Herkunft auf Geschlechterbeziehungen, von Herkunft auf Erziehungsstile etc.), und innerhalb institutioneller Regulierungen Handlungsdruck aufgebaut wird; was auf der einen (der institutionellen) Seite die hierin zu leistenden Arbeitsabläufe und ‚Übergaben‘ vermeintlich erleichtert, schafft auf der anderen Seite Diskriminierungserfahrungen, die häufig nicht zum ersten Mal stattfinden, sich vielmehr – Farbschicht um Farbschicht – auf vorgängige Erfahrungen ‚aufsetzen‘ und die bestimmte Muster deutlicher hervortreten lassen, andere womöglich kaschieren.

Für eine empirische Analyse ist es zentral, die neuralgischen Punkte zu identifizieren, an denen Musterrapport stattfindet oder eben auch unterbrochen werden kann. Hier hat sich der Fokus auf den Übergang zwischen Kita und Grundschule als erkenntnisreich erwiesen: an der Staffelstabübergabe (vom einen ‚Partnerschaftsteam‘ (Eltern – Kita) zum nächsten (Eltern – Grundschule) findet ein erneuter Einstieg in eine Kommunikationsform zwischen Eltern (häufig in Person der Mütter) und professionellen Vertreter*innen des Bildungssystems statt. Wo und wie gibt es Möglichkeiten, an dieser entscheidenden Stelle eventuell schon etablierte Muster zu unterbrechen, zu überdrücken, zu überschreiben? Hierfür sind nicht nur die Dokumentationsverfahren in der Kita, sondern auch die informellen Praktiken der ‚Übergabe‘ auf den Prüfstand zu stellen. Genau hier müsste auch eine diskriminierungssensible Reflexion des Alltagsmanagements stattfinden – sei es in Team-Supervisionen oder in regelmäßigen Fortbildungen.

Dass sich in diesen Interaktionen auch noch in anderer Hinsicht, etwa in der Fortschreibung gegenderter Zuweisungen, alte Muster durchsetzen, wurde ebenfalls deutlich. Zu fragen ist auch hier: An welchen Stellen werden immer wieder diese altbekannten Muster aufgerufen, wo etwa lassen

gegenderte Anrufungen die Väter systematisch außen vor, wo sind sie ohnehin schon in einem heteronormativen Kolorit eingefärbt? Wie lässt sich das Delegieren von Verantwortlichkeit, wie lassen sich gegenderte Verantwortungszuweisungen bewusst machen und andere Formen der Ansprache entwickeln, die der gelebten Vielfalt familialer Verhältnisse Rechnung tragen?

Dabei sind die Muster komplex, sie überlagern sich, durch Rassismen und durch Klassismen, vor allem aber im Hinblick auf den Bildungsstatus der Herkunftsfamilien. Ähnlich wie im Textildruck lassen sich Unter- und Überordnungen feststellen. Vielfältige Hierarchien durchziehen die professionellen Felder, in denen Erziehungspartnerschaften entwickelt werden sollen, und die gerade dann, wenn stärkere private Verantwortlichkeit für Bildungsprozesse angefordert wird, besonders wirksam werden und sogar in ein Kompetenzgerangel zwischen Eltern und professionellem Personal führen können. Dabei rufen Erziehungspartnerschaften nicht nur das soziale und das Bildungsgefälle zwischen Eltern auf, sie finden auch in einem Feld statt, in dem das Verhältnis zwischen den Professionen immer noch stark hierarchisch ist.

Wie können diese dominanten Muster und ihre jeweilige Genealogie innerhalb von Professionalisierungsprozessen reflektiert werden? (Wie) lässt sich die Chance nutzen, die darin liegt, dass alle Beteiligten ja um diese Ordnungen wissen? Gerade dies sollte es ihnen auch erlauben, sich zu diesen Mustern kritisch oder zumindest variantenreich zu verhalten. Dies impliziert auch die institutionalisierten, regelhaften Abläufe und die Art und Weise, wie diese die bisherige Anordnung von unterschiedlichen Professionen und unterschiedlichen ‚Gruppen‘ von Eltern in diesem Feld immer wieder hervorbringen. Es geht um eine kritische Reflexion auf diese Formen der Interaktion – und um ein kontextualisiertes variantenreiches Ausprobieren unterschiedlicher Formen der Zusammenarbeit mit Eltern.

Das erfordert das Einüben eines anderen Blicks, auch in den unterschiedlichen Stationen der Ausbildung zur Erzieher*in bzw. Grundschullehrer*in; vor allem aber erfordert dies ein neues Kolorit, eine neue Färbung des Diskurses um Bildung und wie diese in den Praktiken der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteur*innen wirksam werden

könnte; wahrscheinlich bedarf es hierzu immer wieder neuer Andrucke, vor allem aber auch den Mut zu Fehldrucken; denn diese erzählen ja häufig die interessantesten (Bildungs-)Geschichten.

Danksagung.

Ich danke Dr. Franziska Blum, Museumsleiterin der Stadt Mössingen, für die überaus vertrauensvolle Zusammenarbeit bei der Auswahl der Fotos und der Genehmigung für deren Abdruck in diesem Artikel.

Literatur

- Amos, Sigrid Karin (2016a). ‚Schule und neue Kontroll-Kultur‘, in Bernd Dollinger und Henning Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Sicherer Alltag? Politiken und Mechanismen der Sicherheitskonstruktion im Alltag*. Wiesbaden: Springer, 195–213.
- Amos, Sigrid Karin (2016b). ‚Die Empirie des Pädagogischen und ihr Verhältnis zur Szientisierung. Eine kognitiv-kulturelle Betrachtung in transnationaler Perspektive‘, in Wolfgang Meseth, Jörg Dinkelaker, Sascha Neumann, Kerstin Rabenstein, Olaf Dörner, Merle Hummrich und Katharina Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 55–70.
- Amos, Sigrid Karin (2016c). ‚(Bildungs-)Regime‘, in Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 45–57.
- Amos, Sigrid Karin (2011). ‚Elternpartnerschaften als Instrument von Educational Governance‘. *Femina Politica*, 20(2), 77–89.
- Amos, Sigrid Karin (2007). ‚Internate bei Bueb und anderen‘, in Micha Brumlik (Hrsg.), *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*. Weinheim: Beltz, 134–168.
- Bauer, Gero, Maria Kechaja, Sebastian Engelmann und Lean Haug (Hrsg.) (i.E.). *Diskriminierung und Antidiskriminierung, Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Bauer, Jutta (1998). *Die Königin der Farben*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Bauer, Petra und Ewald Johannes Brunner (Hrsg.) (2006). *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *Leitlinien zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus*. Abzurufen unter: https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/03/150205_Broschuere_Leitlinien_A5.pdf (21.10.20).
- Berner, Hermann (2015). ‚Die Geschichte der Pausa‘, in Regierungspräsidium Stuttgart, Landesamt für Denkmalpflege (Hrsg.), *Stoffe ohne Ende. Die Sammlungen der ehemaligen Textildruckfirma Pausa in Mössingen*. Darmstadt: Konrad Theiss Verlag, 11–36.
- Betz, Tanja (2019). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Familie. Ein Konzept auf dem erziehungswissenschaftlichen Prüfstand*. Abzurufen unter: <https://www.nifbe.de/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=835:bildungs-und-erziehungspartnerschaft-zwischen-kita-und-familie&catid=58> (20.08.2020).
- Betz, Tanja, Sabine Bollig, Magdalena Joos und Sascha Neumann (2017). ‚Kindheitskörper. Leibliche, pädagogische und gesellschaftliche Produktionen von Körperlichkeit im Kindesalter.‘ *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38(1), 3–9.
- Betz, Tanja (2010). ‚Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter‘, in Peter Cloos und Britta Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 113–134.
- Bischoff, Stefanie und Tanja Betz (2018). ‚Zusammenarbeit aus Sicht von Eltern und Fachkräften im Kontext übergreifender Ungleichheitsverhältnisse. Internationale Forschungsperspektiven auf ein komplexes Verhältnis‘, in Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai und Luisa Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: VS Verlag, 25–46.

- Cloos, Peter, Frauke Gerstenberg und Isabell Krähnert (2018). ‚Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen‘, in Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai und Luisa Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: VS Verlag, 49–74.
- Cloos, Peter und Britta Karner (2010). ‚Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien‘, in Peter Cloos und Britta Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*. Baltmannsweiler: Schneider, 169–192.
- Faust, Gabriele, Jens Kratzmann und Franziska Wehner (2012). ‚Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger?‘ *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 197–212.
- Franke-Meyer, Diana und Jürgen Reyer (2015). *Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gomolla, Mechtild und Frank-Olaf Radtke (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hunner-Kreisel, Christine und Katharina Steinbeck (2018). ‚„Ich mach' mir keine Sorgen um die Bildung“. Wahrnehmung von Handlungsfähigkeit bei Müttern* und Vätern* während des Übergangs in die Grundschule‘, in Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai und Luisa Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: VS Verlag, 245–263.
- Kämpfe, Karin und Manuela Westphal (2013). ‚Gesamtüberblick zu Programmen und Formen von Elternarbeit im KiTa- Bereich‘, in Wolfgang Stange, Ralf Krüger, Angelika Henschel und Christian Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 152–158.

- Kesselhut, Kaja (2014). ‚Machtvolle Monologe. ‚Elterngespräche‘ als Herstellungsorte von Differenz‘, in Peter Cloos, Katja Koch und Claudia Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, 207–222.
- Liegle, Ludwig (2010). ‚Familie und Tageseinrichtungen für Kinder als soziale Orte der Erziehung und Bildung‘, in Peter Cloos und Britta Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*, Baltmannsweiler: Schneider, 63–80.
- Regierungspräsidium Stuttgart, Landesamt für Denkmalpflege (Hrsg.) (2015). *Stoffe ohne Ende. Die Sammlungen der ehemaligen Textildruckfirma Pausa in Mössingen*. Darmstadt: Konrad Theiss Verlag.
- Reh, Sabine und Anne Breuer (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams: Kooperationspraktiken an Ganztagschulen, in Stephan Huber und Frederik Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation in der Schule*. Münster: Waxmann, 185–201.
- Roth, Xenia (2014). ‚Voraussetzungen für ein Gelingen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft‘, in Xenia Roth (Hrsg.), *Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der KiTa, überarbeitete Neuauflage*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, 24–57.
- Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG). Abzurufen unter: in der Fassung vom 1. August 1983, <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true> (04.02.2021).
- Speck-Hamdan, Angelika (2010). ‚Die flexible Eingangsstufe – Konzepte und Erfahrungen‘, in Angelika Diller, Hans Rudolf Leu und Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München: Deutsches Jugendinstitut, 217–234.
- Stauber, Barbara (2020). ‚Doing difference by doing transitions: differenz(ierungs)theoretische Grundüberlegungen für die reflexive Übergangsforschung‘, in Andreas Walther, Barbara Stauber, Markus Rieger-Ladich und Anna Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich Verlag, 231–252.

- Textor, Martin R. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen*. Norderstedt: Books on demand.
- Thon, Christine, Menz, Margarete, Mai, Miriam und Abdessadok, Luise (Hrsg.) (2018). *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Thon, Christine und Miriam Mai (2018). ‚Positionierung in ‚Milieus‘. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern‘, in Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai und Luisa Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung*. Wiesbaden: Springer, 113–129.
- Wanka, Anna (2020). Grundzüge einer praxistheoretischen Übergangsforschung, in Andreas Walther, Barbara Stauber, Markus Rieger-Ladich und Anna Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich, 185–206.
- Westphal, Manuela und Karin Kämpfe (2012). ‚Elternarbeit in der Kita: Empirische Forschungsergebnisse‘, in Wolfgang Stange, Ralf Krüger, Angelika Henschel und Christian Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. Wiesbaden: Springer, 244–254.
- Wiezorek, Christine (2006). ‚Elternpädagogik jenseits der Pädagogisierung – Überlegungen zum pädagogischen Elternbezug aus anerkenntnistheoretischer Perspektive‘, in Petra Bauer und Ewald Johannes Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 42–60.

Chancen durch Destabilisierung.

Zur Multi-Referenzialität im Alltag von Kindergartenkindern in einer diversifizierten Nachbarschaft

Ursina Jaeger

Würde Karin Amos¹ oder eine andere an Kunst und Kreativität interessierte Person vor dem Bild *4 Double Grids 0°, 22.5°, 67.5°* des Op-Art und Konzeptkünstlers François Morellet stehen, wie es den Besuchenden der durch verschiedene Modern-Art-Museen ziehenden ‚Vertigo‘-Ausstellung möglich ist, würde sie sich schnell in einer beeindruckenden Komposition filigran gezogener Linien verlieren. Die Wirkung der Komposition ist betörend, mitunter kann und soll sie beim Betrachten Schwindel auslösen. Die im Werk angelegten Rotationswinkel der vielen sich überschneidenden Linien sind nicht nur namensgebend, gleichsam führen sie im feingliedrigen Raster ein nicht einzufangendes Eigenleben. Das Fokussieren auf *einen* Ausschnitt des Werkes lässt die jeweilige Peripherie unscharf werden, keine Perspektive erlaubt eine klare Sicht auf das gesamte Werk: das nicht unmittelbar Betrachtete bewegt sich also immer so lange, bis wieder darauf fokussiert wird.² Das Unvermögen, eine zentrale Perspektive auf die Komposition zu entwickeln, mit welcher ‚ein Ganzes‘ betrachtet werden kann,

¹ Meine Arbeit konnte im Dezember 2019 im Kolloquium der Allgemeinen Pädagogik der Universität Tübingen zur Disposition gestellt werden und erhielt so unter anderem auch von der hier gefeierten Jubilarin, Karin Amos, motivierende und inspirierende Anregungen. Dank gilt auch dem Herausgeber*innenteam sowie Florian Weitkämper, Carola Mantel, Anna Ellmer und meinen Kolleg*innen vom UnKUT-Netzwerk, die mit mir die Linien des Beitrages besprachen.

² Morellets Bild kam in die Ausstellung als Leihgabe des Zagreber Museum für Zeitgenössische Kunst. Wer weder in Zagreb noch in der Sonderausstellung ‚Vertigo‘ vor dem Original stand, kann sich u.a. im Katalog zur Ausstellung, oder mit abgeschwächter Wirkung online einen Eindruck verschaffen.

destabilisiert. Diese Destabilisierung führt jedoch zu anderen Erkenntnissen, neuen Erfahrungen, zu interessanter Bewegung an den Rändern.

Der vorliegende Beitrag nimmt dieses der Op-Art entlehene Bild auf, zieht die Linien aber im Folgenden weiter in die empirische Erforschung des Alltags einer transnationalen Kindergartenklasse. Ausgangspunkt der Überlegung ist eine kindzentrierte und multi-lokale ethnografische Studie, die sich für Zugehörigkeitskonfigurationen an verschiedenen Orten der Kindheit (vgl. Olwig und Gulløv 2003; Bollig 2018) interessiert. Der Beitrag nutzt eine Heuristik der Multi-Referenzialität, mit der entlang des empirischen Materials über das epistemische Objekt nachgedacht wird. Auch wenn das Lesen von bildungs- und sozialwissenschaftlichen Abhandlungen nicht so einfach euphorischen Schwindel auslösen kann, scheint es fruchtbar, auch hier die möglichen Konsequenzen der Aufgabe einer alleinigen zentralen Perspektive zu erörtern. Dies geschieht im Beitrag anhand verschiedener ‚Linien der Destabilisierung‘. Es wird sodann ein Versuch gestartet, die Chancen³ dieser Destabilisierung für das Beschreiben und Verstehen des epistemischen Objekts, das bedeutet, von Zugehörigkeitskonfigurationen im Alltag einer transnationalen Kindergartenklasse, darzulegen. Solche Chancen werden mitunter in der Destabilisierung sozialer Ordnung im kindlichen Alltag in der Nachbarschaft gefunden, wenn es um die Aushandlung sozialer Zugehörigkeit geht (Linie 1). Dann sind es die theoretischen Chancen für das Verständnis diversifizierter Gesellschaften, die im Nachdenken über Multi-Referenzialität im Alltag dieser Kindergartenklasse vermutet werden (Linie 2). Es sind aber auch die Chancen, die die Erkenntnis einer Destabilisierung sozialer Ordnung für den pädagogischen Umgang mit Diversität bereithalten könnten (Linie 3). Diese Linien werden nacheinander fokussiert und auf ihr Potential befragt. Darauf vorbereitend wird in einem ersten Schritt ein Problemaufriss skizziert und das Erkenntnisinteresse der ethnografischen Studie erläutert. In einem zweiten Schritt wird Zaylie vorgestellt. Zaylie heißt hier ein Mädchen, das im Material als heute hier, morgen dort und damit einmal als arm, schwarz und

³ Der Beitrag fokussiert auf Chancen. Damit rutschen die Creativity und die Courage zwar aus dem unmittelbaren Fokus, sie durchziehen den Text allerdings als Randfiguren, ohne welche die Fokussierung auf die Chancen nicht die hier beschriebene Form hätte.

depriviert, ein andermal aber auch als reich, Schweizerin und privilegiert, ...und ein siebtes Mal mitunter als begeisterte Balletttänzerin erscheint. Anhand von Zaylies Geschichte(n) wird sodann entlang der Linien mit einer Multi-Referenzialität-Heuristik sondiert. In einem Fazit wird die Mehrspurigkeit des Beitrags gebündelt, sortiert und wieder verstreut.

1. Aufriss: Ungleichheiten relativieren, geht's noch!?

Mühlekon ist ein Viertel am Zürcher Stadtrand. Zaylie und die weiteren Hauptinformand*innen der dem Beitrag zugrunde liegenden ethnografischen Studie, fünf- bis siebenjährige Kinder, leben dort mit ihren oder Teilen ihrer Familien. Sie besuchten zum Zeitpunkt der Forschung (2016–2019) den Kindergarten resp. die ersten beiden Klassen der Primarschule. Das Viertel ist im schweizerischen Kontext arm. Sein Name wird immer wieder zitiert, wenn ein Sinnbild sozialer Probleme bemüht wird, mitunter taucht es medial als „Ghetto der Schweiz“ auf.⁴ Mühlekon ist stigmatisiert, die Mieten sind vergleichsweise gering, die Lärmbelastung durch Flughafennähe, Stadtautobahn und schlechter Isolierung in den häufig sozialstaatlich administrierten Überbauungen vergleichsweise hoch. Mühlekon ist ein Arbeiter*innenviertel und dem Trend der Nord- und Mitteleuropäischen Arbeitsmärkte folgend damit seit ein paar Jahrzehnten auch ein Viertel von Migrant*innen globalen Formats.⁵ Die Schule in Mühlekon befindet sich damit in einem Diskurs, der von Karin Amos und Kolleg*innen mitunter

⁴ Karin Amos hat umfangreich zum *American Black Ghetto* gearbeitet, gerade in ihrer Habilitationsschrift wird nicht nur die Begrifflichkeit kontextualisiert, sondern auch das Spannungsfeld von Stigmatisierung, Bildung und Gouvernamentalität diskutiert (vgl. Amos 2007; Amos 1999).

⁵ Die Referenz auf die Migrationsgeschichte ist omnipräsent. Dass der Verweis auf die Kategorie ‚Migrant*in‘ damit häufig nur als Konfiguration diverser Zugehörigkeitszuschreibungen auftaucht und Personen erst in Verbindung mit anderen Zuschreibungen wie geringeren oder geringer anerkannten Bildungsabschlüssen, schlechter bezahlten Jobs, dunklerer Haut oder Kopftuch zu Migrant*innen werden, während wiederum andere aufgrund fehlender relevanter Korrelationen Migrations-Zuschreibungen völlig verlieren (vgl. Bundgaard und Gulløv 2006; Horvath 2019), muss auch in der Etablierung einer analytischen Sprache mitgedacht werden. Dies nicht nur, aber auch, um der Gefahr unreflektierter Reifizierung entgegenzutreten. Mit den hier benutzten Begriffen, bspw. der der Arbeiter*innen oder der Migrant*innen, geht es explizit nicht darum geht, Menschen fix als etwas zu begreifen, sondern sprachlich festzuhalten, was situativ relevant markiert wird. Die Aufmerksamkeit liegt hier also weniger in der Theoretisierung und auch nicht der Hinterfragung der intellektuellen Sinnhaftigkeit der Zuschreibungen, sondern in der Analyse der Auswirkungen für die alltägliche Praxis.

treffend als Spannungsfeld zwischen transnationalen sozialen Verflechtungen und nationalstaatlich gedachter Bildungssouveränität bezeichnet werden kann (vgl. Amos, Meseth und Proske 2011). Diese soziale Konfiguration lässt sich auch in der Kindergartenklasse Wiesengrund ausmachen, bestehend aus den Hauptinformand*innen dieser Studie: Zaylie, Harun, Tereza, Arian, Abshiru und deren schulischen Weggefährt*innen. Ihre Eltern sind ausnahmslos im Laufe der letzten fünf bis 20 Jahre in die Schweiz zugewandert, arbeiten, so sie Arbeit haben, z.B. auf dem Bau, in Reinigungsfirmen, im Service, in Küchen, bei Lieferdiensten, an der Kasse des Supermarktes. Ihre Kinder jedoch, die hier Dreh- und Angelpunkt sind, sind fast alle in der Schweiz geboren.

Im Rahmen einer groß angelegten team-ethnografischen Studie, die sich für pädagogische Unterscheidungspraktiken des sogenannten inklusiven Unterrichts auf dieser ersten Schweizer Schulstufe interessierte, kam ich nach Mühlekon und zu den Kindern der Kindergartenklasse Wiesengrund.⁶ Nach mehreren Monaten der ausschließlichen Forschung im Kindergarten folgte ich für mein daraus abgeleitetes Promotionsvorhaben einzelnen Kindern ins Außerschulische (vgl. Jaeger 2019). Ich unternahm also – orientiert an der Forschungsstrategie der *Multi-Sited Ethnography* (vgl. Marcus 1995; Falzon 2009) – vom Kindergarten aus sukzessive kurze und längere Abstecher mit einzelnen Kindern oder Kindergruppen: Zuerst in ihre Nachmittagshorte, auf einen Kaffee mit Eltern, auf Besuch nach Hause. Alsdann spielte ich mit Kindern in ihren Zimmern, saß mit ihnen vor dem Fernseher, begleitete sie und ihre Familienmitglieder in Mühlekon und darüber hinaus auf Spielplätze und in Shopping-Malls, zum Sozialamt und in die Ballettstunde, zu Kindergeburtstagen bei McDonald's, besuchte mit ihnen Gottesdienste und Kulturfeste. Zweimal konnte ich Kindern auch über Ländergrenzen hinweg folgen, zu Familienbesuchen und Urlaube in

⁶ Das vom Schweizerischen Nationalfonds unter #159328 geförderte, von A. Sieber Egger, G. Unterweger & C. Maeder geleitete Projekt „Kinder, die auffallen. Eine Ethnographie von Anerkennungsverhältnissen im Kindergarten“ rückt aus einer praxistheoretischen Perspektive die Unterscheidungspraktiken von Lehrpersonen im Kindergartenalltag in den Blick. Es rekonstruiert darüber hinaus die Normen der Anerkennung, welche hinter diesen Praktiken stehen, sowie die soziale Ordnung, welche aus diesen Differenzkonstruktionen resultiert.

Kosovo und Ghana. Mich interessierten dabei die komplexen Konfigurationen sozialer Zugehörigkeit, und die Frage nach divergierenden Referenzrahmen an diesen Orten der Kindheit (vgl. Gammeltoft 2018; Feldman-Savelsberg 2016; Hirschauer 2017). Wie werden Kinder an unterschiedlichen *sites* der Forschung adressiert, welche Erwartungen stellen sich dabei, wie handeln die Kinder dieser Kindergartenklasse Gleichheit und Differenz vor dem Hintergrund wechselnder Bezüge und Referenzrahmen aus? *Wie* werden Orte der Kindheit zu Orten der Kindheit, *wie* sind diese aufeinander bezogen?

Bestimmt lässt sich vorstellen: Ohne große Mühe könnte und kann anhand des gesammelten Materials Evidenz für die Stigmatisierung von Viertel und Bewohner*innen gefunden werden, und es könnte eine Arbeit geschrieben werden, die soziale Ungleichheit in den schillerndsten Farben ausmalt. Eine, die der wohl meist hochschulqualifizierten Leser*innenschaft solcher ethnografischer Studien – mindestens, wenn Formate der Vorliegenden ähneln (akademisches, substantivisches Deutsch, Uni-Verlag) – eigene Privilegien vorführt, und nationale gesellschaftliche Machtverhältnisse aufzeigt. Die Freizeit mitunter in Einkaufszentren (ohne zu shoppen), bei McDonald's oder vor dem Fernseher zu verbringen, verwies dabei auf Bildungsferne und knappe Ressourcen, die Nicht-Adressierung solcher Alltagsbezüge in der Schule wiederum auf einen Mittelschichts-Habitus der Lehrpersonen. Wie ungleich *mehr* Anerkennung Kinder durch Pädagog*innen doch bekommen – auch das zeigten die Feldprotokolle anschaulich – erzählen sie im Kindergarten vom Fahrradausflug, vom Museumsbesuch oder dem neuen Märchenbuch, das ihnen zuhause vorgelesen wird! Und wie wenig Aufmerksamkeit bekommen im Gegenzug *Spiderman*, *Snow Queen* Elsa und McDonald's. Es könnte mit dem empirischen Material ein Beitrag geleistet werden zu einem immer größer werdenden sozialwissenschaftlichen Korpus an Literatur, der sich grob mit Migration, sozialer Ungleichheit und Bildung beschäftigt, und der der Schule regelmäßig und elaboriert schlechte Noten ausstellt, wenn es um die systemische (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit geht (vgl. Jaeger und Mantel 2021). Dieser Beitrag versteht sich hingegen als Irritation, als Destabilisierung dieser Erzählung. Nicht als Kritik. Vielmehr geht es darum zu erörtern, welche Chancen diese

Destabilisierung für das Verständnis sozialer Zugehörigkeit in diversifizierten Gesellschaften zusätzlich bereithält, wird der Ungleichheits-Reflex sozial- und bildungswissenschaftlicher Beschäftigung mit Differenzierung – mindestens temporär – unterdrückt, und anderen Linien gefolgt. Wie gleich vorgestellt mit Blicklichtern auf das Material zu und mit Zaylie, einem Mädchen dieser Klasse, verschwimmt das Bild nämlich – dem Op-Art Werk entsprechend – bei unterschiedlicher Fokussierung auch hier immer wieder an den Rändern.

2. Zaylies Linien folgen: Ein wildes Zoom-In

Zaylie, das erste von zwei Kindern einer alleinerziehenden und im frühen Erwachsenenalter aus Ghana in die Schweiz migrierten Frau, wurde 2016 gemeinsam mit acht gleichaltrigen Weggefährt*innen aus dem Mühlekon-Viertel im Kindergarten Wiesengrund eingeschult.⁷ Sie spricht zuhause v.a. Englisch und Twi mit ihrem selten anwesenden Vater, dessen Erstsprache Edo oder Englisch ist. Ihr (Schweizer-)Deutsch ist zum Zeitpunkt der Kindergarten-Einschulung nicht elaboriert, die Mutter problematisiert das am Elternabend in der ersten Schulwoche aber selbst und erntet für dieses Bewusstsein von den Lehrpersonen einerseits Anerkennung, andererseits entwarnenden Trost: noch jedes der Kinder hätte im Laufe des Kindergartenbesuches Deutsch gelernt (→ *Linse scharf auf sprachliche Diversität und den Umgang damit*). Zaylie ist in der 21-köpfigen Kindergartenklasse eines von drei Kindern „aus Afrika“, meint ihre Mutter zu mir. Eine kategorisierende Zuschreibung aufgrund von Hautfarbe, vor der sich Lehrpersonen im Gegenzug tunlichst fernhalten. Nicht nur, weil sie entgegenen würden, dass Zaylie ja Schweizerin, der Vater von Victor ja aus Brasilien und eigentlich nur Abshiru wirklich aus Afrika, nämlich aus Eritrea, käme (aber auch der sei ja hier aufgewachsen), sondern auch, weil Hautfarbe im Kindergarten

⁷ Der Kindergarten ist in der Schweiz Teil der Pflichtschule. Kinder treten nach vollendeten 4. Lebensjahr in der Regel für zwei Jahre in eine Kindergartenklasse ein, bestehend aus zwei Kohorten Kindergärtner*innen. Alle Kinderbetreuungsangebote vor dem 4. Lebensjahr sind in der Schweiz kostenpflichtig und freiwillig.

Wiesengrund von den Lehrpersonen auf der Vorderbühne nie (nie!) relevant gesetzt wird (→ *Linse scharf auf Hautfarbe als (ir)relevant gesetztes Zugehörigkeitsmerkmal*).⁸ Zaylie wohnt seit ihrem zweiten Lebensjahr in Mühlekon, kennt sich gut aus, ist neugierig, lässt sich insbesondere gerne von älteren Kindern einteilen und instruieren zu meist körperbetonten Spielen, mag Ballett und Fußball lieber als Rollenspiele. Zumindest, wenn die Rollenspiele in deutscher Sprache ablaufen. Auch schaut sie gerne YouTube-Videos von *Snow Queen* Elsa, sie hat dazu ein eigenes Smartphone, das alte ihres Vaters. Während sie im Kindergarten die richtigen Antworten häufig nicht weiß (z.B. auf die Frage: „Welcher Tag ist heute?“), kann sie sich gegenüber ihrer gleichaltrigen und in Accra wohnenden Cousine während des Urlaubs in Ghana, aber auch mit ihren UNO-Spiel Kenntnissen und kleinen Rechenspielchen behaupten. Auch kann ihre Cousine – wie Zaylie empört feststellt – nicht einmal richtig rückwärts von zehn bis eins zählen, obwohl das doch „bubig“ sei, kinderleicht, wie ihr das im Kindergarten manchmal von anderen Kindern an den Kopf geworfen wird (→ *Linse scharf auf Kontingenz von Wissensbeständen*). Manchmal drückt sie in Ghana Ekel aus vor ihrer für sie unsauberen Cousine ohne Manier und Anstand, vor dem Plumpsklo, vor den bettelnden Kindern am Straßenrand. Und dann wieder bewundert sie, wie virtuos jene tanzen können und wie kreativ und eigeninitiativ ihre Cousine ist. Diese überfordert sie manchmal mit allerhand lustigen Ideen, was die Kinder ohne Aufsicht der Eltern oder anderen Familienmitgliedern so anstellen könnten (→ *Linse scharf auf divergierende Anforderungen und Evaluationen*). Während Zaylie in Mühlekon die arbeitslose Mutter immer wieder aufs Sozialamt begleitet und mitunter deren Frust erfährt, ob der Absage für eine Zahnbehandlung oder dem als zu teuer eingestuften und damit künftig verwehrten Ballett-Unterricht, erlebt sie auch, wie sie am Strand von Accra von fliegenden Händlern sofort als das reiche und aus dem Ausland kommende Kind erkannt wird, dem allerhand Kleinigkeiten feilgeboten werden, die sich ihre Mutter auch leisten kann, mit „Don't forget about your home Africa, sista!“ zum Kauf animiert

⁸ Wir schreiben die Schuljahre 2016/17 und 2017/18 in der Schweiz. Gut denkbar, dass das in zehn Jahren anders ist, gut vorstellbar, dass das vor 20 Jahren anders war, gut möglich, dass das anderswo anders ist.

(→ *Linse scharf auf Statusparadoxien transnationalen Formats*). Das Lachen der anderen Kinder trifft sie, als sie im Kindergarten den Grund ihres Zuspätkommens laut erzählt (der kleine Bruder musste nämlich noch „Kacki“ machen). Zaylie wird nie mehr davon reden und verweigert in weiterer Folge auch, im Kindergarten aufs Klo zu gehen. Im Hort spielt sie gerne mit Yansu, denn auch diese spricht zu Hause Englisch, und Zaylie merkt, dass sie fürs Englisch-Reden in Kindergarten und Hort Bewunderung einheimst – also setzt sie es wann immer möglich ein. Plötzlich weiß das Kind ja viel mehr, es ändern sich auch Spielgewohnheiten. Sie kann anderen Instruktionen erteilen: „Now let's play with the horse!“ Zaylie malt auf meinem für die Ethnografie mitgebrachten Block in der evangelischen Kirche, in der sich ihre baptistische Afrikanische Gemeinde Sonntag früh eingemietet hat. Sie malt unaufgeregt, während Menschen neben uns Zungenreden oder dem charismatischen *Priest* tanzend und laut „Amen!“ zurufen, wenn jener von der Bekämpfung von „bad people in Africa“ und „corruption“ predigt. Zaylie umarmt mich ‚fälschlicherweise‘ im Kindergarten und wir ernten beide irritierte Blicke von den Lehrpersonen (Kinder sagen im Kindergarten den Erwachsenen Sie, und geben zur Begrüßung die Hand), sie gibt gegenüber ihren Kindergartenfreund*innen damit an, dass ich mit ihr in Ghana war und sieht darin eine Trumpfkarte; Zaylie ist wütend auf mich, weil ich im Kindergarten nicht immer bei ihr bin, gewöhnt sich dann aber wieder daran und sagt der aus dem familiären Kontext vertrauten Ursina wie im Kindergarten üblich: „Ade, Frau Jaeger!“ und schüttelt mir am Ende des Unterrichts die Hand (→ *Augen kurz schließen, Linse schafft es ob vieler Bewegung temporär nicht, etwas scharfzustellen*).

3. Zaylies Linien betrachten: Zoom-Out

Interessiert man sich für Diversität als komplexe Konfigurationen sozialer Zugehörigkeit, wird die Beschäftigung mit Kategorisierungen, Grenzziehungen und -überschreitungen und deren Dynamisierungen und Zusammenspiel in unterschiedlichen *sites* zum analytischen Kerngeschäft. Folgt man dabei Kindern wie Zaylie durch ihren Alltag, verliert man sich – wie das bewusst wilde Hineinzoomen verdeutlichen sollte – schnell in einem

komplexen Netz sozialer Ordnungen, überlappender Kategorisierungen, und divergierender Statusarenen der Anerkennung. Es zeigt sich, dass sich diese vermeintlichen Orte der Kindheit nicht stabilisieren lassen. Kaum hat man gedacht, Zaylie, ihre soziale Position innerhalb einer Ordnung und die dabei an sie gestellten Anforderungen und den ihr dargebotenen Handlungsraum beschreiben zu können (und wendet selbstvergessen den Blick ab), wird das Bild irritiert und die Ordnung bröckelt. Kaum denkt man, die Einschätzung des Kindes dem Kindergarten gegenüber fassen zu können, entgleitet einem dieses Bild durch eine Referenz auf eine andere Ordnung und einen damit einhergehenden Perspektivenwechsel. Eine starke von Lehrpersonen verantwortete soziale Ordnung im Kindergarten mit klaren Anweisungen an das zu pädagogisierende Kind, wird alsbald zur Gegenfolie, wenn beobachtet wird, wie Kinder untereinander Status zugesprochen bekommen und selbst zusprechen. Bedingungen der Konfiguration sozialer Zugehörigkeit können sich verändern, wenn sich der Referenzrahmen verschiebt. Wenn Kinder also fürs Mitbringen von Möhrenstängel von Kindergartenlehrpersonen gelobt werden („So gut! So gesund!“), bei ihren Klassenkamerad*innen im Vergleich zu anderen mitgebrachten Snacks *und* durch das eingefahrene Lob an Status einbüßen, sich aber rehabilitieren können, wenn die Möhren besonders ulkig in die Nase geschoben, oder mit den Cocktail-Tomaten Flipper gespielt wird.

Auch die Ethnografin steht dabei nicht auf gefestigten Posten. Über das gemeinsame Navigieren mit den Kindern durch ihren Alltag wird unweigerlich die im Kindergarten etablierte Beziehung destabilisiert, Loyalitäten werden unklar. Eltern vermuten mitunter den verlängerten Arm des Staates im eigenen Wohnzimmer (vgl. Kusserow 2004: 15ff.) und möchten zeigen, dass sie – ganz zur Irritation ihrer Sprösslinge – ihre Kinder auch richtig erziehen, sogar auf Deutsch. Oder gegenteilig, dass sich die Kooperation in einem Forschungsprojekt und die Beziehung mit dieser „echten Schweizerin“ (Mutter von Tereza) positiv auf das schwebende Einbürgerungsverfahren auswirken könnte.

Im Begleiten der Kinder ist es diesen plötzlich nicht mehr überlassen, ihr Wissen um Kontingenz sozialer Ordnung und die Dynamisierung ihrer divergierenden Zugehörigkeitskonfigurationen eigenhändig auszuspielen.

Jemand, diese Ethnografin nämlich, könnte sie der Statusinkongruenz überführen. Just in dieser Brüchigkeit und positionalen Unsicherheit liegen jedoch, so die hier vertretene These, Chancen. Über die Heuristik der Multi-Referenzialität kann – so werde ich zeigen – über die Kindergartenklasse und das alltägliche Navigieren von Kinder wie Zaylie nachgedacht werden, ohne dass einen der Schwindel zu Fall bringt, sondern so, dass er Erkenntnis produktiv befördert.

4. Pluralisierung der Forschungsperspektive. Haltgebende Denkfiguren

Das Argument, dass eine Dezentrierung der Perspektive zur Erforschung eines epistemischen Objektes fruchtbar sei, ist alt (vgl. Jiménez 2018; Strathern 2004), hat jedoch in den letzten Jahrzehnten in der Sozial- und Bildungswissenschaft über verschiedene Bewegungen an Schlagkraft gewonnen. Dass bspw. sowohl der beschriebene Alltag und auch die Konzeption von Migrant*innen sich ändern, wenn man einzelnen Personen über Grenzen hinweg folgt, haben besonders deutlich Studien offenbart, die dem sogenannten methodologischen Nationalismus über eine Perspektivenverschiebung hin zum *Transnationalen* kritisch begegneten (vgl. Glick Schiller, Çağlar und Guldbrandsen 2006; Wimmer und Glick Schiller 2002). Konstitutiv für eine Neubenennung und Aufbruchsstimmung fordert auch die nicht mehr ganz so neue ‚Neue Soziologie der Kindheit‘ seit der Jahrtausendwende eine Perspektivenverschiebung hin zur jener des Kindes (vgl. Honig, Lange und Leu 1999; Prout und James 1997), verstanden als eine insbesondere auf das Generationale fokussierende Bezogenheit sozialer Ordnung. Mit dieser Auseinandersetzung rund um die Perspektive auf das jeweilige epistemische Objekt geht die Frage einher, wie man mit der damit erreichten Pluralisierung von Stimmen und Perspektiven weiterdenken kann. Es liegt nahe, dass die über den Perspektivenwechsel eingefangene Bezogenheit das Relationale fokussiert und dass das Erkenntnisinteresse immer stärker hin zu einer Befragung von Beziehungen *zwischen* gemachten Entitäten, Feldern, oder auch sozialen Ordnungen tendiert (vgl. Löw und Weidenhaus 2017; Thelen, Veters und von Benda-Beckmann

2018). Wird dabei „Relationalität derart verstanden, dass die Relationen nicht als Funktion vorhandener Elemente, sondern die Elemente als Effekte von Relationen auftauchen“ (Neumann 2017: 164f.), so Sascha Neumann zur Beschreibung von Perspektivität in der Kindheitsforschung, wird die relationale Perspektive zur *relationistischen*; es interessieren die Beziehungen zwischen sozialen Ordnungen als „analytische und empirische Bedingung der Möglichkeiten“ eben jener: „Existenz und Differenz transformieren sich dabei analytisch zu Formen der Bezogenheit.“ (ebd.). Die Bezogenheit kann dabei mindestens auf zweierlei Ebenen analysiert werden: als empirischer Befund, aber auch als Widerspiegelung divergierender Forschungsperspektiven und deren Zusammenspiel. Über die neuere ethnografische Diversitätsforschung reflektierend nimmt Karen Fog Olwig diese beiden Ebenen der Bezogenheit auf, wenn sie schreibt:

„There will always be perspectives and perspectives on perspectives that will escape the researchers. But ethnographic research may not be a question of ‘getting it all.’ It is rather a matter of finding a productive interplay between one's position in the field, the sort of perspectives on diversity which it opens up for, and the kind of empirical data and analytical insights that this makes possible.“ (Olwig 2013: 477)

Interessiert man sich als Ethnografin in Anlehnung an diese Denkfiguren und wissenschaftlichen Wenden der letzten Jahre für die Konfigurationen sozialer Ordnung im Alltag der Kinder dieser Kindergartenklasse, rückt die Frage nach Spielarten der Bezogenheit in den Blick und dem wird mit den *Bedingungen des Referenzierens* zwischen sozialen Ordnungen gefolgt. Mit der hier eingeführten Heuristik wird angenommen, dass der Alltag der Kindergartenklasse multi-referenziell ist, dass Kinder und ihr soziales Umfeld darum wissen, und die Kontingenz sozialer Ordnung damit nicht als Problem, sondern als alltäglicher Ausgangspunkt der Verhandlung von Gleichheit und Differenz gesehen wird. Dabei wird festgestellt – ganz wie beim Betrachten von Morellets Bild – dass auch je nach Perspektive und Forschungsblick die sozialen Ordnungen destabilisiert werden und dass

darüber die Erörterung des Zusammenspiels multiplen Referenzierens möglich wird. Mit diesen Annahmen zu Multi-Referenzialität soll nun entlang der drei ausgemachten Linien der Destabilisierung, dem Aufruf des Bandes folgend, über allerlei Chancen nachgedacht werden.

5. Chancen durch Destabilisierung

5.1 Erste Linie: Blicke auf kindliche Zugehörigkeitskonfigurationen

Die Blicke in den Alltag der Kinder in- und außerhalb des Kindergartens Wiesengrunds zeigen, wie vielfältig Kinder lernen, und wie sie die divergierenden Zugehörigkeits-Adressierungen und damit verknüpft auch an sie gestellten Verhaltensanforderungen übertragen, adaptieren, beleuchten oder ausknipsen und irrelevant setzen, wenn sie durch die verschiedenen ‚Orte ihrer Kindheit‘ navigieren (vgl. Hirschauer 2014). Ohne gleich nach einer Hierarchisierung zu fragen, nimmt die Ethnografin die Pluralität sozialer Ordnungen und die Vielzahl kindlicher Positionierungen in einem ersten Schritt also auf und ernst. Sie staunt – wie vor dem Op-Art Gemälde – über die Bewegung des gerade noch Scharfgestellten. Die Unterdrückung des eigenen (macht-kritischen) Ungleichheits-Reflexes bedeutet hier, dass im Alltag von Zaylie und ihren Weggefährt*innen der Kindergartenklasse unterschiedliche Zugehörigkeitskonfigurationen und dabei situativ divergierende Differenzierungen nebeneinander studiert werden können. ‚Von wo anders zu kommen‘ kann bspw. als Normalfall angeschaut werden, und von Kindern nicht als Stigmatisierung oder Nachteil, sondern zum *Bonding* genutzt und als gängige Alltagskonversation in Freundschaftsverhandlungen einfließen (vgl. Kromidas 2016). Dezentriert man den Blick, tauchen immer wieder vermeintlich die gleichen Kategorien sozialer Zugehörigkeit (der Kategorie der Mädchen, der finanziell Armen, der Schwarzen, der Schweizer*innen) in ganz unterschiedlichem Gewande und unterschiedlicher sozialer Gesellschaft auf; nicht immer und überall gilt ‚von wo anders zu kommen‘ als normal. Wie die Linien im Op-Art Bild führen die kategorialen und relationalen Zuschreibungen im feingliedrigen Raster des Alltags

ein kaum einzufangendes Eigenleben. Es wird also deutlich, dass Kinder wie Zaylie vielleicht drängender und offensichtlicher als Kinder, die viel selbstverständlicher einer vermeintlichen Mehrheitsgesellschaft zugerechnet werden, alltäglich mit der Kontingenz sozialer Zugehörigkeit konfrontiert sind⁹. Ebenfalls wird deutlich, dass sich gemeinsam mit ihnen Statusinkongruenzen durchs Viertel bewegen, die nicht aufgelöst werden. Mit diesem Wissen um Kontingenz können sich Kinder aber auch eine Handlungsträgerschaft (*call it agency*) erarbeiten, die ihnen situativ das Geschick verschafft, auf unterschiedliche Karten zu setzen. Zaylie und ihre Weggefährt*innen gestalten den kindlichen Alltag mit Verweis auf divergierende Ordnungen also mit, und die jeweiligen Hierarchisierungen fallen dabei mal mehr, mal weniger günstig für sie und ihre soziale Positionierung aus. Mal hat Zaylie mehr *agency*, kann also stärker initiieren oder längerfristig bestimmen, welche Kategorien der Zugehörigkeit relevant gesetzt werden und mit welchen Attribuierungen jene behaftet werden (vgl. Hirschauer 2017: 40ff.). Ein anderes Mal muss sie sich in den Fremdzuschreibungen und für sie freigehaltenen Positionierungen zurechtfinden. Nicht immer ist die Fremdplatzierung aber störend. Zaylie kann mitunter auch stolz berichten, dass die den Anforderungen an sie als Kindergartenkind gerecht wird, diese Gewissheit in Verhandlungen an andere Orte ihrer Kindheit transferieren und damit der Cousine in Ghana eigenmächtig den Status eines guten Kindergartenkindes verweigern. Fremdzuschreibungen müssen auch nicht notwendigerweise negativ konnotiert sein, ggf. ermächtigen sie einen auch mehr, als einem lieb ist.

Der Blick auf eine Pluralität sozialer Ordnung und das kindliche Navigieren entlang divergierender Referenzrahmen ermöglicht also einen anderen Blick auf die gegenseitige Bezogenheit der analytisch und empirisch vermeintlich getrennten Orte der Kindheit, in denen sich Zaylie bewegt. Ein Zusammenspiel divergierender Modi sozialer Zugehörigkeit wird entlang dieser Linie sichtbar.

⁹ So gibt es Kinder, die in ihrem Alltag ganz selten gefragt werden, woher sie denn kommen würden und die gestellte Frage nach gesellschaftlicher Zugehörigkeit, wenn überhaupt, dann eindeutig beantwortet wird.

5.2 Zweite Linie: multi-referenzielle Blicke auf Orte der Kindheit

Interessiert man sich für die Entwicklung einer analytischen Sprache, mit welcher das alltägliche Navigieren der Kinder durch divergierende Orte der Kindheit denkbar wird, drängen sich Figuren wie jene der Grenzüberschreitung, des transnationalen Raums sowie der Pluralität sozialer Ordnung auf. Dabei stellt sich die Frage nach der Beziehung dieser Denkfiguren und erneut auch die Frage danach, was passiert, wenn keine zentrale Perspektive auf die jeweiligen theoretischen Konfigurationen geworfen wird. Auch an dieser Linie wird die These vertreten, dass eine Multi-Referenzialität-Heuristik diese Denkfiguren auf fruchtbare Weise miteinander in Beziehung setzt, ohne einer theoretischen Beliebigkeit zum Opfer zu fallen oder vor der Komplexität der Konfigurationen kapitulieren zu müssen.

Die hier bemühten Denkfiguren verweisen, u.a. Löw und Weidenhaus (2017) folgend, auf eine doppelte Nutzung des Räumlichen, sowohl als physische Topografie wie als metaphorische Übertragung von Sozialität in Ordnung. Zaylie, um auf das (meist) quirlige Mädchen zurückzukommen (und so etwas Stabilität zu gewähren), bewegt sich also nicht nur physisch durch ein Viertel, fliegt nach Ghana und wieder zurück, geht aus der Privatwohnung hinaus auf den öffentlichen Spielplatz und überschreitet damit Grenzen von Räumen, die über soziale Verhandlungen als Räume erkannt und betreten werden. Gleichsam überschreitet sie täglich eine unbestimmte Zahl metaphorischer Grenzen des Sozialen, die ihre Orte der Kindheit gleichermaßen bedingen wie auf ihren Platz verweisen. Es zeigt sich darin die Spannung zwischen Lokalität und Sozialität, die die Topographie ihres Alltages durchzieht. Über den Blick auf die Bezogenheit vermeintlich trennbarer Orte der Kindheit, so hier das Argument, können sie neu beschrieben werden. Die durchgesetzte Ordnung im Kindergarten und damit u.a. das Insistieren auf einen Alltag ohne Smartphone, Schokoladen und Zigaretten (vgl. Jaeger 2020) ergibt mit Verweis auf gesellschaftliche Imaginationen des guten Lebens und antizipierten Versäumnissen dazu im Außerschulischen der Kinder Sinn. Die Anerkennung für die Möhre in der

Nase wird in der Kinderschar wiederum vor allem auch durch den Verweis auf das Wissen, dass das die Lehrperson gar nicht lustig finden würde, lustig. Die Referenz auf Hautfarbe wird sinniger, wenn Schwarz-Sein in der Schweiz mit inferioren Positionen in der sozialen Ordnung verbunden wird und einem politischen Diskurs, dass dies nicht geschehen solle. Damit bedeutet der Verweis auf *andere* soziale Ordnungen, in denen Kinder eine divergierende soziale Position innehaben können, auch, dass Zugehörigkeitskonfigurationen und deren Relevanzen situativ infrage gestellt werden können, und damit eben auch dem Ort eine neue Ausstattung sozialer Positionen nahegelegt werden kann. So wird bspw. das Konglomerat ‚Schwarzes Kind der alleinerziehenden arbeitslosen Frau‘ mitunter irrelevant, wenn dasselbe Kind in Ghana am Strand weilt. Es wird aber auch irrelevant, wenn im Kindergarten Möhren in die Nase gesteckt werden. Es kann auch im pädagogischen Umgang mit dem Kind an ein und demselben Ort seine Konfiguration ändern oder mit Verweis auf unterschiedliche Referenzrahmen seine Wirkungsmacht transformieren. Dieser konfigurative Wechsel sozialer Zugehörigkeit wird erst sichtbar, wenn auf die *Bedingungen des Referenzierens* fokussiert wird.

5.3 Dritte Linie:

Blicke auf den pädagogischen Umgang mit Diversität

In diesem letzten Abschnitt soll mit dieser Multi-Referenzialität-Heuristik erneut in den Kindergarten Wiesengrund geblickt werden. Es zeigt sich dabei, dass das schulische Feld sich mit dem Wissen um die Kontingenz der schulischen Ordnung in einer paradoxen Lage befindet: zum einen will es die ihr attestierte (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit bekämpfen, mitunter mit einem „normativ und moralisch aufgeladene[n] Anerkennungs-postulat“ (Diehm und Kuhn 2005: 223), das Diversität umarmt und produktiv zu wenden sucht. Es werden also – und dies gewissenhaft und ambitioniert – aus dem Außerschulischen mitgebrachte Bezüge der Kinder in den Unterricht eingebunden, Geburtstagslieder werden auf Tamilisch gesungen, die sogenannte interkulturelle Kompetenz von Lehrpersonen wird in der Aus- und Weiterbildung thematisch. Dass damit dennoch nicht

heiterer Sonnenschein garantiert ist, und eben schon beim McDonald's-Bezug Schluss ist mit Inklusion, darf dennoch nicht als Anerkennungs-Farce abgetan werden: An keinem anderen ‚Ort‘ der Forschung wurde so stark darauf geachtet, Bedingungen zu schaffen, um personenorientierte Differenzierungen wie bspw. Gender, Aussehen und Ethnizität weitgehend zu destabilisieren. Zum anderen aber, und darin liegt meiner Ansicht nach die Krux, ist es dem schulischen Feld verwehrt, die Fluchtpunkte ihrer sozialen Ordnung zu destabilisieren. Erfolg und Misserfolg sind an schulischen Standards bemessen, die Sprache kennt in der Schule ein Richtig und ein Falsch (vgl. Blommaert 2015), die Evaluation von Leistung ist konstitutiv und die generationale Ordnung mitunter deswegen so stark, weil sie an das Primat der schulischen Bildung glauben *muß* (vgl. Kalthoff 2014). Wäre dies funktional nicht der Fall, würde sie sich einer Beliebigkeit preisgeben, deren Konsequenzen intellektuell und gesellschaftstheoretisch spannend wären, mit Blick auf die Bedingungen der Möglichkeiten des schulischen Feldes aber das Denkbare transzendieren. Wie also weiter mit der Anerkennung von Vielfalt bei zeitgleicher Beibehaltung von schulischen Standards? Die Multi-Referenzialität-Optik und die dezentrale Perspektive auf den Alltag dieser Kindergartenklasse zeigt die Grenzen der Ordnungsmacht der Schule und deren Einfluss auf grundlegende Bedingungen des kindlichen Lebens. Sie kann dem Onkel in Accra kein Visum ausstellen, damit dieser seiner Nichte in Zürich mehr zur Seite stehen könnte. Sie hat kaum Einfluss auf Arbeitsbedingungen, Lohnkonjunkturen und globale Arbeitsmärkte, denen die Mutter ausgesetzt ist. Sie kann nicht garantieren, dass ihr Lehrkörper genügend Twi (oder Edo, oder Amharisch, oder Urdu) spricht, um die Kinder in ihren jeweiligen Erstsprachen im Denken inspirieren zu können. Die Schule und der in ihr aufgezeigte Weg ist perspektivisch für eine Familie vielleicht nicht einmal relevant, weil ein Umzug in ein anderes Land bevorsteht oder andere Vorstellungen eines sinnigen und guten Lebens vorherrschen, als eines Tages verschwurbelte deutsche Texte für Akademiker*innen zu schreiben oder die Virologie-Heldin der nächsten Krise zu werden. Wird in der Schule und an die Schule der Anspruch reduziert, die zentrale Ordnungsmacht in Kindheiten zu sein

und stets erkennen und final beurteilen zu müssen, wie die Kinder im Klassenzimmer zueinander, zur Welt, zur Schule und zu diversen Konfigurationen sozialer Ungleichheit stehen (vgl. Rorty 1986), lässt sich die paradoxe Beziehung von Anerkennung von Vielfalt und schulischer Leistung ggf. entkrampfen (vgl. Jaeger und Mantel 2021).

6. Fazit

Die Heuristik der Multi-Referenzialität reklamiert für sich nicht, ‚ein Ganzes‘ analytisch scharf stellen zu können. Viel eher steht die Forscherin vor und in einem Feld, in dem die Bedingungen des Referenzierens empirisch und analytisch thematisch werden. Die Aufgabe einer zentralen Perspektive auf ein epistemisches Objekt soll also, wie der Beitrag zu zeigen versuchte, die feinen Linien anders miteinander in Beziehung setzen: Damit ist es möglich, eine bestimmte Konfiguration sozialer Zugehörigkeit mal scharf zu stellen, mal dynamisiert und destabilisiert zu betrachten und mal weiter zu ziehen an einen neuen Ort. Damit wird unter anderem auch die Frage nach dem Verhältnis von sozialer Ungleichheit und Differenz immer wieder neu verhandelt, und kann situativ und empirisch erörtert werden (vgl. Brubaker 2015: 11).

Entlang des empirischen Materials mit Fokus auf ein Mädchen, folgte der Beitrag drei Linien der Destabilisierung und zeigte auf, welche Denkbewegungen sich mit einer Multi-Referenzialität-Heuristik ergeben. So wird es u.a. möglich eine Pluralisierung von Bildungswegen zu beschreiben, die zueinander nicht in einem hierarchischen Verhältnis stehen, und es wird befragbar, wie Wissen um eigene Kontingenz soziale Ordnung nicht nur destabilisieren, sondern jene überhaupt erst hervorbringen kann. In diesen Erkenntnissen werden Chancen und Potentiale für die weitere Beschäftigung diversifizierter Gesellschaften, sich kreuzender wissenschaftlicher Perspektiven und empirischen Bezügen und sich darin treffenden Menschen ausgemacht:

“This is a method of enchantment that dazzles and reveals—and reveals in—the possibilities that ethnography and analysis uncover

and afford for one another as they zoom in and out of the worlds of wonder and understanding.” (Jiménez 2018: 7)

Literatur

- Amos, Sigrid Karin (2007). ‚Das amerikanische ‚Urban Ghetto‘ als sozial-räumlicher Ausdruck prekärer gesellschaftlicher Mitgliedschaft‘, in Fabian Kessl und Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Territorialisierung des Sozialen: Regieren über soziale Nabräume*. Opladen: Budrich, 233–253.
- Amos, Sigrid Karin (1999). ‚Die US-amerikanische Ghettoforschung: Rückblick und aktuelle Tendenzen.‘ *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 19(39), 5–24.
- Amos, Sigrid Karin, Wolfgang Meseth und Matthias Proske (Hrsg.) (2011). *Öffentliche Erziehung revisited: Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blommaert, Jan (2015). ‚Language: The Great Diversifier‘, in Steven Vertovec (Hrsg.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies*. Abingdon: Routledge, 83–90.
- Bollig, Sabine (2018). ‚Approaching the Complex Spatialities of Early Childhood Education and Care Systems from the Position of the Child.‘ *Journal of Pedagogy*, 9(1), 155–176.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand (Hrsg.) (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. 3. Aufl. Konstanz und München: UVK UTB.
- Brubaker, Rogers (2015). *Grounds for Difference*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bundgaard, Helle und Eva Gulløv (2006). ‚Children of Different Categories: Educational Practice and the Production of Difference in Danish Day-Care Institutions.‘ *Journal of Ethnic & Migration Studies*, 32(1), 145–155.
- Diehm, Isabell und Melanie Kuhn (2005). ‚Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit‘, in Franz Hamburger, Tarek Badawia und Merle

- Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 221–231.
- Falzon, Mark-Anthony (Hrsg.) (2009). *Multi-Sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*. Farnham: Ashgate.
- Feldman-Savelsberg, Pamela (2016). *Mothers on the Move. Reproducing Belonging between Africa and Europe*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Gammeltoft, Tine M. (2018). ‚Belonging‘. *Social Analysis* 62(1), 76–95.
- Glick Schiller, Nina, Ayşe Çağlar und Thaddeus C. Guldbrandsen (2006). ‚Beyond the Ethnic Lens: Locality, Globality, and Born-Again Incorporation.‘ *American Ethnologist*, 33(4), 612–33.
- Hirschauer, Stefan (2017). ‚Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit‘ in ders. (Hrsg.), *Un/doing differences: Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück, 27–54.
- Hirschauer, Stefan (2014). ‚Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten.‘ *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191.
- Honig, Michael-Sebastian, Andreas Lange und Hans-Rudolf Leu (Hrsg.) (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Horvath, Kenneth (2019). ‚Migration Background – Statistical Classification and the Problem of Implicitly Ethnicising Categorisation in Educational Contexts.‘ *Ethnicities*, 19(3), 558–574.
- Jaeger, Ursina und Carola Mantel (2021). ‚Reflexion[^]Reflexion in der Schule der Migrationsgesellschaft.‘ *Journal für LehrerInnenbildung*, Mythos Reflexion 21(1), 56-64.
- Jaeger, Ursina (2020). ‚Trumpfkarte Smartphone. Konfigurationen sozialer Ordnung im Alltag einer transnationalen Kindergartenklasse & die Ent-Pädagogisierung der Kindergarten-Ethnografin‘, in Jutta Wiesemann, Clemens Eisenmann, Inka Fürtig, Jochen Lange und Bina Mohn (Hrsg.), *Digitale Kindheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 149–165.
- Jaeger, Ursina (2019). ‚Vom Schweizer Kindergarten ins Außerschulische, nach Ghana, und wieder zurück: Wenn Kinder und eine Ethnografin

- gemeinsam ‚Grenzen‘ überschreiten‘, in Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 334–347.
- Jiménez, Alberto Corsín (2018). ‚Ethnography Half-Seen.‘ *Social Analysis*, 62(1), 6–8.
- Kalthoff, Herbert (2014). ‚Ethnographische Bildungsforschung revisited‘, in Anja Tervooren, Nicolas Engel, Michael Göhlich, Ingrid Miethe und Sabine Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, 97–116.
- Kromidas, Maria (2016). *City Kids: Transforming Racial Baggage*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Kusserow, Adrie S. (2004). *American Individualisms: Child Rearing and Social Class in Three Neighborhoods*. New York: Palgrave Macmillan.
- Löw, Martina und Gunter Weidenhaus (2017). ‚Borders that Relate: Conceptualizing Boundaries in Relational Space.‘ *Current Sociology*, 65(4), 553–570.
- Marcus, George E. (1995). ‚Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography.‘ *Annual Review of Anthropology*, 24(1), 95–117.
- Neumann, Sascha (2017). ‚Die andere Seite der Unterscheidung. Versuch einer empirischen Revision der Erwachsenen/Kind-Differenz‘, in Anna Fangmeyer und Johanna Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Weinheim: Beltz, 159–176.
- Olwig, Karen Fog (2013). ‚Notions and Practices of Difference: An Epilogue on the Ethnography of Diversity.‘ *Identities*, 20(4), 471–479.
- Olwig, Karen Fog und Eva Gulløv (Hrsg.) (2003). *Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*. New York: Routledge.
- Prout, Alan und Allison James (1997). ‚A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems‘, in Allison James

- und Alan Prout (Hrsg.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London und Washington D.C: Falmer Press, 7–34.
- Rorty, Richard (1986). ‚On Ethnocentrism: A Reply to Clifford Geertz.‘ *Michigan Quarterly Review*, 25(3), 525–534.
- Strathern, Marilyn (2004). *Partial Connections*. Walnut Creek Lanham, New York, Toronto und Oxford: AltaMira Press.
- Thelen, Tatjana, Larissa Vettters und Keebet von Benda-Beckmann (Hrsg.) (2018). *Stategraphy: Toward a Relational Anthropology of the State*. Oxford und New York: Berghahn Books.
- Wimmer, Andreas und Nina Glick Schiller (2002). ‚Methodological Nationalism and the Study of Migration.‘ *European Journal of Sociology*, 43(2), 217–240.

Alles im ‚grünen‘ Bereich?

„Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ – Möglichkeiten und Aufgaben des Waldkindergartens und seiner pädagogischen Fachkräfte

Mike Lebzelter

„Wenn ein Kind nie einen Samen gesät, die daraus entstehende Pflanze entdeckt und gehegt hat; wenn es nie einen Baum bestiegen, nie einen Bach gestaut, nie ein gefährliches und gefährdetes Feuer gemacht hat, [...] wenn es nie erlebt hat, wie Erwachsene ein Insekt retten, [...] auf die Laute der Natur horchen, einen Waldweg säubern, einen Berg besteigen und dies genießen [...] – wie soll ihm die Erhaltung der Arten, das ökologische Gleichgewicht, die ‚Natur‘, diese ungeheuerlichste Abstraktion aller Abstraktionen, am Herzen liegen.“
(von Hentig 1987: 56 f.)

1. Hinführung

Der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig beschreibt im obigen Zitat plastisch die Bedeutung von Naturerfahrung und nimmt damit bereits die Erkenntnis vom engen Zusammenhang von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und frühkindlicher Bildung vorweg. 2004–2014 riefen die Vereinten Nationen (UN) eine Dekade der BNE aus mit dem Ziel, „das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung international in allen Bildungsbereichen zu verankern“ (Kohler 2015: 11). Der Elementarbereich als erste Stufe des Bildungssystems wurde ausdrücklich adressiert. Entscheidend hierfür waren die Anstrengungen der „AG Elementarpädagogik“ (vgl. Singer-Brodowski 2019: 68). Sie scheinen Früchte getragen zu haben: Der baden-württembergische Orientierungsplan¹ etwa erachtet „Umweltschutz

¹ In Baden-Württemberg wird der Bildungsplan für Kindergärten und Kindertagesstätten als Orientierungsplan bezeichnet (vgl. Amos 2011: 83).

oder Verantwortung für die natürliche Umwelt“ als relevant (Arnold, Carnap und Bormann 2016: 13; vgl. hierzu auch Wolfram 2018: 95). Dies entspricht sicherlich einem Bedürfnis: Kinder können und möchten Nachhaltigkeitsanliegen formulieren und diese in die Praxis umsetzen. Daher ist „Ziel der [BNE] in Kindertageseinrichtungen [...], über Ko-Konstruktionsprozesse die Fähigkeiten und Werte von Kindern zu stärken, die notwendig sind, den Lebensalltag verantwortungsbewusst mitgestalten zu können“ (LvVs 2020). Wie können die Bestrebungen von BNE im Kindergarten (Kiga) und in Kindertagesstätten (Kitas)² umgesetzt werden und integrierte Elemente frühkindlicher Bildung sein?³ Was sollten davon ausgehend Kigas/Kitas und ihre pädagogischen Fachkräfte (pFk)⁴ im Zusammenhang mit BNE leisten? Welche Werthaltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten vorausgesetzt werden können? Die folgenden Überlegungen gehen diesen Fragen nach.

Bei der Lektüre der umfangreichen Literatur zur BNE kommt leicht der Eindruck auf, gar nicht genau zu wissen, was BNE im Kern bedeutet und wie sie in differenten Zusammenhängen umgesetzt werden kann. Die Deutsche UNESCO-Kommission definiert BNE wie folgt:

„Entwicklung ist dann nachhaltig, wenn Menschen weltweit, gegenwärtig und in Zukunft, würdig leben und ihre Bedürfnisse und Talente unter Berücksichtigung planetarer Grenzen entfalten können. [...] BNE befähigt Menschen zu einem zukunftsfähigen Denken und Handeln. [...] BNE ermöglicht es allen Menschen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle, nachhaltige Entscheidungen zu treffen.“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2020)

² Einige Autor*innen verwenden den übergeordneten Begriff Kita. Jene bietet eine Ganztagesbetreuung an, während ein Kiga dies nicht zwingend muss (vgl. Fritz 2020).

³ Der 2019 für Baden-Württemberg erschienene Leitfaden *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kindertageseinrichtungen gestalten* etwa stellt fundiert und verständlich theoretische wie praktische Elemente von BNE in der frühkindlichen Bildung zur Verfügung (vgl. Faas und Müller 2019).

⁴ Dieser Terminus impliziert jegliches pädagogisches Fachpersonal: Neben den Erzieher*innen und Kinderpfleger*innen sowie denen, die sich in der Ausbildung dazu befinden, gehören auch die Leitungen der Kitas, Kindheits- und Sozialpädagog*innen dazu.

Diese Definition lässt erahnen, was BNE ist, manche Termini sind jedoch interpretationsbedürftig (z.B. ‚planetare Grenzen‘ oder ‚zukunftsfähig‘). Der Erziehungswissenschaftler Michael Brodowski konstatiert, dass der Begriff BNE deshalb vage sei, weil er „immer auch ‚Teil von Etwas‘“ sei (vgl. Brodowski 2017: 6). Er empfiehlt, genau dieser ‚Offenheit‘ eine Chance zu geben: „[V]ielleicht ist es gerade wichtig, das [sic!] Nachhaltigkeit eben nicht genau bestimmbar – weil so vielschichtig ist“ (ebd.: 5). Auch die Naturpädagogin Beate Kohler weist darauf hin, dass BNE und deren Gehalt sehr divers bewertbar seien (vgl. Kohler 2015: 9).

Denkt man an BNE, kommt einem sogleich die Natur und als ein wesentliches Element der Wald in den Sinn. Der Raum Wald an sich ist aber „– abseits von Randbemerkungen und einer generellen Mythisierung – ein wenig behandeltes Thema in der Pädagogik“, obwohl er Potenzial zur pädagogischen Reflexion bietet (vgl. Engelmann 2019: 170). Der Erziehungswissenschaftler Rolf Schwarz konkretisiert, dass „[d]er Wald [...] nicht erziehen [kann]. Er ist einfach da, ohne Ziele, Werte und soziale Kompetenz“ (Schwarz 2017: 67). Daraus folgt für ihn als Prämisse, dass der Wald pädagogisch erst noch erschlossen werden muss. Dies gilt auch in Bezug auf BNE:

„Eine besondere Herausforderung [...] ist es, die komplexen inhaltlichen, pädagogischen und methodisch-didaktischen Anforderungen von [BNE] so umzusetzen, dass Wald nicht lediglich als Kulisse der Bildungsveranstaltung fungiert. Vielmehr gilt es, Wald als erfahrbare zu entdeckende Natur, als Lebensraum für eine Vielzahl von Arten, als Lebensgrundlage für Mensch und Tier sowie als Ressource zu berücksichtigen, die es weltweit über Generationen hinweg zu erhalten gilt.“ (Kohler und Schulte Ostermann 2015: 17)

Hierfür sind besondere berufliche Handlungskompetenzen der pFk von Nöten, deren stetige Entwicklung unerlässlich ist. Berufliche Handlungskompetenz lässt sich gemäß der Psychologen Karlheinz Sonntag und Ulrich Schäfer-Rauser in vier Teilbereiche gliedern. Dazu gehören Fach- und Methodenkompetenz, wozu, bezogen auf BNE, spezifisches Wissen zum

Wald zählt. Auch die professionelle Auswahl, Planung und Umsetzung von BNE-Angeboten sind Teil davon. Die zwei weiteren Bereiche sind die soziale wie personale Kompetenz. Dies meint ein authentisches Auftreten, Flexibilität, Aufgeschlossenheit, selbstreflektierendes Verhalten, Empathie- und Motivationsfähigkeit sowie Kooperationsbereitschaft (vgl. Sonntag und Schäfer-Rauser 1993: 163–171). All dies ist selbstverständlich auch entscheidend für BNE. Auf die Teilkompetenzen wird im Verlauf des Beitrags immer wieder verwiesen. Wenn von diesen Kompetenzen die Rede ist, werden sie stets im Sinne Sonntags und Schäfer-Rausers verstanden.

Der Wald, insofern er pädagogisch erschlossen wird, kann ein wichtiger Erfahrungsraum sein, denn in ihm und von ihm „ausgehend bieten sich vielversprechende Möglichkeiten für eine kindgerechte [BNE]“ (Kohler und Schulte Ostermann 2015: 15). Dies bedenkend scheint die angemessenste Betreuungsinstitution der Waldkindergärten (Waldkiga) zu sein, welcher daher im Fokus der Überlegungen steht. Im Unterschied zu anderen Kindergartenformen sind im Waldkiga permanent primäre Naturerfahrungen möglich. Die Kinder sind die ganze Kiga-Zeit über in der Natur, d.h. auch zu jeder Jahreszeit, bei jeder Witterung. Das Spezifische der Waldkigas ist außerdem, dass sie in ihrer pädagogischen Arbeit ohne vorgefertigte Räume auskommen und den Wald multiperspektivisch nutzen: „Es geht [...] nicht nur um eine Erziehung für den Wald, sondern auch um eine Erziehung durch und im Wald“ (Schwarz 2017: 6). Dies ermöglicht eine andere Wald- und Persönlichkeitserfahrung als jene in anderen Kindergartenformen. Die Kinder erlernen einen (un-)bewussten Umgang mit sich, mit anderen Menschen, aber auch mit der Natur als solcher.

Zunächst war das Konzept des Waldkindergartens vorurteilsbehaftet, weil man dahinter lediglich „Aussteiger und Ökofreaks“ vermutete und ihm pädagogische Belanglosigkeit unterstellte. Heutzutage jedoch „scheinen Waldki[gas] [...] in der Mitte der Gesellschaft angekommen zu sein“, wozu v.a. die Nachhaltigkeitsdiskussion beigetragen hat (vgl. Wolfram 2014: 28). Sie werden außerdem immer beliebter: 2016 gab es deutschlandweit 734, 2020 bereits 1.500 Natur- und Waldkigas⁵ (vgl. Schwarz 2017: 13;

⁵ Der Waldkiga ist eine spezifische Form des Naturkiga (vgl. Miklitz 2019: 16).

BvNW 2020). Nachhaltigkeit ist inzwischen ein derart großer Faktor in der frühkindlichen Bildung, dass Waldkigas sogar als Modell für Hauskindergärten (Hauskigas)⁶ dienen. Mittlerweile sind pädagogische Angebote in der Natur fest in allen Kigakonzeptionen verankert (vgl. Wolfram 2014: 29; 2018: 14; Miklitz 2019: 8). Dennoch ist ein Unterschied zwischen solchen punktuellen Angeboten in regulären Kindergärten und ganzheitlichen Waldkiga-Konzepten bzgl. der Intensität und Breite der Naturerfahrung unumstritten.

Auch wenn ein verbindlicher pädagogischer Ansatz für Waldkigas nicht existiert und es ‚den‘ Waldkiga an sich nicht gibt (vgl. Häfner 2008: 38, 44–47; Schwarz 2017: 12), darf im Folgenden dennoch von ‚dem‘ Waldkiga als Sammelbegriff gesprochen werden, da alle Konzeptionen dieselben oder zumindest ähnliche pädagogische Grundüberzeugungen teilen. Gemeinsames Fundament ist die ‚Naturraumpädagogik‘ (vgl. Wolfram 2018: 16). Eingeführt wurde der Begriff von der Sozialwissenschaftlerin Ingrid Miklitz:

„Naturraumpädagogik ermöglicht, unterstützt und begleitet originäre Begegnungen des Menschen mit der Natur in all ihren Facetten. Sie bevorzugt dabei Naturräume, die sich durch eine natürliche, an nachhaltigen Gesichtspunkten orientierte Pflege/Bewirtschaftung auszeichnen und in der Folge eine weitgehend autonome Strukturierung aufweisen.“ (Miklitz 2019: 24)⁷

Diese Pädagogik fußt also auf „Grundgedanken der [BNE] [...]. Alle pädagogischen Überlegungen und Handlungen bauen darauf auf. Das gesamte Bildungsgeschehen wird an nachhaltigen Aspekten reflektiert“ (Wolfram 2018: 16).

Der Erziehungswissenschaftler Roland Gorges vergleicht 40 Waldkiga-konzeptionen sowie waldpädagogische Fachliteratur und zeichnet sechs

⁶ Mit Hauskigas sind reguläre Kindergärten gemeint, die ihre Betreuung primär in geschlossenen Räumen anbieten.

⁷ Die zehn Anforderungen bzw. Standards der Wälder, die in Bezug auf die Naturraumpädagogik erfüllt sein sollten, sind dargestellt in Miklitz 2019: 24.

Hauptbegründungen für diesen Kigatyp nach. Eine davon ist das ökopädagogische Argument, das mit den Zielen der BNE einhergeht: Es besagt, dass ein positiver Zusammenhang zwischen gesunder kindlicher Entwicklung und Naturschutz bzw. genereller Naturerfahrung besteht (vgl. Schwarz 2017: 19). Internationale Befunde

„belegen, dass Naturerfahrung positiv auf die psychische, kognitive, soziale und körperliche Entwicklung von Kindern wirkt. [...] Darüber hinaus geben einige Studien Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Naturerfahrung in der frühen Kindheit und einer verstärkten Tendenz für umweltfreundliches Verhalten im späteren Leben.“ (Glettler 2019: 233)

Anliegen der Waldkigas ist es, Kinder wieder vermehrt in die Natur bzw. den Wald zu lenken, was nötig scheint, da ein Großteil der Kindheit heutzutage immer öfter in geschlossenen Räumen verbracht wird. Einige Kinder kennen viele Tier- und Pflanzenarten nur noch aus den Medien. Dies kann zu einer Entfremdung von der Natur führen (vgl. Häfner 2008: 40f.; Braun und Dieckerhoff 2009: 38). Zudem wachsen sie vermehrt mit Sekundärerfahrungen auf und „werden immer mehr zu passiven Konsument[*inn]en“ (Miklitz 2019: 32).

Unter Berücksichtigung aktueller Forschungsbefunde wird in diesem Beitrag versucht, BNE mit den pädagogischen Ansätzen, Möglichkeiten und Grundhaltungen des Waldkigas in Beziehung zu setzen. Dabei werden drei Perspektiven zusammengeführt: Der Blick auf den Waldkiga als Institution, seine pädagogischen Fachkräfte (pFk) sowie deren (angehende) Lehrerinnen und Lehrer (LuL) an beruflichen Schulen. Als Beispiel für den zuletzt genannten Aspekt dient der 2009 etablierte Studiengang „Sozialpädagogik/Pädagogik für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen“, der in Baden-Württemberg nur an der Eberhard Karls Universität Tübingen angeboten wird.

Ausgangspunkt der Überlegungen bilden aktuelle Studienergebnisse zu Merkmalen der BNE im Elementarbereich der Erziehungswissenschaftlerin Mandy Singer-Brodowski (2019). Sie beschäftigt sich ausführlich mit

dem Ineinandergreifen von BNE und frühkindlicher Bildung. Die Studie basiert auf acht Expert*inneninterviews, deren Aussagen vollständig transkribiert wurden. Singer-Brodowski generiert aus den gewonnenen Datensätzen der Studienteilnehmenden entscheidende Merkmale der BNE sowie stärkende und schwächende Faktoren für sie in der frühkindlichen Bildung. Im Folgenden werden diese Merkmale und Faktoren, die auf alle Kigaformen beziehbar sind, konkret auf das Konzept der Waldkigas appliziert und mit Aspekten der Waldkigaarbeit synthetisiert, außerdem mögliche, daraus resultierende Herausforderungen skizziert.⁸ Um die Überlegungen zu illustrieren, werden sie am Beispiel des Baus eines Insektenhotels⁹ durchgespielt. Dieser Praxisbezug soll die wissenschaftlich-theoretische Ebene komplettieren.

2. Einflussreiche Merkmale und Faktoren von BNE in Bezug auf den Waldkindergarten

In den folgenden Abschnitten werden Merkmale sowie Faktoren von BNE aufgezeigt, die für den Waldkiga von Bedeutung sind und einen Einfluss auf ihn haben. Zunächst geht es um die grundlegenden Bedingungen für die strukturelle Rahmung von BNE in der Elementarpädagogik, woraufhin u.a. die Aspekte der Naturerfahrung, der Werteorientierung im Kontext der menschlichen und nicht-menschlichen Umwelt sowie des Ideologieverdachts zur Sprache kommen. Nicht nur die förderlichen Aspekte, sondern auch die Herausforderungen der Implementierung von BNE sollen in den Blick genommen werden.

⁸ Nur die für diese Untersuchung relevantesten Aspekte können berücksichtigt werden. Singer-Brodowski nennt neben den behandelten Merkmalen auch: Gerechtigkeit, soziale Aspekte, der Whole Institution Approach, Dilemmata und die Verortung von BNE zu anderen Themen und Bildungskonzepten (vgl. Singer-Brodowski 2019: 75–78).

⁹ Ein Insektenhotel ist „eine vom Menschen geschaffene Nist- und Überwinterungshilfe“, oft aus Holz. „Ein Dach über dem Kasten schützt [es] vor Wind und Regen“ (Huth 2015).

