

■ Peter Gautschi

Ordnung – zur Einführung in das Schwerpunktthema

Ordnung kann zum Lachen bringen. Zumindest scheint es Michel Foucault so gegangen zu sein. Im deutschen Vorwort von „Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften“ erzählt er, dass das Lachen über einen Text von Borges Anlass zu seinem Buch gewesen sei, ein Lachen, „das bei seiner Lektüre alle Vertrautheiten unseres Denkens aufrüttelt, das Denken unserer Zeit und unseres Raumes, das alle geordneten Oberflächen und alle Pläne erschüttert, die für uns die zahlenmäßige Zunahme der Lebewesen klug erscheinen lassen und unsere tausendjährige Handhabung des Gleichen und des Anderen (du M^{ême} et de l'Autre) schwanken lässt und in Unruhe versetzt“ (Foucault 1977, 17).

Borges Text zitiert eine ‚gewisse chinesische Enzyklopädie‘, in der es heißt, dass „die Tiere sich wie folgt gruppieren: a) Tiere, die dem Kaiser gehören, b) einbalsamierte Tiere, c) gezähmte, d) Milchschweine, e) Sirenen, f) Fabeltiere, g) herrenlose Hunde, h) in diese Gruppierung gehörige, i) die sich wie Trolle gebärden, k) die mit einem ganz feinen Pinsel aus Kamelhaar gezeichnet sind, l) und so weiter, m) die den Wasserkrug zerbrochen haben, n) die von weitem wie Fliegen aussehen“ (Borges 1966, zitiert nach Foucault 1977, 17).

Ausgehend von dieser Taxinomie und in der Auseinandersetzung damit – etwa mit der Kategorie h) in diese Gruppierung gehörige – hält Foucault zentrale Gedanken zum Ordnen und zu Ordnungen fest: „Nichts ist tastender, nichts ist empirischer (wenigstens dem Anschein nach) als die Einrichtung einer Ordnung unter den Dingen. Nichts erfordert ein offeneres Auge, eine treuere und besser modulierte Sprache. Nichts verlangt mit mehr Nachdruck, dass man sich durch die Vervielfachung der Eigenschaften und der Formen tragen lässt“ (Foucault 1977, 23).

Auf diesen Prozess haben sich eine Reihe von Autorinnen und Autoren für dieses Heft eingelassen, allen voran Jürgen Oelkers. Er stellt in seinem Beitrag „Ordnung – ein Tabu?“ einleitend fest, dass „Ordnung“ seit den Emanzipationsbewegungen der sechziger Jahre „in der deutschen Pädagogik einen zweifelhaften Ruf oder mindestens einen schalen Beigeschmack“ habe (S. 16 in diesem Heft). Anschließend thematisiert der Autor „Ordnung“ in der Erziehung aus unterschiedlichen Perspektiven und zeigt auf, welche zentrale Bedeutung Ordnungen in der Schule haben. Er belegt dies auch historisch, beispielsweise mit einem Rückgriff auf Ma-

ria Montessori, „die ihre ganze Methode auf das Ziel eingestellt hat, bei Kindern geistige Ordnung herzustellen“ (16). Schule – so Oelkers – kann ohne praktische und logische Ordnung gar nicht stattfinden. Um dies zu erklären, erinnert der Autor auch an die berühmte Publikation von Gilbert Ryle (1949): *The Concept of Mind*. Darauf gehe die Idee zurück, Unterricht als logisch geordnete, „didaktisch begründete Aufeinanderfolge von Aufgaben und Leistungen zu verstehen“ (20). Nach den „Ordnungen in der Schule“, der „logischen Ordnung des Unterrichts“ und den „Ordnungen des Wissens“ beschäftigt sich Oelkers abschließend mit der „Ordnung von didaktischen Kulturen“ und streicht dabei die zentrale Bedeutung der Lehrmittel heraus, die die jeweiligen Fächer konstituieren. Der Autor stellt – auch aufgrund von Lehrmittelanalysen fest – dass ein Wechsel des Wissens in didaktischen Kulturen nur begrenzt möglich, ein semantischer Wandel dagegen jederzeit erwartbar sei. Mit Oelkers Text ist so ein weiterer Horizont für das Heftthema abgesteckt und mit seiner Schlussbemerkung jedenfalls eine interessante Frage für die Lektüre des vorliegenden Heftes gestellt.

