



gab, in der Tradition von *Peter Petersen*, bei dessen Schüler *Matti Koskenniemi* er studiert hatte. Aber die war eher ein Nebenfluss des deutschen, von ›approachology‹ geprägten didaktischen Diskurses. Hat sich inzwischen etwas geändert?

*Blankertz* hat sein Denkmal in Wikipedia bekommen und ist nur noch seinen Schülern und ehemaligen Mitarbeitern ein Begriff. Die haben zwar eine Weile eifrig an seiner Vorlage weiter gestrickt und noch eine Reihe von anderen ›didaktischen Modellen‹ erfunden. Ein schönes Beispiel für solche Kreativität ist *Hilbert Meyers* ›Rangeldidaktik‹:

Seit Mitte der 1970er Jahre herrsche „Langeweile in der allgemeindidaktischen Diskussion“ vor, und ein „neues allgemeindidaktisches Modell“, eine „Rahmentheorie, die die Herausforderungen der 90er Jahre aufnimmt“, sei nicht in Sicht. Anknüpfend an die veränderten Grundbedürfnisse der „SchülerInnen“, fordert er: „Wir benötigen eine *Rangel-Didaktik*, in der die *Grundbedürfnisse* der SchülerInnen nach Liebe und Wahrgenommen-Werden, nach Ruhe und Verlässlichkeit, nach motorischem Ausleben und geistigem Entspannen *Vorfahrt* haben.“ Man hat allerdings nicht gehört oder gelesen, dass er diese Didaktik ausgeführt hätte.

Aber inzwischen ist man weiter in der Didaktik und überhaupt in der Erziehungswissenschaft. Man weiß, dass es so etwas wie ›Unterricht‹ nicht gibt, nur die Rede von etwas, dem Kommunikationspartner den Namen des ›Unterrichts‹ geben. Wenn es gut geht, denken sie dabei an dasselbe ›Etwas‹; meist ist das jedoch nicht der Fall. Wenn die besagte Sache – die Sache, nicht das Gerede, das läuft von selbst – wenn sie trotzdem einigermaßen rund laufen soll, braucht man Hilfsmittel für die Verständigung. Die heute gebräuchlichen Mittel gehen auf die alten ›Theorien und Modelle‹ zurück, verfeinern sie allerdings erheblich. Man verständigt sich auf bestimmte Wörter mit umschriebenem emotionalem und kognitivem Gehalt, meist ›Begriffe‹ genannt; und auf ebensolche Sätze, deren Inhalt naturgemäß ein wenig komplexer sein darf. Für die sind die Bezeichnungen ›Modell‹, ›Ansatz‹, auch ›Theorie‹ oder ›Hypothese‹ am gebräuchlichsten; bescheidener ist von ›Zugängen‹ die Rede, auch ›Betrachtungsweisen‹ findet man. Nimmt man dazu, dass alle ihrerseits mit passenden Prädikaten versehen werden können – ›konstruktivistisch‹ hätte ich zum Beispiel jenen Zugang nennen können, der den Unterricht als solchen zum Verschwinden gebracht hat –, dann kann man ermessen, wie flexibel dieses Mittel der Verständigung ist. Ich nehme zu seiner zusammenfassenden Bezeichnung *Netts* schöne Wortschöpfung auf und spreche von der *ansatzologischen Methode der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation*, kurz: der *Ansatzologie*.

Nicht nur die Verständigung – die Ansatzologie ermöglicht auch die Entdeckung von Neuem. Dafür zwei Beispiele:

Da ist das wohlbekannte ›didaktische Dreieck‹, ein geradezu klassisches Ansatzologikum, meist als ein ›Modell‹ von Unterricht gehandelt. Es ist genial einfach; alles hängt mit allem zusammen; keine unerfreulichen Koalitionen einzelner Elemente unter Ausschluss anderer sind möglich, wie das etwa in einem Viereck wäre. Gut. Nun hat, wie wir aus der Geometrie wissen, ein Dreieck nicht nur drei Ecken und drei Seiten, sondern auch Winkel, Höhen und Seiten- sowie Winkelhalbierende, und davon jeweils drei. Weil das so ist, darf man annehmen, dass diesen Objekten der Geometrie auch in der Pädagogik etwas entspricht. So bringt zum Beispiel eine der Höhen: ›Lehrer betrachtet Schüler bei der Arbeit an einer Sache‹ zutage; oder eine Winkelhalbierende: ›widmet sich zur Hälfte den Schülern, zur Hälfte der Sache‹.