2.1 Grundlegende Bedingungen für die strukturelle Rahmung von BNE in der Elementarpädagogik

Grundlegende Bedingungen für die strukturelle Rahmung von BNE in der Elementarpädagogik, die alle im Folgenden vorgestellten Merkmale betreffen, sind Modellprojekte, internationale Vernetzung und Veranstaltungen (vgl. Singer-Brodowski 2019: 90). Mit Modellprojekten sind von unterschiedlichen Trägern initiierte Programme zur Förderung von BNE im Elementarbereich gemeint, etwa Modellkitas¹⁰ oder Fort- und Weiterbildungsangebote (z.B. „Leuchtpol“¹¹) (vgl. Singer-Brodowski 2019: 71). Insbesondere diese trugen durch das erhöhte Fortbildungsangebot zur größeren Bekanntheit von BNE im Elementarbereich sowie zur Integration des Themas in die Diskussion um Qualitätsentwicklung und -sicherung bei (vgl. ebd.: 90).

Die Kitas können von den Modellkitas profitieren, indem sie Strategien und einzelne Elemente in ihre jeweilige Konzeption übernehmen. Dadurch lernen die einzelnen Kitas voneinander, was zu einem reziproken Austausch in BNE-Fragen führen kann.

Hierbei wird deutlich, dass eine gezieltere Aufnahme des Themenkomplexes in die Bildungspläne der Berufsausbildungen fruchtbar wäre, damit hier zumindest die Grundlagen von BNE vermittelt werden (könnten). Auf diesem Fundament könnten dann entsprechende Fort- und Weiterbildungen aufbauen.

Die Erziehungswissenschaftlerin Janette M. Alisch weist in ihren Untersuchungen darauf hin, dass die pFk in Bezug auf ihre affekt- und verhaltensbasierten Einstellungen „über einen langen Zeitraum“ sehr motiviert seien, BNE in den Kindergartenalltag zu integrieren und zu fördern (vgl. Singer-Brodowski 2018: 57). Kita-Träger kommen diesem wichtigen

¹⁰ Als Modellkiga kann der Waldkiga „Waldwichtel“ in Hürth genannt werden. Er wurde von der deutschen UNESCO-Kommission für fünf Nachhaltigkeitsprojekte und die feste Verankerung von BNE als ‚Lernort für BNE‘ ausgezeichnet. Siehe hierzu: Waldkindergarten Waldwichtel 2020.

¹¹ Über 4000 Erzieher*innen haben von 2009 bis 2012 bundesweit an diesen mehrtägigen kostenlosen Fortbildungen teilgenommen. Siehe hierzu: AgNUb 2020.

Bildungsauftrag vermehrt nach. Ergänzend dazu sollten auch „bildungs- politisch Verantwortliche“ aktiv in die Etablierung von BNE im elementarpä- dagogischen Bereich eingebunden werden (vgl. ebd.).

2.2 Naturerfahrung

Als zentraler Faktor für BNE werden unmittelbare Erfahrungen mit der Natur erachtet (vgl. Singer-Brodowski 2019: 75). Kinder in einem Hauskiga können oftmals nur im Freispiel und/oder in der Gartenzeit auf dem Au- ßengelände sein. Die Kinder in einem Waldkiga hingegen können sich na- hezu immer im Freien aufhalten und ihre Umgebung selbständig erkunden. Auch das Platzangebot im Garten bzw. auf dem Außengelände eines Hau- skigas ist oftmals deutlich kleiner als das der Waldkigas (vgl. Miklitz 2019: 44).

Der Waldkiga bietet Kindern somit

„Gelegenheit, jene Naturerfahrungen zu machen, die für ihre Ent- wicklung von großer Bedeutung sind. Hier können sie sich als Teil eines natürlichen Systems erleben, dessen Regeln sie unterworfen sind und in das sie sich einfügen müssen, ohne es zu zerstören oder grundsätzlich zu verändern.“ (Knauf, Düx und Schlüter 2007: 180)

Primäre Erfahrungen mit einem Gegenstand sind wichtig, um zu einer Norm- und Wertevermittlung anregen zu können (vgl. Miklitz 2019: 32f.). Kinder können sich „als Naturwesen begreifen, der Natur zugehörig ver- stehen lern[en] und in ihr sich geborgen föhl[en]“ (Göpfert 1994: 11, zit. n. Knauf, Düx und Schlüter 2007: 180). Kindern und pFk wird durch Pri- märerfahrungen im Wald außerdem die Chance eröffnet, im Kollektiv „Hy- pothesen zu bilden und diese durch eigenes Forschen und Entdecken zu überprüfen“ (vgl. Kohler und Schulte Ostermann 2015: 17). Dies ent- spricht zugleich dem Explorationsverhalten der Kinder, sind sie doch „Jä- ger[*innen], Sammler[*innen] und Hüttenbauer[*innen]“ (Miklitz 2019: 29f.). Der Waldkiga ist in besonderer Weise hierfür geeignet, denn „[e]in Platz, an dem man ungestört einer Beschäftigung nachgehen oder etwas

beobachten kann, findet sich in der Natur eher als in einem Hauski[ga]“ (ebd.: 44).

Naturerfahrung ermöglicht auch das gewählte Beispiel des Insektenhotels. Kinder beobachten, wie Insekten dadurch angelockt werden, wie sie sich verhalten, welche Tageszeiten im Hotel hochfrequentiert sind usw. Die Nutzung des Hotels führt bei den Kindern dazu, ihr Projekt als sinnhaft wahrzunehmen. Dies kann ein ‚Aha-Erlebnis‘ sowie ein daraus resultierendes Zugehörigkeitsgefühl bei ihnen auslösen, da sie sich, repräsentiert durch ihr Werk, als Teil der Natur wahrnehmen. Solch eine Naturerfahrung führt „zu einer tieferen Naturverbundenheit und einem verbesserten Naturwissen“, was „sich positiv auf Umwelteinstellungen und Umwelthandeln auswirken“ kann (Kohler und Schulte Ostermann 2015: 16).

2.3 Werteorientierung im Kontext der menschlichen und nicht-menschlichen Umwelt

Kern dieses Merkmals ist die Einsicht, dass nicht nur der Mensch im Zentrum der Bildung, Erziehung und des Lernens steht, sondern auch das Nichtmenschliche, also Pflanzen, Tiere, Gewässer usw. Dies gehe u.a. einher mit „Wertschätzung [...], Fürsorge, Verantwortung und eine[r] ethische[n] Grundorientierung“ (Singer-Brodowski 2019, 75; vgl. hierzu auch Häfner 2008: 35; Wolfram 2018: 115f.).

„[P]olitische[] Strukturen und Diskussionen“ (Singer-Brodowski 2019: 72) können bei der Verwirklichung dieser Wertvorstellungen positiv auf eine erhöhte gesellschaftliche Wahrnehmung von Waldkigas als zukunftsrelevanten Bildungseinrichtungen und deren besserer Verankerung im Gesamtspektrum elementarpädagogischer Institutionen einwirken. Dadurch stärken sie die von den Waldkigas geforderte und geförderte Werteorientierung.

2.4 Reflexion der grundlegenden Mensch-Natur-Verhältnisse

Als wichtigstes Merkmal wird in der Studie Singer-Brodowskis die Reflexion des Mensch-Natur-Verhältnisses genannt; sie ist Bestandteil der Wertorientierung und sollte mit ihr zusammen betrachtet werden. Das Fundament hierfür kann bereits in der Kita gelegt werden, da Kinder mit den pFk die wechselseitige Abhängigkeit von Mensch und Natur erfahren können (vgl. Kohler und Schulte Ostermann 2015: 16). Ziel ist es, durch kollektives Reflektieren zu Perspektivwechseln bei Kindern anzuregen (vgl. Singer-Brodowski 2019: 76). Dadurch bleibt BNE nicht nur ein abstraktes Konzept, sondern kann sich zu einer erfahrbaren Grundhaltung entwickeln, die sich im günstigsten Falle über die gesamte Lebensspanne erstreckt.

Dieses Reflexionsvermögen muss auch bei pFk vorhanden sein und gefördert werden. Sie sollen „die Natur nicht nur [...] kennen, sondern sie [...] achten [...]“ (Schwarz 2017: 58), wofür „die emotionale Offenheit der [pFk] für Vorgänge in [ihr]“ (ebd.) essenziell scheint. Dadurch sind pFk positiv-erlebbar Modelle und „unterstützen die Hoffnung der Kinder, in dieser Welt etwas bewirken, Einfluss nehmen zu können, sich für etwas Erhaltens-/Schützenswertes im Natur-/Sozialraum einsetzen zu können“ – gemäß Miklitz wichtige Werthaltungen für pFk (vgl. Miklitz 2019: 46). Diese Anforderung unterstützt wiederum das Ineinandergreifen von BNE und frühkindlicher Bildung.

Entwicklung von Empathie und Anregung zum Perspektivenwechsel sind Aspekte der Persönlichkeitsentfaltung, die in ihrer Gesamtheit ein Schwerpunkt auch der Waldkiga ist. „Das Selbstbild des Kindes entsteht über die Erfahrung, dass es selbst in der Lage ist, durch Bewegung und Aktivität seine Umwelt verändern bzw. gestalten zu können“ (Knauf, Düx und Schlüter 2007: 183; siehe auch Miklitz 2019: 30f.). Diese Erfahrungen werden beim Bau eines Insektenhotels ebenfalls ermöglicht: Die Kinder lernen die Vielfalt der Nutzung natürlicher Rohstoffe, außerdem einen verantwortungsvollen und nachhaltigen Umgang mit ihnen.

2.5 Partizipation

Die Ziele von BNE können nur umgesetzt werden, wenn Kinder die Erfahrung machen, dass sie eigene Rechte haben (vgl. Singer-Brodowski 2019: 77). „Frühkindliche BNE wird in vielen Veröffentlichungen im Kontext von Kinderrechten diskutiert und mit dem grundsätzlichen Anspruch verbunden, dass Kinder eine Stimme in der Gestaltung von Nachhaltigkeitsfragen haben sollten“ (ebd.: 94). Dieser Anspruch der Partizipation sollte bei der Transition in die Grundschule in jedem Falle von Lehrer*innen (LuL) weiter ausgebaut und spezifiziert werden.

Allgemein kann sicherlich mit Wolfram davon ausgegangen werden, dass „[i]n naturraumpädagogischen Einrichtungen [...] Kinder an allen Aufgaben, die sich aus dem Zusammenleben in der Gruppe ergeben, beteiligt“ (Wolfram 2018: 61) werden. Dies entspricht ihrem Bedürfnis, an Tätigkeiten aller Art mitzuwirken. „Kinder wollen sich nützlich machen“ (Miklitz 2019: 37f.), meint Miklitz zurecht. Auch diesbezüglich kann der Bau eines Insektenhotels als Beispiel herangezogen werden. Stets gilt die Prämisse: Die Kinder sind in alle Arbeitsbereiche und -schritte involviert. Sie können selbständig arbeiten, sich kreativ entfalten, ihrem schöpferischen Tatendrang freien Lauf lassen und über das eigene Erschaffene staunen. Sie übernehmen zugleich Verantwortung für sich, das Kollektiv sowie die Natur. Das Projekt könnte außerdem in regelmäßig stattfindenden Kinderkonferenzen partizipativ evaluiert werden. Auf diese Weise erleben die Kinder nachhaltiges Denken und Handeln intrinsisch motiviert, wodurch es nicht nur im eigenen Bewusstsein, sondern womöglich auch bei ihren Familienmitgliedern und Freund*innen tiefer und *nachhaltiger* verankert wird. Zudem können fruchtbare Kooperationen entstehen, in Bezug auf das Insektenhotel etwa mit Imker*innen.

Bei der Umsetzung all dessen ist die personale Kompetenz der pFk eine bedeutende Variable: Die pFk sollte in der Lage sein, Partizipation zu ermöglichen und sich in gewissen Momenten zurücknehmen zu können, um so den Kindern Verhaltens- und Erlebnisspielräume zu gewähren sowie ihr Potenzial nicht auszubremsen (vgl. Arnold, Carnap und Bormann 2016: 13).

Ein von Singer-Brodowski genannter begünstigender Faktor für BNE, der mit dem Aspekt der Partizipation in Zusammenhang steht, ist zivilgesellschaftliches Engagement. Was damit genau gemeint ist, bleibt unklar. Es scheint aber so, dass hierbei an die von ihr erwähnten Nichtregierungsorganisationen sowie generelles bürgerliches Engagement (also Elterninitiativen etc.) gedacht ist (vgl. Singer-Brodowski 2019: 71, 91). Waldkigas können zu diesem Engagement bzw. zu diesen Organisationen hinzugechnet werden, da sie sich durch ihre pädagogische Haltung und praktische Tätigkeit bewusst für Belange der BNE einsetzen.

2.6 Orientierungen und Kompetenzen

Singer-Brodowski analysiert vier grundlegende Orientierungen, welche die BNE auszeichnen: Lebenswelt-, Handlungs-, Erfahrungs- und Kompetenzorientierung (vgl. Singer-Brodowski 2019: 77). Erstere meint, dass an die Lebenswelt der Kinder angeknüpft und diese in die Erziehungs- wie Bildungsprozesse integriert wird (vgl. ebd.). Dadurch werden Kinder angeregt, sich bewusst auf die Inhalte der BNE einzulassen und selbst explorativ nach Anknüpfungspunkten zu suchen. Wenn Kindern plausibel gemacht wird, dass nicht nur Tiere, sondern auch sie selbst sich an achtlos im Wald entsorgten Müllresten wie etwa Glassplittern verletzen können, fördert dies die intrinsische Motivation, den Wald als Bereich, in dem sie sich gerne aufhalten, vor Verschmutzung zu schützen. Insbesondere der Waldkiga ist hierfür ein geeigneter Lernort, da in ihm konkret erfahren werden kann, was der Lebensraum Wald für das eigene Leben bedeutet. Schon die Tatsache, dass die Kinder sich nicht im Wald aufhalten und in ihm spielen könnten, wenn es ihn nicht gäbe, kann ihnen als lebensrelevanter Aspekt vermittelt werden. Auch bzgl. des Insektenhotels kann eine Brücke zur Lebenswelt gebaut werden, die den Kindern den Sinn eines solchen Projekts verdeutlicht: Wie Menschen ein Zuhause benötigen, um sich geborgen zu fühlen, brauchen auch Insekten eine Behausung als Rückzugsort.

Handlungsorientierung bedeutet, dass Kinder Herausforderungen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten auch bewältigen können

(vgl. ebd.). Dies entspricht dem kindlichen Tatendrang, denn „Kinder suchen und finden Herausforderungen“ (Miklitz 2019: 33–36). Hierfür bietet der Waldkiga einen optimalen Ort, da er sich in einer herausfordernden Umgebung befindet. Ein Beispiel ist der Jahreszyklus, der ständige Anpassungsprozesse erfordert. Handwerkliche Projekte können ebenfalls solche Herausforderungen darstellen. Als Beispiel kann erneut das Insektenhotel angeführt werden, das eine gewisse Komplexität bzgl. der Planung und Umsetzung aufweist.

Mit der Handlungsorientierung geht eine „starke Erfahrungsorientierung“ (Singer-Brodowski 2019: 77) einher, die bei Singer-Brodowski nicht weiter erläutert wird. Gemeint ist wohl die Wichtigkeit von Erfahrungen jeglicher Art, also auch solche, die nicht nur durch Handeln generiert werden. Zu denken ist etwa an Umwelteinflüsse, darunter auch potenzielle Gefahren. Hierzu zählt Peter Häfner die sog. ‚Gefahren des Waldes‘, u.a. „Unwetter und Windbruch“, „Insektenstiche“, „[g]iftige Pflanzen und Beeren“ oder „Tollwutgefahr“ (Häfner 2008: 50–56). Demgemäß ist der Waldkiga ein wertvoller Lernraum, der Wissen über solche Gefahren ermöglicht und dadurch Handlungssicherheit erzeugt. Entscheidend diesbezüglich ist, dass die pFk solche Räume ermöglicht und außerdem auf Gefahren hinweist. Beim Bau eines Insektenhotels kann es durchaus zu Verletzungen kommen oder nach seiner Fertigstellung zu Insektenstichen. Diese Erfahrungen müssen mit den Kindern durch die pFk reflektiert werden. Hierfür benötigt sie ein hohes Maß an Fachkompetenz.

Das vierte Element ist die Kompetenzorientierung. Kinder sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, um selbst aktiv zu werden und komplexe Zusammenhänge verstehen zu lernen (vgl. Singer-Brodowski 2019: 77). Insbesondere in Bezug auf BNE bietet hier der Waldkiga viele Chancen. Kinder können etwas über die Reinhaltung der Luft und Wälder oder das Leben in und mit der Natur erlernen, ohne die kein Leben möglich ist.

Im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung steht ein letztes Merkmal, das Singer-Brodowski analysiert hat und zugleich als hemmendes Element für die Förderung von BNE identifiziert: die Komplexität von BNE im Vergleich zur MINT-Bildung (vgl. ebd.: 74, 78). Die Studienteilnehmenden sehen einen klaren Vorteil in der MINT-Bildung, da sie primär

auf das Forschen und Experimentieren ausgerichtet sei (vgl. ebd.: 78). Des Weiteren berichten sie, „dass MINT-Bildung und BNE zwei unterschiedliche Bildungskonzepte mit jeweils eigenen Grundannahmen und Implikationen [sind]“ (ebd.: 93). Dennoch werden „[b]eide Bildungskonzepte [...] als komplementär und mit möglichen gemeinsamen Schnittstellen betrachtet“ (ebd.). Dass BNE und MINT-Bildung gut verzahnt werden können, sieht man am Beispiel des Insektenhotels. V.a. Bienen sind „[w]egen ihrer faszinierenden Lebensweisen, der unersetzlichen ökologischen Bedeutung [und] ihrer großen Artenvielfalt“ schützenswert. Wegen „der menschengemachten Gefährdung von Wild- und Honigbienen lassen sich einige der wesentlichen Aspekte biologischer Vielfalt anschaulich vermitteln“ (SMU 2020). Folgende MINT-Merkmale werden im Kontext der Erbauung eines Insektenhotels berücksichtigt: Die Kinder erlernen den Umgang mit Werkzeug, was zur Ausbildung handwerklicher Grundfähigkeiten beiträgt. Zudem konstruieren und erbauen sie im Kollektiv, also partizipativ das Insektenhotel. Durch den Umgang mit lebenden Tieren und deren Pflege wird ein Phänomen der belebten Natur analysiert und erfahrbar gemacht. So kann auch ein Beitrag zur Erhaltung des Ökosystems geleistet werden.

MINT-Bildung und Nachhaltigkeit können Hand in Hand gehen. Für diesen Schritt ist es wichtig über Methodenkompetenz zu verfügen. Wenn sich die pFk nicht möglicher Schnittstellen bewusst ist, kann sie auch kein passendes Angebot planen und umsetzen.

Die Reflexion über das Verhältnis von BNE und MINT-Bildung führt hinein in Überlegungen zum Verhältnis von BNE und anderen Themen im Allgemeinen. In den Augen der Studienteilnehmenden bei Singer-Brodowski ist ein schwächendes Element für die Förderung von BNE ihr Konkurrenzverhältnis zu anderen Inhalten. Hier nennen sie „Sprachförderung, Inklusion [und] Gesundheitsförderung“ als Bereiche, die eine Auseinandersetzung mit BNE hemmten (vgl. Singer-Brodowski 2019: 74, 93). Kritisch muss angemerkt werden, dass Singer-Brodowski bei der Interpretation der Ergebnisse nicht erwähnt, dass es fruchtbare Synergieeffekte zwischen BNE und anderen Bereichen durchaus geben kann. Als Beispiel für die gelingende Synthese von frühkindlicher Sprachförderung und BNE kann

das „Naturschutzzentrum Bruchhausen“ angeführt werden. In Kooperation mit dem Förderprojekt „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ ermöglicht es bereits Kita-Kindern „die deutsche Sprache in verschiedenen naturnahen Programmen zu erfahren“ (NszBh 2020).

Kompetenzen, die von den Kinder gefordert und gefördert werden, müssen konsequenterweise bereits von pFk beherrscht und stetig ausgebaut werden (vgl. Alisch, Bühr und Holzbaur 2015: 39). Der Wald als Lern- und Bildungsraum stellt teilweise andere Anforderungen an die pFk, als es Hauskigas tun. PFK „brauchen neben den gängigen Kompetenzen frühkindlicher Pädagogik spezielle Fertigkeiten, die ihnen oft in der Ausbildung an Fachschulen, Berufskollegs oder auch an Pädagogischen Hochschulen nicht mitgegeben werden“ (Schwarz 2017: 57). Dies ist ein Defizit in der Ausbildung, da „Fachqualifikationen auf Basis einer breiten frühkindlichen Kompetenz“ (ebd.) nachträglich erworben werden müssen. Schwarz und Miklitz nennen Anforderungen, Kenntnisse sowie Fähigkeiten der pFk, die im Wald und in Bezug auf BNE unerlässlich seien. Von Bedeutung seien sowohl Wissen über heimische Tiere sowie Pflanzen (vgl. Schwarz 2017: 58) und deren Nutzungsmöglichkeiten (sachgerechte Ernte, Weiterverarbeitung u.Ä.) (vgl. Miklitz 2019: 48) als auch „Wissen um die Bedeutung des Waldes als Ökosystem“ (ebd.: 47). Fundiertes Fachwissen bzgl. des Waldes und der BNE ist also entscheidend. Dies kann Kindern anschaulich, spannend und praktisch vermittelt werden, bspw. auch durch den Insektenhotelbau.

2.7 Ideologieverdacht

Laut den Studienteilnehmenden unterliege BNE einem „permanenten Ideologieverdacht“. Dieser resultiere daraus, dass manche BNE-Befürworter*innen v.a. „auf [der] Ebene von Handlungsanregungen in der Veränderung von Konsum und Lebensstilen“ bewusst und fordernd in die Lebens- und Denkwelt der Kinder eingriffen (vgl. Singer-Brodowski 2019: 76).

Jegliche Ideologisierungsversuche sind möglichst zu vermeiden. Stattdessen sollten Angebote konstruiert werden, die intrinsisch motiviertes Verhalten und Selbstwirksamkeitserfahrungen anregen und ermöglichen.

Beim Thema Plastikgebrauch etwa scheint es ratsam, Kinder und deren Eltern nicht als „Umweltsünder*innen“ zu adressieren, sondern durch Ideen dazu anzuregen, Plastik bspw. wiederzuverwenden, um dadurch die Verschwendung zu reduzieren. Dieses Vorgehen führt eher zu einer Sensibilisierung für nachhaltige Plastiknutzung und vermeidet zugleich die Demonstration moralischer Überlegenheit. Schließlich ist es nicht zielführend, „Kinder mit von Erwachsenen zu verantwortenden komplexen Problemen nicht-nachhaltiger Entwicklung zu überfrachten“ (Kohler und Schulter Ostermann 2015: 15).

Nach der Erziehungswissenschaftlerin Karin Amos gelten Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als Fundament elementarpädagogischer Arbeit in Kitas. Entsprechende Formen der Kooperation von pFk und Eltern stellen die zentrale Brücke zwischen öffentlicher (Kita) und privater (Familie) Erziehung dar (vgl. Amos 2011: 77). „Eltern von Ki[ta]kindern sollen über die Entwicklungs- und Bildungsprozesse ihrer Kinder informiert werden und diese nach besten Möglichkeiten aktiv unterstützen“ (ebd.: 84). Was Amos allgemein formuliert, kann auch auf die BNE bezogen werden: Die Nachhaltigkeitskompetenzen können sich nur dann stabilisieren und ganzheitlich erweitern, wenn die Eltern diese in ihrem Erziehungsverhalten auch fördern und fordern.

3. Aus-, Fort- und Weiterbildung als bedeutende Faktoren für die Etablierung von BNE in der frühkindlichen Bildung

Singer-Brodowski nennt Aus-, Fort- und Weiterbildung zwar nicht als Merkmal von BNE, erwähnt sie aber mehrmals in unterschiedlichen Kontexten (vgl. Singer-Brodowski 2019: 72, 83f., 91f.). Da es sich hierbei also um einen zentralen Komplex handelt, wird er an dieser Stelle eigens behandelt.

Sie vergleicht „die Lehrpläne und Ausbildungsordnungen aller 16 Bundesländer für die Ausbildung zu Erzieher[*i]nnen, Sozialassistent[*i]nnen

[und] Kinderpfleger[*i]nnen“ (Singer-Brodowski 2018: 58)¹². Dabei steht die Frage im Zentrum, wie BNE im Bildungsplan und in den Ausbildungsordnungen realisiert und inwiefern es mit anderen Themen in Relation gesetzt wird, mit dem Ergebnis, dass „[d]ie Verankerung von (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in den Lehrplänen für unterschiedliche Phasen der Erzieher[*i]nnen-Ausbildung“ stark variiert (vgl. ebd.: 59). Ein erstaunliches Ergebnis ihrer Analyse ist, dass sich in Bayern, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen weitaus mehr Bezüge zu BNE in der Ausbildung der Kinderpfleger*innen als in jener der Erzieher*innen herstellen lassen, obwohl letztere eine differenziertere und höher qualifizierende ist (vgl. ebd.: 61). Singer-Brodowski führt zudem eine Passage aus dem übergreifenden Lehrplan der Kultusministerkonferenz (KMK) aller Länder an: Die angehenden pFk „stellen sich dem Anspruch der Nachhaltigkeit als Prinzip globalen Lernens, das eine Vielfalt von sozialen, ökologischen, kulturellen sowie ethischen Fragen berührt“ (ebd.). Sie resümiert, dass durch die stärkere Ausrichtung „am Lehrplan der KMK“ der BNE-Anteil in den Lehrplänen und Ausbildungsordnungen schwand, und merkt zudem an, dass auch „eine hohe Anzahl von Fundstellen [an BNE-Termini] nur bedingt Aussagen über die Tiefe der Verankerung zulassen [kann]“ (ebd.). Ergänzend dazu soll nicht unerwähnt bleiben, dass in dem „[g]emeinsame[n] Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ der KMK, auf den Singer-Brodowski Bezug nimmt, „Natur und kulturelle[] Umwelten“ genannt werden (vgl. KMK 2004: 5). Unter diesem Unterpunkt werden Zielrichtungen und der gemeinsame inhaltliche Konsens in Bezug auf BNE landesweit zusammengefasst.

Fort- und Weiterbildungen nennt Singer-Brodowski als unterstützenden Faktor, um BNE im Elementarbereich zu fördern. 2018 analysiert sie bereits Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten betreffend BNE. Sie fokussiert sich auf „die Evaluationen der groß angelegten Weiterbildungsprojekte ‚Leuchtpol‘ und ‚Kita21‘“, da „[i]n der Literatur [...] bisher keine Studien gefunden werden [konnten], die BNE in der Fort- und

¹² In manchen Bundesländern existiert der Ausbildungsberuf ‚Sozialassistent*in‘. Dieser ist mit den Anforderungen der Kinderpfleger*inausbildung in Baden-Württemberg vergleichbar (vgl. Brongers 2020).

Weiterbildungslandschaft anteilig an der Grundgesamtheit aller Fort- und Weiterbildungsanbieter untersuchen“ (Singer-Brodowski 2018: 54). Zudem wurden eine baden-württembergische Studie zu BNE in Kitas von Alisch „sowie eine Dokumentenanalyse von 96 bundesweiten Fortbildungsanbietern [...]“ hinzugezogen (vgl. ebd.). Singer-Brodowski weist auf wichtige Voraussetzungen hin, die erfüllt sein sollten, damit sich BNE durch Fort- und Weiterbildungen noch besser in den Kitas etablieren kann. Dazu gehören eine „längere Dauer der Fortbildung, das Darbieten wesentlicher theoretischer Grundlagen von BNE, die Verknüpfung mit einem Praxisprojekt in der Einrichtung oder ein allgemeiner partizipativer Ansatz“ (ebd.: 57). All dies wird eingeschränkt durch die „unzureichenden Ressourcen“ (ebd.: 73). Die Studienteilnehmenden beklagen u.a. die „gestiegenen Anforderungen an die [pFk]“ (ebd.). Auch die Transition von der Kita in die Schule wird als besonders arbeitsintensiv empfunden (vgl. ebd.: 74). Diese erhöhte Arbeitsbelastung geht einher mit dem unbefriedigenden Personalschlüssel. Doch „[e]rst durch eine gute Personalausstattung, die auch die entsprechenden Fachkraft-Kind-Relationen berücksichtigt, kann eine Professionalisierung und Weiterentwicklung in Richtung BNE gewährleistet werden“ (ebd.: 74).

Als weiteres hemmendes Element wird die „geringere Reichweite“ von BNE-Fortbildungen genannt (vgl. Singer-Brodowski 2019: 74). Dies ist der Fall, wenn nur vereinzelt pFk an einer BNE-Fortbildung teilnehmen und die Thematik nicht vom gesamten Team bearbeitet wird, denn dann ist das Wissen und mögliche Umsetzungen dessen für die eigene Einrichtung nur bei Wenigen vorhanden. Zu empfehlen wären Angebote für das gesamte Team, z.B. ein pädagogischer Tag mit BNE-Expert*innen, bei dem alle Akteur*innen – von Praktikant*innen über die Elternvertretung bis hin zur Leitung – teilnehmen, über Umsetzungsmöglichkeiten diskutieren und diese partizipativ reflektieren (vgl. Alisch, Bühr und Holzbaur 2015: 60f.).

In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass pFk bei der BNE-Umsetzung eine „herausragende Rolle“ für die Kinder einnehmen. Auf der einen Seite können sie durch ihren „Wissens- und Erfahrungsvorsprung“ den Kindern eine wertvolle Lernbegleitung sein. Zum anderen sind sie in der Lage, BNE in übergeordnete Themen zu integrieren, sodass

eine kontinuierliche Beschäftigung damit ermöglicht werden kann (vgl. Alisch, Bühr und Holzbaur 2015: 21, 39). Diese wichtigen Kompetenzen einer jeden pFk sollten sowohl in den schulischen als auch in den praktischen Ausbildungsanteilen erworben und gefestigt werden. Dadurch würde auch die übergeordnete berufliche Handlungskompetenz der pFk stetig weiterentwickelt und reflektiert.

Im Nachfolgenden stellt sich deshalb die Frage nach der universitären Ausbildung von LuL an beruflichen Schulen im Fach Pädagogik/Psychologie. Postuliert wird, dass die Studierenden des beruflichen Lehramts mit Fachrichtung Sozialpädagogik/Pädagogik¹³ an der Universität die Möglichkeit erhalten sollen, BNE-Kompetenzen auszubauen. Es stellt sich durchaus folgende Frage: Wenn die LuL – als Expert*innen für Pädagogik und Psychologie – wenig bis kein Wissen über BNE besitzen, wie soll dann eine – immer mehr geforderte¹⁴ – produktive und konstruktive Auseinandersetzung mit BNE im frühkindlichen Bereich vorangetrieben werden?

Eine eigene exemplarische Analyse des Modulhandbuches der Universität Tübingen im Fach „Sozialpädagogik/Pädagogik“ hat ergeben, dass weder im Bachelor- noch im konsekutiven Masterstudiengang BNE im Kontext frühkindlicher Bildung als Thema explizit genannt wird. Dennoch lassen sich Anknüpfungspunkte in einzelnen Modulen fruchtbar umsetzen, etwa im Bachelorstudiengang in Modul 4 mit dem Titel „Bildung und Erziehung: Theorien und Kontexte“. Hier sollen die Studierenden u.a. „Bildungs- und Erziehungsverhältnisse[]“ erforschen und diese auf den Bereich der frühen Kindheit beziehen können (vgl. MhbSpP 2020: 15). Im Modul 6 mit dem Titel „Entwicklung, Kasuistik und Förderung im Kindesalter“ werden u.a. die „Grundlagen frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse“ gelegt (vgl. ebd.: 18). Hier ergeben sich folglich ebenfalls Anschlussmöglichkeiten für die Thematisierung von BNE, auch in Bezug auf den Vergleich von Haus- und Natur-/Waldkigas. Im Modul 9, welches unter der Bezeichnung „Fachpraktikum Kindheitspädagogik“

¹³ Auch wenn in Tübingen die berufliche Fachrichtung „Sozialpädagogik/Pädagogik“ studiert wird, erhält man nach dem zweiten Staatsexamen (Referendariat) die Lehrbefähigung für „Pädagogik und Psychologie an sozialpädagogischen Schulen“ (vgl. SAFLS 2020).

¹⁴ U.a. von Maria Alisch, Mandy Singer-Brodowski und Gerhard de Haan.

(ebd.: 21) firmiert, könnten die Studierenden dazu angeregt werden, BNE-Fragestellungen sowohl theoretisch als auch praktisch in ihrer sechsmonatigen Praktikumszeit in einer Kita nachzugehen.

4. Fazit und Ausblick

Abschließend werden nicht nochmals alle Ergebnisse zusammengefasst, sondern die wesentlichen Aspekte in Bezug auf die drei Perspektiven Waldkiga – pFk – LuL verdeutlicht, einige mögliche daraus resultierende Handlungsempfehlungen formuliert sowie weiterführende Gedanken gesponnen. Soll BNE erfolgreich und breitenwirksam im Waldkiga sowie allen elementarpädagogischen Einrichtungen rezipiert werden, sind kooperative Vernetzung und Kommunikation in allen denkbaren Dimensionen bzw. Konstellationen unerlässlich. Es wäre wünschenswert, wenn im Waldkiga entstandene sowie erfolgreich erprobte Konzepte und Projektideen in Bezug auf BNE einer möglichst großen Zahl von Kitas zur Verfügung stehen (vgl. hierzu auch: Singer-Brodowski 2019: 73). Das Konzept des Waldkiga an sich ist ein nachahmenswertes BNE-Konzept; dies sollte breitenwirksam vermittelt werden.

Um die Relevanz der BNE für das gesamte Leben vermitteln zu können, sollte die Anschlussfähigkeit der Erfahrungen im Wald aufgezeigt werden, sodass eine Übertragbarkeit in andere Lebensbereiche gewährleistet ist. Dass sich Kinder andere Räume nachhaltig durch den Raum Wald erschließen können, ist erstrebenswert. Hier kommen auch die pFk mit ihren beruflichen Kompetenzen ins Spiel.

Die Studienergebnisse von Singer-Brodowski haben gezeigt, dass die Verankerung von BNE in den Bildungs- und Orientierungsplänen heterogen ist. Mit einer obligatorischen BNE-Thematisierung in der Berufsausbildung könnte diesem Problem entgegengewirkt werden (vgl. ähnlich Singer-Brodowski 2019: 91). Zugleich würde dadurch das Wissensdefizit der pFk bzgl. BNE ausgeglichen werden. Es wäre also ratsam, in der KMK – neben der bereits bestehenden allgemeinen Beschreibung von BNE – einen gemeinsamen Katalog für alle Bundesländer zu erarbeiten, in welchem *konkretere* zu unterrichtende Ober- und Unterkategorien von BNE genannt

werden. Diese Modifikation könnte zu mehr Handlungssicherheit bei allen Akteur*innen führen.

Es darf unterstellt werden, dass auch die Vermittlung von Wissen über BNE in der beruflichen Schule für pFk dazu beitragen kann, sich mit dem Themenkomplex motiviert auseinandersetzen zu wollen. Attraktive Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten in den Einrichtungen könnten dies ergänzend unterstützen.

Die LuL an der beruflichen Schule können bei der Ausbildung der pFk eine zentrale Rolle einnehmen – auch bei der Vermittlung von BNE. Dafür benötigen sie allerdings selbst Nachhaltigkeitskompetenzen, die nicht Bestandteil ihrer universitären Ausbildung sind.¹⁵ Dies ist ein blinder Fleck im Kompetenzerwerb der Berufsschul-LuL. Es konnte gezeigt werden, dass sich v.a. fruchtbare Schnittstellen im Bachelorstudiengang ergeben können. Jedoch nicht nur Berufsschul-Lehrkräfte, vielmehr LuL aller Schularten sollten Grundlagen der BNE kennen, um diese den Schüler*innen kompetent vermitteln zu können. Hierzu bedarf es einer modifizierten LuL-Bildung, die BNE vermehrt mitberücksichtigt. Mit jener haben sich der Hochschuldidaktiker Marco Rieckmann und die Vorsitzende der Kommission BNE der DGfE Verena Holz beschäftigt¹⁶. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass „es kaum strukturelle Veränderungen in der LB sowie Fort- und -weiterbildung [sic!] [gibt], und auch in den Schulstrukturen und curricularen Vorgaben besteht Entwicklungsbedarf, um dem BNE-Konzept Raum zu geben“ (Rieckmann und Holz 2017: 4).

In allen Fort- und Weiterbildungsbereichen, nicht nur im Elementarbereich, sollte stringenterweise darauf hingewiesen werden, dass die Thematisierung von BNE bereits Kitakinder begeistern kann. Dies eröffnet fruchtbare Kooperationen mit Unternehmen und Organisationen, wovon reziprok profitiert werden könnte, um damit eine „Nachhaltige Bildungslandschaft“ zu kreieren (vgl. Alisch, Bühr und Holzbaur 2015: 9).

¹⁵ Positiv sollte betont werden, dass – neben anderen Universitäten – die Universität Tübingen das Zertifikat „Studium Oecologicum“ für Studierende aller Fachrichtungen anbietet. „Das Zertifikat bescheinigt den Erwerb fundierter Grundkenntnisse und interdisziplinärer Schlüsselkompetenzen zu Fragestellungen einer nachhaltigen Entwicklung“ (Eberhard Karls Universität Tübingen 2020).

¹⁶ Dabei wurde das Lehramt für sozialpädagogische (berufliche) Schulen nicht mitbedacht.

BNE sollte von allen Akteur*innen nicht als Konkurrenz-, sondern als fruchtbares Querschnittsthema und deren Planung, Durchführung sowie Reflexion als interdisziplinäre Aufgabe gesehen werden (vgl. Alisch, Bühr und Holzbaur 2015: 50). Singer-Brodowski etwa äußert sich nicht zu möglichen Synergieeffekten von BNE und frühkindlicher Sprachförderung bzw. Inklusion, sondern lässt unkommentiert, dass die Studienteilnehmenden diese Bereiche als Konkurrenz bezeichnen. Spätestens bei der Interpretation der Ergebnisse hätte sie darauf verweisen können. Dennoch schmälert dies ihre äußerst bedeutsamen und ausführlich dargestellten Ergebnisse nicht.

Abschließend sei mit Schwarz festgehalten: „Der Wald ist, was er ist: eine pädagogische Möglichkeit, in besonderer Umgebung besondere Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder zu schaffen“ (Schwarz 2017: 67). Der Schlüssel zum Erfolg liegt v.a. in der Fähigkeit der Akteur*innen, das Reich der frühen Kindheit als ‚grünen‘ Erfahrungs- und Faszinationsraum mitzugestalten, sodass auf spielerische und explorative Weise Selbstwirksamkeitsprozesse in Bezug auf BNE in Gang gesetzt werden können. Wenn dies gelingt, dann ist alles ‚im grünen Bereich‘.

Literatur

- Alisch, Jeanette M., Monika Bühr und Ulrich Holzbaur (2015). *Nachhaltigkeit im Kinder-„Garten“*. Raum- und Erlebnisorientierte Konzepte in der frühkindlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aachen: Shaker Verlag.
- Amos, S. Karin (2011). ‚Elternpartnerschaften als Instrument von Educational Governance‘. *Femina Politica*, 20(2), 77–89. Abzurufen unter: <https://www.budrich-journals.de/index.php/feminapolitica/article/download/11776/10243> (8.9.20)
- AgNUb, Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e.V. (2020). *Leuchtpol – BNE im Kindergarten*. Abzurufen unter: <https://www.umweltbildung.de/8166.html> (1.9.20)
- Arnold, Marie-Therese, Anna Carnap und Inka Bormann (2016). *Bestandsaufnahme zur Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bildungs-*

- und Lehrplänen. Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (Hrsg.). Abzurufen unter: https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/4_Ueber_Uns/Evaluation/Abgeschlossene_Studien/170301_BNE_Expertise.pdf (9.9.20)
- BkS, Berufskolleg Stadtmitte der Stadt Mühlheim an der Ruhr (2018). *Wir machen mit: „Schule der Zukunft“*. Abzurufen unter: <http://www.bkmh.de/wir-machen-mit-schule-der-zukunft/> (1.9.20)
- Braun, Daniela und Katy Dieckerhoff (2009). ‚Natur als Bildungsansatz‘, in dies. (Hrsg.), *Natur pur. Naturpädagogik im Kindergarten*. Berlin und Düsseldorf: Cornelsen, 37–61.
- Brodowski, Michael (2017). ‚Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung und Kindheitspädagogik/eine Einleitung‘, in ders. und Heinz Stapf-Finé (Hrsg.), *BNE: Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven*. Berlin: Logos Verlag, 5–13.
- Brongers, Jimi (2020). *Sozialassistent vs. Kinderpflegerin*. Abzurufen unter: <https://www.erzieherin-ausbildung.de/praxis/ausbildung-studium/sozialassistent-vs-kinderpflegerin> (2.9.20)
- BmUNnS, Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (2020). *Ursachen für die Bedrohung der Tier- und Pflanzenarten*. Abzurufen unter: <https://www.bmu.de/themen/natur-biologische-vielfalt-arten/artenschutz/nationaler-artenschutz/ursachen-der-bedrohung/> (2.9.20)
- BvNW, Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten e.V. (2020). *BvNW News*. Abzurufen unter: <https://bvnw.de/> (1.9.20)
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2020). *Was ist BNE?* Abzurufen unter: <https://www.bne-portal.de/de/einstieg/was-ist-bne> (11.9.20)
- Eberhard Karls Universität Tübingen (2020). *Zertifikat Studium Oecologicum*. Abzurufen unter: <https://uni-tuebingen.de/de/52324> (4.9.20)
- Engelmann, Sebastian (2019). ‚Forest Bathing – Eine Pädagogische Wanderung durch den Wald‘, in Clemens Bach (Hrsg.), *Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart*. Wiesbaden: Springer VS, 171–192.
- Faas, Stefan und Gabriele Müller (2019). *Leitfaden. Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kindertageseinrichtungen gestalten*. Abzurufen unter:

- https://uni-tuebingen.de/index.php?eID=tx_securedownloads&p=80356&u=0&g=0&t=1599820460&hash=548dbda1b9dfdc83c65ecb990dbb1727f0b5c710&file=/fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/Sozialverhalten/Insitut_f%C3%BCr_Erziehungswissenschaft/Dokumente/Sozialp%C3%A4dagogik/KM_Leitfaden-fuer-Kindertageseinrichtungen_WEB.pdf (10.9.20)
- Fritz, Dana (2020). *Informationen, Unterschiede und Hinweise zur Kindertagesstätte*. Abzurufen unter: <https://www.kita.de/wissen/kita-kindertagesstaette/> (6.9.20)
- Glettler, Christiana (2019). ‚Natur erfahren – Nachhaltigkeit fördern. Experiencing Nature – Fostering Sustainability‘. *transfer Forschung ↔ Schule*, 5(5): *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, 233–235.
- Häfner, Peter (2008). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland. Eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung?* Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Hentig, Hartmut von (1987). *„Humanisierung“ – eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- HkF, Haus der kleinen Forscher (2020). *BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kita, Hort und Grundschule*. Abzurufen unter: <https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/de/ueberuns/projekte/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> (2.9.20)
- Huth, Alexandra (2015). *Was ist ein Insektenhotel?* Abzurufen unter: <https://www.vogelundnatur.de/insektenhotel/> (3.9.20)
- Knauf, Tassilo, Gislinde Dux und Daniela Schlüter (2007). *Handbuch Pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin, Düsseldorf und Mannheim: Cornelsen.
- Kohler, Beate (2015). ‚Nachhaltige Entwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, in dies. und Ute Schulte Ostermann (Hrsg.), *Der Wald ist voller Nachhaltigkeit. 21 naturpädagogische Projektideen für die Kita*. Weinheim und Basel: Beltz, 9–14.
- Kohler, Beate und Ute Schulte Ostermann (2015). ‚Die Welt im Wald entdecken – NaturBildung für nachhaltige Entwicklung in der Kita‘, in dies. (Hrsg.), *Der Wald ist voller Nachhaltigkeit. 21 naturpädagogische Projektideen für die Kita*. Weinheim und Basel: Beltz, 15–19.

- KMK, Kultusministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Abzurufen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf (7.9.20)
- LvVs, Landesbund für Vogelschutz in Bayern e.V. (2020). *ÖkoKids. Engagierte Kindertageseinrichtungen in Bayern*. Abzurufen unter: <https://www.lbv.de/umweltbildung/fuer-kindertageseinrichtungen/oekokids/> (1.9.20)
- Miklitz, Ingrid (2019). *Naturraum-Pädagogik in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- MhbSpP, *Modulhandbuch Sozialpädagogik/Pädagogik – höheres Lehramt an beruflichen Schulen Bachelor of Education* (2020). Abzurufen unter: https://uni-tuebingen.de/index.php?eID=tx_securedownloads&p=73747&cu=0&g=0&t=1599142881&hash=e0572e798dee05efe6f9938a22af50249f8f0616&file=/fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/SozialVerhalten/Insitut_f%C3%BCr_Erziehungswissenschaft/Dokumente/Berufliches_Lehramt/Modulhandbuch_Sozialp%C3%A4dagogik-P%C3%A4dagogik__h%C3%B6heres_Lehramt_an_beruflichen_Schulen__Bachelor_of_Education_ab_WS_2018-2019__Stand_Juli_2020_.pdf (2.9.20)
- NszBh, Naturschutzzentrum Bruchhausen (2020). *Sprachförderung*. Abzurufen unter: <https://www.naturschutzzentrum-bruchhausen.de/umweltbildung-bne/sprachfoerderung/> (1.9.20)
- Rieckmann, Marco und Verena Holz (2017). ‚Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland.‘ *ZEP*, 40(3), 4–10.
- Schmechel, Dirk (2018). ‚Vorwort‘, in Anke Wolfram, *Naturraumpädagogik in Theorie und Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder, 8.
- Schwarz, Rolf (2017). *Waldkindergarten*. Berlin: Cornelsen.
- SAFLS, Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Stuttgart (Berufliche Schulen) (2020). *Pädagogik und Psychologie an sozialpädagogischen Schulen*. Abzurufen unter: <http://seminare-bw.de/Lde/816313> (7.9.20)

- Singer-Brodowski, Mandy (2019). ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung in der frühkindlichen Bildung‘, in dies., Nadine Etzkorn und Theresa Grapentin-Rimek (Hrsg.), *Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem*. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 65–99.
- Singer-Brodowski, Mandy (2018). ‚Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Frühkindlichen Bildung‘, in Antje Brock u.a. (Hrsg.), *Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 35–66.
- Sonntag, Karlheinz und Ulrich Schäfer-Rausser (1993). ‚Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen‘. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37(4), 163–169.
- SMU, Stiftung für Mensch und Umwelt (2020). *Umweltbildung/Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Abzurufen unter: <https://www.deutschland-summt.de/umweltbildung-bne-375.html> (3.9.20).
- Waldkindergarten Waldwichtel (2020). *Nachhaltigkeit*. Abzurufen unter: <https://waldkindergarten-waldwichtel-huerth.de/nachhaltigkeit/> (4.9.20).
- Wolfram, Anke (2018). *Naturraumpädagogik in Theorie und Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wolfram, Anke (2014). *Kindergärten im Wald – mehr als eine Modeerscheinung. Waldkindergärten als zukunftsweisende Form der Kinderbetreuung*. Abzurufen unter: https://www.lwf.bayern.de/mam/cms04/wissenstransfer/dateien/a101_kindergaerten_im_wald_bf_gesch.pdf (1.9.20)
- Zobel, Karsten (2019). *Biologische Vorteile von Insektenhotels*. Abzurufen unter: <https://www.vogeltreff24.de/info/Biologische-Vorteile-von-Insektenhotels.html> (3.9.20)

Adoption, Mikroaggression & der „anonyme Rest“

Ein Plädoyer zum diskriminierungsfreien Umgang mit Adoption

Philipp Reichrath

„Kinder haben selbst nur bedingt etwas damit zu tun, wie sie wissenschaftlich oder populär konzeptualisiert werden und dennoch ist eben diese bedingte Abhängigkeit von kulturellen Konstruktionen wirksam in ihren Biographien“ (Andresen, Koch und König 2015: 9). Verantwortlich dafür ist die Tatsache, dass die Geburt eines Kindes ein idiosynkratisches und simultan ein kulturell geprägtes Szenario darstellt, „eine Art psychosoziale Matrix für die Identitätsentwicklung des Kindes, das eben unter solchen und keinen anderen Voraussetzungen heranwächst“ (King 2015: 29).

Doch was ist, wenn das kulturelle Szenario andere Normalitätserwartungen an die Kinder und Eltern heranträgt? Radikal oberflächlich betrachtet ist der Themenkomplex Kinder und Eltern relativ unterkomplex: Kinder werden gezeugt, kommen auf die Welt und ihre Eltern helfen dabei erwachsen zu werden – und irgendwie treten alle in eine lange Genealogie von Zeugenden und Gezeugten ein, was dann einen Familienstammbaum darstellt. Was ist allerdings mit Eltern, die sich dazu entschieden haben, nicht zu erziehen und den entsprechenden Weg der Adoptionsfreigabe eingeschlagen haben? Und was ist mit Kindern, die aufgrund dieser Entscheidung damit konfrontiert werden, dass ‚ihre echten Eltern‘ sie ‚weggeben‘ haben und sie gar nicht das ‚echte‘ Kind ihrer Eltern seien? Oder wenn Eltern in einer Studie zum Thema Familie gefragt werden, ob sie Kinder haben, mit dem Nachsatz, dass damit ‚sowohl die eigenen Kinder als auch Adoptivkinder‘ gemeint sind? In allen Fällen ist Adoption logisch nachgeordnet, immer zweite Wahl – gerade bei Diskursen um Kinderlosigkeit oder

einer angenommenen Natürlichkeit von Familie (und damit einhergehend Widernatürlichkeit) zeigt sich dies deutlich, gerade wenn Mikroaggressionen gegenüber Adoptierten und ihren Bezugspersonen betrachtet werden.

Die hierbei entstehenden Erfahrungen, die den eigenen Leib als schmerzhaftes Reflexionsfläche eben dieser kulturell durchpflügten Landschaft aufscheinen lassen, die zugleich auch die psychosoziale Matrix für das Adoption-Kinship-Network (AKN) darstellt, werden oft in Form von Mikroaggressionen gemacht. Adoption wird häufig als Abweichung gerahmt und scheint in Frage zu stellen, was Familie, Elternschaft, Kindsein, Verwandtschaft und Abstammung, ungeachtet der persönlichen Verhältnisse, bedeutet. Diese Dynamik, diese immer wieder beschworene Differenz in den hierarchisierten Spannungsfeldern, hat Auswirkungen auf das AKN als Reflexionsfläche eines semantisch-symbolischen *Normalseins*. Um diese These zu plausibilisieren gliedert sich dieser Beitrag wie folgt: Zuerst wird die Bedeutung von Elternschaft, Mutterschaft und Kindsein knapp historisiert, um in Folge die Vorherrschaft eines leiblich-biologischen Familiennormativs aufzuzeigen. Hierzu werden biologisch-materialistische und sozialkonstruktivistische Diskurse diskutiert. Das Vorgehen mündet in eine Auseinandersetzung mit adoptionsspezifischen Mikroaggressionen, um die sozialen Ausprägungen und Folgen der zuvor genannten Diskurse für AKN-Mitglieder aufzuzeigen. Hierzu wird eine Reflexionsprämisse, die des *anonymen Restes*, entworfen. Im Anschluss werden die paradoxen Folgen der Subsumption von AKN als vulnerable Familien aufgezeigt. Zuletzt wird ein Fazit gezogen und ein Desiderat dargestellt, in welchem das Problemfeld nochmals dediziert aufgegriffen wird.

1. Historisierung der Entdeckung von Eltern und Kindern

Familie, Verwandtschaft, Eltern und Kind(er) sind relationale Kategorien, welche nicht qua Natur determiniert, sondern auf gesellschaftliche Normative und Narrative zurückzuführen sind (Seehaus 2014: 21). Historisch gesehen geht mit der ‚Entdeckung der Kindheit‘ auch die Entdeckung der Elternschaft einher. Die Herstellung von Kindheit und Elternschaft, die

über biologische Erzeugerschaft hinausging, konnte damit ins Sagbare gerückt werden und veränderte das Verständnis von Kindheit (ebd.: 22f.). Die Adressierung von Kindern als ‚unfertige Wesen‘, die Erziehung, Bildung und Fürsorge benötigen, sind eine in der Aufklärung sehr verbreitete Vorstellung. Daraus erwuchs ein normativ-moralisches Muster von verantwortlicher Elternschaft (vgl. ebd.). Dieses brachte die Vorstellung der ‚guten Mutter‘ mit sich und erhob letztlich Mutterliebe zur Mutterpflicht (ebd.: 13; vgl. Badinter 1981). Dieses Muster zeigt bis heute eine gewisse Stabilität (Seehaus 2014: 22; Witzig und Nentwich 2016; Bründel 2019: 473). Wichtig ist dabei, dass die ‚unersetzliche Rolle, die Mütter im Leben von Kindern spielen‘ (Seehaus 2014: 13), keineswegs naturgegeben ist. Diese Beziehungs- und Sozialmuster der Neuzeit sind eine ‚historisch gewordene Tatsache‘ (Theissen und Villa 2009: 9) und führen dazu, dass die Mutter-Kind-Beziehung und Mütterlichkeit generell sehr hoch gewertet werden (Böhnisch 2008: 88). Dies hat Auswirkungen auf das Verständnis von Familien- und Verwandtschafts-, Eltern und Kindschaftsverhältnissen (vgl. bspw.: Modell 1994: 92f.), welche oft von Generativität und Generationalität geprägt sind. Ältere Generationenverständnisse greifen häufig genealogische Konzepte der Abstammung von Zeugnenden und Gezeugten auf, von welchen sich die pädagogische Familienforschung um die Jahrtausendwende loslöste (Seehaus 2014: 13f.). Eine Folge davon war, dass in aktuelleren Konzepten eine Abkehr von Verständnissen mit ‚Fokus auf Generativität im strikt biologischen Sinne‘ (ebd.: 15) auszumachen ist und ‚nicht-biologische Elternschaft und Großelternschaft‘ (ebd.) mit einbezogen werden. Davon ausgehend haben sich zuletzt in den Diskursen rund um multiple Elternschaft¹ praxeologische Modelle, die Familie als Herstellungsleistung begreifen, durchgesetzt, um Familienrealitäten analysieren zu können (vgl. Jurczyk 2014; vgl. Eggen 2020; vgl. Vaskovics 2016; vgl. Bergold u.a.: 2017).

¹ Von multipler Elternschaft wird gesprochen, wenn Kinder mehrere (biologische, genetische, rechtliche und soziale) Mütter und/oder Väter haben. Ein zentrales Merkmal multipler Elternschaft ist ‚die Abwesenheit der genetischen Verwandtschaft zwischen mindestens einem Elternteil und Kind‘ (Bergold u.a. 2017: 13).

2. Vorherrschaft einer leiblich-biologischen Familiennorm

Bevor in Fachdiskussionen Generationen- und Familienverständnisse als Herstellungsleitung betrachtet wurden, galten in westlich-europäischen Kulturen „physiologische Eltern als die ‚wirklichen‘“ (Jussen 2001: 54) – auch wenn diese Distinktion durch reproduktionsmedizinische Technologien zunehmend verwischt wird². Dennoch kann biologische Verwandtschaft in einem doppelten Sinn bestimmt werden, sei es mit Methoden der Gensequenzierung und in dem Sinne, dass „das Ergebnis dieser Ermittlung unhinterfragbar ist: verwandt ist, wer genetisch verwandt ist“ (Schmidt 2008: 895). Das schlägt sich in der bis heute noch gebräuchlichen (allerdings erodierenden), von René König 1976 begründeten und verbreiteten Auffassung nieder, dass Familie und Verwandtschaft von einer ‚biologisch-sozialen Doppelnatur‘ geprägt sei (vgl. Schmidt 2008: 895; vgl. Walper 2012; vgl. Bergold u.a. 2017: 8; vgl. Nave-Herz 2015: 15f.). Semantisch wird damit zwar das Problem des Verhältnisses von Biologie und Sozialwissenschaften umschifft, allerdings nicht gelöst: Einerseits wird davon ausgegangen, dass Verwandtschaftsverhältnisse biologische Abstammungsverhältnisse sind, welche vorwiegend durch Geschlecht und Generationendifferenz (Alter) gekennzeichnet sind, und andererseits ist es das Anliegen sozialwissenschaftlicher Forschung, den sozialen Konstruktionscharakter der Verwandtschaft in den Fokus zu nehmen. „Dabei aber wird der biologischen Verwandtschaft in der Regel weiterhin ein Primat zugesprochen“, so Schmidt (Schmidt 2008: 895) mit Verweis auf die *Kinship Studies*. Dort wird das Verhältnis von biologischer und sozialer Verwandtschaft als eine Form von „potentiellen und realisierten Verwandtschaftsbeziehungen“ gedacht (Schmidt 2008: 895). *Kinship* als Netzwerk von Relationen zwischen Verwandten ist eher soziologisch als genealogisch. Genealogie definiert zwar potenzielle Netzwerke, aber Interaktionen determinieren deren Rea-

² Beispielsweise müssen biologische und genetische Elternschaft nicht in eins fallen. Unterschieden wird hierbei zwischen ‚genetischer‘ und ‚gestationaler‘ Mutterschaft (vgl. Eggen 2020: 9).

lität (vgl. ebd.). In der Verwandtschaftsforschung erscheint es wenig förderlich, eine Verschärfung der These einer sozialen Konstruktion von Verwandtschaftsverhältnissen herbeizuführen und damit „auf der Basis eines Natur-Kultur-Dualismus für ein rein *kulturalistisches* Verwandtschaftsverständnis zu plädieren“ (ebd.: 896, H.i.O.). Schmidt spricht sich dafür aus, ein „soziologisches Konzept von Verwandtschaft zu entwickeln, das genau dieses Verhältnis von biologischer und sozialer Verwandtschaft selbst zum Thema macht“ (ebd.).

Der Historiker Bernhard Jussen hat versucht, dieses Bezugsproblem programmatisch zu lösen, indem er Verwandtschaft als ein kulturspezifisches gedankliches System versteht, welches „soziale Beziehungen aller Art zu strukturieren“ vermag (Jussen 2001: 40; vgl. Schmidt 2008: 896), während jedoch biologische Klassifikation für viele Studien charakteristisch sei (vgl. Schmidt 2008; vgl. Modell 1994: 91). Wenn Verwandtschaft als spezifisch kulturelle Denkform zu Tage tritt, müsste die implizite Orientierung an der Biologie durch ein Begriffsverständnis ersetzt werden, dass „die eigentlich interessante Frage nach dem Grund für die Verwendung von Verwandtschaftssemantik für die beschriebenen sozialen Konstellationen“ (Schmidt 2008: 896) beachtet. Ferner sollte auch die Frage nach der Funktionalität der Verwandtschaftssemantik nicht außer Acht gelassen werden (ebd.). Um jedoch Verwandtschaft in ihren semantischen Bezügen nachvollziehen zu können, gibt es zwei unterschiedliche Formen des *Wie*: Selbst- und Fremdbeschreibungen.

Sozialkonstruktivistische und materialistisch-biologistische Ansätze bilden die Extrempunkte der Diskussion um die Anlage-Umwelt-Debatte (und damit ebenfalls die Diskussion um Verwandtschaft, Familie, Erziehung, Bildung und Sozialisation) ab und werfen die Frage nach der Determiniertheit der Phänomene in ihren jeweils spezifischen Ausprägungen auf. Jedoch gibt es Grenzen der Normalisierung beider Tendenzen: einen *anonymen Rest* (vgl. Waldenfels 1998: 65). Es geht um die Einbindung des *Wie* in eine Gesamtordnung, im Sinne einer partiellen Erweiterung und damit als Annäherung an das Ganze (und nicht: es gibt Genetik oder es gibt nur Diskurs oder System, das würde in diesem Text ein *mixtum compositum*

darstellen und eine Methode nahelegen, welche die Anlage-Umwelt-Debatte ad absurdum führen würde (vgl. ebd.: 51)).

Die gesellschaftlichen Annahmen über das *Normalsein* von Verwandtschaftsbeziehungen, Familie, Kindschaft und hier zentral Adoption, bringen zwei Formen der Erzeugung des *Wie* (durch Modelle und Annahmen, die als Filter fungieren) hervor. Das *Wie* wiederum hebt bestimmte Aspekte hervor: Selbst- und Fremdbeschreibungen der Bezugsphänomene (vgl. ebd.: 59). Selbstbeschreibungen dienen dazu, ein spezifisches *Wie* eines sozialen Zusammenhangs operativ für den sozialen Zusammenhang selbst verfügbar zu machen (vgl. Schmidt 2008: 897). Fremdbeschreibungen, die als Form der Außenbeobachtung des *Wie* fungieren, sind nicht auf „eine Anschlussfähigkeit im beschriebenen Sozialzusammenhang“ (ebd.) angewiesen bzw. müssen diesen nicht beachten – weisen also eine „Rücksichtslosigkeit“ (ebd.) gegenüber der Binnenperspektive auf. Legt man diese Perspektive zugrunde, zeichnet sich in der modernen Gesellschaft der Verwandtschaftskomplex „durch eine besondere Konstellation von Fremd- und Selbstbeschreibung [aus], nämlich durch einen Wiedereintritt einer Fremd- in eine Selbstbeschreibung“ (ebd.). Es ist damit eine Affirmation der unklar ausgeprägten Überlappung von biologischer und sozialer Verwandtschaft auszumachen. Schmidt konstatiert, dass dieses spezifische *Wie* für eine „Gesellschaft selbst charakteristische Selbstbeschreibung der Verwandtschaft“ (ebd.) sei. In der westlich-modernen Gesellschaft ist gerade der biologischen³ Verwandtschaft eine Deutungshoheit in der Bestimmung des *Was* von Verwandtschaft zuzuschreiben (vgl. ebd.). Die Deutungshoheit reicht soweit, dass sich dem Deutungsmuster „sogar Verwandtschaftsverhältnisse anpassen, die diesem Muster eigentlich nicht entsprechen“ (ebd.). Auszumachen ist dies am Beispiel der Adoption, die „nicht nur dem

³ Nachdem die Anlage-Umwelt-Debatte vor allem in wissenschaftlichen Diskursen (bspw. Pädagogische Anthropologie oder Verhaltensgenetik) diskutiert wurde, prägt sie mittlerweile alltags-theoretische Annahmen in gesamtgesellschaftlichem Ausmaß genauso wie die öffentliche Diskussion (vgl. Lenz 2012: 295). „Wobei die historische Herkunft dieser Annahmen nur in den seltensten Fällen mit reflektiert wird“ (ebd.). Wenngleich die Kritik an einer Dichotomisierung von Anlage und Umwelt gerechtfertigt ist, ist davon auszugehen, dass eine dualistische Sichtweise für weite Teile des öffentlichen Diskurses nicht lediglich als Pseudo-Unterscheidung, sondern in Form eines Klassifizierungsschematas von genuiner Bedeutung ist (ebd.). Daraus leiten sich sozialpolitische und damit erziehungswissenschaftlich relevante Implikationen ab (ebd.).

„natürlichen“, biologisch begründeten Eltern-Kind-Verhältnis nachempfunden [ist]“ (ebd.), sondern die auch die eigentlich „offensichtliche Differenz zwischen biologischer und sozialer Elternschaft nicht nur rechtlich, sondern auch in der Familie gegenüber dem Kind und dem sozialen Umfeld häufig intransparent [macht], um die Fiktion einer ‚natürlichen‘ Verwandtschaftsbeziehung zu etablieren“ (ebd.; vgl. Hoffmann-Riem 1981, vgl. Bergmann 2014: 156f.; vgl. Garber und Grotevant 2015: 437; Bergold u.a. 2017: 15)⁴.

Die Dominanz biologistisch-materialistischer Erklärungsmuster lässt übersehen, dass Verwandtschaftszusammenhänge im Modus der Fremdbeschreibung stattfinden, diejenige der modernen Biologie und genealogische Verwandtschafts- und Familienverständnisse dieser Norm unterworfen werden. „Dass die gesellschaftliche Selbstbeschreibung von Verwandtschaft an Fremdbeschreibungen orientiert ist, welche in der Biologie das *Was* konstituiert und als solches etabliert wurde, ist „letztlich nicht überraschend, da in der modernen Gesellschaft der Wissenschaft das Monopol in der Erzeugung wahren Wissens zugeschrieben wird“ (Schmidt 2008: 898). Der Modus der Fremdbeschreibung innerhalb des beschriebenen Sozialzusammenhangs suggeriert, dass das biologische Verwandtsein, „gesellschaftlich exterritorial erzeugt würde, [und damit] letztlich ontologisch gegeben sei“ (ebd.). Das führt dazu, dass es „keine außergesellschaftliche, kulturfreie Konzeption biologischer Verwandtschaft [gibt], vielmehr ist auch die biologische Verwandtschaft eine Form sozialer Verwandtschaft“ (ebd.: 898).

Ein weiteres Bezugsproblem im ambivalenten Verhältnis des Natur-Kultur-Dualismus zur Adoptivkindschaft ist die doppelte Objektifizierung des *adoptierten Körpers*. Einerseits wird dieser gouvernementalitätstheoretisch als Objekt von Zurichtungen verstanden und andererseits „als biologisch-organische Basis einer kulturalisierenden Bearbeitung“ (Hoffarth 2015: 238) hervorgebracht. Waldschmidt verweist kritisch darauf, dass in

⁴ Eine Technik der Informationskontrolle (Goffman 1967: 116ff.) ist dabei die Unsichtbarmachung der Abweichung durch Matching von Phänotypen bei Adoption, um nicht von biologischen Familien unterschieden werden zu können (vgl. Garber und Grotevant 2015: 437). Dies könnte als Hinweis „auf die Hierarchisierung zwischen genetischer und nicht-genetischer Verwandtschaft in unserer westlichen Gesellschaft“ gedeutet werden (Bergold u.a. 2017: 15).

dieser Perspektive der „konkret-materielle Körper aus den Augen verloren [wird]“ (Waldschmidt 2007: 62), also ein biologischer durch einen diskursiven Essentialismus ersetzt wird. Der Körper selbst verkomme zu einem Phantom, das durch Wahrheitsregime „auf eine Einheit multipler Bedeutungen („significations“), die ihm Sinn („meaning“) verleihen“ (ebd.), reduziert werde. Dieser Diskurs ist problematisch, da Körper als „Problematisierung eines Verständnisses [...] markiert [werden]“ (Hoffarth 2015: 238). Der Körper ist damit weder vollständig der Natur noch der Kultur zuzuschreiben (vgl. Waldenfels 1998: 181). „Es bleibt immer ein anonymer Rest, der sich der Thematisierung entzieht“ (ebd.: 65). Dieser *anonyme Rest* ergibt sich im Themenkomplex Adoption im Hinblick auf Anlage und Umwelt darin, dass jede Form der Thematisierung eo ipso bestimmte Dinge, Aspekte und ebenso Zusammenhänge zugunsten anderer bevorzugt. Dadurch erscheint ein Anspruch auf eine erschöpfende und vollständige Art der Erfahrung unmöglich.

Die daraus resultierende Unsicherheit zeigt sich in Bezug auf Adoption in den Erzählungen von Adoptierten in diversen Studien immer wieder. Anschaulich wird das in der Selbstbefragung von Adoptierten: „Was habe ich von meinen Eltern?“ Diese (nicht pejorativ zu verstehende) *Unsicherheit*, der *anonyme Rest*, ist durch soziokulturelle Rahmungen, Diskurse und Narrationen dem adoptierten Körper oktroyiert. Dies mit den Bildern von Familie, Verwandtschaft, (Adoptiv-)Kindschaft und Elternsein zusammengekommen, lässt das AKN bedingt durch seine Andersheit deviant erscheinen und macht es diskreditierungsfähig. Das Vexierspiel von Selbst- und Fremdbeschreibung wird immer wieder neu entfacht und findet sich einerseits in adoptionsspezifischen Mikroaggressionen und andererseits Selbstbeschreibungen von AKN-Mitgliedern.

3. Adoptionsspezifische Mikroaggressionen

Die semantisch-symbolische und oft abwertende Konfrontation mit dem *Anderssein* bleibt für Mitglieder eines AKN nicht aus, was zahlreiche Arbeiten der Adoptionsforschung international deutlich gemacht haben (Baden 2016; Michaelsen 2017; Garber und Grotevant 2015, Carsten 2000; Wiley

2017; Verrier 1993; Homans 2006; Bergold u.a. 2017: 11). Dabei ist in den letzten Jahren dezidiert Stigmatisierung von AKN-Mitgliedern durch Mikroaggressionen in den USA aufgegriffen worden (Baden 2016; Garber und Grotevant 2015; Wiley 2017). Diese Schilderungen finden sich auch in der deutschsprachigen Literatur (vgl. Bergold u.a. 2017: 11), jedoch nicht in systematischer Form.

Adoptionsspezifische Mikroaggressionen können als die *üblichen* Kränkungen, Beleidigungen und Demütigungen verstanden werden, welche intentional oder unbeabsichtigt getätigt werden, auf Adoption generell und/oder biologistische Urteile/Kränkungen oder Kritik abzielen, welche mit Adoption, Familie und/oder der ‚Aufgabe‘ der elterlichen Sorge auf Seiten der *first parents*⁵ einhergehen (Baden 2016: 6f.). Analytisch lassen sich vier Typen von Mikroaggressionen unterscheiden (bei insgesamt 13 mikroaggressiven Aussagegruppen):

1. *Microassaults* sind direkte, meist intentionale, Angriffe (verbal und nonverbal), welche verletzend wirken sollen (vgl. Baden 2016: 7).
2. *Microinvalidations* sind eine eher subtile Form, wengleich die am häufigsten erfahrene Form der Diskriminierung. Sie zielen auf Exklusion, Verleugnung, Absprache oder auf die Ungültig-Erklärung der Gedanken, Gefühle oder Erfahrungen der Mitglieder des AKN ab. Das geläufigste Beispiel hierfür ist die Frage nach den ‚echten Eltern‘. Diese Frage stellt nicht nur die Authentizität der familialen Beziehung in Frage, sondern konstatiert auch, dass Adoption einer ‚echten‘ biologischen Abstammung unterlegen und nachrangig ist. Umgekehrt kann es auch sein, dass Adoptierte oder *first families* mit der Aussage konfrontiert werden, dass es unnötig und inkonsequent sei, nach ihrem biologischen *Kin* zu suchen.

⁵ Während der Begriff der biologischen Eltern (*biological parents*), der die Konnotation hat, dass Bindungen durch genetische Einflüsse entstehen und bestehen, hat sich ein sprachlicher Wandel eingestellt und *birth parents* hat sich als Begriff etabliert. Ziel ist es wahrzunehmen, dass Verbindungen durch Geburt ihren Einfluss haben können, jedoch dadurch nicht als exklusiv markiert werden. In den vergangenen Jahren hat sich jedoch nochmals eine semantische Verschiebung vollzogen: Nun ist von „first parents“ die Rede, um das Primat (*primacy*), das die biologischen Eltern im Leben der Kinder haben, besser anzuerkennen (vgl. Baden 2016: 4).

3. *Microinsults* beziehen sich auf Einstellungen, Mitteilungen und andere Formen der Kommunikation, welche subtile, unhöfliche, erniedrigende oder taktlose Kommentare über Adoption enthalten bzw. ausdrücken.
4. *Microfictions*⁶ sind eine Form, welche die Unwahrheiten und Narrative, durch die gelebte Adoptionserfahrungen entweder geleugnet oder falsch dargestellt werden, betrifft. Ferner beziehen sich diese auf kommunikative Zusammenhänge über Adoptionspraktiken, Adoptionsstatus, Elternsein von Adoptierten (inkl. der Erziehung von Adoptierten), *first parents*, Adoptiertsein und ähnliche Zusammenhänge (Baden 2016: 6).

Im Folgenden werden einige häufig vertretene Typen von Mikroaggressionen und deren Aussagegruppen beispielhaft dargestellt. Die häufige Aufforderung an adoptierte Personen, dass sie etwas über ihre *Herkunft* oder *Wurzeln* in Erfahrung bringen sollten – also ihre *leiblichen* Eltern suchen sollten, ist eine der häufigsten Formen von Mikroaggressionen.⁷ Oft wird das ‚Fehlen‘ leiblicher Eltern als *Lücke* in ihrer Biographie aufgefasst und damit als Makel markiert (vgl. bspw. Baden 2016: 4; Carsten 2000). Aber auch die Annahme, dass die Loslösung von den leiblichen Eltern (sog. ‚Filiationsbruch‘), gerade von der Geburtsmutter, ein Trauma oder einen (Ab-)Bruch darstelle, von welchem man sich nie vollständig erholen könne, sind problematisch (vgl. ebd.; vgl. Verrier 1993; Steck 1998; Steck 2019; Carsten 2000: 697f.; Lifton 2002; Skandrani, Harf und El Husseini 2019; Homans 2006; BAG Landesjugendämter 2019: 46; Adelsberger 2008: 43)⁸.

⁶ Diese kommen häufig in Märchen, Geschichten und (Kinder-)Filmen vor (eine Auflistung ist bspw. hier: <http://www.adoptionlcsw.com> zu finden). Gerade der Entwurf von Adoptiveltern als Retter*innen (vgl. auch Michaelsen 2017: 31ff.) oder als Bösewichte ist häufig in diesen Geschichten vorzufinden. Einige dieser Erzählungen mit Bezug zu Adoption stellen die vermeintlichen Wünsche von Adoptierten und/oder den *first parents* dar, fördern und/oder pathologisieren die Entscheidungen, nach den anderen Mitgliedern des AKN zu suchen und tragen letztlich zur Entstehung von sozialen Verhaltenserwartungshorizonten bei, wie sich Personen im AKN zu verhalten haben.

⁷ Je nach Adoptionsform, vorwiegend bei Inkognitoadoptionen (unabhängig davon, ob diese transnational erfolgt sind). Bei offenen Adoptionsformen ist dies nicht der Fall.

⁸ Mittlerweile wird eher von *möglichen* Folgen gesprochen, statt deren Eintreten pauschal anzunehmen. Die Beschreibung als Bruch findet sich auch in vielen zivilen Institutionen (bspw. Selbsthilfegruppen).

Die den *Microfictions* grundlegende Heuristik verspricht die komplexen individuellen und familialen Geschichten mit Adoptionsbezug zu adressieren. Adoption wird hierbei als Ergebnis der Mischung und Zusammenführung verschiedener persönlicher und kollektiver sozialer und ebenso biologischer Werdegänge, respektive Hintergründe, angesehen – vor dem Horizont der Inkorporation neuer und der Separation anderer Familienmitglieder (Baden 2016: 7). Diese Mikrofiktionen gehen soweit, dass Adoptierten gegenüber der Tod der *first parents* fingiert wird (vgl. Baden 2016: 8; vgl. Free 2001-2002) oder die Adoption gänzlich verschwiegen wird, um die Fiktion der biologischen Familie aufrechtzuerhalten (vgl. Baden 2016: 8) und somit die virtuelle Devianz, die vorwiegend durch Vorstellungen von Familie und Verwandtschaft geprägt ist, zu bewältigen. Auffällig ist dabei das dichotome Aufscheinen der Pole Natur-Kultur. Viele der Mikroaggressionen beziehen sich klar auf bionormative Annahmen, sei es, dass Adoptiv Eltern keine ‚echten Eltern‘ sein können oder das Verhalten von Adoptierten über ihre ‚Anlagen‘ erklärt werden soll. Auch die Vorstellung, dass *first families* unbedingt erhalten bleiben müssen und Adoptivfamilien nie so tief verbunden sein könnten wie biologische Familien, verweist auf das Primat der Blutsverwandtschaft. Adoption als Sekundär- oder Tertiärweg zur (alternativen) Familiengründung (nach erfolgloser reproduktionsmedizinischer Behandlung (vgl. Bergold u.a. 2017: 18; vgl. Mühling und Franz 2017: 96; Blanchy 2010)) anzusehen, verweist auf eine angenommene *Unnatürlichkeit*. Auch die Ansicht, dass die ‚Aufgabe‘ eines Kindes als *unnatürlicher* und grausamer Akt der Geburtsmutter angesehen wird, ist hier vorzufinden (vgl. Baden 2016: 9f.).⁹ Gegenläufige Aussagen, die versuchen, einen Anlage-Diskurs hin zu einem Umwelt-Diskurs zu verschieben, gerade wenn konstatiert wird, dass Liebe alles überwinde, finden sich auf der anderen Seite des skizzierten Kontinuums. Auffällig ist ebenso, dass viele der Mikroaggressionen einen Bezug zu den *first parents* haben. Ihnen wird

⁹ Dem Muttermythos folgend haben sich abwertende Begriffe wie bspw. ‚Rabenmutter‘ etabliert – was das BMFFSJ auf dem Familienportal bspw. dediziert als Mythos bezeichnet und sensible Formulierungen verwendet ((BMFFSJ 2020). Die Entscheidung, ein Kind nicht selbst zu erziehen, ist hochgradig stigmatisiert. Die Entscheidung, ein Kind zur Adoption freizugeben, ist meist eine hochgradig reflektierte und oft auch eine aktive Entscheidung gegen Abtreibung (vgl. bspw. BMFFSJ 2016: 18f.; Textor 1989; Textor 1992; Swientek 1986).

häufig die Eignung zur Kindeserziehung abgesprochen – sei es auf Grund von ökonomischen, klassizistischen oder rassistischen Annahmen. Dabei wird oft auf Annahmen über die ‚dritte Welt‘, *first parents* (v.a. Mütter) in prekären Milieus und Vorurteile über Alleinerziehende rekurriert. Ferner zielen viele Mikroaggressionen im Bezug auf die *first parents* auf unterstelltes deviantes Verhalten ab und bedienen sich dabei der Klischees von Drogengebraucher*innen, Suchterkranken, Obdachlosen, maroden Sozialverhältnissen und ähnlich gelagerten schweren Lebenssituationen. Ähnliches gilt auch für kulturell-rassistische Äußerungen, die gerade bei transnationalen Adoptionen vorkommen. Die Adoptierten selbst werden als ‚bad-seed adoptees‘ adressiert oder die vermeintlichen Herkunftsmilieus massiv abgewertet. Gerade bei AKN mit unterschiedlicher Hautfarbe finden sich unzählige rassistische Beispiele (warum ein dunkelhäutiges Kind bspw. einen Nachnamen trage, der nicht zur Erscheinung passe oder warum sie nicht die Sprache ‚ihres Herkunftsmilieus‘ sprechen würden (Baden 2016: 10)). Auch intersektionale Schnittpunkte sind hierbei vorzufinden, bspw. wenn Kinder aufgrund ihres Geschlechts in ihren Herkunftsländern als verstoßene oder ungewollte Kinder markiert werden. Kultureller Philanthropismus, also die Ansicht, dass es den Kindern in dem Land, in welchem sie nach der Adoption leben, nur besser gehen könne, schließt hier an. Ansichten über die *Pseudoelternschaft* von Adoptiveltern oder auch darüber, dass Adoptiveltern unzulänglich seien, rekurrieren wiederum auf biologistische Ansichten (vgl. Jussen 2001: 49). Es wird dadurch suggeriert, dass Unfruchtbarkeit, das Ausbleiben einer Schwangerschaft (und damit einhergehend die Vorbereitung¹⁰ auf das Kind fehle) oder unfreiwillige Kinderlosigkeit der Grund dafür seien, dass Adoptiveltern keine Eltern sein könnten (vgl. Modell 1994: 91f.).

