



Ueli Halbheer | Jürgen Oelkers (Hrsg.)

Schule, Bildung und Demokratie

Beiträge in memoriam Damian Miller

BELTZ JUVENTA

Ueli Halbheer | Jürgen Oelkers (Hrsg.)
Schule, Bildung und Demokratie

Ueli Halbheer | Jürgen Oelkers (Hrsg.)

Schule, Bildung und Demokratie

Beiträge in memoriam Damian Miller

BELTZ JUVENTA

Besonderen Dank gebührt folgenden Institutionen und Personen, welche durch ihre finanzielle Unterstützung die Realisierung dieses Bandes möglich gemacht haben:

Lions Club Kreuzlingen, Ehemaligenverein PHTG, Taleb Ahmadi, Carla Aubry Kradolfer, Ursula Bamert, Eva Berger, Esther & Bernhard Brunner, Carine Burkhart Bossi, Philipp Eigenmann, Karin Fasseing, Marco Fonti, Werner Fröhlich, Matthias Fuchs, Hartmut Gollnisch-Moos, Franziska Good, Nicole Holderegger, Beate Klaedtke, Carmen & Daniel Kosorok Labhart, Guido Lerch, Pierre-Yves Martin, Thomas Merz, Verena Muheim, Lavinia Oelkers, Piero Raselli, Claudia Reber, Tanja Rey Kuhn, Claudia Rüegg Thoma, Karin Schönenberger, Monika Schoy Lutz, Peter Steidinger, Annette Weber Künzi, Barbara Weiss, Bettina Wulf, Evamaria Zetti

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8855-7 Print
ISBN 978-3-7799-8854-0 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-8854-0

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de



Inhalt

Vorwort der Herausgeber	<u>9</u>
Ein schneller Tod <i>Petra Moser</i>	<u>11</u>
Recht statt Gewalt. Menschenrechtliche Ressourcen der biblischen Tradition <i>Oskar Dangl</i>	<u>12</u>
„Jugend“ in der Geschichte der Erziehung: Einige Streiflichter <i>Jürgen Oelkers</i>	<u>44</u>
Mathematisches Argumentieren und Begründen – ein Beitrag zur Demokratiebildung aus fachdidaktischer Sicht <i>Esther Brunner</i>	<u>75</u>
Empirie, Theorie und Fantasie: Ein Gespräch mit Helmut Fend <i>Ulrich Halbheer</i>	<u>90</u>
COVID-19 als Kairos der Abkehr von staatlichen Institutionen: Ethnografie im online/offline-Nexus der Schulkritik <i>Ursina Jaeger</i>	<u>111</u>
Regulative Spielräume als Grundlage für die Entwicklung pädagogischer Professionalität <i>Philipp Eigenmann & Ulrich Halbheer</i>	<u>131</u>
Lernen und Medien – eine Lehrmittelgeschichte in Schlaglichtern <i>Anne Bosche</i>	<u>153</u>
Pädagogische Freiheit und neue Medien: Eine bildungshistorische Zwischenbilanz <i>Michael Geiss</i>	<u>165</u>
Stolpersteine der Evaluation <i>Markus Roos</i>	<u>181</u>

Unterricht in der Videographie der Gesellschaft – eine etwas andere Ansicht zur Digitalisierung von Bildung und Schule <i>Achim Brosziewski</i>	<u>197</u>
Das Verdingkinderwesen und seine Folgen – Biografien zwischen sozialer Ausgrenzung und gesellschaftlicher Teilhabe <i>Daniela Freisler-Mühlemann</i>	<u>224</u>
In Memoriam Damian Miller <i>Nachruf von Jürgen Oelkers</i>	<u>236</u>
Forschen mit Damian <i>Nachruf von Ulrich Halbheer</i>	<u>239</u>
Die Autorinnen und Autoren	<u>245</u>

Vorwort der Herausgeber

Der Schweizer Pädagoge Damian Miller, der am 27. Oktober 2023 mit 61 Jahren völlig überraschend gestorben ist, war ein Multitalent mit vielen Interessen, praktischen, politischen und wissenschaftlichen. Wer seiner in der Erziehungswissenschaft gedenken will, muss breit ausholen und dabei scheinbar Gegensätzliches thematisieren. Das war sein Metier, Abstand halten von den grossen Dualismen, ohne eine billige Dialektik zu suchen.

Damians Spektrum reichte von der Theologie beider christlichen Konfessionen über Fragen des Rechts und der Geschichte der Jugend bis hin zur Sprache der Pädagogik und ihren Theorien, sowie nicht zuletzt der Gewalt in der Erziehung, einem Problem, dem viele Pädagoginnen und Pädagogen bis heute eher ausweichen.

Sucht man nach einem Kern seiner Überzeugungen, dann sind sie in der Trias von Demokratie, Bildung und Schule zu suchen. Demokratie ist auf Volksbildung angewiesen, daran ändern auch die neuen Medien nichts. Schulen sind politische Institutionen, die in der Schweiz öffentlich kontrolliert werden und Bildung setzt befähigte Lehrpersonen voraus, die sich ihrer politischen Verantwortung bewusst sind.

Deswegen ist er nach Jahren intensiver Forschungen an der Universität Zürich als Dozent in der Lehrerbildung tätig geworden, nicht zufällig an der Pädagogischen Hochschule Thurgau in Kreuzlingen, also in seinem Heimatkanton. Sein Credo war stets, von den Realitäten auszugehen und den kruden Idealismus, mit dem die Ausbildung oft konfrontiert wird, zu vermeiden.

Die Realität galt es aufzuspüren und nicht einfach vor auszusetzen oder mit Schlagworten zuzupflastern. Es ist nie leicht, von den Illusionen der Pädagogik Abstand zu nehmen und sich gleichwohl auf die unverzichtbaren Aufgaben der Erziehung einzulassen. Und dabei sollte auch gelten: Wer als Lehrerin und Lehrer „keinen reflektierten Umgang mit Macht hat, ist ganz sicher fehl am Platze.“¹

Wissenschaftlich sollte die Trias von Schule, Bildung und Demokratie mehrperspektivisch und unter Vermeidung verengter Fragestellungen untersucht werden. Damian Miller war in der Statistik ebenso bewandert wie in der Geschichte der Pädagogik, er hat qualitative wie quantitative Studien vorgelegt, konnte sich früh mit Arbeiten zur Digitalisierung auszeichnen und hat doch immer den Rahmen der Erziehungswissenschaft gewahrt.

Der vorliegende Band versucht, das Spektrum zu erfassen und zu erweitern. Die Beiträge sind orientiert an neueren Forschungen in je speziellen Feldern, die

1 Interview mit Damian Miller. In: Bildung Thurgau Nr. 1 (2021), S. 17.

Damian Miller bearbeitet hat. Auch neue Fragestellungen werden erprobt, ohne irgendwie nur den Anschluss zu suchen. Man ehrt einen Fachkollegen, indem man ihn weiterdenkt, die Breite seines Werkes wahrt und dessen Tiefe respektiert.

Die Beiträger, denen wir für ihre spontanen Zusagen zu Dank verpflichtet sind, haben verschiedene Formate gewählt, was ganz im Sinne von Damian Miller gewesen wäre. So stehen historische Studien neben theoretischen, ideengeschichtliche neben sozialgeschichtlichen, empirische neben bildungspolitischen, ergänzt durch ein längeres Gespräch mit Helmut Fend, einem der einflussreichsten Bildungsforscher im deutschen Sprachraum. Am Schluss stehen zwei Nachrufe, die die Person Damian Miller näherbringen können.

Winterthur/Uesslingen, TG
Ueli Halbheer/Jürgen Oelkers

Ein schneller Tod

Petra Moser

Während die Welt sich dreht
Wie eh und je, gleichgültig
In der Leere: ein schneller Tod.
Kein letzter Gruss, kein Blick zurück,
Kein Abschied und kein Zucken.
Ein kühles Schweigen nur und
Etwas Asche noch und Staub
Im dunklen Cheminée.
Was bleibt vom Freund der hellen Weine
Und streitbar bis zum Schluss: die
Brille, griffbereit an einem Band
Für einen wachen Blick
Auf uns.

Recht statt Gewalt. Menschenrechtliche Ressourcen der biblischen Tradition

Oskar Dangl

Ein wichtiges Anliegen meines allzu früh verstorbenen lieben Freundes und geschätzten Kollegen Damian Miller war die Kritik der pädagogischen Gewalt (Miller & Oelkers 2014). Als studierter Jurist wusste er auch, dass der Sinn des Rechts in der Überwindung der Gewalt liegt. Daher interessierte er sich auch für das Thema Menschenrechte und Menschenrechtspädagogik, dem viele meiner Einsätze im gemeinsamen Erasmus-Programm gewidmet waren. Im Zuge der Lehrveranstaltungen und der daran anschließenden Gespräche tauchten immer wieder auch weiterreichende theologische und bibelwissenschaftliche Fragen auf, die ihn sehr interessierten. Daher soll der folgende Beitrag zum Gedenken an ihn dem Problem der menschenrechtlichen Ressourcen der alttestamentlich-jüdischen Tradition gewidmet sein.

1. Thema und Problemaufriss

Nähert man sich dem Thema Menschenrechte auf philosophischer Ebene, rückt eine zentrale Unterscheidung in den Mittelpunkt, nämlich die Unterscheidung zwischen der Idee der Menschenrechte einerseits und inhaltlich konkreten Menschenrechten andererseits, die einen Menschenrechtskatalog konstituieren. Die Idee der Menschenrechte enthält eine Anspruchsberechtigung erster Ordnung (Anspruchsberechtigung I): ein individuelles Recht auf Menschenrechte als Grundlage für konkrete Ansprüche zweiter Ordnung (Anspruchsberechtigung II). Die Idee der Menschenrechte gilt als unverhandelbar. Welche konkreten Rechte sich dann daraus ergeben, ist jedoch eine Frage der konzeptionellen Belastbarkeit. Ein solcher relativer Universalismus gibt Fragen nach der inhaltlichen Ausgestaltung menschenrechtlicher Ansprüche Raum (Frick 2017, 16–19).

Als axiologische Grundlagen der Menschenrechtsidee fungieren zwei Basis-konzepte (Frick 2017, 17 f.):

- *Universalismus*: Er bezeichnet die Idee, wonach jede/r diese Rechte besitzen soll (Gleichheit).
- *Individualismus*: Er bezeichnet die Idee, dass diese Rechte jedem/r als Individuum zukommen sollen (Freiheit).

Der Pfeiler des Universalismus verkörpert die Gleichheitsdimension, der Pfeiler des Individualismus hingegen die Freiheitsdimension des Menschenrechtsdenkens (vgl. Art. 1, AEMR).

Die axiologischen Grundlagen stellen gleichzeitig axiomatische Gründe der Menschenrechtsidee dar, die nicht bewiesen, sondern nur gesetzt werden können (Frick 2017, 51). Es handelt sich also um Dogmen im neutralen, erkenntnistheoretischen Sinn des Wortes. Gleichzeitig nähert man sich damit aber auch einer religiösen Dimension an, die dem Begründungsproblem der Menschenrechte offenbar innewohnt und auch von der Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) bekundet wird, wenn es dort begründend heißt, die AEMR werde unter anderem deshalb von den Vereinten Nationen promulgiert, *„da die Völker der Vereinten Nationen in der Charta ihren Glauben an die grundlegenden Menschenrechte, an die Würde und den Wert der menschlichen Person und an die Gleichberechtigung von Mann und Frau erneut bekräftigt und beschlossen haben, den sozialen Fortschritt und bessere Lebensbedingungen in größerer Freiheit zu fördern“* (AEMR, Präambel, Abs. 5). Es ist also ganz ausdrücklich von einem „Glauben an die grundlegenden Menschenrechte, an die Würde und den Wert der menschlichen Person und an die Gleichberechtigung von Mann und Frau“ die Rede. Offenbar entziehen sich die Grundlagen der Menschenrechtsidee und der konkreten Menschenrechte der philosophischen Beweisbarkeit. Es bleibt ein quasi-religiöser Geltungsanspruch (Wittinger 2008, 41).

Auch eine rein historische Herleitung genügt begründungstheoretisch nicht, weil ihr keine normative Kraft innewohnen könne, wenn man die Sein-Sollen-Disparität berücksichtigt (Frick 2017, 51). Zudem hätten die Menschenrechte in der Geschichte keine lange Tradition, sie stellten vielmehr ein junges Konzept dar. Verbale Bekenntnisse zu den Menschenrechten deuteten nicht immer auf eine positive Rezeption hin (Frick 2017, 415 f.). Dieser Mangel an langer Tradition gilt erst recht, wenn man die geltenden Menschenrechte erst als Reaktion auf die Katastrophenerfahrung und den Kulturbruch des Nationalsozialismus und des Holocaust versteht, und damit die traditionelle Erzählung von der Entstehung und Entwicklung der Menschenrechte unterminiert (Menke & Pollmann 2007, 16–22).

Dennoch flackerte die Idee der Menschenrechte zu verschiedenen Zeiten in verschiedenen Kulturen auf. Namentlich zu nennen seien die griechische Sophistik (Alkidamas, Hippias), die klassische Stoa, die alt-chinesische Philosophie und Religion (Menzius/Mengzi) und arabisch-islamische Denker im Mittelalter. Zumindest die Idee der Menschenrechte sei in ihren Vorläufern daher durchaus älter und tendenziell universal. Auch in verschiedenen religiösen Lehren finden sich an die Idee der Menschenrechte heranreichende Grundsätze. Es mangle aber an einer darauf aufbauenden menschenrechtlichen Ordnung (Frick 2017, 20–23).

Auch wenn sich in religiösen Lehren an die Idee der Menschenrechte heranreichende Grundsätze finden ließen, muss das Verhältnis zwischen Religionen

und Menschenrechten doch generell als hoch ambivalent bzw. als Spannungsfeld betrachtet werden (Wittinger 2008, 31–33).

Es wäre zwar eine reichlich anachronistische Vorgehensweise zu meinen, man könne in den religiösen Texten moderne Menschenrechte auffinden. Aber was man erkennen könne, sei, dass in den biblischen Erzählungen ein bestimmtes Bild vom Menschen begründet werde, das für den freiheitlichen und demokratischen Verfassungsstaat leitend ist: das Bild vom Menschen, der frei und gleich ist. Das lasse sich in der Lektüre des Schöpfungsberichts, des Sündenfalls, des Exodus-Geschehens und im Neuen Testament anhand der Vorstellung der Menschwerdung Gottes erkennen. Diese biblische Botschaft könne hinsichtlich der Genealogie der Menschenrechte als ein wesentlicher ideeller Impuls rekonstruiert werden. Dass etwa die Sklaverei ein fundamentales Unrecht darstellt, und nicht nur ein Übel, sei eine der Botschaften der Exodus-Erzählung. Mit dieser Argumentation werde nicht behauptet, dass Menschenrechte und Menschenwürde ausschließlich mit dem Rekurs auf die biblische Erzählung begründet werden können. Der religiöse Ansatz sei aber von großem Belang für den universalen Geltungsanspruch. Die Weltreligionen könnten dazu einen Beitrag leisten (Stein 2008, 32–39).

Die Menschenrechtsidee wurde keineswegs als mit religiösen Vorstellungen unvereinbar betrachtet, im Gegenteil. Besonders bei John Locke wird das christliche Fundament deutlich: die Erschaffung des Menschen durch Gott. Locke stelle sich die Aufgabe, durch Bibelexegese den Nachweis zu führen, dass Vernunft und Christentum übereinstimmen (Wittinger 2008, 18–22; Laukötter & Siep 2012, 31 f.). So bleibe als Zwischenfazit (Wittinger 2008, 24): Menschenrechte und Religionen sind einander nicht fremd, die Menschenrechte sind vielmehr in Religionen verankert und begründet, sei es in der Bibel oder im Koran.

Umgekehrt finden sich viele Konfliktpunkte zwischen religiösen Traditionen und den Menschenrechten. Die Nichtvereinbarkeit ist ein Dauerthema in der Diskussion (z. B. grausame Körperstrafen). Ein Grundproblem liegt in der schroffen Entgegensetzung von Gottesrecht und Menschenrecht (Münk 2008, 194–197). Die Menschenrechte können so durch Religionen auch gefährdet werden. Das zeigt sich sowohl in der Geschichte wie in der Gegenwart. In der Aufklärung mussten die Menschenrechte gegen den Widerstand der katholischen Kirche durchgesetzt werden. Aber auch die Religionsausübung in den Religionsgemeinschaften gefährdet die Menschenrechte immer dann, wenn sie nicht die freiheitliche und gleiche Selbstbestimmung ihrer Mitglieder achtet (Will 2008, 209–212). So muss grundsätzlich anerkannt werden, dass der Geltungsanspruch der Menschenrechte sich nicht nur gegen Staaten und staatliche Einrichtungen richtet, sondern auch gegen Religionsgemeinschaften (Böhm & Katheder 2012, 35). Denn wo immer Macht ausgeübt wird, und das ist auch in Religionsgemeinschaften der Fall, bedarf es der Schutz- und Abwehrrechte. Mit dem Christsein hört nämlich das Menschsein nicht auf (Briesskorn 2008, 21).

So steht der These, die Menschenrechte seien in den Religionen verankert und begründet, die grundsätzliche Warnung gegenüber, Menschenwürde und Menschenrechte müssten nach wie vor gegen krypto-religiöse Inbeschlagnahme verteidigt werden (Bielefeldt 2011, 157–163). Dem entspricht die Behauptung, Religionen verdankten den Menschenrechten mehr als umgekehrt (Frick 2017, 226). Auf dieser Linie liegt durchaus auch die bibelwissenschaftliche Einsicht, die Aufmerksamkeit auf die Fragen der heutigen Welt könne viel zu einem tieferen Verständnis der Bibel beitragen. Die großen Herausforderungen unserer Zeit sind u. a.: Freiheit, Würde des Menschen, Geschlechtergerechtigkeit, Antidiskriminierung, Solidarität, Völkergemeinschaft. Wenn wir uns von diesen Anliegen bewegen lassen, wächst auch das Bibelverständnis (Egger 2007, 199–201).

Angesichts der hohen Ambivalenz von Religionen besteht eine wesentliche Herausforderung offenbar darin, das positive Potenzial von Religion für die Menschenrechte wahrzunehmen (Heimbach-Steins 2012, 27–34). Es geht dabei darum, überzeugende Begründungen für die Menschenrechte in den jeweiligen Religionen zu finden und aufzuzeigen, ohne die säkulare Begründung der Menschenrechte zu relativieren und die Geltung der Menschenrechte religiösen Begründungen auszuliefern (Möhring-Hesse 2011, 154–157).

Blickt man auf die beiden einleitend erwähnten axiologischen Basiskonzepte der Menschenrechtsidee, den Universalismus und den Individualismus, dann scheint die zentrale Herausforderung für die Religionen im Universalismus mit seinem Anspruch der Gleichheit der Würde und Rechte zu liegen. Mit dem Freiheitsanspruch des Individualismus scheinen Religionen hingegen weniger Probleme zu haben.

Daher kurz zur Freiheitsdimension: Der individualistische Pfeiler der Menschenrechtsidee koppelt zwei Vorstellungen (Frick 2017, 79–104): einerseits menschenrechtliche Ansprüche als individuelle, andererseits als emanzipative Ansprüche. Damit ist jedem Kollektivismus ein Riegel vorgeschoben. Menschenrechte können aber in Konflikt geraten mit Gemeinwohlkonzepten und Interessen von Gruppen. Der menschenrechtliche Individualismus steht in einer grundsätzlichen Spannung zu Kollektivismus und Atomismus. Die Zuschreibung menschenrechtlicher Ansprüche an Einzelne „ist letztlich ein Ausdruck des Wertes, welcher der individuellen Selbstbehauptung im Bewusstsein seinsbestimmender Dependenzverhältnisse zugeschrieben wird“ (Frick 2017, 87). Der Menschenrechtsgedanke impliziert kein atomistisches Menschenbild.

Der Individualismus im engeren Sinne erscheint für viele Religionen unproblematisch. Sie verfügen in der Regel über Konzepte der menschlichen Person oder Seele. Individualisierung erfolgt in nahezu allen religiösen Traditionen über die Zuschreibung persönlicher Verantwortung. Dennoch wird die Bereitschaft religiöser Weltanschauungen, individualistischen Bestrebungen Raum zu geben, als bescheiden erachtet, denn die Vorbehalte sind groß. Unbehagen bereitet der

Stellenwert von Pflichten im Unterschied zu Rechten im Kontext religiöser Gesellschaften (Frick 2017, 316–321).

Noch größere Schwierigkeiten als mit der Freiheitsdimension haben Religionen offenbar mit dem universalistischen Gleichheitsgebot. Zwar sei der religiöse Ansatz von großer Bedeutung für den universalen Geltungsanspruch der Menschenrechte (Stein 2008, 37–39). Religionen stellen grundsätzlich partikulare Traditionen dar, die zueinander in Konkurrenz stehen. Zudem sind bei weitem nicht alle Menschen religiös bzw. einer Religionsgemeinschaft zugehörig. Empirische Gleichheit ist für die Geltung der Menschenrechte allerdings bedeutungslos. Die Frage, um welche Art von Gleichheit es bei den Menschenrechten geht, kann so beantwortet werden (Frick 2017, 57–78): Die menschenrechtliche Gleichheit kann als „Gleichheit einer gleichen Berechtigung“ (Frick 2017, 62) verstanden werden. Konzepte von Chancen- oder Erfolgsgleichheit reichen dafür nicht aus. Diese gleiche Anspruchsberechtigung kann als Recht auf Rechte (H. Arendt) übersetzt werden. Dieses stellt den Schlüssel zum Eingangstor des menschenrechtlichen Gartens dar. Im Anschluss an H. Arendt kann auch davon ausgegangen werden, dass es nicht der empirischen Gleichheit als Voraussetzung menschenrechtlicher Gleichheit bedarf. Ganz im Gegenteil setzt das Prinzip der Gleichheit Ungleichheit voraus. Ungleiche gleichen sich in bestimmter Hinsicht aneinander an.

Was das inklusivistische Potenzial betrifft, werden die möglichen Beiträge religiöser Traditionen kontrovers diskutiert. Es wäre einerseits grob vereinfachend, ein rein negatives Bild des Verhältnisses von Religionen zu Menschenrechten zu zeichnen. Umgekehrt sei es durchschaubar apologetisch, z. B. die biblische Tradition als makellosen Kern menschenrechtlicher Ethik darzustellen (Frick 2017, 202–211).

Das Problem liege in den exklusivistischen Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Dazu zählt auch die Religionszugehörigkeit. Grundsätzlich inklusivistische Tendenzen würden oft von robusten Ausschlussrhetoriken kontrastiert. Dazu zählen unter anderem der religiöse Erwählungsgedanke und das Phänomen der besonderen Priesterwürde. Es scheint sogar einen direkten Zusammenhang zu geben zwischen der Ideologie der Priesterwürde und sexuellem Missbrauch durch Priester (Frick 2017, 220–238). Vorrechte, z. B. für Priester, sind das Gegenteil von Menschenrechten (Frick 2017, 57).

Als schwierigster Gegner der Menschenrechtsidee gilt der Relativismus. Die relativistischen Gegner formulieren den Einwand, dass die Menschenrechte die religiöse und kulturelle Identität einer Gemeinschaft bedrohen (Menke & Pollmann 2007, 71–98). Der relativistische Ansatz möchte die Menschenrechte an die eigene Kultur und Religion anpassen und damit einschränken (Lohmann 2012, 211–213). Die Menschenrechte sind eben nicht mit allen kulturellen und religiösen Werten und Praktiken vereinbar. Sie fördern aber eine Vielfalt der Kulturen (Lohmann 2012, 214). Im Namen der Menschenwürde muss gegen jeden Relativismus Einspruch erhoben werden, auch gegen den religiösen. Das Kernproblem

der religiösen Relativierung der Menschenrechte scheint die Anerkennung der fundamentalen Gleichheit aller Menschen und der daraus resultierenden gleichen Rechte zu sein (Pollmann 2012a, 332–336). Widersprüche zu den Menschenrechten ergeben sich daher dann, wenn religiöse Privilegien verteidigt werden. So wird z. B. Frauen nicht der gleiche, sondern nur ein abgestufter Rechtsstatus zubilligt (Pollmann 2012a, 334–336). Frauen scheinen demnach zu Opfern des religiösen Relativismus prädestiniert zu sein. Kultur und Religion werden nämlich vor allem in jenen Bereichen zur Geltung gebracht, die das Leben der Frauen besonders bestimmen: Sexualität, Ehe, Reproduktion, Bekleidung. Diese missliche Situation kann nur so behoben werden, dass die Kulturen ermutigt und gedrängt werden, sich zu verändern (Holzleithner 2012, 339–341). Weder eine Kultur noch eine Religion darf dazu verwendet werden, die Verletzung von Frauenrechten zu legitimieren (ebd., 342).

Die Idee der Menschenrechte ist untrennbar mit dem Gleichheitsgebot verbunden. Es lässt sich zurückführen auf die Unantastbarkeit der Menschenwürde als Kern individueller Rechte (Baer 2012, 261). Dennoch bleiben die Gleichheitsrechte stark umstritten. So berufen sich Gegner gleicher Rechte für alle entweder auf naturalistische Weltbilder (z. B. den natürlichen Unterschied zwischen Mann und Frau) oder auch auf religiöse Vorstellungen (Baer 2012, 264). Wenn das so ist, dann besteht die von den Menschenrechten ausgehende zentrale Herausforderung an die Religionsgemeinschaften darin, die Gleichheit der Würde und Rechte aller Menschen anzuerkennen, auch der Frauen.

Vor dem Hintergrund dieser kritischen Problemskizze gilt es, vor allem nach dem inklusivistischen menschenrechtlichen Potenzial von Religion zu fragen, exemplarisch konzentriert auf die jüdische biblische Tradition, weitgehend identisch mit dem christlichen Alten Testament. Die zentrale, sich aus der Problemskizze ergebende Frage lautet: Enthält die jüdische Bibel menschenrechtlich relevante Ressourcen in Hinsicht auf die Idee der Menschenrechte ebenso wie auf einzelne Elemente des Menschenrechtskatalogs? Selbstverständlich kann in diesem Rahmen keine umfassende Untersuchung stattfinden. Es sollen aber wesentliche, bisher zu wenig beachtete Traditionselemente ans Tageslicht befördert und kritisch gewürdigt werden.

2. Menschenrechtliche Ressourcen des Alten Testaments

2.1 Kontextuierung

Um der Frage nach menschenrechtlichen Ressourcen im Alten Testament den Weg zu bahnen, muss man vermeintlich weit ausgreifen, nämlich zurück zu den Erzählungen vom Anfang der Welt (Gen 1–11). Ganz am Anfang steht bekanntlich die Erzählung von der Erschaffung der Welt (Gen 1,1–2,3). In der

Schöpfungserzählung kehrt unter anderem refrainartig die Evaluierungsformel wieder: Gott betrachtet seine Werke und stellt fest, dass sie gut sind (Gen 1,4.10.12.18.21.25.31).

Wenig später ändern sich der Zustand der Welt und das Urteil Gottes jedoch dramatisch: Im Flutprolog erfolgt eine glasklare Diagnose. Im Zuge einer weiteren Evaluierung hält Gott wieder Nachschau und muss feststellen, dass die Erde und alle Lebewesen auf ihr verdorben sind. Das Verderben besteht in der Gewalt: „*Die Erde aber war vor Gott verdorben, die Erde war voller Gewalttat. Gott sah sich die Erde an und siehe, sie war verdorben; denn alle Wesen aus Fleisch auf der Erde lebten verdorben.*“ (Gen 6,11 f.). In theologisch-moralischer Sprache würde man sagen: Die universale Sünde der Welt und aller Lebewesen ist die Gewalt.

Das zentrale Problem und die damit verbundene Herausforderung besteht demnach darin, die Gewalt einzudämmen und zu überwinden. Wie das geschehen könnte, deutet sich auch bereits im Flutprolog an. Es gibt nämlich eine berühmte Ausnahme von der Gewaltverfallenheit: die mythische Figur des Noach. Von ihm heißt es, er sei ein gerechter Mann, der seinen Weg mit Gott geht: „*Noach war ein gerechter, untadeliger Mann unter seinen Zeitgenossen; er ging mit Gott.*“ (Gen 6,9). Der Ausweg aus der Gewalt, der hier bereits angedeutet wird, ist also der Weg der Gerechtigkeit.

Damit sind wir über den weiten Erzählbogen des gesamten Pentateuch hinweg ins Deuteronomium (Dtn) verwiesen, dessen zentrales Anliegen die Gerechtigkeit ist: „*Gerechtigkeit, Gerechtigkeit – ihr sollst du nachjagen, damit du Leben hast und das Land in Besitz nehmen kannst, das der HERR, dein Gott, dir gibt*“ (Dtn 16,20). Das Deuteronomium präsentiert ein altorientalisches Rechtssystem, das auf Gerechtigkeit als egalitäre und inklusivistische Rechtsgleichheit zielt. Daher konzentriert sich die Spurensuche nach menschenrechtlichen Ressourcen auf das Deuteronomium.

2.2 Hinführung

Das Deuteronomium ist das letzte Buch des Pentateuch (Finsterbusch 2012). Literarisch wird es als Abschiedsrede des Mose unmittelbar vor seinem Tod stilisiert. Man kann es daher auch als das Testament des Mose bezeichnen. Es besteht insgesamt aus vier Mosereden. Die längste ist die wichtigste, nämlich die zweite (Dtn 4,44–28,68). Sie enthält das deuteronomische Gesetz, beginnend mit den zehn Geboten (Dekalog/Pentalog), die in Dtn 5,6–21 auf fünf Gebote (Pentalog) zusammengefasst werden (Otto 2016, 1108–1112). Darauf folgt das so genannte Hauptgebot (Dtn 6–11), das die ausschließliche, exklusive Bindung des Gottesvolkes Israel an seinen Gott Jahwe verlangt, der es aus der Versklavung in Ägypten befreit hat. In diesem Abschnitt findet sich auch eines der wichtigsten jüdischen Gebete („Höre, Israel“: Dtn 6,4 f.). Es lautet: „*Höre, Israel! Der HERR,*

unser Gott, der HERR ist einzig. Darum sollst du den HERRN, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen, mit ganzer Seele und mit ganzer Kraft.“

Auf das Hauptgebot der exklusiven Jahweverehrung folgt die deuteronomische Gesetzessammlung (Dtn 12–26). Für ihre Interpretation sind zwei Elemente wichtig: Zum einen muss der Bezug zu den zehn Geboten (Dekalog/Pentalog) im Auge behalten werden, denn die Einzelgesetze konkretisieren jeweils eines der Gebote des Dekalogs/Pentalogs (Braulik 1986, 12 f.; Otto 2016, 1108–1112); zum anderen muss die Brücke geschlagen werden zum so genannten Bundesbuch (Ex 21–23), dem die erste Dekalogversion vorausgeht (Ex 20,2–17), denn die deuteronomischen Gesetze verstehen sich als Novellierung der Rechtsbestimmungen des Bundesbuches. Man kann im Vergleich damit also den Fortschritt der Rechtslage nachvollziehen.

Absolut thematisch und strukturell zentral ist der Dekalog/Pentalog, der im Erzählzusammenhang des Deuteronomiums auch dadurch ausgezeichnet wird, dass es sich um die einzige Weisung Gottes handelt, die Gott dem gesamten Volk direkt mitteilt, während die restlichen Gesetze und Rechtsvorschriften von Mose vermittelt werden. Zudem wird die Geltung des Dekalogs/Pentalogs nicht auf die Grenzen des verheißenen Landes beschränkt (Otto 2012, 695). Er gilt weltweit, was viel später dann auch zu seiner christlichen Rezeption geführt hat, vielleicht als einziges Stück aus der jüdischen Tora, abgesehen vom Liebesgebot.

2.3 Der Dekalog/Pentalog (Ex 20,2–17; Dtn 5,6–21)

Von einem Dekalog, also zehn Geboten, kann man eigentlich nur in der Version von Ex 20,2–17 sprechen, die lautet:

„2 Ich bin der HERR, dein Gott, der dich aus dem Land Ägypten geführt hat, aus dem Sklavenhaus. 3 Du sollst neben mir keine anderen Götter haben. 4 Du sollst dir kein Kultbild machen und keine Gestalt von irgendetwas am Himmel droben, auf der Erde unten oder im Wasser unter der Erde. 5 Du sollst dich nicht vor ihnen niederwerfen und ihnen nicht dienen. Denn ich bin der HERR, dein Gott, ein eifersüchtiger Gott: Ich suche die Schuld der Väter an den Kindern heim, an der dritten und vierten Generation, bei denen, die mich hassen; 6 doch ich erweise Tausenden meine Huld bei denen, die mich lieben und meine Gebote bewahren.

7 Du sollst den Namen des HERRN, deines Gottes, nicht missbrauchen; denn der HERR lässt den nicht ungestraft, der seinen Namen missbraucht.

8 Gedenke des Sabbats: Halte ihn heilig! 9 Sechs Tage darfst du schaffen und all deine Arbeit tun. 10 Der siebte Tag ist ein Ruhetag, dem HERRN, deinem Gott, geweiht. An ihm darfst du keine Arbeit tun: du und dein Sohn und deine Tochter, dein Sklave und deine Sklavin und dein Vieh und dein Fremder in deinen Toren. 11 Denn in sechs

Tagen hat der HERR Himmel, Erde und Meer gemacht und alles, was dazugehört; am siebten Tag ruhte er. Darum hat der HERR den Sabbat gesegnet und ihn geheiligt. 12 Ehre deinen Vater und deine Mutter, damit du lange lebst in dem Land, das der HERR, dein Gott, dir gibt!

13 Du sollst nicht töten.

14 Du sollst nicht die Ehe brechen.

15 Du sollst nicht stehlen.

16 Du sollst nicht falsch gegen deinen Nächsten aussagen.

17 Du sollst nicht das Haus deines Nächsten begehren.

Du sollst nicht die Frau deines Nächsten begehren, nicht seinen Sklaven oder seine Sklavin, sein Rind oder seinen Esel oder irgendetwas, das deinem Nächsten gehört.“

Von dieser Struktur der zehn Gebote weicht die deuteronomische Fassung markant ab. Sie lautet (Dtn 5,6–21):

„6 Ich bin der HERR, dein Gott, der dich aus dem Land Ägypten geführt hat, aus dem Sklavenhaus. 7 Du sollst neben mir keine anderen Götter haben. 8 Du sollst dir kein Kultbild machen, keine Gestalt von irgendetwas am Himmel droben, auf der Erde unten oder im Wasser unter der Erde. 9 Du sollst dich nicht vor ihnen niederwerfen und ihnen nicht dienen. Denn ich bin der HERR, dein Gott, ein eifersüchtiger Gott: Ich suche die Schuld der Väter an den Kindern heim, an der dritten und vierten Generation, bei denen, die mich hassen; 10 doch ich erweise Tausenden meine Huld bei denen, die mich lieben und meine Gebote bewahren.

11 Du sollst den Namen des HERRN, deines Gottes, nicht missbrauchen; denn der HERR lässt den nicht ungestraft, der seinen Namen missbraucht.

12 Halte den Sabbat: Halte ihn heilig, wie es dir der HERR, dein Gott, geboten hat!

13 Sechs Tage darfst du schaffen und all deine Arbeit tun. 14 Der siebte Tag ist ein Ruhetag, dem HERRN, deinem Gott, geweiht. An ihm darfst du keine Arbeit tun: du und dein Sohn und deine Tochter und dein Sklave und deine Sklavin und dein Rind und dein Esel und dein ganzes Vieh und dein Fremder in deinen Toren. Dein Sklave und deine Sklavin sollen sich ausruhen wie du. 15 Gedenke, dass du Sklave warst im Land Ägypten und dass dich der HERR, dein Gott, mit starker Hand und ausgestrecktem Arm von dort herausgeführt hat. Darum hat es dir der HERR, dein Gott, geboten, den Sabbat zu begehren.

16 Ehre deinen Vater und deine Mutter, wie es dir der HERR, dein Gott, geboten hat, damit du lange lebst und es dir gut geht in dem Land, das der HERR, dein Gott, dir gibt!

17 Du sollst nicht töten 18 und nicht die Ehe brechen 19 und nicht stehlen 20 und nicht Falsches gegen deinen Nächsten aussagen 21 und nicht die Frau deines Nächsten begehren und du sollst nicht das Haus deines Nächsten verlangen, nicht sein Feld, seinen Sklaven oder seine Sklavin, sein Rind oder seinen Esel, nichts, was deinem Nächsten gehört.“

Der wichtigste strukturelle Unterschied zum Dekalog in Ex 20 besteht darin, dass in Dtn 5 die zehn Gebote auf fünf konzentriert werden, und zwar durch eine ganz einfache sprachliche Maßnahme: Die Gebote fünf bis zehn werden jeweils durch ein einleitendes „und“ miteinander verkettet und zu einem einzigen langen Gebot zusammengefügt (Dtn 5,17–21). In Ex 20,13–17 stand jedes dieser Einzelgebote für sich, ohne syntaktisch reihende Verbindung mit Konjunktion „und“.

Durch diese Verkettung der letzten Gebote wird der Dekalog aus Ex 20 zu einem Pentalog mit konzentrischer Struktur: Ins Zentrum rückt das dritte Gebot, das Sabbatgebote, dem also besondere Aufmerksamkeit zukommt. Die Gesamtstruktur des deuteronomischen Pentalogs ist zudem rhythmisch geprägt: Es wechselt jeweils ein langes mit einem kürzeren Gebot in der Abfolge: lang (Prolog + 1. Gebot: Fremdgötter- und Bilderverbot) – kurz (2. Gebot: Namensgebote) – lang (3. Gebot: Sabbatgebote = Zentrum) – kurz (4. Gebot: Elterngebote) – lang (5.-10. Gebote) (Otto 2012, 697).

Vergleicht man die Version des Dekalogs aus Ex 20 mit dem Pentalog Dtn 5 in Hinsicht auf Formulierungsunterschiede, fallen vor allem folgende Gebote besonders auf, weil es dort leicht merkbare Veränderungen und Bearbeitungen gibt:

- Das Sabbatgebote
- Das Elterngebote
- Der Schluss des Dekalogs/Pentalogs

Am intensivsten bearbeitet wurde das Sabbatgebote, das auch strukturell in die Mitte des deuteronomischen Pentalogs rückt. Vor allem folgende Unterschiede lassen sich beobachten:

- Austausch des ersten Signalwortes: „Halten“ statt „Gedenken“.
- Zufügung der Rückverweisformel „wie es dir der Herr, dein Gott, geboten hat“.
- Zufügung von „dein Rind und dein Esel“.
- Zufügung der wiederholenden Einschärfung: „Dein Sklave und deine Sklavin sollen sich ausruhen wie du“.
- Änderung der Begründung: An die Stelle des Verweises auf die Schöpfungsordnung (Ex 20,11) tritt als Begründung der Hinweis auf die Befreiung aus der Versklavung in Ägypten (Dtn 5,15).

Was bedeuten diese Änderungen und Zufügungen?

Der Austausch des Signalwortes am Anfang dient wohl nur als kommunikatives Signal, um Aufmerksamkeit für die folgenden gravierenden Änderungen zu erheischen.

Die Rückverweisformel erinnert daran, dass es sich trotz der Neufassung um ein altbekanntes Gebote handelt.

Von besonderer Bedeutung sind die beiden Zufügungen betreffend jene, die in den Genuss des Sabbat kommen sollen: Besonders eingeschränkt wird, dass die Sabbatruhe auch für die so genannten Sklaven/-innen gilt. Zu dieser Terminologie soll angemerkt werden, dass es sich nicht um Sklaven im modernen Sinne handelt (Leibeigene), sondern um Bedienstete, also nicht Selbstständige. Besonders bemerkenswert ist die Genderung der Vorschrift: Ausdrücklich gilt sie auch für die Frauen! Schließlich zeigt das Sabbatgebot auch einen ökologischen Aspekt: Die Arbeitsruhe gilt auch für die Arbeitstiere, besonders für Rind und Esel. Die Zufügung von Rind und Esel verbindet überdies das Sabbatgebot als Mitte des Pentalog mit dem Pentalogschluss (V21).

Die geänderte Begründung mit Verweis auf die Herausführung aus Ägypten verbindet das Sabbatgebot hingegen mit dem Pentalogprolog, der Selbstvorstellung Jahwes (V6). So hängt das zentrale Sabbatgebot mit Anfang und Schluss des Pentalog zusammen und bringt dessen zentrales Hauptanliegen zur Sprache: Das Sabbatgebot wird zu einem Sozialgebot. Sein Sinn und Zweck ist nicht der Gottesdienst, sondern die Arbeitsruhe, und zwar für alle, Männer und Frauen, Chef und Bedienstete, die Fremden und sogar für die Arbeitstiere und das ganze Vieh.

Das Sabbatgebot als Sozialgebot ist somit höchst egalitär und inklusivistisch formuliert. Alle sollen in seinen Genuss kommen. Modern formuliert könnte man sagen: Es handelt sich um wirtschaftlich-soziales Recht, das auf die menschenrechtliche Dimension/Generation der wirtschaftlich-sozial-kulturellen Rechte verweist. Gleichzeitig wird das Rechtsgleichheit fordernde Sozialrecht als Freiheitsrecht gedeutet, womit die Unteilbarkeit der Menschenrechte eingeholt ist. Alle Rechte, auch jene, in denen es primär um Gleichheit geht, sind auch Freiheitsrechte. In der Arbeitsruhe wird einmal pro Woche die Befreiung aus der Versklavung in Ägypten konkret erfahrbar, und zwar für alle, also inklusiv.

Rein terminologisch ist noch hinzuzufügen, dass es sich bei „Herausführen“ um einen Rechtsterminus handelt im Sinne der Sklavenbefreiung, und entgegen dem ersten semantischen Eindruck nicht um eine reine Ortsbewegung.

Mit dem zentralen Sabbatgebot inhaltlich verwandt ist das unmittelbar folgende Elterngebot. Diese beiden sind die einzigen positiv formulierten Gebote. Bei allen anderen handelt es sich ja um negative Verbote. Auch das Elterngebot wird im Deuteronomium bearbeitet:

- Hinzufügung der Rückverweisformel wie beim Sabbatgebot.
- Ergänzung der Wendung „und es dir gut geht“.

Auch das Elterngebot ist wie das Sabbatgebot ein Sozialgebot. Es geht um die menschenwürdige Versorgung der Alten. Das deuteronomische Motto lautet: Lebensqualität im Alter, nicht nur Lebensquantität. Geschützt werden sollen damit also die alten Menschen, die zu den rechtsgefährdeten Personengruppen zählen, wie auch Kinder, Frauen und Fremde. Vulnerable Gruppen werden also

vom biblischen Rechtssystem besonders geschützt. Dem entsprechen die besonderen Menschenrechtskonventionen wie die Frauenrechtskonvention, die Kinderrechtskonvention oder die Behindertenrechtskonvention. Eine Menschenrechtskonvention für alte Menschen gibt es hingegen noch nicht.

Schließlich ist noch auf den Schluss des Dekalogs/Pentalogs zu verweisen. Das Deuteronomium reiht die Frau vor das Haus. Damit ist ein wichtiger emanzipatorischer Schritt getan. Die Frau wird infolge dessen zur selbstständigen Rechtsperson, die nicht mehr zum Hausstand des Mannes gehört, wie sein sonstiger Besitz. Frauen werden in weiterer Folge den Männern auch rechtlich gleichgestellt.

Angesichts dieser modern wirkenden Rechtsentwicklung erstaunt es vielleicht nicht, dass dem Dekalog/Pentalog in der bibelwissenschaftlichen Forschung der Rechtsstatus der Verfassung zuerkannt worden ist, die Grundrechte und Menschenrechte schützt (Markl 2007). Man kann das sogar noch ausweiten, wenn man den Dekalog/Pentalog als Grundlage des Verfassungsentwurfs versteht, der im gesamten Deuteronomium realisiert und in den Einzelgesetzen und Rechtsvorschriften Dtn 12–26 konkretisiert wird (Otto 2012, 696).

2.4 Die Konkretisierung im deuteronomischen Gesetzeskorpus (Dtn 12–26)

Das Hauptanliegen der deuteronomischen Gesetze besteht darin, Gerechtigkeit bzw. eine gerechte Gesellschaft aufzubauen (vgl. Dtn 16,20). Die Gerechtigkeit ist das Maß aller Dinge nach dem Rechtsverständnis des Deuteronomiums. Damit verbindet sich unmittelbar das Anliegen des Schutzes der Menschenwürde, denn die Bibel generell und das Deuteronomium speziell verfolgen ein Konzept von Gerechtigkeit, „deren Maß der Mensch und seine unantastbare Würde“ ist (Berges 2009, 9). Was inhaltlich die Gerechtigkeit ausmacht, wird in der Geschwisterethik der deuteronomischen Gesetzessammlung (Dtn 12–26) umrissen und konkretisiert (vgl. Otto 2012, 554). Dieses Recht, das auf Jahwe, Israels Gott, selbst zurückgeführt wird und die Herausführung aus der Versklavung in Ägypten prolongieren will, kann als der Beitrag des alten Israel zur menschlichen Kultur angesehen werden (Rüterswörden 2006, 43). Die kulturgeschichtliche Relevanz des deuteronomischen Gesetzes liegt darin, dass sich ein Konzept von Grundwerten ankündigt, die nicht außer Kraft gesetzt werden dürfen (ebd., 15). Im Vergleich zum Codex Hammurapi geht das Deuteronomium sogar noch einen Schritt weiter, indem es auch Versorgungs- und Schutzrechte in seine Gesetzessammlung aufnimmt (ebd., 18). Das erinnert stark an die zweite Dimension/Generation der modernen Menschenrechte, die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte.

Die geschwisterliche Solidarität, klassisch Brüderlichkeit genannt, ist ein zentrales Motiv der Sozialgesetzgebung des Deuteronomiums. Daher gehört die Bekämpfung der Armut, die heute noch als Hauptursache für

Menschenrechtsverletzungen gilt (Khan 2009), zu den Hauptthemen der alttestamentlichen Gesetzgebung (Berges 2009, 9). Man kann die deuteronomischen Gesetze auch als „Aktionsprogramm zur Bekämpfung akuter und struktureller Armut“ verstehen (ebd., 24). Darin gründet ihre bedrängende Aktualität. Armut verträgt sich nicht mit Gerechtigkeit und Menschenwürde. Wie sich das Deuteronomium den Schutz der Menschenwürde durch das Recht vorstellt und wer in den Genuss dieser Rechte kommt, soll an einigen wenigen ausgewählten Beispielen dargestellt werden.

Für unseren Zusammenhang ganz wichtig ist der Abschnitt Dtn 15,1–18. Hier entwickelt das Deuteronomium eine „Theologie der Befreiung zur Geschwisterlichkeit“ (Braulik 1986, 110f.). Das Deuteronomium macht aus der Ackerbrache zur Versorgung der Armen einen Schuldenerlass, um die Armut überhaupt abzuschaffen (Rüterswörden 2006, 96), wie es in Dtn 15,4f. heißt: *„Doch eigentlich sollte es bei dir gar keine Armen geben; denn der HERR wird dich reich segnen in dem Land, das der HERR, dein Gott, dir als Erbesitz gibt und das du in Besitz nimmst, wenn du auf die Stimme des HERRN, deines Gottes, hörst, dieses ganze Gebot, auf das ich dich heute verpflichte, bewahrst und es hältst.“* Das Deuteronomium verwandelt ein Element der altorientalischen Königsideologie (Sorge für die Armen als Imagepflege des Königs) „in eine Reihe von Gesetzen, die sich der Armut entgegenstellen und sie abschaffen wollen“ (Rüterswörden 2006, 98). Freilich muss auch das ehrgeizige Projekt des Deuteronomiums zur endgültigen Überwindung des Skandals der Armut der Realität Tribut zollen, wenn es wenig später realistisch heißt (Dtn 15,11): *„Die Armen werden niemals ganz aus deinem Land verschwinden. Darum mache ich dir zur Pflicht: Du sollst deinem notleidenden und armen Bruder, der in deinem Land lebt, deine Hand öffnen.“* Weil das so ist, muss in regelmäßigen Abständen durch Schuldenerlass die Befreiung aus der Armut wiederholt werden. Dem dient die gesetzliche Regelung der Selbstverknechtung und ihrer Begrenzung auf maximal sechs Jahre (Dtn 15,12–18):

„12 Wenn dein Bruder, ein Hebräer – oder auch eine Hebräerin –, sich dir verkauft, soll er dir sechs Jahre dienen. Im siebten Jahr sollst du ihn als freien Mann entlassen.13 Und wenn du ihn als freien Mann entlässt, sollst du ihn nicht mit leeren Händen entlassen.14 Du sollst ihm von deinen Schafen und Ziegen, von deiner Tenne und von deiner Kelter so viel mitgeben, wie er tragen kann. Wie der HERR, dein Gott, dich gesegnet hat, so sollst du ihn bedenken. 15 Denk daran: Als du in Ägypten Sklave warst, hat der HERR, dein Gott, dich freigekauft. Darum verpflichte ich dich heute auf dieses Gebot. 16 Wenn er dir aber erklärt: Ich will nicht von dir freigelassen werden – denn er hat dich und deine Familie lieb gewonnen, weil es ihm bei dir gut ging –, 17 so nimm einen Pfriem und stich ihn durch sein Ohr in die Tür: Dann ist er dein Sklave für immer. Bei einer Sklavin sollst du das Gleiche tun. 18 Halt es nicht für eine Härte, wenn du ihn als freien Mann entlassen musst; denn was er in den sechs Jahren

für dich erarbeitet hat, entspricht dem, was du einem Tagelöhner als Lohn hättest zahlen müssen. Dann wird der HERR, dein Gott, dich in allem segnen, was du tust.“

Diese Rechtsbestimmung in Dtn 15,12–18 nimmt gegenüber der älteren Gesetzeslage im Bundesbuch derart viele und gravierende Veränderungen vor, dass sie als Novellierung kaum noch zu erkennen ist und eher wie ein neues Gesetz wirkt, obwohl dem nicht so ist. Die novellierte Vorlage in Ex 21,2–6 lautet:

„2 Wenn du einen hebräischen Sklaven kaufst, soll er sechs Jahre Sklave bleiben, im siebten Jahr soll er ohne Entgelt als freier Mann entlassen werden. 3 Ist er allein gekommen, soll er allein gehen. War er verheiratet, soll seine Frau mitgehen. 4 Hat ihm sein Herr eine Frau gegeben und hat sie ihm Söhne oder Töchter geboren, dann gehören Frau und Kinder ihrem Herrn und er muss allein gehen. 5 Erklärt aber der Sklave: Ich liebe meinen Herrn, meine Frau und meine Kinder und will nicht als freier Mann fortgehen, 6 dann soll ihn sein Herr vor Gott bringen, er soll ihn an die Tür oder an den Torpfosten bringen und ihm das Ohr mit einem Pfriem durchbohren; dann bleibt er für immer sein Sklave.“

Die Liste der Änderungen, Zufügungen und Weglassungen in Dtn 15,12–18 ist lang:

- Weglassung der Bezeichnung als „Sklave“ (V12)
- Stattdessen Benennung als „dein Bruder“ (V12)
- Änderung des Subjekts: der wirtschaftlich gescheiterte Bruder wird vom Objekt zum Subjekt
- Ausdehnung der Rechtsbestimmung auf die Frau durch Interpolation von „oder auch eine Hebräerin“ (V12)
- Entlassung nach sieben Jahren Dienst mit Startkapital (V13 f.)
- Weglassung: Ausschluss der neuen Familie aus der Haftung (vgl. Ex 21,3 f.)
- Begründung mit der Herausführung aus Ägypten (=Sklavenbefreiung) (V15)
- Änderung der Begründung des Verzichts auf Entlassung: die neue Familie spielt keine Rolle mehr
- Hinzufügung des einzigen Grundes des Verzichts auf Entlassung: Der Dienstnehmer hat die Familie seines Dienstgebers lieb gewonnen und es geht ihm gut (V16)
- Änderung des Rituals: Entsakralisierung bzw. Säkularisierung des Wirtschaftsrechts (V17)
- Hinzufügung der Betonung des gleichen Rechts für die Frauen: „Bei einer Sklavin sollst du das Gleiche tun“ (V17)
- Hinzufügung der abschließenden Motivation (V18)

Spätestens im siebten Jahr endet die Selbstverknechtung. Damit wird das Sabbatgebot des Dekalogs (Dtn 5,12–15) im Sozialrecht erfüllt. Der wirtschaftlich gescheiterte, verarmte Israelit wird als „Bruder“ bezeichnet. Für ihn gilt also die deuteronomische Bruder-Ethik. Er gilt als den nicht verarmten, weiterhin selbstständigen Brüdern gleichgestellt. Weiters gilt dieses Recht auch für die Frauen („Hebräerin“). Die Frau ist damit wirtschaftlich selbstständig. Sie gehört nicht mehr zum Besitz des Mannes und kann daher auch nicht in die Konkursmasse fallen. Mann und Frau werden als Subjekte ihres Lebens wahrgenommen, auch wenn sie wirtschaftlich gescheitert oder aus anderen Gründen verarmt sind: Sie verkaufen sich selbst in die Schuldknechtschaft zur Abtragung ihrer Schulden und werden nicht wie ein Objekt gekauft. Darin zeigt sich die Anerkennung ihrer unverlierbaren Würde! Die Beendigung dieses Dienstverhältnisses nach absehbarer Zeit dient der gesellschaftlichen Rehabilitation und wirtschaftlichen Reintegration der Betroffenen. Für die neue Selbstständigkeit, das höchste Ziel dieses Gesetzes, braucht es eine „ehrenvolle, menschenwürdige Ausstattung“ (Braulik 1986, 114) als Grundlage des selbstständigen Lebens. Daher soll der Schuldknecht auch eine Art „Abfertigung“ erhalten als Starthilfe für die wieder gewonnene Selbstständigkeit (V13–15).

Die Entscheidung, ob der/die wegen Verarmung in Schuldknechtschaft Geratene wieder wirtschaftlich selbstständig werden will, obliegt ihm/ihr selbst (V16–18). Im Gegensatz zu den Bestimmungen im Bundesbuch (Ex 21,5–6), scheidet die eigene Familie als Grund für das Verbleiben in der Schuldknechtschaft nun aus, weil die Familie nicht zum Kapital gehört und daher auch nicht haftbar ist. Die Entscheidung für ein Verbleiben in diesem Dienstverhältnis, das wegen der Verarmung zustande gekommen ist, hängt nur davon ab, ob es dem/der Betreffenden beim Dienstherrn so gut gefällt, dass das Risiko neuerlicher Selbstständigkeit nicht eingegangen werden soll. In diesem Fall genügt nach der deuteronomischen Rechtslage ein einfaches Ritual an der Tür des Dienstgebers (Pfriem durchs Ohr stechen). Dann tritt ein dauerhaftes Arbeitsverhältnis in Kraft, das nicht mehr kündbar ist. Das Deuteronomium verzichtet damit auf ein religiöses Ritual, wie es im Bundesbuch noch vorgesehen war. Das bedeutet, dass das Wirtschafts- und Arbeitsrecht entsakralisiert und säkularisiert wird.

Aus theologischer Warte entscheidend ist, dass die von Verarmung Betroffenen die Chance erhalten, in den Genuss des Sabbats zu kommen, der mit der Befreiung aus der Versklavung in Ägypten begründet wird. Die Möglichkeit der Überwindung der Schuldknechtschaft bzw. dauerhafter Armut bedeutet also nichts anderes als Herausführung aus Ägypten und Erfahrung Jahwes als Gott, der aus Not und Elend befreit.

Über das Motiv der Brüderlichkeit und des Schutzes der Menschenwürde ist das Verbot des Menschenraubs zum Zwecke der Versklavung (Dtn 24,7) mit Dtn 15 verbunden (Rüterswörden 2006, 159 f.). Es lautet: *„Wenn ein Mann dabei ertappt wird, wie er einen seiner Brüder, einen Israeliten, entführt, ihn als Sklaven*

kennzeichnet und verkauft, dann soll dieser Entführer sterben. Du sollst das Böse aus deiner Mitte wegschaffen.“

Hierbei handelt es sich auch wieder um eine Novellierung einer Bestimmung aus dem Bundesbuch (Ex 21,16): *„Wer einen Menschen raubt, gleichgültig, ob er ihn verkauft hat oder ob man ihn noch in seiner Hand vorfindet, hat den Tod verdient.“*

Im Unterschied zur einschlägigen Bestimmung im Bundesbuch (Ex 21,16) wird der Entführte und Versklavte als Bruder bezeichnet und daher die Bruder-Ethik auf ihn angewandt. Das Verbot des Menschenraubs konkretisiert das 7. Gebot des Dekalogs (Diebstahl). Seine schwerste Übertretung geschieht dann, wenn die Versklavung des Entführten das Ziel ist. Dann liegt ein Verbrechen gegen die Menschenwürde vor (Braulik 2006, 178 f.).

Das Deuteronomium novelliert aber nicht nur Bestimmungen aus dem Bundesbuch, es führt auch neue Gesetze zur Verbesserung der Rechtslage vulnerabler Personengruppen ein. Dazu zählt z. B. das Gesetz über die tägliche Lohnauszahlung an Tagelöhner, bei denen es sich häufig um existenzbedrohte Fremde handelt, für die das gleiche Recht gilt wie für einen Bruder. Diese Bestimmung lautet (Dtn 24,14f.): *„14 Du sollst einen notleidenden und armen Tagelöhner unter deinen Brüdern oder unter den Fremden, die in deinem Land innerhalb deiner Stadtbereiche wohnen, nicht ausbeuten. 15 An dem Tag, an dem er arbeitet, sollst du ihm auch seinen Lohn geben. Die Sonne soll darüber nicht untergehen; denn er ist in Not und lechzt danach. Dann wird er nicht den HERRN gegen dich anrufen und es wird keine Strafe für eine Sünde über dich kommen.“*

Was für einen Notleidenden oder Armen unter den Brüdern gilt, soll auch auf den Fremden angewandt werden (V14): Beiden soll noch am selben Tag der Lohn ausgezahlt werden für die geleistete Arbeit als Tagelöhner (V15). Tagelöhner rekrutierten sich vor allem aus landlosen Fremden. Ihr rechtlicher Schutz stellt im altorientalischen Kontext ein spezifisches israelitisches Anliegen dar (Braulik 1986, 182 f.).

Im Rahmen der Gesetze, die die Würde von Frau und Mann schützen (Braulik 1992, 159), wird besonderer Wert auf den Rechtsschutz der Frau gelegt (Dtn 22,13–29). Darauf weist schon die Gliederung der Sammlung sexualstrafrechtlicher Normen hin, die nach der sozialen Stellung der jeweils betroffenen Frauen erfolgt (verheiratet, verlobt, noch nicht verlobt: Braulik 1992, 163). Einzigartig sowohl im altorientalischen Recht wie im Alten Testament ist das Gesetz betreffend Beschuldigung der Frau wegen vorehelichen Verkehrs (Dtn 22,13–21). Im Mittelpunkt steht nicht das Interesse des Mannes, sondern der Ruf der verleumdeten Frau. Aufgabe der öffentlichen Gerichtsbarkeit ist es, diesen zu schützen (Braulik 1992, 164 f.). In Hinsicht auf den Schutz der Frau im Eherecht ist die Bestimmung über den Beischlaf mit einer noch nicht verlobten jungen Frau besonders interessant. Dtn 22,28 f. muss vor dem Hintergrund von Ex 22,15 f. verstanden werden, wo die einschlägige Bestimmung lautet: *„15 Wenn jemand*

ein noch nicht verlobtes Mädchen verführt und bei ihm schläft, dann soll er das Brautgeld zahlen und sie zur Frau nehmen. 16 Weigert sich aber ihr Vater, sie ihm zu geben, dann hat er ihm so viel zu zahlen, wie der Brautpreis für eine Jungfrau beträgt.“

Demgegenüber formuliert die Novelle in Dtn 22,28 f. diese Bestimmung folgendermaßen: „28 Wenn ein Mann einem unberührten Mädchen, das noch nicht verlobt ist, begegnet, sie packt und sich mit ihr hinlegt und sie ertappt werden, 29 soll der Mann, der bei ihr gelegen hat, dem Vater des Mädchens fünfzig Silberschekel zahlen und sie soll seine Frau werden, weil er sie sich gefügig gemacht hat. Er darf sie niemals entlassen.“

Es ist klar ersichtlich, dass die Bestimmung im Bundesbuch (Ex 22,15 f.) vor allem die Interessen des Vaters der jungen Frau schützt. Er kann entscheiden, ob er seine Tochter in die Ehe gibt oder nicht. Auch für den Fall, dass er sich weigert, dem Eheschluss zuzustimmen, bekommt der Vater den vollen Brautpreis. Das weitere Lebensgeschick seiner Tochter interessiert den Gesetzgeber aber nicht. Man kann eine solche Rechtsbestimmung, die nur die Interessen des Vaters der Tochter schützt, wohl patriarchalisch nennen.

Dtn 22,28 f. entwickelt diese Bestimmungen zugunsten der jungen Frau weiter (Braulik 1992, 168 f.). Die Grenze zur Vergewaltigung mag fließend erscheinen. Dass beide „ertappt“ werden (V28), weist aber doch auf eine aktive Mitbeteiligung der jungen Frau hin. Trotzdem wird ihr nichts angelastet. Der junge Mann wird auch nicht bestraft, sondern ist zum Eheschluss gezwungen und verliert obendrein auch noch sein Scheidungsrecht. Der Vater der Braut hat keine Möglichkeit mehr, die Ehe zu verhindern. Er muss sich mit einem durchaus hohen, aber nicht verhandelbaren Brautpreis zufriedengeben (Otto 2016, 1724). Offenbar will die deuteronomische Novellierung der Rechtsbestimmung die junge Frau und ihr Lebensgeschick schützen.

Der rechtliche Schutz von Fremden und Flüchtlingen ist dem Deuteronomium ein besonderes Anliegen, weil es sich um eine besonders vulnerable Gruppe handelt. Das Deuteronomium formuliert daher ein eigenes, im altorientalischen Kontext einzigartiges Flüchtlingsgesetz (Dtn 23,16 f.): „16 Du sollst einen fremden Untertan, der vor seinem Herrn bei dir Schutz sucht, seinem Herrn nicht ausliefern. 17 Bei dir soll er wohnen dürfen, in deiner Mitte, in einem Ort, den er sich in einem deiner Stadtbereiche auswählt, wo es ihm gefällt. Du sollst ihn nicht ausbeuten.“ Dieses Flüchtlingsgesetz konkretisiert das 7. Dekaloggebot, den Schutz des Eigentums (vgl. Art. 14 und 17, AEMR). Nach altorientalischem Recht ist ein Sklave Besitz seines Herrn. Wenn er ihm entläuft, kann er gezwungen werden, zu seinem Herrn zurückzukehren. Im Deuteronomium ist es ganz anders: Wenn ein fremder Untertan in Israel „Schutz sucht“, darf er nicht ausgeliefert werden an seinen Herrn. Er darf sich sogar einen Wohnort frei auswählen, wo es ihm gefällt. Die freie Wahl eines Wohnortes gilt im Deuteronomium sonst als Privileg Gottes. Er hat sich Jerusalem als seinen Wohnort ausgewählt. Dem

Flüchtling werden also göttliche Vorrechte eingeräumt. Er gilt als den Israeliten gleichgestellt. Das Wort „Schutz suchen“, bedeutet auch „sich retten“ und spielt damit auf die Rettung aus Ägypten, dem Sklavenhaus, an. In der Solidarität mit dem Flüchtling (vgl. Brüderlichkeit in Art. 1, AEMR) wird die eigene Rettungserfahrung des Auszugs aus Ägypten fortgeführt und erweitert. Daher gilt auch der Schutz vor Ausbeutung für den geflohenen Untertan. Die Fremden dürfen auch nicht wirtschaftlich ausgebeutet werden (Dtn 24,14.17):

„24,14 Du sollst einen notleidenden und armen Tagelöhner unter deinen Brüdern oder unter den Fremden, die in deinem Land innerhalb deiner Stadtbereiche wohnen, nicht ausbeuten.“

„24,17 Du sollst das Recht von Fremden, die Waisen sind, nicht beugen; du sollst das Kleid einer Witwe nicht als Pfand nehmen.“

Besonders bemerkenswert erscheint, dass hoch vulnerable Gruppen eigens hervorgehoben werden: die Witwen und die Waisen, die Flüchtlinge sind. Heute würde man wohl von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen sprechen, um die sich keiner kümmert. Hier ist die biblische Tora auf dem Weg Richtung Kinderrechte und Schutz der Kinder vor Gewalt.

Damit sind wir wieder bei den modernen Menschenrechten angelangt: Für die Fremden bzw. die Flüchtlinge gelten auch die so genannten wirtschaftlich-sozial-kulturellen Rechte. Die Integration der Fremden geht sogar so weit, dass sie an den israelitischen Festen teilnehmen dürfen, mit der einzigen Ausnahme der Paschafeier. Bei allen übrigen Festen sind sie als berechtigte Teilnehmer genannt, beim Wochenfest (Dtn 16,11), beim Laubhüttenfest (Dtn 16,14) und beim Erntedank (Dtn 26,11).

Worin sind dieser weitgehende Rechtsschutz und die Aufnahme der Fremden in die Festgemeinde begründet? Damit sind wir ins deuteronomische Hauptgebot verwiesen. Die theologische Würde des Fremden kommt unüberbietbar in Dtn 10,18f. zum Ausdruck. Dort heißt es von Gott: *„18 Er verschafft Waisen und Witwen ihr Recht. Er liebt die Fremden und gibt ihnen Nahrung und Kleidung – 19 auch ihr sollt die Fremden lieben, denn ihr seid Fremde in Ägypten gewesen.“*

Gott liebt die Fremden. Das ist eine unübertreffbare Aussage im Deuteronomium, das mit dem Wort Liebe durchaus sparsam umgeht und es sehr gezielt einsetzt (Dangl 1993):

- Drei Mal ist von der Liebe Gottes zum Volk Israel die Rede: Dtn 7,8.13; 23,6
- Zwei Mal spricht das Deuteronomium von der Liebe Gottes zu den Vätern als Grund für seine bleibende Zuwendung zum Volk: Dtn 4,37; 10,15
- Einmal sind die Fremden das Objekt der Liebe Gottes: Dtn 10,18

Eine größere Auszeichnung und einen tieferen Grund für die Solidarität mit Fremden bzw. Flüchtlingen kann es nicht geben. Daraus folgt das Gebot, die Fremden zu lieben (Dtn 10,19). Begründet wird dieses Gebot mit der eigenen Erfahrung Israels als Fremde in Ägypten. Das Gebot der Liebe zum Fremden fungiert im Kontext von Dtn 6–11 als eine Variante des Hauptgebots der Liebe zu Gott. Nach deuteronomischer Vorstellung kann sich also die Liebe zu Gott in der Liebe zum Fremden realisieren.

Diese Gleichstellung der Fremden mit den Einheimischen dringt auch in das berühmte Liebesgebot des priesterlichen Gesetzes ein (Lev 19,34): *„Der Fremde, der sich bei euch aufhält, soll euch wie ein Einheimischer gelten und du sollst ihn lieben wie dich selbst; denn ihr seid selbst Fremde in Ägypten gewesen. Ich bin der HERR, euer Gott.“*

Sowohl in der deuteronomische Horebtora (Dtn 10,19) als auch im priesterlichen Gesetz (Lev 19,34) wird die Liebe zum Fremden gefordert und mit der eigenen negativen Erfahrung des Fremdseins und der Ausbeutung in Ägypten begründet. Das priesterliche Gesetz fügt dem Gebot in Lev 19,34 noch den Vergleich „wie dich selbst“ hinzu. Damit wird der menschenrechtlich fundamentale Wert der Gleichheit zum Ausdruck gebracht. Das kommt vor allem in der in der jüdischen Tradition geläufigen Auslegung von Lev 19,34 zum Ausdruck: Du sollst den Fremden lieben; *er ist wie du*. Mehr Gleichheit und Inklusion ist nicht mehr möglich.

Unbedingt zu verweisen ist auf den theologischen Kontext: Dtn 10,17 steht an der Schwelle zum Monotheismus: *„Denn der HERR, euer Gott, ist der Gott über den Göttern und der Herr über den Herren. Er ist der große Gott, der Held und der Furchterregende. Er lässt kein Ansehen gelten und nimmt keine Bestechung an.“* Das Einzige, was für eine monotheistische Aussage noch fehlt, ist die Leugnung der Existenz anderer Götter. Das wird in der berühmten Formel in Dtn 4,35.39 ausgesprochen, wo sich der theoretische Monotheismus mit der Betonung, dass Jahwe der einzige Gott ist, volle Bahn bricht:

„4,35 Du bist es, der das hat sehen dürfen, damit du erkennst: Der HERR ist der Gott, kein anderer ist außer ihm.“

„4,39 Heute sollst du erkennen und zuinnerst begreifen: Der HERR ist der Gott im Himmel droben und auf der Erde unten, keiner sonst.“

Es gibt einen direkten Zusammenhang zwischen der vorbildlich wirkenden Liebe Jahwes zum Fremden und der Entstehung des Monotheismus: Mit der Ausweitung der Liebe Jahwes über die Grenzen seines Volkes Israel hinaus wird auch die Monolatrie gesprengt. Jahwe wird zum einen und einzigen Gott der ganzen Menschheit. Fortan gilt: ein Gott – eine Menschheit – ein Menschenrecht.

Die Ausweitung der Liebe Jahwes über Israel hinaus auf die Fremden führt zu einer doppelten Universalisierung:

- Die Universalisierung der Tora: Auch die Fremden kommen in den Genuss des Rechtsschutzes der Tora.
- Die Universalisierung des Gottseins Jahwes Richtung Monotheismus.

Die theoretische und praktische Anerkennung der Menschenrechte wird aktuell damit auch zum Prüfstein der Glaubwürdigkeit monotheistischer Religionskenntnisse.

2.5 Überwindung von Gewalt

Mit der Verbesserung und dem Schutz der Rechte aller Menschen, der Einheimischen wie der Fremden, verbindet sich auch eine starke Tendenz der Einschränkung von Gewalt. Das zeigt sich vor allem im deuteronomischen Königs- und Kriegerrecht.

Das deuteronomische Rechtssystem sieht in Dtn 17,14–20 ein eigenes Königsgesetz vor (Braulik 1992, 127–130; Rütterswörden 2006, 119 ff.):

„14 Wenn du in das Land, das der HERR, dein Gott, dir gibt, hineingezogen bist, es in Besitz genommen hast, in ihm wohnst und dann sagst: Ich will einen König über mich einsetzen wie alle Völker in meiner Nachbarschaft!, 15 dann darfst du einen König über dich einsetzen, doch nur einen, den der HERR, dein Gott, auswählt. Nur aus der Mitte deiner Brüder darfst du einen König über dich einsetzen. Einen Ausländer darfst du nicht über dich einsetzen, weil er nicht dein Bruder ist. 16 Der König soll sich aber nicht zu viele Pferde halten. Er soll das Volk nicht nach Ägypten zurückbringen, um mehr Pferde zu bekommen; denn der HERR hat zu euch gesagt: Ihr sollt auf diesem Weg nie wieder zurückkehren. 17 Er soll sich auch keine große Zahl von Frauen nehmen, damit sein Sinn nicht vom rechten Weg abweicht. Er soll nicht zu viel Silber und Gold anhäufen. 18 Und wenn er seinen Königsthron bestiegen hat, soll er sich von dieser Weisung, die die levitischen Priester aufbewahren, auf einer Schriftrolle eine Zweitschrift anfertigen lassen. 19 Sein Leben lang soll er die Weisung mit sich führen und in der Rolle lesen, damit er lernt, den HERRN, seinen Gott, zu fürchten, alle Worte dieser Weisung und diese Gesetze zu bewahren, sie zu halten, 20 sein Herz nicht über seine Brüder zu erheben und von dem Gebot weder rechts noch links abzuweichen, damit er lange als König in Israels Mitte lebt, er und seine Nachkommen.“

Zunächst erscheint bemerkenswert, was nicht in diesem Gesetz den König betreffend steht: Die traditionellen Aufgaben eines Königs umfassen die Rechtsprechung und Heeresleitung. Das Deuteronomium enthebt den König dieser wichtigen Funktionen und nimmt ihm damit viel an Macht.

Ein wichtiges Kriterium stellt die Forderung dar, dass es sich beim König um einen „Bruder“ handeln muss. Das klingt ausländerfeindlich, hat aber die zentrale Funktion, die Gleichheit des Königs zu betonen. Er genießt keinerlei Vorrang gegenüber dem so genannten einfachen Volk. Das einzige Vorrecht, das ihm zuerkannt wird, ist religiös-symbolisch: Er erhält eine eigene Zweitschrift der deuteronomischen Tora, in der er ständig lesen muss, damit er nicht auf abwegige Gedanken kommt und überheblich wird (V18–20).

Ansonsten sehen die Bestimmungen des Königsrechts eigentlich nur Einschränkungen vor, die jegliche Privilegien ausschließen sollen:

- Verbot der Aufrüstung durch Pferdehaltung (V16)
- Einschränkung von Statussymbolen: Harem und Reichtum (V17)

Betont wird also die Gleichheit zwischen König und Volk, ein völlig untypischer Gedanke bis zum heutigen Tag. Vorrechte (Privilegien), die ja das Gegenteil der allgemeinen Menschenrechte darstellen, werden weitestgehend eingeschränkt. Der König ist höchstens „primus inter pares“. Damit wird auch die strukturelle Gewalt in der Gesellschaft minimiert. Darin wird etwas typisch Deuteronomisches ausgedrückt: „Die Einschränkung der Rechte des Königs ist ein Grundelement deuteronomischen Verfassungsdenkens; sie verleiht dem Buch eine Tendenz zum Utopischen. Deutlich wird das auch in den Kriegsgesetzen“ (Rüterswörden 2006, 131). Daraus seien zwei Beispiele gegeben, die eindrucksvoll die Absicht der Überwindung der Gewalt spiegeln.

Das Gesetz über den Heerbann (Dtn 20,1–9) regelt die Einberufung des Heeres (Braulik 1992, 145–147; Rüterswörden 2006, 128–135). Bemerkenswert ist bereits, dass es kein stehendes Heer gibt. Es muss also bei Kriegsgefahr erst aufgestellt werden. Nun lässt das Gesetz über den Heerbann eine Reihe von völlig überraschenden Suspensionsgründen gelten: *„5 Dann sollen die Listenführer zum Kriegsvolk sagen: Ist unter euch einer, der ein neues Haus gebaut und noch nicht eingeweiht hat? Er trete weg und kehre zu seinem Haus zurück, damit er nicht im Kampfe fällt und ein anderer es einweiht. 6 Ist unter euch einer, der einen Weinberg angelegt und noch nicht die erste Lese gehalten hat? Er trete weg und kehre nach Hause zurück, damit er nicht im Kampfe fällt und ein anderer die erste Lese hält. 7 Ist unter euch einer, der sich mit einer Frau verlobt und sie noch nicht geheiratet hat? Er trete weg und kehre nach Hause zurück, damit er nicht im Kampfe fällt und ein anderer seine Frau heiratet. 8 Außerdem sollen die Listenführer zum Kriegsvolk sagen: Ist unter euch einer, der sich fürchtet und*

keinen Mut hat? Er trete weg und kehre nach Hause zurück, damit er nicht auch noch seinen Brüdern das Herz zerschmilzt.“

Folgende wehrtaugliche Männer dürfen demnach vorzeitig abrüsten:

- Wer ein neues Haus gebaut hat
- Wer einen neuen Weinberg angelegt hat
- Wer frisch verlobt ist
- Die Ängstlichen

In den ersten drei Fällen wird jeweils begründend betont, dass der drohende Tod im Krieg nicht den erstmaligen Fruchtgenuss verhindern darf. Angesichts derartiger Suspensionsgründe, die fast schon an ein Kabarett erinnern, wird die Aufstellung eines Heeres und damit ein Krieg fast unmöglich (Rüterswörden 2006, 131 f.).

Noch eindrucksvoller und unter heutigen Bedingungen noch utopischer erscheint eine Rechtsbestimmung aus dem Eherecht, das sich einzig im Deuteronomium findet (Dtn 24,5): *„Wenn ein Mann neuvermählt ist, muss er nicht mit dem Heer ausrücken. Man soll auch keine andere Leistung von ihm verlangen. Ein Jahr lang darf er frei von Verpflichtungen zu Hause bleiben und die Frau, die er geheiratet hat, erfreuen.“*

Es geht um die Befreiung des Mannes im ersten Ehejahr von Kriegs- und sonstigem Zivildienst. Eigentlich handelt es sich nicht um ein Recht des Mannes, sondern um ein Recht der Frau, denn es zielt ausdrücklich auf die Realisierung des Lebensglücks der Frau: Er soll sie erfreuen. Weitere Ehezwecke werden ausdrücklich nicht genannt, auch wenn sie vielleicht erwartet werden, wie die Zeugung eines Kindes. Man könnte diese feministisch-gewaltkritische Rechtsbestimmung wohl auch so zusammenfassen: *„make love, not war“*.

Bleibt noch das manchmal kritisch ins Auge gefasste Problem der Sanktionen in der biblischen Tora. Die altorientalischen und biblischen Gesetze sind wie alle anderen auch sanktionsbewehrt. Das ist nichts Besonderes. Es unterscheidet Rechtsbestimmungen von rein moralischen Regeln. Allerdings begegnen im biblischen Recht noch heute menschenrechtlich inkriminierte Körperstrafen oder häufig gar die Todesstrafe. Es wäre aber wohl in diesem Punkt grob anachronistisch, das dem biblischen Recht vorzuwerfen, denn auch was die Sanktionen anbelangt versucht die Tora, sie möglichst zu begrenzen, z. B. durch das Talionsprinzip (Dtn 19,21) oder die Limitierung von Körperstrafen (Dtn 25,1–3). Gerade das manchmal als berüchtigt verunglimpfte Talionsprinzip bringt einen wichtigen Fortschritt in der Begrenzung der Gewalt im Sanktionsmechanismus, weil nicht blindlings für alle Delikte Rache geübt werden darf durch den Tod des Täters. Man entspricht diesem alten Rechtsprinzip am besten durch die völlige

Überwindung der Todesstrafe, die auch heute noch praktisch weltweit verübt wird.

Im Strafrecht, das die Prügelstrafe begrenzt (Dtn 25,1–3), geht es auch um den Schutz der Würde eines Straftäters: „1 Wenn zwei Männer eine Auseinandersetzung haben, vor Gericht gehen und man zwischen ihnen die Entscheidung fällt, indem man dem Recht gibt, der im Recht ist, und den schuldig spricht, der schuldig ist, 2 dann soll der Richter, falls der Schuldige zu einer Prügelstrafe verurteilt wurde, anordnen, dass er sich hinlegt und in seiner Gegenwart eine bestimmte Anzahl von Schlägen erhält, wie es seiner Schuld entspricht. 3 Vierzig Schläge darf er ihm geben lassen, mehr nicht. Sonst könnte dein Bruder, wenn man ihm darüber hinaus noch viele Schläge gibt, vor deinen Augen entehrt werden.“ Sogar die Prügelstrafe wird noch dem Geist des Brüderlichkeitsethos unterstellt. Daher wird das Ausmaß auf höchstens vierzig Schläge begrenzt, um das „Menschenrecht auf Achtung“ und die Würde des kriminellen „Bruders“ nicht zu verletzen (Braulik 1992, 185). Auch der Straftäter bleibt ein „Bruder“ und fällt als solcher nicht aus dem solidarischen Ethos und Recht heraus, denn das Deuteronomium achtet auch die Menschenwürde eines Verbrechers (Rüterswörden 2006, 162).

Was man aus der Diskussion um die gesetzlichen Sanktionen aber auf jeden Fall lernen kann und sollte, ist die Vermeidung einer Fehleinschätzung der biblischen Tora: Sie ist ein Rechtssystem mit Verfassungscharakter und darf nicht auf reine Moral reduziert werden, wenngleich die Moral die Grundlage des Rechts darstellt. Das gilt auch für die modernen Menschenrechte (Frick 2017, 29–36).

2.6 Zusammenfassung

Das deuteronomische Gesetz schützt die Würde von besonders verletzlichen Gruppen bzw. Personen, indem es die spezifische Bruderethik und damit das menschenrechtliche Prinzip der Brüderlichkeit/Geschwisterlichkeit (Art. 1, AEMR) auf sie anwendet und sie infolgedessen rechtlich schützt. Dazu zählen vor allem:

- Wirtschaftlich Gescheiterte („Schuldsklaven“: Männer und Frauen)
- Frauen (im Wirtschafts- und im Eherecht)
- Tagelöhner/Notleidende
- Fremde/Flüchtlinge

Die besondere Sorge des Deuteronomiums gilt der Überwindung der Armut. Sie scheint als Hauptfeind der Menschenwürde wahrgenommen zu werden. Das Deuteronomium kann als „Aktionsprogramm zur Bekämpfung akuter und struktureller Armut“ verstanden werden (Berges 2009, 24). Armut verträgt sich weder mit Menschenwürde noch mit Gerechtigkeit, dem Hauptziel des deuteronomischen Gesetzes (Dtn 16,20). Dem Schutz der Menschenwürde dienen im

Besonderen die Menschenrechte. Das Deuteronomium kann als Quelle der modernen Menschenrechte gelten (Otto 2016, 1268–1272). Über die Trias Menschenwürde – Menschenrechte – Gerechtigkeit kann eine Strukturanalogie zwischen dem deuteronomischen Gesetz und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR 1948) erschlossen werden: Menschenwürde ist die Grundlage der Menschenrechte und damit einer gerechten staatlichen Ordnung, in der die Menschenrechte anerkannt und geschützt werden. Der Schutz dieser Rechte ist zugleich der Schutz der Würde. Gerechtigkeit fordert den Schutz der Rechte, die den Schutz der Würde garantieren.

Das Deuteronomium bettet in sein Sozialrecht auch Rechtsbestimmungen ein, die Gewalt begrenzen oder sogar unmöglich machen wollen, bis hin zu heute als völlig utopisch geltenden Visionen. Die inklusivistische Universalisierung des Rechts beinhaltet also auch direkt eine starke Tendenz der Überwindung der Gewalt: Gerechtigkeit statt Gewalt kann ja als Motto des gesamten Pentateuchs gesehen und verstanden werden. Dieser Inspiration folgt auch die AEMR von Anfang an, indem sie in der Präambel (Abs. 1) Gerechtigkeit mit Frieden verbindet, wenn es dort heißt, dass *„die Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet“*.

3. Diskussion

In der abschließenden Diskussion der erzielten Ergebnisse soll Bezug genommen werden auf die in der Problemskizze einleitend herausgestellten Themen, Schwierigkeiten und Fragen.

Konstitutiv für das Verständnis der Menschenrechte ist die Unterscheidung zwischen der Idee der Menschenrechte einerseits und inhaltlich konkreten Menschenrechten bzw. einem Katalog von Menschenrechten andererseits (Frick 2017, 16–19). An die Idee der Menschenrechte heranreichende Grundsätze fänden sich auch in verschiedenen religiösen Traditionen. Der Vorwurf an sie lautet aber, es fehle ihnen an einer darauf aufbauenden Menschenrechtsordnung (Frick 2017, 20–23). Einen solchen Vorwurf kann man aber gerade der biblischen Tradition nicht machen. Der deuteronomische Verfassungsentwurf bezeugt nicht nur zur Genüge die Idee der Menschenrechte, sondern enthält auch eine ganze Reihe von konkreten Menschenrechten, die am Leitfaden des Pentateuchs/Dekaloges sogar systematisiert sind (Braulik 1986/1988).

Geradezu erschütternd wirkt allerdings die ungeheure Differenz zwischen den normativen Grundlagen der Kirche und ihrer positiv-rechtlichen Verfasstheit und empirischen Erscheinungsform. Der Anspruch der Kohärenz erhebt sich an die Praxis der katholischen Kirche gerade in Hinsicht auf die Rezeption der Menschenrechte in den eigenen institutionellen Zusammenhängen. Auf der

einen Seite steht die Anerkennung der Menschenrechte in der katholischen Soziallehre und das kirchliche Eintreten für sie nach außen hin; auf der anderen Seite aber steht die innere institutionelle Praxis. Die Kirche muss sich verstärkt um die Stimmigkeit zwischen Lehre und Praxis kümmern. Das verlangt auch die entschiedene Orientierung am Maßstab der Menschenrechte in der kirchlichen Binnenkommunikation. Viele Menschen kehren der Kirche den Rücken, weil sie diese Kohärenz zwischen nach außen hin vertretenem Anspruch und der im Innern der Kirche erfahrenen Wirklichkeit vermissen. Eine ganze Reihe von Problemen drängt sich hier auf: der Umgang mit abweichenden Meinungen in der Theologie; der Ausschluss der Frauen vom Amt; die Macht- und Autoritätsausübung in der Kirche. Die geradezu grotesken Fälle sexuellen Missbrauchs in der Kirche zeigen die ungeheure Doppelmoral (Heimbach-Steins 2012, 98–100).

Doch zurück zu den normativen biblischen Grundlagen und ihrem menschenrechtlichen Potenzial. Weil das Deuteronomium ein „Aktionsprogramm zur Bekämpfung akuter und struktureller Armut“ (Berges 2009, 24) ist, unterstreicht es die besondere Bedeutung der heute so genannten wirtschaftlich-sozial-kulturellen Menschenrechte, die auch als zweite Generation/Dimension der Menschenrechte bezeichnet werden (Krennerich 2012; 2013). Entsprechend dem höchsten Prinzip der Tora, der Gerechtigkeit (Dtn 16,20) und ihrer Realisierung in einer gerechten Gesellschaft, rücken auch die wirtschaftlich-sozial-kulturellen Menschenrechte Gleichheit und Gerechtigkeit ins Blickfeld (Messerschmidt 2011, 266–268). Ermöglicht werden soll ein menschenwürdiges Leben für alle, vor allem durch die Überwindung der Armut (Böhm & Katheder 2014, 152–165; Nowak 2015, 56 f.), die auch heute noch als größter Feind der Menschenrechte gilt (Khan 2009; Pollmann 2012b). Aber gerade die wirtschaftlich-sozial-kulturellen Menschenrechte sehen sich besonders mit dem Problem ihrer Durchsetzbarkeit konfrontiert (Lohmann 2013, 19 f.). Sie sind eigenartigerweise in der reichen westlichen Welt nicht anerkannt (Peach 2019, 20 f.). Es herrscht ein Antagonismus zwischen Wirtschaft und Menschenrechten. Gefährdet werden die wirtschaftlich-sozial-kulturellen Menschenrechte vor allem durch eine strenge Austeritätspolitik (Shetty 2018, 11–13). Es bedürfe eigentlich einer Einhegung des Marktes zum Schutz dieser Rechte. Der Markt ist nur dann moralisch akzeptabel, wenn er von Gerechtigkeitsprinzipien umrahmt wird (Gosepath 2013, 366–369). Zudem gelten in vielen Medien, wie einschlägige Analysen zeigen, die wirtschaftlich-sozial-kulturellen Menschenrechte nicht als „richtige“ Menschenrechte, ein Status, der offenbar den politischen Freiheitsrechten vorbehalten bleibt, was zu einer Spaltung der Menschenrechte und einer Verletzung des Prinzips ihrer Unteilbarkeit führt (Stellmacher & Sommer 2016, 189–193). Dieses Problem belegen auch empirische Studien zur Wahrnehmung und Anerkennung der Menschenrechte (Stellmacher & Sommer 2016, 186 f.). Gefordert wird daher eine Prioritätsverschiebung bei der Realisierung der Menschenrechte im Sinne der Privilegierung wirtschaftlich-sozial-kultureller Rechte zur Realisierung eines menschenwürdigen Daseins,

nicht nur in Afrika (Schulz 2012, 355 f.). Diese Forderung nach Priorisierung der Realisierung der wirtschaftlich-sozial-kulturellen Menschenrechte kann durch die deuteronomische Tora entschieden unterstützt werden, worin sich auch ihre hohe Aktualität beweist.

Nicht nur die Differenz zwischen der Idee der Menschenrechte einerseits und einem Menschenrechtskatalog andererseits eröffnet eine spannende Perspektive auf die biblischen Grundlagen, sondern auch die Würdigung der axiologischen Grundlagen der Menschenrechtsidee. Als solche fungieren zwei Basiskonzepte (Frick 2017, 17 f.): der Individualismus mit dem Prinzip der Freiheit und der Universalismus mit dem Prinzip der Gleichheit.

Mit dem Freiheitsanspruch scheinen Religionen weniger Probleme zu haben als mit dem Gleichheitspostulat, weil Religionen über Konzepte der menschlichen Person oder Seele verfügen. Allerdings erfolgt Individualisierung meist über die Zuschreibung von Pflichten im Unterschied zu Rechten (Frick 2017, 316–321). Dem diametral entgegengesetzt ist die biblische Tradition. Gerade das Deuteronomium definiert Rechte als Freiheitsrechte, und zwar durch ihre Verankerung in der zentralen Rettungserfahrung der Befreiung aus Ägypten und dem damit korrespondierenden Gottesbild: Jahwe ist primär ein befreiender Gott. Als Freiheitsrechte werden auch die sozialen Rechte verstanden, wie das Sabbatgebot als Mitte des Pentaloges zeigt. Es ist ein Sozialgebot, begründet in der Erfahrung der Befreiung aus der Versklavung in Ägypten.

Schwerer noch als mit dem Freiheitsanspruch tun sich Religionen mit dem Gleichheitsgebot. Die zentrale Herausforderung für Religionen scheint demnach im Universalismus zu liegen. So nimmt es nicht wunder, dass das inklusivistische Potenzial von religiösen Traditionen kontrovers diskutiert wird. Das Kernproblem scheint die Anerkennung der fundamentalen Gleichheit und der daraus resultierenden Rechte zu sein (Pollmann 2012a, 332–336).

Gerade die „Gleichheit einer gleichen Berechtigung“ (Frick 2017, 62) stellt ein Problem dar. Betroffen davon sind vor allem Frauen (Holzleithner 2012, 339–342).

Die Idee der Menschenrechte ist untrennbar mit dem Gleichheitsgebot verbunden, dem auch Religionen zu entsprechen haben, wenn sie nicht dem menschenrechtsfeindlichen Relativismus verfallen wollen. Doch wie realisiert sich das Gleichheitsgebot in der biblischen Tora? Hier stößt man auf die Idee und das Gebot der Brüderlichkeit/Geschwisterlichkeit, das in der aktuellen philosophischen Analyse kaum eine Rolle spielt (Frick 2017), aber im Zusammenhang des deuteronomischen Rechtssystems absolut tragende Bedeutung hat. Damit entspricht das Deuteronomium dem dritten Prinzip der Grundlagen der Menschenrechte (Art. 1, AEMR), dessen menschenrechtlich relevanter Status selbst von I. Kant nicht anerkannt worden ist (Höffe 2013, 196). Die geschwisterliche Solidarität, klassisch „Brüderlichkeit“ genannt, ist ein zentrales Motiv der Sozialgesetzgebung des Deuteronomiums. Beinahe alle Sozialgesetze werden darin verankert. Das Deuteronomium bietet geradezu eine „Theologie der Befreiung

zur Geschwisterlichkeit“ (Braulik 1986, 110 f.). Die Geschwisterlichkeit der Menschen ist natürlich theologisch im Gottesbild begründet: Wenn Gott der Vater und Herr aller Menschen ist, dann sind alle Menschen gleich wie Geschwister. Gerade das patriarchalisch anmutende Gottesbild „Vater“ enthält also einen dezidiert antipatriarchalisch-emanzipatorischen Impuls, wenn es als „exklusives Gottesbild“ wahrgenommen wird. Nur Gott ist „Vater“, niemand sonst. Kein Mensch darf sich eine patriarchale Position und damit Herrschaft über andere Menschen anmaßen. Das ist ein Affront gegen Gott selbst und die Schöpfungsordnung (Gen 1,28).