In einer Zusammenstellung mit dem Obertitel »Pädagogisches Wissen«, an der maßgebliche, heutige Erziehungs- u. ä. -wissenschaftler mitgearbeitet haben, finde ich ein etwas subtileres Ansatzologikum. Da liest man zum Stichwort ›Sozialisation‹:

»... das heuristische Modell der Sozialökologie ..., das Urie Bronfenbrenner ... entwickelt hat«, berücksichtige »auch die Erfahrungen der Akteure ... . Dabei wird deutlich, dass Sozialisation ein enorm voraussetzungsvolles Geschehen ist«. Sozialisation müsse »als ein ergebnisoffener Prozess« modelliert werden. Dazu sei »es erforderlich, die unterschiedlichen Einflüsse der sozialen Umwelt auf die Akteure systematisch zu erfassen«.

Das letztere ist unbestreitbar. Aber keineswegs wird das Behauptete deutlich; vielmehr kann man imgekehrt sehen, dass Bronfenbrenner genau das in sein Modell hineingesteckt hat, was der Autor jetzt als Imperativ aus dem Modell entnehmen zu können vorgibt. Die Fülle der Voraussetzungen, die Erfahrungen der Akteure und die Einflüsse der Umwelt sind vorgängig und ergeben sich nicht etwa aus dem Modell. Das hat der Autor doch auch gemeint, wird mir eingewendet. Kann sein, kann auch nicht sein. Deswegen ist es allemal ein schlampiges Argument. – Übrigens: Das ›heuristische Modell‹ ist im Text dann ein paar Zeilen später zu einem ›Analysemodell‹ geworden, das »enorme methodische Konsequenzen« habe. Da geht ja wohl etwas ziemlich durcheinander.

## Mächtige Akteure

Wenn man in unserer Wissenschaft nach starken Argumenten sucht, bieten sich Wesenheiten an, die mit einer erheblichen Definitions- oder Erklärungsmacht ausgestattet sind. Nehmen zum Beispiel eine der bedeutendsten, die ›Aufklärung‹: Da gab es vor Zeiten kluge Köpfe, die nach den Hintergründen und Ursachen von Abläufen in der Natur oder im Zusammenleben von Menschen fragten, ›Aufklärung‹ darüber suchten. Sokrates zum Beispiel wollte herausfinden, was es mit der ›Tugend‹ als einer Maxime menschlichen Handelns auf sich habe; auch Kant schien diese Frage immer noch nicht hinreichend beantwortet zu sein. Genauer: Sie wollten wissen, ob gängige Meinungen, an denen Menschen im Alltag ihr Handeln orientieren, einer kritischen Nachprüfung standhalten, ob sie halten, was sie versprechen, und wie begründet die Versprechen sind. ›Aufklärer‹ nennen wir sie dem entsprechend, nicht sonderlich differenziert, aber zutreffend.

Als ›antike‹ Philosophen und Künstler bezeichnen wir zusammenfassend Leute, die vor einigen tausend Jahren gelebt und uns ihre Werke hinterlassen haben; ›Pietisten‹ schimpfte man vor einigen Jahrhunderten Leute, die praktizierte Frömmigkeit für wichtiger als kirchliche Dogmen hielten; ›Reformpädagogen‹ sind heute Solche, die es durchaus anders machen wollen, als es die Regel des pädagogischen Alltags ist. – Auch in der Einleitung meiner Dissertation finde ich einen weitergehenden Sprachgebrauch, wo ich mich auf gängige Schemata beziehe und abkürzend von ›dem Pietismus‹ und ›der Aufklärung‹ schreibe. Ein solcher Satz mag dem Doktoranden noch als unbedacht und naseweis durchgehen. Zu meiner Rechtfertigung kann ich allenfalls anführen, dass das Zitat in meinem Text eine inhaltsleere Paraphrase einer ganz bestimmten historischen Ereignisses ist. Aber darauf kommt es mir hier nicht an.

