

Vorträge und Aufsätze

Arbeitsbereich Allgemeine Pädagogik

Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Karl-Franzens-Universität Graz

Jg. 2021

Denkwerkstatt

Allgemeine Pädagogik

Heft 19

Johanna Hopfner

Unwissen.

**Annäherungen an ein doppelgesichtiges Phänomen oder
wem nutzt und wem schadet es?**



Unwissen – Annäherungen an ein doppelgesichtiges Phänomen oder wem nutzt und wem schadet es?

Im Gedenken an K.P.

Ignorance – approaches to a two-faced phenomenon or who benefits and who does it harm?

Abstract

Unwissen ist offenbar eine reichlich vertrackte Angelegenheit. Der Beitrag diskutiert ausgewählte Aspekte, die »Erziehung in Wissenschaft und Praxis« (Hopfner/Stöckl) betreffen. Er beleuchtet im ersten Schritt das schwer greifbare Vexierbild Unwissen und stellt die unterschiedlichen Arten vom harmlosen Unwissen bis zum ideologisch verbrämten Un_wissen exemplarisch dar. Im nächsten Schritt werden einige Stationen aufgesucht, an denen Ursachen und Wirkungen von Unwissen im praktischen bedeutsamen Erziehungsbereich greifen. Schließlich ist die gesellschaftliche Stellung des Faches Erziehungswissenschaft, seine Fachpolitik und sein möglicher Beitrag zur Gegenaufklärung unter dem Gesichtspunkt der Verbreitung von Un_wissen zu reflektieren.

Obviously, ignorance is a tricky business. The article discusses selected aspects relating to »education in science and practice« (Hopfner / Stöckl). In the first step, it illuminates the difficult-to-grasp picture puzzle of ignorance and exemplifies the different types from harmless ignorance to ideologically disguised ignorance. In the next step, some stations are pointed out where the causes and effects of ignorance in the practical, significant area of education can be reconstructed. Finally, the social position of educational science, its specialist policy and possible contribution to counter-enlightenment must be reflected with regard to the spread of ignorance.

Auf Einladung des österreichischen Werkbundes hielt Robert Musil 1937 einen Vortrag »Über die Dummheit« und schlug vor, »irgendwie [zu] beginnen: Am besten wohl

gleich bei der Anfangsschwierigkeit, daß jeder, der über Dummheit sprechen oder solchem Gespräch mit Nutzen beiwohnen will, von sich voraussetzen muß, daß er nicht dumm sei; und also zur Schau trägt, daß er sich für klug halte, obwohl es allgemein für ein Zeichen von Dummheit gilt, das zu tun!« (Musil 2011, S. 13). Über Unwissen zu schreiben ist mindestens genauso schwierig und verfänglich wie die Rede über Dummheit. Wer über Unwissen schreiben will, setzt in der einen oder anderen Form voraus, jedenfalls nicht (ganz) unwissend zu sein und beansprucht sogar, selbst über das entsprechende Wissen zu verfügen, um beides voneinander, Wissen von Unwissen zu unterscheiden. Im konkreten Fall liefere ich mich zugleich dem gar nicht so unbegründeten Verdacht der Besserwisserei aus.

Einen unbefangenen Umgang mit diesem Thema scheint es nicht zu geben. Selbst die Ebene der Gefühle spielt hier von Anfang an mit hinein. Eine ganze Palette steht bereit: Beschämung, Versagen, Peinlichkeit, Geringschätzung, Verzweiflung auf der einen, elitäres Bewusstsein, Überheblichkeit, Stolz, Verachtung auf der anderen Seite. Die berühmten Mittelwege sind anscheinend ausgeschlossen. Unwissen kann jederzeit in sein Gegenteil kippen, umgekehrt stellt sich Wissen auch als besondere Form von Un_wissen heraus. Unwissen besitzt offenbar mehr als eine Bedeutung. Im Duden finden sich neben Unwissen noch Unkenntnis, Uninformiertheit, Ignoranz (= tadelnswerte Unkenntnis), Nichtwissen und Ahnungslosigkeit. Dazu kommen noch jene Formen von Un_wissen, die vorgeben Wissen zu sein und für seine Verbreitung zu sorgen, in Wirklichkeit aber gezielt halbwahre bzw. unwahre, ideologische und kontrafaktische Behauptungen in die Welt setzen. Um das Unwissen der eher harmlosen Sorte vom wissentlich produzierten Un_wissen zu unterscheiden, wähle ich hier und im Folgenden zwei verschiedene Schreibweisen. Inzwischen inflationierte sich der Begriff „fake“ geradezu, er trifft aber die Sache nicht oder nur sehr verkürzt und wirkt eher verharmlosend.

Unwissen steht immer am Ausgangspunkt eines Erkenntnisprozesses und – im günstigen Fall – als aufgeklärtes Unwissen auch an seinem Ende. Eine weitere Tatsache bleibt; mit dem sicheren Wissen wächst nämlich zugleich das Bewusstsein davon, welche Fragen noch offen, ungeklärt, interessant, aber vorläufig nicht weiter zu verfolgen sind. Das ist eine, weniger skeptizistische, vielleicht sogar die tiefgründigere Lesart des vielzitierten Satzes „Ich weiß, dass ich nichts weiß!“ (Sokrates). Irrtümer, Unsicherheiten und Zweifel auf dem Weg zu Erkenntnis und Wissen sind nicht zu verwechseln mit jenen Irreführungen und Verunsicherungen interessierter ideologischer

Positionen, die systematisch für Selbstzweifel auf Seiten der Adressat_innen sorgen (sollen). Diese halten sich am Ende entweder selbst für dumm, unwissend, inkompetent, unfähig oder imaginieren sich selbst im mehr oder weniger guten Glauben an jenes Un_wissen als informiert, aufgeklärt, wissend und handlungsfähig.

