

Gruschka, Andreas

Das Interesse an der Geschichte. Ergänzende Überlegungen zum Beitrag von Klaus Mollenhauer mit herzlichen Glückwünschen zu seinem 60. Geburtstag

Pädagogische Korrespondenz (1988) 4, S. 47-53

urn:nbn:de:0111-opus-53927

in Kooperation mit / in cooperation with:



http://www.budrich-unipress.de/index.php?cPath=20_21

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Essay

- 5 *Andreas Gruschka*
Die Öffnung der Schule und die Norm der Bildung in einer geschlossenen Gesellschaft

Kästestudie

- 22 *Ingrid Bremer*
Eine Minderheit mit Zukunft: Analphabeten in der Bundesrepublik

Das historische Lehrstück

- 33 *Klaus Mollenhauer*
Diderot und Chardin – zur Theorie der Bildsamkeit in der Aufklärung

- 47 *Andreas Gruschka*
Das Interesse an der Geschichte
Ergänzende Überlegungen zum Beitrag von Klaus Mollenhauer
mit herzlichen Glückwünschen zu seinem 60. Geburtstag

Nachgelesen und neuerschienen

- 54 *Karl-Heinz Dammer*
Die Lehren des unwissenden Meisters

Didaktikum

- 66 *Michael Tischer*
Freud für Schüler

Der Reformvorschlag

- 76 *Rüpel*
Wie das freudige Ende des Philologenstandes organisiert werden könnte

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

- 87 Eine Selbstankündigung

Aus den Medien I

- 89 *Rainer Kühn*
Literatur als politische Bildung
Wie ein Kontrollgang durchs Feuilleton zur Zwangsernährung
des Romans »Kontrolliert« von Rainald Goetz führte

Aus den Medien II

- 99 *Ein Gespräch mit David, 6 Jahre*
Nachruf auf eine pädagogische Empörung
Was kommt nach den »Masters of the Universe«?

Gegen das Selbstverständliche

- 101 *Michael Meisel*
Verschiebungen auf dem Bildungsmarkt
Über die zunehmende Marktförmigkeit der Bildung

Bericht aus der Fremde

- 107 *Günter Rüdell*
Eine Krankenstation, die pädagogisiert

- 112 **Vermischtes**

Andreas Gruschka

Das Interesse an der Geschichte –

ERGÄNZENDE ÜBERLEGUNGEN ZUM BEITRAG VON KLAUS MOLLENHAUER
MIT HERZLICHEN GLÜCKWÜNSCHEN ZU SEINEM 60. GEBURTSTAG

I

Geschichte ist »in«, wie lange noch? Seitdem Publikationsoffensiven in der Form von Gesamtdarstellungen begonnen haben, wird signalisiert, die Sache sei bald ausgereizt. Manche hoffen, durch die politisch-moralische Aneignung der jüngsten Vergangenheit das Interesse an der Geschichte auf die Gestaltung der Gegenwart beziehen zu können. Die Frage, ob der »Historikerstreit der Pädagogen« wirklich einen Beitrag dazu leisten kann, aus der Geschichte zu lernen, ist mit Skepsis zu bewerten. Diese läßt sich sinnfällig an der Reaktion auf den ersten Geschichtsschub mit öffentlicher Resonanz begründen, der durch die Zitatensammlung von Katharina Rutschky ausgelöst wurde.