Die Gewährsleute, denen ich damals einfach folgte, sind noch einen Schritt über die Abkürzung hinausgegangen. Diese Konstrukte erscheinen bei ihnen in der Grammatik ihrer Sätze und der Logik ihres Arguments als *Wesenheiten*, die etwas verursachen, gar als historisch wirkmächtig etwas leisten können und leisten: »Die Aufklärung hatte über ihren religiösen Nebenzweig gesehen« – so zitierte ich zum Beispiel zustimmend aus einer ›Geschichte der Erziehung‹.

Einmal gewarnt durch die Beobachtung, laufen mir laufend solche Wesenheiten über den Weg: von der ›Antike‹ über die ›Reformation‹, ›den‹ Kapitalismus und ›den‹ Humanismus bis hin zu ›der Moderne‹, inzwischen auch schon ›Postmoderne‹ – alle und viele andere mehr eifrige Akteure im pädagogischen Alltag und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Holt man nach, was der Doktorand versäumt hat, nämlich nachzudenken, so bleibt nicht viel von ihrer imponierenden Erscheinung übrig: Bestenfalls verweisen sie auf solide Fakten oder schlüssige Argumentationen; meistens allerdings sagt der Verweis auf die ›Mächte und Gewalten‹ – nichts.

## Das ›Kerncurriculum‹ und seine Kinder

Die Erziehungswissenschaft hat seit längerem ein so genanntes ›Kerncurriculum‹:

»Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft ist der verbindliche Mindeststandard für ein universitäres Hauptfachstudium der Erziehungswissenschaft. Das Kerncurriculum lässt Gestal-

tungsspielraum für die je spezifischen Profile der Universitäten und für eine individuelle Schwerpunktbildung der Studierenden. Es erleichtert zudem die Mobilität zwischen Studienstandorten sowie die Anschlussfähigkeit ergänzender und weiterbildender Studien. Angesichts der Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlichen Wissens und seiner Verwendungs- und Berufsbezüge ist es für die weitere Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiums unumgänglich, Kernbestände erziehungswissenschaftlichen Wissens und methodischen Könnens auszuweisen. Dabei geht es darum, die Verständigung über erziehungswissenschaftliche Fragen und pädagogisches Handeln aufrecht zu erhalten und zu verbessern, damit sich erziehungswissenschaftliche Theorie und Empirie sowie ihre Beziehungen zur professionellen Praxis weiterentwickeln.«

Ein Hinweis auf die ›europäische Integration‹, die ›Internationalisierung und Globalisierung‹ fehlt ebenso wenig, wie der auf die Notwendigkeit »Wissen, Methoden und Denkweisen des Faches international austauschen zu können«; was »sowohl für berufliche Tätigkeiten als auch für die wissenschaftliche Kommunikation« gelte.

Schön. Die vollmundige Absichtserklärung wirft jedoch allerlei Fragen, zunächst einmal diese:

1. *Wie wird die Empfehlung dieser wissenschaftlichen Gesellschaft in der Praxis der Ausbildung umgesetzt?*

Eine Sichtung der einschlägigen Studienordnungen auf der Suche nach ›Spuren des Kerncurriculums‹ im Jahre 2012 hat bereits für die Eingangsphase eines erziehungswissenschaftlichen Fachstudiums ein recht uneinheitliches Bild ergeben: Selten, dass die Überschriften der ›Module‹ sich den Überschriften des Kerncurriculums zuordnen ließen. Und selbst wenn das der Fall war, dann nahmen sich die Konstrukteure bei der ›ortspezifischen Ausgestaltung der Studieneinheiten‹ – durchweg werden sie ›Module‹ genannt – erhebliche Freiheiten, zum Teil ersichtlich allenfalls mit Ortsspezifika oder den Vorlieben von Lehrenden begründbar – wie man diese heute aus Vorlesungsverzeichnissen und öffentlich einsehbaren Lebensläufen unschwer erschließen kann.

