

Kapitel 1 – Wege zum Verstehen

1.1 Perspektiven statt Wahrheit

Zunächst stellt sich die Frage, auf welche Weise überhaupt ein Verständnis von gesellschaftlichen Funktionen des Mathematikunterrichts erlangt werden kann. Diese Untersuchung folgt nicht dem Glauben, dass eine strenge Analyse eine *Wahrheit* des gesellschaftlichen Wirkens von Mathematikunterricht nachweisen kann, sondern soll eine neue Sichtweise auf den Mathematikunterricht *vorschlagen*. Der Glaube, dass es im gesellschaftlichen Wirken von Mathematikunterricht eine Wahrheit zu entdecken gebe und dass die Untersuchung folglich entlang hinreichend strenger Methoden unternommen werden müsse, um sicherzustellen, dass die Ergebnisse in der Tat wahr seien, setzt bereits die Idee eines wahren Wissens voraus, welche zwar zweifellos mit Wissenschaft im Allgemeinen und mit Mathematik im Besonderen in Beziehung steht, für diese Untersuchung aber gerade schädlich wäre. Gegen die Vorstellung einer wahren Erkenntnis sprechen im hiesigen Falle drei Argumente: Zum ersten wird im Zuge des fünften Kapitels die Idee der Wahrheit als unerschütterliches Wissen selbst hinterfragt. Will man zum Untersuchungsgegenstand eine möglichst unvoreingenommene Distanz wahren, so ist es unangebracht, die untersuchte Methode selbst zur Methode ihrer Untersuchung heranzuziehen. Zum zweiten wird die Untersuchung der Logik im fünften Kapitel aufzeigen, dass die Suche nach Wahrheiten den Kreis des Verstehbaren ideologisch einschränkt. Von einer solchen ideologischen Einschränkung soll jedoch Abstand genommen werden, da diese Untersuchung ein möglichst umfassendes und unvoreingenommenes Verständnis der gesellschaftlichen Funktionen des Mathematikunterrichts anstrebt. Zum dritten wirft das fünfte Kapitel auch die Frage auf, inwiefern von der Existenz einer Wahrheit überhaupt ausgegangen werden kann. Es zeigt sich, dass diese Annahme selbst keine Wahrheit, sondern nur ein Glaube sein kann. Und wenn gleich Wissenschaft zuweilen auf diesen Glauben bauen mag, kann sie auch ohne ihn zu neuem Verständnis gelangen, wie es andere wissenschaftliche Beiträge bereits vormachen und auch mit dieser Untersuchung demonstriert werden soll.

Wenn diese Untersuchung nun eine neue Sichtweise auf den Mathematikunterricht *vorschlägt*, so wird sie nicht daran zu messen sein, inwiefern ihre Aussagen ›wahr‹ sind, inwiefern sie also derart geschickt schlussfolgert, dass

andere Erklärungen gar nicht mehr denkbar sind. Sie wird sich stattdessen daran messen lassen, inwiefern sie die gesellschaftlichen und individuellen Phänomene, welche die Verankerung des Mathematikunterrichts in der Gesellschaft hervorbringen, erklären und zueinander in Beziehung setzen kann. Seine wissenschaftliche Redlichkeit verdient sich ein solches Unterfangen, indem es seine Perspektivität nicht verbirgt, sondern anerkennt, vorstellt und selbstbewusst verteidigt. Genau in diesem Sinne sind die folgenden Vorüberlegungen zu lesen: als Präsentation und Legitimation der dieser Untersuchung zugrundeliegenden Sichtweisen.

1.2 Kritik der Werte

Kritik bedeutet, sich freizumachen vom untersuchten Gegenstand und ihn möglichst unvoreingenommen zu hinterfragen. Sie trägt stets die Möglichkeit in sich, unbequem zu sein, da sie unsere Praktiken und Überzeugungen in Frage stellt. Diese Untersuchung ist als eine kritische zu verstehen, da sie den normativ gesetzten Bildungszielen des Mathematikunterrichts misstraut und danach fragt, ob der Mathematikunterricht gesellschaftliche Funktionen jenseits der ausgesprochenen Bildungsziele innehat, ja ob die ihm zugeschriebenen Bildungsziele durch die unterrichtliche Praxis gar konterkariert werden.

