INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 42 HERBST 2010

Zeitschrift für Kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
Beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:
© 2010 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen
Anzeigen und Gesamtherstellung:
Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
„Erregte Aufklärung“ – ein pädagogisches und publizistisches Desaster – *in memoriam Katharina Rutschky*

20 **LAUDATIO UND KRITIK**
Roland Reichenbach
Pädagogisch-didaktische Dämonen und Kakodämonen und das Bestreben, Wahrheitsansprüche zu prüfen

34 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Rainer Bremer
Nothing but Evidence – Bildungsforschung aus bildungsfeindlicher Absicht und eine Alternative (Teil I)

52 **DIDAKTIKUM**
Marion Pollmanns
Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu rekonstruieren

DOKUMENTATION I
69 Kompetenzorientierung auf Chinesisch

70 **DOKUMENTATION II**
So einfach geht das

71 **DOKUMENTATION III**
Beim Experten nachgefragt

73 **AUS DER FERNE**
Nilce Altenfelder Silva Arruda Campos
Kulturindustrie als Erziehung – pädagogische Szenen aus einer brasilianischen Grundschule

87 **ERZIEHUNG ALT**
Johannes Twardella
Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der Unterrichtsstörungen

Andreas Gruschka

„Erregte Aufklärung“ – ein pädagogisches und publizistisches Desaster – *in memoriam Katharina Rutschky*

I

Wer über Jahrzehnte manche der Personen kennt, die Anfang des Jahres 2010 im Kontext der Vorgänge zum sexuellen Missbrauch an der Odenwaldschule als Schuldige, Beschuldigte und Betroffene genannt wurden und sich ihnen verbunden fühlt, hatte schwer zu kämpfen mit der Erregung, in die ihn sowohl die berichteten Vorgänge als auch die Reaktionen in der publizistischen Öffentlichkeit versetzt haben: Loyalitäten gerieten ins Wanken, ja wurden aufgehoben. Groß war das Erschrecken über die selbstzerstörerische Kraft des Starrsinns, mit dem der bedeutende Pädagoge Hartmut von Hentig sich rechtfertigte, er habe vom Treiben seines Lebensgefährten Gerold Becker als Leiter der Odenwaldschule nichts gewusst. Kopfschütteln wurde darüber ausgelöst, wie der töricht als Opfer der Kinder beschützte Gerold Becker nicht seinerseits den Freund vor seinen Dummheiten dadurch bewahrte, dass er rechtzeitig für das einstand, was er an der Schule den ihm Schutzbefohlenen angetan hatte. Nicht wenige hatten das Gefühl, helfend eingreifen zu sollen. Aber wo und wie, wenn man sich zunächst selbst wie betäubt vorkam von dem, was es zu lesen gab?

In den ersten Monaten des Jahres entstand ein heilloses Durcheinander zwischen spontanen Entschuldigungen und Anklagen, unsicherer eigener Rechtfertigung und Selbstbezichtigung. Nur wenige Gesprächspartner konnten sich in dieser Zeit dem Sog der „erregten Aufklärung“ (K. Rutschky) entziehen, der mit der galoppierenden Skandalisierung des Skandals über Wochen entfacht wurde. Der sexuelle Missbrauch in Schulen musste schier als der GAU der Pädagogik wahrgenommen werden: Nun war es raus, was hinter all den guten reformpädagogischen Wünschen, Modellen und Praktiken verborgen war und sein Unwesen treiben konnte! Die einen Kollegen schwiegen laut, andere wussten wie immer sofort Bescheid, wieder andere beschämten mit ihrer artikulierten Hilflosigkeit.

Nachdem die Aufregung etwas abgeflaut ist, lässt sich vielleicht aufklärend deuten, was hier hochgekommen ist und was die Reaktionen auf den Skandal ausdrücken. Bevor dazu deutende Beobachtungen mitgeteilt werden, sei zur Selbstvergewisserung wie auch zum Schutz vor Unterstellungen Grundsätzliches erklärt.

II

1. Der Sachverhalt des Missbrauchs ist ein schwerwiegendes Delikt und der Tatbestand klar und eindeutig normativ juridisch bestimmt. Es ist ein Fall für die Gerichte. Merkwürdig ist lediglich, dass die bisherigen Verjährungsregeln sich indifferent gegenüber der Tatsache verhalten, dass für viele Opfer erst spät die Möglichkeit besteht, sich zu ihrem Leid mit dem Anspruch auf Gerechtigkeit zu verhalten. Das soll geändert werden.
2. Es existiert keine anerkannte Pädagogik, in der der sexuelle Verkehr zwischen Heranwachsenden und ihren Lehrern bzw. Erziehern zum Teil der pädagogischen Praxis erklärt wird. Was geschehen ist, lässt sich nicht als Ausdruck von Pädagogik rechtfertigen. Es handelt sich um kriminelle Verfehlungen, freilich solche, die bekanntermaßen zu der Welt, in der wir leben, gehören und aus ihr hervorgehen. Viel spricht dafür, dass sie durch aufgeheizte pädagogische Verhältnisse begünstigt werden.
3. Das Vergehen wiegt so ungemein schwer, weil es von Pädagogen gegenüber Schutzbefohlenen begangen wird. Bei sexuellem Missbrauch handelt es sich um die willentlich ausbeutende Zerstörung derjenigen, denen der Erwachsene mit Zuneigung begegnet. Diese dient nicht dem Wohl der Kinder, sondern wird dazu eingesetzt, diese sich zu Diensten zu machen.
4. Die Aussicht, in große Nähe zu Heranwachsenden zu kommen, lässt Menschen mit der Disposition zur Pädophilie Pädagogen werden. Das ist nicht überraschend, sondern bekannt, weswegen Wachsamkeit selbstverständlich sein sollte. Was geschehen muss, wenn es dennoch zum sexuellen Missbrauch kommt, ist ebenfalls klar: Hilfe und Schutz für die Opfer, die immer die Kinder sind, und Ausschluss der Täter sowie die juridische Klärung und Beurteilung der Taten.
5. Disposition ist kein Schicksal, denn es gibt die Möglichkeit, die ggf. aufbrechende Neigung zur Grenzüberschreitung im Zaum zu halten. Sie kann und muss in pädagogischem Eros als Ethos der distanten Identifizierung mit den Heranwachsenden sublimiert werden. Nur die Aussicht darauf, dass dies gelingen kann, erlaubt den Optimismus, es könne gut gehen. Ansonsten müssten rigide, auf der Basis weitreichender Verdächtigungen, beim Berufszugang selegiert und bereits beim ersten Verdacht über entsprechende Neigungen sanktioniert werden.
6. Deswegen gilt aber auch, dass mit sexuellem Missbrauch gerechnet werden muss. Die Vorstellung, er sei mit moralischer Verdammung und Strafandrohungen durch Rechtssetzungen auszuschließen, verhält sich naiv zum fortbestehenden, oft chaotisch perversen Triebleben von Menschen.
7. Sofern jedoch deswegen überall Gefahr im Verzug gesehen wird, schafft das statt einer Atmosphäre des für das pädagogische Verhältnis konstitutiven gegenseitigen Vertrauens die Bedingung für eine leicht aufbrechende Hysterie und Hexenjagd. Was daraus werden kann, hat die vor-

gängige, weitgehend wieder in Vergessenheit geratene Kampagne gegenüber männlichen Erziehern in Kindergärten belegt, als mit wiederholt zu empirischen Daten hochgerechneten Dunkelziffern und investigativen Spekulationen immer monströsere Ausmaße des Missbrauchs behauptet wurden. Katharina Rutschky hat uns 1992 mit ihrem Buch „Erregte Aufklärung – Kindesmissbrauch: Fakten und Fiktionen" das entsprechende Lehrstück in die Hand gelegt.

8. Überreaktionen lassen sich als die eine Seite einer Medaille verstehen. Die andere besteht in der Tendenz zur anhaltenden Verdrängung der Tatsache des Missbrauchs. So wie man sich exemplarisch über sie erregen können muss, will man danach auch ohne die Belastung mit ihr weiterleben können. Das teilt diese mit dem Erleben von allen anderen Katastrophen des Lebens. Es würde in die Abwege seelischer Überforderung führen, erregte Aufmerksamkeit gegenüber dem möglichen Unheil in Permanenz zu erwarten. Zugleich bedeutet das, dass wir mit der bewussten Selbstillusionierung, einem gewollten Optimismus rechnen müssen, der zum blinden Fleck werden kann.
9. Angemessen ist dagegen das strikte Beachten der förderlichen Bedingungen, unter denen sich Missbrauchansätze entfalten können und die Herstellung von solchen Bedingungen, die sie ersticken lassen. In einer die Heranwachsenden schützenden und sie stark machenden Atmosphäre und unter der strikten Achtung des sittlichen Kodices für zugelassene Nähe lässt sich unaufgeregte Prävention gestalten.
10. Falsch wäre es demgegenüber, jede Form der pädagogischen Nähe präventiv auszuschließen, in der es zum Missbrauch kommen kann. Welche Form der Nähe sich pädagogisch als legitim und hilfreich erweist, hängt von den Problemlagen der Heranwachsenden ab und von der Fähigkeit der Erzieher, sie zum Wohl der Kinder zu nutzen. (Für die große Mehrheit der Odenwaldschüler, so kann man die Berichte von Ehemaligen anlässlich des Skandals verstehen, war die Identifikation der Erzieher mit ihnen als ganzer Person essentiell wichtig und oft heilend. In anderen Kontexten empfiehlt sich gerade Distanz.) Das Problem von Nähe und Distanz auf den Aspekt des Missbrauchs zu fokussieren, führt nur zu neurotischen Vorstellungen, ein pädagogisches Verhältnis lässt sich auf dieser Basis nicht begründen.

Soweit das Prinzipielle.

III

Der ehemaligen Leitung der Odenwaldschule wurde der erregungswirksame Vorwurf gemacht, sie habe ein „Kartell des Schweigens" zum Schutze der Institution und der Täter begünstigt. Der Bericht des Schulleiters Wolfgang Harder zu den öffentlich gewordenen Vorgängen um seinen Vorgänger aus dem Jahre 1999 drückt unmissverständlich aus, dass er nach Gesprächen mit

den Opfern keine Zweifel an den Vorwürfen hegen konnte, die gegen diesen erhoben wurden. Dass hier ein Freund seinen Freund in einem Dokument für die Schulaufsicht auf seine Verfehlungen verwiesen hat, scheint die heutigen Ankläger wenig zu beeindrucken. Als lauere hinter jedem Verstehen seiner damaligen Lage ein weiterer Schritt des Vertuschens, unterbleibt eine kritische Würdigung der Vorgänge. Die Einrichtung versuchte nach 1999, mit pädagogischen Mitteln (mit welchen sonst?) auf den Skandal zu reagieren, mit Aufarbeitung in Gesprächen und Konferenzen über Ursachen und Präventionsmöglichkeiten statt mit öffentlich wirksamer eigener Ausmessung des Skandals und der Aufforderung an die Strafermittlungsbehörden, ihre einsetzende Untersuchung auszuweiten. Das mag jemand kritisieren, der sich in der Rolle des Staatsanwaltes wohlfühlt, nicht jedoch jemand, der sich hypothetisch in die Verantwortung für Schule, Schüler und Lehrer stellt. Dazu zählt auch der vielfach berichtete Verzicht auf juridische Verfolgung durch die Opfer bzw. deren Stellvertreter. Mit Verschleierung hat er wenig zu tun, wiewohl er sich fatal als Deckelung der Auseinandersetzung im Privaten auswirkte. Dass augenscheinlich jenseits der strafrechtlichen (Nicht-)Behandlung der Fälle die für die Schule Verantwortung Tragenden keine entsprechende gegenüber den Opfern zeigten, sie diese sich weiter selbst überließen, bleibt ein aufklärungsbedürftiges Versagen.

Es wird umso bedrückender, als damit nicht nur die Überwältigung durch die Offenlegung des Skandals weiter verdrängt wurde. Hinzutritt, dass das Bekanntwerden des Missbrauchs keine neue Nachricht war. Über den Haupttäter wurde schon lange vorher, in der Einrichtung wie außerhalb von ihr, unter Pädagogen das Gerücht wie ein Urteil gehandelt, ‚er habe es mit kleinen Jungen'. Warum also bedurfte es des „Coming Out" eines seiner Opfer 1999, damit man in der Odenwaldschule sich endlich das Problem anzog? Wie konnte der heute als „massenhaft" kommunizierte Missbrauch sich so lange vollziehen, ohne dass eingegriffen wurde? Das erscheint als unbegreiflich, weil doch nicht davon ausgegangen werden kann, dass dergleichen in der Einrichtung als akzeptiert galt oder die Übergriffe auch nur als quantité négligable behandelt worden sind. Die Verlängerung der jugendbewegten alten Freikörperkultur in das berichtete gemeinsame Nacktduschen von Lehrern und Schülern zählt bereits dazu, erst recht offensichtlicher sexueller Kontakt.

Die Verantwortung für das Wegsehen und Verschweigen liegt nicht bei den Opfern oder den informierten Kameraden, sondern allein bei den Lehrenden, denen doch nicht entgangen sein kann, was hier im Schwange war. Und wenn doch, kann das weder eine Erklärung noch eine Entschuldigung sein. Die Schulgemeinde lebte in einem engen Soziotop zusammen, der entsprechend verbreitungsresistente Geheimnisse letztlich ausschloss. Was unter den Heranwachsenden zirkulierte, wird auch Lehrende erreicht haben.

Wir haben damit die eigentlich interessante ungeklärte Frage bezogen auf die Einrichtungen, in denen Missbrauch an der Tagesordnung war. Zu ihrer Beantwortung, die mehr als die Verifikation von Vorurteilen sein sollte, wäre äußerst genau zu erfragen und danach zu analysieren, was der Fall war.

An diese Frage schließt die weitere an, warum die akademische Gemeinde der Pädagogen, in der die Gerüchte ebenso kursierten, sich nicht für das Thema interessiert hat. Zu hören war in den vergangenen Monaten von Kollegen immer wieder: Spätestens nach der Veröffentlichung in der „Frankfurter Rundschau" 1999 („Der Lack ist ab!") hätte „das Fach" die wissenschaftliche Aufklärung in die eigene Hand nehmen müssen. Aber mit dieser Mängelrüge wird lediglich einem moralischen oder auch nur moralisierenden Impuls nachgegeben. Aufklärung setzte ungleich peinsamer für das Fach daran an zu erklären, wie es kommt, dass Nachrichten wie die von 1999 so verarbeitet wurden, wie es der Fall war. Woher stammt das Desinteresse am Schrecklichen pädagogischer Zustände?

Als eine Ablenkung erscheint mir die wiederholt entgegengebrachte These, dass ein wesentlicher Grund für das Niederhalten des Skandals in der Dominanz und im Einfluss des „Kartells des Schweigens" in der öffentlichen Meinung liege. So wird verschwörungstheoretisch externalisiert, was doch intern zu klären wäre. Dass die Chefin der „Zeit", die mit von Hentig befreundete Gräfin Dönhoff, dessen Freund Gerold Becker habe schützen wollen und deswegen nicht die Nachricht der „Frankfurter Rundschau" aufgegriffen habe, glauben wohl selbst die Ankläger nicht ernsthaft. Denn auch weniger befreundete Organe, vor allem solche, die dafür bekannt sind, keinen Skandal auszulassen, haben sich nicht für die Nachrichten aus der Odenwaldschule interessiert.

Die Logik, nach der Medien Skandale zur Entfaltung bringen, ist ein eigenes Thema. Sie verweist auf die Mechanismen der Kulturindustrie und hat nur zufällig mit dem konkreten Anlass zu tun. Es bedarf einer Einstimmung, damit „es richtig kracht", was ansonsten, im Fluss und der Konkurrenz der vielen gravierenden Nachrichten, untergeht. Es muss bereits eine Basis dafür bestehen, dass ein Thema sich zum sich selbst hochschaukelnden Skandal eignet. 1999 standen die Zeichen nicht so auf Sturm wie nach den immer neuen Verfehlungen katholischer Priester, deren Monströsität noch nach Steigerung verlangte.

IV

Zwischen beiden Aspekten, denen der medialen Darstellung des Skandals in seiner Eigendynamik und der Frage nach der Aufklärungspflicht der Zunft, vermittelt die dritte Frage, ob und wie sich nun, nachdem die Sache so in der Welt ist, deren Verarbeitung vollzieht. Bislang nicht abzusehen ist eine der Wissenschaft würdige Befassung mit den genannten Aspekten. Sie verlangte eine Besinnung auf das streng Analytische und die bewusste Distanzierung von allen Affekten, die der Skandal ausgelöst hat.

Verarbeitet wird er stattdessen gegenwärtig um den praktischen Schaden herum, den er bewirkt hat und den diskurspolitischen Nutzen, den man aus ihm ziehen möchte. Die betroffene Odenwaldschule tut alles, damit die Öffentlichkeit sieht, wie radikal Aufklärung zum Neuanfang werden kann. Aber

es wird lange dauern, bis sich eine neue Glaubwürdigkeit einstellt. Denn die erregte Öffentlichkeit sieht auf eine Pädagogik, deren Kredit weitgehend verspielt ist, wo man ihr auch noch das Schlimmste zutrauen muss, nicht allein das seit Jahren veröffentlichte Versagen an der Aufgabe der Bildung und der Erziehung. Verarbeitung schlägt schließlich auch um in fortgesetzte Verdrängung. Die vollzieht sich in dem Bemühen, sich vom Nahen und Befremdenden dieser Vorgänge frei zu machen und dafür Ersatzschauplätze in der Form von postulierten Hintergründen zu besetzen. So lässt sich anhaltend Neues zum Thema vortragen, ohne noch von diesem selbst handeln zu müssen.

Die in den ersten Monaten des Jahres ausgebrochene Erregung hat zu manchen ungemein verwirrenden Reaktionen und Nicht-Reaktionen geführt. Es fällt nicht leicht, das lustvoll Schauerliche des Skandals, das Rhetorische der Empörung und die zunehmende Instrumentalisierung der Vorgänge vom aufzuklärenden Kern zu unterscheiden.

Die „erregte Aufklärung" wurde auf verschiedenen Ebenen ausgetragen. Von den Tätern wissen wir bis heute äußerst wenig. Wir kennen sie von den Erzählungen der Opfer. Nicht wenige abstrahieren von den Taten mit Betrachtungen über die Milieus der pädagogischen Beziehungen und den besonderen Kontext der Internatserziehung. Die Odenwaldschule eignet sich als einer der Leuchttürme der Reformpädagogik besonders dazu, ideengeschichtlichen und praxisgeschichtlichen Voraussetzungen nachzugehen, die erklären sollen, wie in Theorie und Praxis der Nährboden für den Missbrauch bereitet war. Die Überlegungen reichen weiter zu den mentalitätsgeschichtlichen Voraussetzungen, die „Empfangsbereitschaften" für den Missbrauch geschaffen haben sollen. So wird inzwischen gerne auf das in Leipzig preisgekrönte Raulff-Buch über den „George-Kreis" verwiesen, mit dem Teile der Reformpädagogik verbunden waren. In der Publizistik wird der Kreis der Akteure erweitert um die Gruppe, die nach dem Zweiten Weltkrieg für die Bildungsreform in Deutschland bestimmend wurde und die nun freimütig als die „evangelische Bildungsmafia" bezeichnet wird. So lassen sich weitere bedeutende Figuren im Scheinwerferlicht des Missbrauchs entzaubern. Von da ist es – wie wir noch sehen werden – nicht weit, alte Rechnungen zu begleichen, Titanenstürze zu kommentieren und Ressentiments als Aufklärung hervorzuheben.

V

Zu der Weise, wie das Wirken Gerold Beckers in der Odenwaldschule bis 1999 verarbeitet wurde, kann hier nichts ausgeführt werden. Es sollte – wie schon betont wurde – Gegenstand einer sorgfältigen Rekonstruktion werden. Aber vielleicht hilft ansatzweise die Spiegelung mit eigenen Erfahrungen.

Besuche in der Odenwaldschule, auch solche in einer der „Familien", haben mir „keinerlei Hinweise gegeben", das dorthin mitgebrachte Gerücht würde sich auf eine Wirklichkeit beziehen. Der Verkehr der Erwachsenen mit den Heranwachsenden war freundlich, locker, zugewandt. Die Wohngemeinschaft in der „Familie" unterschied sich von der rein jugendlichen durch die

Verbindung zu den eher ironisch so genannten Familienoberhäuptern, in der Regel einem Lehrer der Schule und seiner Frau, die dort ggf. selbst unterrichtete. Erzieher und Heranwachsende waren sich nahe, aber die Generationendifferenz war ihnen bewusst. Dass das enge Zusammenleben in der vom Leben draußen weitgehend getrennten Gemeinschaft gerade bei Jugendlichen einher gehen musste mit dem Experimentieren und Erleben von Sexualität, war spürbar, aber ohne dramatischen Ausdruck. Die Rede war von den damit verbundenen Konflikten, Beziehungskrisen zwischen den Jugendlichen wie auch solchen zwischen ihnen und ihren Lehrern/Erziehern. Auch ungewollte Schwangerschaften traten auf. Die daraus resultierenden Probleme wurden im Sinne des Wohls der Jugendlichen gelöst. Immer schien es mir so, dass in Oberhambach ein aufgeklärtes Verantwortungsbewusstsein herrschte. Gerade die darin sich ausdrückende Offenheit vertrieb das mitgebrachte Misstrauen.

Dass Lehrende sich in Schüler verlieben und umgekehrt und dass daraus Lebenspartnerschaften werden können, war mir von Fällen aus dem öffentlichen Schulwesen bekannt. Dergleichen mochte vielleicht verstärkt in der Odenwaldschule stattfinden. Aus den Gesprächen darüber entnahm ich, dass die dann notwendigen Konsequenzen gezogen würden. Im Gegensatz zum selbst erlebten öffentlichen Schulwesen, das durch die hässlich aggressiven Ausdrucksweisen eines verkrampften Umgangs mit der Sexualität in der Peergroup als auch bezüglich der von den Schülern unterstellten Sexualität der Lehrer geprägt war, schien mir hier die Welt, wenn schon nicht ganz in Ordnung, so doch in professionellen Händen von Pädagogen zu sein. Ich hatte den Eindruck, dass, so offen mit mir über alles gesprochen wurde, auch innerhalb der Schule kommuniziert würde. Gelassene Aufmerksamkeit bestimmte für mich das Klima. Niemand agierte in der bohrenden Weise einer Person, die etwas aufzudecken hat, niemand so, als müsse er etwas verbergen. So wurde auch ich auf Anerkennung und Verständnis als Freund und Verteidiger der Einrichtung, nicht aber auf Distanz und Unverständnis als Kritiker oder gar Ankläger eingestimmt.

Was ich als Besucher empfand, verband mich mit den Lehrenden. In dieser Schule war der selbstbewusste Umgang auch mit Konflikten bestimmend: Jeder wisse, was er tue und könne dies auch gut verantworten. So beeindruckt wollte ich als Besucher die Gerüchte, die von dem pädophilen und schon einige Jahre zuvor ausgeschiedenen ehemaligen Schulleiter berichteten, dann doch lieber als üble Nachrede über diesen denn als solche über das Klima der Einrichtung einordnen. Was blieb, war der hier nicht so leicht zu verstehende „gossip“, mit dem auch sonst Lehrer leicht zu Kandidaten für sexuell abartige Neigungen gemacht werden. Warum wurde er von Ehemaligen tradiert?

Ich sagte mir: Wie leicht fällt es Schülern, sich „dicke zu tun“ und sich mit Vermutungen und Geschichten aus zweiter Hand zu überbieten, um damit Lehrer zu beurteilen. Auch unter Lehrern ist die entsprechende Nachrede verbreitet.

An Gerüchten ist nicht selten etwas dran, ihnen mangelt es nicht unbedingt und völlig an Wirklichkeit. Gerold Becker wird wohl den Heranwach-

senden so nahe gekommen sein, dass diese daraus machen konnten, was die Gerüchte dann anekdotisch konkretisierten. Bis 1999, als persönlich verantwortete Anklagen laut wurden, beließ ich es bei der Lesart, nach der eher die lustvoll üble Nachrede zu gelten habe als Hinweise auf kriminelle Machenschaften. Die beruhigende Verteidigung ging einher mit der hoffenden Hoffnung, dass die fraglichen Lehrer doch wohl wüssten, was sie tun dürften und wo sich die Grenze für eine Annäherung befindet.

Zu dieser Selbstbeschwichtigung passte freilich nicht die Nachricht vom Rücktritt Gerold Beckers als Schulleiter, der nichts mit Amtsmüdigkeit oder dem mir erklärten, immer nach etwa zehn Jahren fälligen Generationswechsel zu tun haben konnte. Über die Konflikte, die dazu geführt hatten, wurde nicht gesprochen, und meine Neugierde reichte nicht so weit, danach zu fragen. Der persönliche Kontakt mit Gerold Becker außerhalb der Schule vermittelte mir den Eindruck eines warmherzigen, zugewandten und hoch reflektierten Menschen. Er besaß ein unaufgeregtes, nicht vereinnahmendes Charisma und war darin der angenehmere von Hentig. So nahm ich ihn mehr als das Opfer seiner missgedeuteten Handlungen wahr, nicht aber als den Täter, der er mit den Anklagen sein sollte und seinem viel zu späten Eingeständnis tatsächlich war. 1999 war mit der öffentlichen Anklage und den Reaktionen der damaligen Schulleitung auch für mich „der Lack ab". Becker war nicht nur als praktischer Pädagoge unhaltbar geworden, auch seine pädagogische Urteilskompetenz war diskreditiert.

Was im Näheverhältnis der Schule sich ungleich schwerer erklären lässt, kann vielleicht vom ferneren Beobachterstandpunkt plausibel werden. Was hier an Aufmerksamkeit nicht funktioniert hat, hängt wohl an dem Wunsch als dem Vater des Gedankens. Der Beobachter möchte nicht, dass es so sei, wie es doch sein kann. Er verweigert die negative Antizipation, sich nämlich anhaltend auszumalen und danach zu erkunden, dass nicht ist, was nicht sein sollte. Er möchte, dass der Andere seine positive Erwartung erfüllt. Damit ist zunächst praktischer Optimismus gemeint, nach dem rheinischen Motto: Et hätt noch immer jot jejange. Menschen können nicht ohne eine solche Haltung einem anderen Menschen in Offenheit begegnen. Das gilt auch, wenn sie wissen, dass er Fehler macht und sich nicht unbedingt im Griff hat. Dann hoffen sie für ihn, denn mit einer pessimistischen Haltung würde er in allen seinen Möglichkeiten negativ vorverurteilt.

Auch die Erziehung zur Mündigkeit lebt von diesem Optimismus. Die Erwartung liegt darin, dass die praktische Auseinandersetzung mit neuen Aufgaben dazu führt zu lernen, wie sie gelöst und beherrscht werden können. Aus Fehlern lernt man, das Richtige zu tun.

Von einem Lehrer und Erzieher nehmen wir als Schüler und Kinder wie auch als Eltern an, dass er grundsätzlich weiß, was im Umgang geboten und was nicht erlaubt ist. Er steht unter der Verpflichtung des Bemühens um das Gelingen der gemeinsamen Praxis. Wir müssen davon ausgehen können, dass er seine Pflichten erfüllt. Diese Haltung steht in Spannung zu der Erfahrung, dass diese Erwartung, zuweilen in schrecklichem Sinne, enttäuscht wird.

Aber auch dann müssen wir an der Erwartung festhalten. Kinder würden sonst die Achtung vor dem Erzieher verlieren, Eltern müssten ihre Kinder vor diesem schützen. Pädagogik kann nur, und sei es als kontrafaktische Erwartung ihrer positiven Möglichkeit erlebt und begleitet werden.