1 Unwissen – als Vexierbild

Es findet sich bestimmt nicht leicht eine so liebevolle, poetische, von unendlich tiefem Einfühlungsvermögen zeugende Schilderung über den Zustand des Unwissens der ankommenden ‚Erdlinge‘ und die Mühen seiner schrittweisen Überwindung wie »Bobo« von Janusz Korczak. Die Mutter bedauert ihr Bobo (= polnischer Kosenamen für Babys und Kleinkinder), weil es »als Dummkopf beschimpft; beleidigt [...] gekränkt, von jedem mißachtet« (Korczak 2000, S. 9) wird. Dabei hat es »mit seinen sechs Zähnen und seinen dreiundzwanzig Pfund bereits so viel erlebt, daß seine Vergangenheit Stoff für einen vielbändigen Roman abgeben könnte« (ebd., S. 10). Korczak unterstreicht nicht nur, wie *relativ* das Urteil über die Unwissenheit von Kleinkindern ist, er lenkt damit den Blick auf die unvorstellbaren Leistungen der Sinneswahrnehmung und des Bewusstseins, die Neuankömmlinge vom ersten Tag an in der Auseinandersetzung mit der unbekanntem Welt erbringen. Wie sich das anfühlt, wissen die Erwachsenen ihrerseits häufig selbst nicht (mehr) und dieses Unwissen lässt sich kaum wahrheitsgemäß aufklären, die Wissenslücken selbst nur annähernd wissenschaftlich und auch nur sukzessive füllen. Auf literarischem Weg gelingt es Korczak jedoch vortrefflich, Erinnerungen der Erwachsenen an diese Situationen wach zu rufen, die Babys aktuell durchleben. Den Kopf voller bunter, sonderbarer Schmetterlinge, ist das Kind Bobo einmal aufgeschlossen, der Welt zugewandt, aufgeweckt und wissbegierig. Dann wieder enttäuscht und frustriert, weil sein immenser Schlafbedarf es überfällt und seinen wachen Geist ohnmächtig wieder an den Ausgangspunkt zurückwirft. Es ist für das Kind wahre Schwerstarbeit. Seine Versuche, die Welt zu begreifen münden regelmäßig in vollkommener Erschöpfung. Wie ideenreich und unmittelbar ansprechend es Korczak versteht, in erwachsenen Leser_innen Gefühle der Achtung und des Respekts vor Kindern und ihren geistigen Leistungen zu wecken, mag die folgende längere Passage verdeutlichen:

»Bobos Verstand schläft? Aber keines Menschen Verstand ist in keiner Lebensphase so wach wie Bobos in der jetzigen [...] Bobos Verstand arbeitet in der Stille mit

unheimlicher Stärke; und nichts, was heute in ihm ist, gleicht dem von gestern. Wenn du in einer Maschinenhalle auf der Weltausstellung stehst, verschlägt dir das Vibrieren, das Getöse und der schwindelerregende Lauf der Räder den Atem in der Brust; was aber ist das im Vergleich zu der Arbeit von den Millionen Motoren, Rädern und Transmissionsriemen des Boboschen Gehirns!

Bobo schaut und denkt, denkt in der geheimnisvollsten und lebendigsten Sprache, einer Sprache ohne Worte –, in einer Sprache der Bilder und Bildfragmente, die allen Bobos der ganzen Welt und allen lebenden Geschöpfen gemeinsam ist. Er sammelt und sortiert die Bilder [...] erschafft den Stoff für das prächtige Bauwerk symbolischer Menschensprache, in der jedes Bild seinen eigenen Klang und seine eigene Seele hat, eine gute oder böse, eine geliebte oder verhaßte« (Korczak 2000, S. 15).

Seit 1914, dem Jahr als diese Erzählung entstand, entwickelten die Neurowissenschaften immer neue Hirnscan-Verfahren und technologische Mittel, um die Prozesse des Bewusstseins zu ergründen und dieses Wissen zu nutzen, um Einfluss darauf zu nehmen. Das Bild von der Maschinenhalle mag heute zu grobschlächtig und mechanistisch wirken, angesichts der filigranen Technik, die an den Schnittstellen zwischen Gehirn und Computer auf dem Gebiet des BMI (brain-machine-interface) zum Einsatz kommt. Korczak unterstreicht mit seinem Vergleich lediglich die beachtliche und gigantische Arbeitsleistung jedes einzelnen Säuglings. Dagegen nehmen sich die aktuellen wissenschaftlichen Fortschritte noch immer bescheiden aus. Diese Entwicklungen sind heute sicher einerseits genauso faszinierend wie damalige Weltausstellungen. Die Perspektiven für Schlaganfall-, Koma-, Querschnitt-, Schmerz-Patient_innen sind zweifellos vielversprechend. An den Umgang mit psychischen Erkrankungen knüpfen sich ebenfalls die unterschiedlichsten, dabei durchaus ambivalenten Hoffnungen. Überhaupt gehen mit der Begeisterung über den Wissenszuwachs in diesen Bereichen andererseits stets mehr oder weniger begründete Befürchtungen einher, die neuen Möglichkeiten ließen sich bereits jetzt oder in naher Zukunft zur Kontrolle und Manipulation des Bewusstseins verwenden. Dasselbe Wissen kann offenbar mit einem Mal in potentiell Un_wissen umkippen. Selbst äußerst vorsichtige Wissenschaftler_innen, die entgegen den Omnipotenzphantasien einer verselbständigten künstlichen Intelligenz noch immer an den spezifischen Bewusstseinsaktivitäten und -leistungen des Menschen festhalten, geraten angesichts der (gen)technologischen Möglichkeiten an den Schnittstellen geradezu ins Schwärmen. So begrüßt etwa der Physiker Michio Kaku die Optogenetik als das »neueste und vielleicht aufregendste