Nach dem zweiten Weltkrieg wird in der Soziologie und Philosophie die *Kritische Theorie* der Frankfurter Schule um Max Horkheimer und Theodor Adorno rezipiert, wodurch kritischen Betrachtungen eine erhöhte Aufmerksamkeit zuteilkommt. Die Frankfurter Schule wendet sich gegen die Ideologie der Moderne, etwa indem sie der Aufklärung keinen rein positiven Wert zuweist, sondern einen dialektischen, und diskutiert auch die Rolle von Logik und Mathematik für diese Ideologie der Moderne. Sie kommt durch ihren Anschluss an die Ideologiekritik Karl Marx' jedoch nicht umhin, Ideologie als *falsches Bewusstsein* aufzufassen und hinter ihr eine Wahrheit der Verhältnisse zu vermuten. So hatte Karl Marx bezüglich seiner Nutzung der Geschichte für die Kritik erklärt, diese beruhe darauf,

den wirklichen [...] Produktionsprozeß, und zwar von der materiellen Produktion des unmittelbaren Lebens ausgehend, zu entwickeln und die mit dieser Produktionsweise zusammenhängende und von ihr erzeugte Verkehrsform, also die bürgerliche Gesellschaft in ihren verschiedenen Stufen, als Grundlage der ganzen Geschichte aufzufassen und sie sowohl in ihrer Aktion als Staat darzustellen, wie die sämtlichen verschiedenen theoretischen Erzeugnisse und Formen des Bewußtseins, Religion, Philosophie, Moral

etc. etc., aus ihr zu erklären und ihren Entstehungsprozeß aus ihnen zu verfolgen, wo dann natürlich auch die Sache in ihrer Totalität (und darum auch die Wechselwirkung dieser verschiedenen Seiten aufeinander) dargestellt werden kann. Sie hat in jeder Periode nicht, wie die idealistische Geschichtsanschauung, nach einer Kategorie zu suchen, sondern bleibt fortwährend auf dem wirklichen [!] Geschichtsboden stehen [...].¹

Infolgedessen geht es der Kritik in der Tradition von Marx und der Frankfurter Schule stets darum, das Falsche unserer Weltsicht zu entlarven, indem man es dem Wirklichen gegenüberstellt. Dieses Verständnis von Kritik beschneidet sich jedoch selbst, zum einen, indem es Kritik nur dann als gerechtfertigt erscheinen lässt, wenn die Wahrheit einer alternativen Sicht nachgewiesen werden kann, zum anderen, indem es dabei selbst eine neue Weltsicht (nämlich die der Ideologie gegenübergestellten ›Wirklichkeit‹) vorschlägt, an deren Wahrheit nun geglaubt werden soll.

Wer Kritik nicht auf die Entlarvung einer falschen Weltsicht beschränken will, ja womöglich gar eine Kritik der Idee des Wahren und Falschen ermöglichen will, wird ihr eine andere Form geben müssen. Friedrich Nietzsche leistete Pionierarbeit auf dem Gebiet der Kritik der unserer Gesellschaft in Allgemeinen und der Wissenschaft im Besonderen zugrundeliegenden Werte.² In seiner *Genealogie der Moral* (1887) wird die Moral daraufhin befragt, wie sie geworden ist, was sie ist. Schon der Titel seines vorangegangenen Werkes *Jenseits von Gut und Böse* (1886) zeigt an, dass sich Nietzsche selbst von den Grundbegriffen einer jeden Moral kritisch distanzieren möchte. ›Die Wahrheit‹ hatte Nietzsche indes schon 1872 verstanden als ein menschengemachtes Konzept, deren Wert durchaus hinterfragt werden kann. Dabei geht Nietzsche nicht davon aus, eine irgendwie unabänderliche Wahrheit erkennen zu können, sondern versteht seinen Beitrag als eine andere Sichtweise. Analog dazu werden die Theorien und Vorstellungen, gegen die Nietzsche argumentiert, nicht dargestellt als ein irgendwie falsches Denken, sondern als eine ebenso andere Sichtweise. Die wissenschaftlich-philosophische Diskussion wird damit das, was sie für Nietzsche insgeheim schon immer war: nicht ein Streit um die irgendwie richtige Sichtweise, sondern ein Streit um die erwünschte, gewollte Sichtweise und gegen die unerwünschte und ungewollte.³

¹ Marx & Engels 1969, S. 37f.