Der sexuelle Missbrauch stellt keine Verfehlung dar wie die körperliche Züchtigung oder wie ein zynischer Kommentar über die „Blödigkeit" eines Schülers oder wie ein didaktischer Kunstfehler. Der Missbrauch ist aufgeladen mit dem Schlimmsten, was man einem Kind antun kann, und übertritt ein Tabu. Physische oder psychische Strafe kann Kinder ebenfalls schwer belasten. Sie enthält jedoch weniger Aufregungspotenzial, vielleicht weil uns die Praktiken lebensweltlich näher stehen. Kunstfehler im Unterricht werden oft als Teil der Folklore von Schule erinnert, auch wenn ihre Konsequenz in der Verhinderung von Bildung gravierend ist. Aber jenseits dieser Unterschiede im Delikt erwachsen aus der Spannung zwischen normativer Erwartung und möglichem Fehlverhalten zwei völlig konträre Deutungszugänge und Erwartungen. Der eine nimmt die Wirklichkeit so wahr, wie sie *möchte*, dass sie sei. Der andere rechnet immer konkret mit dem Gegenteil, sie *möchte* eigentlich bewiesen haben, dass es nicht so ist. Mit der ersten Haltung muss keineswegs schlicht weggesehen und verdrängt werden. Mit ihr wird der Beobachter nicht schon wunschdenkend blind, er leugnet nicht die Realität dessen, was er nicht will. Aber er stolpert über die der Norm widersprechende Wirklichkeit erst, wenn er von dieser überwältigend eingeholt wird. Dafür kann das eindeutige Indiz ausreichen, etwa das Bekenntnis eines Kindes, das missbraucht wurde. Wer dann nicht reagiert, der verleugnet Realität und wird ebenso untauglich für die Bewährung in ihr wie jener, der die Normen bricht. Ich nannte bereits die Gründe für die Annahme, dass in der Odenwaldschule mehrheitlich die von mir beschriebene optimistische Reaktionsweise vorherrschte.

Das gegenteilige Reaktionsmuster lässt sich gedankenexperimentell auf die gleiche Situation beziehen. Dann zeigt sich, dass es dort scheitern müsste. Es führt nämlich zum unausgesetzten Verdacht. Der findet, was er sucht, und sucht auch dort, wo er nichts finden kann. Es wäre die Haltung eines pädagogischen Pessimismus, mit dem man vielleicht in der Praxis einige Zeit als Zyniker überleben kann, aber nicht mehr als das. Sie zerstört die in der Praxis vorauszusetzende Grundeinstellung, pädagogisches Handeln könne gelingen. Man muss nach Horkheimer theoretischer Pessimist sein, aber man kann nicht praktischer Pessimist sein, ohne in der Praxis zu scheitern.

VI

An der Lage der Odenwaldschule nach dem Skandal lässt sich nach den Berichten das Zerstörerische der Konfrontation beider Haltungen beobachten. Da stehen die alten Optimisten am Pranger der Investigatoren, denn in deren Augen wurde mit ihnen das „Kartell des Schweigens" erst möglich gemacht: Sie tragen ihre Mitschuld, auch wenn sie in der Sache unschuldig sind. Um-

gekehrt gelten die Aufklärer in den Augen der mitverantwortlich Gemachten als die Zerstörer der Schule, da diese keinen Unterschied mehr gelten lassen zwischen dem Optimismus und der Verschleierung und Verleugnung.

Die Schule will nun schnell über Regelungen und Techniken verfügen, wie zwischen beiden Reaktionsweisen zukünftig vermittelt werden kann: vor allem mit Verfahren der Frühwarnung. Das erscheint mir in ihrer gegenwärtigen Situation als alternativlos. An solchen Verfahren hängt wohl der erneute Aufbau von Zuversicht. Aber sie erlauben keine vertrauende Sicherheit, durch sie sei das Problem zu lösen. Man kann sich ihre Anwendung in jener wie in dieser Haltung vorstellen und damit schlügen sie schnell um in die benevolente oder maligne Routine der Prüfung, ob alles in Ordnung sei. Dass eine Organisation wie „Zartbitter" für die Prävention sorgen sollte, macht besorgt, kann es sich doch mit ihr um das gleiche Denken handeln, das schon einmal Aufklärung verhinderte, als es um Kindesmissbrauch in Kindergärten ging.

Die Strenge der geforderten Prävention, die zunehmend die Errungenschaften der Reformpädagogik in Zweifel zieht, erfährt vielfache Zustimmung, weil die Sprecher des „Kartells", der Kreis um Gerold Becker, weniges unternommen haben, um ein Bewusstsein von der Mitverantwortung zu zeigen. Anders als verantwortungslos sind die haarsträubenden Schutzreaktionen nach 1999 im persönlichen Umfeld Gerold Beckers nicht zu bewerten, vor allem die Akte seiner Rehabilitation durch ihm übertragende pädagogische Aufgaben. Dazu kam es ohne ein vorhergehendes Schuldeingeständnis oder auch nur einen Akt der gewollten Umkehr.

Von Hellmut Becker wird berichtet, dass er Gerold Becker, nachdem ihm in dessen frühen Jahren an der Odenwaldschule eine Missbrauchstat persönlich berichtet wurde, zur Rede gestellt hatte. Dabei habe Hellmut von Gerold Becker eine therapeutische Behandlung seiner Neigung verlangt, damit er überhaupt die Chancen bewahre, mit Kindern weiterhin pädagogischen Umgang zu haben. Hellmut Becker war klar, dass ein triebhafter Gerold Becker unhaltbar geworden war. Aber so weit wir wissen, hat der Ratschlag keine Wirkungen gezeigt. Als der Skandal nicht mehr unter Freunden zu bearbeiten war, ist Gerold Becker einige Zeit nach 1999 wieder als Pädagoge tätig geworden, auch im Umgang mit Kindern. Vor allem trat er wieder als pädagogischer Experte auf. Der blieb er in den Augen der ihn Nachfragenden augenscheinlich unabhängig davon, was ihm vorgeworfen wurde. Er war einfach als Reformpädagoge zu überzeugend, als dass die pädophile Neigung seine Kompetenz in den Schatten hätte stellen können.

Wie eine höhnische Provokation musste es wirken, als Gerold Becker dann auch noch das weit verbreitete Themenheft „Körper" aus dem Friedrich-Verlag mitgestalten durfte. Scham hätte es geboten, darauf zu verzichten. Rätselhaft, dass die Freunde ihn nicht davon abgehalten oder darauf verzichtet haben, ihn dazu zu ermuntern. Das alles fügt sich fast schon zwingend zu dem Bild, dass Patronage und missverstandene Freundschaft die Akteure mit Blindheit schlugen. Hier war wirklich der Wunsch als Vater des Gedan-

kens so überwältigend geworden, dass die schmerzhaft ganz andere Realität keine Bedeutung mehr gewinnen konnte.

VII

Die Perspektive der Problembearbeitung ändert sich, wenn man danach fragt, wie die Wissenschaftliche Pädagogik auf den Missbrauch reagierte.

Als beschämend und irritierend ist vielfach herausgestellt worden, dass die Pädagogik weder vor 1999 noch nach 1999 die Vorgänge aufgenommen hat, um Licht in das Dunkel zu bringen. Ausgangspunkt ist wohl das authentische Erschrecken über die Indifferenz gegenüber einem Sachverhalt, der in der Zunft der Pädagogen weitgehend bekannt worden war. Das gilt unabhängig davon, dass es nicht eines besonderen Skandals bedurfte hätte, um sich den Sachverhalt als die vielleicht schrecklichste Realität vorzustellen, die es im Umgang von Erwachsenen und Kindern gibt. Sexueller Missbrauch kam nicht erst mit den jüngsten Nachrichten in die Welt und wurde nicht erst damit möglicher Gegenstand pädagogischer Theoriebildung und empirischer Forschung.

Unangenehm wird es, wenn diese kritische Rückfrage „an das Fach" begleitet wird mit der Attitüde der Anklage an die vielen Kollegen, die sich nicht gekümmert hätten, und wenn sie einher geht mit der nachholenden Aufforderung, das damit zu kompensieren, dass nun zur „brutalst möglichen Aufklärung" gegriffen wird. Denn bei der versäumten Offenlegung des Skandals ebenso so sehr um den sexuellen Missbrauch wie um das ausgebliebene Medienereignis über den Fall.

Wahr ist, dass es keinem forschenden Erziehungswissenschaftler verboten war, den Skandal zum Ausgangspunkt einer wissenschaftlichen Untersuchung zu machen. Auch die ist nach meiner Kenntnis ausgeblieben, und damit wird der Vorgang erklärungsbedürftig.

Man könnte annehmen, dass das Thema schon wegen des Sensationscharakters Forscher angezogen hätte. Aber es gibt augenscheinlich eine Hemmschwelle in der Wissenschaft und Forschung, mit der diese sich von kriminalistischer Neugier und Enthüllungsjournalismus unterscheidet. Freilich erklärt das noch nicht, warum Pädagogen die Aufklärung über pädagogische Verbrechen so wenig interessiert, warum dergleichen immer in anderen Disziplinen und anders geprägten Bereichen erledigt worden ist, von Psychologen, Kriminologen, Journalisten, von Schriftstellern. Selbst die pädagogische Biographieforschung hat hier eine Aufklärungshemmung. Es fällt eben schwer, verbindlich erklärendes Wissen darüber zu bilden, warum jemand wurde, was er war, ohne dass man die beliebten Etiketten als Erklärungen nutzt.

In unserem Fall ging es freilich um anderes und mehr. Es wäre zu erklären, welche Umstände es begünstigten, dass Täter zu Tätern werden konnten und was daran hinderte, dass deren Treiben nicht bald aufflog und beendet wurde.

Eine solche Untersuchung wäre möglich gewesen, vielleicht wäre sie sogar mit dem notwendig leidenschaftslosen wissenschaftlichen Erkenntnisinte-

resse auch an der Odenwaldschule nach 1999 möglich gewesen. Es hat sie nicht gegeben.

Nun macht es keinen Sinn, aus dem Vorgang so etwas wie eine kollektive Verpflichtung auf Interesse abzuleiten. Forschungsinteressen diversifizieren sich in unterschiedliche Richtungen. Augenscheinlich wollte sich niemand um dieses Thema bemühen.

Mit der Distanz verhält es sich wohl wie mit der zur Seite der Praxis bereits thematisierten. Man kann auch weniger eindringlich und spektakulär fragen, wo Studien der Erziehungswissenschaft vorliegen, die sich mit den Weisen und Wirkungen von Erziehung überhaupt beschäftigt haben. Sofern es sich nicht um historische Untersuchungen handelt (wie jüngst die Studie von Dudek über die „Freie Schulgemeinde Wickersdorf, Bad Heilbrunn 2008), lässt sich keine das Fach bestimmende Aufmerksamkeit für Erziehung in ihren praktischen Ausgestaltungen ausmachen. Man denke sich etwas Vergleichbares bei den Psychologen: etwa eine Marginalität von Studien zum Lernen, zur Entwicklung, zum Gedächtnis usf. Unmöglich!

Überlagert wird dieses Defizit an empirischen Studien durch die Aufregung über angediente Theorien und Praktiken der Erziehung. So wenn der ehemalige Lehrer an der Odenwaldschule Bernhard Bueb in Büchern zeigt, dass und wie er Disziplin liebt und die linksliberalen Kollegen dagegen aufbegehren. Im Medium von Theorien und Konzepten lassen sich trefflich Überzeugungen austauschen und gegeneinander in Stellung bringen. Aber warum existieren keine Studien zur Realität der Interaktionslogik alltäglicher Erziehungspraktiken in Familien, in Kindergärten, Schulen, in besonderen Settings wie den Internaten, sei es in kirchlichen oder nicht-kirchlichen?

Ich vermute, die Distanz entsteht bereits weit vor der Reaktion auf die spektakulären Anlässe wie die Missbrauchshandlungen. Sie ist grundlegend als eine Abwehr gegenüber dem Schmuddeligen, dem allzu oft repressiv Prekären, dem Hilflosen und Sinnlosen, dem oft Schädlichen der faktischen Erziehung. Wer sich mit diesen Formen der Erziehung beschäftigt, blickt nicht auf den Glanz der pädagogischen Praxis.

Als implizite Antwort auf das Unbehagen an erzieherischen Missständen könnte dagegen ein analytisches Durchdringen des Gegensatzes, der guten Erziehung, erwartet werden. Damit könnte gezeigt werden, was man positiv tun kann. Das bearbeitet die forschende Erziehungswissenschaft ebenso wenig und überlässt das Thema der Flut der mehr oder weniger bei allem Pathos leeren oder törichten Ratgeberliteratur.

Mit Erziehung wird bis heute weniger die Erziehung zur Mündigkeit verbunden als die zur Zucht. Damit lebt weitgehend fort, was Adorno in den 60ern zu seinen „Tabus über dem Lehrberuf“ (in „Erziehung zur Mündigkeit“, Frankfurt 1970) motiviert hat. So wie es keine professionelle Bereitschaft gibt, sich über das eigene Versagen als Berufsstand aufzuklären, so wenig interessiert es die Erziehungswissenschaft.

Zu erinnern ist deswegen an eine Erzählung von Hellmut Becker. Der berichtete über die Reaktion der jungen Mitarbeiter des gerade von ihm etablierten Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin auf einen Vortrag, den Adorno dort hielt, eben den über seine später so berühmt gewordenen „Tabus über dem Lehrberuf“. Becker hoffte, dass die jungen Nachwuchswissenschaftler angesteckt würden zu empirischen Untersuchungen über das, was Adorno so beziehungsreich nur andeuten konnte. Die Reaktion sei ernüchternd gewesen. Niemand wollte sich damit beschäftigen. Weder erkannten die Wissenschaftler darin interessante Forschungsfragen, noch überhaupt ungeklärte Fragen. Die Zuhörer taten so, als ob sie das alles schon wüssten. Es lohne sich nicht, das noch einmal analytisch empirisch aufzuschließen.

Dies dürfte eine wahrhaftige Reaktion gewesen sein, wie sie zugleich eine sachlich falsche Auskunft war. Sie ist glaubwürdig, weil es auch unter Wissenschaftlern dieser Generation so manches Vorurteil gegenüber Erziehung gab, womit man das ihr zukommende Verquere, Missgestaltete, Pathogene gut abwehren konnte. Kurzschlüssig war aber die Distanz, weil doch alles andere als erkannt und erschlossen gelten kann, wie Erziehung zur Mündigkeit ihr Telos verliert und umschlägt in Zwang, Unterdrückung, Abhängigkeit.

So ist es wohl nicht zuletzt dieses fehlende empirische Interesse an der Sache wie das Unbehagen gegenüber dem, was man da zutage fördern könnte, die mit bedingen, dass auch 1999 nicht zum Anlass genommen wurde, den Missbrauch empirisch zu untersuchen.

Vor diesem Hintergrund ist die wie eine Selbstanklage formulierte Rede von den Versäumnissen der eigenen Zunft eine heikle Angelegenheit. Sie hat etwas von einer Heuchelei, wo sie nicht einhergeht mit dem Eingedenken darin, dass sich die Pädagogik bis heute primär mit der Kritik an den ihr von außen angetanen Überformungen durch Politik und Wirtschaft beschäftigt sowie mit notorischen Ansagen des Wahren und Richtigen. Sie ist auf die Modellierung der vermeintlich richtigen Praxis abonniert, nicht aber auf die erschließende Kritik einer Praxis, die nicht ist, was sie sein sollte. Es fehlt bis heute dieser Impuls der Aufklärung. Der kommt nur am Rande vor und tritt bevorzugt auf, wo sich die Wissenschaft wiederum mit sich selbst beschäftigt. Da befindet sich das Fach erneut auf der sicheren Seite der Programmansagen, die Andere zu erledigen hätten.

So verwundert auch nicht, dass die vielen Stellungnahmen und vor allem die mündlich geführten Debatten der letzten Monate sich schnell vom Sachverhalt des Missbrauchs abwandten, sich auch nicht weiter um ihre konkreten Entstehungsbedingungen kümmerten, sondern sich darauf verlegten, zu diskutieren, was da alles noch unaufgeklärt mitschwingt. Das große Interesse an dem „Kartell der Verdunklung“, das unmittelbar nach Hentigs unfreiwilligem Angriff auf seine eigene Reputation in der „Süddeutschen Zeitung“ (12.3.2010) aufkommt, impliziert die Abkehr von dem konkret Unappetitlichen der Sache. Die Spekulation über die Hintergründe wird eröffnet.

VIII

Damit bietet sich ein weites Feld der Erregung an: die Begünstigung der Täter durch das sie deckende Netzwerk. Dieses wurde während der publizistischen Offensive als das alte Imperium der linksliberalen Publizistik „enttarnt“, die erfolgreich unterdrückte, was 1999 an die Oberfläche drängte. Damals blieb also die „Frankfurter Rundschau“ mit ihrer Enthüllungsstory ohne eine Resonanz in den anderen Organen. Nicht „Die Zeit“, der „Spiegel“, nicht die „Süddeutsche“ oder die „FAZ“ nahmen den Ball auf. Die Erklärung lautet, die Sache sei wohl machtvoll unter dem Deckel gehalten worden. Augenscheinlich war es dem Zirkel um Gerold Becker gelungen, die Anklage ins Leere laufen zu lassen. Gerold Becker verschwand für einige Zeit aus der Öffentlichkeit, die Staatsanwaltschaft stellte früh Verjährung fest. Die Aufregung legte sich.

Weil dahinter der Skandal des Skandals verborgen sei, ist die Publizistik heute motiviert, sich dieses Netzwerk stärker vorzunehmen und es auf seinen tiefen, mächtigen und nun als so ungemein trüb erscheinenden Untergrund hin zu untersuchen.

Der jüngst verstorbene Soziologe Ralf Dahrendorf lieferte eines der Stichworte für die entgrenzte Polemik und Verdächtigung. Er sprach einmal

von der „protestantischen Mafia“. Zitiert wird er nicht mit dem Hinweis auf seine bewusste ironische Übertreibung. Die Unschuld der polemischen Originalzuschreibung Dahrendorfs, die sich seinem davon unabhängigen Respekt gegenüber den Figuren dieser „Mafia“ verdankte und mit der sein Erfinder in den verschiedenen Gremien hervorragend zusammengearbeitet hat, verflüchtigt sich, sobald man so über Tote wie Lebendige urteilt, die mit dem sexuellen Missbrauch, wie indirekt auch immer, kontaminiert werden können. Dann wird sofort der Kampfwert der Bezeichnung durchsichtig.

Aus einer durch gemeinsame Geschichte, Überzeugungen und Interessen zusammengehaltenen Gruppe höchst eigenständiger Menschen, die die Entwicklung des bundesdeutschen Bildungswesens wesentlich mit beeinflussten, wird nun die „Mafia“ als das Schutzbündnis, das die öffentliche Auseinandersetzung über den Skandal unterdrückt. Dazu muss dann kein Unterschied mehr gemacht werden zwischen dem Gerold Becker beschützenden von Hentig, der mit ihm befreundeten Gräfin Dönhoff, den bereits 1982 bzw. 1993 verstorbenen Georg Picht und Hellmut Becker oder den Brüdern Carl-Friedrich und Richard von Weizsäcker. Die steckten, wie es bei einer Mafia eben so üblich ist, alle unter einer Decke. Nur wer ist eigentlich der „Don“? Zunächst wurde in dem Stück diese Rolle von Hentig übertragen. Nachdem der erledigt war, erinnerte man sich vor allem in der FAZ an einen besseren Kandidaten, an Hellmut Becker.

Dessen Netzwerk, das manchen Kollegen zu Beckers bildungspolitischer Wirkzeit geärgert haben mag, auch weil es an die eigene Ohnmacht erinnerte, erweist sich nun in seiner ganzen heillosen Verstrickung. Es reicht nicht, Freundschaftsbeziehungen dem Publikum zu präsentieren, man muss weiter gehen, um den Verdacht anzureichern. Das geschieht, indem ein Hinterdunstkreis konstruiert wird, der auf eine geistige Nähe zum explosiven Ausgangspunkt des Skandals passt, mit einem mixtum compositum aus Elitedenken, Sendungsbewusstsein, Distanz und Verstrickung im Nationalsozialismus sowie der Zuneigung zum exzentrischen George-Kreis und darüber einer pädagogischen Leidenschaft incl. der Nähe zur Knabenliebe. Auf diese Weise entsteht ein ungemein schillerndes Gesamtszenario. Der Verdacht geht in alle Richtungen und tritt auf mit einem Durchblickerblick, der genaues Wissen über die letzten Ursachen zu besitzen vorgibt.

Von da drängt es Kommentatoren zum Schlüsselloch, mit dem Interesse zu verfolgen, wie sich die Mafia rettet, spaltet oder neu formiert. Kolportiert wird etwa, dass Richard von Weizsäcker den Freund Hentig nicht mehr zu seinem 90. sehen wollte. Ausgeschlossen erscheint dem Kommentator, dass das Geburtstagskind den so sehr Beschädigten schützen wollte. Wo genau das Anderen in den Sinn kommt, zeigt es diesen die Lebendigkeit der Mafiastruktur.

Der in den Sumpf des Verdachtes geschobene Hellmut Becker stellt für den Journalismus deswegen ein dankbares Objekt dar, weil er als „Politiker ohne Partei“ (Hager) eher als der chronische Individualist Hentig das Zeug zum „Paten“ hatte. Beckers Einfluss war so legendär wie sein Adressbuch.

Jahrzehnte agierte er als umtriebiger Anreger und Koordinator so mancher kultureller Einrichtung. Eine seiner Lieben galt dem Schulwesen, seine berufliche Fürsorge lange den Landerziehungsheimen. Er war Berater des Frankfurter Instituts für Sozialforschung und führte mit Adorno die zum Bestseller gewordenen Gespräche über „Erziehung zur Mündigkeit". Als sich die Bundesrepublik, angeregt auch durch die „Mafia", aufmachte, das Bildungswesen zu reformieren, war Becker nicht nur einer der Hauptakteure im Deutschen Bildungsrat, auch die Max-Planck-Gesellschaft gründete auf seine Initiative hin ein Institut für Bildungsforschung in Berlin und machte ihn als Nicht-Hochschullehrer und Juristen zu einem der Gründungsdirektoren. Das Institut sollte die anhebende Reform mit sozialwissenschaftlichem Sachverstand begleiten und unterstützen. Becker schien dafür das geeignete organisierende Zentrum zu sein. Er war einer der Botschafter des neuen demokratischen Deutschland, die Verbindung mit dem akademischen und geistigen Israel war eine seiner Passionen.

Nach seinem Tod 1993 rief der damalige bildungspolitische Scharfmacher der FAZ, Konrad Adam dem Reformer (18.12.1993) nach, er sei der „Führer der Verführten" gewesen. In den Augen Adams war Becker letztlich als Verräter seiner Klasse für den Niedergang des Bildungswesens, der beklagten Folge seiner Demokratisierung mitverantwortlich. Daran muss sich die Nachnachfolgerin Adams in der FAZ, Heike Schmoll, erinnert haben, denn mit dieser erneuerten Beschimpfung lässt sie ihren umfangreichen Bericht über ihre Recherchen zum Unwesen der „Mafia" übertiteln (FAZ 22.6.2010). Ihre Attacke gegen die „intellektuellen Neugründer" der Republik, die dafür den Umweg über die Pädagogik gegangen sind und die übereinstimmen mit der „Connection der Odenwaldschule", lässt sie mit zwei Photos illustrieren. Das eine zeigt Max Horkheimer mit Lampion bei einem Universitätsfest 1952, das andere Horkheimer und Adorno im Kreise ihrer Mitarbeiter. So ist überdeutlich auch die Kritische Theorie im Boot. Schon deswegen stimmt auch hier die „Connection".

Über Hellmut Becker erfahren wir in der FAZ, was er zu Lebzeiten verschwiegen habe, dass er 1937 in die NSDP eingetreten sei und bei einem Schüler Carl Schmitts studiert und gearbeitet habe (FAZ 4.4. und 22.6.2010). Dass er Letzteres in einem autobiographischen Interview mit Frithjof Hager („Aufklärung als Beruf", Piper 1992) selbst mitteilte und analysierte und er dort auch seine unentschiedene Haltung zum Nationalsozialismus erläutert hatte, wird unterschlagen. Becker provozierte gerne mit seinem Vorbehalt gegenüber der wohlfeilen Moral, nach der Menschen Mitmenschen darauf verpflichten, Widerstandskämpfer zu sein.

So biographisch eingeordnet, lässt sich mit der Freundschaft zu Pädophilen, dem Parteibuch und der mittelbaren Beziehung zum Kronjuristen der Nazis Carl Schmitt eine Fliege mit drei Klappen schlagen. Damit, dass Becker noch spät George-Gedichte nicht nur für den Lehrplan empfohlen hat, sondern auch die „leichte Verführung" dazu, wird er zitiert. Der mit diesem Fundstück (Raulff, S. 489) konfrontierte George-Forscher Thomas Karlauf

reagierte darauf (FAZ 4.4.2010) irritiert, aber dann gelassen und verwies auf die schlichte Lesart, nach der Becker damit wohl die Faszination der Begegnung mit Lyrik dieses Stils ansprechen wollte, womit „Verführung" darüber hinaus doch an den Haaren herbeigezogen sei.

Karlauf hatte im selben Interview erklärt, warum er mit wissenschaftlicher Redlichkeit die nachgereichten Gerüchte über die pädophilen Rituale des George-Kreises (etwa die Fellatio als Initiation) nicht in sein Buch integriert hatte. Es wusste, dass es aus dem unsicheren Kontext der angeberischen Erzählungen des homosexuellen Milieus in Marokko stammte. Das hat aber den Erfolgsautor Raulff nicht daran gehindert, die Bezichtigung so in sein preisgekröntes Buch über die Geschichte und Wirkung des George-Kreises zu integrieren, dass nun eine direkte Linie von der sexuellen Initiation damals zum sexuellen Missbrauch heute möglich wird. Und Hellmut Becker soll schon deswegen damit etwas zu tun haben, weil er Georges Lyrik und einigen von dessen Adepten nahe stand.

Das Heimtückische an dieser Aufmischung besteht darin, dass mit ihr jedes Interesse am immanenten Verstehen der Praxis des Beschuldigten abgeschnitten wird. Dass Hellmut Becker Gerold Becker nach Bekanntwerden seiner pädophilen Praxis zur Rede gestellt hatte, konnte man zwar ebenfalls lesen, aber das hat nicht zum Verzicht darauf geführt, ihn zum Verschwörerkreis zu zählen. Heike Schmoll ist so ganz bei der Enthüllung des bislang Verhüllten, dass sie frei nach der Devise des Baumarkts verfährt: Was nicht passt, wird passend gemacht! Geht nicht, gibt's nicht! So kompiliert sie Fundstücke: Vater CH Becker hatte dem Sohn, wie dieser berichtet, einmal für das Leben mitgegeben: „Wichtig ist nur, dass man keine sexuellen Abenteuer ohne Liebe hat". Das Zitat folgt bei Schmoll dem Hinweis, Hellmut Becker sei für mehr sexuelle Freizügigkeit an Internaten eingetreten. Was wird so insinuiert? Dass Hellmut von Gerold Becker verlangt habe, Liebe möge bei seinen Abenteuern im Spiel sein!? Dann sei es eine wünschenswerte sexuelle Freizügigkeit!? Wie die Journalistin, die sich ansonsten für die historische Bildung in der FAZ stark macht, befreit von jeder historischen Deutung ihre Fundstücke ver- und umdichtet, das lässt auf einen aufbrechenden Hass schließen. Der wird getragen von der Verachtung gegenüber einem Verräter des besseren, weil konservativen Bürgertums. Mit der historischen Wirklichkeit und einer prüfenden Hermeneutik von Aussagen hat das nichts mehr zu tun. Heike Schmoll nimmt keine Kenntnis von der repressiven Sexualmoral jener Zeit. Sie übersieht die moralische Pointe des väterlichen Ratschlages: die Unterordnung des sexuellen Begehrens unter die schützende Kraft der Liebe. Und sie geht weiter: Einen der beckerschen Söhne, der als Psychoanalytiker arbeitet und sich als Supervisor der Odenwaldschule angeboten hatte, nimmt sie mit Hinweis auf „einschlägige Gründe" in Sippenhaft. Der Leser versteht sofort: In der Familientradition disqualifizierte sich wohl auch die dritte Generation mit abartigen sexuellen Vorlieben.