¹⁰ Die Vorbereitungsphase ist angesichts des Adoptionsprozesses mit Sicherheit länger als eine Schwangerschaft: Nicht nur Motivation und Eignung der Adoptionsbewerber*innen werden von den Jugendämtern im Zuge des Bewerbungsprozesses überprüft, ebenso werden im Zuge des Eignungsverfahrens intensive Gespräche mit den betreffenden Jugendämtern geführt, Hausbesuche durchgeführt und Vorbereitungsseminare sind verpflichtend zu besuchen (vgl. BAG Landesjugendämter 2019: 49). Außerdem werden Voraussetzungen bei den Bewerber*innen, wie Persönlichkeit, Alter, Gesundheit, Lebensziele/Lebenszufriedenheit, partnerschaftliche Stabilität, die Art der Partnerschaft, Kinder in der Familie, erziehungsleitende Vorstellungen, das soziale Umfeld, Wohnverhältnisse, Berufstätigkeit, generelle wirtschaftliche Verhältnisse, Vorstrafen und Eignung zur Aufnahme von Kindern mit besonderen Bedürfnissen überprüft, bevor eine

Die *Mikrofiction* von Adoption als Win-Win-Situation negiert potenzielle negative und schwer belastende Erfahrungen des AKN. Die Verklärung, dass Kinderlose ein Kind bekommen und so ein ungewolltes Kind zum absoluten Vorteil der *first parents* und das Kind zum ausschließlich geliebten und umsorgten Kind wird, ist problematisch, denn sie negiert lebensweltliche Erfahrungen des AKN und schürt unrealistische Erwartungen. Dem inhärent ist auch die Ansicht, dass Adoptierte aus ‚gutem Zuhause‘ ja eigentlich keine Probleme haben dürfen (Baden 2016: 11; vgl. ebenso Modell 1994: 114ff.). Damit artverwandt ist die Vorstellung der *dankbaren Adoptierten*. Diese geht davon aus, dass Adoptierte per se glücklich sein sollten, dass sie adoptiert wurden. Sie hätten deshalb über jedwede potentielle negative biographische Erfahrung (von Trennung, von Unzugehörigkeit etc.) hinwegzusehen und müssten sich als dankbar für die ihnen gebotenen Möglichkeiten erweisen.

Die Ergebnisse Badens sind noch wesentlich umfassender als hier dargestellt werden kann. Wichtig ist an dieser Stelle, dass Mikroaggressionen nicht nur an das AKN adressiert werden, sondern auch von Seiten der AKN-Mitglieder aufeinander ausgeübt werden. Dies geschieht unter anderem auch, um bestimmte Normalitätsvorstellungen gegenüber sich selbst und den anderen zur Biographiebewältigung hinzuzuziehen.

Sehr ähnliche Beobachtungen machen auch Garber und Grotevant (2015). Sie interviewten 153 erwachsene, weiße, non-latinx Adoptierte zu deren Erfahrungen. Unter den am häufigsten genannten Mikroaggressionen gegenüber Adoptierten – direkt folgend auf absichtsvolles Schweigen – waren Erfahrungen mit Bionormativität, übergreifige Fragen und unzählige negative Stereotypisierungen. In fast allen Interviews wurden mehrere Mikroaggressionen beschrieben, was nahelegt, dass diese Erfahrungen für Adoptierte *normal* sind (Garber und Grotevant 2015; Wiley 2017: 988).

Eignungsfeststellung überhaupt erfolgt und in einem Sozialbericht dokumentiert wird (vgl. ebd. 49–60). Erst dann werden Bewerber*innen zur Aufnahme eines Kindes und zur Adoptionspflege von Fachkräften ausgesucht, wenn davon ausgegangen wird, dass diese „die besten Bedingungen für eine gute Entwicklung des Kindes erwarten lassen“ (ebd.: 61; vgl. Mühling und Franz 2017: 89ff.). Handlungsleitendes Motiv in Deutschland ist hierbei das Wohl des Kindes. In den USA sind die Voraussetzungen ähnlich (Modell 1994: 91ff.). Ein Adoptivelternteil fasst es in einem Interview wie folgt zusammen: „Everyone else just has babies“ (ebd.: 91).

4. AKN als vulnerable Gruppe

Die dargestellten Sachverhalte werfen die Frage auf, ob Adoptivfamilien als besonders vulnerabel konstituiert werden – gerade angesichts positiven Wissens über die potenziellen Auswirkungen von adoptionsspezifischen Erfahrungen. In internationalen Studien ist zu erfahren, dass Adoptierte mit höherer Wahrscheinlichkeit und Häufigkeit Probleme in ihrer Lebensbewältigung aufweisen: Das Wohlbefinden leidet, die Gesundheit ebenso, Identitätsprobleme, Bindungsstörungen/-problematiken, höhere Risiken für Substanzmissbrauch, Persönlichkeits- und Selbstwertstörungen, Depressionen, Suizidalität, Traumatisierungen und unzählige andere psychopathologisch relevante Beeinträchtigungen treten häufiger oder zumindest wesentlich wahrscheinlicher bei Adoptierten zu Tage (van der Vegt u.a. 2009; Lambert u.a. 2013; Yoon u.a. 2012; Steck 1998; Wiley 2017; Kenny u.a. 2012; Pinquart und Silbereisen 2007: 16f.)¹¹ – von den Erfahrungen der anderen AKN-Mitglieder ist hier noch gar nicht die Rede. Auch sie unterliegen großen Belastungen.

Es ist evident, dass diese Wissensformationen auch in den Familienbildern von Professionellen vorherrschen, welche leitend für Kategorisierungsprozesse sind. Familienbilder werden als „sozial geltungsfähige Vorstellungen davon, was und wie Familie ist und sein soll“ verstanden (Bauer und Wiezorek 2016: 21), die auf der Verarbeitung eigener familialer Erfahrungen und ebenso gesellschaftlich-kulturell vermittelten Familienleitbildern basieren. Diese sind mitverantwortlich dafür, dass bestimmte Familien als vulnerabel angesehen werden. Als vulnerable Familien werden diejenigen bezeichnet, „bei denen besonderer Unterstützungsbedarf vermutet wird“ (Bauer und Wiezorek 2016: 20). Vulnerabilität verweist in diesem Kontext darauf, dass nicht alle Familien gleichermaßen in der Lage sind, alle notwendigen Care-Aufgaben zu erfüllen, was semantisch nahelegt, dass Defizite *in* Familien konstatiert werden, „für deren Bearbeitung eine gesell-

¹¹ Allein in der Metadatenbank *PubMed* der *National Library of Medicine* (USA) finden sich seit 1990 183 Studien (Stand August 2020), die Adoption unter psychologisch-psychiatrischen Kriterien des DSM untersuchen.

schaftliche Verantwortung besteht“ (ebd.). Gesellschaftliche Verantwortung im Zuge eines Adoptionsprozesses ist in der Praxis evident und rechtlich auszumachen.¹² Darauf verweist die in Deutschland gebräuchliche Bezeichnung Adoptionsviereck, welche die Beziehungen des AKN mit den zugehörigen öffentlichen Institutionen, vorwiegend dem Jugendamt oder staatlich anerkannten Adoptionsvermittlungsstellen, meint (vgl. Bergold u.a. 2017: 23; vgl. Mühling und Franz 2017: 85ff.). Des Weiteren verweist die gesetzliche Festschreibung zur Elternverantwortung (§1 SGB VIII) darauf, dass diese keine Naturgegebenheit ist, sondern dieser erst einmal pauschal misstraut wird (vgl. Seehaus 2014: 10). Elternverantwortung existiert nicht freischwebend zwischen Verantwortungssubjekten und -objekten, sondern ist ein Produkt kulturell-sozialer und sich wandelnder Konstruktionsprozesse, die auf Normen, Gesetze, Konventionen und Übereinkünften basiert (vgl. ebd.).

Gerade in Bezug auf vulnerable Familien kann ein paradoxer Effekt eintreten: Förderstrategien und Unterstützungsmaßnahmen können Gefahr laufen, dass sie nicht die schützenswerte familiäre Integrität erhöhen, sondern potenzielle Vulnerabilität erhöhen. Dies tritt eher beiläufig und unreflektiert zutage, indem Kategorisierungen Familienbilder evozieren, die nicht auf strukturelle Ungleichheitsverhältnisse zurückzuführen sind und somit die Art einer Familie in den Blick gerät (Bauer und Wiezorek 2016: 21). Dies kann gerade bei Adoptiveltern und ihrem gehobenen Lebensstandard (vgl. Mühling und Franz 2017: 96) zu anderen Erwartungen an die Elternverantwortung und letztlich zu einer Pathologisierung von Adoption führen. Die pauschalisierende Kategorisierung bestimmter Familientypen als vulnerables Sozialgeflecht verwehrt einen fallsensiblen Blick, gerade auf die Bedürfnisse der jeweilig adressierten Familie.

¹² Die rechtlichen Grundlagen bzgl. Adoption in Deutschland umfassen nicht nur das BGB, sondern auch das Adoptionsvermittlungsgesetz, das Adoptionsübereinkommens-Ausführungsgesetz, betreffend der Umwandlung von im Ausland ausgesprochenen Adoptionsentscheidungen, das Adoptionswirkungsgesetz und ebenso die Paragraphen §§186ff. FamFG. Ergänzend dazu gibt es im SGB VIII Regelungen (Familiengerichtshilfe und Jugendhilfestatistik). Zentraler Ausgangspunkt für alle Regelungen bezüglich Minderjährigenadoption ist die UN-Kinderrechtskonvention (vgl. Reinhardt 2017: 5ff.).

Die Konstitution von AKN als per se vulnerable Gruppe, welche Adoption(-serfahrungen) durch vorschnelle Kategorisierungen prekariert, verwehrt „eine reflexive Bezugnahme auf die eigenen normativ geprägten Familienbilder, die schnell zum zentralen Maßstab aller familienbezogenen Maßnahmen werden“ (ebd.: 23). Gerade angesichts der in diesem Beitrag aufgezeigten Adressierungen als Sonderfall/Andersartig/Minderwärtig/Nachgeordnet lässt den Schluss zu, dass das negative Auswirkungen, nicht nur auf das Familienbild, sondern auch auf die Mitglieder des AKN hat. Familienbilder finden sich jedoch nicht nur bei Fachkräften, sondern ebenfalls, wie in diesem Beitrag verdeutlicht wurde, in gesellschaftlichen Diskursen. Die diesen Diskursen inhärenten Verhaltenserwartungen und Rollenkonzepte werden – oft auch durch den alltagspraktischen Bezug – als selbstverständlich wahrgenommen, sind sozialisatorisch erworben, existieren unreflektiert und werden sozial wirksam (vgl. Bergold u.a. 2017: 11). Sie betreffen damit auch das AKN in ihrer Herstellungsleistung von und als Familie selbst (vgl. Jurczyk 2014; Bergold u.a. 2017: 14ff.).

5. Fazit und Desiderat: Der anonyme Rest

Unter der Reflexionsprämisse des *anonymen Rests* lässt sich konstatieren, dass eine abschließende Sichtweise auf AKN, welche eine rein dichotome Bezugnahme auf entweder Anlage/Umwelt oder Natur/Kultur vornimmt, subsumptionslogische Schlüsse zieht, die einem generellen *Was* von Familie nicht vollständig gerecht werden können. Nativismus bzw. Environmentalismus sind Fallstricke in einer erziehungswissenschaftlichen Diskussion und haben bis heute nichts von ihrer Brisanz eingebüßt (vgl. Lenz 2005: 341f.). Gerade wenn materialistisch-psychopathologische Ontologisierungen als objektivierete Sichtweise in den Vordergrund treten, ist eine Selbstverdoppelung der Beobachtungsperspektive nicht mehr möglich und Einflussfaktoren fallen aus dem *Wie* heraus. Rein de-ontologisierende Perspektiven hingegen dürfen nicht vergessen, dass es Einflüsse genetischer Art innerhalb von Familienrelationen gibt (vgl. bspw. Pinquart und Silbereisen 2007), die unter Umständen als Sachverhalte nicht „nur der

Selbstlegitimierung des Mediums [dienen], sondern operative Wirksamkeit [entfalten]“ (Schmidt 2008: 906). Alle Zugänge zur Beschreibung haben eine wissenschaftliche Legitimität, sollten sich jedoch die Frage nach dem *Wozu* immer wieder stellen, um einer weiteren Dichotomisierung von Natur/Kultur-Anlage/Umwelt nicht anheim zu fallen und den *anonymen Rest* zu vergrößern.

Gerade angesichts der sehr widersprüchlichen Aussagen über die psychosoziale Entwicklung von adoptierten Kindern ist darauf zu achten, dass subsumptionslogische Schlüsse vermieden werden (vgl. Gabriel und Keller 2014: 23) und AKN nicht per se als vulnerable Familien zu klassifizieren sind. Die Erfahrungswelt von AKN-Mitgliedern ist sehr häufig von Zuschreibungen durchzogen, mit denen Abweichung markiert wird. Das Phänomen des *Nicht-Normalseins*, der dadurch bedingten beständigen Konfrontation durch Mikroaggressionen und die pathologisierende Konzentration auf Abweichungen und Probleme, verschärft die Situation. Forschung, diverse Methoden und Medien tragen dazu bei, dass AKN-Mitglieder als problembehaftet und problematisch entworfen werden, zumal die oftmals retrospektiv erfolgende Suche nach den Ursachen ‚des Problems‘ am Ende Adoption als einzigen Grund für eine Vielzahl differenter Probleme aufscheinen lässt (vgl. ebd.).

Diese Subsumierung beeinflusst Familienbilder, darüber wiederum gesellschaftliche Vorstellungen und letztlich das AKN (vgl. bspw. Kasten 2006). Das befeuert eine Form der adoptionsspezifischen Pathologisierung der AKN-Mitglieder, die sich auch als Selbstproblematisierung in die Köpfe einschreibt. Diese wird durch ihre Bezugnahmen immer wieder legitimiert und perpetuiert und treibt (Selbst-)Stigmatisierung letztlich voran. Vorsicht und kritische Selbstbefragung sind insbesondere deshalb geboten, weil es Studien gibt, die deutlich aufzeigen, dass „die Tatsache einer Adoption allein aus den Adoptivkindern keine Risikogruppe und aus den Adoptivfamilien keine Risikofamilien macht“ (Gabriel und Keller 2014: 27). Vor allem wenn die Frage nach dem *anonymen Rest* nicht beachtet wird, bleibt außer Acht, dass es mehr als nur die Ausprägung spezifischer Umwelt-Ge-

nomkorrelationen oder lediglich Herstellungsleistungen von Familienmodellen eigener Art gibt. Diese beiden Dichotomisierungen perpetuieren letztlich die Stigmatisierung von Adoption und den AKN-Mitgliedern.

Dieser Zusammenhang verdeutlicht, dass sich die Familienforschung um die Anlage-Umwelt-Debatte von ihren Dichotomisierungen (Natur/Kultur, Nativismus/Environmentalismus) weiter lösen muss. Paradoxe Effekte treten eben nicht nur in Angeboten der pädagogischen Praxis oder dem gesellschaftlichen Miteinander auf, sondern auch in der Wissenschaft. Der Bedarf an kritischer, interdisziplinärer und stigmatisierungsfreier Forschung, gerade im Bereich von Adoption, ist evident. Ebenso evident ist der Bedarf an öffentlicher Aufklärung über die hier dargestellten Sachverhalte. Nur so kann Stigmatisierung entgegengewirkt und ‚empowert‘ werden. Letztlich geht es auch um die Möglichkeit, eigene Biographiearbeit leisten zu können, um auch noch den *persönlichen anyonymen Rest* reflektieren zu können.

Literatur

- Adelsberger, Deborah (2008). *Psychiatrische Störungen bei Adoptivkindern*. Inauguraldissertation, Humanmedizin. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
- Andresen, Sabine, Claus Koch und Julia König (2015). ‚Kinder in vulnerablen Konstellationen. Zur Einleitung‘, in Andresen, Sabine, Claus Koch und Julia König (Hrsg.), *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS Fachmedien, 7–22.
- Baden, Amanda L. (2016). ‚„Do You Know Your Real Parents?“ and Other Adoption Microaggressions.‘ *Adoption Quarterly*, 19(1), 1–25.
- Badinter, Elisabeth (1981). *Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute*. München und Zürich: R. Piper & Co. Verlag.
- BAG Landesjugendämter. Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2019). *Empfehlungen zur Adoptionsvermittlung*. 8., neu bearbeitete Fassung. Köln. Abzurufen unter: <https://www.lvr.de/media/wwwlv->

- rde/jugend/kinderundfamilien/zentraleadoptionstelle/dokumente_89/190724-142_Empfehlungen-zur-Adoptionsvermittlung-8._neu_bearbeitete_Fassung_2019.pdf (25.08.2020).
- Bauer, Petra und Christine Wiezorek (2016). ‚Vulnerable Familien. Fallstricke eines scheinbar sensiblen Familienbildes. Durchblick Familienbilder in den Hilfen zur Erziehung.‘ *Sozial Extra*, 40(6), 20–23.
- Bergmann, Sven (2014). *Ausweichrouten der Reproduktion. Biomedizinische Mobilität und die Praxis der Eizellspende*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Bergold, Pia, Andreas Buschner, Birgit Mayer-Lewis und Tanja Mühlhing (2017). ‚Grundlagen multipler Elternschaft‘, in dies. (Hrsg.), *Familien mit multipler Elternschaft. Entstehungszusammenhänge, Herausforderungen und Potentiale*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 7–28.
- Blanchy, Sixte (2010). ‚L'adoption, alternative à l'Assistance médicale à la procréation?‘ *Gynécologie Obstétrique & Fertilité*, 39(9), 491–495.
- Böhnisch, Lothar (2008). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. 5. Überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bründel, Heidrun (2019). ‚Interne Konflikte und Krisen‘, in Hildegard Macha und Monika Witzke (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III: Familie-Kindheit-Jugend-Gender/Umwelten*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 473–482.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020). *Familienportal. Herkunftseltern: Mythen (Nr. 2)*. Abzurufen unter <https://familienportal.de/familienportal/lebenslagen/kinderwunsch-adoption/adoption/herkunftseltern/herkunftseltern-mythen/mythos-2--muetter--die-ihre-kinder-weggeben--sind-rabenmuetter/133080> (20.08.2020).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016). *Blickwinkel Adoption*. 1. Auflage. Stand August 2016. Abzurufen unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/111624/b7d9a12a23cf26baa4af2a633cf4a14e/blickwechsel-adoption-magazin-data.pdf> (20.08.2020).
- Carsten, Janet (2000). ‚„Knowing Where You've Come From“: Ruptures and Continuities of Time and Kinship in Narratives of Adoption Reunions‘. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 6(4), 687–703.

- Eggen, Bernd (2020). ‚Diversität von Familie und Elternschaft.‘ *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit. Vielfalt von Elternschaft und Familie: Reformbedarf für Recht und Soziale Arbeit*, (51)1, 4–17.
- Free, Barbara (2001–2002). *Silence, Secrecy, and Shame Lead to Trauma. Operation Identity Newsletter*. Abzurufen unter: <http://nmoi.org/articles/SilenceSecrecyShame.html> (20.08.2020).
- Gabriel, Thomas und Samuel Keller (2014). ‚Die psychosoziale Entwicklung von Adoptivkindern in den ersten Jahren. Ergebnisse einer Schweizer Adoptionsstudie.‘ *Forum Sexualaufklärung und Familienplanung. Adoption*, BzGA, 1, 23–27.
- Garber, Karin J. und Harold D. Grotevant (2015). ‚„YOU Were Adopted?!“: Microaggressions Toward Adolescent Adopted Individuals in Same-Race Families.‘ *The Counseling Psychologist*, 43(3), 435–462.
- Goffman, Erving (1967): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hoffarth, Britta (2015). ‚Zur Mehrdeutigkeit der Körper. Perspektiven für die Soziale Arbeit.‘ *Soziale Passagen*, (7)1, 235–249.
- Hoffmann-Riem, Christa (1981). ‚Die Verarbeitung bedrohter Normalität in der Adoption‘, in Joachim Matthes (Hrsg.), *Lebenswelt und soziale Probleme: Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages zu Bremen 1980*. Frankfurt am Main: Campus, 369–382.
- Homans, Margaret (2006). ‚Adoption – Narratives, Trauma, and Origins.‘ *Narrative*, 14(1), 4–26.
- Jurczyk, Karin (2014). ‚Doing Family – der Practical Turn der Familienwissenschaften‘, in Anja Steinbach, Marina Henning und Oliver Arránz Becker (Hrsg.), *Familie im Fokus der Wissenschaft, Familienforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 117–138.
- Jussen, Bernhard (2001). ‚Künstliche und natürliche Verwandte? Biologismen in den kulturwissenschaftlichen Konzepten von Verwandtschaft‘, in Yuri L. Bessmertny und Otto Gerhard Oexle (Hrsg.), *Das Individuum und die Seinen: Individualität in der okzidentalen und in der russischen Kultur in Mittelalter und früher Neuzeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 39–58.

- Kasten, Helmut (2006). ‚Scheitern von Adoptiv- und Pflegeverhältnissen‘, in Harald Paulitz (Hrsg.), *Adoption: Positionen, Impulse, Perspektiven*. München: C.H. Beck Verlag, 157–184.
- Kenny, Pauline, Daryl Higgins, Carol Soloff und Reem Sweid (2012). *Past Adoption Experiences. National Research Study on the Service Response to Past Adoption Practices: Final Report*. Research Report No. 21. Melbourne: Australian Institute of Family Studies. Abzurufen unter: <https://aifs.gov.au/sites/default/files/publication-documents/rr21.pdf> (08.09.2020).
- King, Vera (2015). ‚Kindliche Angewiesenheit und elterliche Generativität. Subjekt- und kulturtheoretische Perspektiven‘, in Sabine Andresen, Claus Koch und Julia König (Hrsg.), *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS Fachmedien, 23–44.
- Lambert, Martin, Thomas Bock, Dieter Naber u.a. (2013). ‚Die psychische Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Teil 1: Häufigkeit, Störungspersistenz, Belastungsfaktoren, Service-Inanspruchnahme und Behandlungsverzögerung mit Konsequenzen.‘ *Fortschritte der Neurologie – Psychiatrie*, 81(11), 614–627.
- Lenz, Michael (2012). *Anlage-Umwelt-Diskurs. Historie, Systematik und erziehungswissenschaftliche Relevanz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lenz, Michael (2005). ‚Die Diskussion über Anlage und Umwelt in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft aus der diskursanalytischen Perspektive‘. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(4), 340–361.
- Lifton, Betty Jean (2002). ‚The Adoptee's Journey.‘ *Journal of Social Distress and the Homeless*, 11(4), 207–213.
- Michaelsen, Anja (2017). *Kippbilder der Familie. Ambivalenz und Sentimentalität moderner Adoption in Film und Video*. Bielefeld: transcript.
- Modell, Judith S. (1994). *Kinship with Strangers. Adoption and Interpretations of Kinship in American Culture*. Berkeley, Los Angeles und Oxford: University of California Press.
- Mühling, Tanja und Judith Franz (2017). ‚Adoptivfamilien‘ in: Pia Bergold, Andreas Buschner, Birgit Mayer-Lewis und Tanja Mühling (Hrsg.), *Fa-*

- milien mit multipler Elternschaft. Entstehungszusammenhänge, Herausforderungen und Potentiale.* Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 85–112.
- Nauck, Bernhard (1993). ‚Regionale und sozialstrukturelle Differenzierung der Kindschaftsverhältnisse in Deutschland.‘ *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(6), 953–969.
- Nave-Herz, Rosemarie (2015). *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pinquart, Martin und Rainer K. Silbereisen (2007). ‚Verhaltensgenetische Beiträge zur Identifikation von Kontexteffekten auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Ein State-of-the-Art-Bericht.‘ *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2(1), 11–22.
- Reinhardt, Jörg (2017). *Rechtliche Grundlagen des Adoptionswesens in Deutschland im internationalen Vergleich. Eine Expertise für das Expertise- und Forschungszentrum Adoption (EFZA).* Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut e.V. München.
- Schmidt, Johannes (2008). ‚Das Verhältnis von sozialer und biologischer Verwandtschaft: Konkurrenz oder Symbiose biologischer und soziologischer Konzepte?‘, in Karl-Siegbert Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006.* Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 894–908.
- Seehaus, Rhea (2014). *Die Sorge um das Kind: Eine Studie zu Elternverantwortung und Geschlecht.* Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Skandrani, Sara, Aurélie Harf und Mayssa' El Husseini (2019). ‚The Impact of Children's Pre-Adoptive Traumatic Experiences on Parents.‘ *Front Psychiatry*, 10(866), o.S.
- Steck, Barbara (2019). ‚Adoption – Trauma und Chance.‘ *Kinderanalyse*, 27(2), 159–178.
- Steck, Barbara (1998). ‚Eltern-Kind-Beziehungsproblematik bei der Adoption.‘ *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 47(4), 240–262.

- Swientek, Christine (1986). *Die „abgebende Mutter“ im Adoptionsvermittlungsverfahren – Eine Untersuchung zu den sozioökonomischen Bedingungen der Adoptionsfreigabe, zum Vermittlungsprozeß und den psychosozialen Verarbeitungsstrategien*. Bielefeld: B. Kleine Verlag.
- Textor, Martin R. (1992). ‚Einstellungen von Adoptionsvermittlern: Eine empirische Studie.‘ *Soziale Arbeit*, 41(4), 116–121.
- Textor, Martin R. (1989). ‚Vergessene Mütter, die nicht vergessen können. Leibliche Eltern von Adoptivkindern.‘ *Neue Praxis*, 19(1), 323–336.
- Van der Vegt, Esther, Jan van der Ende, Robert Ferdinand, Frank Verhulst und Henning Tiemeier (2009). ‚Early Childhood Adversities and Trajectories of Psychiatric Problems in Adoptees. Evidence for Long Lasting Effects.‘ *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(2), 239–249.
- Vaskovics, Lazlo A. (2016). ‚Das Recht und der Wandel der Familie: ein Spannungsverhältnis?‘ *Zeitschrift für Familienforschung*, 28(2), 149–161.
- Verrier, Nancy Newton (1993). *The Primal Wound: Understanding the Adopted Child*. Baltimore: MD Gateway Press.
- Villa, Paula-Irene und Barbara Thiessen (2009). ‚Mütter und Väter: Diskurse – Medien – Praxen. Eine Einleitung.‘ in dies. (Hrsg.), *Mütter – Väter: Diskurse, Medien, Praxen. Forum Frauen- und Geschlechterforschung Band 24*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 7–25.
- Waldenfels, Bernhard (1998). *Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2*. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldschmidt, Anne (2007). ‚Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies.‘ in Anne Waldschmidt und Werner Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript, 55–77.
- Walper, Sabine (2012). ‚Familie.‘ in Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 238–241.
- Wiley, Mary O’Leary (2017). ‚Adoption Research, Practice, and Societal Trends: Ten Years of Progress.‘ *American Psychologist*, 72(9), 985–995.

- Witzig, Verena und Julia C. Nentwich (2016). ‚Neue Väter, alte Mütter? Elternschaft zwischen Egalität und Unterschiedlichkeit.‘ *Journal für Psychologie*, 24(1), 191–224.
- Yoon Gihyun, Joseph Westermeyer, Marion Warwick und Michael A. Kuskowski (2012). ‚Substance Use Disorders and Adoption: Findings From a National Sample.‘ *Public Library of Science One*, 7(11), o.S.

**Analyzing:
Power And Knowledge In Institutional
And Organizational Contexts**

Analyse und Vergleich von Schulverordnungen taiwanischer und deutscher Grundschulen

Hsiao-Wen Yu

1. Forschungshintergrund und Motivation

1.1 Verhaltensregeln (Schule 1)

- Wenn die Lehrerin den Klassenraum betritt, stehen alle Kinder auf und bleiben aufrecht und still stehen.
- Alle Kinder schauen während des Unterrichts stets nach vorne und der Lehrerin fest ins Auge.
- Flüstern, Sprechen, Plaudern, Lachen und neugieriges Umhergaffen ist während des Unterrichts streng verboten.
- Wenn ein Kind eine Antwort geben will, meldet es sich mit der rechten Hand. Dabei wird der Ellenbogen des rechten Arms in die linke Hand gestützt.
- Ruft die Lehrerin ein Kind auf, hat es sich rasch zu erheben, aus der Bank in den Gang zu treten, gerade zu stehen, der Lehrerin fest in die Augen zu schauen und eine deutliche Antwort in einem vollständigen Satz zu geben.

1.2 Verhaltensregeln (Schule 2)

- Sei freundlich zu den Klassenkameraden, toleriere unabsichtliche Fehler, Mobbing ist strikt verboten.
- Gehe sorgsam mit öffentlichem Eigentum um, verschwende kein Wasser und keinen Strom, schalte Licht und Wasser aus, wenn nicht notwendig.
- Sage oft „Bitte, Danke, Entschuldigung“.
- Bewege dich langsam im Klassenzimmer und durch die Flure und halte dich beim Auf- und Absteigen der Treppe rechts.
- Kleide dich den Vorschriften entsprechend an und halte dich sauber.

Die Verhaltensregeln der ersten Schule, die im Westfälischen Schulmuseum Dortmund in der Dauerausstellung zum deutschen Kaiserreich gezeigt werden, sind sicher denjenigen, die das autoritäre Schulsystem in Taiwan durchlaufen haben, nicht fremd. Was hier jedoch beschrieben wird, sind keine Schulregeln in Taiwan, sondern die Regeln einer Schule aus der deutschen Kaiserzeit vor über 100 Jahren. Die Verhaltensregeln der zweiten Schule sind hingegen ein Auszug aus einer aktuellen Schulverordnung einer Grundschule in Taiwan.

Schulregeln in Taiwan erscheinen heutzutage vergleichsweise autoritär. Sie standen Anfang der 1990er Jahre immer noch unter dem Eindruck der japanischen Kolonialherrschaft (bis 1945) und danach unter dem Einfluss der nationalistischen Kuomintang, die das Kriegsrecht erst 1987 aufgehoben hatte. Erst in neuerer Zeit hat sich das Schulsystem in Taiwan westlichen Maßstäben angepasst und ist demokratisch geworden.

Auch in Deutschland hat sich ein ähnlicher Prozess hin zu einer anti-autoritären Bildungsphilosophie vollzogen. Die Schule hat sich allmählich von einem Ort der Disziplinierung hin zu einem Ort des Lernens und des Lebens gewandelt. Die Schulregeln von vor über hundert Jahren sind aus den heutigen deutschen Schulen verschwunden. Stattdessen gibt es nun beispielsweise folgende Richtlinien (Theodor-Storm-Grundschule o.J.):

- Alle, die an der Theodor-Storm-Grundschule lernen und arbeiten, sollen sich wohlfühlen. Deshalb ist es wichtig, dass wir uns gegenseitig achten, fair und höflich miteinander umgehen und vereinbarte Regeln einhalten.
- Kein Kind will geschlagen, angespuckt, gestoßen, gehänselt oder in anderer Weise belästigt werden. Ich verhalte mich anderen Kindern gegenüber so wie ich behandelt werden möchte.
- Ich respektiere jede Person so wie sie ist.
- Ich bin zu allen freundlich und höflich.

Vergleicht man die aktuellen Schulverordnungen in Deutschland mit denen in Taiwan, dann sind die Schulregeln sicherlich nicht nur ein Spiegelbild der Zeit, sondern auch ein Ausdruck unterschiedlicher Bildungskonzepte und -philosophien, bedingt durch die jeweils unterschiedliche Kultur. Die vorliegende Studie analysiert und vergleicht die Schulregeln von Grundschulen in Taiwan und Deutschland und diskutiert die grundlegende Bedeutung der Schulregeln in Bezug auf Form und Inhalt.

2. Literaturdiskussion: Schulverordnungen als Disziplinierungsmethode

Schulverordnungen kommen hauptsächlich in schriftlicher Form als Richtlinien und Anweisungen zum Ausdruck. Als solche spiegeln sie die sozialen und kulturellen Umstände ihrer Zeit wider. Im Laufe der Zeit können sich Inhalt und Form der Verordnungen ändern. Darüber hinaus bilden Schulregeln einen Referenzrahmen, an dem sich Lehrer*innen und Schüler*innen gleichermaßen in ihrem Verhalten orientieren können, den sie subjektiv erleben, interpretieren und in ihrem täglichen Umgang mit anderen umsetzen. Daher muss eine vollständige Analyse der Schulregeln nicht nur beachten, wie der jeweilige Regeltext organisiert ist, sondern auch den sozialen Kontext der Zeit, in der die Schulregeln erstellt wurden. Ebenso wichtig ist die subjektive Wahrnehmung der Lehrer*innen und Schüler*innen: Wie nehmen sie die Schulregeln wahr und wie verstehen sie sie? Halten

sie die Schulregeln ein oder rebellieren sie dagegen und welche Art von Konfliktlösungsstrategien entwickeln sie?

Der vorliegende Artikel konzentriert sich beim Vergleich der Schulregeln der beiden Länder jedoch nur auf die Analyse der Regeltexte. Ich gehe nämlich davon aus, dass Schulregeln stets spezifische pädagogische Werte, Vorschriften und Urteile widerspiegeln, die ich – unabhängig von äußeren sozialen Kontexten und losgelöst von einer subjektiven Interpretation – als solche zuerst einmal objektiv erfassen und beschreiben kann.

Im Folgenden geht es hauptsächlich um die Diskussion, ob und wenn ja warum man Schulregeln als eine Art von Disziplinierung und Bestrafung auffassen sollte, und inwiefern sich Schulregeln als Disziplinierungsmethode eignen.

In *Überwachen und Strafen* diskutiert Foucault die Entstehung moderner Gefängnisse und ihre historische Bedeutung. In der Vergangenheit wurden Gefangene hauptsächlich öffentlich gefoltert, heutzutage wird körperliche Bestrafung ersetzt durch tägliche disziplinierende Aktivitäten. Diese Änderung der Bestrafung ist das Ergebnis einer neuen Machtstrategie, die Foucault als die Geburt der „Disziplinarmacht“ bezeichnet (Foucault 1993: 251ff.).

Gesellschaften in verschiedenen historischen Epochen haben unterschiedliche Typen körperlicher Disziplinierung und Einschränkungen gesellschaftlicher Bewegungsfreiheit entwickelt. Die Kontrolle der Gesellschaft über das Individuum erfolgt durch Erziehung, Gesetze, Ethik und durch andere Disziplinierungs- und Erziehungsmethoden (Gan 2002).

Dieser Hauptmechanismus, der es dem Individuum ermöglicht zu lernen, sich an eine Norm anzupassen, ist aus funktionalistischer Sichtweise das Ziel der Schulbildung. Durkheim glaubt, dass Bildung der Einfluss ist, den die erwachsene Generation auf die jüngere Generation ausübt, die noch nicht bereit ist, in der Gesellschaft zu leben (Pogil 2008).

Aus Althussers kritischer Sicht spielt die Schule jedoch die Rolle eines ideologischen Staatsapparats, der beabsichtigt, seine politische Funktion durch verschiedene Disziplinierungs- und Erziehungsmethoden zu erfüllen, in der Absicht, Schüler*innen auf ihre spätere Rolle als Arbeitnehmer*innen und Bürger*innen vorzubereiten (vgl. Althusser 1971).

Eine moderne Schule ist ein institutionalisierter kollektiver Lebensraum, und das Klassenzimmer ist dementsprechend ein ‚Disziplinarraum‘ (vgl. Ouyang 2003).

Wie Harris in seinem Buch *Teachers: Constructing the Future* hervorhebt, legen die Schulen häufig verschiedene Management-, Organisations- und Kontrollregeln, Rituale und Verfahren für das Leben der Schüler*innen fest (Harris 1994). Diese Regeln reichen im Kleinen von detaillierten Beschreibungen, auf welche Weise das Lehrpersonal im Klassenzimmer ermahnen und zur Ordnung rufen soll, bis hin zu kollektiven Regeln für die gesamte Schule.

Wenn man diese Vorschriften sorgfältig prüft, kann man feststellen, dass sie in erheblichem Maße auf den Körper der Schüler*innen abzielen, weil der Körper die grundlegende Einheit nicht nur für das Leben des Einzelnen, sondern für das soziale Zusammenleben allgemein ist. Daher ist der Körper des Individuums der letzte Zweck einer jeden politisch-sozialen Machtausübung. Dies ist der Grund, warum es Verhaltensregeln gibt, und auch warum sie nicht verletzt werden dürfen. Regeln haben die Aufgabe, Individuen zu sozialisieren. Alle menschlichen Wünsche, Bedürfnisse und sogar die Art und Weise, wie Bedürfnisse befriedigt werden, fallen in den Geltungsbereich der Regeln (Li 2008). Durch die Normierung der Verhaltensweisen sollen die Schüler*innen dann dazu geführt werden, gute Bürger*innen zu werden.

3. Forschungsmethode

3.1 Textanalyse

Der vorliegende Artikel basiert methodisch auf einer umfassenden Textanalyse. Diese folgen Faircloughs (1995) Ansichten insofern, dass die Textanalyse ein wichtiges Instrument in den Sozialwissenschaften ist, nicht nur weil der Text als Kommunikationsform eine wichtige Form des sozialen Handelns ist, und er als Beweisquelle dient, sondern auch weil Texte soziale Veränderungen und Variationen sensibel wahrnehmen, so dass die Textanalyse gute Indikatoren für soziale Veränderungen liefern kann. Weil

Texte den Einfluss sozialer Kontrolle und Herrschaft reflektieren, kann ein kritischer Diskurs schließlich zu einer politischen Ressource werden, die zu einem kritischen Sprachbewusstsein beitragen kann.

Die Textanalyse bezieht sich auf die Inhaltsanalyse. Manning und Culum-Swan (1994) definieren die Methode der Inhaltsanalyse als quantitative Forschungstechnik, d.h. sie versuchen, die Besonderheiten der Texte dadurch sichtbar zu machen und zu vergleichen, indem sie Texte mit standardisierten Methoden objektiv untersuchen. Um Probleme bei der Begriffsquantifizierung zu vermeiden, ist es erforderlich im Einzelnen darzustellen, wie die untersuchten Begriffe ihre jeweilige Bedeutung erlangt haben, wie sie verwendet werden, welche Überlegungen dabei eine Rolle spielen und schließlich nach welchen Prinzipien man die Begriffe kategorisiert. Bei einer Inhaltsanalyse sollte man sich auf Kategorien beschränken, die objektiv quantifizierbar sind. Eine weitere wichtige Bedingung ist, dass diese Kategorien eindeutig identifizierbar sind (Fiske 1990). Darüber hinaus sind die im Text vermittelten Aussagen, Behauptungen, Beobachtungen oder Mitteilungen jeweils als Textelemente zu verstehen. Ziel der Analyse ist es, nicht nur die wichtigsten Textelemente an sich zum Vorschein zu bringen, sondern herauszuarbeiten, welche sequenzielle oder argumentative Beziehung zwischen den Elementen besteht (Iser 1980).

Nach Reinhartz (1992) reicht es bei einer Textanalyse nicht aus zu untersuchen, was tatsächlich gesagt wurde. Auch das, was der Text meint, aber nicht sagt (also verschwiegen hat) und was er hätte sagen können, sollte in den Blick geraten. Das bedeutet, der Schwerpunkt der Textanalyse liegt darauf, den Textinhalt zu erklären, zu kritisieren und zu verstehen. ‚Erklärung‘ bezieht sich auf die Analyse der sprachlichen Struktur des Textes, ‚kritisch‘ bezieht sich darauf, Stereotype und Ideologien zu erkennen und darüber zu reflektieren, und das Ziel von ‚Verstehen‘ ist es, einen Einblick zu erlangen in die menschliche Erfahrung der Welt (Shen 2000).

Ich folge Jäger (2000) und führe eine Analyse des Textes auf drei Ebenen durch: (1) *Analyse der Makrostruktur*, d.h. ich erstelle eine genaue Inhaltsangabe des Gesamttextes; ich achte auf Anfänge, Schlüsse und Übergänge, graphische Formen und bestimmen die Textsorte des Artikels. (2)

Analyse des sprachlichen Kontexte, d.h. ich arbeite den relevanten Kontext heraus, durch den der Text erzeugt wird, frage, wer der*die Autor*in des Artikels ist; welche anderen Autor*innen z.B. in der gleichen Organisation veröffentlicht haben; ich verorte zudem die Szene im gesamtgesellschaftlichen und politischen Hintergrund und erstelle einen Bezug des Textes zum gesellschaftlichen Interdiskurs. (3) *Sprachliche Mikro-Analyse*, d.h. ich arbeite subtilere Bedeutungen heraus, sammle relevante Substantive, Verben, Adjektive und Pronomen, ordne nach bestimmten Bedeutungsfeldern, bestimme die Relationen von Substantiven zu Verben, Substantiven zu Adjektiven, Verben zu Adverbien, erstelle ein Zeitraster, achte auf Mittel der Textstrukturierung und frage, welche weiteren sprachlichen Besonderheiten des Textes auffallen.

Wie Morley betont, können Texte nicht isoliert betrachtet werden, d.h. Texte haben ihre eigenen historischen Produktions- und Gebrauchsbedingungen. Die Bedeutung eines Textes muss in eine bestimmte Umgebung gestellt und untersucht werden, um dann weiter darüber nachzudenken, mit welchen anderen Diskursen er konfrontiert wird (Morley 1992).

Der Schwerpunkt dieser Forschung liegt jedoch auf dem pädagogischen Denken, das durch den Text vermittelt wird. Daher ist nach der detaillierten Aufbereitung, Klassifizierung und Kennzeichnung der Schulverordnungstexte ein weiterer Schritt notwendig, der auf die dahinter liegenden Überzeugungen, Werte und Denkweisen hinweist.

3.2 Gegenstände, Schritte und Struktur der Analyse

3.2.1 Untersuchungsgegenstand

In dieser Studie werden mit einer Zufallsstichprobenmethode Schulregeln von jeweils 20 Schulen in Deutschland und Taiwan gesammelt. Zu beachten ist: (1) Es muss sich um allgemein öffentliche Schulen handeln, alternative oder experimentelle Bildungsschulen sind ausgeschlossen. (2) Da der Schwerpunkt der Analyse auf der Bildungsphilosophie liegt, hier verstan-

den als die Denkweise, die die Schule prägt und die sich in der Schulverordnung manifestiert, spielt es eine lediglich untergeordnete Rolle, ob diese im Alltag tatsächlich auch befolgt und damit akzeptiert wird.

Die von dieser Studie gesammelten Schulregeln und -verordnungen sind nach Landkreis und Stadt mit Genehmigungsdatum der Schulregeln und der Gesamtzahl der Schulregeln in den nachfolgenden Tabellen 1 und 2 aufgeführt.

Tabelle 1: Der Landkreis und die Stadt, in der sich die taiwanische Schule befindet, ihr Name, das Datum der Verabschiedung und die Gesamtzahl der Schulregeln

<i>Landkreis und Stadt</i>	<i>Schule</i>	<i>Datum</i>	<i>Anzahl der Schulregeln</i>
Taipei Stadt	Shidong	08.2009	33
Taipei Stadt	Dahu	29.01.2008	19
Taipei Stadt	Zhongzheng	21.08.2014	35
Neue Taipei Stadt	Shijian	25.08.2009	31
Hsinchu Stadt	Jiangong	06.12.2009	29
Hsinchu Landkreis	Datong	17.09.2014	75
Taichung Stadt	Liren	31.10.2012	30
Taichung Stadt	Dayong	--	20
Taichung Stadt	Chenggong	--	25
Nantou Landkreis	Nantou	10.09.2014	53
Nantou Landkreis	Xiulin Grundschule	--	60
Yunlin Landkreis	Renhe	--	70
Chiayi Landkreis	Yixing	15.02.2017	59

Tainan Stadt	Chongming	--	27
Kaohsiung Stadt	Xizhou	06.05.2014	41
Pingtung Landkreis	Jianxing	30.06.2014	17
Pingtung Landkreis	Zhutian	--	19
Taitung Landkreis	Hai Rui	--	38
Yilan Landkreis	Jijin	28.08.2017	18
Changhua Landkreis	Xinzhuang	--	27

Tabelle 2: Liste aller analysierten Schulverordnungen mit Bundesland, Name der Schule und Gesamtzahl der Schulregeln

<i>Bundesland</i>	<i>Schule</i>	<i>Anzahl der Schulregeln</i>
Rheinland-Pfalz	Grundschule St. Marien Nittel	24
Niedersachsen	Grundschule Liebenau	21
Niedersachsen	Grundschule Winsen	14
Niedersachsen	Grundschule Donnerschwee	32
Niedersachsen	Grundschule Drachenstark	33
Niedersachsen	Grundschule Wienhausen	5
Nordrhein-Westfalen	Grundschule Arnold von Wied	28
Nordrhein-Westfalen	Grundschule Isselhorst	80
Nordrhein-Westfalen	Grundschule Villigst	10
Nordrhein-Westfalen	Grundschule Ennepetal	8

Schleswig-Holstein	Grundschule Birkenallee	21
Schleswig-Holstein	Ostsee Grundschule	9
Schleswig-Holstein	Grundschule Bad Schwartau	14
Hamburg	Grundschule Müssenredder	25
Baden-Württemberg	Eichbottschule Leingarten	19
Berlin	Eichbottschule Alt-Schmargendorf	20
Hessen	Eichbottschule Wissmar	20
Thüringen	Aktiv-Schule Erfurt (Montessori-Schule)	24
Bayern	Grundschule Maria-Ward-Straße 1	18
Saarland	Albert-Schweitzer-Grundschule	36

3.2.2 Analysekategorien

Die Analyse zielt darauf ab, verschiedene Nuancen so weit wie möglich zu erfassen und alle relevanten Unterschiede zwischen den Schulregeln beider Länder zu erkennen. Unterschiede in den Verordnungen können auch anhand der Häufigkeit der Verwendung von Wörtern analysiert werden. Außer Inhaltsspezifikationen werden die folgenden Aspekte gekennzeichnet: das Format und die Darstellung der Schulverordnungen, die Verfasser*innen- und Erzählperspektive, der Stil des Ausdrucks, die Art und Weise, wie die Schulregel erstellt wird, und der Zweck der jeweiligen Verordnung. Angesichts der Unterschiede wird weiter diskutiert, welche Bildungsphilosophie diese Unterschiede offenbaren.

4. Forschungsergebnisse und Diskussion: Vergleich der Schulverordnungen zwischen Taiwan und Deutschland

Der Schwerpunkt dieses Vergleiches besteht nicht darin, etwaige formelle, rechtliche oder pädagogische Unterschiede zwischen den Schulverordnungen beider Länder darzustellen. Der Vergleich hat zum Ziel, das allgemeine Denken hinter den Schulregeln herauszuarbeiten. Ich lege hier das Hauptaugenmerk auf die linguistische Form, wie Regeln das Verhältnis zwischen Schule, Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern ausdrücken, und welche kulturellen und sozialen Wertvorstellungen damit verbunden sind. Daher ist die Darstellung dieser Unterschiede nicht absolut zu verstehen, sondern als ein Vergleichspunkt innerhalb eines kulturellen, sozialen Kontinuums. Es gibt durchaus viele Überschneidungen, aber auch große Kontraste.

4.1 Vergleichende Untersuchung zur Form von Schulverordnungen

4.1.1 Bestimmung und Präsentation

Artikel 21 der Verordnung *Anmerkungen für die Bestimmung der Vorschrift über die Beratung und Aufsicht der Schüler durch die Schule* des taiwanischen Bildungsministeriums, verfügbar in der nationalen Regulationsdatenbank, regelt im Abschnitt über „Einschränkungen bei der Bestimmung der Schulregeln und Klassenregeln“, dass die Schulverordnung durch die Schulkonferenz beschlossen wird¹ (siehe: Nationale Regulationsdatenbank 2019: *Anmerkung für die Bestimmung der Vorschrift über die Beratung und Aufsicht der Schüler durch die Schule* 2016). Darüber hinaus sind Schullehrer*innen gemäß Artikel 32 des neuesten Lehrergesetzes aus dem Jahr 2019 verpflichtet, „Schüler zu beraten oder zu disziplinieren, ihre angemessene Entwicklung zu steu-

¹ „§21 Die Schulregeln sollten von der Schulkonferenz genehmigt werden. Schulregeln, Klassenregeln, Klassentreffen oder andere Klassentreffen sind Beschlüsse, die keine Geldstrafen oder andere Verstöße gegen Eigentumsrechte vorsehen“ (Rootlaw 2016: o.S.).

ern und ihre gesunde Persönlichkeit zu fördern“. Entsprechende Maßnahmen zur Umsetzung der Richtlinien werden von der Schulkonferenz jeder Schule festgelegt (vgl. Nationale Regulationsdatenbank 2019).

Laut dieser beiden Vorschriften müssen Schulen Regeln zur Beratung und Aufsicht der Schüler*innen festlegen, aber diese Regeln müssen nicht zwingend die Form einer Schulverordnung annehmen. Darüber hinaus gibt es seitens des Bildungsministeriums keine weiteren formalen Anforderungen an taiwanische Schulen. Die Untersuchung der bisher gesammelten Schulverordnungen hat ergeben, dass taiwanische Grundschulen in den meisten Fällen für ihre jeweiligen Schulverordnungen ein sehr striktes juristisches Regelformat wählen, in denen das Datum der Festlegung und des Inkrafttretens, die legalen Grundlagen für die Bestimmung, der Zweck der Bestimmung, die Umsetzungsgegenstände und der Inhalt der Verordnung klar definiert sind. Deutsche Grundschulen führen häufig lediglich die jeweiligen Vorschriften auf, ohne das oben genannte strikte Regelformat. Abbildung zeigt ein Beispiel einer typischen Schulverordnung:

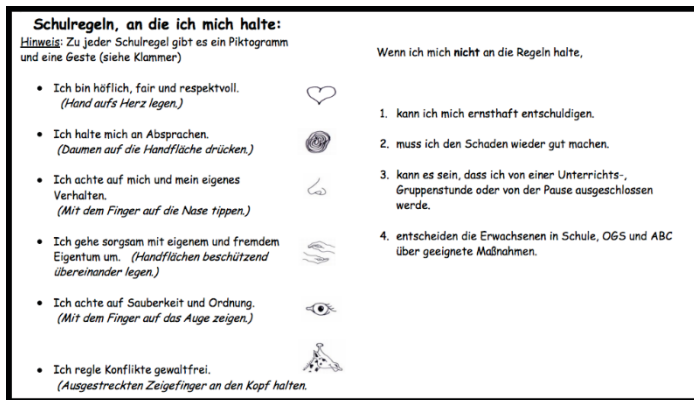


Abbildung 1 Schulregeln der Arnold von Wied Grundschule

4.1.2 Linguistische Form: Verfasser-/Erzählstimme, Stil und Darstellungsweise

Die taiwanischen Schulverordnungen ähneln in Stil und Ton Gesetzesvorschriften. Die bisher einzige Ausnahme ist die Schulverordnung der Nan-

tou Xiulin-Grundschule, die von der fünften bis zur elften Regel das Subjekt „ich“ enthält: „Ich komme pünktlich zur Schule und verlasse das Schulgelände nicht ohne Erlaubnis“ (Xiulin Grundschule o.J.). Im Gegensatz dazu lesen sich die Schulregeln anderer Schulen als direkte Anweisungen im Imperativ: „Kommt pünktlich zur Schule, verlasst die Schule nicht zu spät und zu früh“ (Jijin-Grundschule 2017), oder „Kritzelt nicht ohne Erlaubnis des Lehrers an die Tafel“ (Haiduan-Grundschule o.J.).

Deutsche Schulverordnungen verwenden zwar auch manchmal den Imperativ, wie z.B.: „Störe den Unterricht der anderen Klassen nicht!“ (Grundschule St. Marien Nittel o.J.). Aber es gibt grundsätzlich eine größere Bandbreite an linguistischen Darstellungsweisen. So sind Schulregeln oft aus der Perspektive der dritten Person Plural „Schüler“ formuliert, z.B.: „In den Regenpausen bleiben alle Schüler in ihren Klassen“ (Grundschule Birkenallee o.J.). Manche Schulregeln verwenden auch oft die zweite Person Singular „du“: „Auf dem großen Schulhof darfst du mit Softbällen in Elefantenhaut Fußball spielen, sofern du andere Schüler nicht gefährdest“ (ebd.). Die häufigste Perspektive ist jedoch die Ich-Form, entweder im Singular oder im Plural, z.B.: „Ich gehe freundlich und respektvoll mit anderen Menschen um“ (Grundschule Isselhorst o.J.); oder „Wir sind freundlich zueinander, helfen uns und vertragen uns“ (Grundschule Liebenau o.J.).

Schulregeln an taiwanischen Grundschulen werden positiv und negativ formuliert, z.B. „Wenn Sie den Lehrer unterwegs treffen, sollten Sie den Lehrer grüßen“ (Xiulin-Grundschule o.J.). Bei Verboten werden hauptsächlich die Negationspartikel „kein“, „(bitte) nicht“ als Hauptbestandteile des Satzes verwendet: „Nehmt nicht das Eigentum anderer Personen ohne Genehmigung“ (Yixing-Grundschule 2017); oder „Verwendet keine üblen Wörter“ (Jiangong-Grundschule o.J.). Warum diese Aktionen verboten sind, wird nicht erklärt oder wird für selbstverständlich gehalten.

Unter den gesammelten deutschen Schulregeln gibt es zwar auch viele Verbote und Anweisungen. Viele Schulen haben ebenfalls den Zweck der Vorschriften nicht klar erwähnt. Aber es gibt auch einige Schulen, die die Gründe für die Regeln ausdrücklich erklären. Die Winsen-Grundschule nennt zu jeder Regel in einem weiteren Satz, warum die Regel benötigt

wird: „Vermeide lautes Schreien! Wenn es immer lauter wird, versteht niemand mehr etwas“ (Winsen-Grundschule 2013).

4.2 Vergleichende Untersuchung zu Zweck und Inhalt der Schulverordnungen

4.2.1 Zweck der Schulverordnungen

Die meisten aus Taiwan gesammelten Schulverordnungen formulieren ehrgeizige Ziele. Beispielsweise haben die Schulregeln den Zweck, „den rechtsstaatlichen Geist der Schulregeln“ umzusetzen und „die Selbstkontrolle und Selbstverantwortung der Schüler im Einklang mit ihrer geistigen Entwicklung“ zu fördern (Liren-Grundschule 2020; Dahu-Grundschule 2013; Zhongzheng-Grundschule 2020). Es gibt auch Verordnungen, die darauf abzielen, „Herz und Geduld für die Erziehung zu fördern, die Wertschätzung disziplinärer und pädagogischer Methoden zu stärken, und die Prinzipien von Fairness, Gerechtigkeit und Verhältnismäßigkeit einzuhalten“ (Jiangong-Grundschule o.J.; Yixing-Grundschule 2017; Zhutian-Grundschule o.J.).

Wenn man die oben genannten generellen Zwecke der Schulverordnungen jedoch mit ihren konkreten Inhalten und spezifischen Bestimmungen vergleicht, stellt man fest, dass sie sich teilweise erheblich widersprechen. Zum Beispiel ist als Zweck der Schulregeln angegeben, die persönliche Würde der Schüler*innen zu schützen und ihre individuellen Unterschiede zu schätzen. Wie aber kann man dieses ehrenwerte Ziel in Einklang bringen mit konkreten Vorschriften, die die persönliche Freiheit der Schüler*innen, etwa was Kleidung, Frisuren und Aussehen betrifft, beschränken?

4.2.2 Inhalt der Regeln

Deutsche Schulverordnungen umfassen – mit einer Ausnahme – nicht mehr als 40 Regeln. Ein knappes Drittel der Schulen in Deutschland hat nicht mehr als zehn Schulregeln. Im Gegensatz dazu gibt es keine taiwanische Grundschule mit nur zehn oder weniger Regeln. Die meisten Schulen in Taiwan haben mindestens zehn und weniger als 40 Schulregeln. Aber es

gibt auch sechs Schulverordnungen in Taiwan mit mehr als 40 Regeln. Was den Inhalt der Schulregeln betrifft, lassen sich zwischen beiden Ländern ebenfalls Unterschiede und Gemeinsamkeiten feststellen. Ich gliedere die nachfolgende Diskussion in die Achsen Zeit, Raum, Schwerpunkt und Bezugsperson.

1. Zeitachse: Vor Schulbeginn: Viele Schulen in Taiwan und Deutschland regulieren die Zeit bereits morgens vor Schulbeginn. Das Hauptaugenmerk deutscher und taiwanischer Schulen liegt dabei auf der Sicherheit der Schüler*innen auf dem Schulweg, besonders wenn sie mit dem Fahrrad zur Schule fahren. Es müssen Schutzhelme getragen und die Verkehrsregeln eingehalten werden. Es gibt aber auch einige Schulen in Taiwan, die es Schüler*innen direkt verbieten, mit dem Fahrrad zur Schule zu kommen.

Im Unterricht: Ein wichtiger Regelungsaspekt der Schulregeln bezieht sich auf das Verhalten der Schüler*innen während des Unterrichts. Mehrere deutsche Schulen betonen Pünktlichkeit, Ruhe, Konzentration, die Hand muss gehoben werden, bevor man spricht, und es wird Wert darauf gelegt, dass sich Schüler*innen gegenseitig zuhören. An taiwanischen Schulen gibt es außerdem noch viele andere Regeln, die bis hin zu direkten Verboten reichen. Es ist beispielsweise verboten, im Unterricht zu essen, Comics und Zeitschriften zu lesen, und auch das Spielen mit diversen elektronischen Geräten ist untersagt.

Während der Pause: Die meisten Schulregeln an deutschen Schulen haben die Absicht, das Verhalten der Schüler*innen in der Pause zu regeln. Die Schulregeln bestimmen z.B., wo Kinder was spielen können (oder nicht), wie sie spielen und welche Regeln für die Verwendung von Spielgeräten gelten. Insbesondere gibt es Regeln für Konfliktfälle. Die „STOPP-Regel“, die besagt, dass das Wort „Stopp“ ernst genommen werden muss und dass man sofort aufhören muss, wenn der andere „Stopp“ ruft, ist eine entsprechende Regelung, die an den meisten Schulen Verwendung findet. Bei Regen und Schnee gibt es entsprechende Pausenregeln. An keiner taiwanischen Schule finden sich Pausenregeln, die sich speziell auf Regenwetter beziehen.

Was die Zeitachse betrifft, gibt es in Taiwan noch weitere Regeln, die in Deutschland unbekannt sind, z.B. Regelungen zum Hissen der Nationalflagge, zur Mittagspause, für den Putzdienst, für Schüler*innenversammlungen aller Art, für Aktivitäten nach der Schule und sogar für die Ferienzeit. Derartige Zeiträume oder Aktivitäten innerhalb dieser Zeiträume sind in deutschen Schulregeln nicht definiert. Regelungen, wie sich etwa Schüler*innen beim Hissen der Nationalflagge und beim Singen der Nationalhymne hinzustellen haben, entfallen, da es entsprechende Zeremonien in Deutschland nicht mehr gibt; auch Bestimmungen, dass man in der Mittagspause schlafen muss, findet man in deutschen Regelwerken nicht.

2. *Raumachse*: Deutsche Schulen haben grundsätzlich keine Regeln bezüglich Aktivitäten außerhalb des Schulgeländes oder hinsichtlich des Lehrer*innenzimmers und der Klassenzimmer anderer Klassen. Regeln betreffen meistens Sauberkeit, die Müllentsorgung und im Schulhof darf nicht herumgeschrien werden; im Klassenzimmer müssen Tische und Stühle sorgsam behandelt werden; für Toiletten gilt, dass man Toilettenpapier sparen und sich die Hände waschen soll. Wenn die Schule eine Mittagsküche anbietet, gibt es entsprechende Regeln für das Mittagessen: sich im Essraum in Zimmerlautstärke zu unterhalten, sorgsam mit dem Geschirr umzugehen und beim Anstellen geduldig zu sein.

Schulregeln in Taiwan legen großen Wert auf die Sauberkeit des Schulhofs und des Klassenzimmers. Kein Müll darf auf dem Schulgelände hinterlassen werden; Essen während des Gehens ist strengstens verboten; auch Kaugummi darf man nicht kauen. Es wird Wert auf Mülltrennung gelegt. Sauberkeit wird auch abstrakt verstanden: Schüler*innen sind angewiesen, den guten Ruf der Schule zu wahren. Außerdem werden Schüler*innen ermutigt, an sozialen Aktivitäten oder Wettbewerben teilzunehmen, um für die Schule Auszeichnungen zu erringen. Derartige Regeln werden in deutschen Schulverordnungen nicht erwähnt.

3. *Schwerpunkte* der Schulregeln: Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Schulregeln in deutschen und taiwanischen Grundschulverordnungen am häufigsten die folgenden Schwerpunkte setzen: Sicherheit, Unterrichtsordnung, Sauberkeit sowie Spiel- und Pausenregeln.

Schlechtwetterregelungen und -maßgaben gibt es nur in Deutschland. Andersherum haben die meisten Schulen in Taiwan exakte Regeln für Kleidung und Aussehen festgelegt, die es in Deutschland nicht gibt. In Taiwan wird abstrakt definiert, dass Schüler*innen sauber, würdevoll, hygienisch und angemessen aussehen sollen. Das Tragen von Schuluniformen ist Pflicht. In unserer Studie gibt es nur eine deutsche Schule, die ausdrücklich Kleidervorschriften macht, und zwar für den Sportunterricht. Darüber hinaus sind in deutschen Schulverordnungen keine Regeln für Aussehen oder Kleidung definiert.

Linguistisch betrachtet gibt es einen großen Unterschied, welche Wörter in den Schulverordnungen beider Länder am häufigsten verwendet werden. Die folgende Tabelle zeigt die Häufigkeit bestimmter Schlagwörter in Schulverordnungstexten, wobei sinnähnliche Schlagwörter zu Synonymgruppen zusammengefasst und als Einheit gezählt werden. Welche Häufigkeit und Wichtigkeit die jeweilige Synonymgruppe hat, lese ich am Rang ab.

I. Gemeinsamkeiten:

- a. Die Synonymgruppe ‚Ordnlichkeit, Sauberkeit, Hygiene‘ kommt in Taiwan am häufigsten und in Deutschland am zweithäufigsten vor.
- b. Es folgt die Synonymgruppe ‚Müll, Abfall‘. Taiwanische Schulregeln betonen die Aspekte ‚Ordnlichkeit, Sauberkeit, Ordnung und Hygiene‘ nicht nur für die Umwelt, sondern auch für Kleidung und Aussehen.
- c. Häufig genannt in beiden Ländern werden auch ‚anjing‘ (Ruhe), ‚zunshi‘ (Pünktlichkeit), und das Verbot von ‚xuanhua‘ (herumschreien).

Tabelle 3: Vergleich häufig verwendeter Wörter in Schulverordnungen

Rang	Begriff	Summe	Begriff	Summe	Rang
1	zhengjie (zhengqi)	110	Sauberkeit, sauber, ordentlich	31	2

	/ qingjie / weisheng				
2	anquan / weixian	102	Sicherheit, (un)gefährlich	6	--
3	aixi / aihu / (bu) pohuai	68	schützen, (nicht) zerstören	6	--
4	tingcong / zunchong / fucong	38	gehorschen, Folge leisten	3	--
5	lese	29	Müll, Abfall	18	7
6	xuanhua (xuanna) / anjing (sujing)	29	toben, ruhig, Ruhe	25	3
7	zhixu	26	Ordnung	6	
8	zhunshi (shoushi)	22	pünktlich	14	9
9	youwan (youxi) / wan (wanshua)	20	spielen	38	1
10	youai / youshande	16	freundlich, Freundlichkeit	19	6
11	benpao	16	herumrennen	4	--

12	zunzhong	15	Respekt, respektvoll, respektieren	12	10
13	limao	13	höflich, Höflichkeit	4	--
14	zunjing	12	ehren	0	--
--	qingsheng	10	leise	23	4
--	zhizheng / chongtu	1	Streit, Konflikt	22	5
--	tingzhi	1	Stopp	18	7
--	titie / kaolü	1	rücksichtsvoll, Rücksicht nehmen	17	8
--	bangzhu (bang-mang)/ bangren	2	helfen, hilfsbereit	14	9

II. Unterschiede:

In taiwanischen Grundschulregeln sind „Sicherheit“ und „Gefahr“ die zweithäufigsten Begriffe. Beim Thema Sicherheit geht es um Verkehrsregeln auf dem Schulweg; das Spielen und Sporttreiben ist in Fluren, Klassenzimmern, auf Parkplätzen und Terrassen nicht erlaubt. Während der Ferien erinnert die Schule die Schüler*innen daran, sich an angemessenen und sicheren Aktivitäten zu beteiligen. Verboten sind gefährliche Gegenstände, Zigaretten, Alkohol, Drogen, Feuerzeuge, Feuerwerkskörper, chemische Arbeitsstoffe usw. Außerdem ist es verboten Terrassen, Fenster-simse, Balkone, Leitplanken zu betreten; wenn Kinder gefährliche Gegenstände und Personen sehen, müssen sie dies sofort eine*m Lehrer*in

melden. Im Gegensatz dazu gibt es in deutschen Schulvorschriften relativ wenige Regeln, die sich auf Sicherheit oder Gefahr beziehen, z.B.: die Schüler*innen sollen im Bus auf dem Platz sitzen und ruhig bleiben; sie dürfen das Schulgelände während der Unterrichtszeit und auch in den Pausen nicht verlassen; sie sollen auf Sicherheit im Sportunterricht achten, usw..

Häufig verwendet werden auch Begriffe wie „Freundlichkeit“, „Hilfsbereitschaft“ und „Respekt“ (Taiwan) und „Rücksichtnahme“ und „rück-sichtsvoll“ (Deutschland). Das Besondere in Taiwan ist, dass Schüler*innen aufgefordert sind, Lehrer*innen oder anderen Dienstschüler*innen, wie zum Beispiel Klassensprecher*innen oder dem Putzdienst, zu gehorchen und sie zu respektieren. Im Gegensatz dazu fehlen die Wörter „Höflichkeit“, „Gehorsam“, „Respekt“ und „folgen“ in deutschen Schulregeln fast vollständig. Die in taiwanischen Schulvorschriften relativ seltenen Begriffe „Streit“ und „Konflikt“ finden sich dagegen eher in deutschen Schulregeln.

In den deutschen Schulregeln ist das am häufigsten verwendete Wort „spielen“. Es wird oft geregelt, wo oder mit welchen Gegenständen man spielen darf oder nicht, oder dass man fair, friedlich, fröhlich und gemeinsam miteinander spielen soll. Im Gegensatz dazu interpretieren die taiwanischen Regeln „spielen“ als etwas Negatives. Zum Beispiel ist es untersagt, während des Putzdienstes zu spielen; Schüler*innen sollen nicht im Korridor oder im Klassenzimmer herumrennen oder spielen; oder sie sind angehalten, die Reinigungsgeräte richtig zu benutzen und sie nicht zum Spielen zu missbrauchen.

4. Regelsubjekte: Als Regelsubjekt oder Normadressat im juristischen Sinne verstehe ich diejenige Gruppe von Personen, auf die sich eine Regel bezieht. Wenn „Umsetzungsziele“ in taiwanischen und deutschen Schulregeln erwähnt werden, beziehen sie sich einheitlich auf „alle Schüler*innen dieser Schule“. Aber es gibt mehrere deutsche Schulen, die darüber hinaus auch Anforderungen an die Eltern stellen.

Die meisten Regeln in deutschen Schulen legen den Schwerpunkt auf die Beziehung zwischen Schüler*innen: Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, gegenseitige Unterstützung und Respekt. Eine Regel, die ausdrücklich eine Beziehung zwischen Schüler*innen und Erwachsenen erwähnt, lautet: „Wir

hören auf alle Erwachsenen“ (Grundschule Donnerschwee o.J.). Erwachsene erscheinen in deutschen Schulregeln auch als Streitschlichter: „Wir lösen Streit rechtzeitig durch Gespräche, holen einen Streitschlichter oder bitten einen Erwachsenen um Hilfe“ (Grundschule Donnerschwee o.J.).

Im Gegensatz dazu legen die Schulregeln in Taiwan großen Wert auf die Beziehung zwischen Schüler*innen und verschiedenen anderen Personengruppen: Schüler*innen untereinander, zu Lehrer*innen, und zu Besucher*innen. Was den Umgang zwischen Schüler*innen angeht, betonen taiwanische Schulregeln Freundschaft, gegenseitige Unterstützung, Respekt, Hilfsbereitschaft und Höflichkeit. Ranghöhere Schüler*innen, die irgendeine Dienststelle besetzen, und Schüler*innenvertreter (Klassensprecher*innen usw.) können rangniedrigeren Schüler*innen Aufgaben geben. Wenn Schüler*innen Lehrer*innen gegenüberstehen, müssen sie diese respektieren und den Anweisungen Folge leisten. Wenn offizielle Besucher an die Schule kommen, müssen sie begrüßt werden.

4.2.3 Regelschützer

Ohne Autoritäten, welche die Einhaltung von Regeln durchsetzen, bringt auch die beste Regel nichts. Um sicherzustellen, dass Regeln umgesetzt werden können, sind in taiwanischen Schulverordnungen verschiedene Regelschützer*innen institutionell verankert, es gibt z.B. Klassensprecher*innen, Aufsichtsführer*innen, und das Verkehrssicherheitsteam. Diese Regelschützer*innen setzen sich alle aus Schüler*innen zusammen. Daher gibt es Rangunterschiede zwischen den Schüler*innen. Im Gegensatz dazu gibt es in Deutschland zwar z.B. eine*n Klassensprecher*in, aber diesbezügliche Regeln hat die vorliegende Arbeit nicht finden können.

4.2.4 Disziplinarmaßnahmen

Bei Regelverstoß werden durch Autoritäten entsprechende Korrektur- oder Disziplinarmaßnahmen durchgesetzt. Taiwanische Schulregeln nehmen dabei oft die Form von gesetzlichen Vorschriften an und nennen Lehrerberatungs- und Schülerdisziplinarmaßnahmen. Wie Regelverstöße geahndet

werden sollen, ist meist nicht expliziert erklärt, es wird verwiesen auf „Vorsichtsmaßnahmen für die Bereitstellung von Lehrerberatungs- und Schülerdisziplinarmaßnahmen“ oder die „Vorschriften für Belohnungen und Bestrafung von Schülern“, die in der Nationalen Regulationsdatenbank gelistet sind (Nationale Regulationsdatenbank 2019).

Inhaltlich ähneln sich die Disziplinarmaßnahmen in Taiwan und Deutschland: mündliche Ermahnung, befristeter Ausschluss vom Unterricht, dem*der Schüler*in wird ein neuer Sitzplatz in der Klasse zugewiesen, dem*der Schüler*in werden zusätzliche Hausaufgaben, Arbeiten oder Aufgaben auferlegt, z.B. Reinigung des Gebäudes, der*die Schüler*in ist angewiesen, sich schriftlich zu entschuldigen oder eine schriftliche Stellungnahme des Vorfalls abzugeben, im Falle von Sachbeschädigung wird der*die Schüler*in bzw. der*die Erziehungsberechtigte angewiesen, den Schaden zu begleichen. Wenn die Disziplinarmaßnahmen zu keiner Besserung führen oder der Verstoß sehr schwerwiegend ist, können Lehrer*innen und Schule auf folgende Maßnahmen zurückgreifen: Eltern werden zu einem Gespräch in die Schule gebeten; in schwerwiegenden Fällen muss der*die Schüler*in vorübergehend die Klasse wechseln oder wird an ein Justizorgan übergeben.

Wenn man sich die Palette der Disziplinarmaßnahmen anschaut, stellt man fest, dass einige der Strafen durchaus abschreckende Wirkung haben, deren pädagogischer Zweck allerdings bezweifelt werden kann, wie z.B. wenn Schüler*innen zusätzliche Arbeiten und Hausaufgaben erledigen müssen. Diese Art der Bestrafung hat nichts mit der Regelverletzung an sich zu tun und dient lediglich dazu, dass Schüler*innen mehr oder weniger unter der Strafe leiden. Darüber hinaus sind Reinigungs- und Lernaufgaben wichtige positive Aktivitäten. Dass man sie als Mittel zur Bestrafung einsetzt, verkehrt ihren Sinn.

Die in den beiden Grundschulen Birkenallee und Eichbottschule Leingarten aufgeführten Strafen für Verstöße sind möglicherweise angemessener, weil jede Bestrafung direkt auf den Verstoß abgestimmt ist. Zum Beispiel werden Schüler*innen, die wiederholt gegen die Fahrradregeln verstoßen, damit bestraft, nicht mehr mit dem Fahrrad zur Schule fahren

zu dürfen (Grundschule Birkenallee o.J.); wenn Schüler*innen der Eichbottschule Leingarten Erwachsenen und Mitschüler*innen gegenüber unfreundlich sind, besteht die Strafe gerade darin, dass ein freundliches Gespräch mit denselben geführt werden muss (Eichbottschule Leingarten 2014).

5. Diskussion und Abschluss

5.1 Nachdenken über die Form von Schulverordnungen

Unabhängig vom Zweck der Schulverordnungen sollten Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern – erstens – das gleiche Recht haben, sich an der Erstellung der Regeln zu beteiligen. Gerade weil Schulvorschriften alle Beteiligten betreffen, sollten sie auf geeignete Art und Weise auch öffentlich gemacht werden, um sicherzustellen, dass die Verhaltensregeln nicht nur offiziell sind, sondern auch ‚gelebt werden‘, d.h. dass sie Teil des täglichen Miteinanderlebens von allen Beteiligten in der Schule sind.

Wenn die Schulregeln – zweitens – von allen beteiligten Parteien gemeinsam festgelegt werden, sollten sie nicht in Befehlsform geschrieben sein, weil dadurch ein Machtverhältnis impliziert wird, ganz so, als ob die Schulautoritäten die Befehlsgeber und die Schüler*innen die Befehlsempfänger seien. Alle Beteiligte sollten den gleichen Status haben. Der Geist der Schuldemokratie muss auf allen Ebenen des Lebens umgesetzt, gepflegt und praktiziert werden.

5.2 Nachdenken über den Inhalt von Schulverordnungen

Es käme der Realität des Schullebens und auch dem Zweck der Schulregeln näher, Schulregeln als eine gemeinsame Lebensrichtlinie anzusehen. Alle weiteren Ziele, die die Schule den Schüler*innen vorgibt, muss die Schule als Bildungseinrichtung durch Bildung erreichen. Persönliche Aspekte wie Kleidung und Aussehen sollte man aus den Regeln streichen. Außerdem gilt: Je mehr Regeln es gibt, desto weniger kann man sich an alle erinnern,

geschweige denn auch halten. Dutzende, ja sogar hunderte von Regeln, sehen auf dem Papier vollständig aus, können aber nur schwerlich im Alltag gelebt werden. Es ist wichtiger, die Grundprinzipien und Werte in den Vordergrund zu stellen. Schulregeln sollten keine Liste von Verboten sein, sondern Richtlinien für positives Verhalten darstellen, die im besten Fall auch noch einen überzeugenden Grund angeben, warum sie als notwendig erachtet werden. Wenn Schulregeln das tägliche Zusammenleben in der Schule regeln sollen, sollten sich die Regeln dementsprechend nicht nur auf die Schüler*innen als einzige Gruppe beschränken, sondern auch Lehrer*innen und Eltern als Angesprochene miteinbeziehen. Schulregeln sollten weiterhin im Geiste der Demokratie und Gleichberechtigung davon ablassen, gewissen Schüler*innen übergeordnete Überwachungs-, Kontrollaufgaben und -funktionen zuzuweisen, weil dadurch Statusunterschiede und Klassendenken gefördert wird. Was die Disziplinarmaßnahmen bei Regelverstößen angeht, sollte es darum gehen, dass sich die Maßnahme sinnvoll und direkt auf das Fehlverhalten bezieht, anstatt einfach nur um der Strafe willen zu bestrafen.

5.3 Das Bild von Schule und Schüler*innen in den Schulverordnungen

Zusammenfassend manifestieren sich zwei unterschiedliche Visionen von Schule, die aber interessanterweise vor allem die Pause betreffen. Die Pause ist in Taiwan vor allem für die Ruhe da, das Spiel in der Pause wird nicht betont, und die wenigen Regeln in Taiwan, die für die Pause bestehen, haben die Aufgabe, die Schüler*innen zu beschützen. In Deutschland hat die Pause hingegen eine wichtige Rolle, nämlich die des Spielens. Schüler*innen sollen lernen, Probleme zu lösen, die beim Spielen in der Pause auftreten können.

Was den Unterricht betrifft, gibt es in beiden Ländern ähnliche Regeln. Der Unterschied besteht vor allem im Schüler*innenbild. In Taiwan müssen die Schüler*innen geschützt werden, und sie müssen einem Gleichheits- und Reinheitsideal entsprechen, das beispielsweise durch die Uniform ausgedrückt wird. In Deutschland stehen das Individuum und dessen

individuelle Eigenschaften im Vordergrund. Schüler*innen sind vor allem durch das Spiel angehalten zu lernen, dass Regeln eingehalten werden müssen und Konflikte mit anderen Gleichberechtigten möglichst eigenständig zu lösen sind. Ideale Schüler*innen, wie sie die deutschen Schulverordnungen darstellen, stellen junge, mündige, demokratische Bürger*innen dar.