1977 kommt die »Schwarze Pädagogik« heraus, eingeleitet durch eine an Kritischer Theorie und Zivilisationstheorie Norbert Elias' geschulte systematische Einordnung der in der »Schwarzen Pädagogik« ausgebreiteten »Naturgeschichte der Pädagogik«. Die von K. Rutschky aufgezeigten skandalösen Kontrastbilder zur angeblichen Menschenfreundlichkeit der Pädagogik und der Pädagogen erweckt zwar im »Spiegel« neugierige Aufmerksamkeit, in der Zukunft bleibt aber weitgehend folgenlos, was K. Rutschky angestoßen hat. Es entsteht nicht der Impuls, die Naturgeschichte der Pädagogik etwa in der Mittelzone zwischen Schwarz und Weiß näher zu untersuchen, dabei das Motiv zu übernehmen, das doch in der »Schwarzen Pädagogik« so verstörend fruchtbar gewesen ist: Beschäftigen wir uns nicht weiter mit der Auslegung der guten Absichten und Ziele, sondern mit dem, was Pädagogen als Statthalter des gesellschaftlichen Prozesses mit Kindern immer schon tun! Nutzen wir den Schrecken über die »instructiones« eines A.H. Francke, um uns über aktuelle Äquivalente etwa im Benotungsritual von Schule aufzuklären! Statt einer solchen, aus der unbedingten Parteinahme für Kinder erwachsenen Aufarbeitung von Vergangenheit und Gegenwart kommt es weitgehend zu Abwehr, zur Rhetorik dialektischer Relativierung: Der Wegfall der Züchtigungen, ist das vielleicht das insgesamt positive Ergebnis des zivilisatorischen Prozesses? Die Abwehr versteht sich dabei nicht primär aus parteiischer Blindheit für das Schwarze. Gerade emphatisch positiv gestimmte Pädagogen sind mittelbar radikale Kritiker des erreichten Standes pädagogischer Praxis (und Theorie). Viele von ihnen kennen das alte schwarze wie das neue Unrecht. Gleichwohl bedeutet für sie historische Rekonstruktion nicht in erster Linie die am Fortbestand des Negativen zu führende Analyse des Widerspruchs zwischen Anspruch und Wirklichkeit, sondern wesent-

lich den Versuch, das Versprechen der »europäischen Bildungstradition« (Blankertz) sich aktualisierend anzueignen, um es als Verpflichtung bewußt zu machen, bzw. bewußt zu halten. Herwig Blankertz' »Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart« stellt so etwas wie eine Antwort auf die Irritation der »Schwarzen Pädagogik« dar. Dieser scheint kein positiver Maßstab eingeschrieben zu sein, von dem her Geschichtsbetrachtung nützlich werden kann. Blankertz' Versuch einer Verbindung von Ideengeschichte und sozialgeschichtlichem Kontext stellt eine Überschreitung jener zur schwarzen Anlaß gebenden weißen Geschichtsschreibung dar, die sich in den überlieferten Textbänden immer wieder liest wie ein unendlicher Fluß kinderfreundlich gestimmter Konzeptionen (ohne daß die Frage überhaupt gestellt wird, warum das alles so gnadenlos in der Praxis unterboten wurde). Auch Blankertz bleibt dem überlieferten Motiv treu: Geschichtsschreibung dient dem Ziel, sich in die besseren Traditionen einzustellen. Geschichte interessiert primär als historische Rückversicherung dessen, was man als zukünftige Aufgabe verpflichtend zu machen hat, damit das positive Erbe der Pädagogik nicht verloren gehe.

Auch als Kontrastprogramm dazu dient wohl vieles von dem, was eine primär sozialwissenschaftlich geschulte Geschichtsschreibung über Pädagogik zutage fördern kann. Sie interessiert weniger die aktuelle oder letztgültige Lesart klassifizierter Ideen als die »soziale Tatsache« (Durkheim) der Erziehung und damit ihre gesellschaftliche Funktion. Eingestellt in makrosoziologische Modelle wird z. B. das Subsystem Erziehung funktional untersucht. Die »Reaktionen der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache« (Bernfeld/Tenorth) lassen sich nur zu einem kleinen Teil an normativ aufgeladenen Ideen ablesen, empirisch prägnanter vielleicht dafür an der Ratgeberliteratur, weil diese näher zur empirischen Praxis der Vergesellschaftung durch Erziehung steht. Auch diese Art der Geschichtsbetrachtung provoziert Abwehr in weiten Teilen der pädagogischen Zunft: Ist in Rutschkys Angriffen noch das Herzblut zu spüren, das die Anklagen bestimmt, so befremdet die sozialwissenschaftliche Wende der Geschichte wegen ihres kalten Objektivismus. Alles scheint gleich nah oder fern zur moralischen Aufgabe der Pädagogik zu stehen. Das Bedürfnis nach objektivierender Erkenntnis vertreibt das praktische Motiv, das über alle pädagogischen Schulen hinweg (bis in die Reihen der kritischen Rationalisten) das gemeinsame Erkennungsmerkmal der Pädagogen ist?