² Das unterschiedliche Verständnis von Kritik in der Frankfurter Schule und seitens Nietzsche und Foucault diskutiert Owen 2002.

³ Nietzsche 1988b

Nietzsches Kritik der Werte bezieht sich nicht ausschließlich auf moralische Werte, sein breiter Wertbegriff umfasst ebenso metaphysische Werte (wie den der Wahrheit) und epistemologische Werte (wie den des logischen Denkens).¹ Erst dadurch wird diese Form der Kritik für diese Untersuchung fruchtbar, erlaubt sie doch, die Vielfalt der Werte, die dem Mathematikunterricht zugrundeliegen und auf seine gesellschaftlichen Funktionen deuten, kritisch zu betrachten: *Inwiefern ist Mathematik gut oder schlecht, moralisch oder unmoralisch? Inwiefern ist Mathematik ein Glaube; wozu und wem dient er? Inwiefern ist Mathematik eine besondere Sicht auf die Welt; was offenbart und was verschleiert sie? Schließlich: Warum ist uns Mathematik selbst wert-voll?*²

In der Tradition Nietzsches steht der französische Philosoph und Soziologe Michel Foucault. Dessen Arbeiten zu Wahnsinn, Krankheit, Erkenntnisformen, Kriminalität und Sexualität tragen stets die Frage in sich, wodurch diese Konzepte für uns wertvoll sind, welchen gesellschaftlichen Wert sie also haben. Ebenso wie Nietzsche versucht sich Foucault freizumachen von der Perspektive, die Werten wie der Vernunft, der Gesundheit oder der Rechtsschaffenheit zugrundeliegen, um diese gesellschaftlichen Phänomene aus möglichst unbefangener Sicht verstehen zu können. In den Begriffen des Vernünftigen, Gesunden und Richtigen ist nämlich bereits eine Wertung inbegriffen, welche zum Ausschluss und zum Nicht-Beachten der Unvernünftigen, Kranken und Falschen führen, wenngleich diese letzteren Aspekte dem Verständnis einer Sache durchaus zuträglich sein können. Diese Grundhaltung fasst Gottfried Gabriel treffend zusammen:

In jeder Unterscheidung ist eine Eingrenzung mit einer Ausgrenzung verbunden. Daher tut man gut daran, das Ausgegrenzte zum Eingegrenzten hinzuzudenken, nicht nur, damit die „Begrenztheit“ der Unterscheidung im Bewußtsein bleibt, sondern auch deshalb, um sich davor zu schützen, daß das Ausgegrenzte als unbewältigter „Rest“ über das Eingegrenzte hereinbricht.³

Kritik ist für Foucault die Kunst, sein Denken, Fühlen und Tun freizumachen, nicht leiten und einengen zu lassen von den Werten, Praktiken und

¹ Vgl. Lightbody 2010, S. ix.

² Wenn die ursprüngliche Frage nach gesellschaftlichen Funktionen des Mathematikunterrichts hier derart pointiert wird, zeichnet sich bereits eine Zuspitzung der Forschungsfrage ab, die im Folgenden zu begründen sein wird, dass nämlich eine zentrale gesellschaftliche Funktion des Mathematikunterrichts darin besteht, in den Schülern eine gewisse Werthaltung gegenüber der Mathematik zu entwickeln.

³ Gabriel 1997, S. 42

Wissensformen, die an den Einzelnen herangetragen werden.¹ Insofern gebietet die kritische Perspektive auch im Falle dieser Untersuchung, die der Mathematik und dem Mathematikunterricht zugrundeliegenden Werte, etwa das Gute des Wahren, Berechenbaren und Logischen, gerade nicht *a priori* vorauszusetzen, sondern von Anfang an in Frage zu stellen. Im Laufe dieser Untersuchung wird sich zeigen, dass erst dieses Freimachen, dieses Sich-Nicht-Leiten-Lassen von den Werten eine tiefgründigere Analyse der gesellschaftlichen Rolle von Mathematik und Mathematikunterricht ermöglicht.

