

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans-Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Carolin Rotter,
Esther Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Bewegungen

Schriften der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans-Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Carolin Rotter
Esther Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

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

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Esther Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen
Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik
und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen
und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen
Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische
Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann

Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung 269

Kristina Geiger, Petra Strehmel

Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien
von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien 283

Christina Buschle, Tina Friederich

Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität?
Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal 297

Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz

Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative
Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen..... 309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

Manuela Pietraß

Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien 325

Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm

Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff... 337

Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel

Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven 349

Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha

Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ... 363

Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel

Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von
Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?..... 377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Esther Dominique Klein]

Michael Schemmann

„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen
Weiterbildung. 391

Katharina Maag Merki

Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder:
Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?..... 405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessl & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529

<i>Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann</i> Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma	541
---	-----

<i>Christian Stöger</i> „Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung um 1900	555
--	-----

<i>Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz, Tatiana Zimenkova</i> Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung.....	567
--	-----

<i>Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi</i> Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1	581
--	-----

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

<i>Patrick Bühler</i> Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren	599
---	-----

<i>Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther, Christine Wiezorek</i> „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation....	613
--	-----

<i>Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer</i> Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum.....	627
--	-----

<i>Aziz Choudry</i> Activist learning and knowledge production.....	641
--	-----

Autorinnen und Autoren.....	653
-----------------------------	-----

Vorwort

Der vorletzte Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der 2016 in Kassel stattfand, stand unter dem Motto *Räume für Bildung – Räume der Bildung*.¹ Mit diesem Motto war die Botschaft verbunden, dass Bildung Räume braucht, und zwar im wörtlichen wie im übertragenen Sinn. Damit Bildung stattfinden kann, reichen Räume allein allerdings nicht aus. Der DGfE-Kongress 2018 in Essen, dessen wichtigste Beiträge in diesem Band dokumentiert werden, verweist mit seinem Rahmenthema *Bewegungen* vielmehr darauf, dass Bildung über das Vorhandensein von Räumen hinaus darauf angewiesen ist, dass diese Räume auch genutzt werden – und zwar genutzt werden für Bewegungen.

Dem Begriff *Bewegung* kommen dabei mehrere unterschiedliche Bedeutungen zu. Bewegung meint zunächst im Sinne *äußerer* Bewegung – wie Immanuel Kant (1983: 27) schreibt – „die Veränderung der äußeren Verhältnisse (eines Dinges) zu einem gegebenen Raume“², also die Veränderung des Ortes oder der Lage, in der sich Dinge (oder Menschen) in Bezug auf einen gegebenen Raum befinden. Besondere Relevanz haben dabei unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen solche Ortsveränderungen von Menschen, wie sie sich in Form von Flucht und Migration vollziehen. Auf dem Kongress ging es deshalb u.a. um die Frage, welche Herausforderungen für die Erziehungswissenschaft mit Flucht- und Migrationsbewegungen verbunden sind und welche Folgen diese für das Bildungssystem und für die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen haben.

Eine ganz andere Form äußerer Bewegung stellen *körperliche* Bewegungen dar, wie sie sich im Sport, im Tanz, beim Wandern oder beim Reisen vollziehen. Zur Debatte standen deshalb auf dem Kongress auch Fragen danach, wie viel körperliche Bewegung Menschen brauchen, was solche Bewegung zu Bildung und Erziehung beiträgt und wie z.B. die Einbeziehung körperlicher Bewegung in Ganztags schulangebote gestaltet werden kann.

Darüber hinaus ist Bewegung aber auch als *innere* Bewegung zu verstehen, d.h. als Veränderung der Verhältnisse, in denen Menschen zu sich selbst, zu anderen und zu den Räumen stehen, in denen sie leben – und zwar nicht nur zu physischen oder geographischen, sondern auch zu sozialen und mentalen Räumen. In diesem Sinn richtete sich die Aufmerksamkeit

-
- 1 Edith Glaser, Hans-Christoph Koller, Werner Thole, Salome Krumme (Hrsg.) (2018): *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
 - 2 Immanuel Kant (1983): *Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft*. In: ders.: *Werke in zehn Bänden*, Band 8 (hrsg. von Wilhelm Weischedel). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 7-135.

vieler Kongressveranstaltungen auf Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse, die selbst als Bewegung im Sinne der Veränderung von Welt-, Anderen- und Selbstverhältnissen aufgefasst werden können.

Bewegung meint schließlich auch ein *überindividuelles gesellschaftliches* Phänomen oder – wie das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache vermerkt – die „Bestrebung einer (organisierten) größeren Anzahl von Menschen, ein gemeinsames Programm zu verwirklichen“.³ In dieser Hinsicht galt das Interesse des Kongresses solchen gemeinschaftlichen Bestrebungen – von explizit pädagogischen Bewegungen wie den verschiedenen reformpädagogischen Strömungen oder der ‚empirischen Wendung‘ der Erziehungswissenschaft in den 1960er Jahren bis hin zu den pädagogischen Implikationen politischer, sozialer oder religiöser Bewegungen wie etwa der Frauen-, der Friedens- oder der Ökologiebewegung. In diesem Zusammenhang wurde auf dem Kongress u.a. danach gefragt, welche pädagogischen Ziele solche Bewegungen verfolgt haben und inwieweit es ihnen gelungen ist, ihre Programme zu verwirklichen.

Ein wichtiges Anliegen erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem Phänomen Bewegung besteht dabei darin, sich der Ergebnisse empirischer bzw. historischer Forschung zu versichern und zu erörtern, welche tatsächlichen Veränderungen im pädagogischen Feld zu beobachten sind, welche Beweggründe oder Regelmäßigkeiten diesen Bewegungen zu Grunde liegen und mit welchen Herausforderungen sie verbunden sind. Auf der anderen Seite stellt Bewegung aber keinen Zweck an sich dar. Auf dem Kongress wurde deshalb auch über normative Fragen diskutiert – wie etwa darüber, *wohin* Menschen und Ideen sich bewegen bzw. in welche Richtung innere und äußere Bewegungen pädagogisch gefördert werden sollten.

Eine Botschaft, die von diesem Kongress ausgehen könnte, lautet: *Bildung ist Bewegung*. Deshalb war und ist weiterhin zu untersuchen, welche Möglichkeiten für innere und äußere Bewegungen pädagogische Institutionen zur Verfügung stellen und wodurch solche Möglichkeiten verhindert oder begrenzt werden. Und wo die Untersuchung zu dem Ergebnis kommt, dass keine oder allzu beengte Räume für Bildung vorhanden sind, gilt es zu fragen, wie die verfügbaren Räume erweitert, wie neue Möglichkeiten für Bildungsprozesse eröffnet und Spiel- und Denkräume, Räume des Experimentierens und verändernder Bewegung geschaffen werden können.

In diesem Sinne ist ein Kongress wie dieser selbst ein Ort der inneren wie äußeren Bewegung. Dass solche Bewegungen möglich wurden, ist all denen zu danken, die zum Gelingen des Kongresses beigetragen haben – an erster Stelle dem Lokalen Organisationskomitee, das den Kongress maßgeblich vorbereitet und organisiert hat, aber auch allen Referentinnen und Referenten, all denen, die aufmerksam zugehört und engagiert mitdiskutiert haben, sowie den vielen Helferinnen und Helfern vor Ort.

3 <https://www.dwds.de/wb/Bewegung#2> [Zugriff: 27.09.2019]

Einleitung

1 „Bewegungen“: Der 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Bewegungen sind konstitutiv für das Pädagogische. Menschliche Entwicklungsprozesse, pädagogische Beziehungen wie pädagogische Organisationen sind nur als Veränderungen in der Zeit, als Bewegungen, denkbar. Das kommt etwa in der Rede von den Entwicklungs- oder Lernbewegungen zum Ausdruck. Bewegungen verweisen zugleich auf die Aktivitäten kollektiver Akteure, die historisch als Aufklärungsbewegungen, pädagogische oder Erziehungsbewegungen beobachtet werden können. Verhältnisse der Bildung, Erziehung und Sorge sind beständig in Bewegung. Sie unterliegen gesellschaftlichen Transformationsprozessen und prägen diese mit. Pädagogisches Handeln bewegt Menschen wie Gesellschaften.

In der Erziehungswissenschaft werden Bewegungen, wie die der Bildung und der Erziehung, systematisch beobachtet, historisch und theoretisch reflektiert und auf Basis empirischer Einsichten zu verstehen oder zu erklären versucht. Die Einsicht in die Relevanz körperlicher, kognitiver und biographischer, aber auch gesellschaftlicher Bewegungen und Transformationen spielt dabei eine wesentliche Rolle.

Der erziehungswissenschaftliche Blick auf Bewegungen verweist auch auf unterschiedliche Ebenen der Analyse und Reflexion: neben der Ebene der individuellen Entwicklung sind dies auch die Ebene der konkreten pädagogischen Interaktion, die Ebene der pädagogischen Organisation, die Ebene der gesellschaftlichen Bedingungen pädagogischen Handelns und nicht zuletzt die Ebene der (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissensproduktion.

Fragen der Bewegungen im Kontext pädagogischen Handelns und dessen Reflexion wurden im Rahmen des 26. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in mindestens vierfacher Weise in den Blick genommen:

- Bewegungen der Flucht und Migration werden aktuell als pädagogische Herausforderungen diskutiert. Sie verweisen zugleich auf historische Einsichten und Erfahrungen mit Zuwanderungsbewegungen als konstitutives wie konfliktives Moment der Entstehung moderner Gesellschaften, auf institutionelle Bewegungen der Öffnung und Schließung, aber auch auf Fragen transnationaler Bewegungen insgesamt.

- Soziale wie religiöse Bewegungen waren stets mit Lern- und Bildungsbewegungen verknüpft. Historisch wie gegenwärtig haben sie vielfältig das Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte und Organisationen geprägt. Lern- und Bildungskonzepte wurden von ihnen ebenso beeinflusst und pädagogische Organisationen kritisch auf ihre Legitimation hin befragt.
- Trotz der jüngsten Konflikte um die politische Zukunft Europas hat die europäische Bewegung die Bereiche der Bildung und des Sozialen längst erreicht. Bemühungen um die wechselseitige Anerkennung und Angleichung von Strukturen sind ebenso zu erkennen wie ein Ansteigen der Mobilität junger Menschen innerhalb Europas. Gleichzeitig unterliegen auch die europäischen Bildungs-, Erziehungs- und Sorgesysteme veränderten Governancebewegungen und dem Ausbau transnationaler Bildungs- und Sorgeräume.
- Bildung vollzieht sich zunehmend in einer digitalisierten Welt: Lernen und menschliche Entwicklung sind mit Digitalisierungsprozessen verknüpft. Kommunikationsformen, Prozesse der Informationsvermittlung und des Wissenstransfers, aber auch Praktiken der Identitätsentwicklung, geraten dadurch fundamental in Bewegung.

Neben diesen Entwicklungen und Themenkonjunkturen ist aber auch die Erziehungswissenschaft selbst, als Reflexionsraum und Forschungsfeld, durch diverse Denkbewegungen gekennzeichnet. Im Widerstreit von Tradierung und Innovation, Anwendung und reflexiver Distanz, Normativität und Wertfreiheit werden erziehungswissenschaftliche Wissensbestände beständig reproduziert und modifiziert. Welche Denkbewegungen gegenwärtig dominieren und welche ausgeblendet bleiben, ist dabei ebenso zentral, wie die Frage nach deren historischen wie gesellschaftstheoretischen Bedingungen.

2 Der Essener Kongress

Bewegungen materialisieren sich in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Das Ruhrgebiet als geographischer, historischer und kultureller Rahmen des 26. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ist durch solche Prozesse seit der Mitte des 19. Jahrhunderts geprägt. Die Einflussnahme gesellschaftlicher Veränderungen auf die pädagogische wie erziehungswissenschaftliche Praxis stand daher ebenso im Mittelpunkt des Essener Kongresses wie die Einflussnahme pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Akteur*innen auf gesellschaftliche Transformationsbewegungen.

Der 26. Kongress der DGfE bot unterschiedliche etablierte wie neue Formate zum Austausch, zur Kontroverse und zur Information an, um das Kongressthema und weitere aktuell relevante erziehungswissenschaftliche Themenschwerpunkte vorstellen und bearbeiten zu können. Die etablierten Formate (Symposien, Keynotes, Arbeitsgruppen, Forschungs- und Themenforen oder Postersession) wurden im Rahmen des Essener Kongresses um zwei neue ergänzt: (1.) Erstmals wurden im Rahmen eines DGfE-Kongresses *AdHoc-Gruppen* angeboten. Dieses neuartige Format stellte eine Möglichkeit der kurzfristigen Meldung von besonders aktuellen (erziehungs-)wissenschaftlichen Fragen und Themen bereit. Für die AdHoc-Gruppen bestanden dabei keine Vorgaben zur formalen Gestaltung. Diese musste ausschließlich themenadäquat legitimiert werden. Die hoch interessanten Themen der AdHoc-Gruppen und die weithin sehr gute Resonanz bei den Kongressteilnehmer*innen, die sich in dem Besuch der AdHoc-Gruppen spiegelt, haben die Entscheidung für ein solches neues Format aus Sicht des Lokalen Organisationskomitees (LOK) bestätigt. (2.) Das LOK zum 26. DGfE-Kongress hatte sich dafür entschieden, zum ersten Mal *Internationale Foren* anzubieten, das heißt, am dritten Kongresstag (Dienstag) eine Plenumseinheit exklusiv für internationale Perspektiven in der Erziehungswissenschaft zu reservieren. Das geschah im Rahmen von zwei

parallelen englischsprachigen Plenarveranstaltungen. Die dort eingebrachten Beiträge wie die anschließenden Diskussionen auf dem Podium wie im Plenum haben auch diese Entscheidung für die Hervorhebung der Internationalisierung in der Erziehungswissenschaft aus Sicht des LOK bestätigt. Allerdings muss einschränkend angemerkt werden, dass die Nachfrage auf Seiten der Kongressteilnehmer*innen eher gering war. Sehr bewährt hat sich beim 26. DGfE-Kongress außerdem die Entscheidung, die Postersession nicht parallel zu anderen Programmteilen, sondern als exklusive Veranstaltung ins Kongressprogramm einzubauen. Die Nachfrage von Seiten der Kongressteilnehmer*innen war so hoch, dass der Platz zwischen den Postern zeitweise zu eng wurde.

Inhaltlich prägte den 26. DGfE-Kongress die Auseinandersetzung mit dem Kongress-thema und mit vielen weiteren grundlegenden und aktuellen erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen. Diese fanden sich in den 284 Veranstaltungen und Einzelbeiträgen wieder, die nach Abschluss des Begutachtungs- und Auswahlprozesses durch die Programmkommis-sion die zentralen Programmteile des Kongresses darstellten (eingegangen waren 522 Einreichungen für Symposien, Arbeitsgruppen, AdHoc-Gruppen, Themen- und Forschungsfo-ren und Poster). Neben diesen vielfachen parallelen Veranstaltungen standen in den Plenar-veranstaltungen folgende Themen im Mittelpunkt: Bildungspolitische und schulpolitische Steuerungsfragen (Eröffnungspodium am ersten Kongresstag); Fragen der Mobilität von Akteuren und Organisationen (Internationale Foren) und die Frage, inwieweit die Erzie-hungswissenschaft in pädagogische Gewaltverhältnisse verstrickt war und ist (Öffentliches Podium).

Ermöglicht haben den Essener Kongress viele Menschen: Wissenschaftler*innen in Or-ganisation und inhaltlichem Austausch, Studierende im Gespräch und in der Begleitung der Kongressteilnehmer*innen, Akteur*innen in Technik und Verwaltung und in der logistischen Versorgung, sowie Künstler*innen aus dem Ruhrgebiet und DJ's ,vom Fach' in der Bewe-gung von Räumen und Menschen. Die Mitglieder des Lokalen Organisationskomitees (LOK) denken gerne an die Dienstagmittagstreffen zurück, zu denen sie sich über ein Jahr während der Vorlesungszeit jede Woche mindestens eine Stunde verabredet hatten. Mitgliedern des erweiterten LOK wird die Komposition der tänzerischen und musikalischen Anteile ebenso in Erinnerung bleiben, die dem Essener Kongress von der Eröffnung an in entscheidender Weise ein Gesicht gegeben haben, wie der verzweifelte Versuch, noch am Vormittag des ersten Kongresstages große Banner im Angesicht eines Frühjahrssturms an den Universitäts-gebäuden zu fixieren.

3 Der Kongressband

Viele kleine und große Momente bleiben persönliche und kollektive Erinnerungen, vielleicht dokumentiert in einzelnen Fotos oder einer Tagebuchnotiz. Der vorliegende Kongressband hat aber eine andere Funktion: Er dokumentiert wesentliche inhaltliche Kongressdebatten in einer zugänglichen Form für alle Mitglieder der DGfE und andere interessierte Leser*innen. Die vorliegenden Beiträge gehen dabei auf wesentliche Inputs während des Kongresses zu-rück, indem er den Großteil der Keynotes, das Eröffnungspodium, Beiträge aus allen Sym-posien und thematisch besonders relevanten Arbeitsgruppen und Themenforen abbildet. Zu-gleich findet sich Vieles nicht wieder, was die Debatten während des 26. DGfE-Kongresses

auch maßgeblich ausgemacht hat: Beispiele dafür sind die Debatten, die im Rahmen der beiden Internationalen Foren zur Mobilität von Bildungsprozessen geführt wurden oder die öffentliche Diskussion um die disziplinären Verstrickungen der Erziehungswissenschaft und der DGfE in die gewaltförmigen Konstellationen in pädagogischen Einrichtungen, wie sie sich nicht zuletzt am Beispiel der ehemaligen Odenwaldschule gezeigt haben. Diese Diskussionen und viele andere haben den 26. DGfE-Kongress auch ausgemacht – ja werden im Rückblick mit ihm in Verbindung gebracht werden.

Die Gliederung der vorliegenden Dokumentation des 26. DGfE-Kongresses folgt neun thematischen Fokussierungen, die – orientiert an den eingeladenen Keynotes – wesentliche inhaltliche Schwerpunkte des Kongresses abbilden, und den Band daher in neun Kapitel gliedern. In einer reflexiven Perspektive mit Bewegungen in der Erziehungswissenschaft als Disziplin befassen sich die unter dem Abschnitt *Denkbewegungen* versammelten Beiträge im ersten Kapitel. Erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit aktuellen und historischen *Migrationsbewegungen* und damit verbundenen gesellschaftlichen Entwicklungen bilden den Fokus im zweiten Kapitel. Im dritten Kapitel nehmen die versammelten Beiträge *Gesellschaftliche Entwicklungen und das pädagogische Tun* in den Blick. Aktuell intensivierte Auseinandersetzungen zur *Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung* sind das Thema der Texte im vierten Kapitel des Bandes. Daran anschließend sind im fünften Kapitel diejenigen Beiträge zu finden, die Prozesse der *Digitalisierung* in ihrer Bedeutung für pädagogische Zusammenhänge thematisieren. Fragen der *Steuerung* in pädagogischen Handlungsfeldern behandeln die Beiträge im sechsten Kapitel. Mit der Thematisierung von *Körper, Leib und Bewegung* beziehen sich die Auseinandersetzungen im siebenten Kapitel des Bandes auf das Kongressthema. Die Beiträge im achten Kapitel fokussieren pädagogische Verhältnisse und erziehungswissenschaftliche Thematisierungsweisen vor dem Hintergrund von *Diversität und Inklusion* als Reformagenda. Schließlich diskutieren die Texte im neunten Kapitel das Verhältnis von *Sozialen und Pädagogischen Bewegungen*.

Das Zustandekommen des vorliegenden Kongressbandes war abhängig von den Autor*innen, die in relativ knapper Zeit nach dem Kongress ihre Manuskripte eingereicht haben. Dafür möchten wir ihnen herzlich danken. Für die Fertigstellung des vorliegenden Kongressbandes war darüber hinaus die souveräne und gekonnte redaktionelle Betreuung in der Schlussphase und die Erstellung des Typoskripts durch Fabian Auer (Essen/Wuppertal) konstitutiv. Dafür möchten wir ihm unseren ganz herzlichen Dank aussprechen. Schließlich danken wir ausdrücklich dem Barbara Budrich Verlag für die angenehme und kompetente Betreuung.

Essen, Hamburg, Köln und Wuppertal im September 2019
Die Herausgeber*innen

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede

„In geschichtlichen Dingen darf man ex post nicht klüger sein wollen, als man es damals angesichts der Möglichkeiten sein konnte.“ (Helmuth Plessner)¹

1 Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede

Das Thema „Bewegungen“ bedeutet in seiner Offenheit, Unbestimmtheit und geradezu hinterhältigen Schlichtheit eine enorme Herausforderung und vielleicht auch bedrohliche Überforderung. Entscheidende Tücken verstecken sich bereits im Vorspann der Kongressankündigung. Dort lautet es:

„BEWEGUNGEN sind konstitutiv für das Pädagogische. Menschliche Entwicklungsprozesse, pädagogische Beziehungen wie pädagogische Organisationen sind nur als Veränderungen in der Zeit, als Bewegungen, denkbar. Das kommt etwa in der Rede von den Entwicklungs- oder Lernbewegungen zum Ausdruck. BEWEGUNGEN verweisen zugleich auf die Aktivitäten kollektiver Akteure, die historisch als Aufklärungsbewegungen, pädagogische oder Erziehungsbewegungen beobachtet werden können. Verhältnisse der Bildung, Erziehung und Sorge sind beständig in BEWEGUNG. Sie unterliegen gesellschaftlichen Transformationsprozessen und prägen diese mit. Pädagogisches Handeln bewegt Menschen wie Gesellschaften.“

Die hier ins Auge springende Allgemeinheit des Begriffs ist gleichermaßen verführerisch wie veränglich. Grundsätzlich werden Bewegungen in diesem Kontext als Veränderungen in der Zeit betrachtet. Zeitliche Erfahrungen treten allerdings oft in räumlichen Bildern auf. Bewegung enthält so den *Weg*, Fortschritt den *Schritt*. Revolution, ein prominenter Bewegungsbegriff, stammt etwa aus der Astronomie und bezeichnete im 15. Jahrhundert die Umlaufbahnen der Himmelskörper, bevor er im 17. Jahrhundert auf politische Ereignisse übertragen wurde (vgl. Koselleck 2006: 161f.). Ob allerdings von Orts- oder Zeitveränderung die Rede ist, alles ist irgendwie in Bewegung: unser Leib, unsere Geschichte, unsere Gegenwart, unser

1 Deshalb halten sich die Darlegungen sehr eng an den Eröffnungsvortrag zum Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. März 2018.

Denken, unsere Lebensformen, Wahrnehmungsweisen und vieles mehr. Schon eine Ausnahme zu denken, ist schwierig, wenn man sich nicht sofort dem Medusenfluch des Stillstands ausliefern will. Stillstand meint oft eine Unterbrechung. Waffenstillstand bedeutet nicht das Ende des Kriegs. Trägheit, wie manche meinen, taugt auch nicht als Gegenbegriff; denn in der neuzeitlichen Physik kann auch eine Bewegung, auf die keine äußeren Kräfte einwirken, träge sein (vgl. Koch 2014). Wir neigen heute dazu, Bekundungen von Aufbruch und Erneuerung eifrig willkommen zu heißen und folgen damit dem „abendländischen Aktionskommando“ im Sinne von Thomas Mann (1998: 889).

Ausgerechnet am Abend der Bundestagswahl am 24. September 2017 beharrt jedoch die damals geschäftsführende Bundeskanzlerin, als sie nach der Zukunft befragt wird, auf ihrem Motto: „In der Ruhe liegt die Kraft“, und sie lässt eine noch problematischere Stagnationsphrase fallen: „Ich sehe nicht, was wir anders machen sollten“ (Merkel 2017). Diese Worte liegen ganz und gar nicht im Trend, so wie das „en marche“, mit dem Emmanuel Macron seinen Initialen E. M. Leben einhaucht. Der Titel des Koalitionsvertrags bezeugt dann auch die Rückkehr zum Zeitgeist. Er lautet: „Ein *neuer* Aufbruch für Europa – Eine *neue* Dynamik für Deutschland – Ein *neuer* Zusammenhalt für unser Land“. Ungeachtet der Gefahr eines blinden Aktionismus und der Kampfansage an das Bestehende, nur weil es Bestehendes ist, ist nun alles neu, dynamisch und im Aufbruch, gleichsam marschbereit, mobil (vgl. Liesner 2006). Die „Rhetorik des permanenten Neubeginns“ (Konersmann 2015: 328) repräsentiert einen schweigenden Konsens im Hinblick auf das Primat der *vita activa* gegenüber der *vita contemplativa*. Dem entspricht unser Lebensgefühl, wenn wir mit dem Smartphone in der einen Hand und dem Coffee-to-go in der anderen rastlos unterwegs sind, nicht selten allerdings auf dem Weg zum nächsten Sitzplatz. Diesseits aller Geschäftigkeit leben wir nämlich in sesshaften Gesellschaften. Wir sitzen sogar bei der Bewegung: in unseren Autos, in Bahnen, Bussen und Flugzeugen. Sitzen ist gut, Einsitzen, Nachsitzen und Sitzenbleiben nicht. Den *homo sedens* (vgl. Eickhoff 1997) umzingeln Mobilitäts- und Flexibilitätsimperative. Er praktiziert einen Aktivitätskult, in dem es nicht reicht, aktiv zu sein. Man muss *proaktiv*, darf allerdings nicht hyperaktiv sein.