Das menschenrechtliche Prinzip der Brüderlichkeit/Geschwisterlichkeit müsste demnach auch ein starkes inklusivistisches Potenzial enthalten und entfalten. Das ist auch so in der deuteronomischen Tora. Bereits im Pentalog kommt das klar zum Ausdruck, besonders im zentralen Sabbatgebote, aber auch im Elterngesetz und am Dekalogschluss. Darin wird der Kreis der rechtlich Anspruchsberechtigten entscheidend erweitert auf die Frauen, die unselbstständig Beschäftigten („Sklaven/Sklavinnen“), die Fremden und die alten Menschen, ja sogar auf die Arbeitstiere. So genannte vulnerable Gruppen werden also rechtlich besonders geschützt.

Das deuteronomische Gesetz (Dtn 12–26) als Aktionsprogramm zur Bekämpfung der Armut (Berges 2009, 24) propagiert vor allem die wirtschaftlich-sozial-kulturellen Rechte, die sowohl als Gleichheits- wie als Freiheitsrechte gelten. Darin realisiert sich also das moderne Prinzip der Unteilbarkeit der Menschenrechte, das gerade in der Gegenwart gefährdet erscheint. Das deuteronomische Gesetz enthält ein Konzept von Grundwerten, die nicht außer Kraft gesetzt werden dürfen. Darin besteht seine zeitlose kulturgeschichtliche Relevanz (Rüterswörden 2006, 15). Das soll kurz an drei wichtigen Beispielen aus dem deuteronomischen Recht zusammengefasst werden:

- *Wirtschaftsrecht*: Die Überwindung der Schuldknechtschaft (Dtn 15,12–18): Dieses Gesetz verbindet Gleichheit mit Freiheit und entspricht damit dem Postulat der Unteilbarkeit der Menschenrechte (Schendel 2023, 81–83). Der egalitär-inklusive Charakter zeigt sich vor allem an der Ausweitung des Rechtsanspruchs auf die Frauen, die damit zum selbstständigen Rechtssubjekt werden, wie sich vor allem im Ehegesetz zeigt.
- *Ehegesetz*: Die emanzipatorisch-antipatriarchalische Spitze kommt besonders deutlich zum Ausdruck in der Rechtsbestimmung über den Beischlaf mit einer noch nicht verlobten Frau (Dtn 22,28 f.). Dieses Gesetz gewährt Rechtsschutz für die Frau, indem es ihre Freiheit und Selbstbestimmung gegen vormalige Vorrechte des Vaters sichert.
- *Fremdenrecht*: Einzigartigen Schutz für Fremde/Flüchtlinge bietet das Gesetz Dtn 23,16 f., das wohl sogar liberaler ist als aktuelles Asylrecht. Gleichzeitig schützt die deuteronomische Tora die Fremden vor Ausbeutung, inklusive der

Waisenkinder (Dtn 24,14.17). Fremde sind sogar zu den israelitischen Festen eingeladen, mit Ausnahme der kulturelle und religiöse Identität stiftenden Paschafeier. Diese Differenzierung ist entscheidend, denn sie führt zu einer wichtigen kulturpolitischen Unterscheidung: Von den Fremden wird keine (religiöse) Assimilation verlangt. Als Grundlage des friedlichen Zusammenlebens von Fremden gilt aber die durch die gemeinsamen Feste initiierte und gepflegte Freundschaft.

Das deuteronomische Gesetz und Recht entspricht damit den beiden konstitutiven Prinzipien der Freiheit und Gleichheit. Es enthält nicht nur die Idee der Menschenrechte, sondern auch eine große Zahl konkreter Rechte, vor allem der heute so genannten wirtschaftlich-sozial-kulturellen Menschenrechte.

Mit dem Aufweis, dass die deuteronomische Rechtssammlung nicht nur der Idee der Menschenrechte, sondern auch konkreten Menschenrechten entspricht, sollte auch ein anderes Grundproblem des Verhältnisses zwischen Menschenrechten und religiösen Traditionen gelöst sein, der vermeintliche Widerspruch zwischen Gottesrecht und Menschenrecht (Münk 2008, 194–197).

Wie man am Beispiel des Wirtschaftsrechts (Dtn 15,12–18) sehen kann, schreckt das Deuteronomium nicht einmal vor einer Entsakralisierung und Säkularisierung des Wirtschaftsrechts zurück. Dennoch bleiben theologische Entwicklungen zentral, gerade für die Begründung der Rechte. Hier ist vor allem der neu entstandene Monotheismus zu nennen, der die ethnozentrische Monolatrie, eine Spezialform des Polytheismus, abgelöst hat. Der Monotheismus geht Hand in Hand mit der Idee der Einheit der Welt und der Menschheit. Das zieht auch tendenziell eine Universalisierung der Tora nach sich: Auch die Fremden sollen in den Genuss der gleichen Rechte kommen. Das Deuteronomium begründet das in unüberbietbarer Weise mit der Liebe Gottes auch zum Fremden (Dtn 10,18). Gottes Liebe macht nicht an den Grenzen seines Volkes Halt, weil er eben der Gott der ganzen Welt und Menschheit geworden ist (Monotheismus). Er liebt auch die Fremden. Diese Ausweitung der Liebe Gottes über die Grenzen seines Volkes hinaus universalisiert tendenziell die Tora, was auch bedeutet: Gottesrecht wird universales Menschenrecht. Es hat nicht nur regionale Bedeutung.

Für moderne Ansprüche, die seit der Aufklärung nicht mehr hintergebar sind, könnte auch der in diesem Zusammenhang sprechende Hinweis aufschlussreich sein, dass es sich bei der deuteronomischen Gesetzgebung nicht um einen Akt der Heteronomie handelt. Gott schließt mit seinem Volk einen „Bund“ (Dtn 26,16–19), was im Deuteronomium heißt: einen Vertrag. Das Volk stimmt als Vertragspartner dem Bund mit Gott zu und verpflichtet sich selbst auf die Einhaltung der deuteronomischen Gesetze. Das Deuteronomium repräsentiert damit das, was man in der Moderne einen Gesellschaftsvertrag nennt (Koller 2016, 14 f.; Peach 2019, 45 f.), basierend auf dem Prinzip der Autonomie, nur eben dass der eine Vertragspartner Gott selbst ist (Lohfink 2016, 17–20).

Um den begründungstheoretisch wichtigen Monotheismus rankte sich vor längerer Zeit schon eine kritische Debatte betreffend die angeblich höhere Gewaltbereitschaft des Monotheismus gegenüber dem toleranten Polytheismus (Miggelbrink 2002, 146–149). Diese Diskussion scheint überwunden. Ihr Auslöser dürfte ein begriffliches Missverständnis gewesen sein: Monolatrie vs. Monotheismus. Der Missbrauch der Vereinnahmung Gottes für eigene Zwecke wird durch die polytheistische Religionsform der Monolatrie sicher stärker gefördert, weil sie ethnozentrisch ist, als durch den universalistischen Monotheismus. Der eine, einzige Gott für die ganze Menschheit bevorzugt kein Volk und unterstützt auch nicht seine gegen andere Völker gerichtete kriegerische Gewalt. Der Monotheismus könnte vielmehr eine Grundlage nicht nur universaler Menschenrechte, sondern auch des weltweiten Friedens bieten.

Theologisch bzw. religiös interessant ist auch die erkenntnistheoretische Einsicht, dass es sich bei den axiologischen Grundlagen der Menschenrechte um axiomatische Gründe handelt (Frick 2017, 51). Das bedeutet, dass sie nicht beweisbar sind. Es gibt keine vernunftbasierte Letztbegründung der Menschenrechtsidee. Was bleibt, ist daher ihr quasi-religiöser Geltungsanspruch, der sich allerdings nicht auf Gott richtet, sondern auf den Menschen, seine Würde und Rechte (Wittinger 2008, 41). Der Glaube an die Würde und Rechte des Menschen tritt an die Stelle des Glaubens an Gott als Grund der Menschenrechte (AEMR, Präambel, Abs. 5). Mit dem Hinweis auf den quasi-religiösen Charakter der Menschenrechte ist aber keine krypto-religiöse Vereinnahmung des menschenrechtlichen Projekts der Aufklärung verbunden (Bielefeldt 2011, 157–163; Möhring-Hesse 2011, 154–157). Es geht lediglich um den Hinweis auf eine Lücke im Schirm der Rationalität in der Begründung der Menschenrechte. Das stellt aber selbst im Kontext der Aufklärung kein Drama dar, zumal kein geringerer als I. Kant den moralischen Glauben als Vernunftglauben an die Spitze der drei Arten des Für-Wahr-Haltens gestellt hat, vor dem Meinen und Wissen (Höffe 2023, 44 f.).

Abschließend soll auch noch auf die mögliche bildungstheoretische Relevanz des Rückgangs in die biblischen Quellen verwiesen werden. In jenem Kapitel des Deuteronomiums, wo auch erstmals der Monotheismus bezeugt ist (Dtn 4,35.39), heißt es von den Gesetzen der folgenden deuteronomischen Tora: *„Ihr sollt sie bewahren und sollt sie halten. Denn darin besteht eure Weisheit und eure Bildung in den Augen der Völker. Wenn sie dieses Gesetzeswerk kennenlernen, müssen sie sagen: In der Tat, diese große Nation ist ein weises und gebildetes Volk“* (Dtn 4,6). Der Besitz der gerechten Tora und die Gesetzesobservanz machen die Weisheit und Bildung des Volkes in der internationalen Öffentlichkeit aus (Braulik 1986, 40 f.; Otto 2012, 549 f.). Dieses Recht, das eine gerechte Gesellschaft begründen soll, ist der Beitrag des alten Israel zur menschlichen Kultur (Rüterswörden 2006, 43). Darin liegt aber auch ein aktueller Impuls für das Verständnis des für die Identität der Pädagogik als Wissenschaft zentralen Begriffs der Bildung. Dem gegenwärtig geläufigen Bildungsverständnis wird in der kritischen Debatte

individualistische Engführung, das Fehlen der sozialen Dimension und Weltvergessenheit vorgeworfen (Fuchs 2011, 132–136; 2012, 140–142; Koller 2022, 23–25). Mit Blick auf die biblische Tora könnte die im Zeichen des deutschen Idealismus geschehene individualistische Verengung des Bildungsbegriffs wieder um die soziale Dimension erweitert werden. Das würde heißen: Eine gebildete Gesellschaft ist eine, die Gerechtigkeit realisiert durch Einhaltung der Menschenrechte und damit Gewalt überwindet oder zumindest minimiert.

Literatur

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR): <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
- Baer, Susanne (2012): Gleichheitsgebot und Diskriminierungsverbot; in: Pollmann, Arnd & Lohmann, Georg (Hrsg.), Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: Metzler, 261–264
- Bielefeldt, Heiner (2011): Auslaufmodell Menschenwürde? Warum sie in Frage steht und warum wir sie verteidigen müssen, Freiburg: Herder
- Berges, Ulrich (2009): Altes Testament; in: Berges, Ulrich & Hoppe, Rudolf: Arm und reich, Würzburg: Echter, 7–56
- Böhm, Otto & Katheder, Doris (2012): Grundkurs Menschenrechte. Die 30 Artikel. Kommentare und Anregungen für die politische Bildung. Band 1, Würzburg: Echter
- Böhm, Otto & Katheder, Doris (2014): Grundkurs Menschenrechte. Die 30 Artikel. Kommentare und Anregungen für die politische Bildung. Band 4, Würzburg: Echter
- Braulik, Georg (1986/1988): Das Deuteronomium und die Menschenrechte; in: Braulik, Georg, Studien zur Theologie des Deuteronomiums (SBAB 2), Stuttgart: Katholisches Bibelwerk, 301–323
- Braulik, Georg (1986): Deuteronomium 1–16,17 (NEB), Würzburg: Echter
- Braulik, Georg (1992): Deuteronomium II. 16,18–34,12 (NEB), Würzburg: Echter
- Brieskorn, Norbert (2008): Der Kampf um die Religionsfreiheit in der Geschichte; in: Bielefeldt, Heiner u. a., Religionsfreiheit. Jahrbuch Menschenrechte 2009, Wien: Böhlau, 15–28
- Dangl, Oskar (1993): Methoden im Widerstreit. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur deuteronomischen Rede von der Liebe Gottes (THLI 6), Tübingen: Narr Francke
- Einheitsübersetzung der Bibel (EÜ): <https://www.bibleserver.com/>
- Egger, Wilhelm (2007): Wort Gottes für das dritte Jahrtausend. Die Bibel im Dialog der Religionen und Kulturen; in: BiLi 80, H. 4, 193–201
- Finsterebusch, Karin (2012): Deuteronomium. Eine Einführung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Frick, Marie-Luisa (2017): Menschenrechte und Menschenwerte. Zur konzeptionellen Belastbarkeit der Menschenrechtsidee in ihrer globalen Akkomodation, Weilerswist: Velbrück
- Fuchs, Thorsten (2011): Vermitteln, Verknüpfen, Verbinden? Ein Beitrag zur Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung; in: Breinbauer, Ines & Weiß, Gabriele (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II, Würzburg: Königshausen & Neumann, 124–139
- Fuchs, Thorsten (2012): Bildungstheorie und Bildungsforschung – Die Etablierung von ‚Annäherungsarenen‘ im Kontext der qualitativen Forschung; in: Miethe, Ingrid & Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Opladen: Budrich, 129–147
- Heimbach-Steins, Marianne (2012): Religionsfreiheit. Ein Menschenrecht unter Druck, Paderborn: Schöningh
- Höffe, Otfried (2023): Der Weltbürger aus Königsberg. Immanuel Kant heute. Person und Werk, Wiesbaden: Marix
- Holzleithner, Elisabeth (2012): Feministische Menschenrechtskritik; in: Pollmann, Arnd & Lohmann, Georg (Hrsg.), Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: Metzler, 338–343

- Khan, Irene (2009): Nicht nur eine Wirtschaftskrise, sondern eine Krise der Menschenrechte; in: Amnesty International Report 2009. Zur weltweiten Lage der Menschenrechte, Frankfurt a. M.: Fischer Verlag, 7–19
- Koller, Hans-Christoph (2022): Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse; in: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs, Berlin: Metzler, 11–27
- Koller, Peter (2016): Geschichte des Gerechtigkeitsbegriffs: Neuzeit; in: Goppel, Anna; Mieth, Corinna & Neuhäuser, Christian (Hrsg.): Handbuch Gerechtigkeit, Stuttgart: Metzler, 14–20
- Krennerich, Michael (2012): Soziale Menschenrechte – von der zögerlichen Anerkennung bis zur extraterritorialen Geltung; in: zfmr 6(2), 166–183
- Krennerich, Michael (2013): Soziale Menschenrechte. Zwischen Recht und Politik, Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Laukötter, Sebastian & Siep, Ludwig (2012): John Locke; in: Pollmann, Arnd & Lohmann, Georg (Hrsg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: Metzler, 30–36
- Lohfink, Gerhard (2016): Im Ringen um die Vernunft. Reden über Israel, die Kirche und die Europäische Aufklärung, Freiburg: Herder
- Lohmann, Georg (2012): Interkulturalismus und „cross-culture“; in: Pollmann, Arnd & Lohmann, Georg (Hrsg.), Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: Metzler, 210–215
- Lohmann, Georg (2013): Werden die Menschenrechte überschätzt? Über Missbrauch, problematische Ausweitungen und Grenzen der Menschenrechte; in: zfmr 7, (2), 9–23
- Markl, Dominik (2007): Der Dekalog als Verfassung des Gottesvolkes. Die Brennpunkte einer Rechts-hermeneutik des Pentateuch in Ex 19–24 und Dtn 5 (HBS 49), Freiburg: Herder
- Menke, Christoph & Pollmann, Arnd (2007) Philosophie der Menschenrechte zur Einführung, Hamburg: Junius
- Messerschmidt, Astrid (2011): Migrationsgesellschaftliche Menschenrechtsbildung in rassismus- und antisemitismuskritischer Perspektive; in: Jahrbuch für Pädagogik 2011. Menschenrechte und Bildung. Redaktion: G. Steffens & E. Weiß, Frankfurt a. M.: Peter Lang, 259–270
- Miggelbrink, Ralf (2002): Der zornige Gott. Die Bedeutung einer anstößigen biblischen Tradition, Darmstadt: WBG
- Miller, Damian & Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2014): Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter? Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Möhring-Hesse, Matthias (2011): Religionen und Menschenrechte – Postsäkulare Herausforderungen für eine säkulare Pädagogik; in: Jahrbuch für Pädagogik 2011. Menschenrechte und Bildung. Redaktion: G. Steffens & E. Weiß, Frankfurt a. M.: Lang, 141–160
- Münk, Hans J. (2008): Die Theologie im interreligiösen Menschenrechtsdialog; in: Bentele, Katrin u. a., Theologie und Menschenrechte. Theologische Berichte XXXI, Freiburg: Paulusverlag, 190–263
- Nowak, Manfred (2015) Menschenrechte. Eine Antwort auf die wachsende ökonomische Ungleichheit, Wien: Edition Konturen
- Otto, Eckart (2012): Deuteronomium 1–11. Zweiter Teilband: 4,44–11,23 (HThK), Freiburg: Herder
- Otto, Eckart (2016): Deuteronomium 12–34. Erster Teilband: 12,1–23,15 (HThK), Freiburg: Herder
- Peach, Norman (2019): Menschenrechte. Geschichte und Gegenwart – Anspruch und Realität, Köln: Papy Rossa Verlag
- Pollmann, Arnd (2012a): Der menschenrechtliche Universalismus und seine relativistischen Gegner; in: Pollmann, Arnd & Lohmann, Georg (Hrsg.), Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: Metzler, 331–338
- Pollmann, Arnd (2012b), Armut; in: Pollmann, Arnd & Lohmann, Georg (Hrsg.), Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: Metzler, 433–438
- Rüterswörden, Udo (2006): Das Buch Deuteronomium (NSK-AT 4), Stuttgart: Katholisches Bibelwerk
- Schendel, Marco (2023): Rechte des ganzen Menschen – Zur Unteilbarkeit der Menschenrechte aus anthropologischer Sicht; in: Krennerich, Michael; Lissowsky, Michaela & Schendel, Marco (Hrsg.): Die Freiheit der Menschenrechte. FS für Heiner Bielefeldt zum 65. Geburtstag, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, 81–101

- Schulz, Dorothea E. (2012): Menschenrechte und afrikanische Kulturen; in: Pollmann, Arnd & Lohmann, Georg (Hrsg.), Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: Metzler, 353–357
- Shetty, Salil (2018): Vorwort; in: Amnesty international Report 2017/18. Zur weltweiten Lage der Menschenrechte, Frankfurt a. M.: Fischer, 7–10
- Stein, Tine (2008): Religiöse Begründungen der Menschenrechte: ein Spannungsverhältnis von Universalitätsanspruch und partikularen Traditionen; in: Bielefeldt, Heiner u. a., Religionsfreiheit. Jahrbuch Menschenrechte 2009, Wien: Böhlau, 29–40
- Stellmacher, Jost & Sommer, Gert (2016): Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen: Psychologische Aspekte der Wahrnehmung und Bewertung. Schlussfolgerungen empirischer Studien für die Menschenrechtsbildung; in: Weyers, Stefan & Köbel, Nils (Hrsg.): Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung, Wiesbaden: Springer, 179–204
- Will, Rosemarie (2008): Gefährdung der Menschenrechte durch Religionen; in: Bielefeldt, Heiner u. a., Religionsfreiheit. Jahrbuch Menschenrechte 2009, Wien: Böhlau, 209–220
- Wittinger, Michaela (2008): Christentum, Islam, Recht und Menschenrechte. Spannungsfelder und Lösungen, Wiesbaden: VS Verlag

„Jugend“ in der Geschichte der Erziehung: Einige Streiflichter¹

Jürgen Oelkers

1. Fragestellung und Vorgaben der Antike

Meine Fragestellung klingt etwas unbescheiden. Sie lautet: Wie kommt es in der westlichen Geschichte der Erziehung dazu, „Kindheit“ und „Jugend“ zu unterscheiden und wie ändern sich diese Unterscheidungen? Diese Geschichte überblickt niemand ganz, zudem liegen verschiedene und konkurrierende Geschichten der Jugend wie der Kindheit vor² und ich werde mich daher auf Streiflichter beschränken.

Die meisten Geschichten richten nur auf die Kindheit oder nur auf die Jugend. Aber ‚Jugend‘ gibt es nur, wenn es im Leben zuvor die ‚Kindheit‘ gegeben hat. Und das erlaubt eine erste Eingrenzung, nämlich die Frage nach der Entstehung der Kategorien. Wieso und seit wann denkt man das frühe Leben eines Menschen als Reihenfolge?

Die heutigen Vorstellungen von ‚Jugend‘ scheinen da nicht weiterzuhelfen, wenn man sich vor Augen hält, dass die durchschnittliche Lebenserwartung im Römischen Reich gerade einmal dreissig Jahre betrug. Für viele Erwachsene ist das heute noch nicht einmal gleichbedeutend mit dem Ende der ‚Jugend‘. Aber diese Entgrenzung der festen Lebensalter ist ein historisch neues Phänomen, das sich erst im 20. Jahrhundert bemerkbar gemacht hat (Fass 1977).

Auch in der Antike standen Kinder von Geburt an nie einfach für sich, sondern gehörten einer umfassenden Ordnung des Lebens an. Der Grund konnte in keiner Kultur übersehen werden: Kinder wachsen und entwickeln sich, was seit der Antike so verstanden wurde, dass sie Phasen durchlaufen, die sich zu einem Schema der Aufeinanderfolge ordnen lassen. Von dieser grundlegenden Vorstellung geht die Entwicklungspsychologie bis heute aus.³

Ein erster Versuch stammt aus dem sechsten Jahrhundert vor der Zeitenwende und geht auf den attischen Staatsmann Solon zurück – gemäss Platon einer der

1 Der Text basiert auf einer Vorlesung, die ich am 6. März 2025 an der Pädagogischen Hochschule Thurgau gehalten habe.

2 Zuletzt etwa *A Cultural History of Youth* (2023).

3 Im Grundsatz, nicht in der Einteilung der Phasen oder der Sicht auf die Übergänge.

sieben Weisen des klassischen Griechenlands.⁴ Von Solon stammt die erste überlieferte Einteilung der Lebensalter von der Kindheit bis zum Tod. Es sind zehn Alter mit je sieben Jahre Dauer – nach der magischen Zahl „sieben“, die noch in unserer Wochenzählung auftaucht (Solon 1945, S. 39).

Von der Einteilung ist die Erwartung des auf- und absteigenden Lebens, damit die normativen Vorstellungen von Kindheit, Jugend und Alter, lange bestimmt worden. Jugend folgt der Kindheit, nie umgekehrt, das Alte nähert sich dem Ende, und alle sind Teil eines Zyklus, der als natürlich angesehen wurde. Im Blick auf die Reifung von Kindern und Jugendlichen orientieren sich die Steiner-Schulen noch heute an dem magischen Zyklus der sieben Jahre.

Die tatsächliche Lebenserwartung ist davon zu unterscheiden, ebenso das praktische Leben der jungen Menschen in den vormodernen Gesellschaften, soweit dies heute bekannt ist. Aus der römischen Zeit und besonders aus der christlichen Spätantike sind zahlreiche didaktische Schriften für Erziehung und Unterricht vorhanden, die normativ gehalten sind und wiederum wenig über die Praxis aussagen. Ein anderer Befund ergibt sich, wenn man den Quellenbestand erweitert und nicht nur Texte berücksichtigt.

Aus der griechischen Antike sind Bilddokumente (Vasenbilder) überliefert, die sich als Zeugnisse einer „lebensweltlichen Körperkultur“ der Jugend verstehen lassen, die beide Geschlechter umfasst hat und offenbar weitgehend frei gestaltet werden konnte (Hölscher 2021, S. 104–106). Die Knaben haben die erste Phase der Kindheit im Haus der Eltern verbracht und sind nach heutiger Zählung 18 bis 20 Jahre alt, wenn sie als „Adoleszente“ das Haus der Eltern verlassen haben (ebd., S. 63 f.). Die Mädchen blieben bis zur Heirat im Haus.

- Das klassische Athen war eine Sklavengesellschaft, die Bilddokumente und Texte beziehen sich nur auf die Söhne und Töchter der Bürger Athens.
- Frei war der Umgang, aber nicht die Sexualität.
- In den Symposien, also den kultischen Feiern, „sind es die älteren Männer, die sich den Jungen hingerissen zuwenden und sie in die Welt der Erwachsenen einführen“, ohne dadurch Anstoss zu erregen (ebd., S. 127).
- Dafür steht der antike „Eros“.

Der Heidelberger Archäologe Tonio Hölscher hat darauf verwiesen, dass man diese Welt nicht mit den Massstäben der Gegenwart messen darf. Sie kann so auch kein Vorbild freier Sexualität sein, wie pädophile Autoren bis heute behaupten. „Die Vorstellungen von Körper und Seele, Leben und Tod und die sozialen Rollen der Altersstufen und Geschlechter“ haben sich „grundlegend“ und unwiderruflich verändert. Daher kann auch „keine humanistische Tradition“ mehr

4 Πρωταγόρας (Prōtagóras), 343a.

als „Deckmantel für pädophile Pädagogik in Schulen und Kirchen herhalten“ (ebd., S. 126f.).

Doch gerade die Berufung auf die ‚freie Sexualität‘ der Antike hat etwa die Verbrechen in der Odenwaldschule massgebend gerechtfertigt und die Aufdeckung verhindert. Die Täter konnten sich als ‚Kinderfreunde‘ verstehen und allein das zeigt, wie man auf keinen Fall mit der Geschichte von Kindheit und Jugend umgehen darf (Oelkers 2024 S. 59–84). Der antike Eros ist keine Rechtfertigung für sexuelle Ausbeutung.

Die Antike hat eine andere Bedeutung. Unter „Kindheit“ wurde seit der Antike kategorial der Beginn einer geordneten Folge von Lebensaltern verstanden. Erst dann konnten sich damit eine zeitlich verlässliche Erziehung mit einer klaren Rollenverteilung und auch einer Rechtsposition verbinden, die mehr darstellte als eine *res nullius*, womit ein Sachverhalt im römischen Recht bezeichnet wird, der „niemandes Angelegenheit“ ist (Kempe/Suter 2015).

Zwischen der römischen Antike und dem frühen Mittelalter entstanden zahllose weitere Einteilungen die von drei bis zu sieben Lebensaltern reichten und die deutlich machen, dass verschiedene Varianten die Sicht auf das Alter bestimmt haben, ohne die Grundidee des natürlichen Zyklus aufzugeben (Eyben 1973). Damit wären die Kinder ohne Rechtsposition gewesen.

Eine der einflussreichsten und häufig zitierten Unterscheidungen stammte von dem römischen Schriftsteller Marcus Terentius Varro und ist im letzten Jahrhundert vor der Zeitenwende formuliert worden.⁵ Varro prägte in seiner Schrift *De lingua latina* auch den Ausdruck *infantia* als Bezeichnung für das Lebensalter „Kindheit“, dem noch vier weitere Lebensalter folgten.⁶

Ohne eine solche kategoriale Ordnung wäre es unmöglich, auf Kinder anders als okkasionell zu reagieren. Kinder müssen also nicht nur sozial wahrgenommen werden. Das können sie erst, wenn sie ihren Platz in einem kognitiven System haben. Das Schema der Lebensalter blieb daher bis zum Ende der Antike intakt und war auch im christlichen Mittelalter noch massgebend.

Um 630 nach der Zeitenwende verfasste der Bischof Isidor von Sevilla⁷ eine Enzyklopädie, die das Wissen der Zeit zusammenfasste. Im elften Buch seiner *Etymologiae*⁸ wurde unterschieden zwischen sechs (männlichen) Lebensaltern:

5 Marcus Terentius Varro (116–27 v.d. Z.) war Prätor in Rom und wurde im Jahr 47 von Cäsar zum Vorsteher der noch zu gründenden öffentlichen Bibliothek ernannt. Von den über 70 Werken Varros ist nur wenig vollständig erhalten. Bildungsgeschichtlich von großer Bedeutung ist die erste Systematisierung der Freien Künste als Disziplinen des akademischen Unterrichts.

6 Pueritia, juventa, adolescentia, senectia.

7 Isidor von Sevilla (um 560–636) wurde um 599/601 Erzbischof von Sevilla und übte dieses Amt bis zu seinem Tode aus. Er ist der letzte der lateinischen Kirchenväter, mit dem die christliche Antike beendet wird.

8 Abgeschlossen um 630. Das 11. Buch handelt „vom Menschen“ und fasst das zeitgenössische Wissen zusammen, darunter auch das pädagogische.

- zuerst *infantia* und *pueritia*, also erste und die zweite Kindheit, wobei erste bis zum siebten Lebensjahr und die zweite bis zum vierzehnten angenommen wurde. Die ältere Kindheit wird mit Schulung verbracht, und sie ist „rein“ (*purus*), also asexuell.
- Danach beginnt – mit der Zeugungsfähigkeit – die *adolescentia*, die doppelt so lange dauert wie die jüngere und die ältere Kindheit, also bis zum achtundzwanzigsten Jahr reicht.
- Sie wird gefolgt von *juventus*, dem Mannesalter, das bis zum 50. Jahr dauert, gefolgt von *gravitas*, dem Alter der würdigen Männer bis 70 Jahre, sowie am Ende *senectus*, das Greisenalter (Neraudeau 1979, S. 87–90).⁹

Das ist nach Isidor – und oft unter Berufung auf ihn – vielfach, auch bildlich, dargestellt worden. So konnten Kinder wie Jugendliche unterschieden und eingeordnet werden, was der Erfahrung des Wachstums entgegenkam. Für Frauen sind solche Darstellungen der Lebensalter allerdings erst nach der Reformation bekannt (Chvojka 2003, S. 75 f.).

Noch bei Shakespeare in *As You Like It* (Folio-Druck 1623), in dem berühmten Dialog, der mit dem Satz beginnt, dass die ganze Welt eine Bühne sei und Männer wie Frauen nur Spieler, sind die sieben „ages of men“ – verstanden als die sieben Akte des Lebens – männlich.¹⁰ Der Dialog wird beschlossen mit der „second childishness“, die die Leiden des hilflosen Alters erfasst.¹¹ Das ist also auch keine neue Erfahrung.

2. Lehrstücke aus dem Mittelalter und der frühen Neuzeit

Die schematische Ordnung der gestuften Lebensalter, so wichtig sie für die kognitive Orientierung gewesen ist, sagt nichts darüber aus, wie „Jugend“ tatsächlich erlebt und wahrgenommen wurde. In der Forschung wurde im Anschluss an den französischen Historiker Philippe Ariès lange angenommen, dass es im Mittelalter keine eigene Kultur der Kindheit und Jugend gegeben hat, weil Heranwachsende einfach an die Kultur der Erwachsenen angeschlossen wurden und ein pädagogisches Bewusstsein ihrer Besonderheit gar nicht vorhanden war (Ariès 1960).¹²

9 *Originum seu etymologiarum* lib. XI, Caput 2: De Aetatibus Hominum. Die Einteilung der Lebensalter übernimmt Isidor von Augustinus (Eyden 1973, S. 161 f.).

10 *As You Like It* II/7.

11 Ebd.

12 Quellen für diese These waren vor allem Bilder aus dem Spätmittelalter, auf denen Kinder wie kleine Erwachsene dargestellt wurden.

Nun hat der deutsche Romanist Ferdinand Fellingner¹³ schon 1908 nachgewiesen, wie stark – bei schwankender Begrifflichkeit – Kinder und Jugendliche in der altfranzösischen Literatur vor 1450 beachtet wurden, einfach weil die Texte mit Familien des Adels und ihrem Umfeld befasst waren (Fellinger 2019). Inzwischen liegen auch Studien vor, die mittelalterliche Spiele von Kindern dokumentieren, also Regelspiele, Wurfspiele oder auch Darstellungsspiele (Birkhan 2018, S. 55–98).¹⁴ In diesem Sinne war das Bewusstsein sehr wohl vorhanden.

Einen vergleichbaren Befund zeigen auch englische Studien, die die Verwendung der römischen Unterscheidungen von *infans*, *puer* und *adolescens* in der Hochliteratur des Mittelalters nachweisen, aber auch den Platz für „youth“ in der profaneren Literatur, wenngleich nicht in der modernen Begrifflichkeit und immer im Sinne der soziokulturellen Ordnung und der dort gegebenen Verwendungszusammenhänge, also von Familie, Geburt und sozialem Rang (Goldberg/Riddy 2004, S. 11–23).

Kindheit und Jugend als autonome soziale Systeme, die sich (wie heute) auf sich selbst beziehen können, hat es im Mittelalter nicht gegeben, Kindheit als Wahrnehmungs- und Erlebnisraum (überliefert für den Adel), in diesem Sinne eine Kultur, aber schon. Die Rede der „kleinen Erwachsenen“, anders gesagt, war immer irreführend, weil das Aufwachsen in seinen verschiedenen Stufen nicht übersehen werden konnte. Im Umgang mit Kindern und so in ihrer Erziehung musste immer die Zunahme ihrer Fähigkeiten beachtet werden. Spiele und Spielzeug unterscheiden daher zwischen kleinen und großen Kindern.

Für weitergehende Fragestellungen, die etwa das Leben der Bauern mit ihren Kindern betreffen, also die große Mehrheit der mittelalterlichen Bevölkerung, liegen oft einfach keine Quellen vor. Andererseits sind die römischen Bezeichnungen der Lebensalter noch bis weit nach der Reformation in Gebrauch (wie De Guevara 1644, S. 328–336)¹⁵ (manchmal auch unerwartet, etwa für den Aufstieg und Fall Roms: Aicher 1700).¹⁶

Auch im byzantinischen Mittelalter hat es „Adoleszenz“ im heutigen Sinne eines Reifealters gegeben, für die Mädchen beginnend mit zwölf und für die Jungen mit vierzehn Jahren. Dokumentiert ist kein eigenes System, wohl aber sind zahlreiche Quellen überliefert, die vom Verlassen des Elternhauses berichten und so von den mehr oder weniger gelungenen Übergängen in die Selbstverantwortung handeln (Ariantzi 2017).

13 Ferdinand Fellingner (1882–1836) studierte zunächst an der Handelshochschule zu Köln und von 1903 dann an der Universität Göttingen. Dort promovierte er 1907 mit einer Studie über Schwangerschaft und Geburt in der altfranzösischen Literatur.

14 Quelle ist vor allem das mittelalterliche Stadtrecht.

15 Antonio de Guevara (1480–1545) war spanischer Hofchronist, Inquisitor und Bischof von Guadix und Mondoñedo.

16 Der Benediktiner Ottonis (Otto) Aicher (1630–1705) war Gymnasiallehrer und später Professor für Moral und Geschichte an der erzbischöflichen Universität in Salzburg.

Zu den größeren literarischen Quellen aus dem europäischen Mittelalter zählt die Geschichte von Parzival, die Anfang des 13. Jahrhunderts (erste Fassungen zwischen 1200 und 1210)¹⁷ entstanden ist. Wolfram von Eschenbach hat dort die lange Kindheit und Jugend eines Jungen beschrieben. Die besorgte Mutter, eine Witwe, die bei der Geburt des Sohnes fast umgekommen wäre, will verhindern, dass ihr Sohn zum Ritter wird, sich also den Gefahren aussetzt, die dem Vater das Leben kosteten. Doch der junge Mann folgte den Verlockungen und hörte nicht auf die Mutter, die „Herzeloide“ hiess.¹⁸

Parzivals von der Umwelt abgeschirmte Erziehung in einer Einöde und der Abschied von der Kindheit sind historische Topoi geworden, also wiederkehrende Konzepte in der Erziehungsreflexion, die dort einen bestimmten Platz einnehmen.

- Der Bezug zum mittelalterlichen Epos ging zwar verloren, aber die Idee der Erziehung als „Schonraum“ abseits der Gesellschaft blieb erhalten.
- Rousseaus *Emile* (1762) ist dafür das bekannteste und folgenreichste Beispiel, nur dass dort weder Vater noch Mutter beteiligt sind, sondern ein professioneller Pädagoge die Erziehung übernimmt.
- Kritiker der Familienerziehung gehen bis heute von diesem Modell aus.

Die Bildüberlieferung des späten Mittelalters, vor allem Buchillustrationen, zeigt Sorge der Eltern um die Kinder und gerade keine Gleichgültigkeit, anders hätte es keine Darstellungen von Trauer bei Kinderbestattungen gegeben (Riché/Alexandre-Bidon 1994).¹⁹ Schon in der Antike waren Kindergräber besonders ausgestattet, allerdings erhielten die meisten toten Kinder gar keine Gräber. Viele Kinder wurden einfach ausgesetzt oder starben, ohne eine Spur zu hinterlassen. Die Sorge ist also sehr selektiv übermittelt worden.

Aus dem späten Mittelalter und der frühen Neuzeit liegen auch andere Texte vor, an denen gezeigt werden kann, wie Jugend und Schulbildung vor und unmittelbar nach der Reformation verknüpft waren, also Jahrhunderte bevor eine gesetzliche Schulpflicht bestanden hat. Gleichwohl gab es Schüler und Väter; Mütter und Mädchen waren an der Schulbildung nicht beteiligt. Höhere Bildung für adlige junge Frauen und in Nonnenklöstern lässt sich gleichwohl nachweisen.

Studium und universitäre Bildung wurden schon vor der Reformation zu einem literarischen Thema, sehr schnell auch zu einem Thema der Kritik, die etwa fragte, was denn ein Studium eigentlich nur bewirken kann und ob sich der Aufwand für die Eltern wie für die Jugendlichen lohnt. Ein Medium der Kritik waren Fabeln, die mehr Leser erreichten als die gelehrten Dispute über

17 Stolz (2013).

18 Parzival, Drittes Buch, 5–129. (Wolfram 2021, S. 200–221.)

19 Eine Gesamtdarstellung der französischen Quellen findet sich bei Alexandre-Bidon (2004).

den Unterricht an den Universitäten, die es seit dem späten Mittelalter gab, aber die keinen Sinn hatten für die Studenten, deren Eltern und ihre Erfahrungen.

1350 entstand in Bern eine Sammlung von hundert Fabeln, die unter dem Titel *Der Edelstein* berühmt werden sollte. Die Sammlung basierte größtenteils auf antiken Quellen und ist die erste geschlossene Fabelsammlung in deutscher (genauer: hochallemannischer) Sprache. Verfasser war der Dominikanermönch Ulrich Boner, der aus einem Berner Ratsgeschlecht stammte und als Wanderprediger unterwegs war. Seine Sammlung, die im Original gereimt ist, wurde 1461 in Bamberg gedruckt und dieser Druck gilt als das erste illustrierte Buch in deutscher Sprache (Boner 2016, S. 409).

Die vorletzte Fabel handelt von natürlicher Torheit und einem dummen Pfarrer, den sein Vater als Jugendlichen nach Paris in die Hohe Schule geschickt hatte.²⁰ Das Studium der Sieben Freien Künste²¹ würde den Sohn klug machen, war die Erwartung, bevor er dann Pfarrer wurde. Der Aufenthalt in Paris war jedoch ebenso teuer wie vergeblich, denn die Ablenkungen waren vielfältig, der Zeitvertreib mit Gleichgesinnten war Narretei und so lebte der Sohn in den Tag hinein, ohne seinen Verstand zu schulen.

Als er zurückkehrte, mussten der Vater und seine Freunde einsehen, dass er trotz Studium ein Narr geblieben war. Wer von Natur aus schwach im Kopf ist („unbesint“) und weniger Verstand hat als ein Rindvieh, den vermag auch die Hohe Schule in Paris nicht klüger im Kopf zu machen. Also lag Schulkritik nahe:

- Ist er ein Esel oder ein Tor, dann ist er das auch in Paris gewesen und wo die Natur irregeleitet ist, was hilft da die Klugheit angesehener Lehrer?
- Und was nützt es schon, wenn einer die Schule besucht und viel Geld ohne jeden Erfolg verbraucht? (ebd., S. 318–323)

Speculum Sapientiae oder der „Spiegel der Weisheit“ hiess eine Fabelsammlung, die ebenfalls im 14. Jahrhundert entstanden ist und lange dem Bischof Cyrill von Jerusalem zugeschrieben wurde, der im vierten Jahrhundert lehrte, tatsächlich aber von dem Dominikanermönch Bongiovanni da Messina verfasst wurde. Seine lateinische Sammlung entstand wohl zwischen 1337 und 1347, sie ist zwischen 1411 und 1417 ins Deutsche übersetzt worden und sie enthält eine Fabel gegen die Überheblichkeit der Gelehrten und ihr geschwollenes Reden (*contra tumentes*²² *ex scientia*).

Erzählt wird das so: Ein Hahn, der wissenschaftlich forscht, erkennt die Ordnung des Wandels der Gestirne, also enthüllt er mit seiner Wissenschaft das Geheimnis des Himmels, was niemand vor ihm je gelungen wäre. Er platzt vor Stolz

20 Die Universität von Paris wurde 1200 gegründet.

21 Grammatik, Rhetorik und Dialektik als Trivium sowie Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie als Quadrivium. Im frühen Mittelalter wurde Astronomie zur Physik erweitert.

22 Von dem Verb „tumere“ (schwellen).

und verkündet sein neues Wissen unverzüglich und mit einer so lauten Stimme, wie das nur ein Hahn kann, der sich seiner Bedeutung gewiss ist.

Das lockt den Fuchs herbei, der es versteht, sich einzuschmeicheln und den eitlen Hahn mit Worten zu umgarnen. Er freue sich, dass sein lieber Bruder mit der überaus grosszügigen Geste der Verkündung „auch uns vernunftlosen Geschöpfen (nobis brutis) das Geschenk der unschätzbaren Weisheit gegeben hat“. Er möge sich doch zu ihm herabbeugen, damit er, der Fuchs, sein „bewundernswert intelligentes Haupt küssen kann“. Der Hahn überlebt das nicht. Bevor er zur Beute des Fuchses wird, sagt dieser:

- Oh Hahn, wo ist denn nun deine Weisheit (sapientia), also was nützt sie? Du hast zwar Wissen empfangen, aber die Klugheit (prudentia) verloren und dein Leben für nichts hergegeben.
- Der Kommentar des Fuchses lautet so: „Einen Überheblichen zu demütigen, ist nicht boshaft, sondern eine echte Kunst“ (Speculum Sapientiae 2014, S. 110–113).

Das Thema der falschen Investition in Bildung taucht 1494 in Sebastian Brants Satire vom *Narrenschiff* wieder auf, in der – von Basel aus – die Narrheiten des Lebens aufgespiesst worden sind.²³ Die 27. Narretei ist überschrieben mit „Von unnützem Studieren“ und wird eingeleitet mit der Feststellung: „Wer nicht die rechte Kunst studiert, //derselbe sich die Schellen rührt//und wird am Narrenseil geführt“, also macht sich zum Narren (Brant 1980, S. 9f.).

Die „rechte Kunst“ verlangt Können und hat Nutzen, wie etwa zeitgenössisch die Bienen-Kunst, die Kunst des Destillierens, die Braukunst oder die Kunst der Wundärzte, die kein studierter Medicus lernte und beherrschte, weil der aus Büchern lernte. Von den praktischen Künsten, so das *Narrenschiff*, sind die Studenten der Universität weit entfernt. Sie lernen fleissig, aber am Ende können sie nichts oder jedenfalls nichts von Nutzen. Kurz vor der Reformation wird das so gesagt:

„Die Jugend achtet Kunst gar klein,
sie lernet lieber jetzt allein,
was unnütz und nit fruchtbar ist;
bei Lehrern wird das auch vermisst,
da sie die rechte Kunst nit achten,
unnütz Geschwätz allein betrachten.“
(ebd., S. 91).

23 Sebastian Brant (1457/58–1521) war von 1489–1500 Rechtsprofessor an der Universität Basel und danach Stadtsyndikus seiner Heimatstadt Straßburg.

Unnütz ist die Frage, ob es wohl schon Tag sei oder noch Nacht, worüber man angesichts der Unsicherheit der Dämmerung und der Orientierung an Sonnenuhren sehr gelehrt streiten konnte.²⁴ Die Schöpfungsgeschichte, mit der Frage, ob die sieben Tage auch wirklich „Tage waren“, tat dabei ein Übriges.²⁵ Unnütz sind auch Fragen, die seit der Antike bestehen, etwa ob ein Mensch (und nicht Gott) einen Esel gemacht hat²⁶ oder ob Sokrates („Sortes“) durch Plato spricht oder nur Plato selbst (ebd.).

Über solche Studien, die sich beliebig erweitern lassen, geht die Jugend dahin, irgendwann ist das Geld aufgebraucht und wer dann trotz Studium nichts Brauchbares gelernt hat, für den bleiben nur untergeordnete Tätigkeiten übrig, etwa als Aushilfsdrucker oder als Schankwirt (ebd.). Das war Satire mit einem wahren Kern und Spitzen gegen „Academia“, die bis heute nicht verschwunden sind.

Aber wie wurde tatsächlich studiert? Wer Pfarrer, Jurist oder Arzt werden wollte, musste früh anfangen zu studieren und am Ende einen Abschluss vorweisen, den man sich unter Umständen oder mit viel Geld auch erschleichen konnte. „Abschluss“ war gleichbedeutend mit einer Urkunde, die wortreich das Studium an einer bestimmten Universität dokumentierte, die alles selber regeln konnte.

Voraussetzung aber war für alle Studien, gerade auch für die Medizin, die Beherrschung der lateinischen Sprache, was für die Kinder jahrelangen Unterricht voraussetzte, bevor die Universität bezogen werden konnte. Und dann musste vor oder neben dem Fachstudium noch die ‚Artistenfakultät‘ absolviert werden, die der Allgemeinbildung dienen sollte, was weitgehend identisch war mit der antiken Überlieferung in bestimmten Fächern. Die Universitäten selbst waren Berufsschulen und nicht vergleichbar mit den heutigen, die Ausbildung an Forschung binden.

3. Ein humanistischer Bildungsgang

Nach der Reformation ist ein humanistischer Bildungsgang durch einen Briefwechsel zwischen einem Vater und einem Sohn dokumentiert, den der Hamburger Altphilologe Walther Ludwig 1999 ediert hat.²⁷ Der Vater, Wolfgang Reichart, der sich „Rychardus“ nannte, um seinen Rang als Gelehrten auszudrücken (Vater und Sohn im 16. Jahrhundert 1999, Abb. 1), war seit 1513 Stadtphysikus

24 Bereits in Ägypten gab es eine Unterteilung des Tages und der Nacht in genau zwölf Stunden, der aber die Übergänge nicht erfasste.

25 „Gott nannte das Licht Tag, und die Finsternis nannte er Nacht. Es ward Abend, und es ward Morgen: erster Tag“ (Genesis 1, 5).

26 Das geht zurück auf antike Vorstellungen der Metamorphose, also die Frage, ob sich ein Mensch in einen Esel verwandeln kann: „Lukios oder der Esel“ (Apuleius 1958, S. 529–607) (vgl. zu Entstehung und Echtheit der Quelle: Perry 1920).

27 Zuvor ist der Briefwechsel zwischen Daniel Mauch (1504–1567), Zeno und Wolfgang Reichart dokumentiert (Naegele 1911). Mauch war ein Studiengenosse von Zeno.

in Ulm. Sein Werdegang ist typisch für die Bildungsverhältnisse zu Beginn des 16. Jahrhunderts, die auf den Sohn übertragen werden.

Reichart wurde 1486 geboren und lernte von seinem neunten Lebensjahr an Latein. Er erhielt zusammen mit anderen Schülern Privatstunden. Sein Lehrer war der deutsche Humanist Johannes Casselius,²⁸ der den Jungen bis 1500 unterrichtete. Latein war auch an deutschen Schulen der Zugang zu Gelehrsamkeit und Höherer Bildung. Mit 14 Jahren hatte Reichart so viel gelernt, dass er die Universität Tübingen besuchen konnte (ebd., S. 38 f.).

Die Kindheit, anders gesagt, war mit neun Jahren zu Ende und die Jugend war dem Studium gewidmet. Die antike Zählung der Lebensalter wirkte nach, denn mit vierzehn Jahren wurde überall mit dem Studium, fast immer in einer fremden Stadt, begonnen und Fleiss erwartet, ohne einen Schonraum zu erhalten. „Studium“ hiess Vorlesungen besuchen, Lehrbücher durcharbeiten, für Prüfungen lernen und den Vätern Rapport geben.

Bis zu seinem Tod im Jahre 1546 versah Reichart in der Freien Reichsstadt Ulm die Stelle als Stadtarzt, die einträglich war und es ihm erlaubte, sich ausführlich der Erziehung seines Sohnes Zeno zu widmen.²⁹ Er hat ihn zunächst selbst unterrichtet, wie es üblich war. Zeno bezeugt in einem Brief vom 19. Mai 1526, dass er ihm, seinem Vater, die *literarum elementa* zu verdanken habe, also die Anfangsgründe im Lesen (Latein und Griechisch mit dem jeweiligen Alphabet).³⁰

1517, mit zehn Jahren, schickte der Vater den Sohn auf die städtische, sehr renommierte Lateinschule in Ulm,³¹ die Zeno bis zum Sommer 1520 besuchte. Der Vater nahm an, dass die Elementarbildung für den Besuch der Schule ausreichen würde. Doch danach begann eine schwierige, mühselige und kostspielige Ausbildung, die der Briefwechsel erfasst und widerspiegelt.

Der Sohn nämlich erfüllte keineswegs die Erwartungen des Vaters zu dessen Zufriedenheit. Reichart schickte den zwölfjährigen Zeno für ein halbes Jahr auf die Schule des Benediktinerklosters Wiblingen bei Ulm,³² die mit einem Internat für Externe verbunden war. Das geschah, weil die Leistungen für die Lateinschule in Ulm nicht ausreichten (Vater und Sohn im 16. Jahrhundert 1999, S. 52).

28 Hans Kessler, der sich Johannes Caseolus oder Casselius nannte (um 1463–1517), studierte in Heidelberg, erwarb dort den Grad eines *Baccalaureus artium de via moderna*, wurde Priester und erhielt 1488 eine Kaplaneipfründe am Allerheiligenaltar der Pfarrkirche in Geislingen. Er wurde von 1495 an als Schriftsteller bekannt durch lateinische Hymnen und Epigramme. Casselius war befreundet mit Johannes Reuchlin, Sebastian Brant und Heinrich Bebel. Der Lateinunterricht für Wolfgang Reichart erfolgte vermutlich im Auftrag der Eltern (Vater und Sohn im 16. Jahrhundert 1999, S. 38).

29 Der Name ist eine latinisierte Version des griechischen Ζήνων.

30 Das zeigen die zeitgenössischen Lehrmittel wie (Birck 1536). Der Theaterschriftsteller Sixtus (Sext) Birck (1501–1554) war Lehrer zuerst in Basel und dann in Augsburg.

31 <https://stadtarchiv.ulm.de/stadtarchiv/haus-der-stadtgeschichte-stadtarchiv-ulm/ulmer-geschichte-im-netz/schulen/reichsstadt/lateinschule>

32 Daten zur lokalen Schulgeschichte in: Greiner 1920.

Aus dieser Zeit datieren die ersten beiden Briefe. Im ersten Brief vom 12. November 1520 moniert der Vater,

- dass Zeno in seinem letzten Brief – er *musste* schreiben – unleserliche und barbarische, nämlich deutsche Buchstaben geschrieben,
- unverständliche Lateinfehler³³ gemacht
- und sich keiner korrekten Schreibweise befleissigt habe.
- Zudem sei er schwatzhaft und habe sich nicht die Einsicht von Pythagoras zu Eigen gemacht,
- der seinen Schülern ein fünfjähriges (in einem Zusatz von 1534 ist vermerkt zehnjähriges) Schweigen verordnet habe, damit sie sich voll auf ihre Studien konzentrieren konnten (ebd., S. 53–57).³⁴

Im September 1521 schickte der Vater den Sohn – wiederum mit vierzehn Jahren – nach Freiburg im Breisgau, um sich an der dortigen Universität zu immatrikulieren (ebd., S. 60). Nach einem tränenreichen Abschied (ebd.) antwortete der Vater auf den ersten Brief des Sohnes aus der Fremde.

Der Sohn hatte um einen Pelz und Kleidung für den Winter gebeten, der Vater monierte erneut die orthographische Flüchtigkeit des lateinischen Briefes³⁵ – der gesamte Briefwechsel wurde lateinisch geführt –, und er mahnte den Sohn zu mehr Sorgfalt. Pelz und Kleidung würde er erhalten, wenn er mit guten Kenntnissen in den *bonae litterae*³⁶ zurückkehre.

Am Schluss des Briefes schärft er seinem Sohn ein, Konstruieren, Deklinieren und Übersetzen zu lernen, um so in Kürze ein *litterassisimus* zu werden, also jemand, der sich in der lateinischen Sprache, der Sprache der Gebildeten, vorzüglich auszudrücken und zu verständigen versteht (ebd., S. 62 f.). Der Vierzehnjährige kehrte, geplagt von Durchfall und Gelbsucht, vorzeitig zurück und musste erneut die Klosterschule von Wiblingen besuchen.

Dorthin schreibt sein Vater am 21. März 1522, dass er sich in ihm getäuscht habe, er habe geglaubt, Zeno werde durch seine Studien beredt, während er aus einem „Stammelnden“ zu einem „Stummen“ geworden sei, der vermutlich nicht zufällig Ovids Metamorphosen studiere, um seine schlechte Rhetorik verbergen

33 Zeno habe Therentius statt Torrentinus gelesen und daher seine Grammatikstudien falsch betrieben (Vater und Sohn im 16. Jahrhundert 1999, S. 52).

34 Die Sentenz des fünfjährigen Schweigens der Schüler wurde von Diogenes Laertios überliefert (*Leben und Lehre der Philosophen*, Buch VIII/10) (Diogenes Laertios 1998, S. 374).

35 Zeno habe die unlateinische Form *hortasse* statt *hortatum esse* verwendet und *neglies* statt *negliges*, mithin überflüssige Fehler gemacht, die auf mangelnde Sorgfalt schließen lassen (Vater und Sohn im 16. Jahrhundert 1999, S. 62).

36 „Höhere Studien“ (quer zu den Disziplinen): Der Ausdruck ist im gesamten Humanismus gebräuchlich und wurde besonders oft benutzt von Erasmus von Rotterdam (Marino 1996, S. 78).

zu können. Er sei stumm wie sein Talent und könne den Aufgaben der gelehrten Bildung nicht standhalten.

Am 24. April immatrikulierte sich Zeno, zusammen mit seinem Mitschüler Johannes Beischlag, an der Universität Tübingen. Im ersten Brief seines Vaters vom 4. Mai 1522 wurde er ermahnt, seine Jugendzeit zum Studium der *literae* zu nutzen, damit er im Alter einen Schatz habe, von dem er für den Geist wie für den Beruf gleichermaßen zehren könne. Aber die vielen Dinge, die wir sammeln, können wir uns nur mit Mühe auch aneignen: „De singulis multa colligimus, sed non sine labore“ (ebd., S. 79 f.).

Zeno leidet weiterhin unter Magenbeschwerden, der Vater – der Stadtphysikus – gibt Ratschläge wie den, in Zukunft frische Früchte zu meiden und verweist im Übrigen darauf, dass viele junge Leute wegen einer Krankheit ihr Studium haben abbrechen müssen und dann einfache Handwerker wurden, die die grosse Chance ihres Lebens verpasst hätten. Zeno solle auf seine Gesundheit achten, vielleicht wisse er aus der Logik, dass, wer krank lebe, nicht einfach lebe (ebd., S. 90).

Ein erster erhalten gebliebener Brief von Zeno ist datiert auf den 23. Juni 1522, also auf das Sommersemester. Zeno erklärt, aus den Briefen seines Vaters spreche väterliche Sorge. Die Briefe machten ihn immer noch begieriger auf die Studien der *bonae literae*, aber es sei falsch, ihm vorzuwerfen, er sei wechselhafter als Proteus. Die Schulung in Gelehrsamkeit brauchte solche Anspielungen. Proteus lebte nach der Odyssee als weissagender Greis auf der Insel Patmos an der Nilmündung. Er konnte sich in viele Gestalten verwandeln, also war nicht fassbar.³⁷

Aber der junge Zeno kannte auch die Ausreden: Er gibt die schlechten Leistungen zu, aber lenkt von sich ab: Die Schuld daran trage sein Lehrer, der Vater könne sich beim Klosterschulmeister in Wiblingen erkundigen, was es heisse, einen guten Lehrer zu suchen und dann auch zu finden, zumal einen in Latein (ebd., S. 91 f.).

Der Vater antwortet, er vermute, das Studium der (scholastischen) Dialektik erzeuge Zenos Widerwillen. Ihm sei das bei seinen Studien in Tübingen auch so ergangen, ekelhaft seien die Syllogismen³⁸ gewesen und auch er habe bei der Poesie Zuflucht gesucht. Aber es helfe nichts, der Sohn müsse seinen Widerwillen gegen die Logik bezwingen. Deshalb schicke er ihm Bücher zur Logik und Physik, die ihm beim Lernen und Argumentieren helfen sollen (ebd., S. 92 f.).

Zeno Reichart studierte anschließend in Ingolstadt, Heidelberg, Wien, Wittenberg³⁹ und in Italien.⁴⁰ Die Studien waren immer nur kurz, ruhelos und lange

37 Wer ihn dennoch festzuhalten verstand, erzwang die Weissagung. Das gelang erst Menelaos auf der Rückkehr von Troja mit Hilfe von Proteus' Tochter Idothea (*Odyssee*, IV. Gesang, 363–570).

38 Streng geregelte Schlüsse aus Obersatz und Untersatz.

39 Mit dem Ziel, Melanchthon zu sehen; ein Brief Melanchthons an Wolfgang Reichart ist überliefert (Vater und Sohn im 16. Jahrhundert 1999, S. 366 f.).

40 Zunächst war die Wahl des Studienortes Bologna, tatsächlich aber studierte Zeno Reichart bis zum Juni 1531 in Ferrara Medizin.

ohne wirklichen Abschluss, den er aber unbedingt erreichen musste. Das führte aber letztlich dazu, sein Glück alleine zu suchen.

Nach einem Zerwürfnis mit seinem Vater lebte er in der Stadt Judenburg in der Steiermark. Er heiratete vor 1535 gegen den Willen seiner Eltern, promovierte endlich im Wintersemester 1535/1536 vermutlich an einer italienischen Universität und war danach als Stadtarzt in Judenburg in der Steiermark, tätig, wo er 1543 starb. Er wurde sechsunddreißig Jahre alt.

4. Jugend als Lebensgefühl

Wofür steht dieser Fall, abgesehen von der uns fremd gewordenen Erziehung allein durch den Vater und seine Autorität der Gelehrsamkeit? Am Beginn des 16. Jahrhunderts gab es im deutschen Sprachraum etwa 3200 Studenten,⁴¹ ein Jahrhundert später mehr als doppelt so viele (etwa 7000–8000), während die Bevölkerung nur um das Anderthalbfache anwuchs (Trunz 1995, S. 17 f.). Hinzu kam, dass der frühe Studienbeginn – wie gesagt: mit vierzehn Jahren –, der eine lange Verweildauer nach sich zog und besonderes Engagement der Eltern verlangte, allmählich unüblich wurde.

Die Vorbildung für das Studium der akademischen Berufe, vor allem der Theologie als dem grössten Fach und dem mit den meisten Stellen (als Pfarrer), übernahmen zunehmend mehr die Lateinschulen und Gymnasien, nicht länger – wie zuvor – die Artistenfakultäten an den Universitäten, die im Niveau zurückblieben und gegenüber den spezialisierten Schulen nicht mehr konkurrenzfähig waren.

Die schulische Vorbildung führte dazu, dass später mit dem Studium begonnen wurde und so ältere Jugendliche die Universitäten besuchten, die selbst entschieden, wer sich immatrikulieren durfte und so wer bezahlen konnte. Einen differenzierten Arbeitsmarkt für Akademiker wie heute gab es nicht. Wer abgeschlossen hatte, musste sein Glück suchen und war oft auf Patronage angewiesen. Die höhere Zahl der Einschreibungen verbesserte also nicht die Chancen der Absolventen. (Die Bezeichnung ist gender-korrekt: Nur junge Männer studierten.)

Zu Beginn des siebzehnten Jahrhunderts betrug die Gesamtzahl der akademisch Gebildeten, also nicht der Studenten, im deutschen Sprachraum etwa 50.000 (ebd., S. 18). Die Einwohnerzahl des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation betrug zur gleichen Zeit etwa 18 Millionen, wobei das Reich mit wechselnden Grenzen instabil war, nie nur deutsch, und die Einwohnerzahl durch den Dreissigjährigen Krieg auf etwa 12 Millionen schrumpfte.

Die Absolventen der Universitäten konnten nicht alle in die begrenzten juristischen, theologischen und medizinischen Ämter gelangen oder Stellungen an

41 Berechnet nach den erhalten gebliebenen Einschreibungslisten.

den Fürstenhöfen erwirken, sondern mussten sich häufig das Berufsfeld selbst definieren. Nicht selten wurden sie Schulmeister, von denen in den Gymnasien vor allem Kompetenz in den klassischen Sprachen abverlangt wurde. Hier waren ein akademischer Abschluss zusammen mit Empfehlungsschreiben die Einstellungsvoraussetzung.

Ein Lehrerstudium gab es nicht. Nicht alle Studenten schlossen ihr Studium ab. Sie wurden oft Unterlehrer in den Stadtschulen (Herrmann 1929, S. 24). Die Rekrutierung der Lehrkräfte erfolgte örtlich und je nach dem Bedarf der einzelnen Schule, also nicht nach Lehrämtern, die überall eine staatlich reglementierte Ausbildung verlangen würden. Die Kandidaten wurden von den örtlichen Behörden geprüft und je nach dem Ergebnis eingestellt oder abgewiesen oder später entlassen.

Nach der Reformation entstanden die Schulen der Volksbildung, die allmählich, aber unaufhaltsam, flächendeckend durchgesetzt wurden, zunächst in den protestantischen und dann auch, verzögert, in den katholischen Ländern. Die umfassende und dichter werdende Verschulung hatte Folgen für die Organisation, die Lehrerprofessionen sowie die geforderten Disziplinleistungen von Eltern und Kindern.

Stadtschulen bestanden auch im Mittelalter, nur waren die Schüler nicht nach Jahrgängen und Altersklassen organisiert, sondern in „Haufen“, also altersdurchmischt, und meistens wurde das Alter, das heute für die Jugend steht, auch nach der Reformation nur gestreift, weil mit vierzehn Jahren spätestens die Schulzeit – unabhängig vom erreichten Lernstand – zu Ende war. Egal, wie viel man gelernt hatte und was man konnte, die Schule hörte einfach auf. Das änderte sich erst mit der Einführung von Jahrgangsstufen und darauf die darauf bezogenen Versetzungsregeln.

Die Jungen des städtischen Bürgertums wurden in allmählich wachsenden Zahlen auf die Universität vorbereitet und so länger verschult als zu Beginn der Reformation. Und anders als bei Zeno Reichart erhielten sie auch literarische Stimmen.

Im Herbst 1774, zur Buchmesse in Leipzig, erschien Goethes zweiteiliger Briefroman *Die Leiden des jungen Werthers*.⁴² Der Roman war, anonym publiziert, ein überwältigender, auch europäischer Bucherfolg,⁴³ der ganzen Generationen von Lesern und vor allem Leserinnen aus dem Herzen sprach (Dotzler 1999).

Der Erfolg muss auch vor dem Hintergrund der Buchproduktion und dem rasanten Wandel der Leserschaft im 18. Jahrhundert verstanden werden. Die Predigtliteratur ging stark zurück und die Romanliteratur stieg an (Jäger 1974). Romane verlangten Empathie und erlaubten persönliche Identifikationen. Deswegen haben besorgte Pädagogen und Prediger auch sogleich vor der „Lesesucht“

42 Überarbeitete Fassung 1787 unter dem Titel *Die Leiden des jungen Werthers*.

43 Französische Übersetzung 1776, englische 1779.

nicht nur der Jugend gewarnt (etwa: Hoche 1794).⁴⁴ Aber am Ende des 18. Jahrhunderts konnten nur geschätzt 15 Prozent der deutschsprachigen Bevölkerung überhaupt lesen.⁴⁵

Goethes Held Werther war ein Rechtspraktikant⁴⁶ und kein Jugendlicher in der heutigen Bedeutung. Aber er wurde zum Vorbild für das subjektive Recht, dem eigenen Gefühl zu folgen und den Konventionen zu trotzen. Die Wirkung ist vor allem dadurch bestimmt worden, dass der Roman von einer unglücklichen Liebe handelt und mit Werthers Suizid endet, weil er die Ehre der geliebten, aber bereits vergebenen Lotte nicht verletzen wollte. Das Thema Suizid wurde offen thematisiert ebenso wie die Leidenschaft, die keine Grenzen wissen wollte.

- Es gibt in *Werthers Leiden* nur eine einzige leidenschaftliche Szene, den Rest muss man sich denken.
- Aber der Roman definierte im deutschen Sprachraum die romantische und unglückliche Liebe oder mit Luhmann (1980) gesagt, das Leiden an der Liebe als „Passion“.
- Andererseits wurde allmählich „Liebe“ und nicht länger die Ökonomie von Familie und Haus zur Grundlage der Paarbeziehung, damit auch zum Ideal der Jugendlichen.

Schon die aufgeregte Debatte nach Erscheinen von Goethes Roman zeigte, dass nunmehr die Jugend der Gesellschaft (und nicht nur den Vätern) Rätsel aufgeben konnte. Suizid verbot die christliche Religion und die Emotionen sollten sich an die zulässigen Wege der Gesellschaft halten. Sexuelle Begierden waren tabuisiert. Aber das verlangte eine soziale Kontrolle im Nahraum des Aufwachsens, die sich mit der Differenzierung der modernen Gesellschaft allmählich auflöste oder in eine indirekte Steuerung etwa durch mediale Verhaltensnormen verlagert wurde.

Parallel dazu wurde „Jugend“ zu einer Metapher für die Zukunft, gar der ganzen Gesellschaft; dabei entstand ein geflügeltes Wort, das sich schnell die Politik zu eigen machte: „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft“.⁴⁷ Aber „Jugend“ stand zunehmend auch für Unberechenbarkeit und Revolte, weil in der sich entwickelnden Jugendkultur das Gefühl der Autonomie stark gemacht wurde und auf Initiationsriten zunehmend weniger Rücksicht mehr genommen werden musste.

Für die Unberechenbarkeit der Jugend wurden – und werden – immer neue Schlagworte erfunden, die einen Grundzug „der“ Jugend beleuchten sollen.

44 Johann Gottfried Hoche (1762–1836) war nach Tätigkeiten als Hauslehrer vom 1800 Prediger in Gröningen (nahe Halberstadt).

45 Dateinachweise in: Bödeker/Hinrichs (1999).

46 Voraussetzung war ein abgeschlossenes Jura-Studium.

47 Das wird oft Napoléon Bonaparte zugeschrieben; gesichert ist aber nur, dass er bei der Geburt seines Sohnes ausgerufen hat: „L’avenir est à moi!“

- In den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts war die Jugend im deutschen Sprachraum „skeptisch“ (Schelsky 1957),⁴⁸
- in den sechziger Jahren sprach man von der „Revolte der Jugend“, aus der sich die Generation der „Achtundsechziger“ entwickelte,
- die ein Erbe hinterlassen hat und bis in die Emanzipationsbewegungen der Gegenwart reichen soll.
- Heute ist von der „Generation Z“ (Z für ‚zoomer‘)⁴⁹ die Rede.

Alle diese Etiketten haben einen Nachteil, sie beschreiben, wenn, dann nur einen selektiven Tatbestand „Jugend.“ Der Grund ist einfach. „Die“ Jugend im Sinne einer zutreffenden Gesamtcharakteristik für alle in einer Altersgruppe gab es nie, sondern lediglich das Alter und auch das war nie eine feste Größe. Auch das antike „Jahrsiebt“ war nur ein Element in einem Ordnungsschema, keine Klassifizierung und nicht einmal eine Zuschreibung.

Historisch lassen sich zur Zeit Goethes mehr oder weniger feste, aber begrenzte Kohorten von Jugendlichen nachweisen, die sich unterschieden nach Konfession, Geschlecht, sozialem Rang und den je gegebenen Arbeitsverhältnissen. Die Vermischung war gering und die Jugendlichen hatten noch kein einheitliches Grunderlebnis oder eine gemeinsame geteilte Erlebniswelt, die über die lokalen Kohorten hinausgereicht hätte.

Zwischen jungen Tagelöhnern, Hausgehilfinnen vor der Heirat, Zunftbrüdern in Ausbildung, Mädchen aus Pfarrhäusern oder Bauernkindern mit rudimentärer Schulerfahrung standen Welten (Speitkamp 1998 und diverse andere). Die konfessionelle Zugehörigkeit sorgte für weitere Trennlinien, die schon wegen der Heiratsregeln und der Familienzugehörigkeit kaum überwindbar waren.

Der „Werther-Effekt“ galt also nur für eine bestimmte Gruppierung und auch nur für die, die mit Romanliteratur vertraut waren. Wie konnte sich dann ‚Jugend‘ als *Lebensgefühl* durchsetzen? Leseerfahrungen lassen keinen Schluss auf realgeschichtlichen Wandel zu, aber der verläuft auch nicht einfach ohne kulturelle Medien, die Katalysatoren sein können und sich damit auch selbst vergrößern.

5. Realgeschichtlicher Wandel

Blickt man hundertfünfzig Jahre zurück, dann ergibt sich ein sehr gemischtes und – aus heutiger Sicht – eher dunkles Bild, jedenfalls keine heile Welt, die heute wegen der scheinbaren Stabilität und der Überschaubarkeit der Verhältnisse oft

48 Die These basierte vor allem auf Untersuchungen der deutschen Arbeiterjugend nach dem Zweiten Weltkrieg.

49 Das Smartphone ist (zum „zoomen“) unverzichtbar.

beschworen wird. Aber die Geschichte der Erziehung sollte man nie nostalgisch betrachten, weil dann die Gewalt unterschlagen wird.

Die historischen Erziehungskulturen waren über Jahrhunderte stabil, örtlich konfiguriert und stark von der Überlieferung abhängig. Kinder und Jugendliche waren in keiner Hinsicht, rechtlich, ökonomisch wie pädagogisch, autonom, höchstens subversiv. Diese Kulturen des Heranwachsens kannten durchgehend hohe Risiken wie:

- Kindersterblichkeit,
- Seuchen und Armut,
- geringe Mobilität,
- sexuelle Repression,
- Unwissen über die Kinder und Jugendlichen selbst.

Der Erziehungsstil in Familie und Schule war durchgehend autoritär, Jugendliche sollten auf genau vorbestimmten und engen Bahnen in die Gesellschaft eingliedert werden. Entsprechend gering war ihr Freiraum. Es war zum Beispiel undenkbar, dass die Jugendlichen über ihren Glauben oder gar ihre Religion selbst bestimmen konnten.

Um 1870 ist also keine „gute alte Zeit“ der Erziehung zu erkennen,⁵⁰ sondern eine expandierende Industriegesellschaft, die immer noch in grossem Masse Kinderarbeit kannte, wegen der Grösse der Kinder etwa Arbeit in Bergwerksstollen, die aus Kostengründen niedrig in den Berg gehauen wurden. Jugendliche blieben oft ohne Ausbildung und wurden in prekäre Arbeitsverhältnisse gezwungen. Auf dem Lande wurden noch Jahrzehnte später Verdingkinder angeboten, Kinderausbeutung, getarnt als Erziehung gegen Entgelt, war auch in den Städten Praxis.⁵¹

Die Geburtenrate sank seit Mitte des 19. Jahrhunderts, die medizinische Versorgung verbesserte sich zusehends und die Volksschule hatte sich mit den Schulgesetzen zur Pflichtanstalt entwickelt. Aber nicht nur in den Städten bestimmten weiterhin soziale wie religiöse Klassenschranken das Leben. Und nicht nur in den Schweizer Bergkantonen war noch keine Ganzjahresbeschulung durchgesetzt.

Ein zentrales Thema der Erziehungsliteratur seit Mitte des 18. Jahrhunderts waren strikte Formen des Benehmens im Haus oder in der Öffentlichkeit, in der Schule und nicht zuletzt bei Tisch. Bis in die fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein waren die deutschsprachigen Ratgeber auf gutes Benehmen und Tischsitten ausgerichtet, kalkuliert für bürgerliche Haushalte und praktiziert als Drill.

In vielen Familien gab es auch tatsächlich ein massives Strafre Regiment. Gute Kinder wurden von bösen unterschieden, die nicht zufällig „unartig“ hießen, aus

50 „Good old days“ ist eine Werbebotschaft (so schon Cohn 1940).

51 In Deutschland wurde erst in einer Novelle zur Gewerbeordnung vom 23. Juni 1879 die Erziehung gegen Bezahlung ausdrücklich von der Gewerbebefreiheit ausgenommen.

der Art gefallen, ein Synonym für „frech“, „impertinent“, „unmanierlich“ und „ungezogen.“ Wer nicht erzogen war, zeigte das an seinen Manieren. Gute Kinder waren folgsam, sie gehorchten und taten, was die Eltern von ihnen verlangten.

Gehorsam war die andere Seite des Benimmes, also mehr als die Befolgung von Regeln, sondern die Unterwerfung unter die Autorität. So verstand etwa noch Maria Montessori den Fortschritt der Erziehung. Sie sollte der Ordnung dienen und der Degeneration entgegenarbeiten, nur dass die Autorität nicht mehr von Personen, sondern von ihrer Methode ausgehen sollte.

Unabhängig davon: Wie aus Kindern Jugendliche und aus Jugendlichen Erwachsene wurden, war oft mit Friktionen verbunden und erzeugte Widerstand. Aber wer sich auflehnte, weil die Erziehung von Gewalt durchsetzt war, hatte kaum Alternativen. Die Wahl zwischen Flucht oder Anpassung an die Lebenswelt, in der auch die Kindheit erfahren wurde, war meistens Anpassung.

Aber die gesellschaftliche Mobilität nahm zu, etwa durch Migration junger Männer auf Arbeitssuche in Richtung der europäischen Industriezentren wie Schlesien und das Ruhrgebiet oder durch Auswanderung ganzer Familien nach Übersee. Ziel dieser frühen Mobilität war vor allem Amerika. Die Herkunftskulturen wurden nicht verlassen, sondern blieben auch in der nächsten Generation erhalten und wurden nur in Teilen, etwa der Hochsprache, angepasst.

Der Wandel von Kindheit und Jugend in westlichen Gesellschaften war zunächst eher langsam und hat sich dann in den letzten acht Jahrzehnten seit dem Zweiten Weltkrieg stark beschleunigt. Davon betroffen sind Einstellungen ebenso wie Verhaltensnormen und öffentliche Erwartungen gegenüber der Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Beide Alter konnten schärfer als zuvor unterschieden werden, weil sich allmählich eine symbolische wie materielle Differenzierung zwischen Kinder- und Jugendkulturen herausbildete.

- Der Wandel betrifft die Ausdehnung der Dauer von „Jugend“,
- die Lern- und Erfahrungsfelder der Jugendlichen,
- die Unterschiede und Eigenständigkeiten der Geschlechter,
- die sozialen Kontrollen
- oder auch das Streben nach Autonomie.

Die Ursachen dafür sind unter anderem in der Verlängerung und Stabilisierung der Schulzeit zu suchen, im Aufbau von Berufslehren für die Jugendlichen, in der Formung von Zielgruppen für den Prozess der Kommerzialisierung sowie in der symbolischen Gestaltung und sozialen Ausdehnung der Reifezeit.

Ein zentraler Effekt des Wandels war die Integration der Mädchen und jungen Frauen in die Institutionen der Höheren Bildung, die lange bekämpft wurde und sich dann als irreversibel erwiesen hat. Zusammen mit dem Zugang zur Erwerbsarbeit war das die Voraussetzung für die Unabhängigkeit der Frauen und der Befreiung vom Zwang der Heiratsregeln sowie eine selbstbestimmte

Mutterschaft oder ein Leben ohne Kinder. Vorher war das ein Makel, der sozial deutlich kommuniziert wurde.

Mit Beginn des 20. Jahrhunderts wurden „Jugend“ und „jugendlich“ auch zu einer ästhetischen Norm, die das Leben der Erwachsenen beeinflusste. „Jugend“ ist heute eine Phase intensiven Erlebens von Entwicklungsaufgaben und Anreizen, die individuell bewältigt werden müssen. Klare Grenzen sind verschwunden, „Jugend“ ist so auch zu einem Erwachsenenideal geworden. Werther hat sich nur einmal verliebt und dies unglücklich, heute ist Liebe nicht mehr an Altersgrenzen gebunden und kann jederzeit beendet werden. Auch die Folgen werden individualisiert.

Die rituellen Übergänge zwischen Kindheit und Jugend entfielen weitgehend, heute gibt es kaum noch gesellschaftliche *rites de passage*, die Arnold van Gennep 1909 im Blick auf Stammeskulturen und Volkssitten beschrieben hatte. Initiationsriten setzen abgrenzbare Altersgruppen voraus, zwischen denen der Übergang vollzogen werden muss. Nur dann gelten die drei Stufen, die Arnold van Gennep analysiert hat, *préliminaire*, *liminaire* und *postliminaire*, also genau geregelte (rituelle) Ablösung, die riskanten Übergänge und die anschließende Zusammenführung von Altersgruppen. Auch die Vorstellung eines natürlichen Zyklus liess sich nicht halten, obwohl „Lebenstrepfen“ noch in den Kalendern des 19. Jahrhunderts verwendet wurden (Ehmer 2008).

Aber die Entwicklung des Lebens wurde zunehmend als offener Lernprozess verstanden, in dem Kindheit und Jugend als Ausrüstung des Lebens oder Entwicklung der Potentiale verstanden wurden und der allein deswegen nicht länger von nur einem Aufstieg und einem natürlichen Abstieg ausgehen konnten. Auch der Siebener-Rhythmus der Abfolge von Altern spielte dann keine Rolle mehr.

Die Zuordnung erfolgt heute nicht mehr rituell, sondern medial. Von einer eigenen „Kultur“ der Kindheit und Jugend lässt sich sprechen, wenn klar unterscheidbare Symbolsysteme vorhanden sind, die Altersgrenzen beachten, ohne sie absolut zu setzen, und die Medien mit eigenen Programmen etablieren können. Mit ihnen werden Modelle des Verhaltens aufgebaut, Wünsche oder Bedürfnisse kodifiziert und Reflexionswege eröffnet, die sich weiterentwickeln lassen, also keine festen Zuschreibungen sind.

In der Geschichte der Unterhaltungsindustrie für Kinder sind weder die „Bienen Maja“ noch die „Teletubbies“ oder die „Eiskönigin“ Zufallsprodukte gewesen, auch nicht „Barbie“ und „Ken“ oder „Hulk“ und „Superman“. Die Zielgruppe widerspiegelt sich im Produkt, das aber zunehmend flexibel wurde und sich heute soziokulturellen Entwicklungen, etwa der Geschlechtsverhältnisse, anpassen kann.

Die Beschleunigung des Wandels hat zu tun mit der Kommerzialisierung, also dem Einfluss von Produkten, die die Kinder und Jugendliche selbst kaufen können oder die die Eltern für sie kaufen. Das war im 20. Jahrhundert nichts grundsätzlich Neues, wohl aber haben mit der wachsenden Kaufkraft die Bedeutung und

die Intensität des Kaufens zugenommen, die einhergingen mit der zunehmenden Autonomie der Kaufentscheide. Kinder müssen nicht länger auf Weihnachten warten und Geburtstage sind nur noch besondere Inszenierungen.

Die These gilt mindestens für die Bedingungen des Aufwachsens in westlichen Konsumgesellschaften, die aber ein Modell im Prozess der Globalisierung von Kindheit und Jugend darstellen. Historisch statische und medial unbeeinflusste Verläufe von Erziehung gibt es so gut wie nicht mehr. Das ist in Russland nicht anders als in China oder in Südafrika. Allerdings unterscheiden sich der politische Rahmen ebenso wie die ökonomischen und kulturellen Bedingungen des Aufwachsens zwischen demokratischen und autokratischen Gesellschaften grundlegend und für die Einzelnen massiv.

Die Geschichte des Jugendalters war lange gekennzeichnet durch sexuelle Unterdrückung, doch dann konnten sich Jugendliche sehr schnell emanzipieren, ohne von Eltern oder Schule aufgehalten werden zu können. Jahrhunderte lang hatten die Jugendlichen keine eigene Stimme und dann wurden sie zu einer öffentlichen Macht, die sich eigene Räume verschaffte. Über den Anfang dieses Prozesses ist oft gerätselt worden.

Der englische Schriftsteller Philip Larkin (2012),⁵² Jahrgang 1922, hat den Anfang in seinem Gedicht *Annus mirabilis* so gefasst:

Sexual intercourse began
In nineteen sixty-three
(which was rather late for me) –
Between the end of the „Chatterley“ ban
And the Beatles' first LP.

Im November 1963 veröffentlichte der Londoner Penguin-Verlag die unzensurierte Fassung von D. H. Lawrence' Roman *Lady Chatterley's Lover* und im März des gleichen Jahres war bereits das Album *Please Please Me* von den Beatles erschienen. Das Lustprinzip (pleasure principle) scheint beide zu verbinden.

Die literarische Erotisierung der Jugend begann aber schon viel früher und sie hatte zu tun mit Übergriffen seitens einer bestimmten Gruppe von Erwachsenen, die einen veränderten Blick auf ältere männliche Kinder und Jugendliche propagierten und das als besonders fürsorgliche Erziehung hinstellen konnten. Bezugsgrösse war der antike „Eros“, der als Befreiung von den christlichen Sexuallehren und den Tabus der Gesellschaft verstanden wurde.

52 Philip Larkin (1922–1985) studierte englische Literatur in Oxford, war seit 1955 Bibliothekar der Universität Hull und wurde dort 1982 auch Professor

6. Sexuelle Emanzipation und die Erotisierung der Jugend

Den Ausdruck „Jugendkultur“ prägte der deutsche Philosoph und Oberlehrer Gustav Wyneken Ende Oktober 1913. Er verstand darunter allerdings nicht die realen Umgangsformen jugendlicher Gruppierungen, wie sie sich nach 1890⁵³ in der Jugendbewegung herausgebildet hatten, als Gymnasiasten anfangen, in den Sommerferien ohne Aufsicht und egalitär zu wandern. Das „Wandervogelerlebnis“ wurde zu einem Kohortenmerkmal.

„Gemeinschaft“ bildeten den Kern ihres Erfahrungskreises. Die Wandervogel-Gruppen lebten davon, sich während ihrer Fahrten strikt von den bürgerlichen Umwelten abgrenzen zu können, also von Schulen, Familien oder Verbänden, die nicht durch frei gewählte und echte Beziehungen gekennzeichnet waren. Diese Art Gemeinschaft sollte erziehen, durch exklusive Erfahrungen fernab der grossen Städte und ein selbstgestaltetes Leben in Gruppen. Dazu dienten eigene Symbole, eine besondere Kleidung und eigenwillige Formen der Verständigung, die im kleinen Kreis geteilt wurden.

Wyneken dagegen verstand unter der Kultur der Jugend das elitäre Verhältnis eines philosophischen Führers zu jungen Gefolgsleuten, die er sich erwählt hat. Sein bedeutendster Schüler war der Philosoph Walter Benjamin, der sich erst Ende 1914 mit 22 Jahren von ihm lossagte, weil Wyneken den Krieg als Erziehungserlebnis rechtfertigte. Benjamin hat dann bekanntlich von 1917 an in Bern Philosophie studiert und dort auch promoviert.

- Vorbild für dieses Konzept einer geistigen Elite war der „George-Kreis“, also die erotische Vereinigung junger Männer um den Dichter Stefan George (Karlauf 2019).
- „Jugend“ wurde von George stilisiert zum Heil der Welt, das von einem säkularen Erlöser, einen Jungen als Gott, bewirkt werden würde, ohne länger eine christliche Eschatologie zu benötigen.
- Georges Lehren waren von grossem Einfluss auf die deutschen Bildungseliten noch in der frühen Bundesrepublik (Raulff 2010).

Das Heilsversprechen ist später auch für die Politisierung der Jugend genutzt worden, mit der weder George noch Wyneken etwas zu tun haben wollten. Beide waren Platoniker und stilisierten den „pädagogischen Eros“ zur Grundlage der Erziehung. Und gemeint waren nur die Eliten, also die Auserwählten, und nicht etwa die Kinder der Gesellschaft. Demokratie und Volksbildung haben beide verachtet.

Wyneken war Gründer der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, einem Landerziehungsheim, in dem die neue Erziehung der freien geistigen Eliten ausprobiert

53 Die Gründung des „Wandervogels“ erfolgte im Jahre 1896 in Steglitz.

werden sollte. Der Lehrer Wyneken ist 1921 wegen Unzucht mit Minderjährigen, also sexuellen Missbrauchs, gerichtlich verurteilt worden, was von seinen Anhängern vehement bekämpft wurde, die seinen platonischen Rechtfertigungen glauben wollten. Das sollte sich an der Odenwaldschule wiederholen.

„Eros“ ist in diesen Rechtfertigungen (Wyneken 1924, S. 46) „mannmännlich“, wie man damals sagte, nämlich bezeichnet die „echte Liebe“ nicht der Mutter zum Kind, sondern des Mannes, nicht des Vaters, zum Knaben. Der Mann lebt „in der selben Seelennatur wie der Knabe“ und er muss „ganz von selbst“ dem Knaben, „der Mann werden will, Wegweiser, Führer, Vorbild sein“ (ebd.). Frauen stören beim Erwachsenwerden ihrer Söhne, die nur am männlichen Eros reifen können. Hier wie auch bei George hat der pädagogische Anspruch einen misogynen Kern. Ihn kann nur ein Mann vertreten.

Dabei wird die Pubertät ausgenutzt, also die Zeit des seelischen wie körperlichen Umbruchs, die bis heute in den Bewegungen zur Sexualbefreiung besondere Aufmerksamkeit erhält. Die Kritik des gesetzlichen Schutzalters ist damit eng verknüpft, ebenso die Frage der sexuellen Selbstbestimmung und die Freiheit des Jugendalters. Aber Wyneken ging es um Macht und die wurde, wie bei George, mit den Wohltaten des Eros begründet.

Wyneken hat den Vorrang der Pubertät in einem nicht erst heute schockierenden Kalkül unmissverständlich so bestimmt:

„Diesem Eros des Mannes aber kommt eine Sehnsucht des Knaben entgegen, mit derselben gleichsam naturgesetzlichen Notwendigkeit und Stärke, die Sehnsucht, von einem bewunderten Manne geliebt zu sein, ihm folgen, ihm angehören, an seinem Leben teilhaben zu dürfen. Dies Bedürfnis pflegt dann zu erwachen, wenn sich die grosse Wiedergeburt des Organismus in der Pubertätszeit ankündigt, die grosse Steigerung aller Kräfte, die grosse Ausweitung der Seele, die wunderbare Vertiefung des Gefühlslebens und der Empfänglichkeit“ (Wyneken 1924, S. 48).

Mit einem weiblichen „Führer“ oder gar einem Mädchen der eigenen Wahl ginge das nicht: „Es ist kein Glück für einen Jungen, wenn diese grosse Spannung sofort auf das Weib als einzigen Gegenstand seiner Liebe zielt“ (ebd.). Eros und Sexualität würden sich auf „verheerende“ Weise verwirren und die „grosse Auflockerung und Aufwühlung der Seele“ wäre „nutzlos vergeudet“ (ebd.).

Diese Ideen, sublimiert zum Dogma der „Nähe“, lebten in der deutschen Pädagogik bis zum Ende der Odenwaldschule weiter und sie führten zu realen sexuellen Ausbeutungen, die wie gesagt lange mit dem Eros-Ideal vertuscht werden konnten. Sexuelle Ausbeutung von Kindern und Jugendlichen hat mit dem Internet eine massive Zunahme erfahren und auch die pädophilen Schutzbehauptungen sind nicht verschwunden, sondern leben im Untergrund weiter.

Davon zu unterscheiden sind Prozesse der sexuellen Emanzipation der Jugendlichen selbst, die nichts mit Eros-Ideologie, sondern mit kulturellem Wandel

und dem Aufbau realer Jugendkulturen zu tun hatten. Darauf spielte Philip Larkin an. Die Zensur verschwand und eigene Formen des Ausdrucks wurden gefunden, in Musik und Literatur, Mode und Film, einer eigenen Körperkultur, alles, was die erwachsene Generation nicht teilte, aber auch nicht verhindern konnte.

Die sexuelle Befreiung hatte seit der Zwischenkriegszeit ihren festen Platz in der Subkultur und erreichte mit Filmen wie *Das Schweigen* („Tystnaden“) (1963) von Ingmar Bergman allmählich auch das bürgerliche Publikum in den westlichen Gesellschaften. Dafür mussten Tabus der Kommunikation gebrochen werden, die lange als unantastbar galten und dann innerhalb einer Generation weitgehend gefallen sind.

Bergmans offene Darstellung eines „Geschlechtsaktes“, wie man damals sagte, und so von Sexualität in einem prüden Milieu, erregte seinerzeit noch grosses Aufsehen und rief in Deutschland die Zensur auf den Plan. Dabei konnte übersehen werden, dass es sich um heterosexuelle Darstellungen handelte. Für viele Beobachter war „Sexualität“ gleichbedeutend mit dem Verkehr von Erwachsenen jeweils des anderen Geschlechts, und es gab in der damaligen Wahrnehmung nur zwei.

Sexualmoral war nie in der Geschichte so monolithisch, wie die Sittenlehren der christlichen Kirchen das vorsahen. Totale Enthaltensamkeit gab es auch in den Klöstern nicht und es fanden sich immer Möglichkeiten, die Verbote zu umgehen. Auch das Mittelalter kannte Freiräume der (männlichen) Lust unterhalb der gepredigten Moral von Ehe und Keuschheit (Mazo Karras 2006).

Die christliche Erziehung nach der Reformation setzte auf die Verinnerlichung von Schuld, gelenkt von Unwissenheit und Gefühlen einer dunklen Bedrohung, die als „Trieb“ bezeichnet wurde und männlich konnotiert war. Den Frauen wurde Sexualität im Sinne von Lust verwehrt. Jugendliche mussten oft sexuelle Gewalt erleben. Das galt, wie heute sichtbar wird, auch für evangelische Pfarrhäuser ohne einen Bezug zum Eros.

Die Einsicht, dass es sich um Repression handelte, wurde erst dann öffentlich, als Alternativen sichtbar wurden. Die Zonen des Zulässigen wurden erweitert, ohne die Grenzen ganz zu verlieren. Bis zum Ende des 20. Jahrhunderts formte sich in den westlichen Gesellschaften dann ein liberaler Konsens, demzufolge Sexualität selbstbestimmt und als Privatsache zu betrachten sei, die öffentlich nicht diskriminiert werden darf, wenn sie frei von Gewalt bleibt.

Die Entwicklung war stark beeinflusst von erfolgreichen homosexuellen Emanzipationsbewegungen, die sich Anerkennung verschaffen konnten, aber die nicht, wie heutige Gender-Bewegungen, Sprache und Identität in Frage stellten. Und es war die Angelegenheit von Erwachsenen, die sich organisiert haben und ihre sexuelle Freiheit durchsetzen konnten, ohne der heterosexuellen Moral länger zu folgen.

Die historische Befreiung von dem Risiko der ungewollten Schwangerschaft brachte eine ungleiche Lastenverteilung mit sich. Was „Verhütung“ genannt

wurde, war lange Sache der Frauen, die auch die körperlichen Nebenwirkungen tragen mussten und die unter Druck gerieten, wenn sie sich weigerten, die neuen Möglichkeiten der „Hormonpräparate“ in Anspruch zu nehmen. Auch die Organisation von Abtreibungen blieb Frauensache. Männer schützten sich auf diese Weise vor ungewollter Vaterschaft. Das wirft auch auf die ‚Achtundsechziger‘ kein gutes Licht.