Protektion von Gleichgesinnten – so die FAZ-Redakteurin – muss aus den geteilten Neigungen erwachsen. Sie zeigte sich, als Hellmut Becker dem

geschassten Schulleiter die Stange hielt. Er versorgte ihn mit Jobs nach seinem Ausscheiden aus der Odenwaldschule. Für die Redakteurin der FAZ wäre es dagegen richtig gewesen, ihn an den Pranger zu stellen und ihn seinem Schicksal zu überlassen. Was es bedeutet, mit dem Schatten einer Person umzugehen, der man verbunden bleiben will, kann so nicht geklärt und verstanden werden. (Eine eigene biographische Erinnerung sei dazu mitgeteilt. Als der Verfasser in den Augen Beckers einmal eine große politische Dummheit mit der Veröffentlichung eines Aufsatzes begangen hatte, kritisierte der ihn dafür scharf, um dann aber hinzuzufügen, man habe einen Freund nicht nur, wenn dieser Freude mache.)

Auch den merkwürdigen Vorwurf der elitären, geschlossenen Gemeinschaft, deren Führer Becker gewesen sein soll, kann man nur verstehen, wenn man von der Person absieht und sich auf blanke Projektionen bezieht. Eine von Beckers hervorstechenden Eigenschaften war seine Offenheit und Neugier gegenüber „interessanten Menschen“. Die konnten von überall kommen. Er selbst kam aus dem Bürgertum mit einer der ältesten Traditionen in Preußen. In seinem Arbeitszimmer hing ein Porträt seines Vorfahren, des Sprachforschers Becker, der mit W. von Humboldt im Gedankenaustausch stand. Hellmut Becker die Haltung des clandestin Elitären zuzuschreiben, stellt alles auf den Kopf, für das Becker authentisch einstand. Beckers republikanische Gesinnung war unzweideutig, sein Engagement für die Demokratisierung des Bildungswesens mutig und ohne wenn und aber.

Der Leisten, über den nun alles geschlagen werden soll, passt nicht. Erst wenn man den aktuellen Fokus „sexueller Missbrauch“ wegnimmt, kann es zu einer kritischen Würdigung dieses einflussreichen Kreises kommen. In ihm verkommt Kritik und politische Kultur zu dem, was sie fürchten sollte wie weniges: erregte Aufklärung als denunziative Selbstunterhaltung.

Roland Reichenbach

Pädagogisch-didaktische Dämonen und Kakodämonen und das Bestreben, Wahrheitsansprüche zu prüfen

Zur Verabschiedung von Prof. Dr. Ludwig Pongratz[1]

Lieber Ludwig Pongratz,
sehr geehrte Anwesende!

Im Folgenden soll der Anschein einer Festrede nur tendenziell aufrechterhalten werden. Denn was ist eine Festrede genau? Das ist das erste Problem, ich bin mir nicht sicher; ich weiß nur, dass Festreden nicht ganz aufrichtig sind (was kein Grund wäre, sie nicht zu halten). Unaufrichtigkeit gehört zum lasterhaften Menschen, radikale Aufrichtigkeit aber ist ein wahres Übel. Was folgt, ist auch nur bedingt eine wissenschaftliche Rede mit dem klassischen Aufbau, der darin besteht, dass das erste Drittel der Ausführungen von allen Anwesenden verstanden wird, das zweite Drittel nur noch vom Referenten selbst und das dritte Drittel auch von diesem nicht mehr. Natürlich würde ich dagegen lieber eine Rede halten, die den drei Gütekriterien gerecht wird, die, wenn ich richtig informiert bin, in der römischen Antike eine gewisse Rolle gespielt haben. Demzufolge soll eine Rede erstens unterhaltsam, zweitens informativ und drittens erschütternd sein. Das ist aber ein hoher Maßstab und das Versagen ist wahrscheinlich. Vielleicht wird aber dennoch erwartet, dass ich eine Schmalz- und Schmeichelrede halte und vorwiegend auf Ludwig Pongratziens Werk und Arbeiten zurückgreife und deren Bedeutung hervorhebe (Das wäre normal, aber solche Reden sind doch fürchterlich! Wo es nur noch sabbert, schleimt und klebt, dekompensiert die Selbstachtung). Ich bin mir aber sicher, dass gerade Ludwig Pongratz eine solche Selbstinstrumentalisierungsattacke von mir nicht erwartet – stünde sie doch gegen das, wofür Ludwig zu stehen scheint (möglicherweise errate ich zum Schluss, was das ist). Deshalb werde ich ein paar Themen aufgreifen, von denen ich teilweise nur vermute, teilweise aber ganz sicher weiß, dass sie Ludwig Pongratz interessieren, und dazu ein paar Betrachtungen anbringen, die vielleicht nicht immer unpongratzianisch sind und gerade auch deshalb mit einem Stehen im relativen Abseits zu tun haben, welches der Preis für die kritische Distanz

1 In einer Zeitschrift für die kritische Zeitdiagnose eine Laudatio abzudrucken für einen aus dem akademischen Dienst ausscheidenden Kritiker der Pädagogik, kann leicht sowohl als Selbstlob wie auch als Abgesang missverstanden werden. Beides liegt der Redaktion fern. Die Fortführung der Kritik des Lobenden erscheint als Bereicherung unseres bisherigen Programms. Sie wirkte auf uns, als sei sie für die „Korrespondenz“ geschrieben. Die Redaktion

darstellt. Wer wüsste besser als Ludwig Pongratz, dass der „Mainstream“ (vgl. Pongratz 2009) ein „seichtes Gewässer“ sein kann? Doch mitzubedenken ist, dass man auch in Nebenflüssen versumpfen, absinken und ganz verschwinden kann. Und wer will das? Wer aber den Mainstream leidenschaftlich kritisiert, der bleibt auch eng an ihn gebunden. Das ist vielleicht der ironische Nebeneffekt oder sogar der tiefe Sinn von Kritik.

Die folgenden Äußerungen, denen strecken- und seitenweise die Systematik fehlt, behandeln den Themenkomplex der pädagogisch-didaktischen Dämonen und Kakodämonen und auch die pädagogische Pflicht, Wahrheitsansprüche zu prüfen. Ich hoffe, dass dies zum heutigen Anlass passt.

Mit Dämonen ist man entweder verwandt, verschwägert, verheiratet, befreundet oder man ist selber einer.[2] Deshalb ist es schwierig, sich glaubhaft und dauerhaft von Dämonen zu distanzieren, sie stehen einem einfach zu nahe. Darüber hinaus muss jede und jeder selber lernen, mit seinem Daimon zu leben, nimmt man Sokrates beim Wort. Allerdings meldet sich der sokratische Daimon, diese seltsame innere Stimme nur, wenn sie etwas in Abrede stellen will, nie sagt sie, was – positiv – zu tun wäre. Das ist zwar schade, aber auch der Ursprung des wissenschaftlichen Denkens. Es ist vielleicht etwas kühn, von der sokratischen Negativität eine direkte, aber vielfach unterbrochene Linie zum Falsifikationsprinzip und zum Fallibilismus zu ziehen. Dass aber das wissenschaftliche Wissen auch im Feld der Bildung und Didaktik nur negativer Natur sein kann, ist vielleicht weniger plausibel, hat man doch manchmal den Eindruck, Bildung und Didaktik gehörten ins Reich des verordneten Optimismus. Optimismus ist wahrscheinlich kein Indikator für Intelligenz oder scharfes Analysevermögen. Dennoch sind auch Analytiker wie Ludwig Pongratz manchmal noch zu optimistisch, wiewohl sie insgesamt eher pessimistisch sind (natürlich praktiziert Ludwig Pongratz nicht die verdrießliche, sondern die heitere und wackere Art des Pessimismus). In Bildung im Bermuda-Dreieck (2009a) kritisiert Pongratz, dass sich das sogenannte lebenslange Lernen von der Wiege bis zum Grab erstrecken würde, dass also das ganze Leben von einer uns vorzugsweise unmündig behandelnden Pädagogisierung geprägt sei. Die optimistische Note dieser Einschätzung besteht darin, dass Ludwig Pongratz die Ansprüche der pränatalen Pädagogik einerseits und der post-mortalen Pädagogik andererseits unterschlägt. Dass es die letztere – die post-mortale Pädagogik – nicht geben würde, ist wahrscheinlich ein Irrtum oder eine fromme Hoffnung (man würde sich ja wünschen, dass einmal genug ist). Dass es aber Schlimmeres als den Tod gibt, wissen die Theologen unter uns.

Wenn ich schon dabei bin (ich komme ja noch zum Thema), dann lassen Sie mich vielleicht Folgendes über Ludwig Pongratz sagen. Er gehört m.E. zu jenen Menschen, die sich fundamental daran stoßen, dass die Differenz zwischen guten und schlechten Argumenten nicht mit der Differenz zwischen überzeugenden und nicht überzeugenden Argumenten zusammenfällt. Aussa-

2 http://www.physiologus.de/daemonolog.htm

gen wie etwa „Zwei Millionen Arbeitslose sind zwei Millionen Ausländer zuviel“ (geäußert vom französischen Rechtsaußen Le Pen) sind sehr kräftig und werden schnell begriffen, auch von weniger informierten Zeitgenossen. Es stört manche, dass das Primitive so kräftig ist, dass sich das Vernünftige oft nicht auszahlt, dass soziale Inkompetenz manchmal mehr und nachhaltiger bewegt als soziale Kompetenz. Ich unterstelle, dass auch Ludwig Pongratz zu diesen Personen gehört, die – vor die Wahl gestellt: „Geld oder Leben?!“ – lieber diskutieren, den binären Code dieser Pseudofrage zunächst diskursiv hinterfragen möchten. „Geld oder Leben, das tönt so absolut, gibt es denn nichts dazwischen?“ halten sie entgegen. Dass also schlechte Argumente so wirkungsvoll sein können und gute Argumente, da oft von komplexerer Natur, so wirkungslos, stört und empört im konkreten Fall nämlich nur wenige, Ludwig Pongratz schon, obwohl auch er weiß, dass die Empörungskapazität beschränkt ist (übrigens auch seine). Und ist denn Dauerempörung eine sinnvolle Lebensweise? Wiewohl die Menschen schlau sind und Helmuth Plessner sicher ganz richtig lag, als er meinte, dass mehr gedacht wird als man denkt, gibt es auch eine Dummheit der Welt und der Menschen, die nicht immer leicht zu bewältigen ist. Doch wer die Dummheit der Welt nicht erträgt, ist sozial schnell isoliert. Da aber beides schwer zu ertragen ist, nämlich die Dummheit der Welt und die soziale Isolation, ist es vielleicht das Beste, hin- und her oszillierend, erwägend und nicht erwägend, spontan und nicht spontan immer wieder und dann wiederum nicht dazuzugehören. So, wie es in einem Lied eines Berner Liedermachers hieß, der leider viel zu früh verstorben ist (aus dem Bern- ins Hochdeutsche übersetzt und leicht abgewandelt): „Ich bin in einem Verein und gehöre dazu, doch manchmal gehöre ich nicht dazu, und das gehört dazu“.[3]

Doch ist die Welt, zum Beispiel die Welt der Bildungspolitik, Bildungsreform und Bildungsforschung wirklich in einem so prekären Zustand, wie sie Ludwig Pongratz immer wieder diagnostiziert hat (zusammenfassend etwa 2009a)? Die ausgewogene Antwort lautet wahrscheinlich: ja. Deshalb möchte ich nun ein paar Gedanken an die Frage verlieren, warum Bildungsreformen, vor allem unnötige, so wirkungsvoll sind.

Doch bevor ich dazu komme, möchte ich kurz Harry Frankfurts Sicht auf den allgemeinen kulturellen Humbug aufnehmen, von dem wir umgeben sind (und es teil- und zeitweise noch merken). Sich in der Tradition der frühen kritischen Theorie verstehend, steht die kritische Distanz, sagen wir dennoch Kritikfähigkeit, für Ludwig Pongratz und andere im Zentrum der Bildung. Welt muss auch zurückgewiesen werden können, sonst ist die Bildung nicht nur nichts wert, sondern von bloßer Anpassungskompetenz (die es nicht zu unterschätzen gilt) nicht zu unterscheiden. Die Frage ist, was es eigentlich heißt – um es jetzt weniger bildungstheoretisch als vielmehr amerikanisch zu formulieren – auch und gerade unter widrigen Umständen einen *bullshit*

3 Auszug aus Mani Matters „Mir hei e Verein“: „So ghör i derzue, ghöre glych nid derzue / Und stande derzue, stande glych nid derzue / Bi mängisch stolz und ha mängisch gnue / Und das ghört derzue“

detector zu entwickeln oder entwickeln zu können, der einen davor bewahrt, sozusagen restlos zum Verein „dazu zu gehören". Mit Harry Frankfurt (2005) kann man (nur scheinbar drastisch) formulieren, dass Kulturen, in denen der Unterschied zwischen Wahrheit und Humbug – Bullshit – nicht mehr interessiert, prekärer sind als Lügekulturen. Denn der Lügner – auch der politische Lügner – steht wenigstens noch mit der Wahrheit in Kontakt, doch der Humbug-Produzent – sagen wir mit Frankfurt: der Bullshitter – ist nur auf Wirkung bedacht. Wahrheiten sind für ihn persönliche Ansichten, die man haben kann oder eben auch nicht, sie sind Meinungen über Wahrheiten, die als subjektive Produkte höchstpersönlicher Lernprozesse zu akzeptieren sind. Während wir in konstruktivistischer Manier festhalten können, dass Bullshiter XY in Interaktion mit seiner Umwelt, die ihm vielleicht nicht nur günstige Entwicklungspotentiale offerieren konnte, seine „eigene" Sichtweise der Welt kreiert bzw. in „individuellen" Adaptations- und Lernprozessen erworben habe, würde der sogenannte gesunde Menschenverstand eher formulieren, dass XY überhaupt nichts gelernt habe und hier nur Humbug erzähle. Die Gleichgültigkeit gegenüber dem Versuch, Wahrheitsansprüche auf ihre Verallgemeinerbarkeit zu überprüfen, macht das Wesen einer modernen Humbugkultur aus, die den Pragmatismus bis in die Prinzipienlosigkeit hinein treibt. Ausdruck dieser Tendenz scheint im Bildungs- und Schulbereich der auffällige und eindeutig positive Fokus auf „Aktivität" und die „eigene Meinung" zu sein, die es bei den Schülern und Schülerinnen zu stärken gelte. Die pädagogische Doktrin dieser denkwürdigen Geisteslage lautet: „Hauptsache eigenaktiv und niemals fremdbestimmt!" Das ist nun wahrlich ein pädagogisch-didaktischer Kakodämon. Das muss ich kurz erläutern, auch wenn ich dadurch vielleicht nicht mehr zum zentralen Thema meines Vortrages komme. Aber wäre denn das so schlimm?

Wir alle, die wir hier um Ludwig Pongratz versammelt und dämonologisch interessiert sind, wissen, dass es gute und böse Dämonen gibt.[4] Doch nicht immer ist auf Anhieb zu erkennen, ob es sich um einen guten oder einen bösen Dämon handelt. Auf Atlantis z.B. hat es Gebirgsdämonen, Erddämonen, Luftdämonen, Wasserdämonen, Tierdämonen, Sumpfdämonen, Schilfdämonen, Moosdämonen, Zwergdämonen, Dämonenriesen und andere gegeben. Die meisten dieser Dämonen sahen gar nicht gut aus, waren aber somit gut als Dämonen zu erkennen: „Verzerrte Grimassen, lange gelbe Zähne, sichtbares Zahnfleisch, verdrehte Augen, heraushängende Zunge, Haare in den Ohren, bunte Lippen, Hörner auf dem Kopf, Warzen im Gesicht, Stachelhaare".[5] Um etwas für das Erscheinungsbild zu tun, haben manche Dämonen versucht, ihre „Zähne [zu] bleichen und die Lippen [zu] entfärben", manche „versuchten, ihre Zungen im Zaum zu halten und nicht zu toll mit den Augen zu rollen, sie verdeckten ihre Hörner mit grotesken Hüten, trugen maßgeschneiderte Kleidung und taten auch ansonsten alles, um nicht zu sehr

4 Die folgenden Ausführungen sind leicht verändert Reichenbach (2010) entnommen.
5 http://www.physiologus.de/daemonolog.htm

aufzufallen“. Man muss aber wissen – und dies hat tröstende Eigenschaften –, dass sich Dämonen meistens nur verstellen, um die kleine Gruppe der *Dämonologen* zu täuschen. Das trifft vor allem auch für die erziehungswissenschaftlichen Dämonen zu, die ja weniger die pädagogischen Praktiker als vielmehr die Erziehungswissenschaftler täuschen. In der griechischen Antike kursierte die Idee, dass jeder Mensch von zwei Dämonen (Daimones) – einem guten und einem bösen – durch das Leben begleitet werde. Die üblen Taten konnten so dem bösen Daimon, dem Kakodaimon, zugeschrieben und man selber dadurch moralisch entlastet werden. Es ist beachtlich, wie klar heute zwischen pädagogischen Dämonen und Kakodämonen unterschieden werden kann (d.h. wenn man nicht von einem erziehungswissenschaftlichen Kakodämon verführt worden ist). Die Moral des pädagogischen Diskurses lebt von klaren Gegenüberstellungen und entsprechenden Überredungsvokabeln; Adjektive und Adverben wie „aktiv“, „innen“, „offen“, „eigen“, „selbst“ spielen dabei eine zentrale Rolle, während die Erziehungsziele und die schulischen Lehrinhalte selbst und vor allem deren Wünschenswertigkeit und Wahrheitsgehalt und/oder Wahrheitsfähigkeit eigentümlich blass im Hintergrund stehen. Was kümmern uns die Inhalte, wir haben Höheres im Sinn! Noch fast schlimmer ist es im Feld der Didaktik.

Ich begebe mich nun auf eines der Lieblingskampffelder von Ludwig Pongratz, die systemisch-evolutionäre-konstruktivistische Pädagogik und Didaktik. Das Attraktive am inhaltsleeren Didaktikdiskurs scheint in seiner Universalisierbarkeit zu liegen. So schrieb beispielsweise eine einschlägig bekannte und vor mir geschätzte Kollegin im Fazit ihrer Habilitationsschrift „Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive" (2001) ganz affirmativ: „Evolutionärer Theoriebildung ist eine *universelle Anwendbarkeit* zu bescheinigen (…). Dies macht ihre *interdisziplinäre Anschlussfähigkeit* aus" (S. 138, kursiv wie im Original). Dies sei besonderes für pädagogische Theoriebildung, „die auf Importe aus der Psychologie, den Kognitionswissenschaften und der Soziologie angewiesen ist, wichtig" (S. 138f.). Ein großer Nachteil evolutionärer Didaktik sei allerdings, „dass sie menschlichem *Alltagsdenken* zuwider läuft. Alltagsdenken ist durch Handeln gekennzeichnet. Die Struktur menschlichen Handelns wird unmittelbar auf die Logik des Denkens weitertransferiert und die Begriffe des Denkens danach geordnet. So ist es auch mit unterrichtlicher Theoriebildung. Unterricht wird geplant, damit Schüler das lernen, was Lehrkräfte gerne möchten – die als Zweck-Mittel-Relation bestimmte Handlungslogik wird quasi intuitiv mitgedacht. Es ist sehr schwer, sich von dieser Denk-Logik zu lösen" (S. 139)! Schade, dass der normale Zweck-Mittel-Relationist – die normale Lehrperson, die ganz normal im normalen Klassenzimmer herumsteht – den Nutzen der evolutionären Didaktik in ihrem simplen Alltagsdenken und für die konkrete Unterrichtsvorbereitung nicht erkennen kann!

Die Denkstoppmarkierungen „aktiv", „innen", „offen", „eigen", „selbst" sind sowohl bei der systemisch-evolutionären als auch der konstruktivistischen und der Neurodidaktik so gesetzt, dass man möglichst nicht auf die Idee kommt zu fragen, ob es denn nicht vor allem darum gehe, welche Inhalte gelehrt und gelernt werden sollen und ob diese Lehrinhalte etwas mit der Wirklichkeit zu tun haben (sollten). Noch ein Zitat aus der erwähnten Habilitationsschrift: „Unterricht ist Kommunikation. Evolutionäre Didaktik denkt Unterricht als ein *Kommunikationsangebot* für selbstorganisierte Lernprozesse. Evolutionäre Didaktik geht von der *selbstreferentiellen Verarbeitung von Wirklichkeit* der am Unterricht beteiligten Personen aus. Der Begriff der Wirklichkeit löst sich damit auf – jeder Ausschnitt aus der Welt ist ein selbstkonstruierter" (Geschätzte Kollegin 2001, S. 135, Hervorhebung wie im Original). Unter uns: Wo die Wirklichkeit nicht mehr interessiert, schwindet auch die Leidenschaft für die Wahrheit: „Evolutionäre Didaktik erhebt keinen *Wahrheitsanspruch*, sondern ist ein *konstruktiver Entwurf*" (a.a.O., S. 135, Hervorhebung wie im Original). Man könnte sich den Satz als ein Analysenbeispiel in Harry Frankfurts Abhandlung „On bullshit" (2005) vorstellen. Der Bullshitter „pfeift" auf die Pflicht, Wahrheitsansprüche zu prüfen, ja, er erhebt sie auch nicht mehr, weder für oder gegen sich noch gegenüber anderen. Wer sich Wahrheitsabstinenz zum pädagogischen Programm macht, ganz umsponnen von einer euphorisch bejahten Kontingenzphilosophie, lässt sich von einem pädagogischen Kakodämon verführen, der vielleicht ein ganzes Erziehungswissenschaftlerleben lang ein

treuer Begleiter sein wird. Doch die bare Notwendigkeit des Schul- und Unterrichtsalltags erzwingt zum Glück immer wieder die Anerkennung pädagogischer und didaktisch-methodischer Elementarien: von „evolutionär", „konstruktivistisch" und „Neuro" ist da nicht mehr viel zu merken. Das alles, aber freilich viel differenzierter, hat Ludwig Pongratz in „Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretische Pädagogik (2009)" frisch, frech und überzeugend analysiert. Es macht Ludwig Pongratz ja die größte Freude, aufzuzeigen, wie löchrig die behauptete prinzipielle Geschlossenheit des Erkenntnisapparates der sogenannten Radikalen Konstruktivisten ist und wie durch „unfreiwillige Öffnungen (…) allerlei Realitäten in die Welt des Wirklichkeitskonstrukteurs ein zuwandern" beginnen (2009, S. 57). Doch Ludwig Pongratz' Anrennen gegen die „heiße Luft" und die „rhetorischen Figuren des Konstruktivismus" (S. 172) hat natürlich auch Don Quichotische Züge! Aber gerade im Don Quichottismus versteckt sich der wahre Pädagoge (der man vielleicht nicht sein will).

Pädagogisch relevante Lerntheorien haben sich an den Primat des Wissens, d.h. der Inhalte und dadurch an den Primat der Didaktik vor der Methodik zu halten. Man scheint Schirlbauer recht geben zu müssen, wenn er formuliert, dass das „Was" des Lernens immer mehr in der Hintergrund geraten ist, während sich auf dem Gebiet des „Wie" des Lernens die vermeintlichen pädagogischen Innovationen feiern ließen: „Projektorientierung, Erfahrungsorientierung, Schülerorientierung, Ganzheitliches Lernen, Offenes Lernen und anderes mehr (…) waren die Leitbegriffe einer Diskussion, die man nur mehr mit Mühe eine didaktische nennen konnte. Denn von ‚Inhaltsorientierung' war keine Rede" (Schirlbauer 2010). Der lässige Umgang mit der Wahrheit und die scheinbar offene Einladung an die Schülerinnen und Schüler, sich möglichst zu jedem Lehrgut eine „eigene Meinung" zu bilden, ja überhaupt die Orientierung an den „vermeintlichen Deutungsbedürfnissen" (ebd.) der Lernenden zeugen doch von einer gewissen Sorglosigkeit gegenüber der Darstellung und Vermittlung von Sachverhalten.

Lassen Sie mich nun etwas über die Bedeutung der Wahrheitsprüfung bzw. vielmehr zur Pflicht sagen, Wahrheiten zu anerkennen. Wie hätte man sich eine Welt vorzustellen, in welcher möglichst alle Menschen möglichst viele Sozialkompetenzen – sogenannte soft skills – möglichst weit entwickelt hätten? Wäre es eine gute Welt, die weder Lügen noch Betrügen kennt? Oder wäre es eine Welt, in welcher sozial geschickter gelogen und betrogen werden würde? Die Wahrheit sagen und zur Wahrheit stehen, ist nicht primär eine Kompetenz, sie ist eine Praxis, die kompetenztheoretisch gar nicht ohne Rekurs auf den „guten Willen" oder die „moralische" bzw. „rationale Motivation" (oder analoge Konstrukte) verstanden werden kann. Politische Partizipation und demokratisches Zusammenleben ohne Lüge, Täuschung und Machtstreben, kollektives Entscheiden ohne Strategie und Hinterhältigkeit scheinen aber unabhängig vom wenig komplexen „soft skills-talk" und vom attraktiven, aber nicht gerade präzisen Kompetenzdiskurs, wenig wahrscheinlich zu sein. Dennoch ist es unabdingbar, dass es in der Demokratie als

Staats- und als Lebensform immer wieder gelingt, Wahrheitsansprüche rückhaltlos zu prüfen. Dies erfordert nicht primär Bürgerinnen und Bürger, die sozial und kommunikativ kompetent sind (was zwar nicht schadet), sondern solche, die mit der Wahrheit in Kontakt stehen *wollen*. Zwar schreibt Hannah Arendt in „Wahrheit und Politik" (2006): „Niemand hat je bezweifelt, dass es um die Wahrheit in der Politik schlecht bestellt ist, niemand hat je die Wahrhaftigkeit zu den politischen Tugenden gerechnet" (S. 9). Dennoch ist und bleibt natürlich die Frage virulent, wie es denn um die Wahrheit überhaupt stehen könne, wenn sie sich gerade in der *öffentlichen* Welt als so ohnmächtig erweise. Im politischen Diskurs geht es um Tatsachen und Meinungen – über Meinungen kann man diskutieren, über Tatsachen nicht. Neben mathematischen, wissenschaftlichen und philosophischen Wahrheiten weist Arendt auf die politisch bedeutsamen und unterschätzten *Tatsachen*wahrheiten hin, ohne deren Kenntnis die Zusicherung der so genannten Meinungsfreiheit eine Farce sei (S. 23). Die Tatsacheninformationen inspirieren das politische Denken und halten es in Grenzen (ebd.). Es ist für den politischen Diskurs zentral, ob als Tatsache gilt, dass es einen armenischen Völkermord gegeben hat oder ob man genauso gut sagen kann, die Armenier hätten die Osttürkei überfallen. Da Tatsachen nicht verhandelbar sind, „stehen [sie] außerhalb aller Übereinkunft und aller freiwilligen Zustimmung", und so trägt der Meinungsaustausch über sie „zu ihrer Etablierung nicht das Geringste" bei (Arendt 2006, S. 27). Während man sich mit unwillkommenen Meinungen auseinandersetzen, sie verwerfen oder Kompromisse mit ihnen schließen kann, sind nach Arendt gerade die „unwillkommenen Tatbestände (…) von einer unbeweglichen Hartnäckigkeit, die durch nichts außer der glatten Lüge erschüttert werden" können (ebd.).