Das ist weder verwunderlich, noch gar verwerflich. Ein Problem ist nur, dass da eine wissenschaftliche Gesellschaft im Namen von und für ihre Mitglieder Verbindlichkeit von etwas in Anspruch nimmt, dessen Durchsetzung sie nicht einmal innerhalb, geschweige denn außerhalb der Gesellschaft in der Hand hat. Sie kann für ihre Mitglieder bestenfalls Orientierungen bei der Ausgestaltung der Ausbildungspraxis an den einzelnen Universitäten anbieten. Dort arbeiten bekanntlich noch andere Leute, und auch die haben etwas zu sagen. Kein Wunder also, dass bereits die Studienordnungen sich durch eine recht großzügige Handhabung der ›ortsspezifischen Ausgestaltung‹ unterscheiden; erst recht dann die Veranstaltungen, die in ihrem Rahmen angeboten werden. Mit Mobilität und Austausch kann es kaum weit her sein.

Interessanter ist eine andere Frage:

2. *Woraus besteht der Kern?*

... vor allem, und das im wörtlichen und im übertragenen Sinne, aus ›Grundbegriffen‹, überhaupt aus ›Begriffen‹, aus ›Theorien‹, ›Ansätzen‹, ›Aspekten‹, ›Bedingungen‹ – und zwar für die Sachverhalte, die der Alltagsmensch so ›Erziehung‹ oder ›Bildung‹ nennt. Nicht, dass die *Praxis Erziehung* nicht vorkäme. Aber nicht die ist es, die *in der Modalität von Begriffen* zu bearbeiten wäre; vielmehr fungieren diese *Begriffe als Gegenstand* der Arbeit im Studium. Das, wozu es (noch) keine Theorien gibt, dazu kann man nicht viel sagen, las ich sinngemäß in einem Vorlesungsskript.

Wenn das Ganze nicht gänzlich theorielos daher käme, könnte man vermuten, hier fände man eine originelle Lösung des Universalienstreits: Die Universalien, also die ›Begriffe‹ etc., wären die wahren Realien, und demnach wären auch nur sie – wissenschaftlich – zu bear-

beiten. In der Erziehungswissenschaft scheint mir eine derartige Vorstellung weit verbreitet zu sein.

## Diffusion und Konfusion

Da ist noch etwas, von Vielen beklagt und gleichwohl in großem Umfang praktiziert. Jene berufsständische Gesellschaft ist über die gut 60 Jahre ihres Bestehens hin gewachsen und gewachsen und gewachsen: zunächst nur die Zahl der Professoren, und davon gab es zu Beginn noch nicht viele; dann kamen Promovierte dazu, sofern sie zwei Bürgen aufreiben konnten; inzwischen, zwar nur mit dem Status von Assoziierten, auch Doktoranden. Gewachsen ist auch die Zahl ihrer Sektionen (zurzeit 13), mit jeweils bis zu vier Kommissionen – von A wie ›Allgemeine Pädagogik‹ bis Z wie ›freiZeitpädagogik‹. Man braucht sich nur ein wenig bei Programmatik und Aktivitäten im Einzelnen umzusehen, dazu noch in den Vorlesungsverzeichnissen der Hochschulen: Dann tut sich ein Spektrum auf, das über mehr Farben verfügt als das sichtbare Licht. Um in diesen Bilde zu bleiben: Was aber *ist* dann das ›Licht‹, das uns bei Kerze, Sonne oder Taschenlampe zum Wort ›Licht‹ *veranlasst*? Übersetzt: Was ist die ›Pädagogik‹, genauer: die ›Erziehung‹, die uns von ›Erziehung‹ bzw. von ›Pädagogik‹ *reden* lässt? Darüber wird viel geschrieben, die ›Bildung‹ kommt natürlich noch dazu; auch darüber wird gestritten. Aber wer nach einer Sprache sucht, die als Grundlage einer praktisch tragfähigen Verständigung im Alltag dienen könnte, einer Verständigung über das Sitzenbleiben, die Ausgangsschrift, die Heimeinweisung oder Disziplinprobleme, die eine allein *erziehende* Mutter hat – da findet man vor allem das, was ich ›essentialistische Definitionen‹ oder ›Ist-eigentlich-Definitionen‹ nenne: Ein vorzügliches Mittel, dauerhaft und ungestört aneinander vorbei zu reden.