Instrument im Werkzeugkasten der Neurowissenschaften [...]. Wie mit einem Zauberstab erlaubt sie es, bestimmte Bahnen, die Verhalten kontrollieren, zu aktivieren, indem man einen Lichtstrahl ins Gehirn fallen lässt« (Kaku 2015, S. 48). Spezielle chirurgische Verfahren ermöglichen es, lichtempfindliche Gene in Neuronen zu implantieren und durch Lichteinfluss zu lenken, »sodass man bestimmtes Verhalten durch Umlegen eines Schalters an- und abstellen kann« (ebd., S. 48). Noch gelingt es ‚nur‘, den Start von Taufliedern zu bestimmen und Mäuse im Kreis laufen zu lassen. Die Technik soll jedoch an Affen erprobt werden und man verspricht sich schließlich, sie »direkt zur Behandlung von Störungen wie Parkinson oder Depressionen einsetzen« zu können (vgl. ebd., S. 48). Wie dünn die Linie zwischen Wissen und Un_wissen hier ist, ahnt Kaku zumindest noch. Auch wenn für ihn »die Vorteile der Optogenetik ihre Nachteile bei weitem« überwiegen und für die nahe Zukunft alles recht positiv aussehe, könnte doch »in fernerer Zukunft, wenn wir unsere verhaltensbiologischen Schaltkreise verstehen, [...] die Optogenetik auch dazu eingesetzt werden, das menschliche Verhalten zu kontrollieren oder zumindest zu beeinflussen« (Kaku 2015, S. 277). Stets existieren die berühmten ‚falschen Hände‘, in die solche Instrumente geraten können. Kaku selbst führt dies anhand der »Bewusstseinskontroll-Experimente« aus, die zwischen 1953 und 1973 im Auftrag des CIA und mit finanz- bzw. tatkräftiger Unterstützung von Unternehmen und Universitäten „an ahnungslosen Testpersonen durchgeführt“ wurden (vgl. ebd., S. 265f). Damit ist schließlich eine weitere Art von Unwissen angesprochen, Unwissen in das Menschen im Zuge der Entwicklung von ausbeutbarem Un_wissen gebracht oder gehalten werden. Das Beispiel zeigt bereits, wie schwach und wie wenig der Präfix *Un-* in solchen und ähnlichen Fällen als Kritik geeignet ist. Angefangen bei *Ungerechtigkeit*, *Unfreiheit*, *Unmenschlichkeit*, *Unbilligkeit*, *Unwesen*, *Unfrieden*, *Unzulänglichkeit*, *Unbildung* und *Ungleichheit* bis zu Un_wissen wirkt die Negation je nach Standpunkt der Betrachter_innen anklagend, empört und entsetzt oder abgeklärt und realistisch. *Un-* ist auch die kürzeste Form der Kritik, die allerdings bemerkenswert ist. Denn es genügt anscheinend vollkommen, entweder einen Mangel oder eine Pervertierung einer an sich guten Sache zu konstatieren. Sicher, man beabsichtigt damit, den Finger jeweils auf einen wunden Punkt zu legen. Das gelingt jedoch ohne sich weiter mit der Sache selbst zu befassen und nach Gründen zu fragen, *was*, *warum* und *wie* schief läuft. Der Hauptgrund allen Übels steht schon vorab fest: Er liegt schlicht und einfach in der Abwesenheit eines an sich guten Prinzips. Damit ist scheinbar alles gesagt. Diese Herangehensweise sorgt eher für

einen Abbruch des Prozesses des Wissenwollens und unterscheidet sich so zum einen auffällig von den Aufklärungsversuchen über die herrschenden Interessen und deren Mittel zur Durchsetzung. Zum anderen differiert es grundsätzlich von jenen Arten des Unwissens, die Kinder wie Bobo oder Wissenschaftler_innen erleben, wenn sie etwa den Rätseln der Entwicklung des Bewusstseins, der Sprache oder der genannten, im *Un-* lediglich negierten Sachen auf der Spur sind. Dieses Unwissen kann jederzeit in einen Zustand des Wissens und selbstverständlich auch wieder zurück in neue Formen halbaufgeklärten Unwissens kippen. Sie sind undogmatisch, offen für Korrektur, bleiben in Bewegung und lassen sich als Teil jenes Strebens »nach dem Wissen und in dem Durchdringenwollen des wirklichen Seins« (Schleiermacher 1976, S. 271) verstehen. Diese Arten von Unwissen stellen an sich und für sich überhaupt kein Problem dar, sie sind vielmehr die selbstverständlichen Ausgangspunkte oder Durchgangsstadien von Erkenntnisprozessen. Dennoch kann Unwissen zum Problem werden und eine innere Dynamik entfalten, die sich für die Beteiligten am Erziehungsgeschehen praktisch recht verschieden geltend macht und mitunter zumindest für missverständliche, manchmal für verzweifelte oder sogar ausweglose Situationen sorgt.

2 Unwissen – als Problem

Längst bevor Kinder ihre Eltern und Erzieher_innen mit Warum-Fragen fordern, stellt ihr eigenes Unwissen offensichtlich für sie selbst schon ein Problem dar. Es wird damit zur treibenden Kraft, um zu Erkenntnissen zu gelangen. Wissen ist für sie von Anfang an genauso lebenswichtig wie Essen und Trinken. Korczak beschreibt das aus der Sicht des kleinen Bobo bis in jedes Detail genau, äußerst einfühlsam und zugleich unmissverständlich deutlich: »Das erste bewußte: Ich will wissen, der erste vernunftbegabte Blick, der erste Schmerz wegen des Verlustes von etwas, das man besaß, was nicht Nahrung war, und dennoch notwendig, um zu leben. [...] die Mutter [...] irrte sich: Bobo weinte das erste Mal nicht, weil er hungrig war, nicht, weil ihn eine Windelfalte drückte, sondern weil er eine unbekannte Welt verloren hatte, ein Schrei der Ungeduld, des Niedergangs, nach einem Augenblick stolzen Aufschwungs. Es war schön und ist vorbei« (Korczak 2000, S. 14). Neben dem ungebändigten Wissensdurst von Kindern zeigt sich auch die Flüchtigkeit, wodurch sich das erste Wissen noch wesentlich auszeichnet. Ganz nebenbei macht die Erzählung auch das Unverständnis

deutlich, das Kindern in dieser Lebensphase selbst von nahestehenden Erwachsenen oftmals entgegengebracht wird. »Die Eltern sagen, Bobo spielt.