Die männliche Hegemonie über die heteronormative Sexualität blieb so lange erhalten, bis sich feministische Gegenbewegungen konstituierten. Erst die Selbstbestimmung und die Erfahrung von anderen Möglichkeiten brachte die Wende. Männer konnten sich sexuell nicht mehr einfach „überlegen“ fühlen und die angesamsten Dominanzgesten wurden fraglich, wenngleich nur langsam und ausgelöst durch massive öffentliche Gegenwehr.

- Sex mit Kindern dagegen blieb tabu, trotz verschiedener Versuche, Pädophilie als eine „Befreiungsfront“ aufzubauen,
- was in Deutschland etwa Helmut Kentler, Professor für Sozialpädagogik der Universität Hannover und selber Täter, versucht hat.
- Er starb hoch geehrt 2008 und sollte als mutiger Pionier der Sexualbefreiung in Erinnerung bleiben.
- Es gab so gut wie keinen kritischen Nachruf, sondern durchgehend Bewunderung für die Lebensleistung (Nentwig 2021).

Auch zuvor hatte ihn nur die Zeitschrift Emma kritisiert, aber kein Pädagoge. Inzwischen sind auch andere Netzwerke bekannt, die wiederum zeigen, wie offen die Täter vorgegangen sind und dass sie sich gerade in der akademischen Welt vollkommen sicher fühlten. Die Opfer waren vielfach Jungen aus zerbrochenen Familien, die auf der Strasse lebten und von deutschen Jugendbehörden in Täterkreise vermittelt worden sind (Baader et al. 2024).

Auch der Schweizer Fall Jürg Jegge, obwohl anders gelagert, passt in dieses Bild (Miller/Oelkers 2018). Ein Lehrer gibt sich als Sexualtherapeut aus, macht seine Schüler von sich abhängig und missbraucht sie, alles unter dem Deckmantel einer fortschrittlichen, tabufreien Pädagogik, die die Kinder von ihren Hemmungen und dem Einfluss ihrer Familien befreien will.

Zwei Jahre nach Kentlers Tod wurde der Skandal an der Odenwaldschule öffentlich. Das war nur möglich, weil die gerade neu gewählte Schulleiterin nicht auf die Lehrer der Schule hörte und die Opfer zu Wort kommen liess. Sichtbar wurde die über Jahrzehnte währende sexuelle Ausbeutung von Kindern und Jugendlichen in einer Musterschule der deutschen Reformpädagogik.

Deren Ideen von Gemeinschaft und Nähe an einem „pädagogischen“ Ort, den Erzieher gestalten und Eltern nicht beeinflussen, sollten um jeden Preis gewahrt werden und auch deswegen wollte in mehr als vierzig Jahren niemand den Opfern glauben. Inzwischen ist klar, dass nach neuesten Schätzungen bis zu 900 Schüler

diesen Ideen zum Opfer gefallen sind, die meisten waren Jungen kurz vor oder in der Pubertät. Wynekens Prognose erfüllte sich also.

Aber die Folgen waren gegenteilig: Die gesetzliche Altersgrenze für sexuelle Beziehungen blieb erhalten und die Strafen wurden deutlich verschärft, nachdem die Breite der Täterschaft, nicht zuletzt und massiv in den christlichen Kirchen, sichtbar wurde. Die Muster der Vertuschung waren an allen Tatorten weitgehend identisch, auch wenn es nicht um Reformpädagogik ging.⁵⁴

Von einer radikalen Selbstbestimmung der Kinder, für die etwa noch Michel Foucault plädiert hat, ist heute keine Rede mehr. Das wäre gleichbedeutend gewesen mit der Freigabe einvernehmlicher sexueller Beziehungen zu Erwachsenen und der Auflösung jeglicher gesetzlich festgesetzten Altersgrenze. Heute ist klar, dass „einvernehmlich“ immer geheissen hat, Kinder im Sinne der Täter zu manipulieren.

Der politische Aktivist Foucault und mit ihm Teile der französischen Eliten haben in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts die Befreiung der Lust als eine radikale Emanzipation konzipiert, die Kinder, Erwachsene und alle Geschlechter umfassen und die Fesseln der bürgerlichen Moral sprengen sollte (Nachweise in Oelkers 2024). Damit sollte die Politisierung der Jugend erreicht werden, der Schüler wie der Studenten und beider Geschlechter, die gegen die bestehende Gesellschaft und ihre Erziehungskultur aufstehen sollten.

Nur ist die Politisierung der Jugend wiederum älter und hat eine ganz andere Geschichte als die der Selbstbefreiung und Überwindung der Sexualmoral. Voraussetzungen waren der Nationalstaat und die damit verbundene Homogenisierung der staatlichen Erziehung. Heute muss „Politisierung“ auch im Hinblick auf den verbreiteten politischen Populismus verstanden werden.

7. Politisierung der Jugend und Populismus

Die gezielte Politisierung der Jugend, verstanden als Altersgruppe, begann mit dem Aufstieg der politischen Parteien im 19. Jahrhundert. Alle Parteien betrieben für sich, was dann „Jugendarbeit“ genannt und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert für beide Geschlechter massiv ausgebaut wurde. Das Ziel war Loyalität für die Partei, also nicht die Bildung einer eigenen Überzeugung.

Bereits die „levée en masse“, mit der 1793, nach der Revolution, die französische Jugend zu den Waffen gerufen wurde, lässt sich als „Politisierung“ verstehen, nur nicht für eine Partei und so gegen alle anderen, sondern für die Nation. Danach entstand die Wehrpflicht, die Politik aber wurde in Lager unterteilt und auch die „Arbeiterjugend“ konnte zwischen verschiedenen Optionen wählen oder wurde darauf in der Erziehung verpflichtet.

⁵⁴ Wie in der evangelischen Kirche der DDR.

Die beiden grossen Diktaturen des 20. Jahrhunderts, Faschismus und Bolschewismus, haben „ihre“ Jugend komplett politisiert, mit Methoden, die oft ganz im Sinne vieler Jugendlichen waren. Dazu zählten vor allem Gemeinschaftserlebnisse fern vom Alltag, subversiver Umgang der Geschlechter, Führung, Mobilität und nicht zuletzt die paramilitärische Ausbildung.

Die Jugendlichen wurden mit klaren Feindbildern auf Heilslehren hin indoktriniert und konnten sich so einer Zukunft verpflichtet fühlen, die sie selbst im Verein mit dem Volk herstellen sollten. Dabei waren Erziehungstheorien ebenso dienlich wie die pädagogischen Staatseliten, die sich den Heilslehren verschrieben hatten. Den Preis zahlten die jungen Männer und Frauen, nicht die Pädagogen.

In der westlichen liberalen Gesellschaft sollte – und soll – demokratische Erziehung für Loyalität sorgen, aber nicht im Sinne einer politischen Indoktrination und Indienstnahme, sondern als Gewinnung resilienter Überzeugungen, Selbsterprobung und einhergehend mit der Fähigkeit zur Auseinandersetzung auch über Meinungsgrenzen hinweg.

Demokratie muss immer wieder neu gelernt werden, aber Spaltungen vermeiden, also Positionen vertreten, die wie die Dogmen der Kirche unüberwindlich sind, nur die eigene Sichtweise akzeptieren und sie gegen jede Kritik verteidigen. Das wird heute oft als „Blase“ bezeichnet, ist aber wiederum kein neues Phänomen, sondern die Folge jeder Politisierung.

Die binäre Polarisierung nach dem Muster „Freund oder Feind“ (wie gut oder böse) ist nach wie vor wirksam und verschwindet nicht, auch und gerade dann nicht, wenn non-binäre Postulate vertreten werden. Und die binäre Kampffront konnte neues Terrain erschließen wie etwa die Fragen von Identität und Geschlecht. Zudem hat sich die Politisierung zunehmend medial verselbständigt und damit auch die Öffentlichkeit grundlegend verändert.

Auch die politischen Empfindungen haben geändert, von der Zustimmung zu Programmen von Parteien, die es immer noch gibt und die gewechselt werden kann, hin zur Demonstration von medial gesteuerter und festgelegter Betroffenheit, die es so früher nicht oder nicht in diesem Ausmaß gegeben hat. Parteien sind Wettbewerber, Emotionen stehen für sich.

Schließlich: Ausgehend von der psychologischen Lehre der „Mikroaggression“ kann jedes negative Erlebnis als externe Zumutung oder Angriff auf das Selbst verstanden werden und nach einem „safe space“ verlangen. Jugend als Schonraum: Rousseaus *Emile* hat die (angelsächsischen) Universitäten erreicht. Umgekehrt kann jeder Trigger aggressives Verhalten auslösen.

Im Hintergrund wirksam sind Ideale der Echtheit und der Selbstbestimmung, die aus der Jugendbewegung bekannt sind, sich heute jedoch schnell radikalisieren können, ohne an eine Argumentationskultur gebunden zu sein. Ungeprüfte, aber populäre Meinungen entstehen schnell, sie können jederzeit angepasst und abgerufen werden, mit Möglichkeiten der Verbreitung, die zuvor unbekannt waren und die vor allem Jugendliche nutzen.

Aber wann ist das „Populismus“? Und wieso ist das ein Problem?⁵⁵ Jeder Politiker achtet auf seine Popularität, die neben dem persönlichen Charisma von seinen Botschaften abhängt, aber die sind bezogen auf Zielgruppen und stehen im öffentlichen Wettbewerb, also werden bestritten und müssen sich bewähren, wenn die Macht wechselt. „Macht“ in der Demokratie meint die Erringung von Mehrheiten und eine Wahl auf Zeit.

- Demgegenüber ist der politische Populismus eine Anmaßung, die darin besteht, dass der Eindruck erweckt wird, mit der eigenen Ansicht – und nicht korrigierbar – die authentische Meinung des Volkes zum Ausdruck zu bringen,
- während doch nur die Anhänger einer Gruppe, eines Milieus oder einer „Crowd“ (Calhoun/Gaonkar/Taylor 2022, S. 212 f.) bedient werden.
- Die Anhänger können sich leicht auf der Seite der bislang verschwiegenen Wahrheit wähnen, wenn die Führung einer Partei oder einer Bewegung ihnen das erfolgreich zu suggerieren versteht.
- So entstand etwa die Bewegung der amerikanischen Tea Party (ebd.).

Aber Populismus ist keine exklusive Eigenschaft der amerikanischen Rechten, sondern ist überall gewachsen, auch dort, wo linke Positionen vertreten werden. Das hat zu tun mit den Möglichkeiten des Internets, die Zustimmungsräume zu vergrößern und immun zu halten, auch wenn die Lebenserfahrungen dagegensetzen. Neu ist die Versiegelung der eigenen Ansicht aber auch hier nicht, eher ist neu, dass wie etwa bei Fragen des Geschlechts nur noch die eigenen Gefühle zählen sollen, als seien sie eine letztlich gültige Größe.

Politisches Engagement wird bereits heute und in Zukunft noch weit mehr medial organisiert. Wer damit einen Dauerverdacht gegen alle neuen Medien verbindet, übersieht die Verbreitung und pauschalisiert das Nutzungsverhalten. Aber in der Politik muss sich eine Argumentationskultur zeigen, damit Urteilsvermögen und nicht nur moralische Empörung, die mit den medialen Zuordnungen sofort für die politische Lagerbildung sorgt.

Heutige Jugendliche wachsen in einer Umwelt auf, die eher Individualismus als Gemeinsinn belohnt. Gleichwohl und vielleicht auch deswegen engagieren sich viele in Bewegungen, die Einfluss auf die öffentliche Meinung nehmen wollen und die in diesem Sinne politisch sind. Dazu zählen „Fridays for Future“, „Occupy Wall Street“, „Extinction Rebellion“ oder aktuell die deutsche „Letzte Generation“. Ihr Mittel ist Protest und dafür nutzen sie die sozialen Medien.

Wer sich dort engagiert, zählt zu einer Minderheit, die Kontroversen auslösen will und tatsächlich auch die Meinungsbildung beeinflussen kann, über das hinaus, was die Medien aus den Themen machen. Doch Jugendliche bilden sich

55 Ausführlich: Oelkers (2022).

ihre Meinungen auch ganz unabhängig von solchen Bewegungen. Probleme ihrer Lebenswelten, wie etwa Identität und Geschlecht oder die Wahl von Beziehungen, haben oft Vorrang und selten vertragen sie Belehrungen. Auch die öffentlichen Diskussionen sind dabei wenig hilfreich.

Trotz steigender Bildung fällt es immer leichter, auch die Politik zu emotionalisieren, Wahlkämpfe auszudehnen und in der Öffentlichkeit manichäische Entscheidungslagen herbeizuführen oder Wut und Enttäuschung zum Ausdruck zu bringen, die sich nur noch schwer oder gar nicht zivilisieren lassen. Die Demokratie wird dann leicht gegen sich selbst ausgespielt (Oelkers 2018).

Bildungsabschlüsse sind jedenfalls allein kein Garant für bessere Politik und offenbar auch nicht unbedingt für politische Mässigung (Brühwiler/Goktepe 2021). Das lässt sich auch an den heutigen Sprachkreuzzügen zeigen, in denen missliebige Wörter oder Meinungen unter Verdacht gestellt und gebrandmarkt werden, weil sie im Verdacht stehen, Akte der persönlichen oder sozialen Diskriminierung auslösen zu können.

- In dieser Welt multimedialer Politisierung müssen sich Jugendliche heute zurechtfinden.
- Sie sind früh zur Meinungsbildung aufgefordert, aber damit auch zu Begründungen, die Engagement verlangen, weiter die Verpflichtung zu Fairness und die Suche nach Kompromissen.
- Anbiederungen an „die“ Jugend verbieten sich, aber Gegenrede muss geschätzt sein, auch und gerade dann, wenn das Gegenteil viel leichter zu erreichen ist.

Demokratie verlangt nicht nur Lernfähigkeit, sondern Bildung im Sinne von Verstehensleistungen, die nicht einfach ad hoc erreicht werden können.⁵⁶ Das gilt umso mehr, wenn alles zum politischen Thema gemacht werden kann. Hier sind Kenntnisse und Sortierungen notwendig, die nicht entstehen, wenn Jugendliche nur gelernt haben, sich als „User“ zu verhalten und auf attraktive Kurzbotschaften hin zwischen „like“ und „dislike“ zu unterscheiden.

Bürgerinnen und Bürger müssen urteilen können und so auch entscheiden, was sie *nicht* als politisches Thema ansehen. Ihre Urteile sind bei allen Wahlen und Abstimmungen die ausschlaggebende Instanz und eine wichtige Frage ist, wie sich die Interessen der Bürger in schnellen Medien und unter der Voraussetzung kurzzeitiger Alarmierungen artikulieren können, ohne durch Dritte verfälscht zu werden.

Wer darauf Antworten sucht, wird auf „Bildung“ verwiesen, also das Wahrnehmen der gesellschaftlichen Probleme, ihre Analyse und das Durchdenken von Lösungen bei Wahrung von Regeln der Toleranz. In diesem Sinne ist die reflexive

56 Differenzierungen des Konzepts „democratic education“ finden sich in Culp/Drerup/Yacek (2023).

Demokratie im Sinne von John Dewey selbst ein Bildungsprozess (Calhoun/Gaonkar/Taylor 2022, S. 65 f.).

Anderes verlangt auch ein kritischer Umgang mit den Modi der „sozialen Medien“ im Internet nicht. Wer keine Probleme ausserhalb der eigenen Blase sieht, kann auch nicht politisch lernen, aber was in der Öffentlichkeit als Problem angenommen wird, kann flach oder voraussetzungsreich sein, je nachdem auf welchen Horizont des Verstehens es trifft. Mediale Erregung ist immer möglich, aber niemand muss ja zustimmen.

Der Aufbau, die Verbreitung und langfristige Sicherung der gesellschaftlichen Bildung mit spezialisierten Institutionen ist und bleibt daher eine Grundbedingung für die moderne Demokratie. Die politische Urteilsfähigkeit verlangt gehaltvolle Bildung, damit Selbstreflexion und Souveränität im Umgang mit Argumenten oder auf der anderen Seite mit Irritationen.

Literatur

Quellen

- Aicher, Ottonis (1700): *Infantia, et Adolescentia Romae. Sive Ortus, et Progressus Romani Imperii: Annexis Legibus, Regiis, Consularibus, ac Dcemviralibus ...* (Salzburg: Endter.)
- Apuleius (1958): *Der goldene Esel. Metamorphosen.* Herausgegeben und übersetzt von Edward Brandt. Zum Druck besorgt von Wilhelm Ehlers. München: Ernst Heimeran.
- Birck, Sixtus (1536): *ETOIXEIA. Elementa tum literarum, tum religionis, usui puerorum iam iam incipientium exhibta.* Augsburg: Ulherd.
- Boner, Ulrich (2016): *Der Edelstein. Eine mittelalterlichen Fabelsammlung.* Zweisprachige Ausgabe Mittelhochdeutsch – Neuhochdeutsch. Herausgegeben, übersetzt, mit Anmerkungen versehen ... von Manfred Sange. Ubstadt-Weiher et. al.: verlag regionalkultur.
- Brant, Sebastian (1980): *Das Narrenschiff. Text und Holzschnitte der Erstausgabe 1494. Zusätze der Ausgaben 1495 und 1499.* Herausgegeben von Elvira Pradel u. a. Frankfurt a. M.: Röderberg Verlag.
- De Guevara, Antonio (1644): *Opera Omnia Historico-Politica. ... In Drey Theile abgetheilt. ...* Übersetzt aus dem Spanischen von Aegidius Albertinus. ... Franckfurt am Mayn: In Verlegung Johann Gottfried Schönwetter.
- Diogenes Laertios (1998): *Leben und Lehre der Philosophen.* Aus dem Griechischen übersetzt und herausgegeben von Fritz Jürss. Stuttgart: Reclam.
- Fellinger, Ferdinand (2019): *Das Kind in der altfranzösischen Literatur.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1908. Reproduzierter Nachdruck. Norderstedt: Vero-Verlag.
- Hoche, Johann Gottfried (1794): *Vertraute Briefe über die jetzt abentheuerliche Lesesucht und über den Einfluss derselben auf die Verminderung des häuslichen und öffentlichen Glücks.* Hannover: In Commission bei Chr. Ritscher.
- Larkin, Philip (2012): *Poems. Selected and with an Introduction by Martin Amis.* London: Faber&Faber.
- Naeegele, Anton (1911): *Aus dem Leben eines schwäbischen fahrenden Scholaren im Zeitalter des Humanismus und der Reformation. Briefe und Akten zur Biographie des Dr. Daniel Mauch aus Ulm, Domscholasticus in Worms.* In: *Römische Quartalsschrift für christliche Altertumskunde und für Kirchengeschichte* Jahrgang XXV, S. 3*-20*, 83*-109*, 139*-161*, 203*-226*. (Die mit * markierten Seitenzahlen beziehen sich auf den zweiten Teil des Jahrgangs)

- Riché, Pierre/Alexandre-Bidon, Danièle (1994): *Lenfance au Moyen Age*. Paris: Editions du Seuil, Bibliothèque nationale de France 1994.
- Solon (1945): *Dichtungen. Sämtliche Fragmente*. Griechisch und deutsch. Übersetzt von Eberhard Preime. 3., verbesserte Auflage. München: Ernst Heimeran Verlag.
- Speculum Sapientiae* (2014): *Siegel der Weisheit*. Lateinisch-deutsch. Herausgegeben und übersetzt von Birgit Esser und Hans-Jürgen Blanke. Würzburg: Königshausen+Neumann.
- Vater und Sohn im 16. Jahrhundert (1999): *Der Briefwechsel des Wolfgang Reichart genannt Rychardus mit seinem Sohn Zeno (1520–1543)*. Herausgegeben und erläutert von Walther Ludwig. Hildesheim: Weidmann.
- Van Gennep, Arnold (1909): *Les rites de passage. Etude systématique ...* Paris: E. Nourry.
- Wolfram von Eschenbach (2021): *Parzival. Mittelhochdeutscher Text nach der Ausgabe von Karl Lachmann. Übersetzung und Nachwort von Wolfgang Spiewok*. Band 1: Buch1–8. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. Ditzingen: Reclam.
- Wyneken, Gustav (1924): *Eros. Sechzehntes bis siebzehntes Tausend*. Lauenburg/Elbe: Adolf Saal Verlag.

Darstellungen

- Adrianti, Desponia (2017) (Ed): *Coming of Age in Byzantium. Adolescence and Society*, Berlin/Boston: de Gruyter.
- A Cultural History of Youth* (2023): Volume 1–6. Edited by Stephanie Morrison&HeidiOlsen. London: Bloomsbury Academic.
- Alexandre-Bidon, Danièle (2004): *Les enfants au Moyen Âge, V^e-XV^e siècles*. En collaboration avec Didier Lett. Édition revue et augmentée. Paris: Hachette Littérature.
- Ariès, Philippe (1960): *Lenfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Avec 26 illustrations hors texte. Paris: Librairie Plon.
- Baader, Meike S. et al. (2024): *Ergebnisbericht: „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe – Aufarbeitung der organisationalen Verfahren und Verantwortung des Berliner Landesjugendamtes“*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Birkhan, Helmut (2018): *Spielendes Mittelalter*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau-Verlag.
- Bödeker, Hans Erich/Hinrichs, Ernst (1999): *Alphabetisierung und Literarisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. (= Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Band 26)
- Brühwiler, Claudia Franziska/Katherine Goktepe (2021): *Populism with a Ph.D.: Education Levels and Populist Leaders*. In: *Journal of Political Power* Volume 14, Issue 3, S. 449–471.
- Calhoun, Craig/Gaonkar, Dilip Parameshwar/Taylor, Charles (2022): *Degeneration of Democracy*. London/Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Chvojka, Erhard (2003): *Geschichte der Grosselternrollen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.
- Cohn, Davis L. (1940): *The Good Old Days. A History of American Morals and Manners as Seen Through the Sears, Roebuck Catalogs 1905 to the Present*. New York: Simon and Schuster.
- Culp, Julian/Drerup, Johannes/Yacek, Douglas (Eds.) (2023): *The Cambridge Handbook of Democratic Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dotzler, Bernhard J. (1999): *Werthers Leser*. In: *Modern Language Notes (MLN)* Vol. 114, No. 3 German Issue (April), S. 445–470.
- Ehmer, Josef (2008): *Lebenstreppe*. In: Friedrich Jaeger (Hrsg.): *Enzyklopädie der Neuzeit*. Band 7. Stuttgart/Weimar: Metzler, Sp. 50–55.
- Eyben, Emiel (1973): *Die Einteilung des menschlichen Lebens im römischen Altertum*. In: *Rheinisches Museum für Philologie*, Band 116, Heft 2, S. 150–190.
- Fass, Paula S. (1977): *The Damned and the Beautiful: American Youth in the 1920s*. New York: Oxford University Press.
- Fitzpatrick, Cara (2023): *The Death of Public School. How Conservatives Won the War Over Education in America*. New York: Basic Books.

- Goldberg, P. J. P./Riddy, Felicity (Eds.) (2004): *Youth in the Middle Ages*. Woodbridge/Rochester: York Medieval Press.
- Greiner, Johannes (1920): *Geschichte der Ulmer Schule*. In: *Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg*. Band II/1: *Geschichte des humanistischen Schulwesens der Reichsstädte*. Herausgegeben von der württembergischen Kommission für Landesgeschichte. Stuttgart: Kohlhammer, S. 1–90.
- Hermann, Heinrich (1929): *Die äusseren Formen der Schularbeit in den Schulklassen des 16. Jahrhunderts*. München: Pestalozzi-Verlag. (= Schriften zur Erziehungswissenschaft, herausgegeben von Josef Dolch, Band 1)
- Hölscher, Tonio (2021): *Der Taucher von Paestum. Jugend, Eros und das Meer im antiken Griechenland*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jäger, Georg (1974): *Die Wertherwirkung. Ein rezeptionsästhetischer Modellfall*. In: Walter Müller-Seidel (Hrsg.): *Historizität in Sprach- und Literaturwissenschaft. Vorträge und Berichte der Stuttgarter Germanistentagung 1972*. München: Wilhelm Fink Verlag 1974, S. 389–409.
- Karlauf, Thomas (2019): *Stefan George. Die Entdeckung des Charisma*. Biographie. 2. Auflage. München: Pantheon Verlag.
- Kempe, Michael/Suter, Robert (Hrsg.) (2015): *Res nullius: Zur Genealogie und Aktualität einer Rechtsformel*. Berlin: Duncker&Humblot.
- Luhmann, Niklas (1982): *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marino, Adrian (1996): *The Biography of the "Idea of Literature". From Antiquity to the Baroque*. Translated from Romanian by Virgil Stanciu and Charles M. Carlton. Albany: State University of New York Press.
- Mazo Karras, Ruth (2006): *Sexualität im Mittelalter*. Übersetzt von Wolfgang Hartung. Düsseldorf: Artemis&Winkler.
- Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2018): *Ist Dummheit lernbar? RE-Lektüren eines pädagogischen Bestellers*. Basel: Zytglogge.
- Nentwig, Teresa (2021): *Im Fahrwasser der Emanzipation? Die Wege und Irrwege des Helmut Kentler*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neradaeu, Jean-Pierre (1979): *La jeunesse dans la littérature et les institutions de la Rome républicaine*. Paris: Société d'édition „Les Belles Lettres“.
- Oelkers, Jürgen (2018): *Autoritarismus und liberale öffentliche Bildung*. Zeitschrift für Pädagogik, Band 64, Nr. 6 (Dezember), 728–748.
- Oelkers, Jürgen (2022): *Populist Challenges to Democratic Education*. Culp, Julian/Drerup, Johannes/Yacek, Douglas (Eds.): *The Cambridge Handbook of Democratic Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 512–530.
- Oelkers, Jürgen (2024): *Dialektik der Emanzipation. Sexualität und Geschlecht in der modernen Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Perry, Ben Edward (1920): *The Metamorphoses Ascribed to Lucius of Patrae, its Content, Nature, and Authorship*. New York: G. E. Stechert and Co.
- Raulff, Ulrich (2010): *Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben*. 2. Auflage. München: C. H. Beck.
- Schelsky, Helmuth (1957): *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Düsseldorf: Eugen Diederichs Verlag.
- Speitkamp, Winfried (1998): *Jugend in der Neuzeit. Deutschland vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stolz, Michael (2013): *Von der Überlieferungsgeschichte zur Textgenese. Spuren des Entstehungsprozesses von Wolframs „Parzival“ in den Handschriften*. In: Rudolf Benzinger/Ulrich-Dieter Oppitz/Jürgen Wolf (Hrsg.): *Grundlagen. Forschungen, Editionen und Materialien zur deutschen Literatur und Sprache des Mittelalters und der Frühen Neuzeit*. Stuttgart: S. Hirzel Verlag, S. 37–61.
- Trunz, Erich (1995): *Deutsche Literatur zwischen Späthumanismus und Barock. Acht Studien*. München: Beck-Verlag.

Mathematisches Argumentieren und Begründen – ein Beitrag zur Demokratiebildung aus fachdidaktischer Sicht

Esther Brunner

1. Teilhabe in demokratischen Gesellschaften

Demokratische Gesellschaften sind auf die Partizipation aller Beteiligten angewiesen. Durch das Einbinden unterschiedlicher Kräfte werden unterschiedliche Interessen gebündelt und gemeinsame Interessen öffentlich transparent ausgehandelt (Oelkers & Horlacher, 2002, S. 15). Damit dies gelingen kann, müssen verschiedene Voraussetzungen gegeben sein. Eine dieser Voraussetzungen betrifft die Bildung der einzelnen Individuen, wie dies bei Dewey (1966) in seinem Werk „Democracy and Education“ angelegt ist. Für Dewey ist Demokratie daher nicht nur als politisches System oder als Regierungsform zu verstehen. Demokratie ist vielmehr eine „area of shared concerns, and the liberation of a greater diversity of personal capacities“ (Dewey, 1966, S. 87, zitiert nach Oelkers & Horlacher, 2002, S. 15). In diesem Zitat sind zwei unterschiedliche Ebenen als Voraussetzung für Partizipation angelegt: die Ebene der gemeinsam geteilten Interessen und des gesellschaftlichen Kontextes sowie die Ebene der einzelnen Individuen mit ihren individuellen Fähigkeiten. Dies braucht eine entsprechende Bildung aller Individuen, die als mündige Bürgerinnen und Bürger als „Souveräne“ agieren können müssen und nicht als „Untertanen“ (Montesquieu, 2018, S. 319, zitiert nach Miller & Oelkers, 2023, S. 11).

Partizipation braucht also eigenständige und selbstverantwortliche Individuen, die verantwortungsbewusst ihr verfügbares Wissen nutzen, um anstehende gesellschaftliche Fragen gemeinsam zu erörtern und Antworten darauf sowie Lösungen dafür zu finden. Der Anspruch der Anwendbarkeit von Wissen zugunsten der Lösung anstehender gesellschaftlicher, kultureller, sozialer oder wirtschaftlicher Fragen, ist auch in neuen Frameworks wie beispielsweise im „Literacy-Konzept“ der PISA-Studien (OECD, 2013) erkennbar: Unter Literacy wird die individuelle Fähigkeit verstanden, Zusammenhänge und Sachverhalte zu identifizieren und zu verstehen und begründete Urteile zu fällen.

Bildung ist somit entscheidend, um eine Teilhabe aller an gesellschaftlichen Prozessen zu erlangen. Bildung ermöglicht dem Einzelnen, die eigenen Potenziale

zu erkunden, zu entfalten und weiterzuentwickeln (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2016), um sich in einer sich ständig verändernden Welt zu orientieren und dabei auftretende Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und einen Beitrag zu ihrer Lösung zu leisten. Bildung betrifft somit jedes einzelne Individuum und zielt auf seine aktive und verantwortungsbewusste Partizipation in der Gesellschaft ab. Dieses Anliegen ist keineswegs neu, sondern steht in einer langen Tradition der Demokratiebildung von der Antike über die Reformationszeit bis zur Aufklärung und Neuzeit (Eckert & Beigel, 2023) und findet seinen Niederschlag auch im Bildungsbegriff moderner Lehrpläne:

Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt. (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2016, S. 2)

Damit Menschen verantwortungsbewusst als mündige Personen an gesellschaftlichen, kulturellen, beruflichen und politischen Prozessen teilhaben können, brauchen sie nicht nur fachliche, sondern auch verschiedene überfachliche Kompetenzen. Zu letzteren gehört auch, dass sie kritisch denken sowie verständnisorientiert und sachbezogen argumentieren können (siehe auch Miller & Oelkers, 2023; Schmidt, 2019). Kritisches Denken sowie Argumentieren gehört daher zu den Kernkompetenzen – heute und in Zukunft. Bildungsprozesse müssen deshalb so gestaltet sein, dass sie den Aufbau dieser Kompetenzen fördern und sicherstellen.

2. Kritisch denken lernen – ein Bildungsauftrag

Kritisches Denken wird oft mit rationalem Denken und mit Handeln verbunden und bezeichnet ein rationales Vorgehen „angesichts von fehlendem Wissen“ (Kruse, 2017, S. 50). Das fehlende Wissen – und nicht etwa das vorhandene Wissen – gilt dabei als Ausgangslage, die kritisches Denken auslöst. Kritisches Denken stellt somit einen vernünftigen Umgang mit dem Unwissen dar. Kritisches Denken ist insbesondere bei schlecht definierten Problemen (Newell & Simon, 1972) wichtig, wenn Standardmethoden und -lösungen nicht greifen (Kruse, 2017).

Rationales Denken geht einher mit geistiger Beweglichkeit (Piaget, 1976) und wird oft als ein „Ordnen des Tuns“ (Aebli, 1980, 1981) oder als „ein Fürwahrhalten, das begründet ist“ (Dewey, 2002, S. 9) verstanden, das seinen Ausgangspunkt in einer „Beunruhigung, einem Staunen, einem Zweifel“ (Dewey, 2002, S. 15) findet. Denken weist nicht nur eine reflexive (Dewey, 2002), sondern auch eine produktive Komponente auf (Duncker, 1935; Wertheimer, 1964) und ist somit eng mit Operieren und Problemlösen sowie mit Handeln allgemein verbunden

(Aebli, 1981), indem es „auf der Basis des Nichtgegebenen und des Künftigen“ zum Handeln führt (Dewey, 2002, S. 17).

Kritisch denken können setzt auch Eigenständigkeit voraus. Eigenständigkeit des Denkens wird im Zusammenhang mit „überfachlichen Kompetenzen“ im Schweizer Lehrplan 21 (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2016, S. 15) als „überfachliche Kompetenz“ aufgeführt. Dabei geht es darum, dass „eigene und andere Meinungen und Überzeugungen auf zugrunde liegende Argumente (Fakten, Interessen, Werte) hin“ befragt werden können, dass Argumente geprüft werden können und ein eigener Standpunkt eingenommen werden kann und dass „die Argumente zum eigenen Standpunkt verständlich und glaubwürdig“ vorgebracht werden können (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2016, S. 15). Eigenständigkeit wird hier zum einen mit Argumentieren und dem Prüfen von Argumenten verbunden und zum anderen in einen sozialen Kontext gestellt, da ein Standpunkt oder eine Meinung anderen Personen gegenüber nachvollziehbar begründet dargelegt werden soll.

Die Förderung kritischen Denkens als Bildungsauftrag zielt somit darauf ab, die Lernenden dazu zu befähigen, die „Bedingungen, unter welchen Gedanken entstehen ... [und] unter welchen Gedanken Glauben geschenkt wird“, zu kontrollieren (Dewey, 2002, S. 25), in einer produktiven, problemlösenden Weise Schlüsse zu ziehen und sich verantwortungsbewusst und eigenständig am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Dazu gehört auch, dass das eigene Denken anderen zugänglich gemacht wird, indem der eigene Standpunkt nachvollziehbar begründet und offengelegt wird, und dass in einem sozialen Aushandlungsprozess Argumente ausgetauscht, geprüft und für gültig befunden oder verworfen werden können. Wie dieser Bildungsauftrag konkret umgesetzt werden kann, wird im Rahmen dieses Beitrags exemplarisch für die Kompetenz des mathematischen Argumentierens aufgezeigt. Mathematisches Argumentieren basiert auf kritischem Denken und verbindet dieses mit dem Anspruch, die eigenen Einsichten in einem sozialen Aushandlungsprozess offenzulegen.

3. Strenges Denken und Argumentieren in der Mathematik

Kritisches Denken wird zum einen mit der Fähigkeit, Probleme zu lösen, und zum anderen mit Argumentationskompetenz verbunden (Kruse, 2017). Auch wenn es sich sowohl beim Problemlösen als auch beim Argumentieren um übergreifende, in erster Linie fach- und inhaltsunabhängige Fähigkeiten und somit um überfachliche Kompetenzen handelt (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2016), so haben sich Problemlösen und Argumentieren stets ganz konkret auf einen Inhalt, das heißt einen Gegenstand, zu beziehen. Deutlich erkennbar wird dieser Bezug beispielsweise im Fach Mathematik. Wie in der Mathematik als wissenschaftlicher Disziplin geht es auch in der Schulmathematik und damit

im Mathematikunterricht genuin darum, Probleme mit logisch-mathematischen Mitteln zu lösen, d. h. kritisch zu denken und rational nachvollziehbar für Lösungen zu argumentieren. Aus fachlicher Sicht handelt es sich hierbei um „strenges Denken“, das jedoch nicht mit formaler Strenge und Formalismen der Notation gleichgesetzt werden darf (Lakatos, 1979). Strenges Denken manifestiert sich in der Mathematik darin, dass innerhalb eines bewiesenen oder axiomatischen Feldes diejenigen Argumenttypen und mathematischen Regeln verwendet werden, die zugelassen sind, um eine Konklusion aus den Prämissen abzuleiten (Toulmin, 1996). Empirische Argumente oder Argumente aus dem Alltag wie beispielsweise der Verweis auf eine Autorität sind dabei nicht zulässig (Jahnke, 2008). Weil mathematisches Argumentieren strikt seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt, unterscheidet es sich fundamental vom Argumentieren im Alltag und in anderen Kontexten wie beispielsweise rechtliches Argumentieren oder Argumentieren auf der Basis von Wahrscheinlichkeitsabschätzungen (Reiss, 2002). Wie in solchen nicht mathematischen Kontexten ist die zentrale Frage jedoch immer diejenige nach dem Warum (Krauthausen, 2001; Wittmann & Müller, 1988). Die Warum-Frage zielt beim mathematischen Argumentieren auf das Zustandekommen von Zusammenhängen, Mustern und Strukturen ab (Devlin, 1998). Es geht daher nicht um ein „Erklären-*was*“ oder „Erklären-*wie*“, sondern um das „Erklären-*warum*“ (Klein, 2009). Erklären-*warum* gilt im Zusammenhang mit mathematischem Argumentieren denn auch als zentrale Funktion von schulischen Begründungsprozessen, während die Funktion des Überzeugens durch plausible, logische Argumente etwas in den Hintergrund rückt (Hersh, 1993).

Beim mathematischen Argumentieren können unterschiedliche Denkrichtungen eingenommen werden: Der induktive Prozess nimmt seinen Ausgangspunkt bei einem Beispiel, d. h. einem Einzelfall, der systematisch untersucht wird und an dem Zusammenhänge, Gesetzmäßigkeiten und ihr Zustandekommen geklärt werden. Von dieser Verankerung des Einzelfalls ausgehend wird der jeweils nächste Fall untersucht und schließlich auf den allgemeinen Fall geschlossen. Die deduktive Denkrichtung beginnt im Gegensatz dazu beim allgemeinen Fall und überprüft die postulierten Zusammenhänge anschließend an Einzelfällen. Beide Denkbewegungen gehören zusammen, wie dies auch bei Dewey (2002) zentral ist.

Für das Erzeugen einer vollständigen Argumentation laufen verschiedene kognitionspsychologische Prozesse ab. Es geht zum einen – grob vereinfacht – um das *Erkennen* von mathematischen Strukturen und Mustern und zum anderen um das *Erklären*, *Vorhersagen* und *Verallgemeinern* dieser mathematischen Strukturen und Muster (Brunner, 2014, 2019). Dieser Gesamtprozess ist sehr voraussetzungsreich und erfordert eine solide mathematische Wissensbasis (Lithner, 2008), auf deren Grundlage argumentiert wird. Zudem sind entsprechende sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten notwendig, um die erkannten logischen Verknüpfungen verbalisieren zu können (Hein, 2021).

Mathematisches Argumentieren in schulischen Kontexten unterliegt verschiedenen Besonderheiten. Erstens liegt nicht in jedem Fall ein Zweifel oder eine Beunruhigung vor, wie Dewey (2002, S. 15) dies als Ausgangspunkt kritischen Denkens beschreibt. Oft muss etwas von den Lernenden nicht Bezweifeltes daher zuerst strittig gemacht oder infrage gestellt werden, damit ein Begründungsprozess einsetzt. Dies kann durch geeignete Aufgabenstellungen oder unterschiedliche Lösungen erreicht werden, die geprüft, nachvollzogen und hinsichtlich ihrer Plausibilität und Gültigkeit kritisch hinterfragt werden können. Zweitens findet mathematisches Argumentieren nicht wie in der Fachcommunity unter Expertinnen und Experten statt, sondern innerhalb einer Lerngemeinschaft mit unterschiedlich verteiltem Wissen und unterschiedlichen Rollen. Die Lernenden verfügen in der Regel nicht über das gleiche fachliche Wissen wie die Lehrperson. Dennoch muss ein Möglichkeitsraum entstehen, innerhalb dessen alle ihre Argumente einbringen, behaupten und verteidigen können. Den anderen Teilnehmenden in diesem diskursiven Rahmen des Argumentierens kommt entsprechend die Aufgabe zu, die vorgebrachten Argumente nachzuvollziehen, zu prüfen, entweder zu validieren oder zu widerlegen und schließlich zu akzeptieren oder zu verwerfen. Diese einzelnen Tätigkeiten kennzeichnen den Argumentationsprozess als Ganzes (Jahnke & Ufer, 2015; Jeannotte & Kieran, 2017) und weisen zum einen eine rezipierende und zum anderen eine produzierende Funktion auf. Darüber hinaus weist mathematisches Argumentieren aber auch einen kreativen Aspekt auf. Neben dem Erkennen und dem Beschreiben eines erkannten Musters ist auch eine Idee zur Begründung seines Zustandekommens erforderlich. In dieser Phase sind daher auch Prozesse des Suchens, Ausprobierens und Manipulierens entscheidend. In der Mathematikdidaktik werden zu diesem Zweck unter anderem operative Beweise genutzt (Wittmann, 2009), die beispielsweise von einem generischen Beispiel (Mason & Pimm, 1984) ausgehen, d. h. einem spezifischen Beispiel, in welchem das Allgemeine bzw. Generische gesehen werden kann, an dem systematisch manipuliert, d. h. operativ gehandelt wird. Durch eine Veränderung, durch eine Operation wird Einsicht in eine Struktur im Sinne der Gestaltpsychologie (Duncker, 1935; Wertheimer, 1964) erlangt und darauf aufbauend eine passende Begründungsidee generiert, die in der Folge formuliert, validiert und schließlich verallgemeinert werden kann.

Solche Begründungsideen bilden den Kern einer Argumentation und sind im fachlichen Wissen verankert (Lithner, 2008). Sie betreffen die Regel, die den gezogenen Schluss abstützt. Dennoch können sie individuell sehr unterschiedlich ausgestaltet sein und mit unterschiedlichen Sachverhalten das Zustandekommen eines Musters begründen. Solche Begründungsideen sind somit etwas Kreatives, erfüllen aber gleichzeitig auch eine bestimmte Funktion, indem sie zur Lösung eines bestimmten Problems beitragen (vgl. Dewey, 2002, S. 82) und den Kern einer Argumentation bilden. Begründungsideen sind nicht nur die entscheidenden Ideen auf dem Weg zur Problemlösung, sondern es handelt sich dabei in der

Regel auch um Ideen und Schlüsse, die auf logischen Gesetzen und damit auf einer entsprechenden Wissensbasis (Lithner, 2008) beruhen.

Die fachlich abgesicherte Wissensbasis wird von einer Community geteilt. Der Erwerb dieser Wissensbasis im Sinne einer mathematischen Grundbildung ist eine notwendige Voraussetzung, damit Schülerinnen und Schüler in ihrem täglichen Leben sowie später in der sich ständig verändernden Berufswelt ein solides mathematisches Fundament verfügbar haben, „auf das sie ihr Handeln und ihre Entscheidungen beziehen“ (Kleine, 2021, S. 114) können. Diese fachliche Verankerung stellt den zentralen fachlichen Bezugspunkt dar, an dem sich mathematische Argumentationen messen müssen, und verhindert ein unbegründetes Kritisieren im Sinne von Meinungen.

4. Mathematisches Begründen und Argumentieren lernen: Beispiel

Mathematisches Argumentieren kann bezüglich der erwogenen Begründungsideen, aber auch bezüglich der eingeschlagenen Denkrichtung sowie hinsichtlich ihrer Repräsentation ganz unterschiedlich erfolgen und gelingt deshalb auch schon jungen Kindern im Kindergarten oder in der Primarschule, wie zahlreiche Beispiele aus der Praxis zeigen. Mündliches Argumentieren erweist sich für junge Kinder jedoch als deutlich einfacher als schriftliches (Schoy-Lutz & Brunner, 2023). Beim mündlichen Argumentieren lassen sich im Längsschnitt unterschiedliche, teilweise sehr stabile Argumentationstypen nachweisen (Jablonski, 2021). Beim schriftlichen Argumentieren scheinen diese hingegen vielfältiger zu sein, einer größeren Varianz zu unterliegen und insbesondere auch stark vom Inhaltsbereich abzuhängen, in welchem argumentiert wird (Brunner et al., 2022). So macht es beispielsweise im Hinblick auf die Begründungsleistung einen Unterschied, ob in einem geometrischen oder in einem arithmetischen Kontext mathematisch argumentiert wird. Wer in geometrischen Kontexten kompetent mathematisch argumentieren kann, ist nicht notwendigerweise auch in arithmetischen Kontexten erfolgreich.

Auch wenn zur Entwicklung schriftlichen mathematischen Argumentierens bislang nur wenige Forschungsergebnisse vorliegen (Kosko & Zimmerman, 2019), zeigen erste quasilängsschnittliche Untersuchungen sowohl qualitative als auch quantitative Unterschiede in der schriftlichen Begründungsleistung von neun- bzw. zehnjährigen Kindern gegenüber zwölfjährigen Kindern (Brunner et al., 2022; Neumann et al., 2014). Die Kinder vermögen mit zunehmendem Alter nicht nur häufiger gültige Argumentationen zu formulieren, sondern die Fähigkeit des Verallgemeinerns nimmt ebenfalls zu. Im Allgemeinen kann aber nicht von einer generellen, kontinuierlichen Zunahme der mathematischen Begründungsleistung über die Jahrgangsstufen hinweg ausgegangen werden. Vermutet wird, dass sich

die mathematische Wissensbasis stetig weiterentwickelt, nicht aber die Fähigkeit zu argumentieren.

Wie sehen solche schriftlichen Argumentationen von Kindern im Primarschulalter aus? Dies soll nachfolgend anhand von Beispielantworten zu einer Mathematikfrage gezeigt werden.

4.1 Aufgabenstellung

Was passiert, wenn zwei ungerade Zahlen addiert werden? Und wie lässt sich dieses Muster begründen? Diese Fragen bildeten den Ausgangspunkt für eine Erkundung in einer altersdurchmischten Klasse mit den Jahrgangsstufen 4 bis 6. Die Schülerinnen und Schüler erhielten die in Abbildung 1 aufgeführten Leitfragen zum Nachdenken und Bearbeiten.

1. Was passiert, wenn du zwei ungerade Zahlen addierst?
2. Warum passiert das? Versuche, es zu begründen!
3. Passiert das Gleiche, wenn du drei ungerade Zahlen addierst?
4. Warum oder warum nicht?
5. Findest du eine Regel für dieses Muster?

Hinweis: Erkläre möglichst genau und ausführlich! Halte alle deine Überlegungen fest (auch Skizzen, Notizen, Farben, usw. sind erlaubt).

Abbildung 1: Aufgabentext

In dieser Aufgabenstellung wird etwas vermeintlich Selbstverständliches wie das Ergebnis einer Addition zweier natürlicher ungerader Zahlen, hinterfragt, und zwar nicht bezüglich ihres (unbestrittenen) Resultats, sondern bezüglich der Warum-Frage: Weshalb führt die Addition zweier ungerader Zahlen zu einer geraden Zahl? Weshalb kann bei dieser Ausgangslage prinzipiell keine ungerade Summe entstehen? Die Antwort auf die Warum-Frage liefert die Begründung für die Gültigkeit der Antwort durch das Darlegen der entsprechenden mathematischen Regel, mit welcher der Zusammenhang erklärt werden kann.

Diese Anlage findet ihren Ausgangspunkt in Frage 1 im Allgemeinen und prüft den vermuteten allgemeingültigen Zusammenhang zunächst am Einzelfall bzw. an mehreren Einzelfällen. Impliziert wird dadurch ein induktives Vorgehen. Als Unterstützung beim Finden des mathematischen Zusammenhangs, mit dem das Muster begründet werden kann, wird den Schülerinnen und Schülern das Kontrastieren der Ausgangslage mit einer Variation (drei ungerade Zahlen anstelle von zwei) vorgeschlagen. Dadurch wird ihr Blick auf das inhärente mathematische Muster und auf ein für dieses Muster konstitutives Merkmal (Anzahl ungerader Zahlen) gerichtet.

Frage 1 und Frage 3 zielen auf die Prozesse des Erkennens und Beschreibens ab. Frage 2 und Frage 4 hingegen erfordern die Prozesse des Begründens und Verallgemeinerns. Noch expliziter verlangt wird eine Verallgemeinerung in Frage 5.

4.2 Bearbeitungsbeispiele

Kind 1 prüft verschiedene Beispiele und erkennt das Muster (Abbildung 2). Mittels der überprüften Beispiele zeigt es, dass die Summe von zwei ungeraden Zahlen eine gerade Zahl ergibt. Es hält neben den verifizierten Beispielen die Resultate als Beleg seiner Behauptung fest und formuliert die Behauptung allgemein („... dann erhält man eine gerade Zahl“), liefert aber keine Begründung, weshalb sich dieses Muster ergibt.

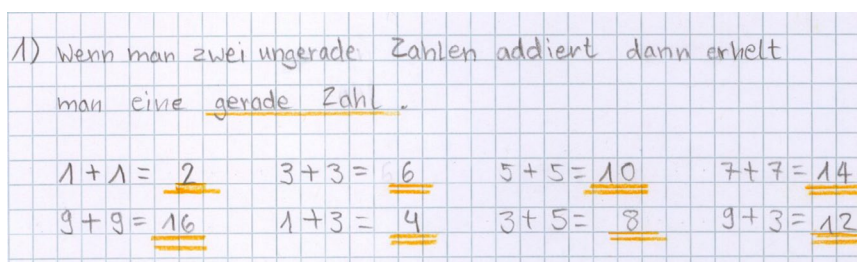


Abbildung 2: Antwort von Kind 1 auf Frage 1

Kind 2 hingegen gibt auf Frage 2 eine unvollständige, aber korrekte Begründung ab (Abbildung 3).

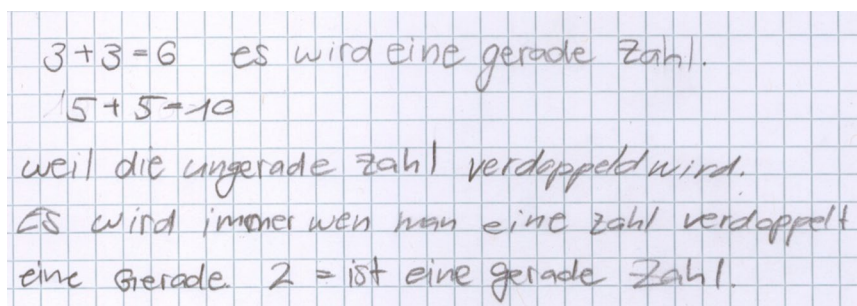


Abbildung 3: Antwort von Kind 2 auf Frage 2

Wie schon Kind 1 in den ersten fünf Beispielen vereinfacht Kind 2 die Ausgangslage und wählt in seinen beiden Beispielen jeweils zwei gleiche ungerade Zahlen als Summanden. Die Verdoppelung einer ungeraden Zahl verwendet es in der Folge als Begründung dafür, dass die Summe notwendigerweise gerade sein muss. Die

Begründungsidee von Kind 2 beruht auf der Erkenntnis, dass eine Verdoppelung zu einer Teilbarkeit durch 2 führt, was per Definition das Wesen einer geraden Zahl charakterisiert. Kind 2 nimmt in seiner Antwort auch eine Verallgemeinerung vor, indem es darlegt, dass eine Verdoppelung jeder Zahl – unabhängig davon, ob sie gerade oder ungerade ist – eine gerade Zahl ergeben muss.

Kind 3 geht anders vor: Es notiert ein einziges Zahlenbeispiel als generisches Beispiel (Abbildung 4). Daran begründet das Kind das Muster verallgemeinernd für alle Fälle. Seine Begründungsidee basiert auf der Erkenntnis zur Zahlenreihe, die abwechselnd eine gerade und eine ungerade Zahl in einer Abfolge ordnet und bei der jedes Glied der Folge um eins grösser ist als das vorherige. Kind 3 argumentiert, dass bei jeder ungeraden Zahl genau eins bis zur nächsten Zahl, die gerade ist, „fehlt“. Und da dies für jeden der beiden ungeraden Summanden gilt, kommen zwei fehlende Teile zusammen, was wiederum gerade ist. Die Begründung von Kind 3 ist mathematisch vollständig und korrekt. Formal könnte sie als $2(2n - 1) = 4n - 2$ geschrieben werden. In dieser abstrahierten Schreibweise ist erkennbar, dass die Teilbarkeit des Terms durch 2 gegeben ist und somit die Summe zweier ungerader Zahlen als $2(2n \mp 1)$ immer gerade sein muss. Dennoch ist der Gedankengang von Kind 3, auch wenn er vollständig korrekt ist, in seiner sprachlichen Repräsentation schwer nachvollziehbar.

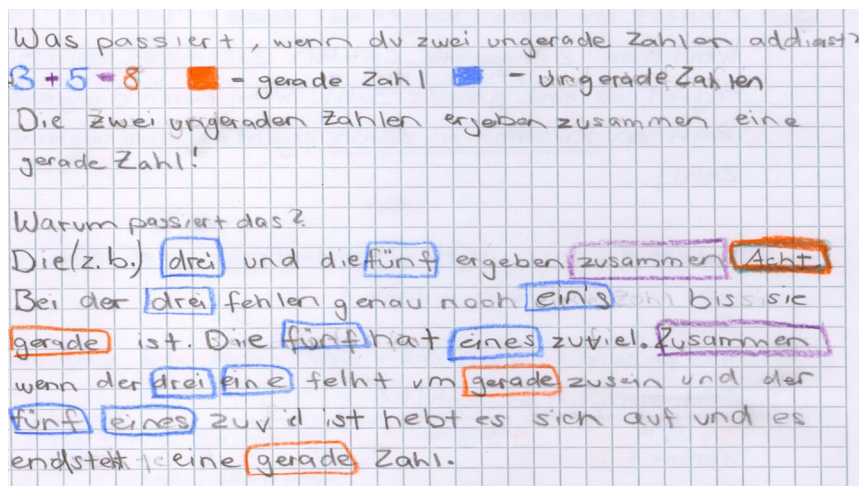


Abbildung 4: Begründungsidee von Kind 3

Einfacher nachvollziehbar wird die Überlegung von Kind 3 in einer konkreten Repräsentation mit Würfeln, wie dies die Lehrerin als eine alternative Darstellung der Idee von Kind 3 zeigt. Die Lehrperson wählt die ersten beiden ungeraden Zahlen und stellt sie als liegende Würfelgebilde dar (Abbildung 5). Sie visualisiert eine Zahl als „Doppelturm“ bzw. als Rechteck mit der Breite 2 und zeigt

am Beispiel, dass ungeraden Zahlen eine Ecke fehlt, während gerade Zahlen – charakterisiert als teilbar durch 2 – als vollständige Rechtecke mit der Breite 2 dargestellt werden können.

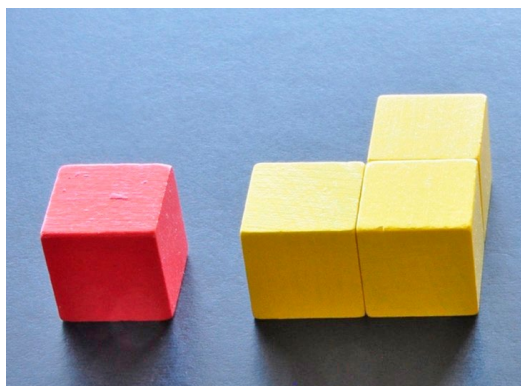


Abbildung 5: Erstes Zahlenpaar, repräsentiert als Anzahl Würfel

Im Bild nicht ersichtlich ist die grundlegende Operation: Wenn man den roten in die fehlende Ecke der Figur aus gelben Würfeln verschiebt, entsteht ein Rechteck (hier ein Quadrat) mit der Breite 2 und somit eine gerade Anzahl von Würfeln. Das nächste Zahlenpaar in der Zahlenfolge zeigt die Lehrperson wieder mit der Zunahme in der Zahlenreihe, visualisiert mit den blauen Würfeln (Abbildung 6). Darin wird die Verallgemeinerung ersichtlich: Wenn die Summe des ersten Zahlenpaars eine gerade Zahl ergibt, muss das notwendigerweise für jedes weitere ungerade Zahlenpaar auch gelten. Die blauen Würfel verdeutlichen, dass bei jeder Zahl im Vergleich mit der ursprünglichen Zahl zwei dazukommen, weshalb die Zunahme wiederum teilbar durch 2 ist. Die Begründungsidee entspricht derjenigen von Kind 3. Veranschaulicht wird die Überlegung aber operativ.

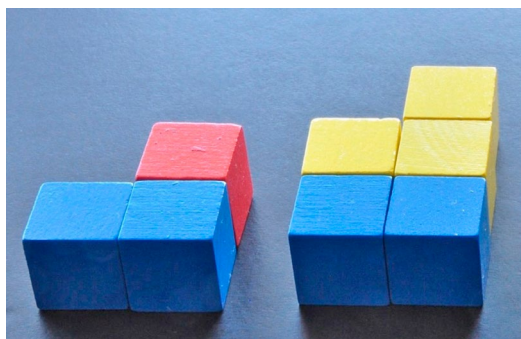


Abbildung 6: Nächstes Zahlenpaar

Von diesem operativen Vorgehen, wie es schon Kind 3 in seiner Begründung genutzt hat, ist der Schritt zur Formalisierung klein. Der Ausgangspunkt dafür liegt im Begründungsansatz von Kind 2 (Abbildung 7). Was eine gerade Zahl ist und wie sie allgemein formuliert werden kann, ist hier angelegt: Eine gerade Zahl entsteht durch das Verdoppeln einer beliebigen natürlichen Zahl. Algebraisch formuliert lässt sich eine gerade Zahl allgemein als $2n$ darstellen. Daraus wird ersichtlich, was eine ungerade Zahl ist: Sie ist nicht teilbar durch 2, d. h. sie steht in der Zahlenreihe immer zwischen zwei geraden Zahlen. Algebraisch ausgedrückt schreibt sich dies $2n \mp 1$.

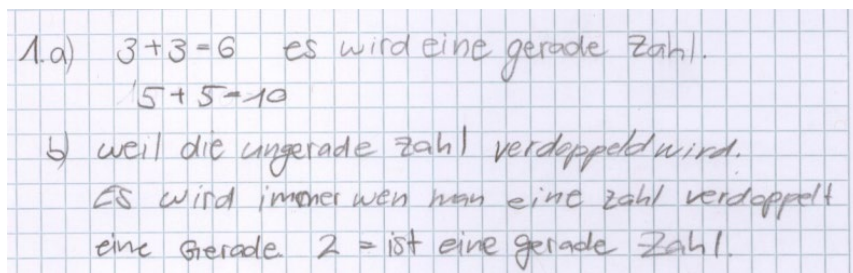


Abbildung 7: Auszug aus der Begründung von Kind 2

Das Bild des fehlenden Teils beim zweiten Summanden enthält die Erkenntnis, dass bei einer ungeraden Zahl immer eins zu viel oder eins „zu wenig“ ist. Die Summe zweier ungerader Zahlen ist demnach nichts anderes als zwei verdoppelte Zahlen ∓ 1 , d. h. $2n + 1$ und $2m + 1$ (bei zwei unterschiedlichen Zahlen). $2n + 2m + 2$ ist in jedem Fall teilbar durch 2. Die Summe muss deshalb zwingend gerade werden. Dies formuliert auch Kind 4 (Abbildung 8) in seiner Begründung mit umgangssprachlichen Mitteln. Seine Begründungsidee basiert auf derselben Operation des Ausgleichens, wie dies bei Kind 3 der Fall war. Als zugrunde liegende Vorstellung von Zahlen wählt Kind 4 aber den Zahlenstrahl als Repräsentation einer Zahlenfolge und nicht die Repräsentation einer Zahl durch eine Anzahl (z. B. von Würfeln wie im Beispiel der Lehrerin). Der Sachverhalt wird korrekt begründet und mit einem gültigen Schluss verallgemeinert.

1. Wenn ich zwei ungerade Zahlen addiere, entsteht eine gerade Zahl, bzw. $7+3=10$ $9+3=12$ $99+1=100$ $741=72$
 Ich denke es passiert, weil das eine Stück ($7=IIII|I$)
 das die Zahl ungerade macht, wird von einem anderen Stück
 ($3=III$) ergänzt. $10=IIII|II$

Abbildung 8: Begründungsidee von Kind 4

5. Fazit

Die Beispiele von Begründungen von Schülerinnen und Schülern aus Klasse 5 bis 6 zeigen, dass Kinder dieses Alters ausgehend von einer entsprechenden Aufgabenstellung in der Lage sind, kreativ nach Begründungen für mathematische Zusammenhänge zu suchen, diesen auf den Grund zu gehen und Argumente zu entwickeln, mit denen sie das Zustandekommen eines bestimmten Musters schlüssig erklären und vorhersagen („immer so“) können. Dies ist nahe am Ideal von Dewey (2002, S. 56–60), der den Denkprozess mit fünf Schritten charakterisiert: Identifizieren einer Schwierigkeit, Formulieren des Problems, Entwicklung von Hypothesen, Testen der Hypothesen und schließlich Ziehen einer Schlussfolgerung und damit Erreichen einer Problemlösung. Während dieses Prozesses darf und muss experimentiert werden, weil nur dadurch Hypothesen getestet und Annahmen auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden können (Dewey, 2002).

Die Art und Weise, wie der Denkprozess einer mathematischen Argumentation und die Schlussfolgerung gefasst und repräsentiert werden – ob als narrativer Text, als Handlung oder als formale Darstellung – ist sekundär. Entscheidend – und gleichermaßen befriedigend – ist die erlangte Einsicht, die durch strenges Denken gewonnen worden ist. Einsicht beruht im Verständnis von Duncker (1935) auf der Fähigkeit, die Beziehungen zwischen den Elementen eines Problems zu reorganisieren bzw. neu zu strukturieren und dadurch neu zu interpretieren. Umstrukturierung – wie im Beispiel die Idee, eins bei einer ungeraden Zahl „abzuschneiden“ und bei einer anderen ungeraden Zahl anzuhängen, damit zwei gerade Zahlen entstehen, deren Summe ebenfalls gerade ist – ist kognitiv anforderungsreich und ausgesprochen kreativ.

Für Dewey (2002) besteht das Ziel der Erziehung denn auch nicht nur darin, Informationen zu vermitteln, sondern vielmehr darin, die Fähigkeit zu kultivieren, kritisch zu denken und Probleme selbstständig zu lösen. Damit ist Deweys

Werk auch heute noch modern und gleichsam zeitlos, wie ein Blick in das aktuelle PISA-Framework Mathematik zu „Mathematical Reasoning“ zeigt:

In mathematics, students learn that, with proper reasoning and assumptions, they can arrive at results that they can fully trust to be true in a wide variety of real-life contexts. It is also important that these conclusions are impartial, without any need for validation by an external authority. (OECD, 2018)

Dass der Mathematikunterricht einen wichtigen Beitrag zur Förderung kritischen, bzw. strengen Denkens und dadurch auch zur Demokratiebildung leisten kann, sollten die vorgestellten Beispiele zum mathematischen Begründen von Schülerinnen und Schülern im Primarschulalter aufzeigen. Diese mathematischen Argumentationen greifen auf eine gemeinsam geteilte Wissensbasis zurück, auf die mathematische Grundbildung. Mathematische Grundbildung – in der Mathematikdidaktik wird diese seit den großen PISA-Studien als „mathematical literacy“ (OECD, 2003) bezeichnet –, die für die Entscheidungsfindung herangezogen werden kann und einen Beitrag zur Lebensbewältigung als konstruktive, mündige und reflektierte Person und als verantwortungsbewusstes Mitglied einer Gesellschaft leistet, ist daher auch ein „Baustein einer demokratischen Meinungsbildung“ (Kleine, 2021, S. 120). Mathematische Grundbildung wird denn auch in verschiedenen Ländern als Mittel zur Förderung einer sozialen Demokratisierung interpretiert (Valero, 1999, S. 20), indem insbesondere die soziale Interaktion im Mathematikunterricht als Quelle von Demokratisierung verstanden wird: Das Einbringen unterschiedlicher Ideen, das gegenseitige Prüfen von Argumenten mit ihrer Verankerung in einer soliden, fachlichen Wissensbasis, das Erlangen einer gemeinsam geteilten Einsicht – all dies stellt exemplarisch einen sozialen Prozess zur Aushandlung von Bedeutung dar und leistet dadurch einen Beitrag zur Förderung von Demokratiebildung.

„Lernen ist nicht ... eine Art innere Zirkulation, sondern basiert auf Austausch und Korrektur“ (Miller & Oelkers, 2021, S. 11). Dies lässt sich am Beispiel des mathematischen Argumentierens zeigen. Mathematisches Argumentieren verbindet den Prozess des strengen Denkens entlang in der Community definierter und abgesicherter Regeln mit einem Fundament von Wissen und unbestrittenen Sachverhalten. Durch diese Verbindung wird etwas Neues geschaffen: eine Rechtfertigung bzw. eine Begründung für das Zustandekommen von bestimmten Mustern und Phänomenen, auf deren Basis nicht nur Schlüsse gezogen, sondern auch Beurteilungen vorgenommen werden können, und zwar im Sinne von Dewey, für den ein Urteil „das Erklären von Tatsachen“ (Dewey, 2002, S. 77) und eine Entscheidung darstellt, da eine (strittige) Frage zum Abschluss gelangt. Mit reichhaltigen, herausfordernden Aufgabenstellungen, ermutigenden fachlichen Gesprächen in der Lerngemeinschaft und dem permanenten Nachfragen nach dem Warum gelingen selbst jungen Kindern mathematische Argumentationen.

Mathematisches Argumentieren gehört somit zu den zentralen Bildungsprozessen für alle Lernenden und leistet darüber hinaus einen Beitrag zu einer sehr viel umfassenderen, allgemeinen Bildung.

Dank

Ein Dank geht an N. G. und ihre Klasse für die Umsetzung der Aufgabenstellung und das Zurverfügungstellen der Begründungsbeispiele.

Damian Miller danke ich für all die inspirierenden, lustvollen Gespräche über fachliche Disziplinen hinweg.

Literatur

- Aebli, H. (1980). *Denken. Das Ordnen des Tuns (Band 1)*. Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1981). *Denken. Das Ordnen des Tuns (Band 2)*. Klett-Cotta.
- Amt für Volksschule des Kantons Thurgau. (2016). *Lehrplan Volksschule Thurgau. Grundlagen*. Amt für Volksschule des Kantons Thurgau.
- Brunner, E. (2014). *Mathematisches Argumentieren, Begründen und Beweisen: Grundlagen, Befunde und Konzepte*. Springer.
- Brunner, E. (2019). Wie lassen sich schriftliche Begründungen von Schülerinnen und Schülern des 5. Und 6. Schuljahrs beschreiben? In S. Krauss, K. Binder & A. Frank (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2019* (S. 1131–1134). VTM.
- Brunner, E., Lampart, J. & Jullier, R. (2022). Schriftliches mathematisches Argumentieren in zwei unterschiedlichen Inhaltsbereichen in den Jahrgangsstufen 4–6. *Journal für Mathematik-Didaktik JMD*, 43(2), 463–493. <https://doi.org/10.1007/s13138-022-00197-8>
- Devlin, K. (1998). *Muster der Mathematik*. Spektrum.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education. An introduction in the Philosophy of Education*. The Free Press.
- Dewey, J. (2002). *Wie wir denken*. Pestalozzianum.
- Duncker, K. (1935). *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Springer.
- Eckert, G. & Beigel, T. (2023). *Geschichte der Demokratie: Von der Antike bis in unsere Zeit*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hein, K. (2021). *Logische Strukturen beim Beweisen und ihre Verbalisierung: Eine sprachintegrative Entwicklungsforschungsstudie zum fachlichen Lernen*. Springer Spektrum.
- Hersh, R. (1993). Proving is convincing and explaining. *Educational Studies in Mathematics*, 24(2), 389–399.
- Jablonski, S. (2021). *Wie potenziell mathematisch begabte Kinder argumentieren: Eine Längsschnittstudie mit Kindern der Klassenstufen 3 bis 6 im Rahmen des Enrichmentprogramms „Junge Mathe-Adler Frankfurt“*. Springer Spektrum.
- Jahnke, H. N. (2008). Theorems that admit exceptions, including a remark on Toulmin. *ZDM Mathematics Education*, 40(3), 363–371.
- Jahnke, H. N. & Ufer, S. (2015). Argumentieren und Beweisen. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 331–355). Springer Spektrum.
- Jeannotte, D. & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9761-8>

- Klein, J. (2009). Erklären-was, erklären-wie, erklären-warum. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Werterschließung. In R. Vogt (Hrsg.), *Erklären, Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–36). Tübingen.
- Kleine, M. (2021). Mathematische Grundbildung als Baustein einer demokratischen Meinungsbildung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(3), 113–121. <https://doi.org/10.11576/PFLB-4957>
- Kosko, K. W. & Zimmerman, S. (2019). Emergence of argument in children's mathematical writing. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(1), 82–106.
- Krauthausen, G. (2001). Wann fängt das Beweisen an? Jedenfalls, ehe es einen Namen hat. Zum Image einer fundamentalen Tätigkeit. In W. Wieser & B. Wollring (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Mathematik für die Primarstufe. Festschrift für Siegbert Schmidt* (S. 99–113). Verlag Dr. Kovac.
- Kruse, O. (2017). *Kritisches Denken und Argumentieren: Eine Einführung für Studierende*. UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Lakatos, I. (1979). *Beweise und Widerlegungen*. Vieweg.
- Lithner, J. (2008). A research framework for creative and imitative reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 67(3), 255–276.
- Mason, J. & Pimm, D. (1984). Generic examples: Seeing the general in the particular. *Educational Studies in Mathematics*, 15(1984), 277–289.
- Miller, D. & Oelkers, J. (2021). Einleitung. „Jeder ist seines Glückes Schmied“. Oder: Kritik der „pädagogischen Selbststeuerung“. In D. Miller & J. Oelkers (Hrsg.), „Selbstgesteuertes Lernen“: *Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts* (S. 9–27). Beltz.
- Miller, D. & Oelkers, J. (2023). Wem gehört die Schule? In D. Miller & J. Oelkers (Hrsg.), *Wem gehört die Schule?* (S. 7–37). hep.
- Neumann, A., Beier, F. & Ruwisch, S. (2014). Schriftliches Begründen im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 7(2014), 113–125.
- Newell, A. & Simon, H. (1972). *Human Problem Solving*. Prentice-Hall.
- OECD. (2003). *The PISA Assessment Framework: Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. OECD.
- OECD. (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. OECD.
- OECD. (2018). *PISA 2022 Mathematics Framework*. OECD. <https://pisa2022-maths.oecd.org/#Overview>
- Oelkers, J. & Horlacher, R. (2002). John Deweys Philosophie der Erziehung im Kontext. Einleitung von Jürgen Oelkers und Rebekka Horlacher. In J. Dewey (Hrsg.), *Pädagogische Schriften und Abhandlungen (1900–1944)* (S. 7–22). Pestalozzianum.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen* (1. Aufl.). Klett.
- Reiss, K. (2002). *Argumentieren, Begründen, Beweisen im Mathematikunterricht*. Projektserver SINUS. Universität.
- Schmidt, M. G. (2019). *Demokratiethorien: Eine Einführung* (6., erweiterte und aktualisierte Auflage). Springer VS.
- Schoy-Lutz, M. & Brunner, E. (2023). Die Rolle der Mündlichkeit beim mathematischen Argumentieren von Grundschulkindern. *ZMFP – Zeitschrift für Mathematikdidaktik in Forschung und Praxis*, 4. <https://doi.org/10.48648/70VK-SP31>
- Toulmin, S. E. (1996). *Der Gebrauch von Argumenten* (2. Aufl.). Beltz.
- Valero, P. (1999). Deliberative mathematics education for social democratization in Latin America. *ZDM – Mathematics Education*, 99(1), 20–26.
- Wertheimer, M. (1964). *Produktives Denken* (2. Aufl.). Kramer.
- Wittmann, E. C. & Müller, N. G. (1988). Wann ist ein Beweis ein Beweis? In P. Bender (Hrsg.), *Mathematikdidaktik – Theorie und Praxis. Festschrift für Heinrich Winter* (S. 237–258). Cornelsen.
- Wittmann, E. Ch. (2009). Operative proof in elementary mathematics. In F.-L. Lin, F.-J. Hsieh, G. Hanna & M. De Villiers (Hrsg.), *Proof and proving in mathematics education. ICMI Study 19 Conference Proceedings* (S. 251–256). Department of Mathematics National Taiwan Normal University.

Empirie, Theorie und Fantasie: Ein Gespräch mit Helmut Fend

Ulrich Halbheer

Es bot sich aus zweierlei Hinsicht an, Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Helmut Fend für dieses Gespräch anzufragen. Einerseits wirkten sowohl er als auch Damian Miller ungefähr zur gleichen Zeit am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, andererseits verband beide eine investigative Neugier auf im weitesten Sinne erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Im Interview, das Anfang Dezember 2024 stattfand, geht es im Kern wiederholt um die Life-Studie (Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter), welche ein zentrales Element im Schaffen von Helmut Fend bildet, aber auch um die Entwicklung sozialwissenschaftlicher Forschung und ihre Rezeption generell.

Ueli Halbheer (UH): Ich habe mal nachgerechnet: Damian Miller hätte mit Jahrgang 1962 theoretisch der ersten Kohorte der Life-Studie, respektive der Konstanzer Längsschnittstudie angehören können. Wir wollen im ersten Teil unseres Gesprächs den Bogen knapp 50 Jahre zurückschlagen. Heinrich Roth hatte ja in den 60ern die „realistische“ Wende in der Erziehungswissenschaft postuliert und damit vor allem eine empirische Wende gemeint. Und da spielt ja Ihr Einstieg eine nicht unwesentliche Rolle...

Helmut Fend (HF): Der Rückblick auf diesen Jahrgang hat mich nochmals inspiriert zu überlegen, in welche bildungspolitische Zeit Damian reingewachsen ist. Er ist – man könnte es pointiert so formulieren – in zwei Revolutionen hineingeraten. Die erste große Revolution war die Bildungsexpansion. Das heißt, er ist in einen historischen Prozess hineingeboren worden, in dem junge Menschen Bildungschancen hatten, wie wohl noch nie in der Geschichte der Menschheit. Das ist die eine große Revolution. Und wir haben in unserer Jugendstudie – durch den Vergleich dieser zwischen 1962 und 1965 geborenen Generation mit den späteren und den früheren Generationen – eine zweite Revolution vorgefunden, die man als Revolution in der Erziehungs- und in der Schulkultur bezeichnen könnte. In diesen Zeiträumen ist erstmals die Reformpädagogik zu einem Massenphänomen geworden, das heißt, sie war nicht länger ein Phänomen einzelner Theoretiker, sondern wurde zur Grundüberzeugung der erziehenden Generation insgesamt, der Lehrergeneration, aber auch der Elterngeneration. Das hat sich durch den Vergleich der Generation, die in den 40er Jahren geboren wurde, mit der Generation, die in den 60er Jahren das Licht der Welt erblickte, deutlich

gezeigt. Es hat eine Abkehr von der autoritären Erziehungskultur stattgefunden, die bezüglich Normen des Zusammenlebens an überlieferten Inhalten orientiert war, hin zu einer stärkeren Aufmerksamkeit für das, was in Kindern passiert. Und die Akzeptanz und Anerkennung dessen, was in den Kindern passiert, hat einen enormen Zuwachs in diesen Jahren erfahren. Insofern ist Damian ein Glückskind der Bildungsentwicklung gewesen, indem er gewissermaßen in diese beiden Revolutionen hineingewachsen ist.

UH: Klaus Jürgen Tillmann hat 2008 angemerkt, dass durch die Wendung von einer philosophierenden Pädagogik zur empirisch arbeitenden Erziehungswissenschaft die Bildungsforschung bedeutsamen Wert für die Politikberatung erhielt.¹ Als Beispiel dafür nennt er unter anderem Ihre Gesamtschulstudie, die bekanntlich nicht die Ergebnisse zeitigte, welche die Bildungspolitik gern gesehen hätte....

HF: Neben dieser historischen Entwicklung, die ich vorhin genannt habe, komme ich mit meiner eigenen Biographie ins Spiel, die ebenfalls in den 60er Jahren in die entscheidende Phase gelangt ist. Die genannte Revolution in der Pädagogik ist selber auch von enormer Tragweite gewesen. Sie lautete: Weg von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hin zur empirisch arbeitenden Erziehungswissenschaft. Dass ich selber Teil dieser Wende wurde, hat viele verschiedene Ursachen. Eine war das Studium bei Wolfgang Brezinka, der Vertreter der empirischen Erziehungswissenschaft war und seine Position in heftigen Kontroversen mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entfaltet hat. Zudem spielte die direkte Erfahrung der empirischen Forschung während meines Aufenthaltes an der University of London mit. Und dann gab es als Drittes die Möglichkeit, empirische Forschung selber durchzuführen. Diese dritte Möglichkeit ergab sich durch den Glücksfall, dass ich an die Universität Konstanz gekommen bin. Dort hat sich bekanntlich die erste sozialwissenschaftliche Fakultät Deutschlands etabliert. In diesem Kontext hat die Bildungsforschung eine bislang unbekannte Bedeutung erfahren. So gab es ein eigenes Zentrum für Bildungsforschung. Hier waren die bekanntesten empirisch arbeitenden Bildungssoziologen der damaligen Zeit tätig. Insbesondere natürlich Dahrendorf und Hansgert Peisert. In diesem Umfeld hatte ich die einmalige Chance, empirische Bildungsforschung betreiben zu können. Ein besonderes Fundament hat diese Chance durch einen biografischen Glücksfall bekommen. Dieser bestand in der Begegnung mit Willibald Nagl, einem begnadeten Statistiker, der es zudem geschafft hat, die Infrastruktur für diese empirische Bildungsforschung zu erschaffen. Er hat Analysesysteme entwickelt,

1 Tillmann, K.-J. (2008). Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – von den 1970er Jahren zur PISA-Zeit. Die Deutsche Schule (DDS), 100(1), 31–42.

die denen in den USA weit voraus waren und mit denen das Instrumentarium geschaffen wurde, empirische Untersuchungen im großen Stil durchzuführen.

Es kommt noch ein weiteres Moment hinzu, das hier entscheidend war: Das war die Reformdiskussion zum deutschen Bildungssystem. Dabei ging es vor allem um die Sekundarstufe I, genauer um die Gesamtschule. Die Gesamtschule war in gewissem Sinne eine Antwort auf die frühe Selektion der Bildungslaufbahnen nach dem vierten Grundschuljahr. Aber auch das hat wieder einen historischen Hintergrund. Die Allgemeine Grundschule wurde in Deutschland erst 1919 eingeführt und war hochgradig umstritten. Wer vor 1919 von der Grundschule aus nach dem vierten Schuljahr ins Gymnasium wollte, musste zuerst die dreijährige Vorschule besuchen. Das war ein riesiges Hindernis und die Einführung der gemeinsamen Grundschule war der große bildungspolitische Durchbruch. Entsprechend hat man in den 60er Jahren auch erwartet, dass die Gesamtschule der große Durchbruch sein könnte, um durch die weitere Verschiebung der Selektion die Chancen der Bildungsbeteiligung bei bislang bildungsfernen Schichten zu erhöhen. Daran waren einige deutsche Bundesländer, besonders sozialdemokratisch regierte, als Vorreiter der Debatte um die Chancengleichheit sehr daran interessiert. Gleichzeitig war das Projekt natürlich hochgradig umstritten. Und so hat sich dann in vielen Ländern als Kompromiss ergeben, dass man empirisch untersuchen sollte, ob die erwarteten positiven Wirkungen der Gesamtschule tatsächlich eintreten würden. So kam plötzlich mehreres zusammen: Die allgemeine Forderung nach empirischer Forschung im Bildungsbereich, die bildungspolitische Unterstützung, das zu tun, und auch die notwendige Kompetenz, bildungspolitische Forschung tatsächlich durchzuführen. Alle drei Momente mussten zusammenkommen, um diese großen Studien zu ermöglichen. Und wir haben dann tatsächlich durch den Auftrag verschiedener Länder einiges auf den Weg gebracht. Für die damalige Zeit war das außerordentlich. Wir haben in diesen Studien fast 25.000 Kinder mit ausführlichen Instrumenten untersucht. Um die Leistungseffekte der Gesamtschule mit denen des herkömmlichen Bildungswesens vergleichen zu können, wurden einmal 6.000 Kinder der sechsten und der neunten Schulstufe in drei Bundesländern untersucht, und zwar zwölf Unterrichtsstunden lang. Das muss man sich vorstellen. Natürlich haben wir das nicht an einem Tag und hintereinander gemacht, sondern gestaffelt. Aber dieses Volumen an Möglichkeiten, solche Untersuchungen durchzuführen, war natürlich schon außergewöhnlich. Und dann haben wir über Jahre hinweg ausgewertet. Viele Berichte sind entstanden, alle am Erwartungshorizont ausgerichtet, dass die Gesamtschulen gewissermaßen auf allen Dimensionen, die man sich vorstellen kann, positive Effekte haben sollten. Diese Vorstellung bezog sich einerseits auf die Leistungsbereiche, obwohl diese nicht primär im Vordergrund standen. Da wäre man wahrscheinlich mit einem Gleichstand zufrieden gewesen. Sie bezogen sich aber auch auf Persönlichkeitswirkungen, welche schon einen großen Teil der bildungspolitischen Debatte beanspruchten, aber dann natürlich auch

in Bezug auf soziale Gerechtigkeit, auf Chancengleichheit. Das war sozusagen ein Kranz von Parametern, an denen das Bildungssystem nun gemessen wurde. Es war bisher kaum möglich gewesen, solche großen Leistungsvergleiche durchzuführen. Auch Persönlichkeitswirkungen zu messen, war – historisch gesehen – noch Neuland, so dass wir jahrelang versucht haben, Instrumente zu entwickeln, um Persönlichkeitswirkungen zu erfassen im Bereich des Selbst, in der Selbstwirksamkeit, bezüglich Selbstwertgefühls, zu Schuleinstellungen, oder Lernmotivation, usw. Und das hat zu einem riesigen Aufwand an Auswertungen geführt. Ich habe dann versucht, das alles zusammenzufassen (Fend 1982: Gesamtschule im Vergleich). Es gibt darüber hinaus wichtige und große Publikationen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Als Kern der Studien lässt sich formulieren, dass einige Erwartungen deutlich erfüllt, andere eher enttäuscht wurden. Die große Enttäuschung, die auch in der Öffentlichkeit viel diskutiert wurde, war der Einbruch in den Schulleistungen in einzelnen Gesamtschulen, was dazu geführt hat, dass die Überlegenheit des Gymnasiums sehr deutlich in den Vordergrund gestellt wurde. Tatsächlich ergab sich ein sehr gemischtes Bild. Es hat sich gezeigt, dass dort, wo Gesamtschulen flächendeckend eingeführt wurden und nicht als Einzelschule in Konkurrenz zu anderen Schulformen standen, diese Effekte verschwanden. Das heißt, der Leistungsbereich schien nicht maßgeblich beeinflussbar durch das Systemmerkmal der Gesamtschulen. Wirkungen im Persönlichkeitsbereich waren hochgradig lehrer- und schulspezifisch. Das heißt, Systemeffekte waren hier nur in einigen Bereichen deutlich, in anderen fehlten sie völlig. Der Systemeffekt war vor allem der, dass bei den Gesamtschulen durch andere Klassenbildungen andere Bezugsnormen der Selbsteinschätzung entstanden sind. So haben sich beispielsweise Gymnasiasten nicht in Bezugssystemen von Gymnasien beurteilt, sondern sich als Schüler der oberen Leistungsgruppe innerhalb des gesamten Altersspektrums gesehen, was natürlich für diejenigen, welche in den oberen Kursen waren, sehr günstig war. Aber die Angehörigen der unteren Kurse haben sich verstärkt negativ eingeschätzt, etwa im Vergleich zu den Absolventen von Hauptschulen. Hier haben sich schon klare Systemeffekte ergeben, die aber nicht in die erwünschte Richtung wiesen. Der Bereich der Chancengleichheit war eines der Hauptthemen. Da hat sich tatsächlich gezeigt, dass die Bindung an die soziale Herkunft in den Gesamtschulen geringer war als im herkömmlichen Schulsystem. Dieser Effekt war deutlich und auch die Bewegungsintensität innerhalb der Sekundarstufe, also dass es mehr Aufstiege und auch mehr Abstiege gab als im herkömmlichen Bildungswesen, im Sinne von mehr Mobilität und Chancengleichheit. Zu Beginn der 70er Jahre haben wirklich noch unfassbare Abhängigkeiten der Bildungslaufbahn von der sozialen Herkunft bestanden. Das heißt, die Kinder aus Arbeitermilieus mussten sich deutlich in der obersten Intelligenzgruppe befinden, um eine Chance zu haben, aufs Gymnasium zu kommen. Diese Kinder hatten selbst dann noch bedeutend geringere Chancen als die am wenigsten begabten Kinder aus der Bildungsschicht. Das

war – gemessen an den Potenzialen, die diese Kinder hatten und insbesondere bei den Mädchen – schon eine dramatische Situation. Aber durch die Bildungsexpansion selber hat sich natürlich auch im herkömmlichen Bildungswesen in den letzten Jahrzehnten sehr vieles getan, so dass sich die Bildungschancen, insbesondere von Mädchen und von Kindern auf dem Lande, in dramatischer Weise positiv entwickelt haben. Die Gesamtschule selber und das herkömmliche Bildungswesen sind keine statischen Einrichtungen, die unverändert bestimmte Effekte erzeugen, sondern hochgradig historische Phänomene.

UH: Die Benachteiligungen haben sich ja zum Teil auch verlagert. Ich denke da an die Arbeiten von Wilfried Bos², die ein ähnliches Bild zeigen für Kinder mit Migrationshintergrund...

HF: In Folgestudien hat sich noch etwas anderes gezeigt, nämlich, dass Systemfaktoren allein als isolierte Größen schwer zu beurteilen sind. Es kommt vor allem auf ihren Gebrauch an. Systeme wie „Gesamtschulen“ sind Regelungsvorgaben, die man sehr unterschiedlich nutzen kann. Das war besonders dramatisch sichtbar innerhalb der einzelnen Schulen. Wir haben also Schulen gesehen, die mit dieser Organisationsform schlicht überfordert waren und pädagogische Konstellationen geschaffen haben, die uns vom direkten Anblick her nur entsetzt haben. Aber wir haben auch Schulen gesehen, welche diese Umsetzung der Regelungsvorgaben wunderbar gestaltet haben. Dasselbe gilt natürlich auch für das herkömmliche Bildungswesen. Auch da kommt es sehr darauf an, wie die institutionellen Vorgaben genutzt wurden. Das war für uns damals besonders eindrucksvoll in den Haupt- und Realschulen sichtbar. Wir hatten gedacht, dass sie eher die Mauerblümchen unter den pädagogischen Anstalten seien und die Gymnasien die strahlenden Sieger. Das hat sich als völlig falsch herausgestellt. Wir haben Hauptschulen mit einer unglaublich positiven Zuwendung zu Schülern gefunden, aber auch Realschulen, die uns diesbezüglich sehr beeindruckt haben. Das hat natürlich das Konzept der Bedeutung der einzelnen Schule als Handlungseinheit hochgradig beeinflusst. Es hat in der Folge zu dem Angebots-Nutzungskonzept geführt, das mich dann auch in den weiteren Studien zu Langzeitwirkungen von Gesamtschulen stark beschäftigt hat. Da hat sich nämlich das erwartungswidrige Ergebnis gezeigt, dass es eine Gruppe gegeben hat, die von den Gesamtschulen besonders profitiert hat. Und diese Gruppe hatte diejenige Bildungspolitik nicht im Auge, welche die Gesamtschulen befürwortet hat. Das waren die Eltern von Kindern, deren Begabung während ihrer Sekundarschulzeit nicht so klar sichtbar war. In unserer Studie über die Langzeiteffekte von Bildungssystemen hat sich

2 Z. B.: Bos, W., Wendt, H. & Vaskova, A. Migration und Bildung. In: K.-H. Meier-Braun & Weber, R. (Hrsg.). Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer (2017) (S. 194–198).

deutlich gezeigt, dass diese Gruppe von Eltern und Kindern von den Gesamtschulen am stärksten profitiert hat. Das hatten wir nicht erwartet, aber entspricht natürlich dem Nutzungskonzept. Die Eltern stehen nicht wie staunende Kinder vor dem Phänomen „Schule“, sondern versuchen es zu verstehen und optimal zu nutzen. Und wenn man davon ausgeht, dass vieles von der Nutzung des Angebots abhängt, dann gerät natürlich ein Faktor in den Blick, der meine Sicht sozialer Phänomene hochgradig und langfristig beeinflusst hat: Die Bedeutung des personalen Faktors, genauer, die Bedeutung des Engagements von Personen, die Bedeutung der Herstellung von Prozessen im Bildungswesen. Aber das ist ein anderes großes Thema.

UH: Das ganze Thema der empirischen Bildungsforschung hat sich enorm entwickelt. PISA war nochmals ein gewaltiger Boost in Richtung Large Scale Assessments, verbunden mit der Möglichkeit, in grösseren Dimensionen zu forschen. Da spricht man mittlerweile von Evidence Policy, allerdings auch nicht mehr mit dem großen Optimismus, wie er zu Beginn geherrscht hat. Im Bildungswesen kennt man auch den Begriff der Steuerungsillusion. Hermann Lange hat mal gesagt, ein Bildungswesen könne man bestenfalls segeln, nicht aber steuern, weil viele Einflussgrößen den Kurs mitbestimmen würden. Sie haben vorhin auch darauf hingewiesen. Es besteht immer eine Angebots-Nutzungs-Gemengelage, die da zusammenkommt. Eine neue Publikation von Richard Münch und Oliver Wieczorek³ zeigt für vier Länder eine eher ernüchternde Bilanz, was beispielsweise die Schulsteuerungsversuche über die PISA-Daten anbelangt.

HF: Da werfen wir jetzt einen großen Blick nach vorne. Wir waren mit der Beforschung der Gesamtschulen im deutschsprachigen Raum beinahe noch Pioniere der empirischen Bildungsforschung. Diese hat sich dann im Laufe der Jahre mit einem permanenten Auf und Ab hochgradig professionalisiert. Nach dieser Pionierphase der Gesamtschulforschung ist durch die bildungspolitische Beilegung der Auseinandersetzung zwischen dem gegliederten Schulwesen und den Gesamtschulen eine gewisse Ruhe eingetreten. Damit hat die Bildungspolitik auch das Interesse an solchen Ergebnissen verloren. Es hat sich nämlich auch gezeigt, dass diese Ergebnisse nicht so leicht politisch instrumentalisierbar sind, wie es insgeheim erwartet wurde. Man hatte eigentlich erwartet, jetzt kommt die Forschung, belegt die Vorteile der Gesamtschulen und sorgt so für politischen Rückenwind für eine progressive Entwicklung. Dem war nicht so. Für die politische Unabhängigkeit der Wissenschaft selber war das möglicherweise eine gute Entwicklung. Sie hat sich mit ihrem Anspruch auf „unabhängige Wahrheitsfindung“ eher als Störfaktor präsentiert, denn als Unterstützungsfaktor für

3 Münch, O. & Wieczorek, O. (2024). Effektive Schulsteuerung? Bilanz einer globalen Reformagenda. Weinheim: Beltz Juventa.

bildungspolitische Positionen. Das wiederum hat dazu geführt, dass die empirische Bildungsforschung bis zu Beginn des Jahrtausends in der Versenkung verschwunden ist. Institute wurden aufgelöst, es wurden keine Forschungsprojekte mehr vergeben. Es war eine stille Zeit für die empirische Bildungsforschung. Im Kontext der PISA-Studie kam dann ein ganz neuer Boost in diese Forschungsrichtung und hat noch einmal Bildungssysteme durch den internationalen Vergleich auf den Prüfstand gestellt. Und da haben bestimmte Länder, unter anderem auch Deutschland, nicht gut abgeschnitten. Das hat noch einmal die empirische Bildungsforschung auf einem hoch professionalisierten Niveau befeuert. Das heißt, es sind noch einmal größere Studien gemacht worden, größere Projekte mit institutionalisiertem Background. Diese Forschung selber habe ich in verschiedenen Ländern genauer beobachten können. In der Schweiz etwa, oder in Deutschland. Es gibt sogar, unbeabsichtigt, ein sogenanntes Bodensee-PISA. Im Jahr 2009 wurde ein Leistungsvergleich zwischen Thurgau, St. Gallen, Vorarlberg, Bayern und Baden-Württemberg möglich. In jenem Jahr haben diese Länder nämlich für sich eigene Stichproben gezogen, um einen Ländervergleich anstellen zu können. Und das war für mich in gewisser Weise mein persönlicher PISA-Schock. Denn bei diesem Vergleich hat sich gezeigt, dass mein Herkunftsland Vorarlberg in allen Fächern am schlechtesten abgeschnitten hat. Und zwar nicht nur um ein paar Punkte, in Mathematik zum Beispiel lagen die Schüler aus Vorarlberg im Vergleich zu denjenigen aus St. Gallen um etwa zwei Jahre zurück. Es war schon dramatisch. Das nur so nebenbei, gewissermaßen als persönlicher Einblick in diese Studien. Sie sind heute meines Erachtens wieder in eine neue Phase eingetreten, und zwar in die Phase der Institutionalisierung, indem sie jetzt nicht mehr Projekte einzelner Forschergruppen, sondern Teil des Qualitätsmanagements der Länder und der Verantwortlichen selber sind. In Deutschland, aber auch in Österreich ist PISA jetzt Teil des Qualitätsmanagements. Zusammen mit den Bildungsberichten ist dadurch eine hochgradig professionalisierte Form des Monitorings des Bildungswesens entstanden.