Es gibt da noch andere, probate Mittel: So berichte ich etwa in einem Gespräch, dass ich mich um einem ›Begriff von Unterricht‹ bemühte. *Den, einen* Begriff von Unterricht gibt es nicht, halten mir die philosophisch ambitionierte Kollegen ebenso entgegen wie der Empiriker, der einige Hundert davon gezählt haben will.

Die Verwirrung ist groß und bequem.

## Platons Höhle

Als Studenten lernten wir Platons Sokrates kennen. Der hatte sich – gemäß dem Dialog *Politeia* – mit seinen Freunden auf die Suche nach denjenigen Menschen gemacht, die am besten geeignet sind, einem Gemeinwesen vorzustehen, und letztlich danach gefragt, wie diese Männer ausgebildet sein müssten.

Hier sollte ich nicht vergessen zu erwähnen, dass in der Sklavenhaltergesellschaft der alten griechischen Stadtstaaten Frauen im öffentlichen Leben nichts zu sagen hatten.

Bevor sich sagen lässt, was ein Curriculum für ihre Ausbildung enthalten müsste, sollte natürlich klar sein, was überhaupt der Sinn dieser Ausbildung zum Staatsmann sein sollte, so etwas wie die ihr zugrunde liegende Idee. Auch für mein Lehrerstudium seinerzeit stellte sich die Frage. Die Antwort meiner akademischen Lehrer lautete: ›Bildung‹, und diese wurde uns nicht zuletzt an eben jenem Dialog erläutert, genauer: am so genannten ›Höhlengleichnis‹, dessen sich Sokrates bedient haben soll:

Man stelle sich eine Höhle vor mit Menschen darin, wie in einem modernen Kino, mit Troglodyten also. Die Menschen seien gefesselt und könnten nur nach vorne auf eine Wand dieser Höhle sehen; die Wand dient als Projektionsfläche jenes ›Höhlenkinos‹. Die Leute sähen nur die Bilder, Schattenrisse, und hörten nur die Worte, die mit den Bildern zusammen geäußert werden, auch das, was ihren Mitbewohner sagen; sehen könnten sie diese aber nicht. Dieses Ganze ist *ihre Wirklichkeit*. – Nun werde einer dieser Kinobesucher losgebunden, hinausgeführt, widerwillig zunächst, weil ihn das Licht schon im Vorraum blendet. Dann sehe er, wie dasjenige, was er bis-

lang für wirklich hielt, wovon bislang nur Schatten und die Rede waren, wie das so zu sagen tatsächlich aussieht. Nicht nur das: Draußen erkenne er, dass es die Sonne ist, die all das sichtbar und erkennbar macht, was er jetzt ›sieht‹.

Die Umwendung von den Abbildern zu den Dingen, die abgebildet werden; vielleicht auch noch die Einsicht, dass diese Dinge einen Sinn haben, für den im Gleichnis das Sonnenlicht steht, interpretierten unsere akademischen Lehrer als ein Bild für den Prozess der Bildung. Irgendwie war das für uns angehende Lehrer tatsächlich erhellend, verstanden wir, was Lehrern von Berufs wegen aufgetragen ist.

Um zu meinem Punkt zu kommen: Ich will sagen, dass jene ›Begriffe‹ etc. in der Erziehungswissenschaft häufig nichts anderes sind als die Schatten, wie Sokrates sie auf der Höhlenwand sah. Jene so genannten ›Ansätze‹ und ›Theorien‹ sind die vorzüglichen Gegenstände, an denen die Erziehungswissenschaft mit wissenschaftlichen Methoden arbeitet. Das hingegen, was die Begriffe begreifen sollen, hat sich im Selbstverständlichen verflüchtigt.