Der kleine Wilde hat eine allzu ernsthafte Arbeit aufgenommen, hat allzu wenig Zeit, um sie mit Kurzweil zu vergeuden, allzu viele gefährliche Geheimnisse umgeben ihn, um leichtfertig mit ihnen zu spielen« (Korczak 2000, S. 23). Allein diese Worte sind von Korczak so klug gewählt, dass sie unweigerlich Respekt einflößen. Wie ernsthaft der kindliche Forschungsdrang ist, entnimmt man am besten der Schilderung einer Spazierfahrt, die manche_n unwillkürlich an Platons Höhlengleichnis denken lässt.

»Beim Spazierenfahren erforscht er konzentriert die unzähligen, beweglichen Schatten, wie ein Mensch, der die Reise zwischen Sonnen und Planeten unternimmt – sie sind neu und schön, doch wie sollte man da an Zerstreuung denken, solange es ringsum so viele mysteriöse Rätsel gibt« (ebd., S. 23). Es mag zwar unstrukturiert aussehen, wie Kinder sich selbst nach und nach über Schein und Wirklichkeit aufklären, aber so beschreiten sie den einzig möglichen Weg, um sich die Welt anzueignen und dabei einiges über sich selbst zu erfahren. Im pädagogischen Kontext genügt jedoch nicht, nur zu wissen, wie wichtig es ist, Kinder, ihr ernsthaftes Spiel und ihren Willen zu Erkenntnis, Wissen und Umgang mit den Menschen und Gegenständen ihrer Welt zu verstehen. Es gilt auch, sich als Erwachsene Klarheit darüber zu verschaffen, an welchem Punkt und aus welchen Gründen Kinder diese neugierige Haltung, das Staunen aufgeben und die Lust verlieren, sich Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen und die vielen Rätsel zu lösen.

Das Unverständnis der Erwachsenen für Kinder und ihre gewaltigen Lebensaufgaben beruht zum großen Teil auf einem problematischen Unwissen der Erwachsenen. Dieses Unwissen resultiert in der Regel nicht aus einem Mangel an Wissen, sondern paradoxerweise aus einem Übermaß an Wissen oder schlicht aus einem (vermeintlichen) Besserwissen. Der augenscheinliche Vorsprung an Wissen, Können und Erfahrung begründet in solchen Fällen aus Sicht der Eltern oder Erzieher_innen ein Verhältnis der Über- und Unterordnung zwischen Erwachsenen und Kindern. Die bloße Differenz verwandelt sich in ein Herrschaftsverhältnis – was erziehungstheoretisch zwar unsachgemäß (vgl. Sünkel 2011, S. 173f), aber aus gesellschaftlichen Gründen noch immer opportun erscheint. Das ist die Basis, auf der das Besserwissen als eine Form von Unwissen ruht. Für Alexander Neill verdoppelt sich auf diese Weise nur das Unglück. Die Kinder sind unglücklich, weil sie sich nicht verstanden fühlen und über ihre Köpfe hinweg Entscheidungen getroffen würden, schließlich seien sie noch zu jung,

um selbst zu wissen, was gut für sie sei. Mit der Zeit beginnen Kinder dann ihre Eltern zu hassen und sie wie Fremde zu behandeln (vgl. Neill 1973, S. 20). »Die Eltern sind nicht weniger unglücklich als die Kinder. Aber in ihrer *Unwissenheit* wollen sie nicht einsehen, daß sie sich den Hass ihrer Kinder zugezogen haben, als sie sie einem veralteten Kodex elterlichen Verhaltens zu opferten« (ebd., S. 20, Hervorh. J.H.). Dieser Verhaltenskodex ist leider noch immer intakt, wie Seichter in ihrer systematischen Darstellung der verschiedensten Aspekte der Normalisierung von Kindern anmerkt: »Erziehung durch Abschreckung und Einflößen von Angst, also genuine Formen von Gewalt, gehören offenbar zum Werkzeug nicht nur einer veralteten Pädagogik, sondern ungebrochen auch zum modernen Erziehungsalltag« (Seichter 2020, S. 142). Die Methoden der Anpassung und Unterwerfung mögen noch so ausgefeilt und subtil geworden sein. Die Reaktionen der Kinder, seien es Hass, Resignation, Rückzug, Verachtung oder Protest erfolgen bis heute aus ein und demselben Grund: Weil sich Erziehungsberechtigte in welcher Form auch immer anmaßen, »den Jungen die Lebensauffassungen und Moralvorstellungen der älteren Generation aufzudrängen [...], den Charakter des Kindes zu ›formen‹, [...] die eigene Persönlichkeit auf das Kind auszu dehnen« (Neill 1973, S. 20). Sie tun das in der festen Überzeugung, nur das Beste für ihre/die Kinder zu wollen. Im konkreten Fall besteht das Unwissen in der überheblichen Ignoranz, mit der Erwachsene »Gott-Vater spielen und anderen vorschreiben, wie sie leben sollten« (ebd., S. 22). Sie ignorieren damit die Lebensbedürfnisse und auch die Lebensaufgaben, die sich jede_r Einzelne nur selbst wählen kann und negieren damit grundsätzlich die Voraussetzung von Erziehung überhaupt. Diese besteht nämlich in der schlichten Tatsache, wie Langeveld (1965, S. 33) betont, dass man »dem Kind helfen will, ›etwas aus sich zu machen‹, und dieses ›Etwas‹ wird als Ziel – bewußt oder unbewußt – anerkannt. « Wer dieses Streben des Kindes »Selbst-jemand-sein-Wollen« (ebd., S. 112) weder erkennt noch anerkennt – Neill war davon überzeugt, dass es »kaum einen Erwachsenen (gibt), der ahnt, was ein Kind ist und was es zu tun und zu sagen wünscht« (Neill 1973, S. 22) –, bemerkt auch nicht, dass dies kein Gegensatz dazu ist, »zugleich genau wie die anderen sein« zu wollen (vgl. Langeveld 1965, S. 112). Der unwillkürliche Drang zur Nachahmung, »die aktive Gewohnheitsbildung – lieber so, besser so, stets so« (ebd., S. 112), die dazu beiträgt, nach und nach ein persönliches Dispositionengefüge aufzubauen und zu pflegen (vgl. Sünkel 2011, S. 48f), um sich aktiv und erfolgreich zu betätigen, wird durch das Unwissen der Erwachsenen gestört, durchbrochen oder in noch immer viel zu vielen Fällen endgültig

abgewürgt. Die logischen Konsequenzen liegen auf der Hand: Entweder lassen sich die Kinder nach Maßgabe der Eltern formen und dressieren, fügen sich aus Angst, mit Hass oder nur zum Schein, um nach geeigneten Wegen zu suchen, sich an den Erwachsenen oder an den Schwächeren zu rächen. Dafür fasste Herbart eine – wenig überraschend – bis heute allgemein gültige Formel: »Man lernt herrschen, indem man gehorcht und schon kleine Kinder behandeln ihre Puppen, gerade wie man sie behandelt« (Herbart 1989, S. 24).