Unter dem Begriff der Bewegung verschwistern sich dabei Homogenisierungssehnüchte mit Innovationsappellen. Auf einem sehr hohen Abstraktionsniveau steht der Begriff der Bewegung dabei in der Gefahr, zynisch zu schillern. Er wird gleichgültig gegenüber dem mitunter erlittenen Konkreten. Der Container symbolisiert andere Bewegungen als das Automobil. Flüchtlingsbewegungen, Protestbewegungen und die Bewegung des Uhrzeigers sind wohl kaum in einem Atemzug zu nennen. Fahrende Völker erregen Verdacht und Misstrauen. *Die freie Fahrt für freie Bürger* mutiert dagegen von einer Kampfparole des ADAC zum vielfach angestimmten Glaubensbekenntnis, das jederzeit aktiviert werden kann, wenn unserer Automobilität aus wie überzeugenden Gründen auch immer Grenzen gezogen werden sollen. Es gibt daher viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede, wenn von Bewegung oder Bewegungen die Rede ist.

Die grundsätzliche Zurückhaltung und Vorsicht gegenüber Bewegungsbegriffen gründen in einem „Komplexitätsverdacht“ (vgl. Vogl 2008: 109). Dass dieses Bedenken nicht an den Haaren herbeigezogen ist, belegt das beinahe 320 Seiten umfassende Programmheft dieses Kongresses. Gewiss, in manchen Ankündigungen sitzt der Begriff nicht gut und wirkt wie provisorisch übergezogen. Aber stets lässt sich eine Formulierung finden, in der das Wort „Bewegung“ seinen Ort findet. Es kann im Folgenden demnach nur um den Versuch einer vorläufigen Sichtung des Begriffsgebrauchs gehen, nicht etwa um bündige Definitionen und schon gar nicht am Beginn der Überlegungen, deren Fortgang sich nach folgenden Stichworten entfaltet: 1. Selbstbewegung, 2. Bewegungen und 3. rasante Bewegungen. Manches mag

fehlen. Anderes wird abenteuerlich anmuten, einiges weit hergeholt, aber nichts wird willkürlich oder um der bloßen Unterhaltung willen gesagt. Es geht auch nicht darum zu überzeugen, sondern darum, den Diskurs in Bewegung zu halten oder zu bringen.

2 Selbstbewegung

Ralf Konersmann (2015: 12) hat gezeigt, dass in unserer Zeit ein „Kulturprimat der Unruhe“ herrscht, eine stille Macht, die uns unbemerkt lenkt. Wie „Unruhe“ ist auch „Bewegung“ ummantelt von einer Fraglosigkeit der Normalität. Der Begriff fungiert als unbestrittener Sympathieträger. Obgleich ihm mit dem Kongress eine intensive Aufmerksamkeit geschenkt wurde, spiegelt sich seine theoretische Unauffälligkeit in erziehungswissenschaftlichen Nachschlagewerken wider, in denen er nur sehr selten den Status eines Lemmas erreicht. D.h. aber nicht, dass Bewegungsvorstellungen in der Disziplin auf den Kontext des Sportunterrichts und anthropologische Analysen der Leiblichkeit beschränkt sind, wie später noch deutlich werden wird.

Auf einen ersten flüchtigen Blick ist der Begriff der Bewegung außer im sportlichen Kontext vor allem in der Physik beheimatet. In der Antike faszinierten insbesondere die Bewegungen der Himmelskörper. Sie wurden als kreisförmig wahrgenommen. Der Kreis war dementsprechend die ideale Gestalt. Noch in unserer Zeit profitiert der kybernetische Regelkreis von diesem Ansehen. Die Beobachtung kreisförmiger Umlaufbahnen konnte sich dennoch nicht durchsetzen, und mit der Korrektur entstand unser heliozentrisches Weltbild, dem ganz andere Bewegungsmuster zugrunde liegen. Galilei, dem die Worte „Und sie bewegt sich doch“ als trotzigste Standfestigkeit gegenüber der Inquisition in den Mund gelegt wurden, fungierte in vielen Geschichten als Märtyrer wissenschaftlichen Fortschritts. Diese Erzählungen dienten auch dazu, der Bewegung als solcher Glanz zu verleihen und dem Stillstand zu misstrauen. Hinter den schlichten Worten von Stillstand und Bewegung verbirgt sich eine Kontroverse zwischen der kirchlichen Autorität, die es zu bewahren gilt, und der Erneuerung des Wissens, die in die Hände von Naturwissenschaftlern gelegt wird. Als Historiker aber in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Akten zum Galilei-Prozess zu untersuchen begannen, mussten sie schnell feststellen, dass dieser Satz „Und sie bewegt sich doch“ so nie gefallen sein konnte. Mehr noch: In den Dokumenten zeigte sich die Kurie den Erkenntnissen des Astronomen gegenüber deutlich aufgeschlossener, als man angenommen hatte.

In seinen *Discorsi* jedenfalls blickt Galilei auf die Philosophie und hält fest: „Nichts ist älter in der Natur als die *Bewegung*, und über dieselbe gibt es weder wenig noch geringe Schriften der Philosophen“ (zit. nach Gebauer 1997: 501). Das stimmt, und es ist ausgeschlossen, eine zufriedenstellende philosophische Rückschau zu unternehmen. Ganz allgemein ist jede Art der Veränderung angesprochen. Der Frage nach dem Wesen der Bewegung wird auf vielfältige Weise nachgegangen. Aber es gibt auch die Überzeugung, dass es Bewegung nicht gibt, was mit den Zenonischen Paradoxien in das kulturelle Gedächtnis eingegangen ist. Die Provokation bestand darin, Bewegungen so weit zu zerstückeln, dass nur noch übrigblieb, die kleinsten Einheiten als unbewegt zu betrachten.

Platon zweifelte nicht an der Existenz von Bewegung. Er betont: „Das Gute also ist Bewegung für Seele und Leib, und umgekehrt das Gegenteil davon“ (Theaitetos 153c). Dabei dachte er an die Bedeutung der Leibesübungen und an das Lernen als Bewegung der Seele.

Er unterschied zwischen der Bewegung einer Kreisscheibe, einer gleitenden, einer fortschreitenden Bewegung, Wachstum, Abnahme, qualitative Veränderung, Vernichtung und Entstehen. Dann erwähnt er noch zwei weitere besondere Bewegungen. Die neunte Bewegungsform meint jene, die nur durch etwas anderes bewegt wird. Die zehnte aber ist die wichtigste Bewegung, nämlich die Selbstbewegung. Kleinias fasst zusammen: „Unendlich weit, so müssen wir doch wohl behaupten, ragt die Bewegung hervor, die sich selbst bewegen kann, während die andern ihr sämtlich nachstehen“ (Nomoi 894d). Deswegen ist die zehnte Art auch eigentlich die erste. Selbstbewegung kommt aber nur dem Lebendigen, Beseelten zu. Das sich selbst Bewegende ist Quelle und Anfang aller Bewegung, „weil es nie sich selbst verläßt“ (Phaidros 245c). Das sich selbst Bewegende entsteht und vergeht nicht. Die göttliche Selbstbewegung ist daher die Bewegung schlechthin.

Von heute aus gesehen ist es bemerkenswert, dass im Hinblick auf die menschliche Sehnsucht nach Gottähnlichkeit bereits hier ein Fahrzeug im Spiel ist: der Seelenwagen, ein Bild, mit dem Platon die humane Seele auf dem Wege zu ihrer Unsterblichkeit veranschaulicht. Dieses gefiederte Gespann ist beim Menschen im Unterschied zum göttlichen durch Antagonismen belastet; denn widerspenstige Rosse treiben es in verschiedene Richtungen. Die befiederte Seele kann in den Himmel gelangen, verliert sie aber ihre Flügel, nimmt sie als unbefiederte einen „erdigen Leib“ an. Die Vergöttlichung der Selbstbewegung hinterlässt ihre Spuren in unserer westlichen Geschichte.

Dem platonischen Gleichnis von dem Sonnenwagen entsprachen der alttestamentliche Mythos des Propheten Ezechiel und die Himmelfahrt des Elias, die im Buch der Könige geschildert wird. Dort heißt es:

„Und als sie [scil. Elias und sein Nachfolger Elisa] miteinander gingen und redeten, siehe, da kam ein feuriger Wagen mit feurigen Rossen, die schieden die beiden voneinander. Und Elia fuhr im Wetter gen Himmel“ (Die Bibel: Das zweite Buch der Könige, 2; 11).

Es ist nicht das einzige Himmelsgefährt im Alten Testament. Wirkmächtig wurde vor allem die Vision des Propheten Hesekiel (Die Bibel: Der Prophet Hesekiel 1; 4-28 und 10, 1-20). Gott erscheint auf einem schwer zu veranschaulichenden vierrädrigen Fahrzeug, „das von menschlich-tierischen Engelmischwesen geleitet war und sich ohne Zugtiere und ohne Steuerung von selbst in jede Richtung bewegen konnte, [...]“ (Berns 1996: 27). Selbst- und Allbewegung stehen für eine divine Mobilität, mit welcher der Mensch liebäugelte.

In der Renaissance überschlugen sich die Versuche, zugtierlose Himmelswagen in fantasievollen Allegorien darzustellen und an ihrer technischen Realisierung zu arbeiten, wie unzählige zeitgenössische Holzschnitte belegen. Noch Comenius arbeitet unermüdlich an seinem *automaton vere automaton*, seinem *perpetuum mobile*, das sein Mosesstab sein sollte, das göttliche Zeichen dafür, dass er der neue Elias sei (vgl. Schaller 1997: 42ff.). Die göttliche Selbstbewegung gab technologischen Fantasien eine bis heute maßgebende Façon. Noch unsere Automobile verleihen Menschen den göttlichen Glanz des unbewegten Bewegers oder der „selbstbestimmten Bewegung schlechthin“ (Berns 2001: 13). Beweglichkeit erscheint als Mittel der Allgegenwart und damit als Zeichen von Herrschaft. Die Himmelswagen der Renaissance kannten noch keinen Geschwindigkeitsrausch. Ihr Privileg war neben der Selbstbewegung die Allbeweglichkeit. Bei uns dominiert dagegen die Geschwindigkeit auf Kosten der Allbeweglichkeit, die in einer einseitigen Autobahnung verschwindet, in der eine selbstbestimmte Richtungswahl ausgeschlossen ist (vgl. ders. 1996: 77).

Nicht nur als göttliche Mobilität besitzt die Selbstbewegung ein Privileg. Sie war lange Zeit gleichbedeutend mit Leben und vom Artifizialen sowie Mechanischen unterschieden.

Längst haben sich derzeit diese Differenzen unter dem Einfluss der Lebenswissenschaften verschliffen. Der als hirntot Diagnostizierte bewegt sich selbst und soll doch nicht lebendig sein.

„Die Lebenswissenschaften stellen eine Forschungsrichtung dar, die die Vorstellung vom Menschen als einem durch genetische, biologische und biotechnologische Hilfsmittel und ‚up-grades‘ verbesserten Wesen erzeugt“ (Knorr Cetina 2009: 63).

Produkte der Pharmaindustrie, der Prothesentechnik, von Bio- und Nanotechnologien und Implantate ermöglichen die schrittweise Umgestaltung des Humanen ins Transhumane. Enhancement erscheint als lang ersehnte Verwirklichung des „Neuen Menschen“. Die Grenze zwischen Mensch und Maschine verliert an Relevanz. Direkte Verbindungen von Denken und digitaler Intelligenz könnten zu erheblichen Beschleunigungen führen, die den Umweg über Erfahrungen vermeiden. Der Erzfeind der Bewegung, der Tod, verliert in transhumanistischen Visionen von technisch ermöglichter Unendlichkeit seinen Schrecken (vgl. Dickel 2016).

Automation und Autonomie, deren modernes Verständnis gleichzeitig entstand, stehen im Licht des kybernetischen Stils nicht in einem agonalen Verhältnis zueinander. Sie sind zwei Seiten einer Medaille. Prototyp des derzeitigen Automaten ist ein autopoietisches System, Doppelgänger des kybernetischen Regelkreises, der unter dem Zepter der Information auf der Basis von Rückkopplungseffekten selbstreferentiell funktioniert. Selbstherstellung ist die neue Version der Selbstbewegung. Dabei werden Prozesse der Selbststeuerung und -kontrolle in der kindlichen Entwicklung bereits früh eingeübt und als soziale Praxis normalisiert. So ist „selbstgesteuertes Lernen“ heute erziehungswissenschaftlicher Standard. Es basiert auf Selbstbeobachtung, Zielorientierung und Strategien, welche der kontinuierlichen Selbstüberwachung bedürfen und der abschließenden Bewertung der Effizienz ausgesetzt sind. Mit Praktiken freiwilliger Selbstkontrolle organisiert sich ein Selbstverständnis, durch das sich die Agenten innerhalb einer Wissensgesellschaft als selbstorganisierte Informationssysteme betrachten und behandeln. Kontrolle wird zu einem positiven Konzept, in dem sich Sicherheit und Effizienz verschwistern. Es bleibt kein Raum für eine Selbstdeutung im Sinne fragiler Subjektivität. Selbst Therapien oder pharmazeutische Produkte dienen vor allem der Funktionsfähigkeit und Beseitigung der Störanfälligkeit von Agenten des Systems. Aber auch die traditionsreiche Selbstausslegung des Menschen als Stifterfigur autonomer Subjektivität, diesem Herzstück der Moderne, bleibt ohne Resonanz. Das Selbst erzeugt sich in wandelgetriebenen Prozeduren des Selbstmanagements, der Selbstorganisation, der Selbstbeobachtung.

3 Bewegungen

Begriffe organisieren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen. Sie verursachen Konzentrationen, aber auch Ablenkungen. Sie treffen den Zeitgeist, oder verfehlen bzw. ignorieren ihn. Sie prägen und fördern Selbstbilder, so auch die Selbstbeschreibung von Menschen als aktive und freie Bürgerinnen und Bürger, die ihre Lebensrisiken selbst in die Hand nehmen können und wollen. Die Wertschätzung der Bewegung ist alt und geht auf die Bewunderung der Himmelskörper zurück. Platon verband die Ruhe mit Fäulnis und Zerstörung. Sie galt ihm als Gegenteil der Erhaltung (vgl. Theaitetos 153c). Bewegungsbegriffe, die nach Koselleck im 18. Jahrhundert aufkommen, „stellen sprachliche Gemeinsamkeiten durch alle politischen Lager her, worüber auch im Einzelnen gestritten wird“ (Koselleck 1979: 328 und 339ff.). Zwar hat es die Worte Fortschritt, Entwicklung, Emanzipation und andere schon vorher gegeben. Sie werden jedoch nun mit einer beispiellosen Dynamik aufgeladen. In ihrem Gefolge finden wir Neologismen, die uns heute sehr vertraut sind: Republikanismus, Patriotismus, Liberalismus, Konservatismus, Nationalismus, aber auch Faschismus und Nationalsozialismus. Diese Bewegungen repräsentieren keinen Erfahrungsgehalt, sondern eher eine psychische Disposition, eher ein Programm als eine Aktion. Die Erfahrungsarmut ist jedoch zugleich ein Reichtum, nämlich an Erwartungen und Aussichten. Bewegungsbegriffe „kompensieren [...] ein Defizit an Erfahrung durch einen Zukunftsentwurf, der erst einzulösen sein wird“ (ebd.: 82). Es fiel nicht schwer, die Aktualität dieses Umstands mit Bewegungen der heutigen Zeit zu bezeugen.

Das Wort Bewegung „wird seit dem 17. Jh. umgangssprachlich benutzt zur Beschreibung spontan entstehender, schwach koordinierter Handlungen in einer vorrevolutionären Situation“ (Frese 1971: Sp. 880). In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts findet man in politischen Schriften den Gegensatz von Bewegung und Reaktion, wobei unter Bewegung vor allem emanzipatorische Bewegungen verstanden wurden. Seit der Französischen Revolution wurde Bewegung auf politisch-soziale Ereignisse angewandt. Nach 1815 standen sich Bewegungspartei und die Partei der „Beharrung“ oder der Reaktion gegenüber (vgl. Conze 2004: 229). Den Begriff Revolution wollte man auch deshalb vermeiden, weil er in Deutschland unter den Gebildeten aufgrund der gewaltförmigen Folgen der Französischen Revolution heftig kritisiert wurde. Nach der Revolution von 1848/49 war es üblich geworden, von der Arbeiterbewegung zu sprechen.

In der weiteren Entwicklung werden Bewegung und Fortschritt oft als Synonyme behandelt. Kennzeichnend bleibt für die verschiedensten politischen, sozialen und religiösen Reformbewegungen, dass sie schwach organisiert sind. Die herrschende Bedeutung bezog sich auf den

„lockeren Zusammenhang unter freiheitlich-demokratischen Bestrebungen und Handlungen von Einzelnen, Gruppen, Organisationen und Parteien, der zwar von den Beteiligten als Einheit erfahren wird, aber organisatorisch subjektlos blieb“ (Frese 1971: Sp. 880).

Bestimmte Arbeiter- und Frauenbewegungen sind auf emanzipatorische Ziele wie Selbstbestimmung und Chancengerechtigkeit gerichtet. Dies ändert sich gänzlich durch die faschistische Bestimmung der Nationalsozialisten, die auch auf Bewegung setzten. Emanzipatorische Inhalte fallen ebenso weg wie die Reaktion als Gegenbewegung, die nun unter Strafe gestellt und nicht mehr zur Gesamtdynamik gezählt wird. Die schwache Koordinierung weicht der straffen Organisation, die „von der Wiege bis zum Grabe“ militärisch überformt wurde (vgl. Haring 2016: 11). Von Volksbewegung ist die Rede, die durch den geteilten Antisemitismus

mobilisiert wurde. Volkswagen und Autobahn fungieren als mobilitätspolitische Symbole der totalen Mobilmachung. Victor Klemperer notiert in seinem Notizbuch zur Lingua Tertii Imperii, zur Sprache des Dritten Reichs:

„So sehr ist Bewegung das Wesen des Nazismus, daß er sich selber geradezu als ‚die Bewegung‘ bezeichnet, und seine Geburts-Stadt München als die ‚Hauptstadt der Bewegung‘, und daß er, der sonst für alles ihm Wichtige nach tönenden, nach gesteigerten Worten sucht, das Wort Bewegung in all seiner Schlichtheit beläßt“ (Klemperer 1996: 239).

Bevor der Begriff der Bewegung damit vollends seine Unschuld verlor, legten sich dunkle Schatten auf ihn. Um die Jahrhundertwende setzten sich wirkungsvolle Bewegungen in Gang, in denen Fortschrittsskepsis, Wissenschaftspessimismus und Kritik an den Folgen der Industrialisierung ihren Ausdruck fanden. Nervosität macht sich breit. Die disziplinäre Führungsrolle wird nun nicht mehr von der Physik wahrgenommen, sondern von der Biologie. Im kulturkritischen Klima der Zeit bleibt dieser Wechsel zunächst unbemerkt. „Leben“ avanciert zum Leitbegriff und verdrängt das Lob des Fortschritts zugunsten eugenischer Gattungsplanungen. Das Kind wird daher zum Sinnbild der Suche nach dem Verlorenen, das nicht länger in der Zukunft vermutet wird, sondern in einem dichten Wurzelgrund, dem kein Begriffsvermögen gewachsen ist. Das Kind wird zum idealen Menschen, zur Utopie des „Neuen Menschen“ (vgl. Grabau 2013: 167ff.). Die Anstrengung des Begriffs ist nicht länger Fanal des Aufbruchs in eine mündige Gesellschaft. Sie bedeutet Zerstörung ganzheitlicher Ursprünglichkeit. Trieb steht gegen Bewusstsein. Ungebändigte Natur bedroht historisch errungene Freiheit. Leben verbindet das Dunkle, Unmittelbare, Echte mit der überlieferten Ehrfurcht vor der Naturwissenschaft zu einer politisch brisanten Weltanschauung. Lebensformen, die in der Natur ihre Vorbilder finden wie in Ernst Haeckels Radiolarien, garantieren Ordnungen und schützen vor der Anarchie.

Die Aufklärung des 18. Jahrhunderts wird folgerichtig zum Feind aller ursprünglichen Lebensformen. Der Liberalismus des 19. Jahrhunderts gilt als Bedrohung von Form und Gestalt. Das Kritische der Moderne wird zur jüdischen Destruktion. Adolf Bartels, ein wichtiger Wortführer, konstatiert:

„Die alten Lebensformen werden von der Aufklärung, dem aufgeklärten Despotismus, Bureaukratismus, Philistertum, Spekulantentum, Judentum, vernichtet, und die produktiven nationalen Kräfte werden gleichzeitig lahmgelegt, da der Verstand sich schöpferisch geberdet und überall ‚Einrichtungen‘ schafft, die höchstens als Surrogate wirklicher Lebensformen gelten können, wodurch dann zuletzt eine nationale ‚Dekadenz‘ entsteht – [...]“ (Bartels 1909: 135).

Herman Nohl prägte den Begriff „Die pädagogische Bewegung“ und ordnete sie der „Deutschen Bewegung“ zu, die er folgendermaßen charakterisierte:

„Im Gegensatz gegen die Aufklärung und eine bloße Wissenskultur mit ihrem Individualismus, ihrer Veräußerlichung jedes menschlichen Gehaltes zu Nutzen und Leistung, ihrer Trennung aller Einheiten des Lebens sucht diese Bewegung die neue Einheit eines höheren geistigen Lebens, die schließlich in einem neuen Verhältnis zum metaphysischen Grunde unseres Daseins wurzelt und aus dieser letzten Einheit alle jene Trennungen aufhebt und die toten Formen der Kultur wieder belebt und von innen neu gestaltet“ (Nohl 1961: 12).

Wenn auch begrifflich keine Einheit zu fassen war, so betonte Nohl die einigende Kraft des Lebensstils, insbesondere der Jugend: „eine neue Kultur des Wanderns als einer freien geistigen Betätigung, ein neues Verhältnis zu einfacher Musik und Tanz, neue Verkehrsformen der Geschlechter“ (ders. 1949: 23). Dieser Stil vereinte Reformbewegungen unterschiedlicher Art, etwa Jugend-, Kunsterziehungs- und Landerziehungsheimbewegung. Ein „neuer Wille zum Volk“ wurde beschworen und der neue Lebensstil durch einen neuen Lebensstypus ergänzt (ders. 1961: 15). Dieser Lebensstypus ordnet jede Individualität der Form unter und bewertet „die Unterordnung in die Tradition höher [...] als die freie individuelle Beweglichkeit und Schaffenskraft“ (Nohl zit. nach Klafki/Brockmann 2002: 222). Erziehung zur Führung und „Entwicklung kriegerischer Qualitäten“ ergänzen die Geheimnisse des Typus. Es ging nach Nohl (1961: 15) zunächst um das Öffnen „des engen Lebensraumes der bürgerlichen Welt in eine neue metaphysische Unendlichkeit“. Alles drehte sich um den „Neuen Menschen“, um die Herausbildung eines „neuen Menschentypus“ (vgl. Bollnow 1934: 3). Der verpönte Individualismus wurde durch eine Typenlehre ersetzt, die eine prinzipielle Umwandlung des Menschen beabsichtigte. Otto Friedrich Bollnow hebt 1934 hervor:

„Es handelt sich um einen grundsätzlichen Bruch mit derjenigen großen einheitlichen Bewegung, die innerhalb unserer deutschen Bildungstradition in der Dichtung als Klassik, in der Philosophie als Idealismus und in der Pädagogik als Neuhumanismus bezeichnet wird“ (ebd.: 6).

Solange man sich noch am Begriff der Bildung orientiere, bemühe man sich ganz umsonst um ein neues Menschenbild. Kein Weg führe vom Ideal des Gebildeten zur „*Durchformung wirklich des ganzen Volkes*“ (ebd.: 23). Diese ganze Bewegung werde in der Gegenwart in Frage gestellt.

In seiner berühmten und berüchtigten Vorlesung im Wintersemester 1933/34 geht es Nohl nicht länger um eine neue metaphysische Unendlichkeit, sondern um die Not eines Volks ohne Raum, um, wie es dort lautet,

„eine Rassenpolitik mit der Front gegen den Osten, die das weitere Einströmen nicht bloß der jüdischen, sondern auch der slawischen Volkselemente, die den Prozess der deutschen Rassenbildung stören und die Festigkeit unserer Nationalität lockern, verhindert“ (zit. nach Klafki/Brockmann 2002: 199).

