

Tischer, Michael
Die Konsultation

Pädagogische Korrespondenz (1991) 9, S. 84-95



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Tischer, Michael: Die Konsultation - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1991) 9, S. 84-95 - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-91359

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-journals.de/index.php/pk>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Das aktuelle Thema

- 5 *Andreas Gruschka*
Pädagogik und Marketing

Der Reformvorschlag

- 17 *Rüpel*
Bildungsurlaub für Ostlandrückkehrer

Kältestudie

- 24 *Helmut Stövesand*
Wie der Blödigkeit der Schüler begegnet wird

Essayistik als Amoklauf oder:

- 32 *Wolfgang Denecke*
Die neuen Kleider des Heiner M.

Aus den Medien I

- 47 *Rainer Bremer*
Die Celler Platte

Aus den Medien II

- 54 *Michael Brinkhoff*
»Innenansichten«

Bericht aus der Fremde I

- 60 *Karl-Heinz Dammer*
Du hast keine Chance, aber nutze sie
Vom Pariser Frühling zum Pariser Herbst

Das historische Lehrstück

- 67 *Isabel Greschat*
William Hogarth – Ein Moralerzieher zwischen Hoffnung und
Ratlosigkeit

Didaktikum

- 84 *Michael Tischer*
Die Konsultation

INHALT

Nachgelesen

- 96 *Friedrich Paulsen*
Art. Bildung

Forschungsnotizen I

- 100 Der Fragebogen

Forschungsnotizen II

- 103 Siliciumkarbid

Vermischtes

- 105 Blinddarm am falschen Ort

Bericht aus der Fremde II

- 107 *Gernoth Barth*
Über den Dächern von Leipzig:
das Zimmer 601

Michael Tischer

Die Konsultation

I

Die »Enzyklopädie Erziehungswissenschaft« erschien in den Jahren 1983–1986; sie umfaßt 11 Bände mit einem Umfang von 7603 Seiten. Dem Erziehungswissenschaftler stellt sie, so kann man vermuten, ein umfangreiches und hilfreiches Arbeitsinstrument zur Verfügung. Für den pädagogischen Praktiker hingegen, der am akademischen Privileg der Handlungsentlastung keinen Anteil hat, ist die Enzyklopädie schlechterdings zu lang geraten. Dieter Lenzen, der Herausgeber des Monumentalwerks, hat dieses Dilemma verspürt und hat deshalb im Rowohlt-Verlag eine Kurzfassung des enzyklopädischen Großprojekts ediert: Die »Pädagogischen Grundbegriffe« erschienen 1989 in 2 Bänden mit dem immer noch stattlichen Umfang von 1644 Seiten. 2 Drittel der Beiträge entstanden als Exzerpte der Langfassung, ein Drittel wurde für dieses neue Projekt eigens verfaßt.

Unmittelbar nach Abschluß der Arbeiten an der Enzyklopädie, erläutert der Herausgeber im Vorwort, »wurde bereits deutlich, daß für Studenten der Erziehungswissenschaft, für Lehrer und Pädagogen in außerschulischen Einrichtungen, für Erziehungswissenschaftler im Hochschuldienst, aber auch für interessierte Laien Bedarf an einem Nachschlagewerk bestand, den die ›Enzyklopädie Erziehungswissenschaft‹ ebensowenig wie andere auf dem Markt befindliche pädagogische Lexika und Wörterbücher befriedigen konnten: der Bedarf an einem Handwörterbuch der Pädagogik, das vom Umfang her überschaubar und übersichtlich strukturiert ist, das dabei den wissenschaftlichen Standard der ›Enzyklopädie Erziehungswissenschaft‹ besitzt, zusätzlich neuere Entwicklungen in und außerhalb der Erziehungswissenschaft aufnimmt und einen möglichst breiten Adressatenkreis anspricht«. Der sich aufdrängenden Frage, für wen denn dann eigentlich die Enzyklopädie geschrieben wurde, wenn sie weder den Bedürfnissen der Studenten der Erziehungswissenschaft noch denen der Hochschullehrer dieses Faches noch sonst irgendjemandem gerecht wird, soll hier nicht weiter nachgegangen werden. Lenzen verschweigt aber auch, wem denn der Bedarf nach einem Nachschlagewerk »deutlich wurde« und in welcher Hinsicht ein solcher Bedarf virulent werden könnte. Dieses uneingestandene Legitimationsdefizit wird immerhin dadurch gemildert, daß man aus der Konzeption des Werkes indirekt einige Hinweise auf den erwünschten Adressaten erhält: »Bei der Auswahl der Stichworte ist die Vorstellung von Grundbegriffen leitend gewesen.« Um dem Anspruch, einen möglichst breiten Adressatenkreis zu interessieren, gerecht zu werden, erfassen die »Grundbegriffe« möglichst extensiv die Grundlagenfragen pädagogischen Denkens und Handelns: »Fachrichtungen der Erziehungswissenschaft... grundlegende (auch historische) Begriffe der Pädagogik... grundlegende Begriffe benachbarter Disziplinen... theo-

retische Ansätze und Konzepte der Pädagogik... theoretische Ansätze benachbarter Disziplinen... pädagogisches Praxiswissen auch für Laien... Phänomene des erzieherischen Alltags... Begriffe erziehungswissenschaftlicher Technik... Und schließlich enthält dieses Nachschlagewerk Begriffe, die ihren Platz in der Erziehungswissenschaft noch nicht gefunden haben, deren wachsende Bedeutung wegen des beginnenden Funktionswandels der Wissenschaften jedoch absehbar ist, wie ›Diskurs‹, ›Phantasie‹, ›Simulation‹...« (Lenzen S.5f.).