In diesem Sinne steht diese Arbeit auch normativer, also wertgebender Mathematikdidaktik gegenüber. Sie behauptet zwar weder, sich selbst aller Werte entledigt zu haben, noch behauptet sie, vorhandene Werte rein objektivsachlich beschreiben zu können. Die kritische Ausrichtung lässt sich jedoch verstehen als ein *Bestreben*, nämlich als das Bestreben danach, sich möglichst weit von den betrachteten Werten freizumachen, um möglichst viel über sie zu erfahren.

Welche Perspektive lässt sich einnehmen, wenn man die wertgeleitete Perspektive hinter sich lassen will? Kritik entsteht vornehmlich dort, wo man dem, was ist, gegenüberstellt, wie es anders sein könnte. Doch woher sind die Alternativen zu nehmen, die einer solchen Gegenüberstellung dienlich sein sollen? Am einfachsten findet man sie, indem man dem, was ist, gegenüberstellt, wie es an anderen Orten in Raum und Zeit ist oder war. Aus diesem und anderen Gründen, die im folgenden zu diskutieren sein werden, wählt wie Nietzsche auch Foucault einen Weg der Analyse, der sich der Historie bedient, jedoch nicht der Geschichtsschreibung zuliebe, sondern zuliebe einer Analyse gegenwärtiger Verhältnisse – eine Methode, für die Foucault den Begriff der *Genealogie* wählt.

1.3 Genealogie

Die Genealogie ist eine besondere Form der historischen Betrachtung von Werten, Ideen, Diskursen und Institutionen mit dem Ziel, ihre heutige Bedeutung zu erschließen.² Dabei stellt sich die Genealogie der traditionellen

¹ Foucault 1992c, S. 12

² Für umfangreiche Untersuchungen zur genealogischen Methode siehe Saar 2007 und Lightbody 2010.

Geschichtsschreibung explizit entgegen und lehnt zum einen deren Hoffnung, die faktische Wahrheit der Vergangenheit zurückholen zu können, als auch die Motive der traditionellen Geschichtsschreibung ab. Foucault kritisiert die traditionelle Geschichtsschreibung für ihren Glauben, »am Anfang seien die Dinge vollkommen gewesen; sie seien strahlend aus den Händen des Schöpfers hervorgekommen und in das helle Licht des ersten Tages getreten«;¹ und die Geschichtsschreibung könnte sie nun durch eine Suche in der Vergangenheit wiederfinden und für unser heutiges Auge ausstellen. Die Genealogen werfen der traditionellen Geschichtsschreibung vor, dass ihrer Arbeit das latente Motiv zugrundeliege, unsere heutige Welt in der Vergangenheit zu erkennen, unsere heutige Kultur als eine Evolution durch die Zeitalter zu begreifen und uns selbst als Geschöpfe mit der Dignität altherwürdiger Abstammung einzusetzen. In seiner Diskussion von Nietzsches Methode der Genealogie weist Foucault diese Vorstellung zurück:

Warum lehnt der Genealoge Nietzsche es zumindest bei bestimmten Gelegenheiten ab, nach dem *Ursprung* [statt nach der *Herkunft*] zu suchen? Weil es bei solch einer Suche in erster Linie darum geht, das Wesen der Sache zu erfassen, ihre reinste Möglichkeit, ihre in sich gekehrte Identität, ihre unveränderliche, allem Äußerlichen, Zufälligen, Späteren vorausgehende Form. Wer solch einen Ursprung sucht, der will finden, »was bereits war«, das »Eigentliche« eines mit sich selbst übereinstimmenden Bildes; er hält alle Wechselfälle, Listen und Verkleidungen für bloße Zufälle und will alle Masken lüften, um die eigentliche Identität zu enthüllen. Aber was erfährt der Genealoge, wenn er aufmerksam auf die Geschichte hört statt der Metaphysik zu glauben? Dass es hinter den Dingen »etwas ganz anderes« gibt: nicht deren geheimes, zeitloses Wesen, sondern das Geheimnis, dass sie gar kein Wesen haben oder dass ihr Wesen Stück für Stück aus Figuren konstruiert wurde, die ihnen fremd waren.²