Ich kann mich nicht daran erinnern, dass in meinem Studium der Fortgang des Gleichnisses eine Rolle gespielt hätte; ich verstehe auch, warum das wohl nicht der Fall war:

Der nunmehr Gebildete sei in die Höhle zurückgekehrt, habe versucht, seine Mitmenschen dort über ihre Lage *aufzuklären*, sie gar hinauszuführen – da hätten die sich aber gewehrt, denn mit solch nicht erbetener Aufklärung hätte er ihre Welt zerstört. Nach dem Leben hätten sie dem Aufklärer getrachtet, um ihn zum Schweigen zu bringen.

Wer den guten, alten Sokrates und sein Schicksal auf diese Weise für eine Zeitdiagnose ausnutzt, wer so despektierlich mit der Wirklichkeit an der Wand umgeht, den Bildern also und den Reden, die sie begleiten, setzt sich dem Verdacht aus, er stilisiere sich zum Märtyrer? Gut, heute wird niemand wegen philosophisch begründeter Kritik umgebracht. Immerhin kann man totschweigen. Aber das ist ein anderes Thema.

Wenn man die Gleichniserzählung näher betrachtet, fällt auf, dass sie nur die halbe Geschichte bietet. Da fehlen mindestens noch zwei Gruppen von Leuten. Als erstes kann man darauf aufmerksam machen, dass Irgendjemand die Höhlenbewohner in ihre Behausung gebracht und gefesselt haben muss; nennen wir ihn einen Souverän, Machthaber oder sprechen wir von Sozialisationsbedingungen, und bedenken wir, dass solche Mächte und Gewalten nicht nur mit Stricken, sondern auch mit Einfluss und Reichtum fesseln können. – Interessanter sind die Anderen; man findet sie, wenn man fragt, woher die Bilder an der Höhlenwand stammen und woher die Höhlenbewohner die Vorstellungen haben, die sie zu ihren Unterhaltungen anregen. Ich stelle mir dies so vor:

Da gibt es Menschen, die schon die alten Griechen als ›Banausen‹ bezeichneten, die also mit ihren Händen – im wahrsten und im übertragenen Sinne – in und an derjenigen Welt arbeiten, in der die besagte Höhle ihren Ort hat. Diese Banausen verständigen sich natürlich über ihre Arbeit. Diese Kommunikation macht Irgendwer den Troglodyten zugänglich. Wir dürfen vermuten, dass die Mittler solche sind, die das bequeme Höhlendasein der harten Arbeit draußen vorziehen und sich freiwillig an den privilegierten Ort begeben. Von da an geht es glatt weiter: Die ehemaligen Banausen unterhalten sich über das, was sie mal gemacht oder gesehen haben; Andere, zumal die ein der Höhle Aufgewachsenen, greifen das auf und haben damit ihrerseits Stoff für ihre Rasonnements.

Ein Narr, wer an Lehrer und Erzieher dort und Erziehungswissenschaftler hier denkt, an die Gespräche im Lehrerzimmer dort und, wie gesagt, unsere ›Ansätze‹ & Co. hier.

## Halbbildung?

Theodor W. Adorno hat den Begriff der ›Halbbildung‹ zwar nicht geprägt. Wohl aber hat er ihn in aller Schärfe zu einer Kritik dessen verwendet, zu dem die Idee der Bildung degeneriert sei; zu einer Kritik, die die ›Bildung‹ wieder in ihr Recht setzen sollte.

»Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten« – so definiert er die ›Halbbildung‹. »... als entfremdetes Bewußtsein« kenne Halbbildung »kein unmittelbares Verhältnis zu irgend etwas, sondern ist stets fixiert an die Vorstellungen, welche sie an die Sache heranbringt«. Am Ende sei »der Anachronismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog. Sie hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde.«

Das Argument hat er vielleicht nicht direkt von Platon. Aber unschwer erkennt man bei ihm dessen ›periagoge‹, die ›Umkehr‹ von den beziehungslosen Abbildern zu den ›lebendigen‹ Sachgehalten, die sie repräsentieren. In kritischer Absicht oder zu apologetischen Zwecken können wir Erziehungswissenschaftler Adornos Argument auf unsere eigene pädagogische Bildung anwenden. Dann könnten wir die Mechanismen rekonstruieren, wie diese »aller Aufklärung und verbreiteten Information zum Trotz und mit ihrer Hilfe, zur herrschenden Form des gegenwärtigen Bewußtseins wird«. Aber »eben das erheischt weiter ausgreifende Theorie«. Die spare ich mir. Vorläufig mag schon einmal ein wenig Phantasie reichen.