Ein umfassenderer Anspruch auf Vollständigkeit läßt sich schwerlich ausdenken. 145 Wissenschaftler wurden aufgeboten, das ambitionierte Projekt zum Erfolg zu führen. Trotz der im letzten Zitat anklingenden neueren Skepsis gegenüber den Omnipotenzphantasien der Wissenschaft, welche durch die Aufnahme einiger alternativer Stichwörter prophylaktisch abzufangen versucht wird, gibt Lenzen sich optimistisch. Er rechnet »nunmehr für einen großen Benutzerkreis« mit der »Möglichkeit, ein fundiertes Nachschlagewerk für die tägliche Arbeit zu besitzen«. Am Ende dieses Jahrhunderts, vermutet Lenzen, werde aus demographischen Gründen die öffentliche Aufmerksamkeit sich noch einmal der Erziehung und Bildung zuwenden, und dann stünde mit den »Pädagogischen Grundbegriffen« ein begriffliches Instrumentarium zur Verfügung, das es gestattet, »die Legitimität und die Folgen des erzieherischen Umgangs mit Menschen in allen Lebensphasen grundlegend zu durchdenken« (S.7).

Kann ein pädagogisches Nachschlagewerk diesem Anspruch gerecht werden? Ein Werk, das den Anspruch erhebt, nahezu alle denkmöglichen theoretischen Probleme der pädagogischen Praxis abzudecken, muß es sich gefallen lassen, mit eben dieser Praxis konfrontiert zu werden.

II

Uwe S. hat Mathematik und Musik für das Lehramt studiert. Er absolviert sein Referendariat an einem Gymnasium. Auf die Frage, wie es ihm erginge, ob er zurechtkäme mit den Anforderungen und ob ihm seine neue Tätigkeit als Lehrer Spaß mache, erzählt er mir folgende Geschichte:

»Ach ja, alles in allem macht es schon Spaß, aber manchmal ist es auch echt nervig. Letzten Mittwoch z. B., da hab' ich in der fünften Stunde Mathe in der 10, und der Fachleiter und fünf Mitreferendare hatten sich zur Hospitation angemeldet. Ich bereite also in der großen Pause schon mal alles vor, den Overhead-Projektor und meine Materialien, wisch' die Tafel, stell' für die Kollegen extra Stühle auf und geh' runter, um die zu begrüßen. Und als wir nach der Pause wieder hochkommen – das absolute Chaos. Die Schüler hatten einige Tische umgekippt, die Stühle waren weg, der Overhead-Projektor weg, und an der Tafel stand groß: Wir haben keinen Bock. Na ja, Mathe in der Fünften, draußen Super Wetter, kann man ja irgendwie auch verstehen.« »Und? Was hast du gemacht?« »Ach, ich war total irritiert, irgendwie auch sauer. Obwohl ich sonst mit den Schülern ganz gut zurechtkomme. Die meinten dann, sie würden nur mitmachen, wenn sie ein Eis ausgegeben kriegten. Das ist bei denen da so üblich. Die Referendare müssen andauernd für Eis blechen. Aber irgendwie – immer geht das ja auch nicht, bei meinen Bezügen.

Ich hab' dann den dicken Macker rausgekehrt, den Overhead-Projektor zurückbesorgt, den hatten die in den Nachbarraum verschleppt, und hab' die Stunde durchgezogen. Obwohl natürlich dicke Luft war. Richtig mitgemacht hat keiner mehr. Alles mußte ich ihnen aus der Nase ziehen.« »Habt ihr das hinterher noch besprochen, mit dem Fachleiter?« »Nee, der meinte auch bloß, es sei halt sehr warm draußen. Dem fiel wohl auch nichts dazu ein. Gesprochen haben wir nur über die Stunde selbst, so inhaltlich. Aber das Verhältnis zu den Schülern ist jetzt natürlich getrübt. Na ja, kann man halt nichts machen. Ein objektives Problem.«

Uwe S.' Problem scheint mir typisch zu sein. Mir fallen ähnliche Szenen aus meiner eigenen Schulzeit ein. Während die pädagogische Wissenschaft in ihren avancierteren Konzepten bereits das Jahr 2000 einläutet, in Reaktion auf den desorientierten Zeitgeist den postmodernen Diskurs pflegt, dümpelt das deutsche Schulwesen in altbekannter Ödnis und mit überholten organisatorischen Strukturen weiter trostlos vor sich hin. Wir beschließen, dem aufklärerischen Angebot des Lexikons gemeinsam nachzugehen und Lenzens Versprechen beim Wort zu nehmen. Welchen Beitrag kann die sich für aktuell haltende pädagogische Theorie, gespeichert in der Form eines Lexikons, dazu leisten, die Probleme der Praxis zu klären, die Frustrationen der Lehrer und Schüler zu verringern, womöglich Lösungen vorzubereiten?

III

Wer sich anhand eines Lexikons über ein Problem informieren will, muß zunächst eine Auswahl treffen, welche Stichwörter er zur Lösung seines Problems heranziehen will. Die Anzahl der Stichwörter und der Umfang der Artikel dürften sinnvollerweise nicht zu groß sein. 30–40 Seiten Lektüre, meint Uwe S., könnte er aber durchaus bewältigen. Die erste Aufgabe, die sich dem Benutzer des Lexikons stellt, ist die der Vermittlung zwischen seinem Vorwissen, der Kompetenz, die er zur Analyse pädagogisch relevanter Fragen bereits mitbringt, und dem im Lexikon aufbewahrten Wissen, das als wissenschaftliches den Horizont des Lesers erweitern zu können beansprucht. Da die Autoren als Anbieter des Lexikons ihre Wissensüberlegenheit gegenüber dem Benutzer behaupten, kann dieser erwarten, daß sie als Überlegene sich dem Vermittlungsproblem stellen, der Aufgabe, ihr angebotenes Wissen erkenntnistreibend in den Erfahrungshorizont des Lesers zu transferieren. Die didaktische Kompetenz der Autoren ist nicht nur inhaltlich, in der Bereitstellung des in der Wissenschaft Pädagogik konservierten und tradierten Wissens gefordert, sondern auch schon formal, mit der Auswahl und didaktischen Zubereitung der zur Verfügung zu stellenden Stichwörter. Das Lexikon selbst ist ein sich vorab stellendes pädagogisches Problem.