Auch Eduard Spranger lässt sich vom nationalsozialistischen Aufbruch vereinnahmen. Leben, höhere Geistigkeit, Rasse, Volk und Heimat finden zusammen in einer Bewegung, welche die Weimarer Demokratie als „lange[] Erschöpfungsperiode, die nach dem Kriege gefolgt war“, diskriminiert (zit. nach Witte 2006: 483). Spranger geht es, wie er formuliert, „um den positiven Kern der nationalsozialistischen Bewegung [...], mag er heute für manche durch die bloß negative Seite eines übersteigerten Antisemitismus verdeckt werden“ (ebd.). Positiv sei auch die „Gemeinsamkeit des Blutes“, die „bewußte Pflege der Volksgesundheit und die Eugenik“, die bodenständige Heimmattreue und anderes mehr zu bewerten. Mündigkeit wird dem Dienst geopfert, der Einzelne einer höheren Ordnung. Es lohnte sich, diesem Bewegungsbegriff genauer nachzugehen, als es in diesem Zusammenhang möglich ist. Eine Anspielung auf Aktuelles soll jedoch nicht unterschlagen werden: Alexander Gauland bezeichnet die AfD als „Partei der Bewegung auf der Straße“. In seiner Schlichtheit ist der Begriff Bewegung extrem korrupt. Es fällt nicht leicht, sich von dieser Vergiftung des Begriffs zu erholen. Dennoch soll ein letzter Schritt den rasanten Bewegungen in Zeiten des Internets gelten.

4 Rasante Bewegungen

Nachdem sein Ahne vor allem für die Optimierung militärischer Datenflüsse zuständig war, schien sich das Internet zum Inbegriff von Demokratisierungsvollzügen zu mausern, indem es gleichberechtigte Zugangsbedingungen und Teilnahmemöglichkeiten erleichterte. Die Magna Charta zum Thema „Cyberspace und der amerikanische Traum“ von 1994 schwärmte von der weltumspannenden Kommunikation und Wissensvermittlung. Die Freiheit von Gemeinschaften und Individuen schien grenzenlos, die Teilhabe am Wissen nicht hierarchisch geordnet zu sein. Die Magna Charta lehnte deshalb das Bild der Datenautobahn ab, weil es den Eindruck vermittelte, dass Informationen wie Verkehrsströme geregelt und durch bürokratische Interventionen gegängelt würden und damit die individuelle Freiheit beeinträchtigen (vgl. Bredekamp 1997: 326ff.). Überdies wird in dem Manifest der Sturz der Materie zugunsten des Geistes gefeiert (vgl. ebd.: 330). Erst in unserer Zeit wird das Ausmaß dieser Fehleinschätzung deutlich. Die enormen Mengen von Speicherplatz beanspruchen außerordentliche Vorräte an umweltbelastender Energie. Zudem wurde im Dezember 2017 in Amerika die Netzneutralität aufgehoben. Demokratisierungsbemühungen können dadurch ebenso gefährdet werden wie durch die Kapitalisierung der Daten.

Die Beteiligung an den rasanten Bewegungen in sozialen Netzwerken hat Folgekosten. Um im Spiel zu bleiben, muss man sich preisgeben. Immer wieder stoßen wir bei der Diskussion der Digitalisierung unserer Lebenswelt auf Unentschiedenheiten. Auf der einen Seite wachsen unsere Interaktionsmöglichkeiten, auf der anderen Seite schrumpft unsere Privatsphäre. Es entsteht das sogenannte *privacy paradox*. Die Teilhabe am sozialen Netzwerk ist kaum noch zu vermeiden, wenn man nicht die soziale Isolation riskieren will. Man nimmt in Kauf, dass man sich den Bedingungen von Unternehmen beugt, die mit privaten Daten Geschäfte machen. Man macht sich verdächtig, wenn man in sozialen Netzwerken fehlt. Man verschwindet buchstäblich aus dem sozialen Miteinander. Die Nutzer entpuppen sich als „Komplizen des Erkennungsdienstes“ (vgl. Bernard 2017). Digitale Selbstvermessungen, Einfädelungen in das Netz der intelligenten Dinge führen zu wachsenden Datenschatten. Die Selbstverwanzung der Betroffenen nimmt zu, ohne dass sich ein besonderer Protest dagegen erhebt.

Schwarzweißmalerei hilft jedoch nicht weiter. Es bietet sich an, die Extreme der Pathologisierung des Medienkonsums als Selbst- und Weltverlust und seiner Verherrlichung als radikal freie Öffentlichkeit zu vermeiden. Nicht die Wirklichkeit verschwindet, von der noch die virtuelle Welt und die *augmented reality* profitieren, sondern unsere Beziehung zu ihr ändert sich, d.h. unsere Empfänglichkeit für das, was uns angeht, ohne dass es für uns schon durch Interventionen von anderen zugerichtet wäre, nimmt ab. Diese Indifferenz ist ein Problem, das unsere Welt als Lebenswelt aufs Spiel setzt.

Dass Medien unsere Lebenswelt verändern, ist keine neue Erscheinung. Die Druckerpresse mit beweglichen Lettern veränderte die Öffentlichkeit in eindrucksvoller Weise. Die gerade ausgiebig gefeierte Reformation ist ein überzeugender Beleg dafür. Flugblätter stacheln Kritik an und ermöglichen die Teilhabe am Geschehen andernorts. Gleichzeitig boten sie Flächen für Hohn, Spott und Demütigung. Der Brief erleichtert die Verständigung, gibt aber auch Gelegenheit zu erpresserischen Schreiben. Das Fernrohr ebnet nicht nur dem Astronomen, sondern auch dem Voyeur den Weg. Mit dem Schiff kommt der Schiffbruch, mit der Eisenbahn die Entgleisung. Nichts spricht dagegen, einer Geschichte des Fortschritts eine des

Unfalls beiseite zu stellen. Diese Mehrdeutigkeit gilt es auch für Erfahrungs- und Wahrnehmungsweisen im Internet zu berücksichtigen. Bedenken sind in dieser Perspektive dann angebracht, wenn ein Gesichtspunkt andere überstrahlt und damit unsichtbar macht.

„Es gehört zu den Paradoxien der digitalen Kultur, dass in einer Zeit der umfassenden Fremdsteuerung persönlicher Daten die Rhetorik der Selbststeuerung Ihre größten Erfolge feiert“ (Bernard 2017: 188). Es normalisiert sich die Vorstellung, dass wir unabhängig von der Fürsorge anderer unser Leben im Eiltempo selbstorganisiert führen können. Wir leben in smarten Umgebungen, in denen uns die Dinge warnen, mahnen und Befehle erteilen. Das Fitnessarmband kontrolliert unsere Biodaten und konfrontiert uns mit Risiken. Unser Auto drangsaliert uns mit unangenehmen Geräuschen, wenn wir uns etwa nicht anschnallen oder eine Tür nicht korrekt geschlossen wurde. Die intelligenten Systeme rücken der Fehlbarkeit des Menschen auf den Leib. Selbstständigkeit in der Lebensführung scheint heute das höchste Ziel zu sein. Manchmal hat man den Eindruck, dass sich unsere Gesellschaft lieber Maschinen leistet als anteilnehmende Menschen. Altersgerechte Assistenzsysteme heißt das Zauberwort. Diese Systeme zielen auf Probleme alternder Gesellschaften und darauf, dass Betreuungsbedürftige aufgrund der prompten und effizienten Hilfe des Internets der Dinge weiterhin selbstständig leben könnten. Geselligkeit können sie allerdings nicht bescheren.

Wie das Auto in räumlicher Hinsicht hat das mobile Telefon unsere Lebenswelt in zeitlicher Perspektive radikal verändert. Wir leben „schlaflos im Spätkapitalismus“ (Crary 2014). Während das Auto insbesondere unseren Lebensraum massiv verändert hat, formt das Smartphone unser Zeitempfinden. Mobiltelefone machen uns zu jemandem, der prinzipiell unbegrenzt erreichbar ist. Dadurch werden Menschen mit ihrem Bedürfnis nach Schlaf zu Engstellen und Störfällen moderner Systemanforderungen. Medikamente unterstützen sie dabei, wie Maschinen funktionieren zu können. Man gewöhnt sich an eine „Zeit ohne Warten“ (ebd.: 103). Die Welt droht dabei, ihr soziales Gesicht zu verlieren. Steigerungsdynamiken riskieren solidarisches und loyales Verhalten (vgl. ebd.: 43). Intensiver Technikkonsum geht dabei mit beständigem Selbstmanagement einher; denn die kontinuierlich wachsenden technischen Möglichkeiten erfordern eine fortwährende Einarbeitung, ein „lebenslanges Lernen“.

Insbesondere das Internet hat den mitmenschlichen Begegnungen neue Formen gegeben, die hier auch nicht annähernd alle beachtet werden können. Nicht selten entsteht der falsche Eindruck, als handle es sich bei dem Stichwort „Digitalisierung“ um ein einheitliches Phänomen. Dabei verbergen sich hinter dieser Vokabel sehr unterschiedliche Probleme politischer, ökonomischer, sozialer und auch pädagogischer Natur. Gemeint sind nicht nur Veränderungen in unseren Kommunikationen und Interaktionen, sondern es sind zudem Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, im Bankwesen, aber auch insgesamt unsere politische Existenz angesprochen. Nicht nur in Amerika machen netzbasierte Wahlkampfstrategien auf sich aufmerksam. Wahlentscheidungen rücken in die Nähe von Kaufentscheidungen, wodurch Grundordnungen demokratischen Handelns aufs Spiel gesetzt werden.

Weil es in pädagogischer Hinsicht besonders bedrückend ist, soll das Augenmerk auf das Mobbing im Netz gerichtet werden. Nutzerinnen und Nutzer erleben sich im Netz als omnipotent. Die Distanz von Bedürfnis und Erfüllung geht gegen 0. Die eigene „Wunschökonomie“ droht dabei, über Konventionen des respektvollen Miteinanderumgehens hinwegzugehen. Darunter leiden Sensibilität und Affizierbarkeit, die wiederum unsere Beziehung zu uns selbst, den anderen und der Welt gestalten. Demütigungen waren schon immer auf Publikum angewiesen. Der Angriff galt der Selbstachtung des Opfers und der Steigerung der Macht dessen, von dem die Beschämung ausgeht. Die Macht wird durch Ausschluss aus einer Gemeinschaft realisiert. Während in früheren Zeiten die Demütigungen innerhalb der Familie hierarchisch an Kindern und Bediensteten vollstreckt wurde, ist sie heute oft auf die Peers

übergegangen. Die Familiengröße ist geschrumpft. Als Privatraum fehlt ihr das Publikum. Kinder verbringen heute viel Zeit mit elektronischer Kommunikation im Kreise der Gleichaltrigen. Diese sind im Hinblick auf die Selbstachtung deshalb besonders relevant (vgl. Frevert 2017: 135). Mobile „elektronische Beichtstühle“ (vgl. Bauman 2014: 45) und der ‚technische Pranger‘ finden im Fernsehen ihre Vorbilder und werden normalisiert. Bloßstellungen erobern ihr Publikum. Herabwürdigungen und Beschämungen werden als Unterhaltung salonfähig. Die Tiefe dieser Verletzungen bleibt unsichtbar. Die Freude am Kummer anderer ist spannend oder cool (vgl. Holert 2004: 42ff.) und markiert das Selbst als Produktivkraft. „Im Zentrum steht [...] die Demütigung als Demütigung, der Spaß an der Erniedrigung, Beschämung als Selbstzweck“ (Frevert 2017: 141). Einerseits handelt es sich hier um ein Zeichen für soziale Desintegration. Andererseits bleibt der Erfolg von der Beglaubigung durch andere abhängig. Noch der Trost des Vergessens ist wirkungslos; denn das Netz vergisst nichts. Beschleunigung und Erhalt gehören derart zusammen. Die Kontaktaufnahme im sozialen Netz zeugt von einem Schwund an sozialer Toleranz und hohem Selektionsdruck. Ein Bild vom anderen ist schnell gemacht, und für den ersten Eindruck gibt es keine zweite Gelegenheit. Die Geschwindigkeit der Begegnung ist rasant. Nuancen und Grade der Zu- und Abgeneigtheit behindern den schnellen Kontakt. Sie folgen nicht dem Imperativ des „sofort“. Der eigene Leib fällt als Lieferant situativer Appelle aus. Mein Angstschweiß, meine Nervosität und mein Geruch vor dem Schirm bleiben folgenlos. Das kann man als Ungebundenheit feiern, indem man die eigene Sichtbarkeit nach Belieben manipuliert. Man kann das aber auch als Problem ins Auge fassen, weil sich das digitale Selbst an seine Echokammern gewöhnt und sich nicht mehr vom anderen befremden und an ihm seine Grenzen finden lässt. Der virtuelle Raum bleibt grundsätzlich unbewohnbar für leibliche Wesen (vgl. Maresch 2004: 284), selbst wenn diese zahlreiche Spuren in ihm hinterlassen haben. Menschen bleiben verwurzelt in ihrer konkreten Lebenswelt, allerdings nur so lange, wie unsere heutige Auffassung vom menschlichen Leben gilt. Doch die ist selbst in Bewegung.

Die Schonungslosigkeit der beschleunigten Internetkommunikation droht, in unseren alltäglichen Umgang miteinander einzusickern. Vieles wird als rabiat und roh erlebt. Antworten fallen lakonisch aus. Auch nimmt die Bedeutung eines differenzierten Mienenspiels zugunsten des knappen Zurufs ab. Eine Gefälligkeit wird etwa quittiert mit „gerne“, und in dem heute unvermeidlichen „alles gut“ offenbart sich eher eine Erledigungsgeste als ein Trost. Akronyme wimmeln nicht nur in Fachdiskursen. Sie kürzen ab und sie regeln Zugehörigkeiten. Ein interessantes Kürzel ist derzeit „EVA“, also das eigenverantwortliche Arbeiten, mit dem das Problem verschleiert wird, dass ausgefallener Unterricht nicht vertreten werden kann, aber für die offizielle Statistik auch nicht ausfallen soll. Amüsant an diesem Kürzel EVA ist, dass es als Euphemismus an die Schlüsselverfhlung in unserer abendländischen Geschichte erinnert.

In den vielen Mobilitäts-, Änderungs- und Fortschrittsprozessen verbergen sich allerdings trotz aller Transformations- und Flexibilitätsappelle Signaturen der Vormoderne, die uns zur Gefahr werden können: Mit der Omnipotenz der Superintelligenzen etwa wiederholen sich Allmachtsstrukturen, denen wir nicht gewachsen sind, deren unsere Vernunft nicht habhaft werden kann. Schon heute generieren digitale Systeme von Hyperintelligenzen Möglichkeiten, deren Algorithmen selbst Fachleuten unzugänglich sind. Wir geben uns überdies den manipulativen Operationen einer intelligenten Dingwelt hin. Wir setzen uns zudem neuen Ewigkeiten aus, nämlich der im sozialen oder asozialen Netz kursierenden Daten, die nicht

verschwinden. Schließlich breiten sich vormoderne Demütigungsprozeduren aus. Selbst die Auswanderung ist machtlos. Das Netz klebt an uns wie eine in Beton gegossene Daten-schleppe. Wie sollen wir einen Austritt aus dieser selbst verschuldeten Unmündigkeit finden?

Nach dem Gesagten kann man sich nun fragen, ob „Bewegung“ als ein Lemma in pädagogischen Nachschlagewerken nominiert werden soll. Mindestens zweierlei spricht dagegen. Der alltagssprachliche Reichtum des Worts, der als eine positive Unbestimmtheit aufgefasst werden kann, sollte nicht durch eine fachsprachliche Verwendung eingeengt werden. Es kann auch nicht um die Durchsetzung eines einzelnen Wortes gehen und damit um die Suggestion eines Sprachzaubers, der eine einheitliche Struktur vorgaukelt, sondern höchstens um die Bündelung familienähnlicher Bedeutungen, die dann im Einzelnen konkret zu ihrem eigenen Schlagwort abgehandelt werden können. Dem Dargelegten konnte es allenfalls gelingen, dem intriganten, schmucklosen Begriff der Bewegung seinen Charakter als Problem zurück-zuerstatten.

Literatur

- Bartels, Adolf (1909): Rasse. Sechzehn Aufsätze zur nationalen Weltanschauung. Hamburg: Hanseatische Druck- und Verlags-Anstalt.
- Bauman, Zygmunt/Lyon, David (2014): Daten, Drohnen, Disziplin. Ein Gespräch über flüchtige Überwachung. Berlin: Suhrkamp (3. Aufl.).
- Bernard, Andreas (2017): Komplizen des Erkennungsdienstes. Das Selbst in der digitalen Kultur. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Berns, Jörg Jochen (1996): Die Herkunft des Automobils aus Himmelstrionfo und Höllenmaschine. Berlin: Wagenbach.
- Berns, Jörg Jochen (2001): Himmelfahrten. Mutmaßungen zu Herkunft und Heimkehr des Automobils. In: Bilstein, Johannes/Winzen, Matthias (Hrsg.): Ich bin mein Auto. Die maschinellen Ebenbilder des Menschen. Köln: Walther König, S. 11-24.
- Bollnow, Otto Friedrich (1934): Das neue Bild des Menschen und die pädagogische Aufgabe. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Bredekamp, Horst (1997): Politische Theorien des Cyberspace. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): Kritik des Sehens. Leipzig: Reclam, S. 320-339.
- Conze, Werner (2004): Arbeiter. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 1. Studienausgabe. Stuttgart, Klett-Cotta, S. 216-242.
- Crary, Jonathan (2014): 24/7. Schlaflos im Spätkapitalismus.. Berlin: Klaus Wagenbach (3. Aufl.).
- Dickel, Sascha (2016): Der Neue Mensch – ein (Technik)utopisches Upgrade. Der Traum vom Human Enhancement. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 66, 37-38, S. 16-21.
- Die Bibel oder die ganze Heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments nach der Übersetzung von Martin Luther. Mit Apokryphen. Stuttgart: Württembergische Bibelanstalt.
- Eickhoff, Hajo (Hrsg.) (1997): Sitzen. Eine Betrachtung der bestuhlten Gesellschaft. Frankfurt am Main: Anabas.
- Frese, Jürgen (1971): Bewegung, politische. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 1. Basel: Schwabe & Co, Sp. 880-882.
- Frevert, Ute (2017): Die Politik der Demütigung. Schauplätze von Macht und Ohnmacht. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Gebauer, Gunter (1997): Bewegung. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz, S. 501-516.
- Grabau, Christian (2013): Leben machen. Pädagogik und Biomacht. München: Wilhelm Fink.

- Haring, Sabine A. (2016): Der Neue Mensch im Nationalsozialismus und Sowjetkommunismus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 66, 37-38, S. 10-15.
- Holert, Tom (2004): Cool. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 42-48.
- Klafki, Wolfgang/Brockmann, Johanna-Luise (2002): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932-1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klemperer, Victor (1996): *LTI. Notizbuch eines Philologen*. Leipzig: Reclam (15. Aufl.).
- Knorr Cetina, Karin (2009): Jenseits der Aufklärung. Die Entstehung der Kultur des Lebens. In: Weiß, Martin G. (Hrsg.): *Bios und Zoë. Die menschliche Natur im Zeitalter ihrer Reproduzierbarkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 55-71.
- Koch, Lutz (2014): Rasender Stillstand. Über Mobilität und Trägheit. In: Fuchs, Birgitta/Farokhifar, Karin/Schütte, André (Hrsg.): *Fragile Existenz. Antworten französischer Philosophen*. Rheinbach: CMZ-Verlag, S. 137-147.
- Konersmann, Ralf (2015): *Die Unruhe der Welt*. Frankfurt am Main: S. Fischer (2. Aufl.).
- Koselleck, Reinhart (1979): *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koselleck, Reinhart (2006): *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Mit zwei Beiträgen von Ulrike Spree und Willibald Steinmetz sowie einem Nachwort zu Einleitungsfragmenten Reinhard Kosellecks von Carsten Dutt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Liesner, Andrea (2006): Mobilität. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*. Wien: Löcker, S. 172-182.
- Mann, Thomas (1998). *Der Zauberberg*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Maresch, Rudolf (2004): Virtualität. In: Bröckling, Ulric/ Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 277-284.
- Mayer, Michael (2016): Kapital als Medium. Zu einer Kritischen Theorie des Medialen. In: Mersch, Dieter/Mayer, Michael (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch für Medienphilosophie. Volume 2*. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter, S. 131-153.
- Merkel, Angela (2017): http://www.t-online.de/nachrichten/deutschland/bundestagswahl/id_82292118/angela-merkel-nach-der-wahl-ich-sehe-nicht-was-wir-anders-machen-sollten-.html [Zugriff 28. 02.2019].
- Nohl, Herman (1949): *Pädagogik aus dreißig Jahren*. Frankfurt am Main: Verlag G. Schulte-Bulmke.
- Nohl, Herman (1961): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Verlag G. Schulte-Bulmke (5. Aufl.).
- Platon (1990): Phaidros. In: Ders.: *Werke in acht Bänden*. Band 5. Übers. von Friedrich Schleiermacher und Dietrich Kurz. Bearbeitet von Dietrich Kurz. Griechischer Text von Auguste Diès und Joseph Souilhé. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (2. Aufl.).
- Platon (1990): Theaitetos. In: Ders.: *Werke in acht Bänden*. Band 6. Übers. von Friedrich Schleiermacher. Bearbeitet von Peter Staudacher. Griechischer Text von Auguste Diès. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (2. Aufl.).
- Platon (1990): Nomoi. Buch VII–XII. In: Ders.: *Werke in acht Bänden*. Band 8/2. Übers. von Klaus Schöpsdau und Hieronymus Müller. Bearbeitet von Klaus Schöpsdau. Griechischer Text von Auguste Diès und Joseph Souilhé. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (2. Aufl.).

- Plessner, Helmuth (1985): Selbstdarstellung. In: Dux, Günter/Marquard, Odo/Ströker, Elisabeth (Hrsg.): *Gesammelte Schriften X. Schriften zur Soziologie und Sozialphilosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schaller, Klaus (1997): *Die Maschine als Demonstration des lebendigen Gottes. Johann Amos Comenius im Umgang mit der Technik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Vogl, Joseph (2008): *Über das Zaudern*. Zürich/Berlin: diaphanes (2. Aufl.).
- Witte, Egbert (2006): Individualität und Gemeinschaft. Zur Ortlosigkeit von Freiheit in ausgewählten pädagogischen Diskursen. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82, 4, S. 482-498.

Teil I Denkbewegungen

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen

1 Einleitung

Für meinen Beitrag¹ titelgebend ist ein Motto, das für den so genannten „March For Science“ relevant wurde. „Science, not silence“ hieß es im April 2017 auf zahlreichen Demonstrationen, in denen Menschen sich weltweit gegen die Relativierung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse und die Behauptung „alternativer Fakten“ wandten. Es waren nicht nur Wissenschaftler*innen, die in die Öffentlichkeit traten, um die Bindung des gesellschaftlichen Lebens an wissenschaftliches Denken zu demonstrieren. Kritisiert wurde mit dem „March For Science“, wie gegenwärtig wissenschaftliche Ergebnisse aus politischen Entscheidungen ausgeschlossen bzw. politisch-ökonomischen Kalkülen unterworfen werden. Man kann in diesem Zusammenhang an Trumps Äußerungen zum Klimawandel denken, in denen mit der Distanzierung zu einer wissenschaftlichen Haltung geradezu gespielt wird. Die Abwertung von Wissenschaft und wissenschaftlicher Arbeit zeigt sich auch hierzulande, z.B. in Angriffen und Diffamierungen von Kolleg*innen aus der Geschlechterforschung.

Der „March For Science“ (der fortgesetzt werden wird) nimmt diese Entwicklung zum Anlass, um die Forderung einer aufklärerischen Öffentlichkeit auf die Straße zu bringen: Dabei wird eine Reihe von Motiven aufgegriffen, die einst von Kant in eine prägnante Form gebracht worden sind – und die auch das Verständnis von Erziehung und Bildung in einer aufklärerischen Moderne geprägt haben. Das Motto „Science, not silence“ wiederholt *erstens* Kants Forderung, dass der öffentliche Vernunftgebrauch nicht eingeschränkt werden dürfe (vgl. Kant 1995a). Der öffentliche Vernunftgebrauch adressiert und konstituiert ein *Publikum*, das mit Blick auf eine verhandelte Sache zur Beurteilung aufgerufen ist. Mit dem Publikum wird eine kritische Methode instituiert, indem sich durch Zeitschriften, Salongespräche etc. eine Sphäre ausbildet, die sich privaten und partikularen Bezügen enthebt. Im „March For Science“ beanspruchen die Menschen, als eine solche kritische Öffentlichkeit aufzutreten

1 Für die Veröffentlichung des Vortrags wurde der sprachliche Duktus beibehalten und eine Kürzung vorgenommen. Für Anregungen zum Vortrag danke ich Gabriele Weiß und dem Netzwerk „Universitätsforschung in der Erziehungswissenschaft“.

und ihren Widerspruch zu artikulieren. Auf die sich in der Politik vollziehenden Entwicklungen dürfe nicht mit Schweigen reagiert werden.

Der „March For Science“ erinnert *zweitens* an Kants Wahlspruch der Aufklärung: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ (ebd.: 55). „Time to put on the thinking cap“, so ist auf dem Schild eines Demonstranten aus Freiburg zu lesen: Als Hut trägt er eine Seihe, auf der eine Glühlampe angebracht ist (Seeger 2017). Hier geht es wie bei Kant darum, dass für den eigenständigen Verstandesgebrauch nur Entschluss und Mut erforderlich sind. Jede*r kann sich den Anspruch der Aufklärung zu eigen machen. Dass das aufklärerische Denken allen offen steht, ist gleichermaßen Voraussetzung und Möglichkeit des „March For Science“.