Andrea Szukala und Oliver Krebs berichten in ihrem Beitrag „Sozialwissenschaftliche Kontroverse und die Ordnung des curricularen Wissens“ unter anderem von ihrer explorativen Analyse der curricularen Klassifikation von wissenschaftlichem Wissen im gymnasialen Curriculum der Sozialwissenschaften. Sie tun dies auch vor dem Hintergrund der britischen Debatte um das Geographie-Curriculum, das dazu beitrage, dass sich die Schulgeographie zunehmend von der akademischen Geographie entferne. Dies wiederum habe zur Forderung geführt, dass „Schulen wieder größeren Fokus auf Fachinhalte legen sollen“ (40). Szukala und Krebs stellen nun bei den von ihnen in Deutschland untersuchten sozialwissenschaftlichen Curricula fest, „dass es zu einer klaren Abnahme der explizit wissenschaftlichen Rahmung von Wissen in den bundesrepublikanischen Lehrplänen der Jahre 1990-2014 kommt“ (43). Offenbar gibt es also Tendenzen „hin zu einer Entkoppelung des schulisch relevanten Wissens von wissenschaftlichem Wissen im Bereich der Sozialwissenschaften“ (46). Szukala und Krebs skizzieren zum Schluss mögliche Umgangsweisen mit dieser Entwicklung: Sie weisen einerseits auf die zunehmende Bedeutung der „Nature of Science“ in den Naturwissenschaften hin und fordern andererseits einen stärkeren Einbezug von fachwissenschaftlichen Kontroversen in den Unterricht.

Der dritte Schwerpunktbeitrag stammt von Florian Weber und trägt den Titel „Reflexion von Ordnungserfahrung – Begegnung mit Institutionen. Überlegungen zu einer genetischen Institutionenkunde in der Politischen Bildung.“ Ausgangspunkt ist die aktuelle politikdidaktische Debatte um Basiskonzepte des Politischen: Ist

„Ordnung“ neben „Gemeinwohl“ und „Entscheidung“ ein eigenes Basiskonzept der Politik, oder muss das Basiskonzept „Ordnung“ durch „System“ ersetzt werden? Weber schlägt vor, von „sozialer und politischer Ordnung“ zu sprechen, und er erarbeitet in seinem Beitrag die soziologischen Grundlagen eines solchen erweiterten Ordnungsverständnisses. Anschließend folgen Überlegungen zum Institutionenverständnis, und in einem letzten Schritt werden Entwürfe einer „neuen Institutionenkunde“ mit dem Konzept einer „genetischen Institutionenkunde“ verglichen sowie unterrichtspraktisch veranschaulicht: Schüler/-innen bekommen den Projektauftrag, „ein ‚gediegenes‘ Frühstück (gedeckte Tafel, Silberbestecke usw.) an einem öffentlichen Ort zu planen, durchzuführen und Beobachtungen über das Verhalten der Passanten zu protokollieren“ (67). Sie sollen auf diese Weise erschließen können, „dass ihr Verhalten die Ordnung des öffentlichen Raums verändert – umordnet – und diese Veränderung Irritationen hervorruft“ (67). Die weitere Unterrichtsplanung folgt dann einem logisch-genetischen Unterrichtsaufbau, mit dem die Ordnungserfahrungen im mikropolitischen Nahraum zum Ausgangspunkt politischer Lernprozesse gemacht werden, der danach durch eine stufenweise komplexer werdende Perspektive hin zu den Institutionen führt.