Da die Schulwirklichkeit ein breites Gebiet pädagogischer Einflußnahme ausmacht, vermuten wir, daß zu ihrer Analyse Stichwörter bereit gestellt werden. Welche Stichwörter ließen sich als hilfreich und sinnvoll erwarten? Uwe S. formuliert sie versuchsweise: »Na, ›Disziplinlosigkeit, der Schüler: z. B., das wär doch ein sinnvolles Stichwort; oder etwas zupackender: ›Disziplinarmaßnahme‹; oder freundlicher: ›Motivationsproblem‹; oder drastisch: ›Vandalismus, schulischer‹.

Man könnte die Stichwörter auch aus der Perspektive der Schüler entwerfen: ›Langeweile‹, ›Null Bock‹, ›Streß‹.« Mirabile dictu: Keines der von Uwe S.' Schulrealität aus konzipierten Stichwörter hat die höheren Weihen erhalten, zum pädagogischen Grundbegriff erwählt zu werden. Das Lexikon entfaltet eine eigene Terminologie, es kommt dem Interesse seiner Benutzer nicht entgegen. Die einheimischen Begriffe der Pädagogik klingen eher wie ausländische. Der Leser wird ihnen nachgehen und die Sprache der Pädagogen erlernen müssen. Das ist unproblematisch, ja sinnvoll, wofern die Sprache des Lexikons den Horizont des Benutzers erweitert. Fraglich ist, ob bzw. wie mit der Sprache des Lexikons auch der Zugriff auf die Sache, um die es geht, sich verändert.

Die genauere Inspektion des angebotenen Materials offeriert uns 198 »Grundbegriffe«. (O heilige Megawissenschaft Pädagogik, wer soll dich jemals verstehen, wenn schon deine Grundbegriffe 198 ausmachen?) Zum Glück scheiden für unseren Fall einige, allerdings nur wenige Stichwörter von vornherein aus: »Elternarbeit«, »Elternbildung«, »Erwachsenenbildung«, »Eßkultur«,¹ »Kleidermode«, »Mutter«, »Studium Generale« und »Vater« darf man guten Gewissens als vermutlich nicht einschlägig ausgrenzen. (Aber eben auch nur vermutlich, wer weiß, vielleicht fänden sich überraschenderweise gerade hier entscheidende Hinweise?) Bleiben immer noch 190 Grundbegriffe. Das Fatale an diesen Stichwörtern ist, daß man nicht so recht weiß, ob sie einschlägig sind oder nicht. Sicherlich, schon das erste Stichwort »Aggression« wäre zu berücksichtigen, da eindeutig die Schüler sich aggressiv verhalten haben und Uwe S. in Reaktion darauf ebenfalls Aggression entwickelte. Aber wenn nun der Artikel eher grundsätzlich-anthropologisch akzentuiert ist, einige allgemeine Betrachtungen zum Phänomen Aggression darbietet? (Die Anzahl der zugestandenen Lexikonartikelseiten ist schließlich begrenzt, eine Auswahl aus dem umfangreichen Problemkreis Aggression wird auch der Autor des Artikels getroffen haben müssen.) In diesem Fall könnte man sich die Lektüre sparen. Im Grunde sind alle Stichwörter einschlägig. Kommt drauf an, was der Autor unter seinem Stichwort abhandelt. Um das in Erfahrung zu bringen, müßte man die Artikel alle lesen. Das hatten wir aber nun gerade nicht gewollt. Das oben aufgestellte Bequemlichkeitskriterium (30–40 Seiten Lektüre zur hinreichenden Orientierung über das Problem) ist so jedenfalls nicht zu erfüllen.

Das Dilemma erwächst aus der Sache selbst: Das Phänomen der Schulrealität ist ein konkretes und damit ein komplexes. In seine hinreichende Analyse gehen viele Bedingungsfaktoren ein. Je größer die Kompetenz des Analysierenden (seine pädagogische Bildung) ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß er das Phänomen auch korrekt analysiert. Die didaktische Konzeption des Lexikons schneidet sich ins eigene Fleisch: Sie geht davon aus, daß der Benutzer des Lexikons noch nicht kompetent ist und bietet ihm deshalb ihr Wissen in Happen an. Um zu entscheiden, welche der angebotenen Happen er schlucken soll, bedürfte der Leser jedoch der Kompetenz, die er der didaktischen Voraussetzung nach noch nicht hat. Präkärer noch: Über je mehr Vorwissen der Benutzer verfügt, desto eher ist er aufgrund seines Problembewußtseins in der Lage, zu entscheiden, welche Artikel vermutlich relevant bzw. nicht relevant sind, und desto weniger bedarf er aufgrund seiner Kompetenz eines Lexikons. Der Anfänger, dem die sich wissenschaftlich