Doch der wahre Feind der Wahrheit ist nicht die Lüge, sondern der Bullshit. Halbbildung und die Kultur des Bullshits scheinen zusammen zu gehören. Man muss aber die Humbug produzierende und von Humbug geprägte Gesellschaft nicht bekämpfen, das ist vielmehr ein entweder wirkungsloses oder aber potentiell gefährliches Unterfangen. Humbug ist abzulehnen, aber zu tolerieren. Es müssen nämlich nicht alle Theodor Adorno lesen und John Cage hören und der Faschismus entsteht auch nicht im Musikantenstadl.

Nachhaltig beeinträchtigt wird das Bildungssystem heute durch den Humbug der evidenzbasierten (Output-) Steuerung. Das dahinterliegende „geistige" Konzept erinnert eher an maschinelle Produktionslinien als an „organisierte Anarchien". Schulen und Universitäten, aber auch Verbrecherorganisationen, sind nach James March nämlich prototypische Beispiele für „organisierte Anarchien". Organisierte Anarchien sind Organisationen, die durch drei Merkmale, nämlich „[1] problematische Präferenzen, [2] unklare Technologien und [3] fluktuierende Partizipation gekennzeichnet sind" (Cohen, March & Olson 1972/1988, S. 330; vgl. auch schon Lindblom 1959). Schule ist nicht Chaos, sondern organisierte Anarchie; ihr liegen universelle Strukturmerkmale zu Grunde. Die Zielmehrdeutigkeiten der Schule und des Bildungssystems lassen sich freilich nicht ableugnen, wie jeder Theorie der

Schule entnommen werden kann. Die eindeutige Akzentsetzung, die mit dem zeitgenössischen Kompetenzdiskurs gewählt worden ist, erscheint wie der forcierte Wille, diese für demokratische Bildungsinstitutionen typische Vielfalt, die mit ebenso vielfältigen – erwünschten und notwendigen – pädagogischen Identifikationen und Selbstbeschreibungen der Hauptakteure des Systems einhergeht, zum Verschwinden zu bringen, was längerfristig illusionär ist. Rationale Modelle des Entscheidungsverhaltens, die davon ausgehen müssen, dass die Präferenzen der Entscheidungsträger deren Handeln bestimmen würden, erreichen schnell die Grenze ihrer Plausibilität. Vielmehr werden mit den Handlungen, so die Einsicht des Modells organisierter Anarchien, die Präferenzen der Entscheidungsträger erst aufgedeckt. Probleme werden behandelt, ohne dass rationale präferenzgesteuerte Entscheidungen getroffenen werden können: Vorhandene Lösungsinstrumente – z.B. Leistungsstanderhebungen – definieren sozusagen vielmehr das Problem und die Präferenz als dass sie als Mittel von vorher beanstandeten Problemen fungieren. Dies stellt einige eigentümliche Anforderungen an zeitgenössische Bildungsforscher/innen: Sie müssen nun auch dort forschen, wo es kaum etwas zu erkennen gilt (außer flüchtigen olympiadisch-sportlichen Ranglisten), sie führen Evaluationen durch, ohne ihre Notwendigkeit zu kennen, sie stehen unter dem Druck, für politisches Handelns regelmäßig „Evidenzen" vorzufinden oder nötigenfalls zu erzeugen, ohne diese Erkenntnispolitik öffentlich hinterfragen zu können, z.B. dahingehend, was denn überhaupt als „Evidenz" zählen kann und was nicht, und immer wieder müssen sie Äpfel mit Birnen und Karotten mit Kartoffeln vergleichen, ohne über eine Theorie des Obsts oder des Gemüses zu verfügen. Die Erzeugung von Problemen, Präferenzen und Problempräferenzen durch Lösungsmittel führt dazu, dass kaum noch gefragt wird, welcher Gegenstand eigentlich und warum er erforscht werden soll. Mit dieser fraglosen Wissenschaftlichkeit oder Wissenschaft der Fraglosigkeit – Themen, aber keine Fragen – ist es dann nicht als nur verständlich, dass sich Bildungspolitiker und manche Bildungsforscher in der Meisterschaft der spontanen Ad hoc-Interpretationen, Ex-post- und „Wie-es-möglich-war-dass-Hypothesen" wechselseitig überbieten. Zur Not hilft ein Vergleich mit Finnland, da lässt sich immer etwas sagen. Ach, wie ist mir Finnland unsympathisch geworden…

Wer das Herz wie Ludwig Pongratz auf der linken Seite hat, sieht sich heute, insbesondere was Schule und Bildungssystem betrifft, vor die paradoxe Aufgabe gestellt, das, was ist oder noch ist, zu schützen und dem Wandel gegenüber kritisch zu sein. Progressiv sein mag nun mitunter heißen, Wandel verhindern oder verzögern. Während die Rhetorik des Wandels und der Innovation die Semantik des Fortschritts abgelöst hat und selber immer wieder problematisiert wird, kommt die Kritik am Mangel an Transformation, an der mangelnden Wandlungsbereitschaft rhetorisch u.a. im Bildungsbereich sehr gut an. Seit 20 Jahren spaltet beispielsweise Robert Slavin – prominenter Vertreter der „*Evidence-based Reform in Education*" – sein Publikum ungefähr in der Mitte. Ein populäres „Argument" der Reform- und Evidenzleute besteht darin,

zu bemängeln, dass das Bildungssystem und vor allem die Hochschulen, Schulen und Lehrpersonen – ganz im Unterschied zu anderen Systemen und ihren Akteuren – sehr wenig adaptiv seien. Als Indiz für die Trägheit und die selbstverschuldete Unbelehrbarkeit des Schulsystems wird manchmal das Gedankenexperiment bemüht, welches „Sleeper-Argument" genannt werden könnte: Nehmen wir an, heißt es dann, ein Mensch, sagen wir aus dem 18. oder. 19. Jahrhundert, nehmen wir doch gleich Wilhelm von Humboldt, also: sagen wir, der sei 1835 nicht gestorben, sondern nur ins Koma gefallen oder besser noch weitsichtig von seinem Bruder Alexander tief gefroren worden. Nun erwacht Humboldt just heute aus seinem langen Schlaf und muss sich in einer „völlig veränderten" Welt zu Recht finden. Humboldt würde nicht nur nicht aufhören, sich am Kopf zu kratzen, so das Argument, sondern vielmehr in unserer Zeit herumirren, fassungs- und orientierungslos, die ganzen technischen Errungen- und Gerätschaften kaum begreifend, er käme aus dem Staunen nicht heraus, würde kaum eine Institution wiedererkennen, wenigstens bis er – endlich! – in ein Schulhaus oder eine Universität gefunden hätte. Dort käme ihm alles plötzlich so vertraut vor! Fast nichts hat sich verändert. Was er beobachten könnte – Lehre und Unterricht – würde er, im Unterschied zu allen oder fast allen Tätigkeiten außerhalb der Bildungsinstitutionen, sofort wiedererkennen!

Dieser fingierte Zustand wird als bedenklich hingestellt. Doch schon die Prämissen des Sleeper-Arguments überzeugen kaum: als ob nur die Bildungsinstitutionen im Wesentlichen gleich geblieben seien, unveränderbar und unflexibel, als ob Institutionen anderer Systeme, beispielsweise des Wirtschaftssystems oder des Rechtssystems oder auch des Gesundheitssystems für einen Besucher aus dem 18. Jahrhundert undeutbar und unbegreifbar geworden wären. Aber das ist nicht der entscheidende Punkt, sondern vielmehr, was daraus folgen soll, wenn es denn stimmen würde, dass nur die Schule und Universität im Wesentlichen gleich geblieben wären, dass der Wechsel der Generationen hier letztlich *nichts bewirkt* hat. Warum wäre die angeprangerte Stabilität, Rigidität oder Standfestigkeit zu beklagen? Was wäre so fürchterlich daran? Warum wäre dies ein Beweis für die Ineffizienz von Schule und Universität? Wäre nicht vielmehr umgekehrt anzumerken, dass es eine verlässliche und beruhigende Sache sei, dass im Wechsel der Epochen und Generationen, der Interaktionen und Kommunikationen zumindest in den Bildungsinstitutionen zwischen jenen, die schon länger leben und noch hier sind, und jenen, die noch nicht so lange leben und schon hier sind, bestimmte Formen und Notwendigkeiten vorkommen, die sich kaum wandeln? Könnte es nicht sein, dass sich zwar vieles wandelt, aber ein paar wichtige Dinge nicht oder nur unwesentlich? Könnte es sein, dass nicht nur das pädagogische Feld, sondern auch das wissenschaftliche Feld in mancher Hinsicht nur begrenzt innovierbar ist? Wissen und Weitergabe des Wissens sind intrinsisch verbunden: „Es gibt keine Gemeinschaft, Religion, keine Disziplin und auch kein Handwerk ohne Meister und Jünger, ohne Lehrer und Lehrlinge", schreibt Steiner (2008), „Wissen ist Weitergabe. Im Fortschritt, in der Innovation, wie einschneidend sie auch sein mögen, ist die Vergangenheit gegenwärtig" (S. 167).

Zum Schluss möchte ich nun doch erbaulich werden. Ludwig Pongratz praktizierte und praktiziert in seiner Arbeit, die Freiheit, nicht mitzumachen. Dies hat mit seinem Bestreben zu tun, kein Bullshitter zu werden und sich nicht vom „Mainstream" verführen zu lassen. Doch das ist schwierig. Ludwig Pongratz gelang es allerdings gut, in seiner – häufig radikalen – Kritik der so genannten „bestehenden Verhältnisse" nicht nur in den Jammergestus zu fallen, sondern aufrecht und heiter zu bleiben. Dass Heiterkeit eine auch pädagogisch bedeutsame Tugend ist, ohne die das Leben schnell trostlos wird, ist vielleicht nicht mehr so bekannt. Ludwig Pongratz ist aber auch und ich glaube sehr: Familienmensch. Zwar ist die „Familienbande", so hat Karl Kraus formuliert, ein „Wort mit dem Beigeschmack von Wahrheit" und das Familienleben oft ein Angriff auf das Privatleben, aber die Familienbande ist auch ein Refugium, das man mitunter nötig hat oder zumindest sehr schätzen kann, wenn man sich allzu sehr aussetzt und viel Energie darin investiert, die Verhältnisse zu kritisieren. Und dass Ludwig Pongratz die Familienbande sehr viel mehr als nur schätzt, ist klar. Vor allem macht es ihm, glaube ich, nicht gerade wenig Freude zu sehen, wie auch der Nachwuchs Freiheit auf freche Weise praktiziert, gegen den Mainstream sozusagen, aber doch immer auch zum Gesamtverein mitsamt seinen Ärgerlichkeiten gehörend.

Literatur

Arendt, Hannah (2006). Wahrheit und Politik. In H. Arendt & P. Nanz (Hrsg.), Wahrheit und Politik. Berlin: Wagenbach, S. 7-62 (Original 1967).

Cohen, M.D., March, J.G. & Olson, J.P. (1990). Ein Papierkorb-Modell für organisiertes Wahrverhalten. In J.G. March (Hrsg.), Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Entwicklungen und Perspektiven. Braunschweig: Gabler, S. 329-372. (Originalbeitrag ist erschienen im Science Quarterly, 17, (1), März 1972).

Frankfurt, H. (2005). On bullshit. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Geschätzte Kollegin (2001). Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Weinheim: Beltz.

Lindblom, Ch. E. (1959). The Science of „Muddling Through". Public Administration Review, 19, 79-88.

Mitgutsch, K., Sattler, E., Westphal, K. & Breinbauer, I. M. (Hrsg.), Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 197-211.

Pongratz, Ludwig (2009^2). Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Pongratz, Ludwig (2009a). Bildung im Bermuda-Dreieck. Bologna-Lissabon-Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Schöningh.

Reichenbach, Roland (2010). Erscheinung und Vertreibung des didaktisch Bösen. Bemerkungen zu einer didaktischen Dämonologie. In P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), Grenzen der Didaktik. Bern: Huber, S. 201-212.

Schirlbauer, Alfred (2010). 37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten? In: Pädagogische Korrespondenz 2010/41, S. 93-106

Steiner, George (2009). Der Meister und seine Schüler. München: deutscher taschenbuch verlag dtv (Original 2003).

Rainer Bremer

Nothing but Evidence – Bildungsforschung aus bildungsfeindlicher Absicht und eine Alternative (Teil I)

> *… ich hatte beachtet, wie ein und derselbe Mensch mit demselben Geist, von Kindheit an unter Franzosen oder Deutschen erzogen, ein ganz anderer wird, als er sein würde, wenn er stets unter Chinesen oder Kannibalen gelebt hätte, und wie, bis in die Kleidermoden hinein, dasselbe Ding, das uns vor zehn Jahren gefallen hat und vielleicht nach zehn Jahren wieder gefallen wird, uns im Augenblick unpassend und lächerlich erscheint, so daß uns viel mehr Gewohnheit und Beispiel leiten als irgendeine sichere Einsicht, und doch ist* Mehrheit *der Stimmen kein Beweis, der etwas gilt, wenn es sich um* Wahrheiten *handelt, die nicht ganz leicht zu entdecken sind, denn es ist weit wahrscheinlicher, dass ein Mensch allein sie findet, als ein ganzes Volk. Darum vermochte ich keinen zu wählen, dessen Meinungen mir besser als die der anderen erschienen wären. Und so fand ich mich gleichsam gezwungen, selbst meine Führung zu übernehmen.*
>
> *René Descartes, 1637*

I
Kannitverstan sucht die Evidenzbasis

Schulleistungsuntersuchungen ignorieren im einzelnen Probanden das Subjekt von Bildung. Es zählt dort allein seine Kommensurabilität mit standardisierten Merkmalen wie Leistung, Schulbesuch und Alter. Wer immer was wann an ihnen und mit ihnen misst, erfasst lediglich einen Moment aus dem Gesamtverlauf ihrer genormten Entwicklung. Die Schule konfrontiert den Einzelnen mit Normen, denen die Leistungsstudien nur einen anderen Ausdruck geben. Auch wo dagegen die Möglichkeit der Individuierung durch Bildung wie eine Art Bruch des Identitätszwangs durchscheinen mag, fällt dies so wenig vom Himmel wie das Gegenteil davon, die blanke Kongruenz von Selbst und Identität, das Verschwinden individueller Bildung im Messkonstrukt. Bildung drückt sich in beidem aus, in der Anpassung und im Eigensinn, das umso klarer, je mehr sich das Selbst seiner Bildung als demjenigen bewusst ist, das Identität als Selbst wiederum durchschaubar macht.[1]

Wer immer die Bildung von Menschen messen will, nimmt davon einen entwicklungsgeschichtlichen Stand an, der genetisch noch mit allem verbun-

1 „… soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Humboldt 1793, S. 325).

den bleibt, das ihm voraus ging. Der geläufige Testprobabilismus, der Items zu konstruieren zwingt, die nachher eine Skalierung zulassen, erhellt nicht, was hinter der Skala sich objektiv als Stand von Erkenntnis und Wissen verbirgt.

Bildungsforschung hätte also einen denkbar anspruchsvollen Gegenstand. Wie alle Forschung kann sie ihrem Gegenstand nicht durch bloße Methodenanwendung gerecht werden. Gewiss benötigt sie Vorgänge, die sie durch ein methodologisches Purgatorium leiten, lenken und manchmal auch pressen. Man kann nie zuviel des Guten tun. Wie man hört, gilt aber nicht nur die reine Lehre. Auf der den Forschungstugenden abgewandten Seite kann es vorkommen, dass die Skala doch nicht gepasst hat und darum passend gemacht wurde, um kosmetischen Forderungen nachzugeben, damit der Mittelgeber auch künftig noch seinem schnöden Namen gerecht werden mag und weitergebe. Dergleichen kann unter lässliche Sünden fallen. Vor dem Fachpublikum durchexerzierte Lehrbuchdogmatik hier und lässige Pragmatik gegenüber dem Financier dort, das ist eben auch von dieser sowohl eitlen als auch profitgierigen Welt.

Schlimmer als eine nicht koschere Korrektur post festum wirken sich blinde Unterwerfung erheischende methodologische Normen aus, die ex ante die Datenstruktur determinieren. Das ist dann das Gegenteil von Pragmatismus und noch schlimmer als der Instrumentalismus des Fachmenschentums: Fetischismus. Zum Fetisch werden die statistischen Auswertungsverfahren, die vorweg die Item–Konstruktion gängeln. Fatal wirkt sich z. B. die Forderung nach Trennschärfe aus. Items müssen ihre Eignung sozusagen beweisen, indem sie zu immer gleichen Ergebnissen führen, also bestätigen, was mit anderen Items bereits erzeugt wurde. Um einen ergötzlichen „Cronbach's Alpha" zu erzielen, muss man nur oft genug dasselbe fragen. Schon vor der eigentlichen Untersuchung weiß der alerte Geodät, was herauskommen muss, damit niemand seine statistischen Verfahren und seine Befähigung bezweifeln kann, damit umzugehen. Gott und SPSS sei Dank, ist er imstande, auch dafür zu sorgen, dass genau das herauskommt.

Diese Forschungslogik ist im Grundzug von autistischer Prägung mit unabwendbaren Folgen für die Forschungspraxis. Dort stochern die Geistscheider im empirischen Feld herum, ohne dass dessen Reaktionen ihnen wirklich verständlich wären. Um – und das ist forschungslogisch eben vorweg bestimmt – Reaktionen als interpretierbar zu akzeptieren, sind diese nur als eingehegte, genau kalkulierte zugelassen. Zwei Beispiele:

– In der angelsächsischen Bildungsforschung hat sich nach Jahrzehnten des Privatfernsehens im Rahmen der mit dessen Folgen konfrontierten Diagnostik zur Bildungsfähigkeit junger Briten der Begriff des HLE, des „home literacy environment" gebildet. Damit glaubt man eine Größe erfasst zu haben, die beim Erwerb der Lesefähigkeit von Grundschulkindern eine Rolle spielt. Statistiker können sich vorstellen, dass, wenn einzelne, zunächst als unabhängig von einander wirkende Eigenschaften mit einem bestimmten Phänomen koinzidieren, dass dann eine

Annahme der Art zulässig wäre, ein nicht nur zufälliger Zusammenhang läge vor. Auf der ECER–Konferenz 2008 in Göteborg hat eine zu besten Karrierehoffnungen berechtigende Nachwuchsgruppe, entsandt durch ein psychometrisches Spezialinstitut, im Stil einer Etüde aus „Anlage, Durchführung und Ergebnis“ eine empirische Studie zu Einflussfaktoren beim Erwerb der Lesefähigkeit von Kindern im Vorschulalter vorgestellt. Die drei jungen Leute scheuten sich nicht, die These aufzustellen, dass der Erwerb von Fähigkeiten wie denen zu lesen und zu schreiben in der Schule mit Erfahrungen zusammenhängen könnte, zu denen es im Vorschulalter z. B. im Elternhaus kommt. Sie griffen, augenscheinlich von den Daten dazu ermutigt, den Topos vom HLE auf, weil sie in den untersuchten Klassen immer wieder auf Hinweise stießen, dass Eltern, mit denen die Schüler in einer häuslichen Gemeinschaft lebten, in einigen Fällen über nennenswerte Buchbestände verfügten. Das ergab die Befragung der Kinder. Darauf sich berufend, verstieg sich das Eleven–Trio zu der von einer Strukturgleichung getragenen Aussage, dass die Wahrscheinlichkeit, während und durch den Schulbesuch eine ausreichende bis hohe Lesefähigkeit zu entwickeln, in dem Maße steigt, in dem im Elternhaus Bücher anzutreffen sind. Die Wahrscheinlichkeit wächst noch weiter, wenn es *viele* Bücher sind, in denen, für die Kinder wahrnehmbar, auch gelesen wird. Des weiteren hat sich nach statistischer Prüfung als ebenfalls förderlich erwiesen, wenn neben den vielen Büchern, in denen Erwachsene lesen, auch solche vorhanden sind, aus denen man Kindern vorliest und die diese selbst in die Hand nehmen dürfen, um die Bilder darin anzusehen, noch bevor sie lesen können. So sprach alles dafür, dass in der Grundschule zu lesen zu lernen leichter fällt, wenn man es schon kann. Dem konnte das Plenum zustimmen und sich angesichts der ausgebreiteten statistischen Finessen sicher sein, dass ihm da keine Märchen aufgetischt wurden – wenngleich der Eindruck einer gewissen Infantilität solcher Forschung zurückblieb.

– Das zweite Beispiel gibt eine gegenüber der oben geschilderten hochnaiven eine eher groteske Variante bildungsfeindlicher Bildungsforschung in Gestalt ihrerseits ungebildeter Forscher die gewissermaßen gefährliche Tendenz zur funktionalen Imbezillität wieder. Es bezieht sich nicht auf die Banalität der Hypothesen, sondern operativ auf die Item–Konstruktion. Unter dem Zwang, in hinreichender Zahl sowohl sehr einfache als auch sehr anspruchsvolle Items trennscharf zu produzieren und dabei auch immer genau nur eine Fähigkeit zu itemisieren, entstehen auf den ersten Blick praktisch dünkende Probleme, deren Lösung auf den zweiten Blick aber voller Tücken steckt: Eine Mathematikaufgabe benötigt einen Text. Damit auch leseungeübte, – unwillige oder nahezu – unfähige Probanden noch verstehen können, was die eigentliche mathematische Aufgabe ist – es soll ja kein Lesetest sein –, kommen nur eingeschränkte Typen dieser Aufgaben infrage, solche,

> die sich unter sparsamer Verwendung von zudem schlichtestem Text beschreiben lassen. Statt in diesem Problem zugleich einen Befund zu sehen, den die Bildungsforschung ernst zu nehmen hätte, wird der Item-Konstruktion eine Art Zensur nachgeschaltet, die Text und Sprache zu schlichten hat. Das hat unerwartete Folgen. Vermutlich, weil die Aufgaben sie in summa irgendwann anzuöden beginnen, entwickeln Abiturienten Testbearbeitungsstrategien, die die Bildungsforscher mit scanning and scimming bezeichnen, also überfliegen bzw. sichten und abschöpfen. Vielleicht, weil man mit dem Kram so schnell wie möglich fertig werden will, lesen gerade die, die überhaupt und noch gut lesen können, diese Texte als Sorte gar nicht mehr. Die aus dem Zwang zu schlichten resultierende Einheitsstruktur der Texte lässt diese jede Ähnlichkeit mit schriftlich formulierten Gedanken einbüßen, die man noch lesen muss, um sie zu verstehen. Abiturienten filtern die Nomen, die isoliert betonten Begriffe heraus und schließen auf die Antwort, die dafür infrage kommt. Würde man die Satzaussagen z. B. mit doppelter Verneinung oder Konjunktiven und Kautelen komplexer formulieren, fielen die Abiturienten ihrer oberflächlichen Lesestrategie zum Opfer und mit jenen anderen, die dann beim besten Willen gar nichts mehr verstünden, bei der Matheaufgabe durch. Und das wäre ganz schlecht für die Trennschärfe.

Ein solches Ergebnis kann die Bildungsforschung nicht dulden. Nicht nur, dass der Betrieb maßgebliche Effekte des durch die Messung angeblich kontrollierten Systems verleugnet, er versteht sie auch nicht.

Die Unfähigkeit, sich auf die Sache, die Bildung von Jugendlichen gerade in ihrem defizienten Ausdruck einzulassen, nährt den Verdacht, dass es sich gar nicht um Forschung handelt. Ein Forscher hat eine Frage, auf die er eine Antwort sucht. Diese zu finden, führt zu Aktivitäten, die man als forschen bezeichnet, das Ganze eben dann mit Forschung. Geschieht dergleichen nicht, sondern besteht das Unternehmen lediglich in der Anwendung einer Methode, die zu wählen mit der bloße Frage bereits entschieden ist, fallen die dadurch ausgelösten Tätigkeiten eher unter den Begriff der Entwicklung. Dieser Begriff weist semantisch klar aus, was hier geschieht. Ein planbarer, zeitlich überschaubarer Vorgang der kontinuierlichen Umsetzung von konsekutiv gesetzten Zielen wird ausgelöst, in dem zwar noch sehr viel passieren kann, nur nichts, das zu Zweifeln an der Methode Anlass gäbe. Das wäre eine Art GAU, der größte anzunehmende Unfall. Um dessen Risiko gering zu halten, empfiehlt sich, die Angemessenheit der Methode an die Sache nicht an der Sache selbst zu prüfen, sondern methodische Standards heranzuziehen, die angeblich einzuhalten seien, weil alle anderen sie auch für Standards halten.

Zu Hilfe kommt dieser Meinung ein forschungslogisches Argument, das die Methode von der Sache vorweg abtrennt. Man will ja gar nicht Bildung oder ihr Misslingen – etwa im Sinne von rekonstruieren – „verstehen“, sondern einen Stand oder Zustand abbilden, lediglich um ihn mit Zuständen an-

derswo zu vergleichen. Ein solcher Zweck lässt keine andere Wahl, als in allen Fällen, die später verglichen werden sollen, auch nach derselben Methode vorzugehen. Im Falle eines bewussten Komparatismus' klingt das plausibel, beruht aber nichts desto weniger auf einem angreifbaren Opportunismus. Bloß weil alle es so machen, wird noch nichts besser. Der Mainstream nimmt sich zum Argument seiner Absicherung, die aus sich das Argument garantierter Sicherheit schöpfen will. Das grenzt ans Wahnhafte.

Spöttisch könnte man dem Mainstream entgegnen, Wissenschaft sei der andauernde Versuch, Wahrheiten zu produzieren, die morgen als Irrtümer ausgegeben werden, weshalb schon heute davon auszugehen sei, dass Wahrheit das aktuelle Kleid jenes Irrtums ist, dem im Moment die meisten Glauben schenken. Der Begriff der Wahrheit würde nach einem solchen zynischen Modell demnach nur benötigt, um den Mechanismus der Forschung um Antworten wegen im Interesse an neuen Fragen nach Widerlegung geltender Antworten in Gang zu halten. Ein klarer Fall von „bullshit" (Frankfurt).

Jedoch, seit der Wahrheitsbegriff im Zuge der positivistischen Scheinaufklärung beseitigt wurde, läuft der Mechanismus stabiler denn je. Solcher Positivismus steht unter Erziehungswissenschaftlern vor der Durchsetzung und zwar gegen jede Idee von Erziehungswissenschaft, die sich in der Spannung von Sache und Begriff operieren sieht. Insofern liefert die positivistische Pseudoforschung alles andere als einen Grund, sie zu verspotten. Die Wahrheit hermeneutischer Auslegung von pädagogischer Praxis gerade in Institutionen der Erziehung und Bildung als verstehende Rekonstruktion auch noch der schlechtesten Praxis wird als Kategorie und erst recht als Methodologie verteufelt. An deren Stelle soll nackte Evidenz treten. Deren wissenschaftlich akzeptierte Erzeugung findet nicht mehr einheimisch, sondern heteronom statt, von fremdem Terrain, von Psychometrie und Statistik aus. Die empirische Bildungsforschung betreibt also Entwicklung statt Forschung, gibt sie aber als diese und zugleich als bahnbrechenden Fortschritt aus, der selbst auf der Erzeugung von Evidenz basieren soll. Evidenz soll sichere Erkenntnis verbürgen und Zweifel ausschließen.