Michael May beschäftigt sich mit „Ordnungsbildung in fachkulturellen Praktiken“ und hält einleitend fest, dass aus einer politikdidaktischen Perspektive der Begriff Ordnung in mindestens zweierlei Hinsicht thematisiert werden kann: „*Zum einen* kann die soziale und/oder politische Ordnung als Unterrichtsgegenstand thematisiert und danach gefragt werden, wie die einschlägigen Bezugswissenschaften Ordnung konzeptionieren, welche Ordnungsvorstellungen im Unterricht vermittelt werden sollen und wie dies umgesetzt werden kann. (...). *Zum andern* ist der Begriff der Ordnung aus politikdidaktischer Sicht jedoch auch für die Beschreibung der unterrichtlichen Prozesse selbst hilfreich“ (S. 72-73). May knüpft in seinem Beitrag aus politikdidaktischer Perspektive an pädagogischen Forschungen zu ordnungsbildenden Prozessen im Unterricht an und stellt fest, dass in vielen Studien ein wichtiger ordnungsbildender Aspekt vernachlässigt wird: die Fachlichkeit des Lernens und der Lerngegenstand (79). Anschließend stellt der Autor die Studie „Lernen mit fachspezifischen Anforderungssituationen“ vor, bei der die Forschenden eine Gruppendiskussion mit Schülerinnen, Schülern einer Klasse zum Thema „Altersstruktur in der Bundesrepublik Deutschland“ führen. Die erhobenen Daten werden mit der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack interpretiert, u. a. das Thema „Rolle und Verantwortung der Frauen“, bei dem das Gespräch die Form des offenen Streits angenommen hatte. Anhand dieses Beispiels macht May deutlich, „dass Ordnungsbildung im Fachunterricht nicht le-

diglich als ein soziales und pädagogisches Geschehen zu fassen ist, sondern dass im Zuge der Ordnungsbildung auch Praktiken der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Gegenstand, der im Fallbeispiel als politisches Problem inszeniert wurde, zur Aufführung kommen (können)“ (86). Praktische Bedeutung haben diese Ergebnisse insbesondere auch für die Artikulation von Fachunterricht.

Tim Kaiser, Franziska Birke und Andreas Lutter präsentieren ihre phänomenographische Untersuchung „Schülerkonzepte zu ordnungspolitischen Fragen“. Sie stellen in ihrem Beitrag sowohl das methodische Inventar als auch Befunde ihrer explorativen Untersuchung der ordnungspolitischen Urteilsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I vor. Untersucht wird, „wie Schüler(innen) es beurteilen, wenn von staatlicher Seite in den Wettbewerbsmechanismus eingegriffen wird, um Wettbewerbsverlierer abzusichern“ (96). Auch Kaiser, Birke und Lutter erheben ihre Daten mittels Gruppendiskussionen und thematisieren dabei zum Beispiel die Pleite einer großen Drogeriemarktkette oder die drohende Pleite eines Friseurs. Ihre transkribierten Interviewaufzeichnungen fassen die Forschenden dann in einem sogenannten „pool of meanings“ zusammen, der „die Grundlage für eine computergestützte induktive Kategorienbildung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring“ bildet (99). In weiteren Analyse- und Auswertungsschritten werden dann unterschiedliche Konzeptualisierungen und ihre Strukturiertheit identifiziert, die den „outcome space“ – Ergebnis der phänomenographischen Untersuchung – bilden. Sie bezeichnen die Konzeptualisierung u. a. als „Normalität und Bewahrung“ oder als „Bedürfnisbefriedigung“. Insgesamt zeigte sich bei ihrer Studie, „dass Schüler(innen) im ordnungspolitischen Kontext häufig monoperspektivisch und auf unreflektierten ontologischen Vorannahmen basierend urteilen und dem Ziel eines differenzierten ordnungspolitischen Urteilens nicht entsprechen“ (108).