Scheinbar unberührt von diesen Strömungen wendet sich Klaus Mollenhauer nun schon einige Jahre in noch anderer Weise der Geschichte zu. Ihn prädestiniert wohl seine eigene grenzgängerische Geschichte zur Vermittlung aller drei Strömungen. Geisteswissenschaftlich geschult steht er mit einem Bein in jener von Hans Joachim Heydorn und Herwig Blankertz neu bestimmten Tradition. Gleichzeitig hat er von den Weniger-Schülern wohl die geringsten Berührungsängste gegenüber der modernen Sozialwissenschaft mitgebracht. Ohne seine Dolmetscherversuche wäre vieles unrezipiert geblieben (manches aus heutiger Sicht Überflüssige, anderes, das fehlen würde). Die Sozialwissenschaften wurden zum Instrument der Distanzierung von den verblasenen Idealgestalten, gleichzeitig erlaubten sie, forschend den Blick auf das Dunkle zu richten und auszuhalten. Seit einigen Jahren widmet sich Mollenhauer nun historischen Texten und Themen »der Interaktion in pädagogischen Feldern«. In »vergessenen Zusammenhängen über Kultur und Erziehung« geht es z. B.

um Autoren wie Kafka, Canetti, Bernhard, Augustin, die nicht als Pädagogen gelten, aber eminent Wichtiges zur Sache zu sagen haben. Vergessen ist weitgehend Diderot, während Rousseau weiterhin alle Aufmerksamkeit gewinnt. Mollenhauers Interesse erweiterte sich dann auf Maler, die bis dahin kein würdiges Objekt pädagogischer Forschung waren, geschweige denn als Empiriker der Erziehung wahrgenommen worden sind. Ihn beschäftigt an Bildern vor allem die Frage, was deren Maler vermöge ihres Blicks in der Erziehung entdeckten und zur Darstellung bringen konnten. Wo Maler positiv die Erziehung bebildern, wie Pädagogen die Praxis idealisieren, besteht die Gefahr, mit der entsprechend positiven Bildinterpretation bloß eine neue Variante affirmativer Geschichtsschreibung zu entwickeln. Auch Mollenhauer schien bislang an den Bildern nicht so sehr die Frage zu interessieren, was diese über den Beitrag der Pädagogik zur Reproduktion der den Idealen spottenden Verhältnisse mitteilen können, sondern was hier an Schätzen positiven Wissens über gelingende Erziehung zu heben wäre. Der Text über Diderot und Chardin zeigt, welche kritische Potenz in diesem Ansatz liegt.

So ertragreich auch immer eine sozialwissenschaftlich geprägte pädagogische Gesellschaftsgeschichte sein mag, bei Mollenhauer ist, anders als bei Tenorth, noch die Einheit von praktischen und theoretischen Motiven zu spüren, mit dem sich die Kritische Theorie einmal gegen die positivistische Beschneidung richtete. Wissenschaft zeigt nicht nur Interesse an dem, was ist, wozu die aus der neutralistischen Position als merkwürdig erscheinende Differenz zwischen hohen pädagogischen Normierungen und ganz anders geprägter Praxis gehört, Kritische Wissenschaft versucht aufzuklären, warum das, was ist, das so deutlich unterbietet, was der Begriff verspricht. Das Wesen der Pädagogik als Theorie bestünde mithin in der kritischen Untersuchung des Auseinanderfallens von Sollen und Sein.

Historische Studien hierzu hätten die Aufgabe, die Umschlagstellen herauszuarbeiten, an denen die Dialektik der pädagogischen Aufklärung sich ereignet.

Mollenhauers Erinnerung an Diderot und seine Bildinterpretation stellen einen Deutungsversuch in diese Richtung dar. Wenn im folgenden auf diese Interpretation zurückgegriffen wird, dann aus dem Grund, daß sie zu einer vielleicht weiterführenden Deutung inspirierte.