Das ist bestenfalls naiv. Der Evidenzbegriff wurde importiert. Man mag annehmen, er sei eine Tugend angelsächsischer Wissenschaft und es sei an der Zeit, hierzulande zum Stand neuseeländischer Erziehungswissenschaft aufzuschließen, weil von dort ein Teil der wirkmächtigen Avantgarde kommt. Der Umweg ist überflüssig, zu Gebrauch und Wirkung des Evidenzbegriffs kommt man direkter, nämlich wenn man die Jurisprudenz heranzieht. Dies überführt zugleich die Psychologie des allein beanspruchten Fortschritts. Die Rechtsprechung steht unter anderem vor dem Problem, Prinzipien zu formulieren und zu begründen, nach denen über die Geltung von Beweisen zu urteilen ist. Historisch sollte der Gottesbeweis noch geläufig sein, er illustriert bis heute, was ein höchst unzureichendes Konstrukt der Rechtssprechung sein könnte. Es sind nicht viele Kategorien, unter denen Beweise als unbezweifelbar, unbestreitbar gelten können. Eigentlich bleiben nur zwei Wege einer in-

sofern definitiven Beweisführung, als sich ihr alle Parteien zu beugen haben, es sei denn, sie wollten sich außerhalb der Gruppe derer stellen, die sich in ihrem Urteil von Vernunft leiten lassen. Und dies ist der springende, alles andere als psychologische Punkt: Es geht um die Absicherung einer wissenschaftlichen Behauptung auf dem Wege einer Argumentation, der mit vernünftigen Gründen nicht zu widersprechen wäre. Die Wege führen entweder über die Absicherung durch kausale, vorzugsweise naturwissenschaftliche Theorien oder über Evidenz.

Wenn ein glaubwürdiger Zeuge eine Person zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort gesehen hat, dann kann diese Person unmöglich gleichzeitig irgendwo anders gewesen sein. Um die Zeugenaussage als Beweis gelten zu lassen, bedarf es keiner wissenschaftlichen Beweisführung der ersten, theoretisch-wissenschaftlichen Art. Fehlen Zeugen oder widersprechen sie sich, kommt der andere Typus der Beweisführung zum Tragen. Dann muss etwa nach Spuren und Indizien gefahndet werden. Systematisch betrachtet ersetzt Evidenz eine Beweisführung auf Basis logischer Kalküle. Vollständig substituieren kann Evidenz Theorie, weil beides an Vernunft bzw. vernünftige Einsicht gebunden ist: Niemand wird ernsthaft behaupten, Personen könnten gleichzeitig an zwei Orten erscheinen, und, hinreichend Zeit für Erklärung und Nachvollzug vorausgesetzt, niemand wird einer logisch konstruierten und kausal aufgebauten empirisch, geprüften Theorie von naturwissenschaftlicher Herkunft widersprechen, indem er etwa behauptet, das Wasser sei die Wand hoch- und nicht runtergelaufen. So jemand würde sich ebenso lächerlich machen wie jener, der es für möglich hält, dass jemand zur gleichen Zeit New York City und Oggersheim bereist.

Alle entwickelten Rechtssysteme problematisieren Wege der Beweisführung, indem sie kodifizieren, was als sicher und gewiss gilt und was als dubios oder unentscheidbar. Letztlich bewirkt aber Pragmatismus als common sense das Interesse an den beiden Wegen der Beweisführung. Man braucht Regeln, denen sich jeder beugt, während ihnen nur ein Vernunftloser widersprechen wird.

Wer nun blank das Prinzip der evidenzbasierten Argumentation für die Erziehungswissenschaft übernimmt, muss über einen entscheidenden Punkt hinweggehen oder über ihn täuschen. Der Pragmatismus, den Beweise kraft Evidenz in der Rechtssprechung auszeichnen, besteht in einer entscheidenden, eben auf Sozialwissenschaften nicht übertragbaren Hinsicht darin, dass man sich eine theoriegeleitete, naturwissenschaftlich qualifizierte Argumentation *erspart, weil ein potentiell strittiger Sachverhalt schon mittels Evidenz* zu entscheiden war. Was bereits als evident akzeptiert wird, muss nicht noch erst wissenschaftlich bewiesen werden, obwohl dies selbstverständlich möglich wäre. Beide Wege der Beweisführung sind schließlich in der menschlichen Vernunft verbürgt. Evidenz wäre demnach eine Vorstufe zur theorieförmigen Argumentation, die der Bequemlichkeit wegen zu wählen ist, wenn das andere Verfahren auch nicht zu anderen Ergebnissen führen würde.

Mexiko: Die Indianer gehen zu ihrem neuen Häuptling und fragen, wie kalt der nächste Winter wird. Da er die geheimen Künste seiner Vorfahren nie gelernt hat, befiehlt er seinen Brüdern, Feuerholz zu sammeln und ruft beim Wetterdienst an: „Wie kalt wird der Winter?" „Sehr kalt", lautet die Antwort. Der Häuptling geht zu seinen Stammesbrüdern und befiehlt, mehr Feuerholz zu sammeln. Eine Woche später ruft er wieder an: „Sind Sie sicher, dass der Winter sehr kalt wird?" „Vollkommen sicher." Der Häuptling befiehlt seinen Stammesbrüdern, noch mehr Feuerholz zu sammeln. Eine Woche später ruft er nochmal an. „Sind Sie immer noch sicher?" „Ja, es wird der kälteste Winter seit Menschengedenken." „Woher wissen Sie das so genau?" „Weil die Indianer wie verrückt Feuerholz sammeln!"

Evidenz bietet nicht die komplementäre Alternative zur theoretisch fundierten Argumentation, sondern erübrigt sie fallweise. Werden nun evidenzbasierte Verfahren nicht als pragmatische Platzhalter für wissenschaftliche Theoriebildung, sondern als forschungslogisch höhere Form der Erkenntnis ausgegeben, so ruiniert das eine jede solche. Was an deren Stelle als Evidenz ausgegeben wird, soll die theoretische Erschließung der Sache erübrigen, d. h. es setzt sich als nichtwissenschaftliches Verfahren der Argumentation in die Funktion, die allein wissenschaftliche Theoriebildung erfüllen könnte. Dem entscheidenden Kriterium, das den Pragmatismus letztlich der Strafprozessordnung ins Recht setzte, dass nämlich eine weitere wissenschaftliche Überprüfung dessen, was durch Evidenz ohnehin verbürgt scheint, entfallen könne, genügt die empirische Bildungsforschung, die plakativ auf Evidenz setzt, allein schon deshalb nicht, weil da gar keine Theorie ist, die eine ausfallende Evidenz ersetzen könnte. Statistische Evidenz à la PISA und TIMSS bietet keine Alternative zu einer theoretischen Rekonstruktion der Bildung Jugendlicher (immerhin nennen sie sich Bildungsforscher). Sie ist keine Alternative, weil es keine zweite Option auf wissenschaftliche Verfahren gibt. Was sie beleihen, ist der Effekt einer fraglosen Zustimmung zu zahlenmäßig aufbereiteten Daten, die allesamt richtig gerechnet sein dürften, aber theorielos zustande kamen. Sie sind keine Alternative zu theoretisch-wissenschaftlicher Argumentation, sondern forschungslogisch ihr Gegenteil.

Der monströse Erfolg ihrer Methoden legt die Rede von einem Trick nahe, der hinter der empirischen Bildungsforschung steckt. Von ihrer Wirkung her betrachtet, erreicht sie das Niveau der Illusionisten, die in magischen Zirkeln den Taschenspielern regelmäßig den Rang ablaufen. Diese sind handwerklich geschickter, erzielen aber bei weitem nicht die Effekte der Illusionisten. Die einen ziehen wenigstens echte Kaninchen aus dem Hut, die anderen gar nichts, können aber den leeren Hut als pekuniäres Füllhorn verkaufen, aus dem die Meister Lampe mit der Speisekarte aus der DFG-Kantine winken.

Bildung als Bezugs– und Messkategorie für die Effekte von Unterricht, in dem kulturell verbürgte und wissenschaftlich essentielle Inhalte vermittelt werden sollen, kommt in der Bildungsforschung gar nicht vor. Statt nach dem Wie und Was zu fragen, geht es unmittelbar ums Wieviel. Und auch das nicht nach einem immanent plausiblen Maß für wenig und viel, sondern hoff-

nungslos relativistisch um hier mehr davon als da und hüben weniger als drüben. Die weitgehend blinde psychometrische Komparatistik ist als Übergriff einer scheinbar universalen Methodologie zu verstehen, deren Universalität sich in dem Maße steigern lässt, in dem sie sich gegen die aufzuschließende Sache sperrt. Erst die vollständige Indifferenz zum Forschungsgegenstand ermöglicht die psychometrischen Standardprozeduren.

Neben der banalen Macht mittels Verfügung über erhebliche Forschungsmittel bleiben gravierende Defekte in der abgeleisteten wissenschaftlichen Arbeit, die nicht einfach ignoriert werden dürfen. Die aus dem Evidenzfetisch herausschreiende Theoriefeindlichkeit versteht sich auf das Milieu wissenschaftstheoretischer Reflexion und kann sich auf die Potenz dazu im Zweifelsfall berufen. Notfalls kommen die Begründungen positivistisch daher. Man kann da fast beliebig hineingreifen. Wenn es um Evidenz geht, dürfte der Wiener Kreis um Moritz Schlick nicht besonders unglücklich gewählt sein. Im Namen der Selbstaufklärung von Logik und Sprachphilosophie hatte dieser im Denken jene analytische Fähigkeit betrachtet, die methodologisch mit sich ins Reine kommen kann, aber, um zu Urteilen über das, was vom Denken selbst verschieden ist, unbedingt der von außen zugeführten Daten bedarf. Analyse als Verfahren operationellen Denkens bedarf eines Analysanden – die aussagelogischen Kalküle –, aber eben auch eines Analytikums, das den Gegenstand der Operation liefert.

Man möge sich vorstellen, welcher erkenntnistheoretische Sündenfall den Positivisten unterläuft, die mit evidenzerzeugenden Methoden zu irgendwelchen Analytika gelangen wollen. Kaum jemand dürfte sich klarer als Moritz Schlick selbst darüber gewesen sein, dass statistische Rechenmethoden ein Vexierbild der Mathematik bleiben, da sie ihre Stabilität aus der Logik selbst beziehen, also in gewisser Weise von der Art endemisch sind, die Schlick auf die Forderung brachte, ohne Daten gelange keine Analyse über sich selbst hinaus zu einem Urteil, *das sie über etwas erzeugt, mit dem sie selbst nicht wider identisch ist*.

Evidenz ist nicht das Credo der politischen Positivisten, sondern ihr Mantra. Aber, das Wie für das Was genommen, verrät sich im Ergebnis der Methode. Satt Evidenz produzieren sie Daten, die identisch mit der mathematischen Prozedur, der reinen Logik sind, als Daten also zu einem Befund, zu einem Urteil werden, das aus sich heraus allenfalls den Wahn von Erkenntnis produzieren kann.

Das Ganze hat im Positivismusstreit noch seine Wurzeln, aber die Adepten scheinen längst vergessen zu haben, worum es dabei ging, die *Logik der Forschung*. Jede und erst recht eine methodologisch gegängelte Erkenntnis braucht ein ihr Äußeres, das sie in einem organisierten Forschungsprozess nach dem Bild von Logik ohne Widersprüche in den Aussagen darüber erklären will. Das war mal das Ziel, es sollte mit dem hermeneutischen Hokuspokus Schluss sein. Von denen, die dem nicht folgten, wollte man sich wenigsten absetzen. Sie tun noch heute so, als ginge es ihnen um ideologisch ungetrübte Wahrheit nach jenem Konsensmodell, das aus Zustimmung Pflicht

macht, weil am Ende 2 x 2 4 sind. Sie legitimieren sich aus dem Widerstand gegen hermeneutische Methoden und fallen blind auf platte Hermetik zurück.

Weitgehender Theorieverzicht, mit dem die entfaltete Sachhaltigkeit der Beziehung des Begriffs auf die mit zu bezeichnende Sache negiert wird, ist ein Ergebnis der Vermessung der Welt. Aber sein Zustandekommen kann temporär der Nähe zum Gegenstand nicht ganz entsagen. Hier ist Kontamination zu fürchten und in Schranken zu halten, eine Art Restrisiko, auf die Sache dann doch reagieren zu müssen, das heißt den Bildungsstand Jugendlicher am Ende der Allgemeinbildung aus einer gewissen Differenz zur ordinären Assessment- und Meinungs- und Marktforschung wahrzunehmen. Die unentbehrlichen Items zu einem Können im Test können die Statistiker selbst nicht liefern, ihre Konstruktion gehorcht anderen Gesetzen als sie Mathematikern geläufig sind. Man braucht dazu Fachdidaktiker: Leute, die die Hindernisse kennen, vor die sich Schüler gestellt sehen, wenn der Unterricht sie blank mit der curricular aufgebauten Systematik von Fächern konfrontiert. Dieses Wissen wird aber nicht zum Ausgangspunkt der Messungen gemacht, um erschließen zu können, was die Heranwachsenden in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben machen, es dient reduktionistisch dazu, Aufgaben mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus zu konstruieren, die die Messungen unterfüttern. Das Reflexionswissen über Bildung, das sich allein der sinnerschließenden Hermeneutik der Bildungspraxis verdankt, wird im Wortsinne instrumentalisiert und damit aus dem Verkehr gezogen.

II
Bildungstheorie statt empirischer Evidenz

Die als unwissenschaftlich verschrieene hermeneutische Auslegung der Erziehungspraxis bleibt das einzige, was wissenschaftlich an der Zeit wäre. Wer Bildung nach ihrem Stand und diesen im Verhältnis zu ihrem unvermeidlichen Anspruch untersuchen will, kann das nur an der Praxis, im Falle der vom Schulbesuch verursachten Bildung am Unterricht tun. Dies schließt ein, die Wirkungen am Adressaten zu diagnostizieren. Zuvor wären aber schon aus logischen Gründen die Absichten, die Ziele aufzudecken, als deren Erfüllung, Unter– oder Überschreitung jene Wirkungen aufzufassen wären. Der Begriff der Bildung bedarf der Operationalisierung, um Versuche, sie zu bewirken, an sinnvoll rekonstruierbaren Effekten abzulesen. Der empirische Zugang liegt darin, nach einem Modell von Bildung und ihrer Wirkung plausibel anzugeben, was sie im Individuum so zu bewirken vermag, dass es mit Unterricht insofern intendierte Fähigkeiten ausbildet, als es sie ohne nicht entwickeln würde.

Was das bedeutet, ist vielfach in der Pädagogik als Modellierung und Theoretisierung durchgespielt worden. In Erinnerung daran, dass die Pädagogik aus der Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend und allgemein der Philosophie hervorging, sollte es nicht verwundern, dass die Beschäftigung mit Didaktik fast so alt ist wie die schriftliche Überlieferung dessen, was schon

vor 2500 Jahren nicht einfach zu verstehen war. Die sokratische Ironie, ihrerseits eine Methode, verlangt vom Didaktiker, auf die Dinge, die andere nur schwer verstehen, so zu blicken, wie diese sich dem Unkundigen zunächst darstellen. Der Wissende muss sich zum Unwissenden verstellen, damit er versteht, warum jemand etwas nicht versteht. Die rätselhafte Sache wirft Fragen auf, deren Beantwortung durch den Wissenden dem Unwissenden das Verständnis ermöglicht. Tut man das aus systematischer Absicht, dann werden sich sehr viele, aber typisierbare Fälle von Widerständen des Verstehens des Unverstandenen ergeben. Mit Sicherheit sind die Typen des Unverstehens bis zum uneingeschränkten Verständnis graduierbar und dies korreliert gewiss mit der Intelligenz der Schüler. Aber es macht eben die Blindheit jener Forschung aus, Intelligenz und ihre minderen Formen nicht bildungstheoretisch in den didaktisch analysierbaren Fällen der Zugänge zur Sache aufzufassen, sondern die Skalierbarkeit des Phänomens bereits als Sache selbst zu traktieren. Die fachdidaktischen Kalküle der mit den Lernschwierigkeiten, -widerständen und -fortschritten vertrauten Fachleute haben die Funktion, Items in hinreichender Zahl zu liefern, um die Skala nach Graden der Leistungsfähigkeit auszufüllen. Es kommt nicht mehr darauf an, die typisierbare Lernschwierigkeit einer Probandengruppe zu verstehen. Die Feststellung reicht, um wie viel genau sie kompetenter ist als eine andere. Man kann sich dann sogar sparen, von unfähig oder intelligent als einer Reaktionsform zu sprechen.

Dass es tatsächlich um etwas anderes ginge, als die Jugendlichen nach ihrer formalen Intelligenz zu testen, bleibt unerkannt und unerfüllt. Die als terminologisch anstößig empfundene Rede von Intelligenz kann unterbleiben, ohne dass dem die Einsicht entspräche, tatsächlich von Bildung handeln zu müssen.

Das kann man solange verbergen, wie die Effekte schulischen Lernens nur in dessen Milieu sichtbar gemacht und gemessen werden. Wahrscheinlich ist der naturwissenschaftliche Unterricht fast überall auf der Welt besser als hierzulande. Aber daraus auf die Notwendigkeit von vermehrtem naturwissenschaftlichen Unterricht zu schließen, könnte bereits blankes Banausentum sein, denn die Riege leistungsfähiger Naturwissenschaftler und Ingenieure dürfte gerade im letzten Jahrhundert in Deutschland aus anderen Gründen entstanden sein, als sie mit schulischen Züchtungserfolgen[2] zu unterstellen wären.

Ob es früher besser war und wenn ja, wieso, darüber weiß man so wenig, dass man nicht einmal das Gegenteil der Behauptung ausschließen kann. Qualität von Bildung als irgendwie sistierbarer Effekt des ihr gewidmeten Systems ist weder zu beweisen noch zu widerlegen. Gezielte Experimente verbieten sich, sie wären unethisch. Ungezielt in gang gebrachte Experimente sind zwar bildungspolitisch die Regel, aber in ihren Mitteln ebenso unsicher wie in ihren

2 Die Aufteilung von Geist und Bildung dürfte um so mehr Ertrag bringen, je später sie stattfindet, allein schon, weil dann beides weiter fortgeschritten ist und die eine fachliche Anforderung sich eher auf die andere stützen kann, als wenn die Chance auf gegenseitige Stützung bereits frühzeitig genommen wurde.

wahren Zielen ungewiss, so dass für Verlauf und Ausgang auf bittere Weise wieder gilt: Pädagogisch-systemisch eintretende Effekte sind nicht kausal zu erklären. Wie wohl niemand leugnen wird, besteht in den Erziehungswissenschaften ein missliches Theorieproblem der Art, dass Erziehungsfunktionen an Faktoren und Bedingungen gebunden sind, die sich Kriterien pädagogischer Vernünftigkeit entziehen und ihnen schon gar nicht sich beugen.

Eine bedeutende Schule des deutschen bildungstheoretischen Denkens, die geisteswissenschaftliche Pädagogik, hat darin weniger eine wissenschaftliche Frivolität als eine Variante methodologischer Operationen sui generis betrachtet. Theorien über Erziehungsprozesse können nicht unterstellen, dass richtige Erziehung erst aus der Vorstellung theoretisch vollständig erhellter Prinzipien zur Anleitung pädagogischer Praxis entstünde. Vielmehr gehorcht diese ihrerseits Normen, die nicht bereits aus pädagogischer Theorie folgen, sondern die allererst erziehungswissenschaftlich der vorgängigen Praxis auf methodologisch anspruchsvolle Weise zu entnehmen wären. Blankertz hat für die Berufspädagogik diese Tradition in Anspruch genommen und davor gewarnt, die methodologischen Implikationen geisteswissenschaftlicher Pädagogik zugunsten eines vorgeblich modernen Theorie- und Wissenschaftsverständnisses preiszugeben. Das sei hier noch einmal erwähnt, um das Ausmaß des forschungslogischen wie -praktischen Unvermögens der herrschenden Psychometrie anzuzeigen. Es geht bis in das Zentrum ihrer Legitimation. Sie beziehen sie aus Wissenschaftstheorie.

Im Basistext der Kollegstufenreform, den Empfehlungen der Planungskommission, kurz Heft 17 genannt, findet sich an einer unauffälligen, aber argumentativ gewichtigen Stelle unvermittelt der Hinweis auf die Aufgabe „der Entfaltung einer *fundamentalen Denkoperationalität*, um die Entwicklung kognitiver Instrumente (handlungsgebundener, anschaulicher und sprachlich-begrifflicher Symbolisierungsmodi), um die Ausbildung flexibler kognitiver Strukturen, welche Produktivität und Kreativität ermöglichen sollen“ (Kollegstufe NW, 1972, S. 26). Diese Denkoperationalität gälte es bei allen Schülern der reformierten Sekundarstufe II durch Unterricht zu befördern. Bis heute erweckt der Text den Eindruck, dass das gigantische Reformvorhaben aus umfänglichen Begründungen, Herleitungen und Schlussfolgerungen besteht. Dies gelingt mit einer Konsequenz, die noch immer ein wenig erdrückend wirkt. Es soll sozusagen keinen argumentativen Ausweg geben, Ambivalenzen scheinen ausgeschlossen, die tragenden Reformüberzeugungen geben sich durch nichts als wissenschaftliche Erkenntnis und Argumentation fundiert.

Dies legt die Erwartung nahe, dass der Begriff der Denkoperationalität, wie eine zentrale Stütze behandelt, präzise entwickelt worden wäre. Tatsächlich wird er an entscheidend wirkender Stelle zwar eingeführt, aber im weiteren Zusammenhang nicht wieder aufgegriffen. Befragt man dazu den „Geist“ des Textes, ergibt sich seine Funktion aus dem konzentrischen Aufbau der bildungstheoretischen Legitimation des Kollegstufenkonstrukts. Statt „Denkoperationalität“ gewinnt der Begriff der „Wissenschaftsorientierung und -propädeutik“ die Dominanz, die eigentlich dem ersteren gebührt. Es lohnt

sich auch heute noch zu fragen, welchen textimmanenten Bedingungen die Autoren dabei folgten.

Worum es in der Reform geht, wird einmal zu der Aussage komprimiert: „Das zentrale didaktische Kriterium der Kollegstufe ist die Wissenschaftsorientierung“ (S. 25). Im normativen Gewand dieser Formulierung tritt das gesamte Reformprogramm auf. Nichts soll fürderhin in der Berufsbildung gelehrt werden, das nicht wissenschaftlicher Überprüfung standhalten kann. Kritisch richtete sich dies gegen die Praxis vor allem der handwerklichen Ausbildung, deren didaktische Imperative sich in der Kopplung von Vormachen-Nachmachen erschöpften. Eine Frage nach dem Warum musste all den Lehrpersonen naseweis erscheinen, die darauf selbst keine Antwort wussten. Das Milieu der Berufsbildung erschien in einem heute kaum noch nachvollziehbaren Sinn unemanzipiert. Warum die meisten taten, wie sie geheißen, wussten die wenigsten zu sagen. Die darauf zielende Kritik verstand sich emphatisch wissenschaftlich. Sie richtete sich gegen die Praxis einer Berufsbildung, die die maßgeblichen Fakten und Zusammenhänge vor den Lernenden verschleiert.

Als Konzeption nun des besseren Modells konnten die Empfehlungen der Planungskommission kaum bei dieser Kritik stehen bleiben. Die Rückständigkeit der in der Berufsbildung noch bis in die siebziger Jahre vorherrschenden Qualifizierungspraxis bot der wissenschaftlichen Kritik allerdings auch an, eins ihrer Momente positiv weiter zu bestimmen. Es liegt wiederum im Begriff der Wissenschaftlichkeit. Die Wissenschaftsorientierung als didaktisches Kriterium zu wählen, brachte das *Vertrauen* in Aufklärung und Fortschritt auf denkbar unnaive Weise zum Ausdruck. Im Gegensatz zum seinerzeit herrschenden technokratischen Bewusstsein konnte dies Vertrauen in wissenschaftliche Rationalität sich immanent auf den wissenschaftlichen Zweifel an Rationalität selbst berufen. Das Votum für Wissenschaft setzte einen ebenso fundamentalen Zweifel gegenüber dem Fortschrittglauben der Zeit voraus, die radikal ausgab, alles werde immer besser, schneller und billiger. Die begründete Skepsis gegenüber einer nicht selbstreflexiven wissenschaftlichen und technologischen Rationalität bedeutete freilich nicht die Einschränkung der Geltung wissenschaftlicher Erkenntnisse und womöglich des Prozesses, in dem Wissenschaft fortschreitet. Dahinter zurückzugehen, liefe auf eine offensive Variante des Obskurantismus hinaus, der regelmäßig zum Gegenteil von Rationalität, zum irrationalen Glauben führt – oder auf einen halbgaren Skeptizismus, der verkennt, dass auch der grundsätzlichste Zweifel an der Möglichkeit von richtiger Erkenntnis mit dem penetranten Verdacht, sie sei stets das Gegenteil davon, nämlich falsch, just jene Kategorie konserviert, die ohne ihr Gegenteil, nichtig, sinnlos bleibt. Die Wahrheit von Aussagen ist als Anspruch unübersteigbar, die Rationalität von Aussagen lässt sich methodologisch kontrollieren.

Die wissenschaftstheoretisch versierten Autoren des Planungsgutachtens adaptierten die „Dialektik der Aufklärung“, indem sie der Wissenschaftsgläubigkeit der politischen Technokratie abschworen, hielten jedoch an der Möglichkeit kritischer Wissenschaft fest. Als Konzentrat blieb eine Kritik an der

Reduktion von Vernunft auf ihren instrumentellen Torso. Daraus erklärt sich Habermas' Attraktivität, er wies sowohl konstitutionslogisch als auch empirisch scheinbar getrennte Geltungsbereiche von Rationalität nach. Griffig lautete das Modell früher „Arbeit, Sprache und Herrschaft", heute – seit den achtziger Jahren – „System und Lebenswelt". Solche Anleihen machen Modelle anfällig für den Zeitgeist. Damit ist nicht gemeint, dass die Autoren sich opportunistisch jenem gebeugt hätten, sondern dass die Rezeption unter diesem Makel stattfand. Die Empfehlungen der Planungskommission passten zwar in die Zeit – sonst hätten sie gar keine Spuren hinterlassen –, jedoch gingen sie sachlich weit über das hinaus, was diese mit ihrem Horizont verwechselte.

Die Anlehnung an Horkheimer und Adorno bzw. Habermas mag und mochte als politisch motiviert und damit arbiträr erscheinen, tatsächlich war sie substantiell, aus sachlichen Gründen geboten und kann bis heute Bestand beanspruchen. Wenn nun aber, wie oben ausgeführt, „Denkoperationalität" vollkommen hinter der „Wissenschaftsorientierung" zurücktrat, darf man einen Grund vermuten. Er ist in der bildungstheoretischen Transformation des Topos der Vernunftkritik zu finden. Gilt hierbei die Forderung „keine unwissenschaftliche Kritik an Wissenschaft"! Man kann analog bilden „keine vernunftfeindliche Kritik an instrumenteller Vernunft"! Wenn, wie mehrfach in der Schrift angeführt, Wissenschaft und Technologie zivilisationsbestimmend wurden, wird jeder mit der entsprechenden Denkform konfrontiert – sie verwuchs mit der gesellschaftlichen Reproduktion und wurde ihr inhärent. Diesem Objektivismus, der sich generell aus individuell nicht beeinflussbaren Daten und Fakten speist, muss etwas Korrespondierendes gegenüberstehen, das diese Daten und Fakten erst zu erzeugen im Stande ist. Ist Wissenschaft in Funktion und Inhalt überindividuell organisiert, so walten in ihr doch nichts als menschlicher Verstand und menschliche Vernunft. Die aber sind, was die Schwerkraft sozusagen des Arguments ausmacht, der Wissenschaft vorgängig.