gerierende Terminologie des Lexikons nicht entgegenkommt, wird durch die didaktische Aufbereitung desorientiert und demotiviert, der Fortgeschrittene braucht das Lexikon nicht, weil er um seine didaktische Problematik weiß. Der ideale Leser des Lexikons ist der, der schon alles weiß, die Autoren der Stichwörter kennt, deren wissenschaftstheoretischen Standpunkt beurteilen und daher die eingeschränkte Fragestellung des Artikels antizipieren kann usw., der aber deshalb das Lexikon gar nicht braucht. Wenn die größtmögliche Vollständigkeit des Wissens Bedingung der Möglichkeit von Analysekompetenz ist, weil erst sie die heuristische Heranziehung von Bezugstheorien zur Lösung des gestellten komplexen Problems ermöglicht, wäre es sinnvoller gewesen, das latent didaktisierende, das Komplexitätsproblem nur scheinbar lösende, in Wirklichkeit aber unterlaufende Prinzip der Aufspaltung des Wissens in Lexikonartikel aufzugeben und statt dessen einen zusammenhängenden und damit bewußt und notwendig didaktisch verfahrenen Text zu liefern. Die Autoren hätten den Mut zur Erziehung, zur Formulierung eines eigenen, kohärenten Standpunkts beweisen müssen, an dem der Leser sich abarbeiten könnte. Das hätte die beteiligten Wissenschaftler vor das Problem der Koordination ihres Wissens gestellt. Eine gigantische Wissenschaftskonferenz hätte einberufen werden müssen, eine Einigung auch nur in Grundlagenfragen wäre nicht abzusehen gewesen. Was das Lexikon als Vorzug verkauft, die Einbeziehung möglichst vieler Wissenschaftler, die Bereitstellung möglichst vieler Lexikonartikel, erweist sich praktisch als Mangel, der sich aus der Logik der Arbeitsteilung ergibt, die die pädagogische Qualität des Gesamtprodukts beschädigt.

IV

Das haben die Herausgeber bemerkt. Mit dem vorhandenen Instrumentarium von 198 Grundbegriffen ist dem pädagogischen Problem nicht beizukommen, weil es das Gegenteil dessen bewirkt, was es bewirken soll, nämlich lektüreanleitend und damit handlungsorientierend zu werden. Deshalb haben die Herausgeber weitere Hilfsbegriffe beigelegt, die keines eigenen Artikels für würdig befunden wurden, aber den Leser im Falle seiner Orientierungslosigkeit auf die Hauptgrundbegriffe verweisen sollen. Die Anzahl der Hilfsbegriffe beläuft sich auf 1210. Dadurch entsteht der Eindruck größtmöglicher Vollständigkeit und Perfektion. Wer jetzt immer noch nicht zurechtkommt, ist selbst schuld.

Aus der Logik des Verfahrens ergibt sich jedoch, daß es zur Lösung des Problems nur sehr begrenzt beitragen kann. Wer mit den 198 Grundbegriffen nicht zurechtkommt und sich auf die Suche bei den Hilfsbegriffen begibt, wird nicht der Lösung zu-, sondern vom Problem weggeführt. Bestenfalls kommt er nach seiner Exkursion wieder bei den Hauptgrundbegriffen an, von denen er ausgegangen war.

Ein Großteil der Hilfsbegriffe, die aus dem Bemühen entstanden, alle Bereiche pädagogischen Handelns lückenlos abzudecken, verweist eher auf die Verlegenheit der Autoren bei der Begriffsvervielfältigung, als daß sie dem Leser wirklich helfen könnte. Unter dem Stichwort »Schule« findet sich beispielsweise folgende Auffächerung: »Schule für Gehörlose«, »Schule für Geistigbehinderte«, »... für Körperbehinderte, Lernbehinderte, Schwerhörige, Sehbehinderte, Sprachbehinderte, Ver-

haltungsgestörte«. Alle diese Hilfsbegriffe verweisen auf das Stichwort → Sonderpädagogik. Komplementär dazu gibt es dann noch die Hilfsbegriffe »Gehörlosenschule«, »Geistigbehindertenschule« usw. Plausibler als die Erklärung, daß die Autoren des Hilfsbegriffsverzeichnisses ihre Leser für so beschränkt hielten, im Falle eines Interesses für Sonderpädagogik nicht selbst auf das einschlägige Stichwort kommen zu können, ist wohl, daß die Autoren ihrem Verfahren auch nicht trauten.

In mindestens einem Fall führt die Verwendung der Hilfsbegriffe zu einer eklatanten Fehlleistung. Der klassische, weil positive Terminus »Bildung« erhält gleich mehrere Artikel zugewiesen, die ungleich wichtigere »Halbbildung« dagegen erreicht nur den Status des Hilfsbegriffs. Von dort verweist sie nicht etwa auf den Hauptgrundbegriff »Bildung«, als dessen heute allgegenwärtige Form sie abzuhandeln wäre, sondern auf → Indoktrination. Das ist schlicht falsch und unwissenschaftlich, und nimmt schlimmer noch dem Leser die Chance, die Theorie der Halbbildung kennenzulernen. (Die nicht etwa – wie die Autorin des Indoktrinationsartikels behauptet – erst von Adorno entwickelt wurde. Vgl. dazu den historischen Beitrag von Fr. Paulsen in diesem Heft. Paulsen, als Gebildeter, wußte noch um die Halbbildung.) Halbbildung hat mit »Indoktrination« im Sinne des Artikels, der dieses Stichwort behandelt, nichts zu tun. Grob vereinfacht liegt Halbbildung vor, wenn jemand vortäuscht, etwas zu wissen, was er nicht weiß. Genau dies leisten die Autoren mit ihrer Fehlzuweisung.