Taiwanische Schulverordnungen malen von ihren Schüler*innen ein doppeldeutiges Bild: Kinder sind Schutzbedürftige, aber sie gefährden auch dauernd sich und andere und müssen daher in allen Bereichen des Lebens diszipliniert werden. Daher steht Sicherheit im Vordergrund. Dazu werden die Schüler*innen einerseits vor gefährlichen Räumen gewarnt, z.B. Terrassen, Fenster, aber auch davor, sich und andere zu gefährden: Zigaretten, Feuerzeuge, Alkohol, Streichholzschachteln, Spielgeräte, Comics, Messer, Pornografie, Drogen, Videospiele, chemische Mittel, all das ist in der Schule verboten. Außerdem müssen die Schüler*innen ihre Schule sauber halten, dafür gibt es individuelle und gemeinsame Reinigungsdienste. Schließlich wird diese Pflege der Schule auch abstrakt verstanden: Schüler*innen sind angehalten, den Ruf der Schule nicht zu verletzen oder in diversen Aktivitäten und Wettkämpfen für die Schule Ruhm und Ehre zu gewinnen. Obwohl man grundsätzlich nichts gegen diese Tugenden einwenden kann, scheinen die Schulen mit dem Wunsch, solche Ergebnisse durch Disziplin zu erzielen, eher die Rolle einer Überwachungsstelle wahrzunehmen als die Rolle einer Bildungsinstitution.

All diese Aspekte sind in deutschen Schulverordnungen selten zu finden. Das Bild von Schule und Schüler*innen, das sich in deutschen Schulverordnungen manifestiert, hat nichts mit persönlicher Kleidung und Aussehen zu tun. Auch die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen ist nicht Schwerpunkt. Die Schulregeln konzentrieren sich auf die Aktivitäten in der Pause, weil dies die Zeit ist, in der alle Schüler*innen miteinander interagieren. Deswegen geht es bei den Richtlinien vor allem darum, Wege und Regeln für ein friedliches gemeinsames Zusammenleben und -spielen der Schüler*innen aufzuzeigen. Man erwartet von Schüler*innen respektvoll, freundlich, hilfsbereit und rücksichtsvoll zu sein. Der*die ideale Schüler*in ist auf dem Weg, ein*e soziale*r Bürger*in zu werden.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Schule ein Ort ist, an dem Lehrer*innen und Schüler*innen zusammenleben. Um allen Beteiligten ein Gefühl der Zugehörigkeit und des Wohlgefühls zu vermitteln, ist die Schulverordnung möglicherweise nur das letzte Mittel. Als Bildungsort muss eine Schule zuerst ihre Bildungsfunktion erfüllen, anstatt die Schulregeln zu einem Mittel der Disziplinierung zu machen.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: *Schulverordnung der Arnold von Wied Grundschule*. Online verfügbar unter: <https://www.grundschule-arnold-von-wied.de/wissenswertes-1/schulregeln/> (20.9.2020)

Quellenverzeichnis Schulordnungen (alle zuletzt geprüft am 27.01.2021):

Taiwan

Shidong Grundschule (2009):

<http://163.21.216.2/%E8%87%BA%E5%8C%97%E5%B8%82%E5%A3%AB%E6%9E%97%E5%8D%80%E5%A3%AB%E6%9D%B1%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E8%A6%8F.pdf>

Dahu Grundschule (2013):

<http://w.dhps.tp.edu.tw/modules/tinyd2/index.php?id=10>

Zhongzheng Grundschule (2020):

<http://www.jjes.tp.edu.tw/about/%E4%B8%AD%E6%AD%A3%E6%A0%A1%E8%A6%8F/>

Shijian Grundschule (2014):

https://www.sjps.ntpc.edu.tw/var/file/0/1000/attach/74/pta_275_2946495_17662.pdf

Jiangong Grundschule (o.J.):

<https://www.ckps.hc.edu.tw/home?cid=284>

Datong Grundschule (o.J.):

<http://www.dtes.hcc.edu.tw/>

Liren Grundschule (2020):

<https://lres.tc.edu.tw/>

Dayong Grundschule (o.J.):

<https://dyes.tc.edu.tw/p/404-1207-8156.php?Lang=zh-tw>

Chenggong Grundschule (2020):

https://drive.google.com/drive/folders/1ibhuV7zuuxJHetJig_gE-NEOw5pFsIIQy

Nantou Grundschule (o.J.):

<http://www.ntes.ntct.edu.tw/p/404-1033-58710.php>

Xiulin Grundschule (o.J.):

<http://www.slnps.ntct.edu.tw/p/412-1079-3237.php?Lang=zh-tw>

Renhe Grundschule (o.J.):

<http://163.27.210.1/schlrule.htm>

Yixing Grundschule (2017):

<http://www.y->

[sps.cyc.edu.tw/school/data/%E6%A0%A1%E8%A6%8F.html](http://www.y-sps.cyc.edu.tw/school/data/%E6%A0%A1%E8%A6%8F.html)

Chongming Grundschule (2020):

<https://www.cmes.tn.edu.tw/>

Xizhou Grundschule (o.J.):

<https://affairs.kh.edu.tw/419/page/view/15>

Jianxing Grundschule (2014):

<http://tw.class.uschool->

[net.com/class/?csid=css000000218452&id=mo-](http://tw.class.uschool-net.com/class/?csid=css000000218452&id=model4&cl=1413270108-8335-526&mode=con&m4k=1413270129-5999-2941&_ulinktreeid=)

[del4&cl=1413270108-8335-526&mode=con&m4k=1413270129-](http://tw.class.uschool-net.com/class/?csid=css000000218452&id=model4&cl=1413270108-8335-526&mode=con&m4k=1413270129-5999-2941&_ulinktreeid=)

[5999-2941&_ulinktreeid=](http://tw.class.uschool-net.com/class/?csid=css000000218452&id=model4&cl=1413270108-8335-526&mode=con&m4k=1413270129-5999-2941&_ulinktreeid=)

Zhutian Grundschule (o.J.):

<http://www.loxa.edu.tw/schoolweb/view/index.php?We->

[bID=302&schnum=134674&MainType=0&SubType=103&MainMe-](http://www.loxa.edu.tw/schoolweb/view/index.php?WebID=302&schnum=134674&MainType=0&SubType=103&MainMe-)

[nuId=60233&SubMenuId=60234&NowMai-](http://www.loxa.edu.tw/schoolweb/view/index.php?WebID=302&schnum=134674&MainType=0&SubType=103&MainMe-)

[nId=60233&NowSubId=60234](http://www.loxa.edu.tw/schoolweb/view/index.php?WebID=302&schnum=134674&MainType=0&SubType=103&MainMe-)

Hai Rui Grundschule (o.J.):

<https://hdps.boe.ttct.edu.tw/files/11-1097-1725.php>

Jijin Grundschule (2017):

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HcaPU28K7YsJ:www.shjes.ilc.edu.tw/rule/1.doc+&cd=1&hl=zh-TW&ct=clnk&gl=tw>

Xinzhuang Grundschule (o.J.):

<https://sites.google.com/site/ssj102a1/xin-zhuang-guo-min-xiao-xue-xiao-gui>

Deutschland:

Aktiv-Schule Erfurt (Montessori-Schule) (2019):

<https://www.aktivschule-erfurt.de/hausordnung/>

Albert-Schweitzer-Grundschule (o.J.):

<http://www.ass-wedel.de/unsere-schule/schulregeln/>

Eichbottschule Leingarten (2014):

<https://www.eichbottschule-leingarten.de/index.php?id=113>

Eichbottschule Alt-Schmargendorf (2014):

<https://www.eichbottschule-leingarten.de/index.php?id=113&L=0>

Eichbottschule Wissmar (o.J.):

www.eichen.s.schule-bw.de

Grundschule Arnold Von Wied (o.J.):

<https://www.grundschule-arnold-von-wied.de/wissenswertes-1/schulregeln/>

Grundschule Bad Schwartau (o.J.):

<http://grundschule-badschwartau.de/schulprogramm/schule-braucht-regeln/>

Grundschule Birkenallee (o.J.):

<https://www.schule-birkenallee.de/unsere-schule/wir-ueber-uns/unsere-schulregeln/>

Grundschule Donnerschwee (o.J.):

<https://www.grundschule-donnerschwee.de/schulregeln>

Grundschule Drachenstark (o.J.):

<https://www.gs-drachenstark.de/unsere-schule/schulregeln/>

- Grundschule Ennepetal (Kath.) (o.J.):
<https://cdn.website-editor.net/b51a8d4adac34351ac82e1f13177e3eb/files/uploaded/Schulregeln.pdf>
- Grundschule Isselhorst (o.J.):
<http://grundschule-isselhorst.de/schulregeln/>
- Grundschule Liebenau (o.J.):
<https://www.grundschule-liebenau.de/aus-dem-schulleben/schulregeln/>
- Grundschule Maria-Ward-Straße 1 (2016):
<https://www.gs-maria-ward.de/schule/unsere-schulregeln/>
- Grundschule Müssenredder (2014):
<https://www.grundschule-muessenredder.de/unterricht-klassenprojekte/unsere-schulregeln/>
- Grundschule St. Marien Nittel (o.J.):
<https://www.grundschule-nittel.de/schulregeln/>
- Grundschule Villigst (2009/2010):
<https://www.grundschule-villigst.de/ueberuns/schulregeln.html>
- Grundschule Wienhausen (2019):
<https://www.grundschule-wienhausen.de/seite/441276/schulregeln.html>
- Grundschule Winsen (2013):
<http://www.gs-winsen.de/schulregeln.html>
- Ostsee Grundschule (2016):
https://www.ogs-scharbeutz.de/show_content_111.1.Schulregeln.html
- Theodor-Storm-Grundschule (o.J.):
<https://www.theodor-storm-grundschule.de/unsere-schule/schulordnung/>

Literatur

- Althusser, Louis (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press.

- Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis*. Boston: Addison Wesley.
- Fiske, John (1990). *Introduction to Communication Studies*. New York: Routledge.
- Foucault, Michel (1993). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gan, Ke-Xin (2002). *Überprüfung der Entwicklungstrends des inländischen Systems zur Disziplinierung und Beratung aus der Sicht von Foucaults Machttheorie*. Masterarbeit des National Education Institute, Nationales Hsinchu Teachers College, unveröffentlicht, Hsinchu. [甘可欣 (2002)。從傳科的權力論述觀點檢視國內訓輔制度趨勢發展。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 新竹]
- Iser, Wolfgang (1980). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jäger, Siegfried (2000). *Eine Anleitung zur Analyse politischer Texte. Mit zwei Musteranalysen*. Abzurufen unter: https://www.diss-duisburg.de/2000/05/text-und-diskursanalyse/print/#footnote_13_5257 (27.01.2021)
- Li, Zhen-Wen (2008). ‚Die Dialektik der Berufsethik der Lehrer – mit Bestrafung als Thema‘. *Journal of Education der Taitung University*, 19(1), 101–130. [李真文 (2008) 教師專業倫理之辯證—以懲罰為題 台東大學教育學報, 19(1), 101–130]
- Manning, Peter K. und Betsy Cullum-Swan (1994). ‚Narrative, Content and Semiotic Analysis‘, in Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 463–477.
- Morley, David (1992). *Television, Audiences and Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Nationale Regulationsdatenbank (2019). *Lehrergesetz*, 5. Juni 2019. Abzurufen unter: <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020040> (27.01.2021) [全國法規資料庫 (2019) 教師法2019年6月5日, 取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020040>]

- Ouyang, Hui-Min (2003). *Schulbasierte körperliche Disziplin – Beobachtung und Analyse einer Grundschule*. Masterarbeit des Institutes für Bildungssoziologie, Nanhua University, unveröffentlicht, Chiayi. [歐陽惠敏 (2003) 學校化的身體規訓—一間小學的觀察分析。南華大學教育社會學研究所碩士論文, 未出版, 嘉義]
- Pogil, Darina (2008). *Zu: Emile Durkheim – Erziehung und Soziologie*. München: Grin Verlag.
- Reinharz, Shulamit (1992). *Feminist Methods in Social Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Rootlaw (2016). *Vorsichtsmaßnahmen für die Bereitstellung von Lehrerberatungs- und Schülerdisziplinarmaßnahmen durch die Schule*, 20. Mai 2016. Abzurufen unter: <http://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A0400-80031023300-1050520> (22.01.2021). [植根法律網 (2016) 學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項2016年5月20日, 取自 <http://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A040080031023300-1050520>].
- Shen, Q.-S. (2000). *Ricœur*. Taipei: Dongda Buchhandlung. [沈清松 (2000) 呂格爾 台北: 東大書局]

The Dynamo and the Swerve:

Expanding Perspectives on Global Educational Change

Alexander W. Wiseman

The scholarly life and work of S. Karin Amos has been a balance of both (1) intercultural and international investigation and (2) the generation of new knowledge about how formal education both is a producer as well as a product of globalization. Her research has investigated governmentality and governance at length (e.g., Amos 2010a; 2010b; Amos et al. 2016), but often (perhaps always) in relation to globalization and internationalization. In so doing, I have had the unique opportunity to work with Professor Amos on several projects. Each project has been ambitious in scope and content, and each has also addressed the phenomenon of globalization in relation to education, both in terms of how education leads to globalization and vice versa. Our collaborations have also led to several exciting conceptual discoveries about how to perceive or understand the global massification of education and changes in how it expands or which components of it spread.

My own approach to these discussions has largely been founded in the core elements of an American version of neo-institutionalized theory (à la John W. Meyer, Francisco O. Ramirez, and David P. Baker), while Karin Amos' approach is much more broadly and intelligently informed by systems theory, cultural theories, change theories, and the canon of Western sociological and educational thought. In other words, Karin Amos is much more sophisticated and knowledgeable than I am about the cornucopia of theoretical frameworks available to researchers attempting to understand the complex and intersecting phenomena of globalization and education, and I have benefited tremendously from her insight and leadership in our collaborative work. What follows, therefore, is a reporting of the two main

approaches to global educational change that we have discussed over the years followed by an explanation from my perspective on each, respectively.

There are two key concepts from our collaborative work that have arisen and persisted over the years. The first is the concept of the ‘dynamo’, and the second is that of ‘the swerve’. Both constructs were introduced to me by Karin Amos, and then they were more fully developed in our collaborative discussions, sometimes with colleagues at the University of Tübingen.¹ Up until now, however, these ideas related to the dynamo and the swerve have remained unpublished discussions and draft documents. My challenge here is to bring these to the fore and give them the full explanation and support that they deserve; albeit more from my perspective than from others’. We spent much of our discussions thinking about how education has changed over time and worldwide. Specifically, we chose to discuss the teaching profession because it is representative of several key facets of formal education. First, obviously, teachers represent the main workforce and personnel that comprise formal education. Indeed, without teachers there would be no formal education as it exists around the world. Second, teachers are both producers and products of formal education itself because teachers worldwide require training (and sometimes certification) in order to be officially designated as such and they then are responsible for imparting knowledge and skills to their students in the classroom. Third, teachers are simultaneously the products and producers of curricula, that specialized body of content that embodies knowledge and skills, which are legitimized and valorized in schools and universities. Finally, the idea of knowledge society development, persistence, and conceptualization flow from this idea of teachers beyond the constraints of (but mimicking the same effects as) teaching because it reflects the embodiment of teachers and formal education in the broader societal sense.

In thinking about teachers, teaching, and the knowledge society it is important to note the limitations or boundaries of our thought experiments as well. We consistently grounded our discussions in assumptions

¹ <https://uni-tuebingen.de/en/exzellenzstrategie/forschung/plattformen/global-encounters/2012-2019-bildung-gesellschaft-normen-ethische-reflexion/projects/exploration-fund-the-scientization-of-the-world/>

about formal education because this reified construct predominantly frames and explains educational phenomena in the public sphere. Formal schooling is the largest component of the education sector worldwide and is institutionalized in every national system individually, as well (Meyer, Ramirez and Soysal 1992). So, formal education is the focus of both the dynamo and the swerve. But, the research looking at the expansion and institutionalization of formal, public, mass education systems is dominated by neo-institutional voices and, therefore, also criticized for some of the assumptions about neo-institutional theory (Baker and Wiseman 2006; Wiseman, Astiz and Baker 2013). These critiques and the taken-for-granted expansion of education worldwide have served as challenges for our discussions, and are also part of the reason for both the ‘dynamo’ and ‘the swerve’ concepts being important to our collaborative work. As mentioned above, Professor Amos’s theoretical conceptualizations are significantly broader than this narrow path of neo-institutional theory, but for our collaborative work our discussion is one that is influenced by neo-institutional perspectives, where “culture is conceived of as an ensemble of institutional possibilities, assumptions, expectations, norms, and models and its worldwide diffusion” (Amos et al. 2002: 199).

1. The Dynamo

A dynamo is something that uses movement to create energy, and can be self-generating or more typically generated from some outside force. The fundamental characteristics of a dynamo are: (1) it converts external power into internal or stored power; (2) the stored power is the result of a mechanical or repetitive action; (3) the output of the stored internal power becomes external power and reenters the system to create new power. In a mechanical dynamo, the external power is often magnetic power, which creates a dialectical or push and pull between opposing magnetic fields (see Figure 1). This repetitive cycle or motion generates electricity that then creates output, which may be used for a variety of purposes (which have an effect in the external environment), or it is stored and may be used later

to variable levels of effect. Similarly, the institution of education is a system, like a dynamo, that converts external power into coercive or mimetic isomorphism. The power or change resulting from these processes is 'stored' as normative isomorphism, and is both institutionalized and converted to change in both the internal and external environments of education.

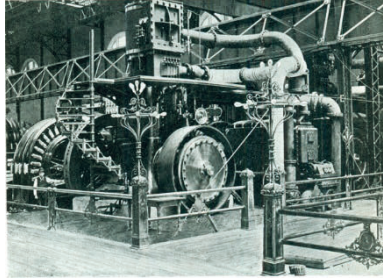


Figure 1: Westinghouse Dynamo from 1893 World Columbian Exposition in Chicago (unknown author 1893, US public domain photo)

The concept of the dynamo represents the process by which the scripts and legitimization of education were developed and are reified and regenerated generation after generation around the world. In some ways, this is a modified version of Randall Collins's (2019/1979) perspective on the reproduction of inequality in social systems. The dynamo modifies Collins's reproduction framework, however, by speaking more specifically to the ways that educational isomorphism operates in a more positive and progressive way rather than simply reproducing the same orders of power or expectations about institutional norms and values that reproduction theory does. An advantage of theorizing the educational dynamo was also to envision ways that teacher training and professional development activities as well as the behaviors and activities of the teacher workforce itself contribute to the generation and regeneration of new scripts and legitimization relative to education.

The idea of the reproduction of inequality has its roots in the sociology of inequality and, specifically, in the credentialed society. Collins's (1979/2019) work showed how higher education, in particular, reproduced

inequality in the broader society due to the close association of socioeconomic status with access to, progression through, and completion of higher education and the additional status, opportunity, and income that higher education affords those who participate (Collins 2000; 2011). Reproduction of inequality through education is not limited to higher education as well. Collins's work on the credentialed society also points out that formal mass education itself is an age-graded loop, where there is some advancement over time, but that level of educational attainment is more valued both in and out of the educational system than the knowledge and skills acquired during the process. Credentialing theory reflects this by noting that the diploma, degree, or other signifier of completion of an educational system or level is more important for labor market transition than the subject studied or the knowledge and skills gained (Collins 1979; Beaver 2009).

The credentialed society is, therefore, caught in a cycle of education and stratification that consistently benefits those with high income and high status, while consistently disadvantaging those with low income and low status. The opportunity for social or economic mobility in a system like this is not impossible but is not as likely to occur as it might be in a more open and democratic system (Gutmann 1987; Abdi and Richardson 2008). This is in contrast to the idea of the dynamo, which does not contradict credentialing theory as much as it modifies it by providing other ways to think about the cycle of education and what it produces. For example, credentialing is largely focused on individual outcomes for students and their social and economic value in the open market after leaving the formal education system through graduation, stopping out, or dropping out. The idea of education as a dynamo focuses instead on education as an organization, institution, or phenomenon.

The challenge for the dynamo framework as applied to education is that education as an institution experiences sustainable change isomorphically. In other words, changes in the institution of education take place gradually over time. Of course, moments of rapid change occur from time to time, but these are often the result of social, cultural, organizational, and economic pressures that build up over time and then break due to specific

contextual or environmental conditions. The geologic analogy is earthquakes, which are sudden and often catastrophic changes or shifts that occur due to the slow-but-constant movement of large, unseen formations, which builds up an enormous amount of pressure over time and is then released suddenly when the pressure is too great for the obstacles holding them back.

Isomorphic change in education, however, is also relevant to the dynamo because there are typically three kinds of change: coercive, mimetic, and normative isomorphism (DiMaggio and Powell 1983; Mizruchi and Fein 1999). Coercive isomorphism represents change that takes place by force or mandate. It can be explicit force or implicit pressure, but it is often linear and hierarchical (Hanson 2001). Mimetic isomorphism is the result of copying or mimicking systems, policies, behaviors, and programs. This can also have a coercive element to it, especially if 'best practice' is mimicked because there is a requirement in one school or educational system to reach certain student outcome goals, so a 'successful' school or system that is already achieving those goals is mimicked or policy is borrowed from that system (Radaelli 2000; Traver 2006). Coercive and mimetic isomorphism can be sustainable over time, if they have the infrastructure, capacity, and stakeholder buy-in to refresh the changes as they are made. But, a more frequent discussion in the literature and critique from the power-oriented theoretical perspectives is focused on normative isomorphism. Normative change is often much more subtle, implicit, and embedded in taken-for-granted norms, values, and activities than coercive and mimetic isomorphism (LeTendre et al. 2001; Powell and Solga 2011). As a result, it is difficult to discuss normative isomorphism, or any type of isomorphism for that matter, as dynamic, which is what the dynamo analogy suggests.

But, there is another way to theorize about educational change as a dynamo. Remember that a dynamo is something that uses movement to create energy, and can be either self-generating or generated externally. Education as an institution and the massification of education worldwide along with the development or scientization of teachers and teaching is exactly the kind of change that generates its own energy, but feeds off of the pressures and pushes from external sources as well (Amos 2012). It is

also a dynamo in that it does not show any signs of stopping, dying out, or disappearing into another form. Instead, education is expanding forms or encompassing more functions and components of other institutions as well, slowly and over time (Breen 2010; Meyer 1977).

The slow or gradual process of movement and energy creation that is a hallmark of isomorphism is often misunderstood (Wiseman, Astiz and Baker 2014). Critics of this approach have suggested that isomorphism is simply the institutionalization of neoliberal values and norms (Jarvis 2014), but the evidence suggests the process is more complicated than this (Wiseman, Astiz and Baker 2014). The slow change of educational forms and functions over time, and specifically the ways in which teachers have shifted into professionally-trained educators, who are specialized experts in their own subject areas and pedagogies, is not one of neoliberal takeover as much as a complex dialectic among different pressures, forces, motivations, and norms (Hutt, Gottlieb and Cohen 2018; Popkewitz 1994).

The gradual evolution of teachers is one example of the dynamo in educational development and change. Prior to the development of formal schools and eventually the massification of education worldwide, the teaching profession did not exist as it does in the 21st century. Early teachers were instead either religious scholars or tutors for the elite and privileged in society, and they taught religion, languages, literature, science, and mathematics as much as they aided in the development of social understanding, morality, manners, and etiquette (Compayré 2003/1899; Marrou 1982). This was the model of a teacher for centuries, but in the 18th and 19th centuries a confluence of factors worldwide – including the transition from the renaissance to the enlightenment periods and the beginning of industrialization – shifted the need for education from a religious or private affair for the few to a public responsibility for the masses (Ramirez and Boli 1987; Fuller and Rubinson 1992).

With this shift in the purpose and participants in education came a dramatic and relatively quick shift in the role, purpose, and preparation of teachers, too. Yet, to say this shift in teaching was relatively quick may be misinterpreted to mean that change was the response to a decree or single

phenomenon and was affected immediately. Instead, it took roughly a century for teachers and teaching to transform from (a) either religious education or private tutoring for elite benefactors to (b) itinerant disciplinarians who traveled from community to community offering an education to those who could afford to send their children to school to (c) teachers employed by communities or educational systems on a permanent basis. And, this progression only describes the shift to the public employment of teachers. It says nothing about the changes in their preparation and subsequent status in both society and the labor market.

Through an evolving process of increasing focus on expertise and the scientization of both the teaching profession and teacher preparation itself, teachers have become highly-trained and often officially certified professionals either in a subject-content area or in a particular pedagogical style or educational level. Although the rigor of the scientific method and research or publication expectations typical of empirical sciences are not yet required of teachers (Amos 2012; 2014), teachers are vetted for their academic knowledge as well as their pedagogical skill, and are held accountable for the learning outcomes of their students as well as their professional demeanor and personal morality (Akiba 2013; LeTendre and Wiseman 2015). So, where is the dynamo in the evolution of the teaching profession?

Figure 2 reflects one conceptualization of the dynamo of educational institutionalization, and in some ways mimics the agent-oriented institutionalization model (Scharpf 2018). The system of the dynamo is represented in the connected circles of coercive, mimetic, and normative isomorphism at the core of Figure 2, which also reflect the repetitive activity or action of the dynamo. The external power that is converted to internal energy is represented by the arrows leading into the system from exogenous sources. Power is stored as it moves from agency-centered coercive enactment to scripted mimetic enactment to various combinations of coupled, loosely-coupled, or decoupled enactment, with maximum amounts of energy stored and slowly enacted as normative isomorphism. The stored energy or power is then released as legitimacy back into both the educational system and the broader environment. Although the network of connections and intersections among the components of this conceptualization are

simplified in Figure 2, a more accurate portrayal suggests a much more complex system of connections and intersections than is shown.

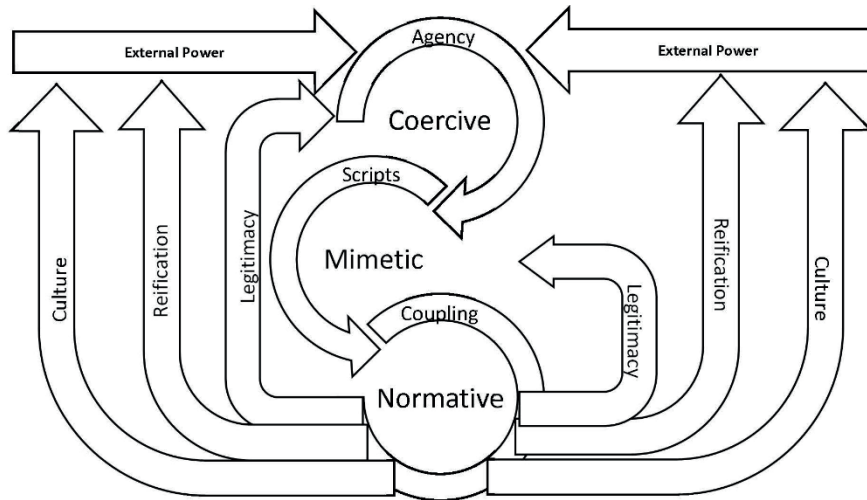


Figure 2: The Dynamo of Educational Institutionalization Conceptualized

To see the dynamo in the evolution of the teaching profession, then, several factors highlighted in Figure 2 must be explained. The external powers leading to the shift in context, need, demand, roles, and workforce of teachers are too numerous to summarize here, but other research has explained these changes in terms of political incorporation (Giroux and McLaren 1986), massification (Hargreaves, Galton and Pell 1998), qualifications and expertise (Ingersoll 2005), workforce development (Little and Bartlett 2010), standards and accountability (Leithwood and Earl 2000), and scientization (Depaepe 1997; Grek and Ozga 2010; Wiseman et al. 2016). These external forces tend to initially influence the system overtly and explicitly, often through coercion or force. For example, laws or mandates related to the training, selection, behavior, certification, monitoring, and outcomes of teachers emanate from international, national, regional, state, district, and local agencies (Akiba 2013; LeTendre and Wiseman 2015). Identifiable agents and agency often drive this coercive change, even when that coercion is negotiated (Amos et al. 2016; Abdelnour, Hasselbladh and Kallinikos 2017).

As a result of or alongside the agency-driven implementation of coercive isomorphism related to teachers (from training to outcomes), there is the development of scripts or models for what teachers should, can, and are doing. These take the form of standards for teacher preparation or workplace activity (e.g., UNESCO 2019), and are often mimicked or shared between organizations, agencies, and institutions related to teachers (Darling-Hammond and Lieberman 2013). As certain ‘best practices’ or standards for teachers are further institutionalized through mimetic isomorphism and shared norms for teachers become increasingly legitimized (LeTendre and Wiseman 2015), there are characteristics, behaviors, and outcomes that become normative, meaning that they become taken-for-granted, expected, or usual both within and across educational systems and broader society.

The normative expectations for teachers are then legitimized (LeTendre and Wiseman 2015) and become the foundation for further coercive and mimetic activity. Normative isomorphism also embeds legitimized scripts and activities for teachers into the broader culture of education and society, and those legitimized expectations for teachers become institutionalized and reified in social, political, economic, and educational culture more broadly. As a result external powers influencing further educational change will often build on those legitimized expectations without reference, record, or memory of the initial spark that started the dynamo of change in the first place.

Perhaps most important to the dynamo analogy is that the form and function of teachers and teaching is both (1) being further developed and modified within the educational community and systems worldwide, as explained above, and (2) expanding beyond the institution of formal education alone into other widespread institutions such as the family (e.g., homeschooling), religious organizations (e.g., Sunday School), and private industry (e.g., student internships) among other (Merry and Karsten 2010; Orchard and Briggs 2007; Bilslund, Carter and Wood 2019). While the laws of physics prevent mechanical dynamos from producing purely self-gener-

ated or perpetual energy (Gubbins 1974), the dynamo of educational institutionalization, especially regarding teachers and teaching, is regenerated through repeated cycles of the process modeled in Figure 2.

It is important to recognize, however, that the dynamo of educational institutionalization is not simply a reproductive process, but is instead a process where the scripts, legitimacy, and culture of education are developed, reified, and regenerated. As a regenerative process more than a reproductive process, the institutionalization of education in general and of teachers and teaching, specifically, is subject to less isomorphic and less normatively-legitimized change from time to time. This is the influence of purposeful, agent-driven power that is often assumed by those who focus exclusively on the power and agency of educational change (e.g, Giroux 2006; McLaren and Giarelli 1995). The dynamo model also suggests that there is a direct source of external power, which drives or provides the impetus for change. In other words, the external agents might be multiple and complex, but are identifiable through causal analyses. But, change is not always purposeful nor does it always rest in a clearly identifiable causal agent. To use a physical analogy, the wind may be a mighty force, but its exact source is often unknown and unknowable (Weiss 2005). In fact, wind is part of an atmospheric system that is in constant states of change, so it is arguable that there is no original source. It simply exists and although the forces that create it in general are known and explainable, the effects of it are sometimes more observable and forceful than others.

2. The Swerve

The 'swerve' modifies the dynamo in that it provides an explanation for how and why long-established institutions like formal, public, mass education change, often inexplicably and suddenly, but never so much that the old version of the institution is not recognizable in the new. This is inspired by Greenblatt (2011), which builds upon an understanding of classical theories on atoms (Lucretius 2001). These antiquated explanations about the fundamental building blocks of matter focus on a phenomenon called, 'clinamen'. Clinamen means that as atoms move in a straight line, they may

unpredictably and slightly swerve. Therefore, the 'swerve' provides a way to address the changes that occur in education without ignoring the fact that while some changes have a direct force leading to that change (i.e., the dynamo), other changes are unforeseen deviations from the norm that then may shift what is normed or legitimized.

The swerve, in other words, is the reason why the dynamo is not a system of reproduction and is instead a system of regeneration. For example, why do genetic anomalies appear in otherwise healthy animals? Sometimes animals are born with two heads. This could be the result of the parent ingesting some sort of chemical that caused a birth defect in the animal, or it could be due to some other external agent (i.e., the dynamo). But, even without external agents from time to time animals will be born with two heads. This type of change is unforeseen and unusual given the norms related to animal anatomy. If the educational institution is a type of organism, it too can grow and change in ways that regenerate the institution or the system embedded in it, but there is still always the opportunity for change.

The change represented by the concept of the 'swerve' is less about the unexpected and immediate changes that occur and more about the ways that processes of institutionalization are isomorphic (rather than convergent). For example, Amos, Bruno, and Parreira do Amaral (2008) provided evidence that universities in Germany and Brazil had little in common in their broader contexts, but still increasingly shared characteristics at the institutional level. Their discussion of the role that transnational or international legitimacy brings to institutional change within nations suggested that the swerve may reflect mimetic or other types of isomorphism. Likewise, teachers and teaching may increasingly become more similar across different contexts and cultures over time, but there are constant changes in what is legitimized or normed in relation to teachers and teaching. As a result, there is a continual swerve in the norms and expectations for teachers and teaching, and there are modifications that are continuously made to best practices and taken-for-granted expectations about teachers and their teaching.

Figure 3 is a visual representation of the swerve in educational policy and practice over time across three sample national education systems. Each ribbon represents a different educational systems' policies and practices, perhaps related to teachers and teaching. As Figure 3 shows, the policies and practices of each system may start out being significantly different (e.g., Country A and B) or relatively similar already (e.g., Country A and C). The axes of the figure represent the global context in which each country's national education system is situated, while the different ribbons represent changes in policies and practices for each country's system. Although there are similar changes among the three national systems, none of them are identical and none of them converge. In the three-dimensional space of Figure 3, none of the ribbons intersect. They may be side-by-side at times, but they do not exist in the same social, political, economic, or cultural space as the others, and therefore can never be identical or 'converge'.

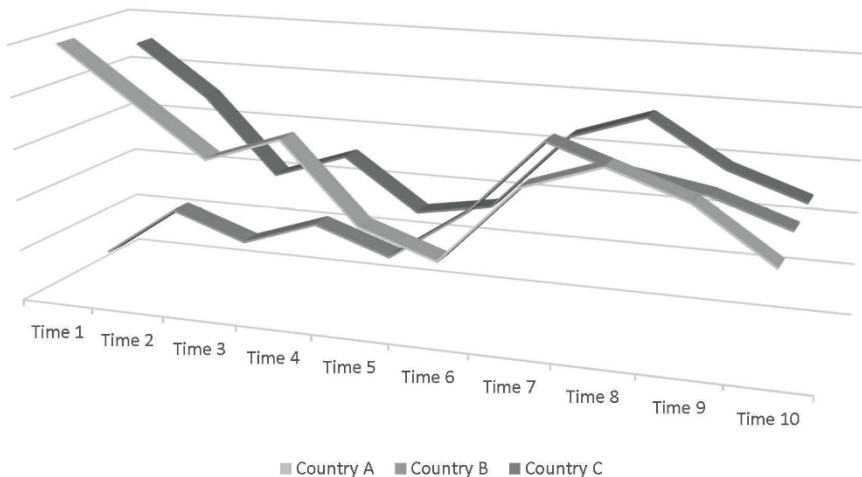


Figure 3: The Isomorphic Swerve of Educational Policy and Practice over Time

Given these possible outcomes of the swerve, the distinction between convergence and isomorphism is particularly relevant. An example of the swerve is the distinction between educational policy convergence and policy isomorphism (Wiseman 2013). For instance, policies in different systems may be developed in response to a shared event (e.g., the publication

of international educational assessment results for students in various national education systems). Sometimes, the resulting educational policies in different national education systems will resemble each other by tending towards a similarly designed educational reform, process, or outcome. But even though the policies may be similar, they are rarely if ever exact. And, even if two different educational systems policies were identical in wording, they will diverge in context or implementation or effect, the result being that “isomorphism...is much more likely than either divergence or convergence” (Wiseman 2013: 312). As Amos et al. (2016: 92) note, “Local school spaces can be seen as arenas where general discourses and norms about education are translated into practices.”

Critiques of neo-institutional theories, for example, have suggested that these theories assert the eventual convergence of educational policies and practices worldwide. In other words, these critics argue that an institutional perspective suggests that a convergence of education models will necessarily lead to one universal system of education (e.g., Dale 2000). These critics then typically follow their own critique by asserting that this is a false assumption because there are so many differences in education worldwide (e.g., Dale 1999). The problem with this approach is that it often assumes an interpretation of neo-institutional theory and of the application of that theory, which lead purposefully to homogenization rather than more normatively to isomorphism (Wiseman, Astiz and Baker 2013; 2014). In fact, there is research that also focuses on the differences in educational systems, cultures, and norms worldwide, and these often assert the primacy of diversity among educational systems, schools, classrooms, teachers, and students (Crossley and Watson 2003). This approach, too, ignores the fact that there are many shared characteristics and experiences among educational systems and students alike across vastly unique social, cultural, economic, and political contexts (Wiseman and Baker 2006).

If there were convergence or universal homogeneity of education worldwide, there would by this time be few if any variations in formal mass education around the world. Instead, the phenomenon of the swerve means that there are structures, models, and cultural scripts that are shared across systems, but their context and implementation reliably swerves. One

of the main areas of concern among many comparativists is that standardization and assessment have reduced educational policy and practice to narrowly defined neo-liberal constructions. In particular, as Amos (2019) observes, the global legitimacy of educational standardization and assessment have contributed to claims that neoliberal organizations and policies have taken control of education worldwide and are forcing systems to abandon their unique forms of knowledge, culture, and education (Klees 2008).

Amos (2010a: 11) asserts, however, that “the tensions and contradictions of sorting individuals into groups while at the same time assimilating all have to be mastered by the school in such a way that the eventual outcome seems to be just and complying with a key idea of modern societies.” This means that there is a negotiation between the legitimized norms at the institutional or international level and the practical and contextual needs at the local level. On a much broader scale, this suggests that while there is no question that both explicit and implicit forces have eliminated or dampened many forms of education, for example, through colonialism in Africa, the civilization of Native Americans in the US, or strict language policies in German schools during the time of rapid Turkish immigration (Tikly 2001; Küppers, Şimşek and Schroeder 2015), the argument that convergence is either promoted by standardization and assessment or explained by neo-institutional theory is unsubstantiated largely due to mistaken assumptions about what isomorphism is (Wiseman, Astiz and Baker 2013; 2014).

Consider the various approaches to teacher preparation and accountability during the early 21st century alone for examples of the persistence of the swerve and resistance of education worldwide to convergence. While teacher certification is often equated with teacher quality, not all national educational systems worldwide require teachers to be certified, and not all educational systems even have national certification available to teachers (Wiseman and Al-Bakr 2013). There are many policies related to and supporting the development of teacher certification in educational systems around the world, and some international organizations have promoted universal standards for teachers to aid in the standardization and quality of teacher preparation and professional development (UNESCO 2019), but

these are not and are likely to never be universally adopted and implemented. Teacher qualifications and certification have legitimacy and are increasingly normed expectations for teachers and teaching worldwide (Grimmett, Fleming and Trotter 2009) but instead of homogenization or convergence there are highly-rationalized expectations and understandings of teacher qualifications and certification that swerve both subtly and significantly from system to system. For example, in some countries teacher certification is issued by the government, but in others it is done by higher education and training institutes (LeTendre and Wiseman 2005).

The swerve will vary in timing, degree, and effect depending on context, especially cultural context. For example, the demographic makeup of the teacher workforce is not consistent by gender worldwide, even though in some countries it is clear that the cultural stereotypes and norms suggest one gender is a “better” teacher than another (Kalokerinos et al. 2017). In some cultures and educational systems around the world, women are stereotypically expected to be teachers, especially of young children (Olsson and Martiny 2018). This is often because women have been culturally assumed to be “nurturing by nature” and also because women pioneered the teaching profession in many countries’ education systems because as mass education developed women were easier to hire and at lower pay than men (Smith and Vaughn 2000). Whereas, in other communities and cultures, men are normed as teachers because of their assumed ability to be leaders and maintain discipline in the classroom, this may be due to the fact that many early mass education models relied on military models for structure and behavioral systems (Boli, Ramirez and Meyer 1985). But, context is also embedded in and produced by organizations and institutions, like schools and educational systems, respectively. Evidence suggests, however, that education has an increasingly gender egalitarian and equitable culture even though sociocultural norms might not (Eriksson, Björnstjerna and Vartanova 2020).

Evidence shows that these models for teachers and teaching also shift over time, often in the opposite direction from earlier norms. The gendered expectations for teachers provide another example. When teachers were private tutors and often itinerant as well, teachers were more frequently

men because of the norms associated with a patriarchal society and because they could travel from community to community or town to town and not be considered either in danger themselves or a bad influence because they were itinerant (Weiler 1989). This changed with the advent of more formal and permanent schools at the beginning of the mass education movement worldwide, when female teachers became the norm in many communities where men had previously dominated those positions.

There is another element to the swerve as it pertains to education that is worth mentioning as well. Education is a largely public endeavor in the modern era (i.e., post-World War II onwards), and as such is much more permeable to public intervention and opinion. Teachers prior to the mid-20th century were more likely to operate as unquestioned experts than they are in the 21st century, for example. It is not unusual for parents to make suggestions to teachers about how they should teach, what they should teach, and what is best for their own children as well as others in spite of the fact that teachers are typically trained pedagogues following an officially-approved curriculum and are managing a classroom of 20-50 students at a time in a classroom (Stevenson and Baker 1987; Oswald, Baker and Stevenson 1988). Even when teachers do modify their teaching and curriculum or customize classroom activities and content to meet individual students' needs, they still do so within the limits of what is legitimately possible within their educational organization and broader context.

The swerve, in other words, may be unexpected or inconsistent from case to case or system to system, but it is also bounded by a rationalized and institutionalized system of education, which is embedded with the culture of both the educational system and the surrounding social and cultural norms, values, and traditions (Richardson 2016). This complicates the swerve, which is both unpredictable and occasionally aberrant, but also occurs within the legitimacy and culture of an educational system embedded in nested contexts (i.e., bounded rationality) (Krücken and Drori 2009). Since time is linear, it is the one factor in the conceptualization of the swerve that moves in one direction only, but all other factors in educational change may move in multiple and even contradictory directions. In other

words, the swerve suggests that educational isomorphism is not just inevitable, but is also constant, unpredictable, and multidirectional.

3. Conclusion

The dynamo and the swerve are complementary phenomena that both explain education's institutional isomorphism in terms of global educational change. On the one hand (the dynamo), education is a cyclical process where the inputs, structures, functions, behaviors, expectations, and outputs all become increasingly similar over time both within and across educational systems and organizations. On the other hand (the swerve), the same cyclical process that the dynamo explains is disrupted by context, community, and conditions that always change the direction that education takes both at the institutional and individual levels. The difference between the dynamo and the swerve is minor, and that has often been the focus of discussions with Professor Amos. The academic community reacts well to large effect sizes and dramatic shifts with causal explanations (Kraft 2020). The problem – or rather the challenge – of the dynamo and the swerve is that neither is aberrant enough to fit the agendas and expectations of some and familiar enough to all that they are usually taken for granted.

As mentioned earlier, these are my approaches to and interpretations of the many conversations that S. Karin Amos and I have had over the years. And, there are obvious biases in the presentation of our collaborative discussions here, but the dynamo and the swerve – when taken together – expand the explanations of global educational change. More specifically, they provide a cohesive explanation for why educational phenomena grow increasingly similar in terms of norms, values, structures, and broad goals while maintaining and even developing new and unique differences based on culture, context, and implementation needs.

References

- Abdelnour, Samer, Hans Hasselbladh and Jannis Kallinikos (2017). 'Agency and Institutions in Organization Studies.' *Organization Studies*, 38(12), 1775–1792.
- Abdi, Ali A. and George Richardson (2008). 'Decolonizing Democratic Education', in Ali A. Abdi and George Richardson (Eds.), *Decolonizing Democratic Education. Trans-disciplinary Dialogues*. Rotterdam: Brill Sense, 1–11.
- Akiba, Motoko (Ed.) (2013). *Teacher Reforms Around the World: Implementations and Outcomes*. Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Amos, S. Karin (2019). 'Digitization, Disruption, and the 'Society of Singularities': The Transformative Power of the Global Education Industry', in Marcelo Parreira do Amaral, Gita Steiner-Khamsi and Christiane Thompson (Eds.), *Researching the Global Education Industry. Commodification, the Market and Business Involvement*. Cham: Springer, 225–249.
- Amos, S. Karin (2014). 'Old Challenges and New Vistas for Comparative Education? Insights Gained from Improbable Relations.' *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 200–211.
- Amos, S. Karin (2012). 'Comparative Education in Late Modernity', in Lennart Wikander, Christina Gustafsson and Ulla Riis (Eds.), *Enlightenment, Creativity and Education: Politics, Politics, Performances*. Rotterdam: Sense Publishers, 27–44.
- Amos, Karin S. (2010a). 'Governance and Governmentality: Relation and Relevance of Two Prominent Social Scientific Concepts for Comparative Education.' *Educação e Pesquisa*, 36(especial), 23–38.
- Amos, S. Karin (2010b). 'Preface', in Karin S. Amos (Ed.), *International Education Governance*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing, xi–xvii.
- Amos, S. Karin, Lúcia Bruno and Marcelo Parreira do Amaral (2008). 'The Research University in Context: The Examples of Brazil and Germany', in David P. Baker and Alexander W. Wiseman (Eds.), *The Worldwide Transformation of Higher Education*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing, 111–158.

- Amos, S. Karin, Patricia Loncle, Alessandro Martelli, Eduardo Barberis, Valerie Becquet and Ulrich Theobald (2016). 'Translation of Policy Instruments and Negotiation of Actors in Local School Spaces', in Andreas Walther, Marcelo Parreira do Amaral, Morena Cuconato and Roger Dale (Eds.), *Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice*. London: Bloomsbury Publishing, 75–93.
- Amos, S. Karin, Edwin Keiner, Matthias Proske and Frank-Olaf Radtke (2002). 'Globalisation: Autonomy of Education Under Siege? Shifting Boundaries between Politics, Economy and Education.' *European Educational Research Journal*, 1(2), 193–213.
- Baker, David P. and Alexander W. Wiseman (Eds.) (2006). *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*. Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Beaver, William (2009). 'For-profit Higher Education: A Social and Historical Analysis.' *Sociological Viewpoints*, 25, 53–73.
- Bilsland, Christine, Leanne Carter and Leigh N. Wood (2019). 'Work Integrated Learning Internships in Transnational Education: Alumni Perspectives from Vietnam.' *Education + Training*, 61(3), 359–373.
- Boli, John, Francisco O. Ramirez and John W. Meyer (1985). 'Explaining the origins and expansion of mass education.' *Comparative Education Review*, 29(2), 145–170.
- Breen, Richard (2010). 'Educational Expansion and Social Mobility in the 20th Century.' *Social Forces*, 89(2), 365–388.
- Collins, Randall (2019/1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Columbia University Press.
- Collins, Randall (2011). 'Credential Inflation and the Future of Universities.' *Italian Journal of Sociology of Education*, 2, 228–251.
- Collins, Randall (2000). 'Comparative and Historical Patterns of Education', in Maureen T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 213–239.
- Compayré, Gabriel (2003/1899). *The History of Pedagogy*. Translated by W.H. Payne. [Whitefish MT]: Kessinger Pub.

- Crossley, Michael and Keith Watson (2003). *Comparative and International Research in Education: Globalisation, Context and Difference*. London: Routledge.
- Dale, Roger (2000). 'Globalization and Education: Demonstrating a 'Common World Educational Culture' or Locating a 'Globally Structured Educational Agenda?'' *Educational Theory*, 50(4), 427–448.
- Dale, Roger (1999). 'Specifying Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms.' *Journal of Education Policy*, 14(1), 1–17.
- Darling-Hammond, Linda and Ann Lieberman (Eds.) (2013). *Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices*. London: Routledge.
- Depaepe, Marc (1997). 'The Scientization of Education through Empirical Research.' *International Journal of Educational Research*, 27(8), 643–722.
- DiMaggio, Paul J. and Walter W. Powell (1983). 'The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields.' *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- Eriksson, Kimmo, Marie Björnstjerna and Irina Vartanova (2020). 'The Relation Between Gender Egalitarian Values and Gender Differences in Academic Achievement.' *Frontiers in Psychology*, 11, Article 236.
- Fuller, Bruce and Richard Rubinson (1992). *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change*. New York: Praeger Publishers.
- Giroux, Henry (2006). *America on the Edge: Henry Giroux on Politics, Culture, and Education*. Springer Ebook.
- Giroux, Henry and Peter McLaren (1986). 'Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling.' *Harvard Educational Review*, 56(3), 213–239.
- Greenblatt, Stephen (2011). *The Swerve: How the World Became Modern*. New York: WW Norton & Company.
- Grek, Sotira and Jenny Ozga (2010). 'Re-inventing Public Education: The New Role of Knowledge in Education Policy Making.' *Public Policy and Administration*, 25(3), 271–288.
- Grimmett, Peter P., Rob Fleming and Lane Trotter (2009). 'Legitimacy and Identity in Teacher Education: A Micro-Political Struggle Constrained

- by Macro-Political Pressures.' *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 5–26.
- Gubbins, David (1974). 'Theories of the Geomagnetic and Solar Dynamos.' *Reviews of Geophysics*, 12(2), 137–154.
- Gutmann, Amy (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Hanson, Mark (2001). 'Institutional Theory and Educational Change.' *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 637–661.
- Hargreaves, Linda, Maurice Galton and Anthony Pell (1998). 'The Effects of Changes in Class Size on Teacher–Pupil Interaction.' *International Journal of Educational Research*, 29(8), 779–795.
- Hutt, Ethan L., Jessica Gottlieb and Julia J. Cohen (2018). 'Diffusion in a Vacuum: edTPA, Legitimacy, and the Rhetoric of Teacher Professionalization.' *Teaching and Teacher Education*, 69, 52–61.
- Ingersoll, Richard M. (2005). 'The Problem of Underqualified Teachers: A Sociological Perspective.' *Sociology of Education*, 78(2), 175–178.
- Jacobi, Juliane (2000). 'Modernization Through Feminization? On the History of Women in the Teaching Profession.' *European Education*, 32(4), 55–78.
- Jarvis, Darryl S. L. (2014). 'Policy Transfer, Neo-Liberalism or Coercive Institutional Isomorphism? Explaining the Emergence of a Regulatory Regime for Quality Assurance in the Hong Kong Higher Education Sector.' *Policy and Society*, 33(3), 237–252.
- Kalokerinos, Elise K., Kathleen Kjelsaas, Steven Bennetts and Courtney von Hippel (2017). 'Men in Pink collars: Stereotype Threat and Disengagement Among Male Teachers and Child Protection Workers.' *European Journal of Social Psychology*, 47(5), 553–565.
- Klees, Steven J. (2008). 'A Quarter Century of Neoliberal Thinking in Education: Misleading Analyses and Failed Policies.' *Globalisation, Societies and Education*, 6(4), 311–348.
- Kraft, Matthew A. (2020). 'Interpreting Effect Sizes of Education Interventions.' *Educational Researcher*, 49(4), 241–253.
- Krücken, Georg and Gili S. Drori (2009). *World Society: The Writings of John W. Meyer*. Oxford: Oxford University Press.

- Küppers, Almut, Yazgül Şimşek and Christoph Schroeder (2015). 'Turkish as a Minority Language in Germany: Aspects of Language Development and Language Instruction.' *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26(1), 29–51.
- Leithwood, Kenneth and Lorna Earl (2000). 'Educational Accountability Effects: An International Perspective.' *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1–18.
- LeTendre, Gerald K. and Alexander W. Wiseman (Eds.) (2015). *Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce*. Bingley, UK: Emerald Publishing.
- LeTendre, Gerald K., David P. Baker, Motoko Akiba, Brian Goesling and Alexander W. Wiseman (2001). 'Teachers' Work: Institutional Isomorphism and Cultural Variation in the US, Germany, and Japan.' *Educational Researcher*, 30(6), 3–15.
- Little, Judith W. and Lora Bartlett (2010). 'The Teacher Workforce and Problems of Educational Equity.' *Review of Research in Education*, 34(1), 285–328.
- Lucretius (2001). *On the Nature of Things*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Marrou, Henri Irénée (1982). *A History of Education in Antiquity*. Madison: University of Wisconsin Press.
- McLaren, Peter and James M. Giarelli (Eds.) (1995). *Critical Theory and Educational Research*. Albany, NY: SUNY Press.
- Merry, Michael S. and Sjoerd Karsten (2010). 'Restricted Liberty, Parental Choice and Homeschooling.' *Journal of Philosophy of Education*, 44(4), 497–514.
- Meyer, John W. (1977). 'The Effects of Education as an Institution.' *American Journal of Sociology*, 83(1), 55–77.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez and Yasemin Nuhoglu Soysal (1992). 'World Expansion of Mass Education, 1870–1980.' *Sociology of Education*, 128–149.
- Mizruchi, Mark S. and Lisa C. Fein (1999). 'The Social Construction of Organizational Knowledge: A Study of the Uses of Coercive, Mimetic,

- and Normative Isomorphism.' *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 653–683.
- Olsson, Maria and Sarah E. Martiny (2018). 'Does Exposure to Counter-stereotypical Role Models Influence Girls' and Women's Gender Stereotypes and Career Choices? A Review of Social Psychological Research.' *Frontiers in Psychology*, 9, 2264.
- Orchard, Stephen and John H. Briggs (Eds.) (2007). *The Sunday School Movement: Studies in the Growth and Decline of Sunday schools*. Eugene: Wipf and Stock Publishers.
- Oswald, Hans, David P. Baker and David L. Stevenson (1988). 'School Charter and Parental Management in West Germany.' *Sociology of Education*, 61(4), 255–265.
- Popkewitz, Thomas S. (1994). 'Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on its History, Ideology, and Potential.' *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 1–14.
- Powell, Justin J. W. and Heike Solga (2011). 'Why are Higher Education Participation Rates in Germany so Low? Institutional Barriers to Higher Education Expansion.' *Journal of Education and Work*, 24(1/2), 49–68.
- Radaelli, Claudio M. (2000). 'Policy Transfer in the European Union: Institutional Isomorphism as a Source of Legitimacy.' *Governance*, 13(1), 25–43.
- Ramirez, Francisco O. and John Boli (1987). 'The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization.' *Sociology of Education*, 60(1), 2–17.
- Richardson, John G. (2016). 'Mass Education and Global Culture: Revolution or Swerve?', in John G. Richardson, Jinting Wu and Douglas M. Judge (Eds.), *The Global Convergence Of Vocational and Special Education*. London: Routledge, 31–52.
- Scharpf, Fritz W. (2018). *Games Real Actors Play: Actor-Centered Institutionalism in Policy Research*. London: Routledge.
- Smith, Joane K. and Courtney Vaughn (2000). 'A Conundrum: Perceptions of Gender and Professional Educators During the Nineteenth and

- Early Twentieth Centuries.' *The Journal of Educational Foundations*, 14(3), 5–25.
- Stevenson, David L. and David P. Baker (1987). 'The Family-School Relation and the Child's School Performance.' *Child Development*, 58, 1348–1357.
- Tikly, Leon (2001). 'Globalisation and Education in the Postcolonial World: Towards a Conceptual Framework.' *Comparative Education*, 37(2), 151–171.
- Traver, Amy E. (2006). 'Institutions and Organizational Change: Reforming New York City's Public School System.' *Journal of Education Policy*, 21(5), 497–514.
- UNESCO (2019). *Global Framework of Professional Teaching Standards*. Paris: UNESCO.
- Weiler, Kathleen (1989). 'Women's History and the History of Women Teachers.' *Journal of Education*, 171(3), 9–30.
- Weiss, Chris (2005). 'Where Does Wind Come From?' *Scientific American*, 293(5), 116–116.
- Wiseman, Alexander W. and Fawziah Al-Bakr (2013). 'The Elusiveness of Teacher Quality: A Comparative Analysis of Teacher Certification and Student Achievement in Gulf Cooperation Council (GCC) Countries.' *Prospects*, 43(3), 289–309.
- Wiseman, Alexander W. and David P. Baker (2006). 'The Symbiotic Relationship Between Empirical Comparative Research on Education and Neo-Institutional Theory,' in David P. Baker and Alexander W. Wiseman (Eds.), *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*. Bingley, UK: Emerald Publishing, 1–26.
- Wiseman, Alexander W., M. Fernanda Astiz and David P. Baker (2014). 'Comparative Education Research Framed by Neo-Institutional Theory: A Review of Diverse Approaches and Conflicting Assumptions.' *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(5), 688–709.
- Wiseman, Alexander W., M. Fernanda Astiz and David P. Baker (2013). 'Globalization and Comparative Education Research: Misconceptions

and Applications of Neo-Institutional Theory.’ *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 31–52.

Wiseman, Alexander W., Lisa Damaschke-Deitrick, Elizabeth Bruce, Petrina Davidson and Calley Stevens Taylor (2016). ‘Transnational Scientized Education Discourse: A Cross-national Comparison’, in Josef Schmid, Karin S. Amos, Josef Schrader and Ansgar Thiel (Eds.), *Internationalisierte Welten der Bildung – Bildung und Bildungspolitik im globalen Vergleich*. Baden-Baden: Nomos, 121–146.

Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung

Desiderata, Kontexte und organisationstheoretische Implikationen

Nina Beck und Thorsten Bohl

1. Einführung

Akademisierung gilt in der Diskussion um die deutsche Lehrer*innenbildung als Aufwertung und Fortschritt: Angehende Lehrer*innen studieren an Hochschulen und Universitäten; sie sehen sich damit in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung weder einer erfahrungsbasierten Meisterlehre ‚gestandener‘ Lehrer*innen noch einer seminaristischen Ausbildung mit einer klaren Praxisorientierung gegenüber. Lehrer*innenbildung erhält damit einen mit der Medizin oder Jurisprudenz vergleichbaren Akademisierungsgrad. Ein in der Regel minutiös durchstrukturiertes Studium bietet den Rahmen für den systematischen Wissenserwerb und für die Entwicklung relevanter Kompetenzen. Die Anbahnung und Entwicklung von kritischem Denken sowie Reflexions- und Urteilsvermögen darf vielerorts (darüber hinaus) als Aufgabe hochschulischer, insbesondere universitärer Lehrer*innenbildung gelten. Fach- und disziplinspezifisch hochqualifizierte Dozierende gewährleisten formal betrachtet die erforderliche Expertise. Obschon damit Lehrer*innenbildung im Laufe ihrer Geschichte eine kontinuierliche Aufwertung erfuhr, zeigt ein analytischer Blick in das universitäre Geschehen grundlegende und bekannte Herausforderungen: In mehrfacher Hinsicht erweist sich das Lehramtsstudium innerhalb der Universität als ‚sperrig‘. (1) Die prinzipiell streng fach- und disziplinbezogene Ausrichtung der Universität trifft auf das klar umrissene Berufsfeld Lehrer*in und

eröffnet damit das Spannungsfeld zwischen Disziplin und Profession (Dewe, Ferchhoff und Radtke 1992; Parsons und Platt 1972/1990), vor Ort nicht selten auch angetrieben von Studierenden, die in Evaluationen bekanntermaßen gerne mehr Praxiserfahrungen und Anwendungsbezug wünschen. (2) Im Gegensatz zu Hauptfachstudierenden studieren Lehramtsstudierende von Beginn an in der Regel zwei Fächer und Bildungswissenschaften, manche sogar drei Fächer. Gegenüber Hauptfachstudierenden studieren Lehramtsstudierende die fachwissenschaftlichen Studienanteile zum Teil in einem deutlich geringeren Umfang, was nicht selten zu einer geringeren fachlichen Anerkennung führt und auf das Image der Lehramtsstudierenden in den Fächern Auswirkungen hat. Hinzu kommen damit verbundene organisatorische Schwierigkeiten, wie die mangelnde Überschneidungsfreiheit ihrer Pflichtveranstaltungen (Hochschulrektorenkonferenz 2018). (3) Die Zuständigkeit für Lehramtsstudierende und -studiengänge obliegt zahlreichen universitären Einrichtungen und Akteuren in den Fächern, Fakultäten und in der Zentralen Verwaltung: Wer kümmert sich um Lehramtsstudierende innerhalb und außerhalb der Fächer? Wer schnürt das Gesamtpaket Lehrer*innenbildung? In den vergangenen Jahren wurden zunehmend zentrale Einrichtungen aufgebaut, um die übergreifenden Belange der Lehrer*innenbildung zu organisieren, zu verantworten und weiterzuentwickeln, etwa als Zentren für Lehrer*innenbildung oder in jüngerer Zeit als Schools of Education. Die drei Beispiele verdeutlichen institutionelle Besonderheiten der Lehrer*innenbildung innerhalb der Universität. Vereinfacht formuliert lässt sich sagen: Die institutionelle Situation der Lehrer*innenbildung ist komplex, klärungsbedürftig und folgt standortspezifischen Lösungen, sie ist grundlegend geprägt von „Desintegrationsprozessen“ (Blömeke 2004b: 268). Aus wissenschaftlicher Sicht wäre es wünschenswert, wenn ein ausdifferenzierter Forschungsstand vorläge, aus dem hervorginge, wie Lehrer*innenbildung institutionell bestmöglich aufgestellt sein sollte. Antworten auf folgende Fragen wären beispielsweise hilfreich: Ist eine Fakultät für Lehrer*innenbildung ‚wirksamer‘ als eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung (z.B. Zentrum für Lehrer*innenbildung oder School of Education)? Welches institutionelle Modell der Lehrer*innenbildung lässt sich organisationstheoretisch ‚besser‘ begründen?

Allerdings hält der empirische und theoriebezogene Forschungsstand mit der Ausdifferenzierung und Stärkung der Lehrer*innenbildung im deutschsprachigen Raum nicht Schritt. Zwar liegen einige Analysen und Expertisen zur institutionellen und organisatorischen Struktur der Lehrer*innenbildung vor (Blömeke 2002; 2004a; 2004b; 2006; Böttcher und Blasberg 2015; Böttcher und Liesegang 2018; Bohl und Beck 2020), doch kaum empirische oder theoriebezogene Studien.

2015 startete mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit einem Finanzvolumen von 500 Millionen Euro an den geförderten Standorten das bislang umfassendste Innovationsprogramm der deutschen Lehrer*innenbildung. Eine Fülle innovativer Themen (z.B. Digitalisierung, Inklusion), professionsbezogene Forschungs- und Entwicklungsvorhaben oder Profilbildungsmaßnahmen wurden gefördert, ebenso der Aufbau neuer Schools of Education. Die institutionelle Gestalt der Lehrer*innenbildung stand dabei bisher allerdings kaum im Blickpunkt. Die Frage drängt sich auf, mit welcher – den neuen Arbeitsfeldern angemessenen – institutionellen Struktur diese Themen, Innovationen und Herausforderungen dauerhaft und wirksam umgesetzt werden können.

Vor diesem Hintergrund – erstens der grundsätzlichen Frage der angemessenen Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung angesichts der komplexen Grundstruktur, und zweitens der starken Impulse und des derzeitigen Aufwinds der nationalen Lehrer*innenbildung angesichts der Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – versucht der vorliegende Beitrag die theoriebezogene Erkenntnislage zu stärken. Die institutionelle und organisatorische Situation der Lehrer*innenbildung wird mittels zweier organisationstheoretischer Ansätze beleuchtet. Die Zielsetzung liegt darin, Bedingungen, Prozesse und Folgen der institutionellen Situation der Lehrer*innenbildung besser zu verstehen. Zunächst wird der Stand der institutionellen Lehrer*innenbildung in Deutschland vorgestellt und diskutiert.

Mit der in diesem Beitrag im Vordergrund stehenden Thematik der Institutionalisierung soll in keiner Weise eine einseitige – nämlich institutionelle, organisationsbezogene oder gar bürokratische – Perspektive auf Lehrer*innenbildung gelegt und damit eine interaktive, handelnde oder auf

„das ‚Unverfügbare‘“ (Böttcher und Terhart 2004: 8) in Bildungs- und Lehrkontexten zielende Perspektive vernachlässigt werden. Die enge Verflechtung einer bürokratisch-zweckrationalen und einer sinndeutend-kommunikativen Perspektive ist unhintergehbare Bestandteil organisationstheoretischer Forschung (Busse u.a. 2016: 1).

2. Institutionalisation der Lehrerbildung

2.1 Institution und Organisation: Abgrenzung

Unter Institutionen verstehen wir Fragen des Rechts, der Steuerung, der Finanzierung und der Planung (Böttcher und Liesegang 2018: 518). Für die Lehrer*innenbildung sind damit rechtliche oder normative Vorgaben auf Bundes- und Landesebene angesprochen, beispielsweise die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Lehrer*innenbildung (KMK 2014). Darüber werden in der Regel Rahmenvorgaben gesetzt, die dann standortspezifisch interpretiert werden. Beispielsweise regelt Nordrhein-Westfalen (in im nationalen Vergleich präziser Weise) im Landeshochschulgesetz die Gestalt der dortigen Schools of Education, während in Baden-Württemberg die Schools of Education bisher rechtlich auf Landesebene nicht gefasst und damit weder ihre Rechte und Pflichten, noch der institutionelle Rahmen definiert sind.

Organisationen können als soziale Systeme verstanden werden, in denen Individuen und Personen systematisch (z.B. arbeitsteilig, zielorientiert) und dauerhaft interagieren. Ihnen sind über geregelte Verfahren bestimmte Mitglieder zugeordnet, sie sind offen gegenüber der Umwelt (Mintzberg 1992; Böttcher und Liesegang 2018). Mit dem Begriff der Organisationen befinden wir uns im Kontext der Lehrer*innenbildung damit auf der Ebene der zuständigen Organisationsform und ihrer Ausgestaltung, z.B. Zentrum für Lehrer*innenbildung oder School of Education.

Im Kontext jüngerer Entwicklungen der nationalen Lehrer*innenbildung, insbesondere der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, zeigt sich nun mit Blick auf die beiden Begriffe folgende Entwicklung: Auf der Ebene der Organisation hat sich das Aufgabenspektrum erheblich erweitert. Kurz

formuliert: von einer kleinen Einheit, zuständig für Studium und Lehre (und Praktika) zu einer komplexen Einrichtung, die insbesondere auch für Forschung, Nachwuchsförderung oder Internationalisierung, aber auch für die Implementation von Innovationen wie die Themenfelder Digitalisierung oder Inklusion zuständig ist.

2.2 Organisationsformen der Lehrer*innenbildung im nationalen Kontext

Im nationalen Kontext variieren Bezeichnung und Gestalt deutlich. Für die Lehrer*innenbildung zuständig sind Zentren für Lehrer*innenbildung (z.B. Paderborn, Nürnberg-Erlangen), Schools of Education (z.B. Bielefeld, Tübingen), eine Fakultät für Erziehungswissenschaft (Hamburg) oder eine School of Education als eigenständige Fakultät (TU München). Die beiden Fakultätsvarianten sind derzeit Einzelfälle bzw. Ausnahmen – ebenso wie die Einrichtung des Amtes einer Vizepräsidentin für Lehrer*innenbildung und Weiterbildung (TU Braunschweig) oder für Lehramt, Wissenschaftskommunikation und Weiterbildung (Kiel). An den meisten Standorten befinden sich Zentren für Lehrer*innenbildung oder Schools of Education, wobei die unterschiedlichen Begriffe nicht zwingend auch unterschiedliche Merkmale zur Folge haben (Monitor Lehrerbildung 2016: 4; Monitor Lehrerbildung 2017). Zudem finden sich unter demselben Begriff (z.B. School of Education) zum Teil höchst unterschiedliche innere Strukturen und Merkmale. Wesentliches Merkmal, das vermutlich auf die meisten Schools of Education zutrifft, ist die Ausweitung des Aufgabenspektrums in die Forschung hinein, die bei den in den 1990er Jahren entstandenen Zentren für Lehrer*innenbildung im Hintergrund stand.

2.3 Problemfelder der derzeitigen Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung

Die Organisation und Qualitätssicherung in der Lehrer*innenbildung ist aufgrund der einleitend beschriebenen Querstruktur anspruchsvoll. Hinzu

kommt die erwähnte Aufgabenerweiterung: Forschung, Nachwuchsförderung, Innovationen und neue Qualitätsansprüche im Bereich Studium und Lehre, z.B. Vermeidung von Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen oder die Beteiligung an Akkreditierungsverfahren. Diese Aufgabenerweiterung wird häufig begleitet von gesellschaftlich bedingten Herausforderungen an zukünftige Lehrer*innen, die Lehrer*innenbildung aufnehmen muss. Diese Anforderungen lassen sich nahtlos in den Anspruch der Third Mission einfügen, mittels der die Universitäten ihrer gesellschaftlichen Verantwortung gerecht werden (wollen) (Pinheiro, Langa und Pausits 2015).

Angesichts dieser Entwicklungen ist eine institutionelle Aufwertung der Lehrer*innenbildung innerhalb der Universitäten naheliegend, damit sie den neuen Aufgaben gerecht werden kann und über hinreichend Pflichten, aber auch über Rechte und Handlungsstärke verfügt, ihre Themen und Interessen auch verwirklichen zu können.

Vor diesem Hintergrund können folgende Herausforderungen benannt werden: (1) Es gibt national keinerlei Standards für die Institution der Lehrer*innenbildung, vielmehr scheint die Gestalt der jeweiligen Einrichtung eher dem standortspezifischen Verhandlungsgeschick einzelner Akteure der Lehrer*innenbildung mit dem Präsidium der Universität geschuldet. (2) Die Verankerung der Schools of Education in den Landeshochschulgesetzen ist bisher höchst unterschiedlich und insgesamt schwach ausgeprägt: Während beispielsweise die Schools of Education in Nordrhein-Westfalen im dortigen Hochschulgesetz stabil und vergleichsweise ausdifferenziert verankert sind, besteht in Baden-Württemberg bisher keinerlei rechtliche Verankerung der Schools of Education auf Ebene des Landeshochschulgesetzes. Bei fehlender rechtlicher Verankerung bleiben der dauerhafte Bestand und die institutionelle Ausprägung instabil. (3) Völlig unklar ist die Frage, welche personelle und sächliche Ausstattung eine handlungsfähige Einrichtung für die Lehrer*innenbildung benötigt. Diese könnte beispielsweise an die Anzahl der Lehramtsstudierenden einer Universität und die Breite der Aufgabenfelder gekoppelt werden. (4) Die mangelnde rechtliche Verankerung in Verbindung mit unklaren Handlungs- und Entscheidungsinstrumenten führt im Alltag zu mühsamen Aushandlungs- und Integrationsbemühungen (z.B. bei der Beteiligung in Berufungskommissionen oder

bei anderen Personalentscheidungen an den Schnittstellen zu Fächern und Fakultäten). Da ein Zentrum für Lehrer*innenbildung oder eine School of Education als zentrale (wissenschaftliche) Einrichtung gegenüber den Akteuren der Lehrer*innenbildung (fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Dozierende, Zentrale Verwaltung, Lehramtsstudierende) keinen hierarchischen ‚Zugriff‘ hat, laufen die Vertretungen der institutionalisierten Lehrer*innenbildung Gefahr, ein „implizites Organisationsmodell [zu vertreten] ..., das Management als das Führen von freundlichen Gesprächen definiert.“ (Böttcher und Blasberg 2015: 13).

Damit erweist sich die Institutionalisierung der Lehrerbildung im nationalen Kontext als ein (noch) fragiles Konstrukt.

3. Lehrer*innenbildung aus organisations- theoretischer Sicht: Perspektiven des Neo- Institutionalismus und des akteurszentrierten Institutionalismus

Innerhalb organisationstheoretischer Ansätze spielt der Neo-Institutionalismus eine wesentliche Rolle. Zwar ist die Zahl empirischer und theoriebezogener Arbeiten recht gering, gleichzeitig erlebt der Ansatz seit Mitte der 1990er Jahre einen Aufschwung, der möglicherweise u. a. auf die Reformen im Kontext des Bologna-Prozesses an Hochschulen zurückzuführen ist (Krücken und Rübken 2009). Nach wie vor wird dabei vielfach auf wegweisende Studien aus den 1970er und 1980er Jahren zurückgegriffen (Meyer und Rowan 1977; DiMaggio und Powell 1983). Das Feld wird größtenteils von Vertreter*innen der Organisationssoziologie und der Politikwissenschaft bearbeitet.

Beim akteurszentrierten Institutionalismus handelt es sich ebenfalls ursprünglich um ein politikwissenschaftliches Konzept, das in der unten skizzierten Form von Mayntz und Scharpf (1995) am Kölner Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung für die Analyse der Strukturdynamiken staatsnaher Sektoren der Gesellschaft, wie Wissenschaft oder Gesundheitswesen ausgearbeitet worden ist (Schimank 2007; Mayntz und Scharpf 1995).

Aufgrund der Ähnlichkeiten von politischem und pädagogischem Handeln lassen sich solche Governance-Konzepte (wie die hier in den Blick genommenen) für die Analyse von Steuerungsprozessen im Bildungsbereich nutzen: Sowohl politisches als auch pädagogisches Handeln findet in institutionellen Rahmen statt, beide beziehen sich auf Gestaltungen von Wirklichkeiten (Fend 2008; 2014). Governance-Konzepte stellen geeignete Modelle dar, um das komplexe Zusammenspiel von Institutionen, Akteuren und Handlungsstrategien zu beschreiben. Die moderne Governance-Forschung akzentuiert interdependente Interaktionen von Akteuren auf den verschiedenen Ebenen (Fend 2014). Neben der Analyse institutioneller Rahmungen, rückt das (eigenverantwortliche) Handeln der Akteure innerhalb von Governance-Prozessen verstärkt ins Untersuchungsinteresse – sowohl in den neueren politikwissenschaftlichen und soziologischen Arbeiten als auch in den neueren Arbeiten der Educational Governance Forschung (Näpflí 2019; Fend 2014; Schimank 2007; Krücken und Röbbken 2009). Die Aufmerksamkeit richtet sich neben der Analyse der konstituierenden institutionellen Settings mithin darauf, „wie die Akteure auf den verschiedenen Handlungsebenen interagieren, wie sie sich aufeinander beziehen, welche Wirklichkeiten sie gemeinsam oder getrennt konstituieren, welchen Interessen und Handlungslogiken sie jeweils folgen“ (Fend 2014: 38).

In der Erziehungswissenschaft besteht eine recht stabile Linie organisationstheoretischer und educational-governancetheoretischer Analysen und Studien (Böttcher und Terhart 2004; Maag Merki, Langer und Altrichter 2014; Langer und Brüsemeister 2019). Es existieren zwar sowohl Arbeiten, die den Ansatz des Neo-Institutionalismus als auch den akteurszentrierten Institutionalismus für erziehungswissenschaftliche und schulbezogene, insbesondere schulentwicklungsbezogene theoretische und empirische Analysen heranziehen (Näpflí 2019; Fend 2008; 2014; Heim und Rindlisbacher 2014; Koch und Schemmann 2009), es liegen unseres Wissens nach jedoch keine Arbeiten vor, welche die Ansätze für Analysen von Governanceprozessen in der Lehrer*innenbildung zu Grunde legen bzw. nutzen (Bohl und Beck 2020). Lehrer*innenbildung scheint weder in den organisationssoziologischen noch in den erziehungswissenschaftlichen

Analysen eine wahrnehmbare Rolle zu spielen. Die theoriebezogene Analyse der Institution und Organisation der Lehrer*innenbildung scheint bisher weitgehend ein blinder Fleck zu sein. Dabei könnten gerade angesichts der oben skizzierten ‚sperrigen‘ Grundsituation der Lehrer*innenbildung derartige Analysen hilfreich sein, um Prozesse und Strukturen der Lehrer*innenbildung besser verstehen und gestalten zu können.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, skizzenhaft zwei wesentliche governancetheoretische Ansätze, den Neo-Institutionalismus und den akteurszentrierten Institutionalismus für notwendige Analysen von institutionellen und organisatorischen Merkmalen und Prozessen in der Lehrer*innenbildung nutzbar zu machen.

3.1 Neo-Institutionalismus

Erkenntnisse theoretischer und empirische Studien zum Neo-Institutionalismus können – mit der gebotenen Vorsicht und Umsicht – für die Analyse informeller und formeller Prozesse der Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung fruchtbar gemacht werden. Im Folgenden wird an fünf Beispielen gezeigt, wie Befunde des Neo-Institutionalismus für die Lehrer*innenbildung interpretiert werden können. Zunächst werden relevante Aspekte aus der systematischen Darstellung von Krücken und Rößken (2009) beschrieben und dann Bezüge zur Lehrer*innenbildung hergestellt (siehe auch Bohl und Beck 2020).

(1) Im Gegensatz zu früheren Studien der 1970er Jahre stehen in jüngeren Ausführungen die Komplexität sowie die Nicht-Technologisierbarkeit und Nicht-Linearität von Steuerungsprozessen im Vordergrund. Handlungen von Akteuren gehen demnach in einer rein zweckrationalen Betrachtung nicht hinreichend auf. Angesichts der komplexen, querliegenden Strukturen im Lehramtsbereich verdeutlicht dieser Befund, dass jenseits formaler, hierarchischer Regelungen (die bei zentralen Einrichtungen im Lehramtsbereich ohnehin im Vergleich zu Fakultäten nur wenig verankert sind), die Akteurshandlungen in den Vordergrund geraten, beispielsweise bei informellen, mühevollen Kommunikations- und Interaktionswegen mit Fächern und Fakultäten (Böttcher und Blasberg 2015). (2) Mit dem

Begriff der strukturellen Isomorphie werden Angleichungsprozesse im Hochschulwesen beschrieben. Trotz der standortspezifisch unterschiedlichen Ausgangslagen erweisen sich die internen Strukturen als erstaunlich ähnlich: „Organisationen in diesem Umfeld übernehmen institutionalisierte Praktiken, weil sie innerhalb des Feldes legitimiert sind und als ‚rational‘ gelten“ (Krücken und Rübken 2009: 328) – und zwar auch dann, wenn die Organisationen nicht unmittelbar miteinander in Verbindung stehen. Im Rahmen der strukturellen Isomorphie wird dies über die Möglichkeit zur Imitation anderer Praxen sowie mit dem Zwang und Erwartungsdruck erklärt, unter dem Hochschulen stehen. Im Bereich der Lehrer*innenbildung werden in diesem Sinne beispielsweise auf Tagungen vorgestellte best practice-Beispiele imitiert. Das Fazit der Studie von Böttcher und Blasberg kann als strukturelle Isomorphie der Organisation der Lehrer*innenbildung interpretiert werden: „Alle machen doch irgendwie dasselbe, nämlich das, was auch einigermaßen risikolos realisierbar ist“ (2015: 21).