Das Bildungssystem liefert davon nun ein völlig verzerrtes, früher sagte man verdinglichendes, Bild. Es beruht auf dem Generationenwechsel und seinen vorgeblichen Notwendigkeiten. Die Nachkommen finden eine Welt vor, in die sie eingepasst werden müssen. Das erzeugt den Schein, dass den armen Schülern in der Mathematik oder Physik z. B. ein Monstrum gegenübertritt, das sie am liebsten flüchten würden, weil es keine menschlichen Züge trägt. Eine Bildung, die auf dieser Konstellation beruht, verkörpert ihr eigenes Gegenteil, sie ist vollständige Entfremdung des Subjekts vom Objekt insofern, als dem Subjekt zu lernen verwehrt wird, sich im Objekt, in der Konstitution des Wissens über es, selbst wiederzuerkennen – der ordinäre Unterricht gibt das Ding „für uns" als das Ding „an sich" und damit als unerschließbar und nicht zu verstehen aus. Das aber vor jeder möglichen Erkenntnis einer Differenz überhaupt.

Die Bildungspraxis, gegen die das Planungskonzept anging, basierte auf einem Zerrbild von Wissenschaft. Ist Wissenschaftsorientierung infolge der Vorherrschaft von verwissenschaftlichter Produktion und technologiebestimmter Reproduktion ein Imperativ von Bildung, dann drückt sich darin nur

auf andere Weise die Vorherrschaft von Verstand und Vernunft aus. Entgegen der diesen Sachverhalt verzerrenden ständischen Berufserziehung käme es in einer modernen Berufsbildung darauf an, das agens jener gesellschaftlichen Entwicklung, die ständig angepasster, tendenziell höherer Qualifikationen bedarf, nicht seiner Funktion, sondern seiner Substanz nach zu benennen. Dann ergibt die historisch dynamisierte Korrespondenz von Wissenschaft und Vernunft bildungstheoretisch die Entäußerung der Vernunft zur Wissenschaft und reziprok das Subjekt der Bildung als Aneignung der Wissenschaft im operationellen Modus des Verstandes: eben als „fundamentale Denkoperationalität". Die Aneignung des Gattungsprodukts Wissenschaft kann nur auf dem Wege der Rekonstruktion der Vernunft aus der individuell elaborierbaren Verstandestätigkeit geschehen. Es gilt, das Ideologische der vorgetäuschten Unähnlichkeit von cogito und cogitans zu erkennen.

Nimmt man hypothetisch Wissenschaft als die phylogenetisch geronnene Form von Vernunft, dann muss diese ontogenetisch je wieder verflüssigt werden, damit Bildung ihrem emphatischen Begriff nach entstehen kann. Bildung, dem Wesen nach rezeptiv und produktiv, auf Äußeres und die häufig didaktisch angeleitete Kontaktaufnahme zu ihm angewiesen, steht demnach in der Spannung zweier Weisen der Aneignung. Der Einzelne bildet sich orientiert an einem Abbild dessen, was ihm als Nahrung seiner Bildsamkeit vorgesetzt wurde. Das lässt sich auch als Prägung und Dressur denken. Bildungstheoretisch entscheidend wird der unverzichtbare Aspekt des Generativen innerhalb der Rekonstruktion von Gattungswissen als Bildung. Die bloß rezeptive Haltung gegenüber dem zum Lernen dargebotenen Gegenstand wird diesem nicht gerecht, solange es nicht seiner eigenen Logik folgt. Verstehen verlangt, sie auf das anzuwenden, was den Gegenstand über seine Wahrnehmung hinaus erkennend erschließt. Noch lange bevor es um Wissenschaft geht, bringt sich dieser Mechanismus ins Spiel, dessen beide Rollen, Rezeption und Operation, paradigmatisch im Spracherwerb vorliegen. Sprachbeherrschung setzt zu hören und zu sprechen voraus. Wer spricht, operiert auf eine Sache unter Anwendung der Regeln seiner Sprache – andernfalls würde er nicht erhört.

Bildungstheorie hat das Subjekt zum Zentrum. „Wissenschaftsorientierung", das didaktische Prinzip der Kollegschule, ist nur zu verstehen, wenn man als bildungstheoretische Charakterisierung des Subjekts dessen „Denkoperationalität" annimmt. Das intelligible Subjekt denkt, indem es operiert, was bedeutet, seine Intelligenz auf Dinge anzuwenden, die ohne Operation außerhalb seiner Verfügung blieben. Dazu muss es sich zu den Dingen öffnen und über Intelligenz verfügen. Letzteres war die Frage, der Piaget empirisch nachging, nicht durch Analyse des Produkts von Intelligenzentwicklung, sondern durch Beobachtung ihrer Entstehung als Entwicklung.[3]

3 Dies möchte man allen modernen Expertiseforschern ins Stammbuch schreiben, dass sie gerade enorm entwickelte Kompetenzen niemals verstehen werden – das können nur die Experten, die sie selbst ja nicht sind –, indem sie sich auf das Produkt einer Entwicklung fixieren, satt diese bei denen zu verfolgen, die Expertise noch ausbilden werden.

III
Vom Defizit der Bildungsforschung zum vollständigen Komplement

Die Kontroversen um seine Methodologie hätten allesamt eine Diskussion, wenn auch nicht immer eine positive Würdigung verdient. Dies kann hier nicht geschehen, es geht ausschließlich um das originäre Stück seiner Theoriebildung.

Dieses Stück lagert um die Kategorie der Operationalität. Wenn, wie oben ausgeführt, stimmt, dass „das intelligible Subjekt denkt, indem es operiert, was bedeutet, seine Intelligenz auf Dinge anzuwenden, die ohne Operation außerhalb seiner Verfügung blieben „, dann muss es, da jeder Intelligenz zunächst ihre Entwicklung vorausgeht, einen Modus im Umgang mit den Dingen geben, der noch nichts mit Operation und Verfügung zu tun hat. Dieser Modus ist die Wahrnehmung, beginnend in der reduziertesten Form als reflexhafter physiologischer Vorgang, wie etwa beim Hörsinn, mit dem jedes laute Geräusch einfach registriert wird. In einer entwickelteren Form tritt so etwas wie Wahrnehmungserfahrung hinzu, in deren Verlauf neben dem Datum der Wahrnehmung dessen Eigenschaften rezipiert werden. Aus dem Geräusch wird Musik, die Musik hat Melodie oder Rhythmus. Der Anteil subjektiver Verarbeitung in der Wahrnehmung selbst nimmt zu, er ist allein schon wegen dieser Zunahme bildungsgeschichtlich relevant. Der Zugang zur Welt, in Humboldts Sprache dem „Nicht-Ich“, geht über Wahrnehmung, de-

ren Bedeutung für das sich entwickelnde Subjekt konsekutionslogisch weit vorne, damit prioritär liegt, gerade in seinen primitiven Formen.

In der Logik des Piagetschen Entwicklungsmodells bedeutet die Ausschöpfung des Potentials von Wahrnehmung Wahrnehmungsentwicklung und damit den Einsatz physiologisch intakter Sinne zur Erfassung des Wahrgenommenen als Vorstufe zur eigentlichen Erschließung der Welt und ihrer Dinge. In dieser Vorstufe bleibt die Wahrnehmung primär, sie liefert und in ihr besteht der Zugang zur Welt. Vorweg ist sie in dem Sinne Tatsache, wie sie die universelle Ursache ihrer Kenntnisnahme darstellt. Um wahrgenommen zu werden, muss sie sich gleichsam verraten, ein Signal geben, das ihre Existenz anzeigt – *sonst existiert nichts*.

Welterfahrung im Modus der Wahrnehmung läuft strukturell zentriert ab. Zwar liegt die Priorität beim Mechanismus eines Auslösers, aber diese Vorgängigkeit besteht nur scheinbar, denn der psychologische Zentrismus besteht gerade darin, dass ein Mensch im Entwicklungsstadium des Kleinkinds psychologisch ohne Welt auskommt. Wenn es keine Signale erreichen, ruht sein Wahrnehmungsapparat. Wenn die Welt nicht da ist und der Wahrnehmungsapparat ruht, ist dieser gleichwohl da. Daraus entsteht der egozentrische Schein des primär Verbürgten im Faktum der Wahrnehmung gerade dann, wenn nichts wahrgenommen zu werden erheischt.

Piaget fasst die Epochen der Wahrnehmungsbildung als sensumotorische und präoperationale Phase der Intelligenzentwicklung zusammen. Uns interessiert hier die Konstruktion einer inneren Schranke dieser Entwicklung an deren Ende, an dem nach Piaget der Übergang in die operationale Phase gleichsam zwingend wird, damit die Entwicklung überhaupt voranschreiten kann. Diese Schranke ist nicht einfach zu markieren. Da es um Entwicklung kognitiver Fähigkeiten geht, liegt nahe, thematisch die Schranke bei diesen Fähigkeiten zu vermuten. Das Grobmodell von Entwicklungsrichtung nach Piaget, die Modi Assimilation und Akkomodation, würden bei einem Übergang vermuten lassen, dass hier Anforderungen ins Spiel kommen, die mit dem Inventar der bisherigen Entwicklung nicht mehr zu meistern sind, weshalb Assimilationsstrategien scheitern müssten und Akkomodation zwingend werde. Methodologisch wird hier die Ambiguität des Anforderungsbegriffs interessant. Eine der häufigsten Fehlinterpretationen der Piagetschen Entwicklungstheorie besagt, dass die Entwicklungslogik als eine Art Motor vorzustellen sei, der die Entwicklung in Gang halte und dabei eben auch steuere, indem die Richtung festliege. Ein einziger Schritt in diese Richtung gedacht, würde zu der Annahme führen, dass es Anforderungen in der Entwicklung selbst gebe, deren Meisterung den Fortgang bedeute. Im trügerischen Umkehrschluss ließe sich danach sagen, die Anforderungen, deren Bewältigung Entwicklung ausmachen, lägen in dieser selbst! Hier dämmert bereits der schulische Missbrauch der Entwicklungstheorie, die Entwicklung verdinglicht, indem sie aus ihr eine Sache macht, die eigenständig existiere. Anforderungen liegen nicht in der Entwicklung und schon gar nicht in deren Logik, sondern außerhalb des subjektiven Entwicklungsprozesses. Entwicklung ist

kein Drittes zwischen Individuum und Welt, sondern entsteht aus der Meisterung der Welt, die diese erzwingt, weil sie mit jenem nicht identisch ist.

Die konsequente Sistierung des Anforderungsbegriffs innerhalb des Verhältnisses zwischen jenem, der sich noch entwickeln muss, und dem, an dem er sich entwickeln muss, besagt für den Übergang von der präoperationalen zur operationalen Phase, dass eine Bedingung hinzukommt, die in der Entwicklung selbst nicht verbürgt ist: Die Erfahrung des defizienten Modus von Wahrnehmung im *Zugang* zu den Sachen angesichts der Möglichkeiten, die der *Umgang* mit diesen Sachen bietet. Die geradezu explosionsartige Zunahme von Handlungsmöglichkeiten in der Logik einer *instrumentellen Verfügung* über die Dinge eben dadurch, dass sie nicht bei der Gestalt ihrer wahrnehmbaren Erscheinung stehenbleibt, sondern zur Rekonstruktion ihrer Eigenlogik als ihr Wesen fortschreitet, diese Zunahme ist keineswegs zwingend, weder individuell noch für die Gattung, freilich ist er auch nicht reversibel. Psychologischer Fetischismus allenfalls kann sich einbilden, die Tatsache, dass es viele Gelehrte gebe, die viel über die Natur wissen, was nicht alle wissen müssen, sei in irgendeine Normalität von Denken und Handeln umzudeuten.

Entwicklungstheoretisch dürfte bei Piaget der Übergang von der prä- zur operationalen Phase ausgeschöpft sein. Zumal im Lichte des pädagogischen Problems scheint er bildungstheoretisch noch weit von einer Finalisierung der Kategorienbildung entfernt zu sein, jedenfalls wenn es darum geht, diese Kategorien nicht nur theoretisch zu entwickeln, sondern auch sie empirisch zu sättigen. Piaget hat dies durch Beobachtung von Kindern und Jugendlichen geleistet. Darüber wäre bildungstheoretisch hinauszugehen, weil die zu einer Theorie der Entwicklung von Intelligenz kumulierten Daten nur das Substrat von Bildung, die individuellen Variationen von Intelligibilität liefern. Darauf und speziell auf die an das Jugendalter anschließende Phase der Adoleszenz wären Piagets Fragen zur Entwicklung aus erweiterter Perspektive aufzusetzen.

Der Ansatzpunkt, der den Beginn des anzuschließenden Theoriestücks markiert, bliebe der Übergang von der prä- zur operationalen Phase, allerdings im Lichte dieser Phase selbst und mit Blick auf einen Entwicklungsverlauf, der über das Ende der Intelligenzbildung hinausreicht. Dies scheint nicht länger in der Konzentration auf eine *Entwicklungslogik* möglich, sondern müsste deren defizienten Ausdruck in den gleichwohl theoretisch geschlossenen Rekonstruktionsversuch einschließen. Der wunde Punkt ist sozusagen die nicht zwingende Substitution des Modus der Wahrnehmung von Sachen einschließlich ihrer partiellen Erschließung durch den Modus der Operation, die sich auf die Sache gerade dann noch konzentriert, wenn ihre Wahrnehmung mit ihr schon abgeschlossen hat. Sinnfällig wird sowohl die Differenz als auch deren Bedeutung für Bildung in den Fällen, in denen die durch Wahrnehmung erzeugten Befunde im Widerspruch zu Erkenntnissen liegen, die erst auf dem Wege einer operationellen Erschließung zu gewinnen sind. Die am Phasenübergang von präoperational zu operational entspringende Differenz zwischen Entwicklungs- und Bildungstheorie lässt sich im Groben so

beschreiben, dass in der Psychologie einer Entwicklungstheorie in der präoperationalen Phase die Objektwelt nach dem erkennenden Subjekt sozusagen ruft, in der operationalen Phase hingegen es das Subjekt der Erkenntnis zur Objektwelt treibt. Dies setzt die Erschöpfung des Weges über die Wahrnehmung, aber auch alle aus ihr zu gewinnenden Befunde voraus. Ein gebildetes Verhältnis zu Dingen misstraut daher dem, was die Dinge durch die Wahrnehmung von sich zu offenbaren scheinen, und besteht darauf, die Dinge in dem zu verstehen, was sie von sich selbst erst preisgeben, wenn sie in ihrer eigenen Sprache entschlüsselt werden.

Was eine darauf hin konstruierte Bildungstheorie, die seit Humboldts Fragment Theorie der Bildung des Menschen eigentlich vorliegt und die bis heute vor allem durch die Differenzierung zwischen lernen und forschen fortlebt, mit Piagets Modell verbindet, ist die Verbindung von *Rezeption* und *Operation* zu einer Potentialität der Erkenntnis nach dem Modus der Wissenschaft. Die präoperationale Phase ist durch Wahrnehmung, d.h. vor allem die rezeptive Aneignung eines Objekts geprägt, über das operativ der Rezipient noch keine Verfügung aufbauen kann. Insofern ist Rezeption von Operation geschieden. Aber die Entwicklung in und zur operationalen Phase trennt Operation nicht mehr von Rezeption, sondern enthält alle deren Möglichkeiten des Objektzugangs. Eine vollständige Analogie besteht aber erst darin, dass ebenso wie Wahrnehmung, Rezeption ihrem Modus nach passiv ist, sie also eines Auslösers bedarf, um ihr Potential einzusetzen, während Operation ebenfalls ein Potential darstellt, das durch Erfahrung, sprich den Gebrauch operativer Fähigkeiten wächst. Aber im Gegensatz zur Rezeption, die je nach Intensität des Anlasses bis zu einem zwingenden Grad ausgelöst werden kann, fehlt dem Modus der Operation das Zwangsläufige. Ob jemand sich operationell verhält, ist weitaus mehr von diesem selbst abhängig als die Rezeption vom Rezipienten. Sind hier das Wie und das Was subjektiv gefärbt, bleibt da schon das Ob eine variable Größe.

Damit wäre auch das Problem der Empirie solcher Bildungstheorie beschrieben. Hat Piaget die Entstehung operationellen Denkens, dessen Vorstufen durch Beobachtung von Kinder und Jugendlichen verfolgend, beschrieben, so konnte er seine Befunde in die Ordnung dieser Entwicklung bringen. Was an das angenommene Ende, der Ausbildung formal-operationellen Denkens, als adoleszenzreife Intelligenz im operativen Umgang mit abverlangten Erkenntnissen sich anschließen würde, lag für ihn außerhalb der beobachtbaren Entwicklung. Dies wäre *das Thema* einer empirischen Bildungstheorie. Auf ihrer Grundlage könnte das Kontrastprogramm zur „empirischen Bildungsforschung“ entstehen.

Teil II folgt.

Marion Pollmanns

Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu rekonstruieren

Eingeständnisse einer empirischen Didaktik

I

„Haben's alle verstanden, gell?"[1] Mit dieser Rückfrage erkundigt sich eine Lehrerin danach, ob ihre SchülerInnen das, was sie ihnen vermitteln wollte, auch erfasst haben. Das zuversichtliche „gell" zeigt an, dass sie von diesem Gelingen ausgeht; Schweigen wird entsprechend als Zustimmung gedeutet. Dennoch ist sie sich ihrer Sache nicht so sicher, dass sich für sie diese Rückfrage erübrigte. Dass sie nötig wird, lässt sich damit erklären, dass didaktische Vermittlung zum einen systematisch unsicher ist, also nicht notwendig gelingt, und sich zum anderen von den Lehrenden während des Unterrichts oft nicht klären lässt, ob sie erfolgreich war.

Daher sollen die SchülerInnen Auskunft über die Erfolgsfrage geben: Sie selbst sollen ihren Kenntnisstand evaluieren und als richtig oder falsch klassifizieren. Dies können sie in dem Sinne, dass sie wissen, ob ihnen etwas, was die Lehrperson erläutert hat, einleuchtete oder nicht, ob sie eine Aufgabe, die sie bearbeiten sollten, geschafft haben oder nicht. Gleichwohl kann diese Selbsteinschätzung der SchülerInnen nicht als objektives Urteil aufgefasst werden, besteht doch eine systematische Differenz zwischen dem Gegenstand, wie er einer Schülerin erscheint, und der Sache, die es durch den didaktischen Gegenstand zu verstehen gilt. Streng genommen wird den SchülerInnen mit einer solchen Rückversicherung, ob sie es verstanden hätten, Unmögliches abverlangt: Sie müssten ihr Verständnis abgleichen an dem Verständnis, dass der Lehrerin als Verstehen erschiene resp. an einem objektiv gültigen Verstehen. Könnten sie dies, transzendierten sie damit schon ihr subjektives Verstehen.

Die Frage der Lehrerin mag sich also praktisch dazu eignen, die SchülerInnen zu Rückfragen bei Nicht-Verstehen oder Nicht-Können zu animieren, eine sichere Erkenntnis über die Aneignungsresultate der SchülerInnen liefert sie nicht. Solche Fragen seien entsprechend, so Klaus Prange, „menschlich-moralisch verständlich, aber nicht besonders sinnvoll."[2] Sie stellten einen

1 Pollmanns, Marion/Hartmann, Ralf: Unterrichtstranskript einer Chemiestunde an einem Bundesrealgymnasium 4. Klasse (8. Schulstufe). Thema „Diffusion & Brownsche Bewegung". 14.11.2008. (unveröffentlicht) Z. 35. Alle in diesem Artikel verwendeten Transkripte wurde (mit einer Ausnahme) im Rahmen meines Forschungsprojekts „Unterrichten und Aneignen" an österreichischen Schulen erhoben.

2 Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik. Paderborn u.a.: Schöningh, 2005. S. 92.

recht hilflosen Versuch dar, die „Differenz von Lernen und Erziehen“[3] zu überbrücken.

Diese Differenz zu vermitteln, ist die Aufgabe der Lehrenden; davon zeugt noch die obige Rückfrage der Lehrperson an die SchülerInnen. Diese Vermittlung, also die je entsprechende didaktisch notwendige Antwort auf diese Differenz, wäre den Lehrenden aber allein möglich, verstünden sie, was die SchülerInnen verstehen, und glichen sie diese individuellen Deutungen mit der zu vermittelnden Sache ab. Dies schlösse eine Reflexion ihrer eignen Deutung der Sache ein.[4] In der unterrichtlichen Praxis ist dieses Verstehen des Verstehens in der Regel nur vage möglich; Genaueres ist für das Funktionieren des Unterrichts offenbar nicht nötig.

Auch die didaktische Theoriebildung bleibt ohne das Verstehen der Lern- und Bildungsprozesse resp. der unterrichtlichen Aneignungen nicht handlungsunfähig. In ihr wird die pädagogische Differenz oftmals überbrückt, indem Lernen als bloßes Komplement zum Lehren aufgefasst wird: Etwa, indem vom Lehren mehr oder weniger auf das Lernen geschlossen wird, das Lehren also mehr oder weniger als hinreichende Bedingung von Lernen gedacht wird. Die Vorgängigkeit und die Eigenlogiken der Aneignungen werden so negiert.

Diese theoretische Amalgamierung von Lehren und Lernen zum „Lehr-Lernprozess“ mag verwundern angesichts dessen, dass bspw. Otto Willmann die didaktische Macht des Lehrens schon wie folgt relativiert hatte:

> „Lehren ist Lernenmachen; aber es gibt ein Lernen ohne Lehrer [...]; aber es gibt ein Lernen ohne Lehre [...]. Aber auch nicht jedes Lehren hat ein Lernen zum Erfolge, vielmehr bedarf es dazu des Willens, das von dem Lehrenden Dargestellte sich anzueignen.“[5]

Willmann anerkennt also die logische Vorgängigkeit des Lernens und damit seine prinzipielle Eigenständigkeit gegenüber jedem Lehren. Gleichwohl reduziert er – im didaktischen Setting – die Eigenlogik des Lernens gegenüber dem Lehren auf eine Frage des Willens: Ist der Schüler bereit zu lernen, wird ihn das Lehren lehren bzw. „lernenmachen“. Den Erfolg des Didaktischen vom Willen der Didaktisierten abhängig zu machen und an diesem Willen zu zweifeln, erscheint dabei als typisch didaktische Figur: Sie stellt einen Reflex dar auf das im Unterricht erlebte Desinteresse an den feilgebotenen Bildungsgütern. Die „Kausalbeziehung“ zwischen Lehren und Lernen erscheint dann als gestört durch die fehlende Motivation.

Eine solche Erklärung, warum in der Praxis das Lehren nur bedingt erfolgreich ist, lässt also die grundsätzliche Wirkhypothese unangetastet: Das Nicht-Gelingen wird auf Attribute im Lerner zurückgeführt; räumte er diese aus, wäre die didaktische Macht ungebrochen. So lässt sich Didaktik, durch

---

3 Ebd., S. 93.

4 Vgl.: Gruschka, Andreas: Didaktik – ein ungedecktes Versprechen der Pädagogik. In: Jahrbuch für Pädagogik: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 1997. S. 231-250. S. 248.

5 Willmann, Otto: Didaktik als Bildungslehre. Nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. [1882/89] Wien: Herder, 1957. S. 415.

das Ausblenden der Aneignungsprozesse der Lernenden, als Handlungstheorie für Lehrende aufrechterhalten.

Solche Didaktiken jedoch, die eine Theorie der Lehrens oder Unterrichtens darstellen, erfassen nur eine Seite der Vermittlung und höhlen so den Begriff des Didaktischen aus: Sie anerkennen nicht, dass Bildung als Praxis der subjektiven An- bzw. Zueignung von Kultur einen Unterricht als Ort dieser Aneignung nicht voraussetzt, dass vielmehr umgekehrt die pädagogisch-didaktische Vermittlung den ständigen Prozess der Aneignung unterstellen muss. Zieht man von der Didaktik den Begriff der Bildung ab, verschwindet sie als pädagogische Aufgabe. Mit ihr kann dann eine Vermittlung, die die Lern- und Bildungsprozesse der Subjekte befördert, nicht mehr von einer solchen unterschieden werden, die bspw. nur noch möglichst gute Schülerleistungen erzielen oder möglichst hohe Kompetenzen beibringen möchte. In ihr kommen die lernenden Subjekte dann nur noch als SchülerInnen vor, also in der Rollenhaftigkeit, die Unterricht ihnen abverlangt. Damit identifizierte die didaktische Theorie die Lernenden mit der „Realabstraktion“,[6] als die sie im Unterricht oftmals erscheinen. Und sie tilgt mit den Subjekten der Aneignungen zugleich ihren Anteil an der didaktischen Vermittlung.

Mit der notwendigen Verwiesenheit der Didaktik auf den Bildungsbegriff ist dagegen eine Theoriebildung erfordert, in der die logische Vorgängigkeit der Aneignungen berücksichtigt und in der die Qualität der zu befördernden Wechselwirkung zwischen Subjekt und Objekt beachtet wird. Konkret bedeutet dies u.a., dass eine didaktische Theorie des Unterrichts die Lern- und Bildungsprozesse als eine Seite der Vermittlung mitbeachten muss. Täte sie dies nicht, konzentrierte sie sich also auf das Lehren, halbierte sie den Prozess der Vermittlung und brächte sich damit ums Ganze. Die Aneignungen der Lernenden darf eine Theorie der Vermittlung dabei nicht als Anhängsel des Unterrichtens der Lehrperson auffassen. Nicht nur ob, sondern auch was in einer Unterrichtsstunde gelernt wird, ist eine empirische Frage, die nicht durch die Rekonstruktion dessen, was gelehrt wird, zu beantworten ist.

Beide Punkte implizieren, dass eine didaktische Theorie die Verstehens- und Verständigungsprozesse im Unterricht nachvollziehen, also rekonstruktiver Natur sein muss. Nur wenn man den Sinn rekonstruiert, der in der unterrichtlichen Praxis entsteht, wird zugänglich, was gelehrt wird und wie die Adressaten dies verstehen, d.h. auch missverstehen, nicht verstehen oder ganz anders verstehen.

Die Lernenden sind dabei nicht bloß als SchülerInnen aufzufassen. Zwar konstituiert Unterricht den Schüler (als institutionelle Rolle) in der Differenz zum „ganzen Subjekt“ und verlangt damit von ihm, sich auf eine bestimmte Weise in den Unterricht einzubringen. Diese Formierung ist aber von den Kindern und Jugendlichen im Unterricht zu vollziehen. Die didaktische Frage nach der unterrichtlichen Aneignung schließt also jene nach dieser Vermitt-

6 Lenhardt, Gero: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1984. S. 208.

lung zwischen Schüler und Subjekt ein.[7] Neben der Aneignung des unterrichtlichen Inhalts geht es also auch um jene des Unterrichts als spezifischer Form des Lehrens und Lernens.

Zu ihrer Gänze gelangt eine solche empirische Theorie der didaktischen Vermittlung im Unterricht nur, wenn es ihr gelingt, die Seite des Aneignens auf jene des Unterrichtens zu beziehen. Dies setzt voraus, die Logik des Unterrichtens zu heben, also zu rekonstruieren, welchen Gegenstand in einem Unterricht als das Zu-Lernende konstituiert wird, wie dies geschieht, welche Sache in der Welt mit dem zu lernenden Gegenstand so thematisch wird usw.[8] Auf dieser Basis lassen sich Hypothesen bezüglich der so „angestoßenen" Lern- und Bildungsprozesse formulieren. Bspw. kann bestimmt werden, welche Verstehensprozesse den Lernenden abverlangt werden, damit sie den Gegenstand erfassen. Oftmals können auch potentielle Knackpunkte herausgearbeitet werden, an denen die Vermittlung vermutlich brüchig zu werden droht.

7 Die Jobmentalität ist eine Form, mit der Kinder und Jugendliche zwischen diesen beiden Anforderungen vermitteln können (vgl.: Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS-Verlag, 2006.).