Wer eine Gliederung vornimmt, tut gut daran, sich vorher zu überlegen, nach welchem Prinzip er gliedern will. So kann man z.B. Züge nach ihrer Nationalität aufteilen in deutsche Züge, englische, französische usw. Oder nach der Art ihrer Innenausstattung in Züge mit ledergestapelten Sitzen, Züge mit Holzbänken etc. Oder nach ihrer Schnelligkeit in Schnellzüge, Eilzüge, Bummelzüge. Nicht sinnvoll ist hingegen die Gliederung: Es gibt deutsche Züge, Züge mit Lederpolsterung und Bummelzüge.² Welchem Prinzip folgt die Aufteilung: »Erziehung, transkulturelle, vorschulische, weibliche« (S. 468)? Offenbar keinem.

Immerhin haben die Hilfsbegriffe heuristischen Wert. Anhand der oben versuchsweise von Uwe S. gebildeten Begriffe suchen wir nach möglichen Bezugswörtern und werden bei den Hilfsbegriffen zum Themenkreis »Disziplin« fündig (nicht hingegen bei dem daraus wie aus dem Unterricht resultierenden »Streß«). Der Hilfsbegriff »Disziplinarstrafe« verweist auf den Hauptgrundbegriff → Strafe, »Disziplinierung, des Körpers« auf → Körper und »Disziplinierung« auf → Lehrer, → Strafe. Damit ist ein Einstieg gefunden. Allerdings nicht mehr als ein – mehr oder weniger zufälliger – Einstieg. Auch darauf reagiert das Lexikon mit einer Hilfestellung: Um die Perfektion voranzutreiben, verweisen die Autoren zusätzlich zu den Hilfsbegriffen auch innerhalb der Artikel auf die anderen, für das eigene Stichwort komplementär relevanten Hauptgrundbegriffe, soweit sie in ihrem Artikel vorkommen. Das Verfahren des Querverweises begegnet dem oben dargestellten Dilemma der Didaktisierung, die die angestrebte Orientierung nicht gewährleistet. Ausgehend von den soeben eruierten drei Hauptgrundbegriffen → Körper, → Lehrer und → Strafe wird der Leser bei der Lektüre auf weitere 30 Zusatzhauptgrundbegriffe verwiesen. Das ergäbe insgesamt ein Korpus von 199 Seiten, eine

umfangreiche, aber für einen fleißigen Leser noch mögliche Lektüre. Wenn sie nur sinnvoll wäre! Wie es in der Sache angelegt ist, ergänzen sich die nach dem Prinzip des Querverweises ausgewählten Stichwörter nicht zu einem stimmigen, auf das praktische Problem bezogenen Lektürekanon. Von den Stichwörtern, auf die man nach diesem Prinzip verwiesen wird, gehört zwar nur »Freinetpädagogik« mehr oder weniger eindeutig nicht zum fraglichen Problemkreis, die anderen Stichwörter verfallen hingegen dem oben angesprochenen Dilemma der Vagheit. Warum sollten gerade sie studiert werden? Der Querverweis führt den Zufall als Auswahlprinzip ein, ein gänzlich willkürliches Ersatzprinzip, das darüber hinwegtäuscht, daß die Didaktisierung keinen sinnvollen Zugriff ermöglicht. Das Prinzip des Querverweises ist unbrauchbar und die Mühe, die sich die Autoren damit gemacht haben, überflüssig.

V

Keines der bisher untersuchten Verfahren, weder die Aufspaltung des Wissens in Lexikonartikel noch die Beifügung von Hilfsbegriffen noch die Einfügung von Querverweisen, ist wirklich geeignet, dem Leser die vom Herausgeber versprochene Hilfestellung bei der Orientierung über ein konkretes praktisches Problem des pädagogischen Alltags zu geben. Wofern der Leser von dieser Problematik etwas bemerkt hat, wird er vermutlich schon hier das Handbuch werfen. Denkbar, ja wahrscheinlich ist aber auch, daß er das Dilemma der Didaktisierung nicht durchschaut und willkürlich mit der Lektüre irgendwelcher Artikel beginnt, die er für relevant hält.

Wenn es nicht sinnvoll erscheint, die didaktisierte Wissenschaft anhand des Stichwortverzeichnis zu nutzen, erweist es sich vielleicht als hilfreich, sich gezielt einzelnen Stichwörtern zuzuwenden und sie auf ihre Botschaft zu befragen. Auch hier ist freilich schon aufgrund simpler Vorüberlegungen Skepsis anzumelden.

Wer einen Lexikonartikel schreiben will (oder muß), steht vor zahlreichen Schwierigkeiten, die sich aus der Form ergeben, nicht aus der obendrein noch schwierigen Thematik. Der Lexikonautor versucht die Quadratur des Kreises: Möglichst kurz soll der Artikel sein und dabei doch möglichst inhaltsreich. Das veranlaßt zu zahlreichen Restriktionen: Man kann nicht in medias res gehen, muß vielmehr, als ob es sich um ein kleines Buch handelte, Einleitung und Schluß schreiben, muß entweder sich auf einen Teilaspekt beschränken oder extrem verdichten, so daß die Behandlung des Themas entweder unzureichend partikular wird oder unzureichend universell. Die Abfassung eines Lexikon-Artikels führt notwendig zur Demütigung des Autors. Er weiß viel, muß aber sein Wissen verschweigen, verkürzen, verzerren, weil der Leser an einer ausführlichen Darstellung nicht interessiert ist. Das Lexikon pervertiert den Autor zur Datenbank.