An die Widersinnigkeit von Befehlen erinnern sich scheinbar die wenigsten Erwachsenen noch, sobald sie selbst in der Lage sind, zu befehlen. Vom sachlichen Gehalt der Befehle, deren Sinnhaftigkeit, Angemessenheit und Zweckmäßigkeit musste jede_r sich schon selbst überzeugen können, sonst wurden sie, wenn überhaupt nur aus Angst vor Strafen bzw. um diese zu vermeiden eingehalten. Das stellt sich für die Kinder grundsätzlich noch immer nicht anders dar.

Durch ihre Ignoranz oder ihr Vergessen bringen sich Erwachsene in einen Zustand von Unwissen, der sich alleine darin schon wesentlich von jenem aus Ratlosigkeit unterscheidet. Im einen Fall verdrängen sie wider besseres Wissen, was sie entweder bereits wissen oder zumindest mit etwas Mitgefühl für die Kinder (wieder) wissen könnten. Im anderen Fall sind die Eltern und Erzieher_innen schlicht ratlos, verunsichert, wie gelähmt und aus diesen Gründen (weiterhin) unwissend. Dabei wäre Wissen in Erziehungsdingen ganz einfach zu haben. Allein die Überlegungen der bislang genannten Vertreter reichten aus, um den Kindern gegenüber die Achtung (Korczak) vor dem Selbst-etwas-sein-wollen (Langeveld) entgegen zu bringen, sie vermittelnd zu unterstützen, wenn sie sich bestimmte Tätigkeitsdispositionen aneignen wollen (Sünkel) und schließlich nur die »allerwichtigsten Grundsätze der Kindererziehung« zu verfolgen, die da lauten: »schlägt ein Kind nicht, jagt ihm keinen Schrecken ein, zwingt es nicht, Dinge zu essen, die es nicht mag, verlangt nicht, daß es euch aufs Wort folgt« (Neill 1973, S. 33).

Vom Wissen hängt es anscheinend auch gar nicht ab, ob Kinder und Eltern glücklich oder eher unglücklich zusammenleben. Unwissen ist als solches ohnehin nie das Problem. Umgekehrt nimmt die sogenannte ‚Wissensgesellschaft‘ entlang der abstrakten Entgegensetzung von Wissen und Nicht-Wissen soziale Sortierungen vor, die oftmals an den konkreten inhaltlichen Anliegen oder individuellen Hindernissen vorbeigehen und gegen die einzelnen geltend gemacht werden. Die Mechanismen des sozialen Ausschlusses greifen vom Kleinkind- bis ins hohe Lebensalter (vgl. Stöckl 2017,

S. 124). Weil sich auf die Bereiche Erziehung und Bildung von je her die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Interessen richten, reicht die bloß individuelle Perspektive nicht aus, um die Frage zu beantworten, ob und wenn überhaupt, wem Unwissen nutzt und wem es schadet.

3 Un_wissen – als Politikum

Auf gesellschaftlichen Ansprüchen an die Erziehung beruhen viele Unsicherheiten der Eltern. Sie sind auch der Grund, weshalb anfängliche Ratlosigkeit häufig erneut in Ignoranz gegenüber den Kindern mündet. Dies geschieht mit hoher Wahrscheinlichkeit, je länger der Druck auf alle an der Erziehung Beteiligten anhält. Von Neill stammt ein Beispiel, das gegenwärtig in den Verlagerungen schulischer Inhalte in den Elementarbereich wiederauflebt. Die »Sucht, den Kindern möglichst früh das Lesen beizubringen« schreibt Neill 1973 sei weit verbreitet und schaffe »Spannungen zwischen Kindern und überängstlichen Eltern«. Er fügt hinzu, das gelte allerdings nur bei denjenigen, „die nicht begreifen wollen“, dass Erziehung auf die Bedürfnisse der Kinder und *nicht* auf diejenigen der Gesellschaft abstellen sollte (vgl. ebd., S. 33). Mittlerweile sieht es so aus, als stehe zwischen den Bedürfnissen der Gesellschaft und denen der Kinder ein Ist-gleich-Zeichen und »bei allem dient die Erziehung dem Establishment« (ebd., S. 33). Das war allerdings schon in den 68er Jahren Bewegung keine Neuentdeckung, sondern geht auf die Etablierung der Pädagogik im Zuge eines bevölkerungspolitischen Kalküls zurück, das neuzeitliche merkantilistische und bürgerliche Staaten anschließend weiter entwickelten. Ihre instrumentelle Einstellung diente nicht zuletzt als gesellschaftspolitischer Legitimationsgrund für die wissenschaftliche Eigenständigkeit des Faches. Um die Kontrolle und Brauchbarkeit ihrer Bevölkerung sicherzustellen, die ihnen fortan als menschliche Ressource für die ökonomische und militärische Nutzung galt, waren die volksgesundheitlichen Gesichtspunkte der ‚Medizinpolicy‘ und die ordnungspolitischen Begründungen der ‚Policeywissenschaft‘ nicht mehr hinreichend. Die ‚Macht der Erziehung‘ sollte für die staatlichen Interessen nutzbar gemacht werden, um von den Schulen bis in den Mikrokosmos der Familien und der einzelnen Subjekte hinein die physische und vor allem die sittliche Brauchbarkeit der Bürger herzustellen und dauerhaft zu garantieren (vgl. Grabau 2013, S. 88f). Die zwispältige Position der Pädagogik im Blick auf Un_wissen spiegelt sich in zwei Veröffentlichungen wider, auf die Klaus Prange aufmerksam machte. Im selben Jahr wie Herbarts »Allgemeine Pädagogik – aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet« erschien