Damit stellt sich aber auch die Frage: Ist die Bildungsforschung an ihr Ende gelangt? Meine Antwort ist klar „Nein“! Ihre eigentliche Aufgabe wird eher noch deutlicher. Es geht jetzt darum, auf Unterrichts-, Schul- oder Systemebene die Faktoren zu untersuchen und zu verstehen, die zu erwünschten oder unerwünschten Wirkungen auf Kinder und Jugendliche führen. Die vorfindbaren empirischen Relationen, die sich aus den Erhebungen ergeben, gilt es zu verstehen. Das ist ein Prozess, der mich über alle Jahrzehnte der Schulforschung begleitet hat. Ein Prozess, der von der Empirie zur Theorie führt.

Der Versuch, das, was in Schulen geschieht, auch theoretisch zu präzisieren, zu ordnen, zu systematisieren und in seiner Bedeutung darzustellen, bildete die Grundlage für meine Theorie der Schule. Sie war der erste große Versuch, die empirischen Ergebnisse einzuordnen. Was hat mich dabei geleitet? Eigentlich bin ich klassisch institutionstheoretisch und soziologisch vorgegangen, um eine

gesellschaftstheoretische Konzeption zu entwickeln, in der die einzelnen Bereiche der Gesellschaft in ihrer Bedeutung für das gesamte Funktionieren von Gesellschaften beschrieben werden. Dabei zeigen sich Bildungsinstitutionen als zentrale und auch quantitativ große gesellschaftliche Einrichtungen. Millionen von Kindern gehen jeden Tag mehrere Stunden in Schulen und Hunderttausende von Lehrpersonen müssen bezahlt werden. Es ist also ein riesiges Unternehmen, heutzutage noch größer als das Militär. Dieser Institutionsbereich ist darstellbar als rechtlicher Zusammenhang, also als System von Regelungen und Vorschriften. Er ist beschreibbar mit Blick auf die Räumlichkeiten, die zur Verfügung gestellt werden. Die vermittelten Inhalte, niedergelegt in Lehrplänen und Lehrmitteln, bilden eine vielfältige empirische Grundlage für das Funktionieren von Lehren und Lernen. Man kann also insgesamt gut beschreiben, welche Voraussetzungen dieser „Massenorganisation“ von Bildungsprozessen zugrunde liegen. In dieser Makroperspektive zum Zusammenhang von Bildungssystemen und Gesellschaft erweist es sich als wichtig zu spezifizieren, welche Funktionen sie für das gesamte Funktionieren der Gesellschaft erfüllen. Dabei haben sich drei Funktionen herauskristallisiert, die bis heute immer noch viel diskutiert werden: die Qualifikationsfunktion, die Allokationsfunktion und die Integrationsfunktion. Alle drei sind im Prozess der biologischen, der sozialen der kulturellen Reproduktion ganz entscheidend, weshalb die Bildungssysteme eine große gesellschaftliche Bedeutung haben. Das ist damit eigentlich klargeworden.

Was auch ein Fortschritt war: In diesem ersten Versuch, Bildungssysteme zu verstehen und theoretisch zu ordnen, erfolgte eine systematische Beschreibung der einzelnen Erfahrungsbereiche, die in Bildungsinstitutionen gegeben sind, und zwar die veranstalteten Erfahrungsbereiche der Lehre und des Unterrichts. Hier wird „Kultur“ erfahren. Das steht natürlich im Vordergrund. Aber unter dem Begriff des latenten Curriculums wurde auch eine andere Diskussion geführt. Dabei ging es um die Systematisierung anderer Erfahrungsbereiche, etwa die Erfahrungen mit Lehrpersonen und die Erfahrungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern in Schulklassen, also die Bedeutung von Peers und den Erfahrungen, die man mit ihnen macht. Als einen wichtigen Gewinn habe ich es damals auch gesehen, die institutionellen Erfahrungen zu explizieren. Was heißt es, in einer Institution zu leben, die eine bestimmte Form der Disziplin erfordert, nämlich jeden Tag zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erscheinen, Aufgaben zu erfüllen und sich einem Ordnungsregime zu stellen und geprüft zu werden? Gerade das Prüfungssystem als eigenen institutionellen Erfahrungsbereich habe ich versucht zu systematisieren. Das gab es meines Erachtens vorher nicht. Diese Systematisierung empfand ich als wichtigen Gewinn. Aber auch die Systematisierung der Wirkungen von Schule im Leistungsbereich war ein Gewinn. Die Systematisierung der Kompetenzen ist hier relevant, aber auch die Systematisierung der Persönlichkeitsentwicklung. Erstmals beschränkte man sich in der

Wirkungsanalyse nicht auf Leistungsindikatoren, sondern auch auf systematisch erhobene Indikatoren der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung.

Das war im Rückblick gesehen die erste Phase in meinem Versuch, das Bildungswesen institutionstheoretisch und funktionsanalytisch zu systematisieren. Es gab eine zweite Phase. Durch meine permanenten Begegnungen mit Bildungspolitikern, mit Lehrpersonen sowie mit eigenen Kindern hatte ich immer mehr die Erfahrung gemacht, dass es eine hohe Variation gibt im Bildungswesen, die durch diese Systematisierung eigentlich nicht erfasst wird und dass man eigentlich mit dieser Konzeption doch irgendwie noch mechanistisch denkt. Was Lange gesagt hat, trifft hier in gewisser Weise zu: Man kann das Bildungssystem höchstens segeln. Diese Metapher ist wunderschön. Es bedeutet eigentlich, dass man es hier nicht mit einem mechanistischen System zu tun hat. Strukturen und Funktionen hat man auch bei mechanischen Systemen. Die Frage lautet: Wie kommt man zu einem anderen Verständnis von Bildungssystemen? Und das ist mir auch nochmals durch den Rückgang auf die Grundlagen der soziologischen Betrachtungsweise deutlich geworden. Insbesondere durch den Rückgang auf Max Weber. Er beschreibt das so, dass den sozialen Gebilden etwas innewohnt, das man im Bereich der Natur nie und nimmer findet, etwas, was über die funktionalen Abhängigkeiten hinausgeht: Es geht darum, die Beziehungen zwischen den verschiedenen Faktoren zu „verstehen“ und sie als Ergebnis sinngeleiteten, sozialen Handelns zu betrachten. Das ist natürlich eine Veränderung der Welt-sicht: Dass man Bildung, also einen Gegenstandsbereich vor sich hat, den man verstehen kann und von den Absichten der Personen her, die ihn geschaffen haben, rekonstruieren kann. Diese Sicht verändert jetzt alles. Sie erfordert vor allem etwas, was bisher eher im Hintergrund stand, nämlich die historische Perspektive. Jetzt muss man plötzlich Bildungssysteme aus ihrem Entstehungs-zusammenhang heraus rekonstruieren. Diesen neuen Ansatz habe ich in dem Buch „Geschichte des Bildungswesens“ versucht umzusetzen. Wobei ich natürlich auch hier ein biografisches Glückskind war, indem ich in einen Kontext gekommen bin, in dem historische Forschung in einer exzellenten Form von meinen Kollegen repräsentiert wurde. Und das war das Institut für Pädagogik an der Universität Zürich. Dort waren plötzlich Kollegen, die historische Forschung in einer Weise betrieben, die genau diesen Ansatz der kontextabhängigen Analyse der Entstehung von Bildungsprozessen im Auge hatte. Diese Erfahrung hängt mit Jürgen Oelkers zusammen und mit dem Ansatz der bildungshistorischen Rekonstruktion, der in Zürich damals bedeutsam wurde. Durch seine Rekonstruktion erhält der Gegenstand einen ganz anderen Charakter. Ich habe den langen Weg zur Etablierung der öffentlichen Bildung mit der Realisierung der allgemeinen Grundschule schon erwähnt. Er erscheint plötzlich nicht als automatischer Fortschritt, sondern als das Ergebnis eines erbitterten historischen Kampfes.

Das führt zur Frage: Wie konnte es dazu kommen, dass sich plötzlich die Vorstellung durchgesetzt hat, dass alle Kinder zur Schule gehen sollten? Das ist

uns heute so selbstverständlich, erscheint aber durch den historischen Rückbezug auf die Idee der allgemeinen Berechtigung für alle Kinder, Bildungsprozesse zu durchlaufen, als singuläres historisches Ereignis. In keiner anderen Kultur ist dieser Vorgang beobachtbar oder hat zu einer solchen Blüte geführt. Was heute die allgemeine Norm ist, muss historisch rekonstruiert werden. Und da kommt man auf ganz eigenartige Prozesse, wie die Bedeutung der Reformation für die Entstehung von Bildungsmöglichkeiten und Bildungspflichten. Also etwa die Vorstellung, dass jeder einzelne Mensch persönlichen Zugang zur Bibel bekommen sollte. Das führte zu einer Aufwertung des Individuums, welche in der Reformation große Bedeutung erlangt hat. Dann folgte die Säkularisierung dieser Idee in der Aufklärung, indem es zum Menschsein gehört, seine eigenen Potenziale zu realisieren. Diese Zusammenhänge führten im Zuge der Französischen Revolution und ihrer Durchsetzung zur Staatenbildung und zur Durchsetzung der allgemeinen Bildungspflicht. Bildungspolitische Prozesse verbinden sich hier mit politischen Prozessen der Staatenbildung. Kirche und Staat bekommen eine ganz neue Rolle, indem eine allgemeine Bildungspflicht zur Emanzipation des Staatsbürgers von der kirchlichen Abhängigkeit führt. Diese Kämpfe werden nun sichtbar und damit verlieren Bildungsprozesse auch in gewissem Sinne ihre Unschuld. Bildungsprozesse sind nicht von machtpolitischen Vorstellungen und Verhältnissen unabhängige Ereignisse, sondern sind damit hochgradig verbunden. Und es zeigt sich plötzlich, dass, wer die Macht über die Kinder und somit über die nachkommende Generation hat, der hat die Macht über die Seelen der Kinder. Und das ist ein hochgradig politischer Prozess. Somit führt diese historische Perspektive, zusammen mit der Perspektive des Verstehens von empirischen Zusammenhängen dazu, dass man sehr viel näher an die gegenwärtigen Auseinandersetzungsprozesse um die Gestaltung des Bildungswesens herankommt.

UH: Das zeigt sich im Moment auch in faszinierender Weise in unserem Projekt zum Kindergärtnerinnenseminar Amriswil. In den 1970er Jahren war der Kindergarten noch nicht institutionalisiert im Kanton Thurgau. Wir haben hier zeitversetzt eine Institution, die sich rund 140 Jahre später als die Volksschule herausgebildet hat. Es sind ähnliche Kräfte, die sich dabei messen, was sich in den Argumentationen der verschiedenen Akteure auch zeigt⁴. Die Bildungsprozesse verlieren tatsächlich ihre Unschuld vor diesem Hintergrund.

HF: Sie werden dadurch auch nicht schlechter, sondern humangerechter.

UH: Ja, genau.

4 Siehe Beitrag Eigenmann & Halbheer in diesem Band (Regulative Spielräume als Grundlage für die Entwicklung pädagogischer Professionalität).

HF: Durch diese verstehende Konzeption des Bildungswesens wird auch das Lehrerhandeln neu verstehbar. Es ist sozusagen regelgeleitetes, institutionelles Handeln. Die Institution verbindet sich mit personalen Faktoren. Diese Vorstellung hilft, konkrete Handlungsprobleme und -konzepte zu analysieren. Damit ist aber noch eine spezifisch humane Dimension in ihrer systematischen Bedeutung deutlich geworden. Also: Nicht nur die Empirie und die Theorie, sondern auch die Fantasie. Das heißt, alles, was wir tun, ist auch von Fantasien beeinflusst, wie etwas sein könnte. Es ist nicht bloss determiniert durch das, was ist. Das gilt natürlich auch umgekehrt: Das, was ist, verstehen wir in seinem spezifischen So-Sein nur dadurch, dass wir uns ein anderes So-Sein vorstellen. Das ist aber jetzt nicht bloss ein Zusatz zum Verständnis des Bildungswesens, sondern ist integraler Bestandteil davon. Ja, neben der Empirie und der Theorie würde ich die Fantasie als ganz zentralen Faktor der Tätigkeit im Bildungswesen betrachten. Dieser Faktor eröffnet auch einen ganz neuen Zugang. Plötzlich werden die Erfindungen dessen, wie man Schule macht, auch die Erfindungen von Lehrwerken, von Unterrichtsmaterialien legitimer Gegenstandsbereich von Forschung. Das heißt, dieser Zugang wird plötzlich zur aktuellen Umgangsform. Und alternative Umgangsformen mit Kindern werden plötzlich wichtiger und methodisch analysierbarer Teil der Bildungswirklichkeit. Also zum Beispiel Fröbels Konzeption des Umgangs mit Kindern, oder andere reformpädagogische Konzepte. Das sind ja alles Alternativen zu dem, was vorhanden war. Oder Diesterwegs neue Schule erscheint gewissermaßen auch als zweite, fantasierte Wirklichkeit, die der vorhandenen Wirklichkeit gegenübergestellt wird. Und erst durch diese Gegenüberstellung entsteht die Dynamik der Veränderung. Man würde den eigenen Gegenstandsbereich völlig verfehlen, würde man nur auf das Bestehende achten. Und das ist eine ungeheure Erweiterung gewesen.

UH: Damit sind wir bei der Theoriebildung angekommen. Sie leisteten dazu ebenfalls signifikante Beiträge, man denke da an die schultheoretischen Werke. Wer sich aus der Perspektive der Sozialforschung mit wissenschaftstheoretischer Literatur befasst, nimmt mit einer gewissen Enttäuschung zur Kenntnis, dass sozialwissenschaftliche Forschung in ihrer Vielfalt in diesen vornehmlich naturwissenschaftlich geprägten Konzeptionen wie nicht vorgesehen war, ausser vielleicht bei Paul Feyerabend⁵ und ansatzweise bei Thomas S. Kuhn⁶. Was wären Forderungen an eine Wissenschaftstheorie, welche die empirischen Sozialwissenschaften ebenfalls in den Blick nimmt? Einige Aspekte sind von Ihnen schon angesprochen worden. Sie haben das Verstehen von Bildungssystemen hervorgehoben. Dabei denkt man natürlich an Dilthey, gleichzeitig kommt mir aber auch Karl Popper in den Sinn. In seinen Vorlesungen an der London School

5 Feyerabend, P. (1986). Wider den Methodenzwang. Suhrkamp.

6 Kuhn, T.S. (2023). Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (27. Auflage). Suhrkamp.

of Economics hat er bemerkt, für das Soziale gelte halt Versuch und Irrtum⁷, was man verstehen mag aufgrund seiner wissenschaftlichen Herkunft, aber aus sozialwissenschaftlicher Sicht erscheint diese Aussage natürlich enttäuschend.

HF: Ja, ich schwanke da insofern in meiner Einschätzung, als ich die Empirie nicht im Nachhinein kleinreden möchte. Das ist überhaupt nicht meine Intention, sondern meine Intention ist, dass man das, was ist, rekonstruieren muss und alle Methoden nutzen soll, um es möglichst präzise zu erfassen und – wo es möglich ist – auch zu messen. Das halte ich weiterhin für außerordentlich bedeutsam, um auch empirische Zusammenhänge zu finden. Das ist meines Erachtens sehr wichtig. Aber das bedeutet nicht, dass man dabei den sozialen Bereich erschöpfend analysiert hat. Das ist gewissermaßen mein Weg gewesen, nicht weg von der Empirie, sondern über die Empirie hinaus. Und für mich hat sich durch diese verstehende Konzeption auch der Empiriebereich hochgradig erweitert. Inzwischen sind Texte, in denen alternative Wirklichkeiten beschrieben werden, etwa zur politischen Auseinandersetzung, oder Prozesse zu schulischen Diskussionen, genauso zu einem wichtigen Teil der Forschung geworden, wie es empirische Zusammenhänge sind. Feyerabends Konzeption des „Anything goes“ hat schon eine Attraktivität, die darin besteht – und da würde ich ihm auch recht geben –, dass man aus wissenschaftstheoretischen Konzeptionen heraus nur schwer Vorschriften machen und ableiten kann, was nun die richtige Vorgehensweise sei und was nicht. Gegen eine Vorschriftenfunktion von Philosophie und Wissenschaftstheorie hat er sich besonders gewehrt. Da würde ich ihm zustimmen. Ich würde aber auch meinen, dass dann die Vielfalt der möglichen Zugänge in einem Handlungsbereich, das heißt etwa in der Physik, oder auch in der Soziologie, von der Fachdisziplin her wichtig ist. Und da meine ich, haben sich in der Soziologie schon auch unterschiedliche Zugangsweisen ergeben. Aber sie sind alle bezogen auf die Analyse eines bestimmten Wirklichkeitsbereichs, in dem Fall des Bildungswesens. Durch meine langen Beschäftigungen in diesem Sektor ist die Reichweite gestiegen. Das bedeutet, nicht nur einer Methode den Vorzug zu geben, sondern auch hermeneutischen und historischen Methoden eine sehr große Bedeutung zuzumessen, natürlich auch textanalytischen Verfahren. Es ist völliger Unsinn, die Geschichte des Bildungswesens zu rekonstruieren und die Texte nicht zu berücksichtigen, die dazu entstanden sind, seien es die Bildungspläne, seien es die Bildungstheorien. Das würde einen völlig abschneiden von dem großen Gestaltungsbereich des Bildungswesens. Insofern hat sich da eine größere Vielfalt der Zugänge als legitim erwiesen und auch eine ganz andere Wertschätzung der Bemühungen um die Entwicklung des Bildungswesens erlangt. In der klassischen empirischen Bildungsforschung ist dies anfangs nicht im Vordergrund gestanden: Das Rekonstruieren, wie die pädagogischen

7 Popper, K. (1995). Lesebuch. Verlag Mohr“ Siebeck.

und schulischen Erfindungen aussehen, wie sie zustande kamen, um auf dieser Grundlage mitzuwirken an neuen Erfindungen. Damit sind die Handlungsmöglichkeiten der Pädagogik wieder erweitert worden. Diese Perspektive hat auch die Bildungsforschung und Schultheorie völlig verändert.

UH: Kommen wir nun nochmals auf die LifE-Studie zu sprechen, die man getrost als Ihr Lebenswerk bezeichnen darf. Zentral ist dabei ja die Frage: Was wird weitergegeben, was überträgt sich – im Sinne einer Transmission – von einer Generation auf die nachfolgende? In aller Kürze: Was wäre Ihr Fazit nach bald 50 Jahren Jugendforschung?

HF: Das Fazit, das wir zurzeit ziehen können, bezieht sich vor allem auf die lebensgeschichtliche Bedeutung von schulischen Lernangeboten, Lernchancen und Lernprozessen. Also, in der LifE-Studie fragen wir konkret, welche Bedeutung Bildungsprozesse in der Jugend für den weiteren Lebensverlauf haben. Das ist sozusagen die eine große Perspektive. Die zweite große Perspektive, die sich auf die Weitergabe bezieht, ist die Frage: Was wird von der älteren Generation an die jüngere Generation weitergegeben? Bei der zweiten Frage stehen wir eigentlich immer noch am Anfang. Bezogen auf die erste Frage zur lebensgeschichtlichen Bedeutung können wir ein Fazit ziehen: Es gibt keine lebensgeschichtliche Entwicklung, die so hochgradig von der Jugendzeit her vorausgesehen werden kann in ihrer großen Bedeutung, wie die Bildungsentwicklung und darauf aufbauend die beruflichen Lebensverläufe. Vor allem die Wege zu den Bildungsabschlüssen haben eine große Bedeutung für die weitere Lebensgestaltung. Das bezieht sich einmal auf den möglichen Beruf und die Einkommensentwicklung. Beruf und Einkommensentwicklung sind also die hochgradig bedeutsamen Wege, die durch Bildung beeinflusst werden. Allerdings – und das ist auch nicht unwichtig – sehr stark geschlechtsspezifisch. Es ist auch bei der Generation der LifE-Studie schon so, dass die Mädchen einen gewissen Vorsprung entwickelt haben in Bezug auf die Bildungsabschlüsse, was ja heute eigentlich unübersehbar zu beobachten ist. Das Einkommen entwickelt sich nach den Bildungs- und Ausbildungsverläufen aber hochgradig geschlechtsspezifisch. Jenes der Männer steigt kontinuierlich an. Die Frauen bleiben auf einem relativ niedrigen Niveau des Einkommens. Die Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männer werden von Lebensjahr zu Lebensjahr größer.

UH: Frauen qualifizieren sich eher horizontal weiter als vertikal, nicht wahr?

HF Ja, genau. Das hängt natürlich stark mit der Familienentwicklung zusammen. Und die Familienentwicklung ist ebenfalls hochgradig beeinflusst durch das Bildungsniveau, allerdings auch wieder sehr stark geschlechtsspezifisch. Die Männer profitieren von höherer Bildung in viel stärkerem Maße und uneingeschränkter

als Frauen. Wenn zum Beispiel Kinder kommen, steigt die Berufsmotivation der Männer bedeutsam an, bei den Frauen sinkt sie. Es kommt eine weitere, manifeste Entwicklung dazu: Je höher das Bildungsniveau der Frauen in unserer Stichprobe ist, umso seltener sind sie verheiratet und umso seltener bekommen sie Kinder. In unserer Generation, der Babyboomer-Generation, haben Frauen erstmals häufiger als Männer höhere Bildungsabschlüsse. In der Berufsentwicklung hinken sie dann den Männern hinterher. In ihrer sozialen Positionierung im Umfeld von Elternschaft und Heirat erleben sie bei hohen Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen belastende Konflikte in der Verbindung von Familie und Beruf.

Wir haben auch die politischen Einstellungen unserer Life-Generation differenziert erfasst, ebenso die Domäne der Kulturentwicklung. Hier zeigen sich zwei wichtige Ergebnisse: Das Bildungssystem ist die einzige Institution, die Kindern, die von zuhause her keinen Zugang zur sogenannten Hochkultur haben, über den Schulbesuch diesen Zugang gewährt. Das heißt, für viele Kinder in unserer Kohorte ist die Schule hochgradig bedeutsam bezüglich Öffnung zur Kultur, zu anspruchsvoller Literatur, zu anspruchsvollen musikalischen Erlebnissen, zu anspruchsvollen ästhetischen Erfahrungen. Für diese Gruppen war dieser Zugang nur über das Bildungssystem möglich, wenn er nicht von zuhause aus geschaffen werden konnte. Die zweite deutliche Wirkung schulischer Bildungsprozesse ist die, dass die politische Toleranz und die Öffnung der politischen Einstellungen für komplexe Zusammenhänge vorwiegend über das Bildungssystem erfolgt. So ist das Bildungssystem hier eine der wichtigsten Instanzen zur Vermeidung von Ausländerfeindlichkeit und von geringer Toleranz. Es ist der wichtigste Faktor für ein Verständnis demokratischer Prinzipien und für Einsichten in komplexe politische Zusammenhänge. Dafür sind Bildungserfahrungen neben den elterlichen Einstellungen der wichtigste Faktor.

Ein weiterer Wirkungsbereich von Bildungsprozessen ist das Gesundheitsverhalten. Auch in Bezug darauf sind die Effekte eindeutig. Das Gesundheitsverhalten ist hochgradig abhängig von den Bildungsprozessen. Übergewicht und Bewegungsintensität hängen stark mit dem Bildungsniveau zusammen, Alkohol und Rauchen ebenfalls. Beim Alkohol ist es ein bisschen differenzierter: Das untere Bildungsniveau ist eher bierorientiert, aber das obere Bildungsniveau weinorientiert. Aber das ist ein recht undeutlicher Zusammenhang. Insgesamt leben Erwachsene mit höherem Bildungsniveau gesünder als solche, die im Bildungsbereich weniger begünstigt waren.

Es bleibt eine letzte Domäne: Lebenszufriedenheit, Lebensglück, Persönlichkeitsentwicklung und Selbstakzeptanz. Also, alles Indikatoren, welche die Forschung unter „Wellbeing“ zusammenfasst. Hier würde man auch erwarten, dass die Menschen umso glücklicher und zufriedener sind, je höher das Bildungsniveau ist. Aber das ist nicht der Fall. Das ist eine gewisse Enttäuschung. Man wird auf allen Bildungsniveaus – in unserer Kohorte zeigt sich das zumindest – etwa gleich glücklich. Das kann man als Problem betrachten, aber vielleicht auch

als Trost. Ich habe das mal jemandem erzählt, der kein hohes Bildungsniveau erreicht hatte. Seine Reaktion war: „Das finde ich sehr tröstlich, dass das Leben, was die Zufriedenheit angeht, nicht durch das Bildungsniveau bestimmt ist.“ Das kann vielleicht auch für die Pädagogik ein gewisser Trost sein. Die Schule ist nicht für alles verantwortlich, sondern es bleiben andere Lebensmöglichkeiten, die für „Wellbeing“ verantwortlich sind. Es zeigt sich deutlich, dass die sozialen Beziehungen entscheidend sind, wobei vielleicht noch eine kleine Spezifikation notwendig ist, was Bildungsniveau und die Auswirkungen angeht. Es gibt Zusammenhänge, die eine kleine Gruppe betreffen, und zwar diejenige, deren Mitglieder mit unterbrochenen Bildungsverläufen zu kämpfen hatten. Bei ihnen ist „Wellbeing“ deutlich reduziert. In unserer Kohorte ist noch bei einer anderen Gruppe „Wellbeing“ beeinträchtigt, wo wir es nicht erwartet hätten. Und zwar ist das der Fall bei Frauen mit höherer Bildung in städtischen Gebieten. Da könnte sich die Problematik manifestieren, dass sie weniger häufig Kinder und weniger Chancen für soziale, feste Bindungen hatten.

UH: Das war ein Ergebnis, das mich als Vater einer Tochter mit gymnasialer Bildung ordentlich beschäftigt hat. Zur Erhebungszeit dieser Daten waren die Probandinnen und Probanden etwa 40 Jahre alt.⁸ Wahrscheinlich verflüchtigen sich für Frauen mit akademischem Hintergrund in dieser Lebensphase viele Möglichkeiten auf dramatische Weise, weil die akademische Karriere ihre Zeit in Anspruch nimmt. Bezüglich Geburtsfähigkeit und weiterer Lebensoptionen schliesst sich das Fenster. Dabei wurde ihnen die Optik vermittelt: Es stehen alle Türen offen und wir leben in einer glücklichen Zeit, wo Frauen alle Wege einschlagen können. Das bricht innert kurzer Zeit dramatisch zusammen.

HF: Ja, das ist offensichtlich. Für die Generation, die wir untersucht haben, ist das deutlich beobachtbar gewesen. Wie sich das nun lebensgeschichtlich entwickelt hat, das können wir vielleicht in unserer neuen Erhebung studieren. Wir haben im Mai dieses Jahres unsere Kohorte nochmals untersucht. Die Proband:innen sind jetzt durchschnittlich etwa 57 Jahre alt. Wie diese Prozesse bis ins 57. Lebensjahr verarbeitet wurden, können wir durch die Analyse der neuesten Daten beobachten. Die Daten liegen vor, aber sie sind noch nicht ausgewertet.

Wir haben übrigens auch neue Pläne. Sie beziehen sich auf die Frage: Was wird überliefert? Die Frage der Überlieferung betrifft ja den Vergleich von zwei Generationen, von einer älteren Generation und der Generation ihrer Kinder. Das haben wir in einem ersten Anlauf versucht zu untersuchen, als sie etwa 45 Jahre alt waren. Bei diesen 45-jährigen Vätern oder Müttern haben wir deren Kinder befragt, die im Alter zwischen 12 und 16 Jahren waren. Ihnen haben wir etwa

8 Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hrsg.). (2009). Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

120 Fragen gestellt, die ihre Eltern im gleichen Alter, in dem sie jetzt sind, auch schon beantwortet hatten. So konnten wir erstmals auch Generationenvergleiche vornehmen. Das eindrucksvollste Ergebnis dieses Vergleichs über 30 Jahre ist jenes, das ich die kulturelle Revolution in der Erziehung genannt habe. Die Reformpädagogik, welche die Aufmerksamkeit dafür, was im Kinde geschieht, historisch erstmals systematisch entfaltet hat, zeigt sich hier als Haltung einer ganzen Generation. Sie hat sich quasi massenhaft durchgesetzt, und zwar in der Schule selber und in der Familie. Damit ist gemeint, dass die Respektierung und die Aufmerksamkeit für das, was im Kinde passiert, pädagogisches Allgemeingut geworden ist. Aber die Überlieferungsfrage selber ist erst in Ansätzen untersuchbar. Das ist unsere momentane Forschungssituation: Wir wollen versuchen, alle Kinder unserer Generation (Anm. UH: der ursprünglichen Kohorte) zu untersuchen. Und das sind etwa 2000 Kinder. Die Frage, die uns zurzeit hochgradig beschäftigt: Wie schaffen wir es, an alle Kinder heranzukommen und sie zur Teilnahme zu bewegen? Wir haben es immerhin geschafft, dass in der letzten Erhebung bei den 57-Jährigen 88 % derjenigen, die mit 45 teilgenommen hatten, wieder mitgemacht haben. Das ist schon eine schöne Treue zur Untersuchung, die sich hier herauskristallisiert hat. Und jetzt versuchen wir, alle Kinder dieser Gruppe mitzuerfassen.

UH: Sie haben den kulturellen Wandel angesprochen. In den letzten Tagen wurden die Ergebnisse der aktuellen SHELL-Studie veröffentlicht. Demgemäss ist die Angst vor einem Krieg in Europa für rund 81 % der Jugendlichen die wichtigste Ursache von Angst. 2019 waren es noch 46% der Befragten, welche die Angst vor einem bewaffneten Konflikt als bedeutsamste Angst nannten.⁹ Was die objektiven Lebensbedingungen anbetrifft, fallen ja durchaus Parallelen auf zu der Zeit, in der Sie die Life-Studie starteten. Ich denke da an die Erdölkrise mit anschliessender Rezession in Europa, die Anti-AKW-Bewegung und den NATO-Doppelbeschluss von 1979, der vorsah, atomare Mittelstreckenraketen in Europa zu stationieren. Da führen wir heute ganz ähnliche Debatten. Auch ist die letzte Jugendgeneration wiederum eine, die mit kulturellen Eigenleistungen aufgewartet hat, beispielsweise im Rahmen von Fridays for Future. Dabei ergibt sich insgesamt ein sehr pessimistisches Bild für die Zukunft, ähnlich vielleicht, wie die Punkgeneration Ende der 70er Jahre „No Future!“ postuliert hatte. Und doch zeigt sich bei den Befragten der aktuellen SHELL-Jugendstudie auch wieder Optimismus. Wie lässt sich das vereinbaren?

9 Albert, M., Leven, I., de Moll, F., Quenzel, G., Rysina, A., Schneekloth, U. & Wolfert, S. (2024). Jugend 2024. Weinheim: Beltz.

HF: Ja, das ist ganz schwierig zu erklären. Grundsätzlich gehen wir ja auch in unserem Projekt nicht davon aus, dass wir im Paradies leben, sondern dass jede Generation versucht, aktiv mit den historischen Problemen umzugehen. Diese historischen Probleme verändern sich natürlich hochgradig. Und die derzeitige Situation ist sicher eine der schwierigsten der letzten Jahrzehnte. In meiner eigenen Biografie haben wir wirklich Phasen ausgesprochener politischer Glückserfahrungen erlebt. Ich erinnere mich noch an den Austausch mit meiner Sekretärin in Zürich, als wir erfahren haben, dass auch Rumänien gefallen ist und sich nun alle Länder des Ostblocks öffnen würden. Ja, das waren wirklich Erfahrungen, die mich tief beeindruckt haben und die mir in Erinnerung geblieben sind. Und die derzeitige Erfahrung ist ebenso tief, indem wir in Kriegsängste und Kriegsmöglichkeiten einbezogen sind, die wir für völlig unmöglich gehalten haben. Dazu bestehen Weltkrisen, wie etwa die Klimakrise. Das sind Perspektiven, die nicht ermutigen, so dass die Ergebnisse der SHELL-Studie schon irgendwie überraschend sind. Möglicherweise müsste man noch genauer analysieren, zu welchem genauen Zeitpunkt diese Befragungen stattgefunden haben. Oft sind es kurzfristige Ereignisse, die plötzlich auch in einem relativ düsteren Gesamtkontext die unmittelbaren Erfahrungen beeinflussen.

UH: Es gab ja die Untersuchung von Jürgen Zinnecker in der Zeit um 9/11, bei der genau das stattgefunden hat. Er hat Jugendliche zum Thema „Angst“ befragt, einen Teil der Stichprobe vor dem 11. September 2001 und einen Teil danach¹⁰. Und in diesen Teilstichproben haben sich die Angstwerte bedeutsam voneinander unterschieden...

HF: Es kann auch eine positive Wendung stattfinden, wenn man beispielsweise im Umkreis einer Fußballweltmeisterschaft bestimmte Erhebungen macht. Da kann eine Gesamtstimmung auch die Wahrnehmung eines umfassenderen, politischen Kontextes beeinflussen. Aber es fällt schwer, aktuell von einer neuen, glücklichen Generation zu sprechen. Da wäre ich vorsichtig. Ich würde jedoch auch nicht ausschließen, dass es sich um eine dauerhafte Grundstimmung handelt. Doch das Kernproblem, das damit angesprochen ist, bleibt. Und das bedeutet, dass man Kohorten in ihrem Aufwachsen nie dekontextualisiert betrachten darf. Kohorten haben ihre Lebensgeschichte immer in einem bestimmten historischen Rahmen. Unsere zum Beispiel ist 1978/79 zwölf, respektive dreizehn Jahre alt gewesen und ist dann in den frühen 80er Jahren in den Beruf eingetreten. Das war ein Zusammentreffen schwieriger Konstellationen, was die Ausbildungschancen angeht. Das waren die großen Jahrgänge der Babyboomer, die dann einen Wirtschafts- und

10 Zinnecker, J., Behnke, I., Maschke, S. & Stecher, L. (2002). *Null Zoff & voll busy: Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts: Ein Selbstbild*. Springer Fachmedien GmbH.

Ausbildungssektor angetroffen haben, der nicht gleichermaßen ausgebaut war. Da war der Andrang auf die Lehrstellen ungeheuer groß.

Heute ist es umgekehrt, da der Andrang auf Lehrstellen infolge des demographischen Wandels und der Bildungsexpansion sehr niedrig ist. Das Angebot an Ausbildungsstellen ist durch die kleinen Jahrgänge schon sehr groß. Und gleichzeitig ist die Kohorte derjenigen, welche eine Ausbildung machen wollen, geschrumpft. Das heißt, innerhalb der Kohorte selber ist der Anteil derjenigen, die eine Lehrstelle wollen, gering geworden, so dass deren Chancen jetzt ganz andere sind. Das ist nur ein Beispiel dafür, wie historische Kontexte die Lebensgeschichte beeinflussen.

UH: Mittlerweile erfasst die Life-Studie die dritte Generation, Ihr Lebenswerk haben Sie an eine nachfolgende Generation übergeben. Mit welchen Gedanken und Gefühlen verbindet sich dieser Schritt? Mir kommt an dieser Stelle der Vergleich mit den Architekten gotischer Kathedralen in den Sinn, deren Bau etliche Generationen überdauerte...

HF: Wir haben auf Ebene der Mitarbeiter:innen immer wieder neue Generationen, die an der Studie beteiligt sind. Mittlerweile sind es drei bis vier Generationen von jungen Mitarbeiter:innen, die da eingestiegen sind. In der neuen Phase, die jetzt gerade läuft, hatten wir wiederum das Glück, ein ganz neues, engagiertes, junges Team zu haben. Etwas anderes ist natürlich die Leitungsfrage. Wir sind bisher ein Team gewesen von fünf Leuten, mit Urs Grob in Zürich, Fred Berger, in Innsbruck, früher auch in Zürich, Wolfgang Lauterbach in Potsdam und Werner Georg in Konstanz. Das war das Team und ich war noch immer dabei, gewissermaßen zwischen allen Stühlen und Orten. Die Frage, wie es nun weitergeht, ist offen. Ich habe das Glück, noch mitarbeiten zu können. Getragen wird es aber von den anderen. Auch unsere Kohorte hat eine Lebensgeschichte. Am 2.2.2022, zwei Tage vor dem Einmarsch Russlands in die Ukraine ist Werner Georg gestorben.

So ist die Frage berechtigt, wie das Projekt weitergeht. Aktuell läuft es noch als DFG-Projekt. Ich bin zuversichtlich, dass wir diese Phase gut bewältigen werden. Die Daten für die bisherigen Ergebnisse sind alle öffentlich zugänglich und gut dokumentiert. Das wird mit den neuen Daten, die jetzt in Entwicklung sind, auch wieder geschehen. Um die Studie in die Pensionszeit hinein fortsetzen zu können, muss eine neue Generation kommen, welche diese Studie übernimmt. Das ist zurzeit, wie so vieles im Leben, ein offener Prozess. Dazu muss man sagen: Die Life-Studie steht natürlich auch im Zusammenhang mit den anderen großen Längsschnittuntersuchungen, die es zurzeit im deutschsprachigen Raum gibt. Hier hat sich in den letzten 30 Jahren wirklich sehr, sehr viel getan und es sind große Beobachtungsstudien entwickelt worden, besonders das SOEP¹¹ (Anm.

11 https://www.diw.de/de/diw_01.c.412809.de/sozio-oekonomisches_panel_soep.html

UH: Sozio-ökonomische Panel) als große Beobachtungsstudie, die hochgradig institutionalisiert ist im Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung. Dann die Pairfam-Studie¹² (Anm. UH: Das Beziehungs- und Familienpanel), die auch als Forschungsprojekt wie unseres begonnen hat. Aber durch die Zusammenarbeit verschiedener Universitäten ist diese Arbeit jetzt in das Familienforschungsinstitut eingebettet, in die FReDa¹³ (Anm. UH: Das familiendemografische Panel) und die NEPS¹⁴, die National Educational Program Studies in Bamberg, sind ebenfalls institutionalisiert in die Leibniz-Gesellschaft. Das heißt, es haben sich in den vergangenen Jahren große historische und biografische Beobachtungsstudien zu Lebensverläufen unterschiedlicher Kohorten und Generationen entwickelt. Das ist inzwischen ein hochgradig etablierter und spezialisierter Forschungsbereich geworden. Und wir schauen natürlich auch immer, wo die Besonderheiten und die Übereinstimmungen mit unserer Studie sind. Wir haben diese Studien immer als Referenzen im Auge.

UH: Man kann wohl sagen, dass es einerseits leichter geworden ist zu forschen, indem die technischen und die infrastrukturellen Möglichkeiten gewachsen sind. Vielleicht ist heute auch die Methodenkompetenz breiter gestreut und vermittelt. Andererseits aber steht dem auch eine Fragmentierung eines Gegenstandsbereichs entgegen. Die Erziehungswissenschaft ist heute aufgesplittert in beinahe zahllose Teildisziplinen. Da drängt sich doch die Frage auf: Wäre ein solches Projekt wie die Life-Studie heute noch möglich?

HF: Das ist schwer zu sagen. Ja, ich glaube, es ist schwerer geworden, weil die Professionalisierung in diesen Institutionen so weit vorangeschritten ist, dass es fast unmöglich ist, hier eine Art Konkurrenz aufzubauen. Was mir natürlich immer am Herzen liegt, ist die lebensgeschichtliche Einbettung dieser Daten. Und es erscheint mir auch heute noch sehr bedeutsam zu sein, dass ein gewisser Gesamtüberblick auch legitim ist und nicht nur detaillierte Forschungsanalysen. Ich finde, ein unkompliziertes Zusammenwirken der verschiedenen Ansätze sollte das Ziel sein. Aber es ist für mich kein Thema, bei dem ich mich abheben möchte, oder wo ich sagen würde, dass es eher eine Fehlentwicklung sei. Was mir aber für die Pädagogik schon interessant erscheint, wenn man über die Entwicklung des Bildungswesens nachdenkt, ist, dass man durch die beschriebene Öffnung von der Empirie zur Theorie und zur Fantasie auch wieder eine gewisse Systematik in die Fantasie bringen könnte. Was sind sozusagen die Leitperspektiven? Insofern ist für mich auch wieder die philosophische Tradition bedeutsamer geworden. Was sind Leitperspektiven in der pädagogischen Entwicklung, in der Entwicklung

12 <https://www.pairfam.de/>

13 <https://www.freda-panel.de/FReDA/DE/Startseite.html>

14 <https://www.neps-data.de/>

des Erziehungs- und Bildungssektors? Ich habe versucht, dies in drei Begriffen festzuhalten und dafür die englischen Begriffe gewählt, um nicht allzu pathetisch zu klingen. Einmal würde ich sagen, sind Bildungsprozesse immer unter dem Gesichtspunkt von Excellence zu betrachten. Excellence in dem Sinne, dass das möglichst Gute im Auge behalten wird, also eine möglichst gute Entwicklung der Kinder und ihrer Potenziale, ein möglichst gutes Angebot im Hinblick auf optimal förderliche Lebensbedingungen sowie Lebens- und Erziehungskonzepte. Im Sinne von Qualität, von Excellence muss man allen diesen Dimensionen große Aufmerksamkeit widmen. Der zweite Begriff wäre für mich Justice, also Gerechtigkeit. Das bedeutet, dass man in all den Optimierungszusammenhängen auch immer überlegen muss, dass man nicht Ungleichheiten im Sinne von Ungerechtigkeiten schafft und man zwar die Guten belohnt, aber nicht gleichzeitig die Schlechten bestraft, sondern dass man mit Zusatzförderkonzepten die Aufmerksamkeit auf alle richten soll, damit alle eine Chance haben. Gerechtigkeit hat eben mehrere Facetten und meint nicht nur ein meritokratisches Konzept, sondern auch die Zusatzförderkonzepte und ist auch Ausdruck des allgemeinen Rechts auf Bildung. Und die dritte große Perspektive, die mich in letzter Zeit beschäftigt hat, würde ich mit Respect bezeichnen. Respect im Sinne der Zuwendungsberechtigung, die allen Kindern und Jugendlichen zukommt, die bei uns aufwachsen. Respect aber nicht im Sinne einer Toleranz von allem, sondern als Respektierung der Entwicklungschancen für alle Kinder und natürlich auch mit den entsprechenden Anforderungen, die damit verbunden sind. Denn auch etwas zu verlangen, kann Ausdruck von Respekt sein. Von jemandem nichts mehr zu verlangen, ist auch eine Form von Respektlosigkeit, gerade Kindern gegenüber.

Diese Konzeption von Empirie, Theorie und Fantasie hat auf allen Ebenen zu gewissen Systematisierungen geführt. Fantasie, im Sinne von: Wie etwas sein sollte, ist etwas, das bei mir eher relativ spät angekommen ist in dieser Systematisierung. Aber im Vollzug von Forschung selber habe ich rückblickend gemerkt, dass diese Dimensionen eigentlich immer schon vorhanden waren. Sie wurden nur unterschiedlich reflektiert. Selbst bei der ersten Empirie war die Frage der Chancengleichheit ja ganz dominant. Man versuchte zu verstehen, warum bestimmte Personen eben keine Chancen für höhere Bildung haben. Auch da waren die verstehenden und normativen Konzepte immer schon handlungsleitend. Aber es macht schon einen Unterschied, ob etwas implizit handlungsleitend ist, oder ob man es gewissermaßen als eigene Ebene systematisiert.

UH: Herzlichen Dank für dieses Gespräch!

Empirie, Theorie und Fantasie: Dieser Dreischritt erscheint durchaus auch charakteristisch für das Lebenswerk des mit dieser Schrift Gewürdigten. Wie Helmut Fend im letzten Teil des Gesprächs ausführte, ist die Erkenntnis der Bedeutung von Fantasie, im Sinne ideengeschichtlicher Zugänge zum Gegenstand als letzte

Dimension einer Konzeption erziehungswissenschaftlichen Forschens hinzugekommen. In Damian Millers Werk bildete die Auseinandersetzung mit ideengeschichtlichen Entwürfen Ausgangspunkt zu vielfältigen und theoriegesättigten Ausflügen in die Empirie.

Der besagte Dreischritt soll aber auch als wissenschaftstheoretischer Diskussionsbeitrag im Feld der Erziehungswissenschaften verstanden werden: Schule, Unterricht und Bildung insgesamt wollen als kontextabhängige und historisch aufgeladene Gegenstände wahrgenommen werden, wenn sie empirisch befohrt werden.

Literatur

Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.

COVID-19 als Kairos der Abkehr von staatlichen Institutionen: Ethnografie im online/offline-Nexus der Schulkritik

Ursina Jaeger

1. Einleitung

Im Zuge der COVID-19-Pandemie und der staatlich verordneten Maßnahmen gegen die Ausbreitung des Virus – man denke an Schul[haus]schließungen, Mobilitätseinschränkungen, sehr nachdrückliche Impfpfehlungen, oder an das Sistieren von Vereins- und Gemeinschaftsaktivitäten – sind bis dato ungesehene soziale Beziehungen und Differenzierungen entstanden. Die Stärkung bestimmter in der Pandemie konzentrierter Wissensformen (z. B. zu Impfstoffen, Virologie, Fernunterricht) produzierte ihre eigenlogischen sozialen Lager, Befürworterinnen und Gegner von bestimmten Auslegeordnungen, sowie je spezifische Vulnerabilitäten und Bedürfnisse. Diese Gemengelage brachte mitunter staats- und schulkritisches Gegenwissen hervor, um das sich, auch und gerade durch die neuen Austausch- und Kommunikationsmöglichkeiten im Digitalen, neue Mikroöffentlichkeiten bildeten.

Die Auswirkungen auf das schulische Feld sind erkenntnisreich nachgezeichnet worden (Budde et al., 2022; Kanz, Hummrich & Asbrand, 2023). Für den Kanton Thurgau beispielsweise haben Damian Miller und Ueli Halbheer und Kolleg:innen mit Blick auf alle relevanten Personengruppen des Schulfeldes eine dichte Beschreibung des „Schulsystems im Ausnahmezustand“ (2024, S. 5) vorgelegt. Sie konstatieren, dass weder die „Lobgesänge“ einer langersehnten digitalen Revolution des Pädagogischen noch die „Klagelieder“ eines systematischen schulischen Versagens einer kritischen Prüfung standhalten: „Beide Gesänge, sicherlich [...] medienwirksam vorgetragen, erweisen sich als Irrlichter, zumindest in ihrer Radikalität.“ (ebd.: 14). Der vorliegende Beitrag greift diesen Gesang doch noch einmal auf, wechselt aber die Tonart und das Genre. Er blickt auf die „Not-Ordnung“, die mancherorts im Kleinen und für manche Kleinen nachhaltig zu einer „Neu-Ordnung“ (Löw & Knoblauch, 2020, S. 89) geführt hat. Es werden damit Erkenntnisse aus einer ethnografischen Studie zur Disposition gestellt zu Familien, die sich *con-/post-covid* entschlossen haben, ihre Kinder aus einer Gemengelage an Staats- und Schulkritik nicht oder nicht mehr in öffentliche Schulen

zu schicken.¹ So meldeten Familien ihre Kinder aus den öffentlichen Schulen ab und etablierten Beschulungen zuhause (*homeschooling*, Privatunterricht); andere Familien schlossen sich zusammen und gründeten neue kleinere private Schulen und Lernorte; manche Familien wanderten in andere Länder aus, in denen die Bedingungen der Aushandlungen von Deutungshoheit über die Belange der Kinder und ihrer Beschulung unter anderen Vorzeichen zu stehen schienen, zum Beispiel nach Nordzypern, nach Paraguay, oder nach Spanien. Dieser Beitrag widmet sich dieser mannigfaltigen Abkehr von staatlichen Institutionen *con-/post-covid*, und der damit einhergehenden Konjunktur von Staats- und Schulkritik, die Institutionalisierungsbemühungen von Bildungsangeboten jenseits der öffentlichen Schule in Gang gesetzt hat. Er fragt, was Familien in den letzten Jahren dazu bewogen hat, der öffentlichen Schule den Rücken zu kehren, und welche Begebenheiten die Etablierung neuer Bildungsräume in just diesem Moment *con-/post-covid* befördern. Dabei wird argumentiert, dass kritische Analysen dessen, wie Wissen und Kritik an der öffentlichen Schule tradiert, rezipiert, und weitergegeben wird, eine doppelte Verhältnisbestimmung von online/offline und den Bedingungen der Möglichkeit der Abkehr von Staatlichkeit und Schule benötigen. Und er macht dazu entlang der ethnografischen Exploration ein paar analytische Vorschläge. Dies geschieht unter Bezugnahme der konkreten Abkehr von staatlichen Institutionen dreier Familien, die online/offline begleitet wurden: Familie Rüttiman ist 2021 aus dem Kanton Thurgau nach Paraguay ausgewandert, Familie Furger aus dem Kanton Zürich ist seit 2020 immer wieder anderswo unterwegs, und Familie Vitali betreut und beschult ihre Kinder seit dem ersten Lockdown zuhause, seit 2023 im neuen Eigenheim in einer kleinen Gemeinde im Kanton Graubünden.

Der aus dem altgriechischen stammende Begriff *Kairos* bezeichnet eine besondere Qualität der Zeit. Während Chronos zeitlich das Lineare, das Messbare meint, bezieht sich Kairos auf den richtigen Moment oder die günstige Gelegenheit, mitunter die einmalige Zeitlichkeit, um eine Entscheidung zu treffen. Kairos kann damit als ein Moment beschrieben werden, der ergriffen werden muss, weil er sonst ungenutzt verstreichen könnte und die Chance vergeben würde, sensibel auf die Dynamik des Lebens zu reagieren. In der Aufrufung von Kairos wurde aber auch eine „Vorgängeridee“ von „frühchristlichen Endzeitdiagnosen“ erkannt, aufgeladen „mit *irrationalen Endzeitgefühlen* [...], mit Angst und Bangen einerseits und mit Hoffen und Glauben andererseits“ (Drieschner & Gaus, 2020, S. 169, *Kursivsetzung im Original*). Wenn also im vorliegenden Beitrag Covid-19 als Kairos der Abkehr von staatlichen Institutionen begriffen wird, so wird auch nach den Bedingungen der Möglichkeit gefragt, die Schul- und

1 Natürlich ist die Abkehr von staatlichen Institutionen per se kein neues Phänomen: „Stetig, aber in wechselnden Formen wurde und wird die staatliche Definitionshoheit von ‚Privaten‘ herausgefordert und infrage gestellt. Zum Beispiel durch die Abstimmung vom 7. März 2010 über die Volksinitiative ‚Ja! Freie Schulwahl für alle‘ im Kanton Thurgau.“ (Miller & Oelkers, 2023b, S. 14)

Staatskritiken just in diesem Moment so prominent haben werden lassen.² Es wird die Arbeitshypothese mitgeführt, dass eine Verschiebung und Neufiguration von Bildungspraxis jenseits der öffentlichen Schule Kindheiten hervorbringt, die etablierte Gesellschafts- und Wissensordnungen durch die Intensität der Abgrenzung zum öffentlichen Bildungswesen und der Institutionalisierung von neuen Kindheitsinfrastrukturen herausfordern, weit über das Pandemie-Geschehen hinaus.

Das Argument des Beitrages entfaltet sich wie folgt: In Abschnitt 2 wird das ethnografische Forschungsvorhaben vorgestellt, auf dem die Argumentation des Beitrages empirisch fußt, und drei Wege der Abkehr von staatlichen Institutionen beschrieben. Abschnitt 3 beschreibt die relevanten Denkfiguren für den Beitrag: die pädagogische Alternativität als forschungspraktische Heuristik, sowie den online/offline Nexus, in den das Argument gestellt wird, und er stellt dar, wie damit soziale und pädagogische Differenzierung *con-/post-covid* konzeptualisiert und beforscht werden kann. Im vierten Abschnitt wird die aktuelle Lage zur Institutionalisierung von Bildungspraxis jenseits der öffentlichen Schule in der Schweiz diskutiert. Abschnitt 5 bietet entlang der ethnografischen teilnehmenden Beobachtung der drei Familien Rüttiman, Vitali und Furger analytische Lesarten zur Abkehr von staatlichen Institutionen *con-/post-covid* an, und arbeitet insbesondere heraus, wie sich die schulkritische Institutionalisierung von Bildung und Kindheit im online/offline Nexus neu figuriert. Im Fazit werden die Erkenntnisse des Beitrages zusammengefasst und ein paar Spannungsverhältnisse skizziert, denen die Kindheits- und Bildungsforschung mit Blick auf die Etablierung von neuer Bildungspraxis jenseits der staatlichen Schule perspektivisch mehr Platz einräumen sollte.

2. Schulkritische Institutionalisierung von Bildung und Kindheit *con-/post-covid*

2.1 *Drei Familien, drei Wege der Abkehr von staatlichen Institutionen*

Bevor die Projektanlage und der methodologische Zuschnitt genauer dargestellt werden, sollen skizzenhafte Einblicke in die familialen Neu-Ordnungen dreier Familien den Zugang zum empirischen Feld öffnen.

2 Die Brüche in der Alltäglichkeit, die sich während der Lockdowns und den weiteren pandemiebedingten Neuordnungen ergaben, mit Kairos zu denken, haben auch schon andere Forschende unternommen. So schreibt beispielsweise der Medizinethiker Fins: „It is in *kairos* that we will encounter the value choices that undergird uncertainty during the pandemic. In contrast to *chronos*, which measures travel time or how long something might take, *kairos* is more qualitative. [...] If *chronos* clocks the time it takes to travel to a destination, *kairos* asks whether we should undertake the journey – is this the right time? When we think about uncertainty, time, and the pandemic, we need to think of both conceptions to take the full measure of these historic times.“ (2021, S. 76 Kursivsetzung im Original)

Familie Rüttimann lebt Ende 2024, gut 5 Jahre nach Ausbruch der Covid-19-Pandemie, in Paraguay. Sie stellt sich als christliche Familie vor; die Eltern lernten sich im Rahmen von evangelisch organisierten Jugendfreizeiten kennen, gründeten früh eine Familie, und lebten bis zum Ausbruch der Covid-19-Pandemie in einer Thurgauer Bodenseegemeinde. Ich lernte sie 2023 mit ihren beiden Söhnen Lukas (8) und Hannes (6) in ihrem neuen Zuhause in Paraguay kennen. Der Diskurs um sexuelle Früherziehung und Non-Binarität an Schulen, sowie die Problematisierung anderer Eltern, die nicht die notwendige Verantwortung für ihre Sprösslinge übernehmen würden (Stichworte: Gewalt und Mediennutzung), beschäftigte die Familie schon vor Corona. Der drohende Impfpflicht resp. die Ansicht, dass der Staat über den ausgerufenen Notstand „alles mit den Kindern machen kann“, und Eltern nicht mehr eigenständig über die Belange ihrer Kinder entscheiden könnten, brachte aber, so erzählen sie, „das Fass zum Überlaufen“. Paraguay als Destination für einen selbstbestimmten Neuanfang tauchte in ihren digitalen Netzwerken schon 2020 als Option auf – also ließen die Eltern sich Niederlassungspapiere ausstellen, die ihnen 2021 eine schnelle und komplikationslose Migration in den Süden des Landes ermöglichte. Gemeinsam mit weiteren meist aus Deutschland kommenden christlichen Familien, die sich aus ihren als zu liberal empfundenen europäischen Gesellschaftsordnungen lösen wollten, erbauten sie von Grund auf ein kleines Dorf; mit eigener Schule, die sich seit 2022 nach U.S. Amerikanischem Homeschooling Recht konstituiert. Während der Vater weiterhin für eine Schweizer IT-Firma Aufträge ausführt, geht die Mutter keiner Erwerbsarbeit mehr nach, und kann sich, so erzählt sie, wieder um die Buben, den Haushalt, und einen Gemeinschaftsgarten kümmern.

Familie Furger wohnt Ende 2024 im Kanton Zürich. Ihre Tochter Svenja (7) und Sohn Marvin (5) besuchen derzeit (wieder) die öffentliche Primarschule resp. den Kindergarten. 2020 organisierten sie zunächst mit anderen Familien aus der Umgebung eine Waldfamiliengruppe, aus deren Kreise mittlerweile eine kleine Privatschule entstanden ist, lösten sich aber mit dem deklarierten Ziel des freieren Lernens schon Ende 2020 wieder aus der Gruppe. Sie reisten in ihrem umgebauten VW-Bus zunächst nach Italien, dann Portugal, und dann Spanien. Unterschiedlich lange – von ein paar wenigen Wochen bis zu acht Monaten – schlossen sie sich jeweils mit anderen Freilernfamilien und Worldschoolern an den jeweiligen Orten zusammen. Frau Furger, vormals Kindergartenlehrperson, bildete sich digital und durch den eingeschlagenen Weg zu einer Expertin für freies Lernen weiter, organisiert alternative Online-Bildungskongresse, und bietet in diesem Bereich Coachings für Interessierte an. Herr Furger wiederum, studierter Betriebswirt, legte sich im Laufe der letzten Jahre mitunter eine Expertise zu Kryptowährungen zu. Die zuverlässigsten Einkünfte kommen jedoch weiterhin aus den Mieteinnahmen einer Immobilie, die die Familie mütterlicherseits geerbt hat. Den aktuellen Wohnort betrachten sie als Zwischenlösung, „We wanna leave

again!“, sagt Frau Furger zur Ethnografin in jener Sprache, der die mithörenden Kinder noch nicht mächtig sind.

Familie Vitali lebt im Kanton Graubünden. Frau Vitali, ausgebildete Sekundarlehrperson, war bei Ausbruch der Covid-19-Pandemie schwanger mit ihrem zweiten Kind. Sie kehrte nach der Geburt und dem Mutterschutz nicht mehr in den Beruf zurück. Gerade die Schwangerschaften und das Lesen über die Natur des Kindes hätten ihr so deutlich gezeigt, dass „unser System total krank“. Keines der mittlerweile vier Kinder war je „im System“. Während der Alltag und die beruflichen Bedingungen für Herrn Vitali, Steuerberater, sich kaum merklich verschob, entschloss Frau Vitali, „auf ihr Herz zu hören“, und die Kinder „je in ihrem Tempo“ und mit dem „inneren Lehrplan, mit dem sie geboren sind“, eigenmächtig zu begleiten. Sie zogen in ein neues Haus, alpiner, weiter weg von den urbanen Zentren, haben nun drei Ziegen. Da sie sich selbst das Arbeiten und Unterrichten „im System“ nicht mehr vorstellen kann, und Privatschuloptionen finanziell und logistisch weniger gut realisierbar sind, macht Frau Vitali mit den älteren beiden Kindern, mittlerweile im schulpflichtigen Alter, Privatunterricht. Ihre intensiven Kenntnisse des Lehrplans 21 würde auch die kantonale Schulbehörde erstaunen.

2.2 Forschungsprojekt „AlternativenKinder“

Wie sich Institutionalisierungsprozesse neuer Bildungspraxis jenseits der öffentlichen Schule seit Ausbruch der Corona-Pandemie, und damit einhergehend einer Vervielfältigung von staatskritischen und schulkritischen Stimmen *con-/post-covid*, vollziehen, ist bislang empirisch kaum untersucht worden. Die seit 2021 auf kleiner Flamme laufende ethnografische Forschung zu „*AlternativenKinder*“ nimmt unterschiedliche neue Bildungspraxen jenseits der öffentlichen Institutionen in den Blick, und rekonstruiert fall-, kantons- und länderübergreifend die Strukturen und Implikationen für Kindheit, Schule und Gesellschaft.³ Das Forschungsfeld ist dabei auf die Institutionalisierungen neuer deutschsprachiger Bildungspraxis jenseits der öffentlichen Schule *con-/post-covid* begrenzt. Das heißt, dass nur jene neuen pädagogischen Initiativen jenseits der öffentlichen Schule in den Blick rücken, die erst mit den pandemischen Turbulenzen entstanden sind (und nicht beispielsweise eine sich kritisch zu den pädagogisch-pandemischen Auflagen stellende anthroposophisch ausgerichtete Schule, die bereits seit vielen Jahren in einer Schulgemeinde etabliert ist). Im Zentrum der ethnografischen Forschung stehen also Kinder, deren staats- und schulkritische Eltern und die jeweiligen Pädagog:innen; Menschen wie die Familien Rüttimann,

3 In seinen launigen und kritisch-konstruktiven Rückmeldungen zu einem Projektentwurf warnte Damian Miller im Herbst 2023 höflich, „das Fuder nicht zu überladen“. Sein Mitdenken hat die Weiterarbeit bereichert.

Vitali und Furger, die sich konstituierende Bildungspraxis, sowie die entstandenen neuen Räume für Kinder. Das Grunddilemma der Feldkonstitution bezogen auf das Spannungsmoment zwischen Lokalität und Sozialität (Jaeger & Nieswand, 2022) wird pragmatisch bearbeitet: so werden sowohl jene Aspekte von Kommunikation und sozialen Beziehungen, die Räumliches transzendieren, wie auch die sozial und materiell strukturierten Bildungsräume und die an ihnen ko-präsenten Akteure fokussiert, je mit unterschiedlichen Anschlussstellen im Digitalen. Teilnehmende Beobachtung fand und findet bislang im Digitalen statt sowie in der Schweiz, Deutschland, in Spanien und Paraguay, und damit an Orten, für die sich deutschsprachige Familien mitunter entschieden mit Blick auf ein Erfolgsversprechen ihrer (Bildungs-)Aspirationen und Lebensentwürfe. Mich interessieren die epistemischen Ordnungen des sich selbst als alternativ generierenden Bildungswissens und deren Modi der Autorisierung. Ich frage also danach, was wir qua Re-Formulierung der Institutionalisierung von Bildung und Kindheit *con-/post-covid* über gesellschaftliche Verhältnisse lernen, welche epistemischen Ordnungen aufgerufen, verhandelt und eingeübt werden. Neben solchen wissenspädagogischen Fragen wird dezidiert auch der kindliche Alltag in den Blick genommen. Wie entfaltet sich also kindlicher Alltag in den jeweiligen Kontexten, und welche Wirkmächtigkeit wird Kindern in der Ausgestaltung der pädagogischen Ordnung zuteil? „*AlternativenKinder*“ will damit die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Kindheit und Bildung meist getrennt bearbeiteten Fragen nach kindlicher Perspektivität, Schulkritik, Institutionalisierung von neuer Bildungspraxis und digitalen Wissensformen zusammenführen. Das Projekt ist praxistheoretisch informiert und orientiert sich methodologisch gewissermaßen klassisch ethnografisch an den Bedingungen der Möglichkeit des Feldes und seiner Beforschbarkeit (Stichwort: Methodenzwang des Feldes) (Amann & Hirschauer, 1997), und damit einer „fallangemessene[n] Umsetzung einer ganz allgemein gehaltenen methodologischen Pragmatik“ (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2020, S. 45). Diese forschungspragmatische Annäherung an die Institutionalisierung von Kindheit und Bildung jenseits des Staates produziert selbstredend ihre eigenen Herausforderungen, ihre eigenen Perspektiven und ihre eigenen Potentiale. Man kann sich leicht vorstellen: Menschen, die sich zu einer Abkehr vom Staat und den öffentlichen Schulen entschlossen haben, und als solche in den ethnografischen Blick geraten, sind nicht zwingend enthusiastisch, wenn eine staatlich bezahlte Ethnografin und Dozentin einer Schweizer Hochschule für Lehrpersonenbildung an ihre Türe klopft.⁴ Gleichsam eröffnen die doch ermöglichten teilnehmenden Beobachtungen und die lange und feldintensive Forschung auch Perspektiven, die bspw. diskursanalytischen

4 Vorschläge zur analytischen Ausdifferenzierung von ethnografischer Positionalität unter Bedingungen ideologischer Ungleichheit, besonders in der Forschung zu „Fremden, Rechten, und anderen Anderen“, wurden entlang der Daten aus der ersten explorativen Forschungsreise nach Paraguay an anderer Stelle gebündelt (Jaeger, 2024).

Arbeiten – die sich mit so etwas wie Beziehungsaufbau kaum beschäftigen müssen – verwehrt blieben. Die (Un-)Möglichkeiten des Feldzugangs enthalten ihr eigenes analytisches Potential, das gerade unter Rückgriff auf diskursanalytische und bildungshistorische Arbeiten zu pädagogischer Alternativität an Kontur gewinnt. Im folgenden Abschnitt soll dieses analytische Potential genauer dargelegt werden. Dazu werden zunächst die zentralen Denkfiguren für die Analyse vorgestellt: die pädagogische Alternativität und der online/offline Nexus in einer diversifizierten Gesellschaft *con-/post-covid*.

3. Denkfiguren des Beitrages

3.1 Pädagogische Alternativität ...

Unter pädagogischer Alternativität wird für die Belange des vorliegenden ethnografischen Forschungsvorhabens im Sinne einer forschungspraktischen Heuristik zunächst die Etablierung von, und Rhetorik zu, Bildungspraxis in kritischer Bezugnahme auf öffentliche Bildung verstanden. Sie gewinnt ihre Kontur unter Bezugnahme der Forschung zur sogenannten Reformpädagogik und sozialen Bewegungen, die sich in der einen oder anderen Weise vom Staat und der öffentlichen Schule abgewandt haben (Andresen, 2012; Grunder, 2015; Idel, Ullrich & Pauling, 2022; Oelkers, 2005). In diese Bezugnahme ist die Rekonstruktion des moralischen Werdegangs des (auch) erziehungswissenschaftlichen Begriffes der Alternative und seinen alltagspraktischen Implikationen eingelassen. Die Beobachtung, dass heute mehr Stimmen aus der politischen Rechten den Alternativen-Begriff für sich reklamieren (z. B. AfD, Alt-Right) dynamisiert das Nachdenken über pädagogische Alternativität. Es zeigt sich, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung den Alternativen-Begriff selten qualifiziert, und bislang stärker als „Kategorie der Praxis“ (Brubaker & Cooper, 2007) übernommen hat. Alternativ wird damit verstanden als links und/oder ökologisch und/oder reformpädagogisch. Schaut man gewissermaßen nüchterner, das heißt um gewisse zeithistorische alltagspraktisch sedimentierte Semantiken entbunden, auf den Begriff, wird er für die Analyse der Etablierung von Bildungspraxis jenseits der öffentlichen Schule als Analysebegriff zweiter Ordnung fruchtbar. Das bedeutet, dass man eine so verstandene pädagogische Alternativität (a) als situativ und ex-negativo konstituierend in den Blick bekommt. Alternativität wird somit als ein Grenzbegriff (*boundary object*) zu einem durchaus variabel definierbaren schulischen Mainstream gelesen, von dem sich Alternativitäts-Figuren als bestimmte Entscheidungen abgrenzen und visionär entgegenstellen. Alternativität als *boundary object* zu verstehen bedeutet, (b) mitunter danach zu fragen, in welcher Beziehung die proklamierte Alternativität zur Entscheidung steht, diesen Weg als Alternative zu einem variabel definierbaren schulischen

Mainstream zu stellen, und damit Entscheidungssemantiken nachzuspüren. Die Entscheidung, so lesen wir diesbezüglich bei Luhmann, „konstruiert die Alternativität ihrer Alternative unter dem Gesichtspunkt ‚was sein könnte‘; und sie konstruiert sie in ihrer Gegenwart.“ (2015, S. 22) Schließlich, so die Annahme, kann (c) der pädagogischen Alternativität eine wechselnde Intensivität inhärent sein. Das bedeutet, dass sich aus der Entscheidung, sich vom Staat und den öffentlichen Bildungsinstitutionen abzuwenden, noch keine stabile Qualifizierung der neuen pädagogischen Ordnung ablesen lässt. Das Alternative als sich von einem jeweiligen schulischen Mainstream abgrenzende Qualität kann sich im Laufe der Zeit abschwächen oder neue Stärke gewinnen, zu sozialer und ideologischer Schließung tendieren, aber auch wieder mit Öffnung reagieren – mit Auswirkungen auf die Institutionalisierung von Bildung in den jeweiligen Kontexten und den sich darin entfaltenden Kindheiten. Diesen Grenzverhandlungen will die „*AlternativenKinder*“-Ethnografie mitunter nachgehen.

3.2 ... im online/offline Nexus

Die Heuristik der pädagogischen Alternativität bietet darüber hinaus eine analytische Sprache, um die aktuell vor allem auch online und transnational dynamisierten Inspirations-, Wirkungs- und Resonanzräume, in denen an Erzählungen der Schulkritik und ihren pädagogischen Antworten gearbeitet wird, zu verstehen, und in der Forschung zur Etablierung neuer Bildungsräume *con-/post-covid* mitzuführen. Denn der empirische Einblick zeigt: während jeweilige lokale und nationale Exekutiven, Behörden, Schulen, und Gesundheitsdepartemente durchaus unterschiedliche Verordnungen erließen und die Politiken der Pandemiebekämpfung stark divergierten, formierte sich Protest transkantonale und -national. So dynamisierte z. B. die spät erlassene (wenn auch nie durchgesetzte) Impfpflicht in Österreich die Debatte maßnahmen-kritischer Menschen auch in der Schweiz und Deutschland.

Seit dem Aufkommen der digitalen Kommunikationsmöglichkeiten wird die Verflechtung zwischen dem analogen und digitalen Alltag von Personen zunehmend als „Nexus“ verstanden. Blommaert und Kolleg:innen haben das Konzept des „online/offline Nexus“ für die ethnografische Sozialforschung fruchtbar gemacht (Blommaert, 2017; Blommaert & Jie, 2020). Gerade in der Forschung zu sich diversifizierenden Gesellschaften argumentiert Blommaert, dass das Analoge ohne jeweilige Wechselwirkungen zum Digitalen nicht mehr analysierbar sei, und sich Identifikationen und die Verhandlung von Zugehörigkeit(en) vielfach nur mit Blick auf digitale Wirkmächtigkeiten verstehen ließe. Anstatt eine eigenständige digitale oder virtuelle Welt in Analogie zu einer physischen zu konzipieren, untersuchen Forscher:innen also Muster wechselseitiger Konnektivität im online/offline Nexus (Androutsopoulos, 2024). Die zunächst vor allem in der Soziolinguistik entwickelte Nexus-Analyse (Scollon & Scollon, 2004)

verortet soziale Praktiken an der Schnittstelle dreier Dimensionen: der Erfahrung und dem Habitus von an Praktiken partizipierenden Akteur:innen, der von den Akteur:innen geschaffenen sozialen Ordnungen, und den vorhandenen Wissensordnungen und Machtssystemen, die die jeweiligen Praktiken figurieren (Malinowski & Tufi, 2022). Es ist gerade die systematische Mitführung von Wissensordnungen und Machtssystemen, die erkenntnisreich in eine Heuristik der pädagogischen Alternativität eingelassen werden kann. Digitale Infrastrukturen und die pandemiebedingt massiv beschleunigte und dynamisierte Auslagerung der Sozialität ins Digitale führten zu Inspirations-, Wirkungs- und Resonanzräume für Menschen, die in manchen dieser Gegenöffentlichkeiten Antworten auf ihre Fragen, Empathie für ihren Unmut, und Motivation und handlungsleitende Anregungen für mitunter weitreichende Entscheidungen zur Abkehr von staatlichen Institutionen fanden.

3.3 Soziale Differenzierung con-/post-covid

Familien, die ihre Kinder nicht mehr in öffentliche Schulen schicken wollen, und kritische Anfragen mit unterschiedlicher politischer Aufladung an die schulische und gesellschaftliche Ordnung richten, erhielten in den letzten Jahren durchaus Aufmerksamkeit. Als (vermeintliche) Staatsverweigerer, Reichsbürgerinnen, Querdenker, Impfgegnerinnen, Freigeister, Freilernende, Verschwörungstheoretikerinnen, Homeschooler, Evangelikale oder mit weiteren kategorialen Auf-rufungen des schulisch- und kulturellen Anderen (Harding, 1991; Lennon, 2018) tauchen sie in den Medien, in der Politik, aber auch in der Sozialwissenschaft auf. Es kam mit Hirschauer gesprochen zu einer „pandemische[n] Humandifferenzierung“, in der das Virus zum „Mitspieler“ avancierte, der „das Geflecht der Klassifikationen und Grenzziehungen aufmisch[t]e und transformiert[e]“ (2020, S. 217). Neue Ordnungen von Gesellschaften und ihren Personen, neue Aufladungen von Gefährdeten und Gefährdern, Systemrelevanzen, Hierarchisierungen und Gruppierungen nach Vulnerabilitäten, und über die Jahre immer stärker Lagerbildungen in Befürworterinnen und Gegner der staatlichen Maßnahmen, prägen die pandemiebedingte soziale Differenzierung. Gerade, dass sich an denselben maßnahmen-kritischen Protestaktionen beispielsweise die vermeintlich bekannten politischen Farben so bunt mischten, forderte die Gesellschaftsanalyse heraus und evozierte schnell sozialwissenschaftliche Lesarten der „Corona-Gesellschaft“ (Frei, Schäfer & Nachtwey, 2021; Reichardt, 2021; Volkmer & Werner, 2020). Im Zuge dieser Beschäftigung sind Arbeiten entstanden, die die rechte Landnahme und den Erfolg von Ideologien menschlicher Ungleichwertigkeit im Digitalen nachzeichnen, und dabei herausarbeiten, wie gerade in neu-rechten/rechtspopulistischen/identitären Kontexten die „Kritik an einem ‚Erziehungsstaat‘ [...] der elterliche Rechte beschneide[.]“ an Fahrt gewinnt, und der pädagogischen Ordnung der öffentlichen Schule andere (retrotopische,

völkische, anti-liberale) Bildungs- und Erziehungsideale entgegen gestellt werden (Andresen, 2018, S. 777; Baader, 2020; Bauman, 2017; Janotta & Sigl, 2024; Sehmer, Simon & Schildknecht, 2023; Volk, 2022). Analytisch lehren, so Lindemann (2020, S. 260) die neuen Konfigurationen der „horizontal differenzierte[n] Gesellschaft“ der Covid-19-Pandemie die Sozialwissenschaft mitunter, „der Staatsgewalt [...] ein höheres Gewicht zu geben“. Die Referenz auf den Staat und seine Ordnungsmacht ist relevant für die Frage, wie gruppen- und personenbezogene Differenzierungen in der Institutionalisierung neuer Bildungspraxis, auch unabhängig von der ideologischen Aufladung, analysiert werden können. Ich komme darauf später zurück.

4. Aktuelle Lage zur Institutionalisierung von Bildungspraxis jenseits der öffentlichen Schule: Homeschooling, privater Unterricht zuhause, neue Lernorte und -formate

Es handelt sich bei „*AlternativenKinder*“ um ein Projekt, das eine statistisch kleine Anzahl Familien in den Fokus rückt. In der Schweiz besuchen gut 5 % der Kinder eine Privatschule. Die meisten davon sind lange etabliert: konfessionelle Schulen, internationale Schulen, Privatschulen aus der letzten Konjunktur von Staats- und Schulkritik, die unter dem Schlagwort „68er“ verbrieft ist. Das nicht in allen Kantonen ermöglichte, und kantonale noch einmal unterschiedlich geregelte *Homeschooling* resp. der Privatunterricht ist in diesen 5% mitgezählt (SKBF, 2023). Auch abhängig von den je kantonalen rechtlichen Bedingungen der Möglichkeit, Kinder aus bis dato akkreditierten Bildungswegen zu nehmen, variieren die kantonalen Zahlen. Die 2023 von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) initiierte Umfrage zu Homeschooling gibt einen Eindruck in diese kantonale Diversität. Es ist lohnenswert, sich diese Zahlen ein wenig zu vergegenwärtigen. Während der Kanton Basel-Stadt für das Schuljahr 2023/2024 bspw. nur ein Kind zu Buche führt, das aufgrund „starker körperlicher Einschränkungen“ zuhause privat unterrichtet werde, sind es im Kanton Aargau 530 Kinder, im Kanton Obwalden wiederum „Keine (im legalen Rahmen)“. Der Kanton St. Gallen meldet, dass „lediglich privater Einzelunterricht möglich [sei und] mindestens 65% der Unterrichtszeit in einer Gruppe stattfinden [muss]“, und dies auf 36 Schülerinnen und Schüler zuträfe. Im Kanton Thurgau sind total 95 Kinder als *Homeschooler* registriert, wobei dies erst bei einer Dauer von mindestens 6 Monaten als solches vermerkt werde, und der Kanton Zürich meldet der EDK zurück: „Bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler/innen im schulpflichtigen Alter werden 3 Promille im Homeschooling unterrichtet“, was einer Anzahl von 556 Kindern entspricht. Interessant ist hierbei die zusätzliche Angabe zu den Zahlen im Vergleich zum Vorjahr. Während neu prozentual weniger Kindergartenkinder im Kanton Zürich privat unterrichtet werden (-25%),

steigen die Zahlen auf der Sekundarstufe 1 (+19%). Der Kanton Schaffhausen, der *con-/post-covid* die Auflagen für privaten Unterricht per Volksentscheid verschärft hatte und *Homeschooling* nur noch mit EDK-anerkanntem Lehrdiplom erlaubt, meldet einen „Rückgang der Familien im pU“ auf die Zahl 7. Während mehrere der 26 Kantone *Homeschooling* nicht erlauben, konzentrieren sich gut 80% aller Kinder in privater Beschulung auf vier Kantone (BE, VD, AG und ZH).

Nimmt man diese Zahlen und kombiniert sie mit den online/offline erhobenen Daten zur Institutionalisierung von Bildungspraxis jenseits der öffentlichen Schule *con-/post-covid*, wird darin mindestens zweierlei deutlich:

Zum einen zeigt sich, dass kleinteilig höchst unterschiedlich mit Ambitionen der Abkehr von bis dato akkreditierten Bildungswegen umgegangen wird; was wiederum kantonal je unterschiedliche pädagogische Bedingungen bereithält, mit ungleich vielen oder wenigen Weggefähr:innen und potentiellen Mitstreitenden. Zum anderen führen die kleinteiligen rechtlichen Grundlagen und die Intensivierung von Vorschriften und empfundenen Einschnitte in Persönlichkeitsrechte zu einem gesteigerten rechtlichen Bewusstsein auf Seiten jener, die beabsichtigen, sich von staatlichen Schulen abzuwenden. Rechtliches Bewusstsein wird hier in Anlehnung an Feldman-Savelsberg verstanden als ein Prozess der Konstruktion und Umdeutung von Bedeutungsstrukturen in Bezug auf das Recht, und damit dem in bestimmten Netzwerken zirkulierenden Wissen dazu, „wie man [...] mit und trotz [der gesetzlichen Bestimmungen] zurechtkommt“ (2016, S. 30). Auch wenn die offizielle Statistik keine konkreten Umstände nennt, wird deutlich, dass auch die kantonalen Behörden resp. jene Personen, die je auf kantonaler Ebene die Umfrage zuhanden der EDK ausgefüllt und retourniert haben, gewisse Qualitäten hinter den Zahlen andeuten. Wenn keine „legalen“ Fälle vermerkt sind, ist anzunehmen, dass man um gewisse Tätigkeiten jenseits der gesetzlichen Rahmungen wissen könnte, und wenn der Kanton Schaffhausen bspw. dezidiert die neuen Richtlinien und den Volksentscheid anführt, mag das darauf verweisen, dass die Behörden die stärkere Reglementierung von Bildungspraxis jenseits der öffentlichen Schule *con-/post-covid* als Erfolg verbuchen.

In gängigen (meist digitalen) Foren für Eltern, die ihre Kinder nicht (mehr) in staatliche Schulen schicken wollen, werden die hinter den kantonalen Zahlen liegenden Bedingungen und die damit zusammenhängenden Regularien intensiv diskutiert, und auch wenn es keine offiziellen Statistiken zu diesen Wanderungen gibt, zeigen mehrere während der Forschung dokumentierte Fälle, dass z. B. Schaffhauser *Homeschooler* in den Kanton Aargau zogen, jenen Kanton, der mit Blick auf privaten Unterricht zuhause einen der liberalsten Kurse fährt. Die Frage, wie man mit oder trotz der rechtlichen Bestimmungen zurechtkommt, durchdrang auch die Überlegungen der drei Familien Furger, Vitali und Rüttimann: für die Bündner Familie Vitali war ein Umzug in den Kanton Zürich kurzzeitig ein Thema. Frau Vitali wäre es somit erlaubt gewesen, weitere Kinder in ihrem Unterricht zuhause aufzunehmen. Denn während die Beschulung einer nicht nur

familial zusammengesetzten Kindergruppe in Graubünden zu einer Privatschule hätte werden müssen, mit anderen rechtlichen Auflagen an die Örtlichkeiten und die Abhaltungszeiten von Unterricht, hätte derselbe pädagogische Alltag – das morgendliche Lernen mit den Kindern, viel auch unterwegs – im Kanton Zürich um drei weitere Kinder ergänzt werden können – *homeschooling* ist dort mit max. fünf Kindern pro Gruppe möglich. Letzten Endes, erzählte Frau Vitali in einem längeren Gespräch mit der Ethnologin, hätte die Möglichkeit, in Graubünden günstig ein Haus zu kaufen, das Suchen nach Alternativen im föderalen System unterbunden. Glücklicherweise läge das neue Haus in jener Region, die in das Einzugsgebiet jener Person der kantonalen Aufsichtsbehörde falle, die weniger strikt kontrolliere als andere.

Familie Rüttiman wiederum hatte sich vor dem Wegzug nach Paraguay intensiv mit verschiedenen evangelischen Privatschuloptionen im Kanton Thurgau beschäftigt. Gerne hätten sie ihre Kinder zuhause behalten, ein (kurz tatsächlich in Betracht genommener) Umzug in den Kanton Aargau wurde überworfen. Mit einem Wegzug aus der Schweiz und dem Neuanfang in einem Land mit niedrigen Lebensunterhaltskosten und keiner Besteuerung auf im Ausland erworbenes Einkommen, wurde der rechtliche Rahmen der kindlichen Schulpflicht gewissermaßen ins globale hochgezoomed. Die zwar vom *goodwill* der paraguayischen Behörden abhängige Duldung einer *homeschool* nach US-amerikanischem Schulrecht ermöglicht es der Familie Rüttiman, ihre Kinder nach biblischen Werten zu schulen, aber v. a. auch der Sozialisationsmacht der Institution Schule weniger Gewicht zu geben, und deutlich mehr Zeit in der Kleinfamilie zu verbringen. Weniger Arbeitsstunden auf dem Schweizer Arbeitsmarkt sind notwendig, um damit in Paraguay „ein anständiges Leben“ zu führen, wird mir erklärt.

Familie Furger wiederum hat über den vielfachen Umzug und die längeren Zeiten ohne festen Wohnsitz die grundsätzlich überall lokal geltende Schulpflicht durch Zuständigkeitsdiffusion aufgelöst. Während die pädagogischen Regularien temporär umgangen wurden, gewann das rechtliche Bewusstsein für andere Felder an Bedeutung: Fragen nach Sozialversicherungen, Einkommensnachweise, Untermiet- und Haftungsverträge. Mit dem Rückzug in den Kanton Zürich noch vor der Einschulung in die 1. Klasse umging die Familie behördliche Fragen nach dem bisherigen Bildungsverlauf; der zwar grundsätzlich verpflichtende Kindergartenbesuch wurde bei aus dem Ausland wiederkehrenden Schweizer Bürger:innen in diesem Falle nicht abgefragt. Die Statistiken zeigen uns also auch: für das Verstehen der aktuellen Konjunktur von Staats- und Schulkritik sind die Zahlen alleine keine valide Prüfung. Von den drei hier fokussierten Familien taucht nur Familie Vitali durch ihren Privatunterricht auf, Familie Rüttiman lediglich als „weggezogen“, und Familie Furger hat trotz vielfacher Involvierung in unterschiedliche Bildungskontexte jenseits der öffentlichen Schule keine Akte. Was Mancinelli und Germann Molz (2023) resp. auch Kannisto (2016) für das internationale Phänomen des *worldschoolings* beschreiben, findet sich auch im

kleinteiligen Flickenteppich der kantonalen Richtlinien: für die jeweiligen Familien, die ihre Kinder aus etablierter Beschulung herausnehmen woll(t)en, zeigt sich die bildungspolitische Ausgangslage nicht als „a set of rules to be followed, but rather invited clever, and not always entirely legal, bypass manoeuvres“ (Mancinelli & Germann Molz, 2023, S. 4).

Bis hierhin wurde gezeigt, dass die staatlichen Maßnahmen der Pandemieeindämmung und die jeweiligen Richtlinien für die private Verantwortung über die schulischen Belange der Kinder unterschiedliche Wege nahelegten für Eltern, die sich *con-/post-covid* dazu entschlossen haben, ihre Kinder aus einer Gemengelage an Staats- und Schulkritik nicht oder nicht mehr zurück in öffentliche Schulen zu schicken. Im letzten Teil des Beitrages wird die Komplexität angehoben, in dem die lokalistische Fokussierung auf die Familien und die teilnehmende Beobachtung an verschiedenen Forschungsorten um die digitalen Wirkungs-, Inspirations- und Resonanzräume erweitert wird.

5. Wege aus der öffentlichen Schule im online/offline-Nexus

Fokussiert man auf Familien, die sich in den letzten Jahren *con-/post-covid* aus einer Gemengelage an Schul- und Staatskritik von der öffentlichen Schule abwendeten und neue Lebens- und Bildungswege etablieren (woll[t]en), wird schnell klar, dass diese fast ausnahmslos stark in für sie als relevant erkannten digitalen Wirkungs-, Inspirations- und Resonanzräumen unterwegs sind, resp. erst über jene ihre jeweiligen neuen Kontexte gefunden haben. Diskursanalytische und medienpädagogische Arbeiten der letzten Jahre haben Netzbewegungen erkenntnisreich nachgezeichnet, wie also beispielsweise rechts-alternative Blogger:innen weit über das vermeintliche Stammklientel hinaus mit Bildungs- und Erziehungscontent Nutzer:innen erreichen (Baader, 2020) oder wie bspw. Familienblogs oder sg. „Mumfluencerinnen“ eine Entgrenzung pädagogischer Expertise bewirken (Dinter, 2024; Knauf, 2024). Gängige digitale Eltern-Foren der Kritik gegen den staatlichen Umgang der Pandemiebekämpfung zeigen auch, was Miller und Oelkers in leicht anderem Kontext festgestellt hatten: „Befunde zu Defiziten legitimieren sich oft aus einem Verdacht heraus, der sich zu einer generellen Kritik an Erziehung und Schule verdichten kann. Dabei spielen schlechte Erfahrungen eine Rolle, die mit Selbstberichten für den Gewinn von Plausibilität sorgen sollen. ‚Pädagogisch‘ dabei ist, dass die Kritik nicht einfach stehenbleiben kann, sondern mit Alternativen verbunden wird.“ (Miller & Oelkers, 2023a, S. 77). Als zentrale Konsequenz der Etablierung digitaler Wirkungs-, Inspirations- und Resonanzräume, in denen eine für Teilnehmende recht kostengünstige Viele-zu-Vielen-Kommunikationsumgebung entstanden ist, lässt sich eine „Störung etablierter Machtstrukturen und das Potenzial für zunehmende politische Turbulenzen“ beschreiben, wobei bspw. Rau und Simon in ihren Analysen festhalten, dass jene „Turbulenzen nicht

im Internet verwurzelt [sind], sondern in grundlegenden politischen Krisen und sozialen Spaltungen“ wie wir es in pandemischen Zeiten erlebten (2022, 2, Übersetzung d. A.; Graham und Dutton 2019). Im Störungsmomentum der etablierten Machtstruktur eingelassen sind all die Erfahrungsberichte anderer Schul- und Staatskritiker:innen, aus deren Netz sich auf unterschiedliche Weise alternative Bildungsexpertise generiert, und konkrete Vorschläge und Angebote zirkulieren, wie soziale und pädagogische Ordnungen denn zu verlassen und neu auszugestalten seien (Hofinger, Reisinger & Walter, 2022).

Aus der ethnografischen Forschung mit den Familien Rüttimann, Vitali und Furger lassen sich unterschiedliche Modi der Teil- und Aufnahme von online zirkulierenden Schulkritiken und den Bedingungen der Möglichkeit der Abkehr von staatlichen Institutionen rekonstruieren. Es ist gerade die häufig auch stumme Teilnahme an digitalen Wirkungs-, Inspirations- und Resonanzräumen – also die Involvierung ohne hör- und sichtbare digitale Spuren – die qua ethnografischer Forschung online/offline in den Blick rücken kann.

Frau Vitali war seit der ersten Schwangerschaft vor bald zehn Jahren der „natural birth“ Bewegung verbunden. Eine Freundin und Hebamme hatte ihr damals davon erzählt. Sie folgt unterschiedlichen Blogs und Kanälen von Frauen, die der schulmedizinischen Begleitung von Schwangerschaften und Kindheiten kritisch gegenüberstehen, und eine starke Bindung zwischen der Mutter und ihren Kindern fördern und kultivieren wollen, der die Medikalisierung, aber auch die Scholarisierung zuwiderlaufen würde. Ihre Entscheidung, die Kinder gar nie erst „ins System“ zu schicken, fiel mit dem Ausbruch von Corona zusammen, ihre älteste Tochter wäre im Sommer 2020 in den Kindergarten gekommen. Zwar hatten Frau Vitali und auch ihre Kinder sich nie gegen Covid impfen lassen, ihren Impfstatus und die Corona-Proteste waren aber nicht als zentrales Momentum deklariert worden, und die Familie hat sich auch nie aktiv Protestbewegungen angeschlossen. Vorbilder fürs *homeschooling* wurden aber mit dem ersten Lockdown geschaffen. Covid als Kairos der Abkehr von staatlichen Institutionen meint in diesem Falle eher begünstigte Bedingungen, denn ein Auslöser.

Anders bei Familie Furger. Frau Furger besitzt erst seit der Pandemie ein Smartphone. Herr Furger begann mit dem ersten Lockdown, seinem Gefühl nachzugehen, dass „das alles zu gut inszeniert ist“, dass die globale Staatengemeinschaft zu schnell Antworten präsentiert hätte. Es entsprach, wie er erzählt, seinem immer schon kritischen Geist, nicht einfach den Autoritäten zu glauben. Beide wollten sie mit Impfen zuwarten, und sahen sich mit dieser Haltung zusehends unter Druck; lokale Freundschaften und teils Familienbeziehungen litten, und sowohl Frau als auch Herr Furger trafen im Internet auf Menschen, die ähnliche Erfahrungen schilderten. Herr Furger bewegt sich im Netz ausschließlich als Konsument; ohne „like and comment“, aber er liest täglich viele Stunden, kommt so vom einen ins nächste, und hat darüber auch gelernt, wie man online Geld machen kann. Frau Furger hingegen hat in am Kindeswohl und dem Lernen

jenseits von schulischen Institutionen interessierten Foren einen emotionalen Zufluchtsort gefunden. Sie lernte darüber zunächst weitere Familien im Kanton Zürich online kennen. Aus diesen ersten Begegnungen, die in die Etablierung einer *Community* mündeten, sind aber nur wenige Kontakte geblieben: nach einer ersten intensiven Zeit der gemeinsamen Loslösung aus staatlichen Schulen Ende 2020 bleibt gerade Frau Furger dem Digitalen stark verbunden; durch die Organisation und Teilnahme an Online-Bildungskongressen lernt sie viele konkrete Projekte und Menschen in unterschiedlichen Orten kennen. Sowohl Herr wie auch Frau Furger arbeiten seit Corona viel bewusster am eigenen Selbst, besuchen Kurse, Coachings, Workshops zu Themen, die Suchende anziehen und Sinnangebote für Herausforderungen bereithalten. Der VW-Bus hilft, als Familie manchen Projekten und Menschen zu folgen – geklappt mit einer neuen *Community* hat es bislang aber nicht. Die pädagogischen Bestimmungen erhalten immer wieder neue Koordinaten, die Kinder mitunter schlechte Laune beim erneuten Aufbrechen ins Ungewisse.