An dem oben mit dem Instrumentarium der Hilfsbegriffe entdeckten Stichwort »Körper« spüren wir dem didaktischen Dilemma weiter nach. Der Autor des Artikels »Körper« wählt aus der Fülle von möglichen Zugriffen auf sein Thema einen wichtigen Aspekt der neueren soziologischen und philosophischen Literatur

(Wie fast immer verhält auch hier die Pädagogik sich zu den anderen Wissenschaften rezeptiv): die zum Teil von der Psychoanalyse vorbereitete, zum Teil durch die Entdeckung des Werkes von Norbert Elias, zum Teil durch die Rezeption der Arbeiten von Michel Foucault, zum Teil auch durch die Schriften Horkheimers und Adornos veranlaßte Problematisierung des herrschaftsförmigen Verhältnisses von Körper und Geist. Zur Absicherung seines umfangreichen Programms gibt der Autor 41 Literaturhinweise, größtenteils grundlegende, ganze Forschungsstränge anleitende und vor allem sich wissenschaftstheoretisch widersprechende Arbeiten. (Was freilich der definitionsgemäß inkompetente Leser des Artikels nicht wissen kann und was ihm auch nicht mitgeteilt wird. Auch an den Literaturangaben zeigt sich der Unsinn der Didaktisierung: Was nützt dem Lexikon-Leser, der sich kurz und bündig informieren will, eine umfangreiche Literaturliste? Entweder vermittelt sie ihm das Gefühl der Insuffizienz, sich zwar informiert zu haben, aber letztlich doch nichts zu verstehen und angesichts der Literaturflut auch niemals verstehen zu können. Oder er ginge der Sache nach, läse die angegebenen Titel; dann würde ihm die fragwürdige Verdichtung des Artikels bewußt. Der pseudowissenschaftliche Brauch ausgiebiger Zitation führt sich hier selbst ad absurdum.)

Der Autor ergreift die Flucht nach vorn. Nach der Maxime: Nicht kleckern, sondern klotzen beschränkt er sich nicht auf die ohnehin schon unmögliche Darstellung seines weiten Themenbereichs, sondern stellt sein Thema auch noch in eine großzügige, weit ausholende historische Perspektive. Er beginnt mit Bemerkungen zu den Sophisten und Sokrates und stößt von dort in Eilmärschen zu Descartes vor. Das Ergebnis dieses Gewalttritts sieht dann so aus:

»Das Verschwinden [sc. des Körpers] wird begünstigt durch das, was man als Versprachlichung des Körpers und seiner Äußerungen bezeichnen könnte, den Körper zu sehen als Material für sprachähnliche Formulierungen. Die Wiederkehr ist dadurch angelegt, daß eine Rede (Diskurs) möglich wird darüber, was sich strenggenommen einem aristotelisch-descartesschen logischen, einem streng teleologischen Denken entzieht. Dieser Weg wird gangbar gemacht durch die freie Assoziation, durch die Anerkenntnis des Primärprozesses.« (S. 889)

Und wenn der Leser das nicht versteht? Was genau mit dem »Verschwinden des Körpers« gemeint ist (Ist der dann weg?), wird nicht deutlich. Was ist eine »sprachähnliche Formulierung«? Dies zu erläutern, hätte wohl allein schon die Seitenzahl überschritten, die der gesamte Artikel einnimmt. Was ein »aristotelisch-descartessches,³ streng teleologisches Denken« auszeichnet, wird nicht erklärt. (Mal ganz abgesehen von dem inhaltlichen Problem, daß zwischen Aristoteles und Descartes 2000 Jahre Philosophiegeschichte liegen.) Daß »freie Assoziation« und »Primärprozeß« keine juristischen, sondern psychoanalytische Termini sind und erst in diesem Zusammenhang einen Sinn ergeben, wird ebenfalls nicht erklärt, sondern als bekannt vorausgesetzt.

Detektei Strube

Mitglied im Bund
int. Detektive e.V.

Ermittlungen im In- und Ausland

Telefon (05 91) 15 03

5 15 55

☉ 5 15 00

Telefax (05 91) 5 13 91

Bbx. * 44 60 415

4450 LINGEN (EMS)
Holbeinstraße 2

Seit 30 Jahren DETEKTIV-INSTITUT

MATHIEU

Mitglied im BDD

- ◆ Ermittlungen, Observationen
- ◆ Ihr Partner bei der Lösung von Problemen

Servatiplatz / Iduna-Hochhaus
4400 Münster

☎ (02 51) 5 53 46

Raschke Rolf

Ruf (0 52 03) 55 88

siehe-Großanzeige oben

DETEKTEI Dieter Vielhauer

Ermittlungs-
und Beratungs-
dienst

DD

für Industrie
Handel
Privat

- ◆ Wirtschaftsdelikte
- ◆ Straftaten
- ◆ Zivilstreitigkeiten
- ◆ Ehe- u. Unterhaltssachen
- ◆ Personenauskünfte
- ◆ Ermittlungen
- ◆ Observationen u. a. m.

Münster · Graelstr. 1a

☎ (02 51) 52 76 01

Diamantwerkzeuge

● Hopsten (0 54 58)



Steinindustrie. -
Maschinen- und Gerätebau
GmbH

- ◆ Steintrennsägen
- ◆ Diamantsägeblätter
neu und gebraucht

Kupferstraße 6 · 4447 Hopsten
Fax 6 53 · ☎ (0 54 58) 3 00

● Nordwalde (0 25 73)

Deckers, N., Darup-8.

37 08

Dichtungen u. Dichtungsmaterial

siehe auch Isollermaterialien

● Bocholt (0 28 71)

Dinxperloer GmbH, Barendorf-3.

1 20 04

● Dülmen (0 25 94)

WED W. Ewers, Dernekamp 100a.