Mit dem *dritten* Motiv wird es auf einen Schlag kompliziert: Im „March For Science“ wird die Forderung der Aufklärung als politische vorgetragen, als Demonstration – und zwar so, dass damit selbst die Frage nach einem Publikum aufgeworfen ist. Auch Kants berühmter Aufklärungsaufsatz aus der Berlinischen Monatsschrift hatte eine politische Seite, da er die Forderung des eigenständigen Verstandesgebrauchs gleich zu Beginn an die Adresse der Lesenden richtet. Was der „March For Science“ und Kant teilen, ist, dass der Ausgangspunkt für die aufklärerische Öffentlichkeit die Unmündigkeit ist.

Allerdings scheinen die Verhältnisse für Kant noch klar und übersichtlich. Die aufklärerische Öffentlichkeit konzipiert er als einen Diskurs unter Gelehrten, die ihre Aussagen unter die Bedingungen der Begründungspflicht und kritischen Prüfung stellen. Seine Verankerung findet dieses Programm in der Vorstellung einer nicht mehr obrigkeitlich gedachten philosophischen Fakultät an der Universität (Kant 1995b). Letztere avanciert zu einem wichtigen Referenzpunkt für das klassische Universitätsideal und die damit Gestalt annehmende akademische Freiheit als Wissenschaftsfreiheit (vgl. Stichweh 2016, Füssel 2010). Kant konnte sich nicht vorstellen, dass die Idee einer aufklärerischen Öffentlichkeit, die sich als Publizität des Denkens an der Universität entfaltet, grundsätzlich unterlaufen werden könnte (vgl. Kant 1995a: 58f.).

Die Sachlage heute stellt sich ganz anders dar. Ich kann an dieser Stelle nicht auf den „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ eingehen, auf die Veränderung der öffentlichen Sphäre unter den Bedingungen der Massendemokratie: Anonymisierung, Technisierung, Kommerzialisierung etc., wie dies von Habermas (1962) und anderen im 20. Jahrhundert entwickelt bzw. diagnostiziert worden ist. Eine solche Darstellung hätte die Grenzen einer universalistischen und normativen Konzeption von „Öffentlichkeit“ zu bedenken, die „epistemozentrische Illusion“, die ihr unterliegt, wie Bourdieu mit Verweis auf die sozialen Zugangsbedingungen zum politischen Feld herausgestellt hat (Bourdieu 2001: 86). Überdies wäre auch historisch die Universalisierung von Interessen in einer an Vernunft gebundenen Sphäre auf ihre Voraussetzungen hin zu befragen (vgl. Strum 2000).

Die Figur des „aufklärerischen Protests“ im „March For Science“ findet sich aktuell auch in der Universität, in der seit einigen Jahren über Einschränkungen und Begrenzungen von Wissenschaft und Wissenschaftsfreiheit diskutiert wird. Ähnlich wie beim „March For Science“ überlagern sich in der Konstitution von Protestöffentlichkeiten² Eventcharakter und Aufklärungsanspruch. In auch medienöffentlich³ viel beachteten Beiträgen wird darum gestritten, wer wie und aus welchen Gründen an der Universität sprechen darf bzw. wem das

2 Sabrina Schenk (2019) hat kürzlich in eben diesem Sinn die komplexe Konstitution von Gemeinschaften in politischen Protesten beleuchtet.

3 Im Folgenden spreche ich vom „öffentlichen Raum“, wenn die Sphäre der politisch-medialen

aus welchen Gründen zu verweigern ist. Konflikte schwelen mit Bezug auf umstrittene Themen und Zensurvorwürfe (z.B. mit Bezug auf Abtreibung oder Rassismus), aber auch im Hinblick auf allgemeine Kommunikationsgewohnheiten in der Universität.

Im Folgenden skizziere ich in einem ersten Schritt die gegenwärtige Lage der akademischen Redefreiheit (1.). Auf dieser Grundlage stelle ich in problematisierender Absicht die Beziehungen zu den neuen Steuerungs- und Leitungsmechanismen an Universitäten her (2.). Dass und wie die Formierung von Sprechräumen an der Universität im Horizont des *New Public Management* erfolgt, lässt sich an pädagogisierenden Sprachspielen aufzeigen (3.). Von hier aus will ich im letzten Schritt mein Unbehagen bezüglich der gegenwärtigen Diskussionslage artikulieren und die Bedeutung einer „Theorie öffentlicher Diskursivität“ hervorkehren (4.).

2 Zur Situation und Debatte um die akademische Redefreiheit

Wie schon bemerkt, erregt die Universität seit einigen Jahren „öffentliches Aufsehen“. Dies ist bedingt durch einschlägige Fälle, die im öffentlichen Raum verhandelt werden, aber auch durch eine steigende Zahl von wissenschaftlichen und Sachbuch-Publikationen, die sich kritisch mit Zensur, instrumentalisierender Rede und Intoleranz an den Universitäten auseinandersetzen: z.B. Greg Lukianoffs „Unlearning Liberty. Campus Censorship and the End of American Debate“, das bereits 2012 erschien, oder Joanna Williams' 2016 publizierte Monographie „Academic Freedom in an Age of Conformity“. Williams nimmt ein wachsendes Sicherheitsbedürfnis an Hochschulen wahr, das sich zu einer „Angst vor dem Wissen“ – „Fear of Knowledge“ – verdichte. Eine in vielerlei Hinsicht vergleichbare Publikation ist Christiane Florins „Warum unsere Studenten so angepasst sind“ (2014). Sie diskutiert die Veränderungen der Studienkultur an Universitäten im Kontext der Studienreformen nach Bologna. Eine größere Aufmerksamkeit erhält hierzulande das Thema der akademischen Redefreiheit im Zusammenhang der so genannten „Political Correctness“ (PC), was sich exemplarisch an einer Resolution des Deutschen Hochschulverbands zeigt, die im Mai 2017 verabschiedet wurde – und in der die Wichtigkeit einer Streit- und Debattenkultur hervorgehoben wird, die nicht durch PC unterlaufen werden sollte. Alle diese Publikationen beschreiben die problematischen Einschränkungen akademischer Redefreiheit als ein aktuelles Phänomen, und sie betrachten es als ein Thema, das die Fundamente moderner Wissenschaft in Frage stellt.

Will man stärker die Formen und Ausmaße der Veränderungen akademischer Redefreiheit in den Blick bringen, so lohnt sich ein Blick auf die Ergebnisse einer Untersuchung, die seit einigen Jahren im Online-Journal „Spiked“ öffentlich gemacht werden. Seit 2015 wird die Veränderung der Diskurskultur an den Universitäten in Großbritannien verfolgt und unter dem Titel „Free Speech University Ranking“ veröffentlicht. Über die Jahre hinweg – die

Kommunikationen und Repräsentationen angesprochen ist, alles, was sich auf der *agora* zuträgt. Den Begriff „Öffentlichkeit“ setze ich ein, wo Bezug zu philosophischen Positionen genommen wird, die dann jeweils spezifiziert werden.

letzten Zahlen stammen vom Februar 2018 – hat sich die Situation der Redefreiheit an den britischen Universitäten verschärft.

Die Gruppe fasst ihre Ergebnisse in Form eines Ampelsystems. Mit der Kategorie „Grün“ werden jene Universitäten versehen, die in die Redefreiheit auf dem Campus nicht eingreifen. Für Universitäten, die auf dem Campus Regelungen des Verhaltens eingeführt haben, sieht die Gruppe die Kategorie „Gelb“ vor. Ein Beispiel dafür sind Regelungen, welche die Durchführung von Veranstaltungen an Überprüfungen bindet. Universitäten, welche die Redefreiheit stark einschränken, fallen unter die Kategorie „Rot“. Sie betreiben nach Einschätzung der Gruppe „aktive Zensur“, indem sie beispielsweise umstrittene Vorträge verhindern oder das Tragen von Kostümen verbieten, die als rassistisch verstanden werden könnten.

Über die letzten Jahre lässt sich eine klare Zunahme von Einschränkungen der Redefreiheit verzeichnen. Der Anteil von Universitäten, die laut Spiked keinerlei Einschränkungen der freien Rede vorsehen, ist von 20% im Jahr 2015 auf 6% in den Jahren 2017 und 2018 gesunken (vgl. Spiked 2018). Der Anteil von Einrichtungen mit aktiven Zensurmaßnahmen stieg bis 2017 auf 63,5%, mit einem Rückgang auf 55% für 2018. Entsprechend bewegen sich die Zahlen in der Kategorie „Gelb“ zwischen 30% und 39% seit 2015. Grundlage der Untersuchung sind 115 Universitäten aus England, Wales, Nordirland und Schottland (vgl. ebd.). Ausgeschlossen wurden kleinere und spezialisierte Colleges. Die Gruppe untersucht, das ist noch wichtig zu wissen, nicht nur die Vorgaben der Universitätsleitungen, sondern auch wichtige studentische Organisationen.

In den USA gibt es ebenfalls eine Gruppierung, die sich zur Aufgabe gemacht hat, die Situation der Redefreiheit an Universitäten zu verfolgen. Die 1999 gegründete gemeinnützige Stiftung „FIRE“ – diese Abkürzung steht für *Foundations for Individual Rights in Education* – arbeitet auch mit einem Ampelsystem zur Klassifikation der Redefreiheit. In ihrem letzten Jahresbericht hält FIRE (2017) fest, dass seit 2009 der Anteil der Universitäten, der unter die Kategorie „Rot“ fällt, von 74% auf 39% gesunken ist, was die Stiftung auch als Erfolg ihrer eigenen Arbeit ansieht. Seit Jahren macht die Stiftung nicht nur die Ergebnisse ihrer Studien publik; sie setzt ihre Öffentlichkeitswirksamkeit ein, um Hochschulmitglieder, die an ihren Hochschulen von Zensur oder sogar Ausschluss bedroht werden, in ihrem Recht zu unterstützen, sich uneingeschränkt zu äußern.

Es gibt für Deutschland bislang keine empirische Untersuchung, die in analoger Weise die Situation an Hochschulen erfassen würde. In der Zeitschrift „Die Hochschule“ findet sich im Jahr 2016 eine Ausgabe zur „akademischen Freiheit“, welche die vorhin beschriebenen Entwicklungen noch nicht behandelt. Seinen ersten hochschulübergreifenden Niederschlag hat die Debatte mit der schon angeführten DHV-Resolution „Zur Streit- und Debattenkultur an Universitäten“ gefunden, die im Mai 2017 im Heft „Forschung und Lehre“ erschienen ist. Seitdem und in Verbindung mit dem erstarkenden Rechtspopulismus rückt das Thema zunehmend in die öffentliche Aufmerksamkeit. An einem Fall, der sich unlängst an der Goethe-Universität ereignet hat, möchte ich den Streit um die Öffentlichkeit der Universität skizzieren und dessen Komplexität hervorkehren.

Für den 26. Oktober 2017 war der Polizeifunktionär Rainer Wendt für einen Vortrag in einer Veranstaltungsreihe des Exzellenz-Clusters „Normative Orders“ und des Forschungszentrums „Globaler Islam“ an der Goethe-Universität eingeladen. Gegen die Einladung eines Sprechers, der u.a. gezielt Ressentiments gegen Migrant*innen mobilisierte, argumentierten zahlreiche Wissenschaftler*innen der Universität in einem offenen Brief (vgl. offB 2017). Sie führten an, dass sie den Auftritt des Polizeigewerkschafters für unvereinbar mit dem Leitbild der Goethe-Universität einschätzen würden, das sich gegen Rassismus und Diskriminie-

rung wende. Die Goethe-Universität, so wurde dargelegt, dürfe einem diskriminierenden Diskurs keine Plattform bieten (ebd.). Aufgrund von Sicherheitsbedenken wurde der Vortrag von der organisierenden Wissenschaftlerin abgesagt.

Legt man das Bewertungssystem von Spiked oder FIRE an, so würde man zu der Einschätzung gelangen müssen, dass es sich bei der Ausladung des Redners um eine aktive Form der Zensur handelte. Auch die Auslegepraxis, das Leitbild der Universität als ein Dokument zu begreifen, das zur Prüfung herangezogen wird, ob Redner*innen eingeladen werden sollten oder nicht, würden die Free-Speech-Aktivist*innen problematisieren; denn wenn man Prüfungsmechanismen einrichtet, entfalten sich Formen der Redeeinschränkung an der Universität, die selbst der Diskussion entzogen sind. Dementsprechend lautet ein Punkt im Forderungskatalog von Spiked: „Say no to No Platform“. Es sollte also nicht zugelassen werden, dass jemand die Bühne kontrolliert, auf dem sich die akademische Rede ereignet. Die Aktivist*innen sind der Auffassung, dass durch derartige Absagen, die notwendige öffentliche Auseinandersetzung unterbunden werde, was die dahinter liegenden Problemstellungen – im vorliegenden Fall: Rassismus, Verletzung von Bürgerrechten etc. – in keiner Weise verändere (vgl. Slater 2016: 129f.).

Die, der Ausladung von Wendt folgenden, Debatten innerhalb und außerhalb der Universität waren genau von diesen Aspekten und Überlegungen bestimmt. Allerdings zeigte sich in der Diskussion, dass die *Positionierung des Aufklärerischen selbst umstritten war*. Handelte es sich um eine Maßnahme der Zensur, wenn die Organisatorin den Redner mit Verweis auf ihre Befürchtung, die Sicherheit der Veranstaltung sei gefährdet, auslud? Dies war genauso umstritten wie der Status des offenen Briefs, der einigen als Zeichen einer aufgeklärten Universitätsöffentlichkeit, anderen als Beleg dafür galt, dass sich die Universität in eine antiaufklärerische linke Echokammer verwandelt habe, die sich den gesellschaftlichen Diskussionen nicht stellen wolle. Über den Streit um den ausgeladenen Redner trat die Öffentlichkeit der Universität in ihren Grenzen und Widersprüchen in aller Deutlichkeit hervor.

3 Die Öffentlichkeit der Universität unter den Anforderungen einer leistungsorientierten Ökonomie

Bis zu diesem Punkt habe ich die zentralen Linien der Diskussion um die akademische Redefreiheit skizziert und die Umstrittenheit des Aufklärerischen sichtbar gemacht. Um nun den Bezug zu eröffnen, den die Debatte zu den neuen Leitungs- und Managementformen an der Universität hat, gehe ich kurz auf jene öffentliche Diskussionsveranstaltung ein, die an der Goethe-Universität im Nachgang der Ausladung des Polizeifunktionärs stattgefunden hat. In dieser Veranstaltung ging es darum, sich ausgehend von den zurückliegenden Ereignissen einer universitären Diskurskultur zu versichern bzw. diese zu überprüfen. Die Veranstaltung begann mit dem Statement eines Vertreters der Presse, der die Außenperspektive auf die Universität einbrachte. Der Zeitungsredakteur brachte vor, dass die Goethe-Universität durch die Ausladung von Wendt ihrem „öffentlichen Ansehen“ geschadet habe. Dieses Eingangsstatement bleibt, so sieht es der Veranstaltungsverlauf vor, ohne Kommentierung und Diskussion. Die universitäre Veranstaltung setzt also mit dem Urteil des beschädigten Ansehens der Universität ein. Dadurch aber erhält die Veranstaltung eine eigentümliche Aufgabe:

die symbolische Restitution der Universität, die Wiederherstellung als ‚richtige Universität‘, also einer Universität, die dem aufklärerischen und rationalen Diskurs verpflichtet ist. Ich nenne nur einen Widerspruch, der sich durch diese Ausrichtung und Lagerung der Veranstaltung ausbildet. Der Moderator wird über den Verlauf der Veranstaltung hinweg die Diskutant*innen daraufhin befragen, ob sie sich zukünftig einer Diskussion mit dem Ausgeladenen stellen würden. Gefordert wird eine Art *Bekanntnis*, welches in einem *performativen Widerspruch* zum Format der Podiumsdiskussion steht, bei der es ja gerade darum geht, die Differenzen verschiedener Positionen sichtbar und diskutierbar zu machen. Die Anforderung, sich als diskussionsbereite und offene Universität darzustellen – also als Universität mit einer intakten aufklärerischen Öffentlichkeit – stört und unterläuft selbst die Austragung eines Diskurses mit Konflikten und Bruchlinien, wie ich sie eben nur angedeutet habe. Am „Leitbild“ der Universität, das über die Dauer der ganzen Veranstaltung an die Hörsaalwand projiziert ist, wird auf einen Schlag diese Überlagerung der Artikulation eines wissenschaftlichen Ethos mit einer den Universitäten abverlangten Imagepflege deutlich.

Mein Blick auf den Frankfurter Fall sollte nicht missverstanden werden – als Kritik an Kolleg*innen, an der Universitätsleitung oder sogar der Universität im Ganzen. Ganz im Gegenteil kann ich die Diskussionsveranstaltung aufgreifen, weil in ihr sehr gut gelungen ist, einander widerstreitende Positionen präsent zu machen und die argumentativen Differenzen auszutragen. Es geht mir um etwas Strukturelles oder Systematisches – und das heißt wiederum, dass alle davon betroffen sind und nicht nur jene, die gerade das Wort ergreifen oder denen es verboten wird.

Blickt man auf die zuvor angeführten Ergebnisse von „Spiked“ und „FIRE“, die sich beide für eine uneingeschränkte Redefreiheit an Universitäten einsetzen, fallen die eingesetzten Darstellungsformen auf. Sie gehören zum Alltagsbestand der neuen Managementkultur. Spiked spricht von seinen Ergebnissen als „Ranking“ und ruft damit den problematischen Eindruck hervor, dass Öffentlichkeit und Diskursivität als wettbewerbsgängige Qualitätsmerkmale von Universitäten verstanden werden könnten. FIRE veröffentlicht nach dem Motto „naming and shaming“ eine Liste der „10 schlechtesten Colleges für freie Rede“ und vergibt einen „Lifetime Censorship Award“ (vgl. FIRE 2018). Besucher der Webseite werden eingeladen, ein Schreiben über das „Aktivismus-Portal“ an jene Hochschule zu senden, die in diesem Jahr den Zensurpreis erhalten hat. Ein solches Vorgehen kann kaum als Beförderung einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung verstanden werden.

Der wissenschaftliche bzw. der öffentliche Diskurs an der Universität konstituiert sich eben unter den Bedingungen, die den Universitäten unter einer neuen Management- und Führungskultur vorgegeben sind, dem *New Public Management* (NPM). Das NPM beschreibt ein Reformleitbild (vgl. Bogumil et al. 2013: 50), das Institutionen – und so nun auch die Universitäten – als autonome Entitäten perspektiviert. Diese werden nun dazu angehalten, ihre Aufgaben als Wirkungs- und Leistungsbereiche auszuformulieren, so dass Leistungen und Outputs quantifizierbar werden. Auf diese Weise werden die Aufgabenfelder von Hochschulen in wettbewerbsförmige Arrangements zwischen verschiedenen Hochschulen, aber auch innerhalb einer Hochschule überführt. Auch wenn im deutschen Universitätssystem eher von „hybriden Governance-Strukturen“ zwischen Selbstverwaltung und NPM zu sprechen ist (ebd.: 66), so sind die Veränderungen der vergangenen 15 Jahre doch weitreichend und sie haben, so wurde oben deutlich, Auswirkungen auf die Diskurskultur an Universitäten. Wer sich bei seiner Analyse der Öffentlichkeit der Universität nur auf Argumente konzentriert, gerät also in die Gefahr der schon angesprochenen „epistemozentrischen Illusion“ (Bourdieu 2001: 86). Eine Analyse der Sprechräume der Universität muss die Bedingungen berücksichtigen, unter denen sich diese konstituieren.

Hier ist die Erziehungswissenschaft aus unterschiedlichen Gründen gefragt. Natürlich – die Universität ist ein Teil des Bildungssystems und Fragen der Wissens- und Erkenntnisbildung gehören zu zentralen Themen unserer Disziplin. Dass im Kontext der Freiheit akademischer Rede diese Bezüge eine große Rolle spielen, zeigt sich beispielsweise dort, wo die universitäre Bildung an rationaler und streitbarer Diskursivität festgemacht wird oder sie mit der Anerkennung gegenüber Andersdenkenden in Verbindung gebracht wird.⁴ Im Folgenden greife ich zwei spezifische Einsätze auf, bezogen auf die der Beitrag der Erziehungswissenschaft zum verhandelten Thema als unverzichtbar erscheint. Einmal geht es um die Rolle neuer Leitungs- und Management-Formen für die Konstitution von Sprechräumen in der Universität (3.). Die zweite Hinsicht betrifft die Anforderung einer „Theorie öffentlicher Diskursivität“, die ich nur werde andeuten können (4.).

4 Zur Präsenz pädagogisierender Sprachspiele an der Universität

Im vorausgehenden Abschnitt habe ich gezeigt, dass die Problemstellung der akademischen Redefreiheit nicht auf das Feld eines „rationalen Diskurses“ begrenzt werden kann. Zu berücksichtigen ist, dass und wie die Öffentlichkeit der Universität unter den Anforderungen eines problematischen Regimes steht, das vornehmlich an Leistung und Effizienz orientiert ist. Insofern dieser die verschiedenen Aufgaben an Universitäten – Forschung, Lehre, Selbstverwaltung – insgesamt betrifft, sind also weitreichende Auswirkungen zu erwarten dafür, wie die Universität sich als öffentliche Institution beschreibt bzw. beschreiben kann. Dazu will ich zunächst einige allgemeinere und schlaglichtartige Hinweise geben, um dann der Formierung des Öffentlichen durch NPM-bezogene Pädagogisierungen nachzuzeichnen.

Bröckling und Peter (2014) haben gezeigt, dass in den aktuellen Reformprozessen im Bildungswesen zwei gegenläufige Rationalitäten der Egalität und der Exzellenz am Werk sind, die beide Prozesse der Mobilisierung und Optimierung institutieren. Hier lässt sich eine Beobachtung von Ricken und Reh (2018) anschließen: Im Diskurs über Leistung in der Moderne sei die pädagogische Dimension zu wenig wahrgenommen worden, da die zeit- und gegenwartsdiagnostischen Arbeiten die Generationalität und pädagogische Reproduktivität außen vor lassen würden (ebd.: 4). Ich greife diese Beobachtungen auf, um in den Blick zu bringen, wie eine Modernisierung des Studiums im Sinne des NPM über pädagogisierende Sprachspiele organisiert wird.

Auf dem Berliner DGfE-Kongress hatte Carola Groppe in ihrem Plenarvortrag den Begriff der „Pädagogisierung“ (2016) auf die Veränderungen in den Universitäten bezogen. In Universitäten würden seit der Bologna-Reform Prozesse der Erziehung und des Unterrichts und pädagogische Arrangements von Entwicklung sowie die Verantwortung dafür ganz im Mittelpunkt des institutionellen Tuns und der institutionellen Identität gesehen (ebd.: 61). Diese Argumentation aufgreifend und erweiternd würde ich anschließend an Überlegungen,

4 In einer Gruppe von Kollegen und Kolleginnen haben wir im Jahr 2015 begonnen, die Universitätsforschung als erziehungswissenschaftliches Feld auszuformulieren. Mitglieder dieses Forschungsnetzwerks sind u.a. M. S. Baader, R. Casale, C. Dingler, E. Glaser, C. Groppe, S. Korff, I. Miethe, J. Overhoff und G. Molzberger.

die ich gemeinsam mit Sabrina Schröder und Daniel Wrana angestellt habe (2018), behaupten, dass pädagogisierende Sprachspiele Möglichkeiten der Administrierung und Regierung eröffnen.

In groben Strichen möchte ich das an den massiven Veränderungen der Studieneingangsphase skizzieren. Aus der eigenen Hochschule wird es vielen bekannt sein: die Einführung neuer Kursformate, die Ausweitung von Tutorien, Beratungsprogramme für Studierende oder auch die Etablierung ganzer Studienphasen. Ich nenne noch eine weitere Maßnahme: die sich zunehmend etablierenden „Online-Studienwahl-Assistenten“ (OSA). Es handelt sich um online-gestützte Instrumentarien, deren Funktion in der Bereitstellung von Informationen zu Studienfächern besteht, die allerdings auch eine beratende Funktion inne haben, indem sie nämlich Studieninteressierten eine Aussicht darauf eröffnen, ob sie mit ihren jeweiligen Vorkenntnissen und Interessen in dem jeweiligen Studium Aussicht auf Erfolg haben.