Frau Rüttimann präsentiert sich sehr zufrieden mit der Entscheidung, nach Paraguay gegangen, und damit auch dem Weg Gottes gefolgt zu sein. Es war temporär auch Olga Zimmermanns Weg. Frau Zimmermann ist eine Familienbloggerin mit eigenem YouTube-Kanal und Instagram-Profil, die praktische Tipps und Impressionen aus dem christlichen Alltag mit mittlerweile fünf Kindern mit ihren Followern und der interessierten Öffentlichkeit teilt. Ihre Familie ist 2021 nach Paraguay ausgewandert. Zwar hatte Herr Rüttimann schon vorher in einer Telegram-Gruppe von der Option der Migration nach Paraguay erfahren und die Familie hatte entsprechende Schritte eingeleitet. Die Dokumentationen der Zimmermanns – die sie dann gar nie persönlich kennenlernten, und die seit 2023 auch nicht mehr in Paraguay wohnen – hatte aber besonders Frau Rüttimann entscheidend inspiriert. Seit dem Umzug nach Paraguay verlieren digitale Wirkungs-, Resonanz- und Inspirationsräume aber insofern wieder Bedeutung für die Familie Rüttimann, als dass sie nur noch *ein* Familiensmartphone besitzen, und stärker im Einklang mit der Natur und der Gemeinde leben wollen, die sie mitaufbauen. Digitale Erreichbarkeit ist deinstalliert, das wöchentlich ausgemachte *face-timen* mit Familienangehörigen in der Schweiz ausgenommen. Die Lehrpersonen ihrer Kinder tradieren jedoch technisch versiert die Lehrinhalte einer evangelikalen Schulgemeinde aus dem US-amerikanischen mittleren Westen. Die spezifische digitale Vernetzung übernehmen nun Andere für die Familie Rüttimann.

Aus den beschriebenen Wegen aus der öffentlichen Schule im online/offline-Nexus der drei Familien lässt sich bisher rekonstruieren⁵, wie die durch die Pandemie bedingten Turbulenzen zu einer „intensiver verdichtende[n] digitale[n]

5 Die Erkenntnisse sind vorläufig, weder die Datenerhebung noch die Analyse sind abgeschlossen.

Mediatisierung und Öffnung der Kommunikationsnetzwerke“ (Löw & Knoblauch, 2020, S. 91) beigetragen haben, in denen die Abkehr von staatlichen Schulen an Kontur gewannen. Diese Verdichtung und Öffnung digitaler Resonanz-, Wirkungs- und Inspirationsräume über kantonale- und nationalstaatliche Grenzen hinweg hat neben der emotionalen Zuflucht auch Gefühle genährt, dass auch andere Familien nicht einverstanden sind mit „dem System“ und damit einem nicht immer klar definierten gesellschaftlichen Mainstream und seinen (öffentlichen) Institutionen. Gleichsam – und das ist entscheidend – hat die digitale Konjunktur an Staats- und Schulkritik konkretes Handlungswissen und rechtliches Bewusstsein zutage gefördert. Diese Verdichtung und Öffnung haben damit auch Pioniere und Pionierinnen ihrer eigenen Klasse hervorgebracht, die seit dem Moment der pandemischen Turbulenzen an Erneuerungen, Rückeroberungen, Retradierungen, und divergierenden Arten der disruptiven (Re-)Institutionalisierung von Bildung und Kindheit arbeiten, und zum Mitmachen oder *Followen* animieren (Casale, Kessler, Pfaff, Richter & Tervooren, 2024). Wie sie und ihre *Follower* dabei nicht alles neu erfinden, sondern rekurrieren auf „legitime Vorläufer, also historische Reformversuche und deren Autoren, die zum neuen Programm passen oder passend gemacht werden“ (Oelkers, 2019, S. 304), ist eine der empirischen Fragen, denen ethnografisch im online/offline-Nexus weiter nachgegangen wird. Die drei doch sehr unterschiedlichen hier porträtierten Wege aus der öffentlichen Schule, mit unterschiedlichen Brüchen, unterschiedlich organisierten Mobilitäten und unterschiedlichen Implikationen für die familiäre Ordnung und den familialen Alltag zeigen: Covid-19 und die damit verbundenen sozialen Turbulenzen haben zu Staats- und Schulkritiken geführt, die zwar ex-negativo große Wirkungskraft entfaltet und eine gewisse Deutungshoheit über „das System“ und dessen Unzulänglichkeiten zu generieren vermögen, die aber mit Blick auf eine Pädagogik oder ein Bildungsverständnis keine gemeinsame Kontur gewonnen haben. Während Frau Vitali im Bündner Berggebiet den Lehrplan 21 getreu, aber alternativ umsetzen mag, und dies fast täglich mit strahlenden Kindern und Aphorismen zum jeweiligen Lebensglück ihrer schulbankbefreiten Kinder im Digitalen teilt, hat die Abkehr von staatlichen Institutionen die Familie Rüttimann in einen transnational konfigurierten evangelischen Kontext auf der anderen Seite des Atlantiks geführt, der (auch mit Blick auf die Bildung der Kinder) zu sozialer Schließung und einer Intensivierung religiöser Praktiken tendiert. Familie Furger wiederum haben die Möglichkeiten der letzten Jahre durch die digitalen Wirkungs-, Resonanz- und Inspirationsräume der Staats- und Schulkritik in einen liminalen Status der Bildungsaspirationen gebracht, der neben vielen Unsicherheiten auch ein großes Bewusstsein für Kontingenz und kleinräumliche rechtliche und soziale Infrastrukturen bereithält.

Es ist just die Unterschiedlichkeit der Staats- und Schulkritik bei einer zeitgleichen gemeinsamen Formierung gegen Staatlichkeit und öffentliche Institutionen, die Fragen zur Ausgestaltung von pädagogischen Ordnungen im online/

offline-Nexus und der „Definitionsmacht über das Bildungswesen“ so erkenntnisreich werden lassen (Miller & Oelkers, 2023b, S. 10). Ich komme darauf im Fazit gleich noch einmal zurück.

6. Fazit

Der Beitrag lotete aus, welche Erkenntnisse der Zugang über die online/offline-Verhältnisbestimmung für das Verständnis der aktuellen Konjunktur von Staats- und Schulkritik bereithält. Unter Bezugnahme auf die pädagogischen Wege dreier Familien wurde analysiert, wie diese Konjunktur der Abkehr von staatlichen Institutionen verstärkt und beschleunigt wurde und wird durch digitale Räume, in denen die Kritik am öffentlichen Schulsystem zirkuliert. Mit Verweis auf die Belange der Kinder werden in diesen digitalen Räumen auch alternative und neue Bildungsangebote gesucht, konzipiert und erwogen.

Pädagogische Alternativität, so lässt sich mit Blick auf die ethnografischen Daten argumentieren, konstituierte sich *con-/post-covid* zunächst als moralische Ordnung *ex negativo*, die – wenn überhaupt – erst verzögert rückübersetzt wird in pädagogische Ordnungen. Meine vorläufigen Analysen deuten an, dass dies stark in die Bedingungen der Möglichkeit digitaler Staats- und Schulkritik eingelassen ist. Diese sind zum einen flüchtiger, zum anderen aber auch dynamischer und dichter, als analoge Auseinandersetzungen über pädagogische Alternativen und die Abkehr von staatlichen Schulen. Dieses vermeintliche Paradox bedarf einer gewissen Aufmerksamkeit. Wenn Damian Miller und Jürgen Oelkers (2023a, S. 77) schreiben: „Die Voraussetzung ist [...], dass niemand, der die Sprache der Erziehung benutzt und öffentlich Gehör finden will, an bloße Rhetorik denken darf, sondern Möglichkeiten vor Augen haben muss, denen Wirklichkeit zugetraut wird“, so erfordert dies im Digitalen doch immer auch den konkreten Schritt zurück ins Analoge; die Kritik und die Alternativ-Entscheidung, die sich der öffentlichen Schule entgegenstellen, brauchen das Handeln im Analogen. „Die Bedingung der Glaubwürdigkeit ist Ernsthaftigkeit, die Sprache der Erziehung, anders gesagt, ist ironiefrei. Sie ist geprägt von Sorge und Hoffnung, nicht von Distanz.“ (ebd., Kursivsetzung d. A.) Es ist jedoch just die Distanz und Flüchtigkeit der digitalen Resonanz-, Wirkungs- und Inspirationsräume, die die aktuelle Staats- und Schulkritik überhaupt erst so drängend und so laut und schlagkräftig hat werden lassen. Die aktuelle Konjunktur an Staats- und Schulkritik *con-/post-covid* lässt sich damit stärker als Disruption lesen, in der der Bruch und die *Entscheidung zur Abkehr* von öffentlichen Institutionen stärker bearbeitet werden, als dass über das Pädagogische in den jeweiligen Alternativen geredet würde. Wenn Spiegler (2008, S. 88) noch im letzten Jahrzehnt anmerkte, dass die Etablierung von Bildungspraxis jenseits der öffentlichen Schule „immer weniger mit einem klar zu umreißenden Milieu verbunden werden“ kann, muss dies in

dynamisierter Weise für die pädagogische Abkehr vom Staat *con-/post-covid* konstatiert werden. COVID-19 als Kairos zu verstehen, kann jedoch helfen, in der Diversität der Entscheidungen der Abkehr vom Staat die begünstigenden Bedingungen zu bündeln, und Infrastrukturen der Alternativität zu erkennen, die die Abkehr von staatlichen Institutionen auch für weitere Familien vorspuren.

Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In K. Amann & S. Hirschauer (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur* (S. 7–52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Andresen, S. (2012). Reformpädagogik und Klassiker. In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik* (S. 199–220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-94243-8_9
- Andresen, S. (2018). Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. Zwischenergebnisse einer „wilden“ Recherche. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 768–787. doi:10.25656/01:22173
- Androutsopoulos, J. (2024). The Offline-Online Nexus. In R. Blackwood, S. Tufi & W. Amos (Hrsg.), *The Bloomsbury Handbook of Linguistic Landscapes* (1. Auflage, S. 441–455). Bloomsbury Publishing Plc. doi:10.5040/9781350272545
- Baader, M. S. (2020). Neue Rechte – „Umerziehung“, „Genderideologie“ und „Frühsexualisierung“ – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und Neuer Rechter. In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *„Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts.“* (S. 129–154). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-29192-1_9
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia* (edition suhrkamp Sonderdruck). Berlin: Suhrkamp.
- Blommaert, J. (2017). Paper Online-offline modes of identity and community: Elliot Rodger's twisted world of masculine victimhood. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 200.
- Blommaert, J. & Jie, D. (2020). Postscript: When Your Field Goes Online. *Ethnographic Fieldwork* (S. 86–98). Multilingual Matters. doi:10.21832/9781788927147-008
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (3. Aufl.). München: UVK Verlag.
- Brubaker, R. & Cooper, F. (2007). Jenseits der „Identität“. In R. Brubaker (Hrsg.), *Ethnizität ohne Gruppen* (S. 46–95). Hamburg: Hamburger Edition.
- Budde, J., Lengyel, D., Böning, C., Claus, C., Weuster, N., Doden, K. et al. (Hrsg.) (2022). *Schule in Distanz – Kindheit in Krise: Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Wohlbefinden und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen* (Erziehungswissenschaftliche Edition: Persönlichkeitsbildung in Schule). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-36942-2
- Casale, R., Kessl, F., Pfaff, N., Richter, M. & Tervooren, A. (Hrsg.) (2024). *(De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung* (1. Auflage.). Frankfurt a. M.: Campus.
- Dinter, P. (2024). Entgrenzung pädagogischer Expertise durch Soziale Medien. Ein Einblick in die elterliche Rezeption von Familienblogs. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann et al. (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 627–632). Verlag Julius Klinkhardt. doi:10.35468/6111-75
- Drieschner, E. & Gaus, D. (2020). Emotionalisierung – Bängen und Hoffen im Kontext pädagogischer Endzeitdiagnosen. In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *„Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts.“* (S. 169–184). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-29192-1_11
- Feldman-Savelsberg, P. (2016). *Migranten, Recht und Identität: afrikanische Mütter und das Ringen um Zugehörigkeit in Berlin*. Bielefeld: transcript.

- Frei, N., Schäfer, R. & Nachtwey, O. (2021). Die Proteste gegen die Corona-Maßnahmen: Eine soziologische Annäherung. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 34(2), 249–258. De Gruyter Oldenbourg. doi:10.1515/fjsb-2021-0021
- Graham, M. & Dutton, W. H. (Hrsg.) (2019). *Society and the Internet: how networks of information and communication are changing our lives* (Second edition.). Oxford: Oxford University Press.
- Grunder, H.-U. (2015). *Schulreform und Reformschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harding, S. (1991). Representing Fundamentalism: The Problem of the Repugnant Cultural Other. *Social Research*, 58(2), 373–393.
- Hirschauer, S. (2020). Pandemische Humandifferenzierung (X-Texte zu Kultur und Gesellschaft). In M. Volkmer & K. Werner (Hrsg.), *Die Corona-Gesellschaft: Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft* (S. 217–225). Bielefeld: transcript.
- Hofinger, V., Reisinger, W. & Walter, R. (2022). Homeschooling in Österreich in problematischen Kontexten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 535–552. doi:10.1007/s35834-022-00359-1
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Pauling, S. (2022). Reform- und Alternativschulen. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 385–409). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-24729-4_19
- Jaeger, U. (2024). „Schau hier, alles Reichsbürger, so sehen heutzutage Nazis aus!“ Ethnografische Forschung mit deutschen Auswanderfamilien in Paraguay im Angesicht komplexer Positioniertheiten. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 1(Soziale Arbeit und Forschung im Kontext (extrem) rechter Verhältnisse. Von der Notwendigkeit relationaler Perspektivierungen), 34–50.
- Jaeger, U. & Nieswand, B. (2022). Multi-Sited Ethnography zwischen Lokalisierung und Mobilisierung, oder: ‚Should I Stay or Should I Go Now?‘ In A. Pofel & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie* (S. 477–487). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-26405-5_29
- Janotta, L. & Sigl, J. (2024). Soziale Arbeit und Forschung im Kontext (extrem) rechter Verhältnisse. Von der Notwendigkeit relationaler Perspektivierungen. Editorial. (German). *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, 24(1), 3–15. doi:10.3224/zqf.v25i1.01
- Kanz, K., Hummrich, M. & Asbrand, B. (2023). Das schweigende Klassenzimmer. Jugendliche Orientierungen auf Individuation in der entgrenzten Schule. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (2), 154–170. doi:10.3262/ZSE2302154
- Knauf, H. (2024). (Schul-) Kultur der Digitalität? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17(1), 55–68. doi:10.1007/s42278-024-00195-4
- Lennon, M. (2018). Revisiting “the repugnant other” in the era of Trump. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 8(3), 439–454. doi:10.1086/700979
- Lindemann, G. (2020). Der Staat, das Individuum und die Familie (X-Texte zu Kultur und Gesellschaft). In M. Volkmer & K. Werner (Hrsg.), *Die Corona-Gesellschaft: Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft* (S. 253–261). Bielefeld: transcript.
- Löw, M. & Knoblauch, H. (2020). Dichotopie. Die Refiguration von Räumen in Zeiten der Pandemie (X-Texte zu Kultur und Gesellschaft). In M. Volkmer & K. Werner (Hrsg.), *Die Corona-Gesellschaft: Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft* (S. 89–99). Bielefeld: transcript.
- Luhmann, N. (2015). Die Paradoxie des Entscheidens. In F. Balke, G. Schwing & U. Stäheli (Hrsg.), *Paradoxien der Entscheidung: Wahl/Selektion in Kunst, Literatur und Medien* (S. 17–56). Bielefeld: transcript. doi:10.1515/9783839401484-003
- Malinowski, D. & Tufi, S. (Hrsg.) (2022). *Reterritorializing linguistic landscapes: questioning boundaries and opening spaces*. London, New York, Oxford, New Delhi, Sydney: Bloomsbury Academic.
- Mancinelli, F. & Germann Molz, J. (2023). Moving with and against the state: digital nomads and frictional mobility regimes. *Mobilities*, 0(0), 1–19. doi:10.1080/17450101.2023.2209825
- Miller, D. & Halbheer, U. (2024). Schule findet statt – trotz Corona. *Zytlodge*. <https://www.zytlodge.ch/schule-findet-statt-trotz-corona-978-3-7296-5169-2>
- Miller, D. & Oelkers, J. (2023a). Versprechen und Erneuerung. Über den öffentlichen Erfolg der Sprache der Erziehung. In U. Binder, A. Böhmer & J. Oelkers (Hrsg.), *Sprache und Pädagogik* (S. 75–100). Münster: Waxmann.
- Miller, D. & Oelkers, J. (2023b). „Wem gehört die Schule.“ Zur Einleitung. In D. Miller & J. Oelkers (Hrsg.), *Wem gehört die Schule? Neue Akteure, neue Zuständigkeiten*. Bern: hep verlag.

- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte* (Grundlagentexte Pädagogik) (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.). Weinheim und München: Juventa.
- Oelkers, J. (2019). Aspekte der Rezeption von „Reformpädagogik“. *Swiss Journal of Educational Research*, 41(2), 294–314. doi:10.24452/sjer.41.2.3
- Rau, J. & Simon, F. M. (2022). Digital Turbulence: Building a democratic society in times of digital turmoil.
- Reichardt, S. (2021). *Die Misstrauensgemeinschaft der „Querdenker“: die Corona-Proteste aus kultur- und sozialwissenschaftlicher Perspektive*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Scollon, R. & Scollon, S. B. K. (2004). *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. London, New York: Routledge.
- Sehmer, J., Simon, S. & Schildknecht, L. (2023). Vereinnahmungen von Kindern und Kindheiten. Kind-Bilder in rechtspopulistischen und/oder wissenschaftsfeindlichen Narrativen im Kontext der Covid-19-Pandemie. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (4). <https://content-select.com/de/portal/media/view/656ef2e8-a660-4d7b-b305-4195ac1b000f> [Stand: 29.03.2024].
- SKBF (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Spiegler, T. (2008). *Home Education in Deutschland: Hintergründe – Praxis – Entwicklung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Volk, S. (2022). Far-Right Digital Activism During and Beyond the Pandemic: A Patchwork Ethnographic Approach. *Ethnologia Polona*, 43, 101–116. doi: 0.23858/ethp.2022.43.3001.
- Volkmer, M. & Werner, K. (Hrsg.) (2020). *Die Corona-Gesellschaft: Analysen zur Lage und Perspektive für die Zukunft* (X-Texte zu Kultur und Gesellschaft). Bielefeld: transcript.

Regulative Spielräume als Grundlage für die Entwicklung pädagogischer Professionalität

Philipp Eigenmann & Ulrich Halbheer

1. Einleitung

Professionalität von Lehrpersonen und Regulation sind Themen, mit denen sich Damian Miller immer wieder beschäftigt hat. Selber ursprünglich Volksschullehrer, erlaubte ihm die wissenschaftliche Tätigkeit einen leidenschaftslosen Blick auf den Lehrberuf, jenseits aller standespolitischen Positionen und berufsimmanenten und nicht hinterfragten „Beliefs“. Obwohl mit quantitativen Verfahren vertraut, wählte er in den vergangenen Jahren vermehrt den Gang in die Archive, um Aspekten pädagogischer Professionalität nachzuforschen. In der historisch-systematischen Analyse der Entstehung des Schweizer Schulwesens hat ihn im Kern das Thema der staatlichen Regulation besonders beschäftigt: Mit welcher Legitimation übernimmt der Staat die Verantwortung für die Beschulung von Heranwachsenden? Regulation erscheint als Hintergrundvariable der Professionalisierungsgeschichte. Im folgenden Beitrag werden Teilergebnisse aus zwei Projekten berichtet, die Damian Miller initial angestossen hat: Der Fernunterricht während der Coronapandemie und die Geschichte des Kindergärtnerinnenseminars Amriswil (KSA).

In beiden Projekten geht es um die Entwicklung von Professionalität und Regulation sowie darum, wie Regulation und Professionalität zueinander in Relation stehen. Während der Aufbau des KSA mit der Etablierung einer neuen Berufsgruppe – der Kindergärtnerinnen – praktisch auf der „grünen Wiese“ der Regulationsabwesenheit erfolgte, erzeugte der staatlich verordnete Lockdown einen massiven Eingriff in ein gründlich reguliertes Schulwesen. Im einen Fall musste Professionalität entwickelt, im anderen Fall neu definiert werden. Im ersten Teil werden Ergebnisse aus Quellenanalysen und Interviews zur Gründung des KSA berichtet, im zweiten Teil Befunde aus Interviews mit Schulbehörden und Schulleitungen im Zuge des Projekts „Schule findet statt – trotz Corona“ (Miller & Halbheer, 2024).

2. Professionalisierung eines kaum regulierten pädagogischen Feldes: Das Kindergärtnerinnenseminar Amriswil

Als 1975 die ersten Schülerinnen in das neu gegründete Kindergärtnerinnenseminar Amriswil im Kanton Thurgau eintraten, war es keine Selbstverständlichkeit, dass diese Ausbildungsstätte überhaupt existierte. Denn das Seminar wurde nicht top down vom Kanton geplant. Die damaligen Kindergärten waren in der Deutschschweiz kaum reglementiert und wurden in der Regel von der Kirche, von privaten Vereinigungen oder von Gemeinden getragen (Rüfenacht, 1984; Witzig, 2002). Entsprechend stand die Kindergartenstufe weder unter Aufsicht noch in der Verantwortung der Kantone. Daher war auch nicht gegeben, dass sich ein Kanton – so auch der Kanton Thurgau – bei der Ausbildung der Kindergärtnerinnen notwendigerweise zu engagieren hätte. In der Folge bestand aufgrund der fehlenden kantonalen Reglementierung erheblicher Spielraum, wie die Ausbildung von Kindergärtnerinnen ausgestaltet werden konnte. In der Umkehrung allerdings fehlte auch eine zuverlässige Finanzierung dieser Ausbildung durch die Obrigkeit.

Die folgenden Ausführungen zur Gründung des Kindergärtnerinnenseminars Amriswil entstammen dem bildungshistorischen Forschungsprojekt „Vom ‚Fräuleinberuf‘ zur Profession. Das Kindergärtnerinnenseminar Amriswil, 1975–2005“, das seit 2023 an der Pädagogischen Hochschule Thurgau durchgeführt wird. Das Projekt zielt auf eine Rekonstruktion dieser Ausbildungsstätte für Kindergartenlehrpersonen, umfasst die Gründung des Kindergärtnerinnenseminars, die Veränderungen während des Bestehens des Seminars wie auch die Überführung des Seminars an die Pädagogische Hochschule Thurgau. Die Analyse des Gesamtprojekts erfolgt aus institutionsgeschichtlicher, professionsgeschichtlicher sowie politikgeschichtlicher Perspektive und kombiniert archivalische Quellen mit Zeitzeugeninterviews. In der Folge wird insbesondere die Gründung des Kindergärtnerinnenseminars in den Blick genommen. Die Ausführungen basieren auf Quellenmaterial zur Gründung der Institution, die im Kantonsarchiv Thurgau in Frauenfeld (StATG) liegen, sowie auf einer Oral-History-Befragung (Althaus & Apel, 2023) mit Verena Hefti, der ersten Seminarleiterin in Amriswil.

Das Projekt hatte Damian Miller im Jahr 2021 angestossen, fasziniert von der bisher bildungshistorisch nur sehr lückenhaft erforschten Kindergartenstufe einerseits und der bewegten Gründungsgeschichte des Kindergärtnerinnenseminars in Amriswil andererseits. Daraus liess sich die vielfältige Relevanz einer bildungshistorischen Rekonstruktion dieser Ausbildungsstätte ableiten, was Damian Miller sofort erkannte. Erstens schenkte die bildungshistorische Forschung der institutionellen Entwicklung der Kindergartenstufe bisher leider nur sehr wenig Beachtung (für Ausnahmen siehe z. B. Rothen, 2015; Schmid, 2022). Dieser Umstand kann allerdings nur bedingt damit begründet werden, dass der Kindergarten bis ins 21. Jahrhundert kein offizieller Bestandteil der

öffentlichen Schule war. Diese erst sehr spät eintretende staatliche Regulierung der Kindergartenstufe war indes zweitens Voraussetzung dafür, dass noch im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts sehr heterogene Formen des Kindergartens beobachtet werden können (Witzig, 2002). Drittens war die Professionalisierung von Kindergartenlehrpersonen eine langwierige und hindernisreiche Herausforderung. Der Beruf der Kindergärtnerin galt als Frauenberuf und Arbeit auf der Kindergartenstufe wurde wenig wertgeschätzt, was sich auch an der tiefen Entlohnung des Personals zeigte (Rothen & De Jesus, 2023). Allerdings bot die fehlende Regulierung der Kindergartenstufe auch einen Möglichkeitsraum zur Forcierung der Professionsentwicklung des Berufs der Kindergartenlehrperson – insbesondere über die Ausgestaltung von Ausbildungsgängen wie demjenigen in Amriswil. Wie zu zeigen ist, blieb die staatliche Kontrolle bei der Gründung des KSA zwar weitgehend aussen vor, wenngleich zwischen den Amriswiler Protagonistinnen und den staatlichen Akteuren starke Interdependenzen erkennbar sind. So können im lokalhistorisch angelegten Projekt zur Geschichte des KSA auch zentrale Entwicklungslinien der Professionalisierung des deutschschweizerischen Kindergartenwesens exemplarisch sichtbar gemacht werden.

Die folgenden Ausführungen bieten keine systematische Rekonstruktion der Gründung des Seminars in Amriswil, sondern vielmehr eine Collage ausgewählter erster Ergebnisse aus dem Projekt. In der Zusammenschau dieser unterschiedlichen Perspektiven sollen verschiedene Relationen von staatlicher Regulierung und pädagogischer Professionalität sichtbar gemacht werden.

2.1 Die Heterogenität der Kindergärten in den 1970er Jahren

Erst 1978 wurden die Schulgemeinden des Kantons Thurgau dazu verpflichtet, einen Kindergarten anzubieten (StATG, 3'69, 0.3/28, 66, Kantonales Gesetz über das Unterrichtswesen (Unterrichtsgesetz), 15.11.1978). Und erst im 21. Jahrhundert wurde der Besuch des Kindergartens für die Kinder des Kantons für obligatorisch erklärt. Um 1970 herum präsentierte sich das Feld der Kindergärten sehr heterogen, expandierte im gleichen Zeitraum aber auch stark. Tiefenbohrungen in einzelnen Gemeinden zeigen, wie vielfältig die Trägerschaften der Kindergärten im Kanton waren. Neben traditionell kirchlichen Trägerschaften übernahmen insbesondere kommunale Schulgemeinden und private Trägerschaften die Verantwortung für die lokalen Kindergärten. Unter den privaten Trägerschaften waren vorderhand lokale Frauenvereine in diesem Bereich aktiv. Zudem zeichnen Tiefenbohrungen einen Ausbau der Kindergärten in den 1960er und 1970er Jahren, was sich an der Gründung neuer Kindergärten (z. B. in Gachnang), an der Einführung von zusätzlichen Kindergartenklassen oder an der Einrichtung von zusätzlichen Unterrichtsräumen beobachten lässt. Andernorts erhöhten die Schulgemeinden aufgrund des kommunalen Angebotsobligatoriums schrittweise die Mitfinanzierung der lokalen Kindergärten und übernahmen so deren

Trägerschaft immer stärker (z. B. in Altnau).¹ In diesem heterogenen Feld der Kindergärten, das durch Expansion und allmähliche Kommunalisierung geprägt war, trat nun verstärkt der Wunsch nach einer Professionalisierung der Ausbildung von Kindergartenlehrpersonen auf.

In der Ostschweiz gab es zwar in St. Gallen wie auch in Ebnet-Kappel Ausbildungsstätten für angehende Kindergärtnerinnen, nicht aber im Kanton Thurgau. Ohne gesetzliche Grundlage für die Kindergärten gab es auch keine Verpflichtung zur Einstellung von ausgebildetem Personal. Zwar ist kaum möglich, genaue Zahlen zu nennen, weil dies die Datenlage nicht zulässt, doch es ist davon auszugehen, dass in den Kindergärten im Kanton um 1970 nur wenig ausgebildetes Personal arbeitete. Eine gute Mutter zu sein, reichte oftmals aus, um als Kindergärtnerin in einem privaten Kindergarten tätig zu sein (Witzig, 2002, S. 24–25).

2.2 *Der unwahrscheinliche Fall einer Seminargründung*

Gleichzeitig intensivierte der schweizerische Kindergärtnerinnenverein die Bestrebungen, die Ausbildung der Kindergartenlehrpersonen stärker zu professionalisieren. Der Verband formulierte „Richtlinien zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen“², die für die Inhalte und die Dauer der Berufsausbildung für Kindergartenlehrpersonen als Standards zu gelten hätten. Ohne entsprechende gesetzliche Grundlagen erwies es sich als äusserst schwierig, diese Richtlinien durchzusetzen. Erst 1978, also nach der Gründung des KSA wurden im Unterrichtsgesetz des Kantons Thurgau fünf Paragraphen zu den Kindergärten eingeführt, in denen neben dem kommunalen Angebotsobligatorium auch die kantonale Zuständigkeit über die Ausbildung der Kindergartenlehrpersonen geregelt wurde (StATG, 3'69, 0.3/28, 66, Kantonaales Gesetz über das Unterrichtswesen (Unterrichtsgesetz), 15.11.1978). Erst dadurch erhielt der Kanton auf der juristischen Ebene die Möglichkeit, in die Ausbildung am KSA einzugreifen.

Die Gründung des KSA erfolgte allerdings vier Jahre zuvor aus kommunaler und privater Initiative. Folgt man den Erinnerungen und Erzählungen der ersten Seminarleiterin, Verena Hefti, war insbesondere die Zurückhaltung des Kantons entscheidend dafür, dass es überhaupt zur Gründung des KSA kam. Verena Hefti erinnert sich daran, wie der Kanton Thurgau eine minimale Ausbildung für die Kindergärtnerinnen im eigenen Kanton anbieten wollte, welche die Ausbildungsstandards des schweizerischen Kindergärtnerinnenvereins aber bei weitem nicht erfüllte. Als Präsidentin des regionalen Kindergärtnerinnenvereins und mit den Bemühungen des schweizerischen Vereins zur Professionalisierung der Ausbildung vertraut, wies Verena Hefti dieses Anliegen des Kantons zurück.

1 Unveröffentlichte BA-Arbeiten von C. Neidhart, E. Peter und N. Redder an der Pädagogischen Hochschule Thurgau.

2 Privatarchiv Verena Hefti, undatiert.

Gleichzeitig bezog die Schulgemeinde Amriswil Position, ein Kindergärtnerinnenseminar in der eigenen Gemeinde aufzubauen. In Amriswil wurde die Idee diskutiert, sich als Ausbildungsstandort sowohl für Kindergartenlehrpersonen wie auch für Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrpersonen zu profilieren.

2.3 Subsidiarität und kantonale Einflussnahme

Als gemeinsame Initiative von Privatpersonen, der Schulgemeinde Amriswil sowie des in der Region tätigen Kindergärtnerinnenvereins wurde das KSA innert relativ kurzer Zeitspanne konzipiert, so dass im Herbst 1975 der erste Jahrgang eröffnet werden konnte. Die neugegründete Ausbildungsstätte in der Ostschweiz wurde im darauffolgenden Jahr in der April-Ausgabe der Zeitschrift „Der schweizerische Kindergarten“ portraitiert. Dino Larese, einer der privaten Initianten des KSA, beschrieb darin die Gründung des KSA allerdings nicht vor dem Hintergrund eines Konflikts zwischen der professionellen Perspektive des Verbands und der Zurückhaltung des Kantons, sondern vielmehr als Bürgerinitiative im Sinne einer „zutiefst im Demokratischen wurzelnde Anteilnahme an den Aufgaben des Staates“ (Der Schweizerische Kindergarten, April 1976, S. 93). Der Autor unterliess es zudem nicht, die Bereitschaft der Schulbürger von Amriswil umfassend zu würdigen, die Trägerschaft des KSA der Schulgemeinde Amriswil übertragen zu haben (ebd.). In dieser Darstellung wird das Subsidiaritätsprinzip in der Governance des Bildungswesens – im vorliegenden Fall der Kindergärtnerinnenausbildung – betont. Jedoch wurden am KSA nicht nur Kindergärtnerinnen für die Schulgemeinde Amriswil ausgebildet, die Ausbildungsstätte erhielt schnell auch überregionale Bedeutung.

So war es der Kanton Glarus, der noch vor dem Kanton Thurgau das Kindergärtnerinnenseminar Amriswil als Ausbildungsstätte für die zukünftigen Kindergartenlehrpersonen anerkannte. Die Grundlage dafür bildete das 1973 verabschiedete „Gesetz über die Kindergärten“ und insbesondere die entsprechende „Verordnung zum Gesetz über die Kindergärten“ vom 6. März 1974. Darin ist unter anderem festgeschrieben, dass die Erziehungsdirektion des Kantons Glarus die Kindergärten zu bewilligen hat sowie die zentrale Aufsichtsfunktion übernimmt. Zudem sind die Voraussetzungen zur Anerkennung des Diploms eines Kindergärtnerinnenseminars geregelt. Die Ausbildung müsse dazu eine sorgfältige Auswahl der Kandidatinnen, ein zweckmässiger Lehrgang und mindestens eine zweijährige Ausbildung umfassen (StATG, 9'12, 0.0/0.2, Kanton Glarus, Verordnung zum Gesetz über die Kindergärten, 06.03.1974). Auf der Grundlage dieser Gesetzesgrundlage wurde im März 1975, also noch vor der Eröffnung des KSA, eine Vereinbarung zwischen der Schulbehörde Amriswil und dem Regierungsrat des Kantons Glarus abgeschlossen, in welcher unter anderem festgehalten ist, dass erstens jährlich drei Ausbildungsplätze für Kandidatinnen oder Kandidaten aus dem Kanton Glarus zu reservieren seien, zweitens der Kanton Glarus sich

finanziell am Kindergärtnerinnenseminar in Amriswil beteiligt und drittens der Kanton Glarus die vom Kindergärtnerinnenseminar und von der Schulgemeinde Amriswil ausgestellten Fähigkeitszeugnisse anerkennt (StATG, 9'12, 0.0/0.2, Vereinbarung zwischen der Schulgemeinde Amriswil und dem Regierungsrat des Kantons Glarus über die Aufnahme von Glarner Kantonseinwohnern in das Kindergärtnerinnen-Seminar Amriswil, 03.1975).

Die Kommunikation des KSA mit dem Kanton Thurgau blieb indes defensiver. Im Dezember 1974 informierte die Schulgemeinde Amriswil den Regierungsrat des Kantons darüber, dass die Schulgemeinde die Gründung des Kindergärtnerinnenseminars in einer Abstimmung beschlossen habe und im Herbst 1975 der erste Ausbildungsgang starte (StATG, 9'12, 1.2/1, Brief der Primarschulvorsteherschaft Amriswil an den Regierungsrat des Kantons Thurgau, 18.12.1974). Finanzielle Aspekte wurden im Brief nicht erörtert. Erst im Winter 1976 wendet sich die Schulgemeinde Amriswil an den Regierungsrat des Kantons Thurgau mit der offiziellen Bitte, einen jährlichen Betriebsbeitrag in das Budget des kommenden Jahres aufzunehmen. Die Höhe dieses Beitrags könne sich an der finanziellen Unterstützung des Kantons Glarus orientieren (StATG, 9'12, 1.2/1, Brief der Primarschulvorsteherschaft Amriswil an den Regierungsrat des Kantons Thurgau, 03.02.1976). 1977 erhielt die Schulgemeinde Amriswil vom Kanton Thurgau einen finanziellen Betrag von 20.000 Fr. für das Kindergärtnerinnenseminar. Dieser Betrag verdoppelte sich bis in die frühen 1980er Jahre, als mit dem neuen Mittelschulgesetz eine gesetzliche Grundlage für eine substanzielle finanzielle Unterstützung des Seminars durch den Kanton geschaffen wurde.³

Die eher distanzierte Zusammenarbeit zwischen Schulgemeinde Amriswil und Kanton Thurgau zeigte sich auch in anderen Geschäften: In einem kurzen Briefwechsel wurde verhandelt, ob die kantonale Delegierte in der Prüfungskommission des Kindergärtnerinnenseminars auch von der Schulgemeinde in dieses Amt gewählt werden könne. Damit verbunden war die Frage, inwieweit diese Person nur kantonale Delegierte war, oder ob sie in ihrer Rolle als gewähltes Kommissionsmitglied auch umfassendere Aufgaben zu verrichten und somit die Prüfungen auch zu beaufsichtigen hätte, als diese lediglich zu beobachten (StATG, 9'12, 1.2/1, Korrespondenz Prüfungskommission, 1975).

Nicht nur in dieser Episode zeigte sich die Interdependenz zwischen lokalen und kantonalen Akteuren. In einem anderen Fall intervenierte der Kanton im Herbst 1976 gegenüber dem Kindergärtnerinnenseminar. Die Erziehungsdirektion äusserte Bedenken zur neu erstellen Promotionsordnung und hielt dabei einleitend fest, als mögliche zukünftige Beschwerdeinstanz zu fungieren (StATG, 9'12, 1.2/1, Brief des Erziehungsdepartements des Kantons Thurgau an die Primarschulvorsteherschaft Amriswil, 24.11.1976), ohne dass dies in der Promotionsordnung seitens der Schulgemeinde Amriswil so vorgesehen war.

3 Unveröffentlichte MA-Arbeit von F. Meur an der Pädagogischen Hochschule Thurgau.

Es bildete jedoch prospektiv das Verhältnis zwischen KSA und Kanton ab, von dessen verstärkter Einflussnahme in den 1980er Jahren bis hin zur vollständigen Übernahme der Trägerschaft in den 1990er Jahren.

2.4 *Spielräume zur Ausgestaltung der Professionalisierung des Kindergartens*

Diese exemplarischen Einblicke in die Gründungsgeschichte des KSA zeigen eine Dynamik des staatlichen Handelns zwischen den unterschiedlichen Governance-Ebenen, wie sie für Staatsformen mit föderalistischer Struktur und ausgeprägter Subsidiarität typisch sind (Appius & Nägeli, 2017). Die Schulgemeinde Amriswil sprang aufgrund einer regulativen Lücke seitens des Kantons ein und vermochte so die Trägerschaft zu übernehmen, wenngleich der Kanton bereits in den ersten Jahren nach der Gründung des KSA in kleinen Schritten in die Regulation des KSA hineinwirkte, noch bevor 1978 die kantonale Zuständigkeit über die Ausbildung von Kindergartenlehrpersonen festgeschrieben wurde. Bezeichnend ist dabei, dass die Schulgemeinde Amriswil in enger Zusammenarbeit mit Personen aus dem Feld, insbesondere mit Verena Hefti als Präsidentin des thurgauischen Kindergärtnerinnenvereins, ihren subsidiären Spielraum im Sinne einer Professionalisierung des Kindergartens nutzen konnte, dabei aber stets und immer stärker auch von kantonalen Abhängigkeiten beeinflusst wurde.

Diese Spielräume boten indes aber auch die Gelegenheit, die Professionalisierung der Kindergärten über die Ausgestaltung der Ausbildung voranzutreiben. Eine Standortgemeinde, die subsidiäre Spielräume ausnutzt, reicht dazu nicht aus. Vielmehr zeigt die Gründung des KSA, wie erst das Zusammenspiel von politisch geschickt handelnden Akteuren der Standortgemeinde mit einer Protagonistin aus dem Feld, die sich der Professionalisierung der Kindergärten verschrieben hatte, auch zur inhaltlichen Weiterentwicklung der Profession beitragen konnte. Mit der Schulgemeinde Amriswil, die sich in den 1970er Jahren vermehrt als Bildungsstandort zu positionieren versuchte, und Verena Hefti, der als ausgebildete Methodiklehrerin die vielen ungelerten Mütter in den lokalen Kindergärten ein Dorn im Auge war, konnten diese beiden Anliegen erfolgreich gebündelt werden. Denn hinter die bei der Gründung des KSA festgelegten und mit den ersten Jahrgängen in Kraft gesetzten Standards zur Ausbildung von Kindergartenlehrpersonen konnte auch in den darauffolgenden Jahrzehnten nicht mehr zurück gegangen werden.

3. Im Ausnahmezustand: Schule in Zeiten von Corona

„Ja, [Spielräume. Anm. d. V.] das ist ein Begriff, welcher entstanden ist aus dieser Situation, wo wir hier hatten, wo alle froh waren, dass der Kanton sagt, wie man es macht. Irgendwann haben wir gefunden, dass es nicht sein kann, dass wir alles durchregeln, sondern im Prinzip müssen die Schulen wieder zurückfinden zu ihrer Autonomie, zu ihrem Spielraum und Autonomie heisst immer auch Verantwortung übernehmen. Spielräume haben wir vor allem mit der Maskentragpflicht gebraucht, also, dass die Lehrperson, wenn sie genügend Abstand hat, kann sie die Maske kurzzeitig abziehen.“ (Interview B, Pos. 43)

Auf den Umstand angesprochen, dass in den Veröffentlichungen des Amts für Volksschule in den Wochen der Schulschliessungen während Corona der Begriff „Spielraum“ (bzw. dessen Plural) häufig auftrat, antwortete der Leiter dieses Amts mit obenstehendem Wortlaut. Er bringt damit zweierlei zum Ausdruck: Einerseits das Bestreben, regionalen Schulbehörden, Schulleitungen und Lehrpersonen die gewohnten Freiheitsgrade zuzugestehen bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen von Unterricht. Andererseits soll damit auch die institutionelle Normalität befördert werden, die durch den Ausnahmezustand unterbrochen worden war. Beides ist getragen vom Vertrauen der Behörden in die schulischen Akteure und deren Professionalität. Im folgenden Beitrag soll aufgrund qualitativer Interviewdaten nachgezeichnet werden, wie sich Schulleitungen und Schulbehörden innert Kürze mit einer neuen Situation konfrontiert sahen, den Fernunterricht aufbauen und so die Leitung von Schule und Unterricht neu inszenieren mussten. Damit stand auch das professionelle Handeln im Fokus. Die Eigenheit von Schule als Sozialisierungsagentur besteht schliesslich weitgehend darin, dass Unterricht geografisch und sozial getrennt von der Ursprungsfamilie der Schüler:innen stattfindet (Dreeben, 1980).

Für den Lehrberuf hat die Berufssoziologie in den vergangenen Jahrzehnten einiges an Spezifikationen herausgearbeitet. Mit klassischen Professionen verbindet den Lehrberuf etwa, dass er sich im Zuge der Berufsausübung mit Klient:innen beschäftigt, mit denen im weitesten Sinne Krisen bewältigt werden müssen (Stichweh, 1987; Oevermann, 1996). Streckeisen (2015) unterscheidet zwischen dem „äusseren“ und dem „inneren“ Beruf in dem Sinne, dass einerseits der Lehrberuf Amtscharakter hat und – je nach Region – auch verbeamtet ist und dass andererseits didaktisch und methodisch gearbeitet wird, um Heranwachsenden Wissensbestände zu vermitteln. Gerade für diese Kerntätigkeit pädagogischer Berufe – den Unterricht – gilt Unplanbarkeit, Unsicherheit bezüglich des Handelns (Kurtz, 2009). Floden & Clark (1988) forderten in einem vielbeachteten Artikel, dass es gelten würde, angehende Lehrpersonen auf ungewisse Situationen einzustellen („Preparing Teachers for Uncertainty“). Luhmann & Schorr (1982) postulierten bekanntlich ein Technologiedefizit, weil das Erreichen erzieherischer

oder didaktischer Ziele nicht mit Sicherheit gewährleistet werden könne. Insofern müsste ein System, das sich die Unsicherheit eingeschrieben hat und seine Akteure darauf einstellt, mit unerwarteten äusseren Bedingungen gut zurechtkommen können. Mehr noch: Eine entsprechende Herausforderung wäre so etwas wie der Lackmустest für ein solches System, indem das Unerwartete, Ungeplante Teil des professionellen Handlungsdispositivs ist. Andererseits ist die Volksschule ein Betrieb, der sich im Zuge seiner beinahe zweihundertjährigen Geschichte zu einem ausdifferenzierten System ausgebildet hat, in dem nicht nur Wissens- und Kompetenzvermittlung erfolgt, sondern vielfältige Verwaltungsaufgaben bewältigt werden müssen (vgl. Criblez, 2008).

Schule ist mehr als ein loser Verbund, er ist zwar nicht ausschliesslich zentral, aber doch weitgehend überregional administriert. Schuladministration ist ein ausdifferenziertes System mit unterschiedlich verbindlichen Anforderungen für die beteiligten Akteure. Aus berufssoziologischer Sicht gilt der Beruf von Lehrpersonen als Semiprofession (Streckeisen, 2015) mit eingeschränkter beruflicher Autonomie der Lehrpersonen und Schulleitungen, die auch Entsprechung findet in der Tatsache, dass Schulbehörden auf lokaler Ebene hierzulande in der Regel Laienbehörden sind und lediglich deren Präsidien im Teilzeit- oder Vollamt bestehen. Dennoch muss – wird über die Zeitspanne der letzten Jahrzehnte geschaut – von Professionalisierung im Kontext Schule gesprochen werden. Nicht nur Lehrpersonen erscheinen als professionelle Akteure, sondern auch Schulbehörden und Schulleitungen. Es bestehen implizite oder explizite Professionsstandards für alle schulbezogenen Akteursgruppen, zumal die Standesverbände für Lehrpersonen und Schulleitungen professionelle Standards, respektive Standesregeln festlegen.⁴

Von Sommer bis Herbst 2021 wurden im Zuge des Projekts „Schule findet statt, trotz Corona“ Interviews mit Schulbehörden und Schulleitungen des Kantons Thurgau durchgeführt, um herauszufinden, wie die betroffenen Schuleinheiten die rund achtwöchige Phase der Schulschliessungen im Zuge des landesweiten und coronabedingten Lockdowns bewältigt hatten. Dabei wurde unter professionstheoretischer Folie der Frage nachgegangen, inwiefern die genannten Akteure beim Aufbau und der Durchführung von Fernunterricht in der Lage waren situationsadäquat zu handeln. Diese Schilderung erfolgt in zwei Etappen: Im nachfolgenden Abschnitt wird unter dem Titel „Professionalität in der pädagogischen Leitung: Der Umgang mit ‚Uncertainty‘“ die Phase beleuchtet, als sich infolge der Ausbreitung der Pandemie ein Lockdown und auch Schulschliessungen abzuzeichnen begannen; im zweiten Teil werden die Erfahrungen der Befragten mit dem Fernunterricht wiedergegeben.

4 Vgl. <https://www.lch.ch/lch/ueber-uns/berufsgrundlagen>

3.1 Professionalität in der pädagogischen Leitung: Der Umgang mit ‚Uncertainty‘

Mit der Corona-Pandemie, die sich ab Anfang 2020 weltweit auszubreiten begann, verstärkte sich im Prinzip genau die Situation der von Floden & Clark bezeichneten „Uncertainty“, des nicht oder schwer Vorhersehbaren. Medien berichteten steigende Fallzahlen und behördlich eingesetzte Massnahmen. Angst um die eigene Gesundheit verband sich bei vielen mit der Angst um unabsehbare gesellschaftliche Veränderungen. Ab Mitte Februar 2020 erschien es nicht unwahrscheinlich, dass gesellschaftliche Anlässe mit zahlreichen Teilnehmenden stillgelegt werden könnten. Ende der zweiten Märzwoche wurden solche Schliessungen mit einem vom Schweizer Bundesrat verkündeten landesweiten Lockdown dann Tatsache. Hier wurde nicht nur der „innere Beruf“ (Wissensvermittlung unter Verwendung didaktisch-methodischer Möglichkeiten) herausgefordert und neu konfiguriert, sondern auch der „äussere Beruf“ erfuhr eine tiefgreifende (wenn auch nur temporäre) Wandlung, indem das raum-zeitliche Dispositiv von schulischem Unterricht über eine unbestimmte Dauer aufgehoben werden musste zugunsten eines in den meisten Fällen noch unbekanntem Modells von Fernunterricht.

Die „Uncertainty“ betraf jedoch nicht nur Lehrpersonen. Mit der Bekanntgabe der bundesrätlichen Weisungen, respektive den daran anschliessenden kantonalen Ausführungsbestimmungen waren Schulbehörden und -leitungen herausgefordert, denn es galt, den Betreuungsauftrag der Schule gewährleisten zu können und Strukturen für den Fernunterricht an ihrer Schule zu erzeugen. Eine Schulpräsidentin erinnert sich, wie sie gleichentags noch die gesamte Behörde einberufen hatte, um das weitere Vorgehen zu klären. Dank einer vorgängig vorgenommenen Befragung der Eltern bestand Klarheit über den Grad der Ausstattung an internetfähiger Technologie. Ebenso waren Betreuungsangebote und Mittagstische einzurichten, wo Eltern in systemrelevanten Berufen tätig waren, oder wo Kinder anderweitig überfordert gewesen wären (SB Nn, Pos. 22).

Wo besagte Schulpräsidentin den Lockdown mit seinen Konsequenzen antizipiert hatte, kam die Aufforderung zur Schliessung für einen anderen Schulverantwortlichen recht überraschend. Er berichtet, wie er an besagtem Freitagnachmittag mit seiner Partnerin auf dem Weg in ein Skiweekend gewesen sei, als er via Radio die bundesrätliche Botschaft erfuhr, sofort anhielt, Kontakt aufnahm mit der Schulleitung und via WhatsApp das ganze Schulteam zu einer Krisensitzung für den folgenden Samstagmorgen zusammentrommelte (SB Fn, Pos. 7). Die Schüler:innen wurden zu bestimmten Zeitpunkten aufgeboten, um ihr Arbeitsmaterial in der Schule abzuholen, damit sie zuhause arbeiten konnten (a. a. O., Pos. 9).

In einem weiteren Fall wurde eine grössere Schulgemeinde in der Reorganisation ihrer Verwaltung betroffen. Mitten in eine Sitzung mit einer schulexternen

Beratung platzte die Nachricht von der Schliessung der Schulen. Die Präsidentin dieser Behörde hatte für Krisenfälle einen Kernstab gebildet und diesen sofort einberufen. Die Angehörigen dieses Kernstabs hatten allesamt ausserberufliche Führungs- und Krisenerfahrungen und waren entweder Schulbehördenmitglieder oder Schulleiter:innen. Auf diese Weise konnte die Kommunikation mit den Eltern, sämtlichen Mitarbeitenden der verschiedenen städtischen Schulen und die Zusammenarbeit mit der Stadtregierung aufgegleist werden (SB Kn, Pos. 5).

Eine ganz besondere Herausforderung betraf – vor allem in grösseren Gemeinden – die Wahl der technischen Mittel, welche bei der Umsetzung der Massnahme „Fernunterricht“ behilflich sein sollten. Welche Hard- und Software sollten zum Einsatz kommen? Was für eine Plattform sollte genutzt werden? Welche datenschutz- und sicherheitsbezogenen Überlegungen mussten angestellt werden? Mit solchen Fragen befasst sich – neben den bereits erwähnten Themen, der Präsident einer ebenfalls urbanen Schulgemeinde. Wie umfangreich die Informationsarbeit in jenen Wochen war, belegen die von ihm genannten tausend Informationstexte, welche zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlichen Gruppen von Eltern und Schüler:innen zugestellt wurden (SB Fd, Pos. 13).

Während die Schulbehörden für Betrieb und Unterhalt ihrer Schulen sorgen müssen, obliegt Schulleitungen die pädagogische Führung. In den von uns untersuchten Schulen zeigte sich, dass die Schulleitungen und die Schulbehörden in dieser Phase eng zusammenarbeiteten. Die in SB Kn, Pos. 5 geschilderte Einrichtung eines Kernstabes wurde auch andernorts praktiziert: „Ich habe dann der Schulpräsidentin angeregt, dass man einen Führungsstab bilden sollte und das hat sich zum Schluss zum Glück als Segen erwiesen. Wir haben dann anfangs Februar, also anfangs Start mit dem zweiten Semester den Führungsstab gebildet, wo ich einfach als Vertretung von den Schulleitungen dabei war. Die Schulpräsidentin war dabei, Behördenmitglieder, der Leiter Pädagogik und auch einer von den Schulärzten [...]“ (SL Bl, Pos. 6). Die Arbeit in diesem Führungsstab gab besagtem Schulleiter die Sicherheit, nicht alleine entscheiden zu müssen in einer Situation, in der medial zum Teil apokalyptische Szenarien entworfen wurden. Auch sei das Vertrauen in die Expertise in diesem multiprofessionellen Team bedeutsam gewesen (SL Bl, Pos. 7).

Von Vertrauen spricht auch ein anderer Schulleiter, wenn er die Tage um die Schulschliessungen bilanziert. Sein Vertrauen gilt aber in erster Linie den übergeordneten Gremien, dem Bundesrat, dem Regierungsrat sowie der Leitung des Amtes für Volksschule, weil er davon ausgeht, dass diese über die notwendige Expertise verfügten, um angemessene Entscheidungen fällen zu können (SL Hn, Pos. 13). Besagter Schulleiter sieht sich im Verbund mit der Schulbehörde als eine Art Geschäftsleitung, die im Falle von Pandemiemassnahmen Anweisungen der übergeordneten Ebene entgegennimmt (SL Hn, Pos. 15).

Die hier fallvignettenartig dargestellten Schulen schienen also recht gut vorbereitet gewesen zu sein, als der Lockdown verordnet wurde. Anders erging es

einem Schulleiter, der nach eigenen Aussagen die Entwicklungen lange Zeit ausgeblendet hatte und annahm, dass entweder die Schulen geöffnet blieben, oder eine allfällige Schliessung nur von kurzer Dauer sein würde. Seiner Kollegin, mit der er die Leitung dieser Schuleinheit mit mehreren hundert Schüler:innen teilt, erging es ähnlich, als sie an ihrem freien Tag ihre Pferde beim Hufschmied beschlagen liess und dort via Radio von der bundesrätlichen Weisung erfuhr (SL En, Pos. 3–5). Entsprechend galt es, schnell zu handeln: Die Schüler:innen wurden noch am Freitagnachmittag angewiesen, sämtliches Schulmaterial nach Hause zu nehmen und auf weitere Informationen zu warten. Im Nachhinein war man seitens der Schulleitung über die Schliessung aber nicht unglücklich, dass mit der vorübergehenden Schliessung die Gefahr gebannt war, dass sich das Virus an der Schule unkontrolliert hätte ausbreiten können (SL En, Pos. 6).

Die Leiterin einer kleinen Primarschule registrierte nach den Sportferien im Februar zwar zahlreiche Krankheitsfälle unter den Kindern. Da es zu jenem Zeitpunkt jedoch noch keineswegs üblich war, sich auf Corona testen zu lassen, bleibt im Nachhinein lediglich die Vermutung, dass sich die Betroffenen in den stark frequentierten Skiorten angesteckt hatten. Man übte sich jedoch in Gelassenheit, zumal man von der Schweinegrippe noch über einen ausreichenden Bestand an Desinfektionsmitteln verfügte (SL Bn, Pos. 8). Die Schulleiterin, selber Lehrerin an einer Abschlussklasse, fragte sich bei Bekanntwerdung des Lockdowns, wie es möglich sein würde, eine Klasse bis zum Schuljahresabschluss im Fernunterricht zu leiten. Mit den weiteren Lehrpersonen und der Schulpräsidentin wurde vereinbart, dass die Schüler:innen montags schulfrei hätten, damit im Team Wochenpläne für die Zeit bis zu den Frühlingferien entwickelt werden könnten. Über das Schulsekretariat wurden sämtliche Eltern angerufen und zur besonderen Lage informiert, noch bevor die ähnlich lautenden Weisungen aus dem Amt für Volksschule eingetroffen waren (SL Bn, Pos. 11).

Aus den hier geschilderten Interviewsequenzen zum Ausbruch der Pandemie geht – bezogen auf die Professionalität von pädagogischem Leitungspersonal – verschiedenes hervor: unabhängig, ob die Betroffenen die Schliessungen antizipierten oder eher verdrängten, handelten sämtliche Befragten schnell: Schüler:innen, Eltern und Personal wurden umgehend informiert und die Schulteams erarbeiteten übers Wochenende und am ersten Tag der neuen Woche das Grundgerüst für den danach folgenden Fernunterricht. Ein weiteres und vielleicht erstaunliches Merkmal waren Loyalität und Vertrauen, die den vorgesetzten Gremien entgegengebracht wurden. Das zeugt von einem ausgeprägten Rollenbewusstsein, man war sich seitens von Schulbehörden und Schulleitungen bewusst, bis zu welchem Grad Weisungen abgewartet und ab welchem Moment eigenständig gehandelt werden musste. Bemerkenswert ist ebenfalls die schnelle Bildung von Krisenstäben, nicht nur in den beiden explizit erwähnten Beispielen. Auch an den restlichen Schulen wurden ähnliche Gremien gebildet, um einerseits die durch den Lockdown eingeschränkte Handlungsfähigkeit der Schulbehörden

aufzufangen und andererseits durch Multiprofessionalität eine Expertise zu entwickeln, wie mit der „Uncertainty“ des Fernunterrichts umgegangen werden soll.

3.2 *Professionalität in der pädagogischen Leitung: Strukturen entwickeln*

Wie in den vorangegangenen Schilderungen ebenfalls deutlich wurde, bestehen beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schulgemeinden und Schulen. Einerseits wurden Schulgemeinden in Ortschaften mit mehr als zwanzigtausend Einwohner:innen untersucht, andererseits ländliche Gemeinden, deren Einzugsgebiet wenige kleine Weiler umfasste. Dasselbe bei den einzelnen Schulen: Moderne, mehrere Trakte umfassende Anlagen, konzipiert für mehrere hundert Kinder und Jugendliche kontrastierten mit kleinen Primarschulen für weniger als hundert Schüler:innen. Diese Schulen wiederum sind auch höchst unterschiedlich mit Informationstechnologie ausgestattet, wobei insbesondere Unterschiede zwischen den einzelnen Schulstufen bestanden.

Direktiven von Bundes- und Regierungsrat können nur unter Wahrung eines bestimmten Handlungsspielraumes umgesetzt werden. Schulische Governance (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2010) benötigt Freiheitsgrade, um einen ausdifferenzierten und auf die Anwesenheit aller beteiligten Akteure aufbauenden Schulbetrieb in Fernunterricht überführen zu können. Rahmenvorgaben treffen somit auf unterschiedliche Handlungsbedingungen, anders gesagt: Schulen müssen externe Vorgaben in den Kontext ihrer Verhältnisse übersetzen, beziehungsweise rekontextualisieren. Gleichzeitig sollten Vorgaben aber unbeabsichtigte Wirkungen ausschliessen können (Fend, 2006). Damit entstehen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens neue Handlungsinstrumente, Kompetenzen und Verantwortungen (a. a. O., S. 175). Als am Dienstag, 17. März 2020 der Fernunterricht startete, setzte ein solcher Rekontextualisierungsprozess ein. Die Weisungen lauteten, dass die Schulen ab diesem Tag Unterricht und – vor allem für die jüngeren Kinder und dort, wo sich die Notwendigkeit einer ausserfamiliären Aufsicht ergab – Betreuungsmöglichkeiten einzurichten hatten. Wie sie dies umsetzen würden, war ihnen freigestellt: „Kreative Lösungen für den Fernunterricht sind erwünscht“ (DEK, 2020, 1). Erleichternd sollte wirken, dass weder die Lehrplanziele erreicht noch neue Inhalte vermittelt werden mussten (ebd.). Gemäss Weisung des Bundesrats war die Dauer des Präsenzverbots bis mindestens 19. April 2020 festgesetzt, das Departement für Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau (DEK) stellte eine erste Lagebeurteilung für den 20. März in Aussicht (ebd.).

Wie nun wurde dieser offen gefasste Auftrag zum Fernunterricht umgesetzt, wie wurde diese neue Form der Beschulung rekontextualisiert?

An der Schule von SB Nn war man gut vorbereitet auf den Fernunterricht. Die Schüler:innen hatten ihr Material schon vorher nachhause genommen, ebenso wurde mit den Eltern frühzeitig vereinbart, ob Arbeitsaufträge in physischer oder

elektronischer Form nachhause gegeben würden. Die Schüler:innen hatten im ersten Fall die Möglichkeit, die Materialien jeweils ab acht Uhr gestaffelt in der Schule abzuholen. Die Lehrpersonen unterrichteten in der Regel von zuhause aus, sofern die dort vorhandene Internetverbindung dies erlaubte. Täglich um zehn Uhr verbanden sich die Lehrpersonen mit den Kindern und Jugendlichen ihrer Klassen, um sich mit ihnen auszutauschen und nach dem Befinden zu erkundigen. Im Turnus leisteten Lehrpersonen Aufsicht für diejenigen Schüler:innen, deren Eltern die Betreuung aus irgendwelchen Gründen nicht übernehmen konnten. Ebenso bedeutete es für Behördenmitglieder und Krisenstab, sich laufend über aktuelle Entwicklungen in Kenntnis zu setzen und auszutauschen. Jede Information des Amtes für Volksschule wurde sorgfältig daraufhin gelesen, welche Anpassungen vorzunehmen seien. Die Behörde stimmte den Sitzungsrhythmus auf die regelmässig online erscheinenden Informationen aus dem Amt für Volksschule ab. Grundsätzlich sei die Gesamtbehörde, vor allem in der ersten Phase des Fernunterrichts, eher operativ tätig gewesen, als strategisch. Wichtig sei ihr als Präsidentin gewesen, Ruhe zu wahren und zu vermitteln sowie Eltern und Schüler:innen klar und widerspruchsfrei über Notwendiges zu informieren (SB Nn, Pos. 22).

Der Präsident der SB Fn erachtet es in der Rückblende als grosses Glück, dass man in Sachen IT gut aufgestellt war in seiner weitläufigen Schulgemeinde. Ausschlag dazu wäre ein Desaster gewesen, als man schon einige Jahre zuvor die Schule ans Netz bringen wollte. Dieses Scheitern habe dazu geführt, dass man in der Folge systematisch eine Struktur aufgebaut habe und davon ausgehen konnte, dass Schüler:innen und Lehrpersonen genügend ausgestattet waren, um der Herausforderung Fernunterricht zu begegnen. Kindern und Jugendlichen, welche zuhause kein Gerät zur Nutzung hatten, wurde von der Schule eines zur Verfügung gestellt. Zu einem Zeitpunkt, da Videoplattformen, wie Microsoft Teams oder Zoom noch nicht umfassend bekannt waren und genutzt wurden, erfolgte die Übermittlung der Arbeitsanweisungen von den Lehrer:innen via WhatsApp-Video. Die Behördenmitglieder trafen sich online neu alle vierzehn Tage, anstatt einmal monatlich, aber die Grundstimmung sei äusserst gelassen geblieben, man habe sich von den Katastrophenmeldungen nicht vereinnahmen lassen. Bedeutsamer aber seien die Sitzungen mit den Hauswarten gewesen, insbesondere in der Zeit als sich eine Wiedereröffnung der Schulen abzeichnete und Desinfektionsmassnahmen und „Social Distancing“ besondere Achtsamkeit erforderten (SB Fn, Pos. 7–24).

In der städtischen Schulgemeinde von SB Fd mit grossem Einzugsgebiet wurden mehrere Informatiker eingestellt, um einen computerbasierten Fernunterricht zu gewährleisten. Bezüglich Plattformwahl achtete man darauf, dass verschiedene Tools zum Einsatz kamen, einerseits, weil noch nicht bekannt war, in welche Richtung die Entwicklung führen würde, andererseits weil man so möglichst anschlussfähig sein wollte für die Seite der Nutzer, also für Schüler:innen und

Eltern. Beeindruckend sei das Tempo der Entwicklung gewesen. Wo früher zwei bis drei Jahre benötigt wurden, um ein informationstechnologisches Tool einzuführen, sei die Entwicklung während der Pandemie sprunghaft gewesen. Daneben sei aber auch das Telefon wieder bedeutsam geworden, vor allem als dasjenige Medium, mit dem Lehrer:innen den persönlichen Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen ihrer Klassen gesucht hätten. Zu Beginn hätten die meisten Lehrpersonen Wochenarbeitspläne übermittelt. Nach einiger Zeit habe man jedoch gemerkt, dass diese Arbeitsform gerade für jüngere Kinder überfordernd gewesen und die Kommunikation mit den Kindern unverzichtbar sei. Planarbeitsphasen wurden deshalb von Lektionen in Echtzeit via Zoom unterbrochen. Als Präsident habe er sodann beobachtet, dass kooperationsgewohnte Teams auch adaptiver und schneller auf die neuen Erfordernisse reagierten. Auf Ebene Behördenarbeit habe die Situation oft schnelle Entscheide erfordert. So habe er häufiger einen Präsidialentscheid fällen müssen als sonst. Hier sei es wichtig gewesen, von dieser Möglichkeit zurückhaltenden Gebrauch zu machen (SB Fd, Pos. 15–25).

Nachdem alle möglichen Beteiligten über die Schulschliessungen und den anstehenden Fernunterricht informiert worden waren, gab die Schulbehörde von Kn dem Personal ihrer mehrere Einheiten umfassenden, grossen Gemeinde die Empfehlung, möglichst hybriden Unterricht anzubieten. Glücklicherweise waren die Schüler:innen ab der vierten Klasse umfassend mit iPads ausgerüstet, da eine geplante Bestellung vorgezogen werden konnte, als sich die Folgen der Pandemie für den Schulbetrieb abzuzeichnen begannen. Allerdings forderte die erste Woche im Fernunterricht einiges an Korrekturen und Abstimmungsarbeiten, die nicht nur den Unterricht, sondern auch die Verwaltung und die Kooperation mit den städtischen Behörden betrafen. Angesichts möglicher krankheitsbedingter Ausfälle musste auch eine Stellvertretungsplanung erzeugt werden. Die Gesamtbehörde ermächtigte in dieser intensiven Phase ihre Präsidentin, samt dem Kernstab zu weitreichenden Entscheidungskompetenzen, etwa, wenn es um Geld für die Beschaffung von Desinfektionsmaterial und Masken ging. Im Zuge einer aktiven Kommunikationspolitik machte sie die Erfahrung, dass etliche Kinder und Eltern in der ersten Phase des Lockdowns schlecht erreichbar waren, dass einzelne Kinder regelrecht „durch die Maschen fielen“ und man annehmen musste, dass es ihnen nicht gut gehen würde. Entsprechend wurden für die Zeit nach den Frühlingferien Betreuungsmöglichkeiten für Kleinstgruppen in den Schulräumlichkeiten geschaffen (SB Kn, Pos. 5–7).

Für die Umsetzung des Fernunterrichts an der eigenen Schule war für einen Schulleiter mit einschlägiger Führungserfahrung als Nachrichtenoffizier in der Armee das „Antizipieren der nächsten Geländekammer“ (SL Bl, Pos. 10–11) zentral. Grundsätzlich vertraute er den Weisungen von Kantonsarzt und Politik, für ihn war unerheblich, welche Meinung er zu den Entscheidungen auf übergeordneter Ebene hatte, sondern lediglich, wie sie nachvollziehbar umzusetzen seien. Er nimmt den in den AV-Infos häufig vorkommenden und eingangs zitierten Begriff

der Spielräume auf und erklärt exemplarisch anhand der Maskentragpflicht, wie Spielräume genutzt wurden: „Wir hatten Maskenpflicht, wo diese gilt, war nie so richtig klar. Wir haben dann im Führungsstab gesagt: ‚Maskenpflicht gilt auf dem gesamten Schulareal.‘ Denn es kann ja nicht sein, dass diese in den vielen verschiedenen Schulanlagen erst ab dem Eingang gilt, wenn gleich darauf eine gedeckte Halle folgt. Und da hat man gesagt, es gilt auf dem ganzen Schulareal“ (SL Bl, Pos. 17). An dieser Schule wurde erst ab Mittwoch der Woche nach Verkündigung des Lockdowns mit dem Fernunterricht gestartet, weil man sich genug Zeit geben wollte, um diese Vorgabe umzusetzen. Kopfzerbrechen bereiteten ihm die unterschiedlichen Einstellungen, mit denen die einzelnen Lehrpersonen der Herausforderung „Fernunterricht“ begegneten. Während die einen diesen als Chance sahen, von der Gestaltungsfreiheit ihrer Aufgabe profitieren zu können und sich darauf freuten, Neues auszuprobieren, problematisierten andere die Situation und fragten sich, wie ein „Distance Learning“ realisierbar sei, wo doch viele Schüler:innen zuhause suboptimale Lern- und Betreuungsverhältnisse erlebten. Wichtig sei gewesen, dass sich die erste Gruppe durchgesetzt und eine Art Vorreiterrolle eingenommen habe (SL Bl, Pos. 22).

Auch für den nachfolgend geschilderten Schulleiter spielten Vorerfahrungen aus dem Militär eine Rolle bei der Umsetzung von Fernunterricht. Wo eine Krise entsteht und sich verschärft, müsse die Führung straffer werden. Die Kolleg:innen seien durchaus froh gewesen, wenn ihnen Entscheidungen abgenommen wurden. Die Zusammenarbeit erfolgte über sogenannte pädagogische Teams, die sich wöchentlich für eine dreissigminütige Onlinesitzung trafen. Ab der 3. Klasse fand der Fernunterricht vollumfänglich elektronisch statt, im Kindergarten und der 1./2. Klasse überbrachten die Lehrpersonen die Aufgaben in die Briefkästen den entsprechenden Familien. Wie andernorts auch, wurden für diejenigen Kinder, die zuhause keine ausreichende Infrastruktur vorfanden, Betreuungsmöglichkeiten in den Schulräumlichkeiten eingerichtet. Sie erhielten von der Schule ein Arbeitsgerät und konnten in einem Klassenraum arbeiten. Schüler:innen, welche von ihren Eltern nicht betreut werden konnten, oder die Mühe hatten mit selbständigem Arbeiten und Lernen wurden fleissiger telefonisch kontaktiert. Zu Beginn einer Lernsequenz erfolgte in der Regel eine Einführung via Teams, am Ende eines Morgens wurde ebenfalls mit einer Videokonferenz Lernstand und Befindlichkeit der Schüler:innen abgeholt. Insgesamt arbeiteten die Lernenden während siebzehn Wochenstunden selbständig. Das war etwa die Hälfte ihres üblichen Wochenpensums. Die Schulleitung forderte wöchentliche Coachinggespräche zwischen Lehrpersonen und einzelnen Schüler:innen ein (SL Hn, 17–25).

Am ersten, noch schulfreien Tag des Lockdowns wurden an der Schule von SL En eine Steuergruppensitzung einberufen. Laut Schulleitung war dies das Format der Wahl, um an dieser grossen Schuleinheit sämtliche Jahrgangsklassen erreichen zu können. Für den Fernunterricht wurden zwei Tools (PUPIL und MS Teams) zur Verfügung gestellt. Der Start dazu erfolgte allerdings zeitlich

unkoordiniert, weil das digitale Knowhow bei den einzelnen Lehrkräften unterschiedlich ausgeprägt war. So wurden gerade jüngere Lehrpersonen, welche mit guten Computer- und Internet-Kenntnissen ausgestattet waren, zu Pionieren, wo es um die Erprobung neuer Tools ging. Die Lehrpersonen waren somit nicht nur Betroffene der rasanten Entwicklung in diesem Bereich, sondern sie waren auch deren Treiber. Eine heftige Kontroverse sei entstanden, als sich der IT-Verantwortliche nur für eine teilweise Freigabe von Office 365 aussprach, die Schulleitung jedoch eine vollständige Freigabe durchsetzte. In einer Phase, als innert kürzester Zeit rund fünfhundert Schüler:innen mit Materialien versorgt, oder per Video unterrichtet werden mussten, hätten die schulischen Interessen höher gewichtet werden müssen als diejenigen eines umfassenden Datenschutzes (SL En, Pos. 10–16). Grundsätzlich sei aber das Gemeinschaftsgefühl unter den Lehrer:innen gestärkt worden: „Man hatte den Druck von der Schülerschaft nicht mehr. Man konnte es zusammen anschauen und hat vieles zusammen gelöst, auch Leute, die zur Risikogruppe gehörten, konnten von zuhause aus aktiv sein und auch die sind nicht kraftlos gewesen (SL En, Pos. 16)“. Eine entscheidende Funktion hätten die schon zu einem früheren Zeitpunkt gebildeten pädagogischen Teams gehabt, welche in der Lage gewesen seien, Ängste und Ohnmachtsgefühle der einzelnen Lehrpersonen abzufedern. Die zweiwöchigen Frühlingsferien seien im Zeichen schulinterner Weiterbildung gestanden, es sei darum gegangen, die Erfahrungen aus der ersten Phase des Fernunterrichts zu bilanzieren und Anpassungen vorzunehmen (ebd.).

In der kleinen Dorfschule von SL Bn bestand kein Bedarf, Kinder in den Schulräumen zu betreuen. Hingegen musste dem Umstand Rechnung getragen werden, dass mehrere Kinder derselben Familie verschiedene Klassen desselben Schulhauses besuchten. Die Onlineunterrichtseinheiten der vier Lehrpersonen mussten infolgedessen so gestaffelt werden, dass diese Geschwister nicht gleichzeitig Zugang zum möglicherweise einzigen Rechner im Haushalt benötigt hätten. Die Schulleiterin habe sich auf die Informationsarbeit konzentrieren können, da die Lehrpersonen eigenaktiv wurden und ihre Aktivitäten untereinander koordiniert hätten. Es wurden Wochenarbeitspläne eingesetzt, die Materialien dazu wurden im Schulhaus bereitgestellt, damit sie die Schüler:innen jeweils dienstags gemäss einem speziellen Zeitplan abholen konnten. Die Schulleiterin hatte kurz vor dem Lockdown eine Weiterbildung für die Plattform Schabi⁵ (Schule am Bildschirm) besucht und eine Lizenz für die Schule erworben. Diese virtuelle Lernumgebung erlaubt es Lehrkräften, eigene Websites mit Erklärvideos und allen wichtigen Informationen zu erzeugen. Während den Frühlingsferien erfolgte eine Einführung in MS Teams, damit für den Rest des Fernunterrichts auch mit Echtzeitsequenzen gearbeitet werden konnte (SL Bn, Pos. 21–40). Die Schulleiterin schildert, wie es ihr zunehmend Spass bereitet hätte, Fernunterricht

5 Vgl.: <https://www.schabi.ch/>

auf möglichst vielfältige Art zu gestalten: „Wir haben dann angefangen Videos zu machen [...]. Das war eine lustige Phase, als ich das entdeckt habe und ähnlich wie so in den Internettutorials meine Beiträge angefangen habe: ‚So liebe Kollegen, nun erfolgt die Schulung zu Schabi‘. Das zu verschicken, das war irgendwie noch eine heisse Phase. Wir haben uns einfach darauf eingelassen und ich habe gestaunt, dass unsere beiden älteren Lehrer, welche über 60 sind, sich vollkommen darauf eingelassen haben“ (SL Bn, Pos. 40). Dabei sei Lernen mit neuen Medien früher immer Gegenstand langer Diskussionen gewesen, doch unter dem Druck der Notwendigkeit des Lockdowns habe es quasi von alleine funktioniert (ebd.). Zudem sei es wichtig gewesen, regelmässigen telefonischen Kontakt mit den Eltern der Kinder zu pflegen (SL Bn, Pos. 36).

3.3 Fazit

Auch wenn – wie von einem Schulleiter zum Ausdruck gebracht – die Corona-Krise eine straffere und direktivere Führung notwendig machte, war es keinesfalls so, dass Schulbehörden und -leitungen zu blossen Befehlsempfängerinnen behördlicher Weisungen mutiert wären. Sowohl Behördenvorstände als auch die pädagogischen Leitungen der Schulen brachten Führungserfahrungen aus anderen Lebensbereichen und den nötigen Gestaltungswillen mit, um den Aufbruch in das unbekannte Szenario des Fernunterrichts angemessen und nachdrücklich zu gestalten. Davon zeugen etwa die unkonventionellen Lösungen, WhatsApp-Gruppen zu bilden, oder die Freigabe von IT-Nutzerrechten, aber ebenso die schnelle Beschaffung zusätzlicher Geräte und Software. Vor dem Hintergrund des Rekontextualisierungsansatzes gehen aus den Gesprächen mit den befragten Akteuren vielfältige Übersetzungen der Weisung, „kreativen Fernunterricht“ (DEK, 2020, 1) anzubieten, hervor. Diese Übersetzungen erfolgten unter Berücksichtigung der Verhältnisse in der eigenen Schulgemeinde, beziehungsweise dem Schulhaus. Schulbehörden betonen in der Rückschau die immens wichtige Rolle der Kommunikation gegenüber Eltern und Schüler:innen. Dazu gehörte, dass man bezüglich Entwicklung der Pandemie und der behördlichen Massnahmen auf dem Laufenden war und seine Einheiten in Übereinstimmung mit den letzten Weisungen informierte. Gleichzeitig wurden die zum Teil offen gehaltenen Weisungen (hier sei an das Eingangszitat des Leiters des Amtes für Volksschule zum Thema „Spielräume“ erinnert) auch konkretisiert und spezifiziert. Bemerkenswert erscheint auch, dass von Anfang an der Betreuung derjenigen Kinder und Jugendlichen hohe Priorität geschenkt wurde, für die der Fernunterricht zu einer schwer bewältigbaren Herausforderung geworden wäre, weil die IT-Infrastruktur zuhause fehlte, die Eltern in systemrelevanten Berufen tätig waren, oder weil die Selbstdisziplin gefehlt hätte, sich alleine zuhause mit dem Schulstoff zu beschäftigen. Schulbehörden scheinen somit diejenige Rolle gefunden zu haben, welche die alte und zum Teil immer noch landläufige Bezeichnung ihrer Funktion

(Schulpflege) suggeriert: Die Schule so zu pflegen, dass sie allen Schüler:innen auch in Zeiten der Krise möglichst faire Bedingungen für schulisches Lernen bietet. Schulbehördliche Professionalität bedeutete in dieser Phase somit, auch während den besonderen Bedingungen des Lockdowns den Bildungsauftrag in die Gegebenheiten der eigenen Schulgemeinde zu übersetzen.

Aus den Interviews mit den Schulleitungen wiederum springen zwei Merkmale ins Auge. Einerseits bringen die Beschreibungen der Praxis des Fernunterrichts zum Ausdruck, mit welcher Sorgfalt das Spannungsfeld zwischen Pragmatismus und Innovationsbereitschaft beachtet wurde. In ihren Teams gab es sowohl technikaffine Lehrpersonen, welche mit einem Feuerwerk an Ideen Fernunterricht inszenierten, als auch solche, für welche die physische Distanz zu den Schüler:innen eine erhebliche Belastung darstellten und die eher widerwillig auf diesen umstellten. Hier galt es, sich verändernde Dynamiken im Kollegium im Auge zu behalten. Ebenso ist die Reflexionsbereitschaft hervorzuheben. Insbesondere die Zäsur der Frühlingsferien wurde genutzt, um zu bilanzieren, ob und wie sich bestimmte Formen des Fernunterrichts bewährt hatten, oder nicht. Gegebenenfalls wurden Anpassungen vorgenommen und der rasanten Dynamik von Neuentwicklungen von Unterrichtstools Rechnung getragen. Und nicht zuletzt hat die Sorge um Schüler:innen und ihre Eltern und deren Befinden die Schulleitungen umgetrieben. Davon zeugen nicht nur entsprechende Äusserungen in den Gesprächen, sondern auch die zahlreichen, zum Teil offen gehaltenen Elternbefragungen während des Lockdowns (Gantenbein, 2024).

Unter dem Titel: „Gouverner, c'est prévoir!“ hat Philippe Naszályi 2017 ein Essay veröffentlicht, dessen Motto durch das Tempo der sich ausbreitenden Pandemie gewissermassen konterkariert wurde. Antizipation des Kommenden war im Vorfrühling 2020 nur beschränkt möglich, es galt für Schulbehörden und -leitungen, auf unbestimmte Zeit mit Unsicherheit umzugehen. Einer der massgeblichen Thesen des Neo-Institutionalismus folgend, hätten die einzelnen Schulgemeinden und Schulen in der Krise eine Gleichförmigkeit angestrebt (DiMaggio & Powell, 2009). Die befragten Akteure zeugen jedoch eher davon, dass in ihren Schuleinheiten nicht nur professionelle Krisenbewältigung, sondern auch sinngemässe Rekontextualisierungen der behördlichen Weisungen geleistet wurden. Auch wenn die verwaisten Schulareale im Frühjahr 2020 ein anderes Bild vermittelten: Schule fand statt, dank verantwortungsvoll und besonnen handelnden Akteuren in ihren einzelnen Einheiten.

4. Regulative Spielräume als konstitutionelle Bedingungen von Professionalität

Beide Beispiele, die im Grund eher unwahrscheinliche Gründung des Kindergartenseminars in Amriswil wie auch der Ausnahmezustand der Schule in Zeiten von Corona, sind charakterisiert durch umfassende Spielräume, die die beteiligten Akteure in ihrer bildungspolitischen oder pädagogischen Tätigkeit vorfanden und insbesondere auch wahrgenommen haben. Solche Spielräume sind konstitutionelle Bedingungen von Professionalität, indem sie findigen Akteuren (vgl. Fend, 2006) erlauben, pädagogische Ideen in die Praxis institutionalisierten Lehrens und Lernens umzusetzen. Voraussetzung für die Entstehung solcher Spielräume ist ein regulativer Rahmen. Für die Entwicklung pädagogischer Professionalität dürfte es also von erheblicher Bedeutung sein, dass das Verhältnis zwischen Rahmenvorgaben und Spielräumen ein ausbalanciertes ist, das sinngemässe Rekontextualisierungsleistungen zulässt.

In den beiden beschriebenen Projekten – bei der Entstehung des Kindergärtnerinnenseminars Amriswil und bei der Umsetzung des Fernunterrichts – war dieses auszubalancierende Verhältnis je ein anderes. Die Initiant:innen des Kindergärtnerinnenseminars reagierten auf Bedürfnisse aus der Bevölkerung und realisierten die Ausbildung auf dem brachliegenden Feld der vorschulischen Bildung. Der Spielraum für eine nachhaltige Entwicklung wurde erst „ex post facto“ sicht- und handhabbar, als der Einfluss des Kantons zunahm und die Ausbildungsstätte in den regulativen Rahmen dieser Trägerschaft gelangte. Im Falle von Corona traf die Verordnung von Fernunterricht einen Schulbetrieb, der im Zuge von Teilautonomie bereits ein derart ausbalanciertes Verhältnis aufwies, das aber durch die besonderen Massnahmen herausgefordert wurde und neue Rekontextualisierungsleistungen erforderte. Durch die Gewährung von Spielräumen bei der konkreten Umsetzung konnte diese Balance gewährt werden.

Erst die Kombination der beiden Fälle zeigt ein differenziertes Bild des Verhältnisses von staatlicher Regulation und Professionsentwicklung. Damian Miller hat sich in seinen Projekten immer der dahinter liegenden Frage gewidmet, inwiefern Professionalität zwar auf Regulierungen angewiesen ist, jedoch nur dann entwickelt werden kann, wenn diese nicht zu eng gelegt werden und Spielräume gewähren. Eine zu hohe Dichte an Regulativen wäre ebenso hinderlich für rasches und sinngemäßes Handeln, wie es angesichts des sich anbahnenden Lockdowns notwendig wurde, wie ein Ausbleiben von Rahmenbedingungen wohl eine nachhaltige Integration der vorschulischen Bildung in den Kontext des Thurgauer Schulwesens verhindert hätte.

Quellen und Darstellungen

Gedruckte Quellen:

Der Schweizerische Kindergarten.

Ungedruckte Quellen:

Privatarchiv Verena Hefti, Amriswil.

Staatsarchiv des Kantons Thurgau, 9¹² Kindergärtnerinnenseminar Amriswil 1975–2005.

Literatur

- Althaus, A. & Apel, L. (2023). Oral History. ZZf – Leibniz-Zentrum für Zeithistorische Forschung: Docupedia-Zeitgeschichte. <http://dx.doi.org/10.14765/ZZfDOK-2478>
- Altrichter, Herbert, M.M., Katharina (Hrsg.). (2010). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Appius, S. & Nägeli, A. (2017). *Schulreformen im Mehrebenenystem. Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik*. Educational governance. Wiesbaden: Springer VS.
- Criblez, L. (Hrsg.). (2008). Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen. Haupt.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1999). The SAGE handbook of qualitative research (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Departement für Erziehung und Kultur (DEK) (2020). Entscheid 2 (ersetzt den DEK-Entscheid vom 14. März 2020). Internet: https://www.psg-herdern-dettighofen.ch/public/upload/assets/6684/DEK-EN_20200317_Umsetzung_der_Verordnung_2_ueber_Massnahmen_zur_Bekaempfung_des_Coronavirus_im_Bereich_der_obligatorischen_Schule_Volksschule.pdf?fp=1 (Abgerufen: 13.08.2024).
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2 (April 83), 147–160.
- Dreeben, R. (1980). Was wir in der Schule lernen. Mit einer Einleitung von Helmut Fend. Suhrkamp.
- Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Floden, R. E. & Clark, C. C. (1988). Preparing Teachers for Uncertainty. *Teachers College Record* 89(4), 505–524.
- Gantenbein, P. (2024). Das Lernen soll da bleiben, wo es hingehört – in die Schulen und nicht nach Hause (ins Eigenheim). In D. Miller & U. Halbheer (2024). *Schule findet statt, trotz Corona*. Bern: Zytglogge.
- Kurtz, T. (2009). Professionalität aus soziologischer Perspektive. In Zlatin-Troitschanskaja et al.: *Lehrerprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (46–54). Weinheim: Beltz.
- Lévi-Strauss, C. (1973). *Das wilde Denken*. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1982): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: Ders. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Berlin: Suhrkamp, S. 11–41.
- Miller, D. & Halbheer, U. (Eds.) (2024). *Schule findet statt – trotz Corona*. Bern: Zytglogge.
- Naszályi, P. (2017). „Gouverner, c'est prévoir!“ *La Revue des Sciences de Gestion, Direction et Gestion*, 2017/1 (N° 283), S. 1 f.

- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Eds.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (p. 70–182).
- Rogers, M. (2012). Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research. *The Qualitative Report*, 17(T&L, Art. 7), 1–17.
- Rothen, C. (2015). Von Methodik und Berufskunde zu Fachdidaktik und Reflexion. Ausbildung der Kindergärtnerinnen bzw. der Vorschullehrpersonen im Kanton Aargau zwischen 1950 und 2009. In C. Müller, L. Amberg, T. Dütsch, E. Hildebrandt, F. Vogt & E. Wannack (Hrsg.), *Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe* (S. 83–95). Münster New York: Waxmann.
- Rothen, C. & De Jesus, M. (2023). „Ich hatte einen Aha-Effekt“. Berns Kindergärtnerinnen und ihr Kampf um bessere Entlohnung. In L. Hägi, S. Kessler, T. Lehner-Loosli, N. Quiring & L. Criblez (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in Wissenschaft und Politik: Beiträge zu Verflechtungen, Wissensordnungen, Bildungsplanung und Bildungspolitik*, Schriftenreihe / Bibliothek am Guisanplatz No 85 (S. 153–196). Bern: Bibliothek am Guisanplatz.
- Rüfenacht, P. (1984). *Vorschulerziehung. Geschichte und aktuelle Situation in den einzelnen Kantonen der Schweiz*. Bern: Haupt.
- Schmid, E. (2022). Was bleibt übrig vom Kindergarten? Zur Entwicklung des Kindergartens im Kanton Bern nach dem Zweiten Weltkrieg. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 307–322. <http://dx.doi.org/10.1007/s42278-022-00141-2>
- Stichweh, R. (1987/1994). Professionen und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In R. Stichweh (Ed.): *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (p. 278–336).
- Streckeisen, U. (2015). Zur Soziologie des Lehrerberufs. Geschichte, gesellschaftliche Lage und berufliches Selbstverständnis: Das Beispiel von Lehrerinnen und Lehrern an Volksschule und Gymnasium. In: Leemann et al. (Hrsg.): *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive*. Bern: h. e.p. (52–103).
- Witzig, H. (2002). Geschichte des Kindergartens. In C. Walter & K. Fasseing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik* (S. 15–31). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.

Lernen und Medien – eine Lehrmittelgeschichte in Schlaglichtern

Anne Bosche

Medien sind in Schulen allgegenwärtig – und dies nicht erst seit der Einführung des Fachs *Medien und Informatik* im Lehrplan 21. In der Schule erscheinen sie in der Regel als Lehrmittel; mit ihnen werden Inhalte, Wissen und Kompetenzen vermittelt. Lehrmittel sind Wissensträger – sie symbolisieren und tradieren Wissen und Werte einer Gesellschaft (Heinze, 2005). Klassische Lehrmittel, die es seit der Gründung der modernen Volksschule zu Beginn des 19. Jahrhunderts gibt, sind Schulbücher. Heute existieren aber viele verschiedene Lehrmittel – es existieren weiterhin Schulbücher und zudem Arbeitshefte, Tablets mit Lern-Apps, Lernkoffer mit verschiedenen Utensilien, Spiele, Bilder usw.

In den vergangenen etwa 200 Jahren wurden immer wieder neue Lehrmittel produziert und in Schulen eingesetzt. Lehrmittel sind politische Steuerungsinstrumente, hier manifestiert sich ein Teil des bildungspolitischen Steuerungsanspruchs auf den Unterricht (Oelkers, 2010). In der Schweiz obliegt die Verantwortung für das Volksschulwesen den Kantonen. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts erlassen die Kantone Lehrmittel entweder obligatorisch oder empfehlen ausgewählte Lehrmittel zum Gebrauch (Tröhler, 2001). Das bedeutet, dass die bildungspolitischen Behörden der Kantone festlegen, welche Lehrmittel im Unterricht verwendet werden müssen, sollen und können. In den verschiedenen Kantonen der Schweiz galten bis Mitte des 20. Jahrhunderts sehr unterschiedliche Lehrmittel als obligatorisch. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts wurden sie jedoch vereinheitlicht (Feller, 2001).