II

Gegen Ende seiner Analyse pointiert Mollenhauer beiläufig die Wirkung, die seinem Eindruck nach das Unsinnlichwerden der Lerngegenstände – von Chardin hervorgehoben durch das Verschwimmenlassen des Buchinhalts – im pädagogischen Verhältnis zeitigte:

»...daß man die Lust am Bilden von Jüngeren eigentlich nur verlieren kann; höchst schwierig, ein solches Unterfangen; schmerzlich für beide Seiten; höchst ungewiß auch, ob der Abstraktionsgrad des ›Lerngegenstandes‹ noch irgendwie mit der sinnlichen Organausstattung und den persönlichen Zuwendungsgesten, den Beziehungen zu tun hat; das Pädagogische, Didaktische schrumpft zur bzw. pointiert sich in der Zeigegeste der metallenen Stricknadel!«

Der Gedanke wird nicht weiter ausgeführt. Der Leser kann deshalb den Eindruck

haben, Klaus Mollenhauer empfinde die Szene zwar als unangenehm, man könne sie aber auch ganz anders deuten, etwa so: Auf dem Bild wendet sich eine Lehrerin intensiv und konzentriert einem Kinde zu. Man sieht ein Kind, das mit Kopf und Sinnen sich um das Verständnis des Lerngegenstandes bemüht. Die Lehrerin strahlt die Ruhe aus, die eine Lehrerin hat, wenn sie gelernt hat zu warten, bis das Kind das zu Lernende begriffen hat; nichts Bedrohliches oder Schmerzliches also, sondern eine dichte Form pädagogischer Kommunikation!?

Der flüchtige Blick, den eine solche Deutung verrät, entspringt einer unaufgeklärten Mischung aus ästhetisch gemeinter Empfindung und Unempfindlichkeit gegenüber der Bedrohlichkeit der Normalität. Das Stillebenhafte der Komposition und das weiche Licht verbreiten eine anheimelnde Atmosphäre, die positiv einnimmt und nicht genauer hinschauen läßt; soweit das bildhaft Ideologische.

Klaus Mollenhauer macht nun zu Recht auf das Drama aufmerksam, das sich hinter der Fassade der Normalität dadurch abspielt, daß es beim Lernen immer wieder zum Bruch zwischen Empfindung und Verstand, zwischen Kognition und Affektion kommt. Die Sinne als die Statthalter des natürlichen Empfindens lassen sich nicht mehr mit den Rationalitätsformen vermitteln, die unsere Zivilisation auszeichnen soll. Notwendig partizipiert auch die Pädagogik an diesem gesellschaftlich vermittelten Bruch. Sie kann nicht mehr organisiert werden, ohne daß die Lerngegenstände abstrakt werden (ob als Bilder oder als Sprache). Bis zu diesem Gedanken spiegelt die Pädagogik aber bloß das gesellschaftliche Verhältnis zu den Sinnen. Das Kind könnte auch der Erwachsene sein, der allein vor einer (Lern)aufgabe sitzt (auch solche Bilder hat Chardin gemalt). Es stellt sich die Frage, was auf dem Bild als pädagogische Situation entwickelt wurde, damit beispielhaft deutlich wird, was die Pädagogik erarbeitet hat, um der nachwachsenden Generation erfolgreich beizubringen, sie habe die Entsinnlichung des Lernens hinzunehmen und dabei sich dem pädagogischen Verhältnis zu unterwerfen. Das Didaktische »pointiert« sich zwar in der Zeigegeste, der Stricknadel, es ist damit aber noch nicht strukturell begriffen.