(3) Hochschulen orientieren sich deutlich und primär an den Vorgaben des Staates, wenn sie Innovationen einführen. Diese Vorgaben scheinen wirkungsvoll, trotz neuer Steuerungsansätze und trotz der zunehmenden Wettbewerbsorientierung der Hochschulen. Sie scheinen als Top-Down-Prozesse zu einer raschen Umsetzung zu führen. Für die Lehrer*innenbildung könnte dieser Befund so interpretiert werden, dass unklar ist, inwiefern die standortspezifische Einführung zentraler Einrichtungen wie Schools of Education ohne landesweite rechtliche Vorgaben des Staates (z.B. als Verankerung im landesspezifischen Hochschulgesetz) nachhaltig und wirkmächtig bleibt.

(4) Mit dem Begriff der Mimese werden wechselseitige Beobachtung und Imitation beschrieben. Da Hochschulen sich genau beobachten und zur Übernahme von an anderen Standorten als erfolgreich erlebten Konzepten neigen, zeigt sich, wie wichtig Qualitätsstandards und Forschungsbefunde sind, um die Voraussetzungen, Prozesse und Folgen von Innovationen vor der Übernahme einschätzen zu können.

(5) In neueren Ansätzen des Neo-Institutionalismus wird das eigenverantwortliche Handeln der Akteure betont, insbesondere im Kontext eines institutionellen Wandels (Levy 2006). Für die Lehrer*innenbildung zeigt sich dieser

Befund etwa in den standortspezifisch unterschiedlich gelungenen Aushandlungsprozessen zwischen einzelnen Akteuren der Lehrer*innenbildung und der Hochschulleitung, etwa wenn es um Fragen der Ausstattung oder um standortspezifisch ausgehandelte Rechte und Pflichten geht.

Die kurze Skizze zeigt, wie eine Verbindung der Befunde des Neo-Institutionalismus mit Fragen der Lehrer*innenbildung zum besseren Verständnis der Prozesse und Wirkmechanismen der institutionalisierten Lehrer*innenbildung genutzt werden kann. Sofern die institutionellen Bedingungen nur schwach konturiert sind, beispielsweise aufgrund fehlender länderspezifischer rechtlicher Ausdifferenzierung, desto stärker scheinen standortspezifische Kommunikationsstrukturen und Aushandlungsprozesse in den Vordergrund zu treten.

3.2 Akteurszentrierter Institutionalismus

Steigt die Bedeutung von Akteurshandeln im Kontext der hochschulischen Lehrer*innenbildung, insbesondere aufgrund wenig formalisierter Regelungen, erscheint es naheliegend, den Analysefokus verstärkt auf die Akteure der Lehrer*innenbildung sowie ihre Rolle in institutionellen und organisatorischen Prozessen zu lenken. Dazu bietet es sich an, den in der Politikwissenschaft entwickelten Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus näher in den Blick zu nehmen. Die Auseinandersetzung mit Grunddimensionen des akteurszentrierten Institutionalismus erlaubt es sodann im nächsten Schritt, die exemplarischen institutionellen und organisatorischen Problemfelder der Lehrer*innenbildung auf die herausgearbeiteten Grunddimensionen zu beziehen und für weiterführende Analysen nutzbar zu machen.

Mayntz und Scharpf (1995) vertreten im als analytischer Bezugsrahmen und Forschungsheuristik entwickelten akteurszentrierten Institutionalismus einen „engen Institutionenbegriff“, der Institutionen sowohl als abhängige als auch unabhängige Variable betrachtet (Mayntz und Scharpf 1995: 43). Der institutionelle Rahmen definiert die Regeln, konstituiert Akteure und Akteurskonstellationen, strukturiert ihre Verfügung über Handlungsressourcen und prägt wichtige Aspekte der Handlungssituation

(Mayntz und Scharpf 1995: 49). Institutionen haben jedoch keineswegs determinierende Wirkung (Mayntz und Scharpf 1995: 44). Institutionen können gezielt gestaltet und durch das Handeln von Akteuren verändert werden. Zwischen Institutionen und Akteuren besteht eine Wechselbeziehung (Näpflí 2019: 130). Institutionen umfassen Regelungsaspekte, die sich vor allem auf die Verteilung und Ausübung von Macht, die Definition von Zuständigkeiten, die Verfügung über Ressourcen sowie Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnisse beziehen. Sie umfassen sowohl formale Regeln als auch soziale Normen (Näpflí 2019: 129).

Korporative Akteure stellen handlungsfähige, formal organisierte Personen-Mehrheiten dar, die über zentralisierte Handlungsressourcen verfügen, d. h. die Handlungsressourcen stehen nicht den einzelnen Mitgliedern zur Verfügung, sondern können hierarchisch oder majoritär vergeben werden (Mayntz und Scharpf 1995: 49). Individuelle und korporative Akteure stehen in einem Inklusionsverhältnis zueinander, d. h. alle korporativen Akteure haben individuelle Akteure als Mitglieder. Bei der Erklärung strategischen Handelns von korporativen Akteuren seien Vorgänge auf der Mikroebene ihrer Mitglieder oftmals vernachlässigt, was aber zu einem Verlust an Tiefenschärfe in der Analyse bzw. Erklärung von Handlungs(entscheidungen) führe (Mayntz und Scharpf 1995: 50).

In der Realisierung von Handlungen bestehen darüber hinaus Handlungsspielräume, da die korporativen Akteure nicht für alle Situationen, mit denen sie konfrontiert sind, feststehende Handlungsstrategien haben (Mayntz und Scharpf 1995: 50). Deshalb kommt bei der Erklärung des Handelns von korporativen Akteuren den sogenannten Handlungsorientierungen der Akteure eine wichtige Rolle zu (Mayntz und Scharpf 1995: 51 ff.). Diese sind ihrerseits institutionell geprägt, insbesondere durch die Aufgaben und Handlungszwecke, aber auch durch die Positionen der Akteure (Leitung vs. niedrigerer Organisationsrang). Handlungsorientierungen umfassen kognitive Aspekte (Wahrnehmung der Handlungssituation, ihre kausale Struktur, zur Verfügung stehende Handlungsressourcen und erwartbare Ergebnisse) und motivationale Aspekte (Antriebsfaktoren bzw. Auswahlgesichtspunkte bei der Wahl von Handlungsoptionen) sowie die relationale Komponente der Interaktionsorientierung. Relationale Orien-

tierungen stellen „gewissermaßen die Generaltönung des interaktiven Verhältnisses zu anderen Akteuren der jeweiligen Konstellation dar“ (Schimank 2007: 172). Sie können als kooperativ, eigennutzenmaximierend, kompetitiv oder feindselig qualifiziert werden. Situationen bzw. Handlungssituationen werden als die handlungsrelevante, soziale und nicht-soziale Gegebenheiten umfassende Umwelt eines einzelnen Akteurs beschrieben. Situationen bieten Handlungsoptionen, die zum Teil institutionell, zum Teil durch nicht-institutionelle Faktoren bestimmt sind. Darunter werden faktisch vorhandene Ressourcen begriffen, die sich allerdings nicht mit den institutionell zugeschriebenen decken müssen (Mayntz und Scharpf 1995: 59). Die handlungsrelevanten Merkmale einer Situation bzw. die faktisch vorhandenen Ressourcen müssen vom Akteur als verfügbar erkannt werden. Daneben beschreiben Mayntz und Scharpf (1995) die „von einem hypothetischen, über mehr verfügenden Beobachter gesehene reale Situation“ (60), die über Erfolg und Misserfolg des Handelns bestimmt. Ergebnisse von Handlungen können zumeist nicht einem einzelnen Akteur zugeschrieben werden, sondern entstehen aus einer komplexen Interdependenz aufeinander bezogener Handlungen (Mayntz und Scharpf 1995: 60). Das handelnde Zusammenwirken von Akteuren findet in Akteurskonstellationen statt; sie stellen sozusagen die Struktur dar, anhand der die Modi der Handlungskoordination beschrieben werden (Näpfl 2019: 131). Formen der Handlungskoordination unterscheiden sich nach dem Grad der Autonomie der Akteure und der kollektiven Handlungsfähigkeit. Grundformen sozialer Handlungskoordination sind: einseitige und wechselseitige Anpassung, Verhandlung, Abstimmung, hierarchische Entscheidung (Mayntz und Scharpf 1995: 60 f.). Im Fokus des akteurszentrierten Institutionalismus stehen demnach verschiedene Modi sozialer Handlungskoordination, die unter dem Stichwort Governance zu fassen sind (Mayntz und Scharpf 1995: 60).

Oben haben wir zum einen resümiert, dass sich die Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung im nationalen Kontext als ein (noch) fragiles Konstrukt erweist: Die rechtliche Verankerung der Schools of Education in den Landeshochschulgesetzen ist bisher höchst unterschiedlich und insgesamt schwach ausgeprägt. Es bestehen national keinerlei Standards für

die Institution der Lehrer*innenbildung (notwendige personelle und sachliche Ressourcen, Zuständigkeiten, Machtbefugnisse, etc.) wie beispielsweise die KMK-Standards für die Ausgestaltung der bildungswissenschaftlichen Studienanteile im Lehramtstudium (KMK 2014).

Weiterhin haben wir anhand von fünf Beispielen gezeigt, wie der Ansatz des Neo-Institutionalismus bzw. zentrale Befunde für die Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung interpretiert werden können. Für eine akteurszentrierte Analyse scheinen daraus folgende Aspekte wesentlich: (a) Hochschulen (als Organisation) orientieren sich bei Neuerungen stark an den Vorgaben des Staates, (b) institutionelle Steuerungsprozesse sind weder als technologisch noch als linear anzunehmen, was dazu führt, dass Akteuren in Governanceprozessen eine höhere Relevanz beigemessen wird.

Was bedeutet das? Im Umkehrschluss können die festgestellten fehlenden institutionellen Regelungen (insbesondere seitens des Staates in Form der Landeshochschulgesetze aber auch seitens der Hochschulen in Form der Satzungen der Einrichtungen für Lehrer*innenbildung) sowie die fehlenden Standards die nachhaltige Etablierung von aufgebauten neuen Strukturen in der nationalen Lehrer*innenbildung verhindern. Inwiefern diese Leerstellen durch die legitimierten Gestaltungsmöglichkeiten sowie nicht-legitimierten Gestaltungsnotwendigkeiten der Akteure der Lehrer*innenbildung (in der organisatorischen Form von fakultätsübergreifenden zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen) bearbeitet werden können, ist bislang mit Blick auf den Forschungsstand völlig offen.

Die Gestaltungs- bzw. Handlungsrelevanz von Akteuren (korporative und individuelle) wird beispielsweise in den bereits benannten Aushandlungsprozessen um Zuständigkeiten, Aufgaben, Ressourcen, wie sie zwischen Hochschulleitungen und Dekanaten sowie Fachvertretungen und den Organisationformen der Lehrer*innenbildung als zentrale wissenschaftliche Einrichtungen aufgrund der fehlenden Formalisierungen fortlaufend stattfinden müssen, besonders deutlich. Folgt man den Annahmen des akteurszentrierten Institutionalismus sind die Ergebnisse solcher Aushandlungsprozesse zum einen auf die Handlungs- und Interaktionsorientierungen der individuellen und korporativen Akteure zurückzuführen,

zum anderen lenken sie die Aufmerksamkeit auf die Akteurskonstellationen bzw. auf die Modi ihrer Handlungskoordination. Je nachdem, ob Akteurskonstellationen, z.B. bei Verhandlungen zwischen Akteuren der Hochschulleitung und Akteuren der Leitung der Schools über angemessene personelle und sachliche Ausstattungen durch eine wechselseitige Anpassung an die Interessen des Anderen oder durch hierarchische Entscheidungen geprägt sind, wird sich der Ausgang gestalten. Relevant ist hierbei auch, ob sich die zugrundeliegende Interaktionsorientierung der Akteure eher als kooperativ oder als ablehnend qualifizieren lässt. Konstituierend ist zudem, welche Merkmale die kognitiven und motivationalen Handlungsorientierungen der Akteure der Hochschulleitung aufweisen: Ist beispielsweise Lehrer*innenbildung Teil des gesamtuniversitären Entwicklungskonzepts? Inwiefern haben Akteure der Hochschulleitung Ressourcen für die Lehrer*innenbildung verfügbar gemacht (auch ohne institutionelle Regelungen), z.B. durch Schaffung neuer Professuren für Lehrer*innenbildung durch Umschichtung von Ressourcen bzw. Ablösung durch andere Bereiche. Wesentlich sind selbstredend auch Handlungsorientierungen der Akteure der Einrichtungen für Lehrer*innenbildung. Aufgrund der starken institutionellen Prägung der Handlungsorientierungen, beispielsweise durch die zugeschriebenen Aufgaben, variieren diese je nachdem, ob beispielsweise Forschung überhaupt als Aufgabe in der jeweiligen Satzung (bereits) vorgesehen ist (z.B. Tübingen School of Education, Universität Tübingen) oder nicht (z.B. Zentrum für Lehrerbildung Saarbrücken, Universität des Saarlandes) und wenn ja, ob die Satzungen die Forschungsaufgaben und -möglichkeiten (inkl. notwendiger Ressourcen) benennen (positive Beispiele sind hier die Schools in Bielefeld und Potsdam). Prägend ist auch die Position, aus der heraus gehandelt wird, d. h. beispielsweise, ob die Leitung der Schools of Education oder des Zentrums für Lehrer*innenbildung professoral besetzt ist. Weiterhin geraten gerade bei institutionell nicht geregelten Handlungsszenarien die seitens der Akteure gesehenen und ergriffenen Handlungsoptionen zur Nutzung von Handlungsspielräumen, die über Erfolg und Misserfolg des Handels be-

stimmen, in den Blick. Wenn beispielsweise die Beteiligung an Berufungskommissionen nicht rechtlich (z.B. über die Satzung) geregelt ist, hängt sie nicht selten daran, ob und in welcher Weise hierfür aktiv eingetreten wird.

Doch auch wenn die Akteurskonstellationen bzw. die Handlungskoordination durch wechselseitige Anpassung und Interessensübernahme des Anderen geprägt ist, bleibt das Ausmaß der Autonomie zwischen den Leitungen der Schools und der Hochschulleitung durch die oftmals noch unzureichenden institutionellen Regelungen für die Schools sehr ungleichgewichtig (selbstredend bleibt ein gewisses Ungleichgewicht im Grad der Autonomie institutionell bedingt bestehen). Ist Lehrer*innenbildung in Form einer eigenständigen Fakultät (z.B. TUM School of Education in München) oder in Form eines die Fachdidaktiken integrierenden Institutes als Teil einer Fakultät (z.B. integriertes Model am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg) oder in Form der Verknüpfung der Leitung der Einrichtung der Lehrer*innenbildung an ein Prorektorat oder an das Amt eines/r Vizepräsident*in für Lehrer*innenbildung (z.B. Kiel oder Braunschweig) organisiert, ist das Ausmaß an vorhandener Autonomie ein anderes. Zwar können aus einer akteursbezogenen Perspektive die Modi der Handlungskoordination ebenfalls zwischen den Polen variieren, die Ausgangslage ist aber eine ebenbürtigere. Fakultäten und Prorektorate und in Abschwächung auch Institute verfügen eben bereits über institutionelle Absicherungen bzw. Regelungen (z.B. in Form klarer Regelungen zu Deputatsreduktionen und Aufgaben).

Zwar stehen Institutionen und Akteure in einer Wechselbeziehung, Institutionen sind durch Akteure gestaltbar; jedoch ermöglichen und begrenzen institutionelle Settings die Entscheidungen und Handlungen von Akteuren sowie deren Ergebnisse auch erheblich. Der institutionelle Rahmen legitimiert Akteurshandeln in konstitutiver Weise.

4. Fazit: Chancen und Risiken, Perspektiven

Lehrer*innenbildung erhielt in der letzten Dekade außerordentliche bildungspolitische Aufmerksamkeit sowie durch die zahlreichen Förderprogramme von Bund und Ländern enorme finanzielle Zuwendungen, was

letztlich u. a. auch zu einer höheren inneruniversitären Anerkennung geführt hat. Lehrer*innenbildung ist vielerorts zur ‚Chefsache‘ geworden. Zweifellos haben die dadurch ermöglichte Ausweitung und Ausdifferenzierung des Aufgabenspektrums der Schools – von Servicestellen für Studium und Lehre in der Lehrer*innenbildung hin zu forschungsstarken wissenschaftlichen Einrichtungen, die das Gesamtpaket Lehrer*innenbildung in seinen vielschichtigen Facetten an den Universitäten verantworten – die Bedingungen für die Lehramtsstudierenden, die Akteure der Lehrer*innenbildung sowie für einen Erkenntniszuwachs innerhalb der Forschung zur Lehrer*innenbildung verbessert. Werden die fehlenden institutionellen Regelungen nicht geschaffen, die Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung auf Ebene der verantwortlichen Länder sowie auf Ebene der Hochschulleitungen nicht voran gebracht, versiegen die angelegten Strukturen, insbesondere dann, wenn sich an den einzelnen Standorten keine Akteure befinden, die Lehrer*innenbildung auch ohne institutionelle Regelungen in den daraus resultierenden Grenzen zu gestalten vermögen – aber auch ein solcher Gestaltungswille wird am Ende ohne ein Minimum an institutionellen Regelungen nicht Stand halten können.

Aus wissenschaftlicher Perspektive gilt es theoretische und empirische Forschungsarbeiten zur Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung anzugehen und systematisch aufeinander zu beziehen, nicht zuletzt, um mittelfristig forschungsbasierte Standards für die institutionalisierte Lehrer*innenbildung entwickeln zu können.

Literatur

- Blömeke, Sigrid (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, Sigrid (2004a). ‚Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung‘, in Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 59–91.
- Blömeke, Sigrid (2004b). ‚Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen‘, in Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki

- und Johannes Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 262–274.
- Blömeke, Sigrid (2006). ‚Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung in acht Ländern.‘ *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 393–416.
- Bohl, Thorsten und Nina Beck (2020). ‚Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung‘, in Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland und Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt/Utb, 66–75.
- Böttcher, Wolfgang und Sina Blasberg (2015). *Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Böttcher, Wolfgang und Timm Liesegang (2018). ‚Das Verhältnis von Institutions- und Organisationsentwicklung und deren Bedeutung für Professionalität von Lehrenden‘, in Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus und Regina Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 517–528.
- Böttcher, Wolfgang und Ewald Terhart (2004). ‚Organisationstheorie in pädagogischen Feldern‘, in Wolfgang Böttcher und Ewald Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: Springer, 7–15.
- Busse, Stefan, Gudrun Ehlert, Roland Becker-Lenz und Silke Müller-Hermann (2016). ‚Einleitung: Professionelles Handeln in Organisationen‘, in dies. (Hrsg.), *Professionalität und Organisation*. Wiesbaden: Springer, 1–11.
- Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (1992). ‚Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch‘, in dies. (Hrsg.), *Erziehen als Profession*. Opladen: Leske + Budrich, 70–91.
- DiMaggio, Paul J. und Walter W. Powell (1983). ‚The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields.‘ *American Sociological Review*, 48, 147–160.

- Fend, Helmut (2014). ‚Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation‘, in Katharina Maag Merki, Roman Langer und Herbert Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer Verlag, 27–50.
- Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heim, Doris und Simone Rindlisbacher (2014). ‚Der akteurzentrierte Institutionalismus als Heuristik für Educational Governance-Studien. Das Beispiel der Institutionalisierung des Qualitätsmanagementverfahrens Q2E‘, in Katharina Maag Merki, Roman Langer und Herbert Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer, 333–355.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2018). ‚Projekt nexus: Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern.‘ *nexus impulse für die Praxis – Heft Nr. 16. Überschneidungsfreies Studieren an Hochschulen. Modelle, Praxisbeispiele, Erfolgsfaktoren*.
- Koch, Sascha und Michael Schemmann (Hrsg.) (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)*. Abzurufen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (09.01.2019).
- Krücken, Georg und Heinke Röbbken (2009). ‚Neo-institutionalistische Hochschulforschung‘, in Sascha Koch und Michael Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 326–346.
- Langer, Roman und Thomas Brüsemeister (Hrsg.) (2019). *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer.

- Levy, Daniel C. (2006). ‚How Private Higher Education’s Growth Challenges the New Institutionalism‘, in Hans-Dieter Meyer und Brian Rowan (Hrsg.), *The New Institutionalism in Education*. New York: State University of New York Press, 143–162.
- Maag Merki, Katharina, Roman Langer und Herbert Altrichter (Hrsg.) (2014). *Educational Governance als Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Mayntz, Renate und Fritz W. Scharpf (1995). ‚Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus‘, in Renate Mayntz und Fritz W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung*. Frankfurt am Main: Campus, 39–72.
- Meyer, John W. und Brian Rowan (1977). ‚Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony.‘ *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Mintzberg, Henry (1992). *Die Mintzberg-Struktur – Organisationen effektiv gestalten*. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Monitor Lehrerbildung (2017). *Übersicht der Zentren für Lehrerbildung / Schools of Education in Deutschland*. Abzurufen unter: https://www.che.de/download/monitor_lehrerbildung_form_follows_funktion_strukturen-pdf/ (16.03.2021)..
- Monitor Lehrerbildung (2016). *Form follows function?! Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung*. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt »Monitor Lehrerbildung«. Abzurufen unter: <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/index.html> (25.03.2019).
- Näpfl, Jasmin (2019). ‚Akteurzentrierter Institutionalismus und der Innovationswürfel‘, in Roman Langer und Thomas Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer, 125–145.
- Parsons, Talcott und Gerald M. Platt (1972/1990). *Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pinheiro, Rómulo, Patricio V. Langa und Attila Pausits (2015). ‚The institutionalization of Universities’ Third Mission: Introduction to the Special Issue.‘ *European Journal of Higher Education*, 5(3), 227–232.

Schimank, Uwe (2007). ‚Neoinstitutionalismus‘, in Arthur Benz, Susanne Lütz, Uwe Schimank und Georg Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 161–175.

‚Differenz‘ als pädagogisches Regime

Marcus Emmerich

1. Sozialontologie und Erziehung

Die Frage, in welcher Weise Differenzen, die sich zwischen Adressat*innen pädagogischer Praxis erkennen lassen, als spezifische Handlungsbedingung für jene Praxis in Betracht gezogen werden sollen, scheint so alt wie das moderne Erziehungssystem selbst: In Deutschland wird sie seit der Etablierung des öffentlichen und allgemeinbildenden Schulwesens im Preußischen Ständestaat mit der sozialen Segregation von Schulformen beantwortet, in parlamentarisch bzw. demokratisch geprägten Wohlfahrtsstaaten wie Frankreich, Großbritannien oder den USA mit einem Gesamtschulsystem. Doch hier wie dort stellen die sozialen und kognitiven Differenzen der zu erziehenden Personen als vor-pädagogische Gegebenheit die zentrale Legitimationsressource für politische Steuerungsstrategien, organisatorische Strukturen und professionelle Praxis im Erziehungssystem dar, seien diese an leistungsdifferenzierter Homogenisierung oder Heterogenisierung bzw. Diversifizierung als Legitimationsprinzip orientiert.

Dass auch die tradierte Bildungssoziologie derlei im Erziehungssystem kursierende Selbstbeschreibungen unbesehen übernimmt, drückt sich in der bekannten Formel von der ‚Gleichbehandlung der Ungleichen‘ durch die Schule aus, die zwar in guter Absicht den Meritokratismus des Bildungswesens entlarven möchte, die sozio-kulturellen Eigenschaften der ‚Ungleichen‘ im selben Moment jedoch naturalisiert bzw. sozial-ontologisiert. Noch bevor zur Schulkritik angehoben wird, hat sich damit *prima facie* das Bild eines Bildungssystems reproduziert, in das ‚Gesellschaft‘, verkörpert durch zugehörigkeitslogisch aufgeteilte Merkmalsträger*innen, einströmt:

Während im System selbst beklagt wird, dass man auf dieses interpenetrierende Außen mit den verfügbaren organisatorischen und professionellen Mitteln lediglich reagieren könne, beklagt die ‚kritische‘ Bildungssoziologie lediglich, dass falsch reagiert werde.

Der folgende Beitrag geht davon aus, dass die oben formulierte Ausgangsfrage falsch gestellt ist. Sie hätte zu lauten: In welcher Weise sind moderne Bildungssysteme an der gesellschaftlichen Genese des Phänomens der Differenz bzw. Ungleichheit beteiligt? Das Explanandum, das sich damit erschließt, ist bislang vor allem im Kontext des Ansatzes der institutionellen Diskriminierung spezifiziert und empirisch konturiert worden, der wesentlich auf zwei Theorieprämissen basiert: der operativen Systemtheorie Luhmanns und der sozialphänomenologischen/sozialkonstruktivistischen Organisationssoziologie (Bommes und Radtke 1993; Gomolla und Radtke 2002). Während sich die initialen Arbeiten des Ansatzes auf lokale/regionale Kontexte organisierter Erziehung bezogen haben, kommt Karin Amos das Verdienst zu, die Perspektive der institutionellen Diskriminierung im Horizont transnationaler bzw. globaler Ebenen der Politik und Steuerung reperspektiviert und den Ansatz damit für die (international) vergleichende Erziehungswissenschaft themenspezifisch erschlossen zu haben. Die weiteren Überlegungen schließen hierbei an zwei Problematisierungslinien an: die Konstruktion von *Differenz* im Kontext nationaler Bildungssysteme (Amos 2001a; 2001b) sowie die Analyse des transnationalen *Regimecharakters* wissensbasierter Bildungssteuerung (Amos 2016; Amos und Radtke 2007). Die am Kreuzungspunkt beider Linien liegende Analyseperspektive, in der ‚Differenz‘ selbst als Grundelement pädagogischer Regimeförmigkeit in Erscheinung tritt, soll hieran anschließend im Horizont wissenssoziologischer wie differenzierungs- bzw. beobachtungstheoretischer Annahmen weiter entfaltet werden.

2. Die Form ‚Regime‘

Aktuelle Regime-Semantiken sind in Bezug auf zwei der politikwissenschaftlichen Problembereiche, *internationale Beziehungen und Wohlfahrtsstaat* (Amos 2016), ausgearbeitet worden und beziehen sich damit sachtheoretisch auf unterschiedliche Phänomene. Während der Regimebegriff bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts primär für die Konzeption komplexer *transnationaler Akteurskonstellationen* verwendet wurde, deren Aufgabe vorrangig in der Konflikt- bzw. Kriegsprävention lag, wird der Begriff nach dem Zweiten Weltkrieg durch eine *totalitarismustheoretische*, repressive Politikstrategien fokussierende Konnotation geprägt; die gegenwärtige Regime-Diskussion setzt allerdings an der ursprünglichen und seit Beginn der 1970er Jahre im Problemzusammenhang internationale Beziehungen weiterentwickelten transnational orientierten Version an (Rass und Wolff 2018: 25), wengleich die Kritik an nicht-demokratisch legitimierter politischer Einflussnahme in aktuellen Regime-Konzepten mitgeführt wird.

Die Präferenz für den Begriff ‚Regime‘ basiert auf dem heuristischen Erwartungshorizont, dass es globale Phänomene im politischen System gibt, die eine Änderung der wissenschaftlichen Beobachtungsweise erfordern. Versuche, den semantisch streuenden Regime-Begriff sachtheoretisch zu konturieren, bezeichnen entsprechend *ex negativo* einen (politischen) Zustand der Weltgesellschaft, der durch staatszentrierte Begriffe und Konzepte wie etwa ‚Wohlfahrtsstaat‘, ‚Nation‘ oder ‚Internationalität‘ *nicht* adäquat abgebildet werden kann (Pareira do Amaral 2011). Stattdessen rücken im Horizont der Regime-Theorie(n) politische Realitäten in den Blick, die durch intransparente Relationen und Dynamiken sowie entsprechende Zurechnungsprobleme in Bezug auf die Ursachen und Wirkungen globaler Entwicklungen charakterisiert scheinen. In diesem Sinn kann ‚Regimetheorie‘ vor allem als *sensitizing concept* betrachtet werden, das empirische Beobachtungen orientiert, was jedoch bedingt, dass der Gegenstandsbereich ‚Regime‘ in konkrete Beobachtungskategorien kleingearbeitet (operationalisiert) und damit erfahrungswissenschaftlich handhabbar gemacht werden muss. Das Forschungsinteresse der Regime-Theorie verla-

gert sich infolgedessen auf konstituierende Normativitäten, Prinzipien, Regeln und Erwartungshorizonte, von denen angenommen wird, dass sie den impliziten/expliciten Bedingungsrahmen abstecken, in dem (politische) Akteure komplexe transnationale Interdependenzstrukturen ausbilden (Keohane und Nye 1977).

Dass Definitionsbemühungen, die sich auf ein spezifisches, noch wenig konturiertes Phänomen beziehen, hierbei notwendig selektiv verfahren, d.h. bestimmen müssen, was zum Phänomen dazugehört und was nicht, ist unumgänglich; dies eröffnet jedoch das Feld für wissenschaftssoziologische Reflexionen, die sich gerade für jene Selektivität und die *blind spots* der Sachtheorie interessieren, um die Bedingungen der Möglichkeit, so zu beobachten, in eigener Theoriesprache zu reformulieren. Setzte man hierbei beobachtungstheoretisch an, wäre ‚Regime‘ zunächst als *Formbegriff* zu verstehen, insofern er zwei Seiten unterscheidet und eine bezeichnet: ein ‚Regime‘ und das, was nicht zum Regime gehört. Nicht mehr die organisatorische Form ‚Staat‘, sondern Akteure, Relationen, Normen/Normativitäten stellen jetzt die formgebenden Elemente bereit. Formbildungen ergeben sich auch im politischen System, so Luhmann (2000: 30), auf der Seite der Unterscheidung, die bezeichnet wird, während und indem die andere Seite, auf der gleichmögliches Anderes anfällt, de-markiert bleibt. Das Medium, in dem Formen gebildet werden, ist auch im Fall der Form, die der Begriff ‚Regime‘ empirisch bezeichnet, *politische Kommunikation*. Wird Politikwissenschaft als Betreuungswissenschaft des politischen Systems interpretiert, dann sind Regime-Theorien Teil der reflexiven Selbstbeobachtung dieses Systems; beobachtende und beobachtete Formbildungen stehen in diesem Fall in einem Reziprozitätsverhältnis. Das lässt sich daran erkennen, dass z.B. auch in öffentlichen Verwaltungen ehemals wissenschaftlich konstruierte Reflexionsbegriffe wie ‚Steuerung‘ oder ‚Governance‘ gebräuchlich sind, um zu beschreiben, was man tut. Da ‚Regime‘ kein systemtheoretischer Begriff ist und bspw. nicht in die Binärunterscheidungen Regierung/Opposition und auch nicht in den Organisationscharakter des Staates übersetzt werden kann, erfordert seine systemtheoretische Einhegung einige konzeptionelle Modifikationen bzw.

Reformulierungen. Im Folgenden soll dies im Horizont der Idee der *Polykontextualität* (Günther 1979) sowie der Theorie der *Beobachtung* erfolgen – notwendig unvollständig und selektiv.

2.1 Regime als polykontexturales Phänomen

Spätestens ausgelöst durch den politischen Befund des Scheiterns keynesianischer Planungsambitionen in den modernen Wohlfahrtsstaaten des globalen Nordens und wissenschaftlich vorbereitet durch die ernüchternden Befunde der Implementationsforschung (Pressman und Wildavsky 1973), hatte sich die Frage aufgedrängt, wie politische Steuerung funktioniert, wenn sie so, d.h. pyramidal, geplant und staatszentriert, nicht (mehr) funktioniert. Wie politische Strukturbedingungen für gesellschaftliche Ordnungsbildung bereitgestellt werden können, wenn jeder Anspruch auf Kausalität, Linearität, Rationalität und Wirksamkeit konzeptionell relativiert und Kontingenz als politisches Phänomen akzeptiert werden muss, ist damit wieder offen. Die Arbeiten des Kölner Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung, dessen Gründungsdirektorin und langjährige Leiterin die Soziologin Renate Mayntz war, haben wichtige Impulse für steuerungstheoretische Entwicklungen gegeben, die sich dadurch auszeichnen, dass sie *gesellschaftstheoretisch* rückgebunden sind. Mit dem Entwurf des „Akteurszentrierten Institutionalismus“ (Mayntz und Scharpf 1995) und der Beschreibung (politischer) Mehrebenensysteme (Benz 2009) sind in der Folge Strategien der politischen Steuerung in den Beobachtungsfokus gerückt, die nicht im Staatsprinzip und im Primat der nationalen Verwaltung aufgehen; vielmehr werden jetzt *multiplexe Akteurskonstellationen*, Netzwerke und Interdependenzen als Strukturgeneratoren auch im Kontext der Steuerung des Bildungswesens identifiziert (Kussau und Brüsemeister 2007). Der mit der konzeptionellen Relativierung der zentralen Handlungskompetenz des Staates einhergehende tendenzielle *Verlust der staatskritischen* Perspektive hat nicht zuletzt Theoriealternativen wie Gouvernementalitätsforschung (Bröckling, Lemke und Krasmann 2000) oder eben Regime-Theorien (Amos und Radtke 2007) dazu motiviert, diesen in Form *machtkritischer* (in beiden Fällen ist Foucault der Stichwortgeber) Herrschaftsanalysen zu

kompensieren. Allerdings ist dies rückblickend wohl um den Preis der analytischen Abstinenz gegenüber dem geschehen, was gemeinhin als *Verwaltung* bzw. *Verwaltungsorganisation* bezeichnet wird. So werden zwar die Selbstbeschreibungen der Akteure in Form von Diskursen oder Policy-Programmen zum Gegenstand gemacht; die empirisch weniger gut erreichbare reale Verwaltungspraxis und die materiellen Folgen, die sie legitimerweise generiert, bleiben indes auch diesem Ansatz opak. Kritisch ließe sich anmerken, dass Governance- und Gouvernamentalitätsanalysen empirisch zum einen nur diesseits der Selbstbeschreibungen der ‚Akteure‘ (Programme, Proklamationen) beobachten können und zum anderen durch Wirkmächtigkeitsunterstellungen ein kausallogisches und lineares Denken wiedereinführen, das methodologisch gerade zu überwinden wäre.

Gegenwärtige Regime-Perspektiven scheinen demgegenüber zwar der wissenssoziologischen Intuition zu folgen, dass es vor allem Normativitäten (institutionalisierte Erwartungsstrukturen) und Wirklichkeitswissen (kognitive vorstrukturierte Deutungsmuster) sind, die in netzwerkförmigen Akteurskonstellationen *als* Regime emergieren. Sie können jedoch nicht erklären, woher die Akteure kommen, die als gesellschaftliche Träger ein solches Regime bilden und wie sich diese selbst (wechselseitig) überhaupt als adressierbare Akteure identifizieren können; vielmehr vertraut diese Perspektive, so scheint es, auf die ‚natürliche‘ Präexistenz derartiger Akteure, etwa im Kontext von Bildung:

„Das Internationale Bildungsregime wird als Ergebnis der Konfiguration von zahlreichen und vielfältigen Akteuren, von kognitiven Elementen sowie von institutionalisierten Regelsystemen beschrieben. Es geht also um eine soziale Institution, welche aus der Interaktion von Akteuren (Regimemitglieder) entstanden ist und aus formalen wie informalen Prinzipien, Normen, Regeln und Prozeduren besteht“. (Parreira do Amaral 2011: 205)

Wenn Regime zugleich Institutionen sind und Mitglieder haben (womit Organisationen spezifiziert wären), stellt sich die Frage, was sie von ‚herkömmlichen‘ Institutionen und Organisationen bzw. was die Regimetheorie

in dieser Fassung von (wissenssoziologischen) Institutionen- und Organisationstheorien unterscheidet. Auch scheint – etwa in Bezug auf die Implementation evidenzorientierter Bildungsreformen – die Forderung, Ross und Reiter zu nennen, d.h. die „Suche nach den konkreten Verantwortlichkeiten für bildungspolitische Programme“ (ebd.: 200), präkonstituierte Organisationen mit unzweifelhaften Motivlagen und Interessen vorauszusetzen. Dies wäre gute wissenssoziologische Tradition im Mannheimschen Sinne, dennoch erklärt die Identifikation von gesellschaftlichen Trägern eines bestimmten Wissens und die diesen zugeschriebene *accountability* nicht, wer eigentlich was mit den politischen Programmen macht und vor allem nicht, wie die (Welt-)Gesellschaft aussieht, in der ein solches Regime emergiert. Die Frage, die dem Ansatz fehlt, ist – frei nach Foucault – *was* ein Akteur ist und nicht *wer*.

Eine konstitutionslogisch angelegte Differenzierungstheorie kann über ein derartiges Explanandum nicht hinwegsehen; sie muss vielmehr nach den gesellschaftlichen Mechanismen fragen, durch die ‚Akteure‘ hervorgebracht werden. Der Akteursbegriff markiert mit anderen Worten ein Explanandum, kein Explanans. Es geht also darum, weshalb in welcher *Form* Regime, die Wissen und Akteure politisch zu konstituieren und zu koordinieren scheinen, in einer Gesellschaft entstehen, die entlang sachlicher Problembearbeitung, d.h. funktional differenziert ist und diese Differenzierungsform offenbar nicht aufgeben kann. Setzt man an dieser Stelle beobachtungs- und differenzierungstheoretisch neu an, könnten Regimebildungen als Resonanz des politischen Systems auf gesellschaftliche Differenzierungsfolgen verstanden werden, die aus den Operationen anderer Funktionssysteme, etwa des Erziehungssystems, resultieren.

Im Horizont funktionaler Differenzierung wäre entsprechend zu fragen, welches Theorieproblem die Konzeption multiplexer Akteurskonstellationen, die ein Regime formen, eigentlich bearbeitet: Offensichtlich wird damit das Problem der *Polykontexturalität* gesellschaftlicher Ereignisse in der Theoriesprache der Institutionen- und Handlungssoziologie erfasst, die Tatsache also, dass weltgesellschaftliche Phänomene immer zugleich politisch, ökonomisch, rechtlich, pädagogisch, moralisch usw. in Erscheinung treten bzw. beobachtet werden (Luhmann 1998: 88). Der Unterschied zur

systemlogischen Differenzierungstheorie ist allerdings, dass nunmehr ‚Akteure‘ handlungstheoretisch als sozial sicht- und adressierbare Reifikationen systemtypischer Operations- und Beobachtungsweisen konstruiert werden. Methodologisch hat dies zur Nebenfolge, dass damit zwar Zurechnungspunkte für Intentionen, Interessen, Normen, Werte, Regeln und Handlungen erzeugt werden, die damit einhergehenden Kausalitätsunterstellungen (‚Weil-Motive‘ im Sinne der phänomenologischen Soziologie) empirisch jedoch nicht mehr ‚falsifizierbar‘ sind. Mit anderen Worten wird die Absichtsunterstellung selbst schon als empirische Evidenz behandelt.

Die postmoderne Präferenz für Konzepte wie Netzwerke und Governance reagiert zudem erkennbar auf den Umstand einer steuerungspolitischen Versäulung der Politikfelder Wirtschaft, Recht, Bildung usw., womit innerhalb des Wohlfahrtsstaates zwar ‚funktionale Differenzierung‘ abgebildet, deren nicht-intendierte Folgen (z.B. Unerreichbarkeit ökonomischer Prozesse durch rechtliche Regulierungen) verwaltungstechnisch jedoch nicht bearbeitet werden können, weil sie gerade aus je eigensinnigen und durch ‚unterbrochene Interdependenz‘ ermöglichten Systemoperationen resultieren (Emmerich und Maag Merki 2010). Wie also kann ein ‚Regime‘ jene Polykontextualität steuerungspolitisch bearbeiten?

2.2 Regime als Beobachtungsweise

Die staatszentrierte politisch-rechtliche Steuerung scheitert an den Versuchen bürokratischer Vereinheitlichung, da diese über unterschiedliche Politikfelder hinweg homologe Kausalitäten voraussetzen muss, die de facto nicht existieren: Ökonomische Prozesse folgen anderen Kausalschemata als politische oder pädagogische. Ein wesentlicher Effekt von Regimen könnte folglich in der Fähigkeit bestehen, systemspezifische *Kausalpläne* (Luhmann und Schorr 1982), d.h. die Konstruktion von Ursachen und Wirkungen, und analog zu diesen entsprechende Rationalitäten, die Mittel und Zwecke relationieren, anschlussfähig zu machen. Regime würden hierbei eine *Homologisierung* auf der Ebene der Beobachtungsoperationen in unterschiedlichen Systemkontexten erreichen, indem sie Wissensformen bzw.

Semantiken bereitstellen, die den differenzierten und autonomisierten gesellschaftlichen Systemen Unterscheidungen bereitstellen, die diese in ihre Selbstbeobachtungs- und Selbstbeschreibungssemantiken einbauen (können). Ein ‚Regime‘ wäre in dieser Theorieperspektive ein spezifischer *modus observandi*, der die Beobachtungsstrukturen sozialer Systeme anschlussfähig macht.

Ein unmittelbar evidentestes Beispiel ist beispielsweise die Steuerungsstrategie der *evidence based policies*, die sich nicht lediglich sozial- und wirtschaftspolitisch, sondern längst gesundheits- und auch bildungspolitisch etabliert hat. Ein derartiges ‚epistemisches Regime‘ leistet ersichtlich eine koordinierte Modifikation der Formen der Selbstbeobachtung im Polykontext unterschiedlicher Funktionssysteme, was abermals nur auf der Systemebene Organisation möglich ist. Die Annahme hinter der Idee der Evidenzbasierbarkeit gesellschaftlicher Prozesse ist hierbei, dass diese invarianten Kausalitätsprämissen folgen, die ihrerseits die Programmierung zweckrationaler Steuerungsmittel etwa im Horizont von Effizienz und Effektivität erlaubten. Ein derartiges ‚Regime‘ stellt zwar eine legitimierte Beobachtungsweise bereit, die innerhalb von politischen Organisationen (Staaten, Staatenverbänden, Netzwerken usw.) Entscheidungsprämissen rechtfertigen kann; da Kausalpläne – auch diejenigen, die im Erziehungssystem erzeugt werden – jedoch immer beobachterrelativ gebildet sind, bleiben sie objektiv, d.h. gemessen an empirischer Kontingenz, immer ‚falsch‘ (Luhmann und Schorr 1982: 18). Wenn und insofern steuerungspolitisch relevante Organisationen etwa des Bildungssektors regimehomolog beobachten und entscheiden, generieren sie de facto eine Wirklichkeit, die dem epistemischen Regime operativ nachmodelliert ist: In dieser Hinsicht lassen sich Regime-Effekte als Folgen einer *policy-based evidence* (Emmerich 2014) beobachten. Von *Bildungsregimen* (Amos 2016) etwa ließe sich daher als einer Zweiseitenform sprechen: Einerseits generieren politische, ökonomische usw. Beobachtungsstrukturen Entscheidungsprämissen im und für das Erziehungssystem; andererseits stellen auch die Beobachtungsweisen des Erziehungssystems Entscheidungsprämissen für die Organisation(en) des politischen Systems oder des Wirtschaftssystems bereit. In kritischer

Perspektive fällt im ersten Fall etwa eine ‚Ökonomisierung‘ des Pädagogischen, im zweiten die ‚Pädagogisierung‘ sozialer Probleme auf.

In regimekritischer und staatskeptischer Perspektive wäre die von Foucault in die Diskussion eingebrachte Regierungsweise der ‚Gouvernementalität‘ möglicherweise nur ein anderer Name für den *modus observandi* eines „Regime[s] der Wahrheit“ (Foucault 1994: 33), insofern der Gouvernamentalitätsbegriff ebenso wie der analog gearbeitete Regimebegriff gerade die *epistemische* Komponente diskursiv-institutioneller („dispositiver“) Praxis betont (Foucault 2006). In diesem Rahmen wäre zudem die klassifikatorische Aktivität gesellschaftlicher Institutionen zu markieren, die als ein zentraler Bestandteil jener Regierungstechnologie der Bio-Macht fungiert (Douglas 1986). Während Foucault mit dem Gouvernamentalitätsbegriff eine Form institutionalisierter Diskursivität beschrieben hat, die gesellschaftliche Wirklichkeit *politisch* hervorbringt, wäre diese Form systemtheoretisch als eine polykontexturale Beobachtungsweise zu bestimmen, die ihrerseits Beobachtungsoperationen sozialer Systeme konvertibel hält. Derartige Regime wären in diesem Sinn kein Phänomen des politischen Weltsystems, sondern hätten eine systemübergreifende Form, ohne einem Funktionssystem oder einer Organisation zurechenbar zu sein. Die Frage ist dann aber: wozu gibt es sie?

In einem weiteren Schritt wäre daher zu spezifizieren, worauf sich derartige Regime sachlich beziehen, d.h. worüber sie Beobachtungswissen generieren und institutionalisieren, wer dieses Wissen verwenden soll und was bzw. wer Objekt dieses Wissens ist. In Bezug auf steuerungspolitisches Wissen kann es sich hierbei nur um *Organisationen* und *Personen* handeln, da nur diese beiden Formbildungen als *soziale Adressen* für Kommunikation infrage kommen. Organisationen deshalb, weil sie über Entscheidungsfähigkeit verfügen, d.h. Beobachtung mit materiellen Folgen verbinden können; Personen deshalb, weil sie die ‚finale Adresse‘ jeglicher politischer Einflussnahme bilden.

Jenseits systemtypischer Rollenerwartungen (etwa Schüler*innen- und Lehrer*innenrollen) beobachten soziale Systeme ihre personale Umwelt im Modus klassifikatorischer Askription, wobei die klassifizierenden Unterscheidungen, die Systeme zur Umweltbeobachtung nutzen, wiederum an

die Bedingungen ihrer operativen Selbstreferenz gekoppelt bleiben (Emmerich und Hormel 2013). Charles Tilly (1999) hat für diese Kopplung den Begriff des *matching* interner und externer Kategorien vorgeschlagen, um deutlich zu machen, dass Organisationen auf soziale Differenz in einem Modus Bezug nehmen, der organisationsintern soziale Schließung und Ausbeutung ermöglicht und legitimiert. Jene systemspezifische Beobachtungsweise, die es Systemen erlaubt, Individuen klassifizierend zu gruppieren und ungleich zu adressieren, bilden, so ließe sich formulieren, ein *basales gesellschaftliches Beobachtungsregime*, das gleichermaßen durch die gesellschaftlichen Operatoren (Systeme), die seinen *modus observandi* prozessieren, erzeugt wird, wie es diese wiederum zu Strukturgeneratoren werden lässt, insofern etwa schulorganisatorische Entscheidungen, die an differenzierende Gruppenklassifikationen anschließen, materielle (wenngleich nicht intendierte) Folgen für pädagogisch adressierte Individuen und Gruppen haben.

3. ‚Differenz‘ oder das Thomas-Theorem revisited

Das Thomas-Theorem, in den 1920er Jahren im Kontext der frühen Chicago School formuliert, zählt zu den einflussreichsten epistemischen Formeln konstruktivistischer bzw. interpretativ-verstehender Soziologie (Merton 1995), besitzt jedoch nach wie vor wissenssoziologische Plausibilität:

„If men define situations as real, they are real in their consequences. The total situation will always contain more and less subjective factors, and the behavior reaction can be studied only in connection with the whole context, i.e., the situation as it exists in verifiable, objective terms, and as it has seemed to exist in terms of the interested persons.“ (Thomas und Thomas 1928: 527)

Die Erkenntnis, dass subjektive Situationsdeutungen reale (soziale) Konsequenzen haben, bezog sich bei Thomas und Thomas allerdings auf die Folgen, die situationale (Miss-)Interpretationen für die interpretierenden Subjekte selbst haben, weniger für die soziale Strukturgenese, die damit

verbunden werden kann. Für letztere interessiert sich im Kern jedoch die operative Systemtheorie, die davon ausgeht, dass Welt Resultat kommunikationsbasierter Interpretation (Beobachtung) ist, sodass ein systemtheoretisches Thomas-Theorem dann lauten müsste: *‘If social systems define situations as real, they are real in their consequences within and for the system, that defines situations as real.’* Die epistemologische Pointe der Luhmannschen Theorie besteht gerade darin, Erkenntnisfähigkeit vom Subjekt auf Gesellschaft übergehen zu lassen: Beobachtende Systeme sind nichts anderes als Weltinterpretationsmaschinen, die ihre je eigensinnig strukturierten Kausalitätskonstruktionen in die Welt bringen, sich in der funktional differenzierten Gesellschaft jedoch nicht linear koppeln lassen. Auch die Kausalitäten der Pädagogik bzw. des Erziehungssystems folgen einer eigenen, operativ notwendig fiktionalen, sozialstrukturell am Ende jedoch folgenreichen Logik der Weltinterpretation. Insbesondere dürfte dies für die Bezugnahme der unterschiedlichen Systemebenen auf ‚Differenz‘ (oder Heterogenität, Diversität etc.) gelten, insofern hier in unterschiedlicher Weise ‚wahr‘ gemacht wird, was beobachtet wird. Die erziehungswissenschaftliche Erfindung des sogenannten Migrationshintergrunds mag hiervon beredt Zeugnis ablegen (Emmerich und Hormel 2013).

Dass nicht nur Leistungs- oder Begabungsdifferenz, sondern im Zuge der Heterogenitäts-, Diversitäts- und Inklusionsorientierung pädagogischer Konzepte auch soziale Differenz naturalisiert, reifiziert und/oder essentialisiert wird, ist seit geraumer Zeit bekannt und längst zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion gemacht worden. Hierbei bietet eine international vergleichende Perspektive nicht nur den entscheidenden Vorteil, den Konstruktcharakter dessen, was in den Traditionsbeständen nationaler Schulsysteme jeweils als ‚Differenz‘ verstanden wird, sichtbar zu machen; sie kann diese Differenzkonstruktionen auch auf national-kulturelle ‚Pfadabhängigkeiten‘ der jeweiligen nationalen Bildungssysteme zurechnen (Amos 2001a). Nicht erst (post-)strukturalistische Erkenntniskritik hat in der ‚Logik der Differenz‘ (Deleuze) das basale epistemische Moment der Weltkonstitution hervorgehoben. Bereits in der soziologischen Tradition hat (mit Durkheim und Simmel beginnend) die

Dynamik gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse gegenüber der Sichtbarkeit sozialer Differenzen (um diese hier unvollständig zu nennen: Klasse/Schicht/Milieu, Geschlecht, Kultur, Ethnizität, Religion) eine primordiale erkenntnistheoretische und methodologische Stellung. Der *cultural turn* (bzw. besser: der *culturalistic turn*) in den Sozialwissenschaften nach '68 hat die Gesellschaftsbeschreibung demgegenüber, aber parallel zu den identitätspolitischen Artikulationsformen ‚neuer‘ sozialer Bewegungen, auf die Beobachtungsweise ‚Kultur‘ verpflichtet; erst durch diese epistemische Selbstbeschränkung konnten die wissenschaftlichen Plausibilitäts- und gesellschaftlichen Legimitätsbedingungen für eine Orientierung der Gesellschaftsbeschreibung an ‚Differenz‘ geschaffen werden. Auch in der bildungssoziologischen und in der Folge erziehungswissenschaftlichen Beschreibung der sozialen Bedingungen für Erziehung und Bildung wurde dieser Impuls spätestens Ende der 1960er Jahre aufgegriffen und neben der sozialen auch die kulturelle Kategorisierung der Adressat*innen institutionalisierter Pädagogik betrieben. Neben Bourdieus Arbeiten sind hierbei auch Basil Bernsteins sozio-linguistische Studien rezipiert und im Horizont der Sozialisationstheorie zum Grundlagenrepertoire erziehungswissenschaftlicher Problembeschreibung gemacht worden. In beiden Fällen ging dabei jedoch die (kultur-)soziologische Analyse zugunsten der beobachtungspraktischen Applizierbarkeit des Kulturschemas, mithin durch die Bildungssoziologie mit vorbereitet (Brosziewski 2010), verloren. Entsprechend darf es den forschenden Blick nicht irritieren, wenn Lehrpersonen die Ungleichbehandlung einer/eines Schüler*in aufgrund seiner/ihrer sozialen Herkunft mit dem soziologischen Konzept des ‚Habitus‘ begründen (Emmerich und Hormel 2020).

Zu Beginn der 1990er Jahre lassen sich jedoch bereits gesellschaftstheoretisch elaborierte Kritiken an der klassifikatorischen Verwendungsweise etwa des ethnisierenden Kulturbegriffs der Interkulturellen Pädagogik ausmachen (Radtke 1991; Hamburger 1994), der sich jedoch trotz vorliegender Alternativvorschläge wie etwa Migrationspädagogik (Mecheril 2004) geradezu störrisch im Diskurs hält. Und entgegen der theoretisch elaboriert vorgetragenen Selbstkritik der Interkulturellen Pädagogik hat sich in der

Nachbardisziplin der Schulpädagogik im Zuge der Popularisierung von Heterogenitätskonstruktionen und der im selben Zug angebotenen didaktischen Differenzierungsstrategien (Trautmann und Wischer 2011) die Bezugnahme auf soziale Differenz seit Ende der 1990er Jahre nahezu reflexionsfrei etabliert.

In analytischer Perspektive lässt sich jene beobachtungspraktische Referenz auf die Differenz der Adressat*innen pädagogischer Kommunikation in diesem Sinn als ein spezifisches *Beobachtungsregime* identifizieren, in dem Kategorien wie ‚Migrationshintergrund‘, ‚Bildungsferne‘ oder ‚Förderbedarf‘ den Platz ehemaliger Askriptionen wie Begabung oder Intelligenz eingenommen haben. Doch wie diese haben jene die Funktion, systemintern ablaufende soziale Differenzierungsprozesse zu ermöglichen und soziale Schließungsmechanismen innerhalb des Systems durch die naturalisierende Konstruktion personaler Unterscheidungen *epistemisch* zu legitimieren. Daher ist analytisch „leicht ersichtlich, dass die Theorie der sozialen Schließung in engem Zusammenhang mit der Allokationsfunktion von Schule steht“ (Amos 2011: 322): Invisibilisiert werden auf diese Weise die Ungleichheit generierenden Beobachtungsweisen, die nicht lediglich schulische, sondern im selben Zug soziale Klassifikationen immanent erzeugen und ‚matchen‘. Sichtbar zu machen wäre demgegenüber, in welcher Weise soziale Differenz und Ungleichheit im Modus schulischer (oder pädagogischer) Schließung generiert werden (Emmerich 2016). Regimeanalytisch ist allerdings zu erwarten, dass die Produktion von Differenz und Ungleichheit nicht Folge des Ausschlusses von Kindern und Jugendlichen aus dem Bildungswesen, sondern im Gegenteil, gerade Folge eines *einschließenden* „sozialen Ausschlusses durch Schule“ (Amos 2011: 319) ist. Möglicherweise besteht gerade darin die Logik eines pädagogischen Beobachtungsregimes, das weniger auf der ethisch-politischen Legitimation schulischer Selektionsrationalität, als vielmehr auf *epistemischer Legitimation* durch Differenzkonstruktion beruht.

4. Differenz als pädagogisches Regime

Damit lässt sich die Eingangsfrage, in welcher Weise *Differenz* als pädagogischer Handlungsanlass behandelt werden soll und kann, selbst als Teil eines Regimes bestimmen, das die soziale Klassifikation von Personen entlang von Differenz-Kategorien nicht nur als normativ legitim, sondern als sachlich ‚richtig‘ begründet. Die Implementation eines derartigen *modus observandi* konstituiert entsprechende Realitätserwartungen im System, die Strukturcharakter haben.

Regime wären, dies resultiert aus der Foucaultschen Perspektive, *produktiv*: Sie erzeugen nicht nur Personenkategorien (Migrant*in, Flüchtling), sondern konstituieren in ihrer polykontexturalen Form jene gesellschaftlichen Phänomene (Migration, Flucht, Differenz), die ihre personenbezogenen Klassifikationen erst plausibilisieren. Sie erzeugen mit anderen Worten eine gesellschaftliche Wirklichkeit, auf die sie sich dann als Problematisierungsanlass beziehen können. Das Erziehungssystem mit seinen Organisationen bildet hier keine Ausnahme, im Gegenteil: Begriffe wie Migrationshintergrund, bildungsferne Milieus, Lernbehinderung, Seiteneinsteiger werden innerhalb des Systems und für seine operativen Erfordernisse erfunden, ebenso wie die Kategorien Hauptschüler und Gymnasiastin (Emmerich und Hormel 2015). Eine international vergleichende Perspektive kann hierbei zeigen, dass und wie sich diese Konstruktionen je nach Systemreferenz und historischen Pfadabhängigkeiten unterscheiden. Allein dieser Befund lässt die variable Eigenlogik eines pädagogischen Regimes, d.h. sein Allgemeines *und* sein Besonderes, sichtbar werden. Die Produktion von Differenz und Ungleichheit im Erziehungssystem wäre – auch dies ist eine heuristische Aussage – als ein Beobachtungsregime innerhalb der Weltgesellschaft zu verstehen, das polykontexturale Varianz generiert.

Wissenssoziologisch gewendet, wären derartige ‚Thomas‘-Regime Operatoren, die Weltinterpretationen dadurch sozio-kognitiv prozessieren, dass sie in der Sachdimension systemspezifisch differenzierte Beobachtungsmodi koppeln. Nicht die Erzeugung kohäsiver sozialer Normativität, sondern polykontexturaler Plausibilität bildet die Dimension, in der gesellschaftliche Realität *als Realität* generiert wird. In dieser Hinsicht wäre die

kommunikative Bezugnahme auf personale Differenz im Erziehungssystem Moment eines pädagogischen Beobachtungsregimes, das Klassifikationswissen in einer Form organisiert, die intern operative Anschlussmöglichkeiten (Differenzieren, Bewerten, Entscheiden) und extern normative Legitimationsmöglichkeit erzeugt. Wenn auf ‚Migrationshintergrund‘ verwiesen wird, ist die pädagogische Situation bereits als real definiert und die Konsequenzen, die dies hat, sind für alle Beobachtenden erwartbar. Man kann dies als Form der Komplexitätsreduktion hinnehmen, auf den Naturalismus der Zugehörigkeitsmerkmale vertrauen oder aber – jenseits des pädagogischen Regimes – eine systemspezifische Form institutionalisierter Diskriminierung annehmen.

Zusammengefasst müssten Regime bzw. ihre *Regimeoperatoren* über Beobachtungsfähigkeit als Bedingung ihrer eigenen Möglichkeit verfügen, so dass neben Organisationen weitere operative Systemebenen – Funktionssysteme und Interaktionssysteme – für Regime-Analysen infrage kommen. Für das Verständnis von Bildungsregimen scheint dies insofern zuträglich, als nicht lediglich die Programmebene nationaler und internationaler *policies*, sondern auch regionale Schulstrukturen, Einzelschulen und professionelle Praxis (z.B. Unterrichtsinteraktion) als Momente des *mise en forme* des Regimes analytisch in Betracht gezogen werden, um hierbei auch die Varianz der Strukturbildungen eines Regimes trotz der übergreifenden Strukturierungslogik im analytischen Blick behalten zu können. So bedeutet die global beschreibbare formal-organisatorische Isomorphie von Schulsystemen gerade nicht, dass innerhalb der nationalen und regionalen Bildungsorganisation historische Pfadabhängigkeiten als Faktoren des Strukturgenese ausgeschaltet sind (Amos 2016: 55).

Literatur

- Amos, Karin (2016). ‚(Bildungs-)Regime‘, in Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 45–58.
- Amos, Karin (2011). ‚Schule und sozialer Ausschluss‘, in Bernd Dollinger und Henning Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. Wiesbaden: VS Verlag, 319–335.
- Amos, Karin (2001a). ‚Aspekte der angloamerikanischen pädagogischen Differenzdebatte: Überlegungen zur Kontextualisierung‘, in Helma Lutz und Norbert Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich, 71–92.
- Amos, Karin (2001b). ‚Die Rezeption von Differenzdiskussionen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft‘, in Helma Lutz und Norbert Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich, 143–160.
- Amos, Karin und Frank-Olaf Radtke (2007). ‚Die Formation neuer Bildungsregime: Zur Durchsetzung von neuen Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation‘, in Micha Brumlik und Hans Merckens (Hrsg.), *Bildung, Macht, Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 293–303.
- Benz, Arthur (2009). *Politik in Mehrebenensystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bommes, Michael und Frank-Olaf Radtke (1993). ‚Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule‘. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(3), 483–497.
- Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (2000). *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brosziewski, Achim (2010). ‚Kulturelles Kapital, Bildung und die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems – Gesellschaftstheoretische Impulse für eine Selbst-kritische Bildungssoziologie‘. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(4), 360–374.
- Douglas, Mary (1986). *How Institutions Think*. New York: Syracuse.

- Emmerich, Marcus (2016). ‚Organisierte Erziehung und kategoriale Ungleichheit‘, in Regula Julia Leemann, Christian Imdorf, Justin W. Powell und Michael Sertl (Hrsg.), *Wie Bildung organisiert wird. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 126–146.
- Emmerich, Marcus (2014). ‚Evidenz und Entscheidung: Eine semantische Innovation ‚Neuer Steuerung‘, in Maria Weber, Michael Göhlich, Andreas Schröer und Jörg Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, 93–102.
- Emmerich, Marcus und Ulrike Hormel (2020). ‚Klassifizierende Systeme und soziale Differenzierung. Zur Kritik funktionaler Gesellschaftsanalyse‘, in Albert Scherr (Hrsg.), *Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik*. Weinheim und Basel: Beltz, 202–219.
- Emmerich, Marcus und Ulrike Hormel (2015). ‚Produktion und Legitimation von Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft‘, in Maria Dammayr, Doris Graß und Barbara Rothmüller (Hrsg.), *Legitimität. Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung*. Bielefeld: transcript, 227–246.
- Emmerich, Marcus und Ulrike Hormel (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Emmerich, Marcus und Katharina Maag Merki (2010). ‚Regionale Bildungsräume – Koordinaten einer neuen Steuerung unter der Bedingung sozialer Disparitäten‘. *Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe*, 58(2), 144–157.
- Foucault, Michel (2006). *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1994). *Überwachen und Strafen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen. Leske und Budrich.

- Günther, Gotthard (1979). ‚Life as Poly-Contextuality‘, in ders., *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik*. Hamburg: Meiner, 283–306.
- Hamburger, Franz (1994). ‚Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung. Probleme der Pädagogik im Umgang mit dem Fremden‘, in ders., *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag, 54–70.
- Keohane, Robert O. und Joseph S. Nye (1977). *Power and Interdependence. World Politics in Transition*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Comp.
- Kussau, Jürgen und Thomas Brüsemeister (2007). *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Luhmann, Niklas (2000). *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Bd. I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas und Karl-Eberhard Schorr (1982). ‚Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik‘, in dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 11–40.
- Mayntz, Renate und Fritz Scharpf (1995). ‚Der Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus‘, in dies. (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregulung und politische Steuerung*. Frankfurt und New York: Campus, 39–72.
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Merton, Robert K. (1995). ‚The Thomas Theorem and the Matthew Effect‘. *Social Forces*, 74(2), 379–422.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2011). ‚Educational Governance und Regimetheorie. Die Emergenz eines Internationalen Bildungsregimes‘, in Karin Amos, Wolfgang Meseth und Matthias Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung Revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag, 195–222.
- Pressman, Jeffrey L. und Aaron Wildavsky (1973). *Implementation: How Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland; Or, Why It's Amazing*

- that Federal Programs Work at All, This Being a Saga of the Economic Development Administration as Told by Two Sympathetic Observers Who Seek to Build Morals on a Foundation of Ruined Hopes.* Berkeley: University of California Press.
- Radtke, Frank-Olaf (1991). ‚Lob der Gleichgültigkeit. Die Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus‘, in Uli Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 79–96.
- Rass, Christoph und Frank Wolff (2018). ‚What Is in a Migration Regime? Genealogical Approach and Methodological Proposal‘, in: Andreas Pott, Christoph Rass und Frank Wolff (Hrsg.), *Was ist ein Migrationsregime? What Is a Migration Regime?* Wiesbaden: VS Verlag, 19–64.
- Thomas, William I. und Dorothy Swaine Thomas (1928). *The Child in America. Behavior Problems and Programs.* New York: Alfred A. Knopf
- Tilly, Charles (1999). *Durable Inequality.* Berkeley, Los Angeles und London: University of California Press.
- Trautmann, Matthias und Beate Wischer (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag.

Universität als mikropolitische Terrain

Oder: Was hat Wissenschaft mit Macht zu tun?

Josef Schmid

1. Prolog¹: Universität - Wahrheit - Macht - Gesellschaft

Im Zuge der Corona-Pandemie fand sich die Wissenschaft – zumindest einige Disziplinen – im Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit. *Speaking Truth to Power* (Wildavsky 1979) war die Devise und nicht selten galten die beratenden Wissenschaftler*innen als die *Unbestechlichen* wie im Film von De Palma. Dort im Kampf gegen die Mafia, hier im Clinch mit der Politik, die manchmal zu zaudernd und in zu viele Interessenlagen verstrickt erschien. Dieses duale Modell stellt eine verbreitete Vorstellung der Politikberatung bzw. der Beziehung zwischen Wissenschaft und Politik dar (vgl. Schmid 2011). Demzufolge handelt es sich um relativ klar voneinander abgegrenzte, arbeitsteilig funktionierende soziale Systeme. Bei Luhmann werden dabei dem politischen System Macht als Code und dem Wissenschaftssystem die Wahrheit zugeordnet. Das klingt auf der Ebene der Systeme klar und für die Wissenschaft nicht unfreundlich – ist doch Wahrheit deutlich positiver konnotiert als Macht.

Doch gilt das ebenfalls auf der Ebene der Organisationen und Institutionen? Und was für ein Phänomen stellt eine Universität überhaupt dar?

¹ Das Thema beschäftigt mich wissenschaftlich, aber auch praktisch in mehreren Universitäten – von studentischen Gremienvertreter bis hin zum hauptamtlichen Dekan sowie in der Politikberatung. Insofern stammen einige Beispiele aus beobachtender Teilnahme, unterliegen der Problematik des Vergessens und des (nachträglichen) Rationalisierens. Oder: „Die Wahrheit ist oft das, was wir daraus machen“ (Obi-Wan Kenobi, Star Wars Rebels – Staffel 3 Episode 20, gefunden auf: <https://www.myzitate.de/star-wars/27.9.2020>).

Der Grundtenor ist klar: Die Universität ist gegenwärtig nicht mehr nur die Institution, die sie vom Mittelalter über Humboldt bis zur Nachkriegsphase war, und deren Geschichte ihr Selbstverständnis nachhaltig geprägt hat. Freilich hatte diese heile Welt auch schon damals ihre Ambivalenzen: Mit Latein als Weltsprache (Leonhard 2009) einher ging die Trennung von Experten und Laien samt dem Missverständnis der gemeinen Leute, bei dem ‚Hoc est enim corpus meus‘ zu ‚Hokuspokus‘ wurde.

Mit dem Ausbau des Bildungs- und Wissenschaftssystems seit Mitte der 1960er Jahre treten Institution und Organisation in eine schwierige Spannungslage. Für Luhmann stellt sich daher die Frage, „ob und wie sich eine Institution (in jenem anspruchsvollen, wenngleich unklaren Sinne) organisieren läßt, und was zu erwarten ist, wenn man das versucht“ (Luhmann 2019: 195).

Es entsteht ein „organisiertes Soziotop“ (Luhmann 2019: 197), so die bemerkenswert unscharfe Begriffsbildung, in dem sich die „Logik der Organisation“ zunehmend durchgesetzt hat und sich als Massen- und Gruppenuniversität manifestiert. Nicht zuletzt gelingt es durch Organisation, „Unruhe zu fixieren“ (Luhmann 2019: 198) – wohl ein Nachhall der ‚68er‘ Jahre. Damit zusammen hängt die „Komplizierung der Verfahren“ mit Tendenz zum „Immobilismus“, was wiederum die staatliche Wissenschaftsverwaltung auf den Plan ruft. Nicht nur damals gilt: „Erlasse des Ministeriums lesen sich oft so, als ob die Ministerialbürokratie dem Irrtum unterliege, es handele sich bei Universitäten um nachgeordnete Dienststellen“ (Luhmann 2019: 199).²

Nach innen beobachtet Luhmann eine Verschiebung im Verhältnis von Forschung und Lehre zugunsten der letzteren. Denn: „Lehre ist im Unterschied zur Forschung an Hand von Stundendeputaten und Zeitplänen kontrollierbar“ (Luhmann 2019: 198). Forschung wird umgekehrt mehr und mehr zum „Privatgenuß“ oder unterwirft sich der Logik der Forschungsförderung, bei der Anträge „eher von Betriebsmotiven als von Erkenntnismotiven“ (Luhmann 2019: 200) geleitet werden und wo es letztlich um

² Auch heutzutage wecken ministerielle Programmformeln von Autonomie und (Finanzierungs-) Verträgen den Verdacht der Kaschierung von Kontrolle und Knappheit.

Arbeitsplätze für Nachwuchswissenschaftler*innen geht. Gleichwohl endet Luhmanns Blick mit der Hegelschen Einsicht in die Notwendigkeit: Es ist eben schwer vorstellbar, dass komplexe Gesellschaften ohne Organisation auskommen – auch im Wissenschaftssystem.

Die Entwicklung der Universität als Organisation und ihr Verhältnis zur gesellschaftlichen Umwelt gehen danach weiter. Die Mischung aus (mächtiger) Bürokratie und (schwacher) Demokratie als Steuerungsmechanismen im Innern wie von außen (also Ministerialverwaltung und Parlamente) „erschien zu unflexibel, um schnell und effektiv auf neue Herausforderungen zu reagieren“ (Kehm 2012: 18). Neue Managementmethoden und Wettbewerb sollen Abhilfe schaffen, womit einerseits die „Organisationswerdung der Universität“ (ebd.) weiter vorangetrieben wird, und andererseits sich die „Koordinationsmodi im Verhältnis Hochschule, Staat und Gesellschaft veränderten“ (ebd.). Ob mit dem „Rückzug des Staates aus der engeren Kontrolle“ (ebd.), dem Einstieg in den „akademische[n] Kapitalismus“ (Münch 2011) und die „unternehmerische Universität“ (Clark 1998)³ die Bedeutung von Macht abnimmt, kann und soll hier bezweifelt werden. Sicher ist freilich, dass der Spagat zwischen der „alten“ Institution und der „modernen“ Organisation zunimmt. Diesen wichtigen Unterschied beschreibt Dirk Baecker so:

„Institutionen sind Einrichtungen, die bereits mit ihrer Einrichtung ihren Zweck erfüllen. Sie nehmen Selbstverständlichkeit in Anspruch. Organisationen hingegen sind problematische Formen der Ordnung von Arbeit, deren Sinn darin besteht, mit Alternativen verglichen zu werden. Sie müssen sich rechtfertigen, nach Innen und nach Außen.“ (Baecker 2017: 19f.)

Aber welche Art Organisation sind denn Universitäten überhaupt? (vgl. dazu die Beiträge in Wilkesmann und Schmid 2012). Bei vielen Konzepten aus der Management-Literatur werden Universitäten und Unternehmen als

³ S.a. Kühl (2012) und Weingart 2010.

analoges Phänomen behandelt – ansonsten würde ja der Transfer von Strategien und Strukturen wenig Sinn machen. Andererseits werden Universitäten als *Specific Organisations* (Musselin 2006, s.a. Engels 2004 und Kehm 2012) betrachtet. Zumindest empirisch gibt es einige Besonderheiten:

„Allen Universitäten ...ist (im Vergleich zu Unternehmen) gemeinsam, dass sie keine detaillierten Arbeitsaufgaben, keine geregelte Arbeitsteilung, keine hierarchischen Koordinierungsmöglichkeiten sowie kaum strukturelle Elemente von Führung aufweisen. In allen betrachteten Universitätssystemen fehlen Macht- und Sanktionspotenziale gegenüber den geführten Professoren und alle Systeme entbehren einen Großteil des Steuerungsinstrumentariums innerhalb der Bereiche der Planung und der Organisation.“ (Müller 2015: 159)

So wird die Universität im Selbstverständnis vieler Professoren*innen immer noch geprägt von einem „Nebeneinander ... der Lehrstühle und Forschungsabteilungen, die in einer Art kleinem Sachfürstentum Lehre und Forschung eigenverantwortlich überwachen, gegenseitig jedoch ‚Zurückhaltung auf Gegenseitigkeit‘ ... üben“ (Emrich and Fröhlich 2010: 130). Bei Schelsky war emphatisch von „Einsamkeit und Freiheit“ (nach Luhmann 2019: 196) die Rede und bis heute bildet ‚Freiheit von Forschung und Lehre‘ nicht nur ein Grundrecht, sondern auch eine inneruniversitäre, mikropolitische Kampfformel.

2. Was ist Mikropolitik eigentlich? Definition und Ansätze

Unter den Begriff Mikropolitik fallen eine Reihe von Ansätzen, die davon ausgehen, dass Menschen in Organisationen nicht nur ihre zugewiesenen Rollen und Ämter wahrnehmen, sondern zugleich Eigeninteressen verfolgen, Macht akkumulieren und einsetzen. Bosetzky, der zu Beginn der 1970er Jahre den Begriff in Deutschland eingeführt hat, fasst Mikropolitik als

„die Bemühung, die systemeigenen materiellen und menschlichen Ressourcen zur Erreichung persönlicher Ziele, insbesondere des Aufstiegs im System selbst und in anderen Systemen zu verwenden sowie zur Sicherung und Verbesserung der eigenen Existenzbedingungen.“ (Bosetzky 2019: 81; s.a. Burns 1961)

Basal sind die persönlichen Motive und individuellen Verhaltensdispositionen der „Machtpotenzierer“ sowie deren „machiavellistisches Handeln“ (Bosetzky 2019: 4, 5). Und es geht ihm um „kleine Beobachtungen“ im Alltag von „Menschen in Machtspielen“, um Statussymbole wie Räume, Schreibtische, Beförderungen usw. – meist kleine Dinge, die aber (subjektiv) einen Unterschied machen.⁴

Dagegen verstehen Küpper und Ortmann (1988: 9; schon Luhmann 1976: 246) Mikropolitik primär als ein Organisationsphänomen und Anschluss an Giddens als Wechselwirkung zwischen Struktur und Handlung:

„Organisationen sind durchwirkt von Politik. Ihre Entscheidungsprozesse sind politische Prozesse, ihre Akteure Mikropolitiker. Ihre Vernunft kann nicht errechnet werden, nicht als one best way gegeben sein.“ (Küpper and Ortmann 1988: 9)

Und:

„Die Bedeutung von Macht und Mikropolitik in Organisationen rührt nicht von machiavellistischen Trieben ‚des‘ Menschen her, sondern verdankt sich dem Umstand, daß wir im Rahmen kollektiven Handelns gar nicht vermeiden können, Macht ... auszuüben.“ (Ortmann 1998: 1)

Schließlich definieren Bogumil und Schmid Mikropolitik als „Politik in Organisationen“ bzw. als „Machtprozesse und Entscheidungsstrukturen“ und

⁴ Das verbindet Bosetzky, der auch erfolgreich Krimis schreibt, mit Arthur Conan Doyle: „It has long been an axiom of mine that the little things are infinitely the most important.“ www.myzitate.de/kleinigkeiten (27.9.2020).

„Ausgleichs- und Aushandlungsprozesse in Organisationen ..., auch wenn sie sich von spezifischen Aushandlungsprozessen im politischen System unterscheiden mögen“ (Bogumil und Schmid 2001: 27, 29). Das impliziert sowohl Opportunitätsstrukturen wie Zwänge zu entscheiden.

2.1 Bosetzky: Die bunte Empirie der bürokratischen Verwaltung

Ausgangspunkt für Bosetzky sind vielfältige Beobachtungen über den sozialen Alltag in Verwaltungen; sie reichen von der Frage der Entfremdung über die Problematik der Beförderung bis zur Funktion von Betriebsausflügen und Feiern, samt der Rolle von Alkohol, Bluff, Duzen, Gerüchten, Männerbünden und Witzen. Die Stichworte finden sich alle im Wörterbuch zur Mikropolitik (Heinrich und Schulz zur Wiesch 1998). Damit wird eine Kritik und Relativierung des Weber'schen Bürokratiemodells vollzogen. Dessen wichtigsten Merkmale waren:

- Fachwissen, Disziplin und Geschultheit der Beamten
- Trennung von Amt und Person und somit die 'Unpersönlichkeit' des Verwaltungshandelns
- Hierarchische Strukturen, klare Zuständigkeit und Arbeitsteilung
- Regelgebundenheit, Formalismus und Schriftlichkeit der Verfahren.

Bosetzky zeigt, wie und dass „das Verdrängen bürokratischer Elemente“ zur Organisationsnotwendigkeit wird – zumindest aber die Realität bildet. So etwa im Bundespresseamt, wo Spezialisierung, Komplexität und Größe „eine Vielzahl recht unpräziser Weisungen“ zur Folge haben, wodurch „die Untergebenen gezwungen werden, sich für ihr Handeln selber eine von mehreren Alternativen auszuwählen“. Zumal diese häufig nur mündlich erfolgen⁵ oder die Anordnung zeigt sich „im Gewande der Bitte“. Zugleich spielen Kontakte zu externen Personen und Organisationen unterhalb der Amtsführung eine wichtige Rolle, was bei der Leitung zum Vermitteln und

⁵ Daher wird auch heute in solchen Kontexten häufig das Telefon verwendet – trotz Mail und Whatsapp.

Taktieren führt, wie es keine „Dienstanweisung ... im Detail vorschreiben kann“ (Bosetzky 2019: 50ff).

In diesem Zusammenhang ist auf die „bewusste Schaffung von Unklarheit“ zur Sicherung von Herrschaft wie auch zum Aufbau von Gegenmacht hinzuweisen.

„Mikropolitisch Handeln ist generell erst bei einer gewissen Unklarheit in einer Organisation, nicht aber bei einer hochgradigen Verfestigung und Formalisierung mit gewissen Erfolgsaussichten verbunden.“ (Bosetzky 2019: 19)

Zugleich können dadurch positive Effekte auf die Organisation auftreten, weil dadurch eine gewisse Flexibilität und Innovationsfähigkeit entstehen, Mitglieder bzw. Mitarbeiter*innen durch die Schaffung von Handlungsfreiräumen aktiviert und motiviert werden und schließlich – quasi gegenläufig – der Aufbau „funktionsnotwendiger Machtpotenziale“ gewährleistet werden kann (Bosetzky 2019: 26 f.).