Lehrpersonen stehen also seit etwa der Mitte des 19. Jahrhunderts permanent verschiedene Lehrmittel zur Auswahl: obligatorische Lehrmittel, empfohlene Lehrmittel und andere Lehrmittel, die zur Verfügung stehen. Der letztendliche Entscheid, welches Lehrmittel zu welchem Zeitpunkt und in welcher Intensität im Unterricht verwendet wird, liegt in der Entscheidungskompetenz der Lehrpersonen. So hat Helene Mühlenstein 2017 in ihrer historischen Lehrmittelanalyse beispielsweise festgestellt, dass obligatorische Lehrmittel nicht zwingend in der Praxis eingesetzt wurden. Sie hat dies anhand eines obligatorischen Schulbuchs für den Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe um die Jahrhundertwende exemplifiziert. In einer protokollierten Diskussion innerhalb der Sekundarlehrerkonferenz wurde festgehalten: „Die Lehrerschaft ist hier wohl einstimmig; denn die zwei obligatorischen Bücher von Dr. Oechslis, so vorzüglich sie in ihrer

Art sind, werden in zürcherischen Schulen beinahe nicht benützt.“ (Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz Zürich 1910, S. 176; zitiert nach Mühlenstein, 2017)

Neue Lehrmittel lassen sich nicht gegen den Widerstand von Lehrpersonen einführen. Dies ist kein neuer Befund der erziehungswissenschaftlichen Forschung, sondern er reiht sich ein in Forschungsergebnisse, die rund um die *grammar of schooling* – These entstanden sind. Der *grammar of schooling* – These liegt grundsätzlich die festgestellte Diskrepanz zwischen bildungspolitischem Veränderungswillen und der praktischen Realisation im Schulalltag zugrunde. Protagonisten dieser These waren David Tyack, William Tobin und Larry Cuban (Tyack & Tobin, 1994; Tyack & Cuban, 1995), die den Fokus in ihren Analysen auf das Eigenleben des Schulalltags legten. Es existiere eine eigene Grammatik des Schule-Gebens, die relativ losgelöst von bildungspolitischen Vorgaben funktioniert und die sich auch nicht einfach durch bildungspolitische Steuerungsversuche verändern lässt. Schlüsselfiguren dieser Grammatik sind Lehrpersonen, die sich eher an der tradierten Schulpraxis, ihrer Erfahrung und den praktischen Rahmenbedingungen ihres Handelns orientieren, als an bildungspolitischen Vorgaben und neuen Lehrmitteln (Cuban, 1993). Lehrpersonen können die Einführung neuer Lehrmittel kurz vor der Schulzimmertüre ausbremsen – so könnte man plakativ behaupten. Tyack, Tobin und Cuban sehen hierin aber kein grundsätzliches Problem, das es zu beheben gelte. Vielmehr betonen sie die Berechtigung einer Grammatik des Schule-Gebens, da sie die Schulpraxis vor zu grosser bildungspolitischer Reformeuphorie schützt und dafür sorgt, dass etablierte Strukturen, die funktionieren, bestehen bleiben (Tyack & Cuban, 1995).

Dieser Beitrag beschäftigt sich in einer historischen Perspektive mit Lehrmitteln, die über einen mehr oder weniger langen Zeitraum von Lehrpersonen in Schulen eingesetzt wurden. Es werden keineswegs alle Lehrmittel thematisiert, die je eingeführt wurden. Vielmehr werden Schlaglichter auf diejenigen Lehrmittel geworfen, die zum einen im Zusammenhang mit einem technischen Fortschritt produziert wurden und die das vorhandene Lehr- und Lernverständnis herausforderten. Es geht um neue Medien. Zum anderen basiert die nachfolgende Auswahl an Lehrmitteln auf einer umfangreichen Lehrmittelsammlung, die am Pestalozzianum in Zürich seit Ende des 19. Jahrhunderts angelegt wurde.

In einem ersten Schritt wird zunächst die Lehrmittelsammlung vorgestellt, auf der dieser Beitrag beruht. In einem zweiten Schritt werden im Stil einer Zeitreise Schlaglichter auf verschiedene neue Lehrmedien, in erster Linie visuelle und audio-visuelle Medien, geworfen. Abschließend wird in Form eines Resümees diskutiert, dass eine auf Medien fokussierte Lehrmittelgeschichte ein Spannungsfeld zwischen Lernmittel und Lerninhalt eröffnet.

1. Das Pestalozzianum in Zürich und seine Lehrmittelsammlung

Das „Pestalozzianum Zürich“ war seit seiner Gründung im Jahr 1875 – in Anlehnung an seinen Namensgeber Johann Heinrich Pestalozzi – dem Schulwesen verpflichtet. Es entstand aus einer Schulausstellung heraus. Im Zuge einer europaweiten Aufbruchbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde dem Schulbereich mehr Aufmerksamkeit geschenkt (Horlacher, 2009). An der Weltausstellung von 1873 in Wien beteiligte sich der Schulverein der Stadt Zürich mit einem Teil zum schweizerischen Schulwesen, der – gemäss allen Quellen – auf so grossen Anklang stiess, dass diese Ausstellung permanent eingerichtet wurde (Wymann, 1975; Wymann, 1987). Im Jahr 1875 wurde aus der Ausstellung eine permanente Schulausstellung. Deren Ziel war es, die: „Sammlung von Lehrmitteln und Schulbedürfnissen [...] welche eine Veranschaulichung des gesamten Unterrichtswesens der Schweiz bieten soll.“ (Wymann, 1975). Die Schulgeschichte sollte dokumentiert und das Unterrichtswesen durch Bereitstellung neuer Lehrmaterialien verbessert werden. Gesammelt wurden, neben den klassischen Schulbüchern und pädagogischer Literatur auch innovative Unterrichtsmedien, wie Modelle, Apparate, Wandbilder, Fotografien, eine Werkzeugsammlung, Modelle für technisches Zeichnen, Material für Geographieunterricht wie: Atlanten, Reliefs, Globen und vieles andere mehr (siehe u. a. Tätigkeitsberichte des Pestalozzianums 1875–1890). Zudem sammelte das „Pestalozzianum Zürich“ Nachlässe bekannter Persönlichkeiten des Zürcher Bildungswesen, unter anderem auch von seinem Namensgeber, Johann Heinrich Pestalozzi (edierte Briefe an Johann Heinrich Pestalozzi bspw. hier: Horlacher, 2011).

Das „Pestalozzianum Zürich“ entwickelte von Beginn an Spezialausstellungen, etwa zu neuen Lehrmitteln (etwa neue Atlanten) oder Lernmedien (wie etwa Schulwandbilder und -karten). Die Ausstellungen waren für Lehrpersonen bestimmt, die sich über Neuheiten informieren wollten.

Die Stiftung Pestalozzianum entstand also aus einer Schulausstellung heraus, sammelte und bewahrte Schulmaterialien und führte Ausstellungen zur Bildungsgeschichte und zu Schulmaterialien durch. Sie war der Weiterbildung von Lehrpersonen, und der Vermittlung bildungshistorischen Wissens verpflichtet.

Auf dieser Sammlung an Schulmaterialien des Pestalozzianums basiert die nachfolgende Zeitreise durch die Geschichte der Lehrmedien. Aufgrund der sorgfältigen Verleih- und Sammeltätigkeit des Pestalozzianums kann geschlossen werden, dass in erster Linie Lehrmittel aufbewahrt wurden, die von Lehrpersonen nachgefragt und somit auch im Unterricht eingesetzt wurden. Insofern kann ihnen – zumindest für einen gewissen Zeitraum – zugeschrieben werden, dass die Lehrmittel aus den Sammlungen Pestalozzianum Teil einer *grammar of schooling* waren.

2. Vom Schulbuch zum visuellen Anschauungsunterricht

Seit den Anfängen der modernen Volksschule, also seit den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, fungieren Schulbücher als Lehrmittel (Bürchler, 2007). Fibeln gehören zu den Klassikern unter den Lehrmitteln. Sie wurden im 19. und 20. Jahrhundert v. a. in der Unterstufe verwendet, um Schüler:innen das Lesen und Schreiben beizubringen. Häufig waren Fibeln in Schulschrift verfasst und als Erstlese-Lehrgang konzipiert. Die behandelten Themen entsprachen der damaligen kindlichen, weitgehend bäuerlichen Welt. Fibeln umfassten zunächst nur Text, gegen Ende des 19. Jahrhunderts auch erste schwarz-weiße Abbildungen und ab etwa der Jahrhundertwende farbige Illustrationen. Dahinter steckt die Überzeugung, dass Schüler:innen durch eine visuelle Anregung eine klarere Vorstellung vom Lerngegenstand erhielten. Das pädagogische Schlagwort dafür hiess „Anschaulichkeit“. Das Prinzip der Anschauung liegt auch dem Lehrmedium zugrunde, das Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt wurde und das Schulbücher als Lehrmittel ergänzte. Die Rede ist von Schulwandbildern. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts konnten Schulwandbilder und Schulwandkarten in hoher Stückzahl und für Schulen bezahlbar produziert werden, da Entwicklungen im Bereich der Drucktechnik, wie die Erfindung der Lithografie, dies ermöglichten.

Schulwandbilder waren im 20. Jahrhundert ein fester Bestandteil der Klassenzimmer. Als didaktisches Anschauungsmaterial sollten sie dazu beitragen, die Vorstellungswelt der Schüler zu formen, indem sie die Realitäten visuell aufbereiteten und so direkt die Seh- und Verstehensweisen der Welt bestimmten (Späni, 1996). Schulwandbilder geben Einblicke in vergangene didaktische Techniken sowie pädagogische Werte und moralische Haltungen (Uphoff & von Velsen, 2018, S. 23). Im Allgemeinen spiegeln sie Wissen, Überzeugungen und Denkstrukturen wider und weisen auf kulturelle Trends und Diskurse hin (Zimmer, 2017, S. 11).

Schulwandbilder gehörten im 20. Jahrhundert zum normalen und permanenten Inventar von Schulzimmern und erlangten einen eigenen didaktisch-methodischen Status neben Schulbüchern. Zunächst wurden sie vor allem für den Geschichts- und Geographieunterricht produziert. Seit dem 20. Jahrhundert wurden auf Schulwandbildern verschiedenste Unterrichtsinhalte nach pädagogisch-didaktischen Prinzipien modelliert. Sie verbildlichen einen Inhalt und müssen ihn notwendigerweise vereinfachen und verdichten. Auf der Abbildung 1 sieht man dies exemplarisch. Es handelt sich um ein Schulwandbild aus dem Jahr 1957 zum Thema Maiglöckchen. Das Maiglöckchen ist in seinen verschiedenen Entwicklungsstadien dargestellt. Zu diesem Bild existiert ein Begleitheft, in dem Vorschläge für den Gebrauch im Unterricht enthalten sind. So kann man dort lesen, dass Maiglöckchen sich hervorragend dazu eignen, im Schulgarten angesiedelt zu werden. Schüler:innen können dann durch den Vergleich von frischer Pflanze und Bild, das Übersetzen von der Natur in die Abbildung und umgekehrt üben.



Abbildung 1: Schulwandbild von Marta Seitz, 1957. Schweizerisches Schulwandbilderwerk Nr. 94. Sammlungen Pestalozzianum, Signatur: SWB_1-094.

Schulwandbilder generell sollten Unterricht nicht nur anschaulich machen, sondern gleichzeitig auch zur ästhetischen Geschmacksbildung beitragen. Sie waren zumeist das Ergebnis einer Zusammenarbeit von Verlagen, Pädagogen und Künstlern. Neben der inhaltlichen Reduktion – man solle lieber wenig, dafür aber das Wenige präzise darstellen (Stichwort: Wesentlichkeit) – formulierte eine Lehrperson den Auftrag an Künstler wie folgt:

„Die Künstler [...] erhalten in erster Linie eine eingehende Beschreibung des darzustellenden Bildinhaltes. In einer pädagogischen Instruktion werden sie dann daran erinnert, dass sie für die Kinder schaffen und auf deren psychologische Eigenart Rücksicht zu nehmen haben. Das Kind müsse durch das Bild zum Erzählen angeregt werden. [...] Vom Bilde werden Erzählerfreude, farbige Fröhlichkeit verlangt, damit es über die fachliche Betrachtung hinaus als Wandschmuck zu dienen und frohe Stimmung ins Schulzimmer zu tragen im Stande sei.“ (Mittler, 1941, S: 154f).

In der Schweiz erfuhren Schulwandbilder in den 1930er Jahren – im Zusammenhang mit dem zweiten Weltkrieg – nochmals einen regelrechten Boom (Bilstein & Mietzner, 2018). Bis in die 1930er Jahren produzierte die Schweiz keine eigenen Schulwandbilder, sondern importierte sie aus dem nahen Ausland – in erster

Linie aus Deutschland. Als der Nationalsozialismus in Deutschland aber auf dem Vormarsch war, wollte die Schweiz nicht mehr auf die deutschen Schulwandbilder zurückgreifen aus Angst vor nationalsozialistischem Gedankengut, das über die Schulwandbilder transportiert werden könnte (Späni, 1996).

Lehrmittel sind immer auch Zeugnis von Werten, die in einer Gesellschaft gelten. So wurde dann also in den 1930er Jahren in der Schweiz auf Initiative des Schweizerischen Lehrervereins und mit Unterstützung des eidgenössischen Departements des Inneren ein Schweizerisches Schulwandbilderwerk aus der Wiege gehoben. Es wurden eigene Schulwandbilder produziert, um unabhängig von den deutschen Produkten zu sein. Schweizerische Schulwandbilder sollten ein Mittel zur Pflege nationaler Gesinnung sein – ein Mittel zur geistigen Landesverteidigung. Man wollte schweizerische Werte und Kultur vermitteln und nicht mehr auf Schulwandbilder aus dem nahen, nationalsozialistischen Ausland zurückgreifen. So formuliert eine Lehrperson 1941: „Das Schulwandbilderwerk ist berufen, an den grossen, der Schule sich stellenden Aufgaben zur Wahrung der Schweizerart in eindrucksvoller Weise mitzuwirken.“ Der Lehrerschaft werde „hervorragendes Unterrichtsmittel in die Hand gegeben [...] für die Erziehung unserer Jugend zu freudiger, opferbereiter, vaterländischer Gesinnung.“ (Mittler, 1941, S. 155).

Schulwandbilder sollten für eine nationale Gesinnungspflege sorgen, „Wesentliches“ veranschaulichen und einen Beitrag zur Kunsterziehung leisten. Demgegenüber bedienten Fotografien, die ebenfalls zu Beginn des 20. Jahrhunderts Einzug in die Schulzimmer hielten, einen anderen pädagogischen Zweck.

Der Fortschritt der Fototechnologie ermöglichte eine neue Verwendungsart von Bildmaterial im Unterricht. Fotografische Aufnahmen – Negative – konnten auf speziell beschichtete Glasplatten fixiert und maschinell in Serienproduktion gefertigt werden. Es entstanden Glasdias. Mit Hilfe von Diaprojektoren konnten Fotografien vergrössert und an eine Leinwand projiziert werden. Und damit war es möglich „die Welt ins Schulzimmer zu bringen“. Die entlegensten Orte konnten naturgetreu veranschaulicht werden. Wir sehen hier auf Abbildung 2 exemplarisch die Andromedagalaxie.



Abbildung 2: Fotografie 1925, Andromedagalaxie. Historisches Glasdia, Sammlungen Pestalozzianum, Signatur: GD_S_37_1-023.

Für den Anschauungsunterricht hiess dies: Es können originalgetreue Abbilder der Welt ins Schulzimmer übertragen werden. Genau dieser „Vorteil“ der Lichtbilder wurde dann auch bspw. von Karl Huber in der Schweizerischen Lehrzeitung 1926 hervorgehoben: „Wir wissen alle wie gerne das Kind Bilder betrachtet, wie es sich durch den Bildinhalt anregen lässt, sich mit ihm auseinandersetzt und ungezwungen und frisch zur sprachlichen Darstellung schreitet. Das Bild kommt offenbar einem Stoffbedürfnis, einem Streben nach Ausdehnung des Lebenskreises entgegen. Dazu kommt eine andere Wirkung: das Bild regt zur Vergleichung mit selbst Geschautem an [...]. Und so kann die direkte Beobachtung der umgebenden Wirklichkeit doch auch durch das Bild begünstigt und ein schärferes Erfassen dieser Wirklichkeit gerade durch richtige Bildbetrachtung gefördert werden.“ (Huber, 1926, S. 1). Lichtbilder zeigen nicht nur „Naturwahrheit“ – so die damalige Bezeichnung –, es können auch viele Bilder zu einem Phänomen präsentiert werden. Somit erhielten Schüler ein komplettes Bild – das war die pädagogische Überzeugung.

Gerade die Möglichkeit viele Bilder zu einem Phänomen zeigen zu können, wurde von einigen Lehrpersonen aber auch kritisch beurteilt. Der übermässige Gebrauch an Bildmaterial – sogar von einer Sammelwut bei Lehrpersonen ist die

Rede – führten zu einer Zerstreuung bei Schülern. Sie könnten das Wesentliche nicht mehr erkennen. Ich zitiere einen Geographielehrer:

„Die Kehrseite der photographischen Aufnahmen und deshalb auch der Diapositive, ist eben, dass auch dasjenige aufs Bild kommt, das man lieber nicht darauf hätte. Bei den Vorführungen in der Schule kommt es häufig vor, dass gerade das Zufällige die Schüler zuerst anzieht; sie sehen alles Mögliche auf dem Bilde; aber gerade dasjenige, was man gerne hätte, das sie sehen würden, eben das Wesentliche finden sie nicht: auch sie sehen häufig vor lauter Bäumen den Wald nicht.“ (Letsch, 1923, S. 12).

Glasdias seien eigentlich gut – aber vergänglich. Sie erlauben nicht eine gründliche Betrachtung. So kritisierten immer mehr Lehrpersonen den übermäßigen Gebrauch von Einzelbildern. Man zeige tendenziell zu viel, das würde zur Zerstreuung bei Schülern führen und verhindern, dass sie sich auf Wesentliches konzentrieren können.

Lehrmittel sind Gegenstand von Kontroversen. In den Schulzimmern waren die beiden Medien für den Anschauungsunterricht aber keine gegenseitige Konkurrenz; sie fanden beide Einzug.

3. Vom Fernsehen zum Computer

Nach Schulwandbildern und Fotografien ergänzten ab den 1930er Jahren Film und Fernsehen das Repertoire von Lehrpersonen. Das klingt positiver als es damals wahrgenommen wurde: Film und Fernsehen waren zunächst nicht Teil einer pädagogisch geführten Debatte um das beste didaktische Hilfsmittel.

Massenmedien hielten – unabhängig von der Schule – Einzug in den Alltag der Kinder. Und Schule musste darauf reagieren. So formuliert etwa Eugen Egger, Generalsekretär der EDK 1975 „Es ist uns bewusst [...], dass heute Schule und Erziehung über den traditionellen Fächerkatalog und Lernbetrieb hinausgehen müssen, soll die Schule durch das Leben auf das Leben vorbereiten. Zu den neuen und einflussreichsten Konkurrenten des traditionellen Schul- und Erziehungswesens gehören die Massenmedien. Sie können uns behagen oder nicht, sie sind nun einmal da, und wir – Lehrer, Eltern, Schüler – müssen lernen, mit ihnen fertig zu werden. [...] Sich mit den Massenmedien auseinandersetzen lernen ist daher ein wichtiges Element moderner Pädagogik.“



Abbildung 3: Collage eines Kindes aus dem Jahr 1973 aus Emmen, Schweiz. Sammlungen Pestalozzianum, Signatur: NLS_308_061

Auf Abbildung 3 sieht man das Phänomen der Massenmedien eingefangen. Sie wurde 1973 in der Schule von einem Kind aus Emmen angefertigt. Rechts oben sehen Sie „Mr. Tagesschau“, Leon Huber, der lange Zeit Sprecher der Tagesschau im Schweizer Fernsehen SRF war. Er sendet Inhalte aus, die in Strahlen dargestellt werden. In den Strahlen sehen wir Personen aus Volksmusik, Sport und aus Fernsehklassikern. Diese Collage symbolisiert: Fernsehen hat die Masse erreicht.

In den 1930er Jahren kamen in der Schweiz Unterrichtsfilme als neues Lehrmittel auf. Bis in die 1970er Jahren hinein handelte es sich vorerst nur um „bewegte Bilder“, die tonlos produziert worden waren. Dies vor allem deswegen, um die Rolle der Lehrperson zu stärken. Die Lehrpersonen fürchteten die Konkurrenz durch das neue Medium, denn in einigen Ländern, wie z. B. Italien, wurde die Einführung der Telescuola als Mittel zum Ausgleich des Lehrermangels genutzt. Die tonlosen Bewegtbilder jedoch ermöglichten Lehrpersonen, das zu lernende Wissen zu sichern und die Filmrezeption zu steuern.

Filme waren aber nicht nur ein neues Medium zur besseren Vermittlung von Unterrichtsinhalten. Vielmehr ging ihre Einführung im Klassenzimmer mit der Forderung nach Filmbildung einher. Damit gemeint war, dass Schüler:innen sich auch mit den Filmen selbst, mit ihren medialen, kulturellen und kreativen

Aspekten, auseinandersetzen sollten. Filme waren ein Unterrichtsmittel und ein Unterrichtsfach zugleich.

Parallel zu Film und Fernsehen wurden auch weitere neue Medien in Schulen eingeführt. Unter dem Schlagwort der „audiovisuellen Medien“ wurden in den 1960er und 1970er Jahren zahlreiche neue Lehrmittel in den Unterricht eingeführt (Bosche, 2013). Subsummiert wurden Medien, die das Seherlebnis durch ein Hörerlebnis ergänzten. Dazu gehörten auditive Medien (Tonbandgerät, Kassettenspieler, Sprachlabor, Radio, Plattenspieler), visuelle Medien (Diaprojektor, Episkop, Fernsehgerät, Videorecorder, Super-8-Stummfilmprojektor) sowie audiovisuelle Medien (Tonbildprojektor, Super-8-mm-Tonfilmprojektor, 16-mm-Tonfilmprojektor, Fernsehgerät, Videorecorder). (Wymann, 1975)

Sprachlabore gelten als ein sehr bekanntes Beispiel für Unterricht mit audiovisuellen Medien. Sie waren das Symbol für technologiebasierten Unterricht in dieser Zeit. Vom Sprachlabor erhoffte man sich eine individuelle Förderung möglichst vieler Schüler:innen gleichzeitig. Sprachlabore wurden in den 1970er und 1980er Jahren versuchsweise eingeführt. Um sie einzuführen, mussten ganze Klassenräume vollständig umgebaut werden. Man benötigte spezielle Tische, ein spezielles Pult, Ton-Boxen, verschiedene Geräte und Anschlüsse.

Sie funktionierten so, dass Schüler:innen je nach individuellem Lernstand eine Lern-Kassette absolvierten, die aus Hörverstehen und Redekompetenz bestand. Man musste immer wieder nachsprechen, was man gehört hatte und Aufgaben erfüllen. Die Lehrperson konnte sich bei jeder/m SchülerIn einschalten, mithören und bei Bedarf eingreifen. So hatten sie die Kontrolle.

Sprachlabore waren wahnsinnig teuer in der Anschaffung und sie waren recht wartungsaufwändig und fehleranfällig. Darum wurden diese jedoch – zumindest im Volksschulbereich – bald wieder fallengelassen (Bosche & Geiss, 2011).

Ebenfalls in diesem Zeitraum und in diesem Kontext entstanden Lernmaschinen. Diese basieren auf einem technischen Lernverständnis, das unter dem Schlagwort des „programmierten Unterrichts“ bekannt wurde. Grundprinzip des programmierten Unterrichts war die Gliederung des Unterrichtsstoffes in kleinste Lernschritte. Dadurch – so die Annahme – würden unmittelbare Erfolgserlebnisse ausgelöst, womit effektiveres – weil rationalisiertes – Lernen möglich sei.

In Werbeanzeigen solcher Lernmaschinen kann man nachlesen: Es gibt kein anderes Unterrichtsmittel, das „dem Schüler eindeutiger vor Augen führen, dass er durchaus in der Lage ist, sich selbstverantwortlich und in eigener Regie einen Stoff anzueignen, ohne dabei auf fremde Hilfe (z. B. Lehrer, Partner in der Gruppe) angewiesen zu sein. Die Förderung dieser Fähigkeit, sich einen Lerninhalt selbst, individuell zu erarbeiten, ist in der heutigen raschlebigen Zeit der ‚éducation permanente‘ dringender nötig denn je.“ (Erni & Rohrbach, 1976, S. 38.)

Lernmaschinen sind Vorläufer des heutigen Computers. Und „Der Computer“ war von Beginn an mehr als nur ein neues Tool, das den Unterricht anregender, effizienter und effektiver machen sollte. Er stand symbolisch für die entstehende digitale Gesellschaft. Denn anders als beispielsweise bei den audiovisuellen Medien hielt der Computer gleichzeitig Einzug in Privathaushalte, Werkshallen und Büros. Deswegen war der Computer von Beginn an nicht nur Lehrmittel, sondern auch ein Bildungsziel – Schüler:innen sollten lernen, mit der neuen Technologie umzugehen. In den 1980er Jahren hiess das in erster Linie: Programmieren, Textbearbeitung und Tabellenkalkulation (Geiss, 2023).

4. Resümee

Medien sind in Schulen omnipräsent. Viele der Unterrichtsmittel, die in diesem Beitrag erwähnt wurden, sind auch heute in der einen oder anderen Form in Schulen vorhanden. Es gibt nach wie vor Schulbücher, es gibt Bilder – wenn auch nicht über Diaprojektoren projiziert –, es gibt Filme, es gibt Computer und vieles mehr. Medien lösen einander nicht ab. Sie ergänzen das Repertoire von Lehrpersonen permanent (Stücheli-Herlach, 2016).

Der Anspruch an Medien ist mehrdimensional: Film, Fernsehen und Computer waren von Beginn ihrer Einführung an auf der einen Seite Medium, also ein Mittel der Vermittlung und auf der anderen Seite zugleich auch Unterrichtsinhalt. Es ging einerseits darum, dass sie das Lernen und Unterrichten verbessern sollten und gleichzeitig hielten Inhalte rund um die neuen Medien Einzug in die Schulzimmer. In den 1970er Jahren war es Filmerzziehung, später Medienbildung. Auf der Oberstufe wurde in den 1980er Jahren das Fach Informatik eingeführt und heute gibt es im Lehrplan 21 für den gesamten Volksschulbereich das Fach „Medien und Informatik“. Die Diskussionen um die neuen Unterrichtsmittel und die neuen Unterrichtsinhalte sind untrennbar miteinander verbunden.

Neue Lehrmittel müssen sich bewähren. Sie halten dann Einzug in Schulzimmer, sofern Lehrpersonen sie sinnvoll in bestehenden Strukturen einsetzen können. Neue Lehrmittel müssen in irgendeiner Art und Weise das *common good* der Schule bedienen (Cuban & Shipps, 2000). Denn dieses liegt der Grammatik der Schule zugrunde: ein gesellschaftlich geteiltes Verständnis davon, was Schule ausmacht.

Literatur und Quellen

- Bilstein, J. & Mietzner, U. (2018). Visuelle Kultur und Bildung: Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(3), 283–289.
- Bosche, A. & Geiss, M. (2011). Das Sprachlabor – Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich, 1963–1976. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Band 16, 119–140.

- Bosche, A. (2013). *Schulreformen steuern. Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer in die Volksschule (Kanton Zürich, 1960er-1980er Jahre)*. Bern: hep-Verlag.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in Classrooms 1880–1990*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. & Shipps D. (2000). *Reconstructing the Common Good in Education. Coping with Intractable American Dilemmas*. Stanford: Stanford University Press.
- Egger, E. (1975). Geleitwort. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.), *Medienpädagogik in der Schweiz. Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (S 6)*. Frauenfeld: Huber.
- Feller, P. (2001). *1851–2001. 150 Jahre Lehrmittelverlag des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Geiss, M. (2023). Computer education in Switzerland: politics and markets in a highly decentralized country. In C. Flury & M. Geiss (Hrsg.), *How computers entered the classroom, 1960–2000: Historical Perspectives (147–170)*. Berlin: De Gruyter.
- Heinze, C. (2005). Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Zur Einführung in den Themenband. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (9–17)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2005.
- Horlacher, R. (2009). Von der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung – Das Pestalozzianum zwischen Universität und Lehrerseminar. In M. Caruso, H. Kemnitz, J. W. Link. *Orte der Bildungsgeschichte (221–236)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber K. (1926). Ohne Angabe. *Schweizerische Lehrerzeitung*. 64, 1.
- Letsch E. (1923). Die Auswertung der Diapositive im Geographie-Unterricht. *Schweizer Geograph*. 1, S. 12.
- Marlis E. & Rohrbach C. (1976). Programmierter und computergestützter Unterricht. *Tätigkeitsbericht des Pestalozzianums*. Band 1976, S. 38.
- Mittler O. (1941). Ohne Angabe. *Schweizer Schule*. 28, 154f.
- Mühlestein, H. (2017). Zwischen Reformanspruch und Praxis. Schweizer Schulgeschichtsbücher und ihr Wandel zwischen 1880 und 1930. In M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung „Geschichtsdidaktik empirisch“ (S. 99–110)*. Bern: Hep.
- Oelkers, J. (2010). Lehrmittel: Rückgrat des Unterrichts. *Folio (BCH/FPS Berufsbildung Schweiz)*. 135/1, 18–21.
- Stücheli-Herlach, P. (2016). Kommunikation: Öffentlichkeits- und Medienarbeit. In A. Bergmann, D. Giauque, D. Kettiger, A. Lienhard, E. Nagel, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.), *Praxishandbuch Public Management (221–244)*. Zürich: WEKA 2016.
- Tröhler, D. (2001). *Über die Mittel des Lernens: kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Tyack, D. (2004). *Seeking Common Ground: Public Schools in a Diverse Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tyack, D. & Cuban L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling. Why has it been so hard to change? *American Educational Journal*, 31/3, S. 453–479.
- Uphoff, I. K. & von Velsen, N. (2018). *Schaubilder und Schulkarten: Von Bildern lernen im Klassenzimmer*. München: Prestel.
- Vogel, M. (1996). Schweizer Gesinnung und Schweizer Kunst. In U. Staub & M. Späni (Hrsg.), *Kunst zwischen Stuhl und Bank: Das Schweizerische Schulwandbilder Werk 1935–1995 (11–36)*. Baden: Lars Müller.
- Wymann, H. (1987). *Das Pestalozzianum Zürich und sein pädagogischer Auftrag, 1955–1986*. Zürich: Pestalozzianum.
- Wymann, H. (1975). *100 Jahre Pestalozzianum Zürich*. Zürich: Pestalozzianum.
- Zimmer, E. (2017). *Wandbilder für die Schulpraxis: Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Pädagogische Freiheit und neue Medien: Eine bildungshistorische Zwischenbilanz

Michael Geiss

1. Pädagogische Mediengeschichte als eine Geschichte politischer Ordnungen

Fast jede neue Kommunikations- oder Informationstechnologie wurde in der Vergangenheit auf ihre Potenziale und Gefahren für das schulische Lernen hin befragt. Von der günstiger werdenden Drucktechnik und dem Phonographen über Radio, Kino und Fernsehen bis hin zu Computern und Internet sollte der Unterricht anregender, effizienter oder individualisierter werden. Gleichzeitig galt es zu jeder Zeit, die Schülerinnen und Schüler vor den Gefahren, die von diesen auszugehen schienen, zu schützen bzw. für diese zu sensibilisieren. Als „neue Medien“ waren die Technologien Gefahr und Verheißung zugleich (Caruso, 2019; Cain, 2021; Bascio, 2023).

Die Phasen und Formen des schulischen Medienwandels sind, zumindest für das 20. Jahrhundert, inzwischen gut erforscht. Großen Raum nehmen dabei die Positionen von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber dem medialen Wandel ein (Cuban, 1986; Day Good, 2016; Deplazes, 2020; Erb & Geiss, 2023). Im Mittelpunkt steht hier meist die Frage, welche Medien aus welchen Gründen Einzug ins Klassenzimmer hielten – oder scheiterten. Bis in die jüngere Forschung hinein hielt sich das Bild, dass die Lehrkräfte sich zumeist heftig gegen die Zumutungen neuer Unterrichtsmethoden und technischer Hilfsmittel wehrten, die von außen auf sie einzuprasseln schienen. Eine bestimmte Lesart der These einer langlebigen „Grammar of Schooling“ (Tyack & Tobin, 1994), in der kulturelle Überzeugungen und praktische Erfordernisse historisch gespeichert würden und die die Schule so gegenüber den ständigen Reformzumutungen immunisiert habe, schien dem Recht zu geben (Heinze, 2010; von Engelhardt, 2023).

Ich möchte dem eine Perspektive entgegensetzen, die stärker die politischen und administrativen Kontexte des pädagogischen Medienhandelns betont: Über das ganze 20. Jahrhundert wurde anhand neuer Medienangebote nicht nur verhandelt, was es hieß, eine Lehrperson zu sein. Vielmehr ging es im Kampf um die sogenannte „pädagogische Freiheit“ stets auch darum, Schule und Gesellschaft in ein Verhältnis zu setzen. Die Unterrichtsmedien waren ein zentraler Prüfstein, um dieses Verhältnis auszuloten. Mit ihnen kam die Welt ins Klassenzimmer (Uphoff,

2011; Day Good, 2020), mit all ihren An- und Widersprüchen. Dies galt nicht nur für die Inhalte, die mit den Tools neu ins Bild gesetzt werden sollten. Es galt auch für die technischen Infrastrukturen selbst, auf denen die neuen Medien beruhten.

Es ist ein erziehungswissenschaftlicher Gemeinplatz, dass moderne Gesellschaften über Bildungsreformen ihre eigene Zukunft aushandeln (Tyack & Cuban, 1995). Erstaunlicherweise spielt diese Dimension in der medienhistorischen Bildungsforschung bisher nur vereinzelt eine Rolle. Zwar ist die Politik des forcierten Medienwandels in Schule und Klassenzimmer im 20. Jahrhundert mit ihren Akteurskoalitionen und Lobbygruppen durchaus Gegenstand der Forschung gewesen (Cuban, 2001; Petrina, 2002). Es gibt auch erste bildungshistorische Arbeiten über die so genannten „sociotechnical imaginaries“, die dann in Reformen des öffentlichen Bildungswesens ihren Ausdruck fanden (Rahm, 2021; Flury, 2024). Aber auch hier bleibt die Forschung am Medienwandel orientiert. Das Ringen um gesellschaftliche, pädagogische und politische Ordnungen, das sich in medienpädagogischen und bildungspolitischen Debatten manifestiert, steht weiterhin nur selten im Zentrum historischer Analysen.

Ein Blick in die Quellen zur pädagogischen Mediengeschichte des 20. Jahrhunderts lässt aber schnell deutlich werden, dass gesellschaftliche Konflikte und Auseinandersetzungen hier nicht bloß ihren Widerhall finden, sondern sogar eine zentrale Rolle spielen. Ich folge deshalb einem Vorschlag Victoria Cains, die in ihrem jüngsten Buch dem Wandel gesellschaftspolitischer Ordnungsvorstellungen in mediatisierten Bildungssettings nachgeht (Cain, 2021). In Kontroversen um Bildungsmedien und Medienbildung gehe es, so Cain, zentral um die Organisation des Gemeinwesens, Konzepte politischer Mitbestimmung oder die Rolle der öffentlichen Schule in einer demokratischen Gesellschaft. Dies betraf sowohl die Frage angemessener Inhalte, die es zu vermitteln gelte, als auch Debatten um die richtige technische Infrastruktur.

In einem ersten Schritt möchte ich zeigen, wie die Debatte neuer Unterrichtsmedien und das Ringen um pädagogische Freiheit als Antworten auf dieselbe historische Problemlage zu verstehen sind. In einem zweiten Schritt geht es mir darum nachzuzeichnen, inwiefern diese Konstellation auch durch die pädagogische Kritik an einzelnen Medienangeboten nicht in Frage gestellt wird. Zuletzt werde ich diskutieren, ob sich das Verhältnis von neuen Medien und pädagogischer Freiheit in einer von Computeranwendungen bestimmten Gesellschaft verändert hat.

2. Pädagogische Freiheit und die Medien des Unterrichtens

Die sogenannte „pädagogische Freiheit“ hat ihre historischen Wurzeln im 18. Jahrhundert, wird professions- und verwaltungsgeschichtlich im 19. Jahrhundert relevant und kann begriffsgeschichtlich im 20. Jahrhundert verortet werden

(Stock, 1971; Fauser, 1986; Wißmann, 2002). Sie ist eng mit der Professionalisierung der Volksschullehrerschaft und dem Aufbau eines allgemeinbildenden öffentlichen Bildungswesens verknüpft. Die staatlichen Schulbehörden waren gleichzeitig Garantin und Bedrohung der pädagogischen Freiheit: Ohne eine staatliche Schulaufsicht und eine öffentliche Finanzierung hätte die Schule nicht aus ihren unmittelbaren Verwendungskontexten herausgelöst werden können. Sie wäre den Anspruchsgruppen direkt ausgeliefert geblieben. Die staatliche Bürokratie, der Aufbau einer umfassenden Verwaltungs- und Aufsichtsstruktur für die öffentliche Volksschule, war eine Bedingung dafür, dass sich die Lehrkräfte überhaupt stärker auf ihr Vermittlungsgeschäft konzentrieren konnten. Die langwierige rechtliche Reglementierung, die Bereitstellung der entsprechenden Qualifikationsangebote, die Zentralisierung der curricularen Entwicklung waren notwendig, damit sich so etwas wie pädagogische Freiheit überhaupt entwickeln konnte (Lorent, 1992; Scholz, 2012; Geiss, 2014).

Im Laufe des 18. Jahrhunderts, das zeigen jüngst in der Zeitschrift für Pädagogik veröffentlichte Artikel auf, wurde es im deutschsprachigen Raum zunehmend üblich, das Adjektiv „pädagogisch“ als ein „Qualitätsmerkmal“ (Berdelmann et al., 2023) zu nutzen. „Pädagogisch“ verwies hier also auf ein angemessenes und zielführendes Vorgehen durch Lehrkräfte und Erzieher, auf eine Methodik, die auch unter moralischen Gesichtspunkten statthaft sein musste. Sie wurde aber auch zur Charakterisierung der Kennzeichen guter Lehrkräfte zunehmend genutzt und diente insgesamt dazu, bestimmte Claims abzustecken (Geiss & Caruso, 2023).

Pädagogische Zuschreibungen wurden nun im Zuge des Auf- und Ausbaus eines öffentlichen allgemeinbildenden Unterrichtswesens ausgesprochen relevant. Sie dienten einerseits der Volksschullehrerschaft zur Begründung und Verteidigung ihrer Zuständigkeit für das, was im Klassenzimmer passieren sollte. Sie halfen aber auch den Mitgliedern der staatlichen Behörden im Kulturkampf, ihre Stellung im Bildungswesen zu verteidigen. Unterrichtsbeamte schienen, im Verbund mit den Lehrkräften, diejenigen, die einzig und allein im pädagogischen Sinne zu arbeiten versprachen (Geiss, 2014).

Ein zentraler Kampfplatz blieb dabei, wer am ehesten im Interesse der Schule, also „pädagogisch“ arbeiten würde. Den Kirchenbehörden oder den evangelisch-pietistischen Familiengenossenschaften ließ sich leicht entgegnen, dass die Lehrkräfte hier in Abhängigkeiten gerieten, die ihnen eine zweckdienliche und gleichermaßen pädagogisch wie moralisch angemessene Unterrichtsführung und Klassenaufsicht unmöglich machen würden. Ähnlich ließ (und lässt) sich gegen die direkt gewählten Laienbehörden mobil machen, weil diese ja explizit die wahlberechtigten Teile der Bevölkerung abbilden und ihre Mitglieder nicht eigens „pädagogisch“ qualifiziert sein müssen (Vincenti et al., 2011; Hangartner & Svaton, 2015).

Viele dieser Debatten kreisten also seit Mitte des 19. Jahrhunderts um das Problem der „pädagogischen Aufsicht“, die, so 1893 die Argumentation des badischen Unterrichtsbeamten Ernst von Sallwürk, nur „im Auftrage der staatlichen Erziehungspflicht“ realisiert werden könne (Sallwürk, 1893). Besonders forsche Vertreter des Lehrerstandes radikalisierten diesen Gedanken und forderten gleich Selbstverwaltung (Lorent, 1992). Ihnen galten die staatlichen Behörden zugleich als Garantin und als Bedrohung einer pädagogischen Schulaufsicht. Die Behörden sollten aber wenigstens mit pädagogisch einschlägig qualifiziertem und erfahrenem Personal besetzt werden. Die pädagogische Bürokratiekritik des 20. Jahrhunderts speiste sich aus dieser Spannung. Auch die „pädagogische Freiheit“ wurde fortan in Bezug auf das staatliche Bildungsmonopol diskutiert. Sie ist entsprechend rechtlich kodiert und normativ aufgeladen. In der Literatur wird die pädagogische Freiheit als eine notwendige Gelingensbedingung für guten Unterricht verstanden, die in den Schulgesetzen und gesetzlichen Verordnungen ihre Grenze hat. Dies gilt selbst dann, wenn der Schule über ihren Bildungsauftrag hinausgehende politische Funktionen zugeschrieben werden (Stock, 1971).

Pädagogische Freiheit, die Aufgabe also, sich methodisch bewusst und moralisch integer dem schulischen Unterricht zu widmen, war im 19. Jahrhundert eine Antwort auf das Problem eines allgemeinbildenden öffentlichen Unterrichtswesens. Sollten die Lehrkräfte an den Volksschulen tatsächlich ein Bildungs- und Erziehungsminimum für die gesamte Bevölkerung garantieren, mussten sie sich zuerst und vor allem auf ihre Hauptaufgabe konzentrieren können. Das Verhältnis von „Kontrolle und Kompetenz“ (Tenorth, 1996, S. 288) war in der Folge aber immer wieder neu zu bestimmen und nicht frei von Spannungen. Es spielte auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch eine Rolle in den maßgeblichen pädagogischen und bildungspolitischen Debatten (Martini, 1997).

Die Lehrkräfte waren nur dann in der Lage, einen angemessenen und effizienten Unterricht zu garantieren, wenn sie sowohl gut ausgebildet waren und auf eine hinreichende materielle Infrastruktur zurückgreifen konnten. Pädagogische Freiheit bedeutete, die zur Verfügung stehenden Mittel sinnvoll einsetzen zu können. Zur materiellen Infrastruktur gehörte neben den Schulgebäuden (Helfenberger, 2013; Viehhauser, 2016), dem langlebigen und sichtbarsten Ausdruck der pädagogischen Architektur des Unterrichts einer bestimmten Zeit, und dem Schulbuch (Heinze, 2010) auch die Ausstattung in den Klassenzimmern.

Das Arsenal an neuen Unterrichtsmedien (Caruso, 2003), das seit Ende des 19. Jahrhunderts in der pädagogischen Publizistik beworben werden und mit zahlreichen Versprechungen einhergehen sollte, blieb, so eine aber auf „Methode“ bezogene Formulierung Fritz Osterwalders, „technologisch schwach“ (Osterwalder, 2002). Angestrebt wurde in der Regel keine disruptive Transformation des schulischen Unterrichts, sondern eine Unterstützung der Lehrkräfte bei der Erziehung und Wissensvermittlung. Neue Mittel für den Unterricht mussten sich praktisch bewähren und in irgendeiner Form einpassen lassen, um längerfristig

Teil des schulischen Alltags zu werden. Das hat die bildungshistorische Forschung seit Larry Cubans „Teachers and Machines“ (1986) wieder und wieder gezeigt. Zugleich waren die Medien des Unterrichtens der Prüfstein, an dem die Lehrkräfte sich bewähren mussten. Wer „pädagogisch“ zu arbeiten beanspruchte, musste die Mittel beherrschen, die ihm oder ihr zur Verfügung standen. Neue Unterrichtsmedien und pädagogische Freiheit gehörten also zusammen, was Kritik an bestimmten Medienangeboten explizit einschloss.

Eine der erfolgreichsten und nachhaltigsten Medieninnovationen der Bildungsgeschichte war die Wandtafel. Bereits in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in den Schulen Europas und der USA eingesetzt, erschienen bereits seit den 1840er Jahren Manuale, die den Lehrkräften die universellen Einsatzmöglichkeiten der Wandtafel vermittelten. Vom Rechnen, Lesen und Schreiben über den Religionsunterricht und die Musik bis hin zum Sachunterricht konnte die Wandtafel eingesetzt werden. Sie entsprach der pädagogischen Forderung nach mehr Anschaulichkeit, ermöglichte die schrittweise Erarbeitung eines Stoffes und half, Ordnung im Klassenzimmer zu schaffen. Neue Beschichtungen, mit und ohne Lineatur, weiße und farbige Kreide, aufwendigere technische Konstruktionen, kleine und große Modelle, beschreibbare Magnettafeln – die Wandtafel war erstaunlich wandlungsfähig und behielt doch immer ihre Grundfunktion der Erarbeitung und Veranschaulichung des Stoffes für eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern (Karpf, 2012; Krause, 2000; Philipps, 2015; Ressler, 2004; Wylie, 2012).

Kritik gab es fortlaufend sowohl an der Wandtafel selbst als auch an der Art und Weise, wie sie von den Lehrkräften verwendet wurde. Dennoch gehörte sie seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zur „Grundausrüstung“ (Caruso, 2003, S. 261) eines Klassenzimmers und blieb über das gesamte 20. Jahrhundert in Gebrauch. Sie stellte die pädagogische Freiheit der Lehrperson nicht in Frage, forderte diese höchstens heraus. Bei der Arbeit mit der Wandtafel zeigte sich, ob die Lehrkräfte sie geschickt einzusetzen wussten und gleichzeitig auch noch ihre Klasse im Griff haben konnten. Die Langlebigkeit und Wandelbarkeit dieser medialen Innovation ist bemerkenswert. Die Tafel musste sich seit Ende des 19. Jahrhunderts gegen eine „Inflation an Lehr- und Lernmitteln“ behaupten, die von den staatlichen Unterrichtsbeamten zunächst befeuert worden war und nun irgendwie finanziell, administrativ und professionell bewältigt werden musste (Caruso, 2003, S. 261–283; siehe auch Caruso, 2019).

Die Verstaatlichung des Bildungswesens hatte dabei geholfen, dass ein expandierender Markt für Produzenten neuer Unterrichtsmedien entstehen konnte, die ihre Angebote fortan in der pädagogischen Presse bewarben. Die Inserate, so zeigt eine Durchsicht beliebiger pädagogischer Fachzeitschriften mit Werbeanzeigen, wendeten sich dabei häufig sowohl an die Lehrkräfte als auch an die Behörden. Die neuen Unterrichtsmedien sollten den Lehrerinnen und Lehrern dabei helfen, ihrer Kernaufgabe nachzukommen und im Einklang mit den neuesten

pädagogischen Erkenntnissen zu unterrichten. Die Produkte mussten aber auch bezahlbar und langlebig sein, damit sich die Investitionen für die Schulen und Behörden lohnten.

3. Medienkritik und das Klassenzimmer als Experimentalraum

Pädagogische Freiheit und neue Unterrichtsmedien gründen historisch beide im Auf- und Ausbau eines öffentlichen allgemeinbildenden Bildungswesens. Sie sind Antworten auf das Problem einer breiten Beschulung der Massen, stehen aber auch in einem spannungsreichen Wechselverhältnis: So wie sich Lehrkräfte durch neue Medienangebote herausgefordert sahen, ihre pädagogische Fähigkeit zu beweisen oder zu verfeinern, mussten sich die Medien als brauchbar, hilfreich, bezahlbar und nachhaltig erweisen.

Die bildungshistorische Forschung konzentrierte sich lange Zeit entweder auf die Seite der Erfindung und Entwicklung der Unterrichtsmedien oder auf die Seite der Lehrkräfte im Klassenzimmer. Erst in jüngerer Zeit werden beiden Seiten zusammengedacht. Neue Unterrichtsmedien stießen Lehrkräften nicht einfach zu. Vielmehr waren Lehrerinnen und Lehrer in vielfacher Weise in die Entwicklung, in den Vertrieb, in die Verbreitung, Erprobung und die breite Implementation neuer Unterrichtsmittel involviert. Die pädagogische Freiheit zeigte sich als Praxis gerade im Umgang mit neuen Medien und das Klassenzimmer erschien hier als ein Experimentalraum (Day Good, 2016).

Lehrkräfte sind hierbei kein monolithischer Block, nicht nur eine konservierende Kraft. Gerade in der historischen Forschung zu neuen Unterrichtsmitteln wird deutlich, in wie viele unterschiedliche Fraktionen Lehrkräfte jeweils zerfielen und welche Rolle gerade dies für den Medienwandel im Klassenzimmer spielte. Darunter sind die reformkritischen Lehrerinnen und Lehrer nur eine, wenn auch wichtige, Fraktion. Egelmeers und Teughels (2021) etwa haben gezeigt, wie eng in Belgien die Einführung von Bildprojektoren mit den zeitgenössischen pädagogischen Theorien ab den 1880er Jahren verbunden war. Mit Hilfe der neuen technischen Geräte sollte der buch- und schriftfixierte Unterricht überwunden und lebensnäher gestaltet werden. In der Praxis bedeutete dies jedoch, dass die bewährten Lehrmethoden der Lehrkräfte in Frage gestellt wurden. Was Anbietern und Theoretikern vorschwebte, stieß bei vielen belgischen Lehrkräften nicht unbedingt auf Begeisterung. Umgekehrt, so konnten wir für die Schweiz zeigen, richtete der zentrale Verband der Lehrkräfte eigene Kommissionen ein, um den medialen Wandel aktiv mitzugestalten. Die Sorge, von schlecht gemachten und allein kommerziell ausgerichteten Medien überschwemmt zu werden, mobilisierte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz, selbst etwas anzubieten (Erb & Geiss, 2023).

Diese Geschichte von neuen pädagogischen Ansprüchen und ablehnenden Stimmen aus der Lehrerschaft lässt sich für nahezu jede mediale Innovation erzählen. Zugleich lässt sich aber auch zeigen, dass es jeweils auch gut organisierte „Pressure-Groups“ gab, die sich in die Behörden oder sogar mit den Unternehmen vernetzten, um die neuen Unterrichtsmittel auf die Agenda zu bringen und sie in den Schulhäusern und Klassenzimmern durchzusetzen (Cuban, 2001; Grütter, 2024). Anhand von neuen Bildungsmedien wurde also jeweils verhandelt, was unter pädagogischer Freiheit zu verstehen und wie diese angemessen auszufüllen war.

Diese Verhandlungen fanden nicht im luftleeren Raum statt. Die Debatten um die Gefahren neuer, im 20. Jahrhundert dann massenhaft eingesetzter oder erfahrener Angebote wie dem Film oder dem Radio machten eine Positionierung der Lehrkräfte notwendig. Wie etwa Andreas Hoffmann-Ocon (2022) anhand pädagogischer Debatten zum Kino im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zeigen kann, ging mit der Warnung aber auch das Versprechen einer produktiven Nutzung für bildnerische und erzieherische Zwecke einher. Der medienkritischen, skeptischen und abwartenden Haltung gegenüber dem attraktiven neuen Medienangebot wohnte zugleich das Potenzial eines neuen wirkmächtigen Bildungsmittels inne.

Es scheint deshalb angezeigt, die Frage nach der pädagogischen Freiheit und die der richtigen Unterrichtsmedien historisch viel stärker als eine gemeinsame Bewegung zu begreifen. Im Ringen um die angemessenen Hilfsmittel für den Unterricht gewinnt die pädagogische Freiheit ihre Form. Im Streit um die Gefahren und Potenziale neuer Medien zeigt sich, dass die pädagogische Freiheit historisch gesehen kein fixer Zustand ist, sondern sich fortlaufend neu konstituieren und verändern musste.

Dies ging weit über die bloße Frage nach pädagogischer Professionalität und didaktischer Finesse hinaus. Über neue Unterrichtsmedien kamen nicht nur neue Instrumente ins Schulhaus. Vielmehr wurden auch gesellschaftliche Konfliktlagen über neue Unterrichtsmedien in die Schulhäuser vermittelt. Besonders eindrücklich hat dies Katie Day Good (2020) in ihrem Buch „Bring the World to the Child“ gezeigt. Angesichts der neuen visuellen Medien, die im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts verfügbar wurden, argumentierten zahlreiche pädagogische Reformrinnen und Reformer in den USA dafür, diese für eine reformpädagogische Agenda zu nutzen. Das aktive Schauen wurde dem bloß passiven Konsumieren entgegengestellt. Mit den neuen visuellen Mitteln sollte es möglich werden, die Schülerinnen und Schüler gerade auch in ländlichen Regionen mit der ganzen Welt bekannt zu machen und sie auf diese Weise kosmopolitisch zu bilden.

Dass den Schülerinnen und Schülern eine globale Perspektive vermittelt werden sollte, stand in keinem Widerspruch zur gleichzeitigen Erziehung amerikanischer Staatsbürger. Beides ging für die Reformer in den USA Hand in Hand. Gerade die Sensibilisierung für die weltweiten kulturellen Unterschiede sollte daheim das Zusammengehörigkeitsgefühl und den Sinn für den Wert der

eigenen demokratischen Werte stärken. Wie sehr sich im Ringen um die visuellen Bildungsmedien im 20. Jahrhundert die zentralen gesellschaftlichen Konflikte und Herausforderungen zeigen, hat Victoria Cain (2021) jüngst für die USA gezeigt. Wie sie in ihrer historischen Studie nachweist, war die Frage der richtigen staatsbürgerlichen Bildung, der politischen Propaganda oder der pädagogischen Antwort auf den Zweiten Weltkrieg nur eine der vielen politischen Debatten um den Schulfilm. Heftige Auseinandersetzungen gab es auch, wenn explizit rassistische oder antirassistische Inhalte in den Schulen gezeigt wurden. Die visuellen Bildungsmedien holten nicht nur die Welt, sondern auch die Gesellschaft ins Klassenzimmer. Die mediendidaktischen Fragen waren somit sofort auch politische.

Cain geht in ihren Analysen aber noch einen Schritt weiter und zeigt, wie die Praxis des Sehens selbst Ausdruck einer spezifischen gesellschaftlichen Verfassung war. Hierbei unterscheidet sich der unter Anwesenheit der Schulklasse projizierte Schulfilm vom Schulfernsehen nach Kriegsende und dann wiederum später vom Lernen am Bildschirm. Jeweils werden mit den didaktischen Arrangements, denen durch die technische Infrastruktur bestimmte Grenzen gesetzt sind, auch bestimmte Formen des Lehrens und Lernens wahrscheinlicher: synchron oder asynchron, standardisiert oder individualisiert, in einer öffentlichen Institution oder privat zuhause. Das technische Medium ermöglichte oder erforderte Szenarien, die dann didaktisch zu bearbeiten waren und politische Implikationen hatten. Die Schule wurde mit den etablierten Praktiken des Mediengebrauchs konfrontiert und musste eigene Antworten darauf finden, wie mit diesen umzugehen sei.

Gemessen an den Erwartungen, die in der Tagespresse, Werbung oder Wissenschaft formuliert wurden, fiel die Medienrezeption im Klassenzimmer hingegen jeweils defizitär aus. In der jüngeren bildungshistorischen Forschung hat sich aber gezeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer vielfach mit den neuen medialen Angeboten experimentiert, ihre eigenen Wege fanden, diese partiell in den Unterricht einzubauen, der Wandel eher inkrementell denn disruptiv vorstättenging. Methodisch gesehen ist es deshalb problematisch, den großen Versprechungen allein die langlebige „Grammatik des Unterrichts“ entgegenzustellen. Vielmehr ist es sinnvoll, von einer kreativen Praxis auszugehen, in der Lehrkräfte neue Wege der Vermittlung ausprobierten. Hierbei sind dann bisher weniger beachtete neue Medien wie Bildprojektoren, Transparentfolien oder Kopiervorlagen für den Wandel des Unterrichts mitunter viel wirkmächtiger als Film, Radio, Fernsehen oder Computer (Day Good, 2016).

Katie Day Good hat für dieses Ausprobieren und Sinn verleihen den schönen Begriff des „making do“ (Day Good, 2016) gefunden, des Zurechtkommens. Die vielen neuen Medien, die seit Ende des 19. Jahrhunderts schnell aufeinander folgend und dann zunehmend parallel auf die Lehrkräfte einprasselten, ergaben kein kohärentes Ganzes. Die Lehrerinnen und Lehrer mussten selbst dafür sorgen, diesem multimedialen Setting irgendwie Kohärenz zu verleihen. Pädagogische

Freiheit hieß hier, mit gesellschaftlichen Erwartungen, politischen Forderungen, didaktischen Konzepten und den Realitäten in den Klassenzimmern umzugehen. In den neuen Medien liefen diese Erwartungen und Erfordernisse zusammen und konnten praktisch bearbeitet werden (Day Good, 2021). Man könnte auch sagen: In den Bildungsmedien gewann die pädagogische Freiheit ihre jeweils historisch bedingte Form.

In der Werbung für Geräte und zusätzliches Equipment, wie sie in der pädagogischen Presse des 20. Jahrhunderts publiziert wurde, schien diese Vermittlungsleistung nicht auf. Die neuen Unterrichtsmedien wurden in den Lehrerzeitschriften entweder allein mit ihren technischen Details, mit ihrem didaktischen Potenzial oder unter Kosten- und Nachhaltigkeitsgesichtspunkten präsentiert. Es gab also zwei Adressatinnen, auf die die Werbebotschaften ausgerichtet waren: Einerseits die Lehrkräfte mit ihren alltäglichen Bedürfnissen und didaktischen Ambitionen. Andererseits die Behörden und Schulen, die eine möglichst bezahlbare und langlebige Infrastruktur für die Schulhäuser haben wollten. Preis und Notwendigkeit waren im 20. Jahrhundert die zentralen Argumente, mit denen die Händler das Schulequipment bewarben. Sie konnten und durften die gesellschaftliche Komplexität, die eine Integration ihrer Produkte in den Unterricht bedeutete, nicht eigens abbilden.

4. Bildung, Kommerz und Freiheit in den elektronischen Jahrzehnten

Mit der Verstaatlichung und dem stetigen Ausbau des Bildungswesens wurde das Schulwesen nicht nur für die Lehrmittelhersteller zu einem interessanten Markt, sondern auch für eine Reihe von Firmen und Händlern, die verschiedene Materialien und technische Geräte anboten. Um in die Schulhäuser und Klassenzimmer zu gelangen, mussten sie jedoch die Behörden überzeugen. Auch die Lehrerschaft empfing sie nicht unbedingt mit offenen Armen. Hier gab es, wie historische Untersuchungen aus den USA oder der Schweiz zeigen, eine deutliche antikommerzielle Tendenz, nicht nur gegenüber Hollywood und seinen Filmproduktionen, sondern grundsätzlich gegenüber privaten Anbietern (Day Good, 2016; Erb & Geiss, 2023). Mitunter waren diese auch mit nationalistischen Ressentiments aufgeladen, wenn etwa deutsche oder amerikanische Anbieter den Markt in der Schweiz zu dominieren drohten (Bosche & Geiss, 2011).

Man darf sich aber auch die privaten Anbieter, die auf den expandierenden Absatzmarkt der schulischen Infrastruktur drängten, nicht als monopolistischen Block vorstellen. Die Unternehmen unterschieden sich je nach Unterrichtsmedium, politischem Kontext und volkswirtschaftlicher Gesamtsituation. Es finden sich zudem parallel ganz unterschiedliche Typen von Anbietern: Produzenten von technischer Hardware, Trägermedien und Inhalten genauso wie Zwischen- und

Einzelhändler. Diese umfassten etwa Produktion und Vertrieb von Farben, Lacken und Papeteriebedarf oder Tischlereibetriebe genauso wie Filmstudios und Fotolabors.

Mit dem Radio entstand ein neues Marktsegment, das im 20. Jahrhundert große Aufmerksamkeit auch im Bildungswesen erfahren sollte: die Unterhaltungselektronik. Abspiel- und Aufnahmegeräte wurden in den Jahrzehnten des ökonomischen Booms dann für Privathaushalte erschwinglich (Chandler, 2005). Die Fortschritte im Bereich elektronischer Geräte beflügelte die Entwicklung neuer Bildungstechnologien, insbesondere auch im Bereich der Lehrmaschinen. Was bisher mechanisch kaum möglich schien, konnte auf einmal elektronisch umgesetzt werden (Cain, 2021; Watters, 2021).

Film und Radio veränderten Verhalten und Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Fernsehgeräte, Plattenspieler und Tonbandanlagen zogen mit dem wachsenden Wohlstand auch in die Privathaushalte ein. Dieselben Unternehmen, die Kinder, Jugendliche und ganze Familien mit Abspiel- und Empfangsgeräten für Audio und Film versorgten, inserierten auch in der Lehrpresse. Wer eine Musikband hatte und seine Musik aufnehmen wollte, griff mitunter auf dieselben Produkte zurück, die auch in den Sprachlaboren Verwendung fanden (Bosche & Geiss, 2011).

Mediendidaktische Ansätze des kritischen Sehens gab es bereits in der Filmpädagogik der Zwischenkriegszeit (Cain, 2021). Auch die Produktion eigener Radiosendungen durch Kinder und Jugendliche oder das Nachstellen von Filmsettings ist dokumentiert. Mit den Tonbandgeräten, dann Audiokassette und vielleicht sogar handlicheren Filmkameras schien umso mehr ein Unterricht mit neuen Medien möglich, der die Schülerinnen und Schüler partizipativ einbezog. Sie sollten selbst in die Produktion gehen, Hörspiele, Filme und Radio herstellen. Pädagogische Freiheit in medialen Umwelten bedeutete, Affirmation und kundige Nutzung der Medien mit einer reflektierten Distanzierung in ein Verhältnis zu setzen.

Wie eng die kommerzielle und die pädagogische Seite der elektronischen Unterrichtsmittel miteinander verknüpft waren, wird deutlich, wenn man pädagogische Zeitschriften und andere Fachpublikationen zu den neuen Medien zur Hand nimmt. Hier ist die Werbung gut auf die fachlichen Inhalte abgestimmt. In pädagogischen Handreichungen finden die Markennamen und Modelle der großen Technologieunternehmen mitunter wie selbstverständlich Erwähnung. Problematisiert wird diese ökonomische Dimension des forcierten Medienwandels innerhalb und außerhalb des Bildungswesens dann in Medienkompetenzmodellen, die explizit sowohl Medienkunde und kreative Mediennutzung als auch „Medienkritik“ beinhalten (Baacke, 1996).

Diese aktivierende oder affirmative und zugleich kritische Begleitung des medialen Wandels ist als Antwort auf eine schwierige Konstellation zu verstehen: Mit Film und Radio war der Schule eine attraktive Konkurrenz erwachsen, mit

der sich die Pädagogik auseinandersetzen musste. Die Gründung von Filmstellen etwa, die gesamte sogenannte „Schulfilmbewegung“ (Ewert, 2003) mit ihren Publikationen, Fachstellen, Netzwerken und transnationalen Verflechtungen (Fuchs et al., 2016; Annegarn-Gläß, 2020) war ein Versuch, der Konkurrenz des neuen Mediums Film irgendwie zu begegnen. Der Film fesselte die Aufmerksamkeit in einer Weise, wie es den Lehrern im Klassenzimmer kaum möglich schien. Er musste also entweder dämonisiert oder domestiziert werden.

Dass die Konkurrenz des Mediums Film nicht nur ein Hirngespinnst kulturkritischer Lehrer war, sondern die pädagogische Freiheit ernsthaft herausfordern konnte, zeigte sich dann spätestens mit dem Fernsehen. Mit ihm schien es möglich, standardisierte Inhalte an den Schulbehörden oder Lehrern und ihren Interessenvertretungen vorbei an die Kinder zu bringen. In den USA machten sich nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs große Stiftungen daran, mit Hilfe des Bildungsfernsehens endlich die regionalen Unterschiede mit ihren sozialen Implikationen auszugleichen. Das Fernsehen versprach Effizienzgewinne und ein hohes Maß an Standardisierung. Und mit ihm schienen ambitionierte Vorhaben umsetzbar, die sonst an den Widrigkeiten des pädagogischen, politischen und administrativen Alltags scheitern mussten (Cain, 2021).

Ein Projekt, das besonders langlebig sein sollte und tatsächlich auch die schulische Bildung auf der Primarstufe veränderte, war die Sesamstraße (Strandgaard Jensen, 2023). Mit einem explizit progressiven Programm in Bezug auf soziale Gleichheit und Repräsentation richtete sich die Sesamstraße an Kinder im Vorschul- und frühen Grundschulalter. Die Schulen sahen sich nun plötzlich mit der Tatsache konfrontiert, dass viele Kinder ihre Schullaufbahn mit Kenntnissen und Fertigkeiten begannen, die auch in der ersten Klasse auf dem Programm standen. Die Lehrpläne und die schulische Praxis mussten sich darauf einstellen.

Als einen direkten Angriff auf die pädagogische Freiheit konnten die Lehrkräfte ein anderes Angebot wahrnehmen, das im 20. Jahrhundert in verschiedenen Wellen öffentliche Aufmerksamkeit erregte, ohne zunächst in den Schulen wirklich tiefere Spuren zu hinterlassen: die Lehr- oder Unterrichtsmaschinen. Meistens waren hiermit relativ unspektakuläre Apparaturen gemeint, mit denen bestimmte Aufgaben automatisiert geübt oder getestet werden konnten. Das bekannteste Beispiel sind wohl Quentins Skinners „Teaching Machines“, die auf seiner behavioristischen Lerntheorie beruhten und für die Skinner zeitlebens vergeblich versuchte, eine erfolgreiche Absatzstrategie zu entwickeln, ohne seinen wissenschaftlichen Grundsätzen untreu werden zu müssen. Den Unternehmen hingegen war daran gelegen, nicht zu viel in die Entwicklung investieren zu müssen. Audrey Watters (2021) hat das in ihrer breit rezipierten Studie detailliert nachgezeichnet.

Neuere historische Forschungen widmen sich nun auch dem Einzug des elektronischen Computers in die Schulen und Klassenzimmer. In der Frühphase der Computernutzung, also noch vor der Erfindung des Mikro-, Heim- oder

Personalcomputers, gab es eine ganze Bewegung von Forscherinnen und Forschern, Lehrerinnen und Lehrern, die mit den neuen Möglichkeiten experimentierten, vor allem dort, wo das entsprechende Know-how an den Universitäten vorhanden war. Der Computer diente hier als Lernplattform, als Instrument der Vernetzung und Kommunikation, zum Spielen, Experimentieren und Ausprobieren. Joy Lisi Rankin (2018) hat nachgezeichnet, wie dieses pädagogische Experimentieren mit Terminals und Netzwerken in den 1960er und 1970er Jahren von einem antikommerziellen Impuls getragen war. Durch eine hochselektive und engagierte Computerbildung für Schülerinnen und Schüler und Studierende sollte der „Computer Citizen“ geschaffen werden. Eine zu diesem Zweck entwickelte, leicht zu erlernende Programmiersprache, der „Beginner’s All-Purpose Symbolic Instruction Code“ (BASIC), sollte den Einstieg und den kreativen Umgang mit den Geräten erleichtern, was auch tatsächlich gelang.

Aber auch dieses Beispiel zeigt, wie sehr Politik, kommerzielle Interessen und pädagogische Gegenentwürfe miteinander verwoben waren, wenn es um neue Medien in pädagogischen Kontexten ging. Die Bereitstellung der entsprechenden Hardware wurde durch große, zum Teil global tätige Unternehmen besorgt. Den Vertrieb der notwendigen Handbücher für BASIC besorgte die „Digital Equipment Corporation“, vor Erfindung des Mikrocomputers einer der wichtigsten Wettbewerber von IBM auf dem expandierenden Computermarkt. Im alltäglichen Gebrauch von Terminals und Netzwerken an den Universitäten, Colleges und Schulen reproduzierten sich die herrschenden Geschlechterhierarchien und der Ausschluss ganzer Bevölkerungsgruppen (Rankin, 2018).

Mit der Entwicklung marktfähiger Mikrocomputer Ende der 1970er Jahre rückten diese auf die bildungspolitische Agenda. Dies lag nicht zuletzt daran, dass Computerkenntnisse in Politik und Verwaltung zunehmend als wirtschaftlich relevant angesehen wurden. Spätestens seit den 1980er Jahren ist dann auch ein Bruch in der pädagogischen Mediengeschichte zu beobachten. Radio, Film oder Fernsehen hatten das Freizeit- und Konsumverhalten der Bevölkerung und die Formen politischer Kommunikation verändert. Beim Computer sah es nun so aus, als ob er auch die wirtschaftlichen Verhältnisse und beruflichen Anforderungen in nahezu allen Branchen umwälzen würde (Haigh & Ceruzzi, 2021; Campbell-Kelly et al., 2023).

Die Computerhersteller griffen dies in ihrer Werbung offensiv auf und nahmen die Schulen unmittelbar ins Visier (Cuban, 2001). Damit veränderte sich nicht nur das Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung. Der Computer schien auch eine Neujustierung in der politischen Ökonomie des Bildungswesens notwendig zu machen. 1982 wurde in Kalifornien ein Gesetz verabschiedet, das Unternehmen einen Steuernachlass von 25 % gewährte, wenn sie öffentlichen Schulen Computer spendeten (Watters, 2015; Cain, 2021). Mitte der 1980er Jahre scheiterten Versuche in Westdeutschland noch, durch gezielte „public-private partnerships“ mehr Computer in die Schulen zu bringen, wie Carmen Flury (2023)

jüngst in einem Artikel gezeigt hat. Mitte der 1990er Jahre wurden dann in den USA, in mehreren Staaten der Europäischen Gemeinschaft und in der Schweiz Vereinbarungen mit der Privatwirtschaft geschlossen, möglichst viele Schulen ans Internet zu bringen und mit Computern auszustatten. Die Unternehmen bauten in dieser Zeit gezielt Kontakte in die Behörden und Bildungsinstitutionen auf oder vernetzten sich direkt mit besonders engagierten Lehrkräften (Keller, 1998, S. 96–103; Westram, 1999, S. 34–59; Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1997).

Für die zeithistorische Forschung eröffnet sich damit ein Feld, das auch methodisch interessante Herausforderungen bereithält. Wichtige historische Entwicklungen finden sich nicht mehr nur in Archiven und Publikationen, sondern auch in Online-Repositoryen archivierter Websites wie der „Wayback Machine“ des „Internet Archive“. Computermuseen und Softwaresammlungen bieten die Möglichkeit, längst vergessene digitale Anwendungen wieder zum Laufen zu bringen. Was dies im Einzelnen für einen quellenkritischen Umgang mit Geschichte bedeutet, ist in der bildungshistorischen Forschung aber bislang kaum thematisiert worden.

Bei Victoria Cain (2021) erscheint der Einzug des Computers ins Klassenzimmer als Kehrseite der neokonservativen Wende in den USA. Die asynchrone Individualisierung des Unterrichts, die durch Mikrocomputer und Internet möglich erschien (Miller, 2021), korrespondierte hier mit einer Politik, die Marktprinzipien und das Individuum in den Mittelpunkt stellte. Nicht mehr das Lernen in der Gemeinschaft, sondern die Orientierung am persönlichen Fortkommen schienen fortan die Leitmaxime der Bildungspolitik zu sein. Dass dieses Bild etwas zu einfach ist, zeigen Untersuchungen zur Computerisierung des Bildungswesens in der DDR (Flury, 2024), im sowjetischen Lettland (Kestere & Purina-Bieza, 2023) oder im sozialistisch regierten Frankreich (Cardon-Quint, 2023). Es ist an der historischen Forschung nun zu untersuchen, wie sich das Verhältnis von Schule und Gesellschaft mit der Computerisierung von Wirtschaft und Gesellschaft zu verändern begann und was das für unsere Gegenwart bedeutet.

Literatur

- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (1997). In der Schule „surfen“ – kein Problem. Die europäischen Schulen drängen ins Internet. In *Le magazine / Europäische Kommission, GD XXII, Allgemeine und Berufliche Bildung und Jugend* (Nummer 8, S. 36).
- Annegarn-Gläß, M. (2020). Koloniales Wissen in deutschen Schulbüchern und Lehrfilmen der Zwischenkriegszeit. In R. Schweitzer & U.-M. Liertz (Hrsg.), *Geschichtsunterricht, Identitätspolitik vom Kalten Krieg bis in die Gegenwart. Geschichtsbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext* (S. 85–104). Norderstedt.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Klinkhardt.

- Bascio, T. (2023). There's No Riot Going on – Social Changes from Inside Out. Discourses Surrounding Pop Culture, Authenticity, and Forms of Life in the School Context in the German-speaking Part of Switzerland around 1968. *Historia scholastica*, 9(2), 113–142. <https://doi.org/10.15240/tul/006/2023-2-004>
- Berdelmann, K., Reh, S. & Scholz, J. (2023). Tätigkeitsfelder, Verhaltenserwartungen und Beobachtungswissen. Zur Herausbildung eines Qualitätsmerkmals „pädagogisch“ im Laufe des 18. Jahrhunderts. In *Zeitschrift für Pädagogik* (Bd. 69, Nummer 4, S. 412–427).
- Bosche, A. & Geiss, M. (2011). Das Sprachlabor. Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich. 1963–1976. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 16, 119–139.
- Cain, V. (2021). *Schools and screens: A watchful history*. MIT Press.
- Campbell-Kelly, M., Aspray, W., Yost, J. R., Tinn, H. & Con Diaz, G. (2023). *Computer: A history of the information machine* (Fourth edition). Routledge.
- Cardon-Quint, C. (2023). Informatique pour tous, France 1985: Pedagogy, Industry and Politics. In C. Flury & M. Geiss (Hrsg.), *How Computers Entered the Classroom, 1960–2000* (S. 15–38). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110780147-002>
- Caruso, M. (2003). *Biopolitik im Klassenzimmer: Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918)*. Beltz.
- Caruso, M. (2019). *Geschichte der Bildung und Erziehung: Medienentwicklung und Medienwandel*. utb GmbH.
- Chandler, A. D. (2005). *Inventing the electronic century: The epic story of the consumer electronics and computer industries*. Harvard University Press.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. Teachers College Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press.
- Day Good, K. (2016). Making do with media: Teachers, technology, and tactics of media use in American classrooms, 1919–1946. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 13(1), 75–92. <https://doi.org/10.1080/14791420.2015.1092203>
- Day Good, K. (2020). *Bring the world to the child: Technologies of global citizenship in american education*. The MIT Press.
- Day Good, K. (2021). Multimedia: How Educators Made Sense of New Media Multiplicity. In G. Balbi, N. Ribeiro, V. Schafer & C. Schwarzenegger (Hrsg.), *Digital Roots: Historicizing Media and Communication Concepts of the Digital Age* (S. 59–76). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110740202-004>
- Deplazes, D. (2020). “Balance of mind [...] seems more necessary than the promotion of teaching machines” – technology in Swiss schools in the 1960s. *IJHE Bildungsgeschichte*, 10(1). <https://doi.org/10.5167/uzh-197811>
- Egelmeers, W. & Teughels, N. (2021). ‘A thousand times more interesting’: Introducing the optical lantern into the Belgian classroom, 1880–1920. *History of Education*, 50(6), 784–801. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2021.1918271>
- von Engelhardt, K. (2023). Educational Film in East Germany (GDR) in 1950–1990 in Perspective of the “Grammar of Schooling”. *Research in Film and History*, 5, 1–41. <https://doi.org/10.25969/MEDIAREP/22730>
- Erb, J. & Geiss, M. (2023). Educational Devices: Debates and Endeavours within the Swiss Teachers’ Association SLV, 1950–1980. *Nordic Journal of Educational History*, 10(1), 3–26. <https://doi.org/10.36368/njedh.v10i1.308>
- Ewert, M. (2003). *Neue Dokumente zur Geschichte der Schulfilmbewegung in Deutschland II. Die Rundschreiben der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm (RfdU) und späteren Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (RWU), 1934–1945*. Verlag Dr. Kovač.
- Fausler, P. & Fauser, P. (1986). *Pädagogische Freiheit in Schule und Recht*. Beltz Verl.
- Flury, C. (2023). Joining Forces: The Promotion of Public-Private Partnerships to Bring Computers into West German Schools in the 1980s. In C. Flury & M. Geiss (Hrsg.), *How Computers Entered the Classroom, 1960–2000* (S. 123–146). De Gruyter Oldenbourg.
- Flury, C. (2024). *Counting on Computers: New Information Technologies and Curricular Change in the GDR, 1960s to 1990*. De Gruyter.

- Fuchs, E., Bruch, A. & Annegarn-Gläß, M. (2016). Introduction. Educational Films. A Historical Review of Media Innovations in School. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 8(1), 1–13.
- Geiss, M. (2014). *Der Pädagogenstaat: Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860–1912*. transcript.
- Geiss, M. & Caruso, M. (2023). „pädagogisch“. Historische Erkundungen einer mächtigen modernen Semantik. In *Zeitschrift für Pädagogik* (Bd. 69, Nummer 4, S. 405–411).
- Grütter, F. (2024). The Smaky school computer. Technology and education in the ruins of Switzerland's watch industry, 1973–1997. *Learning, Media and Technology*, 49(1), 49–62. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2216463>
- Haigh, T. & Ceruzzi, P. E. (2021). *A new history of modern computing*. The MIT Press.
- Hangartner, J. & Svaton, C. (2015). *Kommunale Schulaufsicht zwischen demokratiepolitischer Tradition und intensivierter Führung* (S. 195–216).
- Heinze, C. (2010). Historical Textbook Research. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(2), 122–131. <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020209>
- Helfenberger, M. & Helfenberger, M. (2013). *Das Schulhaus als geheimer Miterzieher: Normative Debatten in der Schweiz von 1830 bis 1930*. Haupt Verlag.
- Hoffmann-Ocon, A. (2022). Kino – Gefahrenort oder Bildungsanstalt? Pädagogische Debatten zu einem neuen Medium im Kanton Zürich 1900–1930. In *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs: Festschrift für Eva Matthes zum 60. Geburtstag* (S. 261–272). Klinkhardt. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7010020>
- Karpf, J. (2012). The Last Dramatic Instructional Innovation? The Chalkboard and Music Education in a Historical Perspective. *Journal of Historical Research in Music Education*, 34(1), 62–80. <https://doi.org/10.1177/153660061203400105>
- Keller, C. (1998). „Globale Informationsgesellschaft“: Wissenschaftliche Theorie – Politisches Programm – Globalisierte Geschäftssphäre [Universität Bremen]. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/48073>
- Kestere, I. & Purina-Bieza, K. E. (2023). Computers in the Classrooms of an Authoritarian Country: The Case of Soviet Latvia (1980s-1991). In C. Flury & M. Geiss (Hrsg.), *How Computers Entered the Classroom, 1960–2000* (S. 75–98). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110780147-004>
- Krause, S. D. (2000). „Among the Greatest Benefactors of Mankind“: What the Success of Chalkboards Tells Us about the Future of Computers in the Classroom. *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, 33(2), 6. <https://doi.org/10.2307/1315198>
- Lorent, H.-P. de. (1992). *Schule ohne Vorgesetzte: Geschichte der Selbstverwaltung der Hamburger Schulen von 1870 bis 1986*. Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft.
- Martini, R. (1997). „Schulautonomie“. *Auswahlbibliographie 1989–1996*. GPF DIPP. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-30969>
- Miller, D. (2021). Lernen mit Technologie. Pädagogische und politische Kritik und Ambitionen. In D. Miller & J. Oelkers (Hrsg.), „Selbstgesteuertes Lernen“: *Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerken zum Corona-Lockdown* (S. 177–197). Beltz Juventa.
- Osterwalder, F. (2002). Methode: Technologie und Erlösung. In *Zeitschrift für Pädagogik* (Bd. 48, Nummer 2, S. 151–170).
- Petrina, S. (2002). Getting a Purchase on „The School of Tomorrow“ and its Constituent Commodities: Histories and Historiographies of Technologies. *History of Education Quarterly*, 42(1), 75–111.
- Phillips, C. J. (2015). An Officer and a Scholar: Nineteenth-Century West Point and the Invention of the Blackboard. *History of Education Quarterly*, 55(1), 82–108. <https://www.jstor.org/stable/24481689>
- Rahm, L. (2021). Computing the Nordic Way: The Swedish Labour Movement, Computers and Educational Imaginaries from the Post-War Period to the Turn of the Millennium. *Nordic Journal of Educational History*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.36368/njedh.v8i1.157>
- Rankin, J. L. (2018). *A people's history of computing in the United States*. Harvard University Press.
- Ressler, S. J. (2004). Whither the Chalkboard? Case for a Low-Tech Tool in a High-Tech World. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 130(2), 71–73. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)1052-3928\(2004\)130:2\(71\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)1052-3928(2004)130:2(71))

- Sallwürk, E. von. (1893). *Art und Bedeutung einer kulturgemässen Schulaufsicht*.
- Scholz, J. (2012). Verwaltung und Reform der Elementarschulen Brandenburgs in der Zeit der Preussischen Reformen. In M. Geiss & A. De Vincenti (Hrsg.), *Verwaltete Schule: Geschichte und Gegenwart* (S. 39–52). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19469-1_3
- Stock, M. (1971). *Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule: Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung*. Quelle & Meyer.
- Strandgaard Jensen, H. (2023). *Sesame Street: A transnational history*. Oxford University Press.
- Tyack, D. B. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Uphoff, I. (2011). Die weite Welt im Klassenzimmer. Zur Geschichte des Schulwandbildes. In K. Franz, J. Janning, C. M. Pecher & K. Richter (Hrsg.), *Faszinierende Märchenwelt. Das Märchen in Illustration, Theater und Film* (S. 116–125). Schneider Verlag Hohengehren.
- Viehhauser, M. & Viehhauser, M. (2016). *Reformierung des Menschen durch Stadtraumgestaltung: Eine Studie zur moralerzieherischen Strategie in Städtebau und Architektur um 1900* (Erste Auflage). Velbrück Wissenschaft.
- Vincenti, A. D., Grube, N. & Rosenmund, M. (2011). Öffentliche Schulaufsicht zwischen pastoraler Verantwortung, Laienmitwirkung und rationalisierter Expertise. In *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* (Nummer 17, S. [110]-125).
- Watters, A. (2015, Februar 25). How Steve Jobs Brought the Apple II to the Classroom. *Hack Education: The History of the Future of Education Technology*. <https://hackeducation.com/2015/02/25/kids-cant-wait-apple>
- Watters, A. (2021). *Teaching machines: The history of personalized learning*. The MIT Press.
- Westram, H. (1999). *Schule und das neue Medium Internet. Nicht ohne Schülerinnen und Lehrerinnen!* Universität Dortmund. <https://eldorado.tu-dortmund.de/server/api/core/bitstreams/9479edeb-4ffd-4677-9131-17c6459aac4e/content>
- Wißmann, H. (2002). *Pädagogische Freiheit als Rechtsbegriff: Personales Handeln in der öffentlichen Verwaltung*. Nomos.
- Wylie, C. D. (2012). Teaching manuals and the blackboard: Accessing historical classroom practices. *History of Education*, 41(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2011.584573>

Stolpersteine der Evaluation

Markus Roos

1. Vorwort

In den Jahren 2002 bis 2004 durfte ich unter der Leitung von Prof. Dr. Jürgen Oelkers zusammen mit Dr. Damian Miller und weiteren Kolleginnen und Kollegen an der Evaluation des Virtuellen Campus Schweiz mitwirken (Oelkers, et al., 2004). Im Nachgang evaluierte ich zusammen mit Damian Miller mehrere weitere Projekte im Umfeld der Digitalisierung der Hochschullehre (z. B. Miller & Roos, 2008; Miller & Roos, 2009; Oelkers, Miller, & Roos, 2009). Ich schätzte an ihm seine fachlichen und evaluationsmethodischen Kenntnisse, seinen erfrischenden und kritischen Geist, seine umsichtige Planung, seine Diplomatie im Umgang mit Stakeholdern der Evaluation, die unkomplizierte Zusammenarbeit, seinen Sinn für Humor und vieles mehr. Zusammen mit ihm durfte ich zahlreiche wichtige Erfahrungen im Zusammenhang mit Evaluationen im Bildungsbereich sammeln, die sich seither weiter ausdifferenziert haben.

In meinem Beitrag gebe ich einen Einblick in die Lehren, die ich aus über 25 Jahren Erfahrung mit Evaluationen im Bildungsbereich ziehe. Seit meiner Lizentiatsarbeit zur Evaluation des Übertrittsverfahrens des Kantons Luzern (1997) habe ich unzählige weitere Evaluationen mit wissenschaftlichem Anspruch durchgeführt und dabei verschiedene Stolpersteine kennengelernt, einige davon zusammen mit Damian Miller.

Der vorliegende Beitrag ist im Gedenken an Damian Miller der kritisch-konstruktiven Reflexion von Stolpersteinen der Evaluation im schweizerischen Bildungswesen gewidmet. Ausgehend von einigen grundsätzlichen Hinweisen und Überlegungen zu Evaluationen im Bildungsbereich werden häufige Stolpersteine von Evaluationen herausgearbeitet und beschrieben. Der Beitrag¹ mündet in Schlussfolgerungen, wie gelingende Evaluationen gestaltet werden könnten.

1 Für die Recherche und die Textformulierung wurde teilweise ChatGPT 4.0 eingesetzt.

2. Evaluationen im Bildungsbereich

Evaluationen im Bildungsbereich haben sich in den letzten Jahrzehnten von einer fakultativen Option zu einer zentralen Säule in der Entwicklung und Umsetzung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekten entwickelt. Einen besonders spürbaren Schub erhielten Evaluationen in den 1990er Jahren im Zusammenhang mit dem „New Public Management“ (NPM). Im Rahmen von NPM wurden Bildungseinrichtungen aufgefordert, Ansätze aus der Privatwirtschaft zu übernehmen und sich am Primat von Wirksamkeit, Wirtschaftlichkeit und Optimierungsbedarf auszurichten – dies ganz im Gegensatz zu den zuvor fokussierten Inputgrößen wie finanzielle Mittel, personelle Kapazitäten oder Ausstattung. Mit dieser Orientierung an erbrachten Leistungen, an entwickelten Produkten und erzielten Wirkungen erhielten Evaluationen Auftrieb (Marburger, 2016, S. 7 f.), was sich in einer höheren Nachfrage niederschlug. Denn Evaluationen zielen u. a. darauf ab, die Wirksamkeit im Bildungssystem zu messen bzw. einzuschätzen und letztendlich die Qualität der Bildung insgesamt zu verbessern.

Die steigende Bedeutung von Evaluationen ist nicht zuletzt auch eine Reaktion auf die zunehmende Nachfrage nach Transparenz und Rechenschaftspflicht im Bildungssektor (Marburger, 2016, S. 5 ff.). Stakeholder, darunter Politik, Erziehungsberechtigte, Studierende und die Gesellschaft im Allgemeinen, forderten zunehmend Belege für die Wirksamkeit von Bildungsinvestitionen. Dieser Trend hat zu einer erhöhten Nachfrage nach umfassenden und methodisch robusten Evaluationen geführt.

Zudem scheint der schweizerische Föderalismus den Evaluationsbedarf zu steigern, weil die Kantone bzw. Gemeinden unterschiedliche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte umsetzen (Widmer & De Rocchi, 2012, S. 166 f.), die potenziell alle evaluiert werden können.

Aus Platzgründen kann nachfolgend keine umfassende Einführung in das Wesen von Evaluationen geboten werden. Um eine Grundlage für die aufzuzeigenden Stolpersteine und die daraus abgeleiteten Gelingensbedingungen zu schaffen, soll dennoch kurz skizziert werden, was hier unter dem Begriff „Evaluation“ verstanden wird.

3. Begriffsklärung

Anders als wissenschaftliche Forschung zielen Evaluationen nicht primär aufs Beschreiben, Verstehen oder Prognostizieren von Phänomenen, sondern zwingend auf deren Bewertung. „Fehlt eine Bewertung, so handelt es sich nicht um eine Evaluation“ (Widmer & De Rocchi, 2012, S. 12). Damit ist das zentrale Merkmal von Evaluationen bereits benannt. Über die Bewertung hinaus zielen Evaluationen

aber häufig auch auf Erkenntnis, Lernen und Dialog, Optimierung, Entscheidung und/oder Legitimation (Bortz & Döring, 2016, S. 987).

Um den Evaluationsbegriff genauer zu fassen, nehmen Pfeil und Müller (2020, S. 6 ff.) eine breite Literaturrecherche vor. Aus der Vielfalt der vorliegenden Definitionen arbeiten sie heraus, dass es bei einer Evaluation um eine zielgerichtete Bewertung der Wirkung einer Maßnahme mittels empirischer Methoden geht. In den von Pfeil und Müller untersuchten Definitionen scheinen Adjektive wie systematisch, transparent, datengestützt, ausgewogen, zielgerichtet oder kriteriengeleitet auf. Im Gegensatz zu reinen Forschungsstudien dienen Evaluationen einem bestimmten Verwendungszweck (z. B. Entscheidungsfindung, Rechenschaftslegung, Optimierung). Vor diesem Hintergrund ist Evaluation ein umfassender, methodisch fundierter und zielgerichteter Prozess zur systematischen Bewertung von Projekten, Programmen und Maßnahmen. Sie dient der Verbesserung und Optimierung, indem sie fundierte Erkenntnisse liefert, die für strategische Entscheidungen und die Weiterentwicklung genutzt werden können. Evaluation stellt somit ein zentrales Instrument für die Planung, Implementation und Wirkungsmessung von Politiken, Strategien, Programmen, Projekten und Maßnahmen dar, die sowohl von Regierungs- als auch von Nichtregierungsorganisationen durchgeführt werden.

Gemäß Stockmann (2016, S. 36) zeichnen sich Evaluationen mit wissenschaftlichem Anspruch u. a. durch einen klar definierten Evaluationsgegenstand aus. Bei diesen Evaluationsgegenständen kann es sich z. B. um Projekte, Programme, Personen, Umweltfaktoren, Produkte, Techniken und Methoden, Zielvorgaben, Systeme oder Strukturen sowie um Forschungsergebnisse und Evaluationsstudien handeln (Marburger, 2016, S. 14). Aufgrund der gemeinsam mit Damian Miller gemachten Erfahrungen und des eigenen Hintergrundes wird der Evaluationsgegenstand im Folgenden auf Projekte und Programme im Bildungsbereich eingegrenzt.

4. Arten von Evaluationen

Bei Evaluationen werden verschiedene Arten unterschieden, z. B. interne und externe Evaluationen. Von einer internen Evaluation ist die Rede, wenn die Organisation, die für das betreffende Programm oder Projekt verantwortlich ist, selbst eine Evaluation vornimmt (z. B. durch eine andere Abteilung der Organisation). Demgegenüber handelt es sich um eine externe Evaluation, wenn eine völlig unabhängige, aussenstehende Organisation mit der Evaluation beauftragt wird (Bortz & Döring, 2016, S. 989).

Liegt die operative Verantwortung sowohl für die operative Umsetzung eines Projekts als auch für dessen Evaluation innerhalb der jeweiligen Organisation sogar bei denselben Personen, so handelt es sich um eine Selbstevaluation, da

sich diese Personen gewissermassen selbst evaluieren (Stockmann, 2016, S. 44 f.). Andernfalls wird von einer Fremdevaluation gesprochen. Aufgrund der gemeinsam mit Damian Miller gemachten Erfahrungen und des eigenen Hintergrundes werden im Folgenden externe Fremdevaluationen fokussiert. Dies ist gemäß Bortz und Döring (2016, S. 989) der klassische Fall der Evaluation.

Evaluationen können formativ und/oder summativ ausgerichtet sein. Formativ ist eine Evaluation, wenn sie auf Verbesserungen des Evaluationsgegenstandes zielt. Nützlich dafür sind kontinuierliche Feedbacks mit mehreren Rückkopplungsschleifen, damit der Evaluationsgegenstand laufend optimiert werden kann. Dabei kommen häufig qualitative Methoden zum Einsatz. Im Gegensatz zu formativen Evaluationen zielen summative Evaluationen aufs Bilanzieren und damit häufig auf Kontrolle und Legitimation. Oft geht es dabei um Grundlagen für die Entscheidung, ob eine Maßnahme weitergeführt werden soll. Dazu werden vorzugsweise quantitative Methoden eingesetzt (Bortz & Döring, 2016, S. 990). Humoristisch und pointiert unterscheidet Kuper (2022, S. 321) mit Rückgriff auf Robert Stake formative und summative Evaluation mit den Worten: Wenn der Koch die Suppe probiert, ist es eine formative Evaluation, und wenn der Gast die Suppe probiert, ist es eine summative Evaluation.

5. Methoden

Im Rahmen wissenschaftlicher Evaluationen werden sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren eingesetzt (Nicht, 2016, S. 61 ff.). Pfeil und Müller (2020, S. 60 ff.) assoziieren quantitative Methoden mit Fragebogenerhebungen oder Beobachtungen, statistischen Auswertungen, vielen Befragten und der Prüfung statistischer Zusammenhänge. Im Gegensatz dazu dienen qualitative Methoden gemäß diesen Autorinnen der Erfassung subjektiver Sinnstrukturen, individueller Sichtweisen und Wahrnehmungen in eher kleinen Stichproben anhand von Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungen oder Dokumentenanalysen.