1806 Karl Heinrich Poelitz' »Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates« (vgl. Prange 2014, S. 20). Poelitz' Text ist laut Prange »gewissermaßen eine Pädagogik von oben, und das gilt für viele Pädagogen, die nicht von innen nach außen arbeiten, sondern umgekehrt erst eine Soziallehre vorstellen oder eine bestimmte Anthropologie, wenn nicht gleich eine komplette Weltanschauung entwickeln, um dann zu versichern, das alles sei pädagogisch wichtig und von den Praktikern zu beachten« (ebd., S. 21). So machte sich Pädagogik und macht sich die Erziehungswissenschaft auf einer ideologischen Ebene zum Handlanger der gesellschaftlichen Mächte wie Kirche, Staat und Wirtschaft, produziert selbst Un_wissen, wirkt auf die pädagogisch Tätigen verunsichernd und rechtfertigt damit sogar eine anmaßende und beherrschende Haltung gegenüber der Praxis. Sie selbst vernachlässigt und ignoriert ihren Gegenstand – Erziehung – und überlässt die notwendigen Klärungen anderen Disziplinen. Unmissverständlich konstatiert Prange: »die Pädagogen werden zu Subunternehmern anderer Provenienzen und anderer Wissenschaften, in Wahrheit zu einer Wissenschaft ohne einheimische, operativ gewonnene Begriffe und stattdessen zu einem Konglomerat auswärtiger Begriffe [...], zu einer Erziehungswissenschaft, in der dann überhaupt der Begriff der Erziehung entbehrlich wird und auch als Ausdruck verschwindet« (Prange 2014, S. 21). Anfangs bestimmte neben der Theologie und Philosophie die Medizin mit und inzwischen sind Psychologie, Soziologie, Biologie und Neurowissenschaften hinzugekommen. Sie dienen allerdings nicht als ‚Hilfswissenschaften‘ (Roth), sondern entwickelten sich inhaltlich wie methodisch zu den maßgeblichen Disziplinen. Der Erziehungsbegriff wird nur noch als Worthülse gebraucht, die »inhaltlich mit Bedeutungsgehalten anderer Disziplinen angefüllt« (Schmid 2014, S. 322) ist, wie Michaela Schmid als Momentaufnahme ihrer Analyse von knapp zwei Jahrgängen »renommierter pädagogischer Fachzeitschriften« (ebd., S. 323) aufzeigt.

Erziehungswissenschaft begibt sich darüber hinaus selbst in »die Gefahr ihrer Funktionalisierung« durch gesellschaftliche Ansprüche, weil und insofern sie auf »die Methode der Ideologiekritik« verzichtet (Bernhard 2015b, S. 90). Das Pädagogische lässt sich auf diese Weise nicht nur sukzessive neutralisieren (vgl. Bernhard 2015a). Das Fach neutralisiert sich selbst, indem Schulen, Universitäten, Bildungsbereiche insgesamt auf der »Ideologie einer Leistungsgesellschaft« (Mausfeld 2019, S. 37) aufbauen und für die Verbreitung des Gedankens sorgen, »der gesellschaftliche Status eines Menschen (sei) durch seine individuell erbrachten Leistungen bestimmt« (vgl. ebd.).

Pädagogik wirkt weiterhin als »Normalisierungsmacht« (Grabau 2013, S. 201), stellt im institutionellen Rahmen Vergleiche und Sortierungen der Einzelnen entlang der gültigen, zugleich flexiblen wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Maßstäbe her. Sie hält damit die Ideologie des Lohns für individuelle Leistung aufrecht. Gegenwärtig führen zwar die Folgen der Pandemie samt ihrer Bewältigung und der Abwicklung ihrer Kosten erneut einer überwiegenden Mehrzahl von Menschen den ideologischen Gehalt der Leistungsentlohnung vor Augen. Dies geschieht im Handumdrehen, für viele äußerst schmerzhaft, existenziell bedrohlich und betrifft sämtliche Lebensbedingungen einschließlich der physischen. Gleichzeitig steigen damit aber nicht etwa die aufgeklärten Einsichten in die unwirtlichen kapitalistischen Lebensverhältnisse. Offenbar greifen die Mittel der Einschüchterung und Angsterzeugung durch »die propagandistische Ausrufung eines ›Kampfes gegen X‹« – wie Mausfeld die beliebig einsetzbare Bedrohung umschreibt – noch immer gut. »X kann also für ›Kommunismus‹ stehen, für Migranten, ›Sozialschmarotzer‹, Terrorismus« und paradoxerweise auch für »Fake News und Desinformation, Rechtspopulismus, Islamismus oder für irgendetwas anderes« (vgl. Mausfeld 2019b, S. 39). Es mag noch eine Reihe anderer Gründe für die wirklichen oder angeblichen Bedrohungen geben als bloße Angsterzeugung. In den herrschenden Ideologien kommen die wirklichen Gründe jedenfalls als mehr oder weniger verzerrte Tatsachen bzw. gezielt als Un_wissen zum Einsatz. So stilisieren sie einerseits den Markt zu einem allmächtigen und allwissenden Instrument und bescheinigen den Menschen umgekehrt »eine unaufhebbare grundsätzliche Unwissenheit über alle gesellschaftlichen Verhältnisse« (ebd., S. 78). Andererseits unterstellt die »Ideologie des unternehmerischen Selbst« (ebd., S. 83) wiederum eine umfassende Informiertheit. Schließlich liege alles, was gesellschaftlich, wirtschaftlich oder kulturell gerade gefragt ist auch im individuellen Interesse jedes einzelnen an seinem beruflichen Fortkommen oder der Erfüllung seiner privaten Lebensplänen. Wenn schon „jeder ein Unternehmer seiner selbst“ ist, hat er oder sie nun einmal die erwünschten Anpassungsleistungen zu erbringen, um auf dem undurchschaubaren Markt jederzeit erfolgreich zu sein oder sich als »Designer seiner Identität« die entsprechenden Ziele zu setzen und sich obendrein noch als »sein eigener Coach, Berater oder Therapeut« zu betätigen (vgl. ebd., S. 82).