Der Machtsicherung dient ebenfalls das „Don-Corleone-Prinzip“, indem durch das Gewähren von Gefälligkeiten die Verpflichtung zur Gegenleistung entsteht. Über den Paten heißt es in dem bekannten Roman: „Er erwarb Wissen, Beziehungen und Erfahrung. Und er hortete gute Taten wie ein Bankier Wertpapiere“ (Bosetzky 2019: 29 ff., hier 31). So wird über die dyadische Beziehung hinaus der Aufbau von politischen Koalitionen bzw. Seilschaften (jenseits gemeinsamer Ideologie oder Zweckverfolgung) ermöglicht. Und:

„Hat sich die Seilschaft in den oberen und mittleren Rängen erst einmal festgesetzt, so hat sie fortan die Routine der Organisation im Rücken. Ihre Macht verzahnt sich mit der Macht der Gewohnheit.“ (Paris 1998: 142)⁶

⁶ Zitiertkartelle funktionieren ganz ähnlich (vgl. dazu das Stichwort im Wörterbuch der Mikropolitik).

Und neben der Funktion, Macht zu sichern, erweist sich diese Strategie auch als Ventil bzw. als Reflex einer problematischen Organisationsform:

„So sind diese Don Corleones ... letztendlich ein Produkt der vielen Ungerechtigkeiten, der vielen Frustrationen, die bürokratische Organisationen konstruktionsnotwendig hervorbringen.“ (Bosetzky 2019: 35)

2.2 March u. a.: (Tatsachliche) Entscheidungen in organisierten Anarchien

Die Arbeiten von March u.a. stehen in der Tradition der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie, die die klassischen Vorstellungen von Nutzenmaximierung, Effizienz etc. kritisiert. Das hängt zum einen mit den begrenzten Fähigkeiten von Menschen zusammen, Informationen zu verarbeiten und Lösungsoptionen samt deren wahrscheinlichen Konsequenzen zu vergleichen. Zum anderen sind im organisationalen Alltag die Randbedingungen vielfach – und gerade in Universitäten (Cohen und March 1974; dazu auch Engels 2004) – anders als in den hierarchischen Modellen unterstellt wird: In „organisierten Anarchien“ finden Entscheidungen nach dem garbage-can-Modell statt (March und Olsen 1976; als Überblick Bogumil und Schmid 2001: 33ff.). Ähnlich wie in einem Papierkorb die Blätter locker geschichtet liegen, werden Entscheidungsprozesse als relativ zufälliges zeitliches Zusammentreffen von Gelegenheiten, Teilnehmer*innen, Problemen und Lösungen interpretiert. Probleme werden von verschiedenen Personen innerhalb und außerhalb der Organisation in diese hineingetragen und können aus allen Organisations- und Lebensbereichen stammen. Lösungen sind unter solchen Bedingungen nicht nur Antworten auf Probleme, sondern auch Angebote, die eine Nachfrage suchen. Manchmal tauchen Lösungen auch vor den Problemen auf. In solchen garbage-can-Entscheidungsprozessen kommen und gehen die Teilnehmer*innen, bringen unterschiedlich viel Zeit und Aufmerksamkeit ein und nutzen die Gelegenheit, alte Rechnungen zu begleichen, die Verteilung von Status und

Macht zu verändern oder die eigene Bedeutung zur Schau zu stellen. Und eben dafür bilden Universitäten ein Biotop mit sehr vielen Beispielen.

Rationale Problemlösung ist damit die Ausnahme und mehrdeutige Situationen sind die Regel. Das erstaunlichste Ergebnis ist, dass es trotzdem funktioniert. Es kommt zwar nicht zu rationalen, aber zu „intelligenten Entscheidungen“ (Luhmann 2000: 29). Dem entspricht die Strategie des ‚Satisficing‘, bei dem die erstbeste Möglichkeit gewählt wird, die den angelegten Kriterien entspricht, weil die Abwägung aller Alternativen und Implikationen zu aufwändig, zu konfliktreich oder zu langsam ist. Hierbei sind zum einen verschiedene mikropolitische Taktiken wie

- Nimm Dir Zeit
- Habe Ausdauer
- Tausche Status gegen Inhalt
- Überlaste das System
- Ermögliche Opponenten die Teilnahme
- Führe unauffällig
- Interpretiere die Geschichte

hilfreich (nach March und Olsen 1976, s.a Cohen und March 1974; vgl. hierzu ausführlicher Bogumil und Schmid 2001). Zum anderen kann der Rückgriff auf ‚standard operating procedures‘ oder Faustregeln, die auf der Erfahrung der Akteure oder der Geschichte der Organisation basieren, es ermöglichen, trotz der Unsicherheiten bzw. der losen Kopplung von Problemen, Lösungen und Akteuren handlungsfähig zu bleiben.

2.3 Crozier & Friedberg: Ungewissheit, Macht, Strategie und Spiele in Organisationen

In der Strategischen Organisationsanalyse werden Croziers Ergebnis aus seiner Studie des „bürokratischen Phänomens“ und den dort entdeckten, überaus begrenzten Handlungsmöglichkeiten der Organisationsspitze aufgenommen und weiterentwickelt. Einen wesentlichen Ausgangspunkt bil-

det die Überlegung, dass in Organisationen alle Mitglieder über Macht verfügen, damit strategisch umgehen und interagieren und so Handlungsfelder stabilisieren oder auch dynamisieren.

„Keine Situation in einer gegebenen Organisation stellt einen Akteur völlig unter Zwang. Er behält immer einen Freiheits- und Verhandlungsspielraum. Dank dieses Spielraums (der für seine Gegenspieler wie für die Organisation insgesamt eine Ungewissheitsquelle ist) besitzt jeder Akteur Macht über andere Akteure. Diese Macht ist umso größer, je relevanter die von ihm kontrollierte Ungewissheitsquelle für jene ist.“ (Crozier and Friedberg 1979: 54)⁷

Zu beachten ist, dass das Vorhandensein dieser Ungewissheitsquellen noch nichts über den Willen oder die Fähigkeit der Akteure aussagt, die damit verbundenen Gelegenheiten auch zu nutzen. Crozier and Friedberg warnen hier ausdrücklich vor einfachen Determinismen. Deutlich wird aber auch, dass die organisationalen Strukturen einen erheblichen Einfluss auf die Machtverteilung haben, denn sie prägen die Ungewissheitszonen. Wichtige organisationale Unsicherheitszonen bzw. Machtquellen bestehen in Bezug auf

- die für das zufrieden stellende Funktionieren einer Organisation erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse. Aus diesem ‚Monopol‘ lassen sich Vorteile und Privilegien aushandeln,
- die Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die Gestaltung der Beziehungen zwischen Organisation und Umwelt erforderlich sind,
- die Kontrolle von Informations- und Kommunikationskanälen zwischen organisationalen Einheiten. Die Weitergabe wichtiger Informationen nach oben ist vor allem ein Machtmittel von Untergebenen bzw. „Mindermächtigen“ (Paris 1998: 173).

⁷ Macht ist also nichts Negatives. „Macht ist eine zentrale Form der Vergesellschaftung“ (Paris and Sofsky 1994: 11). Oder: „Die Macht ist keine Fähigkeit, die man besitzt. Es geht nicht darum, Steine hoch zu heben. Es ist ein Energiefeld zwischen allen Dingen – eine Spannung, oder ein Gleichgewicht, das die Galaxis zusammenhält.“ Luke Skywalker, Star Wars Episode VIII – Die letzten Jedi; gefunden auf: <https://www.myzitate.de/star-wars> (27.9.2020).

- Vorschriften und Verfahren, die ursprünglich geschaffen wurden, um die Ungewissheitsquellen ausschalten. Vorschriften sollen das Verhalten von Organisationsmitgliedern regeln und vorhersehbar machen, was aber nie vollständig gelingt und damit neue Ungewissheitszonen erzeugt. Vorschriften reduzieren einerseits den Freiraum von Untergebenen und erhöhen die Macht des Vorgesetzten. Andererseits bieten sie auch Schutz vor Willkür; wer sich an den Regeln orientiert, hat das Recht auf seiner Seite. Da ‚Dienst nach Vorschrift‘ jedoch fast nie funktioniert, muss der Vorgesetzte zugleich Regelverstöße an bestimmten Punkten hinnehmen.

Ziel ist die Aufdeckung einer zweiten Machtstruktur neben derjenigen, die in offiziellen Organigrammen definiert und legitimiert wird. Und: Wer handeln will, braucht Macht. Nur wer über Macht verfügt, kann sich Freiräume erhalten (Crozier und Friedberg 1979: 18; zusammenfassend Bogumil und Schmid 2001). Ihre Strategien können und müssen sich die Akteure auswählen, ihr Verhalten ist also nicht das Produkt einer Konditionierung durch das „System“ oder das „eiserne Gehäuse der Hörigkeit“, wie Weber die Bürokratie charakterisiert hat, sondern Ergebnis einer aktiven Wahl (Crozier und Friedberg 1979: 4; 34). Der Spielbegriff vereint die strategische Denkweise, die beim interessengeleiteten Akteur ansetzt, mit der systemischen, die sich auf die Interdependenz von Handlungen und Strukturen bezieht.

„Systeme definieren keine Verhaltensregeln, sondern Spiele, deren Beschaffenheit und Regeln eine begrenzte Anzahl von Gewinnstrategien festlegen.“ (Crozier und Friedberg 1979: 4)

Bosetzky (2019: 1f.) betont ganz ähnlich, dass zwar Fußball durch Spielregeln definiert und reguliert wird, aber der Spielverlauf dadurch nicht festgelegt ist. Oberstes Ziel ist das Weiterspielen, also der Erhalt der Organisation, wichtigstes Nebenziel die Optimierung der Gewinnaussicht. Spiel ist also nicht gleichzusetzen mit Frieden, Freude und (Zweck-) Freiheit; der Spieler ist eben nicht *homo ludens* (Huizinga 2004).

2.4 Mintzberg: Management und Politik in organisatorischen Konfigurationen

Für Mintzberg steht die management policy im Vordergrund – freilich im Sinne von ‚what managers do‘. In einer frühen Untersuchung hat er festgestellt, dass Manager im Grunde nur einige Minuten Zeit haben, um selbst weitreichende Entscheidungen zu fällen. Manager definieren sich als Entscheider; lange zu rasonieren führt sie auf die Ebene der Routine. Zudem kommt es andauernd zu Störungen durch Besucher oder Telefonate. Das Kurzfristige wird aus der Sicht des Managers mit dem Wesentlichen gleichgesetzt (Mintzberg 1973). Mit den klassischen Vorstellungen von Rationalität und Planung hat das wenig zu tun – eher mit *postheroischem Management* (Baecker 1994).⁸ Zudem ist Wirklichkeit in Organisationen vielschichtiger und chaotischer, und sie ergibt sich nicht nur aus formalen Strukturen, sondern hat etwas mit Macht und Politik zu tun. Mintzberg verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff Politik in einem doppelten Sinne:

- Einerseits bildet Politik die Quelle von Unordnung und Desintegration und es gilt: „Politik hat mit Macht zu tun, nicht mit Struktur“ – und ist von Koordination zu unterscheiden
- Andererseits ist die „politische Macht in der Organisation [...] (anders als bei Regierungen) weder formal autorisiert, noch weitgehend akzeptiert, noch offiziell zertifiziert. Das Resultat davon ist, dass Einzelne oder Gruppen gegen die legitimeren Einflussssysteme kämpfen und [...] sich gegenseitig bekämpfen.“ (Mintzberg 1991: 245)

Die eigentümliche Fehlwahrnehmung des Managements bzw. des Entscheidungsprozesses wird vermieden, wenn der Fokus der Analyse „From Goals to Power“ (Mintzberg 1983: Kap. 2) verschoben wird. Das Verständnis be-

⁸ In einem Gespräch hat mir ein Staatssekretär einmal erzählt, dass er ein Drittel seiner Zeit zum Abwehren von Intrigen, ein weiteres Drittel seiner Zeit zum Anzetteln eigener Intrigen und den Rest zum inhaltlichen Arbeiten verwendet.

wegt sich so weg von einem System bestehend aus einem Akteur bzw. einem Ziel hin zu einem System von vielen Akteuren, das keine Ziele mehr hat und hin zu einer politischen Arena, welche die Kräfte in Konflikten zu verzehren droht. Die politischen Aktivitäten werden von Mintzberg (1983: 187 und Neuberger 1995: 192ff.) auch als Spiele bezeichnet und lassen sich idealtypisch in vier Gruppen fassen:

- Spiele, in denen Widerstand gegen Autorität geleistet wird
- Spiele gegen die Widerstands-Spiele
- Spiele zum Aufbau von Macht
- Spiele zur Bekämpfung von Rivalen.

Eng mit der Frage der politischen Spiele verbunden ist das Problem der Strategieformulierung, also der Mechanismus der Anpassung der Organisation an die veränderten Umweltbedingungen. Angesichts von Konflikten und Desorganisationstendenzen sowie den konkreten Bedingungen, unter denen Manager arbeiten, tragen die etablierten Vorstellungen nicht weit. Entscheidend ist nicht allein, was im Top-Management geplant wird, sondern das, was in der Realität herauskommt. Daher unterscheidet Mintzberg zwischen emergenten, quasi hinter dem Rücken der Akteure auftauchenden, und absichtsvollen (deliberaten) Strategien (Mintzberg und McHugh 1985: 161). Dies führt in einer Organisation zur Akkumulation einer Vielzahl von konvergierenden und divergierenden Strategien, die die vorhandenen Möglichkeiten ausnutzen und mehrere Optionen entstehen lassen, falls eine Umorientierung notwendig wird. Die Aufgabe des Managers besteht nun weniger darin, die Richtung zu diktieren, sondern eher überhaupt eine Vielzahl von ‚peripheren‘ Mustern entstehen zu lassen und indirekt die eine oder andere Richtung auszunützen.

„In other words, managers have to be able to sense when to exploit an established crop of strategies and when to encourage new strains to displace it.” (Mintzberg und McHugh 1985: 196)

Darüber hinaus bestehen Wechselwirkungen zwischen Management-Strategie und Struktur der Organisation. Mintzberg entwickelt aus einer Reihe basaler Elemente unterschiedliche ‚Konfigurationen‘:

- die einfache bzw. die unternehmerische
- die Maschinen-Bürokratie
- die divisionalisierte Form
- die Organisation der Professionals.⁹

Eine unternehmerische Organisation – wie sie typisch im Kleinbetrieb realisiert ist – hat eine zentralisierte strategische Spitze, oft nur eine Person. Der Chef verfügt über eine ausgedehnte Kontrollspanne und agiert als wesentliche Entscheidungs- und Kontrollinstanz. Dies ermöglicht es, schnell auf Änderungen der Umwelt zu reagieren. Es gibt nur wenige Spezialist*innen in Stabsabteilungen bzw. der ‚technostructure‘ auf der mittleren Ebene. Im operativen Kern stehen v.a. einfache und repetitive Routineaufgaben an.

Bei der Maschinen-Bürokratie handelt es sich um große, arbeitsteilige Organisationen mit zentralisierten Entscheidungskompetenzen; sie weisen eine deutliche Trennung von operativem Kern und ‚technostructure‘ auf. Erhebliche Ressourcen gehen durch den hohen Koordinierungsbedarf verloren. Treten Konflikte auf, die nicht auf mittlerer Ebene aus dem Weg geräumt werden können, werden sie entweder an die Top-Manager weitergegeben oder unter den Teppich gekehrt. Strategieplanung geschieht (nur) an der Spitze, und nach unten wird diese implementiert. Dieses Modell funktioniert ohne größere Probleme, wenn bzw. solange die Umwelt stabil ist.

Für die Organisation von Professionals stehen etwa Universitäts-Colleges, Schulen oder Gemeinschaftspraxen von Ärzt*innen. Kennzeichnend ist die herausragende Bedeutung und Autonomie der Mitarbeiter*innen im operativen Kern. Die Spezialist*innen in den Stäben, aber auch die strategische Spitze der Organisation sind

⁹ Siehe als kurze Übersicht https://de.wikipedia.org/wiki/Konfiguration_von_Mintzberg (27.9.2020).

„bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben auf professionalisierte Mitarbeiter angewiesen, die über in langjähriger Ausbildung erworbene berufliche Kenntnisse und Qualifikationen sowie berufsständische Standards und Normen verfügen. Im Wesentlichen setzen sie sich eigene Ziele und kontrollieren sich selbst. Im Unterschied zur ‚Machine Bureaucracy‘ erzeugt die ‚Professional Bureaucracy‘ ihre Standards nicht selbst; diese werden vielmehr außerhalb der Organisation durch die ‚Professional Community‘ entwickelt [...]. Neben dem betrieblichen Kern sind nur die unterstützenden Stäbe voll ausgebaut. Innerhalb der Universität nehmen beispielsweise Bibliotheken, Archive oder Rechenzentren den professionalisierten Mitarbeitern formalisierbare Routinearbeiten ab.“ (Engels 2004: 15 für die Universität; s.a. Bogumil und Schmid 2001)

Mintzberg postuliert ferner, dass durch gemeinsame Normen und Kenntnisse eine relative hohe Konvergenz (und damit ein geringer Steuerungsbedarf) herrscht. Sollte es jedoch in der Umwelt zu Turbulenzen kommen, müssen neue Strategien eingeführt werden, was zu Konflikten zwischen der Organisationsspitze und den Traditionen der Profession(ell)en führen kann (vgl. zum Gesamten Bogumil und Schmid 2001).

2.5 Neuberger u. a.: Führung in mikropolitischen Organisationen

Neuberger, der den Mikropolitikansatz in der (Personal-) Führung rezipiert hat, sieht im Einsatz des Faktors Arbeit ein stets „umkämpftes Terrain“ (Neuberger 1995: 4). Begünstigt werden mikropolitische Prozesse dann, wenn eine (zentral) kontrollierende Instanz fehlt oder die Zielsetzungen in der Einrichtung nicht klar genug definiert werden. Zugleich kritisiert er die überwiegend negative Bewertung des Phänomens. Für ihn existiert zwar ebenfalls eine „hässliche Seite der Mikropolitik“, doch das macht nur rund 2% der Wirklichkeit aus. In der Mehrheit handelt es sich um „alltägliche Kompromisse, Notlösungen, stillschweigende Übereinkünfte etc.“. Dar-

über hinaus gibt es noch einmal 2%, bei denen Mikropolitik positiv zu Buche schlägt durch Mitdenken, die Übernahme von Verantwortung, Mehrersatz etc. (Neuberger 2006: 191f.). Und als kurze Definition:

„Mikropolitisch handeln heißt, durch gezieltes Handeln Andere zu instrumentalisieren, um in organisationalen Unsicherheitszonen eigene Vorstellungen und Interessen erfolgreich geltend zu machen.“
(Neuberger 2006: 191)

Dabei gibt es eine ganze Reihe von mikropolitischen Spielen und Strategien, die Führung ebenso ermöglichen wie sie sie erschweren können: „Es ist fast alles erlaubt – bluffen, tricksen, foul spielen und schauspielern – man darf es nur nicht zu bunt treiben, sonst bekommt man die rote Karte oder es spielt keiner mehr mit“ (Neuberger 1995: 199). Zugleich ist dies kein „Störfall“, sondern eine der Bedingungen dafür, dass der Betrieb überhaupt „läuft“ (Neuberger 2006: 191).¹⁰ Denn alle Organisationsmethoden (müssen) versuchen, generelle Antworten auf typische Problemlagen zu geben, was im konkreten Fall Spielräume und lokale Anpassungen notwendig macht. Hierarchie und Autonomie oder Formalisierung und Flexibilisierung – also die „Gleichzeitigkeit des Widersprüchlichen“ (Neuberger 2006: 198) sind in Organisationen notwendig und bilden den Bezugsrahmen für mikropolitische Taktiken der Akteure. Dazu gehören freilich nicht nur die Vorgesetzten, sondern auch die mittlere und untere Ebene. Zu den interessanten Beobachtungen gehören in diesem Zusammenhang die mikropolitischen Fähigkeiten von Untergebenen im Umgang mit Vorgesetzten. „Wenn ein Vorgesetzter nicht spurt, dann werden Informationen zurückgehalten, die Wichtigkeit von Expertenwissen angedeutet, informelle Kommunikationswege mobilisiert“ (Kühl 2017: 4).¹¹ Oder wie (vor Jahren) ein altgedienter Fakultätsgeschäftsführer sagte: „Mir ist egal, wer über mir Dekan ist. Wenn er unbedingt Dekan spielen will, dann lasse ich ihn das

¹⁰ Darüber hinaus betont er die Relevanz von strukturell ansetzenden Praktiken, die über die dyadische Perspektive hinausgehen, nämlich non decisions, Ideologisierung und Objektivierung bzw. Verdinglichung („Der Fisch weiß nicht, dass er im Wasser lebt“) (Neuberger 2006: 200).

¹¹ Auch Neuberger hat sein Buch „Führung“ ab der dritten Auflage (mehrdeutig) mit „Führen und geführt werden“ betitelt.

eben vier Wochen lang machen“. Niklas Luhmann (2016: 90) nennt dies „Unterwachung von Vorgesetzten“ und sieht darin in der Regel nicht das Ergebnis von Intrigen oder Ausdruck von persönlichen Antipathien gegenüber dem Vorgesetzten. Vielmehr wird so das Problem der „grundsätzlichen Knappheit von Bewußtsein“ bzw. zeitlicher, soziale und sachlicher Beschränkungen gelöst. Denn letztlich hat auch „ein Vorgesetzter nur 24 Stunden“, nur eine begrenzte Anzahl von Kontaktmöglichkeiten (u.a. von Außenkontakten) und nur wenig Informationen bzw. Verarbeitungskapazitäten. Daher gilt (häufig):

„Entscheidungen werden unten gemacht, die Vorgesetzten auf eine Vermittlungsfunktion reduziert, was gerade bei Untergebenen eher Resignation als Machtfreude auslöst.“ (Luhmann 2016: 100)

3. Machtressourcen und Taktiken aus dem universitären Alltag

Durch einige „dichte Beschreibungen“ (Geertz) soll nun der Mikropolitik-Ansatz empirisch stärker unterfüttert werden. Hochschulen sind dabei besonders geeignete Anschauungsfelder für mikropolitische Strategien bzw. organisierte Anarchien:

„In an organized anarchy each individual in the university is seen as making autonomous decisions. Teachers decide if, when, and what to teach. Students decide if, when, and what to learn. Legislator and donors decide if, when, and what to support. Neither coordination [...] nor control are practiced. Resources are allocated by whatever process emerges but without explicit accommodation and without explicit reference to some superordinate goal. The ‘decisions’ of the system are a consequence produced by the system but intended by no one and decisively controlled by no one.“ (Cohen and March 1974: 195)

Häufig geht es in universitären Entscheidungsprozessen und Gremien so oder ähnlich zu: Zuständigkeiten sind faktisch oft unklar, fühlen sich Institute (kraft Tradition) zuständig für Dinge, für die das Hochschulgesetz oder auch nur die Satzung eine andere Form vorsieht, werden die beteiligten Personen ausgetauscht, werden daher in Gremiensitzungen Themen mehrfach und unterschiedlich besprochen – ad hoc Vertretung ist nämlich eine verbreitete Praxis (vgl. dazu auch Emrich und Fröhlich 2010). Zudem sind die politischen Ebenen in der Universität (Fach, Fakultät, Senat) oft mangelhaft koordiniert; da weiß die eine Hand nicht, was die andere tut.

Typisch – bzw. Folge und Voraussetzung – ist der ebenfalls von Cohen und March (1974) konstatierte Mangel an *Leadership* der von ihnen untersuchten College Präsidenten. Dieser ratifiziert lediglich bereits getroffene Entscheidungen und trägt wenig zu den Inhalten, wohl aber viel zu deren Legitimation bei. Auch ein Kanzler einer deutschen Universität verrät im Interview: „Weder Rektor noch Kanzler der Universität [...] führen Dekane oder Professoren“ (Müller 2015: 158). Gleichwohl gibt es Veränderungen, die weniger auf präsidialer Machtfülle oder zentralisierter Governance basieren, sondern eher auf neuen Opportunitäten und Taktiken auf den inneruniversitären politischen Spielfeldern.

Wichtig sind dabei – um nicht nur auf March, sondern ebenfalls auf die Arbeiten von Bosetzky oder Crozier und Friedberg zurückzukommen – *Figurationen* (Paris und Sofsky 1994) der Macht. Bei der Arbeitsbesprechung oder Sitzung „demonstriert (man) einen lockeren, selbstbewußten Umgang mit der offiziellen Regel“, indem man zu spät kommt oder einen „privaten Schwatz“ hält. Das kann von „oben“ wie von „unten“ praktiziert werden. Eine ähnliche Demonstration von Macht stellt der Rundgang dar (Paris und Sofsky 1994: 136ff.); er ersetzt das Foucault'sche Panopticum und „zwingt den Untertanen die Sichtbarkeit auf“ (ebd.)¹² – etwa bei der Prüfung der Raumkapazitäten, ein schwieriges Problem an der Universität, weil es nicht nur um funktionale Bedarfe geht, sondern sich in der Zahl der

¹² Allerdings macht der Rundgang den Vorgesetzten auch anfällig für Wissenslücken und Entscheidungsschwächen beim Auftreten konkreter Fragen vor Ort. An anderer Stelle ist von der „Politik des Lobes“, dem „Zurücklehnen“ als Machtsignal sowie den Dynamiken der Stellvertretung bzw. Repräsentation die Rede (vgl. Paris 1998). Man könnte auch demonstrativen Kaffee-Konsum ergänzen.

Räume – ähnlich wie der Zahl der Mitarbeiter*innen –, Reputation oder Relevanz (gefühl) niederschlägt; aber auch weil es unsichere Grauzonen gibt, etwa für Stipendiat*innen oder Gastwissenschaftler*innen.

Dahinter steckt – wenn man tiefer in das „Biotop“ (Luhmann) eindringt – ein überaus bemerkenswertes Nichtverhältnis oder Irrelevanz von Ökonomie im Alltag der Wissenschaft (einschließlich der Wirtschaftswissenschaft). Es gibt bei Professor*innen¹³ meistens kein Gefühl für Kosten und Preise; Räume sind scheinbar einfach da. Daher scheitert manches aus dem Toolkit der ‚unternehmerischen Universität‘ oder des ‚New Public Managements‘ nicht am Widerstand, sondern an Unkenntnis. Die Mittelverteilung liegt in der Universität dichter bei mikropolitischen ‚Budgetspielen‘ als bei rationalen Anreizmodellen, wenn bzw. weil kaum jemand den Verteilungsmechanismus genau kennt bzw. verstanden hat.

3.1 Reformarena Lehre: Bologna als mikropolitisches Innovationsspiel

In der Debatte um die Bologna Reformen sind die Rolle des Staates und die neue internationale Dimension immer wieder betont worden. Freilich ist am Ende alles als neue Prüfungsordnung in der Universität und besonders in den Fakultäten und Fächern entwickelt und beschlossen worden. Mikropolitisch gesehen kommt es oft zu einem Konflikt zwischen den Kräften der Routine und der Innovation bzw. zwei Typen von organisationalen Spielen:

„Routinespiele erlauben den Mitspielern, Gewinne aus der soliden Erfüllung ihrer normalen Aufgaben zu ziehen. (...) ihr statischer, bewahrender, beharrender Charakter beruht (...) gerade auf mikropolitischen Gewinnchancen der Teilnehmer.“ (Ortmann 1990: 8f.)

¹³ „Professoren“, so Wilkesmann und Schmid (2012: 8), „stilisieren sich mitunter gerne als distinktive Gruppe von Devianten, welche nicht mit Managern ... verglichen werden wollen“.

Routinespiele halten die Organisation am Laufen, sie beziehen sich auf das „business as usual“, d.h. die eingespielten Handlungsmuster und etablierten Gratifikationen. Diese sind oft informell (etwa empfundene Freiheiten und Spielräume) und können „von oben“ mitunter gar nicht wahrgenommen werden. Dem stehen Innovationsspiele gegenüber, um „zu verändern und zu reorganisieren, mit dem prekären Effekt, dass dieses zarte Gewebe der Routinespiele zerstört oder doch zumindest gefährdet wird“ (Ortmann u.a. 1990: 59).¹⁴

Die Grundkonstellation innerhalb der Universität ist einfach: Die Bewahrer*innen stehen auf der Ebene der Fächer und Institute bei der Entwicklung neuer Studien- und Prüfungsordnungen den Erneuerern gegenüber (so Jahr 2007; s.a. Förster und Schmid 2010). Die Ziele und Motive der Akteure bleiben jedoch oft ambivalent. Zwar geht es immer auch um die Studienreform, aber die habituellen und sozialen Unterschiede zwischen den Generationen an Professoren*innen¹⁵, Konflikte um Ressourcen zwischen Personen und Instituten etc. spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Schließlich ist das Problem in der Sache komplex – es geht um Inhalte, Kompetenzen, Didaktik und Module. Die Dynamik der Bologna-Reformen lässt sich in einigen Spielen darstellen (vgl. dazu Neuberger 1995; Claßen 2017 oder Bogumil und Schmid 2001).

- Der Unterschied zwischen den Generationen, der mit abweichenden Studiengangskonzepten und Funktionszuschreibungen korreliert – etwa: Bildung für das Leben versus akademischen Nachwuchs („Schüler“) versus Qualifizierung für den Arbeitsmarkt – entspricht dem Jungtürken-Spiel. Eine Gruppe jüngerer Professor*innen und Mitarbeiter*innen – eher „Mindermächtige“ (Paris 1998: 173) – stellen die

¹⁴ Innovation – oder in der Sprache der Politik: Reform – kann auch ein Mittel zur Machtsicherung sind. Kühl (2017: 3) betont, daß es einen „Aktivismus neuer Führungskräfte gibt. Schließlich trauen sie sich in den meisten Fällen nicht, einfach zu sagen, dass hier alles gar nicht so schlecht ist und man weitgehend so wie bisher weitermachen könne“.

¹⁵ Für Schimank (2010: 57) stehen hinter den politischen Akteuren gesellschaftliche Kräfte, „also Bildungsbürgertum versus aufstrebende untere und mittlere Mittelschichten. Humboldt lieferte die Ideologie derer, die ihren gesellschaftlichen Stuserhalt als relativ privilegierte Gruppe sichern wollten; Bologna hingegen ist die Ideologie derer, die sozialen Aufstieg durch akademische Bildung bewerkstelligen wollen“.

bestehenden Verhältnisse erst in kleinen, ja geheimen Runden in Frage, um schließlich eine Entmachtung der alten Garde zu planen und auszuführen.¹⁶ Diese Variante ist freilich nicht ohne Risiko: Ein Scheitern an den alten Machtzirkeln zieht in der Regel das Ausscheiden aus der Einrichtung nach sich (also Wechsel der Universität oder innere Emigration).

- Clevere Professor*innen oder altgediente Verwaltungsleute spielen mit den Unerfahrenen das Expertise-Spiel. „So entspricht das nicht den rechtlichen Anforderungen“, „dafür stehen keine Haushaltsmittel zur Verfügung“ und Ähnliches wird gegen die neue Idee vorgebracht – und in der wohlwollenden Version wird eine Prüfung versprochen. An solchen Taktiken der mittleren Ebene ist schon manche Initiative auf dem Dienstweg zwischen Institut und Rektorat (und umgekehrt) ‚verhungert‘. Gerade die Arbeiten an formalen Prüfungsordnungen, die stärkere Regulierung der neuen Studiengänge etc. bieten Platz für solche Praktiken. Manchmal wird der konkrete mikropolitische Akteur in seiner scheinbaren ‚professoralen Trotteligkeit‘ unterschätzt – man denke an Inspektor Colombo. Oder er bzw. sie erinnert an den jovial auftretenden Sir Humphrey, dessen ‚Yes Minister‘ doch immer eine perfide Form des Neins darstellt.
- Ambivalent ist das Spiel um und mit Zeit, denn für alles gibt es Fristen. Oft ist sie knapp und dann stehen Gremientermine unmittelbar an, oder schlicht das Semester endet, dann kommt es zu hektischen Entscheidungen bzw. zur „Holterdipolter-Reform“ (Schimank 2013: 41). Dabei dominieren weniger die Problemlagen und potenziellen Lösungen, sondern vielmehr die jeweiligen mikropolitischen Konstellationen über die Ergebnisse – also wieder einmal garbage can und satisficing solution. Allerdings kann Zeit auch in die andere Richtung wirken und Probleme werden vergessen, ausgesessen bzw. entschieden durch

¹⁶ Zudem werden neue Gremien und Positionen geschaffen, was neue Macht bzw. Unsicherheitszonen generiert- wie Studienkommissionen und Studiendekane. Sie sind die „Boundary objects der Bolognauniversität“ (Baecker 2011: 191).

„Übersehen“, indem schwierige Probleme ausgeklammert werden, oder durch „Flucht“, wenn Probleme zu anderen Entscheidungsangelegenheiten abwandern (Cohen, March und Olsen 1975: 346f.).¹⁷

- Zudem kommt es im Kontext der Bologna-Initiativen zu einem komplizierten Mehrebenenspiel¹⁸, was sowohl Basis für (neue) Legitimationsmuster bildet als auch neue Akteure auf den Plan ruft. So veränderte die einsetzende Konkurrenz um Studierende – oft mithilfe neuer BA and MA-Studiengänge – und manchmal um Ranking-Plätze die Spielregeln. Nicht die Modernisierung muss nun legitimiert werden, sondern die Beibehaltung des Status quo. Außerdem werden im Kontext der Studienreformen Wettbewerbe um zusätzliche finanzielle Mittel (für Experimente in der Lehre oder bessere Lehrer*innenausbildung) ausgeschrieben, die diese Dynamik stärken und strukturbildend wirken – mithin zugleich Macht, Chancen und Gewinne neu verteilen.¹⁹

Damit steigt jedoch das Interesse der Rektorate an dem Bologna Spiel massiv an. Für sie bieten die von unten abfallenden Reformen eine günstige Gelegenheit, ihre Universität als modern und effizient zu zeigen – ggf. nur als *Mythos und Zeremonie* (Meyer and Rowan 1991). Darüber hinaus ermöglichen Verfahren der Qualitätskontrolle und Akkreditierung den Rektor*innen, neue Formen der zentralen Steuerung zu etablieren. Auf diese Weise werden die disziplinären und professionsbezogenen sowie die anarchisch-mikropolitischen Elemente um ein bürokratisches Muster ergänzt (vgl. Stock 2006; zu Akkreditierung Kaufmann 2012). Als simpler Indikator für Letzteres kann die Zahl der Beschäftigten in den zentralen Universitätsverwaltungen dienen, die sich mir Lehre, Akkreditierung oder Qualitätssicherung beschäftigen.

¹⁷ S.a. Stichwort Zeit als Argument im Wörterbuch der Mikropolitik.

¹⁸ Dabei ist „keineswegs ... sicher, dass von den verschiedenen Systemebenen eindeutige, beständige und vor allem kompatible Erwartungen und Vorgaben an die Steuerungsebene adressiert werden. Oft ist das Gegenteil der Fall – und dies begründet dann jene Rollenambiguitäten bzw. -inkompatibilitäten, von denen Cohen und March sprechen“ (Kern 2005 in seiner Abschiedsrede als Rektor der Universität Göttingen: o.S.).

¹⁹ In Tübingen lauten die entsprechenden Kürzel ESIT und TüSE.

3.2 Bürokratische Teufelskreise und Paradoxien im Controlling der Lehre

Die Zunahme an Bürokratie – innerhalb der Universität, durch Akkreditierungsagenturen, Ministerien usw. – bildet Anlass zur Dauerklage und ist beileibe nicht nur auf den Bereich Lehre reduziert. Das Haushalts- und Beschaffungswesen könnte ebenso herangezogen werden. Das dabei auftretende Muster ist das eines „bürokratischen Teufelskreises“ (Crozier 1964), wonach zu viel zentrale Regulierung zu notwendigen Abweichungen vor Ort und dann zu noch mehr Regulierung führt. Oder mit Luhmann (2016: 16f.): „Eine Organisation kann nicht allein nach formalen Erwartungen leben.“ Die sinnvollen und zweckmäßigen Regelverstöße nennt er an anderer Stelle „brauchbare Illegalität“.

Im Zuge der Bologna Reformen weisen die neuen Studien- und Prüfungsordnungen eine Vielzahl von Vorgaben auf, die Vergleichbarkeit herstellen und Mobilität erleichtern sollen. Kühl nennt u.a. die Beispiele der ECTS-Punkte und die Prüfungsform sowie die Notwendigkeit, diese vorab festzulegen. Wenn aber

„jede Veranstaltung, jede Prüfung, jedes Praktikum in einer sich vervielfältigenden Anzahl von Studiengängen detailliert beschrieben und vom Arbeitsaufwand her bestimmt werden muss, passen die Regelungen eines Studienganges häufig nicht mehr zu der Praxis eines Studiums. Je mehr Veranstaltungen für mehrere Studiengänge geöffnet werden, desto mehr stehen die Lehrenden und Studierenden vor der Herausforderung, unterschiedliche Anforderungen irgendwie miteinander vereinbar zu machen. Häufig hilft da nur die Abweichung von den formalen Richtlinien, um trotz des Regelwerks das Studium studierbar zu machen.“ (Kühl 2011: 10)

D.h., dass aber die Umsetzung der Bologna-Reform nur deswegen funktioniert, weil in der alltäglichen Arbeit an den Fakultäten und Instituten von den offiziellen Vorgaben abgewichen wird. Grund dafür sind nicht „Stra-

tegien zur Arbeitserleichterung auf Seiten der Studierenden oder Lehrenden“ (Kühl 2011: 10), sondern das Ziel, trotz einer Vielzahl von z.T. widersprüchlichen Vorgaben die praktische Studierbarkeit zu erhalten. Das läuft meist informell, im Rahmen von dubiosen Einzel- und Sonderfallentscheidungen ab. Einerseits liegt hierin eine Unsicherheitszone, die unten Macht verleihen kann, andererseits auch eine Regelverletzung, die oben abgestellt werden muss. Das führt zu Reform als permanentem Prozess, und Studien- und Prüfungsordnungen werden im Jahresturnus geändert, was wiederum zusätzliche Regelungen zur Abstimmung zwischen den unterschiedlichen Versionen erzwingt und nicht intendierte Nebenfolgen erzeugt.

Die Schaffung von immer mehr Regeln und die Zentralisierung von Entscheidungen an der Spitze der Organisation führt in letzter Konsequenz nicht nur zu Frustration, Distanzierung und Teilnahmslosigkeit bei den betroffenen Personen, sondern auch zu vielen wildwüchsigen lokalen Anpassungen. Auf diese reagiert die Organisationsspitze dann mit dem einzigen Mittel, das ihr zur Verfügung steht: „Mit dem Erlass neuer Regeln“ (Kühl 2011: 10).²⁰

Noch stärker entfernt sich das Instrument vom Zweck im Teufelskreis der Deputatskontrolle, in deren Rahmen die erbrachten Lehrleistungen zu „dokumentieren“ und von der Dekanin oder dem Dekan zu „überwachen“ sind (LVVO § 21 und LHG § 24 Absatz 2 Satz 1).²¹ Damit ist ein klarer Kontrollzweck formuliert, ein möglichst hoher Lehroutput angestrebt und die Zuständigkeit geklärt. Über lange Zeit hat das jedoch niemanden in der Universität ernsthaft interessiert: die ‚Melderei‘ war lieblos, lückenhaft und somit meist ohne Folgen. Mit dem Wechsel zum New Public Management, Kritiken des Rechnungshofes und Bologna wird zunehmend aus dem Ritual ein Rationalisierungsinstrument einer modernisierten (Lehr-) Organisation – zumindest in der Intention der staatlichen Kontrolleure und gelegentlich der Universitätsleitungen bzw. deren Rechtsabteilungen. Aber

²⁰ Hinzu kommt, dass die elektronische Abbildung und Bearbeitung in analoger Weise komplexer wird- mithin keine Vereinfachung und schon gar keine Beschleunigung von Prozessen auftritt.

²¹ Weil, „wer nicht lehrt, fällt auf.“ (Luhmann 2019: 198). S.s. das Stichwort Berichtswesen im Wörterbuch der Mikropolitik.

auch hier wirkt das Phänomen der Unsicherheitszonen, die zu mikropolitischen Taktiken geradezu einladen. Entgegen der Annahme, dass Dekan*innen gut und gerne kontrollieren, versuchen sie es zu vermeiden – so die alte Variante in der klassischen Ämterrotation. Denn hier kehrt man als Kolleg*in²² schnell wieder in den Reigen der Gleichen zurück. Aber auch die (wenigen) neuen hauptamtlichen Dekan*innen²³ verhalten sich nicht erwartungskonform – eher „postheroisch“ und „agil“ (Baecker 1994 und 2017). Denn die Realität der Lehre in einer Fakultät ist zumeist eine ganz andere: Das zu beobachtende Phänomen ist nicht, dass sich Lehrende ‚abseilen‘ und daher zu kontrollieren sind, sondern sie arbeiten nicht selten zu viel und die Meldungen verwandeln sich so vom Instrument der Knappheitsvermeidung zum Nachweis der gesammelten Überstunden in der Fakultät. Und aus dieser Zeit-Spardose lassen sich sodann flexible Verwendungen abgelenken – sei es als Anreiz für innovative Veranstaltungen, für den Ausgleich von Sonderaufgaben oder den Beweis eines hohen Arbeitsethos als universales Argument gegen alle mögliche Kritik von oben und von außen. Natürlich kann man diese Meldungen auch prüfen und bürokratische Hürden und Sanktionen erzeugen – oder aber flexibles Management und kollegiale Umgangsformen demonstrieren; zumal die Vorschrift – wie im Falle der Studiengangsregelungen – nicht immer widerspruchsfrei und realitätsnah ist. Insofern kann eine angemessene Praxis die Erwartungen und das Verhalten der ‚Kontrollierten‘ in der Sache (i.S. zügiger, korrekter Meldung) wie sozial (gegenüber Dekan*innen) positiv beeinflussen.

Zu den Tücken der Mikropolitik gehört jedoch, dass verschiedene Beobachter*innen in Bezug auf denselben Akteur kaum übereinstimmen, wenn sie dessen Taktiken beschreiben (Neuberger 2006: 194). So kann der Dekan als „Büttel der Bürokratie und des Rektorats“ wahrgenommen werden oder eben als „noch einer von uns“. Oder im Bereich der Mittelverwaltung und -verwendung als „schrecklicher Steuereintreiber“ gelten oder

²² Zum Problem vgl. Luhmann (2016: 62ff.; hier 66), wonach „Ranggleichheit“ ein wesentliches Element des „kollegialen Stils“ bildet, freilich nicht mit „Indifferenz“ bezüglich Rangfragen verwechselt werden darf.

²³ Diese gibt es in Tübingen seit der Einführung von Großfakultäten 2010.

aber als effizienter Organisator von Dienstleistung zur Entlastung von Forscher*innen – wofür es eben Geld braucht. Die Grenzen von Freundlichkeit, Soft Skills und mikropolitische Taktik sind nur schwer zu bestimmen. Und: „einigen (Akteuren, JS) machen Machtspiele sogar Spaß“ (Claßen 2017: 41).²⁴

Literatur

- Baecker, Dirk (2017). ‚Agilität in der Hochschule‘. *Die Hochschule*, 1, 19–28.
- Baecker, Dirk (1994). *Postheroisches Management. Ein Vademecum*. Berlin: Merve.
- Bogumil, Jörg and Josef Schmid (2001). *Politik in Organisationen. Organisationstheoretische Ansätze und praxisbezogene Anwendungsbeispiele*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bosetzky, Horst (2019). *Mikropolitik. Netzwerke und Karrieren*. Wiesbaden: Springer.
- Burns, Tom (1961). ‚Micropolitics: Mechanism of Institutional Change‘. *Administrative Science Quarterly*, 6, 257–281.
- Clark, Burton R. (1998). ‚The Entrepreneurial University: Demand and Response‘. *Tertiary Education and Management*, 4, 5–16.
- Claßen, Martin (2017). ‚Mikropolitische Taktiken‘. Abzurufen unter: http://www.people-consulting.de/fileadminandmediaandpdfandMikropolitische_Taktiken.pdf (27.9.2020)
- Cohen, Michael D. und James G. March (1974). *Leadership and Ambiguity. The American College President*. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, Michael D., James G. March und Johann P. Olsen (1972). ‚A Garbage Can Model of Organizational Choice‘. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1–25.
- Crozier, Michel (1964). *The Bureaucratic Phenomenon*. Chicago: University of Chicago Press.

²⁴ Zum Humor in Organisationen s. Westwood and Johnston (2013), Luhmann (1976: 341ff.) und das von Neuberger verfasste Stichwort im Wörterbuch der Mikropolitik.

- Crozier, Michel und Erhard Friedberg (1979). *Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns*. Königstein: Athenäum-Verlag.
- Emrich, Eike und Michael Fröhlich (2010). ‚Universität in Deutschland zwischen Institution und Organisation: Reflexionen zur Idee der Universität und ihrer betrieblichen Ausgestaltung‘. *Sozialer Sinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 1, 125–144.
- Engels, Maria (2004). ‚Eine Annäherung an die Universität aus organisationstheoretischer Sicht‘. *Die Hochschule*, 1, 12–29.
- Förster, Christian und Josef Schmid (2010). *Opening Pandora’s Box. The Bologna Policy Process as a Three-Level-Game*. Paper presented at the Conference on Welfare State Traditions, Education and Higher Education Policy. Konstanz.
- Heinrich, Peter und Jochen Schulz zur Wiesch (Hrsg.) (1998). *Wörterbuch zur Mikropolitik (Festschrift für Horst Bosetzky)*. Opladen: Leske und Budrich.
- Huizinga, Johan (2004/1938). *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Mit einem Nachwort von Andreas Flittner. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jahr, Volker (2007). *Innovation und Macht in der Organisation Hochschule*. Diss. Univ. Kassel. Abzurufen unter: <https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-322-9.volltext.frei.pdf> (27.9.2020)
- Kaufmann, Benedict (2012). *Akkreditierung als Mikropolitik. Zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kehm, Barbara M. (2012). ‚Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen?‘, in Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag, 17–25.
- Kern, Horst (2005). ‚Über die Kunst, eine Universität zu steuern‘. Abzurufen unter: <https://www.uni-goettingen.de/de/Über+die+kunst+%2c+eine+universität+zu+steuern+%282005%29/22460.html> (27.9.2020)
- Kühl, Stefan (2017). *Die Dimension Macht: Funktion bei Veränderungen*. Working Paper 5. Abzurufen unter: https://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Kuehl-Stefan-27.03.2017-Working-Paper-5_2017-

- Kuehl-Interview-uber-Macht-im-Journal-Changeement-Heft-2-2017-8-FIN.pdf (27.9.2020)
- Kühl, Stefan (2012). *Der Mythos von der unternehmerischen Universität*. Working Paper 3. Abzurufen unter: https://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Working-Paper-3_2012-Stefan-Kuehl-Der-Mythos-von-der-unternehmerischen-Universitaet-23.05.2012.pdf (27.9.2020)
- Kühl, Stefan (2011). *Der bürokratische Teufelskreis à la Bologna*. Working Paper 8. Abzurufen unter: <https://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Working-Paper-8-2011-Kuehl-Buerokratischer-Teufelskreis-Informalitaet-110417.pdf> (27.9.2020)
- Küpper, Willi and Günther Ortmann (Hrsg.) (1988). *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Leonhardt, Jürgen (2009). *Latein. Geschichte einer Weltsprache*. München: C. H. Beck.
- Luhmann, Niklas (2019). ‚Die Universität als organisierte Institution‘, in ders., *Schriften zur Organisation*. Wiesbaden: Springer, 193–201.
- Luhmann Niklas (2016). *Der neue Chef*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1992). ‚Organisation‘, in Willi Küpper und Günther Ortmann (Hrsg.), *Mikropolitik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 165–185.
- Luhmann, Niklas (1964). *Funktion und Folgen formaler Organisation*. 3. Aufl.. Berlin: Duncker&Humblot.
- March, James G. und Johann P. Olsen (Hrsg.) (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Meyer, John und Brian Rowan (1991). ‚Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony‘, in Walter W. Powell und Paul J. DiMaggio (Hrsg.), *The New Institutionalism in Organisational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 41–62.
- Mintzberg, Henry (1991). *Mintzberg über Management*. Wiesbaden: Springer.
- Mintzberg, Henry (1983). *Power in and Around Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mintzberg, Henry (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Mintzberg, Henry und Alexandra McHugh (1985). ‚Strategy formation in an Adhocracy.‘ *Administrative Science Quarterly*, 30, 160–197.

- Müller, Ursula M. (2015). ‚Führung in Universitäten.‘ *HSW*, 5+6, 158–163.
- Münch, Richard (2011). *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Musselin, Christine (2006). ‚Are Universities Specific Organisations?‘, in Georg Krücken, Anna Kosmützky und Marc Torck M. (Hrsg.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld: transcript, 63–84.
- Neuberger, Oswald (2006). ‚Mikropolitik. Stand der Forschung und Reflexion‘. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 50, 189–202.
- Neuberger, Oswald (1995). *Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen*. Stuttgart: Enke.
- Ortmann, Günther (1988). ‚Macht, Spiel, Konsens‘, in Willi Küpper und Günther Ortmann (Hrsg.), *Mikropolitik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 13–26.
- Paris, Rainer (1998). *Stachel und Speer. Machtstudien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schimank, Uwe (2013). ‚Krise – Umbau – Umbaukrise? Zur Lage der deutschen Universitäten‘, in Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller und Edwin Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: VS Verlag, 33–44.
- Schimank, Uwe (2010). ‚Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort?‘, in Hochschul-Informationssystem (Hrsg.), *Perspektive Studienqualität*. Bielefeld: Bertelsmann, 44–61.
- Schmid, Josef (2011). ‚Politikberatung – das Beispiel der Rürup-Kommission. Wissenschaft zwischen Expertokratie und Hofnarrentum‘, in Wolfram Lamping und Henning Schridde (Hrsg.), *Der Konsultative Staat*. Wiesbaden: VS, 123–134.
- Sofsky, Wolfgang und Rainer Paris (1994). *Figurationen sozialer Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stock, Manfred (2006). ‚Zwischen Organisation und Profession‘. *Die Hochschule*, 2, 67–79.

- Verordnung des Wissenschaftsministeriums über die Lehrverpflichtungen an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften und der Dualen Hochschule (Lehrverpflichtungsverordnung - LVVO)
- Weber, Max (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weingart, Peter (2010). ‚Die „unternehmerische Universität“‘. Abzurufen unter: http://www.medientheorie.com/doc/weingart_universitaet.pdf (27.9.2020)
- Westwood, Robert I. und Allannah Johnston (2013). ‚Humor in Organization: From Function to Resistance.‘ *Humor*, 2, 219–247.
- Wildavsky, Aaron (1979). *Speaking Truth to Power: The Art and Craft of Policy Analysis*. Boston: Little, Brown & Company.
- Wilkesmann, Uwe und Christian J. Schmid (Hrsg.) (2012). *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag.

Governance-Forschung in der Weiterbildung

Entwicklungen und Herausforderungen

Josef Schrader

1. Einleitung

Die Einladung, an einer Festschrift für Karin Amos mitzuwirken, ist nicht nur eine ehrenvolle, sondern auch eine reizvolle Aufgabe: ehrenvoll, weil sie die Gelegenheit bietet, die Arbeit einer geschätzten Kollegin zu würdigen, reizvoll, weil sie die Möglichkeit eröffnet, gemeinsame Arbeiten zu bilanzieren und weiter zu denken. Kooperiert haben wir u.a. im Tübinger Promotionskolleg *International-vergleichende Forschung zu Bildung und Bildungspolitik im Wohlfahrtsstaat*, das von Josef Schmid initiiert, als Sprecher geleitet und von der Hans-Böckler-Stiftung von 2009-2018 gefördert wurde. Das Kolleg, das durch Ansgar Thiel als Sportsoziologe erweitert wurde, wollte die politik-, sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung zu Fragen der Steuerung von Bildungsprozessen in einen Dialog bringen, zunächst begrenzt auf sogenannte Wohlfahrtsstaaten, so dass der internationale Vergleich mitgedacht war. Die Ergebnisse kommen in einer Reihe von Sammelbänden und in gemeinsam betreuten Promotionsvorhaben zum Ausdruck (Amos, Schmid, Schrader und Thiel 2013a; 2013b; Schmid, Amos, Schrader und Thiel 2011; 2016; 2017; Schrader, Schmid, Amos und Thiel 2015). Die erziehungswissenschaftliche Expertise von Karin Amos in der Governance-Forschung, in der international-vergleichenden Bildungsforschung und in der Interkulturellen Pädagogik bildete einen Eckpfeiler dieses Kollegs: Ihre Forschungen richteten sich auf die gesellschaftliche Bedingtheit erziehungswissenschaftlichen Denkens und pädagogischen

Handelns seit dem 19. Jahrhundert und damit die Verhältnisse zwischen Pädagogik und Politik in ihren jeweiligen Ordnungslogiken und inhärenten Machtverhältnissen.

Karin Amos hat auf zwei Sachverhalte aufmerksam gemacht, die für das Kolleg bedeutsam waren: dass Fragen der Verbindung von Erziehungs- und Regierungskunst spätestens seit Kant im Fokus des modernen Denkens stehen (Amos 2011: 229f.), beide ursprünglich verortet in der praktischen Philosophie; aber auch, dass sich die Reflexion der Verhältnisse zwischen Staat und Bildung deutlich gewandelt hat. Das lässt sich exemplarisch an der Politikwissenschaft zeigen, die in der Tradition von Max Weber das Bildungssystem, im Besonderen die Schulbildung, als Teil der staatlichen Bürokratie analysiert hat (Schmid und Schuhen 2018). Noch in der Bundesrepublik war sie, wie Reuter (2012: 106) schreibt, konzentriert auf „diejenigen staatlichen Aktivitäten, in denen die öffentlichen, institutionellen, finanziellen und administrativen Rahmenbedingungen für den Prozess der Bildung bereit gestellt werden“. Blickt man dagegen auf die Governance-Forschung, die sich etwa seit zwei Jahrzehnten als ein interdisziplinäres und internationales Forschungsfeld etabliert, so hat sich der Blick deutlich geweitet: Die Forschung zu Educational Governance behält den Staat als wichtigen Akteur im Blick, insbesondere die Veränderungen der Formen (polity), Inhalte (policy) und Prozesse (politics) staatlichen Handelns; sie ist aber nicht mehr nur an staatlichen Inputs in das Bildungssystem interessiert, sondern auch an den Ergebnissen von Lehr- und Lernprozessen, die als Bildung, Kompetenzen oder Qualifikationen erfasst werden. Zudem wird die Begrenzung auf die Analyse nationalstaatlichen Handelns aufgegeben und auch die Rolle inter- bzw. supranationaler sowie zivilgesellschaftlicher Akteure untersucht. Karin Amos schließlich bringt in die Governance-Forschung eine weitere Perspektive ein: Sie betrachtet Governance und Gouvernamentalität als zwei unterschiedliche Formen der Ordnungsbildung im Sinne Foucaults. Sie interpretiert Gouvernamentalität als eine positive individuelle Gestimmtheit für Führungs- und Selbstführungstechniken, die in einer Offenheit für einen pastoral-pädagogischen Blick, für reflexive Selbstbeobachtung und für regelmäßige Evaluationen und

Tests zum Ausdruck kommt (Amos 2008; Amos u.a. 2015). Individuen geraten damit nicht nur als Adressaten von Steuerung in den Blick, sondern auch als Subjekte und Akteure.

Auf der Grundlage eines solchen Verständnisses von Governance-Forschung besteht das Ziel des vorliegenden Beitrages darin, ihre Entwicklungen und Erträge nachzuzeichnen und Herausforderungen zu identifizieren. Ich konzentriere mich dabei auf Entwicklungen in meinem eigenen Arbeitsbereich, der Weiterbildung.

2. Entwicklungen in der Forschung zur Steuerung der Weiterbildung

Seit Mitte der 1990er Jahre begegnet uns der Begriff Governance in den Politik-, Wirtschafts-, Sozial- und sodann auch in den Bildungswissenschaften mit wachsender Häufigkeit (Langer 2019). Erfasst werden damit Problem- und Fragestellungen, die ihre Ursprünge u.a. in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit sowie im europäischen Einigungsprozess haben (van Ackeren und Brauckmann 2010). Im Bildungsbereich stellt die weltweit beobachtbare Aufwertung von Wissen als Quelle politischer Entscheidungen (Grek und Ozga 2010; Ozga 2019) einen wichtigen Ausgangspunkt dar. So warfen die Befunde international-vergleichender Leistungsstudien wie PISA die Frage auf, ob die teils großen Unterschiede im Outcome von Bildungssystemen auch Ausdruck national unterschiedlicher Governance-Praxen seien. Dieser Prozess wurde von der Bildungsforschung nicht nur getragen, sondern auch kritisch begleitet. So hat Karin Amos (2012) in einer Keynote für die Comparative Education Society in Europe (CESE) darauf aufmerksam gemacht, dass die komparative Forschung der ‚späten Moderne‘ diese an eher technischer Umsetzbarkeit interessierte und verwissenschaftlichte Bildungspolitik kritisch begleiten müsse, da sie sich vornehmlich oder gar ausschließlich auf eine diagnostisch und experimentell arbeitende empirische Bildungsforschung stütze.

Seit etwa 15 Jahren lässt sich auch in Deutschland ein Anwachsen der Governance-Forschung im Bildungsbereich beobachten. Die im Springer Verlag erscheinende Reihe *Educational Governance* bietet dafür einen weithin

sichtbaren Ort (Altrichter, Brüsemeister und Wissinger 2007) mit inzwischen nahezu 50 Bänden. Die Governance-Forschung eint die Perspektive auf Fragen der Handlungskoordination in der Mehrebenenstruktur des Bildungssystems. Politik- und sozialwissenschaftliche Theorien wie der Neo-Institutionalismus (DiMaggio und Powell 1983; Meyer und Rowan 1977) oder der akteurzentrierte Institutionalismus (Scharpf 2006), die Handeln vor dem Hintergrund institutionalisierter Regelsysteme interpretieren, finden besondere Aufmerksamkeit (Benz und Dose 2010; Brüsemeister 2012). Untersucht werden vor allem Fragen der *Steuerung*, aber auch solche des *Wandels* von Bildungssystemen, genauer: seinen Teileinheiten, insbesondere der Schule. Methodisch werden qualitative Fallstudien bevorzugt, teils im Mixed-Method-Design.

Etwa zeitgleich zur schulbezogenen Forschung hat die Steuerungsthematik auch in der Weiterbildungsforschung Beachtung gefunden (Schemmann 2015). Erste wegweisende Studien wurden von Michael Schemmann und Alexandra Ioannidou vorgelegt. Schemmann (2007) hat sich in seiner Habilitationsschrift mit den Bildungs- und Weiterbildungspolitiken von OECD, EU, UNESCO und Weltbank beschäftigt. Die Studie nimmt ihren Ausgang von Globalisierungsprozessen und zeigt anhand der Analyse bildungspolitischer Dokumente, dass (Weiter)Bildungspolitik Eingang in die Agenden inter- und supranationaler Organisationen gefunden hat und dass es diesen Organisationen gelungen ist, einen globalen Weiterbildungsdiskurs zu etablieren. Dieser Diskurs basiert auf einer indikatorengestützten Bildungsberichterstattung, die auf Probleme aufmerksam macht, die gerade wegen ihrer Allgemeinheit international anschlussfähig sind (vgl. auch Bruns und Schemmann 2009). Ablesen lässt sich dies u.a. der weltweiten Etablierung des Leitbilds Lebenslangen Lernens (Jakobi 2009).

Alexandra Ioannidou (2010; 2011) hat ihre Promotionsschrift Governance-Instrumenten im transnationalen Bildungsraum gewidmet. Sie richtet ihre Aufmerksamkeit auf die Frage, wie das Konzept des Lebenslangen Lernens, das bereits seit den 1970er Jahren, verstärkt seit den 1990er Jahren in bildungspolitischen Dokumenten auftaucht, in nationale und internationale Modelle der Bildungsberichterstattung implementiert wird (Ioannidou

2008). Die Autorin untersucht diese Frage vergleichend, gestützt auf Expert*inneninterviews, am Beispiel Deutschlands, Griechenlands und Finnlands als drei unterschiedlichen Typen von Wohlfahrtsstaaten. Mit Hilfe von Annahmen des akteurzentrierten Institutionalismus, sowie zur Pfadabhängigkeit gesellschaftlicher Entwicklungen zeigt die Autorin, dass sich die von EU und OECD vorgeschlagene Begrifflichkeit des formalen, non-formalen und informellen Lernens inzwischen in allen untersuchten Ländern durchgesetzt habe. Bei der Implementierung dieser Begrifflichkeit in die Bildungsberichterstattung zeigen sich gleichwohl länderspezifische Differenzen.

Schließlich ist ein von Stefanie Hartz und Josef Schrader (2008) herausgegebener Sammelband zu *Organisation und Steuerung in der Weiterbildung* zu nennen. Die Herausgebenden begründen ihren Band mit dem Verweis auf veränderte Governance-Praxen seit den Reformdebatten der 1960er und 1970er Jahre, als Weiterbildung in einer großen Koalition von Bildungspolitik, Wissenschaft und Berufs- und Verbandspraxis grundlegend reformiert wurde. Diese Reform wurde getragen vom Konzept einer sozial- bzw. wohlfahrtsstaatlich motivierten gesellschaftlichen Modernisierung, die ihre Hoffnungen auf eine mittel- und langfristig angelegte, wissenschaftlich fundierte, vornehmlich staatliche Bildungsplanung legte. Die Evaluation dieses Reformprogramms mündete in der Diagnose eines Steuerungsdefizits des Staates, sowohl im Blick auf sein Wollen als auch sein Können. Gibt man allerdings die Staatszentrierung auf, dann gerät eine Fülle von Steuerungsakteuren und Steuerungsformen in den Blick, und zwar sowohl auf der Ebene des Weiterbildungssystems und dessen Organisationen als auch auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse. Um diese Vielfalt an Steuerungspraxen in den Blick zu nehmen, entwickelte Schrader (2008a) ein theoretisch informiertes Rahmenmodell zu Steuerungspraxen in der Mehrebenenstruktur der Weiterbildung. Das gewachsene Interesse an Governance-Fragen motivierte schließlich die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, ihre Jahrestagung 2010 unter das Rahmenthema *Steuerung, Regulation, Gestaltung* zu stellen (Hof, Ludwig und Schäffer 2011).

Welche Entwicklungen und Erträge lassen sich seither beobachten, und welche Herausforderungen bestehen fort? In dem Handbuch zu Theorien der Educational Governance findet sich ein Beitrag von Herbrechter und Schemmann (2019), der einen Überblick zur Forschung des vergangenen Jahrzehnts in der Weiterbildung gibt. Im Mittelpunkt steht dabei das Anregungspotenzial institutionalistischer Theorien, deren Kernelemente in einem Verständnis von Institutionen als strukturelle Rahmungen für Handlungskoordination, in der Einbettung von Organisationen in Interdependenzbeziehungen und im Zusammenspiel von institutionellen Strukturen und sozialen Akteuren gesehen werden. Im Blick auf diese Kernelemente werden ausgewählte empirische Studien vorgestellt, die das Potenzial solcher Theorien für die Governance-Forschung aufzeigen. Der vorliegende Beitrag ist komplementär dazu bzw. zu dem Handbuchbeitrag von Schemmann (2015) angelegt, indem ein Überblick über jene empirischen Studien gegeben wird, die im vergangenen Jahrzehnt veröffentlicht wurden. Die Grundlage bildet eine Literaturrecherche in der Datenbank FIS-Bildung, in der der Governance- sowie der Politik-Begriff mit den Kategorien der Erwachsenen- und Weiterbildung verknüpft wurden. Der Korpus einschlägiger Studien wird damit vermutlich unterschätzt, da auf diese Weise nur Studien identifiziert werden, die sich selbst der Governance- oder der politikwissenschaftlichen Bildungsforschung zuordnen. Das bedeutet für ein Forschungsfeld mit unscharfen Rändern zweifellos eine Einschränkung, die hier allerdings aufgrund der begrenzten Zeit in Kauf genommen werden musste. Die Studien werden im Anschluss an verbreitete Unterscheidungen zur Mehrebenenstruktur der Weiterbildung vorgestellt.

2.1 Die Rolle inter- und supranationaler Akteure

Eine erste, hier zu erwähnende Studie widmet sich Interaktions- und Koordinationsprozessen auf inter- und supranationaler Ebene, die bei der Ausarbeitung einer *Renewed European Agenda for Adult Learning* (Council of the European Union 2011) beobachtbar waren. Diese Agenda sollte Adult Education als eigenes Politikfeld neben Education und Training auf der

europäischen Ebene etablieren. Milana, Tronca und Klatt (2019) analysieren die damit einhergehenden Governance-Prozesse als Policy Mix aus der Etablierung von Instrumenten, dem Engagement von Akteuren, der Formulierung von Zielen und der Identifizierung von Inhaltsbereichen. Interessanterweise engagieren sich in diesem Prozess neben „Musterschülern“ (Rinne 2006) wie Finnland vor allem jüngere Mitgliedsstaaten und Kandidaten für die Aufnahme in die EU. Gleichzeitig verfügen die sich engagierenden Akteure häufig nicht über Durchsetzungsmacht in ihren nationalen Kontexten. Schließlich wird deutlich, dass die für Weiterbildung zuständigen Directorate (Education and Culture; Employment, Social Affairs and Inclusion) untereinander nicht vernetzt waren. Im Ergebnis zeigen sich schwer vorhersehbare Kontingenzen in der Formulierung und Koordination von Politiken der Weiterbildung.

Während Milana, Tronca und Kalt (2019) bildungspolitische Koordinationsprozesse auf supranationaler Ebene analysieren, beschäftigen sich Walther u.a. (2016) am Beispiel der Schulpolitik mit der Frage, ob und wie transnational entwickelten Konzepte in nationale Praxen überführt werden. Dazu haben Karin Amos u.a. (2015; 2016) in europäisch-vergleichenden Studien die Daten aus Beobachtungen, Interviews und Fokusgruppen diskursanalytisch ausgewertet, ergänzt um Dokumentenanalysen und Interviews mit anerkannten Governance-Expert*innen. Sichtbar werden komplexe und ambivalente Beziehungen zwischen Makro- und Mikroebene, die das Ergebnis von Verhandlungen darstellen und in Abhängigkeit von lokal verfügbaren Ressourcen variieren. Deutlich wird dabei, dass Programme, Instrumente und Verfahren der transnationalen Bildungspolitik nicht einfach in nationale Kontexte transferiert, vielmehr übersetzt, adaptiert und modifiziert werden.

Vergleichbare Befunde haben Governance-Studien zur Weiterbildung erbracht. So hat sich Klenk (2013) im Rahmen des erwähnten Tübinger Promotionskollegs mit der Frage beschäftigt, wie die gemeinsame Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Europäischen Rates zur Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) national aufgegriffen wurde. Der EQR zielt auf eine internationale Vergleichbarkeit des Wissens und der Qualifikationen von Beschäftigten und sollte zudem die

Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen unterstützen. Klenk vergleicht den Entwicklungsprozess in einander ähnlichen, durch ein duales Berufsbildungssystem geprägten Staaten (Dänemark, Österreich, Deutschland), deren Berufsbildungspolitik von einer Trias aus Arbeitnehmer*innen, Arbeitgeber*innen und Staat bestimmt werden. Theoretisch orientiert sich der Autor am akteurzentrierten Institutionalismus, methodisch stützt er sich auf Expert*inneninterviews mit relevanten Akteuren in den Vergleichsländern. Klenk kommt zu dem Ergebnis, dass Prozesse und Ergebnisse im Umgang mit dem EQR national variieren, und zwar in der Perzeption des EQR als Handlungsanlass, in der institutionellen Ausgestaltung des Entwicklungsprozesses und in der Interaktion der Akteure. Entscheidend sei zudem die starke Prägung früher Entscheidungssequenzen durch staatliche Akteure und Sozialpartner, die Entwicklungspfade vorstrukturieren. Die Umsetzung des EQR lässt sich als eine schrittweise Europäisierung der Bildungspolitik interpretieren, bei einem konvergenten Verlauf der nationalen Entwicklungen in der Policy-Dimension und z.T. großen Differenzen in den nationalen Policies. Dabei werden zentrale Zielsetzungen z.T. auch aufgegeben, in Deutschland etwa die flächendeckende Einführung der Anerkennung informellen und non-formalen Lernens, die Akteure einer tripartistischen Berufsbildungspolitik erfolgreich von der Agenda verdrängen konnten.

In einer weiteren Tübinger Dissertation beschäftigt sich Carolin Knauer (2017) mit Fragen der Governance von Erwachsenenbildung im internationalen Vergleich am Beispiel von Politiken der Grundbildung. An der Grundbildung lässt sich beispielhaft zeigen, wie das Knowledge Governing der OECD mit Studien wie dem Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), die an den Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) und den International Adult Literacy Survey (IALS) anschloss, weltweit nationale bildungspolitische Prioritäten beeinflusst hat. Für ihre Analysen, die sich auf Expert*inneninterviews und qualitative Dokumentenanalysen stützen, nutzt die Autorin u.a. die Wohlfahrtsstaaten-theorie und den akteurzentrierten Institutionalismus, um nationale Besonderheiten der Governance zu erfassen. Die Auswertungen zeigen, dass spezifische Merkmale, die den wohlfahrtsstaatlichen Regimen theoretisch

zugeschrieben werden, sich tatsächlich auch in Politiken der Grundbildung spiegeln. Das gilt etwa für liberale und konservative Wohlfahrtsstaaten wie England und Österreich. Demgegenüber werden in Dänemark als einem sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaat auch Strategien beobachtet, die eher in einem liberalen Wohlfahrtsstaat erwartet würden. Ähnliche Befunde ergaben sich beim Rückgriff auf eine von Andy Green und Norman Lucas (1999) entwickelte Typologie von Bildungsregulation und -steuerung (Ioannidou und Knauber 2019; Knauber und Ioannidou 2017).

Neben empirischen Studien zur Rolle inter- und supranationaler Akteure liegen auch Erfahrungsberichte vor, die sich etwa auf die Einbindung der Erwachsenenbildung in regionale Förderstrategien der EU wie z.B. die Donauraumstrategie für Südosteuropa (EUSDR) beziehen, die 2011 vom Europäischen Rat verabschiedet wurde. Die EU entwickelte dazu eine Governance-Strategie zum Aufbau zivilgesellschaftlicher Strukturen und Instrumente. Darin wird Erwachsenenbildung zum regionalen Entwicklungsfaktor, um lokale Gemeinwesen zu unterstützen (Klemm und Langer 2013). Positive Erfahrungen mit der *Soft Open Method of Coordination* werden aus Italien berichtet, wo die europäische Strategie des lebenslangen Lernens in regionale Kontexte umgesetzt wurde (Allen u.a. 2011).

Auch in einem jüngeren Sammelband, herausgegeben von Egetenmeyer, Schmidt-Lauff und Boffo (2017), werden Governance-Fragen teils in einer nationalen, teils in einer international-vergleichenden Perspektive untersucht. Beispielhaft geschieht dies zu Fragen der Professionalisierung des pädagogischen Personals (Guimarães und Alves 2017). So untersuchen Avramovska und Czerwinski (2017) die Implementierung des Curriculum Globale, eines in europäischen Projekten entwickelten Fortbildungskonzepts für pädagogisches Personal, in Staaten mit unterschiedlichen Weiterbildungsstrukturen. Sie identifizieren bei einer grundsätzlich positiven Resonanz vielfältige nationale und regionale Anpassungen (vgl. auch Bernhardsson und Lattke 2015). Solche Besonderheiten sind teils auch dadurch zu erklären, dass Erwachsenenbildung mal als Teilbereich des Bildungssystems, mal als eine soziale Bewegung verstanden wird (Kuhlen, Singh und Tomei 2017; Pekeč, Milhajlovič und Da Silva Castro 2017). Exemplarisch sei eine Studie von Singh und Assinger (2017) erwähnt, die

sich mit der Governance von Professionalisierungsprozessen in Indien und Österreich beschäftigt. Methodisch stützt sich die Studie auf eine Sichtung einschlägiger Literatur und auf Expert*innengespräche. Für Österreich werden vergleichsweise elaborierte und reglementierte Governance-Strukturen identifiziert, die auf einer engen Zusammenarbeit zwischen staatlichen, verbandlichen und wissenschaftlichen Akteuren beruhen. So konnte u.a. eine Weiterbildungsakademie etabliert werden, die die Validierung und Akkreditierung auch informell und non-formal erworbener Kompetenzen im Einklang mit europäischen Politiken unterstützt. Demgegenüber werden Fragen der Professionalisierung in Indien kaum thematisiert. Gleichzeitig werden hier auch Differenzen deutlich, insofern vor allem marktorientierte Akteure die Professionalisierung und Qualitätssicherung forcieren, während staatliche Akteure sich auf bildungspolitische Programmatik („missionary work“) beschränken. Resümiert man diese Studien unter der Fragestellung, ob mit dem Programm einer evidenzbasierten Bildungsreform ein neues Steuerungsregime etabliert wurde, das zu Demokratieverlusten insofern führt, als die Entscheidungsmöglichkeiten der zuständigen Verwaltungen, des pädagogischen Personals, aber auch der Öffentlichkeit eingeschränkt würden (Grek 2010), so lassen sich diese Annahmen derzeit nicht bestätigen (vgl. Lassnigg 2013).

2.2 Steuerung im Nationalstaat

Auch in nationalen Kontexten werden Fragen der Modernisierung von Governance mit dem Verweis auf inter- und supranationale Entwicklungen diskutiert. Die Annahme, dass die Aufwertung von Wissenschaft und wissenschaftlichem Wissen zu einem Bedeutungsverlust traditioneller Akteure wie der politisch interessierten Öffentlichkeit und dem pädagogischen Personal und seinen Verbänden geführt habe, bildet den Ausgangspunkt für Fallstudien zu einzelnen Bildungsbereichen in der Schweiz, in denen Fragen der Governance unter föderalen Bedingungen untersucht werden (Gonon u.a. 2016). Die Autor*innen betonen, dass die herkömmliche, am Primat von Politik und zivilgesellschaftlicher Öffentlichkeit orientierte Aufsicht über Schulen und das Bildungswesen insgesamt in eine Steuerung

von Bildungsorganisationen und -systemen überführt wurde, die auf eine neue Art rechenschaftspflichtig gemacht und zur Selbstbeobachtung angehalten werden. In der Weiterbildung habe diese Entwicklung dazu geführt, dass vor allem die wirtschaftlich relevant erscheinenden Aktivitäten beachtet und gefördert werden, während der kulturelle und soziale Wert allgemeiner und kultureller Erwachsenenbildung ausgeblendet bleibe, trotz ihrer Relevanz für die Entwicklungs-, Gestaltungs- und Reflexionsfähigkeit von Einzelnen wie der Gesellschaft als Ganzes.

Die Governance-Forschung in Deutschland hat den Nationalstaat in den vergangenen Jahren vor allem als einen Akteur in den Blick genommen, der Bildungsprozesse und -strukturen durch die Förderung regionaler Netzwerke zu verändern sucht, sowohl in der Schule als auch in der Weiterbildung. Die Region stellt insofern einen interessanten Forschungsgegenstand dar, als sie zu untersuchen erlaubt, ob sich national etablierte Formen der Bildungsberichterstattung oder der Förderpolitik tatsächlich an dem ausrichten, was Schulen oder Weiterbildungseinrichtungen für die Bewältigung *ihrer* Probleme vor Ort benötigen. Zudem gerät bei einem solchen Fokus die Vielfalt an Akteuren in den Blick, die an Steuerungsprozessen beteiligt sind (vgl. Brüsemeister 2012). In der Weiterbildung hat diese Forschung u.a. Ausdruck gefunden als wissenschaftliche Begleitung des Programms *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken*, getragen vom BMBF, den Ländern und dem Europäischen Sozialfond. Das Programm wurde von Tippelt sowie von Rambøll Management und weiteren Partnern wissenschaftlich begleitet (Emminghaus und Tippelt 2009; Nuissl u.a. 2006; Tippelt u.a. 2009). In zwei Förderperioden, die 2001 und 2005 starteten, wurden bundesweit in mehr als 70 Regionen Netzwerke initiiert. Die wissenschaftliche Begleitung stützte sich auf eine Vielfalt von qualitativen und quantitativen Daten sowie auf Workshops mit regionalen Akteuren. Tippelt u.a. (2009) haben eine Typologie von Netzwerken in Abhängigkeit ihrer Innovations- und Organisationsmerkmale entwickelt; sie unterscheiden idealtypisch Regionalentwickler, Strukturentwickler, Initiatoren, Produktwerkstätten und Grenzöffner. Allerdings ist die avisierte Nachhaltigkeit nach dem Auslaufen der Förderung nur in wenigen Fällen gelungen.

Mehrebenenanalysen geben allerdings Hinweise darauf, dass in Kommunen, die am Förderprogramm beteiligt waren, im Vergleich zu nicht-beteiligten Kommunen soziale Benachteiligungen in der Teilnahme für bestimmte Adressat*innenengruppen (ältere und geringqualifizierte Männer) tatsächlich reduziert werden konnten (Martin, Schömann und Schrader 2016).