69 77

● Außerbezirklich



KRUSE TECHNIK

2800 Bremen 1 · Geeren 26/28

Tel. (04 21) 30 50 60

Tlx. 24 59 40 · Fax: 3 05 06-66

Techno-Parts GmbH

Dichtungen für Hydraulik und
Pneumatik Bergbau Chemie

11 Alte Bottroper Str.81

Essen (02 01) 66 70 80

Dienstleistungen

● Außerbezirklich

PAKSMIT SERVICE

Kompletieren + Konfektionieren
Verpacken

REXIM GmbH, 4800 Bielefeld 14
Hauptstr. 161, Fax (05 21) 44 15 74

Das Stichwort-Verzeichnis
befindet sich am Schluß

Die permanente Sinns substitution, die der Autor betreibt, um möglichst viel aus seinem Wissensschatz mitzuteilen, erreicht das Gegenteil der intendierten Wirkung: Statt den Leser für das Thema zu interessieren, schreckt sie ihn ab und vermittelt ihm die Erfahrung einer Inkompetenz, die viel eher von der didaktischen Unbedarftheit des Autors herrührt, der als Pädagoge das Vermittlungsproblem durchschauen und sich einer derartigen Vergewaltigung seines Themas hätte verweigern müssen.

VI

Uwe S. ist als Musiker und Mathematiker an soziologischen und philosophischen Fragen wenig interessiert. »Also Philosophie und so – da hab' ich keinen Bezug zu. Ich bin eher praktisch orientiert. Kommt auch bei den Schülern besser an. Ich hab' ja schon während des Studiums an der Musikschule gearbeitet, da geht es ganz praktisch zu, denen kann ich nicht mit so 'nem philosophischen Kram kommen.« »Aber als Lehramtler hast du doch auch Erziehungswissenschaft im Nebenfach studiert. Was hast du denn da so gemacht?« »Ach, ehrlich gesagt, wie fast alle: so wenig wie möglich. Die Pädagogen labern ja eh bloß schlau rum. Wirklich lernen kann man dabei ja doch nichts.« »Also ganz so ist es ja auch nicht. Wenn man sich die Mühe macht und genau liest, entdeckt man selbst in unserem Artikel durchaus auch interessante Passagen, die sich auch auf unser Ausgangsproblem beziehen lassen. Hier z.B.: »Sind erst einmal die Zugänge zu den Bedürfnissen stark kanalisiert, sind die Bewegung und der Eros aus der pädagogischen Situation vertrieben, sitzen alle über der Trennlinie der Schulbänke relativ still, ist damit auch fast alle Motivation vertrieben. Ohne Bewegung wird aber nicht gelernt. Jetzt wird von außen bewegt mittels verschiedener hochgradig symbolisch organisierter Medien, die sich letztlich von der Bewegung der Körpersinne ableiten lassen: Schautafeln, Illustrationen, Arbeitsblätter, Dias, Projektoren, Overheadprojektoren (auch der Lehrende kann dann still stehen und sehend kontrollieren)«. (S. 890)« »Stimmt, das ist ganz interessant, das wäre mir in dem philosophischen Wust wahrscheinlich gar nicht aufgefallen. Aber auch das erklärt nur, warum ich im Unterricht einen Overhead-Projektor benutze, nicht was ich mache, wenn die Schüler den wegschleppen. Mit dem »still stehen und sehend kontrollieren« ist es auch nicht allzu weit her. Es gibt kaum was Schwierigeres, als am Overhead-Projektor zu arbeiten, ohne daß es in der Klasse zu Tumulten kommt. Und außerdem: Was hab' ich denn davon, den Overhead-Projektor auch philosophisch-historisch einordnen zu können? Daraus folgt doch nichts.« »Nee, das stimmt, unmittelbar praktisch folgt daraus nichts. Die Autoren, die solche Untersuchungen vornehmen, sind meistens auch gar keine Pädagogen, sondern eben Soziologen oder auch Psychologen. Das pädagogische Problem interessiert die nicht, jedenfalls nicht praktisch.« »Aber die Pädagogik müßte doch eine praktische Disziplin sein. Oder beschränkt sich die Theorie auf rein theoretische Probleme?« »Nein, der Praxisbezug ist natürlich immer gegeben.« »Und wo bleibt der?« »Wir können ja mal weiterlesen.«

Am Ende seiner Ausführungen kommt der Autor des Artikels »Körper« auf die pädagogische Praxis zu sprechen. Er weist darauf hin, daß die andeutungsweise dargestellte Trennung von Körper und Geist, die die Pädagogik nicht zuletzt selbst

inszeniert, zahlreiche soziale Folgekosten mit sich bringt: »Vandalismus und Schlägereien in Schulen und Jugendzentren, Alkoholismus, Drogenkonsum, Hochleistungssport, anachronistische, handwerkliche Betätigung, Rückzug in Sekten, psychosomatische Erkrankungen.« (S. 891)

Uwe S. kann sich mit dieser Darstellung nicht recht anfreunden: »Also ich weiß nicht. Einerseits finde ich es ja gut, daß da endlich mal handfest von den Problemen die Rede ist – aber andererseits: Drogenkonsum und Hochleistungssport und ›anachronistische, handwerkliche Betätigung‹, da ist doch wohl Töpfern und so was gemeint: das sind doch ganz verschiedene Dinge! Da hätte man doch differenzieren müssen! Erst vorne einen von Descartes erzählen und dann hinterher Drogen nicht vom Sport unterscheiden können. Also wenn's wirklich mal spannend wird, drückt der Autor sich.« »Stimmt, das finde ich auch. Mal sehen, welche praktischen Konsequenzen er zieht:«

»Das wichtigste Medium, in dem sich auch die Grundlagen sämtlicher Erziehungsziele konkretisieren und materialisieren, ist der Körper des Lehrers selber und wie dieser zu den Schülern in Beziehung tritt: ›Über die Person des Lehrers und über diese Person hinaus führt die Spur in Richtung Zukunft, wenn der Lehrer als Erwachsener anwesend genug ist.« (WÜNSCHE 1982, S. 105)« (S. 892)