Die Genealogie lehnt also eine Geschichtsschreibung ab, die so tut, als ob sich die Vergangenheit rein objektiv, vom einzelnen Betrachter losgelöst verstehen ließe. Stattdessen verweist sie darauf, dass in der Vergangenheit gar keine erkennbaren Wahrheiten liegen, sondern nur fragmentierte Ereignisse, die der Geschichtsschreiber retrospektiv zu einer Erzählung zusammensetzt. Die Entscheidung des individuellen Geschichtsschreibers, welche Ereignisse wie in Beziehung zu setzen sind, bedürfen dabei notwendig hintergründiger Werte und Konzepte. Von daher ist Geschichtsschreibung nie objektiv, sondern

¹ Foucault 2002a, § 2

² Foucault 2002a, § 2

immer das Projekt eines Einzelnen, wenngleich er seinem Denken in der Gesellschaft anderer Historiker zu weitläufiger Anerkennung verhelfen mag.

Die Genealogie verfolgt darüber hinaus völlig andere Ziele als die Geschichtsschreibung: Sie blickt nicht in die Vergangenheit, um in ihr die Vorzeichen und Ahnen unserer heutigen Kultur zum ersten Mal aufleuchten zu sehen, sondern um unsere heutige Kultur ins grelle Licht ihrer chaotischen Herkunft zu stellen. Dabei schafft die Erforschung der Herkunft »keine sichere Grundlage; sie erschüttert, was man für unerschütterlich hielt; sie zerbricht, was man als eins empfand; sie erweist als heterogen, was mit sich übereinzustimmen schien.«¹ Historische Prozesse werden gerade nicht als geradlinige, aber immer vorwärtslaufende Umwandlungen verstanden, die höchstens noch vorläufig gestört oder zurückgeworfen werden können. Diesem Verständnis der Geschichte wird vielmehr misstraut, denn es droht die Geschichte zu missbrauchen zur Legitimation unserer scheinbar althergebrachten und in ihrer Historizität heiligen Werte, Ideen, Diskurse und Institutionen. Letztere sind stattdessen dahingehend zu untersuchen, gegen welche Alternativen, in wessen Interesse und auf Grundlage welchen Denkens sie in den Kampf um Geltung gezogen sind und dort obsiegt haben. Die Frage nach den Alternativen, Interessen und Denkweisen ist nun aber gerade eine, die von der traditionellen Geschichtsschreibung kaum beantwortet werden kann und daher selbst an Hand grundlegender uns übermittelter Erfahrungen aufgedeckt werden muss:

Als hätten die Worte ihren Sinn, die Begierden ihre Richtung, die Ideen ihre Logik stets unverändert bewahrt; als hätte es in dieser Welt aus Gesagtem und Gewolltem keine Invasionen, Kämpfe, Raubzüge, Verstellungen und Listen gegeben. Angesichts dieser Situation kann die Genealogie sich nur in Bescheidenheit üben; sie muss die Ereignisse in ihrer Einzigartigkeit und jenseits aller gleich bleibenden Finalität erfassen, sie dort aufsuchen, wo man sie am wenigsten erwartet, und in solchen Bereichen, die keinerlei Geschichte zu besitzen scheinen: Gefühle, Liebe, Gewissen, Triebe.²

Seine genealogischen Untersuchungen sieht Foucault nicht nur durch Nietzsche inspiriert. In einem frühen Aufsatz über den Schriftsteller Jean-Pierre Brisset zeigt Foucault bereits seine Zuneigung zu Brissets Schreibkunst:

Um ein beliebiges, farbloses Wort seiner Sprache, wie man es im Wörterbuch findet, versammelt er durch grelle Alliterationen andere Wörter, die an alte, aus unvordenklichen Zeiten stammende Szenen des Begehrens, des Krieges, der Barbarei und der Zer-