Torsten Hippe schließlich macht einen Vorschlag für ein integratives didaktisches Konzept zu „Wirtschaftsordnung“. Er hält dies deshalb für besonders anspruchsvoll, weil einerseits in der Politikdidaktik oft sozialkritische Themen wie Macht der Konzerne, Ungleichheit oder Wachstumskritik dominierten, während andererseits in der ökonomischen Bildung oft die These vertreten werde, dass prioritär die Akzeptanz für das „Erfolgsmodell Soziale Marktwirtschaft“ gestärkt werden soll. Diese konträren Ansätze „werfen die Frage auf, wie man das Thema Wirtschaftsordnung in der Sek II *ausgewogen* erörtern kann“ (112). Der Autor referiert anschließend Studien, die zeigen, dass in Deutschland eine Mehrheit der Bürger sozialistische Staatseingriffe (staatliche Preisfestlegung u. a.) befürworten. Hippe schlägt in seinem Konzept vor, verschiedene Vergleiche anstellen zu lassen, so den Vergleich von Realsozialismus

und realer Marktwirtschaft, von Arbeiterselbstverwaltung und Privatunternehmertum oder den Vergleich von ökologischen Effizienz- und Suffizienzstrategien. Sein Fazit lautet, dass es darum geht, die „Ambiguität der Sozialen Marktwirtschaft, d. h. sowohl ihre großen Vorteile als auch ihre massiven Probleme jeweils gestochen scharf herauszuarbeiten“ (129). Dies entspreche dem pluralistischen Geist des Beutelsbacher Konsens.

Ein Blick auf die für diese Ausgabe der zdg akzeptierten Beiträge konkretisiert eine ganze Reihe von Gedanken, die sich in Foucaults Buch „Die Ordnung der Dinge“ finden. Es zeigt sich etwa, wie wichtig das Vergleichen ist – eine Tätigkeit, die wohl in jedem Unterricht kognitiv aktivierend ist. Es zeigt sich auch, dass Ordnungen gleichzeitig notwendig und natürlich (im Verhältnis zum Denken) und willkürlich (in Beziehung zu den Dingen) sein können, „weil ein und dieselbe Sache, je nach der Art, wie man sie betrachtet, an einem oder dem andern Punkt der Ordnung platziert sein kann (Foucault 1977, 17). Dieser Umstand macht einmal mehr deutlich, wie wichtig es auch und gerade im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht und in den Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften ist, die Standorte und Denkwege, die Konzepte und Wissensordnungen der Schülerinnen und Schüler zu erkunden.

Foucault hat bekanntlich mit seinem Buch „Die Ordnung der Dinge“ eine abendländische Wissens- und Wissenschaftsgeschichte geschrieben, die breit rezipiert wurde – im Übrigen auch bei Künstlern. So ergab sich ein Briefwechsel mit dem belgischen Maler René Magritte, woraus die Bild- und Essaysammlung „Ceci n'est pas une pipe“ entstand. Gegen Schluss seines Werks „Die Ordnung der Dinge“ stellt Foucault fest: „Wir haben nicht von der Geschichte gesprochen, obwohl sie die erste und gewissermaßen die Mutter aller Wissenschaften vom Menschen und vielleicht ebenso alt ist wie die menschliche Erinnerung. Oder vielmehr genau aus diesem Grunde haben wir sie bis jetzt mit Schweigen übergangen“ (Foucault 1977, 439). Das holt Foucault dann nach, ordnet Geschichte in diese Wissensgeschichte ein und analysiert die möglichen Leistungen von Geschichte. Geschichte zeige u. a., „dass alles, was gedacht wird, noch durch ein Denken gedacht werden wird, das noch nicht an den Tag getreten ist“ (Foucault 1977, 445).