8 Vgl.: Gruschka, Andreas: Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Frankfurt a. M.: J. W. Goethe-Universität, 2005.

All diese Hypothesen, die sich aus der Logik des Unterrichtens bezüglich der Aneignungen entwickeln lassen, sind dann jedoch empirisch zu prüfen. Vollziehen sich die Lern- und Bildungsprozesse wirklich so, wie sich vermuten lässt? Dazu ist man auf die eigenständige Rekonstruktion der Aneignungen verwiesen. Denn diese Prüfung lässt sich nicht darauf reduzieren, bspw. durch einen Leistungstest festzustellen, wie erfolgreich die Vermittlung richtigen Wissens war, oder wie viele SchülerInnen sich tatsächlich an den didaktischen Haken verfangen haben. Vielmehr ist der Blick auf die Aneignungen so weit zu halten, dass auch dasjenige, das didaktisch nicht intendiert wurde, erfasst wird. Nur dann gerät das unterrichtliche Lernen als potentieller Bildungsprozess in den Blick.

Macht man sich dies zur Aufgabe,[9] steht man vor dem methodischen Problem, wie die unterrichtlichen Aneignungen von SchülerInnen angemessen erfasst werden können. Angesichts dessen, dass diese Seite der Vermittlung in der didaktischen Theoriebildung wenig Beachtung geschenkt wurde, fehlt es an Instrumenten, sie genauer zu analysieren.

II
Von der sehr begrenzten Zugänglichkeit der unterrichtlichen Aneignungen

Die Sinnstruktur des Unterrichtens lässt sich durch die Analyse von Unterrichtstranskripten oder vergleichbaren Protokollen der unterrichtlichen Praxis rekonstruieren;[10] die Aneignungen jedoch sind auf dieser Basis kaum zu heben. Dies sei illustriert an einem Auszug aus einem Unterrichtstranskript:[11]

Lw: Wann ist denn eine natürliche Zahl durch 5 teilbar? (..) Sven!

Sven: 55.

Mit „Wann ist denn eine natürliche Zahl durch 5 teilbar?“ fragt die Lehrerin hier nach einer Teilbarkeitsregel. Sie wartet kurz und ruft dann einen Schüler auf. Man erkennt sofort, dass Svens Antwort nicht die sachlich geforderte ist. Damit ist sie jedoch nur als Abweichung von der richtigen klassifiziert; ihre

9 Vgl.: Pollmanns, Marion: Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogisch-rekonstruktive Analyse von Unterricht. Manuskript. Frankfurt. a. M., 2005.

10 Vgl. bspw.: Gruschka, Andreas: Erkenntnis in und durch Unterricht – Über das Zusammentreffen von Didaktik, Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich, 2009. Ders.: Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich, 2008. Ders.: An den Grenzen des Unterrichts. Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich, 2010.

11 Vgl.: Holzhauer, Cathrin/Plagge, Alena/Pollmanns, Marion: Unterrichtstranskript einer Mathematikstunde an einer Haupt- und Realschule (6. Klasse). Thema „Teilbarkeit“. PDF-Dokument (1 Datei), 40 Seiten, 2005, URL: http://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/819. Z. 92ff. (Den dort mit Kürzeln bezeichneten SchülerInnen werden hier der besseren Lesbarkeit willen Namen gegeben.)

Bedeutung erschließt sich so nicht. Um der Antwort etwas über Svens Verständnis bzw. Unverständnis des Teilbarkeitsproblems zu entnehmen, müsste sie inhaltlich ausgelegt werden, müsste man also klären, wie er das für andere zunächst recht Unverständliche versteht. Auch ohne dies hier zu tun,[12] erscheint wohl unmittelbar plausibel, dass man auf diese Weise die möglichen Bedeutungen von „55" heben und so Hinweise darauf erhalten könnte, wie Sven sich das Problem der Teilbarkeit aneignet.

Der fragliche Unterricht setzt sich nun wie folgt fort:

SS: Ha, ha, ha.

Sven: Ah, ich weiß nicht.

Lw: {zu Sven:} Setz Dich mal ordentlich hin! (...) Kaugummi runter schlucken! Und weg is es.

Jan: Runter schlucken?

Lw: So, Tina!

Tina: Wenn die letzte Ziffer eine 0 oder eine [...] 5 ist.

Lw: Eine 0 oder eine 5 ist.

Es wird deutlich, dass die Lehrerin in dieser Situation das Mathematische der Antwort übergeht. Und zwar, indem sie erstens von der didaktischen Kommunikation in eine erzieherische Ermahnung wechselt, indem sie zweitens nicht nach der Bedeutung der Antwort „55" fragt und sie drittens eine Schülerin drannimmt, die nun die richtige Antwort geben soll.

Indem der spezifische Sinn der Antwort Svens im Unterricht auf diese Weise dethematisiert wird, erscheint sie als schlicht falsch – und ggf. sogar als Beweis für seine Unaufmerksamkeit. Seine Aneignung des Teilbarkeitsproblems wird so praktisch ignoriert. Die Szene ist damit ein Beispiel dafür, dass die Aneignungen von SchülerInnen im Unterricht zwar aufscheinen, sich aber auf der Basis des Unterrichtsgespräches nicht vollständig erschließen lassen. Dies gilt im Übrigen auch für die Aneignung Tinas, denn durch deren richtige Antwort erfährt man auch nichts darüber, wie sie sich die Teilbarkeit von Zahlen vorstellt.

Verließe man sich also allein auf das Unterrichtstranskript als Protokoll für die didaktischen Prozesse, liefe man Gefahr, Unterricht ungefragt mit dem zu identifizieren, was er zu sein behauptet, indem man nämlich das offizielle Lehr-Lern-Gespräch für die gesamte didaktische Vermittlung hielte. Dies ist aber schon allein angesichts der Prämisse der Beschulung im Ver-

12 An anderer Stelle habe ich dies schon versucht: Hackl, Bernd/Pollmanns, Marion: Was geschieht in der Schule? Überlegungen zur Erforschung der verborgenen Dimensionen des Unterrichts. In: Eder, Ferdinand/Hörl, Gabriele (Hg.): Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder. Wien, Berlin: LIT-Verlag, 2008. S. 73-95. (Dort firmiert „Sven" allerdings unter dem Namen „Ben", der hier vermieden wurde, weil dieser später für einen anderen Schüler Verwendung finden wird.)

bund einer Klasse nicht plausibel, in der ein Gespräch zwischen einer Lehrperson und einem Schüler immer auch als Lernanlass für die übrigen, schweigenden SchülerInnen gedacht ist.[13] U.a. die Aneignungen dieser SchülerInnen blieben dann systematisch unterbelichtet.[14]

Entsprechend erscheint es nicht überzeugend, schmiegt man sich als ForscherIn den Formen an, in denen Lernen im Unterricht „praktiziert" oder „kommuniziert" wird. Man leitet dann aus der Notwendigkeit, dass Lernen in der schulischen Wirklichkeit ausgemacht werden muss, damit es bspw. zum Gegenstand von Bewertung werden kann, ab, die Lern- und Bildungsprozesse seien durch diese dort etablierten Darstellungsformen auch für die Forschung zugänglich. So gehen bspw. ethnographische ForscherInnen wie Jutta Wiesemann davon aus, dass Lernen „als soziale Handlung beobachtbar"[15] ist; aus der unterrichtlichen Notwendigkeit einer „Lernbeweisführung"[16] folgert sie, dass „Lernen [...] dann statt[findet], wenn die Beteiligten sich darüber verständigen, dass Lernen stattfindet."[17] Eine solche Herangehensweise, innerhalb derer sich die Frage nach belastbaren Dokumenten für die Rekonstruktion unterrichtlicher Lern- und Bildungsprozesse nicht stellt, hat zur Folge, dass nur das unterrichtlich legitime Lernen als Aneignung in den Blick kommen kann.[18]

Die Chancen für die Rekonstruktion der Seite der Aneignung über die Analyse des Unterrichtstranskripts stehen allerdings nicht immer so schlecht, wie im Fall der Antwort „55" und der anschließenden Dethematisierung des mathematischen Problems durch die Lehrerin. Fragte sie bspw. den Schüler, wieso er „55" für durch 5 teilbar hält, würde uns seine Aneignung der Teil-

13 Zum daraus resultierenden Problem, wie das Zuhören von SchülerInnen vom Nichtstun zu unterscheiden sei, vgl.: Diederich, Jürgen: Zuhören: die häufigste Schülertätigkeit. Ein Versuch, rezeptives Schülerverhalten operational zu definieren. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1969, Heft 5. S. 545-549.

14 Dass die inhaltliche Aneignung der SchülerInnen über Unterrichtstranskripte nur bedingt einsehbar ist, ist an sich schon ein Datum über die Funktionslogik von Unterricht, zeigt es doch, mit wie wenig Einsicht in die Seite der Lern- und Bildungsprozesse sich Unterricht vollzieht (s.o.). (Vgl. auch: Terhart, Ewald: Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam, 2009. S. 151.)
Dies darf jedoch eine didaktische Theorie der unterrichtlichen Vermittlung nicht dazu veranlassen, die Grenzen, in denen sich im Unterricht die Aneignungen der SchülerInnen zeigen, für die Grenzen ihrer Aneignungen zu halten.

15 Wiesemann, Jutta: Was ist schulisches Lernen? In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, 2008, S. 161-176, S. 165.

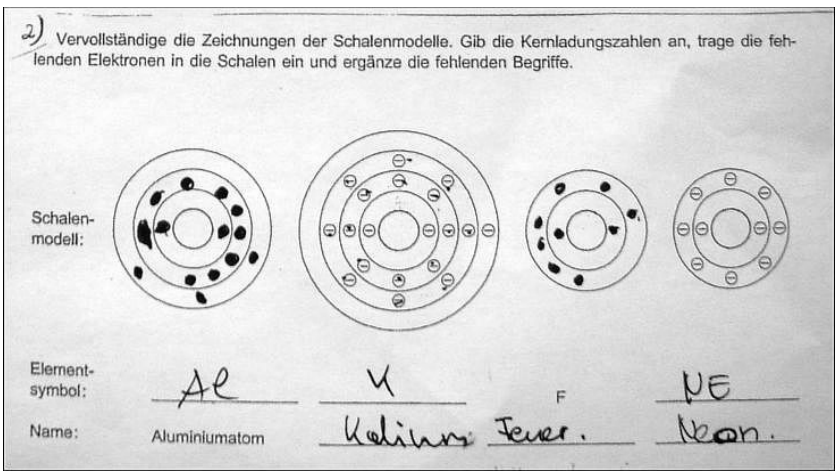
16 Ebd., S. 164.

17 Ebd., S. 165.

18 Ähnlich gehen auch systemtheoretische ForscherInnen vor (s. bspw.: Dinkelaker, Jörg: Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 2, 2007. S. 199-213.). Zur Kritik solch positivistischer Zugänge vgl. auch: Pollmanns, Marion: Zur Aneignungsseite des Unterrichts. Pädagogische Fallstudie unterrichtlicher Lern- und Bildungsprozesse. In: Egger, Rudolf/ Hackl, Bernd (Hg.): Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch. Wiesbaden: VS-Verlag, 2010. S. 108-122.

barkeit wahrscheinlich dadurch transparenter, wie er sich daraufhin zu seiner ersten Antwort verhielte. Je mehr Anlass der Unterricht dazu bietet, dass sich die SchülerInnen zu seinem Gegenstand äußern (sei es bspw. durch die Art der Gesprächsführung durch die Lehrperson, sei es durch das Arbeiten der SchülerInnen in Gruppen), desto tiefer wird der Einblick sein, den das Unterrichtstranskript selbst in die Aneignungen gewährt. Doch dass es diese Möglichkeiten gibt, bedeutet nicht, dass damit die Dokumentensorte „Unterrichtstranskript" für die Rekonstruktion der unterrichtlichen Lern- und Bildungsprozesse methodisch zureichend wäre. Für eine möglichst umfassende Analyse der Aneignungen ist man daher zusätzlich auf weitere Protokolle der unterrichtlichen Vermittlung verwiesen, die mehr Einblick zu gewähren versprechen. Vorzugsweise sollte es sich um sog. natürliche Protokolle handeln, also um „Texte", die die Praxis der didaktischen Vermittlung selbst abwirft. Dies sind z.B. ausgefüllte Aufgabenblätter. Sie zeigen uns das Bearbeitungsergebnis des jeweiligen Schülers.

Zur Illustration folgendes Beispiel aus einem Chemieunterricht, bei dem es sich um die Bearbeitung einer Aufgabe zu einem bestimmten Atommodell („Schalenmodell") handelt, das die SchülerInnen auf verschiedene chemische Elemente anwenden sollen:[19]



Man kann dann bspw. erkennen,

- wie sich der Schüler bei seinem Einzeichnen der Elektronen an die Beispiele einerseits angeschmiegt, aber auch neue Formen gewählt hat,
- dass er die Elektronen zur Bestimmung des Elements einzeln abgezählt hat (s. die Punktierungen in der zweiten Darstellung),

19 Ausschnitt aus einem Foto der Mitschrift Ivos während einer Chemiestunde an einem Bundesrealgymnasium in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). 28.11.2008. (unveröffentlicht)

– dass er die Teilaufgabe, für die es in den teilweise vorausgefüllten Päckchen kein Vorbild gab, unbearbeitet ließ („Gib die Kernladungszahlen an“.),[20]
– dass die Namen, die er vergibt, nicht wie in der Beispiellösung auf das Suffix „-atom“ enden
– und dass er bei „F“ zwar die Anzahl an Elektronen einfüllt, die ein Fluoratom enthält, er das „F“ aber zugleich als Elementsymbol für Feuer deutet.

Legt man die Lösung des Schülers als Ausdruck seiner Aneignung aus, bekommt man relativ viele Hinweise auf sein Verständnis der Sache – wie auch der Aufgabe als didaktischer Anforderung. Entsprechend ist der Einblick in die Aneignungen mittels solcher Aufgabenlösungen notwendig durch ihre didaktische Form bestimmt und auch limitiert. So kann hier bspw. nicht verständlich werden, wieso er Feuer für ein Element hält, wenn er ebenso Aluminium als ein solches auffasst.

D.h. also, dass auch bei der Analyse unterrichtlicher Dokumente wie Aufgabenlösungen die oben geschilderten systematischen Begrenzungen der Einsicht in die Aneignungen bestehen. Angesichts dieser begrenzten Möglichkeiten, die unterrichtliche Aneignung auf der Basis natürlicher Protokolle des Unterrichts zu erfassen, versuche ich in meinem Forschungsvorhaben „Unterrichten und Aneignen“ einen Zugang über Interviews zu finden, die im Anschluss an Unterrichtsstunden mit SchülerInnen über diese geführt werden.

III
Inwiefern taugen SchülerInneninterviews über Unterricht als nicht-natürliche Protokolle der Aneignung?

Grundsätzlich sind Interviews für eine rekonstruktionslogische Forschung schlechte Daten, denn sie sind als nicht-natürliche Protokolle Dokumente des forschenden Zugriffs auf die untersuchte Praxis und nicht dieser selbst. Befragt man SchülerInnen zu einer Unterrichtsstunde, protokolliert das Transkript also eine Praxis des „Gegenüber-einer-Forscherin-über-Unterricht-Auskunft-Gebens“ – und trivialer Weise eben nicht die unterrichtliche Aneignung selbst. Methodisch steht das Interview damit unter dem Anspruch, die befragten SchülerInnen zu einer möglichst ausführlichen und möglichst freien Darstellung ihrer Aneignungen zu bringen. Dazu müssen sie in ein Gespräch über den Unterricht verwickelt werden, das sie erfolgreich nötigt, seinen Inhalt und die Form der Vermittlung darzustellen. Aus der Art und Weise, wie dies geschieht, kann dann das jeweilige subjektive Verständnis er-

20 Um diese anzugeben, hätte der Schüler bspw. in den inneren Kreis der Schalenzeichnungen, der den Atomkern symbolisiert, die Summe der positiven Ladungen der dort verorteten Protonen eintragen können (also etwa „10“ bei Neon).

schlossen werden. Um den befragten SchülerInnen einen Anlass zu dieser inhaltlich explikativen Darstellung zu bieten, wurden die Interviews von Personen geführt, die selbst nicht in der fraglichen Stunde anwesend waren; so konnten sie die SchülerInnen authentisch bitten, darzustellen, worum es ging.

Am erhobenen Material hat sich dann gezeigt, dass SchülerInnen nicht leicht zu reichen Schilderungen des Stundeninhalts zu bewegen sind.[21] So erscheint es auch in den Interviews fraglich, ob immer differenziert nachzuvollziehen ist, wie die Befragten sich diesen angeeignet haben.

Hier zur Illustration folgender Ausschnitt aus einem Interview:

Int.: Worum *ging es* (.) in dem Unterricht? Kannst Du das aus Deiner [Sicht mal schildern?

Paul: [Ah, um die Erste Republik.

Int.: Ja.

Paul: In Österreich.

Int.: Hmhm.

Paul: Und auch über die Parteien, die (..) in Österreich (...) fas| faschistisch waren. Und, die haben auch eigene Armeen g'habt und (.) so weiter.[22]

Mit „und so weiter" verlängert Paul seine Schilderung des Inhalts zwar virtuell, praktisch bricht seine Antwort damit jedoch ab. Alle weiteren Informationen über den Inhalt äußert er nur auf konkrete Nachfragen der Interviewerin.

Nicht nur in diesem Fall bleiben die Antworten insgesamt dürftig und wenig aussagekräftig. Zu einer ausgreifenden, zusammenhängenden „Erzählung" des unterrichtlichen Inhalts konnten nur wenige animiert werden. Dafür erscheinen zwei Ursachen denkbar:

- Die Dürftigkeit und Zusammenhanglosigkeit der Ausführungen ist Ausdruck der Aneignung. In dem Fall läge kein methodisches Problem vor, sondern schlicht ein Datum hinsichtlich der Aneignung.[23]
- Oder die Dürftigkeit ist Ausdruck der Interaktionsform „Interview", die der Aneignung der Befragten nicht adäquat zum Ausdruck verhilft. Dann

21 Wie sich die SchülerInnen den Unterricht als schulische Form des Lehrens und Lernens aneignen, wird dagegen in den Interviews leicht zugänglich, da sie über ihn gar nicht sprechen könnten, ohne diese routinierten Deutungsmuster zu aktivieren. In der Art und Weise, wie sie die fragliche Stunde darstellen, wird so bspw. einsehbar, was Lernen für sie bedeutet und welchen Sinn sie im schulischen Unterricht sehen.

22 Pollmanns, Marion: Interview mit einem Schüler (SmP) zu einer Geschichte und Sozialkunde-Stunde an einer Kooperativen Mittelschule in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 18 Seiten, 2007, URL: http://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/929. Z. 1ff. („SmP" wird hier der besseren Lesbarkeit willen „Paul" genannt. Mit „[" wird Gleichzeitiges markiert.)

23 Mir geht es hier keinesfalls darum, diese Variante als unwahrscheinlich darzustellen. Vielmehr erschiene es durchaus plausibel, eigneten sich viele SchülerInnen das unterrichtlich Vermittelte nur unbestimmt und vage an. Hier möchte ich allein herausstellen, dass es nicht leicht ist, eine solche Plausibilität auch methodisch einwandfrei abzusichern.

produzierte die Form der Protokollierung ein Artefakt: Die Aneignung erschiene künstlich weniger differenziert und umfassend, als sie dies tatsächlich ist.[24]

Methodisch ist nicht leicht zu entscheiden, welcher der Fälle zutrifft. Ausnahmen, in denen man bspw. ein Abwürgen durch die Interviewerin beobachten kann, bestätigen die Regel.

Das Maß des Einblicks ließe sich natürlich leicht bestimmen, könnte man die im Interview zur Sprache kommende Aneignung mit der tatsächlichen vergleichen. Da jedoch kein umfassendes natürliches Protokoll dieser Aneignung vorliegt, ist eine solche „Messung" nicht möglich. (Und wäre sie möglich, erübrigten sich die Interviews.) Hier liegt also ein grundsätzliches „Triangulationsproblem" vor, das sich nicht überzeugend lösen lässt. Man könnte sich noch mehr bemühen, die Interviews so zu führen, dass sie es den befragten SchülerInnen möglichst leicht erlauben, über den Unterricht und seinen Inhalt zu sprechen. Fragt man dazu nach Erläuterungen, verschärft sich jedoch der Testcharakter, der den Interviews sowieso zukommt. Dazu folgendes Beispiel:

Int.: Wie, wie is für dich der Unterschied da zwischen *chemisch* und *physikalisch*?

[...]

Ivo: Ja, zum Beispiel (..) eine Brau-Brause (.) wird verbrannt. [...] Und entsteht eine neue Farbe da drin, das heißt, ein neuer *Stoff* entsteht. Das is ja dann *chemisch*. [...] U-n-d es raucht, wenn's raucht, das is ja dann physikalisch.

Int.: Warum?

(4 sec.)

Ivo: Warum?

Int.: {lacht leicht}

Ivo: > {lächelnd:} Is das falsch? <[25]

Die Frage nach dem Kriterium für die Zuordnung zu „physikalisch" bzw. „chemisch" veranlasst Ivo nicht, die Regel, die er anwendet, zu explizieren. Er versteht sie als Bezweiflung seiner Aussage. Ein Mehr an Einblick in die inhaltliche Aneignung ergibt sich so nicht, sondern erst nachdem Ivo vermittelt werden konnte, dass es der Interviewerin darum geht, seine Aussage zu verstehen und nicht zu bewerten. Methodisch gilt der also Zweifel, dass auch

24 Wenn die InterviewerInnen den fraglichen Unterricht kennen und entsprechend gezielter nachfragen können (etwa: „Ihr habt doch etwas ins grüne Heft geschrieben" (Föllinger-Albers, Marianne/Meidenbauer, Katja: Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht? In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2, 2010. S. 229-248. S. 234.)), können SchülerInnen zwar zu weiteren Äußerungen über den Stundeninhalt gebracht werden, auch diese seien „allerdings meist sehr knapp" (ebd., S. 237).

25 Pollmanns, Marion: Interview mit dem Schüler Ivo zu einer Chemiestunde an einem Bundesrealgymnasium in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). 28.11.2008. (unveröffentlicht) Z. 104ff.

die Grenzen der Aneignung, so wie sie sich im Interview zeigen, nicht mit jenen der Aneignung an sich gleichzusetzen sind.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass man über die Schilderungen des Unterrichts nur den „Ist-Zustand" der Aneignungen nach dem Unterricht erfassen kann und damit das „Aneignungsresultat", jedoch nicht ihren Prozess.

Mit Ulrich Oevermann ist ein solcher Lern- oder Bildungsprozess als Lösung einer Krise zu verstehen, die sich in der Lebenspraxis des jeweiligen Subjektes stellt.[26] Nur wenn diese Lebenspraxis ins Stocken gerät, weil sich ein Problem ergibt, besteht für ein Subjekt überhaupt die Möglichkeit – und zugleich die Notwendigkeit – einen Bildungsprozess zu absolvieren.[27] Bildungstheoretisch lässt sich diese Art der Krise als ein unbestimmtes (oder zumindest unterbestimmtes) Verhältnis von Subjekt und Objekt beschreiben: Das Subjekt bemerkt, dass es auf der Basis seiner bisherigen Überzeugungen etc. ein Objekt nicht versteht, es bemerkt, dass etwas neu für es ist. Entsprechend konstituieren sich Erfahrung, Erkenntnis und Bildung als Krisenbewältigungen, als Bestimmungen des Objekts durch das Subjekt. (Wodurch es wiederum selbst Bestimmung erfährt.) Bewährt sich eine solche Krisenlösung, wird sie in der Form eines Deutungsmusters zur Routine.

Bei den Befragungen im Anschluss an die Stunde operieren die SchülerInnen also entweder mit Deutungen, die sie zuvor über den Unterricht und den jeweiligen Gegenstand entwickelt haben, oder sie befinden sich noch im Prozess der Krisen lösenden Bestimmung. Im letzten Fall werden sie im Interview kaum „fertiges Wissen" äußern, sondern im Unbestimmten bleiben (s.o.). Hat der befragte Schüler dagegen im fraglichen Unterricht eine „Krise" bewältigt, wird es sich um Deutungen handeln, die noch relativ unbewährt sind. Hat ihn die Stunde nicht zu einer Überprüfung und Revision seiner Deutungen der Sache veranlasst, hat er diese also wiedererkannt, handelt es sich um schon bewährtes Wissen.

Nun wird sich im Interview solch altes, bewährtes Wissen nicht von neuem, ungesichertem Wissen unterscheiden lassen. Im Zweifelsfall lässt sich also nicht feststellen, was sich die betreffende Person im fraglichen Unterricht angeeignet hat. Dies wäre nur möglich, könnte eine Deutung auf ihre konkrete Entstehungssituation zurückgeführt werden, also bestimmt werden, welches Verstehensproblem mit ihr gelöst wurde. Dass eine befragte Person davon berichtete, setzte ihre Erinnerung voraus, wie es in diesem Beispiel der Fall ist, in dem eine Schülerin das für sie Interessante einer Geschichte-Sozialkunde-Stunde angibt:

---

26 Vgl. Oevermann, Ulrich: Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Doohm, Stefan (Hg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1991. S. 267-336.

27 Erscheint es zwar plausibel, dass die Methodologie der objektiven Hermeneutik eine Theorie der Bildung der Subjekte einschließt (vgl. Wagner, Hans-Josef: Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2001. S. 133.), so ist dennoch zu prüfen, inwiefern es sich dabei um eine pädagogische Theorie der Bildung handelt oder anders formuliert: wie man pädagogisch relevante Krisen und deren Bewältigung von pädagogisch nicht relevanten Krisen und deren Bewältigung unterscheiden kann.

Mia: [...] also dass (.) ob jetzt Österreich zu Deutschland g'hört oder nicht. [...] Des hab ich interessant gefunden. Das hab ich nämlich nicht gewusst.[28]

Solche Auskünfte zu provozieren, fragen wir die Einzelnen, ob sie in der fraglichen Stunde etwas Neues gelernt haben. Beispielsweise:

Int.: Und hast du's G'fühl, dass du was Neues g'lernt hast heute in der Stunde?

Ben: Na.

Int.: Na?

Ben: Heut net.

Int.: Wieso nicht?

Ben: Weil i hab ja g'wusst, dass die (..) Teilchen sich (.) wärmer| also bei höherer Wärme sich schneller bewegen. (..) Das hab i eigentlich scho g'wusst vom letzten Jahr aus Physik.[29]

Ben ist für diese Stunde offenbar kein Aha-Erlebnis in Erinnerung. So wird er durch diese Frage animiert zu prüfen, ob ihm das neu war, was für ihn das „Stundenziel" darstellt. Dass er sich in dieser Stunde nichts angeeignet hat, kann man jedoch aus seiner Negativauskunft nicht schließen. Denn es erscheint zu optimistisch anzunehmen, unterrichtliche Aneignung vollzöge sich ausschließlich in der Form eindringlich erlebter Aufklärung.