Zunächst ist hierfür scheinbar vordergründig das Herrschaftsverhältnis zu vergegenwärtigen, das das Bild vorstellt: Das Kind sitzt wohl an einem Lernpult, das es vor den Lerngegenstand zwingt. Am linken Rand der Lernbank wird eine Lehne deutlich, die den Bewegungsspielraum des Kindes einschränkt. Vom Kind ragen nur Hand und Kopf aus der Bank hervor. Merkwürdig die Distanz des Kindes zum Buch, es liegt näher bei der Lehrerin als bei ihm. Fast scheint es so, als zeige das Kind der Lehrerin etwas im Buch. Diese sitzt frei, neben der Lernszene und doch durch die Körperhaltung in sie hineindringend. Hier lernen augenscheinlich nicht zwei gemeinsam an einer Sache, sondern in sorgsam arrangierter und sozial bedeutsamer Konfiguration lehrt der eine, und der andere hat zu lernen.

Das Herrschaftsmoment läßt sich aber noch tiefer in der didaktischen Struktur der Szene auffinden.

Sie wird kompositorisch in einer Dreieckskonstellation dargestellt: Kind, Lerngegenstand, Lehrerin. Die Hand der Lehrerin mit ihrer metallenen Verlängerung richtet sich auf den Lerngegenstand. Das Kind blickt und zeigt auf eine andere Stelle im Buch als die Lehrerin. (Vielleicht hält das Kind mit dem Finger die Seite fest, während die Lehrerin schon mit der Nadel umblättern will.) Ihr Kopf und ihr

Blick ist auf das Kind gerichtet, blaß und eben wohl wirklich ungeduldig, weil das Kind nicht sagt (versteh?), was es da ganz angestrengt anschaut. Mit dem Blick auf das Kind verrät die Lehrerin ihr Interesse, es richtet sich nicht auf die Sache als Sache, sondern auf den Lernerfolg im Kopfe des Kindes. Sie weiß natürlich längst, was das Kind erst noch begreifen muß. Chardin hat diese Szene gemalt als wäre sie ein bildhafter Kommentar zu Rousseaus Aufforderung: »Lenkt das Kind auf die Sache, ihr aber seid ganz beim Kind!« Der Schein trägt. Denn was hat die Didaktik aus der Sache gemacht? Gegen Rousseaus Motiv führt sie zum Gewährwerden der Nutzlosigkeit der eigenen Sinne. Die Sache ist als didaktisches Material zum abstrakten Fokus der Unterrichtung geworden. Welche Beziehung zur Sache als Sache soll die Lehrerin aufbauen müssen, wenn sie nur noch danach bemessen wird, wie sie am besten in den Kopf des Kindes kommt? Das Pädagogische scheint ganz rational konstruiert zu sein, indem das Kind auf die Sache gelenkt wird, die zu lernen ist, während die Lehrerin sich auf das Kind richten muß, von dem die richtige Antwort erwartet wird.

Das Kind ist *in einem blinden Sinne* zum eigentlichen Unterrichtsgegenstand geworden. Ist die Lehrerin wirklich »beim Kind«? Man kann sich darüber streiten, ob die Lehrerin das Kind konzentriert anschaut oder ob der Blick zwar in den Kopf des Kindes eindringt, dort aber gleichsam keinen pädagogischen Halt findet und so der Eindruck entsteht, die Lehrerin schaue durch das Kind hindurch. Ihr Gesichtsausdruck verrät, daß sie wohl nicht den Verstand und die Empfindsamkeit besitzt, um zu verstehen, wie sehr sich die Sache im Kopfe des Kindes verändert hat. Der Lehrerin geht es in Wahrheit wohl nicht um diesen verborgenen Sinn der Sache, sondern um das, was in dem Buch zu sehen ist. Genau das soll aus dem Kopf des Kindes herausprudeln. Nicht der pädagogische Gegenstand, die Sache im Kopf des Kindes, bestimmt das Verhältnis der beiden, sondern eine didaktische Abbildung der Sache. In dem Maße, in dem die Lehrerin die Sache damit zum Mittel für einen pädagogisch uneindeutigen Zweck macht, distanziert sie sich sowohl von der Sache als Sache als auch vom Kind als Lernenden. Das kann nicht ohne negative Folgen für die sinnliche Wahrhaftigkeit kognitiver Authentizität der Beziehung zur Sache bleiben. Vordergründig scheint Rousseaus Maxime erfüllt zu sein, in Wahrheit ist weder das Kind bei der Sache, noch die Lehrerin beim Kind.