Im Sinne einer Methodentriangulation können qualitative und quantitative Methoden auch miteinander verknüpft werden, um einen mehrperspektivischen Zugang zu eröffnen (Nicht, 2016, S. 76 ff.). Eine solche Methodentriangulation dient u. a. dazu, die Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Zugänge zu klären und robustere Resultate zu gewinnen, indem verschiedene Methoden bezogen auf den gleichen Evaluationsgegenstand parallel bzw. miteinander verschränkt eingesetzt werden (Häder, 2019, S. 288). Neben der Methodentriangulation kann auch trianguliert werden, indem verschiedene Gruppen von Stakeholdern mit ihrer je eigenen Perspektive in die Evaluation einbezogen werden, so z. B. Erziehungsberechtigte, Schulleitungen, Kinder oder die Schulsozialarbeit (Moser, 1998, S. 28 f.).

Insgesamt zielt Triangulation darauf ab, den Evaluationsgegenstand von mehreren Seiten zu betrachten, um so ein ganzheitlicheres Bild als Grundlage der Bewertung zu gewinnen.

6. Evaluationsmodelle

Mittlerweile existieren zahlreiche Evaluationsmodelle. Das prominenteste davon ist das sog. CIPP-Modell, das auf Stufflebeam (1971) zurückgeht und als umfassendes Evaluationsmodell für die Bewertung von Programmen und Projekten gilt. CIPP steht für die vier Dimensionen Kontext (Context), Input, Prozess (Process) und Produkt (Product). Jede dieser Dimensionen dient einem bestimmten Zweck und eröffnet unterschiedliche Perspektiven auf das Evaluationsobjekt (Bortz & Döring, 2016, S. 1008). Damit bietet das CIPP-Modell einen strukturierten und systematischen Ansatz zur Bewertung von Programmen und Projekten. Durch die Betrachtung aller vier Dimensionen ermöglicht es eine ganzheitliche und umfassende Analyse, die sowohl Stärken als auch Schwächen eines Programms offenlegt und somit eine fundierte Entscheidungsgrundlage für Verbesserungen und Weiterentwicklungen bietet.

Der Kontext (Context) bezieht sich auf die Rahmenbedingungen und das Umfeld, in dem das Programm oder Projekt stattfindet (Bedürfnisse und Probleme; soziale, wirtschaftliche und politische Bedingungen). Der Input umfasst die Ressourcen, Strategien und Pläne, die zur Durchführung des Programms erforderlich sind (finanzielle Mittel, Personal, Materialien und Zeitpläne). Der Prozess beschreibt die Durchführung des Programms und untersucht, wie die Aktivitäten umgesetzt werden (Qualität und Effizienz der Abläufe). Das Produkt schließlich bezieht sich auf die Ergebnisse und Wirkungen des Programms (kurzfristige Outputs und langfristige Outcomes).

Ausgehend vom CIPP-Modell lassen sich Wirkungsmodelle wie etwa der Programmbaum der Evaluation ableiten, welche die Konzeption von Evaluationen erleichtern. In seinem Programmbaum der Evaluation schlüsselt Beywl (2023) die Bedingungen eines Projekts bzw. Programms auf in die vier Dimensionen Kontext (soziale, politische, rechtliche, kulturelle Systemumwelt), Incomes (Voraussetzungen der Zielgruppe), Inputs (finanzielle und personelle Ressourcen) und Strukturen (Aufbau- und Ablauforganisation). Auf diesen vier Bedingungen basiert das Konzept des Programms bzw. des Projekts, welches bestimmte Wirkannahmen und Ziele umfasst. Das Konzept löst in der Umsetzung zahlreiche Aktivitäten im Sinne von Interventionen aus (z. B. Einsatz von neuen Unterrichtsformen, anderen Formen der Zusammenarbeit, Integration von ICT, neuen Beurteilungsformen). Die Aktivitäten bzw. Interventionen führen zu verschiedenen Resultaten, die Beywl in Outputs, Outcomes, Impacts und nicht-intendierte

Resultate gliedert. Bei den kurzfristigen, zählbaren Outputs handelt es sich etwa um eine bestimmte Anzahl durchgeführter Lektionen, bestimmte Teilnehmenden- oder Nutzungszahlen bzw. Seitenaufrufe usw. Die daraus resultierenden, intendierten Outcomes können als Resultate der Aktivitäten bei den Zielgruppen verstanden werden (mehr Wissen und Können, Motivation, Integration usw.). Die Impacts stehen schließlich für die langfristigen Veränderungen auf einer übergeordneten, gesellschaftlichen bzw. politischen Ebene (mehr ICT-Kompetenzen in der Bevölkerung, mehr Bildungsgerechtigkeit). Daneben gilt es aber auch nicht-intendierte Resultate im Blick zu behalten (z. B. Dropouts, Überlastung, Überforderung).

Mittels Evaluation kann überprüft werden, ob die Umsetzung des Programmbaus tatsächlich wie geplant funktioniert und das angedachte Wirkungsmodell in der Praxis funktioniert.

7. Maßstäbe und Kriterien

Wenn das zentrale Merkmal von Evaluationen darin besteht, dass wissenschaftliche Methoden zur Bewertung von Evaluationsgegenständen eingesetzt werden, stellt sich umgehend die Frage nach einem Maßstab, bzw. Kriterien, die der Bewertung zugrunde liegen. Nur auf dieser Basis kann überprüft (bewertet) werden, ob der Evaluationsgegenstand und die damit verbundenen Maßnahmen ihre Ziele erreicht haben. Diese Kriterien müssen in jedem Fall vorab definiert werden – und nicht erst hinterher (Pfeil & Müller, 2020, S. 49 f.). Die Lernwerkstatt Olten (2023, S. 49) zählt einige mögliche Kriterien auf²:

- *Vorgaben von Politik oder Management*: 80 % der Erziehungsberechtigten, der Lernenden und der Lehrpersonen sind zufrieden oder sehr zufrieden; 70% der Teilnehmenden bestehen das externe Sprachzertifikat; die Schulung führt in der Fabrikation zu einer maximalen IST-SOLL-Abweichung von 5% bezüglich X.
- *Benchmarking*: Wir übertreffen die Resultate von Konkurrenz X bezogen auf die Zufriedenheit der Lernenden und unterbieten die Dropoutquote der Konkurrenz.
- *Kontrollgruppe*: Die Teilnehmenden, die mit dem digitalen Lernprogramm gearbeitet haben, erreichen beim Wissenstest mindestens 13 Punkte mehr als die Kontrollgruppe, die mit den bisherigen Methoden unterrichtet wurde.
- *Erwartungen der Teilnehmenden*: Wir übertreffen die von den Teilnehmenden zu Beginn geäußerten Erwartungen bezüglich Autonomie im Lernprozess.

2 Die Beispiele wurden leicht adaptiert

- *Bisherige Ergebnisse:* Wir haben im Studiengang X eine gegenüber dem Vorjahr um 10 % geringere Dropoutquote.
- *Externe Standards:* Wir übertreffen die Vorgaben des Bundesamts für X bezüglich Y um 20 %.

Maßstäbe sind nicht nur für die Durchführung von Evaluationen zentral. Auch die Evaluationen selbst müssen zentrale Gütekriterien erfüllen: Die SEVAL (Schweizerische Evaluationsgemeinschaft) hat für gelungene Evaluationen 27 Standards in den vier Dimensionen Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit formuliert. Die Dimension Nützlichkeit stellt sicher, dass sich Evaluationen an geklärten Evaluationszwecken und dem Informationsbedarf der Nutzenden orientiert, während die Durchführbarkeit sicherstellt, dass Evaluationen realistisch, durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst angelegt werden. Die Fairness bezieht sich auf einen respektvollen und fairen Umgang mit den Betroffenen und die Genauigkeitsstandards bezwecken valide Informationen und Ergebnisse zum Evaluationsgegenstand bzw. zu den Evaluationsfragen (Stockmann, 2016, S. 49 f.).

8. Stolpersteine von Evaluationen

Nachdem einige Grundlagen von Evaluationen geklärt sind, rücken ausgewählte Stolpersteine von Evaluationen in den Fokus. Es handelt sich dabei um erfahrungsbasierte Herausforderungen, die im Evaluationsalltag immer wieder auftreten.

8.1 Diffuses Erkenntnisinteresse

Eine häufige Herausforderung besteht darin, dass Auftraggebende unsicher sind, welche Erkenntnisse sie durch eine Evaluation ihres Projekts, Programms oder ihrer Schule(n) gewinnen möchten. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn die Evaluation lediglich als notwendiges Übel betrachtet wird, das jedes Bildungsprojekt über sich ergehen lassen muss. In solchen Fällen verfügen die Auftraggebenden meist nur über ein diffuses Erkenntnisinteresse und formulieren entweder keine oder nur vage Fragestellungen. Da jedoch die gesamte Evaluationsmethodik und das Evaluationsdesign auf spezifische Fragestellungen ausgerichtet werden sollten, behindern fehlende und unpräzise Fragen die Konzeption einer geeigneten Evaluation.

Im Gegensatz dazu gibt es Auftraggebende, die zahlreiche, möglicherweise sogar sehr viele präzise und relevante Fragen haben. Ihre Fragen sind jedoch z. T. ungeordnet, zusammenhangslos, überlagernd und auf unterschiedlichen (System-)Ebenen angesiedelt (Pfeil & Müller, 2020, S. 46). Auch dies erschwert

die Konzeption einer effektiven Evaluation, da zur Beantwortung der vielfältigen und teilweise widersprüchlichen Anliegen eine strukturierte und kohärente Herangehensweise erforderlich ist.

Abhilfe kann geschaffen werden, indem mit den Auftraggebenden geklärt wird, ob überhaupt eine Evaluation notwendig ist (Pfeil & Müller, 2020, S. 103 f.). In manchen Fällen wäre ein Gutachten, ein Coaching, eine Weiterbildung oder eine Projektbegleitung hilfreicher und effektiver als eine Evaluation. Wenn sich herausstellt, dass eine Evaluation sinnvoll ist, sollte in einem ersten Schritt die Fragestellung gemeinsam präzisiert und strukturiert werden. Nur mit einer klaren und strukturierten Fragestellung lässt sich ein maßgeschneidertes Evaluationskonzept entwickeln. Deshalb besteht ein erster Arbeitsschritt bei einer Evaluation häufig in der Reformulierung der vorgegebenen Fragestellung.

8.2 Unklare Funktionen der Evaluation

Ähnlich wie das diffuse Erkenntnisinteresse ist auch die häufig anzutreffende unklare Funktion der Evaluation ein verbreiteter Stolperstein.

Projektleitungen von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekten haben in der Regel ein großes Interesse daran, ihr Projekt zum Erfolg zu führen. Sie möchten daher frühzeitig wissen, welche Stärken und Schwächen ihr Vorhaben aufweist, um entsprechend intervenieren und das Projekt zum Erfolg führen zu können. Dies gelingt besser, wenn bereits in frühen Projektphasen erste Evaluationsergebnisse vorliegen und wenn die Evaluation blinde Flecken und Stolpersteine des Projekts rechtzeitig und schonungslos offenlegt. Diese Anforderungen sprechen klar für eine prozessbegleitende, formative Evaluation.

Gleichzeitig haben Projektleitungen ein starkes Interesse daran, ihren Vorgesetzten den Erfolg ihres Projekts zu demonstrieren. Sie möchten den strategisch und finanziell für das jeweilige Projekt Verantwortlichen mit einer summativen Evaluation aufzeigen, dass die eingesetzten Ressourcen sinnvoll verwendet wurden und dass das Projekt weitergeführt oder in ein reguläres Programm überführt werden kann. Dies bedeutet, dass die Evaluation möglichst keine oder nur nebensächliche Schwächen aufdecken sollte und eher spät angesetzt werden soll, um der Projektleitung genügend Zeit zu geben, anfängliche Probleme zu beheben.

Ein Kompromiss besteht häufig darin, dass der Evaluation sowohl ein formativer als auch ein summativer Charakter zugestanden wird (Noltze, Leppert, & Stricker, 2019, S. 167) – was mit einer entsprechenden Verwässerung einher gehen kann. Eine formative Evaluation ermöglicht es, das Projekt anhand identifizierter Schwierigkeiten kontinuierlich zu verbessern und bietet bereits in einem frühen Projektstadium wertvolle Rückmeldungen für die Projektleitung. Gleichzeitig sollte die summative Evaluation, die den Erfolg des Projekts nach außen demonstriert, erst dann erfolgen, wenn ausreichende Verbesserungsmaßnahmen umgesetzt wurden. Durch eine präzise und abgestimmte Evaluationsstrategie

(z. B. mit mehreren Etappen) kann den unterschiedlichen Anforderungen und Erwartungen der Projektleitungen und ihrer Vorgesetzten Rechnung getragen werden.

8.3 *Fehlender Maßstab*

Bei einer Evaluation geht es immer um eine Bewertung des Evaluationsgegenstandes. Dazu sind klare und messbare Bewertungskriterien unabdingbar (Bortz & Döring, 2016, S. 983).

In der Praxis besteht jedoch ein häufig anzutreffender Stolperstein darin, dass Auftraggebende keinen klaren Beurteilungsmaßstab für ihre Evaluation festlegen können oder wollen, zumal es oft schwierig ist, vorab einen fairen und operationalisierten Maßstab zu bestimmen (Nicht, 2016, S. 64). Ein solcher Maßstab ist jedoch unerlässlich, um die Ergebnisse der Evaluation sinnvoll zu interpretieren und die Zielerreichung des Projekts angemessen zu beurteilen.

Verkompliziert wird diese Herausforderung durch die Tatsache, dass ein häufiges Ergebnis von Evaluationen darin besteht, dass einige Ziele des Projekts erreicht wurden, während andere nicht vollständig erfüllt wurden. In solchen Fällen kann leicht eine Diskussion darüber entstehen, ob das Projekt insgesamt erfolgreich war oder nicht. Diese Ambivalenz führt zu Unsicherheiten und unterschiedlichen Interpretationen darüber, ob nun das „Glas halbvoll oder halbleer“ ist. Ohne klare Bewertungsmaßstäbe kann die Evaluation in solchen Situationen wenig Klarheit schaffen und somit kaum zur Entscheidungsfindung beitragen.

Das Fehlen eines präzisen Bewertungsmaßstabs führt dazu, dass die Evaluationsergebnisse oft unklar bleiben und keinen eindeutigen Handlungsbedarf aufzeigen. Infolgedessen kann es passieren, dass die Verantwortlichen nicht wissen, ob und welche Maßnahmen zur Verbesserung des Projekts ergriffen werden sollten. Eine Evaluation, die auf ungenauen oder gar keinen Bewertungsmaßstäben basiert, verliert an Aussagekraft und Nützlichkeit.

Es ist daher von essenzieller Bedeutung, dass Auftraggebende bereits zu Beginn der Evaluation klare und präzise Bewertungsmaßstäbe festlegen. Diese Maßstäbe sollten spezifische, messbare Ziele und Kriterien enthalten, die eine objektive Bewertung der Projektleistung ermöglichen. Durch die Festlegung solcher Maßstäbe wird sichergestellt, dass die Evaluation nicht nur Stärken und Schwächen des Projekts aufdeckt, sondern auch konkrete Anhaltspunkte für notwendige Verbesserungen bietet.

Weil die Festlegung von Erfolgskriterien für Evaluationen zentral, aber zugleich kontrovers ist, hat sich im Zusammenhang mit der Erarbeitung von Erfolgskriterien für Programmevaluationen die möglichst breite Einbindung von Stakeholdern etabliert, also der Einbezug von „Personen und Interessengruppen, die entweder durch die zu untersuchenden Massnahmen und deren Wirkungen

oder durch die auf Grundlage der Evaluationsbefunde getroffenen Entscheidungen direkt oder indirekt betroffen sind“ (Meyer, 2017, S. 523).

Wenn ein Projekt dermaßen neu ist, dass ein sinnvoller und fairer Bewertungsmaßstab effektiv fehlt, bewährt es sich, die ersten Evaluationsergebnisse als Maßstab zu wählen. Die folgenden Ergebnisse sollten dann besser ausfallen als die bisherigen. Dieser Maßstab wird von vielen Auftraggebenden akzeptiert.

8.4 *Nachweis von Kausalitäten*

Eine besondere Herausforderung von Evaluationen besteht im Nachweis, dass eine erwünschte Wirkung (alleine) auf eine spezifische Intervention zurückzuführen ist (Kuper, 2022, S. 324). Denn um die Wirkungen einer Intervention einwandfrei nachzuweisen, bedarf es einer Baseline-Messung sowohl in der Versuchs- als auch in der Kontrollgruppe. Idealerweise wird zusätzlich eine weitere Gruppe mit einer Placebo-Intervention einbezogen, bei der eine Maßnahme angewendet wird, die keinen echten Einfluss auf die relevanten Indikatoren hat, um den Effekt der tatsächlichen Intervention zu isolieren. Alle Gruppen sollten bezüglich der relevanten Indikatoren vor Beginn der Intervention die gleichen Messwerte aufweisen. Nach der standardisierten Intervention ist eine erneute Messung erforderlich, um zu überprüfen, ob sich die erwünschten Wirkungen nur in der Versuchsgruppe eingestellt haben. Um die Ergebnisse eindeutig belegen zu können, sind hier quantitative Studien mit elaborierten statistischen Verfahren erforderlich (Bortz & Döring, 2016, S. 968 ff.).

Bei solchen aus wissenschaftlicher Sicht korrekten Designs ergeben sich im Bildungsbereich jedoch ethische Bedenken, da Interventionen oder auch das Ausbleiben von Interventionen als ethisch problematisch angesehen werden können (Meyer, 2017, S. 521). Wenn beispielsweise eine Gruppe von Lernenden eine potenziell vorteilhafte Intervention erhält, während eine andere Gruppe davon ausgeschlossen wird, können Fragen der Fairness und Chancengleichheit aufgeworfen werden. Ebenso kann es ethisch fragwürdig sein, eine Placebo-Intervention durchzuführen, die den Teilnehmenden keine echten Vorteile bringt.

Solche ethischen Überlegungen müssen sorgfältig abgewogen werden, um sicherzustellen, dass die Evaluation nicht nur wissenschaftlich fundiert, sondern auch moralisch vertretbar ist. Wie die Erfahrung zeigt, kann sich in manchen Fällen eine Evaluation bereits erübrigen, wenn ein kausales Wirkungsmodell im Sinne des Programmbaums der Evaluation (Beywl, 2023) angefertigt wird. Wenn solche Modelle erstellt werden, um eine Evaluation zielgerichtet zu gestalten, zeigt sich gelegentlich bereits in einer frühen Phase der Evaluation, dass das Eintreffen der erwünschten Wirkung sehr unwahrscheinlich oder voraussetzungsreich ist. In diesem Fall stellt sich die Frage, ob es überhaupt eine Evaluation braucht, weil die Wahrscheinlichkeit eines positiven Ergebnisses vernachlässigbar klein ist. Ähnliche Fragen kommen auf den Tisch, wenn die erwünschte Wirkung zwar

wahrscheinlich ist, aber so weit in der Zukunft liegt, dass eine zeitnahe Rückkoppelung von Evaluationsergebnissen gar nicht möglich ist.

8.5 *Knappe Finanzen*

Das soeben beschriebene, methodisch einwandfreie Evaluationsdesign mit Versuchs- und Kontrollgruppen führt zu kostspieligen Evaluationen (Meyer, 2017, S. 521). Evaluationen mit Baseline-Messungen in der Versuchs-, Kontroll- und Placebogruppe sowie mindestens einer Messung nach der Intervention sind aufwendig und somit kostenintensiv. Die Kosten steigen weiter, wenn alle Stakeholder eines Projekts in den Evaluationsprozess einbezogen werden sollen, was häufig wünschenswert ist. Um die Ursachen von Schwierigkeiten zu identifizieren und Lösungsideen für Probleme zu sammeln, ist zusätzlich zu den quantitativen Messungen ein qualitativer Zugang erforderlich. Dieser umfasst z. B. Methoden wie Interviews, offene Textantworten in Fragebögen und Beobachtungen.

Dieses umfassende Vorgehen führt jedoch zu so hohen Kosten, dass Evaluationen unbezahlbar werden können. Als Alternative werden Evaluationen häufig „quick and dirty“ durchgeführt. Dabei zeigt sich, dass begrenzte finanzielle Mittel zu einem erheblichen Zeitdruck führen, der seriöses und gründliches Arbeiten und damit belastbare Ergebnisse erschwert. In solchen Fällen können Evaluationen keinen wissenschaftlichen Anspruch mehr erheben.

Es ist daher eine Herausforderung, den Spagat zwischen wissenschaftlicher Genauigkeit und finanziellen sowie zeitlichen Einschränkungen usw. zu bewältigen (Bortz & Döring, 2016, S. 976). Nur durch sorgfältige Planung und Priorisierung können Evaluationen trotz dieser Einschränkungen aussagekräftige und verwertbare Ergebnisse liefern. Eine mögliche Strategie besteht darin, die zentralen Fragestellungen und Methoden zu fokussieren, um die wichtigsten Erkenntnisse effizient zu gewinnen, während weniger kritische Aspekte reduziert, zeitlich hinausgeschoben oder in ein anderes Gefäß (Weiterbildung, interne Projektauswertungen) ausgelagert werden.

8.6 *Kompetitive Ausschreibungen*

Immer häufiger werden Evaluationen im Rahmen kompetitiver Verfahren ausgeschrieben, bei denen mehrere Anbietende zum Einreichen einer Offerte eingeladen werden. In diesen Fällen wird häufig ein detailliertes Evaluationskonzept mit Kontext, Zielen, konkreten Fragestellungen, Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden, Stichproben sowie Zeitplänen vorgegeben, das bei der Offertstellung berücksichtigt werden muss. Die im Rahmen einer Offerte zu klärende Frage bezieht sich dann hauptsächlich auf die Kosten (Pfeil & Müller, 2020, S. 156).

Ein solches kompetitives Ausschreibungsverfahren ist grundsätzlich zu begrüßen, da Wissenschaft (auch) kompetitiv ist und weil es wichtig ist, Steuergelder

verantwortungsbewusst auszugeben. Probleme entstehen jedoch, wenn eine Offerte für ein Evaluationsvorhaben erarbeitet werden soll, dessen vorgegebenes Evaluationskonzept nicht kohärent oder zielführend ist. Wenn die Fragestellung, die Methodik, die Stichprobe oder die Messzeitpunkte im Hinblick auf höhere Kohärenz und Effizienz angepasst werden müssten, stellt sich die Frage, ob eine Anpassung erlaubt ist oder ob dies einen unlauteren Vorteil gegenüber der Konkurrenz verschaffen könnte. Gleichzeitig bleibt unklar, welche Modifikationen am ausgeschriebenen Evaluationskonzept die Konkurrenz vornimmt und welche Chancen sie sich damit bei der Projektvergabe sichert.

Wenn die Anfrage einzig auf die Kosten zielt, ist es zudem nicht möglich, auf sinnvolle und möglicherweise zielführendere und günstigere Alternativen zur Evaluation hinzuweisen, wie beispielsweise ein Gutachten, eine Weiterbildung, ein Führungscoaching oder eine Projektbegleitung. Eine Evaluation sollte nur dann durchgeführt werden, wenn sie tatsächlich die Bedürfnisse der Auftraggebenden trifft (siehe SEVAL-Standard „Nützlichkeit“).

Teilweise kann dieses Problem gelöst werden, indem die Auftraggebenden die Rückfragen und Modifikationsvorschläge der Offertstellenden bis zu einem bestimmten Zeitpunkt sammeln und dann für alle Beteiligten transparent und einheitlich klären. Dieses mehrstufige Vorgehen verkompliziert das Vergabeverfahren jedoch erheblich. Zudem verunmöglichen solche kompetitiven Ausschreibungsverfahren ein flexibles Vorgehen bei der Evaluation, das auf Anpassungen in der Projektstruktur bzw. im Umfeld eingeht oder basierend auf ersten Evaluationsergebnissen Veränderungen am Evaluationskonzept vorsieht.

8.7 Verspätete Evaluation

Ein häufiges Phänomen besteht darin, dass eine Evaluation erst dann ins Blickfeld der Projektverantwortlichen gerät, wenn sich ein Projekt seinem Ende nähert. In frühen Projektphasen fehlt ihnen häufig die Energie, neben zahlreichen anderen Herausforderungen, welche Projekte naturgemäß mit sich bringen, auch noch an eine Evaluation zu denken. Am Ende des Projekts jedoch möchten die Projektleitungen nachweisen, dass ihr Projekt erfolgreich war bzw. in ein reguläres Programm überführt werden kann. Deshalb wird häufig erst kurz vor Projektende eine Evaluation angefragt.

In diesen Fällen rächt sich aus Sicht der Evaluation, dass Daten zur Ausgangssituation vor Projektstart fehlen. So erweist es sich als besonders schwierig, eine passende Kontrollgruppe zu finden (Giel, 2016, S. 106). Dieses Problem kann teilweise gemildert werden, wenn es (Hoch-)Schulen, Gemeinden oder Kantone gibt, die nicht am Projekt teilgenommen haben und als Kontrollgruppe dienen können. Allerdings besteht das Risiko, dass sich die Kontrollgruppe unabhängig von der Projektintervention ebenfalls weiterentwickelt hat. Dies erschwert den zumeist angestrebten Nachweis kausaler Effekte des Projekts erheblich.

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, wäre es ratsam, routinemäßig bereits zu Projektbeginn eine klare Evaluationsstrategie zu entwickeln (Benikowski, 2016, S. 124). Hierzu gehört neben der Eingrenzung auf spezifische Fragestellungen insbesondere die Erhebung von Baseline-Daten, um spätere Vergleiche zu ermöglichen.

8.8 *Begrenzte Aufnahmekapazität*

Ein weiterer Stolperstein besteht in der begrenzten Aufnahmekapazität der Auftraggebenden. Diese haben häufig zahlreiche Aufgaben zu bewältigen und sind stark durch die Anforderungen ihres Projekts beansprucht – die Herausforderung, das Projekt erfolgreich umzusetzen und andere Alltagsaktivitäten, absorbieren sie vollständig (Wiedenbauer, Stricker, & Iberer, 2019, S. 144). Entsprechend wenig Kapazität bleibt den Verantwortlichen, sich mit Evaluationsresultaten auseinanderzusetzen. Dies ist problematisch, da Evaluationen oft umfangreiche Daten und Erkenntnisse ans Licht bringen, die für die Projektsteuerung von entscheidender Bedeutung wären. In ihrer Überforderung bestellen Auftraggebende jedoch nur kurze Berichte, die viele relevante Details ausblenden müssen. Auch mündliche Ergebnispräsentationen müssen oft sehr kurz gehalten werden, um die verantwortlichen Gremien nicht zu überlasten.

Diese Situation stellt eine erhebliche Herausforderung dar, da die Verkürzung der Berichte und Präsentationen dazu führt, dass wichtige Kontextinformationen und methodische Details verloren gehen. Ohne diese Informationen können die Evaluationsergebnisse nicht vollständig verstanden oder richtig interpretiert werden. Dies kann dazu führen, dass die Erkenntnisse der Evaluation nicht optimal für die Projektsteuerung genutzt werden.

Eine erfolgreiche Kommunikation der Evaluationsergebnisse erfordert somit eine Balance zwischen Prägnanz und Detailtiefe. Eine Lösung besteht darin, mit entsprechenden Kostenfolgen verschiedene Formate für die Berichterstattung zu entwickeln. Neben einem Kurzbericht mit den wichtigsten Ergebnissen in kompakter Form können ausführlichere Berichte erstellt und weiterführende Angaben in Anhänge oder Begleitdokumentationen ausgelagert werden. So kann sichergestellt werden, dass die Auftraggebenden und die verantwortlichen Gremien die wesentlichen Informationen erhalten, ohne überfordert zu werden, und bei Bedarf auf weiterführende Details zugreifen können. Durch eine solchermaßen abgestufte Berichterstattung kann den unterschiedlichen Informationsbedürfnissen und zeitlichen Ressourcen der Auftraggebenden besser entsprochen werden.

8.9 Ausbleibende Nutzung der Erkenntnisse

Ein letzter Stolperstein bei Evaluationen besteht darin, dass die Ergebnisse in den Schubladen der Auftraggebenden verschwinden und gar nicht für die Optimierung von Projekten genutzt werden (Griese, 2016, S. 38) – insbesondere, wenn die Ergebnisse negativ ausfallen. Dieser Umstand führt dazu, dass wertvolle Erkenntnisse ungenutzt bleiben und keine Maßnahmen zur Verbesserung der Projekte ergriffen werden.

Evaluationen haben das Potenzial, entscheidende Informationen zur Wirksamkeit von Bildungsprojekten zu liefern und somit die Grundlage für fundierte Entscheidungen und Optimierungen zu schaffen. Wenn jedoch negative Ergebnisse nicht berücksichtigt werden, geht diese Chance verloren. Ein Grund für dieses Problem liegt darin, dass negative Evaluationsergebnisse als Bedrohung oder Kritik wahrgenommen werden, anstatt als Möglichkeit zur Weiterentwicklung. Die Furcht vor negativen Konsequenzen wie z. B. dem Verlust von Finanzierung, Anerkennung oder Arbeitsplätzen kann dazu führen, dass Verantwortliche die Ergebnisse lieber ignorieren, anstatt sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Um dieses Problem zu überwinden, ist eine Veränderung der Haltung gegenüber Evaluationen erforderlich. Evaluationen sollen nicht nur dazu dienen, Erfolge zu bestätigen, sondern auch dazu, konstruktive Kritik zu liefern und Lernprozesse zu fördern. Eine Kultur der Offenheit und des Lernens kann dazu beitragen, dass auch negative Ergebnisse als wertvolle Hinweise auf Entwicklungsbedarf wahrgenommen werden.

9. Gelingensfaktoren von Evaluationen

Die geschilderten Stolpersteine von Evaluationen verweisen auf eine Reihe von Herausforderungen, welche die Wirksamkeit und Nützlichkeit von Evaluationen beeinträchtigen können. Daraus lassen sich im Sinne einer Zusammenfassung einige Gelingensfaktoren ableiten, die gute Evaluationen auszeichnen können:

1. Auftraggebende müssen (allenfalls begleitet von Verantwortlichen für die Evaluation) ein klares und präzises Erkenntnisinteresse formulieren. Dies beinhaltet spezifische Fragestellungen, welche die Grundlage für die Evaluationsmethodik und das Design bilden. Nur so kann die Evaluation zielgerichtet und effektiv gestaltet werden. Die Evaluationsfragen müssen den Kern des Evaluationsgegenstands treffen und sollten nicht nur auf Details oder Teilaspekte beschränkt sein. Eine klare, strukturierte und kohärente Fragestellung ist entscheidend für die Wirksamkeit der Evaluation.

2. Bereits zu Beginn der Evaluation sollten spezifische, messbare Beurteilungsmaßstäbe und -kriterien festgelegt werden. Diese ermöglichen eine objektive Bewertung der Projektleistung und helfen, klare Handlungsmöglichkeiten abzuleiten.
3. Um Daten zu den Kriterien zu erheben, ist eine ausgewogene Evaluationsstrategie erforderlich, die sowohl formative als auch summative Elemente umfassen oder gar kombinieren kann. Während die formative Evaluation frühzeitig Feedback und Verbesserungshinweise liefert, bewertet die summative Evaluation den Gesamterfolg des Projekts am Ende.
4. Evaluationen sollten von Beginn an in die Projektplanung integriert werden. Dies ermöglicht die Erhebung von Baseline-Daten und eine kontinuierliche Begleitung des Projekts, wodurch spätere Vergleiche und Anpassungen erleichtert werden. Dabei sollte das Evaluationsverfahren transparent und flexibel gestaltet sein. Modifikationen am Evaluationskonzept sollten nachträglich jederzeit möglich sein, um auf Änderungen in der Projektstruktur oder im Umfeld reagieren zu können.
5. Eine umfassende Evaluation sollte alle relevanten Stakeholder einbeziehen. Dies erhöht die Akzeptanz der Ergebnisse und stellt sicher, dass unterschiedliche Perspektiven und Bedürfnisse berücksichtigt werden. Ein Einbezug der Stakeholder empfiehlt sich insbesondere auch bei der Festlegung der Bewertungskriterien einer Evaluation.
6. Zur Erfassung von Ursachen für Schwierigkeiten und zur Entwicklung von Lösungsideen sollten sowohl quantitative als auch qualitative Methoden eingesetzt werden. Interviews, offene Textantworten und Beobachtungen ergänzen quantitative Messungen und bieten tiefere Einblicke (Triangulation).
7. Die Berichterstattung muss eine Balance zwischen Prägnanz und Detailtiefe finden. Neben Kurzberichten sollten ausführliche Berichte und weiterführende Informationen in Anhängen bereitgestellt werden, um den unterschiedlichen Informationsbedürfnissen gerecht zu werden.
8. Negative Ergebnisse sollten als Chance zur Weiterentwicklung und nicht als Bedrohung wahrgenommen werden. Eine Kultur der Offenheit und des Lernens ist notwendig, um konstruktive Kritik anzunehmen und daraus Verbesserungen abzuleiten.

Diese Gelingensfaktoren können dazu beitragen, dass Evaluationen nicht nur methodisch fundiert und effektiv durchgeführt werden, sondern auch tatsächlich zur Optimierung von Bildungsprojekten beitragen und somit einen nachhaltigen Nutzen entfalten. Damian Miller hätte sich darüber gefreut!

Literatur

- Benikowski, B. (2016). Planung und Durchführung von Evaluationsmassnahmen. In C. Griese, H. Marburger & T. Müller, *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation* (S. 123–142). Oldenbourg: De Gruyter.
- Beywl, W. (2023). *Univation*. Von Programmbaum: <https://univation.org/programmbaum> abgerufen
- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Giel, S. (2016). Programmtheorie in der Bildungsevaluation. In C. Griese, H. Marburger & T. Müller, *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation* (S. 105–122). Oldenbourg: De Gruyter.
- Griese, C. (2016). Bildungsorganisationen und Bildung als Objektbereich von Evaluation. In C. Griese, H. Marburger & T. Müller, *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation* (S. 25–40). Oldenbourg: De Gruyter.
- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung – eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuper, H. (2022). Evaluation. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post, *Empirische Bildungsforschung – eine elementare Einführung* (S. 317–328). Wiesbaden: Springer VS.
- Lernwerkstatt Olten. (2023). *Die Qualität der Bildungsangebote entwickeln*. Olten: LWO.
- Marburger, H. (2016). Entwicklungslinien, Funktionsbestimmungen, institutionelle und disziplinäre Verortung von Evaluation. In C. Griese, H. Marburger & T. Müller, *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation – ein Lehrbuch* (S. 3–23). Oldenbourg: De Gruyter.
- Meyer, W. (2017). Evaluation von und in Organisationen. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm, *Handbuch Empirische Sozialforschung* (S. 513–535). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Miller, D. & Roos, M. (2008). *Schlussbericht Evaluation eABZ*. Zürich: eQuality – Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Miller, D. & Roos, M. (2009). *Externe Evaluation „Geschichte des Städtebaus im Netz“*. Zürich: eQuality – Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Moser, H. (1998). *Instrumentenkoffer für den Praxisforscher*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Nicht, J. (2016). Quantitative Verfahren, qualitative Verfahren und ihre Triangulation. In C. Griese, H. Marburger & T. Müller, *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation* (S. 61–81). Oldenbourg: De Gruyter.
- Noltze, M., Leppert, G. & Stricker, T. (2019). Von der ergebnis- zur wirkungsorientierten Evaluation – ein ganzheitlicher Ansatz der partizipativen Evaluation von Schulen in Baden-Württemberg. In T. Stricker, *Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg – Zwischenbilanz und Perspektiven auf Qualitätsmanagement, Evaluation und Schulentwicklung* (S. 156–177). Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, J., Miller, D. & Roos, M. (2009). *Externe Evaluation des Swiss International Teachers' Program am Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia, USA*. Zürich: eQuality – Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Oelkers, J., Miller, D., Roos, M., Vitacco, D., Knorr, S. & Geiser, S. (2004). *Abschlussbericht zuhanden des Lenkungsausschusses des Swiss Virtual Campus: Pädagogisch-didaktische Beratung und Evaluation*. Zürich: eQuality – Educational Quality in e-Learning.
- Pfeil, P. & Müller, M. (2020). *Evaluation in der Sozialwirtschaft – eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Roos, M. (1997). *Evaluation des Übertrittsverfahrens des Kantons Luzern*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Stockmann, R. (2016). Entstehung und Grundlagen der Evaluation. In D. Grossmann & T. Wolbring, *Evaluation von Studium und Lehre* (S. 27–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Widmer, T. & De Rocchi, T. (2012). *Evaluation: Grundlagen, Ansätze und Anwendungen*. Zürich: Rüegger.
- Wiedenbauer, R., Stricker, T. & Iberer, U. (2019). Das „Bogenmodell“ – Good Practice evaluationsgestützter Schulentwicklung. In T. Stricker, *Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg – Zwischenbilanz und Perspektiven auf Qualitätsmanagement, Evaluation und Schulentwicklung* (S. 141–155). Wiesbaden: Springer VS.

Unterricht in der Videographie der Gesellschaft – eine etwas andere Ansicht zur Digitalisierung von Bildung und Schule

Achim Brosziewski

In Damians Sinne, soweit ich ihm zu folgen und ihn weiterzuspinnen vermag.

1. Videographie

Im Kontext der Bildungsdigitalisierung ist ein Phänomen zu beobachten, das sich als „Videographie der Gesellschaft“ begreifen lässt (Brosziewski, 2021a; für pädagogische Situationen exemplifiziert in Brosziewski, 2025). Der Begriff „Videographie“ ist bislang rein methodologisch besetzt (Tuma et al., 2013; Tuma und Schnettler, 2019). Im Rahmen sozial- und kulturwissenschaftlicher Forschungsmethoden bezeichnet Videographie eine Kombination aus soziologischer Ethnographie (notationsgestützter Feldforschung) und sozialwissenschaftlicher Videoanalyse von alltäglichen und institutionellen Interaktionen – unter letzteren auch der schulische Unterricht (Dinkelaker und Herrle, 2009; Corsten et al., 2010; Brinkmann und Rödel, 2018) sowie typische Interaktionsformen in frühkindlichen Bildungseinrichtungen (Isler, 2024) und in der Erwachsenenbildung (Kade et al., 2014). In einer professionstheoretischen Perspektive fällt auf, dass die wissenschaftliche Videographie ihrerseits als Mittel der Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen, Lehrern und anderen pädagogischen Fachkräften eingesetzt wird (Reusser, 2009, S. 894; Eisenstein et al., 2011; Krammer, 2020; Kunze, 2020; McCullagh und Menter, 2021). Videoanalytische Fachgespräche rücken ein in eine Reihe weiterer Instrumente (zum Beispiel Peer Coachings oder Portfolios), die zur Reflexion und zum wechselseitigen Lernen in „communities of practice“ (Wenger, 1998) tauglich sein sollen.

Für andere berufliche Felder wurden bereits *reflexive* Videoanalysen, also Videographien von videoanalytischen Kommunikationsformen durchgeführt, so beispielsweise von René Tuma (2017) für die Polizeiarbeit, für das Fußballtraining und für die kommerzielle Marktforschung. Ethnographisch und videoanalytisch studiert wurde, wie „Profis“ Videos in ihrer Arbeit einsetzen und auswerten. Für das pädagogische Feld steht eine videographische Reflexion der durch Videos gestifteten Beobachtung von Beobachtungen des Unterrichts noch aus.

Aus feldspezifischen Gründen müsste sie im Vergleich zu Fussball, Polizei und Marktforschung eine weitere Reflexionsstufe berücksichtigen. Videos sind für den Unterricht nicht nur Mittel der Selbst-, sondern auch und sogar vornehmlich ein Mittel der Fremdbeobachtung. Videos zählen, in der Nachfolge von Lehr- und Schulungsfilmen sowie als kulturelle Artefakte, neben vielen anderen Mitteln zu den Materialien des Unterrichts. Wenn Videoanalysen in die Professionsbildung eingeführt werden, erscheinen sie ganz unabhängig von ihren Funktionsbestimmungen als Varianten eines vertrauten Mediums (siehe zum Einsatz von Spielfilmen zu Zwecken der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Proske et al., 2020). In der videographischen Betrachtung von videographierten Situationen eines video-rezipierenden und video-produzierenden¹ Unterrichts bekäme man es mit Bildern-in-Kommunikation-in-Bildern-in-Kommunikation-... zu tun, die sich kaum mehr durch die schwerfällige Epistemologie von „Perspektiven“ bändigen lassen, zumal neben allen subjektiven Perspektiven auch noch die objektiven Perspektiven von Kameras und bildgebenden Verfahren einzurechnen wären.

Der nachfolgend verwendete Begriff „Videographie“ soll die Beobachtungszirkel der Videokommunikationen anders anschneiden; nicht auf eine methodologische, sondern auf eine theoretische, gegenstandsorientierte Weise. Wie das Wort „Graphik/Grafik“ entstammt auch das Suffix „-graphie“ (Biographie, Geographie, Ethnographie, Videographie) dem griechischen Verb „graphein“ für schreiben, zeichnen und ritzen. In diesem grundlegenden Sinne soll Videographie eine *Form des Markierens, Bezeichnens und Beschreibens* bezeichnen. Der Begriff soll parallel zu den genannten Beschreibungsformaten von Biographie, Geographie und Ethnographie angesetzt sein. Dieser Reihe ist mit ihrem Element der kartographisch verfahrenen Geographie schon der Hinweis zu entnehmen, dass Beschreibungen nicht notwendig sprachlich verfasst sein müssen, dass ihre Grundstrukturen nicht zwingend der Grammatik gehorchen und ihre Bedeutungen nicht vollumfänglich einer vorgegebenen Semantik entstammen. Literarische und akademische Beschreibungen sind mögliche, aber nicht die einzig möglichen Beschreibungen des Lebens, der Erde, der Kultur, der Gesellschaft – und des Unterrichts.

Aus dem Begriff des Videos ist hingegen die eigentliche Wortbedeutung (von lateinisch video, deutsch „ich sehe“) zu streichen oder zumindest zu retuschieren. Die kulturelle Entwicklung hat sich hier einen semantischen Fehlgriff geleistet, der nur technik-historisch zu erklären ist, in der Folge jedoch den Irrtum befördert, man hätte es primär mit einem Medium der Anschaulichkeit zu tun. Da der Ausdruck „Radio“ (Ausstrahlung) bereits für Geräte (und Sender) der Schallverbreitung besetzt war, wählte man für das massenmedial spätere TV-Medium

1 In der Toolbox der digitalen Bildung unter „Flipped Classroom“ zu finden (Reidsema et al., 2017): Schülerinnen und Schüler stellen (unter Themenvorgabe und Anleitung) für einander Erklärvideos her – in Pilotprojekten sogar für den Abiturstoff in Mathematik und Geschichte.

die *zusätzlich* ausgestrahlte Dimension der Bildlichkeit als Namensgeber für das Ganze. Die Auditivität wurde als Selbstverständlichkeit nur mit gemeint, nicht mit gesagt. So entstanden die Tele-Vision und das Fern-Sehen, obwohl das so benannte Medium (und seine Sender) von Anbeginn an auch Fern-Erklungenes zu hören gaben und bis heute geben. Daraus wurde „Video“, ein „Ich-sehe“, ab dem techno-historischen Moment, in dem die Sendungen individuell abgespeichert und individuell (re-)produziert werden konnten. Das popkulturell erfolgreichste Exemplar trägt den sprachlichen Widerspruch sogar im Namen: „Musikvideo“, auf Deutsch „Musik-sehe-ich“.

Der (verständliche) Benennungsfehler „Video“ hat unter anderem dazu geführt, dass man meint, den pädagogisch-didaktischen Gehalt von Videos mit der Unterscheidung von Bild und Sprache analysieren und bewerten zu können („Theorie der dualen Kodierung“, Schmidt-Borcherding, 2020, zuweilen als „Bild/Text-Schere“ apostrophiert); eine Unterscheidung, die unterschlägt, a) dass gesprochene und geschriebene Sprache in Videos (wie schon in Filmen und Fernsehsendungen) unterschiedliche Funktionen erfüllen, also ganz unterschiedliche Texte zeigen respektive aufsagen (Brosziewski, 2021b); und b), dass Bildarrangements und Bildfolgen eigentümliche Texturen erzeugen, die sich auf gar keinen Sprachtext reduzieren lassen. Eigentlich müsste man deshalb genauer von „Audiovideographien“ sprechen. Aber um nicht gleich mehrere Konventionen auf einmal brechen zu müssen, bleibe ich vorerst beim Begriff des Videos und kann dieser Begriffsbildung nur das Memento mitgeben, dass damit das Medium der Ton-Bewegtbild-Speicherung und -Ausstrahlung gemeint ist, in dem sich Einzelexemplare zitationsfähig benennen lassen; zum Beispiel Videos für den Unterricht und Videos vom Unterrichtsgeschehen. Erstere („für den Unterricht“) müssen keineswegs nur ihre Bilder, sondern immer auch ihre Sprache, gesprochen wie geschrieben, den „Stoffen“ einpassen; letztere („vom Unterricht“) müssen keineswegs nur Bilder von Lehrpersonen, Schüler:innen und Unterrichtsobjekten liefern, sondern die ersten beiden Personengruppierungen auch sprechen/hören lassen und die dargebotenen Objekte unterrichtsangemessen vorzeigen und beschildern.²

Der begriffliche Ertrag dieser semantischen Komplikation liegt in einer Vereinfachung des hier zu untersuchenden Falles. Statt Bildfolgen-in-Kommunikation-in-Bildfolgen-in-Kommunikation ... zerlegen, staffeln, analysieren und re-synthesieren zu müssen, um zu einem „Was“ und „Wer“ der Kommunikation zu gelangen, können wir mit der einfachen Unterscheidung von Beschreibung/Beschriebenes einsetzen. Damit gewinnen wir Anschluss an die reichhaltigen Forschungserfahrungen, die in der Semiotik (einschliesslich Psycho- und Kultursemiotik) mit der basalen Unterscheidung von Bezeichnendem (signifiant)

2 Den Hinweis auf die Beschilderungsfunktion der Schrift verdanke ich Brian Switzer. Für die Bildtheorie siehe Belting, 2001, S. 115–142, über „Wappen und Porträt“.

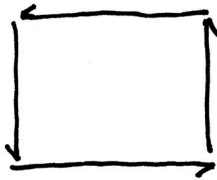
und Bezeichnetem (signifié) angefallen sind; nur dass wir zusätzlich Registraturen identifizieren müssen, in denen sich Beschreibungen einhängen und wieder abrufen lassen. Doch das lässt sich soziologisch leicht lösen, zum Beispiel mit Hilfe der Begriffe Institution, Organisation und Profession, die institutionelle Beschreibungen (wertorientiert), organisatorische Beschreibungen (formular- und protokollorientiert) und professionelle Beschreibungen (produktionsorientiert) sortieren helfen. Videos *für* den Unterricht beschreiben die Gegenstände dieser Welt (Fremdbeschreibungen des Unterrichts, „Stoffe“). Videos *vom* Unterricht beschreiben den Unterricht, soweit sie sich in den Rastern institutioneller, organisatorischer und professioneller Registraturen erfassen lassen.

2. Die Operation der Rahmung

Was die Grammatik für sprachförmige Beschreibungen ist, ist für die filmisch-videographische Beschreibung in der iterativen, mehrfach auf sich anwendbaren Rahmung zu sehen. „Bilder“ bilden nur die Lexeme dieser Beschreibungsstruktur, die in sie eingehen und aus ihr entstehen (Geise und Baden, 2014) – wie die Worte in der Grammatik der Sprache und in der Syntax der Sätze. Worte und Sätze gehen in Form ihrer *Schriftbilder* ein in das videographische Lexikon. Was Bilder besagen, hängt einerseits von ihrer Explizitheit im Kontext konkreter Iterationen und andererseits von den Kommentaren ab, die sie durch andere Bilder, unter ihnen auch Sprachbilder, erhalten. Dass „ein“ Bild irgendetwas „sagen“ könnte, gar mehr, als tausend Worte sagen könnten, ist eine schöne Illusion, die wir unserer poetischen Kultur und Sozialisation zu verdanken haben. Wenn man das Verhältnis von Rahmung und Bild als Konstituierendem und Konstituiertem spruchreif festhalten möchte, bietet sich eher an: Ein Bild ist kein Bild – so wie ein Ton kein Ton, ein Wort kein Wort, ein Gruss kein Gruss, ein Spiel kein Spiel wäre.³

3 In der Bildtheorie ein durchaus geläufiger Topos, siehe beispielsweise Simon, 2007. Simon erklärt, „ein“ Bild kommt nur durch die im Bild markierten Bildalternativen zustande, was ihn schlussfolgern lässt: „Das“ Bild selbst ist unsichtbar. Selbst die technische Apparatur, die Kamera und ihre Speichertechnologie, sieht: nichts. Sie errechnet Bilder in Form von Matrix-Punktierungen aus Differenzen von hell und dunkel (Brosziewski, 2017).

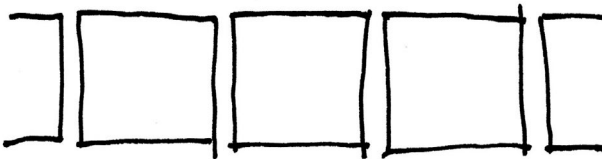
Schema⁴ der Operation der Rahmung



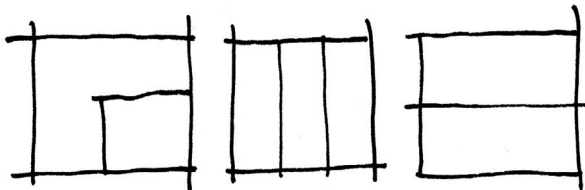
resultiert in



Iteration, sequentiell (24/Sekunde → Bewegtbild)

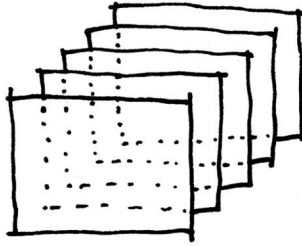


Iteration, parzellierend

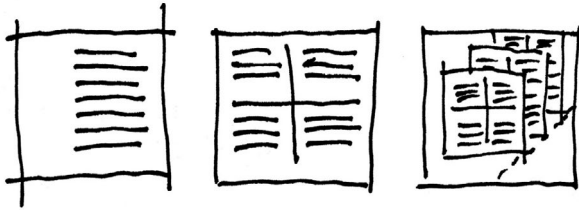


4 Alle folgenden Zeichnungen stammen von Brian Switzer, Hochschule Konstanz Technik, Wirtschaft und Gestaltung.

Iteration, schichtend (Layering)



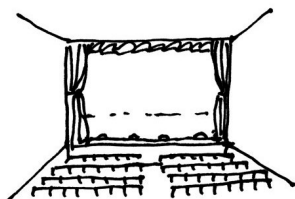
Iteration, organisatorisch-katalogisch (Tabellen, Matrizen, mit und ohne Annotationen)



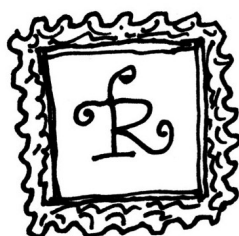
Iteration, psychisch: konzeptionelles Framing (Tversky und Kahneman, 1981)



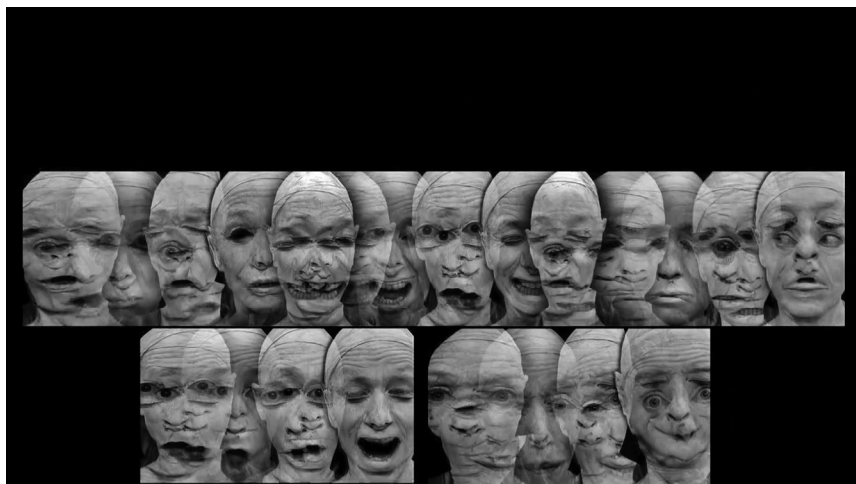
Iteration, sozial: szenisches Framing (Goffman, 1986),⁵ kalkulatorisches Framing (Esser, 1990)



Iteration, professionell: Kunst und Design



Iteration, spielerisch-experimentell: visuelle Kultur



Minute 28, Sekunde 58 aus Ernst Thoma, „ausserhalb der Zeit II“ eine szenische Media-Installation in Episoden, DOK der Media-Installation „ausserhalb der Zeit“, Kunstraum Kreuzlingen 2010, <https://www.youtube.com/watch?v=sm94bbo3x2c>, gesehen am 10.1.2025)

5 Speziell für die szenische Rahmung von Erziehung siehe Rickert und Platzgummer, 2025.

In den Produktionsprozessen von Videos lassen sich die generative Funktion des Framings und sein iteratives Prozessieren deutlich erkennen, am deutlichsten bei Bildern, die gar nicht fotografiert oder gefilmt, sondern gezeichnet werden. Sie werden „frame-by-frame“ gezeichnet und durch die Sequenz ihrer Aneinanderreihung „animiert“ (Frank, 2019). Alle „der Welt“ entnommenen Bilder (Fotographien und andere abtastende Zeichnungsverfahren) werden über explizite oder implizite (improvisierte) Drehbücher („scripts“), die ihrerseits als Rahmen-Abfolgen konzipiert sind, in die videographische Beschreibung integriert.

In Rezeptionsprozessen, in der Erzeugung von Information und Unterhaltung, verwischt sich das Framing bis hin zu schwachen Spuren und fast gänzlichem Verschwinden⁶ – genau so, wie auch die Grammatik der Sprache funktioniert, *weil* sie im Regel- und Normalfall weder mitbedacht noch mitgehört werden muss.⁷ So und nur so kann es Bewegtbilder und Bilder von Bewegtheiten geben. Spuren des Framings sind allenfalls bemerkbar als Störungen (Bildrauschen, Bildruckeln, Bildfehler, ...) oder explizit in den intendiert profilmischen Handlungen (Mason, 2012, S. 163–164; Spence und Navarro, 2010, S. 213–238), die sich an den/die Zuschauer/Hörer:in richten, zum Beispiel in den Intros und Outros von Videos, in denen sich das Video selbst mit Bildern, Zeichnungen, Namen und Sprüchen rahmt; oder in den *Eigenbildern*, mit denen sich ein Einzelvideo einreihet in die Listen, Tabellen und katalogförmigen Matrizen der Plattformökonomien und Plattformkulturen.

Ein für Unterrichtsvideos besichtigungs- und bedienfähiges Exemplar solcher Rahmen-Tableaus findet sich beispielsweise auf der Plattform ed.tec.com, die als Rahmen von Katalogen „Lessons Worth Sharing“ sortiert und in die unmittelbare Nachbarschaft der „Ideas Worth Sharing“ (www.ted.com, „TED Talks“) rückt, die homolog aufgemacht die inspirierendsten Reden dieser Welt zum jederzeitigen Zugriff stapelt. Die Medienpädagogik zeigt sich verunsichert, ob die Matrix der Lektionen (und Reden?) als „Audio-Visuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education?“ einzustufen sei (Wolf, 2015, Zitat des Untertitels). Je nachdem, welche professionelle Unterrichtsbeschreibung man als massgebliche wählt und welches Register man aus dem Gesamtangebot herauszieht, wird man zu anderen Einstufungen und anderen Qualitätsbeurteilungen gelangen.

6 ein Verwischen/Verschwinden, das nur durch Bildhermeneutik wieder kenntlich gemacht werden kann, siehe methodisch ausgefeilt in der visuellen Wissenssoziologie bei Raab, 2008, die „Schnittmuster von Seh-Gemeinschaften“ (Kap. 10) rekonstruierend.

7 „die Hauptsache, sie sprechen, die Grammatik können sie später lernen“ (Franz Kafka, zur Tschechischlehrerin seiner Schwestern), zitiert nach Wagner, 2024, S. 8.

3. Drei Phänotypen videographischer Rahmungen: Animation, Talking Head und Making

Innerhalb des Gesamtkanons der sogenannten Erklärvideos⁸ haben sich drei Phänotypen des Framings herauskristallisiert, wobei Einzelexemplare auch als Kombination eines dominanten Typus mit den je anderen auftreten können.

Die erste und einfachste Produktionsweise, die des animiert-animierenden Zeichentricks, hat sich, vor allem in der Form der Legetrick-Technik, am frühesten und bis heute wohl auch am weitesten verbreitet. Die verbalen Benennungen und Erklärungen kommen aus dem Off. Durch Schriftbilder werden den Objekten Sprachschilder beigelegt, ungefähr so, wie die klassischen Comicstrips ihren Figuren Sprechblasen an den Kopf werfen. Anders als der reine Zeichentrickfilm erlaubt es die Legetrick-Technik, die Handarbeit der Animation sichtbar mitwirken zu lassen (im Sinne der erwähnten „profilmic actions“, die sich in herausragender Form an den/die Zuschauer/Hörerin wenden). Lee LeFever, einer der Pioniere dieses Typus, der als erster die Methode der Legetrick-Technik erfolgreich kommerzialisierte, unterrichtet mittlerweile in Büchern, Vorträgen und Videotalks die ganze Welt in der Kunst des Erklärens (LeFever, 2013: the art of explanation. making your ideas, products, and services easier to understand).

In der Rahmenreihe der Abbildungen 1–3 erklärt ein Legetrick-Video die Legetrick-Technik für künftige Legetrick-Lehrerinnen und -Lehrer.

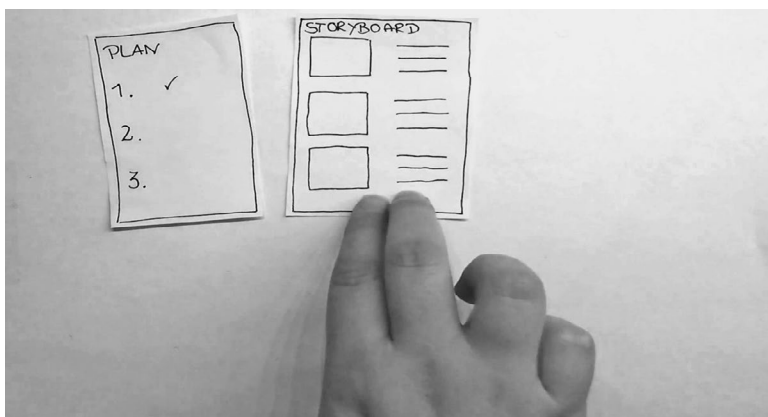


Abbildung 1: <https://www.youtube.com/watch?v=2uz4Vizvn6c>, OKTV Mainz „Gut erklärt ist gut gewusst – Lege-Trick-Technik“, Minute 00:16, gesehen am 25.12.2024

8 Es war, ist und bleibt schwierig, einen Einheitsbegriff für alle Formate des Videobildungswesens zu finden, erst recht über die Sprachgrenzen hinweg. Hier soll der Begriff „Erklärvideo“ alle Videoformate umfassen, die auf unterrichtliche Art und Weise die Welt, die Dinge in ihr und die Prozesse in ihr beschreiben. Die „unterrichtliche Art und Weise“ filmischer Darbietungen ist selber eine spezifische Form des Framings (Masson, 2012).

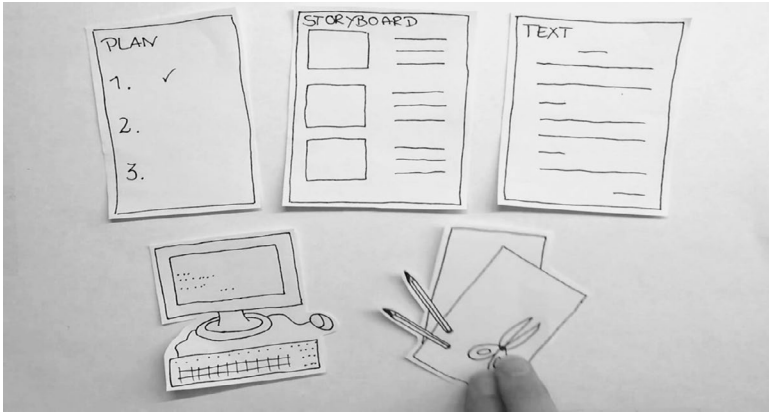


Abbildung 2: ebd., Minute 00:22

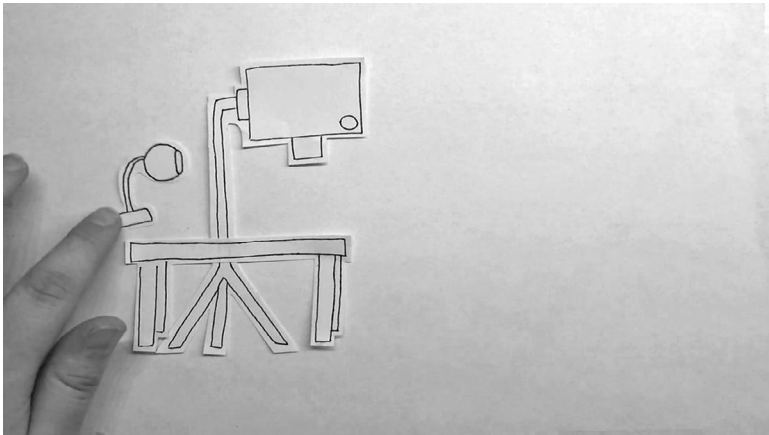


Abbildung 3: ebd., Minute 01:52: Aufnahme-Setup für Legetrick-Videos

Der zweite Typus lässt einen „talking head“ als Ankerpunkt aller Einblendungen und Verlautbarungen erscheinen, als Sprecher, Darsteller und Choreograph in einem. Die Produktionsweise ist aufwendiger, wie sich an ihrem Vorbild, der Nachrichtensendung mit Sprecher oder Sprecherin, leicht ablesen lässt: Alle bildhaften Einblendungen müssen abgestimmt werden auf Kameras und Mikrophone, also auf die Licht- und Lautverhältnisse konkreter Orte. Es braucht Aufnahmestudios, mit welcher rudimentären und improvisierten Formen der Abschirmung auch immer. Der Übergang zwischen Videostudio- und Fernsehstudio-Produktionen ist in diesem Feld fließend, wie im nachfolgend abgebildeten Beispiel eines Naturwissenschaftsdozenten, der nach geglücktem Start-Up mit dem PBS, dem US-amerikanischen Public Broadcasting-System kooperiert und im Beispielbild gerade die genetische Theorie von Abstammungsverhältnissen erklärt. Der

bekannteste deutschsprachige Fall dürfte Mai Thi Nguyen-Kim mit „maiLab“ und einer anschliessenden Fernsehkarriere sein.

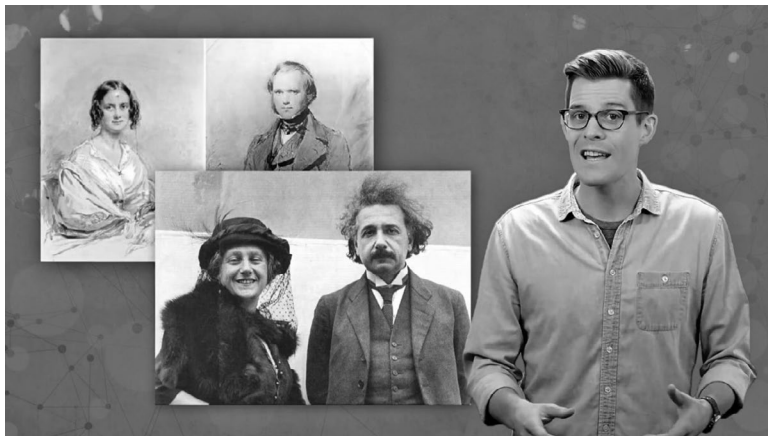


Abbildung 4: <https://www.youtube.com/watch?v=mnYSMhR3jCI>, Be Smart (Joe Hanson), „Are We All Related?“, Minute 1:09, gesehen am 1.12.2024

Ein dritter Typus zeigt nicht nur Ideen oder Konzepte, sondern tatsächlich ein konkretes Etwas, ein Objekt oder einen objekt-homologen Prozess. Die How-to-do-Videos zeigen die Dinge und Werkzeuge, die zu machen respektive einzusetzen sind. Sie müssen deshalb ihren Stoff nicht zu Stories dramatisieren (Typ 1 und 2 führen in aller Regel Personen ein, die „ich“, „du“ und „wir“ sein sollen). Ihr Skript ergibt sich aus den Schritten, die ein grosses Vorher-Nachher in kleinere Vorher-Nachhers, in einen Prozess des Machens zerlegen. Ihr Framing, von der Kameraführung über Einblendungen bis hin zur Begleitbesprechung, wird durch die Ökonomie der darzustellenden Methodik bestimmt. Die Bilder müssen so viel wie nötig, aber auch so wenig wie möglich zeigen, damit sich die Methode in ihrem *Ablauf* kenntlich zeigt.⁹ Kulturalistisches Beiwerk wie im vorherigen Exemplar (Ehepaare Darwin und Einstein) würde eher vertuschen statt klären. Wenn Papierflieger gefaltet werden, sollten maximal die Hände im Bild sein; der Restkörper stünde nur im Weg, wenn er nicht gar die Sicht auf die entscheidenden Details verdeckte.

9 Die Anforderungen der Making-Videos lernten WAH-Lehrkräfte (Wirtschaft, Arbeit, Haushalt) während des Corona-Lockdowns kennen: Ricipi und Wernli, 2024, S. 134–135.

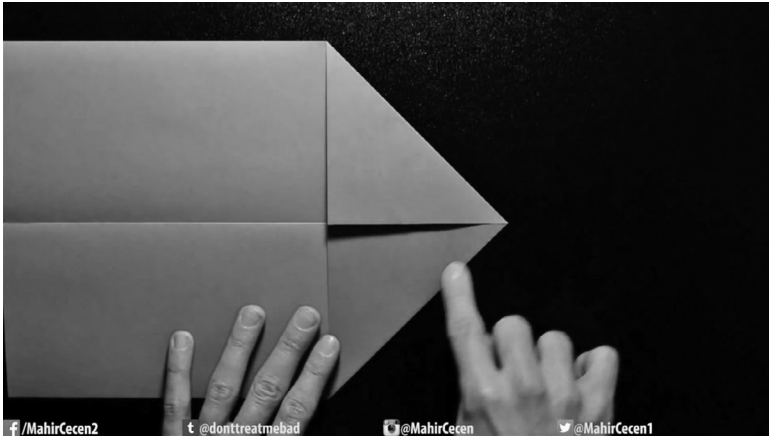


Abbildung 5: <https://www.youtube.com/watch?v=OneYIWOpVzE>, Mahir Origami, „Papierflieger falten der weit fliegt“, Minute 1:16, gesehen am 1.12.2024

Animation, Talking Head und Making, so lassen sich die drei Phänotypen der unterrichtenden Videos dem Medium stilgemäss etikettieren. Unter allen möglichen „Stoffen“ dieser Welt scheint ausgerechnet eines der schwierigsten Fächer, die Mathematik, sehr günstige Voraussetzungen mitzubringen, die Möglichkeiten aller drei Formate auszuschöpfen. Denn Mathematik vereint von Haus aus ihr Arbeitsinstrumentarium, ihre Produktion und ihre Produkte auf und in einem einzigen Rahmen, der sich problemlos aufzeichnen lässt. Mit dem Stift auf einem Blatt Papier oder mit Kreide auf einer Tafel wird eigenhändig vorgeführt und kommentierend erläutert, was gegeben ist, was zu tun ist und was sich ergibt. In mathematischen Vorlesungen, die tatsächlich ein Schreib-Vorlesen mit dem Rücken zum Auditorium sind, findet das eigentliche Transformieren und Rechnen in einem „Kladdebereich“ statt, abgesondert von den Bereichen für Prämissen und für Resultate (Greiffenhagen, 2015, S. 283). Mathematische Operativität, könnte man sagen, zeigt sich als fungierende Legetrick-Technik.

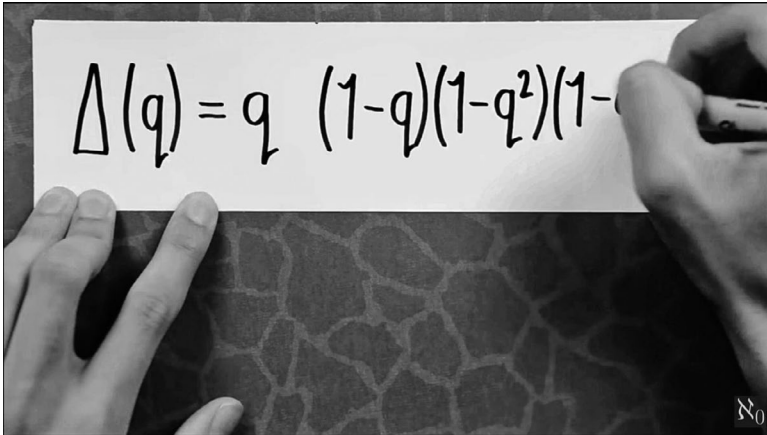


Abbildung 6: https://www.youtube.com/watch?v=zLEyIT_BCgk, Aleph 0, „The bridge between number theory and complex analysis“, Minute 0:19, gesehen am 1.12.2024

Dass und wie sich dieser Eigenheit wegen gute Mathematikktionen von und mit guten Mathematiklehrpersonen industrialisieren lassen, beschreibt Perucca, 2023, S. 46–47 (kursive Hervorhebung durch mich, AB):

„Producing videos can be parallelized because a small pool of teachers can *write scripts* (*this constitutes most of the work*). Then a voice narrates all scripts. And a technical expert produces a teaching avatar and a readable blackboard [...]. Videos should be freely accessible and without advertisement. They can be easily translated in many languages. To produce them, one can start with the material for the lowest class so that this very class has year by year the videos it needs.“¹⁰

Es könnte also nicht nur an ihren sympathisch-geduldigen Stimmen und klaren Sätzen, sondern es könnte mit an ihrem Fach liegen, dass die Mathematiklehrer und Mathematiklehrerinnen zu den erfolgreichsten YouTube-Lehrern und -Lehrerinnen zählen. Sollten sie nicht bereits jetzt existieren, wird es bald Videolektionen geben, in denen Mathematiklehravatare zusammen mit den Formeln, Variablen und Zahlen an der Tafel tanzen und KI-Chatbot-inspiriert die Fragen ihrer Schülerinnen und Schüler beantworten.¹¹

10 Die beiden Wortspiele seines Titels, „Multiplying Mathematical Teachers“, spielt der Text selbst nicht aus. Er versteht sich als ernsthafte Antwort auf den Mathematiklehrer:innenmangel.

11 Gesungene und getanzte Mathematik, allerdings noch mit dem Originallehrer, gibt es bereits bei DorFuchs (<https://www.youtube.com/@DorFuchs>), höre und schaue etwa den Quadratic Formula Song unter <https://www.youtube.com/watch?v=E2eVZFy9yzk>, gesehen am 10.1.2025.

4. Die Leerstellen videographischer Unterrichtsbeschreibungen

Ausgehend von der semiotisch inspirierten Unterscheidung Beschreibung/Beschriebenes (sprichwörtlich wie Landkarte und Territorium) kann man auf die Seite des Beschriebenen wechseln und dort leicht entdecken, dass die videographische Beschreibung des Unterrichts vieles und darunter je nach Relevanzstruktur auch Wichtiges weglässt; zum Beispiel die für Lehrpersonen zentrale Dimension der Unterrichtsvor- und -nachbereitung und mit ihr die Einbettung in einen Lehr- oder fachspezifischen Kompetenzaufbauplan. Wer seinen Begriff von Unterricht mit Interaktion oder Kommunikation verknüpft, wird die Fragen, Rückfragen und Gleichgültigkeiten der Adressat:innen (Schüler:innen, Studierende, Aus-, Fort-, Weiterzubildende, Bildungswillige aller Altersstufen, ...) vermissen. Doch dürfte keine Beschreibungskritik ausser Acht lassen, dass *jede* Beschreibung abstrahiert, sonst könnte sie nicht Landkarte, sondern müsste das Territorium selbst sein.

Die angezeigten Leerstellen – Lehrpersonen und Wissensadressat:innen – *teilt* die videographische Unterrichtsbeschreibung mit vielen grammatisch strukturierten Unterrichtsbeschreibungen.¹² Dabei ist nicht in erster Linie an wissenschaftlich-akademische Texte, auch nicht an solche aus der empirischen Unterrichtsforschung zu denken. Gemeint sind vornehmlich Unterrichtsbeschreibungen aus der Gattung der institutionellen Texte (Smith, 2001; 2005). Institutionelle Texte unterscheiden sich sowohl von massenmedialen als auch von wissenschaftlichen Texten. Zentral ist, dass sie nicht von Autor:innen oder Redaktionen, sondern durch institutionelle, a-persönliche Adressen signiert und ratifiziert werden. Ihre Referate dienen weder (wie jene der Massenmedien) der Personenzurechnung noch (wie jene der Wissenschaft) der Wissensgewinnung durch autorengeführte Kritik des Wissens. Institutionelle Texte kritisieren nicht(s). Sie berichten und koordinieren, nicht mit Begriffen im wissenschaftlichen Sinne, sondern mit Namen (von Institutionen) und mit Benennungen, deren Bedeutungen allein im Kontext der institutionellen Texte konventionalisiert sind und ausserhalb ihrer Leserschaften unverständlich bleiben. Institutionelle Texte sind Selbstbenachrichtigungen des Bildungssystems. Abgesehen von nebensächlichen Details formulieren sie fast nie Probleme, sondern allenfalls „Herausforderungen“, differenziert gegen ein Feld von „Errungenschaften“. Im Bildungsbereich kann man prototypisch an die „Bildungsberichte“ denken, eine

12 Ausgehend von Roman Ingarden können *alle* textuellen Gattungen anhand der Typik ihrer Leerstellen beziehungsweise, in Ingardens Terminologie, anhand ihrer Unbestimmtheitsstellen charakterisiert werden (Ingarden, 1965, insb. §§ 38, 63 und 64). Seine Leerstellen sind es, die einem Werk „Leben“ verleihen.

Gattung, die unter dem Dach des Bildungsmonitorings seit 20 bis 30 Jahren entwickelt und auf immer mehr Ebenen des staatlichen Bildungswesens ausgedehnt wurde (Brosziewski, 2007; 2018). Aber auch jedes Schulporträt, jede Sonntagsrede eines/einer Funktionär:in fungiert als (gegebenenfalls mündlich und improvisiert vorgetragener) Text im Feld der institutionellen Texte.

Im Medium der institutionellen Texte wird Unterricht als „Praxis“ beschrieben, also auch hier nur in Form einer Leerstelle, deren Bezeichnung den Arbeits-einsatz der Lehrkräfte pauschal honoriert und als nützlich für den Bildungsstand der Schüler:innen herausstellt (auch dies im Schema von „Herausforderungen“ und „Errungenschaften“). Die Videographien des Unterrichts konkurrieren nicht unmittelbar mit den Unterrichtsbeschreibungen von Lehrer:innen und Schüler:innen (Brosziewski, 2024). Sie konkurrieren mit den institutionellen Beschreibungen des Unterrichts, mit ihrer öffentlich-offiziösen Sprache und Ansprache. Videographische Unterrichtsbeschreibungen geben *denselben* Unbestimmtheitsstellen (der Lehrperson und der Schüler:in) eine zu ihren institutionellen Beschreibungen *gegenläufige Form*: Leichtigkeit (auf Seite der Lehrperson) und (Lern-)Freude (auf Seiten der Adressat:innen), wo die institutionellen Beschreibungen auf Arbeit (der Lehrpersonen) und Pflichten (auf Seiten der Schüler:innen, heutzutage „Lernziele“ betitelt) setzen. Mit Oppositionen des Typs von Freude und Pflicht arbeiteten schon zahlreiche Reform- und Revolutionsbewegungen im Feld des Pädagogischen (Miller und Oelkers, 2023). Nur waren sie auf Rhetorik beschränkt, während die Videographie ihre Zukunft von Unterricht und Schule *performativ in Szene* zu setzen weiss und eine „teaching show“ in die allgemeine TV-, Movie- und Video-Culture zu integrieren und so ein globales, nicht auf Berichtskennnisse und Ansprachen angewiesenes Publikum zu erreichen vermag.

Mit dieser Überlagerung des Schuldiskurses durch einen „Viskurs“ (Knorr-Cetina, 1999) entzieht die Videographie der Institution Schule ihr vermeintliches „Kerngeschäft“, den Unterricht.¹³ Das meint selbstverständlich nicht, Schule müsste oder könnte auf Unterricht verzichten. Gemeint ist lediglich, dass die Deutungshoheit über die Form des Unterrichts den pädagogischen und schulmanagerialen Kreisen entzogen wird und diffundiert in die Sphäre einer unerreichbaren, weil mikro-punktuell verteilten Öffentlichkeit, in die sich jede und jeder von ihren/seinen Positionen aus einschalten kann, aber niemals einschalten muss. Damit verliert auch die Überformel „Praxis“ an Schutzkraft, kann doch konkreter Unterricht konkreter Lehrpersonen mit konkreten Schüler:innen jederzeit von

13 Die Metapher vom Unterricht als „Kerngeschäft“ der Schule (Oelkers, 2004; Reusser, 2009) wurde zu Zeiten des „new public management“ geprägt. Sie forcierte ihrerseits unterrichtliche *Fremdbeobachtungen*, etwa in Form von Unterrichtsqualitätsbeobachtungsposten für „Anspruchsgruppen“, von denen die Schüler:innen neben anderen Gruppierungen (Schulleitungen, Eltern, Administrationen, Didaktiken, ...) nur eine bildeten (Brosziewski und Maeder, 2007, S. 28–33).

diesem oder jenem Gesichtspunkt aus beleuchtet werden, gedeckt durch Resonanzen, die auf einschlägigen Plattformen organisiert sind und mit immer neuen Ähnlichkeiten, Vertiefungen und Verbesserungen („best practices“) aufwarten. „Aber Lehrerschmidt erklärt das ganz anders und viel verständlicher“, hat sich so oder ähnlich manche Mathematiklehrperson schon von ihren Schülerinnen und Schülern anhören müssen.¹⁴ Die Form dieser unsichtbaren Unterrichtskontrolle entspricht in etwa jener Form, die Michel Foucault (1977, S. 256–263) als „Panoptikum“ bezeichnet hat: Man weiss nicht, ob momentan jemand auf dem Beobachtungsposten steht, aber es könnte in jedem Moment der Fall sein.

Auch dieser Hoheitsentzug verdankt sich keineswegs einer „Macht der Bilder“, einer vermeintlich der Sprache überlegenen Überzeugungskraft des Visuellen. Sein dynamisierendes Moment und seine Effektivität ist vor allem darin begründet, dass die Videographie des Unterrichts teilhat an der *allgemeinen* Videographisierung der Gesellschaft. Auch die „Kerngeschäfte“ anderer beruflicher und professioneller Felder – Medizin, wissenschaftliche Forschung, Ingenieurwesen, Handwerk, Gestaltungstätigkeiten aller Art – sind und werden videographiert, beobachten sich untereinander und lassen sich beobachten über und mit Videos und haben einschlägige plattformförmig strukturierte Archive und Datenbanken voll von „Erläuterungen“ entstehen lassen. Darüber hinaus und einschneidender noch beschreibt die Gesellschaft alle ihre *Dinge und ding-transformierenden Prozesse* per Video (siehe oben, zum Phänotyp des Making). So wurde den Dingen ihr „Wesen“, ihr Eigengedächtnis geraubt. Es wurde ins videographische Gedächtnis der Gesellschaft überführt. Der Unterricht, selber als „Prozess“ videographiert, kann *fallweise* zwecks Bekanntmachungen, Lehre, Nachhilfe und Repetition auf dieses Archiv zugreifen und sich in ihm integrieren. Die institutionalisierte Bildung muss „ihren“ Unterricht mit all seinen institutionellen Beschwerden entsprechend re-konstruieren (in der typischen Form von Vorteils-Nachteilsbilanzen bereits geschehen in Gedera und Zalipour, 2021; weniger bilanzierend, mehr reflektierend in Matthes et al., 2021).

5. Fall-Vignette: „Schule findet statt – trotz Corona“ (Miller und Halbheer, 2024a)

Die amtlich verordnete Schliessung von Schulen im Zuge der Corona-Pandemie machte manche Regionen dieser Welt, unter ihnen die Öffentlichkeit des Schweizer Kanton Thurgau, mit der Tatsache bekannt, dass sich Schulpflicht

14 Und da hilft auch nicht das Video von Lehrerschmidt, in dem er erklärt, „warum ich NICHT besser erkläre als dein Lehrer / deine Lehrerin“ <https://www.youtube.com/watch?v=FSu1WBvUdcE>, gesehen am 10.1.2025. Die Kommentare widersprechen – und Lehrerschmidt erfreut sich an diesem Widerspruch.

und Unterrichtspflicht unterscheiden.¹⁵ Den Eltern wurde verboten, ihre Kinder in die Schule zu schicken; und auferlegt dafür zu sorgen, dass der Unterricht bei ihnen *zu Hause* stattfinden konnte. Denn weder der Stoff noch die Prüfungen noch die Noten und Abschlüsse sollten irgendeine Zeit verlieren. Von der Schule aus gesehen, hiess das *Fernunterricht*. Die Elternhäuser sahen sich genötigt, „*homeschooling*“ zu leisten, mit und ohne Hilfe durch Lehrkräfte, Schulen und Behörden.¹⁶ Wurden Lehrkräfte zu Zeiten der Unterrichtsqualitätsbewegung seitens des Schulmanagements noch zu „Experten für Unterricht“ erklärt (Brosziewski, 2016), erwies sich, dass engagierte Eltern ganz anderen Expertenrat suchten, namentlich jenen von erfahrenen Homeschooling-Müttern (Dammert, 2024, S. 22). Schulen und ihre Lehrkräfte waren vornehmlich dafür da, Materialien, Aufgaben und Zielpläne zur Verfügung zu stellen; sprich: das Curriculum trotz Schulstillstand weiter zu betreiben. Die Unterrichtung darin, wie der Heim-Unterricht funktionieren konnte und wie die Probleme mit dem Home-Management (an Geräten, Programmen und Unterrichtsnischen im häuslichen Leben) zu lösen waren, wurde aus anderen Quellen bezogen; wahrscheinlich unter anderem aus dem Medium der Erklärvideos für gelingenden Heim-Unterricht.

Man wähte in dieser pandemiebedingten Schulkrise die einmalige Chance eines Digitalisierungsschubes für das öffentliche Schulwesen; aus dem Glauben heraus, die Schule hinke der Gesellschaft technologisch *und auch pädagogisch* hinterher. Denn ohne ein unterstelltes pädagogisches Defizit hätte von „Chance“ keine Rede sein können. Tatsächlich wurde, soweit es die staatlichen Krisenressourcen zuliesse, das gesamte Arsenal an Lehrmitteln und Lehrorganisationstools durchforstet und je nach schulspezifischen Passungskriterien („pragmatisch“)¹⁷ bezogen und aufbereitet, das die Universitäten und sonstigen Ausbildungsstätten „höherer“ Art unter Titeln wie „eLearning“ oder „blended learning“ entwickelt und zusammengetragen haben (Miller, 2009).

Mit Hilfe der Netzwerke von schulisch-unterrichtlich engagierter Digital-Scouts gelang der *Schulorganisation*, Materialien, Aufgaben und Pläne verteilen und Erledigungen kontrollieren, das heisst den Unterricht aus der Ferne

15 Die Schulpflicht begründet ein „Pflichtrecht“ der *Kinder* (Huber, 2023). Die Unterrichtspflicht (ähnlich: die Bildungspflicht) verpflichtet die *Eltern*. Mit der Unterrichtspflicht werden nicht die Beschulungsformen, sondern die Lernbedingungen und -erfolge staatlich normiert und kontrolliert (Österreich, Niederlande, Kanada, Australien, Neuseeland, USA, Irland, Spanien, Italien, Dänemark, ...).

16 Dammert, 2024; Gantenbein, 2024; Mangold, 2024; in Zeichnungen und Texten der Schüler:innen Zettl, 2024; Magaro, 2024; Segenreich, 2024. Systemexpert:innen wissen natürlich, dass Homeschooling rechtlich gesehen ein unzutreffender Begriff ist (Miller und Halbheer, 2024b, S. 13). Die Frage ist nur, ob sich Eltern, Kinder und Betroffenheitsöffentlichkeiten zur Interpretation ihrer Lagen um rechtliche Konventionen kümmern oder nicht.

17 „Pragmatisch“ ist das Schlüsselwort in allen Interviews mit Thurgauer Verantwortungsträger:innen (Regierungsrätin, Leiter Amt für Volksschule, Schulbehörden, Schulleitungen, Hauswarte) zum zeitlichen Ablauf der schulischen Corona-Krise (Miller und Halbheer, 2024a, S. 29–85).

organisieren zu können. Es erwies sich jedoch rasch, dass das *Home-Management* des Unterrichts in keiner Weise dem *Selbst-Management* entspricht, das Universitäten und Erwachsenenbildungseinrichtungen von ihren Studierenden erwarten dürfen. Wenn von Eltern und ihren Hilfskräften (zum Beispiel Grosseltern, Dammert, 2024, S. 22) erwartet würde, sie sollten und könnten ihre Zöglinge zum „selbstregulierten“ Lernen (Oelkers und Miller, 2021) anhalten und erziehen, dann hätte die Schule ein ihr fremdes Unterrichtsskript, eben das des universitären Studiums und das des lebenslangen Lernens übernommen; und völlig aufgegeben, was einstmals mit der Idee des erziehenden Unterrichts als „Kerngeschäft“ der Schule institutionalisiert sein sollte.

Das Klassenzimmer, in Pandemiezeiten zunächst verbarriadiert, sodann mit allerlei Abstandsregeln vorsichtig wiedereröffnet, sollte Schüler:innen, Eltern und Lehrpersonen wieder von allen Home- und Selbst-Managementproblemen befreien. In Anlehnung an eine literarisch-philosophische Figur (Franz Kafka „Der Verschollene“ („Amerika“), Gotthard Günther 2000, Jacques Derrida (Naas, 2008)) kann man sagen: Das verlassene Klassenzimmer mutierte zum „Amerika“ des Schulunterrichts, zu jenem unerreichbar sagenhaften Ort, der alle Utopien und Dystopien des westlichen Denkens verschmelzen lässt. Nicht „Nahunterricht“, wie es sprachlich korrekt dem bürokratischen „Fernunterricht“ hätte entgegengesetzt werden müssen, sondern „Präsenzunterricht“ wurde dem Klassenzimmer zugesprochen, eine Metaphysik der Gegenwärtigkeit evozierend, in die jede und jeder seine Utopien und Dystopien von Nähe und Ferne eintragen kann, wie es ihr oder ihm beliebt, und die vergessen macht, dass es die Schulpflicht ist, die Lehrpersonen auf die Suche nach pädagogischen Beziehungen und Schulkinder auf die Suche nach Nahbeziehungen zur verlockend-gefährlichen „Peer Community“ schickt. Die Unbestimmtheitsstelle all dieser Erzählungen aus und über den Präsenzunterricht bleibt: der Unterricht.

Setzen wir uns wirklich einmal still ins Klassenzimmer, kommt zunächst die Dystopie des Unterrichts in den Blick, jener „Frontalunterricht“, der schon in der Wortwahl „Front“ Militärisches und Kriegerisches androht und die Lehrperson als „Spieß“ erscheinen lässt, als Unteroffizier, der seine Soldaten mit unsinnigen Befehlen eindeckt und Disziplinierungen der Disziplin wegen anstrengt. Den Schülerinnen und Schülern bleiben nur zwei Fluchtpunkte, um sich den Kon-Frontationen des Unterrichts zu entziehen: das Fenster und die Tür, eine Fluchtlinie für die Augen und die Gedanken, die andere für die Beine und den Sozialverkehr. Zwischen beiden Fluchtlinien organisiert sich (!) jene mal mehr, mal weniger gelingende Konzentration, deren Herstellung im Heimunterricht so umständlich zu „managen“ ist, weil es dort viel zu viele Fluchtpunkte gibt und man all diesen Punkten zugleich entfliehen müsste, um sich konzentrieren zu können. Als Gegenpol avancierte ausgerechnet der Frontalunterricht zu Zeiten von Corona zur Hauptattraktion der „neuen“, der digitalen Medien, wie Damian

Miller und Ueli Halbheer in ihrer multi-perspektivischen Corona-Schul-Studie festhalten:

„Aus schulpädagogischer Sicht zeigte sich während und nach dem Lockdown ein Phänomen, das der gängigen Totalkritik am ‚Frontalunterricht‘ – auch ‚one to many‘ oder ‚1:n‘ genannt – fundamental widerspricht. Will man den Nutzungsdaten glauben, mögen die Menschen, ob jung oder alt, geschmähten ‚Frontalunterricht‘: Vorne steht ein Mensch, erklärt, wie man etwas macht, und zeigt es gleichzeitig. Die ‚Stay at Home‘-Portale boomten und wurden rege benutzt. Nicht nur diejenigen, die ‚Tutorials‘, ‚Erklärvideos‘ oder ‚Lehrfilme‘ zu Brotbacken, Klopapierrollen-Basteln, Tango im Kindesalter, Yoga für kleine Fortgeschrittene, Euklid für Dummies, Bonsai-Pflege über Mittag für AnfängerInnen usw. anboten, sondern auch die mit veritablen Lehrplan-relevanten Themen wie Arithmetik, Grammatik, Geometrie, Geografie, Geschichte, Binomische Formeln, Pythagoras usw. Diese Tutorials realisieren – unter der Voraussetzung, dass sie von guter Qualität sind – wesentliche Merkmale der Grundformen des Lehrens nach Hans Aebli.“ (Miller und Halbheer, 2024b, S. 18)

6. Unterricht I, II und III: Klassenunterricht, Videounterricht und Unterrichtsvideoanalyse

Was der vorstehenden Beschreibung gründlich-guter Lehre noch fehlt, ist die Erklärung dafür, warum die Menschen durch solche Lehre nicht nur lernen, sondern die Lehre selber sogar *mögen* können sollten und warum das Klassenzimmer und nicht der heimische Sessel für den Genuss der attraktiveren Ort sein könnte. Die Utopie des Schulunterrichts gibt sich noch versteckt.

Das Schlüsselwort der obigen Beschreibung lautet „gleichzeitig“ („erklärt, wie man etwas macht, und zeigt es gleichzeitig“). Die Erklärung liegt in der *Gleichzeitigkeit von Erklären und Zeigen*; eine Gleichzeitigkeit, die gerade nicht durch die ominöse Präsenz des Wahrnehmens aus sich allein heraus gestiftet wird – weder durch eine Nähe noch aus einer Ferne. In der Philosophie und Theorie der Zeit nennt man genau dies das Problem der Synchronisation (siehe für die Zeittheorie Luhmann, 1990; für das Alltags- und Berufsleben in Interaktionen Deppermann und Streeck, 2018; für Organisationen und Institutionen Zerubavel, 1982 (und etliche weitere seiner Arbeiten); für das Erleben von Schuljugend Zander et al., 2020; für die Strukturierung eines Schuljahres Sutton et al., 2013; für die Kunst Curtis et al., 2013; für die gesamte Biographie Brose et al., 1993). Je nachdem, ob sich das Problem der Synchronisation löst oder nicht, mag der „Ort“ seiner (Nicht-)Lösung utopische oder dystopische Züge annehmen, mag das Erleben von Problem und Lösung mehr als Arbeit erscheinen, die nach einem gerechten Lohn (in Pensionsansprüchen und guten Noten) verlangt, oder als Spiel, das sich des

Spiels selbst wegen fortzuführen lohnt (Bildung). *Beides* kann im Klassenzimmer und vor/mit Interfaces nicht-menschlicher Art erfahren werden.