Getragen sind die skizzierten Veränderungen der Studieneingangsphase von pädagogisierenden Sprachspielen: von einem sich ausweitenden Diskurs um die Heterogenität der Studierendenschaft bzw. von einem Paradigmenwechsel „from teaching to learning“, wie es im Evaluationsbericht zum Qualitätspakt Lehre heißt (QL 2016: 61). Dass und wie die Qualitätsentwicklung von Studium hier pädagogisch codiert wird, nehmen wir viel zu schnell hin, ohne uns die spezifischen Bindungen und Zwänge bewusst zu machen, die mit diesen Sprachspielen einhergehen. Diese wären daraufhin zu analysieren, wie über sie „Studium“ regierbar und administrierbar wird und wie sich damit die „Öffentlichkeit“ der Universität verändert. Die aktuellen Veränderungen der Studieneingangsphase sind nicht abzutrennen von den an die Universitäten gerichteten Anforderungen, ihre Grundfinanzierung zu sichern, z.B. indem sie ihre Studienabbruchquoten senken.

Wie übersetzen sich diese Verklammerungen von Pädagogisierung und Regierung in das Studium? Ich greife exemplarisch die schon genannte Analyse der OSAs auf: Wenn Studieninteressierte in den OSAs nach der geplanten wöchentlichen Arbeitszeit gefragt werden, dann kommt das Instrument des „Risikomanagements“ zum Einsatz, das nun das Studieninteresse in spezifischer Weise an einem ‚gelingenden Studium‘ orientiert (vgl. Schröder/Thompson/Wrana 2018). Es werden ‚die Weichen für ein erfolgreiches Studium gestellt‘, wie es dann gern heißt. Mit Masschelein und Simons gesprochen (2010: 669) werden die Studierenden auf eine auf sie zugeschnittene Lernkurve gebracht.

Damit verändert sich, was überhaupt unter einem Studium zu verstehen ist und an welchen Formen und Praktiken der Wissensbildung dies orientiert ist. Dies zu analysieren, ist meines Erachtens eine Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Sie profitiert davon, dass es bereits einen analytischen Diskurs um Heterogenität und Differenzierung in der Schule gibt, der die Neigungen zu Ontologisierung, Identifizierung und Reifizierung sichtbar gemacht hat. Dies kann z.B. genutzt werden, um zu untersuchen, wie mit der Adressierung von *first generation students* die Zugehörigkeit und Unzugehörigkeit dieser Studierenden zur Universität modiert wird.⁵

Verändert wird mit den genannten Reformen auch, was es bedeutet, ein*e Sprechende in der Universität zu sein, was man in der Universität *zu sagen* hat. Gert Biesta (2010) hat gezeigt, dass die Adressierung von Studierenden als „Lernende“ immer damit verbunden ist, die gemeinsame Kommunikation dem Zweck der Entwicklung des Lernenden zu unterstel-

5 Vgl. hierzu die Arbeiten von Markus Rieger-Ladich, exemplarisch den kürzlich gemeinsam mit Christian Grabau verfassten Beitrag zu Eribon als Bildungsaufsteiger (Rieger-Ladich/Grabau 2018).

len. Dazu ein Beispiel aus dem Lehrevaluationsbogen an meiner Universität: „Die Lehrperson regt die Studierenden dazu an, die Richtigkeit ihrer Beiträge/Antworten selbst zu überprüfen“. Welches Verständnis einer Lehrveranstaltung liegt diesem Item zugrunde? Der Lernvollzug der Lernenden bleibt bei aller Autonomierhetorik an die Verantwortung der Lehrenden gekoppelt, was erforderlich macht, Seminarverläufe an der Vorgegebenheit und Richtigkeit von Wissen auszurichten.

Biesta argumentiert, dass die Lernenden damit in einer Position der Ungleichheit verbleiben: Das Sprechen der Lernenden bleibt als unzureichend markiert (Biesta 2010: 548). Wenn für den Prozess des Studiums relevant ist, einen aktuellen Lernstand zu identifizieren, bezogen auf den die Lernenden ihre Entwicklungsbedürftigkeit einsehen und zu weiteren Lernprozessen angeregt werden, dann wird das Dialogische der Lehre übergangen.

Die Studierenden auf ihre Lernbedürftigkeit und ihre Lernbedürfnisse hin anzusprechen, bringt einen ganz anderen Aspekt der „Privatisierung“ von Studium hervor. Ich erinnere an dieser Stelle an die explodierende Zahl von Richtlinien und Handlungsempfehlungen, aber auch Ratgeber, zum studentischen Arbeiten: zum Beispiel „Good Practice Empfehlungen für Gruppenarbeiten“ oder „wie ein Referat zu erstellen ist“. Über die Beobachtungen hinaus, dass die Regulierungen und Absicherungen zunehmen, ohne dass dieser organisatorische Diskurs irgendwie befriedet werden könnte, verlegen die Richtlinien das Universitäre auf das Administrative. Vom Administrativen wiederum lässt sich eine Linie zu jenen Verhaltens- und Kommunikationsrichtlinien ziehen, die von Free-Speech-Aktivist*innen problematisiert werden.⁶

Das Problem der akademischen Redefreiheit steht demnach auch in einem Zusammenhang mit einer steigenden Bedürfnisorientierung im Studium. Es bleibt zu untersuchen, wie die Logik des Zertifizierbaren abzirkelt, was in Lehrveranstaltungen überhaupt zum Thema werden kann. Wie beeinflusst der Versuch, eine positive Lern- und Entwicklungsumgebung herzustellen, die Formen des kommunikativen Austauschs in Lehrveranstaltungen? Wo und wie zeigen sich Formen „öffentlicher Diskursivität“ und was wäre darunter überhaupt zu fassen? Die Erziehungswissenschaft muss diese Fragen empirisch angehen. Sie hat aber auch systematisch etwas zu leisten: eine „Theorie öffentlicher Diskursivität“, welche über den gegenwärtig dominanten Diskurs der Kulturkritik hinausgeht.

5 Auf dem Weg zu einer Theorie öffentlicher Diskursivität

Begonnen hatte ich meinen Beitrag damit, dass angesichts einer gegenwärtig wahrgenommenen Abwertung der Wissenschaft die Rückbezüge zur Aufklärung gesucht werden. Angesichts von Entmündigung und Machtmissbrauch wird eine radikale Aufklärung gefordert. Dies betrifft auch die Universitäten im Streit um die Redefreiheit. Dabei spiegelt der Rekurs auf eine aufklärerische Öffentlichkeit eine Krise der modernen Gesellschaft und einen Vertrauensverlust gegenüber bürgerlichen Werten: der Gleichheit, Freiheit und der Offenheit bzw. Toleranz. Der Streit um die Redefreiheit bleibt einer „epistemozentrischen Illusion“ von

6 Frank Furedi (2016) hat diese Entwicklungen unter dem Stichwort „Infantilisierung“ problematisiert. Dies hat kürzlich auch Pfaller (2017) aufgegriffen. Beide Autoren sind allerdings wegen ihres generalisierenden und dramatisierenden Stils analytisch wenig weiterführend.

Öffentlichkeit unterworfen, wenn nicht die veränderte problematische Lage der Universitäten heute mitbedacht wird. Die Öffentlichkeit der Universität erscheint als öffentlichkeitswirksames Image, das im Wettbewerb um Exzellenz nicht beschädigt werden darf. Diese Ausrichtungen der Institution an einer leistungsorientierten Ökonomie sind bisher zu wenig zur Kenntnis genommen worden (ebenso wenig wie der sicherheitspolitische Wandel der Universitäten, vgl. dazu Doumani 2006).

Dann aber muss Besorgnis erregen, wenn der „Zerfall einer aufklärerischen Öffentlichkeit“ vornehmlich auf dem Terrain der Kulturkritik verhandelt wird. Rita Casale (2016) hat darauf hingewiesen, dass mit der Kritik an den Bologna-Reformen häufig ein Abwertungsdiskurs gegenüber Studierenden einhergeht. „Anpassung“ oder „Empfindlichkeit“ werden personalisiert und den Studierenden zugerechnet. Jacques Rancière (2011) hat für Frankreich aufgezeigt, dass die dort vorgetragenen Schuldzuweisungen für den Verfall öffentlicher Bildung der Demokratie zugerechnet werden. An anderer Stelle wird die Verantwortung für die Misere der Kritischen Theorie oder dem Feminismus zugeschrieben (Williams 2016). Es wird ein elitäres oder antifeministisches Ressentiment bedient.

An den problematischen und unterkomplexen Denkfiguren der Kulturkritik zeigt sich meines Erachtens, dass uns eine „Theorie öffentlicher Diskursivität“ fehlt – eine Theorie, die nicht auf dem Universalismus der Vernunft baut, sondern von situierten Subjekten ausgeht. Jede*r hat es schon erlebt, wie Vernunftappelle und der (selektive) Verweis auf den „zwanglosen Zwangs des besseren Arguments“ vor allem eines tun: dem jeweilig Sprechenden ermöglichen, sich der Kommunikation zu entziehen, um auf eine Meta-Position zu wechseln. Die Hoffnungen, die in argumentative Klärung und Rationalisierung gesetzt werden, entsprechen doch eher nicht unseren Erfahrungen. Wie Roland Reichenbach (2000) herausgehoben hat, bleibt die Erfahrung des Pluralismus und des Dissenses leitend. Dreh- und Angelpunkt einer Theorie öffentlicher Diskursivität ist demnach der Dissens (vgl. dazu Genel/Deranty 2016).

Wie und von woher kann eine solche „Theorie öffentlicher Diskursivität“ gedacht werden? Wie konzeptualisiert sie Pluralismustauglichkeit? Wohl nicht im Ausgang von einem Subjekt, das zu jeder Zeit beanspruchen will, alles sagen zu können (vgl. Asad et al. 2013). Zu fragen ist eher, wie Auseinandersetzungen aufrechterhalten werden können, wie sie möglich bleiben, ohne eine Orientierung an Wissen aufzugeben. Möglicherweise lassen sich weitere Schritte mit einem pragmatisch gedachten Öffentlichkeitsbegriff unternehmen (Bellmann 2012). Eine von Arendt und Sennett her denkende Vorstellung von Öffentlichkeit hat Reichenbach (2007) mit seinen Überlegungen zur „Zivilität“ eingebracht. Hier werden Umgangsformen von Anstand und Zivilität betont, welche ermöglichen, sich von „obsessiver Innerlichkeit“ zu befreien (ebd.: 324ff.), eine Distanz zu sich einzunehmen. Ich sehe in diesen Herangehensweisen Versuche, die Öffentlichkeit mit Blick auf ihre Prozessualität und Sozialität zu fassen (und nicht aus einer universalistischen oder moralischen Perspektive).

In der Erziehungswissenschaft hat die Bildungsphilosophie also einiges zu bieten, wenn es darum geht, eine „Theorie öffentlicher Diskursivität“ auszuarbeiten. Die Orientierung an Dissens und Pluralismustauglichkeit, am Ziel, das Weitersprechen zu ermöglichen und moralische Engführungen zu vermeiden, könnte damit auch eine Perspektive sein, die Unifizierung und Totalisierung eines Denkens der Öffentlichkeit, wie es die aktuelle Debatte bestimmt, zu überschreiten.

Literatur

- Asad, Talal/ Brown, Wendy/Butler, Judith/Mahmood, Saba (Eds.) (2013): *Is Critique Secular?* New York: Fordham.
- Bellmann, Johannes (2012): Öffentlichkeit und universitäre Bildung. In: Carla Aubry et al. (Hrsg.): *Positionierungen. Festschrift für Jürgen Oelkers*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 140-158.
- Biesta, Gert (2010): Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach. In: *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 42, 5-6, S. 540-552.
- Bogumil, Jörg et al. (2013): Zwischen Selbstverwaltungs- und Managementmodell. In: Grande, Edgar/Jansen, Dorothea/Jarren, Otfried/ Rip, Arie/Schimank, Uwe/Weingart, Peter (Hrsg.): *Die neue Governance der Wissenschaft*. Bielefeld: transcript, S. 49-72.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (2014): Mobilisieren und Optimieren. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, S. 129-147.
- Casale, Rita (2016): *Geschichte einer Idee: die Universität. Vortrag und Diskussion in der Ringvorlesung 360° an der Goethe-Universität Frankfurt/M.*
- DHV (2017): Zur Streit- und Debattenkultur an Universitäten. Resolution des 67. DHV-Tages in München. In: *Forschung und Lehre*, 5, S. 404-5.
- FIRE (2017): *Annual Report 2016-7*. https://d28htnjz2elwuj.cloud-front.net/wp-content/uploads/2017/11/02103107/Annual_Report_2017.pdf [Zugriff: 17.03.2018].
- FIRE (2018): *Foundation For Individual Rights in Education – Mission*. <https://www.thefire.org/about-us/mission/> [Zugriff: 17.03.2018].
- Florin, Christiane (2014): *Warum unsere Studenten so angepasst sind*. Reinbek: rororo.
- Furedi, Frank (2016): *Academic Freedom: The Threat from Within*. In: Slater, Tom (Ed.): *Unsafe Space. The Crisis of Free Speech on Campus*. London: Macmillan, pp. 118-128.
- Füssel, Marian (2010): *Akademische Frei-Räume. Ein historischer Rückblick*. Langnau: Emmental.
- Genel, Katia/Deranty, Jean-Philippe (Hrsg.) (2016): *Recognition or Disagreement. Rancière – Honneth*. New York: Columbia.
- Groppe, Carola (2016): Die deutsche Universität als pädagogische Institution. In: Blömeke, Sigrid/Carusso, Marcelo/Reh, Sabine/Salaschek, Ulrich/Stiller, Jurek (Hrsg.): *Traditionen und Zukünfte*. Op-laden/Berlin/Toronto: Budrich, S. 57-76.
- Habermas, Jürgen (1962): *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1995a): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: ders. (Hrsg.): *Werke in 6 Bänden: Der Streit der Fakultäten und kleine Abhandlungen*. Köln: Könnemann, S. 162-170
- Kant, Immanuel (1995b): Der Streit der Fakultäten. In: ders. (Hrsg.): *Werke in 6 Bänden: Der Streit der Fakultäten und kleine Abhandlungen*. Köln: Könnemann, S. 5-142.
- Lukianoff, Greg (2012): *Unlearning Liberty. Campus Censorship and the End of American Debate*. NY: Encounter Books.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2010): The School as Mark of Democracy. In: *Educational Philosophy and Theory*, 42, 5-6, pp. 666-682.
- Offener Brief von Wissenschaftler_innen der Goethe-Universität (2017). https://www.dpolg.de/fileadmin/user_upload/www_dpolg_de/pdf/2017/Offener_Brief_gegen_Rainer_Wendt.pdf [Zugriff: 17.03.2018, zit. offB 2017].
- Pfäller, Robert (2017): *Erwachsenensprache. Über ihr Verschwinden aus Politik und Kultur*. Frankfurt/M.: Fischer.

- Qualitätspakt Lehre (2016): Evaluationsbericht. http://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_barrierefrei.pdf [Zugriff: 10.03.2018, zit. QL].
- Rancière, Jacques (2011): *Der Hass der Demokratie*. Berlin: August.
- Reichenbach, Roland (2000): Es gibt Dinge, auf die man sich einigen kann, und wichtige Dinge. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, 6, S. 795-807
- Reichenbach, Roland (2007): Anstand als Kategorie der politischen Bildung. In: Crotti, Claudia/Gonon, Philipp/Herzog, Walter (Hrsg.): *Pädagogik und Politik. Festschrift für Fritz Osterwalder*. Bern: Haupt, S. 317-333.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2018): Leistung als Paradigma. In: dies. (Hrsg.): *Leistung als Paradigma*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 1-17.
- Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (2018): Didier Eribon. Porträt eines Bildungsaufsteigers. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 6, S. 788-804.
- Schröder, Sabrina/Thompson, Christiane/Wrana, Daniel (2018): Die Leistung vor der Leistung. In Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Leistung als Paradigma*. Wiesbaden: Springer VS, S. 347-370.
- Schenk, Sabrina (2019): Das ‚Wir‘ der Proteste. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Gemeinschaft*. Paderborn: Schöningh, S. 149-171.
- Seeger, Patrick (2017): „Time to put on the thinking cap“. <https://www.suedkurier.de/nachrichten/baden-wuerttemberg/March-for-Science-Tausende-gehen-im-Suedwesten-fuer-Wissenschaft-auf-die-Strasse;art417930,9226306> [Zugriff: 17.03.2018].
- Slater, Tom (Hrsg.) (2016): *Unsafe Space. The Crisis of Free Speech on Campus*. London: Macmillan.
- Spiked (2018): Spiked University Free Speech Ranking Results. <http://www.spiked-online.com/free-speech-university-rankings/results> [Zugriff: 27.02.2018].
- Stichweh, Rudolf (2016): Akademische Freiheit in europäischen Universitäten. Zur Strukturgeschichte der Universität und des Wissenschaftssystems. In: *Die Hochschule*, 2, S. 19-36.
- Strum, Arthur: Öffentlichkeit von der Moderne zur Postmoderne: 1960-1999. In: Hohendahl, Peter Uwe (Hrsg.): *Öffentlichkeit – Geschichte eines kritischen Begriffs*. Stuttgart: Metzler, S. 92-123.
- Williams, Joanna (2016): *Academic Freedom in an Age of Conformity*. New York: Palgrave.

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken

Der Einfluss der Frauenbewegungen auf die Konzepte von Bildung, Erziehung (und, soweit es die Zweite Frauenbewegung betrifft, Sozialisation) und auf die pädagogische Praxis ist im erziehungswissenschaftlichen Kontext wenig bekannt und wird kaum diskutiert. Dabei waren für beide Frauenbewegungen Bildung und Erziehung zentrale Themenfelder: Das betraf zum einen den Zugang zu Bildung – also die Frage zu welcher Bildung welche Mädchen und Frauen zugelassen waren, welchen Beschränkungen sie unterlagen und wie die inhaltliche Ausgestaltung der ihnen zugebilligten Bildungswege beschaffen sein sollte. Zweitens ging es immer auch um die mit jenen Festlegungen und Einschränkungen einhergehenden inhaltlichen Erziehungsvorstellungen und -praktiken. Und in beiden historischen Phasen ging diese Thematisierung von Bildung und Erziehung auch einher mit Fragen der Erwerbsarbeit und betraf sowohl den Zugang zum Erwerbsbereich wie auch die den Frauen zugestanden oder zugewiesenen Arbeiten. Zwischen beiden Frauenbewegungen und den jeweils geführten Debatten gibt es deutliche Parallelen, aber auch Unterschiede.

Als die sogenannte Erste Frauenbewegung sich in den 1860er Jahren formierte, waren im Zuge der Ausgestaltung bürgerlichen Selbstbewusstseins schon einige Jahrzehnte lebhafter Diskussion um den Zugang von Mädchen und Frauen zu höherer Bildung vorausgegangen. Dabei wurde – das sei zur Ehrenrettung der Pädagogik und der Pädagogen durchaus zugestanden – auch von einigen Fachvertretern und Wortführern der Debatte eine bessere Allgemeinbildung von bürgerlichen Frauen als gesellschaftlich sinnvoll angesehen und propagiert. Dies stand in Zusammenhang mit der zeittypischen optimistischen „Überzeugung“, sich als Gesellschaft „in einem historisch singulären Kulturanstieg“ (Engelhardt 1992: 148) zu befinden. Die bessere Bildung bürgerlicher Frauen sollte also vor allem der allgemeinen Kulturverbesserung dienen – und dies auf mehreren Ebenen: als Voraussetzung für standesgemäße Konversation etwa im Zusammentreffen mit Kollegen des Ehemannes, zur Festigung der Ehebeziehung, damit der Ehemann sich nicht im häuslichen Miteinander langweilt, und nicht zuletzt als Grundlage für eine sachkundigere und bessere Erziehung der Knaben. So heißt es bei Herman Nohl (1938/1970: 134) noch in den 1930er Jahren, die Mädchen sollten „von Achill und Siegfried“ lesen, „denn sie werden später Söhne zu erziehen haben“.

Die Verbindung der Bildungsbemühungen mit einer allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Aufwertung oder gar der „Emancipation“ der Frauen, und damit den Impuls zur Umgestaltung von Bildungsstrukturen und -inhalten hat aber erst die Frauenbewegung des

19. Jahrhunderts hinzugefügt – und diese hat auch die Bedeutung der Erwerbstätigkeit hervorgehoben. Denn im Unterschied zum österreichischen Gesetzbuch, das „der Frau noch auferlegte, am Erwerbsleben des Mannes teilzunehmen und mitzuarbeiten“ (Koselleck 2006: 471), war im Preußischen Allgemeinen Landrecht (1794), dem Vorläufer des BGB, den Frauen aufgetragen worden, „dem Hauswesen des Mannes nach dessen Stande und Range vorzustehen“ (Allgemeines Landrecht, Teil II, 4. Abschnitt, § 194). Anders als ihre österreichischen Schwestern durften die preußischen Frauen also „wider den Willen des Mannes“ für sich selbst „kein besonderes Gewerbe treiben“ (§ 195). Diese klar umrissene Festlegung des Tätigkeitsfelds bürgerlicher Frauen auf das Hauswesen brachte in der Konsequenz starre Deutungsmuster über Fähigkeiten und Bestimmung der Frauen hervor, mit deren Hilfe Weiblichkeitsvorstellungen konfiguriert und tradiert wurden. Damit musste sich die neu entstehende Frauenbewegung auseinandersetzen – und mehr und bessere Bildung der Frauen schien ihnen die notwendige Voraussetzung für deren Teilhabe am Erwerbsbereich zu sein.

Schon in der ersten Ausgabe der ersten „Frauen-Zeitung“ von 1849 schreibt deren Gründerin Louise Otto:

„Wir wollen unser Theil fordern: das Recht, das Rein-Menschliche in uns in freier Entwicklung aller unserer Kräfte auszubilden, und das Recht der Mündigkeit und Selbstständigkeit im Staat [...] Jede für Alle, und daß wir vor Allem Derer zumeist uns annehmen, welche in Armuth, Elend und Unwissenheit vergessen und vernachlässigt schmachten“ (Frauen-Zeitung: 1).

Während mit Blick auf die Arbeiterinnen offenbar vor allem daran gedacht ist, ihnen durch Bildung die Fähigkeit zu eröffnen, ihre eigene Lage zu verstehen und zu verbessern, indem sie für ihre Rechte eintreten können, so geht es für die bürgerlichen Frauen zunächst überhaupt um das Recht auf Arbeit und den Zugang zu Bildung als Grundlage für eine selbstständige bürgerliche Existenzmöglichkeit. Noch zwanzig Jahre später, bei der Gründung des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins (einem Zusammenschluss bürgerlicher Frauen, 1865) heißt es in § 1 der Satzung:

„Wir erklären, nach dem Beschluß der ersten deutschen Frauenkonferenz: die Arbeit, welche die Grundlage der ganzen neuen Gesellschaft sein soll, für eine Pflicht und Ehre des weiblichen Geschlechts, nehmen dagegen das Recht der Arbeit in Anspruch und halten es für notwendig, dass alle der weiblichen Arbeit im Wege stehenden Hindernisse entfernt werden“ (Hundt 2015: 14).

Der Zugang zu höherer Bildung ist also auf drei unterschiedlichen Ebenen relevant: als Basis für ein differenzierteres Selbst- und Weltverständnis, als Voraussetzung eigenständiger Existenzmöglichkeiten und als Mittel zur Veränderung der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse.

In der Zweiten Frauenbewegung (die im Übrigen zunächst kaum Kenntnis von der Existenz ihrer Vorgängerinnen hatte – was sicherlich keine zufällige Geschichtsvergessenheit war) lagen die Dinge etwas anders. Der Zugang zu Bildung und Erwerbsarbeit stand zu diesem Zeitpunkt nicht mehr grundsätzlich in Frage – deshalb schiebt sich hier der Begriff der Benachteiligung nach vorne: Trotz angeblich und vermeintlich gleicher Bedingungen unterscheiden sich die Bildungsverläufe bzw. passiert im Bildungsverlauf Unterschiedliches und trotz des grundsätzlich ermöglichten Zugangs zur Erwerbsarbeit finden sich Frauen regelmäßig in ungünstigen Positionen. Das war der Befund. Neben expliziten und offensichtlichen Geringerbewertungen von Frauen – z.B. durch die Einstufung in Leichtlohngruppen oder ein Ehegesetz, das Frauen in erster Linie auf Hausarbeit verpflichtete – lag hier die Schwierigkeit vor allem darin, die subtilen, nicht leicht zu fassenden impliziten Strukturen zu erkennen, die

trotz des Fehlens institutioneller Hürden wie von Zauberhand Mädchen und Frauen dann doch wieder in die niedrigeren gesellschaftlichen Positionen einmünden ließen. Hier wurde auch der Ausdruck „heimlicher Lehrplan“ aus der US-amerikanischen Schulforschung adaptiert (vgl. Faulstich-Wieland 1996, Zinnecker (Hrsg.) 1975).

Die Suche nach neuen Formen von Erziehung der nächsten Generation schien vor allem aus zwei Gründen aktuell: Zum einen waren die Frauen selber durch die ihnen allein überlassene Kinderbetreuung eingeschränkt und wollten sich gegenseitig bei der Betreuung unterstützen – nicht zuletzt um Freiräume für politisches Engagement zu gewinnen; dabei wollten sie zugleich auch deutlich machen, dass ihre eigene benachteiligte gesellschaftliche Position ein Ergebnis eben dieser einseitig aufgeteilten elterlichen Verantwortung und Erziehungsarbeit war. Und zweitens wollten sie im zeitgemäß sich wandelnden Gesellschaftsverständnis ihre Kinder nicht im üblichen autoritären Stil erziehen, sondern ihnen andere und bessere Möglichkeiten mit auf den Weg geben. Neue Erziehungsstile und Erziehungsziele galt es aber erst zu entwickeln. In diesem Kontext kam es zu Allianzen und gegenseitiger Unterstützung verschiedener an diesem gesamtgesellschaftlichen Prozess beteiligter Gruppen – so unterstützte etwa der Aktionsrat zur Befreiung der Frau 1969 den Streik der Kindergärtnerinnen für bessere Arbeitsbedingungen.