Stärker als in der Weiterbildung wurde der Blick auf Regionen in der Schulforschung betont. Spätestens seit dem Bericht *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*, vorgelegt von einer hochrangig besetzten Bildungskommission in Nordrhein-Westfalen (Bildungskommission NRW 1995), bilden so genannte Bildungslandschaften ein zentrales Element der schulbezogenen Reformdiskussion (Olk und Schmachtel 2017; für Baden-Württemberg Zeller 2015). Zymek u.a. (2011) stellen die NRW-Reforminitiative in den Zusammenhang des demographischen Wandels und dessen Folgen für den notwendigen Um- und Rückbau lokaler Schulstrukturen. Die Autor*innen zeigen,

„dass Modelle der Regional Governance, die in Ländern mit einer wenig ausgeprägten regionalen und lokalen Selbstverwaltung als Innovationsstrategie entwickelt wurden, wenn sie in deutsche Kontexte übertragen werden, auf traditionsreiche, verfassungsrechtlich verankerte Strukturen abgestufter föderaler, regionaler und kommunaler Zuständigkeiten treffen, die bei allen Beteiligten mental fest verankert sind.“ (Zymek u.a. 2011: 505)

Andere Elemente des Programms wie die Übertragung größerer Verantwortung auf die Einzelschule (Personalrekrutierung, Budgetverwaltung, Stärkung der Schulleitung) wurden ebenso durchgesetzt und angenommen wie die Evaluation der Unterrichtsarbeit sowie die Vernetzung der Schulen mit außerschulischen Partnern, etwa beim Ausbau von Ganztagschulen, Kindertagesstätten und des Übergangssystems. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass Fragen der empirisch messbaren Schulqualität, die im Expert*innendiskurs über Schulentwicklung dominieren, vor Ort keine Rolle

spielen. Vielmehr erweisen sich bei der Steuerung lokaler Schulentwicklungsprozesse politische Kriterien wie die Standortkonkurrenz der Kommunen sowie die Interessenlagen von Eltern als dominant (509). Zu ähnlichen Befunden kommt Halfpap (2004) auf der Basis zweier regionaler Fallstudien, die im Rahmen des Programms und mit Unterstützung der Bertelsmann-Stiftung durchgeführt wurden. Das Potenzial vergleichender Analysen zeigt der Band von Ratermann und Stöbe-Blossey (2012), der sowohl top-down-Strategien im Sinne einer evidenzbasierten Steuerung als auch bottom-up Entwicklungen in Form kommunaler und regionaler Netzwerke zur Verbesserung von Bildungslandschaften analysiert und dabei die Elementar- und Schulbildung miteinander vergleicht.

Auch das Programm „Lernen vor Ort“ (LvO), das zwar einen Schwerpunkt auf die Schulforschung legte, aber auch offen war für die Erwachsenen- und Weiterbildung, widmete der Etablierung regionaler Bildungslandschaften hohe Aufmerksamkeit. LvO forcierte u.a. die Entwicklung einer integrierten Bildungsplanung mithilfe eines datengestützten kommunalen Bildungsmanagements bzw. einer kommunalen Bildungsberichterstattung; seit 2014 wurde dieses Programm in die „Transferinitiative kommunales Bildungsmanagement“ überführt. Für die wissenschaftliche Begleitung wurde mit Thomas Brüsemeister ein ausgewiesener Governance-Forscher gewonnen. Das Konzept der regionalen Bildungslandschaften beruht auf der Annahme, dass durch die horizontale und vertikale Vernetzung unterschiedlicher Akteure eine Verbesserung des lokalen Bildungsangebots erreicht werden kann (Emmerich 2017). Aufgegriffen wurde u.a. die Idee, durch sozialraumorientierte Bildungsarbeit soziale Benachteiligungen abzubauen (für die Weiterbildung Mania 2018). Folgt man der Darstellung von Schmachtel und Olk (2017), so zeigt die Evaluation des Programms eine differenzierte Befundlage. Auf der einen Seite gelingt es den Modellprojekten tatsächlich, regional angelegte Austausch- und Professionalisierungsnetzwerke zu etablieren. Andererseits aber lassen sich kaum Erfolge beim Abbau sozialer Ungleichheiten erkennen. Schon die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, etwa in sozialraumorientierten Angeboten oder in der Ganztagschule,

blieb hinter den Erwartungen zurück. Sie wurde erschwert durch eine verdeckt hierarchische Implementation durch eine strukturkonservative Schule. Gleichwohl gibt es Lernprozesse bei relevanten Akteuren. Das betrifft zum einen die Weitung des Bildungsbegriffs, der zu Beginn institutionenspezifisch geprägt ist, auf Biographien und lebenslanges Lernen. Zudem wird der Umgang mit regionalisierten Daten als Planungsgrundlagen selbstverständlicher. Schließlich werden Kooperationsstrukturen zum Bildungsmonitoring, zu Fragen von Übergängen bzw. zur Beratung etabliert.

Im Rahmen des baden-württembergischen *Impulsprogramm Bildungsregionen*, das nicht nur horizontale, sondern auch vertikale Zusammenarbeit zu implementieren versucht, widmete Susanne Zeller (2012) in einer Tübinger Dissertation ihre Aufmerksamkeit professionsübergreifenden Lernprozessen. Expert*inneninterviews verweisen auf vielfältige Lern- und Reflexionserfahrungen, die sich aus der Zusammenarbeit von Mitgliedern verschiedener pädagogischer Berufsgruppen ergeben, insbesondere im Blick auf je spezifische Handlungsanforderungen, die zu einem Zuwachs an wechselseitigem Verständnis und Wertschätzung führen. Diese Lernprozesse scheinen jedoch stärker von individuellen Merkmalen als von institutionellen Rahmenbedingungen abzuhängen. Auf einen in der Governance-Forschung selten behandelten Themenbereich geht der Band von Heimbach-Steins und Kruij (2011) ein. Hier werden Fragen der (sozial-)ethischen Verantwortung individueller, kollektiver, korporativer und staatlicher Akteure in Konstellationen *kooperativer Bildungsverantwortung* diskutiert, wie sie sich etwa in der frühen Bildung oder in der Berufsbildung zeigen. In einer weiteren, im Tübinger Promotionskolleg entstandenen Dissertation untersucht Natalie Hartmann (2018) die Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Akteuren bei der Etablierung der Ganztagschule im Rahmen des Programms „Zukunft Bildung und Betreuung“ in Baden-Württemberg. In ihrer qualitativen Fallstudie zeigt sie, dass die Stabilität der Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Partnern stark von persönlichen Beziehungen bestimmt wird. Die Handlungskoordination erfolge i.d.R. im Modus von Verhandlungen, in die außerschulische Partner ihre je spezifischen Systemlogiken in das System Schule einzubringen versuchen, während sich der Schule wiederum nur begrenzte

Möglichkeiten eröffnen, den Bildungsauftrag in der Arbeit außerschulischer Partner zu verankern.

2.3 Steuerung in Organisationen der Weiterbildung

Besondere Aufmerksamkeit in der bundesdeutschen Governance-Forschung hat in den vergangenen Jahren die Frage gefunden, wie Organisationen der Weiterbildung auf die Etablierung neuer Steuerungspraxen reagieren. So wurden in einem von der DFG geförderten Kooperationsprojekt zwischen der Universität zu Köln und dem DIE die Folgen veränderter Governance-Strukturen auf pädagogische Leistungsprofile erforscht. Methodisch wurden kontrastive Fallstudien in Volkshochschulen durchgeführt, die mit Hilfe der Re-Analyse repräsentativer Statistiken im Blick auf Dynamik und Struktur ihres Programms identifiziert wurden. In diesen Einrichtungen wurden sodann episodische Interviews mit Leitungs- und pädagogisch-planendem Personal geführt und Dokumente wie Leitbilder und Programme analysiert. Die Reaktionen der Einrichtungen auf Veränderungen in ihren Umwelten wurden nach dem Stellenwert kategorisiert, der staatlicher Input-Orientierung, staatlicher Output-Steuerung, Selbststeuerung durch die Profession, organisationaler Selbststeuerung, Konkurrenz oder Kooperation zwischen den Einrichtungen für die Leistungserbringung zugeschrieben wurde. Empirisch zeigte sich im Sinne einer Institutional Work sowohl die Aufnahme von als auch die Reaktanz gegenüber Umwelтанforderungen (Schemmann 2014; 2020). Während sich die Kölner Gruppe theoretisch an der neo-institutionalistischen Organisationsforschung orientierte, hat die DIE-Gruppe (Alke 2019; Alke und Graß 2019; Graß und Alke 2019; vgl. auch Graß 2015) ihr empirisches Material aus konventionentheoretischer Perspektive analysiert und weniger die Handlungskoordination als vielmehr die Rechtfertigungsstrategien in der Programmgestaltung von Leitungskräften erschlossen. Die Analyse von Interviews mit Leitungskräften verweist auf marktwirtschaftliche und staatsbürgerliche Strategien der Rechtfertigung; als eine Kompromissstrategie wird der Verweis auf die Notwendigkeit von Querfinanzierungen gedeutet.

Schließlich legen Matthias Alke und Timm Feld (i.E.) einen Sammelband vor, der sich im Schnittpunkt von erziehungswissenschaftlicher Organisations- und Educational-Governance-Forschung bewegt und auf Steuerungsphänomene in Organisationen der Weiterbildung fokussiert. Der Sammelband schließt explizit an Beiträge an, die im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends die Steuerungsforschung in der Erwachsenenbildung anstießen. Er richtet den Fokus auf die Frage, wie Organisationen der Weiterbildung ihre Prozesse und Leistungen vor dem Hintergrund veränderter Umwelterwartungen und öffentlicher Steuerungspraxen zu optimieren suchen. Der Sammelband enthält sowohl theoretische als auch empirische Beiträge. Die Gliederung folgt einer grundlagentheoretischen Unterscheidung und fasst Beiträge zusammen, die sich mit neo-institutionalistischen (z.B. Dollhausen i.E.) und konventionentheoretischen Zugängen (z.B. Alke i.E.) beschäftigen. Interessanterweise finden sich aber gleich mehrere Beiträge, die auf die Systemtheorie (z.B. Jenner i.E.) zurückgreifen. Die Herausgeber versprechen sich vertiefte theoretische Einsichten für die erziehungswissenschaftliche Organisationsforschung, indem sie die Leistungen und Grenzen der skizzierten theoretischen Zugänge vergleichend analysieren. Grundlagentheoretisch sehen sie Unterschiede darin, dass das Verhältnis von Organisationen zu ihren Umwelten je spezifisch akzentuiert wird: als Ausdruck funktionsspezifischer Operations-logiken, als Merkmal institutioneller Logiken und der in sie inkorporierte Rationalitätsvorstellungen bzw. als kollektiv-verfügbare, normativ und soziokulturell geprägte Handlungsordnungen von Akteuren.

Dass sich staatliche Akteure und Vertreter*innen der Praxis durchaus auf die Etablierung neuer Governance-Strukturen verständigen können, etwa im Blick auf die Erhöhung von Transparenz und Übersichtlichkeit, zeigt eine jüngere Befragung von Verbandsvertreter*innen der Erwachsenenbildung in Österreich (Vater 2013). Einen vergleichbaren Erfahrungsbericht bietet Jenewein (2013). Am Beispiel Tirols berichtet er über gelingende Kooperationen zwischen dem Land Tirol, dem Bund und den Tiroler Weiterbildungseinrichtungen, etwa beim Aufbau einer Bildungsdatenbank, der Zusammenarbeit im Qualitätsmanagement im Österreichischen

schen Qualitätssiegel Ö-Cert oder bei Leistungsvereinbarungen und Flexibilisierungsklauseln bei der Finanzierung von Weiterbildung auf Bundes- und Landesebene. Während Fragen der Steuerung im deutschen Sprachgebiet vor allem auf Einrichtungen der Weiterbildung bezogen werden, kommen international auch private Hochschulen in den Blick (Ellis und Holtrop 2012).

3. Erträge und Perspektiven

Resümiert man die Governance-Forschung zur Weiterbildung des vergangenen Jahrzehnts, wie sie hier vor allem für den deutschen Sprachraum gesichtet wurde, so ergibt sich ein ganz ähnliches Bild wie für den Bildungsbereich insgesamt. Auch in der Weiterbildung haben Fragen der Steuerung wachsende Aufmerksamkeit gefunden. Dies zeigt sich in einer beträchtlichen Zahl thematisch innovativer und theoretisch informierter Studien mit meist qualitativem Design, die, wie es Karin Amos formuliert hat, die Verhältnisse zwischen Pädagogik und Politik in ihren jeweiligen Ordnungslogiken und den ihnen inhärenten Machtverhältnissen ausleuchten. Arbeiten im Umfeld des Tübinger Promotionskollegs haben dazu maßgeblich beigetragen. Die Studien fokussieren zum einen Fragen der Governance im europäischen Mehrebenensystem, oft als Qualifikationsarbeiten mit genuinem Forschungsinteresse, zum anderen Fragen der regionalen Governance, angelehnt an bildungspolitische Förderprogramme, die Regionalentwicklung orientiert an normativen Konzepten von Good Governance voranzutreiben suchen. Besondere Beachtung findet die Steuerung von Organisationen der Weiterbildung. Das ist insofern naheliegend, als Organisationen in modernen Gesellschaften entscheidend zur Erbringung und Verteilung von Dienstleistungen und Waren beitragen. Auffallend ist, dass die Umsetzung und die Effekte der wenigen größeren Reformprogramme wie etwa die Initiativen zur Implementierung flächendeckender Verfahren der Anerkennung informell oder non-formal erworbener Kompetenzen oder die Dekade zur Alphabetisierung und Grundbildung bisher recht wenig Aufmerksamkeit gefunden haben (z.B. Euringer 2016; Klenk 2013). Die hier vorgestellten Einzelstudien weisen thematisch eher lose Verbindungen auf,

zugleich zeigen sie Gemeinsamkeiten in der Rezeption vornehmlich institutionalistischer Theorien. Ein thematisch übergreifendes Forschungsprogramm konnte in der Weiterbildung bislang ebensowenig etabliert werden wie in der schulbezogenen Forschung. Die vorliegenden Befunde der Forschung differenzieren die Bestandsaufnahme des eingangs zitierten Sammelbandes von Hartz und Schrader (2008) weiter aus:

„Insgesamt beobachten wir eine intensivierete Steuerungspraxis im Blick auf Akteure, Ebenen, Formen und Medien der Koordination sozialer Handlungen. Dabei verlagert sich die Aufmerksamkeit von der bürokratisch reglementierten Sicherung der Strukturen eines öffentlich verantworteten, quartären Bildungssystems auf die strategische Beeinflussung und Sichtbarmachung der organisationalen Bedingungen erfolgreicher Lehr-Lern-Prozesse.“ (Schrader 2008b: 402)

Der internationale Vergleich ist inzwischen fest in der Governance-Forschung auch in der Weiterbildung etabliert. Dabei werden Theorien und Konzepte der Politikwissenschaft wie Typologien von Wohlfahrtsstaaten, der Varieties of Capitalism oder der Parteidifferenztheorie zumeist für eine theoretisch begründete Auswahl vergleichbarer Staaten genutzt, während die Analysen zu Formen und Inhalten der Handlungskoordination in Mehrebenenstrukturen i.d.R. übergreifenden sozialwissenschaftlichen Modellen folgen. Werden solche Typologien als erklärende Variablen eingeführt, bleibt ihr Beitrag zur Varianzaufklärung oft begrenzt. Dies zeigt sich z.B. dann, wenn man die universelle, national jedoch unterschiedlich hohe soziale Selektivität der Teilnahme an Weiterbildung erklären möchte (Kaufmann, Reichart und Schömann 2014). Dies zeigt den Bedarf an der Entwicklung von Typologien, die stärker auf die Besonderheiten von Weiterbildungssystemen Bezug nehmen. Wegweisend sind solche Arbeiten gleichwohl insofern, als sie qualitativ gewonnene Typologien für theoretisch informierte Sekundäranalysen quantitativer Daten der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung nutzen, um Annahmen über kausale Inferenzen zu prüfen (so die Empfehlung von Ioannidou und

Knauber 2019). Es bleibt allerdings zu prüfen, ob eine bessere Varianzaufklärung dann erreicht werden kann, wenn nicht Typologien, sondern einzelne institutionelle und organisationale Indikatoren in ihrer Varianz über Staaten hinweg simultan oder hierarchisch in statistische Analysen eingehen.

Während Studien, die sich selbst der Governance-Forschung zurechnen, vor allem die Handlungskoordination zwischen Akteursgruppen in den Mittelpunkt rücken, verweisen insbesondere jene Studien, die als Evaluationen bildungspolitischer Reformprogramme zur Entwicklung von Regionen angelegt waren, auf die Macht gesetzlicher Regelungen, politischer Interessen und sozioökonomischer Rahmenbedingungen. Diese Studien zeigen zudem, dass auf der lokalen und regionalen Ebene weniger Konzepte evidenzbasierter Bildungsreform ausschlaggebend sind als regionale Traditionen und Machtkonstellationen auf der einen und das Erfahrungswissen der Akteure vor Ort auf der anderen Seite. Diese ‚harten‘ Rahmenbedingungen schränken neue Steuerungsregime nicht nur ein, sie können Reformimpulse auch blockieren. Dies zeigen z.B. Lassnigg, Bruneforth und Vogtenhuber (2016) bei der Analyse der Finanzierung der Schulbildung in Österreich, indem sie die Macht etablierter rechtlicher Regelungen gegenüber Versuchen betonen, die Finanzierung stärker an Leistungsindikatoren zu binden. Und Ulrich Heinemann (2017) hat in einer umfassenden Studie zur deutschen Bildungspolitik nach PISA Lehrerverbände als Vetospieler von Bildungsreformen ausgewiesen. Liest man die Befunde der Governance-Forschung aus der Perspektive des Programms evidenzbasierter Bildungsreform, so macht sie vor allem auf Implementationsbrüche einer Steuerungsphilosophie aufmerksam, die auf die Umsetzung wissenschaftlich fundierter Top-Down-Strategien setzt. Zudem wird deutlich, dass das Forschungswissen nicht identisch ist mit dem Beratungswissen, das sich als Ergebnis der Ko-Konstruktion von Akteuren der Wissenschaft und der Praxis vor Ort interpretieren lässt (Fenwick, Mangez und Ozga 2014).

Solche Befunde fordern die Governance-Forschung theoretisch und methodisch heraus. In theoretischer Hinsicht hat sich ein Konsens heraus-

gebildet im Blick auf die Rezeption institutionalistischer und konventionentheoretischer Modelle. Darüber hinausgehende Eckpunkte für gegenstandsbezogene Rahmenmodelle der Steuerung wurden zwar vorgelegt (Schrader 2008a: 59) und aufgegriffen, aber noch nicht umfassend geprüft. Schon jetzt aber ist absehbar, dass sie weiter ausdifferenziert werden müssen. Dies betrifft vor allem die Modellierung der *Muster* von Akteurskonstellationen, verfügbarer Medien (Macht, Geld, Wissen) und Formen (wechselseitige Beobachtung, Verhandlungen, Mehrheitsentscheidungen, hierarchische Anweisungen) der Handlungskoordination in gemeinschaftlichen, staatlichen, marktlichen und unternehmensbezogenen Kontexten der Weiterbildung. Eine vergleichende Bewertung der Leistungen und Grenzen von Theorien und Modellen fehlt bisher auch dort, wo man dies explizit erwarten könnte (Langer und Brüsemeister 2019; ambitionierter Alke und Feld i.E.). Erst auf einer solchen Grundlage könnten auch Fragen nach verallgemeinerbaren Wirkungszusammenhängen in der Steuerung von Bildungssystemen gestellt werden. Vorbereitet werden könnten sie durch theoretisch informierte, qualitative Metaanalysen, die sich nicht nur auf die zahlreichen Forschungs-, sondern auch auf Praxisberichte stützen und institutionelle, organisationale und personale Bedingungen identifizieren, unter denen Steuerung möglich ist, aufgrund welcher Mechanismen, auf welche Weise, für wen und unter welchen Umständen (Dale und Robertson 2007: 219). Für solche Metaanalysen liegen inzwischen konzeptuelle Vorschläge und auch erste Erfahrungsberichte vor (Fingeld-Connett 2018; Schnepf und Groeben 2019). Sie sollten auch die institutionellen Bedingungen der Professionalisierung der Bildungsadministration in den Blick nehmen, die – anders als in den Vereinigten Staaten (Sergiovanni u.a. 1980) – in Deutschland noch kaum untersucht wurden, trotz ihrer unbestreitbaren, wenn auch über die Bildungsbereich hinweg variierenden Rolle für die Steuerung von Bildungsprozessen, die oft größer erscheint als die Rolle der politischen Akteure.

Nach einer Phase, in der es wichtig war, die Grenzen einer staatsfixierten und vornehmlich machtsinteressierten politikwissenschaftlichen Bildungsforschung zu überwinden, könnte es nun an der Zeit sein, den Kontakt weiter auszubauen. Denn auch hier zeigt sich Bewegung. So ist es

Marius Busemeyer an der Universität Konstanz gelungen, im Rahmen der Exzellenz-Initiative von Bund und Ländern das Cluster „The Politics of Inequality“ einzuwerben, das die vor allem in der Bildungssoziologie gut etablierte Ungleichheitsforschung um Studien zu ihren politischen Ursachen und Konsequenzen ergänzt. In einer jüngeren und vergleichenden Studie beschäftigen sich Busemeyer u.a. mit der Rolle der öffentlichen Meinung für Bildungsreformen in Europa (Busemeyer, Garritzmann und Neimanns 2020; Busemeyer und Garritzmann 2019). Sowohl die Relevanz der öffentlichen Meinung als auch der Bildungspolitik werden in der Governance-Forschung noch zu sehr vernachlässigt. Anregend sind zudem vergleichende Analysen zur politischen Ökonomie der Qualifizierung von Arbeitskräften (Busemeyer und Trampusch 2012). Für die Erwachsenenbildung haben Ioannidou und Desjardins diesem Forschungsfeld jüngst in einem Themenheft der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Aufmerksamkeit verschafft (Desjardins und Ioannidou 2020). Weitere Anregungen bietet die Policy Implementation Research, die sich in den Vereinigten Staaten gut etabliert hat (Honig 2006). Sie betont die Bedeutung von Implementationsprozessen für die Wirkung politischer Reformen. Potenzial bietet schließlich die Zusammenarbeit mit der wirtschaftswissenschaftlichen Evaluationsforschung, die auf der Basis der Re-Analyse von Quer- und Längsschnittdaten z.B. die Effekte arbeits- und sozialpolitischer Programme auf Bildungsprozesse untersucht und an kausaler Inferenz interessiert ist (Martin, Schömann und Schrader 2016). Und schließlich verdient der Sachverhalt mehr Beachtung, dass es bei der Handlungskoordination nicht nur um das Interagieren von Akteuren, sondern immer auch um die Aufrechterhaltung sozialer Ordnungen geht.

Insgesamt stellt die Erwachsenen- und Weiterbildung für Governance-Fragen ein besonders gut geeignetes Forschungsfeld dar, da sich aufgrund der Vielfalt und Heterogenität der institutionellen Strukturen und der daran anschließenden Akteurskonstellationen immer wieder ‚natürliche Experimente‘ im Feld einstellen, die für die Analyse der Wirkungen von Steuerungsimpulsen, -strukturen und -prozessen auf das Angebot, die Nutzung und die Wirkungen von Lehr-Lernprozessen in der Weiterbildung ausge-

zeichnete Voraussetzungen schaffen. Interdisziplinäre Kooperationen würden es erlauben, das Verhältnis von vollzogenem und sich vollziehendem Wandel genauer zu bestimmen als es möglich ist, wenn man sich auf Akteure und Akteurskonstellationen beschränkt. Dazu gehört auch, und damit sei eine abschließende Herausforderung für die künftige Governance-Forschung benannt, die letztendlichen Adressat*innen von Steuerungsmaßnahmen – die Lernenden in ihrer Rolle als Schüler*innen, als Studierende oder als Teilnehmer*innen der Erwachsenenbildung – nicht nur als Objekte, sondern auch als Subjekte von Steuerungspraxen zu betrachten. Dies ist in Rahmenmodellen zur Steuerung in der Mehrebenenstruktur von Bildungssystemen zwar mitgedacht (Schrader 2008a), empirisch aber noch kaum berücksichtigt. Der Appell von Karin Amos, die Governance- mit der Gouvernementalitätsforschung zu verbinden, verdient daher weiterhin Beachtung.

Literatur

- Alke, Matthias (2019). ‚Rechtfertigungsstrategien in der Programmgestaltung in Volkshochschulen im Zuge veränderter Governance-Strukturen aus einer konventionentheoretischen Perspektive‘, in Christian Imdorf, Regula Julia Leemann und Philipp Gonon (Hrsg.), *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, 461–482.
- Alke, Matthias (i.E.). ‚Wie koordinieren sich Akteure inner- und außerhalb von Bildungsorganisationen? Zum theoretischen Analysepotential der Soziologie der Konventionen für die Mikrofundierung von Steuerung‘, in Matthias Alke und Timm Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Alke, Matthias und Doris Graß (2019). ‚Spannungsfeld Autonomie – Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung.‘ *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(2), 133–141.

- Alke, Matthias und Timm Feld (Hrsg.) (i.E.). *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Allen, Margaretha, Christian Brincker, Flavia Buiarelli, Stefania Cecchi, Rosario Díaz de Cerio, Paolo Federighi u.a. (2011). 'SMOC – Sanfte offene Koordinierungsmethode – Soft Open Method of Coordination von Prevalet. Gemeinsamer Fortschrittsbericht der Regionen über die Umsetzung der europäischen Strategien des Lebenslangen Lernens – auf dem Weg zur Mutli-Level Governance.' Firenze: University Press (Proceedings e report, 73). Abzurufen unter: <https://fupress.com/archivio/pdf/4649.pdf>. (06.02.2021)
- Altrichter, Herbert, Thomas Brüsemeister und Jochen Wissinger (Hrsg.) (2007). *Educational governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Educational governance. 1).
- Amos, Karin (2012). ‚Comparative Education in Late Modernity: Tensions between Accelerating the Disenchantment of the World and Opening Pedagogical Spaces of Possibility‘, in Lennart Wikander, Christina Gustafsson und Ulla Riis (Hrsg.), *Enlightenment, Creativity and Education. Politics, Politics, Performances*. Rotterdam: Sense Publishers, 27–44.
- Amos, Karin (2011). ‚Bildungspolitik‘, in Jochen Kade, Werner Helsper, Christian Lüders, Birte Egloff, Frank-Olaf Radtke und Werner Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen*. Stuttgart: Kohlhammer, 229–235.
- Amos, Karin (2008). ‚Neue Governance-Skripte und die pädagogische Inskription von Personen. Ein Deutungsvorschlag internationaler Entwicklungen im Lichte des Neo-Institutionalismus‘, in Stefanie Hartz und Josef Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65–90.
- Amos, Karin, Josef Schmid, Josef Schrader und Ansgar Thiel (Hrsg.) (2013a). *Europäischer Bildungsraum: Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis*. Baden-Baden: Nomos.
- Amos, Karin, Josef Schmid, Josef Schrader und Ansgar Thiel (Hrsg.) (2013b). *Kultur – Ökonomie – Globalisierung: Eine Erkundung von Rekalibrierungsprozessen in der Bildungspolitik*. Baden-Baden: Nomos.

- Amos, Karin, Alessandro Martelli, Patricia Loncle und Roger Dale (2015). ‚Translation and Interpretation of Policy Instruments and Negotiation of Subject Positions‘, in Marcelo Parreira do Amaral, Roger Dale und Patricia Loncle (Hrsg.), *Shaping the Futures of Young Europeans. Education Governance in eight European Countries*. Oxford: Symposium Books, 107–128.
- Amos, Karin, Patricia Loncle, Alessandro Martelli, Eduardo Barberis, Valérié Becquet und Ulrich Theobald (2016). ‚Translation of Policy Instruments and Negotiation of Actors in Local School Spaces‘, in Andreas Walther, Marcelo Parreira do Amaral, Morena Cuconato und Roger Dale (Hrsg.), *Governance of Educational Trajectories in Europe. Pathways, Policy and Practice*. London: Bloomsbury, 75–93.
- Avramovska, Maja und Tania Czerwinski (2017). ‚Professionalization in Adult Education: Curriculum Globale – The Global Curriculum for Teacher Training in Adult Learning and Education‘, in Regina Egetenmeyer, Sabine Schmidt-Lauff und Vanna Boffo (Hrsg.), *Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization. Comparative Perspectives from the 2016 Würzburg Winter School*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 197–210.
- Benz, Arthur und Nicolai Dose (2010). ‚Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept?‘, in dies. (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen – Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13–36.
- Bernhardsson, Nils und Susanne Lattke (2015). ‚Core Competences of Adult Educators in Europe. Findings from a European Research Project‘, in Ekkehard Nuißl, P. Adinarayana Reddy, Susanne Lattke und D. Uma Devi (Hrsg.), *Facets of Professionalization Among Adult Education Teachers. European Perspective*. New Delhi, Indien: Sarup Book, 245–264.
- Bildungskommission NRW (1995). *„Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ – Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*, September 1995. Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand-Verlag.

- Bruns, Henrik und Michael Schemmann (2009). ‚Der Einfluss der Europäischen Union auf den Weiterbildungssektor – zwischen Steuerung und Governance.‘ *Außerschulische Bildung*, (4), 360–367.
- Brüsemeister, Thomas (2012). ‚Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem‘, in Monique Ratermann und Sybille Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 27–44.
- Busemeyer, Marius R. und Christine Trampusch (Hrsg.) (2012). *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Busemeyer, Marius R. und Julian L. Garritzmann (2019). ‚Bildungspolitik und der Sozialinvestitionsstaat‘, in Herbert Obinger und Manfred G. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Sozialpolitik*. Wiesbaden: Springer VS, 783–805.
- Busemeyer, Marius R., Julian L. Garritzmann und Erik Neimanns (Hrsg.) (2020), *A Loud but Noisy Signal?: Public Opinion and Education Reform in Western Europe* (Cambridge Studies in the Comparative Politics of Education, p. I). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, Roger und Susan L. Robertson (2007). ‚New Arenas of Global Governance and International Organisations: Reflections and Directions‘, in Kerstin Martens, Alessandra Rusconi und K. Lutz (Hrsg.), *Transformations of the State and Global Governance*. London: Routledge, 217–228.
- Desjardins, Richard und Alexandra Ioannidou (2020). ‚The Political Economy of Adult Learning Systems: Some Institutional Features that Promote Adult Learning Participation.‘ *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (2), 143–168.
- DiMaggio, Paul J. und Walter W. Powell (1983). ‚The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields.‘ *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- Dollhausen, Karin (i.E.). ‚„Actorhood“ als empirischer und analytischer Bezugspunkt der theoriegeleiteten Erforschung von Weiterbildungsorganisationen‘, in Matthias Alke und Timm Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Egetenmeyer, Regina, Sabine Schmidt-Lauff und Vanna Boffo (Hrsg.) (2017). *Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization. Comparative Perspectives from the 2016 Würzburg Winter School*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Abzurufen unter: <https://www.peterlang.com/view/product/26178?format=EPDF>. (06.02.2021)
- Ellis, Richard J. und Stephen D. Holtrop (Hrsg.) (2012). *In Transition. Adult Higher Education Governance in Private Institutions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Emmerich, Marcus (2017). ‚Semantiken regionaler Bildungssteuerung‘, in Thomas Olk und Stefanie Schmachtel-Maxfield (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 78–99.
- Emminghaus, Christoph und Rudolf Tippelt (Hrsg.) (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Euringer, Caroline (2016). *Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Definitionen, Interessen, Machtverhältnisse*. Bielefeld: wbv Verlag.
- Fenwick, Tara, Eric Mangez und Jenny Ozga (Hrsg.) (2014). *Governing Knowledge: Comparison, Knowledge-Based Technologies and Expertise in the Regulation of Education*. London: Routledge.
- Fingold-Connett, Deborah (2018). *A Guide to Qualitative Meta-Synthesis*. Abingdon: CRC Press.
- Gonon, Philipp, Anton Hügli, Rudolf Künzli, Katharina Maag Merki, Moritz Rosenmund und Karl Weber (2016). *Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus. Sechs Fallstudien*. Bern: hep Verlag.
- Graß, Doris (2015). ‚Legitimation neuer Steuerung: Eine neo-institutionalistische Erweiterung der Governance-Perspektive auf Schule und Bildungsarbeit‘, in Josef Schrader, Josef Schmid, Sigrid Karin Amos und Ansgar Thiel (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, 65–93.

- Graß, Doris und Matthias Alke (2019). ‚Die Soziologie der Konventionen und ihr analytisches Potenzial für die Educational Governance Forschung‘, in Roman Langer und Thomas Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer VS, 219–246.
- Green, Andy und Norman Lucas (Hrsg.) (1999). *Further Education and Lifelong Learning: Realigning the Sector for the 21st Century*. London, UK: Institute of Education.
- Grek, Sotiria (2010), ‚International Organisations and the Shared Construction of Policy ‚Problems‘: Problematisation and Change in Education Governance in Europe.‘ *European Educational Research Journal*, 9(3), 396–406.
- Grek, Sotiria und Jenny Ozga (2010). ‚Re-Inviting Public Education: The New Role of Knowledge in Education Policy Making.‘ *Public Policy and Administration*, 25, 271–288.
- Guimarães, Paula und Natália Alves (2017). ‚Adult Educators in Portugal: From the European Guidelines to a National Public Policy of Lifelong Learning Technicians‘, in Regina Egetenmeyer, Sabine Schmidt-Lauff und Vanna Boffo (Hrsg.), *Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization. Comparative Perspectives from the 2016 Würzburg Winter School*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 65–76.
- Halpap, Klaus (2004). ‚Regionale Bildungslandschaften in der historischen Entwicklung zur ‚Regional Governance‘. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 52(4), 463–486.
- Hartmann, Natalie (2018). *Intersystemische Akteurskonstellationen: Analyse der Handlungsmotivation außerschulischer Akteur_innen*. Dissertation, Universität Tübingen.
- Hartz, Stefanie und Josef Schrader (Hrsg.) (2008). *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimbach-Steins, Marianne und Gerhard Kruij (2011). *Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektive auf Educational Governance*. Bielefeld: WBV. Abzurufen unter: <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=735262> (06.02.2021)

- Heinemann, Ulrich (2017). *Bewegter Stillstand. Die paradoxe Geschichte der Schule nach PISA*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Herbrechter, Dörthe (i.E.). ‚Was zeichnet ‚optimale‘ Führung aus? Zum Zusammenspiel von institutioneller Umwelt, Organisation und subjektivem Führungsverständnis aus einer neoinstitutionalistischen Perspektive‘, in Matthias Alke und Timm Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herbrechter, Dörthe und Michael Schemmann (2019). ‚Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung‘, in Roman Langer und Thomas Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer VS, 181–199.
- Hof, Christiane, Joachim Ludwig und Burkhard Schäffer (Hrsg.) (2011). *Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung; Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 23.-25. September 2010 an der TU Chemnitz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Honig, Meredith I. (Hrsg.) (2006). *New Directions in Education Policy Implementation. Confronting Complexity*. Albany: State University of New York Press.
- Ioannidou, Alexandra (2008). ‚Governance-Instrumente im Bildungsbe-
reich im transnationalen Raum‘, in Stefanie Hartz und Josef Schrader
(Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn:
Klinkhardt, 91–110.
- Ioannidou, Alexandra (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Ioannidou, Alexandra (2011). ‚Von der nationalstaatlichen Steuerung zur
transnationalen Governance‘, in Josef Schmid, Karin Amos, Josef
Schrader und Ansgar Thiel (Hrsg.), *Welten der Bildung? Vergleichende Ana-
lysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden: Nomos, 267–
286.

- Ioannidou, Alexandra und Carolin Knauber (2019). ‚Adult Literacy and Basic Education Policies in a Comparative Perspective: Selected Findings from Four Country Cases.‘ *Andragoška spoznanja – Studies in adult education and learning*, 25(3), 125–140.
- Jakobi Anja P. (2009). ‚Die weltweite Institutionalisierung lebenslangen Lernens. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken‘, in Sascha Koch und Michael Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 172–189.
- Jenewein, Franz (2013). ‚Good Governance. Beispiele für eine gelungene Kooperation und Koordination zwischen der öffentlichen Hand und Erwachsenenbildungseinrichtungen in Tirol.‘ *Magazin Erwachsenenbildung.at*, (18), 1–7. Abzurufen unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=6638>. (06.02.2021)
- Jenner, Annabel (i.E.). ‚Qualität von Lehr-Lern-Prozessen als Steuerungsproblem in Weiterbildungsorganisationen: Anregungspotenziale der Systemtheorie‘, in Matthias Alke und Timm Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaufmann, Katrin, Elisabeth Reichart und Klaus Schömann (2014). ‚Der Beitrag von Wohlfahrtsstaatsregimen und Varianten kapitalistischer Wirtschaftssysteme zur Erklärung von Weiterbildungsteilnahmestrukturen bei Ländervergleichen.‘ *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37(2), 39–54.
- Klemm, Ulrich und Peter Langer (2013). ‚Kompetenzentwicklung und Governance in Südosteuropa. Die EU-Donauraumstrategie als Herausforderung für die Erwachsenenbildung.‘ *Magazin Erwachsenenbildung.at*, (18), 1–9. Abzurufen unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=6636>. (06.02.2021)
- Klenk, Johannes (2013). *Nationale Qualifikationsrahmen in dualen Berufsbildungssystemen. Akteure, Interessen und politischer Prozess in Dänemark, Österreich und Deutschland*. Bielefeld: wbv.

- Knauber, Carolin (2017). *Governance von Erwachsenenbildung im internationalen Vergleich – Theoretische Zugänge und empirische Befunde am Beispiel von Politiken der Grundbildung*. Dissertation, Universität Tübingen.
- Knauber, Carolin und Alexandra Ioannidou (2017). ‚Grundbildungspolitik im Wohlfahrtsstaat: Akteure, Inhalte und Umsetzungsstrategien im internationalen Vergleich – Ergebnisse aus dem Projekt EU-Alpha‘, in Josef Schmid, Karin Amos, Josef Schrader und Ansgar Thiel (Hrsg.), *Governance und Interdependenz von Bildung. Internationale Studien und Vergleiche*. Baden-Baden: Nomos, 87–110.
- Kuhlen, Clara, Singh Shalini und Nicoletta Tomei (2017). ‚The Higher Education Curriculum for the Professionalization of Adult Education‘, in Regina Egetenmeyer, Sabine Schmidt-Lauff und Vanna Boffo (Hrsg.), *Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization. Comparative Perspectives from the 2016 Würzburg Winter School*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 91–102.
- Langer, Roman (2019). ‚Governance – A Multiple Purpose Tool?‘, in Roman Langer und Thomas Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer VS, 15–33.
- Langer, Roman und Thomas Brüsemeister (Hrsg.) (2019). *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lassnigg, Lorenz (2013). ‚Governance in der Erwachsenenbildung. Besseres Regieren durch Aushöhlung der Demokratie?‘ *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 18, 1–10. Abzurufen unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=6631>. (06.02.2021)
- Lassnigg, Lorenz; Michael Bruneforth und Stefan Vogtenhuber (2016). ‚Ein pragmatischer Zugang zu einer Policy-Analyse. Bildungsfinanzierung als Governance-Problem in Österreich‘, in Michael Bruneforth, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel und Christiane Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015*. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 305–352.
- Mania, Ewelina (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: wbv.

- Martin, Andreas, Klaus Schömann und Josef Schrader (2016). ‚Der Einfluss der kommunalen Steuerung auf die Weiterbildungsbeteiligung – Ein Mehrebenen Modell mit Daten des Mikrozensus in Deutschland.‘ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), 55–82.
- Meyer, John W. und Brian Rowan (1977). ‚Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony.‘ *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Milana, Marcella, Luigi Tronca und Gosia Klatt (2019). ‚European Governance in Adult Education: On the Comparative Advantage of Joining Working Groups and Networks.‘ *RELA*, 11(2), 235–261.
- Nuissl, Ekkehard, Rolf Dobischat, Kornelia Hagen und Rudolf Tippelt (Hrsg.) (2006). *Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Olk, Thomas und Stefanie Schmachtel (Hrsg.) (2017). *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ozga, Jenny (2019). ‚Governing and Knowledge: Theorising the Relationship‘, in Roman Langer und Thomas Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer VS, 729–749.
- Pekeč, Kristina, Dubravka Milhajlovič und Janiery Da Silva Castro (2017). ‚Adult Education in Serbia and Brazil – Towards Professionalization‘, in Regina Egetenmeyer, Sabine Schmidt-Lauff und Vanna Boffo (Hrsg.), *Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization. Comparative Perspectives from the 2016 Würzburg Winter School*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 117–130.
- Ratermann, Monique und Sybille Stöbe-Blossey (Hrsg.) (2012). *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reuter, Lutz R. (2012). ‚Bildungspolitik und Bildungsplanung‘, in Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 106–107.

- Rinne, Risto (2006). ‚Like a Model Pupil? Globalisation, Finnish Educational Policies and Pressure from Supranational Organizations‘, in Johanna Kallo und Risto Rinne (Hrsg.), *Supranational Regimes and National Education Policies – Encountering Challenge*. Turku: Finnish Educational Research Association, 183–215.
- Scharpf, Fritz W. (2006). *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schemmann, Michael (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schemmann, Michael (2014). ‚Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung‘, in Katharina Maag Merki, Roman Langer und Herbert Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer, 11–129.
- Schemmann, Michael (2020). ‚„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung‘, in Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans-Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Carolin Rotter u.a. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 391–403.
- Schemmann, Michael (2015). ‚Steuerung‘, in Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer, 255–262.
- Schmachtel, Stefanie und Thomas Olk (2017). ‚Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung‘, in dies. (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 10–50.
- Schmid, Josef und Michael Schuhen (2018). ‚Bildungspolitik‘, in Karsten Mause, Christian Müller und Klaus Schubert (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft: Ein integratives Kompendium*. Wiesbaden: Springer, 497–521.
- Schmid, Josef, Karin Amos, Josef Schrader und Ansgar Thiel (Hrsg.) (2011). *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden: Nomos.

- Schmid, Josef, Karin Amos, Josef Schrader und Ansgar Thiel (Hrsg.) (2016). *Internationalisierte Welten der Bildung: Bildung und Bildungspolitik im globalen Vergleich*. Baden-Baden: Nomos.
- Schmid, Josef, Karin Amos, Josef Schrader und Ansgar Thiel (Hrsg.) (2017). *Governance und Interdependenz von Bildung. Internationale Studien und Vergleiche*. Baden-Baden: Nomos.
- Schnepf, Julia und Norbert Groeben (2019). ‚Qualitative Metaanalyse mithilfe computergestützter qualitativer Inhaltsanalyse – am Beispiel von Lokale-Agenda-21-Prozessen.‘ *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 20(3), Art 18.
- Schrader, Josef (2008a). ‚Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell‘, in Stefanie Hartz und Josef Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 31–64.
- Schrader, Josef (2008b). ‚Die Entstehung eines neuen Steuerungsregimes in der Weiterbildung‘, Stefanie Hartz und Josef Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 387–413.
- Schrader, Josef, Josef Schmid, Karin Amos und Ansgar Thiel (Hrsg.) (2015). *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sergiovanni, Thomas J., Martin Burlingame, Fred D. Coombs und Paul W. Thurston (1980). *Educational Governance and Administration*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Singh, Shalini und Philipp Assinger (2017). ‚Policy and Governance for the Professionalization of Adult Education‘, in Regina Egetenmeyer, Sabine Schmidt-Lauff und Vanna Boffo, Hrsg., *Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization. Comparative Perspectives from the 2016 Würzburg Winter School*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 53–64.
- Tippelt, Rudolf, Claudia Strobel, Helmut Kuwan und Andrea Reupold (Hrsg.) (2009). ‚Lernende Regionen - Netzwerke gestalten“. *Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Van Ackeren, Isabell und Stefan Brauckmann (2010). ‚Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen‘, in Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 41–61.
- Vater, Stefan (2013). ‚Standpunkte zu Governance in der Erwachsenenbildung. Eine E-Mail-Befragung der KEBÖ-Verbände.‘ *Magazin Erwachsenenbildung.at*, (18), 1–10. Abzurufen unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=6628>. (06.02.2021)
- Walther, Andreas, Marcelo Parreira do Amaral, Morena Cuconato und Roger Dale (Hrsg.) (2016). *Governance of Educational Trajectories in Europe. Pathways, Policy and Practice*. London: Bloomsbury.
- Zeller, Susanne (2015). *Kooperation als Medium berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse? Eine Studie zur Kooperation bildungsrelevanter Berufsgruppen im Kontext regionaler Bildungslandschaften*. Dissertation, Universität Tübingen.
- Zymek, Bernd, Sabine Wendt, Moritz Hegemann und Frank Ragutt (2011). ‚Regional Governance und kommunale Schulentwicklungspolitik im Prozess des Rück- und Umbaus regionaler Schulangebotsstrukturen‘, *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(4), 497–512.

creativity@school – (K)ein Widerspruch?!

Ein organisationstheoretischer Blick auf Schule und Kreativität

Melanie Lösche-Holl

1. Einleitung

Kreativität¹ ist vor allem dort zu finden, wo Neugier und Begeisterung zuhause sind. Und: Es gibt Menschen, die Kreativität ein Zuhause geben, ihre Türen für kreative Prozesse weit öffnen und mit ihrer Begeisterungsfähigkeit andere anstecken. Bei Karin Amos, zu deren Ehren dieser Text geschrieben wurde, zeigt sich dies immer wieder in ihrer Offenheit für Neues: seien es nun Theorien, Fragestellungen und immer wieder auch Menschen. Häufig entsteht Kreativität auch in der Zusammenarbeit mehrerer Personen, kreativitätsförderlich ist dabei eine Haltung des Vertrauens und Zutrauens von und zwischen (Führungs-)Personen.

In Organisationen treffen Personen auf Strukturen. Ob es zu kreativen Prozessen kommt, hängt dabei von beiden und ihrem Zusammenspiel ab. Am Beispiel der Organisation Schule betrachte ich (Lehr-)Personen und wie sie in Strukturen eingebunden sind. Dabei greife ich auf einige Begriffe, theoretische Ansätze sowie Erfahrungen und wichtige Impulse aus

¹ Nach Csikszentmihalyi ist Kreativität „jede Handlung, Idee oder Sache, die eine bestehende Domäne verändert oder eine bestehende Domäne in eine neue verwandelt. Und ein kreativer Mensch ist eine Person, deren Denken oder Handeln eine Domäne verändert oder eine neue Domäne begründet. Dabei darf man aber nicht vergessen, dass eine Domäne nur durch die explizite oder implizite Zustimmung des dafür verantwortlichen Feldes verändert werden kann“ (Csikszentmihalyi 2010/1999: 9).

meiner gemeinsamen Zeit mit Karin Amos zurück und stelle einige Überlegungen an, um sie ‚kreativ‘, gleichermaßen auch sinnvoll und gewinnbringend, mit dem Begriff der Kreativität theoretisch zu verbinden. Die klassischen und aktuellen wissenschaftlichen Befunde zur Kreativität und Innovationsforschung stelle ich nur an einigen Stellen überblicksartig im Text dar – im Mittelpunkt steht meine eigene gedanklichen Verbindung von Personen und Strukturen.

In Organisationen nehmen viele Faktoren Einfluss auf Kreativität: Neben weiteren Faktoren sind nach Ekvall insbesondere Offenheit und Vertrauen, Ideenzeit, Freiheit, Lebendigkeit sowie Humor förderlich im Hinblick auf das kreative Klima in Organisationen (vgl. Ekvall 1996: 105ff.). Rückt die Schule, ihr kreatives Klima und Potential für kreative Prozesse in den Blick, stellen sich mir folgende Fragen: Wie kreativitätsförderlich ist die Schule als Organisation? Unter welchen Rahmenbedingungen kann dort Kreativität entstehen? Wie kann die Zusammenarbeit von Lehrkräften kreativitätsförderlich(er) organisiert werden? Und wie können Lehrkräfte bei kreativen Prozessen unterstützt werden, damit diese zur Implementation von Innovationen² in der Organisation führen?

Der Ausgangspunkt meiner Überlegungen lässt sich folgendermaßen beschreiben: Die Schule als Organisation weist Strukturen auf, die nicht auf Kreativität und Innovation ausgerichtet und zum Teil wenig kreativitätsförderlich sind – dies ist u.a. institutionell und funktional bedingt. Doch in Institutionen und Organisationen wie der Schule finden sich immer wieder Personen, die kreative Prozesse Einzelner und von Teams fördern. Über ihre Funktion und Tätigkeit eröffnen sie für sich und andere (Spiel-) Räume für Kreativität und ermöglichen so die Implementation von Innovationen. Das gelingt, indem sie ein besonderes Maß an Offenheit mitbringen und auf Vertrauen basierende Beziehungen führen; mitunter wirken sie auf diese Weise auch auf Strukturen in Organisationen zurück.

Kreative Prozesse können also von einzelnen Personen ausgehen und ermöglicht werden. Sie müssen aber, um als Innovation Eingang zu finden,

² Zur Unterscheidung von Kreativität und Innovation schlägt Amabile vor, erstere stärker mit Ideengenerierung zu verbinden, letztere hingegen mit Implementierung (vgl. Amabile 1983: 357ff.).

in Organisationen mehrere Ebenen durchlaufen – nach Koch und Werther handelt es sich um die vier Ebenen *Gesellschaft – Organisation – Team – Person* (vgl. Koch und Werther 2013: 757). Am Beispiel der Organisation Schule möchte ich diese vier Ebenen beschreiben und dabei deren Verwobenheit verdeutlichen. Zunächst beginne ich mit der *Ebene der Gesellschaft* und der Frage, welche gesellschaftlichen Erwartungen an Schule hinsichtlich Kreativität gestellt werden. Anschließend betrachte ich die *Ebene Organisation* und ihre Strukturen am Beispiel Schule und beschreibe diese vor allem aus der Perspektive des Neoinstitutionalismus. Die *Teamebene* in Schulen rückt beim nächsten Schritt in den Fokus, da hier häufig Innovationen entstehen und in die Struktur der Organisation eingebracht werden können. Nicht zuletzt gerät die einzelne Lehrkraft auf der *Ebene der Person* in den Blick. Welche Persönlichkeitsmerkmale bringen kreative Personen mit? Welche Fähigkeiten sind notwendig, um kreative Ideen zu entwickeln, die dann als (soziale) Innovationen in die Organisation implementiert werden können?

2. Ebene der Gesellschaft

2.1 Kreativität und die ‚Umwelt‘ der Organisation Schule

Auch wenn kreative Prozesse ihren Anfang bei einzelnen Personen nehmen, ist es insbesondere bei einer organisationstheoretischen Beschreibung hilfreich, mit einem Blick auf die Ebene der Gesellschaft zu beginnen. Organisationen im Allgemeinen und damit auch die Schule sind über Erwartungen, die gesellschaftlich an sie herangetragen werden, mit dieser Ebene konfrontiert und verbunden. Aus der Perspektive des Neoinstitutionalismus stellt die Gesellschaft, die als ‚institutionalisierte Umwelt‘ von Organisationen betrachtet werden kann, Erwartungen an Organisationen. Die Schule als Organisation versucht, diesen gerecht zu werden, implementiert beispielsweise neue Konzepte, da, wie neoinstitutionalistische Ansätze begründen, damit eine Steigerung ihrer Legitimität verbunden ist (Meyer und Rowan 1977: 349).

Hasse u.a. stellen fest, dass es überall zu Neuigkeitserwartungen komme. Innovationsfähigkeit sei zu einer Schlüsselvariablen aufgestiegen

und Kreativität werde als wichtige Ressource für praktisch sämtliche Aufgabenbereiche betrachtet (vgl. Hasse, Mützel und Nyfeler 2019: 2). So erfreulich das steigende Interesse an der Förderung von Kreativität ist, muss diese Entwicklung auch kritisch betrachtet werden, da Kreativität zunehmend in einen (engen) Zusammenhang mit der Steigerung des (technischen) Fortschritts sowie der ökonomischen Nützlichkeit und Verwertbarkeit gebracht wird. Beispielsweise möchte die Internationale Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) die Kreativität ihrer Untersuchungspersonen verstärkt in PISA-Studien messen. In einem Interview befragt, wie sie diese sozialen und kreativen Kompetenzen abfragen möchte, gibt Andreas Schleicher, Kopf des OECD-Direktorats für Bildung, zu Protokoll: „für kreatives Denken sind wir schon relativ weit, dort geht es um einen Test, wo Schüler alternative Lösungswege entwickeln müssen, auch selber die Originalität ihrer Lösung bewerten müssen“ (vgl. Brinkmann 2020: 2).

Dass Kreativität in diesem Zuge an Bedeutung gewinnt, ist sicher positiv zu bewerten. Da es sich bei der OECD aber um eine Organisation handelt, die zuvorderst wirtschaftliche Interessen verfolgt, gilt es diese Entwicklung kritisch zu begleiten. Durch PISA werden über das Messinstrument Standards gesetzt, welche Kompetenzen zählen. Dabei drängt sich die Frage auf, was unter PISA-Maßstäben als kreativ gilt. Dazu sagt Funke: „... eine Organisation wie die OECD hat naturgemäß und primär ein Interesse an den Fähigkeiten, die auf einem weltweiten Wirtschaftsmarkt zum Erfolg beitragen könnten“ (Baudson und Funke 2019: 101).

Auch nach Scharf u.a. gilt es Folgendes zu bedenken: Wenn Kreativität und Innovation in einen engen Zusammenhang mit neoliberalen Betrachtungsweisen gerückt werden, berauben sie den Begriff seines (gesellschafts-)kritischen Potenzials und unterbinden reale Partizipation (vgl. Scharf u.a. 2019: 203). Werden kreative Prozesse bereits im Ursprung mit wirtschaftlichen Interessen in einen Zusammenhang gebracht, wird eine Rahmung vorgenommen, die als Entscheidungskriterium fungieren kann, ob eine kreative Leistung als Innovation übernommen wird oder nicht. Die wirkliche, d.h. unabhängige, kritisch reflexive Partizipation, wird damit be-

reits eingeschränkt. Die Frage für die Organisation Schule ist: Welche Partizipationsmöglichkeiten für Innovationen in der Schule stellen sich Lehrkräften? Oder: Welche Rolle spielen Lehrkräfte bei Innovationen an der Schule?

Eine mögliche Antwort darauf findet sich in den ‚Standards der Kultusministerkonferenz zur Lehrerbildung‘ (KMK 2019/2004). In diesem Papier vom 16. Dezember 2004 werden vier Handlungsfelder und elf Kompetenzbereiche vorgestellt, in denen Standards für Lehrkräfte angeführt werden. Neben den bereits seit längerem etablierten Handlungsfeldern ‚Unterrichten‘, ‚Erziehen‘ und ‚Beurteilen‘ werden nun auch Standards für das Handlungsfeld ‚Innovieren‘ formuliert – hierüber soll Kreativität als Prozess in der Schule etabliert werden. Tatsächlich werden unter Kompetenz 11 mehrere Standards mit dem Ziel der Beteiligung von Lehrkräften an der Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgewiesen, (nur) einer von sechs Einzelstandards berücksichtigt dabei explizit den Bereich ‚Innovieren‘. Für Lehrkräfte bedeutet dies, sie „können schulische Innovationsprozesse mitgestalten und erproben reflektiert neue Konzepte, Anwendungen und Technologien“ (KMK 2019/2004: 14). In diesem Standard werden mehrere Dinge sichtbar: Es geht um „mitgestalten“, wobei das Präfix ‚mit‘ bereits auf eine Zusammenarbeit mehrerer Personen hinweist. Lehrkräfte sollen also *neben anderen* Personen, insbesondere Steuergruppenmitgliedern und der Schulleitung, der bei der Schulentwicklung qua Amt eine zentrale Bedeutung zukommt, Innovationen anstoßen. Die Schulleitung trägt die Verantwortung und legitimiert gegebenenfalls durch ihre Funktion die Implementation von Neuerungen. Nicht selten werden hierfür Prozessberater, sogenannte Fachberater mit einer Zusatzqualifikation im Bereich Schulentwicklung, hinzugezogen. Die Schulentwicklung, die nach Rolff neben der Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung auch die Organisationsentwicklung umfasst (vgl. Rolff 1998: 304), kann der Ort sein, an dem Kreativität und Innovation als Prozess stattfindet.

3. Ebene der Organisation

3.1 Kreativität und die Schule als Organisation

Wie innovativ ist die Schule als Organisation (entwickelt)? Wo genau entstehen hier Innovationen und wer bzw. was nimmt darauf Einfluss? Welche Innovationen finden Eingang in die Organisation und wie hängt dies mit Legitimität zusammen?

Aus einer vorwiegend neoinstitutionalistischen Perspektive beschreibe ich hier Einflüsse und Strukturen aus der Umwelt, die für die Schule auch in Bezug auf Kreativität und Innovation von Bedeutung sind. Organisationale Strukturen werden von Teilen der NI-Forschung erklärt durch die Inkorporierung von Werten und Normen aus der Umwelt, die ihnen zur Steigerung ihrer Legitimität verhelfen (vgl. Hasse und Krücken 2009: 239). Der neoinstitutionalistische Ansatz beschreibt Einflussfaktoren aus der Umwelt der Schule, die beispielsweise die Hervorbringung von Kreativität und Innovation beeinflussen und begrenzen, aber auch begünstigen können.

Der Schule als Organisation ist ein Paradoxon inhärent: Sie kann nach Merkens den pädagogischen Institutionen zugeordnet werden. Diese weisen als ein gemeinsames Merkmal eine hohe Beständigkeit auf, müssen sich aber auch wandeln können (vgl. Merkens 2006: 30). Die einzelne Schule sehe ich daher als eine ‚pädagogische Organisation‘. Mit Organisation Schule ist also die Einzelschule in Abgrenzung zur Institution Schule gemeint. Nach Merkens ist sie eine ‚pädagogische‘ Organisation, da sie spezifische und gemeinsame Merkmale mit anderen pädagogischen Organisationen bzw. Institutionen aufweist. Diese leiten sich aus ihren pädagogischen Aufgaben sowie der Professionalität des Personals ab und unterscheiden sich damit von wirtschaftlichen Unternehmen (vgl. Merkens 2006: 30).

Betrachtet man die Schule aus einer neoinstitutionalistischen Perspektive, geht es in pädagogischen Institutionen um den Erhalt und Gewinn von Legitimität. Da ihnen Legitimität von außen zugesprochen wird, sind sie stärker als beispielsweise ‚technische‘ Organisationen davon abhängig,

wie gut es ihnen gelingt, gesellschaftliche Erwartungen und Normalitätsvorstellungen zu implementieren (vgl. Hasse und Krücken 2009: 239), wie zum Beispiel Innovationen im Anschluss an kreative Prozesse hervorbringen zu können.

Als pädagogische Institution ist die Schule zunächst, auch aufgrund vielfältiger anderer Aufgaben, weniger orientiert an ökonomischen Interessen. In Unternehmen, die technisch ausgerichtet sind und stärker von wirtschaftlichen Interessen geleitet werden, sind Innovationen stärker mit Effizienz verbunden (vgl. Meyer und Rowan 1977: 340). In der Einzelschule hingegen ist die Legitimität, die ihr von außen zugesprochen wird, von zentraler Bedeutung. In diesem Gefüge sind dementsprechend auch Innovationen zu betrachten, denn mit Neuerungen aber auch der Orientierung an erfolgreichen Schulen und deren Konzepten kann eine Erhöhung der Legitimität, die der eigenen Schule zugesprochen wird, einhergehen. Nicht selten ist damit auch der Erhalt von (zusätzlichen) Ressourcen verbunden: In der Schule ist eine solche Ressource beispielsweise die Möglichkeit der Ausschreibung von (weiteren) Lehrer*innen-Stellen. Diese können dann mit Lehrkräften, die besondere Qualifikationen oder Zusatzqualifikationen mitbringen, hier idealerweise hinsichtlich Kreativität, besetzt werden.

Aus neoinstitutionalistischer Perspektive greift die Schule als Organisation auf einige Strategien zurück, die sich wie folgt beschreiben lassen: Um Legitimität zu erhalten, gleichen sich (pädagogische) Organisationen in ihren Strukturen aber auch Konzepten anderen, meist erfolgreicherer Organisationen, an; zumeist auch solchen, die bereits über eine hohe Legitimität verfügen. Diese Angleichungsprozesse beschreibt der Neoinstitutionalismus mit dem Begriff der Isomorphie (vgl. Koch und Schemmann 2009: 25). Modellhaft betrachtet kann diese Angleichung nach DiMaggio und Powell entstehen aufgrund von drei Mechanismen: Zwang, normativem Druck und Mimese (vgl. DiMaggio und Powell 1983/2000: 150).

Zwang erfolgt vorwiegend durch staatliche Vorgaben, als Folge erfahrener Organisationen, die in derselben Umwelt agieren, Strukturangleichungen (vgl. Hasse und Krücken 2009: 240). Im schulischen Kontext erfolgt Isomorphie durch Zwang beispielsweise durch Verordnungen des Kultus-

ministeriums als übergeordnete Behörde. Hierbei geht es um die Anforderungen, die beispielsweise in Form von Gesetzen und Verordnungen an eine Organisation herangetragen werden. Dies trägt zur strukturellen Homogenität von Organisationen bei. Mit Blick auf Kreativität hieße Isomorphie durch Zwang etwa, dass ein neues Schulfach Kreativität flächendeckend eingeführt wird, das es bereits als Innovation an wenigen Schulen gibt.

Isomorphie durch normativen Druck erfolgt nach DiMaggio und Powell zum Beispiel durch Professionalisierung über Berufsgruppen oder Verbände. D.h. die Mitglieder von Professionen haben im Zuge ihrer Sozialisierung und Professionalisierung Konzepte, Methoden und Vorstellungen entwickelt, die sie in die Organisation einbringen. Sie erwarten deren Umsetzung auch von anderen Akteuren im organisationalen Feld (vgl. DiMaggio und Powell 1983/2000: 152). Über Module in der Lehrer*innenbildung, die explizit Fähigkeiten in den Bereichen Kreativität und Innovation beschreiben und darin Kompetenzen ausweisen, könnte Isomorphie durch normativen Druck befördert werden.

Mimese beschreibt Angleichungsprozesse, die grob gesagt durch das ‚Kopieren‘ anderer erfolgreicher Strukturen erfolgt, ohne dass deren tatsächliche Überlegenheit gesichert überprüft wäre. Isomorphie durch Mimese kommt nach Hasse und Krücken daher auch meist in Zeiten von Ungewissheit zustande (vgl. Hasse und Krücken 2009: 240). Wie könnte es besser gehen und welche pädagogische Institution verfügt über eine höhere Legitimität?, lauten die Fragen, die man sich stellt, um dann den Blick auf in dieser Hinsicht möglichst erfolgreiche Organisationen zu richten. Dabei können Preisträger des Deutschen Schulpreises, die auch zur institutionellen Umwelt von Einzelschulen gehören, mit ihren ‚Innovationen‘ ein Modell für andere Schulen sein. Mimetische Isomorphie kann aber auch lokal durch Innovationen benachbarter Schulen befördert werden. Nicht selten werden über die Vernetzung von Schulleitungen und Lehrkräften Konzepte zum Umgang mit neuen Herausforderungen ausgetauscht und übernommen.

Es kommt also an einzelnen Schulen weniger zu eigenen Innovationen, sondern eher zur Übernahme anerkannter Konzepte erfolgreicher Schulen.

Weltweit werden so isomorphe Strukturen etabliert. Sir Ken Robinson kritisiert in diesem Kontext mit Blick auf Kreativität die „Vorherrschaft“ der Hauptfächer im Stundenplan der Schüler*innen: „My contention is, that creativity is as important as literacy and we should treat it with the same status“ (Robinson 2006: min. 2.49). Der Fächerkanon und die Kontingenztafel der Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Sprachen an Schulen ähneln sich weltweit. Fächer wie Musik und Kunst, die für kreative Prozesse wichtige Voraussetzungen darstellen, geraten nach Sir Ken Robinson in den Hintergrund (ebd.: min. 2.49), möglich wird dies aufgrund einer Überbetonung der Hauptfächer durch einen höheren Stundenumfang, Abschlussprüfungen und stärkerer Gewichtung beim Anschluss an weiterführende Schulen.

Da sich aber Organisationen nicht ständig nach dem Wind (gesellschaftlicher Erwartungen) drehen können, versuchen sie Legitimität durch Neuerungen unter Beibehaltung ihrer (grundlegenden) Strukturen zu gewinnen. Nicht zwingend müssen diese Neuerungen tatsächlich implementiert werden. Dieses Auseinanderfallen, das Brunsson anhand seiner Begriffe „talk“ und „action“ erläutert (vgl. Heggemann 2016: 239), wird im Neoinstitutionalismus nach DiMaggio und Powell mit den Begriffen Formalstruktur und Aktivitätsstruktur bezeichnet (vgl. Hasse und Krücken 2009: 239). Dies bedeutet, dass in der Schule in einer formalen Struktur Neuerungen aufgenommen, diese aber in der Aktivitätsstruktur der Organisation Schule nur selten, lediglich bruchstückhaft oder überhaupt nicht umgesetzt werden. Möglich ist dies unter anderem, da einzelne Bereiche einer Organisation ‚lose‘ miteinander gekoppelt sind oder Bereiche voneinander entkoppelt (decoupling) werden (Meyer und Rowan 1977: 356). Für die Schule heißt das: Neuerungen, die in einzelnen Gremien, in der Schule beispielsweise in Fachkonferenzen, beschlossen wurden, werden in der Aktivitätsstruktur nicht immer umfänglich umgesetzt. Die Gründe dafür können vielfältig und nachvollziehbar sowie überzeugend sein: Die Neuerungen lassen sich vielleicht technisch noch nicht umsetzen, sie passen nicht zur Klientel oder sind aus Sicht der für die Umsetzung Verantwortlichen noch nicht ausgereift.

Für die Praxis heißt dies, dass nach Prozessen der Rekontextualisierung (vgl. Fend 2008: 331), also bei der konkreten Adaption der Vorgaben für die eigene Organisation, Regeln sowie Vorgaben von den einzelnen Akteuren teilweise nicht umgesetzt oder eigenwillig ausgelegt werden. Für die Schule ist es immer wieder eine Herausforderung, die Vorgaben in Einklang mit den lokalen Gegebenheiten zu bringen und dabei die eigenen Ziele nicht aus dem Blick zu verlieren. Positiv betrachtet bedeutet es aber auch, den (kreativen) Handlungsspielraum zu erkennen und für sich zu deuten.

Dabei vertraut man gleichzeitig auf die Bereitschaft der Mitglieder der Organisation, die Erwartungen aus der Umwelt aufzugreifen. Die Entkopplung bzw. lose Kopplung zwischen der Organisation Schule und ihrer Umwelt, aber auch innerhalb der Schule, ermöglicht ihr, legitime formale Strukturen aufrechtzuerhalten, während die tatsächlichen Aktivitäten variieren. Folge und Ziel zugleich ist es, nach außen handlungsfähig und in diesem Kontext innovativ zu wirken, um weiterhin Unterstützung und insbesondere Legitimität zu erhalten.

Durch Angleichungsprozesse können also Strukturen in Schulen aufgrund der Herausforderungen aus der institutionellen Umwelt isomorph werden, wodurch sich einerseits ihre Einzigartigkeit sowie ihr Potential für Kreativität minimiert und ihre Entwicklungsrichtung gesteuert wird. Andererseits kann die Organisation durch die lose Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur ihre Besonderheiten und Stärken beibehalten und in kreativen Prozessen entwickeln. Dies ist auch notwendig: Das organisationale (Um-)Feld, so bezeichnen DiMaggio und Powell die Gesamtheit aller Institutionen, Organisationen und Akteure in der Umwelt der Organisation (vgl. DiMaggio und Powell: 2000/1983: 148), stellt an sie nicht selten widersprüchliche Erwartungen. Dies zeigt sich konkret beim organisationalen Feld der Schule in den (widersprüchlichen) Erwartungen von Eltern, Ausbildungsbetrieben sowie abgebenden und abnehmenden Schulen. Zugespielt formuliert: Was sich eine Organisation auf die Fahne schreibt und was sie wirklich umsetzt – und auf welche Weise sie es umsetzt –, kann sich stark voneinander unterscheiden. Die Nutzung der Doppelstruktur ist deshalb nicht (ausschließlich) negativ zu sehen, denn durch sie werden lokal

kreative Prozesse möglich und der Organisation dafür notwendige Freiheitsgrade gewährt. Die Einzelschule bleibt auf diese Weise erstens handlungsfähig; zweitens sind Kreativität und Innovation auf Einzelschulebene trotz enger Vorgaben möglich. Dies gilt insbesondere dann, wenn aus ihrer Umwelt Erwartungen an sie herangetragen werden, die im Widerspruch zu lokalen Gegebenheiten oder auch Überzeugungen stehen. Die lose Kopplung zwischen der Organisation Schule sowie einzelnen oder mehreren Teams von Lehrkräften eröffnet also Spielräume für Kreativität und Innovation. Wie diese Teams an Schulen kreativitätsförderlich zusammengestellt sein können oder sollten, wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

4. Teamebene

4.1 Kreativität und Lehrkräfteteams an der Schule

Arbeiten Lehrkräfte zusammen, rückt die Teamebene in den Fokus: In Lehrer*innenkollegien werden viele Aufgaben in Teams bearbeitet, dabei kommt es immer wieder zu (neuen) Teambildungen. Teams stellen nicht zuletzt deshalb für kreative Prozesse eine entscheidende Ebene dar. Die Teamebene sollte auch nach Koch und Werther deshalb in den Fokus rücken, da sie eine Verbindung zwischen Organisation und Individuum darstellt. Entscheidend für Innovationen ist, wie die Kreativität einzelner Personen in das Team bzw. die Organisation Eingang findet (vgl. Koch und Werther 2013: 755).

Neben der Schulleitung, die als relevante Größe und meist als Zweier-Team bei der Implementation von Innovationen an Schulen bedeutsam ist, sind es Teams von Lehrkräften, die mit ihren kreativen Ideen für die Entstehung neuer Konzepte und Lösungen sorgen. Aufgrund der Tatsache, dass die Kreativität von Schulleitungen nur schwer von außen beeinflusst werden kann, fokussiere ich in diesem Kapitel auf das Lehrer*innenkollegium der Einzelschule. Was fördert in Teams Kreativität? Und wie können Lehrer*innen-Teams möglichst kreativitätsförderlich zusammengesetzt werden?

Ein Faktor, der Kreativität befördern kann und beim Blick auf die Mitglieder einer Organisation relevant wird, ist die Diversität der Teammitglieder.³ Inwieweit trifft Diversität auf die große Gruppe der Lehrkräfte zu? Homogen sind diese auf den ersten Blick hinsichtlich ihrer Aus- und Berufsbildung respektive Professionalisierung und grundlegenden berufsspezifischen Ziele. Nach dem Abitur werden die meisten zukünftigen Lehrkräfte über ein Studium professionalisiert und, wie im Schulgesetz nachzulesen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (B.W.) 2020/1983 § 1, Abs. 2), ist es ihr gemeinsames Ziel, Kinder gut auf das (Berufs-)Leben vorzubereiten, umfangreiches Wissen zu vermitteln, sie zu befähigen, weiter und kritisch zu denken und die (eigene) Welt zu gestalten. Lehrkräfte in der Schule verbinden dementsprechend gemeinsame Ziele und Ansprüche.

Hinsichtlich der Wege, die sie dabei beschreiten, und der Inhalte, an denen (prozessbezogene) Kompetenzen erlernt werden, gibt es jedoch auch Unterschiede. Denn Lehrer*innen unterscheiden sich beispielsweise durch die Fächer, die sie unterrichten und die sowohl einer je spezifischen Logik unterliegen als auch spezifische didaktische Zugänge erfordern. Wenn es um die kreative Entwicklung von Konzepten geht, können unterschiedliche Zugänge bedeutsam sein. Zwar durchlaufen die meisten Lehrer*innen dieselbe oder eine ähnliche schulische Laufbahn. Das heißt, sie bringen fast ausnahmslos das Abitur als Schulabschluss und ein abgeschlossenes Studium mit, wenn sie in die Schule als Organisation eintreten. Die Ausbildung der Lehrer*innen unterscheidet sich aber jeweils in ihrem Verhältnis von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen. Auch das fachpraktische Wissen kann sich je nach beruflicher Laufbahn erheblich unterscheiden, denn Lehrkräften stehen dabei verschiedene Wege offen: Quereinsteiger*innen, die bereits einen Beruf erlernt und zeitweise ausgeübt haben, qualifizieren sich über eine dreijährige fachliche und pädagogische Ausbildung. Lehrkräfte mit Studium können sich über ein mehrjähriges Studium an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten qualifizieren

³ Einige Unternehmen erweitern unter dem Motto ‚2D-Diversity‘ ihre Diversitätsstrategie um Merkmale wie branchenübergreifendes Fachwissen und nichtlineare Karrierewege (vgl. Lorenzo u.a. 2017). Als kreativitätsförderlich denkbar sind demnach bei Lehrkräften viele Merkmale, wie Berufsbiographie, soziale Herkunft, Denkstile etc., in denen sich diese unterscheiden (können).

und durchlaufen anschließend ein Referendariat an Schulen. Diese Unterschiede sind meines Erachtens als Chance für Kreativität zu sehen. An Gemeinschaftsschulen ist nach meiner Einschätzung die Diversität der Lehrer*innenschaft zumindest in diesen Merkmalen strukturell höher, denn hier treffen Fachlehrer*innen, die in einer dreijährigen Ausbildung als Quereinsteiger*innen qualifiziert werden, Haupt- und Realschullehrkräfte sowie Gymnasiallehrkräfte und nicht zuletzt Förderschullehrkräfte, Pädagogische Assistent*innen und Lernbegleiter*innen in einem Kollegium aufeinander.

Bei konzeptionellen Aufgaben in der Schule können auch sogenannte „Kreativ- und Innovationsteams“ gebildet werden. Rustler zufolge sollte ihre Zusammensetzung nicht nur in Bezug auf ihre fachlichen Hintergründe gemischt sein, sondern auch hinsichtlich ihrer Denkstile. Offenbar bevorzugen einzelne Personen bestimmte Phasen eines Innovationsprozesses. Da alle Phasen gleichermaßen relevant sind, sollte bei der Zusammensetzung der Gruppe auf eine Durchmischung der Denkstile geachtet werden (vgl. Rustler 2018: 58).

Für die Ebene der Teams an Schulen lässt sich grundsätzlich feststellen, dass diese in der Anzahl ihrer Mitglieder variieren und für eine unterschiedliche Dauer eingerichtet werden. Bei manchen Teams ist die Zusammensetzung durch die Schulleitung vorgegeben, andere Teams ergeben sich aus gemeinsamen Interessen und/oder aus Sympathiegründen. Teams reichen von kleinen und kurzfristigen Zusammensetzungen bis hin zu langfristigen Verbänden. Die kleinsten Teams bestehen aus zwei Lehrkräften und sind oft als Schulleitungsteam oder Klassenlehrer*innenteams zu finden, daneben gibt es aufgabenbezogen eingerichtete Teams, wie z.B. Teams, die sich mit Fragen zur Schullaufbahn, zu Studien- und Abschlussfahrten etc. auseinandersetzen. Daneben finden sich auch Teams, die homogener sind, da sie nach Unterrichtsfächern zusammengesetzt werden.

Zwei Formen von Teams, die für die Implementation von Innovationen besonders wichtig sind, möchte ich näher beschreiben. Eine Besonderheit, weil nicht an allen Schulen etabliert, sind *Stufenteams*. Diese setzen sich zusammen aus möglichst allen Lehrkräften einer Klassenstufe, die Teams vereinen also Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer. Ihre Zusammensetzung

ist mindestens für ein Schuljahr festgelegt, einzelne Mitglieder können jedoch auch über mehrere Schuljahre bestehen bleiben. Die Diversität der Fächer und Lehrkräfte begünstigt Kreativität insofern, als hier Machbarkeit und Umsetzung von Vorgaben und Innovationen für alle Fächer diskutiert werden. Gemeinsam werden in kreativen Prozessen konzeptionelle Vorschläge von Lehrkräften unterschiedlicher Fächer stellvertretend für das gesamte Kollegium ausgearbeitet.

Eine weitere Teamstruktur wird mit den sogenannten *Steuergruppen* der Schule etabliert. Dieses Team ist eine auf Zeit gewählte oder festgelegte Gruppe von Lehrkräften, die sich kontinuierlich mit dem Prozess der Schulentwicklung auseinandersetzt. Eingeführt wird eine solche „Zwischenebene“ i.d.R. im Zuge eines „change management“ (Altrichter und Wiesinger 2004: 220) mit dem Ziel, schulische Innovationsprozesse und Schulentwicklung anzuregen und zu unterstützen. Meist werden die Mitglieder der Steuergruppe für mehrere Jahre von einem Lehrer*innenkollegium gewählt. Die Zusammensetzung dieser Gruppe ist daher meist recht divers, was Unterrichtsfächer, Alter und Berufserfahrung angeht.

Möchte man das Innovationspotential in solchen Teamstrukturen erhöhen, lohnt sich der Blick auf die Denkstile der Mitglieder, denn Rustler zufolge favorisieren Mitglieder einzelne Phasen in kreativen Prozessen, wie sie beispielsweise im Modell des so genannten ‚Design Thinking‘ zu finden sind⁴ (vgl. Rustler 2018: 74). Begünstigend für kreative Prozesse und Innovation wäre eine Berücksichtigung der Denkstile beispielsweise bei der Zusammensetzung der Steuergruppe, denn hier arbeitet eine überschaubare Anzahl von Kolleg*innen über einen langen Zeitraum und regelmäßig zusammen. Zudem ist die Steuergruppe gemeinsam mit der Schulleitung ein

⁴ Design Thinking gehört zu den Innovationsmethoden und dient dazu, die Entwicklung neuer Ideen anzuregen und Probleme zu lösen. Der Ansatz wurde im Umfeld der Stanford University entwickelt. Was seit 2003 unter Design Thinking verstanden wird, wurde geprägt von David Kelley und Tim Brown (vgl. Kohrs u.a. 2017: 5). Problemlösung wird im Design Thinking als sozialer Prozess verstanden und vor allem gemeinsames Arbeiten in einer kreativitätsförderlichen Umgebung und unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Motivationen von Menschen zeichnen den Ansatz aus. Der Prozess wird in folgende Bausteine gegliedert: Verstehen – Definieren – Ideen finden – Prototypenentwicklung – Testung (ebd.: 6). Jenseits von technischer Machbarkeit ist die Methode für Pädagog*innen deshalb interessant, weil die Perspektive menschlicher Bedürfnisse berücksichtigt werden muss. In pädagogischen Institutionen soll nach Rustler Kreativität in erster Linie zu ‚sozialen‘ Innovationen führen (vgl. Rustler 2018: 74).

Motor der Schulentwicklung und damit ein zentraler Einflussfaktor für die Implementation von innovativen Ideen.

Voraussetzung für die Entstehung von Kreativität in Teams sind bestimmte kreativitätsförderliche Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen und Verhaltensweisen der Mitglieder. Sie werden im nächsten Abschnitt in den Blick genommen.