Uwe S. bricht in schallendes Gelächter aus. »Also wenn du mich fragst, der kann nicht ganz dicht sein. ›Anwesend genug‹ – natürlich war ich anwesend, als die Schüler vor der versammelten Kollegenschaft meinen Unterricht boykottierten – was blieb mir auch anderes übrig? Und ›als Erwachsener‹ – das soll wohl so was Besonderes heißen, irgendwie was Höheres. Nee, nee, mein Lieber, ich bleib' bei meiner Meinung: Die haben nicht alle am Zaun.« »Tja, das ist ein leidiges Problem, daß die Theoretiker der Pädagogik die Praxis gern mit einem ethischen Appell überbauen, der die Praxis nicht nur nicht ernst nimmt, sondern obendrein über das ungelöste Problem erheben soll. Die Begleitmusik, die die Pädagogik der Praxis spielt, ist immer noch die klassische, und die Kids tanzen dazu Rap. Die Forschungsmethoden und die Sprache ändern sich, die pädagogische Botschaft bleibt hilflos die gleiche.« »Aha, du gibst also zu, daß der ganze Aufwand letztlich überflüssig ist?« »Nein, das gebe ich nicht zu. Gerade die Aufklärung über den Zusammenhang von pädagogischem Pathos und unaufgeklärt bleibender erzieherischer Praxis halte ich für sehr wichtig. Wenn alle sich dessen bewußt würden, könnten die so was nicht mehr schreiben, das ginge zu Protest.« »Du bist aber ganz schön optimistisch, ich wäre da eher skeptisch, da läßt sich doch sowieso nichts ändern.« »Theoretisch bin ich eher pessimistisch, aber praktisch Optimist, ja.«

VII

Während wir über den »Grundbegriffen« hocken und erregt über einen möglichen Verwendungszweck diskutieren, kommt Thomas R. zu Besuch. Als evangelischer Vikar hat er das Privileg, Unterricht an höheren Lehranstalten halten zu können, ohne das Martyrium des Referendariats auf sich nehmen zu müssen. Mit ein paar Unterrichtsentwürfen in den verschiedenen Initiationsphasen seiner Ausbildung ist die Sache abgegolten. Freilich wird auch er dabei nicht froh: »Mann, Mann, Leute,

das ist vielleicht ein Scheiß. Ich muß so 'ne Unterrichtsvorbereitung zum Thema ›Diakonie‹ machen. 20 Seiten und keine Zeile mehr oder weniger. Und alles in 10 Tagen.« Entrüstet über diesen pädagogischen Unfug berichten wir Thomas R. von unseren Erfahrungen mit den »Pädagogischen Grundbegriffen«. »Zeig mal her. Hm, gar nicht so schlecht, das kann ich vielleicht gebrauchen. Ich muß z. B. so einen entwicklungspsychologischen Teil schreiben, so Grundsätzliches zur Entwicklung des Schülers. Hab' ich überhaupt keine Ahnung von. Da könnte ich hier vielleicht was abschreiben, merkt doch kein Schwein. Und Literaturangaben gibt's auch massig.« »Ja, willst du die denn noch lesen?« »Ach was, lesen – angeben! Hauptsache formal ist alles korrekt.« »Aber wirklich lernen kannst du dabei doch nichts!« »Mann, Michael, stell dich doch nicht so naiv. Wer den Widerspruch zwischen dem Anspruch und der Wirklichkeit der bürgerlichen Gesellschaft aushalten will, der muß sich kalt machen. Das hast du doch selbst gerade noch im letzten Heft der KORRESPONDENZ geschrieben.« »Ja, aber – als praktische Handlungsanweisung war das aber nicht gedacht.« »Schon klar, aber faktisch ist es richtig, und dieses Lexikon kann mir helfen, mit dem Widerspruch fertig zu werden.«

Thomas R. leiht sich die »Pädagogischen Grundbegriffe« aus. Verblüfft bleiben wir zurück. Offenkundig ist das Lexikon doch nützlich.

Anmerkungen

- 1 »Wieso ist denn ›EBkultur‹ ein Grundbegriff der Pädagogik?«, wundert sich Uwe S. »Keine Ahnung, das gehört wahrscheinlich zu diesen neueren Ansätzen, die noch nicht etabliert sind.« Wir schlagen nach: »Die ›EBkultur‹ ist – wie viele andere Bereiche der Alltagskultur auch (→ Kleidermode; → Wohnkultur) ein erziehungswirksamer Lebensbereich, der für die Mehrzahl der Pädagogen noch außerhalb ihres unmittelbaren Arbeitsbereiches liegt, auch wenn bestimmte Segmente in wachsendem Umfang in schulische Curricula eingehen, so beispielsweise in den Sachunterricht der Grundschule...« (S. 543). »Au weia, ich glaub', wenn ich jetzt auch noch anfangen, den Schülern in ihr Essen reinzuregeln, ist es endgültig aus.« »Brauchst du ja nicht. Vorläufig gibt's die EBkulturpädagogik ja nur in den Köpfen der pädagogischen Theoretiker – wie übrigens das Meiste in diesem Fach.«
- 2 Das Beispiel ist B. Schüler zu verdanken.
- 3 An Einzelheiten läßt sich ablesen, daß der Autor mit seinem Thema nicht so vertraut ist, wie er vorgibt. Das Adjektiv zum Namen Descartes z. B. heißt laut Duden nicht »descartessch«, sondern cartesianisch oder cartesisch.