Wie auch die Studentenbewegung war die Frauenbewegung hochgradig bildungsoptimistisch, aber die Frauen, die ganz im Geist der Zeit Bildung als „Instrument geistigen Widerstands“ gegen geschlechtstypische Zuschreibungen und „Heranbildung von kritischem Urteilsvermögen“ (Bernhard 2007: 66) ansahen, standen nicht nur vor dem Problem, die Wege und Ziele dieser Veränderungen nicht zu kennen, sondern sie hatten auch kaum eigene Vorbilder für weibliche Bildungswege, institutionelle oder politische Aktivitäten. Während es in der Geschichte männlicher Bildung vom wandernden Gesellen bis zur Italien-Bildungsreise eine Vielzahl von mehr oder weniger ritualisierten Aspekten von Bildungsmoratorien gab, war das offene ‚Sich der Welt Aussetzen‘ als Grundform von Bildungsgeschichten im bürgerlichen Weiblichkeitsmodell nicht enthalten. „Der Feminismus“, schreibt die Zeitschrift *Courage* 1978, „ähnelte mehr einem Erdbeben als einem Krieg: er erschüttert die Erde von ihrem Mittelpunkt her“ (Usai/Ravera 1978: 25). Der vehemente Wunsch nach Bildung hatte, das ist vielleicht eines der produktivsten Momente der zweiten Frauenbewegung, keine Richtung und kein Ziel – es ging eher darum, etwas zu fordern und zu suchen, von dem man noch nicht wusste, was es sein könnte.

Beide Frauenbewegungen waren mit ihrem Bildungsoptimismus insofern erfolgreich, als sie ein grundlegendes, die Erziehungs- und Bildungsvorstellungen nachgerade revolutionierendes Umdenken in Bezug auf Eignungen und Fähigkeiten von weiblichen und männlichen Kindern und Erwachsenen in Gang setzten. Wie bei allen politischen sozialen Bewegungen mit offenem Ende mussten dabei insbesondere in der Zweiten Frauenbewegung Ziele und Mittel im Experiment, im ‚Projekt‘ selbst entwickelt werden. Die Aufgabe von Bildung war also doppelt bestimmt: Verborgenes oder verschwiegenes Wissen sollte freigelegt und vor allem neues Wissen darüber generiert werden, wie Gesellschaften und Individuen an geschlechtstypische Vorstellungen, Denken und Handeln so gewöhnt werden, dass diese letztlich als naturhaft erscheinen. Und es sollte dafür gesorgt werden, dass dieses Wissen ausformuliert, weitergegeben und nutzbar gemacht werden konnte für eine Neu-Interpretation der Verhältnisse und der eigenen Rolle darin, auch mit dem Ziel, politische Veränderungen an-

zustoßen. Beide Aufgaben wurden mit dem theoretisch wie praxisbezogen erfolgreichen Paradigma der „geschlechtsspezifischen Sozialisation“ (später der „geschlechtstypischen Sozialisation“) entfaltet und bearbeitet (vgl. Breitenbach/Hagemann-White 1994). Dabei stand zunächst die weibliche Sozialisation in ihren problematischen Aspekten im Mittelpunkt: „Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht!“ – so lautete, in Abwandlung eines Zitats von Simone de Beauvoir, der Titel eines außerordentlich populären Buches von Ursula Scheu, das 1977 erschien.

Sowohl in den theoretischen Analysen als auch in den strategischen Aspekten war aber immer auch das Risiko zu Verkürzungen und zu Vereindeutigungen von Widersprüchen angelegt. Für die Erste Frauenbewegung ist insbesondere die ‚Geistige Mütterlichkeit‘ eine hoch ambivalente Diskursfigur. Auch wenn sie als professionspolitisches Argument teilweise hilfreich war, hat sie doch dazu beigetragen, die bereits etablierte hierarchische Entgegensetzung von Erziehung als einem naturhaft-weiblichen Bereich und Bildung als dem Tätigkeitsfeld männlicher Pädagogen weiter zu befestigen, wie sie seit Pestalozzi und Campe ausformuliert und für angemessen gehalten worden war. Diese charakteristische Aufteilung findet sich in allen pädagogischen Theoriekonzepten von Erziehung und Bildung der Geschlechter und ist im pädagogischen Feld bis heute sehr spürbar geblieben (vgl. Rendtorff 2006).

Auch die Zweite Frauenbewegung hat mehrheitlich die Bedeutungen und Ausgestaltungen der Geschlechterdifferenzen betont – in ihren Potentialen wie ihren Einschränkungen. Sie hat einige prominent gewordene pädagogische Ansätze hervorgebracht, etwa die ‚Consciousness Raising‘- Gruppen als Mittel zur Selbsterfahrung und -bildung, die Kinderläden als Mischung von Selbsthilfe und revolutionären Erziehungsideen, die Konzepte von der parteilichen Mädchenarbeit, die (Wiederaufnahme der) Koedukationsdebatte, die unzähligen Bildungsangebote bei öffentlichen Trägern, Frauenzentren und autonomen Bildungsprojekten oder die Inszenierungen und Feiern weiblicher Räume und ‚weiblicher Kultur‘, die Wissen, Selbstbestimmung und politische Emanzipation verbinden sollten. Nicht zuletzt hat die Frauenbewegung die gesellschaftlich weitgehend ignorierte „Männergewalt gegen Frauen“ öffentlich gemacht, als gesellschaftliches Problem etabliert, und in diesem Kontext ein Hilfesystem aufgebaut (vgl. Breitenbach 2018).

Aber auch sie war von manchen zeittypischen Irrtümern und von manchen Widersprüchen begleitet – so mögen z.B. die moralischen und verkürzten Kapitalismus-Analysen, die vielen Konzepten antiautoritärer Erziehung zugrunde lagen, manche falsche Einschätzungen produziert und bessere verhindert haben – aus Unwissenheit und Unerfahrenheit. Dabei hat ihre Widersprüchlichkeit unmittelbar mit der bildungsoptimistischen Überschätzung ihrer Wirksamkeit und der gleichzeitigen Ratlosigkeit über Wege und Ziele pädagogischen Handelns und pädagogischer Strategien zu tun.

Die gelungenen und auch die problematischen Ansätze haben sich nachhaltig auf die Konzepte von frühkindlicher Erziehung, Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung ausgewirkt. Allerdings hat sich der erziehungswissenschaftliche Fachdiskurs eher wenig und nur selektiv der von der Frauenbewegung aufgeworfenen Fragen angenommen – vor allem im erziehungswissenschaftlichen Theoriekontext werden diese Fragen und Zusammenhänge bis heute nur marginal wahrgenommen und weitestgehend unterschätzt.

Der einzige Punkt, an dem der Zusammenhang zur Frauenbewegung explizit gemacht wird, ist die Diskussion zur Schulbildung, zu geschlechtstypischen Leistungsprofilen, Schul- und Bildungsverläufen – und die hier regelmäßig geschehende Verflachung und Verkürzung in der Problemwahrnehmung und in der Interpretation empirischer Ergebnisse, rächt sich gerade momentan, wo Viele mit dem Anstieg des Schul- und Bildungsniveaus von Mädchen das Thema für erledigt halten und weder seine grundsätzlichen pädagogischen Implikationen

noch die Wirkungen auf die Lebensgeschichten von jungen Frauen und Männern wahrnehmen wollen.

Die Ignoranz des erziehungswissenschaftlichen Mainstreams hat leider auch dazu geführt, dass die Ambivalenz, die Gleichzeitigkeit von selbstbewusstem Anstoß und möglicher Verirrung, die zeithistorisch und disziplingeschichtlich in Bezug auf selektive Wahrnehmungen und Bewertungen hoch interessant sein könnte, innerhalb der Disziplin so gut wie gar nicht aufgenommen und durchdacht worden ist. Hier bleibt für weitere Forschungen noch viel zu tun.

Literatur

- Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten (1794): <https://opinioius.de/quelle/1623> [Zugriff 13.09.2019].
- Bernhard, Armin (2007): Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Hohengrehen: Schneider.
- Breitenbach, Eva/Hagemann White, Carol (1994): Von der Sozialisation zur Erziehung – Der Umgang mit geschlechtsdifferenter Subjektivität in der feministischen Forschung. In: Bracht, Ulla (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik, Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 249-264.
- Breitenbach, Eva (2018): Von Frauen, für Frauen. Frauenhausbewegung und Frauenhausarbeit. In: Franke-Meyer, Diana/Kuhlmann, Carola (Hrsg.): Soziale Bewegungen und Soziale Arbeit. Von der Kindergartenbewegung zur Homosexuellenbewegung. Wiesbaden: VS, S. 211-223.
- Engelhardt, Ulrich (1992): „...geistig in Fesseln?“ Zur normativen Platzierung der Frau als „Kulturträgerin“ in der bürgerlichen Gesellschaft während der Frühzeit der deutschen Frauenbewegung. In: Lepsius, Mario Rainer (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil III. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 113-175.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1996): Abschied von der Koedukation? In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main: Campus, S. 386-400, S. 608-609.
- Frauen-Zeitung (1849): <https://www.geschichte-lernen.net/frauen-zeitung-von-louise-otto-peters/> [Zugriff: 13.09.2019].
- Hundt, Irina (2015): „Allem Anfang wohnt ein Zauber inne“. Der Allgemeine Deutsche Frauenverein von 1865. In: Ariadne, 67/68, S. 8-17. http://www.addf-kassel.de/fileadmin/user_upload/Dossiers/LOP/LOP_Ariadne67_68_Hundt_Schoetz.pdf [Zugriff 13.09.2019].
- Koselleck, Reinhart (2006): Begriffsgeschichten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nohl, Herman (1938/1970): Charakter und Schicksal. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheu, Ursula (1977): Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft. Frankfurt am Main: Fischer.
- Usai, Annalisa/Ravera, Lidia (1978): Politik der Subjektivität: Die Zeiten der Frauen, sind die Zeiten, die sie sich geben. In: Courage: Berliner Frauenzeitung, 3, 8, S. 25-29. http://library.fes.de/cgi-bin/courage.pl?id=07.00429&dok=197808&f=197808_025&l=197808_029&c=197808_029 [Zugriff 13.09.2019].
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim/Basel: Beltz.

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen Feldern

Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher

1 Loyalität als analytische Kategorie Historischer Bildungsforschung: Ausgang und Ansatzpunkte

Die Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen Feldern wird in der Wissenschaftsforschung üblicherweise als eine der zentralen Aufgaben wissenschaftlicher Gemeinschaften analysiert (vgl. z.B. Gläser 2006). Die hervorragende Bedeutung der Peers ist dabei ebenso analysiert und anerkannt, wie Macht- und Herrschaftsgefälle, etwa in Bezug auf sogenannte Gatekeeper, kritisch betrachtet werden können, besonders aus handlungs- bzw. feldtheoretischer Perspektive (grundlegend Bourdieu 1979/1987) und von feministischen Positionen aus (weiterführend Kunadt et al. 2014). Allerdings sind konkrete Praktiken der Regulierung auf der Mikroebene in der deutschen wie der internationalen Historischen Bildungsforschung, etwa im Hinblick auf die eigene zeithistorische Fachgeschichte, bislang eher selten thematisiert. Im vorliegenden Beitrag sollen diese Praktiken im Mittelpunkt stehen. Sofern sie bislang in den Blick gelangten, wurden sie zumeist entlang solcher Prozesse rekonstruiert, die mit formalisierten, im fachlichen Raum be- und anerkannten Leistungsindikatoren verbunden sind. Eine dieser Ausnahmen ist zum Beispiel die Untersuchung pädagogischer Berufungsverfahren an Universitäten der französischen Besatzungszone nach 1945 (Kersting 2008).

Auch eine solche Vorgehensweise lässt nach Wahrnehmung der Autorinnen des vorliegenden Beitrags immer noch substantielle Aspekte ausgeblendet. Gemeint sind Erwartungen an das alltägliche Verhaltens- und Gefühlsrepertoire der Wissenschaftler*in und entsprechende Praktiken jenseits der von ihr jeweils hervorgebrachten ‚messbaren‘ wissenschaftlichen Produkte, die im wissenschaftlichen Alltag zwar durchgängig präsent sind, aber in der Regel verdeckt bleiben. Gespeist sowohl durch eigene Beobachtungen im Wissenschaftsall-

tag als auch durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte der westdeutschen Bildungsforschung hatten wir parallel die Vermutung entwickelt, dass hierbei der „Loyalität“ eine herausragende Rolle zukommt. Insofern interessiert uns Loyalität im Folgenden als Aspekt der Regulierung von Denk-Bewegungen im (erziehungs-)wissenschaftlichen Feld. Diese untersuchen wir – notwendig kursorisch – an zwei bewusst unterschiedlich gewählten Beispielen aus dem Umfeld der Geschichte der westdeutschen Bildungsforschung in ihrer ersten Phase, zwischen den 1950er und den späten 1970er Jahren (dazu Behm 2017). Dabei wird es auch darum gehen, Loyalität als historisch-analytische Kategorie zu sondieren beziehungsweise Möglichkeiten der Erforschung dieser Art von Phänomenen über die von uns jeweils different gewählten Zugänge zu dieser Thematik zur Diskussion zu stellen, ohne bereits eine Synthese vorzuschlagen.

In Bezug auf den Begriff der Loyalität setzen wir ein wissenschaftlich informiertes Alltagsverständnis voraus und verzichten an dieser Stelle auf eine exaktere Bestimmung. Das hängt neben der Spezifik des historiographischen Ansatzes, der phasenweise gezielt induktiv ausgerichtet ist, mit den Kennzeichen dieses Forschungsgebiets zusammen. So besitzt zwar jedes Mitglied einer wissenschaftlichen Fachgemeinschaft vermutlich ein profundes Alltagswissen zum Thema, wissens- und wissenschaftsgeschichtlich betrachtet aber wissen wir über die Funktionalität von Loyalitätsentwürfen und -beziehungen im wissenschaftlichen Feld noch wenig: Zum einen ist Loyalität in der Historischen Bildungsforschung bis dato noch nicht bearbeitet und wird international in der historischen Forschung erst seit einigen Jahren, vor allem im Zuge des Aufschwungs der Gefühlsgeschichte als Thema gewählt, die im deutschsprachigen Raum seit etwa 2005 auf der Agenda steht (Frevert 2009: 184, Osterkamp/Schulze Wessel 2017b: 2ff.). Zum anderen weisen bereits die wenigen vorliegenden Studien zur Geschichte der Loyalität ein heterogenes Verständnis des Begriffs auf. Loyalität wird nicht nur in zeitlich und institutionell unterschiedlichen Kontexten untersucht, etwa in der Geschichte von Organisationen, Nationalstaaten oder Empires (vgl. z.B. die Beiträge in Osterkamp/Schulze Wessel 2017a). Darüber hinaus wird auch der Terminus als analytische Kategorie in Referenz auf diverse Ansätze, vor allem aus der Soziologie, der Psychologie und der (Sozial-)Philosophie, unterschiedlich konzipiert (weiterführend z.B. Connor 2007, Iser 2008). Eine „allgemeine Theorie der Loyalität“ ist noch nicht geschrieben (Osterkamp/Schulze Wessel 2016: 554). Im Fluss bleibt damit auch die grundlegende kategoriale Frage, ob Loyalität ‚eigentlich‘ ein Gefühl sei (und wie dieses theoretisch zu fassen wäre) oder beispielsweise eher eine Werthaltung und Praxis im Sinne Aristotelischer Tugend. Zudem mangelt es an Trennschärfe gegenüber ähnlichen Begriffen, besonders gegenüber dem der Treue (so z.B. bei Iser 2008: Sp. 731), nachgelagert etwa gegenüber dem des Gehorsams oder der Solidarität. Entsprechend verzichten auch die Historiker*innen Jana Osterkamp und Martin Schulze Wessel in ihrem knappen Forschungsüberblick auf eine Definition und sammeln zunächst „important analytical conceptual elements of loyalty“, nämlich „duration, mutuality, sequentiality and communication“ (Osterkamp/Schulze Wessel 2017b: 3). Zu ergänzen ist, dass in historischen Studien zum Thema übereinstimmend Bezug auf relativ dauerhaft wirkende Prozesse der Konstituierung respektive der Sicherung von Mitgliedschaft, Zugehörigkeit und/oder von Identität genommen wird.

Damit zu unseren Beispielen, die mit Friedrich Edding (1909-2002) und Hellmut Becker (1913-1993) zwei der maßgeblichen Akteure der ersten Phase westdeutscher Bildungsforschung in den Blick nehmen. Beide Beiträge gehen Funktionen von Loyalität für die Regulierung von Wissenschaftsfeldern nach, setzen aber unterschiedlich an: Britta Behm geht es in einem biographischen Zugriff auf Edding um Loyalität beim Wechsel zwischen wissenschaftlichen Organisationen und in Eddings Beziehung zu Becker, der zwischen 1963 und

1981 Leiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB) war (Part 2). Anne Rohstock untersucht Beckers Biografie in der NS-Zeit und seine Loyalität gegenüber Elitezirkeln und Intellektuellen des NS-Regimes nach 1945. Am Beispiel Beckers zeigt sie, welche Wirkungen Loyalität in wissenschaftlichen und (wissenschafts-)politischen Netzwerken der Bundesrepublik hatte (Part 3).

2 Friedrich Edding – Loyalität gegenüber Organisationen und dem Leiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB)¹

Bei der biographischen Beschäftigung mit dem Bildungsökonom Friedrich Edding wird besonders in seiner Autobiographie erkennbar, dass für ihn das Thema der Loyalität zeitlebens relevant und oft problematisch war, auch wenn er dies nicht *expressis verbis* adressierte (vgl. Edding 1989/überarb. 2000).² Das ist an dieser Stelle nicht auszuführen, vielmehr werden im Folgenden zwei Beispiele skizziert, um sich Anlässen, Formen und Wirkungen von Loyalität im Feld der Bildungsforschung historiographisch zu nähern. Ausgewählt wurden zwei typische Situationen des Wissenschaftsalltags: zum Ersten der Wechsel Eddings von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF) in Frankfurt am Main an das Berliner MPIB im Jahr 1964, zum Zweiten die Beziehung Eddings zu Hellmut Becker, der das MPIB zwischen 1963 und 1981 leitete. Edding vertrat dort bis 1977 die Abteilung für Bildungsökonomie beziehungsweise diesen Forschungsbereich (zu Edding Behm/Reh 2016: 110ff., Behm 2017: 41ff., Rohstock 2019). Quellenbasis sind Eddings veröffentlichte autobiographische Texte:³ Seinen Werdegang schilderte er kurz nach der Emeritierung auf Bitten des Herausgebers der Reihe Pädagogik in Selbstdarstellungen (Edding 1978: 1). Ausführlicher wurde er gut ein Jahrzehnt später in seiner Autobiographie (Edding 1989/überarb. 2000). Veranlasst durch Gespräche im MPIB über „Lebensläufe“ und durch seinen 80. Geburtstag (Edding 2000: 13), verfasste er diese mit Akzent auf dem politischen Aspekt seines Lebens.

2.1 Von der HIPF an das MPIB – Organisationswechsel als Zeichen von Illoyalität?

Seit Ende 1959 war Edding Inhaber der ersten westdeutschen Professur für Bildungsökonomie an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. Fast unmittelbar nach Gründung des MPIB 1963 wechselte er jedoch nach Berlin, obwohl

-
- 1 Gegründet wurde das MPIB als Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (IfB); erst 1971 erhielt es den Status eines Max-Planck-Instituts (vgl. Kant/Renn 2013). Im Folgenden wird aus Gründen der Pragmatik durchgängig vom MPIB gesprochen.
 - 2 Für die Loyalitätsthematik waren für mich die zwischen 2014 und 2017 geführten Gespräche mit ehemaligen Kolleg*innen Eddings am MPIB aufschlussreich. Dr. Cornelia Edding danke ich zudem stellvertretend herzlich für die Gespräche über ihren Vater.
 - 3 Zur methodologischen Problematik von Selbstzeugnissen z.B. Rutz 2002.

das MPIB zur HIPF in direkter Konkurrenz stand und anfangs die Existenz der Frankfurter Einrichtung bedrohte (dazu Behm 2017: 58ff.). Edding erläuterte:

„Gesicherte Unabhängigkeit, Mittel für größere Projekte und enge interdisziplinäre Zusammenarbeit waren die Wünsche für die Bildungsforschung, die mir nach meinen Kieler Jahren am dringlichsten erschienen. Meine Hoffnung, sie als Professor in Frankfurt erfüllt zu finden, wurde enttäuscht. [...] Ich suchte nach einer Institution, die neuartige, auch ärgerliche Forschung tragen könnte [...] und folgte] einem Ruf an das Institut für Bildungsforschung, das Hellmut Becker im Rahmen der Max-Planck-Gesellschaft in Berlin gründete“ (Edding 1978: 16ff.).⁴

Dieser Darstellung nach orientierte Edding seinen Organisationswechsel ausschließlich an dem überformenden Ziel der Verbesserung seiner Forschungsmöglichkeiten, die er in Frankfurt getestet und für ungenügend befunden hätte. Die Praxis von ‚Personal in Bewegung‘ ist allerdings für die Wissenschaft quer zu disziplinären Feldern charakteristisch und wird kaum als Illoyalität gegenüber dem Arbeitgeber gedeutet. Im Gegenteil werden der Ruf und die Bewegung an andere, zumal an ressourcenstarke Einrichtungen als der Reputation der Wissenschaftler*in förderlich betrachtet. Nimmt man etwa das von Robert Merton, einem der Pioniere der US-amerikanischen Wissenschaftssoziologie in den 1930er und 1940er Jahren typisierte „ethos“ moderner Wissenschaft in demokratischen Gesellschaften als Maß, die ihrem obersten Ziel nach der „extension of certified knowledge“ verpflichtet sei (Merton, 1942/1973: 270), wäre Eddings Wechsel der Organisation im Dienst der Verbesserung seiner Forschungsbedingungen geradezu mustergültig. Loyalität gegenüber der HIPF würde dagegen einer so verstandenen Wissenschaft zuwiderlaufen, da eine solche Treuebezeugung, kontrafaktisch gefasst, im Extrem zum Verbleib Eddings in der Frankfurter Einrichtung geführt hätte, einer gegenüber einem Max-Planck-Institut markant forschungsschwächeren Organisation.

Allerdings zeigt der Blick in weitere Quellen, dass bei dem prestigeträchtigen Wechsel nach Berlin der Faktor der Loyalität dennoch eine wichtige Rolle spielte und zwar im Sinne der Vermeidung des Eindrucks von Illoyalität. Denn was Edding autobiographisch nicht offenlegte, aber Briefe und Planungsunterlagen für das MPIB im Archiv der Max-Planck-Gesellschaft (AMPG) zeigen: Er war nicht nur von der minderen wissenschaftlichen Qualität der HIPF keineswegs überzeugt (vgl. Behm 2017: 59). Darüber hinaus veränderte Edding in seiner Rückschau den Ablauf der Ereignisse und seine eigene Rolle darin. So war er bereits in die frühen Planungen für das MPIB involviert gewesen und hatte erheblich dazu beigetragen, dass die Berliner Einrichtung überhaupt gegründet werden konnte (s. ebd., bes.: 46). Sein dortiger Direktorposten war in diesem Kontext seit Ende der 1950er Jahre vereinbart worden⁵ und die Zeit in Frankfurt trug somit von Anfang an den Charakter einer Zwischenstation. In seinem Rückblick übergang Edding jedoch diese Zusammenhänge und bemühte

4 Vor der Frankfurter Zeit hatte Edding seit 1948 am Institut für Weltwirtschaft (IfW) der Universität Kiel gearbeitet. Mit „ärgerliche[r] Forschung“ meinte er seine am IfW begonnenen statistisch-vergleichenden Studien im Bildungsbereich, die die Kultusministerien zu verhindern gesucht hätten (Edding 1978: 14f.).

5 Vgl. u.a. AMPG, II. Abt., Rep. 43, Nr. 1 (Korrespondenz); zur Besetzung des Direktorats der Abteilung für Bildungsökonomie durch Edding s. etwa AMPG, III. Abt., ZA 80 (Nachlass Becker), Kasten 2 (Institutsplan von 1961, hier: Anhang, S. 3)/der Nachlass befindet sich inzwischen im Geheimen Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz. Auch Eddings Tochter erinnert, dass die Familienplanung bereits vor dem Wechsel nach Frankfurt auf Berlin hin ausgerichtet war (E-Mails von Dr. Cornelia Edding an die Verfasserin vom 14. und 25.02.2019).

sich stattdessen – unter Nutzung wirkmächtiger Darstellungskonventionen wissenschaftlichen Erfolgs –, nicht einmal den Verdacht von Illoyalität aufkommen zu lassen.