¹ Foucault 2002a, § 3

² Foucault 2002a, § 1

störung denken lassen [...]. Er gibt die Wörter jenem Lärm zurück, aus dem sie hervorgegangen sind, und setzt nochmals die Gesten, Angriffe, Gewalttaten in Szene, deren heute stilles Wappen sie gleichsam bilden.¹

In der Tat ist es der erste Schritt der Genealogie, die Werte, Ideen, Diskurse und Institutionen zurückzuwerfen ins Umfeld ihres Entstehens, als sie eben noch nicht selbstverständlich, sondern umkämpft waren. Durch dieses Vorgehen eignet sich die genealogische Methode,

- um Werte, Ideen, Diskurse und Institutionen nicht *a priori* voraussetzen zu müssen, sondern sie uns durch die Kontrastierung mit historischen Alternativen zu entfremden und sichtbar zu machen,
- um aufzuzeigen, unter welchen gesellschaftlichen Umständen und gegen welche Widrigkeiten gegenwärtig selbstverständliche Werte, Ideen, Diskurse und Institutionen kultiviert wurden,
- um unsere ›Komplizenschaft‹ mit diesen Werte, Ideen, Diskursen und Institutionen aufzulösen und sie dadurch einer Kritik zuzuführen, und
- um so schließlich das Aufeinander-Einwirken von Wissen, Macht und Mensch offenzulegen.

Dieser Untersuchung liegen all diese Interessen zu Grunde: Was das Mathematische und mathematische Bildung für unsere Gesellschaft so wertvoll macht, soll aufgedeckt werden, indem uns Mathematik und mathematische Bildung zunächst entfremdet und in einem Raum von Möglichkeiten positioniert werden, in welchen dann deutlich werden kann, dank welcher Eigenheiten sich Mathematik und mathematische Bildung gegen andere gesellschaftliche Möglichkeiten durchsetzten und wie jeder einzelne, der in unserer Kultur herangewachsen ist, mit dieser Rolle von Mathematik und Mathematikunterricht verwoben ist. Im Rahmen einer genealogischen Untersuchung wird dann zu fragen sein: *Wann, wo, in welcher Form, unter welchen Umständen, in wessen Interesse, wodurch ermöglicht, wodurch genötigt und gegen welche Alternativen haben sich Mathematik und Mathematikunterricht gesellschaftlich etablieren können; und was sagen uns diese Genealogien von Mathematik und Mathematikunterricht über ihre gesellschaftlichen Funktionen?*

Genealogien für Mathematik und Mathematikunterricht hervorzubringen, wäre jedoch ein Unterfangen, welches zahlreiche Bücher füllen könnte und

¹ Foucault 2002c, S. 27

von dieser Arbeit nicht erwartet werden kann. Diese Untersuchung kann daher nur insoweit genealogisch sein, wie sie sich auf exemplarische Ansätze genealogischer Untersuchungen einlässt. Dadurch mag die Erklärungsmacht der genealogischen Methode zwar nicht in vollem Umfang zur Anwendung kommen, doch immerhin wird so die genealogische Methode für diese Untersuchung gerettet. Und wie sich zeigen wird, reichen bereits diese exemplarischen Ansätze genealogischer Untersuchungen, um bezüglich der gesellschaftlichen Funktionen des Mathematikunterrichts zu fruchtbaren Erklärungen zu gelangen. Die exemplarische Einengung konzentriert sich aus zwei Gründen weniger auf den Mathematikunterricht und mehr auf die Mathematik an sich. Zum einen wird die Mathematik als inhaltliche Grundlage des Mathematikunterrichts angesehen, so dass eine Genealogie der Mathematik auch Wesentliches zum Mathematikunterricht zu Tage fördert; zum anderen lassen sich zur Entstehungsgeschichte des Mathematikunterrichts bereits einige Untersuchungen aufführen, welche zwar nicht genealogisch, aber dennoch kritisch vorgehen und zumindest eine Diskussion der pädagogischen (wenn auch nicht inhaltlichen) Funktionen des Mathematikunterrichts zulassen.¹ Die Genealogie der Mathematik wird dann an Hand zweier philosophischer Stränge vorgenommen, welche mir für das Wesen der Mathematik charakteristisch zu sein scheinen: einerseits der Strang der Logik und andererseits der Strang des Rechnens, wobei beide nie ganz zu trennen sind.