5. Ebene der Person

5.1 Kreativität und die einzelne Lehrperson

Personen sind in kreativen Prozessen zentral, dies gilt insbesondere für Schulleitungen, denn in einem hierarchischen System wie der Schule, die mit wenigen Unterebenen agiert, laufen nahezu alle Innovationen über die Schulleitung, die somit als ‚Gatekeeper‘ fungiert. Mit Blick auf Kreativität und Innovation müssen Schulleitungen im Rahmen ihrer Professionalisierung bei Fortbildungen geschult werden. Gewinnbringend für Innovationen wäre auch, wenn Schulleitungen (und Lehrkräfte) Kontakte zu Organisationen, wie innovativen Unternehmen, Kultureinrichtungen, non-profit Organisationen aufnehmen, um Erfahrungen außerhalb des Bildungssystems zu sammeln. Mit dem Ziel des Out-of-the-box-Denkens könnten neue Impulse für Rekontextualisierungsprozesse bei der Schulentwicklung angestoßen werden. Regelmäßige ‚Round Table‘ mit unterschiedlichen Interessensgruppen, die das organisationale Umfeld abbilden, sind ebenso innovationsförderlich.

Welche Rolle spielen bei kreativen Prozessen darüber hinaus Persönlichkeitsmerkmale⁵, Haltungen und Einstellungen von Schulleitungen und Lehrkräften? Bringen sie die erforderliche Offenheit für kreative Prozesse

⁵ Unter den so genannten „kreativitätsfördernden Persönlichkeitsmerkmalen“ vereinen sich Charaktereigenschaften wie Neugier, Ausdauer, Frustrationstoleranz und kontrollierte Spontaneität sowie zielorientiertes Handeln, Belastbarkeit und Komplexität. Für die Entstehung und eventuell anschließende Implementierung neuartiger Ideen ist es Preiser zufolge maßgeblich, wie gut Spannungen, die beispielsweise aus Widersprüchlichkeiten resultieren, aufgelöst, Hindernisse überwunden und Misserfolge ausgehalten werden können (vgl. Preiser 2011: 28).

mit? Aber auch: Wie steht es um die Rahmenbedingungen hinsichtlich ihrer Kreativität?

Beim Blick auf die Rahmenbedingungen wird deutlich, dass neben dem Handlungsfeld ‚Innovieren‘ drei weitere sehr umfassende Handlungsfelder relevant sind. ‚Unterrichten‘ und ‚Erziehen‘ sowie ‚Beraten und Beurteilen‘ nehmen im schulischen Geschehen den größten Raum ein. Für Innovieren wird regulären Lehrkräften überhaupt kein Deputatsanteil und Mitgliedern der Steuergruppe nur ein kleiner Anteil des Deputates eingeräumt. Sie erhalten eine Anrechnung ihres Deputats im Umfang einer halben bis zu einer Wochenstunde, wenn sie mindestens ein Schuljahr mitarbeiten. Die Steuergruppe umfasst meist fünf Mitglieder. Schulleitungen, die zentral für kreative Prozesse und Innovationen sind, erhalten insgesamt für ihre Tätigkeit eine Ermäßigung an Deputatsstunden. Bei vielen Schulen erhalten stellvertretende Schulleitungen vier von 27 Stunden Ermäßigung für alle Aufgaben, die mit diesem Amt verbunden sind. Alle Aufgaben, die Schulentwicklung mit eingeschlossen, müssen also in dieser Zeit erbracht werden. Auch wenn offensichtlich leider wenig Ressourcen für diesen Bereich bereitgestellt werden, finden dennoch Innovationen im Bereich der Schulentwicklung statt. Steuergruppen treffen sich beispielsweise zu einer wöchentlichen Besprechung und teilen sich anstehende Aufgaben. Im Rahmen dieser Tätigkeit kommt es auch zu Innovationen von Teams, wengleich die Ressourcen sehr knapp sind.

Dass Lehrkräfte eine Offenheit für Neues mitbringen, wird bei den Untersuchungen zu den Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften, meist verdeutlicht an den Big Five⁶, ersichtlich. Nach Eulenberger „ist zu konstatieren, dass die Offenheit als solche nicht dominant [...] ist, aber Personen im Lehrer_innenkontext (Lehramtsstudierende, Lehrer_innen, Lehramtsabsolvent_innen) deutlich offener sind als der Bevölkerungsdurchschnitt“ (Eulenberger 2015: 18). In einem Beitrag des *Spiegel* äußern sich zwei Gymnasiallehrerinnen wie folgt: „Das System lässt

⁶ Mit dem Begriff der Big Five sind Extraversion, Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit, Empathie und Offenheit bezeichnet (Mayr 2014: 10). Die Eigenschaft „Offenheit“ ist im Lehrer*innenberuf relevant, da pädagogische, fachdidaktische sowie fachwissenschaftliche Inhalte häufig einem Wandel unterliegen.

kaum Gestaltungsmöglichkeiten. [...] Wir sind kreativ, agil, durchsetzungsfähig, motiviert, engagiert, aber das wird überhaupt nicht honoriert. Was sollen wir tun?“ (Hofert 2018: 1).

Ein weiterer Beleg für das Innovationspotential von Lehrkräften ist der Deutsche Lehrerpreis, den die Stiftung Heraeus gemeinsam mit dem Deutschen Philologenverband für innovativen Unterricht vergibt. Auf der Homepage werden, neben einigen anderen, folgende Merkmale genannt: Steigerung der Motivation und Eigenverantwortung der Schüler*innen, Synergieeffekte durch Teamarbeit nutzen sowie übertragbares Unterrichtskonzept (vgl. Heraeus und Deutscher Philologenverband 2020). So werden jährlich Lehrkräfte unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten mit dem Deutschen Lehrerpreis geehrt. Dafür werden Lehrer*innen im Sekundarbereich an deutschen Schulen gesucht, die Unterrichtsmodelle für die Schule der Zukunft konzipieren.

6. Fazit und Ausblick

Die Schule ist als Organisation stark eingebunden in ein organisationales Feld, das Erwartungen an sie stellt, aber auch mit Innovationen aufwarten kann, die über Prozesse der Rekontextualisierung Eingang in die Einzelschule finden. Dabei kommt es häufig zur Übernahme von Innovationen, die in anderen Organisationen entwickelt wurden. Eigene, also schulinterne Innovationen, werden in der Forderung nach (Einzel-)Schulentwicklung deutlich. Für das Lehrpersonal wird zudem Mitbestimmung im Handlungsfeld ‚Innovieren‘ formuliert.

Wenngleich diese Bereiche Einzug in die Lehrerbildung gehalten haben und Eingang in ihren Berufsalltag finden sollen, sind die nötigen Rahmenbedingungen bislang kaum gegeben. Zeiträume für kreative Prozesse sind sowohl bei Lehrkräften wie Schulleitungen zu knapp bemessen, da Lehrkräfte viele und vielfältige Aufgaben übernehmen müssen. ‚Kopieren macht Schule‘ ist dann aufgrund von (Zeit-) und Innovationsdruck eine aus der Not heraus geborene Möglichkeit zu (re-)agieren.

Dennoch finden sich auf der Ebene der Organisation Schule wie auch bei den Teams und Einzelpersonen zahlreiche Beispiele für Innovationen.

Der Öffentlichkeit bekannt gemacht wird dies bei den Trägern des Schul- und Lehrpreises, daneben finden sich an jeder Einzelschule auch eine Vielzahl an kleineren Innovationen, die im „4 C Model“ von Kaufman und Beghetto als ‚little c‘, ‚mini c‘ oder ‚pro c‘ eingeordnet werden können (Kaufman und Beghetto 2009: 3). Selten werden diese jedoch über den eigenen (Schul-)Bereich hinaus bekannt, da sie beispielsweise für sehr spezifische Herausforderungen innovative Lösungen sind und meist den eigenen Unterricht betreffen.

Ansatzpunkte zur Förderung kreativer Prozesse sehe ich einerseits bei den Rahmenbedingungen, andererseits aber auch bei einzelnen Lehrkräften und der Schulleitung, die – wie zu Beginn meines Beitrags beschrieben –, über ihre Funktion und Tätigkeit Räume für Kreativität eröffnen können. Offenheit für Kreativität und Innovation wird, wenn man bei der Person ansetzt und diese zu einer ‚Bildung zur Innovativität‘⁷ (Scharf u.a. 2019: 210) anregt, auch auf Team- und Organisationsebene gefördert. Dabei umfasst ‚Bildung zur Innovativität‘ nach Scharf u.a. neben der Fähigkeit zur Reflexivität auch die Fähigkeit zur Implementivität (ebd.). Im schulischen Kontext bedeutet Reflexivität, dass man einerseits bestehende (Unterrichts-)Konzepte, aber auch Strukturen sowie neue Vorgaben kritisch reflektieren kann, andererseits aber auch kritisch auf das eigene Tun blickt. Implementivität impliziert rhetorische Fähigkeiten, die bei Lehrkräften meist unterschiedlich stark ausgeprägt sind, jedoch erlernt und trainiert werden können. Oft liegt es nicht an den eigenen Ideen, sondern an der Art, wie man seine Ideen einzubringen versucht. Diesen Prozess und ihren

⁷ Die eigene Kreativität soll im Konzept ‚Bildung zur Innovativität‘ genutzt werden, um Veränderungen zu initiieren sowie Gesellschaft (um-)gestalten zu können (vgl. Scharf u.a. 2019: 207). Kern einer Bildung zur Innovativität ist die Fähigkeit zur Reflexivität. Nicht nur bestehende Gegebenheiten und Routinen werden hinterfragt, auch das eigene Denken und Handeln wird in die kritische Reflexion mit einbezogen. (ebd. 208). Reflexivität wird dabei unter Rückgriff auf John Dewey betrachtet als notwendige Voraussetzung für Kreativität: „Creativity is our great need, but criticism, self-criticism ist the way to its release“ (Dewey 1984: 143). Implementivität ermöglicht Individuen die Artikulation eigener Gedanken und diese gegenüber anderen sichtbar zu machen (vgl. Scharf u.a. 2019: 210). Voraussetzungen hierfür sind bei (Lehr-)Personen neben anderen rhetorischen Fähigkeiten auch die Unterstützung der Kolleg*innen in dieser Situation, denn nach Scharf u.a. sind Innovationsprozesse immer kollaborativ, da sie von Rückkopplungsprozessen geprägt sind und Teilnehmende immer auch auf die (Lösungs-)Vorschläge anderer reagieren (vgl. Scharf u.a. 2019: 210).

Anteil daran sollten Lehrkräfte reflektieren, beispielsweise indem sie sich durch kollegiales Feedback die Rückmeldung von Kolleg*innen einholen.

Dies alles erfolgt mit dem Ziel, als (Lehr-)Person kreativitätsförderliche Rahmenbedingungen für sich aber auch für andere zu schaffen und Strukturen in der Organisation zu öffnen, wodurch Handlungsspielräume entstehen. Dies ermöglicht (Lehr-)Personen kritisch-reflexive Partizipation und fördert die Implementation sozialer Innovationen in der Schule.

Literatur

- Altrichter, Herbert und Sophie Wiesinger (2004). ‚Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem‘, in Gabi Reinmann und Heinz Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements*. Göttingen: Hogrefe, 220–233.
- Amabile, Teresa M. (1983). ‚The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization.‘ *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357–376.
- Azzam, Amy M. (2009). ‚Why Creativity Now? A Conversation with Sir Ken Robinson.‘ *Educational Leadership*, 67(1), 22–26.
- Baudson, Tanja Gabriele und Joachim Funke (2019). ‚Kreatives Problemlösen in PISA 2012‘, in Julia Sophie Haager und Tanja Gabriele Baudson (Hrsg.), *Kreativität in der Schule – finden, fördern, leben*. Wiesbaden: Springer, 97–102.
- Brinkmann, Regina (2020). ‚Die nächste PISA-Studie. Blick auf die Lernbedingungen in der Coronakrise‘. Andreas Schleicher im Gespräch mit Regina Brinkmann. *Deutschlandfunk*, 25.05.2020. Abzurufen unter: https://www.deutschlandfunk.de/naechste-pisa-studie-blick-auf-die-lernbedingungen-in-der.680.de.html?dram:article_id=477498 (26.2.21).
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2010/1999). *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dewey, John (1984). ‚Construction and Criticism‘, in Jo Ann Boydston (Hrsg.) *The Later Works of John Dewey, vol. 5*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 125–144.

- DiMaggio, Paul und Walter Powell (2000/1983). ‚The Iron Cage Revisited: Isomorphism in *Organizational Fields*‘. *American Sociological Review*, 147–160.
- Ekvall, Goran (1996). ‚Organizational Climate for Creativity and Innovation‘. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 105–123.
- Eulenberger, Jörg (2015). *Die Persönlichkeitsmerkmale von Personen des Lehrer_innenberufs*, SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research, Nr. 788. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW). Abzurufen unter: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.513882.de/diw_sp0788.pdf (26.2.21).
- Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hasse, Raimund und Georg Krücken (2009). ‚Neo-institutionalistische Theorie‘, in Georg Kneer und Markus Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 237–252.
- Hasse, Raimund, Sophie Mützel und Judith Nyfeler (2019). ‚Hauptsache neu? Die Organisation von Innovation und Kreativität‘, in Maja Apelt, Ingo Bodo, Raimund Hasse, Uli Meyer, Viktoria V. Groddeck, Maximiliane Wilkesmann und Arnold Windeler (Hrsg.), *Handbuch Organisationssoziologie*. Wiesbaden: Springer, 1–17.
- Heggemann, Daniel (2016). ‚Wann ist der talk „nur“ talk? Empirischer Zugang zur Differenz von Anspruch und Wirklichkeit und ihrer Funktionalität am Beispiel demokratischer Schulgestaltung‘, in Michael Göhlich, Andreas Schröer, Susanne Maria Weber, Henning Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik, Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Organisation und Pädagogik*. Band 18. Wiesbaden: Springer, 283–293.
- Heraeus Bildungsstiftung und Deutscher Philologenverband (2020). *Deutscher Lehrpreis*. Abzurufen unter: <https://www.lehrerpreis.de/> (26.2.21).

- Hofert, Svenja (2018). ‚Wie Lehrer der Leere entkommen können‘. *Spiegel Job&Karriere* vom 7.3.2018. Abzurufen unter: <https://www.spiegel.de/karriere/lehrer-hadern-mit-ihrem-job-bei-uns-ist-kreativitaet-gar-nicht-gefragt-a-1189921.html> (24.2.21).
- Kaufman, James C. und Ronald A. Beghetto (2009). ‚Beyond Big and Little: The Four c Model of Creativity‘. *Review of General Psychology*, 13, 1–12.
- Koch, Sascha und Michael Schemmann (2009): ‚Entstehungskontexte und Grundlegungen neo-institutionalistischer Organisationsanalyse‘ in Sascha Koch und Michael Schemmann (Hrsg.), *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 20–27.
- Koch, Marisa und Simon Werther (2013). ‚Kreativität und Innovation in Organisationen – eine systemische Perspektive‘, in Miriam Landes und Eberhard Steiner (Hrsg.), *Psychologie der Wirtschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 751–770.
- Kohrs, Jan-Torsten, Ulrich Müller und Dirk Nees (2017). ‚Design Thinking‘, in Ulrich Müller, Martin Alsheimer, Ulrich Iberer und Ulrich Papenkort (Hrsg.), *methoden-kartothek.de. Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule*. Bielefeld: Bertelsmann, 1–7.
- Kultusministerkonferenz (KMK 2019/2004). ‚Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‘ in der Fassung vom 16.05.2019. Abzurufen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (24.2.21).
- Lorenzo, Rocio, Nicole Voigt, Karin Schetelig, Anne Zawadzki, Isabelle Welpel und Prisca Brosi (2017). ‚The Mix that Matters. Innovation Through Diversity‘. Abzurufen unter: <https://www.bcg.com/de-de/publications/2017/people-organization-leadership-talent-innovation-through-diversity-mix-that-matters> (25.2.2021).
- Mayr, Johannes (2014). ‚Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen‘, in Ewald Terhart, Martin Rothland und Hedda Bennewitz (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 125–148.

- Merkens, Hans (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg (2020/1983). *Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG)* in der Fassung vom 1. August 1983.
- Meyer, John und Brian Rowan (1977). ‚Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony‘. *The American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Preiser, Siegfried (2011). ‚Gestaltung eines kreativitätsfreundlichen Lernklimas. Befragungsinstrument und Trainingskonzept für pädagogische Fachkräfte‘, in Christine Koop und Olaf Steenbuck (Hrsg.), *Kreativität: Zufall oder harte Arbeit?* Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, 28–35.
- Robinson, Sir Ken (2006). ‚Do schools kill creativity?‘, in TED talk. Abzurufen unter: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity/transcript. (24.2.21).
- Rolff, Hans Günter (1998). ‚Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch Schulentwicklung zu systematisieren‘, in ders. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven*. Weinheim und München, 295–326.
- Rustler, Florian (2018). *Denkwerkzeuge der Kreativität und Innovation. Das kleine Handbuch der Innovationsmethoden*. Zürich: Midas Management Verlag.
- Scharf, Claudia, Inga Gryl, Swantje Borukhovich-Weis und Benjamin Rott (2019). ‚Kreativität zur Partizipationsförderung. Der Ansatz einer Bildung zur Innovativität‘, in Kim Kannler, Valeska Klug, Kristina Petzold und Franziska Schaaf (Hrsg.), *Kritische Kreativität. Perspektiven auf Arbeit, Bildung, Lifestyle und Kunst*. Bielefeld: transcript, 203–218.

Die Erziehung der Universität zur Kreativität

Zur Logik der Emergenz im Medium des Sozialen

Florian Dobmeier

„to learn about things they didn't know they didn't know [...].“
(Burt 2005: 59)

Der Titel des vorliegenden Beitrags birgt eine kalkulierte Doppeldeutigkeit und zu alledem eine Paradoxie: Doppeldeutig ist er, da einerseits der Genitivus Subjectivus angelegt werden kann, also die Frage sich stellt, wer denn bitte wie *von* der Universität zur Kreativität erzogen werde. Andererseits kann er im Genitivus Objectivus gelesen werden, sodass es darum ginge zu fragen, wer denn wie *die* Universität zur Kreativität erzieht. Es könnte noch weiter spezifiziert werden, was jeweils ‚Studierende‘ und ‚Universität‘ bedeuten, d.h. auf welcher Ebene sozialer Strukturbildung die Analyse greift und wie diese aufeinander bezogen sind. Der vorliegende Beitrag soll jedoch allgemeiner in einer systemtheoretischen und netzwerktheoretischen Perspektive formal auf Möglichkeitsbedingungen fokussieren, unter denen pädagogische Herausforderungen kreativer Prozesse wahrscheinlicher werden, und zwar unter Absehung der Frage, wer nun als Educans und Educandus in die Analyse eingesetzt wird.¹

Und zur erwähnten Paradoxie: Wie soll denn bitteschön das Kreative qua Erziehung bedingt werden können, wird doch der Kreativitätsbegriff bis heute immer noch oft als Garant unkorrupter Freiheit jenseits sus-

¹ ‚(Homo) Educandus‘ und ‚Educans‘ werden im Folgenden als technische Theoriebegriffe jenseits von Gender- und Subjektassoziationen gebraucht; d. h. es kommen sowohl Personen, Interaktionssysteme als auch Organisationen hierfür in Betracht (s.a. Scheidegger 2010: 146).

pekter Funktionsimperative, Ökonomismen und widerwilliger Zwänge gesehen; Erziehung dagegen als Inbegriff (miss)verstanden der bloßen Zumutung, Zwanghaftigkeit und Überwältigung, die Educanden in der „humorlosen Form des quasi maschinellen Trivialisierens [...]“ (Luhmann 2017: 78) adressiert? Ja mehr noch: In seiner Analyse des Erziehungssystems der Gesellschaft bemerkt Luhmann leicht sardonisch Heinz von Foersters systemtheoretische Kybernetik (Steuerungslehre) zitierend zur Frage nach der Rolle von Kreativität im Erziehungssystem gar:

„Ein hervorragendes Testergebnis verweist auf vollkommene Trivialisierung: Der Schüler ist völlig vorhersagbar und darf daher in die Gesellschaft entlassen werden [er hat dann seine qua Zwang erwirkte Präsenz in der Unterrichtsvollzugsanstalt abgesessen; FD]. Er wird weder irgendwelche Überraschungen noch auch irgendwelche Schwierigkeiten bereiten“. (von Foerster zit. n. Luhmann 2017: 78)

Der Educandus, einst spitz und kantig wie ein Bergkristall in die disziplinar- und kontrollmächtigen Mühlen (Deleuze 1993; Foucault 2016) des Erziehungssystems geworfen, wird als flachgespülter Bachkiesel ausgeworfen, Opfer einer kruden Metaphysik gleichmacherischer Durchschnittlichkeit (vgl. auch Kalthoff 2018: 140; Reichertz 1988).² Diese Diagnose gesetzt könnte man nun versucht sein,

„von hier aus ein Gegenmodell der Erziehung zur Unzuverlässigkeit, zur überraschenden Kreativität, zur Unsinnproduktion, die etwa gemeinten Sinn erraten läßt, zur ironischen Behandlung von

² „Metaphysik“ als Lehre über das Sein des Seienden wird dann ‚krude‘, wenn sie sich selbst absolut setzt, also selbstexemptiert aus ihrem Aussagebereich, d.h. sich gegen Kritik immunisiert und entsprechend blind wird. Metaphysische Annahmen leiten, mehr oder weniger implizit, auch pädagogische Praxis, etwa in Form von Rationalisierungen und Glaubenssätzen. Man denke bspw. an die infame Absonderlichkeit, dass das deutsche Schulsystem fortwährend in der Prüfungspraxis Normalverteilungen in Form Gauß'scher Glockenkurven erzeugt; krude Humandifferenzierung im Modus ‚es kann nicht sein, was nicht sein darf‘.

Situationen oder zur ständigen Dekonstruktion der gerade verwendeten Schemata zu entwerfen. Das hätte nicht nur wenig Aussicht auf Realisierung, sondern würde auch dem berechtigten Interesse der Gesellschaft an Vorhersehbarkeit widersprechen.“ (Luhmann 2017: 78–79)

Was für die Analyse des Schulsystems treffen mag – mit Tendenz zu noch mehr überdidaktisierender Trivialisierung des Unterrichtsvollzugs und damit Verlust des eigentlichen Gegenstands in seiner Komplexität und Dignität, etwa in Form eines *teaching to the test* (Brinkmann 2018: 560; Gruschka 2004: 136; Reichenbach 2011: 263) –, mündet bei der Analytik des universitären Hochschulsystems in eine ambivalente Koppelung zweier Funktionslogiken: einerseits ist Universität Teil des *Erziehungssystem*s, andererseits aber auch und vor allem des *Wissenschaftssystem*s. Nimmt man es mit dem forschenden Lehren und Lernen ernst und öffnet sich für ein komplexes Verständnis pädagogischer Kommunikation, muss eine Erziehung zur Kreativität jedoch keine unlösbare Paradoxie sein.³ Um die Paradoxie zu bearbeiten, wird im Folgenden Kreativität pragmatistisch und Erziehung operativ systemtheoretisch gefasst, um folgende Arbeitsthese (AT) zu plausibilisieren:

(AT) Die Wahrscheinlichkeit, kreative (im Sinne von: abduktive) Prozesse qua Erziehung zu fördern, ist strukturell erhöht, wenn Erziehung auf das Arrangement spezifischer Umweltbedingungen zielt, die netzwerktheoretisch formuliert wären: die Kultivierung schwacher Bindungen und Überbrückung struktureller Lächer.

³ Der Arbeit liegt ein systemtheoretisches Verständnis von Komplexität zugrunde (hierzu en détail Luhmann 1991: 46, 50, 66), demnach qua pädagogischer Kommunikation Lerneffekte nicht ‚erwirkt‘, sondern allenfalls durch Gestaltung personaler Umwelt begünstigt werden können (Luhmann 2017: 28).

Der vorliegende Beitrag steht somit in einer Tradition, die Karin S. Amos nie müde wurde zu betonen und praktisch zu fördern,⁴ nämlich der einer *progressive education*, die Lernen stark in Sozialität einbettet:

„Gemeinschaft ist nicht nur dazu da, um soziale Kompetenzen zu entwickeln; sie ist vielmehr die Voraussetzung für die Entwicklung der individuellen Potenziale. Für Dewey war es daher angemessener zu sagen: ›Es denkt‹, als ›sich denke‹, da die Gedanken und Ideen vielfältigen, teils unbewussten Quellen entstammen und ein Eigenleben führen. Sie sprießen und fermentieren, sie wuchern und verändern sich durch ein anregungsreiches Umfeld. Gewohnheiten und soziale Sitten und Konventionen sind gesellschaftlich vorgegeben und bestimmen die Art und Weise, wie wir denken, mehr als das Individuum auf die Sitten und Konventionen einwirkt. Denken und Ideen beginnen nicht im Individuum und enden auch nicht, wenn das Individuum aufhört zu existieren. Für Dewey ist Intelligenz zutiefst mit dem Leben der Gemeinschaft, der wir verbunden sind, verstrickt; sie ist daher nicht eindeutig und allein auf das Individuum zuzurechnen, sondern ebenso ein kollektives Phänomen. Daher die große Bedeutung gemeinsamer Tätigkeiten“ (Amos 2014: 53).⁵

Gemeinschaft birgt Vorteile wie informationelle Redundanz, dadurch kontemplative Sicherheit, Verdichtung und Produktivität, sozusagen die ‚brute force‘ einer eingespielten ‚epistemic community‘, die sich durchaus auch selbstkritisch im geteilten paradigmatischen Rahmen stimulieren kann; auch eine gewisse soziomoralische Verbundenheit und emotionale Geborgenheit, die für bestimmte Lernprozesse als Bedingungen konstitutiv sind

⁴ Etwa als engagierte Unterstützerin zur Begründung des *I. Studierendenkongresses der Erziehungswissenschaft* (Dobmeier u.a. 2020).

⁵ Zur konstitutiven Bedeutung sozialer Kollektive für Erkenntnis s.a. ergänzend bspw. Fleck (2011), Kant (zit. in Masschelein und Ricken 2002: 93). Dass angesichts dessen dennoch allerlei Handeln letztlich auf Individuen zugerechnet wird (d.h. auch Leistungen als isoliert erbrachte, quasi lehrerunabhängig askribiert werden), stellt „[e]in so stark unrealistisches Verhalten [...] [dar, dass es] nur mit einem Bedarf für Reduktion von Komplexität erklärt werden [kann]“ (Luhmann 1991: 229).

(Straub 2007: 133), wie etwa der Schutz, sich vulnerabel bzw. unsicher zeigen und Leiden beredt werden lassen zu können. Eigenes Leiden oder das anderer in Forschung und Lehre beredt werden zu lassen, kann als „Bedingung aller Wahrheit“ (Adorno 1966: 27) gar essenziell werden, um diesem überhaupt und zudem konstruktiv begegnen zu können.

Aber: Das Kreativitätspotenzial von Gemeinschaft ist doch auch bald erschöpft, insofern es sich um kommunikative Echokammern handelt, in denen dermaßen viel Synchronisation im Wissensstand erreicht wird, dass Informationen mit radikalem Neuigkeitswert selten werden. Gemeinschaften können auch erdrückend wirken und zur Belastung werden, sodass ein Aufbrechen zu ‚kühleren‘, loser gekoppelten Sozialformen fruchtbar erscheint (im Folgenden v.a. nach Jörissen 2016). Das soll freilich nicht über die positiven Effekte von Gemeinschaften hinwegbügeln; vielmehr geht es um eine Weitung des Blicks. Interessant ist im Folgenden daher gerade der gemeinschaftsöffnende Aspekt, da er bislang kaum für pädagogische Reflexion zentral war.

Zur Entfaltung und Plausibilisierung dieser These wird zunächst das zugrundeliegende Verständnis des Pädagogischen, insbes. von Erziehung definiert, woraufhin eine pragmatistische Kreativitätsdefinition folgt. Das Problem der Erziehung zur Kreativität wird dabei soweit respezifiziert, dass im netzwerktheoretischen Kapitel den Nachteilen bloß solipsistisch oder gemeinschaftlich betriebener Denkpraktiken die Vorteile ‚schwacher Bindungen‘ und ‚struktureller Löcher‘ gegenübergestellt werden. Im Fazit folgt schließlich ein Plädoyer für eine Pädagogik der Emergenz als Pädagogik des Netzwerks.

1. Erziehung als Form – Zur Operativität des pädagogischen Zentralbegriffs

Folgende Arbeitsdefinition des Pädagogischen ($D_{\text{PÄD}}$) sei gesetzt (vgl. zu wesentlichen Grundlagen dieser Definition Brinkmann 2018; Luhmann 2017; Prange 2012):

Eine Kommunikation ist ‚pädagogisch‘, wenn

1. einer Person (E_1 = Lernender bzw. Educandus) von einer anderen Person (E_2 = Pädagoge / Pädagogin bzw. Educans) ein Inhalt (I) [kommunikative Basistriade]
2. so gezeigt wird [repräsentatives bzw. ostensives Zeigen],
3. dass E_1 I selbst wieder zeigen kann [reaktives Zeigen],
4. und all dem eine Interattentionalität generierende Operation vorausgeht, die die Aufmerksamkeit von E_1 und E_2 auf die daran anschließenden Zeigeoperationen (des repräsentativen / ostensiven und reaktiven Zeigens) fokussiert [direktives Zeigen],
5. wobei die Zeigestructur der Einheit all dieser Zeigeoperationen unter dem Einheitssymbol der guten Absicht steht [ethische Normativität des Zeigens].

Wichtig an dieser rein formalen Definition des Pädagogischen als operative Zeigestructur ist, dass sie sich gerade unabhängig macht von *inhaltlichen* Moden auf Ebene der Zeigeteleologie sowie -ethik einerseits; andererseits ist sie nicht enggeführt auf ein *akteurabsichtstheoretisches* Handlungsmodell, sondern praxeologisch anschlussfähig für auch nicht-intendierte Effekte der pädagogischen Kommunikation zwischen E_1 und E_2 ;⁶ die Definition ist entkoppelt von der Legitimation des Pädagogischen qua *rein guter Absicht* allein; ist entkoppelt von der klassisch-biologischen Denkfigur, das Pädagogische sei an der *generationalen Lagerung* zu erkennen, was die ältere Generation von der jüngeren wolle bzw. vice versa; ist entkoppelt vom bedeutungsschwangeren, in seiner deutschen Tradition solipsistischen *Bildungsbegriff*, der – semantisch ebenso überdeterminiert wie unterbestimmt – weder die soziale Tatsache der Erziehung aufklärt noch konnotativ-semantisch für deren notorische Machtförmigkeit in dem Maße sensitiv ist,⁷ wie es der Begriff des ‚pädagogischen Handelns‘ bzw. ‚pädagogischer

⁶ Zur praxistheoretischen Adaption Pranges Zeigestructur s.a. bspw. Brinkmann 2015; Nohl 2018; Ricken 2009.

⁷ Die Machtförmigkeit rührt nicht rein von der Verfügungsgewalt (Schulzwang; physische bzw. psychische, sozioökonomische Überlegenheit, juristische Vormundschaft etc.), sondern auch von der Frage her, was alles nicht und was wie gezeigt wird (Mollenhauer 2008; Prange 2010),

Praxis‘ im Allgemeinen sowie der ‚Erziehung‘ im Besonderen ist.⁸ Der Vorteil von $D_{PÄD}$ besteht eben darin, auf einer *operativen Artikulationsfolge* einzeln notwendiger und zusammen hinreichender Bedingungen zu gründen,⁹ die erfüllt sein müssen, um die so signifizierte Form des Pädagogischen (Schäfer 2013) zu erfüllen. Sind diese Bedingungen erfüllt, qualifiziert sich eine beliebige Kommunikation unweigerlich als ‚pädagogisch‘.¹⁰

Eine besondere Form des Pädagogischen – nämlich *Erziehung* – liegt dann vor, wenn zu den obigen Bedingungen in $D_{PÄD}$, die in anderen Worten die „vermittelte Aneignung nichtgenetischer Tätigkeitsdispositionen“ (Sünkel 2013: 63; i.O. kursiv.) beschreiben, noch die Tatsache hinzukommt, dass das Zeigen in pädagogischer Absicht auf Zielebene auf die „*nachhaltige Zumutung von Handlungs- oder Lebensorientierungen* durch ErzieherInnen gegenüber Zöglingen“ (Nohl 2018: 122; Kursiv. F.D.) ausgerichtet ist. D.h. es geht um den prägenden Aufbau bzw. die Transformation persönlichkeitsstrukturierender kognitiver Kategorien beim Educandus qua angeleitetem

d.h. auch: was sich im Zeigen *en passant* noch so alles – methodisch unzureichend kontrolliert (Bernfeld 1990; Dobmeier und Bräunling 2019) – nolens volens zeigt.

⁸ Während der Erziehungsbegriff, v.a. seit der 68er-Pädagogik einer Kritischen Erziehungswissenschaft, stark im Visier der Herrschaftskritik und Machtanalytik stand, dann zunehmend verdrängt oder vergessen wurde (Oelkers 1991) und erkenntnislogisch fatalerweise schon gar nicht mehr in Verbindung mit ‚Führung‘ gedacht wird (Zedler 2011: 331, FN 11), hat bis heute der Bildungsbegriff Konjunktur, und Diagnosen zu dessen Vermachtung und Verwicklung in Herrschaftszusammenhänge schlagen immer noch mit Neuigkeitswert ein – die Frage ist nur: Die Dekonstruktion einer normativ überstilisierten Pathos- und Kontingenzformel wie ‚Bildung‘ ist zwar eine produktive Ent-Täuschung der Disziplin über Machbarkeitsphantasien und Utopien des Schönen, Wahren und Guten im Kontext pädagogischer Semantiken (Bollenbeck 1996), aber wäre nicht mehr gewonnen, schlösse man an die erziehungstheoretischen Erkenntnisse an, die im disziplinären Scheuer der Erziehungswissenschaft bereits vorliegen (Böhm 2013: 8)?

⁹ ‚Artikulation‘ verstanden als Arrangieren der differenten Zeigeoperationen zur Form (Einheit der Differenz) der Zeigestruktur (Prange 2011) in der so als ‚pädagogisch‘ signifizierten und konstituierten Raum-Zeit (Burghardt 2014), sodass Zeigen in ‚guter‘ Vermittlungsabsicht mit größter Wahrscheinlichkeit den gewünschten Lerneffekt zeitigt.

¹⁰ Weiter zu spezifizieren, auch in Hinsicht auf empirisch hinreichend trennscharfe und eindeutige Indikatoren, wäre dann, wann die in $D_{PÄD}$ angegebenen beobachtungsleitenden Bedingungen als erfüllt gelten können. Bspw. muss für das Vorliegen von Pädagogizität keine physisch-präsente Person (Educans) vorhanden sein; es wäre bereits hinreichend, wenn dessen in Dingform objektivierter Geist (bspw. Spielzeug, Spielzimmer etc.) den Lernprozess des Educandus bedingt (s.a. z.B. Nohl 2011). Auch ist etwa nicht zwingender Weise notwendig, dass die Attentionalität einfordernde Geste vom Educans ausgeht; vielmehr kann diese auch seine Initialzündung beim Educandus, erzogen werden *zu wollen*, haben, und ohnehin ist Aufmerken und Zeigen als Verhältnis der „Interattentionalität“ (Brinkmann 2018) zu fassen. Die Attribution von (Erst-) Kausalitäten ist immer nur als beobachterabhängige Konstruktionsleistungen zu haben (Luhmann 1991: 228); ausgehend von der prinzipiellen Symmetrie kommunikativer Selektionen – „wenn man nicht schon Handlung hineinliest [...]“ – können „Führungsverhältnisse laufend umgekehrt werden [...]“ (Luhmann 1991: 227).

Lernen und nicht bloß um die Akkumulation von Wissen innerhalb bestehender Kategorien. Während bereits pädagogisches Handeln vom hinlänglich seit Luhmann/Schorr (1982) bekannten Technologiedefizit limitiert ist, stößt Erziehung in aller Regel entsprechend auf härtesten Widerstand, versucht Erziehung doch die Intentionalisierung eigentlich nicht intentionalisierbarer Sozialisierungseffekte, die als mehr oder weniger produktive „Zumutung“ (Prange 2012: 146–147) auf die „Veränderung von Personen“ (Luhmann 2018b: 192) zielen. Entsprechend ist es übrigens auch nicht unmöglich, dass Erwachsene Erwachsene sowie Nichterwachsene Erwachsene *erziehen*, doch wird dies zumeist geblockt in der imperativischen Abschätzigkeitsfloskel ‚Erzieh‘ mich nicht!‘ (oder: ‚Wenn schon, dann nicht vor anderen und so offensichtlich!‘).¹¹

2. Kreativität als Form – Zur Operativität des Abduktiven

„Kreativ? Das Wort ist vergiftet“ – so Assheuer und Bröckling (2010) an exponierter öffentlicher Stelle. Sicherlich – die neoliberalen Selbstoptimierungssemantiken und Realifikationen des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2013: 35) unter dem *Diktat des Komparativs* (Bröckling 2002) und der „Unvermeidlichkeit des Kreativen“ (Reckwitz 2012: 9), dem zu viel nicht genug war, haben sich der Kreativitätsthematik gewissermaßen in der Hoffnung angenommen, darin eine nimmerendende eierlegende Wollmilchsau gefunden zu haben, ein Aktivierungsnarrativ, immer nochmal anders anders sein zu müssen bzw. sollen zu wollen (Bröckling 2010), um Glück, Individualität, den Marktvorteil, die Erlösung zu finden.

Derart gelagerte berechtigte Kritik am Kreativitätsbegriff ist zur Kenntnis zu nehmen, es sollte aber auch nicht gleich das Kinde mit dem Bad ausgeschüttet werden. Vorsicht ist geboten, nicht in den Kurzschluss einer vorschnellen gouvernementalen Herrschaftskritik zu fallen, die ohnehin oft nur ergibt, was man eh schon weiß – dass nämlich alles von Macht

¹¹ Nicht ohne Grund segelt Erziehung in solchen Verhältnissen dann unter anderer Flagge, etwa des bloß gut gemeinten Rates (Prange 2011: 31) bzw. in Form der explizit aufgesuchten Beratung als invertierter Erziehungssituation (Kraft 2009: 225).

und Herrschaft, zumeist neoliberal korrumpierter, durchtriefte ist (Bröckling und Krasmann 2010: 33). Lässt man sich auf das Thema hingegen erst einmal in einer offeneren im Sinne von formaleren Perspektive ein, zeigen sich – insbesondere aus Warte pragmatistischer Wissenschafts- und Kreativitätstheorie – dann doch sehr für die Erziehungswissenschaft fruchtbare Aspekte; Aspekte, die von neoliberalen Optimierungsapologeten bereits gewusst und genutzt werden (Losmann 2011: min. 3:45–6:50), die gleichwohl aber in pädagogischer ‚guter‘ Absicht noch nicht hinreichend beachtet worden zu sein scheinen.¹²

Etymologisch steckt im Begriff die ‚creatio‘, also Erschaffung von etwas Neuem. Der Begriff des ‚Neuen‘ ist als im Zeitwert indexikalischer relativ nichtssagend. Bestenfalls lässt sich kreuzklassifikatorisch der *Status* des Neuheitswertes differenzieren (bekannt/unbekannt; individuell/gesellschaftlich) (vgl. Reichertz 2013: 17). Interessanter ist vielmehr die Frage nach der Art und Weise der *Operation* des ‚Erschaffens‘. Mit anderen Worten: *Wie* kommt eigentlich Neues in die Welt?

Die pragmatistische Wissenschafts- und infolgedessen Kreativitätstheorie infolge Charles Sanders Peirce‘ antwortet hierauf: Die Schlussform, mittels der das eigentlich Neue in die Welt kommt, stellt die sog. ‚Abduktion‘ dar – im Kontrast zur Deduktion, qualitativen sowie quantitativen Induktion (zur Erläuterung Dobmeier 2017). Die Abduktion ist das schlussformlogische Äquivalent zum Begriff der ‚Kreativität‘ (Jörissen 2016: 241) respektive dazu, was im hiesigen Mainstream der Bildungstheorie unter ‚transformatorischem Lernen‘ (Fuhr u.a. 2017) *aka* ‚Bildung‘ (Koller 2018) verstanden wird.¹³ Abduktionen bringen das zusammen, was zuvor nicht zusammengedacht wurde: Sie ordnen Phänomene in einer Weise, durch die klar wird, was der Fall ist, und warum, nämlich durch die Stiftung eines erklärenden Implikationszusammenhangs, der eine ordnende Einheit

¹² Dass Theorien als Werkzeuge übrigens, bspw. Luhmanns Systemtheorie oder Foucaults Machtanalytik, in beide Richtungen in Beschlag genommen werden können – also als kritische Distanzierungs- (emanzipierende Aufklärung) als auch affirmativ-approximative Steuerungsinstrumente (instrumentelle Vernunft) (Emmerich und Dobmeier 2020) –, spricht nicht an sich gegen diese.

¹³ In *Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation* hat Bateson (1985) höherstufige Lerntypen (ab Level 2) eingeführt, die funktional äquivalent zum Begriff der ‚Bildung‘ sind, jedoch mit dem Unterschied, eben auf normative Überhöhungen zu verzichten (kritisch s.a. Fuchs 2015).

differentier Phänomene formt (hierzu im Detail Reichertz 2013: 7–98). Die Abduktion an dieser Stelle in ihrer eigentümlichen *Prozesslogik* verstehen zu können, dürfte vorerst nicht möglich sein. Es ist gerade dieses Rätsel der Abduktion, welches die Künstliche-Intelligenz-Forschung bei der Entwicklung von Algorithmen, die funktional äquivalent zu menschlichen Hirnen operieren, auf Granit stoßen lässt – zumindest derzeit noch (Reichertz 2013: 90, FN 41). Daher macht es im Rahmen des vorliegenden Beitrags mehr Sinn, auf eine modaltheoretische *Phänomenologie* der *Möglichkeitsbedingungen* (Reichertz 2013: 23–34, 111–124) abduktiver Kognitionen bzw. Beobachtungen (Luhmann 2018a: 526) abzuheben:

Abduktionen werden unter bestimmten Bedingungen wahrscheinlicher: Unter der Bedingung des enormen *Drucks* einerseits, unter der Bedingung des genauen Gegenteils: der *Muße* andererseits. Beiden Zuständen ist gemein, dass sie als Extremzustände die Standardeinstellung des ‚normal‘ arbeitenden Bewusstseins transzendieren und auf alternative Problemlösungslogiken rekurrieren, die im Subbewussten als mehr oder weniger treffende Korrelationsschlüsse (Reichertz 2012: 73) prozessieren. Peirce seinerseits hat die Abduktion noch *naturalisiert* und *individualisiert*, d.h. wer vom ‚geistigen Blitz‘ oder ‚göttlichen Funken‘ getroffen wird, lässt sich allenfalls dadurch begünstigen, dass man sich – um in der Metapher zu bleiben – bei Gewitter auf einen Baum begibt und nicht im Keller versteckt (Reichertz 2012: 25, 112). Selbst Niklas Luhmann verfiel in seinem sozialtheoretischen Hauptwerk (1991: 90, FN 119) noch einer solchen altbackenen Ontologie der Kreativität: Erforderlich seien „ingenium, Witz, Einbildungskraft oder Ähnliches, in jedem Fall eine *nur individuell gegebene* Fähigkeit [...]“.¹⁴

Kreativität als *individuelle* Disposition zu denken hilft nun pädagogisch nicht wirklich weiter, sondern *verstärkt* lediglich die Abweichung unterstellter Eingangsdifferenzen (Luhmann 2017: 154, 200) respektive *erzeugt* diese Differenzen gar erst (Emmerich 2016b: 134). Im schlimmsten Fall diagnos-

¹⁴ Zur Kritik eines Forschungsideals der isolierten Einsamkeit, das sich vor der „Kontamination durch die Sphäre des Sozialen zu schützen [versucht]“, s.a. Rieger-Ladich (2009: 16).

tizieren Pädagog*innen habitustheoretisch dem Educanden einen ‚unkreativen Habitus‘ und askribieren¹⁵ ihm diesen als ‚Wesenheit‘.¹⁶ Es ist absolut fatal und pädagogisch aus professionalisierungstheoretischer Sicht aufs Schärfste zu kritisieren, wenn pädagogischen Klassifikateur*innen unter der Hand soziale Konstruktion zur ‚Reifikation‘ (Berger und Luckmann 2004: 89, 94–95) wird. Wenn Klassifikateur*innen verkennen, dass ein vermeintlich ‚unkreativer Habitus‘ letztlich eine *beobachtungsinstanzabhängige Konstruktionsleistung* ist, sagt die Zuschreibung von ‚Habitus‘ entsprechend mehr über den Habituszuschreibenden und dessen relativ irritationsimmunes Deutungsmuster aus als über den, der als Habitusbeschriebener Opfer dieser Übergriffigkeit wird. Eine Beobachtungsinstanz, die Educanden mit Habitus etikettiert und diese es wissen bzw. subkutan spüren lässt, kann auch nicht mehr epistemologisch differenzieren, ob sie es letztlich mit den performativen Beobachtungseffekten der eigenen Klassifikation im Feld zu tun hat (vgl. auch Nassehi 2011: 47) oder aber ob diese Differenzen bereits *vor* der applizierten Beobachtung im Feld strukturierend wirksam waren.

So oder so: Kreativität als Leistung zu individualisieren führt nicht weiter, sondern kann bestenfalls als Geste und elitäres Symbol sozialer Distinktion dienen (die ‚Talentierten‘ vs. die ‚Unkreativen‘ usw.), verkennend, dass ‚Begabung‘ vor allem ein *sozialer* Akt und Resultat des Empfangens von ‚Gaben‘ ist.¹⁷ Und ohnehin wäre es im Sinne einer pädagogischen Professionsethik zunächst geboten, die Reflexion auf den *Educans selbst* zu richten und nicht auf den Educandus im Falle des Ausbleibens gewünsch-

¹⁵ Zum ungleichheitswirksamen Askribieren (soziales Zuschreiben von Statusmerkmalen) s.a. dezidiert Emmerich und Hormel (2013: 83).

¹⁶ Auch wenn naturalisierende klassifikatorische Fehlschlüsse tief im Kollektivgedächtnis verankert und bequem zu haben sind, erübrigt sich dadurch umso weniger, dem eine professionelle methodische Kontrollierung applizierter Beobachtungsformen entgegenzustellen.

¹⁷ Hinlänglich empirisch belegt als Pygmalion- bzw. Rosenthal-Effekt im Klassenzimmer. In aller Schärfe hat bereits Becker im Gespräch mit Adorno (1971: 133–134) diesen „falschen Begabungsbegriff“ seziert, mit dem Ergebnis, „daß Begabung nicht im Menschen vorgebildet ist, sondern in ihrer Entfaltung abhängig ist von dem Challenge, dem der Einzelne ausgesetzt ist. Das heißt, daß man jemanden »begaben« kann“. Die elitäre Pathosformel des ‚Begabtseins‘ entpuppt sich somit als normativ verklärende Legitimationssemantik, die etwas zutiefst *auch* sozial erworbenes und damit letztlich kontingentes als ‚bloßes Talent‘ naturalisiert; invisibilisiert werden hierbei allerlei soziopsyoemotionalen wie materiellen Ressourcen samt pädagogischer Förderung der reichlich Be-Gabten.

ter Lerneffekte (Prange 2012: 139–140), zehrt Pädagogik als „Lebenslaufwissenschaft“ (Prange 2012: 13) respektive *Humanvitologie* (Lenzen 1997) doch gerade von der produktiven Zumutung der Adressierung im Indikativ Futur II, dass also ihre Educanden als prinzipiell fähig angenommen werden, ‚es gemacht haben zu werden‘ (kritisch zum Missbrauch des „pädagogischen Indikativs“ s.a. Gruschka 2015: 15). Dem Pädagogischen ist normativ also eine „Gleichheit der Intelligenzen“ (Rancière zit. n. Mayer u.a. 2019: 10) zu präsupponieren, sodass es sich gebietet darauf zu vertrauen, dass der Educandus die Differenz von pädagogischem Sollen und individuellem Sein lernend überbrückt. Es verbietet sich vice versa, den Educandus als ‚für künftige Anschlusskommunikation nicht weiter mitwirkungsrelevant‘ zu erachten, der dann ‚mangels kreativer Begabung‘ zwar noch räumlich-physisch inkludiert, in der operativ-praktischen Vollzugslogik des Pädagogischen aber kognitiv exkludiert wird (Emmerich 2016a: 53). Pädagogik hat Möglichkeitsräume zu öffnen, nicht zu verbauen, und wenn sie schon Optionen zensiert, so ist dies doch akribisch in pochender Erinnerung zu halten und ethisch im Detail zu begründen (Mollenhauer 2008: 10).

Nimmt man die *soziale Bedingtheit* jedes Denkens, Handelns, Verhaltens epistemologisch ernst und reduziert diese Einsicht nicht nur auf einen bloß hegemoniekritischen Gestus, wer von welchem epistemischen ‚Kartell‘ aus spricht (Keiner und Tenorth 2007: 166), so ergeben sich hieraus weitreichende Konsequenzen für die organisierte pädagogische Interaktion. Es ist kein Zufall, dass es zunehmend zur bewährten Praxis wird, wissenschaftliche Arbeiten, auch in den Sozialwissenschaften, in Teams von mehreren Personen zu betreiben. Eine solche Multiplikation und Diversifikation hat in aller Regel nichts mit Faulheit oder Arbeitseinsparungskalkül zu tun, sondern damit, dass sich Perspektiven – insbes. in (interdisziplinär) komplementär besetzten Schreibkollektiven – produktiv und emergent ergänzen, sodass der Gegenstand überhaupt bzw. vollständiger und differenzierter bearbeitet werden kann als es je von einer Person allein möglich gewesen wäre (Stichweh 2017). So wie die Wirtschaftswissenschaft in ihrer Anthropologie von dem neoliberalen Idealtypus eines quasi-autistischen *homo oeconomicus* endlich abkommen und in die Phase einer ‚post-autistischen‘ Wissenschaft übergehen muss (Dürmeier 2005), müsste auch die

Wissenschaftstheorie und -forschung allmählich und in der ganzen Breite der Erziehungswissenschaft mit dem Phantasma des solipsistischen Meisterdenkersubjekts brechen. Gleichwohl eine solche Haltung des Geniekultus¹⁸ in den Geisteswissenschaften noch immer breiter Usus (und entsprechend dominant in der mitunter bis heute noch stark geisteswissenschaftlich geprägten Allgemeinen Pädagogik) ist, lassen die folgenden netzwerktheoretischen Reformulierungen eine neue Sichtweise auf das Kreativitätsproblem erhoffen.

3. Netzwerktheoretische Respezifizierungen der sozialen Dimension des Kreativen

Die *Grenzen der Gemeinschaft* (Plessner 2002; s.a. Simmel in Scheidegger 2010: 147) und des Solipsistischen lassen sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – durch die Kultivierung sog. *schwacher Bindungen und struktureller Löcher* aufbrechen, was im Weiteren auf pädagogische Relevanz zu befragen ist (hierbei Jörissen 2016 folgend).

3.1 Granovetters These der Stärke schwacher Beziehungen: Der *Weak-Tie*-Ansatz

Während herkömmlicherweise starke Verbindungen in Beziehungsnetzen als besonders wertvoll erachtet werden und schwache Verbindungen entsprechend als Entfremdung (vgl. Granovetter 1973: 1378), zeigt Granovetter (s.a. hierzu insbes. 1973: 1361–1365), dass v.a. jene *schwachen Verbindungen äußerst bedeutsam* sind. So ist gerade die Tendenz starker Beziehungen zur Geschlossenheit ihr größter Nachteil. Wenn Person A mit Person B und C sehr eng befreundet ist, ist die Wahrscheinlichkeit, dass B und C sich gegenseitig nicht kennen, äußerst gering. Im Fall, dass sich B und C *doch nicht kennen*, liegt eine „verbotene Triade“ (Abb. 1) vor (vgl. Jörissen 2016: 237; Granovetter 1973: 1361–1363). Umgekehrt gilt ebenso, dass wenn A

¹⁸ Respektive im neoliberalisierten Universitätssprech: der „auratische[n] Denker-Manager“ (Maassen und Böhler 2006: 218).

und B sowie A und C nur eine schwache Verbindung haben, die Wahrscheinlichkeit, dass B und C verbunden sind, gering ist. Wenn B und C nun nicht miteinander verbunden sind, ist die Wahrscheinlichkeit wiederum hoch, dass diese jeweils andere Kontakte haben (vgl. Jörissen 2016: 237–238).

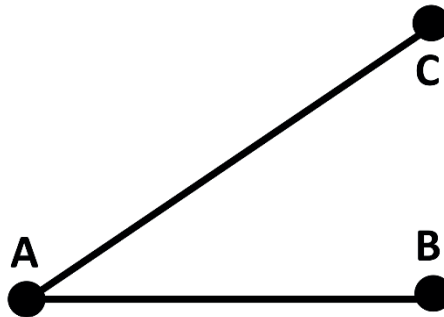


Abbildung 1: "Forbidden triad".

Entscheidend hierbei ist nun die fundamentale Tatsache, dass „[w]enn A mit beiden verbunden ist – sei es auch schwach – [...] A damit einen Zugriff auf zwei verschiedene Netzwerke [hat], die jeweils über B bzw. C vermittelt sind“ (Jörissen 2016: 8). Schwache Beziehungen sind die Kanäle, durch die Kommunikation mit Personen stattfindet, die ansonsten kaum von EGO kontaktiert werden: „The fewer indirect contacts one has the more encapsulated he will be in terms of knowledge of the world beyond his own friendship circle [...]“ (Granovetter 1973: 1370–1371). Kreativitätstheoretisch relevant sind schwache Beziehungen nun in zweierlei Hinsicht: (I) Einerseits bergen sie Potenzial, *selektive Neuheiten* zu vermitteln. Selektiert sind diese Neuheiten, weil jene Informationen durch die Vermittler – also die Personen, welche die Informationen preisgeben – vorgefiltert sind, was das Potenzial beschränkt, überraschend neue Informationen zu bergen. (II) Andererseits bergen schwache Beziehungen das Potenzial einer *zeitlich begrenzten Distanzierung* vom eigenen stark gebundenen Nahbereich und somit mehr Potenzial, von Neuartigem irritiert zu werden (Jörissen 2016: 9–10; Avenarius 2010: 104).

3.2 Burts Kritik an Granovetter: Der *Structural-Holes*-Ansatz

Burts Ansatz ist deswegen interessant, weil er nun nicht mit quantitativ konstruierten Stärken von Beziehungen arbeitet, sondern mit der *Positionalität* von Akteuren im Netzwerk. Abb. 1 ließe sich demzufolge hinsichtlich der fehlenden Beziehung zwischen B und C auch als *strukturelles Loch* bezeichnen. Im Gegensatz zu Granovetter, welcher die informationelle Vielfalt unverbundener Netzwerke betont, geht es Burt um die Bedeutung einer *nicht vorhandenen, aber potenziell interessanten Verbindung* zwischen B und C (vgl. Burt 1993: 72–75; vgl. auch Scheidegger 2010: 146; Jörissen 2016: 10–11). Person A wird in diesem Fall zum „Beziehungsbroker“ (Scheidegger 2010: 146, dt.: „Beziehungsmakler“ (vgl. ebd.: 147; Jörissen 2016: 10)).¹⁹ Granovetter betont eine *Perspektivenpluralität*, wobei jene Perspektiven untereinander unverbunden sind. Burt dagegen zielt gerade nicht in indifferenter Weise auf unverbundene Netzwerkbereiche, sondern auf eine Art „negativer Verbundenheit“ (Jörissen 2016: 11): „Wenn der ‚Beziehungsmakler‘ ein strukturelles Loch überbrückt, so bedeutet dies, dass die fehlende Verbindung nicht direkt geknüpft werden kann, dass sie aber dennoch wertvoll [...] ist“ (Jörissen 2016: 11; vgl. Burt 1993: 79).

Die *Diversifizierung der eigenen Bezugsgruppen* birgt nicht nur mehr potenzielle Kontakte für neue Informationen, sondern vor allem mehr Freiheit von (Gruppen-)Zwängen, also mehr Unverbindlichkeit, Explorativität, Tentativität (vgl. Burt 1993: 64, 70, 82–83; Jansen 1999: 179). Nicht alle, aber einige unverbundene Bereiche eines Netzwerks bergen entsprechend eine „interessante *potenzielle* Beziehung“ (Jörissen 2016: 11). Hieraus ergeben sich für den *Broker* zwei Optionen: (I) Im ersten Fall hat er eine Transformationsregel, um Kommunikation zwischen B und C herzustellen. Legt

¹⁹ Wohlgermerkt geht es in formal strukturanalytischer Perspektive nicht um die bewusste Absichtlichkeit des ‚Vermitteln‘ zwischen zwei oder mehreren Elementen, sondern man kann auch dann Vermittler*in sein, wenn man es nicht darauf angelegt hat. Es wäre also viel zu kurz gegriffen, die Analyse auf ein sozialkapitalakkumulativen strategisch geführten Kampf der Art *homo homini lupus* zu verkappen. Gleichwohl Kreatives als Kapital gefasst bzw. in dieses überführt werden kann, flöge doch eine so reduzierte *erziehungswissenschaftliche* Analyse, die nur monodimensional auf eine ohnehin befremdliche utilitaristische Klassenkampfanthropologie (Fröhlich u.a. 2014: 403) und eine „*politische Ökonomie aller nichtökonomischen Ökonomien* [...]“ (Nassehi 2011: 117) abzielte, zu tief.

man nun jedoch einen anspruchsvolleren Kreativitätsbegriff zugrunde (hierzu Reichertz 2013: 15–17), so geht es im zweiten Fall (II) nicht um das Durchsuchen eines Netzwerkes gemäß einer Zuordnungsregel nach passenden Paaren, sondern um die Findung einer noch *unbekannten Regel* für die Passung von Paaren; hierfür ist eine *kreative* i.S.v. abduktive Leistung notwendig (vgl. Jörissen 2016: 11–12): „*Brokerage puts people in a position to learn about things they didn't know they didn't know* [...]“ [Burt 2005: 59]. Die Verbindung von Knoten nach einem neuartigen Verknüpfungsprotokoll kann letztlich gar das übrige Netzwerk grundlegend verändern (Jörissen 2016: 12; s.a. Stephan 2011: 152).

4. Implikationen einer Pädagogik des Netzwerks als Erziehung zur Kreativität

Zur Kreativität erziehen zu wollen, kann letztlich nur heißen, Umweltbedingungen zu gestalten, d.h. Relationalitäten zu arrangieren, unter denen die Wahrscheinlichkeit abduktiver Kognitionen eher zu erwarten ist, denn:

„In jedem Falle kann es angesichts dieser primären Unwahrscheinlichkeit des Erziehungserfolgs ein gutes Rezept sein, [...] Situationen zu schaffen, die ein gewisses Sozialisationspotential aktualisieren – eine alte Pädagogenweisheit übrigens. Man eliminiert damit den Widerstand gegen Erziehung als Kommunikation und verläßt sich, ohne Erfolgssicherheit freilich, auf eine hinreichend Kongruenz psychischer und sozialer Ereignisse“ (Luhmann 2018b: 194).

Zudem dominiert „[z]umeist [...] die Situation die Handlungsauswahl [...]“ (Luhmann 1991: 229).²⁰

²⁰ Dies muss übrigens nicht in die Rousseau'sche Problematik führen, dass der Educandus nur das wollen darf, was der Educans ihm im Verborgenen *ex ante* zugebilligt hat, wollen zu dürfen (s.a. Grabau 2013: 45). Denn wenn die Bedingungen, unter denen pädagogisch angeleitet gelernt wird, hinreichend dem Educandus transparent gemacht werden, kann die Fehlform des Pädagogischen der Manipulation (Strobel-Eisele 2011) umschiffen werden. Vielmehr gar kann so auch der Ohnmacht begegnet werden, die ein zu unstrukturiertes pädagogisches Setting evozieren kann: die Gestaltung von Umweltbedingungen verabschiedet das Phantasma eines allzu starken Subjekts,

Soll also auf die nachhaltige Veränderung der Dispositionen eines Educandus im Lichte der Kreativitätsförderlichkeit gezielt werden, bietet es sich an, den Educandus in spezifische Relationalitäten einzulassen, in denen Abduktionen sich eher ereignen. Netzwerktheoretisch im Anschluss an die einschlägigen Arbeiten von Granovetter und Burt reformuliert hieße das: Abduktionen lassen sich *sozialisieren*, d.h. durch die Gestaltung sozialer Umweltbedingungen potenziell begünstigen, und d.h.: *pädagogisieren*. Bei aller hinlänglich bekannten berechtigten Kritik an der Pädagogisierung aller Lebensbereiche und -alter (Schäfer und Thompson 2013) ist hierin doch auch eine Chance gelagert einer Demokratisierung von Erziehung im Allgemeinen und einer Erziehung zur Kreativität im Besonderen; weg vom Dünkel des vermeintlich angeborenen und distinktiven Kreativen hin zum Vertrauen darauf, dass sich ein Stück weit die Interaktion und Organisation von Wissenschaft im Lichte kreativer Erkenntnisproduktionen jenseits der bloßen Wiederholung des bereits Bekannten vermitteln und lernen lassen.

Statt angeborene, erzogene oder sozialisierte Differenzen bloß zu verstärken oder gar zu erzeugen, müsste es *pädagogisch* darum gehen, entsprechendes ‚schweigendes‘ (Kraus u.a. 2017) Herrschaftswissen, d.h. im hochschuldidaktischen Jargon: spezifisch erfolgsbewährte *mindsets* und *studyskills*, zuallererst explizit zu *vermitteln* in Form und Inhalt, statt dieses als unkontrollierte Variable mitzuprüfen. Im strengen operativen Sinne ist eine Prüfungssituation, der kein hinreichend expliziertes direktes und repräsentatives bzw. ostensives Zeigen vorausging, nicht einmal als ‚pädagogisch‘ zu qualifizieren (Prange und Strobel-Eisele 2016: 96), sondern bestenfalls als technokratische Humandifferenzierung und organisatorische „Entscheidungskommunikation“ (Emmerich 2016b: 133). Ein Aspekt solchen Herrschaftswissens besteht eben auch darin zu wissen, unter welchen

welches sich wie Münchhausen selbst an den Haaren aus dem Sumpf zieht, und bietet – in botanischer Metaphorik gesprochen – Gewächsstangen für Strukturbildungen an. Die in Kritischer Pädagogik anzutreffenden Vorstellungen eines hypostasierten starken Subjekts zementieren im *worst case* nur die bereits mitgebrachten Eingangsdifferenzen der Educanden, insofern sie ja ‚alleine‘ ‚pädagogikfrei‘ besser dran wären. Vergessen wird dabei nur, dass derartige Unterlassung eben keine A-Pädagogik, sondern immer noch Pädagogik ist: auch der gezielte ‚anti‘pädagogische Vorenthalt von Wissen ist eine mitunter fahrlässige Machtgeste.

Bedingungen man eher auf ‚gute Einfälle‘ kommt. Und d.h. im vorliegenden Kontext nicht weniger als ein Wissen um die Umweltbedingungen, unter denen strukturell kreative Irritationen (Fromme 2001) eher auftreten.

5. Fazit und Schlussbemerkung

Es wurde gezeigt, dass sich Kreativität nur indirekt fördern lässt, indem qua pädagogischer Einflussnahme Bedingungen der Möglichkeit geschaffen werden, unter denen sich abduktive Prozesse eher ereignen. Strukturell lässt sich dies insbes. durch die lange nicht beachtete soziale Seite des Abduktiven theoretisieren: Kommunikation als kontingenter Emergenzgenerator ist einer der wichtigsten Faktoren für die Entstehung von Neuartigem. Gleichwohl eignet sich nicht jede soziale Form gleichermaßen: Während Gemeinschaften Gefahr bergen, zur redundanten Echokammer zu werden, eröffnen losere Sozialformen, wie netzwerktheoretisch dargelegt wurde, strukturell großes Neuigkeitspotenzial. Durch die pädagogische Kultivierung schwacher Bindungen und Überbrückung struktureller Lächer unter gleichzeitiger Berücksichtigung und kritischer Würdigung der Bedeutsamkeit einer gemeinschaftlichen ‚home base‘ stehen die Chancen gut, eine Studier- und Forschungskultur zu etablieren, die den Erfordernissen komplexer Pädagogik in einer komplexen Gesellschaft gerechter werden.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971). ‚Erziehung zur Mündigkeit (1969)‘, in Gerd Kadelbach (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 133–147.
- Adorno, Theodor W. (1966). *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Amos, Karin S. (2014). ‚Bildung und Beschleunigung: Deweys Progressive Education im Kontext.‘ *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 90(1), 33–55.

- Assheuer, Thomas und Ulrich Bröckling (2010). „Kreativ? Das Wort ist vergiftet“: Ein Gespräch mit dem Soziologen Ulrich Bröckling über Illusion und Wirklichkeit, über Utopie und Selbstausbeutung im Alltag der neuen Selbständigen. Abzurufen unter: <http://www.zeit.de/2010/45/Interview-Broeckling> (Artikel vom 04.11.2010 auch als Print in: *DIE ZEIT*, 45/2010) (25.01.2021)
- Avenarius, Christine B. (2010). ‚Starke und Schwache Beziehungen‘, in Christian Stegbauer und Roger Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 99–111.
- Bateson, Gregory (1985). ‚Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation‘, in *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Übersetzt von Hans Günther-Holl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 362–399.
- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann (2004). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Helmuth Plessner. Übersetzt von Monika Plessner (20. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Bernfeld, Siegfried (1990). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bollenbeck, Georg (1996). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhm, Winfried (2013). *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- Brinkmann, Malte (2018). ‚Aufmerken und Zeigen: Theoretische und empirische Untersuchungen zur pädagogischen Interattentionalität‘, in Malte Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer VS, 543–568.
- Brinkmann, Malte (2015). ‚Pädagogische Empirie: Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis.‘ *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 527–545.
- Bröckling, Ulrich (2013). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2010). ‚Jenseits des kapitalistischen Realismus: Anders anders sein‘, in Sighard Neckel (Hrsg.), *Kapitalistischer Realismus: Von der*

- Kunstaktion zur Gesellschaftskritik*. Frankfurt am Main und New York: Campus, 281–301.
- Bröckling, Ulrich (2002). ‚Diktat des Komparativs: Zur Anthropologie des „unternehmerischen Selbst“‘, in Ulrich Bröckling und Eva Horn (Hrsg.), *Anthropologie der Arbeit*. Tübingen: Narr, 157–173.
- Bröckling, Ulrich und Susanne Krasmann (2010). ‚Ni méthode, ni approche: Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung‘, in Johannes Angermüller und Silke van Dyk (Hrsg.), *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung: Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt am Main: Campus, 23–42.
- Burghardt, Daniel (2014). *Homo spatialis: Eine pädagogische Anthropologie des Raums*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Burt, Ronald S. (1993). ‚The Social Structure of Competition‘, in Richard Swedberg (Hrsg.), *Explorations in Economic Sociology*. Russell Sage Foundation, 57–91. Abzurufen unter: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.840&rep=rep1&type=pdf> (25.01.2021)
- Burt, Ronald S. (2005). *Brokerage and Closure: An Introduction to Social Capital. Clarendon Lectures in Management Studies*. Oxford und New York: Oxford University Press.
- Deleuze, Gilles (1993). ‚Postskriptum über die Kontrollgesellschaften‘, in *Unterhandlungen: 1972–1990*. Aus dem Französischen von Gustav Rossler. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 254–262.
- Dobmeier, Florian (2017). ‚Das kreative Potenzial digitaler Medien für Bildungsprozesse: Zur Logik der Entstehung neuen Wissens in heterogenen Zielgruppen.‘ *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* (Schwerpunktausgabe: Kreativität/Ko-Kreativität), 55(4). Abzurufen unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1151/1278> (25.01.2021)
- Dobmeier, Florian und Daniel Bräunling (2019). ‚Allgemeine Pädagogik als Allgemeine Didaktik: Zur sozialen Praxis der multimodal-polykontextuellen epistemischen Selbstreflexion.‘ *die hochschullehre. Interdisziplinäre*

- Zeitschrift für Studium und Lehre. Themenheft: Kritisch. Denken. Lernen. Herausforderungen und Ansätze für die fachbezogene Hochschuldidaktik in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften*, 5, 943–966. Abzurufen unter: <http://bit.ly/3bIZ0dP> (25.01.2021)
- Dobmeier, Florian, Linus Möls, Teresa Helsing, Hannah Esser, Daniel Bräunling, Nicolas Stojek und Gino Krüger (Hrsg.) (2020). *Dynamiken des Pädagogischen. Perspektiven auf Studium, Theorie und Praxis*. SKEW – Studierendenkongress Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Opladen: Budrich.
- Dürmeier, Thomas (2005). ‚Post-Autistic Economics: Eine studentische Intervention für plurale Ökonomik.‘ *Intervention. Zeitschrift für Ökonomie*, 2(2), 65–76. Abzurufen unter: https://www.plurale-oekonomie.de/fileadmin/redakteure/bund/pdf/Paecon_intervention.pdf (25.01.2021)
- Emmerich, Marcus und Ulrike Hormel (2013). *Heterogenität – Diversität – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus (2016a). ‚Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion.‘ *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(62), 42–57.
- Emmerich, Marcus (2016b). ‚Organisierte Erziehung und kategoriale Ungleichheit‘, in Regula Julia Leemann, Christian Imdorf, Justin J. W. Powell und Michael Sertl (Hrsg.), *Die Organisation von Bildung: Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 126–146.
- Emmerich, Marcus und Florian Dobmeier (2020). ‚Vortrag: Zwischen soziologischer Aufklärung und instrumenteller Vernunft: Luhmanns Organisationstheorie und ihre erziehungswissenschaftliche Aneignung‘, in *Arbeitsgruppe „Zwischen Distanzierung und Reflexivität: Systemtheorierezeption in der Erziehungswissenschaft“*, DGfE-Kongress.
- Fleck, Ludwik (2011). *Denkstile und Tatsachen: Gesammelte Schriften und Zeugnisse*, hrsg. von Sylwia Werner und Claus Zittel. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2016). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Fröhlich, Gerhard, Boike Rehbein und Christian Scheickert (2014). ‚Kritik und blinde Flecken‘, in Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart und Weimar: Verlag J.B. Metzler, 401–407.
- Fuchs, Thorsten (2015). ‚„Hauptsache anders“, „Hauptsache neu“? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.‘ *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91(1), 14–37.
- Fuhr, Thomas, Anna Laros und Edward W. Taylor (2017). ‚Transformative Learning Meets Bildung: Introduction‘, in Anna Laros, Thomas Fuhr und Edward W. Taylor (Hrsg.), *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange*. Rotterdam: Sense Publishers, ix–xvi.
- Granovetter, Mark S. (1973). ‚The Strength of Weak Ties.‘ *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Gruschka, Andreas (2015). *Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen: Vorgelegt nach längerer Konsultation vom Präsidenten der Gesellschaft für Bildung und Wissen*. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich.
- Gruschka, Andreas (2004). ‚Kritische Pädagogik nach Adorno‘, in Andreas Gruschka und Ulrich Oevermann (Hrsg.), *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie: Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno, 4.-6. Juli 2003 an der Johann Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 135–160.
- Jansen, Dorothea (1999). *Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jörissen, Benjamin (2016). ‚Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse‘, in Dan Verständig, Jens Holze und Ralf Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer, 231–255.
- Kalthoff, Herbert (2018). ‚Theoretische Empirie und ihre Konsequenzen‘, in Julia Böcker, Lena Dreier, Melanie Eulitz, Anja Frank, Maria Jakob und Alexander Leistner (Hrsg.), *Zum Verhältnis von Empirie und kultursoziologischer Theoriebildung: Stand und Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 132–152.

- Keiner, Edwin und Heinz-Elmar Tenorth (2007). ‚Die Macht der Disziplin‘, in Volker Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 155–173.
- Koller, Hans-Christoph (2018 [2012]). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraft, Volker (2009). ‚Beratung als Form der Erziehung‘, in *Pädagogisches Selbstbewusstsein: Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst*. Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh, 219–231.
- Kraus, Anja, Jürgen Budde, Maud Hietzge und Christoph Wulf (Hrsg.) (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lenzen, Dieter (1997). ‚Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie‘, in Niklas Luhmann und Dieter Lenzen (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 228–247.
- Losmann, Carmen (2011). *Work Hard Play Hard* [DVD]. HUPE Film- und Fernsehproduktion, Brauer Roelly Winker GbR (Köln).
- Luhmann, Niklas (2018a). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2018b). ‚Sozialisation und Erziehung‘, in *Soziologische Aufklärung 4: Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, 187–197.
- Luhmann, Niklas (2017). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1991 [1984]). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas und Karl Eberhard Schorr (1982). ‚Das Technologiedefizit in der Erziehung und die Pädagogik‘, in Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 11–40.
- Maasen, Sabine und Fritz Böhler (2006). ‚„Zeppelin-University“: Bilder einer Hochschule‘, in Sabine Maasen, Torsten Mayerhauser und Cornelia

- Renggli (Hrsg.), *Bilder als Diskurse – Bilddiskurse*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 199–228.
- Masschelein, Jan und Norbert Ricken (2002). ‚Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘: Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft.‘ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(5), 93–108.
- Mayer, Ralf, Alfred Schäfer und Steffen Wittig (2019). ‚Jacques Rancière – zum Anfang‘, in Ralf Mayer, Alfred Schäfer und Steffen Wittig (Hrsg.), *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, 1–44.
- Mollenhauer, Klaus (2008). *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung* (7. Auflage). Weinheim und München: Juventa.
- Nassehi, Armin (2011). *Gesellschaft der Gegenwarten: Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft II*. Berlin: Suhrkamp.
- Nohl, Arnd-Michael (2018). ‚Zur intentionalen Struktur des Erziehens: Eine praxeologische Perspektive.‘ *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 121–138.
- Nohl, Arnd-Michael (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, Jürgen (1991). ‚Theorie der Erziehung: Ein vernachlässigtes Thema (Einleitung zum Schwerpunkt).‘ *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(1), 13–18.
- Plessner, Helmuth (2002). *Grenzen der Gemeinschaft: Eine Kritik des sozialen Radikalismus*. Mit einem Nachwort von Joachim Fischer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prange, Klaus (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik* (2., korrigierte und erweiterte Auflage). Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus (2011). ‚Zeigen – Lernen – Erziehen‘, in Karsten Kenklies (Hrsg.), *Zeigen – Lernen – Erziehen*. Jena: IKS Garamond, 21–61.
- Prange, Klaus (2010). ‚Machtverhältnisse in pädagogischen Inszenierungen‘, in Karen van den Berg und Hans Ulrich Gumbrecht (Hrsg.), *Politik des Zeigens*. Paderborn: Fink, 61–72.
- Prange Klaus und Gabriele Strobel-Eisele (Hrsg.) (2015). *Die Formen pädagogischen Handelns* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

- Reckwitz, Andreas (2012). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Reichenbach, Roland (2011). ‚In der „Concorde-Falle“: Festhalten an unnötigen Reformen‘, in Johannes Bellmann und Thomas Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 257–268.
- Reichertz, Jo (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung: Über die Entdeckung des Neuen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Reichertz, Jo (2012). ‚Was bleibt vom göttlichen Funken? Über die Logik menschlicher Kreativität‘, in Udo Göttlich und Ronald Kurt (Hrsg.), *Kreativität und Improvisation: Soziologische Positionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 63–87.
- Reichertz, Jo (1988). ‚Verstehende Soziologie ohne Subjekt? Die objektive Hermeneutik als Metaphysik der Strukturen.‘ *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40(2), 207–222.
- Ricken, Norbert (2009). ‚Zeigen und Anerkennen: Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns‘, in Kathrin Berdelmann und Thomas Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik: Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn: Schöningh, 111–134.
- Rieger-Ladich, Markus (2009). ‚Konturen einer machtkritischen Disziplinengeschichte: Methodologische Überlegungen und leitende Forschungsfragen zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung‘, in Edith Glaser und Sabine Andresen (Hrsg.), *Disziplinengeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte*. Opladen, Farmington Hills: Budrich, 15–28.
- Schäfer, Alfred (2013). ‚Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie.‘ *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 536–550.
- Scheidegger, Noline (2010). ‚Strukturelle Löcher‘, in Christian Stegbauer und Roger Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 145–155.
- Stephan, Achim (2011). ‚Emergenz in sozialen Systemen‘, in Jens Greve und Annette Schnabel (Hrsg.), *Emergenz: Zur Analyse und Erklärung komplexer Strukturen*. Berlin: Suhrkamp, 133–156.

- Stichweh, Rudolf (2017). ‚Interdisziplinarität und wissenschaftliche Bildung‘, in Hanna Kauhaus und Norbert Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen: Wissenschaftliche Bildung für Promovierende und Postdocs*. Wiesbaden: Springer VS, 181–190.
- Straub, Jürgen (2007). ‚Andere Fremde: Annotationen zur Erforschung kultureller Differenz und interkultureller Kommunikation im Rahmen einer relationalen Hermeneutik‘, in Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, 109–140.
- Sünkel, Wolfgang (2013). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis: Allgemeine Theorie der Erziehung* (2. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Zedler, Peter (2011). ‚Vom Verschwinden der „Erziehung“ aus der Erziehungswissenschaft: Zum Nebeneinander von (Erziehungs-)Philosophie und sozialwissenschaftlicher Forschung‘, in Jutta Breithausen und Francesca Caputo (Hrsg.), *Pensiero critico. Scritti internazionali in onore di Michele Borrelli*. Cosenza: Pellegrini, 319–347.

CREATIVITY COURAGE CHANCES

Creativity, Courage, Chances: Diese drei Schlagworte kennzeichnen die Forschung der Tübinger Erziehungswissenschaftlerin Karin Amos.

Die Beiträge der Festschrift nehmen darauf Bezug, indem sie erziehungswissenschaftliches Denken als eminent relationale und materielle Praxis herausstellen oder den Menschen der Pädagogik auf neue Art und Weise zu (über)schreiben und zu lesen versuchen, Narrationen und das Erzählen bislang unbekannter Geschichten zur Theoriebildung in der Pädagogik nutzbar machen oder sich der Analyse der machtvollen institutionellen und organisationalen Ordnungsbildungen im internationalen Kontext widmen.

Auf diese Art vereint der Sammelband interdisziplinäre Perspektiven, die grundlegende Praktiken des (erziehungs-)wissenschaftlichen Arbeitens aufgreifen und an Karin Amos' Forschung anschließen