Dass ihn die Sorge um eine entsprechende Zuschreibung damals tatsächlich umtrieb, belegt eine Bemerkung in einem Brief an einen Beamten der niedersächsischen Kultusverwaltung. Diesem gegenüber äußerte Edding 1962 explizit die Befürchtung, an der HIPF für „untreu“ gehalten zu werden (nach Mast 1989: 69). Auf Seiten der HIPF wiederum kritisierte der Bildungssoziologe Eugen Lemberg noch 1973 mit implizitem Bezug auf Edding und dem mitschwingenden Vorwurf der Illoyalität, dass zur Zeit der Bedrohung durch das MPIB „die ersten Ratten schon das sinkende Schiff verließen“. ⁶ Beide Äußerungen weisen darauf hin, dass die Loyalitätsthematik durchgängig mit mehr oder minder starken, zum Teil sozialpsychologisch erklärbaren Gefühlen verbunden war. So standen komplementär zu Eddings Furcht beziehungsweise seiner Angst vor Ausgrenzung der Ärger oder die Kränkung des ‚verlassenen‘ (oder ‚verratenen‘) Organisationsmitgliedes.

2.2 Edding und Becker am MPIB – Loyalität gegenüber dem Förderer und Institutsleiter

Eddings Schilderung seines Wechsels von Frankfurt nach Berlin verweist bereits im Hintergrund auf seine Beziehung zu Hellmut Becker, Gründungsdirektor des MPIB (zu Becker z.B. Singer/Frevert 2014), die auf mehreren Ebenen asymmetrisch war. Becker hatte seit Eddings Arbeitsbeginn in Berlin die Position des leitenden Institutsdirektors inne. ⁷ Zudem nahm er Edding gegenüber in gewisser Weise die Rolle eines Förderers ein, da er den Bildungsökonom in die Planungen für das MPIB einbezogen, ihn an das Institut geholt und ihm damit eine hervorragende Position innerhalb der westdeutschen Forschungslandschaft eröffnet hatte. Für das Ungleichgewicht der Beziehung grundlegend war zudem der große Abstand im sozialen und kulturellen Kapital, das der Ministersohn Becker in hohem Maße besaß, während Edding in einem Kieler Pfarrhaus in vergleichsweise schlichten Verhältnissen aufgewachsen war und diesen Abstand der Erinnerung der Tochter nach auch als solchen empfand. ⁸

Welche Rolle spielte für diese Beziehung Loyalität? Auf den ersten Blick geben die autobiographischen Texte Eddings, in denen die loyale Dankesbezeugung gegenüber wissenschaftlichen Förderern, Weggefährten und ‚Vorgesetzten‘ eigentlich ein erwartbarer Topos wäre, kaum Hinweise. So äußerte Edding zwar seine „Dankbarkeit“ gegenüber den Instituten, an denen er nach 1945 tätig war, pauschal auch gegenüber dem MPIB (Edding 2000: 106). Darüber hinaus aber kommt die Berliner Einrichtung sowohl im Text von 1989 als auch in der überarbeiteten Fassung von 2000 kaum vor. 1978 wiederum hatte Edding die Arbeitsorgani-

6 [Lemberg, Eugen (1973):] Meine Erinnerungen an die Hochschule (später Deutsches Institut) für Internationale Pädagogische Forschung [Anlage zum Brief Lembergs an Erich Hylla vom 21.02.1973]. DIPF/BBF, Institutsarchiv, Best. 300 (Institutsgeschichtliche Sammlung), Nr. 2 [masch./unpag.].

7 Zu dessen Zuständigkeiten und Kompetenzen vgl. hier nur § 3 der ersten Satzung des MPIB, die zum 01.01.1964 in Kraft trat. AMPG, II. Abt., Rep. 66, 581.

8 Edding 1978: 3-5 und Gespräch mit Dr. Cornelia Edding/27.10.2016.

sation am MPIB etwas eingehender und auch kritisch dargestellt (Edding 1978: 18ff.). Becker selbst jedoch wurde nur an zwei Stellen eher beiläufig und verhalten positiv erwähnt (Edding 1978: 18, 20). In der Autobiographie verzichtete Edding dann auf jegliche Wertung und konstatierte nur noch nüchtern Beckers Funktionen („Initiator dieser Gründung“, Moderator im Ettlinger Kreis, vgl. Edding 2000: 92, 104). Die Beziehung zu Becker bleibt in den Rückschauen daher merkwürdig absent. Erneut eröffnet erst die Sichtung weiteren historischen Materials unter dem Aspekt der Loyalität eine Deutung dieses Umstands. Vorweggenommen ist dabei zu vermuten, dass Edding seine Loyalität Becker gegenüber gerade in Form dieser De-Thematisierung demonstrierte. Darauf weist jedenfalls ein kursorischer Blick in die Geschichte des MPIB hin.

Am MPIB ging es in der Zeit unter Leitung Beckers besonders um die Aufgabe, eine ‚innovative‘ Bildungsforschung zu etablieren, die in der interdisziplinären Arbeit ihr Zentrum haben sollte (vgl. zur Gründung und Organisation des MPIB Behm 2017, zur Geschichte z.B. Wiarda 2016). Ein vertrauliches Memo Eddings für Becker vom Mai 1969, in dem er vom „Flickwerk der etablierten Projekte“ sprach (nach Wiarda 2016: 184), zeigt jedoch, dass aus der damaligen Sicht Eddings gerade dieses Ziel verfehlt zu werden drohte. Auch Martin Wiarda rekonstruiert in seiner auf Zeitzeugeninterviews aufbauenden Geschichte des MPIB erhebliche Missstände in Konzeption und Organisation der Forschung, die sich über den Zeitraum von Beckers Führung hinweg allmählich kumuliert und letztlich zu der bislang gravierendsten Zäsur in der Institutsgeschichte, der Berufung von Paul B. Baltes zum Institutsleiter 1980, geführt hätten (Wiarda 2016).⁹ Gleichzeitig arbeitet er eine erhebliche Dominanz Beckers und seines Führungsstils für die Institutsentwicklung und den Arbeitsalltag heraus und weist diesem damit für die damaligen ‚Erfolge‘ und ‚Misserfolge‘ des MPIB eine zentrale Verantwortung zu. Hält man sich die eingangs zitierten Erwartungen Eddings an die Bildungsforschung vor Augen, so musste die Institutsentwicklung bis 1969 diesen Ansprüchen mithin klar zuwiderlaufen und eine kritische Position gegenüber Becker begründen.¹⁰ Damit stimmt überein, dass Edding Becker in der Erinnerung seiner Tochter skeptisch und sogar ablehnend gegenüberstand, festgemacht an dem vielfach mit nach Hause gebrachten Ärger des Vaters über das Verhalten des Institutsleiters.¹¹

Vor allem im Hinblick auf die Institutsentwicklung wäre Kritik an Becker also in Absicht auf dessen Führungsrolle und Verantwortung als Leiter des MPIB sachlich angemessen und begründet gewesen – das umso mehr in einer nachlaufenden Autobiographie, die Edding zudem explizit auf die Revision der Entwicklung der Bildungsforschung und -politik in der Bundesrepublik hin ausgerichtet hatte (Edding 2000: 13). Ärger und Kritik sparte Edding allerdings nicht nur in diesen Rückblicken aus, sondern äußerte sie nach Erinnerung von ehemaligen Kollegen auch institutsöffentlich so gut wie nie. Vielmehr wird sein Verhalten übereinstimmend als zurückhaltend, wenn auch nicht ohne punktuelle, überraschende Widerstände, beschrieben. Obwohl selbst MPIB-Direktor und auf nationaler wie internationaler Ebene

9 Baltes wurde als Nachfolger Beckers berufen. Mit seiner Leitung waren einschneidende Veränderung in Forschungsausrichtung, -organisation und Führung verbunden (s. Wiarda 2016: bes. Kap. 4.5, 4.6 und 5.4.1). Der Umstand, dass der wissenschaftlich kaum profilierte Becker das Institut fast 20 Jahre leiten, in der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) sozialwissenschaftlich Neuland erschließen und dem MPIB bis Anfang der 1970er Jahre einen hohen bildungspolitischen Einfluss sichern konnte, steht zur Forschung noch aus.

10 Angemerkt sei, dass die 1969 erfolgte Aufhebung der Abteilungsstruktur des MPIB innerhalb der MPG durchaus als revolutionär gelten konnte. ‚Erfolg‘ oder ‚Misserfolg‘ des MPIB sind im vorliegenden Text aber nicht das Thema.

11 Gespräch mit Dr. Cornelia Edding/02.11.2016.

als Experte gefragt, habe Edding Becker aber zumeist die Bühne überlassen.¹² Das galt vom Duktus her offenbar auch für sein Verhalten in der Leitungskonferenz des MPIB, die regelmäßig unter Ausschluss der Institutsöffentlichkeit stattfand, und die vom organisationalen Zweck her den Raum für Diskussionen und auch für scharfe Kritik hätte bieten können.¹³ In Kenntnis dieser gesammelten Hinweise lassen sich die autobiographischen Texte Eddings, wie eingangs angedeutet, daher gerade aufgrund ihrer Leerstellen in Bezug auf Becker als Ausweise der Loyalität gegenüber dem ehemaligen Institutsdirektor und Vorgesetzten interpretieren, der auf diesem Wege öffentlich von jeglicher Kritik ausgenommen wurde.

2.3 Zur Funktionalität von Loyalität in wissenschaftlichen Feldern – eine erste Zwischenbilanz

Allgemeiner auf die Funktionalität von Loyalität in Wissenschaftsfeldern gewendet, richtete sich die Regulierungskraft von Loyalität nicht nur – wie am Beispiel von Eddings Organisationswechsel kontrafaktisch durchgespielt – auf die Fixierung von Bewegung im physischen Sinn. Wie an Eddings loyaler Haltung gegenüber Becker am MPIB und in seinen autobiographischen Texten gezeigt, bedingte sie zudem im immateriellen Sinn die Bindung von Denkbewegungen. Loyalität wirkte demnach latent darauf, ein vorgeblich umfassend geltendes Grundprinzip von Wissenschaft zu unterwandern. Denn die Zurückhaltung von Kritik richtet sich letztlich gegen eine der zentralen (Selbst-)Zuschreibungen moderner Wissenschaft: die methodisch abgesicherte, an keiner Grenze Halt machende freie Denkbewegung, die an der freien Äußerung von Kritik ihren Probestein findet. Daran ließe sich weiterführend zum einen die Frage anschließen, inwieweit die skizzierte auffällige sozial-kulturelle Asymmetrie der Beziehung zwischen Edding und Becker im Hinblick auf Loyalitätserwartungen und -bezeugungen ihren Anteil hatte. Zum anderen wäre die Bedeutung organisationaler Faktoren in den Blick zu nehmen. So ist es mehr als naheliegend, dass die organisationale Kultur der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) als Verstärker auf die genannten Asymmetrien wirkte. Zu denken ist besonders an das sogenannte Harnack-Prinzip, das seit Gründung der Vorläuferorganisation der MPG, der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft (KWG), wirksame organisationale Leitbild der MPG (s. z.B. Laitko 1996). Zumindest steigerte die damit programmatisch wie habituell verbundene Überhöhung der hervorragenden, damals primär männlich gedachten Forscherpersönlichkeit, der weitgehend Carte Blanche gegeben werden sollte, Status und gegebenenfalls Unangreifbarkeit der Institutsleiter noch zusätzlich.

Methodisch kommt die Historiker*in bei diesen Überlegungen allerdings in ein schwieriges Fahrwasser. So sind die Deutungen *zum Ersten* nicht unproblematisch, da Edding im letztgenannten Fall sein Verhalten nicht explizit als loyal (oder treu) bezeichnete oder andere dies taten und die Forscher*in also ihr Verständnis von Loyalität und ihre eigene Felderfah-

12 Z.B. Gespräche mit Prof. Dr. Klaus Hüfner/30.03.2016, Dr. Michael Jenne, zeitweise Assistent der Institutsleitung/06.08.2015 oder Prof. Dr. Ingo Richter/16.09.2016.

13 Gespräch mit Dr. Michael Jenne/06.08.2015. Als „heiß“ ausgetragener Konflikt wurde in den Zeitzeugengesprächen v.a. der vorzeitige Austritt Eddings aus der Bildungskommission des Bildungsrats 1972 erinnert (z.B. Gespräch mit Prof. Dr. Klaus Hüfner/30.03.2016; s. ebf. Edding 1978: 25, dort ohne Erwähnung Beckers).

rung in das Quellenmaterial hineinträgt. *Zum Zweiten* hat sie, wenn Loyalität unterhalb formalisierter Regeln thematisch wird, generell ein Quellenproblem. Denn benötigt würde (bislang kaum gesuchtes) Material, das – wie der Brief Lembergs oder die Erinnerung der Tochter Eddings – auf Verhaltenserwartungen und Gefühle von Wissenschaftler*innen schließen ließe. Damit erst könnten die offenbar primär verdeckt ablaufenden Praktiken und informellen Regeln sowie die Kommunikation über Regelverstöße im Hinblick auf Loyalität weiter zugänglich gemacht werden. Hiermit verbunden ist *zum Dritten* die Frage, inwieweit sich die Forscher*in bei ihrer Suche nach solchem offenbar ‚ehrenrühri-gen‘ Material selbst sanktionsfrei bewegen könnte, denn sie unterläge ebenfalls den Regulierungsmechanismen von Loyalität in den zumeist miteinander kommunizierenden disziplinären Feldern. *Zum Vierten* ist solch ein emotional geladenes, subtiles und gegebenenfalls chiffriertes Material schwer interpretierbar. Wenn die Schlüsse also eine größere Tragfähigkeit beanspruchen wollten, wären sie mit theoretischen (Hilfs-)Modellierungen aus den Sozialwissenschaften zu verbinden, besonders in Bezug auf die Regulierung wissenschaftlicher Felder und auf die, in der Einleitung angerissene, Konzeption von Loyalität.

3 Hellmut Becker – Loyalität gegenüber Elitezirkeln und Intellektuellen des NS-Regimes

Der bekannte Publizist und Jurist Alexander Kluge hat Hellmut Becker in seinem Werk *Chronik der Gefühle* ein kurzes Porträt gewidmet. Darin versetzt Kluge seinen Förderer der 1950er Jahre zurück in den Zweiten Weltkrieg, in den Russlandfeldzug und in die 1. Gebirgs-Division, als deren Mitglied Becker im Herbst 1941 schwer verwundet wird. Kluge beschreibt wie Becker – durch die Bestimmtheit des auf russischem Boden liegenden, hilflosen, verwundeten Körpers gewissermaßen ‚in die Welt gesetzt‘ – zwar die „hochräumigen Unbestimmtheiten“ abstreift, die ihn als Sohn des ehemaligen Kultusministers Carl Heinrich Becker kennzeichnen und offenbar peinigen. Kluge seziert aber auch messerscharf, dass der Realismus, der Becker nach Krieg und Verwundung zugeschrieben wird,¹⁴ nicht ungebrochen, nicht frei von Hypostasierungen ist, die ihm sein „gesellschaftlicher Rang“ auferlegt. Kluge schreibt hierzu: „So wie dieser Vater kann der Sohn nicht werden. Es ist aber auch ausgeschlossen, dass er sich einen geringeren Rang zuschreibt“. Das „elitäre Bewusstsein“, das Becker auf diese Weise den Weg zur Wirklichkeit versperrt, versteckt er zunächst unbemerkt „in der Gangart eines gewöhnlichen Gebirgsjägers“. Aber die Ahnung, „etwas ganz Besonderes“ zu sein scheint auch später, als Becker als körperlich Versehrter und realistisch „UMGEWERTETER“ in sein Leben zurückmarschiert, immer wieder aufgewallt zu sein (alle Zitate nach Kluge 2000: 373f.).¹⁵

Die Ironie dieser ebenso klug gesponnenen wie gut erzählten Geschichte besteht nun allerdings darin, dass die 1. Gebirgs-Division mitnichten die „gewöhnliche“ Wehrmachtseinheit war, als die Alexander Kluge sie auslaggt. Der Truppe, in der Becker sein qua Herkunft vorhandenes Elitebewusstsein vor den scheinbar einfachen „Kameraden“ verstecken konnte, haftete selbst der Nimbus einer Eliteeinheit an: Adolf Hitler persönlich bezeichnete den Wehrmachtsverband als „seine Garde-Division“ (Meyer 2008: 267). Womöglich liegt hier, in dieser gleichsam doppelten Zugehörigkeit Beckers zu Eliten – der bildungsbürgerlichen,

14 Kluges Becker-Porträt trägt den bezeichnenden Titel: „Er gilt als Realist“ (Kluge 2000).

15 Herv. i. Orig.

intellektuellen des Elternhauses und der militärischen der Wehrmacht – der Schlüssel zum Verständnis von Beckers langjähriger Loyalität gegenüber Eliten- und Intellektuellenzirkeln des NS-Regimes – eine Loyalität, die ihn, wie zu zeigen sein wird, in der Nachkriegszeit nicht nur Kriegsverbrecher verteidigen, sondern auch zu einem der einflussreichsten Gatekeeper des wissenschaftlichen und wissenschaftspolitischen Feldes der frühen Bundesrepublik aufsteigen ließ (Frei 1996: 178).

3.1 Loyalität vor dem Hintergrund eigener NS-Belastung

Ähnlich wie Friedrich Edding, für den Loyalität ein Schlüsselthema war, hat auch Hellmut Becker Loyalität in veröffentlichten wie unveröffentlichten Schriften immer wieder – wenn auch oftmals lediglich mittelbar – thematisiert. Loyalität forderte er von anderen ebenso ein, wie er sie selbst aufführte und praktizierte.¹⁶ Sie war ihm wichtig, eine der „Grundtugenden“, die die Schule zu vermitteln habe (Becker/Liegle 1980: 14). Ähnlich wie die Journalistin Margret Boveri, zu der Becker eine langjährige Freundschaft pflegte, interessierten ihn Menschen, die sich in den Zwiespalt einer „Doppelloyalität“ manövriert und damit die dunkle Kehrseite der Loyalität, den „Verrat“, sei es am eigenen Gewissen oder einem Regime, kennengelernt hatten (Becker 1980: 51ff.). Gut möglich, dass Ernst von Weizsäcker, der als Staatssekretär im Auswärtigen Amt für die Deportation der europäischen Juden in die nationalsozialistischen Vernichtungslager mit verantwortlich zeichnete und den Hellmut Becker als junger Jurist im sog. Wilhelmstraßen-Prozess verteidigte, für Becker einer jener doppelt Loyalen war (ebd.). Die „beträchtliche Empathie“, mit der sich Becker als Verteidiger in die „Viten von Intellektuellen“ vertiefte, die „zu Massenmördern geworden waren“, erklärt Ulrich Raulff mit dem Möglichkeitshorizont, unter dem sich Beckers eigene Biografie aufspannte: „Mag sein“, so schreibt Raulff,

„dass er in den Wahlen, die sie [die Kriegsverbrecher, Anm. AR] getroffen hatten, Abzweigungen erkannte, die auch an seinem Weg möglich gewesen wären. Ein gnädiges Geschick, eine familiäre Bindung, eine psychische Disposition hatten ihn davor bewahrt, die falsche Richtung einzuschlagen“ (Raulff 2008: 406).

Gut möglich ist aber auch, dass sich Becker durch seine eigene Vita Kriegsverbrechern wie Ernst von Weizsäcker, Otto Ohlendorf oder Martin Sandberger tatsächlich näher als bislang angenommen fühlte und es eben jene Nähe und jenes Zugehörigkeitsgefühl zu einer spezifischen NS-Elite war, die ihn loyal handeln ließen. Wie lässt sich diese Lesart, die die Interpretation Raulffs variiert, plausibilisieren? Von der Erziehungswissenschaft wie von der Geschichtswissenschaft ist bislang kaum beachtet worden¹⁷, dass Hellmut Becker seit 1937 nicht nur Mitglied der NSDAP (Raulff 2009), sondern von 1935 bis 1937 auch Mitglied des Nationalsozialistischen Kraftfahrkorps (NSKK), von 1936 bis 1937 der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV), von 1933 bis 1935 der Deutschen Studentenschaft und von

16 Schreiben Hellmut Beckers an Ernst Rudolf Huber vom 23.05.1953, in: Bundesarchiv Koblenz (BArch Koblenz), NL Ernst Rudolf Huber, N1505-246.

17 Einzige erwähnenswerte Ausnahme: Seliger (2016).

1936 bis 1939 der Reichsdozentenschaft war.¹⁸ Zwar sagt die bloße Zugehörigkeit zu diesen Organisationen des NS-Regimes allein noch nichts aus über Denken und Handeln eines Mannes in der nationalsozialistischen Diktatur und über seine Loyalität zu NS-Eliten. Gleichwohl dürfen diese Mitgliedschaften auch nicht – wie das bislang der Fall war – gänzlich ausgespart werden, zumal sie in ihrer Dichte das Bild verschieben, das wir von Becker bislang hatten. Er selbst hielt sie nach Kriegsende für immerhin so wichtig, dass er sowohl den Fragebogen für seine Zulassung zur Verteidigung von Ernst von Weizsäcker (Seliger 2016: 536, *Trials of War Criminals* 1949: 311) als auch den Fragebogen im Rahmen seines Entnazifizierungsverfahrens fälschte.¹⁹ Nur mit erheblicher Mühe war es Becker überhaupt gelungen, das politische ‚Säuberungsverfahren‘ nach 1945 in die französische Zone zu verlegen. Und auch dort, wo man ihm dank seiner Freundschaft zu Carlo Schmid wohlgesonnen war, wurde er nicht als „entlastet“, sondern als „Mitläufer“ des NS-Regimes eingestuft.²⁰

Darüber hinaus trat Becker bereits 1935/36 eben jener oben erwähnten Elite-Einheit Hitlers bei²¹, die nur wenig später selbst in schreckliche Verbrechen involviert war: Unter ihrem General Hubert Lanz war die 1. Gebirgs-Division im Juni und Juli 1941 mit verantwortlich für Massenerschießungen an Zivilistinnen und Zivilisten in Lemberg/Lwow. Mehrere tausend Menschen, darunter viele Jüdinnen und Juden, fanden so den Tod (Meyer 2008, Schenk 2007, Rossoliński-Liebe 2013). Mindestens sah die 1. Gebirgs-Division dem Morden der später eintreffenden „gefürchteten Einsatzkommandos 5 und 6 der Einsatzgruppe C“ tatenlos zu (Meyer 2008: 64). Glaubt man aber Augenzeugenberichten, dann sind auch Wehrmachtsangehörige zu den Mordstätten ‚gepilgert‘ und haben diese zu Propagandazwecken fotografiert. Zudem geben Beobachterinnen und Beobachter des Massakers an, dass Soldaten die Pogromstimmung aufgeheizt und sogar selbst gemordet hätten (Aly/Heim 1990).

Zwar ist letztlich nicht zu klären, ob Hellmut Becker in Lemberg war. Allerdings legen jüngst veröffentlichte Dokumente nahe, dass Becker in der Zeit des Lemberger Pogroms im Sommer 1941 in der 1. Gebirgs-Division unter Hubert Lanz gedient hat und er sich dem ehemaligen Jura-Studenten aus Entringen offenbar verbunden fühlte: 1947 sagte Becker für ‚seinen‘ Kommandanten Hubert Lanz aus und bescheinigte ihm unter Eid ehrenhaftes Verhalten gegenüber russischen Kriegsgefangenen.²² Hubert Lanz wurde trotz Beckers Eintreten

18 Fragebogen des Staatskommissariats für Politische Säuberungen vom 05.12.1945, in: Staatsarchiv Sigmaringen, Wue 13 T 2_2016-007.

19 ebd. Im ‚Entnazifizierungsbogen‘ taucht die NSDAP-Mitgliedschaft nicht auf; in dem Fragebogen zur Zulassung zur Verteidigung Ernst v. Weizsäckers werden sowohl NSDAP-Mitgliedschaft als auch die Mitgliedschaften in den anderen NS-Organisationen nicht erwähnt. Das war ein klarer Verstoß gegen die Direktiven der Militärregierung und hätte geahndet werden müssen. Becker konnte aber offenbar beschwichtigen. So heißt es: „Dr. Becker has suggested that the Tribunal grant this application with the provision that any complications or punishment which may result from this falsification be postponed until the case is over with“ (*Trials of War Criminals* 1949: 311).

20 ebd.

21 Schreiben der Deutschen Dienststelle an die Autorin vom 18.08.2016; Anschriftenverzeichnis der ehemaligen deutschen Gebirgsgruppe (13. Geb. Jäg. Reg. 99), in: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStA PK), VI HA, NL Hellmut Becker, 1622. Das „Schießbuch“ von Hellmut Becker für „Pistole“ gibt an, dass Becker 1935/36 dem Gebirgsjägerregiment 99, 12. M.G. Kompanie, angehörte: GStA PK, VI. HA, NL Becker, C. H., 6292.