Mit der Zeit erfährt das Kind, daß es »um die Sachen betrogen wird« (Adorno). Sie sind immer schon zugerichtet, damit das Kind an ihnen lernt, was der Didaktiker von ihm erwartet. Daher rührt der oft zu beobachtende verzweifelte Blick eines Schülers in den Kopf des Lehrers. Er hofft, dort zu finden, worauf es letztlich ankommt, weil es im Unterricht nicht um die Sache geht, sondern er längst machtförmig strukturiert ist. Die vorhandene Abneigung dagegen muß unterdrückt werden, denn erst dann kann der Verstand erfolgreich sein. Das ist das Prinzip der Selbstbehauptung im Unterricht, die das Selbst beschädigt. Die Macht des Lehrers wird zum Mittel, um die zivilisatorisch verordnete Spaltung von Sinnlichkeit und Verstand durchzusetzen.

Der Irrtum der Lehrerin, auch ihr ginge es bloß um die Sache im Kopfe des Kindes, läßt sie auf dem Bild blaß werden. Denn durch den Irrtum entsteht in ihr etwas bedrohlich Unbegriffenes. Sie kann in den Kopf des Kindes nicht hineinsehen und glaubt deshalb, sich an der objektivierbaren Sache festhalten zu müssen, von der sie doch weiß, daß sie sich im Kopf des Kindes anders bildet.

Die Szene ist nicht zufällig stumm; beide, Kind und Lehrerin, sind sprachlos. Trotz der Intimität der Szene fallen die Seiten des Dreiecks auseinander, jede besteht für sich. Das würde erst anders, wenn auch die Pädagogik eine andere würde. Mindestens zwei Varianten wären denkbar, die in ihrem Kontrast zur Struktur der Szene diese selbst noch einmal beleuchteten: Chardin malt die Lehrerin, wie sie neben dem Kinde sitzend gemeinsam mit dem Kind das Buch studiert. Die Abwesenheit von Didaktik könnte sich darin manifestieren, daß beide es mit einer Sache zu tun haben, die ihnen im Grundsatz gleich fremd ist und die nicht schon durch die Vermittlung eines Lehrers hindurchgegangen ist. Auf einem solchen Bilde wären zwei Menschen abgebildet, die angestrengt ihren Kopf bemühen und alles, was dabei ihre Erkenntnis und ihr Interesse bestimmt, einsetzen, um sich an der Sache zu bilden. Die Wahrheit, um die es ginge, konstituierte sich im Augenblick der Erkenntnis. Der Zwang zur Vermittlung entfele und ließe auch die Folgen der Entsinnlichung überwinden. (Pragmatisch könnte das in der Weise erläutert werden, daß Unterricht vor allem sich auf Fremdes bezieht.)

Die zweite Möglichkeit bestünde darin, daß Chardin einen Schüler zeigt, der auf den Lehrer gerichtet ist, und einen Lehrer, der sich dazu bekennt, das Wissen inkorporiert zu haben, das er dem anderen vermitteln will. Auf diese Weise würde ein Dialog abgebildet, in dem der Lehrer dann Erfolg hat, wenn er den Schüler nicht seiner Lehrmeinung unterwirft, sondern wenn er sich neugierig dafür zeigt, wie sich die Sache dadurch klärt und verändert, daß sie den Schüler ansteckt.

Dieses zweite Bild ist noch schwerer vorzustellen als das erste. In unserem Kopf gerät es zu leicht zur Karikatur des autoritativen Besserwissers: Frontalunterricht, der als Sozialform aber authentischer ist als der falsche Schein eines funktionierenden didaktischen Dreiecks. Der in unseren schulischen Institutionen organisierte Zwang zur Vermittlung sorgt dafür, daß der Lehrer sich nicht von seinem Wissen distanzieren kann, jedenfalls nicht soweit, daß er selbst Neugier am entstehenden Erkenntnisprozeß des Schülers entwickeln kann. Trotz aller pragmatischen Reduziertheit hat jede Dolmeterschersituation auf der Straße mit einem Fremden mehr vom imaginierten Alternativbild als die normale Schule.