Als Nominalisierungen von Verben verführen die Begriffe „Erklären“ und „Zeigen“ dazu, ein Satzsubjekt als notwendig gegeben hinzuzudenken; und dieses Subjekt wird – auch das zeigt die Martialmetapher des „Frontalunterrichts“ – gedankenlos-routiniert mit der Lehrperson oder alternativ mit irgendeinem „Medium“ (Video, Schulbuch, ...) besetzt. Ebenso umstandslos ist damit der Schüler, ist die Schülerin in die Leerstelle, in die Schulbank, hinter ein Buch oder vor einen Bildschirm platziert. Die besondere Chance einer professionellen Videoanalyse von klassischen Unterrichtssituationen begründet sich darin, dass Filme und Videos ihre Akteure gleichzeitig als „Agent“ *und als* „Patiens“, als Handelnde und als Erlebende zeigen (Lepa, 2010, S. 182 und öfter). Vor allem beim Erklären und Zeigen kommt es keineswegs allein auf Aktivitäten, sondern auf genau zu ihnen passende Passivitäten an. Keine Erklärung kann mit dem Erklären beginnen, geschweige denn mit dem Zeigen. Jede Erklärung muss zunächst einmal eine *Unklarheit einsetzen* – und die muss im wörtlichen Sinn ihren Platz finden, damit sich etwas zeigen lässt, was aus der Unklarheit herausführt. Denn ein Zeigen muss den Zeigenden und das zu Zeigende gleichzeitig zu sehen geben – sonst stecken einfach irgendwelche Anzeiger im Raum herum, wie Pfeile auf Powerpoint-Folien, die durch irgendwelche Kompositions- oder Editionsfehler ihren Richtungssinn verloren haben. Das Zeigen muss mithin seinen eigenen Platz finden. Im Erklärvideo werden all diese Probleme durch Aufnahmearrangements (siehe oben zu den Phänotypen) und dann vor allem durch den Zuschauer/Hörer selbst gelöst. Denn *wenn* ein Video läuft, muss man annehmen: Es wurde angeschaltet einer Wissenslücke wegen und mit der Bereitschaft, die Screen als Bühne für Inszenierung und Choreographie zu akzeptieren, zumindest für die Dauer von drei Minuten.

Im Klassenunterricht hingegen können keine Erklärungen abgespult werden. Die Adressat:innen müssen ihre Unklarheiten (an-)zeigen, was passende Passivitäten (Zuschauen, Anhören, Mitlesen) der Lehrperson bedingt. Und weil dies nicht im Chor, sondern nur in wechselnden Solo-Reden geschehen kann, erklären die selektiven Aktivitäten der Schüler:innen nicht nur der Lehrperson, sondern ihren Mitschüler:innen mit, was es überhaupt zu wissen und zu sehen geben könnte. Wenn man gar nicht darauf verzichten mag, Kommunikation auf „eine“ Kompetenz reduzieren zu wollen, dann sollte man allenfalls so etwas sagen wie: Erklärkompetenz ist die *Sozialkompetenz*, sich Unklarheiten zeigen zu lassen und Fragen in ihrer Offenheit hören zu können; und all das in einem Ensemble, das anders als im richtigen Theater nie homogen und nie komplett vorab instruiert sein kann. Das Ensemble ist der eigentliche Kompetenzträger.

Erklären und Zeigen sind immanent Formen der Kommunikation (Brosziewski und Künzli, 2024; aus pädagogischer Sicht Prange, 1995; Gruschka, 2018; zur Funktion im Unterricht Idel und Rabenstein, 2013). Keine Erklärung könnte sich je als „a priori“ setzen, könnte „für sich“ beginnen, wenn sie nicht eine offene Frage hörte; und sei es, eine bislang noch nicht gestellte offene Frage. Jedes Zeigen bedingt, jemanden in der Lage zu sehen, das Zeigen und das zu Zeigende gleichzeitig sehen zu können. Mit ihren Fragen und durch ihr Plätze-Einnehmen werden die Schülerinnen und Schüler, später die Studierenden zu den Vor-Gesetzten der Erklärung und des Zeigens, und wenn es um Lernen und nicht allein um die Noten gehen soll: auch zu den Vor-Gesetzten der Lehrperson und des/r Dozierenden gleich welcher Institution. Den zwangsverpflichteten Videolehrer:innen der Corona-Schule fehlten ihre Vorgesetzten und sie suchten nicht nur nach technischen, sondern auch nach rhetorisch-didaktischen Kompensationen für diesen Ausfall.

Was sich im iterativ-rekursiven Erklären und Zeigen ergibt, das ist, was man „Gegenstand“ nennt. Die Lehrpläne oder die blossen Kataloge von Videotiteln nennen immer nur *Themen*, erklären und zeigen aber nicht Gegenstände. Deshalb nützt ihre Lektüre allein gar nichts, um zu lernen. Die Utopie des Klassenzimmers als Ort des Unterrichts konnte in und kurz nach den Zeiten des Zimmerverschlusses kurz und bündig formuliert werden:

„Das soziale Leben in einem Klassenzimmer [...] *und* die thematische Auseinandersetzung an einem gemeinsamen Gegenstand [...] können nie durch die digitale Transformation ersetzt werden, höchstens können sie ergänzt und angereichert werden.“ (Miller und Halbheer, 2024b, S. 17, Kursivierung AB)

Damit Gegenstände entstehen, die in ihren Eigenschaften (Implikationen) und Behandlungsmöglichkeiten (Konsequenzen) oberflächlich oder tiefgründig, richtig oder falsch begriffen werden können, müssen sich die Leerstellen der ungestellten Fragen und der vagen Standpunkte *selber* bestimmen. Im Fernunterricht geschieht das sowieso von selbst: Man schaltet „beliebig“ zu und wieder weg, egal ob mit einem tollen Buch oder einem tollen Video versorgt. In einem Ort des Unterrichts hingegen müssen die Leerstellenbesetzer und Leerstellenbesetzerinnen ihre Anschlussfragen verlautbaren und die hinzugewonnenen Standpunkte markieren, sonst bricht der Prozess des Erklären/Zeigens mangels Information einfach ab (Brosziewski, 2024) – Geselligkeiten und Müdigkeiten begleiten Unterricht wie ein Schatten, sowohl im Klassenzimmer als auch im Selbststudium. Dem ist an beiden der Unterrichtsorte durch Themenwechsel (Stundenplan, Videokataloge) nur begrenzt abzuhelfen.

Der Schulunterricht wird den Eigensinn seines Skripts nie in der Dualität von Lehrperson/Lernende(r) entfalten können, wie es ihm die currenten „pädagogischen“ Lernpsychologien vorschreiben. Er wird seine vielgescholtene Funktion der (konzeptionellen) *Homogenisierung* von (faktisch) vielfach devianten „Lernenden“¹⁸ daraufhin abtasten müssen, ob nicht gerade in ihr jene Entlastungs- und Steigerungsoptionen zu finden sind, die den Live-Unterricht in einem tieferen Sinne „unterhaltsam“ machen¹⁹ – zum Beispiel des ersehnte „Lernen-von-einander“, das sich in den Unterricht einspielt, in Fragen an die Lehrperson, an die Bücher, an die Anderen, im Demonstrieren von Gegenstandskompetenzen inklusive Gegenstandsinkompetenzen vor der Lehrperson, an den Objekten, vor den Anderen etc. pp. Nicht die geringste Leistung des Miteinander ist, dass einer den anderen manche von den vielen Fehlermöglichkeiten abnimmt, die mit dem richtigen Lernen des Richtigen nun einmal in die Welt gesetzt werden und exponentiell anwachsen, wenn eine Bestnote zur Chance für alle erklärt wird.

Immerhin: Im Negativ-Verfahren hat der „Fernunterricht“ der Corona-Zeit auch den Schülerinnen und Schülern und all ihren Nach-Helfer:innen gezeigt, dass ihnen nicht nur die Mitschüler:innen, sondern auch die Gemeinsamkeit des Unterrichts fehlen könnte.²⁰ *Videokonferenzen* konnten nie Unterricht werden, weder für die Lehrperson (die blockiert wurde durch den Zwang, Material abzuspielen und wie ein Fernsehmoderator die Einleitungen, Übergänge und Abgänge zu besprechen) noch für die Schülerinnen und Schüler. Einen humorvoll-eindringlichen Erfahrungsbericht liefert die Gymnasiallehrerin Julia Heid (2020), und die Redaktion der Frankfurter Allgemeinen Zeitung schaltet ein passendes Bild dazu (Abb. 7).

18 Homogenisierung: Alle sollen in der Heterogenität ihrer Potentiale die gleichen (!) Chancen erhalten, dieselben (!) Lernziele zu erreichen (Rauh, 2024, S. 134). Wenn „Individualisierung“ die Lernziele de-homogenisiert, wird fraglich, was Chancengleichheit dann noch sein könnte.

19 Im Wort „unterhaltsam“ steckt „Unterhalt“, ebenso wie im Neudeutschen „support“.

20 Als U-Topos, als Nicht-Ort und in des Klassenzimmers Verlassenheit kann unterschlagen bleiben, dass jede, auch die zuvor beschriebene Gemeinsamkeit immer dann Gemeinheiten hervorbringt, wenn sie sich als Gemeinschaft normiert. In Bildungskontexten, also auch in der Schule, drohen speziell die Beschämungen der Blödigkeit (Stanitzek, 1989). Die faktische Sehnsucht nach unterrichtlicher Gemeinsamkeit dürfte deshalb individuell höchst unterschiedlich ausgeprägt sein.



Abbildung 7: Fernunterricht von Nahem gesehen: praktiziertes Framing; © Keystone

Für die Kommunikation der Einheit von Erklären und Zeigen kann die Videoarchitektur keinen Rahmen schaffen, in dem sich Fragen und Standpunktbewegungen synchronisieren und einen Gegenstand choreographieren. Eine Komplementarität von Klassenzimmerunterricht und Videounterricht ist nur im Format des „flipped learning“ (Birgili et al., 2021) möglich, was man in vor-digitalen Zeiten über Hausaufgaben erledigt hatte und nun Selbstlernmanagement nennen muss. Hingegen müssen in einer Videokonferenz alle Bilder, alle Töne distinkt gerahmt, einzeln freigeschaltet und in das Regime der Screens hinein montiert werden; eine so hoffnungslose Restriktion, dass sich bei Video-Klassentreffen mannigfaltige Strategien der Abblendung, des Ausblendens und der Abschaltung entwickelten – eine „Kachelkommunikation“ (Iris Dinkelmann, forscht zu Engagement im Unterricht, mündliche Mitteilung) als Front *vor* allem Unterricht, vor der dann tatsächlich nur noch Frontalunterricht mit mühsamen Schlaufen der „Interaktivität“²¹ möglich blieb. Wen sieht der oben abgebildete Lehrer als Einzigen sich bewegen? Sich selbst, nach Anschluss suchend. Wie man aus universitären Kreisen hört, waren das selbst die Studierenden, also dem Anspruch nach die kompetenten Selbstregulatoren, rasch leid – und wollten allen Ernstes sogar wieder Vorlesungen live hören, die vermeintlich schlimmsten aller Homogenisierungsmaschinen (Brosziewski, 2020).

21 „e. g., the use of FlipGrid video for introducing participants in online courses“ (Gedera und Zalipour, 2021, S. 10)

Literatur

- Belting, H. (2001). *Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft*. München: Fink.
- Birgili, B., Seggie, F. N. & Oğuz, E. (2021). The trends and outcomes of flipped learning research between 2012 and 2018: A descriptive content analysis. *Journal of Computers in Education*.
- Brinkmann, M. & Rödel, S. S. (2018). Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 521–547). Wiesbaden: Springer.
- Brose, H.-G., Wohlrab-Sahr, M. & Corsten, M. (1993). *Soziale Zeit und Biographie. Über die Gestaltung von Alltagszeit und Lebenszeit*. Opladen: Westdeutscher.
- Brosziewski, A. (2007). Bildungsmonitoring in der Globalisierung der Bildungspolitik. In I. Bemerburg & A. Niederbacher (Hrsg.), *Die Globalisierung und ihre Kritik(er)* (S. 135–148). Wiesbaden: VS.
- Brosziewski, A. (2016). Aufstieg und Fall der Unterrichtsexperten oder Wozu sich Professionelle von Experten unterscheiden. In R. Keller & J. Raab (Hrsg.), *Wissensforschung – Forschungswissen. Beiträge und Debatten zum 1. Sektionskongress der Wissenssoziologie* (S. 189–199). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Brosziewski, A. (2017). Das Lichtspiel der Photographie als Phänomenologie des Blicks. In T. S. Eberle (Hrsg.), *Fotografie und Gesellschaft: Phänomenologische und wissenssoziologische Perspektiven* (S. 425–433). Bielefeld: transcript.
- Brosziewski, A. (2018). Kognition und Kommunikation in Listen, Tabellen und Skalen. Analysiert am Fall der Bildungsberichte. In I. Bormann, S. Hartong & T. Höhne (Hrsg.), *Bildung unter Beobachtung. Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung* (S. 43–65). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Brosziewski, A. (2020). Lesen und Blicken im Studium und im Unterricht. In M. Stanisavljevic & P. Tremp (Hrsg.), *(Digitale) Präsenz. Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre* (S. 23–25). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Brosziewski, A. (2021a). Die Videographie der Gesellschaft. Exploriert am Fall des Unterrichts. In G. J. Betz, M. Halatcheva-Trapp & R. Keller (Hrsg.), *Soziologische Experimentalität. Wechselwirkungen zwischen Disziplin und Gegenstand* (S. 198–213). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Brosziewski, A. (2021b). Tonbildspuren. Sprechdisziplin nach dem Video. In N. Schröer, O. Bidlo, V. Keyers & M. Roslon (Hrsg.), *Facetten der Kommunikationsmacht* (S. 234–241). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Brosziewski, A. (2024). Verständnis und Begreifen beobachten, in Unterricht und informaler Schulorganisation. *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie*, 29(1), 216–242.
- Brosziewski, A. (2025). Video as a Medium of Placeness. In A. Singh, C. Meier zu Verl & R. Tuma (Hrsg.), *Video-Analysis in Action: Contributions to social theory and the analysis of society* (in print). London: Routledge.
- Brosziewski, A. & Künzli, S. (2024). Das Konzept der kommunikativen Form. In D. Isler (Hrsg.), *Frühe Sprachbildung in pädagogischen Einrichtungen. Am Beispiel mehrsprachiger Kinder in Deutschschweizer Spielgruppen* (S. 38–52). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Brosziewski, A. & Maeder, C. (2007). *Fokus Unterricht. Unterrichtsentwicklung durch Beobachtung*. Zürich: Seismo.
- Corsten, M., Krug, M. & Moritz, C. (Hrsg.) (2010). *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Curtis, R., Koch, G. & Siegel, M. (Hrsg.) (2013). *Synchronisierung der Künste*. München: Fink.
- Dammert, F. (2024). Wir sind dann mal daheim! Der Schulloekdown im Fokus des Tagblatt und der Thurgauer Zeitung von März bis Oktober 2020. In D. Miller & U. Halbheer (Hrsg.), *Schule findet statt – trotz Corona. „Fernunterricht“ aus der Perspektive verschiedener Beteiligten im Kanton Thurgau* (S. 20–28). Basel: Zytglogge.
- Deppermann, A. & Streeck, J. (Hrsg.) (2018). *Time in Embodied Interaction: Synchronicity and Sequentiality of Multimodal Resources*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

- Eisenstein, J., Graff, T. & Ziegenmeyer, B. (2011). Brüche mit pädagogischem Potential?! Video-gestützte Praxisbeobachtungen in der Lehrerbildung. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinthoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 145–148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Esser, H. (1990). „Habits“, „Frames“ und „Rational Choice“. Die Reichweite von Theorien der rationalen Wahl (am Beispiel der Erklärung des Befragtenverhaltens). *Zeitschrift für Soziologie*, 19(4), 231–247.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frank, H. (2019). *Frame by Frame: A Materialist Aesthetics of Animated Cartoons*. Oakland: University of California Press.
- Gantenbein, P. (2024). Das Lernen soll da bleiben wo es hingehört – in die Schulen und nicht nach Hause (ins Eigenheim). In D. Miller & U. Halbheer (Hrsg.), *Schule findet statt – trotz Corona. „Fernunterricht“ aus der Perspektive verschiedener Beteiligter im Kanton Thurgau* (S. 86–94). Basel: Zytglogge.
- Gedera, D. S. P. & Zalipour, A. (2021). Conceptualising Video Pedagogy. In D. S. P. Gedera & A. Zalipour (Hrsg.), *Video Pedagogy: Theory and Practice* (S. 1–17). Singapore: Springer Singapore.
- Geise, S. & Baden, C. (2014). Putting the Image Back Into the Frame: Modeling the Linkage Between Visual Communication and Frame-Processing Theory. *Communication Theory*, 25(1), 46–69.
- Goffman, E. (1986). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. With a Foreword by Benett M. Berger*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Greiffenhagen, C. (2015). Die Materialität der Mathematik. Wie Mathematik an der Tafel vorgeführt wird. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 283–308). Weilerswist: Velbrück.
- Gruschka, A. (2018). Lehre, Zeigen, Erklären. In M. Proske & K. Rabenstein (S. 153–170). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Günther, G. (2000). *Die amerikanische Apokalypse, aus dem Nachlass herausgegeben von Kurt Klagenfurt*. München und Wien: Profil.
- Heier, J. (2020). Nur kein Neid. Wie die Digitalisierung der Schulen in der Schweiz läuft. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 27./30.5.2020, <https://www.faz.net/-in8-9zudz>.
- Huber, V. (2023). Grundschulunterricht – ein Pflichtrecht im Wandel der Zeit. In: Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Wem gehört die Schule? Neue Akteure, neue Zuständigkeiten*. Bern: hep Verlag, S. 281–293.
- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2013). „Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2(1), 38–57.
- Ingarden, R. (1965). *Das literarische Kunstwerk (1931). Mit einem Anhang: Von den Funktionen der Sprache im Theaterschauspiel. Dritte, durchgesehene Auflage*. Tübingen: Niemeyer.
- Isler, D. (Hrsg.) (2024). *Frühe Sprachbildung in pädagogischen Einrichtungen. Am Beispiel mehrsprachiger Kinder in Deutschschweizer Spielgruppen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J. & Herrle, M. (Hrsg.) (2014). *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knorr-Cetina, K. (1999). „Viskurse“ der Physik. Wie visuelle Darstellungen ein Wissenschaftsgebiet ordnen. In J. Huber & M. Heller (Hrsg.), *Konstruktionen. Sichtbarkeiten* (S. 245–263). Zürich und Wien: Voldemeer und Springer.
- Krammer, K. (2020). Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 691–699). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K. (2020). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681–690). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- LeFever, L. (2013). *the art of explanation. making your ideas, products, and services easier to understand*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Lepa, S. (2010). *Jenseits des Films. Kritisch-realistische Rekonstruktion von Filmverstehen und Film-reflexion*. Wiesbaden: VS.

- Luhmann, N. (1990). Die Zukunft kann nicht beginnen: Temporalstrukturen der modernen Gesellschaft. In P. Sloterdijk (Hrsg.), *Vor der Jahrtausendwende. Berichte zur Lage der Zukunft. Erster Band* (S. 119–150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Magaro, V. (2024). Kinderzeichnungen: Schule findet statt trotz Corona. In D. Miller & U. Halbheer (Hrsg.), *Schule findet statt – trotz Corona. „Fernunterricht“ aus der Perspektive verschiedener Beteiligter im Kanton Thurgau* (S. 186–195). Basel: Zytglogge.
- Mangold, B. (2024). Homeschooling. In D. Miller & U. Halbheer (Hrsg.), *Schule findet statt – trotz Corona. „Fernunterricht“ aus der Perspektive verschiedener Beteiligter im Kanton Thurgau* (S. 116–121). Basel: Zytglogge.
- Masson, E. (2012). *Watch and Learn. Rhetorical Devices in Classroom Films after 1940*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Matthes, E., Siegel, S. T. & Heiland, T. (Hrsg.) (2021). *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- McCullagh, J. & Menter, I. (2021). *Using Digital Video in Initial Teacher Education*. St. Albans: McCullagh.
- Miller, D. (2009). E-Learning. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 209–222). Weinheim: Beltz.
- Miller, D. & Halbheer, U. (Hrsg.) (2024a). *Schule findet statt – trotz Corona. „Fernunterricht“ aus der Perspektive verschiedener Beteiligter im Kanton Thurgau*. Basel: Zytglogge.
- Miller, D. & Halbheer, U. (2024b). Wie wir über Corona erfahren. In D. Miller & U. Halbheer (Hrsg.), *Schule findet statt – trotz Corona. „Fernunterricht“ aus der Perspektive verschiedener Beteiligter im Kanton Thurgau* (S. 9–19). Basel: Zytglogge.
- Miller, D. & Oelkers, J. (2023). Versprechen und Erneuerung. Über den öffentlichen Erfolg der Sprache der Erziehung. In U. Binder, A. Böhmer & J. Oelkers (Hrsg.), *Sprache und Pädagogik* (S. 75–100). Münster: Waxmann.
- Segenreich, C. (2024). Eine (nicht immer ganz) bunte Welt. Bilder aus dem Fernunterricht. In D. Miller & U. Halbheer (Hrsg.), *Schule findet statt – trotz Corona. „Fernunterricht“ aus der Perspektive verschiedener Beteiligter im Kanton Thurgau* (S. 196–200). Basel: Zytglogge.
- Naas, M. (2008). *Derrida From Now On*. New York: Fordham.
- Oelkers, J. (2004). *Bildungsüberschreitenden Fachtagung Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Bodenseeraum am 6. Mai 2004 in der Pädagogischen Hochschule Thurgau Kreuzlingen*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Oelkers, J. & Miller, D. (Hrsg.) (2021). „Selbstgesteuertes Lernen“: *Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Perucca, A. (2023). Multiplying Mathematical Teachers. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 114, 46–47.
- Prange, K. (1995). Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz. *Bildung und Erziehung*, 48(2), 145–148.
- Prose, M., Herzmann, P. & Hoffmann, M. (2020). Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kausistischen Lehrerbildung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, ... U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 269–282). Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich.
- Raab, J. (2008). *Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen*. Konstanz: UVK.
- Racipi, F. & Wernli, M. (2024). Distance Learning ist angesagt! WAHs nun? Umsetzung des Distance Learnings während des Lockdowns im Jahr 2020 im Fach WAH (Wirtschaft, Arbeit, Haushalt). In D. Miller & U. Halbheer (Hrsg.), *Schule findet statt – trotz Corona. „Fernunterricht“ aus der Perspektive verschiedener Beteiligter im Kanton Thurgau* (S. 132–140). Basel: Zytglogge.
- Rauh, B. (2024). Die Schulklasse – ein triadisch strukturierter Bildungsraum. In K. Rabenstein & L. Wicke (Hrsg.), *Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse* (S. 130–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reidsema, C., Hadgraft, R., Smith, N. & Kavanagh, L. (Hrsg.) (2017). *The Flipped Classroom. Practice and Practices in Higher Education*. Singapore: Springer.

- Reusser, K. (2009). Unterricht. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 881–896). Weinheim: Beltz.
- Rickert, M. & Platzgummer, V. (2025). Frames within frames: Research, education and play in linguistic ethnographies of early childhood education and care. *Learning, Culture and Social Interaction*, 50, 100881.
- Schmidt-Borcherding, F. (2020). Zur Lernpsychologie von Erklärvideos: Theoretische Grundlagen. In S. Dorgerloh & K. D. Wolf (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos* (S. 63–70). Weinheim und Basel: Beltz.
- Simon, R. (2007). Die Unsichtbarkeit des Bildes, oder: Ein Gemälde ist kein Bild. *Hermeneutische Blätter*, 13(1+2), 212–218.
- Smith, D. E. (2001). Text and the Ontology of Organisations and Institutions. *Studies in Cultures, Organisations and Societies*, 7(2), 159–198.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Toronto: AltaMira.
- Spence, L. & Navarro, V. (2010). *Crafting Truth. Documentary Form and Meaning*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Stanitzek, G. (1989). *Blödigkeit. Beschreibungen des Individuums im 18. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer.
- Sutton, A., Muller, C. & Langenkamp, A. G. (2013). High School Transfer Students and the Transition to College: Timing and the Structure of the School Year. *Sociology of Education*, 86(1), 63–82.
- Tuma, R. (2017). *Videoprofis im Alltag. Die kommunikative Vielfalt der Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer.
- Tuma, R. & Schnettler, B. (2019). Videographie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1191–1202). Wiesbaden: Springer.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 111, 453–458.
- Wagner, B. (2024). Im Nachbuchstabieren der Anordnungen. Formale Organisation, Zonen des Informellen und die Unverzichtbarkeit des Verbindlichen in der österreichischen Sozialversicherung der Kaiserzeit. *Soziale Systeme*, 29(1–2), 7–45.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wolf, K. D. (2015). Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube: Audio-Visuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? *merz. medien+erziehung*, 59(1), 30–36.
- Zander, B., Büscher, B. & Stamm, L. (2020). Erfahrungsräume jugendlicher Peergroups im Verlauf vom 7. zum 9. Schuljahr. In B. Zander & J. Thiele (Hrsg.), *Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Lebenswelt: Rekonstruktion sportiver Erfahrungsräume in synchroner und diachroner Perspektive* (S. 275–337). Wiesbaden: Springer.
- Zerubavel, E. (1982). The Standardization of Time: A Sociohistorical Perspective. *American Journal of Sociology*, 88(1), 1–23.
- Zettl, E. (2024). „Genau in diesem Moment scheint ein Regenbogen auf dem Himmel“. Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf ihren (Schul-)Alltag im Corona-Frühjahr 2020. In D. Miller & U. Halbheer (Hrsg.), *Schule findet statt – trotz Corona. „Fernunterricht“ aus der Perspektive verschiedener Beteiligter im Kanton Thurgau* (S. 162–173). Basel: Zytlogge.

Das Verdingkinderwesen und seine Folgen – Biografien zwischen sozialer Ausgrenzung und gesellschaftlicher Teilhabe

Daniela Freisler-Mühlemann

1. Einleitung

Der Beitrag beleuchtet das Verdingkinderwesen in der Schweiz und seine biografischen Folgen. Er gibt damit exemplarisch Einblick in das Leben von Zehntausenden von Heranwachsenden, die ihren Herkunftsfamilien oder anderen Bezugspersonen entzogen und als nützliche Arbeitskräfte in Pflegefamilien platziert wurden. Das Verdingkinderwesen ist ein schweizerisches, süddeutsches und norditalienisches Phänomen des 19. Jahrhunderts, das bis in die 1980er Jahre existierte (vgl. Freisler-Mühlemann, 2011). Die medialen und politischen Debatten der letzten Jahre haben die Öffentlichkeit für die Schicksale der Betroffenen sensibilisiert und zur wissenschaftlichen Aufarbeitung beigetragen (vgl. Hofstetter & Gaillard, 2017). Die wissenschaftliche Aufarbeitung der Geschichte der Verdingkinder hat das Bewusstsein für die Rechte und den Schutz von Kindern und Jugendlichen geschärft. Als ein Zeichen der Anerkennung des erlittenen Unrechts und als Ausdruck der gesellschaftlichen Solidarität mit den Betroffenen wurde ein Solidaritätsbeitrag geschaffen (www.bj.admin.ch) – ein wichtiger Schritt zur Aufarbeitung dieses dunklen Kapitels der Schweizer Geschichte. Die kürzlich publizierten Ergebnisse und Impulse aus dem Synthesebericht „Eingriffe in Lebenswege“ des Nationalen Forschungsprogramms „Fürsorge und Zwang“ (www.nfp76.ch) unterstreichen die Bedeutung eines umfassenden und wirksamen Kindesschutzsystems, das die physischen, emotionalen und psychischen Bedürfnisse und Ressourcen in den Mittelpunkt stellt und damit dem Kindeswohl gerecht wird. Die wissenschaftliche Aufarbeitung der Geschichte der Verdingkinder kann nicht losgelöst von Fragen der sozialen Gerechtigkeit und der Vergangenheitsbewältigung betrachtet werden. Sie fordert die Gesellschaft heraus, sich mit Fragen der Verantwortung und des Umgangs mit historischem Unrecht auseinanderzusetzen.

2. Das Verdingkinderwesen in der Schweiz

Das Verdingkinderwesen war in der Schweiz tief in den gesellschaftlichen und politischen Strukturen verankert. So war die Praxis im 19. und bis Mitte des 20. Jahrhunderts gesellschaftlich breit akzeptiert und wurde als notwendige Massnahme zur Armutsbekämpfung verstanden (vgl. Furrer et al., 2014). Viele Familien, vor allem auf dem Land, lebten in prekären wirtschaftlichen Verhältnissen. Missernten, wirtschaftliche Rezessionen oder gesellschaftliche Umbrüche stürzten sie oft in Armut. Für die praktische Armenfürsorge, die in der Regel in die Zuständigkeit der Heimatgemeinden fiel, ergaben sich daraus schwierige Lebenssituationen, zumal weder finanzielle Mittel noch Strukturen zur Unterstützung der Armutsbetroffenen vorhanden waren (vgl. Hofstetter & Gaillard, 2017). Die armenrechtlichen Massnahmen der Vormundschafts- oder Armenbehörden beinhalteten einerseits eine finanzielle Verantwortung, es galt, eine möglichst kostengünstige Lösung für Kinder aus armen Familien zu finden. Andererseits wurde Armut in der damaligen Gesellschaft als „Bedrohung der bürgerlichen Lebensweise“ (Seglias, 2013, S. 27) betrachtet und teilweise kriminalisiert (vgl. Guggisberg, 2016). Im 19. Jahrhundert galt Armut als selbstverschuldet, dieses Verdikt war noch im 20. Jahrhundert im Umgang mit Verdingkindern deutlich spürbar: *„Fürsorgekreise sahen in der Sozialdisziplinierung ein Mittel, um bei Unterschichten bürgerliche Verhaltensweisen und Arbeitsdisziplin durchzusetzen.“* (Leuenberger 2008, S. 22). Dementsprechend galt es, in verarmten Familien korrigierend einzugreifen und Kinder und Jugendliche zu „versorgen“ (vgl. Leuenberger & Seglias, 2008). Kinder und Jugendliche wurden damals nicht als schutzbedürftig, sondern als nützliche Arbeitskraft betrachtet – ihre Rechte blieben dabei weitgehend unberücksichtigt (vgl. Freisler-Mühlemann, 2012). Wenn weder die Eltern noch andere Bezugspersonen für das Kind sorgen konnten, gab es zwei Möglichkeiten der Fremdplatzierung: Entweder wurden die Kinder von den örtlichen Behörden in ein Kinderheim eingewiesen oder sie kamen in eine Pflegefamilie. Meist wurde die Unterbringung in einer Pflegefamilie bevorzugt, da diese kostengünstiger war und es nur wenige Heimplätze gab (vgl. Huonker, 2014; Leuenberger et al., 2011). Nicht immer war es wirtschaftliche Not, die die Familie zur Fremdplatzierung zwang. Es handelte sich auch um verlassene oder verwaiste Kinder, oder um Kinder, deren Eltern physisch, psychisch oder emotional überfordert waren. Betroffen waren auch Kinder alleinerziehender Mütter, die materiell nicht in der Lage waren, für ihre Kinder zu sorgen (vgl. Freisler-Mühlemann, 2011). Huonker (2014) spricht von einer Ambivalenz zwischen Freiwilligkeit und Zwang, die Fremdplatzierungen und Kindesentziehungen begleitete. Die Betroffenen wurden zwar häufig mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten fremdplatziert, diese Zustimmung wurde jedoch unter wirtschaftlichem Druck oder durch Drohungen, Versprechungen und Tricks erreicht. Es galt, die Kinder und Jugendlichen durch die Vermittlung von Fleiss und Disziplin „zur Arbeit

zu erziehen, zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft und guten Christen zu machen“ (Hafner, 2011, S. 87). Typische Ziele und Funktionen der Fremdunterbringung – auch für die jeweilige Wahl der Unterbringungsform ausschlaggebend – waren: Beheimatung, Zwischenlösung bei vorübergehender Abgabe der Erziehungspflicht der Eltern, sittliche Besserung der Kinder und Jugendlichen, Disziplinierung der Familien, Bestrafung und Disziplinierung der Kinder und Jugendlichen und schliesslich der Schutz der Gesellschaft (vgl. Freigang & Wolf 2001). Die Arbeitsleistung der Kinder und Jugendlichen wurde immer auch als aktiver Beitrag zum Funktionieren der Gesellschaft verstanden (vgl. Leuenberger & Seglias, 2008). Damit verbunden war stets die Durchsetzung moralischer Werte sowie ordnungspolitischer und finanzieller Interessen der Gesellschaft (www.nfp76.ch). Insgesamt wird davon ausgegangen, dass in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert bis zu fünf Prozent aller Kinder und Jugendlichen fremdplatziert waren, insgesamt also mehrere 10.000 bis möglicherweise über 100.000 Personen (vgl. Lengwiler et al., 2013).

Verschiedene schwere Missbrauchsfälle in den Jahren 1945/1946 führten zu einer Sensibilisierung der Bevölkerung gegenüber Verdingkindern. Eine direkte Folge davon war die Gründung der „Pflegekinderaktion Zürich“ im Jahr 1948 und zwei Jahre später der „Schweizerischen Pflegekinder-Aktion“. Dennoch wurden Kinder bis in die 1980er Jahre hinein verdingt. Die Einführung eines neuen Kindesrechts im ZGB von 1976 schuf die Grundlage für eine dringend notwendige Vereinheitlichung des Pflegekinderwesens auf gesamtschweizerischer Ebene. Der Bundesrat erliess die Verordnung über die Aufnahme von Kindern zur Pflege und zur Adoption PAVO, die zusammen mit dem neuen Kindesrecht 1978 in Kraft trat (vgl. Freisler-Mühlemann, 2011). Dieses Gesetz verbot schliesslich die Ausbeutung von Kindern als Arbeitskräfte (vgl. Wohlwend & Honegger, 2006). Das Schweizer Parlament anerkannte die Verletzung elementarer Grundrechte und der Menschenwürde und verabschiedete 2014 das Bundesgesetz über die Rehabilitierung administrativ versorgter Personen. Das Rehabilitierungsgesetz wurde zwei Jahre später in das umfassendere Bundesgesetz über die Aufarbeitung der fürsorgerischen Zwangsmassnahmen und Fremdplatzierungen vor 1981 vom 30. September 2016 integriert. Es dehnte die Anerkennung des Unrechts auf weitere Opfergruppen, wie die Verdingkinder aus und schuf einen Solidaritätsbeitrag (www.bj.admin.ch). Eine vom Bundesrat eingesetzte Unabhängige Expertenkommission (UEK) „Administrative Versorgungen“ wurde mit der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Geschichte der administrativen Versorgungen beauftragt. In ihrem Schlussbericht zuhanden des Bundesrates kommt die UEK zum Schluss, dass die rechtliche Handhabung fehleranfällig und oft willkürlich war, Folge einer Gesetzgebung, die wenig bedürfnisorientiert formuliert war, sich auf unbestimmte Rechtsbegriffe abstürzte, den Behörden grosse Ermessensspielräume einräumte und den Betroffenen im Gegenzug kaum Rechte zugestand. In der Praxis förderte das Gesetz ein Klima des „anything goes“, das Verletzungen

der Betroffenen in Kauf nahm. Hinzu kam eine Kultur des Wegschauens, die die Augen vor Missständen verschloss. Eine wirksame Aufsicht fehlte fast vollständig. Dank völkerrechtlicher Instrumente hat der Schweizer Rechtsstaat inzwischen ein höheres Schutzniveau erreicht (vgl. UEK, 2019). Neben den nationalen Behörden haben auch einzelne Kantone sowie kirchliche Institutionen Schritte zur wissenschaftlichen Aufarbeitung dieses dunklen Kapitels der Schweizer Geschichte unternommen (vgl. Hofstetter & Gaillard, 2017). Eine wegweisende wissenschaftliche Aufarbeitung erfolgte im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 76 „Fürsorge und Zwang“ (2018–2023), das über den Auftrag der Unabhängigen Expertenkommission Schweiz (UEK) hinausging und zum Schluss kam, dass die Rechte von Menschen in prekären Lebenssituationen teilweise missachtet und ein selbstbestimmtes und menschenwürdiges Leben massiv eingeschränkt wurde. Die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte im Bereich des Kindes- und Erwachsenenschutzes seien nur teilweise umgesetzt worden und im Bereich der Partizipation der Betroffenen sei noch viel zu tun (www.nfp76.ch). Die Geschichte der Verdingkinder ist nicht abgeschlossen, auch wenn sie der Vergangenheit angehört. Das Verdingkinderwesen hat lebenslange Auswirkungen auf die Biografien der Betroffenen, wie die Erfahrungsberichte eindrücklich zeigen oder wie der Schlussbericht des Nationalen Forschungsprogramms 76 nahelegt, stellte die damalige Praxis einen massiven Eingriff in die Lebenswege der Betroffenen dar.

3. Zeitzeugenberichte von Verdingkindern

Die Zeitzeugenberichte veranschaulichen anhand von Interviews die subjektive Sicht der Betroffenen auf das Erlebte und die langfristigen Folgen des Verdingkinderwesens, also der Fremdplatzierung in Pflegefamilien (vgl. Freisler-Mühlemann, 2011)¹.

3.1 Frühe Kindheit

Die frühe Kindheit ist in den Erzählungen geprägt von Trennung von der Herkunftsfamilie und Fremdplatzierung. Die wirtschaftliche Not im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zwang viele Eltern aus ärmeren Bevölkerungsschichten, ihre Kinder in Pflegefamilien oder Heime zu geben: *„wir hatten kein Geld und gar nichts, er hat mich nicht ernähren können und so, und dann kam ich eben zu Pflegeeltern“*. Neben der wirtschaftlichen Not der Familie, wurden auch schwierige familiäre Verhältnisse als Grund für die Fremdplatzierung genannt: *„Was ich noch weiss, ist, dass mein Vater gewalttätig war, ich habe immer noch*

1 Dissertation an der Universität Zürich mit dem Titel: Verdingkinder – ein Leben auf der Suche nach Normalität (ISBN 978-3-03905-735-1).

die Bilder in meinem Kopf, wie mein Vater meine Mutter schlägt und ich weiss nicht, warum die beiden sich nicht vertragen haben, das weiss ich, vielleicht war es ein Teil der Mutter. Vater hat mir nie etwas erzählt, er schämt sich, es ist auch eine Schande, er hat uns weggeschickt, er hat uns von der Mutter weggenommen“ (Freisler-Mühlemann, 2014, S. 12). Wenn die Eltern ihrer Erziehungsaufgabe nicht nachkommen konnten, waren sie auf die Hilfe der Behörden angewiesen: „dann ist sie mit mir zur Behörde gegangen und hat gesagt, dass sie mit mir nicht mehr klarkomme und dass ich wegmüsse“ (Freisler-Mühlemann, 2011, S. 114). Wie eine Betroffene berichtet, kamen die zuständigen Behörden ihrer Fürsorgepflicht in diesem Fall nicht nach: „Dann ging sie [die Nachbarin] hin und beschwerte sich über die Vormundschaft, und dann passierte nichts mehr. Nichts weiter passierte, und dann war ein Büro oben bei der F. oben, ganz oben, und er sagte, dass der Vormund, der dort gewesen war, ja, der war einmal runtergekommen, hat die Tür aufgemacht und sagte, wenn er den Jungen in dem Zimmer oben sterben lassen wolle, aber dann kam er und schloss die Tür wieder und ging wieder weg [lacht] und ist wieder reingegangen [lacht], und deswegen mussten sie mich dahin verlegen, sonst hätten sie mich verlegen müssen, oder sie hätten gar nichts gemacht [...] sie wussten genau, was da oben los war, natürlich wussten sie es, oder, das war das Gespräch überall, aber sie haben nichts gemacht“ (ebd., S. 145). Die Betroffene wirft der damaligen Behörde vor, die Pflegeverhältnisse nicht sorgfältig abgeklärt und keine Kontrollen durchgeführt zu haben, obwohl sie über die schwierigen Lebensbedingungen der Verdingkinder informiert war. Die Erinnerungen an das Geschehene und die Missachtung grundlegender Bedürfnisse der Betroffenen nach Schutz, Vertrauen und Sicherheit beschäftigen sie bis heute: „Ich war so beschäftigt mit dieser Trennung, weil das so eine Ungewissheit war, das kann man kaum beschreiben“ (ebd., S. 119).

3.2 Mittlere und späte Kindheit

Der Alltag der Verdingkinder bestand im Wesentlichen darin, der Pflegefamilie als nützliche Arbeitskraft zu dienen, sei es in der Landwirtschaft, in Handwerksbetrieben oder im Haushalt: „Ich musste morgens die Kälber melken, dann musste ich das Pferd rausführen, den Rasen mähen, die Hühner füttern, einen Hasen füttern, also von morgens an die ersten Arbeiten, dann Kartoffeln kochen fürs Mittagessen und so ging das den ganzen Tag“ (Freisler-Mühlemann, 2011, S. 120). Auch die mangelnde emotionale Zuwendung der Pflegeeltern wurde als belastend beschrieben: „das hat mir auch schwer zu schaffen gemacht, die haben fünf Kinder gehabt, und die sind jeden Abend schön ins Bett gebracht worden und ich musste zuschauen, wie die Kinder geküsst wurden und ich stand daneben, das ist auch hart“ (ebd., S. 136). Hinzu kam, dass sich die Pflegekinder an zum Teil jährlich wechselnde Bezugspersonen, sei es in der Pflegefamilie oder im Heim, gewöhnen mussten. Der Aufbau vertrauensvoller und stabiler Beziehungen blieb

ihnen verwehrt. Gefühle der Nichtzugehörigkeit und der Hilflosigkeit waren die Folge: *„Ich kann mich eigentlich nicht mehr an Jahreszahlen erinnern, weil so viel passiert ist, ich hatte genug mit den Veränderungen und Entwurzelungen zu tun“* (ebd., S. 119). In den Heimen herrschte ein starres System von formalen Regeln, an die sich die Kinder strikt zu halten hatten, z. B. war Anstaltskleidung die Norm (vgl. Freigang & Wolf, 2001). Die Heime sahen ihre Aufgabe darin, die Kinder zu „Lebenstüchtigkeit“ zu erziehen. Nicht das Wohl des Einzelnen, sondern das Wohl des Staates galt als Erziehungsziel (vgl. Leuenberger & Seglias, 2008). Dabei wurde jegliche Selbstbestimmung untergraben: *„Wir waren ja eingesperrt, oder, den ganzen Tag unter Kontrolle, vierundzwanzig Stunden unter Kontrolle“* (Freisler-Mühlemann 2011, S. 148). Von den Kindern wurde absoluter Gehorsam verlangt, ansonsten waren körperliche Strafen die Folge: *„Wir mussten Essen zubereiten, aber wir konnten es nicht essen und wir sind sehr streng gescholten worden, weil wir dumm waren, also ich meine in der Kindheit haben wir Sachen gemacht, die heute ganz normal sind und es gab sehr harte Sanktionen, also wir hatten harte Bestrafungen. Wir sind geschlagen worden, und uns wurde gesagt, wir dürfen nicht essen, also wirklich sehr harte Strafe“* (Freisler-Mühlemann, 2011, S. 115). Der Alltag dieser Kinder war geprägt von autoritären Strukturen, Fremdbestimmung und Lieblosigkeit: *„Ich bin irgendwie nicht ganz normal aufgewachsen, man ist eher aufgezogen worden, aber einfach so, wie man ein Kalb aufzieht, oder, wie sagt man, man wurde aufgezogen, aber einfach lieblos, das hat mir wahrscheinlich irgendwie gefehlt“* (Freisler-Mühlemann 2011, S. 143). Ähnlich schwierig waren die Verhältnisse in den Pflegefamilien. Die Kinder erlebten Demütigungen und Ausgrenzungen: *„Er hat mir immer gesagt, was für arme Schweine wir sind, dass wir unser ganzes Leben lang arbeiten müssen, dass wir langsam sind und dass nichts aus uns wird und solche Dinge“* (Freisler-Mühlemann, 2011, S. 134). Die damals vorherrschenden gesellschaftlichen Werte gegenüber Verdingkindern zeigen sich wie folgt: *„Also ich musste in der Küche essen und sie haben drinnen im Esszimmer gegessen und ich habe kein Fleisch gekriegt, sie haben Fleisch gegessen, das waren schon mal Unterschiede“*. Neben psychischen Demütigungen und sozialer Ausgrenzung waren die Kinder immer wieder auch körperlicher Gewalt ausgesetzt: *„Dort ging eigentlich die Hölle los (4). Ich habe jeden Tag Prügel bezogen (2), ich musste nur immer den Dreck machen und ich durfte nicht das Familien-WC benützen“* (Freisler-Mühlemann 2011, S. 5) oder sexuelle Gewalt: *„und dann musste ich Sex mit ihm haben“* (Freisler-Mühlemann, 2011, S. 134). Gewalt, Demütigungen und Ausgrenzung erlebten die Kinder nicht nur in der Pflegefamilie, sondern auch in der Schule.

Obwohl der Schulbesuch in Artikel 27 der Schweizerischen Bundesverfassung von 1874 verankert ist und die Kantone verpflichtet sind, alle Kinder unentgeltlich durch Lehrpersonen unterrichten zu lassen, blieb ihnen der Zugang zu einer angemessenen Schul- und Berufsausbildung aufgrund ihres niedrigen sozialen Status verwehrt. Die meisten Verdingkinder mussten in ländlichen Gebieten in

der Landwirtschaft arbeiten, ohne regelmässig die Schule besuchen zu können. Und wenn sie doch zur Schule gingen, wurden sie nicht selten auch von den Lehrpersonen gedemütigt und von den Mitschülerinnen und Mitschülern schikaniert. Die Gewalt eines jungen Lehrers gegenüber einem Schüler wird wie folgt beschrieben: *„Wir mussten ein Gedicht auswendig lernen, wir hatten einen in der Klasse, der stotterte und zwar sehr stark und dem Lehrer fiel nichts anderes ein an dem Tag, an dem wir das Gedicht lernen mussten. Dann hat er angefangen zu schlagen und das hat ihm nicht gefallen, er hat dem B. buchstäblich die Scheisse aus dem Leib geprügelt, bis nur noch Splitter und Scherben herumlagen. Dann hat er den B.O. ausgezogen und fotografiert, um die anderen zu warnen, was passiert ist“* (Freisler-Mühlemann 2014, S. 88) oder: *„In der Schule war ich nichts, da war ich die Schlechteste, also in der ersten und in der zweiten Klasse hatte ich sehr gute Noten, da hatten wir eine Lehrerin und nachher hatte ich einen Lehrer, der hat mich total kaputt gemacht wegen der Kleider. Dann habe ich gedacht, das macht keinen Spass mehr in der Schule, dann bin ich nicht mehr in die Schule gegangen“* (Freisler-Mühlemann 2011, S. 135). Zudem wurden den Verdingkindern schulische Leistungen nicht zugetraut und waren aus Sicht der Gesellschaft für ein Verdingkind auch nicht erstrebenswert: *„In der Schule war ich überhaupt nicht gut, ich war der Schlechteste, also in der ersten und zweiten Klasse habe ich sehr gute Noten bekommen. Ich hatte eine sehr gute Note, ich hatte einen Lehrer dort, und dann hatte ich eine Lehrerin, die mich wegen meiner Kleidung und meiner Halbschuhe gedemütigt hat. Ich wollte nicht zur Schule gehen, ich ging nicht zur Schule, ich verbrachte Stunden am Morgen damit, die Klebezettel mit dem schönen Wasser in allen Farben zu kleben, die Hunde, warum sie so genervt von mir waren, und ich bin immer eine Stunde zu spät gekommen, und es gibt noch eine Strafe zu zahlen, aber das macht nichts, und dann bin ich noch in eine andere Klasse, und dann ein anderer Lehrer, und der hat es gut mit mir gemeint. Ich habe ihn nicht verstanden, nach dem Mobbing dachte ich, die sind alle gleich und ich muss sagen, ich habe immer gedacht, dass er es gut mit mir meint, wenn ich jetzt darüber nachdenke. Ich war sicher auf meinem Fahrrad und ich dachte, er würde mich schikanieren.“* (ebd., S. 135). Es gab immer wieder Lehrpersonen, die es gut mit den Verdingkindern meinten und sich um ihr Wohlbefinden sorgten. Insgesamt erlebten die Betroffenen die Schule aber weniger als Ort des Schutzes, des Vertrauens, der Geborgenheit, der Förderung der Selbstbestimmung und der Integration in die Klassengemeinschaft, sondern als Ort der Abwertung, der Demütigung und der Fremdbestimmung.

Weder die Pflegefamilie noch die Heime, noch die Schule, noch die Behörden sind ihrer Fürsorgepflicht nachgekommen: *„Dann sah die [Nachbarin], wie das zu und her ging dort oben und dann ging sie auf die Vormundschaftsbehörde, um zu reklamieren, und nachher ist nichts weiter gegangen. Dann sei der zuständige Vormund einmal gekommen, habe die Türe aufgerissen und habe hineingeschaut und gesagt: Wenn er den Buben ‚verrecken‘ lassen wolle im S. oben, dann sollen*

sie es machen, dann schlug er die Türe wieder zu und ging [lacht], und dadurch mussten sie mich danach versetzen, sonst hätten sie gar nichts gemacht, oder, sie wussten genau, was dort oben ging, das wussten sie natürlich, das war ja das Gespräch überall, aber gemacht haben sie nichts, auch in diesen Heimen, es kam mich nie jemand besuchen“ (Freisler-Mühlemann 2011, S. 145). Eine Folge der unzureichenden Wahrnehmung der Fürsorgepflicht insbesondere durch die Behörde war, dass dieses System des „Wegschauens“ geduldet wurde und damit die Rechte und die Integrität der Kinder massiv verletzt wurden.

3.3 Jugend

Das erlittene Unrecht und seine Folgen zeigen sich darin, dass sich die biographischen Erfahrungen im Laufe der Jahre immer stärker in das Selbstbild der Jugendlichen eingepägt haben. Viele Betroffene brachen immer wieder aus oder begingen kleinere Delikte. Die wenigsten hatten verlässliche Bezugspersonen, die ihnen emotionale Sicherheit, Bindung und Vertrauen gaben – im Gegenteil, sie wurden psychisch und physisch gedemütigt und sozial ausgegrenzt. Die Folge war nicht selten die Verinnerlichung abwertender gesellschaftlicher Zuschreibungen, die sich in der Identität der Jugendlichen verfestigten: *„dumme, arme Schweine, als lebenslange Arbeitskraft und unfähig, etwas im Leben zu erreichen“* (Freisler-Mühlemann, 2011, S. 180). Statt Schutz und Begleitung in einer vulnerablen Lebensphase zu erfahren, war ihr Leben von mangelnder Wertschätzung, Unterstützung und wenig Stabilität geprägt.

3.4 Junges und mittleres Erwachsenenalter

Wenig überraschend waren die Biografien der Betroffenen auch im jungen Erwachsenenalter durch wenig Stabilität gekennzeichnet: *„und eines Tages ging ich auf und ab und zur See und fuhr zur See auf hoher See, auf einem Schweizer Hochseeschiff nach W. und später fuhr ich auf einem anderen Schiff zur See“* (Freisler-Mühlemann, 2011, S. 167). Ein Betroffener berichtet von Schwierigkeiten im Umgang mit der gewonnenen Freiheit: *„Dann hiess es von einem Tag auf den anderen, ich müsse verschwinden, ich könne jetzt nicht mehr dortbleiben, oder, ich war irgendwie unvorbereitet, ich bin da abgestellt worden, fertig Feierarbeit“* (ebd., S. 149). Im jungen und mittleren Erwachsenenalter gelang es den Betroffenen zunehmend vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen, wie folgende Zitate nahelegen: *„Er stellte für mich eine wahnsinnige Sicherheit dar und ich fühlte mich wohl bei ihm“* (ebd., S. 96) oder *„Mein Mann ist irgendwie ein kleines Wunderwerk“* (ebd., S. 126). Verlässliche Bezugspersonen, die ihnen in der Herkunftsfamilie und in der Pflegefamilie oder in den Heimen versagt geblieben waren, gaben ihnen im Erwachsenenalter den ersehnten Schutz, das Vertrauen und die Sicherheit sowie die dringend benötigte Unterstützung bei der Bewältigung des

Erlebten. Sie heirateten, gründeten Familien und waren beruflich aktiv: „also es hat ganz grosse Sprünge gegeben in meinem Leben, als ich mal herausfand, dass ich trotz allem etwas kann und auch etwas erreichen kann. Das musste zuerst einmal wachsen, das Selbstvertrauen, um das alles in die Wege zu leiten und heute habe ich eine gute Arbeit in einem Behindertenheim“. Die Bedeutung eines verlässlichen sozialen Bezugssystems zeigt sich an folgender Aussage: „also ich habe einen Freundeskreis mit der Familie, also das ist das Allerwichtigste, ohne Familie da wäre ich untergegangen, da hätte ich nie loslassen können, durch die ganzen Schwierigkeiten“ (ebd., S. 98) oder: „Also ich habe einen Freundeskreis, wo, also, mit der Familie, das ist das Wichtigste, ohne meine Familie wäre ich untergegangen. Ich hätte die ganzen Schwierigkeiten, die wir hatten, nie loswerden können. Ich habe auch eine Beziehung zu meiner Frau gehabt und ich – das ist nicht selbstverständlich, dass wir jetzt noch zusammen sind“ (ebd.). Die Unterstützung durch Familie und Freundeskreis in Form von verlässlichen Bezugspersonen wird in den Zeitzeugenberichten als zentrale soziale Ressource in der Auseinandersetzung mit ihren schwierigen Lebensgeschichten genannt.

3.5 Späteres Erwachsenenalter

Im späteren Erwachsenenalter zeigt sich ein unterschiedlicher Umgang mit dem in der Kindheit und Jugend erlittenen Unrecht. Die einen haben ihre Vergangenheit, so schmerzhaft sie auch war, so gut wie möglich verarbeitet und sich weiterentwickelt: „... es war eine wahnsinnig schwierige Zeit und dort habe ich das Gefühl gehabt, so jetzt, jetzt musst du dein Leben aufarbeiten, sonst kommt es irgendwie nicht gut und trotzdem muss ich heute sagen, ich habe ein gutes Leben gehabt, also ich habe wahnsinnig viel gelernt im zwischenmenschlichen Bereich, ich habe sehr viel profitiert von den zehn Jahren Therapie. Ich habe ganz spät noch, also innerhalb dieser zehn Jahre Therapie habe ich dann noch die Handelsschule gemacht, also das Handelsdiplom, das habe ich mit ungefähr 54 Jahren gemacht, ich habe gelernt Auto zu fahren, zuerst Motorrad und dann Auto. Es hat ganz grosse Sprünge gegeben in meinem Leben, als ich einmal zur Einsicht kam, dass ich, trotz allem etwas kann und auch etwas erreichen kann (2), und das musste zuerst einmal da sein, das Selbstwertgefühl musste zuerst wachsen, um all das in die Wege zu leiten; heute habe ich eine gute Arbeit in einem Behindertenheim, also ich bin in K. im B. tätig und arbeite mit behinderten Erwachsenen“ (Freisler-Mühlemann 2011, S. 5) oder „also das kommt mir manchmal vor wie ein Quantensprung“ (ebd., S. 128). Die Betroffenen konnten im Laufe ihres Lebens eine gewisse Resilienz aufbauen. Damit ist die Fähigkeit gemeint, kritische Lebensereignisse trotz Widrigkeiten bewältigen zu können (vgl. Wustmann, 2004). Eine wichtige Resilienzressource ist das Selbstwertgefühl. Es schwächt die negativen Auswirkungen psychischer und physischer Belastungen ab (www.nfp.76.ch). Resilienten Menschen gelingt es, Vertrauen in sich und ihre

Umwelt aufzubauen und sich zunehmend als Teil der Gesellschaft zu verstehen. Anderen Betroffenen fällt es bis heute schwer, sich von den Demütigungen und Stigmatisierungen der Vergangenheit zu lösen: „*Ich bin mein Leben lang als Sohn eines Mörders bezeichnet worden, also von unten nach oben, oder solange ich mich erinnern kann*“ (Freisler-Mühlemann 2011, S. 143). Die Folgen einer „gestohlenen“ Kindheit und Jugend verdeutlicht folgende Aussage: „*Ich habe nie andere Leute kennengelernt, ich war immer unter den gleichen Leuten, unter meinesgleichen, und manche haben es besser überstanden. Ich bin nur schlecht drüber weggekommen, ja das ist jetzt einfach nicht gut*“ (ebd., S. 152). Der Betroffene beschreibt, wie er sein Leben lang sozial ausgegrenzt wurde und nie Teil der Gesellschaft sein durfte, was ihn bis heute belastet. Seelische Narben begleiten ehemalige Verdingkinder bis ins hohe Erwachsenenalter: „*Vor drei Jahren war ich mit einem Freund im Solarium und er fragte mich, was ich denn für Striemen am Rücken hätte. Da habe ich gesagt, das ist von damals, das macht nichts, die Schmerzen waren nicht gross, aber die inneren*“ (ebd., S. 135). Die psychische und physische Misshandlung durch das soziale Umfeld, das eigentlich Schutz, Vertrauen und Geborgenheit vermitteln sollte, lässt die Betroffenen bis heute nicht los: „*Es ist mein Leben, es ist mein Schicksal*“ (ebd., S. 141).

Tiefe Demütigungen und soziale Ungerechtigkeiten in vulnerablen Lebensphasen wie Kindheit und Jugend haben Spuren hinterlassen. Umso wichtiger ist es, schutzbedürftige Menschen gezielt zu unterstützen und zu begleiten, damit sie ein möglichst selbstbestimmtes Leben führen können. Entsprechend wichtig ist der erleichterte Zugang für Betroffene zu relevanten Informationen. Dazu gehört eine bessere Aufklärung über Rechte und Pflichten sowie der Abbau von administrativen und sprachlichen Barrieren. Damit soll den Betroffenen die Orientierung erleichtert werden (www.nfp76.ch).

4. Schlussfolgerungen

Das erlittene Unrecht kann trotz Vergangenheitsbewältigung nicht ungeschehen gemacht werden. Die biografischen Folgen des Verdingkinderwesens – Missachtung der Rechte, erschwelter Zugang zu adäquater Schul- und Berufsausbildung, körperliche und seelische Misshandlungen, Ohnmachtsgefühle gegenüber staatlichen Institutionen, Gefühl der Nichtteilhabe an der Gesellschaft, Identitätsprobleme, seelische Narben sowie soziale Ausgrenzung – wirken bis in die Gegenwart (vgl. Freisler-Mühlemann, 2011). Das Verdingkinderwesen spiegelt die geringe Anerkennung wider, die Gesellschaft und Politik den Menschen am unteren Ende der sozialen Hierarchie entgegenbrachten und bis heute entgegenbringen (www.nfp76.ch).

Vor diesem Hintergrund ist die Aufarbeitung der Geschichte des Verdingkinderwesens unerlässlich, um Veränderungen in der Wahrnehmung und im Schutz

von Kindern und Jugendlichen zu verstehen und um sicherzustellen, dass sich solche integritätsverletzenden Praktiken nicht wiederholen. Anhand von Zeitzeugenberichten konnten bedeutsame Aspekte und psychosoziale Mechanismen biografischer Erfahrungen in einem spezifischen historischen und gesellschaftlichen Kontext herausgearbeitet werden. Gesellschaftliche Wertvorstellungen des 19. und 20. Jahrhunderts, die Vernachlässigung von Kinderrechten und die ungleiche Verteilung von Ressourcen wirkten sich auf die Lebenschancen und -perspektiven der Betroffenen aus und sind als Eingriffe in die Lebenswege zu verstehen. Die Erzählungen der Zeitzeugen sensibilisieren für das gesellschaftliche Spannungsfeld zwischen Ausgrenzungserfahrungen und Teilhabebedürfnissen, in dem sich die Betroffenen bis heute befinden (Freisler-Mühlemann, 2011). Entsprechend wichtig ist einerseits die Etablierung partizipativer Strukturen, um die Teilhabe an der Gestaltung des Lebensumfeldes der Betroffenen zu verbessern, und andererseits ein kritisches Bewusstsein für die Widersprüche der sozialen Sicherungssysteme und deren Auswirkungen (www.nfp76.ch). Das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Teilhabe einerseits und sozialer Ausgrenzung prägte das Sozial- und Bildungswesen im 20. Jahrhundert und bedarf auch im 21. Jahrhundert einer intensiven Auseinandersetzung und weiterer Professionalisierung, um die Teilhabe, Integrität und Selbstbestimmung vulnerabler Kinder, Jugendlicher und Erwachsener anzuerkennen, zu fördern und damit soziale Gerechtigkeit herzustellen.

Literatur

- Freigang, W./Wolf, K. (2001). *Heimerziehungsprofile*. Weinheim.
- Freisler-Mühlemann, D. (2011). *Verdingkinder – ein Leben auf der Suche nach Normalität*. Bern.
- Freisler-Mühlemann, D. (2012). Rekonstruktion biographischer Verläufe von Verdingkindern. Lebenslang eine Suche nach Normalität. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit* (1), 7–32.
- Freisler-Mühlemann, D. (2014). Die Lebensgeschichte von Max Müller – eine biographische Fallrekonstruktion. In M. Furrer; T. Huonker; K. Heiniger & S. Jenzer (Hrsg.), *Fürsorge und Zwang: Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz 1850–1980* (323–333). Schwabe.
- Furrer, M.; Heiniger, K.; Huonker, Th.; Jenzer, S. & Praz, A. (2014). Einführung. In dies. (2014). *Fürsorge und Zwang: Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz 1850–1980* (7–38) Schwabe.
- Guggisberg, E. (2016). *Pflegekinder. Die Deutschschweizer Armenerziehungsvereine 1848–1965*. Hier + Jetzt.
- Hafner, U. (2011). *Heimkinder. Eine Geschichte des Aufwachsens in der Anstalt*. Hier + Jetzt.
- Hofstetter, S. & Gaillard, E. (2017). *Heim- und Verdingkinder. Die Rolle der reformierten Kirchen im 19. Und 20. Jahrhundert*. Theologischer Verlag Zürich.
- Huonker, Th. (2014). Zum Forschungsstand betreffend Fremdplatzierung in der Schweiz. In Furrer, M.; Heiniger, K.; Huonker, Th.; Jenzer, S. & Praz, A. (2014). *Fürsorge und Zwang: Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz 1850–1980* (39–50). Schwabe.
- Lengwiler, Th.; Hauss, G.; Gabriel, Th.; Praz, A. & Germann, U. (2013). *Bestandsaufnahme der bestehenden Forschungsprojekte in Sachen Verding- und Heimkinder*: Bericht zuhanden des Bundesamts für Justiz EJPD.

- Leuenberger, M. & Seglias, L. (2013). *Geprägt fürs Leben. Lebenswelten fremdplatzierter Kinder in der Schweiz im 20. Jahrhundert*. Chronos.
- Leuenberger, M.; Mani, L.; Rudin, S. & Seglias, L. (2011). „Die Behörde beschliesst“ – zum Wohl des Kindes? *Fremdplatzierte Kinder im Kanton Bern 1912–1978*. Baden.
- Leuenberger, M. & Seglias, L. (Hrsg.) (2008). *Versorgt und vergessen. Ehemalige Verdingkinder erzählen*. Chronos.
- Schweizerischer Nationalfonds (2024). *Synthese Eingriffe in Lebenswege. Ergebnisse und Impulse des Nationalen Forschungsprogramms „Fürsorge und Zwang“* (www.NFP76.ch)
- Seglias, L. (2013). *Heimerziehung – eine historische Perspektive*. In Ries, M. & Beck, V. (Hrsg.). *Hinter Mauern. Fürsorge und Gewalt in kirchlich geführten Erziehungsanstalten im Kanton Luzern (19–79)*. Theologischer Verlag Zürich.
- Unabhängige Expertenkommission (2019). *Administrative Versorgungen*. Expertenbericht. Bern.
- Wohlwend, L. & Honegger, A. (2006). *Gestohlene Seelen*. Verdingkinder in der Schweiz. Huber.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz*. Weinheim.

In Memoriam Damian Miller¹

Nachruf von Jürgen Oelkers

Damian liebte Geschichten und er lebte in ihnen. Nicht wenige spielten in Bildungsräumen. Sie reichten von einer frechen Frage an den verdutzten Paul Feyerabend im ETH-Hörsaal über abenteuerliche Reisen in die Mongolei bis hin zu den erfolgreich abgewehrten Versuchen, ihn zur Pädagogik Pestalozzis zu bekehren, als Schüler im Zuger Lehrerseminar St. Michael.

Allein die Mischung ist eindrucksvoll: Kritisches Denken in der Ausbildung, pädagogische Aufbauarbeit in Ulaanbaatar und Kritik am „anything goes“ unter Missachtung der Autorität des Rebellen der Wissenschaftsphilosophie. Und das sind nur drei Beispiele in einem weiten Horizont voller Interessen, die verschiedener nicht sein könnten. Er konnte über den Wein in Weingarten erzählen, seinen Männerchor oder die Abenteuer im Thurgauer Staatsarchiv.

Eine Geschichte, die er gerne zum Besten gab, betraf mich. In der Kurzform geht sie so:

Ich besuchte Jürgen Oelkers, der nach Zürich wechseln würde, in seinem Büro in Bern. Ich war dabei zu promovieren und wollte wissen, ob er mein Projekt nach dem Tod meines bisherigen Doktorvaters betreuen würde. Der deutsche Professor interessierte sich für mein Thema, hörte auch zu und sagte dann: Sie können schon über Herman Nohl promovieren, aber nicht so. Also änderte ich das Konzept von Grund auf, investierte zwei weitere Jahre und wurde dann tatsächlich fertig.

Wenn ich dabei war, hat er diese Geschichte oft erzählt, vielleicht ja auch, wenn ich nicht dabei war. Was Damian *nicht* erzählte, jedenfalls nicht in der Standardversion dieser Geschichte, waren der Konflikt zu Beginn, der Höhepunkt ziemlich in der Mitte und das erfolgreiche Ende.

Er besuchte mich in Bern in meinen letzten Monaten an der Universität, wohl im Herbst 1998, als ich bereits nicht mehr als „berntreu“ gelten konnte und entsprechend behandelt wurde. Wer damals Bern verliess, zumal als undankbarer Ausländer, dem wurde die kalte Schulter gezeigt. Sie können doch jetzt nicht gehen, musste ich hören, und schon gar nicht nach Zürich. Das war zu einer Zeit, als ich „Buschor“ noch kaum von „Blocher“ unterscheiden konnte.

1 Rede in der Pädagogischen Hochschule Thurgau am 14. November 2023.

Damians Thema war das Werk von Herman Nohl. Sein Doktorvater, Fritz-Peter Hager aus Adelboden, hatte ein Buch geschrieben über Nohl als Platoniker, also Nohl eingereiht in die Dogmengeschichte einer „paedagogia perennis“, die sich von der Antike bis heute im Kern immer in den Ideen gleichbleibt. Doch dann würde sich die Pädagogik allein auf ihre Historiographie verlassen, genauer auf die „grossen Pädagogen“, gedacht national und westlich, weiss und ohne Frauen.

Die seinerzeitige Wahl von Herman Nohl als Thema einer Dissertation war aber schon vom Lehrstuhl her verständlich, galt doch Nohl als Hauptvertreter des Faches, der auch in den Vorlesungen präsent war und bis in die Teildisziplinen hinein zitiert wurde, immer als Autorität und so zustimmend.

Herman Nohl ist in allen damaligen Geschichten der Pädagogik (ausgenommen die marxistische der DDR) geadelt worden, als Theoretiker des „pädagogischen Bezugs“, als Historiograph der „Pädagogischen Bewegung“ und als Hauptvertreter der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“.

Der „pädagogische Bezug“ basierte auf der Eros-Lehre in Platons *Symposion*, die „Pädagogische Bewegung“ greift das Konzept der „Deutschen Bewegung“ von Nohls Lehrer Wilhelm Dilthey auf und behauptet eine Art Wiederkehr in der Reformpädagogik der Jahrhundertwende, und die „historisch-hermeneutische“ Pädagogik war die deutsche Antwort auf Pragmatismus und Empirie.

Die hermeneutische Methode war in diesem Umkreis gleichbedeutend mit der Auslegung von zeitlosen Texten, aus denen der Sinn erschlossen wird, als sei er verborgen und wartete auf eine Deutung, die weder den Bildungsweg des Autors noch den genauen Entstehungskontext oder gar die Rezeptionsgeschichte zu beachten hatte. Der Text sollte keinen Kontext haben.

Damians Projekt war offenbar schon weit gediehen, es gab bereits Textfassungen, die ich lesen konnte. Aber der Abschluss musste allein angesichts der historiographischen Schwächen verhindert werden. Da kam nur ein Marschhalt in Frage, ein Reset mit genauer Makulatur. Ich habe daher meinen ersten Zürcher Doktoranden zur Lagebeurteilung entlassen. Sie sehen, ich bin schon länger in der Schweiz angekommen.

Die Wegzehrung für die Rückfahrt nach Zürich war eine Botschaft: So wie geplant ginge das nicht, Nohl ja, aber aus Distanz und frei von dem Korsett der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“, also mit einem kritischen Blick und einer eigenen Fragestellung.

Damian ging buchstäblich über die Bücher, erweiterte seine Quellen, änderte seine Lektüre und kam nach einer Weile der Erholung vom Schock in Bern mit einer Idee zurück. Die Idee war gleichbedeutend mit einer Frage, die bislang niemand gestellt hatte, nämlich: Hatte Herman Nohl überhaupt eine „Theorie“ und wenn ja, welche? Und das sollte am Beispiel des sakrosankten „pädagogischen Bezugs“ durchgespielt werden.

In der deutschen Pädagogik, zumal in der Sozialpädagogik, gab es (und gibt es) viele „überzeugte“ Nohl-Anhänger, für die allein diese Frage ein Sakrileg

war. Nohl galt als grosser Theoretiker der Pädagogik und sollte es auch bleiben. Zweifelte man an seiner Theorie, und zwar an ihrem epistemischen Status, stellte man auch ihn in Frage.

Das störte Damian nicht. Er stellte in einem Kriterienkatalog auf, was als wissenschaftliche Theorie gelten kann und was nicht, und durch dieses Raster fiel der grosse Herman Nohl, der Pädagoge von Lebensphilosophie und Eros. Das sind letztlich ästhetische Konzepte, schliesst Damian, gut für die Anschauung, aber schlecht für Forschung und Praxis. Man kann sie weder testen noch widerlegen.

Das war der Höhepunkt. Das Ende der Geschichte war ein Buch, das recht-schaffene „Nohlianer“ empörte, gerade wenn sie es *nicht* lasen, aber das aus der Nohl-Diskussion trotz aller Anstrengungen der Nohl-Anhänger nicht mehr wegzudenken war und für Damian Wege eröffnete, seine Themen zu finden. ohne auf eine Nohl-Dogmatik angewiesen zu sein. Die meisten Doktoranden, die im akademischen Feld bleiben, bauen ja ihre Dissertationen aus oder kommen darauf zurück.

Damian konnte, wann immer es nötig war, mit Nohl-Kritik glänzen, aber musste nicht seine Überzeugungen damit verbinden. Er wollte offen sein für die Probleme von Schule und Erziehung, nicht im Hubraum einer Theorie immer schon genau wissen, wie man sie „verstehen“ kann. Verstehen ist verzeihen, heisst es, aber damit kommt man als Pädagoge nicht weit, wenn man sich nicht selbst betrügen will.

Damian war Primarlehrer, Heimleiter und Sonderklassenlehrer, er wusste, was Erziehung anrichten kann, und dass nur eine überzeugende demokratische Praxis den Kindern dient, kein „pädagogischer Bezug“, in dem sie, wie Nohl wollte, nur Liebe erfahren, wenn sie gehorsam sind. Wenn das heute Geschichte ist, dann auch wegen Damian. Wir wurden Freunde.

Literatur

Miller, Damian (2002): Herman Nohls „Theorie“ des pädagogischen Bezugs. Eine Werkanalyse. Bern: Peter Lang. (= Explorationen Band 33).

Forschen mit Damian

Nachruf von Ulrich Halbheer

Der nachfolgende Text mag nur beschränkt in ein wissenschaftliches Buch passen. Weder will er Ergebnisse oder Konzepte vorstellen, noch argumentiert er datenbasiert in die eine oder andere Richtung. Für diesen Gedenkband werden Beobachtungen, Erfahrungen aus der gemeinsamen Forschungsarbeit und Notizen aus dem Feld verdichtet, um ein knappes Porträt des Forschers Damian Miller entstehen zu lassen. Ein solcher Versuch birgt immer die Gefahr einer allzu grossen Subjektivität, auch wenn (oder vielleicht auch gerade, weil) sich die Schilderung auf den Aspekt der Forschung beschränkt, also eines Tätigkeitsfeldes, das um Objektivität bemüht ist. Wenn sich diese Darstellung auf den Forscher Damian Miller beschränkt, der mit dem Verfasser dieser Zeilen das Projekt „Schule findet statt – trotz Corona“, einer methodischen Bricolage, initiierte und durchführte, so lässt sie andere Stationen seiner vielfältigen Forschungstätigkeit aus. Der Vollständigkeit halber müssten empirische und vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützte Projekte ebenso erwähnt werden, wie historisch-systematische Arbeiten zum Spannungsfeld Öffentlichkeit und Erziehung, oder zu Missbrauchsfällen im pädagogischen Kontext. Doch „Schule findet statt – trotz Corona“ bildet das letzte Projekt einer ganzen Reihe unterschiedlicher Forschungsarbeiten, das der Gewürdigte massgeblich (mit-)gestaltete, dessen Abschluss er jedoch nicht mehr miterleben durfte.

Frühling 2020 – eine Zeit, die den meisten Menschen nachdrücklich in Erinnerung bleiben wird. Die Pandemie hat weltweit Regierungen zu umfassenden und einschneidenden Massnahmen veranlasst. Für Hochschulangehörige mögen Lockdown und Fernunterricht einen weniger gravierenden Einschnitt darstellen, als für die meisten übrigen Berufsgruppen. Dennoch waren die „Breaking News“ mit laufend neuen Hiobsbotschaften permanenter Begleiter in einem Arbeitsalltag, bei dem neu auch Sitzungen, Lehrveranstaltungen und Beratungsgespräche via Bildschirm abgewickelt wurden. Etliche Kolleginnen und Kollegen waren vollends damit beschäftigt, sich Kenntnisse zu neuen, digitalen Tools anzueignen, mit denen sich Arbeitskooperationen fortsetzen liessen, andere wiederum nutzten vertraute Kanäle, um sich gegenseitig Mut zu machen, oder um aus der Isolation des Homeoffice ausbrechen zu können. Ich war mit der Digitalisierung meiner Vorlesung zur Entwicklung im Jugendalter beschäftigt und versuchte mich daran zu gewöhnen, dass Fragen der Zuhörer:innen nicht via Räuspern oder hochgehaltener Hand, sondern mit entsprechenden Icons angezeigt werden.

Damians Anruf kam nicht unerwartet. Seit Jahren pflegten wir einen „heissen Draht“ und riefen einander oft mehrmals täglich an, um uns über Geschäftliches, oder aber auch Privates zu unterhalten. Er hatte das Homeoffice schon vor geraumer Zeit als idealen Arbeitsort entdeckt, nicht zuletzt deshalb, weil dessen Freiheitsgrade einem notorischen Nachtarbeiter wie ihm entgegenkamen. Oft überraschte er mit unkonventionellen Vorschlägen: Fernunterricht für die Dozent:innen einer chinesischen Partnerhochschule zur Geschichte der Pädagogik etwa (als der Begriff des Fernunterrichts noch gar nicht allen geläufig war), oder eine Hermeneutik des Schulhausbaus. Diesmal ging es um die kurz zuvor vom Schweizer Bundesrat erlassenen, landesweiten Schulschließungen: Wie wäre es, wenn wir – zusammen mit Studierenden – ein Forschungsprojekt zur aktuellen Situation lancieren würden? Bevor ich laut denkend aus der eigenen Corona-Blockade ausbrechen und mir eine eigene Meinung bilden konnte, entstanden auf der anderen Seite der Leitung schnelle Skizzen zu einem derartigen Projekt. So sei es im Lauchetal, wo Damian mit seiner Familie ein Bauernhaus bewohnt hatte, zu einem Hefe-Engpass gekommen, weil sämtliche Hauswirtschaftslehrpersonen unabhängig voneinander ihren Schüler:innen via Fernunterricht Backrezepte vermittelt hätten. Da wäre es spannend, zu erfahren, was in den einzelnen Fächern für Themen und Inhalte vermittelt würden. Ebenso sei es in der bald zweihundertjährigen Geschichte des Schulwesens noch nie vorgekommen, dass schweizweit die Schulen geschlossen worden wären, hierzu müssten Bildungsverantwortliche auf kantonaler Ebene befragt werden. Sodann wäre die häusliche Situation von Familien zu untersuchen, welche in ihren Wohnungen neu Arbeits- und Lebenssphäre teilen müssten. Und ebenso müsste man die vergessenen gegangene Berufsgruppe der Schulhauswarte befragen können. Wo die meisten Zeitgenoss:innen unter einer Art pandemiebedingten Schockstarre litten, lief er zur kreativen Hochform auf, setzte sich mit der Hochschulleitung und Förderinstitutionen in Verbindung, entwickelte bereits eine Skizze, der am nächsten Morgen eine überarbeitete Fassung folgte, reich an Bezügen und Zitaten. Erstaunlich schnell war die Finanzierung des Projekts gesichert und Damian hatte auch schon Studierende davon überzeugen können, ihre Masterarbeit in diesem Projekt zu verfassen.

Die Arbeit daran verlangte Interviews mit verschiedenen Akteuren des Thurgauer Bildungswesens. Ausgestattet mit Aufnahmegerät und Interviewleitfaden führen wir durch den Kanton, Damian auf dem Beifahrersitz, ich am Steuer. Mit ausgezeichneten Ortskenntnissen ausgestattet, leitete er mich über kurvenreiche Nebenstrassen, wusste zu den abgelegenen Weilern und Ortschaften manche historischen oder biografischen Anekdoten zu berichten, die einen vitalen Kontext bildeten für die Gespräche mit unseren Interviewpartner:innen. Als ausgezeichnete Erzähler verstand er es, die Pointen am richtigen Ort zu setzen und der Situationskomik den nötigen Raum zuzugestehen.

Besagte Interviews bildeten ein reichlich breites soziales Spektrum ab. Es reichte vom Sanitärinstallateur, der aktuell die Ausbildung zum Hauswart absolvierte, über Lehrpersonen und Schulleitungen, bis hin zur habilitierten Ökonomin. Entsprechend behutsam soll der Einstieg ins Gespräch erfolgen. In bemerkenswerter Weise gelingt es meinem Forschungspartner, die richtige Flughöhe fürs Gespräch zu finden. Während ich das Aufnahmegerät bereitmachte, hatte Damian bereits eine Plauderei begonnen; Gegenstand konnte eine Schlagzeile in der Boulevardzeitung „Blick“ sein, oder ein laufender bildungspolitischer Diskurs. Damian führte unsere Gesprächspartner:innen hin zum eigentlichen Interview, das als logische Fortsetzung dieser Einstiegssequenz erschien. Entsprechend entspannt liessen sich die Proband:innen auf unsere offenen Fragen ein. Insbesondere den Gesprächen mit den Hauswarten wurde besondere Sorgfalt geschenkt, denn die Rekrutierung dieser Teilstichprobe erwies sich insofern schwierig, als etliche der Angefragten Hemmungen zeigten, sich auf ein Gespräch mit zwei Forschern einzulassen. Doch die Aussicht auf den von Damian zubereiteten Wurstsalat und das gemeinsame Bier nach den Gruppeninterviews erzeugten die nötige Atmosphäre der Vertrautheit. Gerade aus den Gesprächen während des Essens ergaben sich projektrelevante Aussagen, die – nachdem beim jeweiligen Informanten die Erlaubnis eingeholt worden war – Eingang ins Postskript fanden. Die einschlägige Literatur zu qualitativer Forschung ignorierend, ergaben sich lebendige und gehaltvolle Gespräche mit Angehörigen einer Berufsgruppe, die in keiner Befragung zu Schulentwicklung und Schulqualität zur Sprache kommt, obwohl eine Schule ohne professionellen Hausdienst kaum bestehen könnte.

Für die Gespräche pflegten wir eine strikte Rollenverteilung: Während ich als Hüter des Leitfadens fungierte, pflegte Damian nachzufragen, oder das Gegenüber mit Einwürfen zu konfrontieren, immer ausgesprochen freundlich und charmant, manchmal überaus bauernschlau. In den ersten Gesprächen bereiteten mir diese unkonventionellen Wendungen noch einige Mühe, denn der sorgfältig vorbereitete Interviewleitfaden drohte obsolet zu werden, aber mit der Zeit realisierte ich, dass unsere unterschiedlichen Zugänge und Mindsets eine wechselseitige Stärkenergänzung bildeten. Der eine konnte nicht ohne den anderen arbeiten und mit der Zeit genügte ein Blickwechsel, um feststellen zu können, an welcher Stelle der Freund ergänzend ins Gespräch eingriff. Besonderheiten und Eindrücke hielt er mit Bleistift in einem seiner schwarzen A5-Notizhefte fest, die Lesebrille weit auf die Nase vorgeschoben. Diese Notate bilden ebenfalls eine Ergänzung, diesmal zum Wortlaut, respektive zum Transkript der aufgezeichneten Gespräche. Sie belegen Damians hellwache, feinsinnige Präsenz in Gesprächen. Hört man sich heute das Audiofile nochmals an, fühlt man einerseits das Frösteln, eine wohlbekannte Stimme zu vernehmen, die für immer verstummt ist, zugleich lächelt man mit, wenn man das herzhaft Lachen vernimmt, das steter Begleiter von ihm war – ich gestehe: In traurigen Momenten habe ich Damian

angerufen, nur um genau dieses Lachen zu vernehmen und dadurch wieder aufgeheitert zu werden.

Das eine oder andere Mal haben wir uns nach einem Interview in ein nahe Restaurant verzogen, haben uns bei einer Pizza über unsere Eindrücke ausgetauscht. Herausfordernd war immer wieder, wie wir ein vertieftes Gespräch über unser Kategoriensystem führten, aus dem er plötzlich ausbrach und bei der Kellnerin eine Zusatzbestellung aufgab, ohne jedoch den Faden zu verlieren und sich sogleich wieder dem Gesprächsgegenstand zuzuwenden. Über allem munteren und ausgelassenen Schwadronieren schien eine Art gleichschwebende Aufmerksamkeit zu liegen, die dem eigentlichen Gesprächsthema galt. Solche Gespräche fanden auch auf dem Spaziergang mit dem Hund statt, oder wenn Damian zuhause das Mittagessen für sich und eine der beiden Töchter zubereitete. Während Sozialforschung, beziehungsweise die dazu notwendigen Arbeitssitzungen üblicherweise vielfach in den sterilen Büroräumlichkeiten von Hochschulen erfolgen, fanden unsere diesbezüglichen Besprechungen überall statt, nur nicht in Büros. Trafen wir uns bei ihm zuhause, lag sein Laptop offen an der Längsseite des Holztisches, an dem auch die Mahlzeiten eingenommen wurden. Daneben, fein säuberlich in separate Beigen gegliedert: Literatur zu laufenden Projekten, Vorlesungsmaterialien und studentische Arbeiten. Als Betrachter dieses Szenarios hätte man sich nicht getraut, nach einer Work-Life-Balance zu fragen, denn man wusste: Forschung und wissenschaftliche Tätigkeit im weitesten Sinne waren integraler Teil dieses Lebens; jeder analytische Trennungsversuch hätte hier versagt.

Der Datenaufnahme im Feld folgten die weiteren Arbeitsschritte: Die Interviews wurden transkribiert, das angedachte deduktive Kategoriensystem ergänzt und verdichtet durch weitere, sich aufgrund des Materials anbietende Kategorien. Dabei entstanden überaus dichte und bewegte Bilder, Schilderungen jener Tage, in denen die Pandemie unser aller Leben auf den Kopf stellte und Menschen ihre berufliche Tätigkeit neu definieren mussten. Was ursprünglich als halbstandardisierte Interviewsituationen angelegt gewesen war, entpuppte sich im Nachhinein als facettenreiches Mosaik der „Stunde Null“ und den daran anschließenden Tagen. Die Codierungen umfassten oft längere Einheiten, weil sie aus einer kommunikativen Situation heraus erfolgen. Unsicherheiten ergaben sich dabei laufend, wir telefonierten täglich oft mehrmals miteinander, um uns über kategoriale Zuweisungen zu verständigen. Die Suche nach generellen Mustern, nach Besonderheiten und Typologien geriet auch zum geistigen Pingpongspiel zweier langjähriger Freunde, die zwar einiges an Forschungserfahrung mitbrachten und hier dennoch eine beinahe spielerische Lust am Tun entwickelten, als würden sie zum ersten Mal aus qualitativen Daten einen Text erzeugen – zwei Freunden notabene, welche ihre wissenschaftliche Sozialisation in der quantitativen Sozialforschung erfahren hatten und sich in diesem Projekt in neue Gefilde begaben. Auf diese Weise geriet der Arbeitsprozess zur anspruchsvollen Selbstreflexion: Über unterschiedliche Sichtweisen auf dasselbe Material erfuhr

man „Beliefs“ und Argumentationsmuster des anderen, die einem auch im Zuge langjähriger Freundschaft verborgen geblieben waren. Wo wir in früheren Jahren darüber diskutieren mochten, ob bei einem Datensatz eher parametrische oder nichtparametrische Verfahren eingesetzt werden sollten, um Zusammenhänge zwischen einer abhängigen und einer unabhängigen Variablen zu identifizieren, wurden nun Wahrnehmungen von sozialen Situationen und Gesprächssequenzen Gegenstand längerer Gespräche. Etwas überspitzt liesse sich formulieren: Wir lernten uns im Zuge dieses Prozesses noch besser kennen, indem wir uns mit der Unschärfe und Unbestimmtheit menschlicher Interaktionen beschäftigten.

Wer uns beide kannte, respektive kennt, sieht im Duktus der Buchkapitel auch die je unterschiedlichen Herangehensweisen abgebildet, die wohl charakteristisch für die Persönlichkeiten von uns beiden stehen. In der Regel besorgte ich den ersten Textentwurf, auf formale Stringenz bedacht, pointiert ausgedrückt: Protestantisch nüchtern. Diese Fassung wurde in der Überarbeitung erweitert durch Beobachtungen aus den Notaten Damians, oft sprachgewaltig, aber grundsätzlich immer leichtfüßig mäandrierend um den Ursprungstext, so dass dieser samt den darin vorkommenden Figuren plastischer und lebendiger wurde. Um die Metapher von vorhin zu bemühen, müsste jetzt das Sinnlichkeitsspektrum katholischer Kirchen bemüht werden, aber Damian war strikter Agnostiker. Jenseits konfessioneller Verfasstheiten lässt sich unsere Zusammenarbeit sicher als komplementäre Form der Kooperation charakterisieren.

Das letzte Treffen mit Damian war dem Abschluss des Corona-Buchprojekts gewidmet. Es fand Mitte Oktober 2023 in Lommis statt, zehn Tage vor seinem plötzlichen Tod. Es galt, die nun vorliegenden 27 Beiträge verschiedener Autor:innen zu redigieren, zu ordnen und zu einem Gesamtdokument zusammenzuführen. Gewohnt herzlich umarmten wir uns, begaben uns unverzüglich an die Arbeit, erzeugten eine Übersicht, welche Texte vorbehaltlos aufgenommen werden konnten und bei welchen von deren Verfasser:innen noch Überarbeitungen einzuholen waren. In schwarzem T-Shirt und schwarzer Hose sass er barfuss am Stubentisch. Erstaunlich leicht kamen wir voran, fanden auch noch genügend Zeit, um weitere Themen zu erörtern, die uns beruflich verbanden. Wir teilten die folgenden Aufgaben unter uns auf, wissend, dass wir uns über die nächsten Schritte telefonisch auf dem Laufenden halten würden. Während der Rauchpausen unter dem Vordach des alten Bauernhauses unterhielten wir uns über ein neues Projekt, das er mit mir angehen wollte: eine Geschichte des Thurgauer Schulhausbaus, in Zusammenarbeit mit Baufachleuten und Schulforscher:innen. Zwischen zwei Zügen aus der E-Zigarette skizzierte er die grossen Linien dieses Vorhabens, geschmeidig und kühn, überzeugend wie immer. Meine Einwände waren partikularer Natur, kraftlos gegen das mit verschwörerischem Schalk vorgetragene Argument: „Dann reisen wir beide wieder gemeinsam durch den Thurgau und machen Forschung!“

Auch die Schlussredaktion erforderte zahlreiche Telefonate. Sie folgten mehrheitlich alle demselben Muster: Der Frage, ob der andere gerade Zeit hätte, oder ob man später anrufen solle (Damians Antwort lautete stets: „Für dich habe ich immer Zeit!“). Danach wurde das zu diskutierende Anliegen besprochen, Möglichkeiten knapp diskutiert, eine Entscheidung gefällt. Nach diesem „offiziellen“ Teil stellte einer von uns beiden die Frage: „Und sonst?“ Sie fokussierte auf das Befinden, auf Privates und Persönliches. Davon gab es immer einiges zu berichten, zumal er sich in dieser Zeit mitten in der Scheidung von seiner langjährigen Ehefrau befand. Möglich, dass seine Stimme etwas müder klang als auch schon, dass seine sprichwörtliche Fröhlichkeit in dieser Zeit eine Trübung erfahren hatte und die Pausen zwischen einzelnen Gesprächssequenzen länger wurden. Die Verabschiedung war kurz, aber herzlich, Damian pflegte dabei zu sagen: „Mached mer wiiter!“ Weitermachen, die nächsten Aufgaben ins Auge zu fassen, oder das nächste Projekt auszuhecken. Tun: *Conditio sine qua non* fürs Sein. Es war unvorstellbar, sich Damian ohne Arbeit vorzustellen, wiewohl er ein überaus gemütvoller Mensch war. Forschen und Lehren bedeutete für ihn ein unangestregtes, von souveräner Leichtigkeit beseeltes Kontinuum, atemlos und doch ohne Hektik.

Machen wir weiter: Dieser freundlichen Selbst- und Fremdaufforderung kommen die Schreibenden dieses Bandes gerne nach. Das in diesem kurzen Beitrag erwähnte Projekt ist zu Ende gebracht und mittlerweile publiziert worden (Miller & Halbheer, 2024). Es bildet auch Gegenstand eines zusammen mit Philipp Eigenmann verfassten Beitrages, in dem dieser über ein anderes mit Damian Miller initiiertes Projekt schreibt, das sich der Entstehung und Entwicklung des Kindergärtnerinnenseminars Amriswil widmet.

Literatur

Miller, D. & Halbheer, U. (Eds.) (2024). *Schule findet statt – trotz Corona*. Bern: Zytglogge.

Die Autorinnen und Autoren

Dr. Anne Bosche, Pädagogische Hochschule Schaffhausen

Prof. Dr. Achim Brosziewski, Pädagogische Hochschule Thurgau

Prof. Dr. Esther Brunner, Pädagogische Hochschule Thurgau

Dr. Oskar Dangel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Prof. Dr. Philipp Eigenmann, Pädagogische Hochschule Thurgau

Prof. Dr., Dr. h. c. mult. Helmut Fend, Universität Zürich

Prof. Dr. Daniela Freisler-Mühlemann, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

Prof. Dr. Michael Geiss, Pädagogische Hochschule Zürich

Dr. Ulrich Halbheer, Pädagogische Hochschule Thurgau

Dr. Ursina Jaeger, Pädagogische Hochschule Thurgau

Dr. phil. Petra Moser, Pädagogische Hochschule Zürich

Prof. Dr., Dr. h. c. Jürgen Oelkers, Universität Zürich

Prof. Dr. Markus Roos, Pädagogische Hochschule Zug