Solches Denken anregen wollen Johannes Tschapka und Taeyeon Kim mit der Szenario-Technik. In ihrem Forumsbeitrag zeigen sie auf, wie sie mit Studierenden aus China, Japan, Korea und Thailand in gemischten Gruppen im Bereich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung zum Thema „Leben und Wohnen 2043“ Szenarien entwickeln. In ihrem methodisch disziplinierten Vorgehen, das mit Elementen der Zukunftsforschung und der Regionalplanung angereichert ist, werden Gegenwarts-

probleme aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert, um zuerst Schlüsselfaktoren der Entwicklung zu identifizieren, danach Szenarien zu entwickeln und diese kommunikativ zu validieren. Sowohl die Bestimmung der Schlüsselfaktoren als auch die narrativierten Szenarien geben einen interessanten Einblick in die Bildung in einem andern Kulturraum und in das Denken der Studierenden, die eher an künftige technische Lösungen für Probleme als an gesellschaftspolitische Veränderung glauben.

Zwei Beiträge im Forum beschäftigen sich mit der Angebotsstruktur für gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, einmal zur „Europäische Union“, einmal zu „Israel“ – und beide kritisieren die aktuelle Situation.

Wolfgang Sander berichtet aus der Arbeit der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission und präsentiert unter anderem ausgewählte Ergebnisse zur Darstellung Israels in deutschen Schulbüchern für die Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde. Es zeigt sich insgesamt ein ambivalentes und in weiten Teilen auch kritisches Bild. Als sehr problematisch wertet die Kommission, dass nur in einer kleinen Minderzahl der gesichteten Bücher sich überhaupt israelbezogene Themen finden und dass die meisten Schulbücher Israel im Kontext einer Darstellung des Nahostkonflikts darstellen. Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse verweisen zudem auf das ungelöste Problem einer sinnvollen verbindenden curricularen Struktur der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. „Ein unverbundenes Nebeneinander, wie es die Lehrplan-, Schulbuch- und Unterrichtspraxis in Deutschland weithin prägt, kann hier nicht das letzte Wort sein“ (166).

Stefanie Kessler, Stefan Immerfall und Helmar Schöne untersuchen die Art und das Angebot an Fortbildungen für Lehrer/-innen zu europäischen Themen. Sie haben Datenbanken, Homepages und weiteres Informationsmaterial quantitativ und inhaltsanalytisch ausgewertet und stellen u. a. fest, „wie mangelhaft die Unterstützung für Lehrer/-innen im Bereich der Europabildung ist. Das ist keine gute Voraussetzung dafür, dass sich Schüler/-innen stärker mit Europa und der EU auseinandersetzen.“ (180).

Im vorliegenden Heft finden sich zudem ein weiterer Forumsbeitrag und zwei Werkstattbeiträge, die konkrete Anregungen für den Unterricht an Hochschule und Schule geben. Manuela Droll präsentiert mit dem so genannten „Lernhaus“ ein Ordnungskonzept für die Planung kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten zur individuellen Förderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Karin Fuchs zeigt am Beispiel des Spielfilms „Akte Grüninger“ auf, wie Dozierende der Lehrerbildung gemeinsam mit Studierenden anhand von authentischen Problemsituationen Unterrichtsmaterialien entwickeln und sie einer größeren Öffentlichkeit zur Verfügung

stellen. Und Tilman Rhode-Jüchtern schärft unsere Blicke für Leitbilder und hilft uns beim kreativen Entschlüsseln rätselhafter Ordnungen.

Auch und gerade dieser letzte Heftbeitrag von Tilman Rhode-Jüchtern zeigt noch einmal mit aller Deutlichkeit die große Bedeutsamkeit von „Ordnung“ im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. „Das Begriffspaar von Ordnung und Unordnung, von Ausgleich und Chaos, von Abwehr des Chaos und Verletzbarkeit ist ein ungemein fruchtbarer Gesprächsanlass zum Mensch-Natur- (oder genauer: Zum Gesellschaft-Umwelt-)Verhältnis“ (206).

Es war also höchste Zeit für das vorliegende zdg-Heft „Ordnung“.

Literatur

- Borges, Jorge Luis 1966: Die analytische Sprache John Wilkins'. In: Ders.: Das Eine und die Vielen. Essays zur Literatur. München. S. 212.
- Foucault, Michel 1974: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt/M.