## Ein Fazit

... braucht's nicht. Aber vielleicht sollte ich am Schluss noch erwähnen, dass ich nicht etwa an gewisse Kreise unter den Vertretern der Erziehungs- und natürlich auch der Bildungswissenschaft denke, an einzelne Teildisziplinen unter dem Dach eines Plurals von ›Erziehungs-‹ und ›Bildungswissenschaften‹. Alle, die Adorno-Nachfolger ebenso wie die, die sich der so genannten ›Empirie‹ oder der Praxisanleitung verschrieben haben, gehören dazu. Und um Missverständnissen vorzubeugen: Was die – bildlich gesprochen – ›Banausen‹ tun, die so genannte ›Praxis‹ dient mir keineswegs als vorbildliches Vorbild, sondern lediglich als Referenz der Unterhaltungen in der Höhle, als ein Hinweis auf den Bezug auf eine ›Sache‹, die allein die gemüthlichen Höhlengespräche legitimieren könnte.

Gerne wäre ich jetzt fertig. Ich bin es aber leider noch nicht. Mit Bedacht habe ich Titel und Argumentation mit Blick auf meine Wissenschaft als ganze formuliert; auch habe ich mich soeben per ›wir‹ einbezogen. Wenn man, wie ich, Adornos Hinweis folgt, dann muss man dessen Argument bis zum Ende zur Kenntnis nehmen. Demnach ist es nicht etwa so, dass es einen Archimedischen Punkt außerhalb gäbe. Unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen des Bildungswesens ist jeder Diskurs in diesem und über es in der Gefahr, zu einem ansatzologischen Plaudern oder, um es so zu sagen, zu ›pädagogischer Halbbildung‹ zu werden. Ein Ausweg? etwas dramatisch mit den Worten Adornos: Es gibt wohl »keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der [die pädagogische Bildung] notwendig wurde«.

## Literaturnachweise

... darf man in einem Pamphlet nicht erwarten. Aber selbst, wenn dieser Text keines sein sollte: Auch die ›Literatur‹ ist so ein Thema. Meine mehrfach bemühten akademischen Lehrer waren da noch recht großzügig: Oft schenken sie sich genaue Nachweise; es kam auch vor, dass ein Zitat so genau nicht stimmte. Ihre Texte hatten allerdings einen großen Vorzug vor den unseren: Man konnte ihrem Argument folgen, ohne dass man dabei dauernd von in ›(...).‹ gesetzten Namen, Jahres- und Seitenzahlen gestört und an irgendwelche Autoritäten verwiesen würde. Heute kämen sie damit nicht durch – wir Schüler damals übrigens auch nicht. Den Großen nahm man es ab, dass sie sich nicht mit fremden Federn schmückten, dass sie vielmehr auf dem aufbauten, was Andere vor ihnen begonnen hatten. Wir Adepten mussten allerdings erst einmal – wohl gemerkt: nachweisen, ob wir dazu in der Lage sind. So genannte ›Literaturhinweise‹ sind eine neuere Errungenschaft: Mit ›Hinweise‹ dokumentiert man zunächst nur, womit der papierne oder elektronische Zettelkaten gefüllt ist. Bei

Nachweisen ist eher zu vermuten, dass der Autor mindestens den einen oder anderen Abschnitt des erwähnten Aufsatzes oder Buches gelesen hat. – Es ist nicht schwer sich auszumalen, wie der Umgang mit der Literatur in der Sprache einer Höhlengesellschaft formuliert werden kann. Aber das führte hier zu weit. – Also:

Literaturnachweise spare ich mir.