Die Erziehungswissenschaft ist weit davon entfernt, sich von innen heraus systematisch selbst zu verstehen und nach außen Stellung zu beziehen. An entschiedenen Parteinahmen für die heranwachsenden Subjekte, die Notwendigkeiten ihrer

unbeschwertem Entwicklung und eine Erziehung im Sinne der Aneignung und Entfaltung ihrer eigenständigen und emanzipatorischen Handlungsmöglichkeiten ist nicht einmal mehr ansatzweise zu denken. Eher kommt man dem ‚unternehmerischen Selbst‘ mit Bildungsangeboten entgegen, die den ‚Qualitätsstandards‘ nach Maßgabe der geltenden sozioökonomischen Anforderungen entsprechen. Mit der »Propaganda für Schlüsselqualifikationen« will man zwar »Mündigkeit ermöglichen, aber in Wahrheit werden sie nur selektiv und herrschaftsförmig eingesetzt« – so Andreas Gruschka schon in seiner Frankfurter Antrittsvorlesung (Gruschka 2001, S. 625). Lebenslänglich, von der Wiege bis zur Bahre soll das Lernen andauern. Ein Endpunkt ist für jeden einzelnen angeblich weder absehbar noch erreichbar. Alle sollen ständig auf dem Laufenden sein und genau die fachlichen oder sozialen Kompetenzen an sich ausbilden oder abrufen können, die gerade gefragt sind. Auf die Erziehungswissenschaft trifft es zweifellos zu, sie beherbergt eine große »Schar bereitwilliger Intellektueller, die mit hohem gedanklichen Aufwand Interpretationsrahmen und Manipulationstechniken bereitstellen, durch die sich die Interessen der herrschenden Klasse als gesellschaftliche Allgemeininteressen darstellen lassen« (Mausfeld 2019a, S. 245). Die Interessen derjenigen, die ‚die Wirtschaft‘ heißen, leuchten allen und zu allen Zeiten als Sachnotwendigkeiten ein, weil die ‚Überzeugungsarbeit‘ mit einem besonderen ‚Argument‘ operieren kann. »Nicht etwa mit roher Gewalt wird Konformität durchgesetzt, sondern mit der suggestiv in Szene gesetzten Drohung, die ökonomischen und soziokulturellen Lebensgrundlagen zu verlieren« (Borst 2020, S. 73). Stimmen wie diese, die aufklärend und ideologiekritisch den erpresserischen Schein der wirtschaftlichen Notwendigkeiten deutlich machen, sind leise geworden. Im Mainstream des Faches gelten solche gesellschaftskritischen Positionen als antiquiert, überholt, unbelehrbar, idealistisch und – wenn es fachpolitisch ganz hochkommt – sogar als *unwissenschaftlich*, empirisch nicht genügend ausgewiesen und somit angeblich vollkommen unbrauchbar für die aktuellen Problemlagen.

Die ‚Problemlagen‘ sind jedoch nicht ohne tatkräftige Hilfe oder Duldung der Disziplin entstanden. Die Einführung und Entwicklung von medizinisch und psychologisch fundierten Entwicklungstests brachte Kleinkinder wie Bobo erst »als erziehungswissenschaftliches Forschungsobjekt unter die verobjektivierende Lupe verschiedener Wissenschaftsdisziplinen« (Seichter 2020, S. 78). Die erzeugte und konstruierte »Testkindheit« (ebd.) folgt selbstreferenziell ihrer eigenen (Test-)Logik und produziert lauter »Abbilder vermeintlicher Normalverläufe«, denen die faktisch gegebene

»Heterogenität von Individuen« zwangsläufig nicht entspricht, gar nicht entsprechen kann (vgl. ebd., S. 79). Das Ergebnis dieser empirischen, psychologischen und neurowissenschaftlichen Dominanz ist bekannt: Sie hat »Unmengen an ›Störungsbildern‹ kindlicher und jugendlicher Entwicklungen hervorgebracht« (ebd.). Die Ausrichtung der Entwicklungsziele am Durchschnitt wird in weltweit gültigen Schulleistungstests und internationalen Rankings objektiv ermittelt und anschließend gegen das »verobjektivierte Kind« ins Treffen geführt. Daher rührt auch die Inflation eines Lernbegriffs, der mit Verhaltenssteuerung präziser bezeichnet wäre und den Erziehungsbegriff endgültig verdrängt bzw. ersetzt (vgl. Hopfner/Stöckl 2018). Maßgebende Vertreter_innen des Faches Erziehungswissenschaft plädieren in angesehenen internationalen Institutionen wie der OECD für deutlich gesteigerte Anforderungen an das kindliche *Lern*-vermögen und verlieren kein Wort mehr über das Spiel. Geplant ist eine Studie (International Early Learning and Child Well-being Study = IELS), die sprachliche bzw. mathematische Kenntnisse, soziale-emotionale Kompetenzen und bemerkenswerterweise auch die ›*Regulationsfähigkeit*‹ von Kindern testet. In den teilnehmenden Nationen sollen ca. 3000 vier- bis fünfjährige Kinder erfasst, die Ergebnisse später in Bezug zu den PISA-Daten gesetzt werden (vgl. OECD 2018). Erziehung im Sinne einer »vermittelten Aneignung nicht-genetischer Tätigkeitsdispositionen« (Sünkel 2011, S. 46) und damit der Erweiterung von individuellen und soziokulturellen Handlungsmöglichkeiten für die aktive Teilhabe und gestaltende Mitwirkung an Gesellschaft und Kultur ist da nicht (mehr) vorgesehen. Theoretisches Grundlagenwissen und auf reflektierter Erfahrung beruhendes pädagogisches Handlungswissen verlieren gegenüber dem empirisch gestützten Tatsachenwissen und entsprechenden Lernprogrammen oder neurologischen Möglichkeiten der Verhaltenssteuerung an Ansehen und gelten mittlerweile sogar als verzichtbares *Unwissen*. Die Entgegensetzung von begrifflichem und empirischem Wissen ist sachlich unangebracht. Weder leere Formeln noch zahllose Daten und Fakten führen aus irgendeinem Zustand des Unwissens zur Annäherung an Wissen, geschweige denn zu Aufklärung und fundierten Urteilen. Dahin gelangt man laut Schleiermacher nur über die Durchdingung der beiden Elemente in kunstvoll geführten Streitgesprächen (vgl. Schleiermacher 1976, S. 66f und 272f). Davon ist allerdings immer weniger zu spüren. Eher offenbaren die einseitige Ablehnung bzw. denunziatorische Kennzeichnung von traditionellen, grundlagentheoretischen oder kritischen Positionen in der Pädagogik als *Unwissen* den ideologischen Charakter der Disziplin. In schönfärberischen Reden wie ‚Employability‘, ‚Selbstwirksamkeit‘,