Nicht diese Szene hat Chardin gemalt, sondern die untersuchte. In einer Zeit, in der die Rationalisierung der Pädagogik noch nicht ansatzweise das Maß erreicht hatte, das wir heute feststellen können, in einer Zeit, in der dagegen die Intimität des bürgerlichen Privatunterrichts gepflegt wurde, gelingt Chardin eine mikroskopische Kritik an der Didaktik der pädagogischen Aufklärung!

Nun wäre ausführlicher weiterzufragen, warum der über die Rousseausche Maxime gelegte ideologische Schein so hartnäckig die Wirklichkeit von Pädagogik und Didaktik verklären kann. Wäre die im Bild vorgestellte Methode des Lernens nicht wegen ihrer Implikationen zur Reproduktion gesellschaftlicher Herrschaftsstrukturen nützlich, wäre längst folgenreich zu Protest gegangen, was wir über die geringe Wirksamkeit eines solchen Unterrichts wissen: Ihm sind nur sehr wenige bis zum Ende der Schule gewachsen. Allen anderen mißlingt ihre Anstrengung, durch Bildung Autonomie zu erlangen. Daß nur manche wirklich begreifen, was ihnen verschlossen bleibt, wird auf diese Weise auf den persönlichen Mangel an Erkenntnisfähigkeit bezogen. Der um die Erkenntnis betrogene Kopf kann dann nur noch zur falschen Sinnlichkeit regredieren.

Das didaktische Prinzip, das in dem Bild »malerisch« verstanden wurde, stellt den vielleicht wichtigsten Beitrag der Pädagogik zur »Dialektik der Aufklärung« dar. Während (nach Horkheimer/Adorno) der Kopf des Odysseus die Sinne kontrollieren muß, um angesichts einer übermächtigen Natur für seine Selbsterhaltung zu sorgen, und er dafür das Prinzip der Herrschaft etabliert, geht es im Kopf des Didaktikers um eine abgeleitete Form der Herrschaft. Folgt man Chardin, so muß das Kind zum Schüler gemacht werden, damit er später integrierter Staatsbürger sein kann.

Auch bei Adorno findet sich ein Aufblitzen dieser Einsicht in den Zusammenhang von Pädagogik und Dialektik der Aufklärung. »In den Tabus über dem Lehrberuf« heißt es:

»Das Problem der immanenten Unwahrheit der Pädagogik ist wohl, daß die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen ist. Diese wird vielmehr pädagogisiert. Dadurch allein schon dürften die Kinder unbewußt sich betrogen fühlen. Nicht bloß geben die Lehrer rezeptiv etwas bereits Etabliertes wieder, sondern ihre Mittlerfunktion als solche, wie alle Zirkulationstätigkeiten vorweg gesellschaftlich ein wenig suspekt, zieht etwas von der allgemeinen Abneigung auf sich.«

Man muß ergänzen: Ein Lehrer legitimiert sich nicht primär dadurch, daß er mehr weiß als das Kind, er legitimiert sich erst, indem er mittels der Didaktik die Definitionsgewalt über das Lernen ergreift. Das Drama, das das Bild erzählt, resultiert nicht zuletzt daraus, daß der Lehrer glaubt, nicht mehr hinschauen zu müssen, was auf dem Blatt steht, und er deswegen den Bezug zur Sache nicht mehr herstellt. Das, was im Kopf des Kindes vorgeht, bleibt ihm allzu oft verschlossen. Er sucht die Lösung seines Problems im sozial gerichteten Blick des Didaktikers, der seine Beziehung zu den Schülern mit allen Rollenkonflikten prägt. Unerreichbar scheint die Lösung dort zu sein, wo sie zu finden wäre, bei der Sache, mit der es das Kind zu tun hat. Die Herrschaft von Lehrern über Schüler wird damit zur Folge des Zwangs unter die historische Form der Didaktik, die die gesellschaftliche Formbestimmtheit der Vermittlungsaufgabe hervorbringt.