Doch mit welcher Berechtigung und welcher Sicherheit kann dieses genealogische Verfahren zu Aussagen gelangen? Wenn die Genealogie eine kritische Geschichtsschreibung vorlegt, dann freilich nicht, um – wie die traditionelle Geschichtsschreibung vor ihr – wiederum eine andere Sicht auf unsere Werte, Ideen, Diskurse und Institutionen zu legitimieren oder gar als ›wahrer‹ oder ›tatsächlicher‹ herauszustellen. Gleichwohl ist die Genealogie an der Geschichte interessiert, jedoch nicht an Geschichte in Form einer auf Wahrheit geprüften Erzählung, sondern in Form einer Wiedererweckung der Kämpfe, in denen sich unsere Werte, Ideen, Diskurse und Institutionen ihren Platz in der Kultur erstritten. Sie dient letztlich nur als Werkzeug, um uns weitere, bisher fremde Sichtweisen auf gesellschaftliche Phänomene zu eröffnen. Inwiefern eine solche Geschichtsschreibung ›faktisch‹ ist, ist dann kaum noch die Frage, sondern eher, inwiefern sie neue Perspektiven inspiriert.

¹ Vgl. Kapitel 3.

Nicht an ihrer ›Richtigkeit‹ oder ›Wahrheit‹ ist die Genealogie also zu messen, sondern an den Früchten des Verstehens, welche sie mit sich bringt. Sie hilft bei der Erstellung neuer Theorien und kann sich daher nur in ihrer Anwendung bewähren.

Eines lässt sich über die Erkenntnis, zu der die Genealogie führt, dennoch sagen: Da sie sich kritisch von Wertungen distanziert, ja möglichst ›jenseits von gut und böse‹ stehen will, wird ihre Erkenntnis keine sein, die sich mit den üblichen Begriffen der Moral gegen ein bestimmtes Denken und Tun richtet, die sich etwa gegen die Ungerechtigkeit, die Willkür, das Lügen oder das Verschleiern stellt. Stattdessen unterwirft sie die untersuchten Werte, Ideen, Diskurse und Institutionen nur einer Wertung, nämlich der Frage nach ihrem Wert für das Verständnis unserer Welt, wobei alle Werte, Ideen, Diskurse und Institutionen, die unser Verständnis zu vernebeln oder einzuengen drohen, der Genealogie verdächtig erscheinen müssen. Insofern ist die Genealogie in ihrem Willen zum Wissen radikal: Für die Erkenntnis opfert sie selbst die heiligsten Errungenschaften unseres Glaubens.

Inwieweit jeder Einzelne bereit ist, die Reichhaltigkeit der aufgezeigten historischen Alternativen zur Abgrenzung und Analyse unserer heutigen gesellschaftlichen Phänomene zu nutzen, ist dann keine Frage des Könnens, sondern eine Frage des Wollens und Einlassens. Saar bemerkt treffend:

Der Bezug genealogischer Kritik auf das Subjekt ist eine Perspektive, die vom Selbst ausgeht und sich von dort her auf soziale Ordnungen in ihrer subjektprägenden Macht richtet. Damit beginnt sie, was den Verlauf des Vollzugs der Kritik angeht, beim Selbst. Nun ist eine Untersuchung der eigenen »Ursprünge« und »Genesen« in der Tat *eine Sache des Einzelnen* in dem Maße, in dem sich jeder Einzelne, der sie liest, der Konfrontation mit den genealogischen Hypothesen über sich selbst stellen muss, und sei es auch nur, um sie als unzutreffend oder überzogen abzutun, und es gibt nichts am genealogischen Text, was diese Möglichkeit ausschließen kann. Es liegt an den Lesenden, d. h. an den Einzelnen, ob ihnen ihre eigene Gewordenheit, sowie sie ihnen erzählt wird, zum Skandal wird.¹

¹ Saar 2007, S. 335

Gesellschaftliche Funktionen des
Mathematikunterrichts

Ein soziologischer Beitrag zum kritischen Verständnis
mathematischer Bildung

Kollosche, D.

2015, X, 255 S., Softcover

ISBN: 978-3-658-07344-2