‚Empowerment‘ gewährt sie dem Individuum jedenfalls kaum noch Schutz und geht mit ihrer Macht einigermaßen verantwortungslos um (vgl. Prange 2012, S. 88), wenn sie in vorausseilendem Gehorsam weiterhin für die Unterordnung der Einzelnen unter fremde, marktförmige und gesellschaftspolitisch verordnete Zwecke sorgt. Mit Korczak (2000, S. 25) möchte man da manchmal nur noch warnend ausrufen: »Bobo, Bobo, mit welcher erschreckender Vertrauensseligkeit gehst du dem Leben entgegen ...«

Literatur:

- Bernhard, Armin (2015b): Über die Notwendigkeit permanenter Ideologiekritik im erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Anwendungsbereich. In: Bernhard, Armin/Bierbaum, Harald/ Borst, Eva u.a. (Hrsg.): Pädagogik als konkrete Kritik. Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven. Heft 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 81-107.
- Bernhard, Armin/Bierbaum, Harald/Borst, Eva (Hrsg.) (2015a): Neutralisierung der Pädagogik. Reihe: Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven. Heft 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Borst, Eva (2020): Anthropologie der Gewalt. In: Bernhard, Armin/Borst, Eva (Hrsg.): Pädagogik des Friedens in friedlosen Verhältnissen. Reihe: Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven. Heft 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 61-81.
- Grabau, Christian (2013): Leben machen. Pädagogik und Biomacht. München: Wilhelm Fink.
- Herbart, Johann Friedrich (1989): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet [1806]. In: Kehrbach, Karl/Flügel, Otto (Hrsg.): Sämtliche Werke. 2. Band. Aalen: Scientia.
- Hopfner, Johanna/Stöckl, Claudia (2018): Lernen im luftleeren Raum – vom Verschwinden elementarer Teile. In: Grundig de Vazquez/Schotte, Alexandra (Hrsg.): Erziehung und Unterricht. Neue Perspektiven auf Johann Friedrich Herbarts allgemeine Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S.157-168.
- Kaku, Michio (2014): Die Physik des Bewusstseins. Über die Zukunft des Geistes. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Korczak, Janusz (2000): Bobo (Studie – Erzählung) [1914]. In: Janusz Korczak Sämtliche Werke. Band 3. Bearbeitet und kommentiert von Friedhelm Breiner und Silvia Ungermann. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 7-25.
- Langeveld, Martinus J. (1965): Einführung in die theoretische Pädagogik. 5. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Mausfeld, Rainer (2019b): Angst und Macht. Herrschaftstechniken der Angsterzeugung in kapitalistischen Demokratien. Frankfurt/Main: Westend Verlag.

- Mausfeld, Rainer (2019a): Warum schweigen die Lämmer? Wie Elitendemokratie und Neoliberalismus unsere Gesellschaft und unsere Lebensgrundlagen zerstören. Frankfurt/Main: Westend.
- Musil, Robert (2011): Über die Dummheit [1937]. Berlin, Köln: Alexander Verlag.
- Neill, Alexander Sutherland (1973): Die Befreiung des Kindes. In: Neill, Alexander/Berg, Leila/Adams, Paul/Ollendorff, Robert/Duane, Michael: Die Befreiung des Kindes. Zürich, Köln: Benzinger, S. 9-39.
- Prange, Klaus (2014): Überlegungen zur operativen Begründung der einheimischen Begriffe der Pädagogik. In: Coriand, Rotraud/Schotte, Alexandra: „Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung. Jena: Garamond, S. 15-21.
- Prange, Klaus (2012): Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schleiermacher, Friedrich (1976): Dialektik [1822-1833]. Im Auftrage der Preußischen Akademie der Wissenschaften Reihe: auf Grund bisher unveröffentlichten Materials. Herausgegeben von Rudolf Odebrecht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schmid, Michaela (2014): Der Erziehungsbegriff in ausgewählten pädagogischen Fachzeitschriften (2011/2012). In: Coriand, Rotraud/Schotte, Schotte (Hrsg.): „Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung. Jena: Garamond, S. 319-329.
- Seichter, Sabine (2020): Das „normale“ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Stöckl, Claudia (2017): Fazit: Polaritäten in der Wissensgesellschaft. In: Stöckl, Claudia (Hrsg.): Ältere Menschen in der Wissensgesellschaft. Die Bedeutung von Nicht-Wissen. Graz: Leykam, S. 123-135.
- Sünkel, Wolfgang (2011): Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Band 1. Weinheim, München: Juventa.
- Gruschka, Andreas (2001): Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, S. 621-639.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2018): Early Learning Matters, OECD <http://www.oecd.org/education/school/Early-Learning-Matters-Project-Brochure.pdf> [03.09.2020].

Impressum

© 2021 Johanna Hopfner

Erstveröffentlichung in:

Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. 96,4. 2020. 471-486.

Bildhinweis:

Das Titelbild zeigt die Tischlerei-Werkstatt im Bauhaus Weimar – Filmset (Nachbau).

Zu finden unter: <https://bauhaus.daserste.de/frauen-am-bauhaus>

Die Verwendung dieses Beitrags erfolgt mit freundlicher Genehmigung von
Johanna Hopfner.