22 Die Angaben stammen aus Dokumenten des *Nuremberg Trials Project* der Harvard University: Affidavit concerning General Lanz's concern for the medical care of Russian POWs in 1941

nach 1945 zu 12 Jahren Haft wegen der Teilnahme an Kriegsverbrechen dramatischen Ausmaßes in Jugoslawien, Albanien und Griechenland verurteilt.²³

Bei aller Verschiedenheit, die es allein aufgrund von Stellung und Rang zwischen den beiden Männern gegeben haben muss – Lanz war General, Becker einfacher Soldat: Ihre Wege haben sich im Krieg in einer Eliteeinheit der Wehrmacht gekreuzt. Gut möglich ist also, dass Becker Lanz gar nicht als den fundamental Anderen, der zu einem bestimmten Zeitpunkt einen anderen Weg gewählt hatte und ‚falsch abgebogen‘ war, sondern vielmehr als elementaren Teil der eigenen Geschichte betrachtete. Beckers Loyalität Lanz gegenüber könnte so nicht nur als der Versuch gelesen werden, Erwartungen an soldatische Treue zu entsprechen, der sich die Mitglieder der Gebirgsjäger zweifelsohne auf besondere Art und Weise verpflichtet fühlten (Klein 2007, Klein/Mentner/Stracke 2004). Möglicherweise ging es bei Beckers Eintreten für Lanz auch darum, sich der Integrität seines eigenen Lebenswegs zu vergewissern, der mit den Mitgliedschaften in zahlreichen NS-Organisationen und dem frühen und freiwilligen Beitritt zu den renommierten Gebirgsjägern, die später selbst an Kriegsverbrechen teilnahmen, alles andere als unbelastet war.

Im Fall von Martin Sandberger und Otto Ohlendorf liegen die Dinge anders. Beide waren zwar ebenfalls hochrangige Kriegsverbrecher. Martin Sandberger – wie Hellmut Becker Jurist und früherer Assistent des engen Becker-Vertrauten Carlo Schmid in Tübingen – befahl das Einsatzkommando 1a und gilt als Hauptverantwortlicher für die ‚Entjudung‘ des Baltikums (Frei 1996: insbes.: 297ff.). Ohlendorf, gleichfalls Jurist, war als Befehlshaber der Einsatzgruppe D für den Tod von rund 90.000 Juden verantwortlich und zeichnete sich in den Nürnberger Prozessen durch die schonungslose und detailreiche Beschreibung der Massentötungen aus (Angrick 2003, Richter 2011). Allerdings sind sich nach bisherigem Kenntnisstand Becker, Ohlendorf und Sandberger weder im Krieg noch zuvor begegnet (Raulff 2009, Seliger 2016), ihre Geschichten also nicht auf ähnliche Weise verflochten wie die Beckers und Lanz‘. Beckers juristisches Eintreten für beide „Einsatzgruppen-Mörder“ (Rath 2017) erklärt sich vermutlich eher aus einer Gemengelage von Eliteempfinden, Zugehörigkeitsgefühl zu Intellektuellenzirkeln und Loyalität gegenüber Freunden und Förderern wie Carlo Schmid und Richard von Weizsäcker, auf deren Betreiben hin Becker etwa die Verteidigung von Sandberger übernommen hatte (Seliger 2016: 303, Raulff 2009: 404). Insbesondere im Falle Ohlendorfs wird deutlich, dass Becker in ihm zwar zweifelsohne einen „Massenmörder“ sah, dem der Tod angesichts der Schwere seiner Taten kaum erspart bleiben konnte. Aber er galt ihm eben auch „als echter Intellektueller“, dem er sich qua Herkunft und eigenem Identitätsentwurf verbunden fühlte (Raulff 2009: 405).

(14.08.1947) und Transcript for NMT 7: Hostage Case (01.12.1947) und sind abzurufen unter: <http://nuremberg.law.harvard.edu/search/?q=Hellmut+Becker&m=documents&m=transcripts&m=photographs> (letzter Zugriff 07.03.2019). Darin heißt es: „The following document will be offered as Lanz Exhibit No. 156. and it is Document No. 13, page 38 of Lanz Document Book I. This affidavit also is executed by a common soldier--not by an officer. He was at the time, Corporal, and his name is Hellmut Becker.“

23 Hubert Lanz und seine Elite-Division verübten im September 1943 u.a. das als „Massaker von Kefalonia“ bekannte Kriegsverbrechen der deutschen Wehrmacht an über 5000 italienischen Soldaten, die sich den deutschen Gebirgsjägern bereits ergeben hatten (Meyer 2008). Hieran war Becker zweifelsohne unbeteiligt: er wurde im Herbst 1941 bei Polugorod in Russland durch einen „Oberschenkeldurchschuss und Fußrücken links“ verwundet wurde und im Dezember 1941 „in die Heimat“ transportiert. Schreiben der deutschen Dienststelle an die Autorin vom 18.08.2016.

3.2 Die „Nazis“, das waren „die anderen“ – Beckers Beeinflussung des wissenschaftlichen Feldes und der westdeutschen Nachkriegsordnung

Dabei fällt auf: Beckers Loyalität gegenüber NS-Eliten und Kriegsverbrechern zeichnete sich durch seinen Glauben daran aus, dass er keine „Nazis“ verteidigte. Die Mehrheit derer, für die er eintrat, wiesen wichtige biografische Schnittmengen mit Beckers eigener Vita auf – sie waren Juristen und/oder Vorgesetzte, galten als Intellektuelle, gehörten dem Bildungsbürgertum an, waren der Familie oder wichtigen Freunden Beckers im Umfeld des Stefan George-Kreises verbunden. Becker sah sich in ihnen vermutlich wie in einem Spiegel – „die Nazis“, das waren „die anderen“. Hellmut Becker gehörte nicht zum engeren Kreis der Georgianer, jenem eingeschworenen Zirkel bürgerlicher Intellektueller, die das geistige Erbe des „Dichturfürsten“ Stefan George auch nach seinem Tod weitertrugen (Groppe 2001, Raulff 2009). Aber er war, wie es Eingeweihte ausdrückten, „angekreist“, d.h. über Familie und Freunde mit dem engsten Zirkel verbunden und durch seine Ideen beeinflusst (Beßlich 2016: 1069). Mit den Mitgliedern des George-Kreises teilte er das Empfinden, etwas Besonderes, gar ausgewählt zu sein. Der Journalist Erich Kuby, der kurz vor Kriegsende Straßburg besuchte, wo Becker als Assistent Ernst Rudolf Hubers wirkte, hat dieses Elitebewusstsein in einer Beobachtung eingefangen: „Diese Kultur- und Wissenschaftsplutokraten tragen ein unsichtbares Schild um den Hals: Wir sind die anderen Deutschen“ (Kuby zitiert nach Raulff 2009: 476).

Dass es „die anderen Deutschen“ ausgerechnet an die Reichsuniversität Straßburg als wissenschaftlichen Außenposten des NS-Regimes verschlagen hatte, dass Becker ausgerechnet bei Ernst Rudolf Huber, dem als „Kronjuristen“ des Dritten Reichs bekannten Staatsrechtler (Rüthers 1988), assistierte, dass Becker nach oder während seiner Straßburger Zeit als juristischer Mitarbeiter in Unternehmen tätig war, die Rüstungsgüter herstellten und Zwangsarbeiterinnen und Zwangsarbeiter rekrutierten – all das tat seinem Empfinden, auf „der anderen“ Seite zu stehen, offenbar keinen Abbruch.²⁴ Und in diesem Sinne baute er auch seine Verteidigung auf: In einem Schreiben an die Journalistin Margret Boveri forderte er die Freundin 1948 auf, im Falle Ernst von Weizsäckers noch einmal schärfer die „prinzipielle Frage des Verhältnisses der Anklage zu den wirklichen Nationalsozialisten“ zu stellen. Und weiter:

„Es müsste einmal ganz offen und direkt die Frage erörtert werden: wer hat das Umbringen der Juden veranlasst und wer hat es ausgeführt, und wer ist für die ganze Sache wirklich verantwort-

24 Schreiben Hellmut Beckers an Ernst Rudolf Huber vom 23. Juli 1945, in: BArch Koblenz, NL Huber, N1505-246. Wenn Becker in oder kurz nach dem Krieg bei Maybach und/oder der Zahnradfabrik Friedrichshafen beschäftigt war (dies legt im Übrigen auch sein Entnazifizierungsbogen nahe), ist er dort mit Zwangsarbeit konfrontiert gewesen. Vgl. Tholander 2001, vgl. auch: <https://www.dsk-nsdoku-oberschwaben.de/de/erinnerungswege/bodenseekreis-und-sigmaringen/friedrichshafen-massenlager-fuer-zwangsarbeiter-hochstrasse-heinrich-heine-strasse.html> (letzter Zugriff 06.03.2019). Anfragen an und Antworten der Firmen befinden sich im Besitz der Autorin.

lich. Durch eine solche Betrachtungsweise müsste einmal dem ewigen Heranziehen neuer Gruppen, die angeblich auch daran schuld seien, ein Ende gemacht werden und der Unsinn der hiesigen Anklage auch in diesem Zusammenhang herausgestellt werden.“²⁵

Auch nutzte Becker seine politischen Verbindungen aus, um eine „großzügige Amnestie“ gegenüber den für Kriegsverbrechen Angeklagten zu erwirken.²⁶ Hier ging es ihm explizit darum, über die deutsche Politik „die Alliierten und zwar möglichst hochstehende für den Gedanken einer Amnestie zu gewinnen“ und so eine alliierte „Aktion“ zu initiieren, „die die Menschen aus dem Gefängnis herausbringt, die ihrem Wesen nach nicht hereingehören“.²⁷ Die Konsequenzen dieses Ansinnens gingen weit über den persönlichen Bereich hinaus: In einer mit ungeheurem Aufwand betriebenen Medienkampagne, für die Becker insbesondere Margaret Boveri, die Wochenzeitung *Die Zeit* und seine Freundin Marion Gräfin Dönhoff einspannte, versuchte Becker die öffentliche Meinung darüber zu beeinflussen, wer in der bundesrepublikanischen Nachkriegsordnung ‚eigentlich‘ als Kriegsverbrecher und Nationalsozialist zu gelten hatte. Unterstützt wurde er dabei von einer Vielzahl anderer Anwälte, die eine Gruppe von Historikerinnen und Historikern aus Jena vor kurzem treffend als „hochprofessionelle[n] Kriegsverbrecher-Lobby“ bezeichnet hat (Frei u.a. 2019: o. S.). Dieser Lobby ging es darum, Grenzen zu etablieren, anhand derer erst bestimmt werden konnte, wer als Täter und was als Verbrechen beurteilt werden sollte.²⁸ Der Versuch Beckers und anderer Juristen, in ihrem Sinne „die verschiedensten kirchlichen und politischen Kräfte zu mobilisieren“, zeigt, wie viel in dieser Frage auf dem Spiel stand: Letztlich wurde hier verhandelt, was den Kern des Nationalsozialismus ausmachte.²⁹ Beckers Loyalität gegenüber belasteten NS-Eliten könnte demnach als der Versuch gelesen werden, sich über die rechtliche Beurteilung von Schuld und Unschuld selbst auf Distanz zum Nationalsozialismus zu bringen.

Auch im wissenschaftlichen Feld kam diese Loyalität zum Tragen. So setzte sich Becker für seinen akademischen Lehrer und Vertrauten aus Straßburger Tagen Ernst Rudolf Huber ein, zunächst im Entnazifizierungsverfahren³⁰, später auch im Rahmen der Vergabe von

25 Schreiben Beckers an Boveri vom 11.8.1948, in: PA AA, NL 33, Weizsäcker-Prozess, B-Br, Bd. 3, Teil 1.

26 Schreiben Beckers an Theo Kordt vom 26.3.1949, in: PAAA, NL 33, Weizsäcker-Prozess, Ko-Ku, Bd. 7.

27 ebd.

28 Patrick Bernhard hat in einem anderen, jedoch ähnlich gelagerten Kontext das Verhalten der Staatsanwaltschaften gegenüber den Verbrechen an Tuberkulosekranken „als den letztlich erfolgreichen Versuch“ bezeichnet, „den Nationalsozialismus und die in seinem Namen begangenen Verbrechen einzuhegen, sie auf bestimmte Tatkomplexe, Täter und Tatorte zu begrenzen, auf diese Weise eine mehrfache Distanz zu den Geschehnissen herzustellen und somit letztlich eine bestimmte Form von Normalität zu erzeugen“ (Bernhard, in Vorbereitung 2020).

29 Schreiben Beckers an Theo Kordt vom 26.03.1949, in: PAAA, NL 33, Weizsäcker-Prozess, Ko-Ku, Bd. 7.

30 Schreiben Beckers an Huber vom 06.08.1948, in: BArch Koblenz, NL E. R. Huber, N1505-246.

Lehraufträgen³¹, in Berufungsverfahren³² und der Besetzung wissenschaftlicher Schaltstellen³³. Als Huber wegen seiner Rolle als NS-Staatsrechtler unter politischen Druck geriet und die Rücknahme eines mühsam erwirkten Lehrauftrags im Raum stand, übte Becker persönlich nicht zu unterschätzenden Druck auf das Stuttgarter Kultusministerium unter Gotthilf Schenkel aus. Seine „fast 4-stündige Unterhaltung mit Min.rat Müller³⁴“ fasste Becker in einem an Ernst Rudolf Huber adressierten Schreiben für den Freund folgendermaßen zusammen: „Ich glaube aber doch, dass Müller Einiges kapiert hat. Ich habe ihm keinen Hehl daraus gemacht, dass ich jede kränkende Maßnahme Ihnen gegenüber für unverständlich halte und ich habe das Gefühl, dass er bestrebt ist, mir gegenüber nicht illoyal zu sein.“³⁵

In seiner Zeit als Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Instituts für Zeitgeschichte (IfZ) versuchte Becker darüber hinaus, auch die Grenzen des wissenschaftlich Sagbaren zu konturieren. Als „Deutsches Institut für Geschichte der nationalsozialistischen Zeit“ gegründet (Möller/Wengst 2009), war Becker im Beirat mit Arbeiten konfrontiert, die die NS-Vergangenheit thematisierten. Dass das IfZ in den 1970er Jahren unter der Leitung von Martin Broszat ausgerechnet Becker als Gutachter zu Arbeiten über eben jene Einsatzgruppen bestellte, deren Täter er nach 1945 öffentlichkeitswirksam verteidigt hatte, ist mit Nachlässigkeit nicht zu erklären.³⁶ Zwar versuchte Becker entsprechende Arbeiten nicht zu verhindern. Im Gegenteil setzte er sich nach eigenem Bekunden für die Aufarbeitung etwa der „Einsatzgruppenbefehle“ ein.³⁷ Doch verläuft die Diskriminierung von wissenschaftlichen Positionen ohnehin selten auf plumpe Art und Weise. Becker fuhr vielmehr seine bewährte Strategie: Revisionisten und Apologeten des NS-Regimes kritisierte er scharf.³⁸ Mit „(Alt-)Nazis“ wollte er nichts zu tun haben, das waren – einmal mehr – „die Anderen“. Arbeiten hingegen, die für ihn unbequem gewesen sein dürften, weil sie die mühsam gesetzten Grenzen verschoben und einmal konstruierte Wirklichkeiten in Frage stellten, wusste er mit subtileren Mitteln abzuwehren und abzuwerten: Selbst das IfZ, das der Exklusion von unliebsamen Positionen nicht unbedingt unverdächtig war, zeigte sich „sehr überrascht“ von einem Gutachten Beckers, in dem er die Theorieferne einer Arbeit, die die Taten der Einsatzgruppen aufarbeitete, anprangerte.³⁹ Auf diesem angeblichen „Theoriedefizit“ baute er sein gesamtes Gutachten

31 Siehe weiter unten.

32 Schreiben Beckers an Dr. Tula Huber, die Ehefrau Ernst Rudolf Hubers, vom 13.10.1955, in: BArch Koblenz, NL E. R. Huber, N1505-246.

33 Offenbar dachte Becker daran, Huber als Mitglied des Beirats des IfZ vorzuschlagen, weil er ihm „für dieses Institut eigentlich völlig unentbehrlich“ schien. Schreiben Beckers an Huber vom 07.05.1952, in: BArch Koblenz, NL E. R. Huber, N1505-246.

34 Gemeint ist der Ministerialrat im Stuttgarter Kultusministerium Gerd Müller, der kurz darauf einen Herzanfall erlitt. Vgl. Schreiben Beckers an Huber vom 10.06.1953, in: BArch Koblenz, NL Ernst Rudolf Huber, N1505-246.

35 Schreiben Beckers an Huber vom 23.05.1953, in: BArch Koblenz, NL Ernst Rudolf Huber, N1505-246.

36 Ergebnisprotokoll der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts für Zeitgeschichte in München am 07.03.1974, in: GStA PK, VI. HA NL Hellmut Becker, 360.

37 Gutachten Beckers zu Hans-Heinrich Wilhelm, Die Einsatzgruppe A der Sicherheitspolizei und des SD 1941/42, 5.3.1976, in: GStA PK, VI. HA NL Becker, Hellmut, 388.

38 Vgl. etwa Hellmut Becker: Bemerkungen zu der Arbeit von Otto Schweling: „Die deutsche Wehrmachtsjustiz im 3. Reich“, mündlich vorgetragen in der Sitzung des Beiratsausschusses des IfZ am 07.11.1975, aufgeschrieben für die Beiratssitzung am 11.03.1976, in: GStA PK, VI. HA NL Becker, Hellmut, 388.

39 Ergebnis-Protokoll der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats des IfZ in München, 07.03.1975, in: GStA PK, VI. HA NL Hellmut Becker, 388.

auf, ohne dass deutlich wird, worin der Mehrwert einer solchen theoretischen Fundierung hätte liegen können. Schließlich schickte er sich sogar an, „vor einer Publikation in der Reihe des Instituts für Zeitgeschichte [zu] warnen“: Die Dissertation kanzelte er als „Erlebnis- und Ereignisbericht“ ab, „der nicht auf dem Niveau moderner Geschichtsschreibung steht und die Einsatzgruppenberichte mit einer gewissen Distanzlosigkeit verwendet“. Die von ihm selbst genannten Stärken der Arbeit, etwa, „dass die Mitbeteiligung der Wehrmacht [an den Massentötungen, Anm. AR] klar herausgearbeitet wird“ und die Dissertation auf diese Weise „nicht zur Verstärkung der Legende von der sauberen Wehrmacht und der schmutzigen SS“ beitrug, konnte das von Becker identifizierte theoretische Versäumnis offenbar nicht aufwiegen.⁴⁰ Die Arbeit, die noch heute als eine der ersten und „wichtigen“ Studien zu den Einsatzgruppen gilt (Wildt 2002: 32), wurde nach dem Gutachten Beckers erst mit erheblicher Verzögerung publiziert (Krausnick/Wilhelm 1981).

Liest man die Forderung nach „mehr Theorie“ als Forderung nach nüchterner, distanzierter und kühler Wissenschaftlichkeit, bediente Becker damit ein nicht ganz untypisches narratives Muster der Nachkriegszeit. Der Historiker Nicolas Berg hat darauf aufmerksam gemacht, dass in dem „Pathos der Nüchternheit“, das etwa IfZ Direktor Martin Broszat für sich reklamierte (Berg 2002), eine „unausgesprochene Entlastungssehnsucht“ (Berg 2003: 614) eines in das NS-Regime Verstrickten mitschwang, die sich auch auf Broszats wissenschaftliche Arbeiten auswirkte. Beckers Begründungen für wissenschaftliche Urteile und Entscheidungen im Beirat des IfZ weisen nicht nur eine ganz ähnliche Semantik auf. Naheliegend ist auch, dass für seine Urteile persönliche und biografische Bindungen und Erfahrungen eine Rolle spielten, die Becker als gleichsam unsichtbare Loyalitätsbeziehungen in das wissenschaftliche Feld trug. Seine wiederholten Forderungen nach methodischer Strenge oder Theorieaffinität können jedenfalls nicht darüber hinwegtäuschen, dass für Becker selbst als Gatekeeper offenbar ganz andere Spielregeln galten⁴¹. So empfahl er etwa einem Autor ganz unumwunden, in seiner Arbeit stärker deutlich zu machen, „wie der Wunsch, durch künstlerische und wissenschaftliche Qualität nach Frankreich auszustrahlen, in den letzten beiden Kriegsjahren in Straßburg eine dem Nationalsozialismus ferne geistige Insel entstehen ließ“, deren herausragendes Charakteristikum „Oper, Theater und Konzert“ gewesen sei.⁴² Diese Äußerung Hellmut Beckers ist durch eben jene unkritische Distanzlosigkeit des unmittelbar Involvierten gekennzeichnet, die er in seinen Gutachten wiederholt anprangerte. Sie verweist darauf, dass Becker selbst eine Geschichtsdeutung vorgab, die alles andere als distanziert, nüchtern und rational, sondern von persönlichen Loyalitätsbeziehungen gekennzeichnet war und ganz elementar eine Entlastungsfunktion erfüllte.

40 Gutachten Beckers zu Hans-Heinrich Wilhelm, Die Einsatzgruppe A der Sicherheitspolizei und des SD 1941/42, 05.03.1976, in: GStA PK, VI. HA NL Becker, Hellmut, 388.

41 Bemerkungen zu der Arbeit von Otto Schweling: „Die deutsche Wehrmachtsjustiz im 3. Reich“, 11.03.1976, in: GStA PK, VI. HA NL Becker, Hellmut, 388.

42 Gutachten Hellmut Beckers zu: „Die nationalsozialistische Volkstumspolitik im Elsaß während des Zweiten Weltkriegs von Lothar Kettenacker, 02.09.1969, in: GStA PK, VI. HA NL Becker, Hellmut, 360.

3.3 Zur Funktionalität von Loyalität in wissenschaftlichen Feldern – eine zweite Zwischenbilanz

Beckers Beispiel zeigt zum einen, dass Loyalität sein politisches und juristisches Denken und Handeln in der Nachkriegszeit entscheidend mitbestimmte. Mit seinem Eintreten für NS-Täter, der geschickten Argumentation für ihre Unschuld und der massiven Beeinflussung des öffentlichen Diskurses sowie der Politik, prägten Becker (und andere) nicht nur maßgeblich das Meinungsklima der Nachkriegszeit (Frei 1996, Frei u.a. 2019, Raulff 2009, Seliger 2016). Becker und die „Kriegsverbrecherlobby“ halfen auch, „den Deutschen“ eine Erzählung zu liefern, die sich über viele Jahrzehnte bequem glauben ließ: Schuld an den Verbrechen des NS-Regimes waren dieser Narration zufolge Hitler und seine Schergen sowie eine relativ begrenzte Zahl von „wirklichen“ Nationalsozialisten (vgl. dazu auch: Czollek 2018). Nationalsozialismus – und das suggerieren auch die angeführten Zitate – wurde in dieser Erzählung als etwas Wesenhaftes begriffen, das die Mehrheit der Deutschen eben „ihrem Wesen nach“ schlicht nicht teilte.

Zum anderen spricht vieles dafür, dass Beckers Loyalität gegenüber Intellektuellen und Eliten des NS-Regimes auch Einfluss auf sein wissenschaftliches Urteil und die von ihm angestrebte Personalpolitik hatte. In letzter Konsequenz waren es auf diese Weise u.a. auch einflussreiche Wissenschaftler und Wissenschaftspolitiker wie Hellmut Becker bzw. ihre Loyalitätsbeziehungen untereinander, die dafür sorgten, dass die „Täterforschung“, die den Holocaust aus seiner Abstraktheit löste und erstmalig konkrete Täter in den Fokus der historischen Erforschung des Nationalsozialismus rückte, erst in den 1990er Jahren in Gang kam (Bajohr 2013).

4 Loyalität als analytischer Begriff? Ein (kurzes) Fazit

So unterschiedlich Loyalität im Falle Friedrich Eddings und Hellmut Beckers auch gefasst werden muss: Die beiden Beispiele zeigen, dass Loyalität wissenschaftlichen Feldern nicht äußerlich ist, sondern vielmehr ein wichtiger, jene Felder zentral mitkonstituierender Bestandteil. Die im vorliegenden Text untersuchten Beispiele weisen insofern übergreifend darauf hin, dass Denkbewegungen in wissenschaftlichen Feldern auch im – analytisch weiter zu klärenden – Begriff der Loyalität ertragreich und mit selbst-reflexivem Gewinn verhandelt werden können. Dies setzt im Übrigen auch ein Fragezeichen hinter eine der bislang dominanten Selbst-Beschreibungen wissenschaftlicher Felder: ihre vorgebliche *Autonomie*.

Archiv- und Literaturverzeichnis

Archiv der Deutschen Dienststelle (WASt)

Archiv der Max-Planck-Gesellschaft (AMPG)

AMPG, II. Abt., Rep. 43, Nr. 1 (Korrespondenz), 1958-1961

AMPG, II. Abt., Rep. 66 (Generalverwaltung: Institutsbetreuung), 581

AMPG, III. Abt. ZA 80 (NL Becker), Kasten 2 (jetzt im GStA PK)

Bundesarchiv Koblenz (BArch Koblenz)

BArch Koblenz, NL Ernst Rudolf Huber, N1505-246