Eher schon lässt sich über Unterricht die Hypothese aufstellen, dass emphatische Bildungsprozesse in ihm sich tendenziell selten ereignen. Jugendliche werden in ihm mit Anforderungen konfrontiert, die sie zu bewältigen haben; ob diese Bewältigung ihnen aber einen „echten" Bildungsprozess abverlangt, wie es pädagogisch intendiert sein mag, steht dahin. Z.B. kann Unterricht SchülerInnen in die Krise stürzen, dass ihnen etwas vermittelt werden soll, das sie schon kennen. In dem Fall können sie gar nicht in die intendierte Lernkrise geraten, da sie diese schon durchschritten haben. Ihre Krise – etwa die Bens – mag dann bspw. jene sein, wie sie sich als Schon-Wissende in den Unterricht einbringen können, der sie als Noch-Nicht-Wissende behandelt. Am häufigsten sind wohl Krisen der pragmatischen Bewältigung des Unterrichts und dessen Anforderungen. In diese spielt die inhaltliche, den Gegenstand zu verstehen, nur insoweit hinein, als sein Erkennen im Hinblick auf die Lösung des pragmatischen Problems für notwendig erachtet wird. Dass sich SchülerInnen an ihre unterrichtlichen Aneignungen als distinkte Erlebnisse erinnern, wird also ein Grenzfall sein. Zeigten sich diese Ausnahmen dagegen als Regel, wäre meine gegenstandstheoretische Hypothese zu ver-

28 Schwarz, Eva/Pollmanns, Marion: Interview mit einer Schülerin (SwM) zu einer Geschichte und Sozialkunde-Stunde an einer Kooperativen Mittelschule in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 21 Seiten, 2007, URL: http://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/933. Z. 204ff. („SwM" wird hier der besseren Lesbarkeit willen „Mia" genannt.)

29 Schwarz, Eva/Pollmanns, Marion: Interview mit dem Schüler Ben zu einer Chemiestunde an einem Bundesrealgymnasium in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). 14.11.2008. (unveröffentlicht) Z. 179ff.

werfen, dass es nicht die Auseinandersetzung mit der Sache ist, die die unterrichtliche Vermittlung vorrangig zusammenhält.

Lässt sich jedoch die Genese nicht aufklären, gelingt es also bloß, das Aneignungsresultat „nach dem Unterricht" zu rekonstruieren, bleibt unentscheidbar, was sich die jeweilige Person im fraglichen Unterricht angeeignet hat. Letztlich bleibt sogar offen, ob die Deutungen überhaupt aus unterrichtlicher Vermittlung stammen.[30] Lässt sich die Aneignung lediglich statisch analysieren, dann kann nur das Verhältnis zwischen dem, was im Unterricht als das Zu-Lernende konstituiert wurde, der dort aufscheinenden didaktischen Intention der Lehrperson und den post festum Deutungen der befragten SchülerInnen bestimmt werden. Die didaktische Rekonstruktion schrumpft auf die Auslotung dieses Verhältnisses, stellt Passungen und Missverhältnisse, Schnittmengen und Paralleluniversen fest. Das ist zwar nicht nichts, aber eben viel weniger als ein verstehender Nachvollzug des Vermittlungsprozesses.

30 Vorher-/Nachher-Analysen verschafften da nur Abhilfe, stünde beim ersten Messpunkt schon fest, welche Aspekte für die fragliche Person in der unterrichtlichen Vermittlung relevant werden. Dies hieße jedoch, ihren Aneignungsprozess voraussagen zu können, und ist daher logisch unmöglich.

Wurden bis jetzt limitierende Merkmale des Interviews in den Blick genommen, sei zum Schluss eine „Ermöglichungsqualität“ erwähnt, die jedoch methodisch keinesfalls unproblematisch ist. Die Aneignung vollzieht sich nämlich nach dem Unterricht weiter – auch im Interview. Dies stellt eine Trivialität dar, schließlich denkt der Befragte, indem er vom Unterricht und dessen Thema handelt, diese.

Entsprechend ist die zuvor aufgestellte These auf zweifache Weise zu modifizieren, mit dem Interview erhielte man nur einen Einblick in den Ist-Zustand der Aneignung. Zunächst wäre zu präzisieren, dass dieser Ist-Zustand nicht notwendig jener ist, der am Stundenende bestand, da die befragte Person ihre Überlegungen bis zum Interview weiter gesponnen haben mag. Sodann ist dieser Ist-Zustand selbst nur in Form eines Aneignungsprozesses zugänglich: Ihn zu erheben, fordert von der befragten Person, ihn zu aktualisieren und damit ggf. weiter zu denken. Entsprechend gibt es in den Interviews Stellen, an denen einsehbar ist, dass die Auseinandersetzung mit der Sache im Moment der Befragung weitergeht. Hier ein Beispiel:

Int.: Also sind alle diese Stoffe aus dem Luftballon da raus diffundiert?

Lino: N-a, die beiden Feststoffe nicht, glaub ich. Also nein, > {lächelnd:} das eine ist kein Feststoff. <[31]

Indem Lino die Nachfrage der Interviewerin beantwortet, bemerkt er, dass seine Erklärung mit seiner Beobachtung nicht übereinstimmt. Was ihm als hemmende Bedingung für Diffusion erschien, stellt offenbar doch keine dar. Er kann daher in einer Lern-Krise beobachtet werden: Lino erkennt, dass er momentan über keine Erklärung, warum Stoffe aus Luftballons diffundieren, verfügt. Damit bemerkt er zugleich, dass er Aspekte des Phänomens „Diffusion“ im Unterricht nicht adäquat verstanden hat. Lino befindet sich in dieser Interviewsituation also an der Grenze seines Verständnisses. Das Interview schafft es an diesem Punkt, seine inhaltliche Aneignung – habe sie sich vor dem Unterricht, in ihm oder nach diesem vollzogen – voll zur Geltung zu bringen, und veranlasst ihn, seine Deutung zu überprüfen, zu revidieren und auch zu modifizieren.

In diesem speziellen Fall kann man also sehen, dass Nachfragen nach dem Stundeninhalt, wie ich sie oben erwogen habe, nicht nur den Einblick in die Aneignung vergrößern, sondern auch die Grenze der Aneignung sichtbar machen können. Jedoch ist anzunehmen, dass dies nicht immer gelingt. Dazu muss nämlich nicht nur spontan adäquat gefragt werden, sondern es erfordert auch eine bestimmte Konstellation beim Schüler. Dass die Nachfrage bei Lino einen Zweifel hinsichtlich seines Deutungsmusters auslöst, setzt nämlich voraus, dass diese Frage ihn in einer Unsicherheit trifft. Diese jedoch könnte der Schüler schlicht eingestehen: „Weiß ich nicht, woran das liegt, ob Stoffe

31 Pollmanns, Marion: Interview mit dem Schüler Lino zu einer Chemiestunde an einem Bundesrealgymnasium in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). 14.11.2008. (unveröffentlicht) Z. 103ff.

aus Ballons diffundieren oder nicht." Lino gibt sich dagegen Mühe, den ihm noch nicht völlig klaren Zusammenhang zu erschließen. Dass er dies tut, entspricht der Art, in der er sich in der Stunde bei den Experimenten verhält: Auch da möchte er die Aufgabe lösen.[32]

Dies legt die Hypothese nahe, dass nur solche Schüler im Interview im Krisenfall weiter denken, die sich auch im Unterricht in einer (wie auch immer gearteten) inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Sache befanden. Das Interview würde dann deren Aneignung besser und sicherer zur Geltung bringen können als die solcher SchülerInnen, die sich schon im Unterricht schwer taten, einen inhaltlichen Zugang zur Sache zu finden. Methodisch heiße dies, dass der Gegenstand durch das Interview unterschiedlich stark verzerrt wird. Besteht zwischen dem Unterrichtstranskript und dem Unterricht insofern eine „methodische Komplizenschaft", als diese Form des Zugriffs leicht die Illusion nährt, die Vermittlung sei mit dem Unterrichtsgespräch identisch, so mache ich mich als Forscherin – im Hinblick auf die Frage der inhaltlichen Aneignung – mittels der Interviewmethode wohl zur Komplizin der „guten" SchülerInnen.

Abschließend seien die drei methodischen Problematisierungen, die ich hier darstellen wollte, noch einmal resümiert:

(1) Die Befragung über den Unterricht veranlasst die SchülerInnen fast nie zu einer ausführlichen, zusammenhängenden Darstellung des Stundenthemas. Die inhaltliche Seite der Aneignung kommt in den Interviews daher vermutlich relativ schlecht zur Geltung. Ob dies jedoch tatsächlich so ist, lässt sich nicht sicher entscheiden.
(2) Durch das gewählte Setting, die unterrichtliche Vermittlung über die Analyse des Unterrichtstranskripts und der jeweiligen Interviews zu rekonstruieren, lässt sich die Dynamik des Prozesses nicht erfassen. Ja, es lässt sich nicht einmal sicher bestimmen, ob ein Schüler die Deutungen des Themas überhaupt im Unterricht erworben hat.
(3) Das Interview erweist sich als Fortsetzung der Vermittlung mit anderen Mitteln: In ihm kann das Aneignete nur erfasst werden, indem die befragte Person es aktualisiert und sich ihre Aneignung so fortsetzt. Demzufolge wird nicht der „Endstand" der Vermittlung zugänglich, sondern eine unterschiedlich weit weiterentwickelte Entwicklung dieses Standes.

Dass sich diese Schwierigkeiten ergeben, könnte schon vor jeder empirischen Arbeit ein gedankenexperimentelles Durchspielen der methodischen Möglichkeiten aufzeigen. Insofern stellen sie keine Neuigkeiten dar, sondern es handelt sich sozusagen um analytische Begrenzungen a priori. Entsprechend resultieren sie auch nicht aus methodischen Fehlern, sondern sind für jedwede Erforschung der unterrichtlichen Aneignungsprozesse gegeben.

32 Vgl. Pollmanns, Marion/Hartmann, Ralf: Unterrichtstranskript einer Chemiestunde an einem Bundesrealgymnasium 4. Klasse (8. Schulstufe). Thema „Diffusion & Brownsche Bewegung". 14.11.2008. (unveröffentlicht)

Nicht nur ist also das Problem, vor dem Lehrende im Unterricht stehen, nämlich die Aneignungen ihrer SchülerInnen einzusehen, identisch mit jenem, das sich didaktischen UnterrichtsforscherInnen stellt; auch die Möglichkeiten, sich Einblick zu verschaffen, sind ähnlich begrenzt. Zwar erlaubt die handlungsentlastete Position der Forschung, zusätzlich andere Zugänge zu wählen und die entsprechenden Daten extensiv zu analysieren, doch kann die systematische Begrenzung damit nicht aufgehoben werden.

Angesichts dessen drängt sich mir die Frage auf, inwiefern eine Unterrichtstheorie entlang der Begriffe Didaktik und Bildung überhaupt empirisch konzipiert werden kann. Und dennoch seien diese Problematisierungen nicht missverstanden als eine Kapitulation vor der Beantwortung der Frage, bei deren Bearbeitung diese methodischen Probleme virulent werden. Es bleibt zu hoffen, dass sich die Suche nach dem Zusammenspiel von Unterrichten und Aneignen, nach der Vermittlung dieser beiden didaktischen Aspekte, am Material als sachlich begründet herausstellen lässt, dass also aus der methodisch nur bedingt zugänglichen Wirklichkeit trotz allem noch genug herausschaut, um ihr Wesen zu erkennen.

Kompetenzorientierung auf Chinesisch

In einer 8. Klasse der chinesischen Sekundarschule beginnt der Englischlehrer sein 2. Jahr mit der Behandlung des folgenden Textes:

（1）HOW MARX LEARNED FOREIGN LANGUAGES

马克思怎样学习外语

Karl Marx was born in Germany, and German was his native language. When he was still a young man, he was forced to leave his homeland for political reasons. He stayed in Belgium for a few years; then he went to France. Before long he had to move on again. In 1849, he went to England and made London the base for his revolutionary work.

Marx had learned some French and English at school. When he got to England, he found that his English was too limited. He started working hard to improve it. He made such rapid progress that before long he began to write articles in English for an American newspaper. In fact, his English in one of these articles was so good that Engels wrote him a letter and praised him for it. Marx wrote back to say that Engels' praise had greatly encouraged him. However, he went on to explain that he was not too sure about two things —— the grammar and some of the idioms.

These letters were written in 1853. In the years that followed, Marx kept on studying English and using it. When he wrote one of his great works, The Civil War in France, he had mastered the language so well that he was able to write the book in English.

In the 1870s, when Marx was already in his fifties, he found it important to study the situation in Russia, so he began to learn Russian. At the end of six months he had learned enough to read articles and reports in Russian.

In one of his books, Marx gave some advice on how to learn a foreign language. He said when people are learning a foreign language, they should not translate everything into their own language. If they do this, it shows they have not mastered it. When they used the foreign language, they should try to forget all about their own. If they cannot do this, they have not really learned the spirit of the foreign language and cannot use it freely.

So einfach geht das

Anleitung zum Erarbeiten von Kompetenzrastern am Studientag

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

zur Erstellung der Kompetenzraster wurden im Vorfeld Fachgruppen gebildet.

1. Je nach Anzahl der Kollegen in einem Fach teilen Sie bitte selbständig 1-3 Arbeitsgruppen pro Fach ein. Die Gruppen sollten aus jeweils 2-3 Kollegen bestehen.
2. Wählen Sie bitte aus den entsprechenden Lehrplänen für die Jahrgangsstufe 9 einen Bereich (Unterrichtseinheit, Projekt, Methode etc.) aus, für den Sie ein Kompetenzraster schreiben wollen. Definieren Sie die Grundkompetenzen für z.B. Inhalt, Methode, Medien, Sozialformen etc, je nach Notwendigkeit und splitten Sie in Teilkompetenzen auf, wenn nötig und/oder sinnvoll.
3. Die Raster sollen folgenden Kriterien genügen:
   – 4-6 Kompetenzstufen in qualitativ aufsteigender Form (A1….maximal…C2), je nach Notwendigkeit, eventuell auch in Teilkompetenzen zu definieren (s.o.) vergleichen und verwenden Sie dabei als Grundlage die Materialien (Dateien) „Kompetenzen allgemein“ (sehr gute Erklärung der Vorgehensweise), weiterhin „Was sind Rubriken“ (Synonym für Kompetenzen), „Planungshilfe zum Erstellen einer Rubrik“, „Schritte zum Erstellen einer Rubrik“
   – Verwenden Sie „Ich kann“ Beschreibungen, vgl. Sie dabei besonders das Material „Kompetenzraster Powerpoint“, aber auch die anderen Raster „Sozialkompetenz“, „Checkliste Mathematik“, „Kompetenzraster Malen“, „Leistung im Sprachunterricht“.

4. Bitte geben Sie die erstellten Raster bis zum Ende der Woche bei mir ab.

Herzlichen Dank und mit gleichen Grüßen

Beim Experten nachgefragt

Gerhard Ziener fiel die ehrenwerte Aufgabe zu, den Zuhörern der Anhörung im hessischen Landtag im September 2010 die rechte Einstimmung in die Debatte um die Einführung von „Bildungsstandards und Kerncurricula“ zu besorgen. Ziener ist dafür als Theologe und Pädagoge ausgewiesen, arbeitend im pädagogisch-theologischen Zentrum der württembergischen Landeskirche und als Autor eines sich selbst so nennenden Standard-Werkes zum Thema der Bildungsstandards: „Kompetenzorientiert unterrichten“. Solches Wissen muss mit der Verbindung von Theologie und Pädagogik einhergehen. So kommt der Autor zu Standards für Standards, damit werde, was noch gar nicht existiert und so wohl auch nicht werden will. Der Glaube versetzt Berge. Aber worin besteht er nach Auskunft des Experten? Im Interview mit der FAZ vom 1.9.2010 erfahren wir es in der konkludenten Weise, die jeden Vernunftbegabten um den Glauben bringen müsste.

Frage: Machen die hessischen Lehrer im Unterricht bisher etwas falsch?

Ziener: … Mit Worten wie richtig und falsch zu hantieren, ist aber vollkommen unproduktiv.

…

Frage: Worin unterscheiden sich Standards von Lehrplänen?

Ziener: Lehrpläne informieren die Lehrenden darüber, was sie zu lehren haben. Bildungsstandards informieren darüber, was Kinder und Jugendliche lernen.

Frage: Sind Bildungsstandards ein pädagogisches und vielleicht noch ein philosophisches Thema, oder ein gesellschaftliches?

Ziener: Sie sind, funktional gesprochen, das, was früher die Bildungsziele waren: Bildung, als Geschäft betrieben, hat sich an bestimmten Ziele zu orientieren. Lange herrschte die Ansicht vor, man könnte das Ziel der gelingenden Bildung über Inhalte steuern.

Frage: Warum sollte diese Annahme heute falsch sein?

Ziener: Für Lehrer gesprochen: Wenn ich aus dem Lehrplan erfahre, dass ich in Klasse acht die Passatwinde oder den Satz des Pythagoras oder Martin Luther behandeln muss, dann ist das eine Steuerung, auch von Bildungsqualität. Wir haben inzwischen aber doch den Eindruck, dass zum Beispiel allein die Anweisung, die Passatwinde zu behandeln, gar keine Ahnung davon vermittelt, was die Schüler dann können. Und zum anderen kann kein Mensch in einer anschließenden Bildungssequenz darauf zugreifen.

Frage: Wie meinen Sie das?

Ziener: Die Information, dass Schüler die Passatwinde durchgenommen haben, bietet dem nachfolgenden Lehrer keinen Anknüpfungspunkt dafür, was er bei den Schülern voraussetzen und wie er weiterarbeiten kann.

… Bildungsstandards beschreiben, was Kinder und Jugendliche können sollen. Lehrpläne verweigern diese Aussage. …

… Mit den Bildungsstandards sollen Lehrer aber geradezu dazu erzogen werden, den Unterricht vom Ende her zu denken …

Wir verlassen das Interview und fassen zusammen:

Falsches von richtigem Verhalten zu unterscheiden, ist unproduktiv. Was dagegen ist produktiv, wenn es nichts Richtiges oder Falsches mehr zu unterscheiden gibt? Wohl das Folgende: Lehrpläne leiten das Lehren an (weil es keine Lernpläne sind), Bildungsstandards leiten das Lernen an (ohne die Anleitung durch das Lehren). Also wirken Standards unmittelbar auf das Lernen, während bei Lehrplänen der Schüler nix lernt mit Anknüpfungen an weiteres Lernen. Wissen ist also ebenfalls unproduktiv. Kompetenzen sagen dafür, was die Schüler können sollen, Lehrpläne bloß, was sie wissen sollen. Wissen ist nicht Kompetenz, Kompetenz nicht Wissen. Wenn jemand weiß, wovon er spricht und er etwas verstanden hat, hat er keine Fachkompetenz? Man liest inzwischen von intelligentem Wissen im Gegensatz wohl zu dummem! So mancher ist kompetent inkompetent, wenn er, ohne wirklich etwas zu wissen, andere medienkompetent informiert.

Bildung soll nun als Geschäft betrieben werden. So wie sich der Experte als solcher verkauft?

Der Verkäufer soll nicht mehr denken, Bildung wäre über Inhalte zu steuern. Wer Passatwinde vermittelt, vermittelt keine Ahnung, was die Schüler dann können. Kein Mensch kann darauf zurückgreifen. Lehrpläne verweigern Auskünfte! Bildungsstandards sind ein Erziehungsprogramm, nämlich vom Ende her zu denken.

Man sollte besser nicht weiter darüber nachdenken, was der Vordenker von Bildungsstandards weiß. Produktiver wäre, man hielte sich an die Verkaufs-Kompetenz. Oder sollte man doch die Ware prüfen? So würde deutlich,

- dass kein Mensch verstehen kann, was hier vollmundig als Reform verkündet wird,
- dass die Sätze weder falsch noch richtig sind, sondern einfach Unsinn,
- dass der Autor besinnungs- und haltlos Unterscheidungen wie Lehren und Lernen, Können und Wissen usf. trifft
- und dass das dicke Ende der Reform sicher ist, sofern sich Lehrer nicht so erziehen lassen wollen.

Nilce Altenfelder Silva Arruda Campos[1]

Kulturindustrie als Erziehung – pädagogische Szenen aus einer brasilianischen Grundschule

I

Brasilien ist eines der Schwellenländer mit einer starken Entwicklungsdynamik. Diese bezieht sich auch auf das öffentliche und private Bildungssystem. Reist man durch das Land, so wird man in den Städten mit zahllosen Werbekampagnen konfrontiert, mit denen vor allem private Anbieter den Aufstieg durch Bildung versprechen. Brasilien hat in der Ausgestaltung seines Bildungssystems einen großen Nachholbedarf. Erst mit der Regierung Getullio Vargas in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts kam es zu einer Politik der landesweiten Durchsetzung eines öffentlichen Schulwesens. Bis dahin waren Schulen primär Sache der bürgerlichen Oberschichten. Das erste Schulsystem wurde mit einer horizontalen und vertikalen Gliederung versehen, so dass die Schulen des Bürgertums vom niederen Schulwesen weiterhin getrennt bleiben konnten. Kurz vor der Militärdiktatur 1961 wurde das noch nicht landesweit etablierte System durch ein rein horizontales ersetzt. Bis 1996 rekrutierte der Staat Grundschullehrer direkt aus den Absolventen der Sekundarstufe II. Diese bereitete die angehenden Lehrer auf den Unterricht in den ersten sechs Klassen vor. Erst in jüngster Zeit ist ein akademisches Studium für die Aufnahme der Lehrtätigkeit obligatorisch geworden. Ab 2010 sollen in Brasilien keine Lehrer mehr ohne ein vorhergehendes Studium in Schulen tätig werden dürfen.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass bislang insbesondere Lehrer in der Grundschule über kein eigenes professionelles Selbstverständnis verfügen und sie sich stattdessen vor allem in der Aufgabe sehen, die ihnen vom Staat und der Lehrmittelindustrie zur Verfügung gestellten didaktischen Materialien mit den Schülern durchzunehmen.

Auf die damit notwendig einhergehenden Defizite des Unterrichts reagiert die Bildungspolitik gegenwärtig vor allem mit neuen curricularen Leitlinien. Mit ihnen sollte die „progressive Pädagogik“ als US-amerikanischer Import durchgesetzt werden. In jüngster Zeit wird die Ansage der richtigen Pädagogik aus Spanien übernommen. In den Schulen gelten gemeinhin die pädagogischen Slogans des „Learning by doing“ und des „Lernens des Lernens“. Dieses konstruktivistische Lehren und Lernen soll als allgemeine Methode und Grundlegung eingeübt werden.

1 Übersetzung durch Andreas Gruschka und Rita Amelia Teixeira Vilela.

Unsere Studien zum Wandel in der Grundschule haben viele Hinweise dafür geliefert, dass die Umstellung weniger einer progressiven Pädagogik zum Durchbruch verhilft, als dass die inhaltsbezogene Lehre in der traditionellen Sichtweise von „Allgemeiner Bildung" Stück für Stück zurückgedrängt wird. Der Anspruch der Fächer schwindet. Das Verhältnis von Lehren und Lernen wird weniger von Inhalten, dafür mehr von Methoden bestimmt. Das bedeutet einen Perspektivenwechsel in der bislang geltenden schulischen Bildungsprogrammatik mit der Tendenz, dass die Schüler nun primär die „Kunst des Lebens" erwerben sollen, statt Möglichkeiten der Welterkenntnis und des Wissens. Sie sollen Soziales lernen, d.h. mit anderen gut auskommen und die Differenzen in den sozialen und kulturellen Hintergründen der Schülerschaft anerkennen. Schüler sollen zu gewaltfreiem Umgang und zum Respekt gegenüber der Schule, d.h. ihren Lehrern und Einrichtungen, erzogen werden. Aber es zeigt sich, dass eine solche Erziehungsschule, ohne die Zentrierung um die Eroberung von Schrift, Zahl und Zeichen, d.h. ohne die Grundlegung durch Allgemeine Bildung nicht zum Ziel kommen kann.

Beobachter der Grundschule sind deswegen konfrontiert mit einer Wirklichkeit, die, wenn eine solche Programmatik durch das „Nationale Curriculum" die schulischen Routinen erreicht, letztlich die Arbeit in den Schulen desorganisiert. Es kommt zur Diffusität der pädagogischen Arbeit als Folge einer Anpassung an ein inhaltsloses Konzept. Schüler werden nicht mehr leistungsorientiert gefördert und gefordert. Sie erhalten Zertifikate, hinter denen wenig steckt und werden damit letztlich betrogen und von ihren Möglichkeiten abgehalten. Eine missverstandene konstruktivistische Didaktik führt nicht zu erschließender Bearbeitung von Lernanlässen, dafür kreist der Unterricht um das Einbringen von bereits Bekanntem und Gekonntem. Bei Schwierigkeiten wird blind auf Unterrichtsrezepte gesetzt, mit denen die Kinder unterhalten und beschäftigt werden, nicht aber gebildet. Und letztlich schlägt Erziehung in Nicht-Erziehung um, das blinde Reagieren auf vielfach selbstgeschaffene Disziplinprobleme.

Mit der Umstellung bestätigt und verschärft sich eine Enteignung der zuständigen Administratoren, Lehrer und Angestellten von ihrer genuinen pädagogischen Verantwortung und von ihrem kreativen Potenzial zur Verbesserung der Schulen. In den Schulen lässt sich eine schleichende Austreibung der Chancen zu mehr wirksamer Bildung konzentriert um die individuelle Entwicklung von Wissen und Können beobachten.

Wir müssen somit in der Grundschule mit Lehrkräften rechnen, die sich als unfähig erleben und erweisen, 7- und 8-Jährige zu unterrichten. Sie wissen nicht, wie man Schüler mit interessanten Aufgaben motiviert, so dass sie aufmerksam dem Unterricht folgen können. Nicht wenige Lehrkräfte erweisen sich als überfordert, wenn sie vor die elementaren Aufgaben ihrer pädagogischen Praxis gestellt werden; zum Beispiel, wenn es darum geht, einen Plan für eine Stunde zu entwerfen, der angemessen auf das gestellte Thema antwortet und den Plan in der wöchentlichen pädagogischen Konferenz zu

rechtfertigen. Der Grund hierfür liegt in der völlig unzureichenden fachwissenschaftlichen Ausbildung und der fehlenden Fähigkeit zur eigenständigen didaktischen Arbeit.

Diese Defizite sollen nun damit behoben werden, indem die Lehrenden mit didaktischen Paketen für den Unterricht ausgestattet werden. Wie aber zu zeigen sein wird, verschärft diese Kompensationsstrategie lediglich die Probleme des Unterrichts. Es ist nicht zufällig, dass in dieser Lage nicht wenige Lehrende, unfähig eigenständig die Möglichkeiten sinnvoller Lehre zu entwickeln und umzusetzen, unreflektiert sich daran machen, die didaktischen Trends zu verteidigen, die ihnen mit dem „Nationalen Curriculum" abverlangt werden. Sie flüchten damit in ihre eigene Unprofessionalität. Nach vier Jahren Schule kommt es dazu, dass viele Kinder nicht einmal flüssig lesen und korrekt schreiben können.

Wir beobachten aber auch die Erosion der Normen des Benehmens und der Leistungsorientierung sowohl in den Familien als auch in den Schulen. Hier kann sie auch als Antwort der Kinder auf das ihnen Gebotene verstanden werden. Das macht die pädagogische Arbeit in den Schulen nicht selten extrem schwierig. In der Schule scheitert die formale und informelle Erziehung in vielen Fällen.

Dieser Erfahrungshintergrund als Beraterin von Schulen und Lehrern im Rahmen der akademischen Tutoriate hat das Interesse begründet, sowohl den Ursachen als auch den Entstehungsbedingungen dieser völlig unbefriedigenden Situation empirisch näher nachzugehen. Die Studien, von denen hier berichtet werden soll, beziehen sich auf das Verstehen der pädagogischen Dynamik im Unterricht. Das Interesse richtet sich dabei auch auf die Frage, welche Wirkung die Leitlinien des „Nationalen Curriculums" in der Anwendung auf die schulischen Routinen nach sich ziehen und wie dabei die Mechanismen der Kulturindustrie, die die Didaktik nach der Logik des Marktes modeln, für den Grundschulunterricht bestimmend werden – sei es mit den Medien des Unterrichts, sei es in der Form von Arbeitsmethoden, sei mit der neu angestrebten Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Schülern.

Die Herausforderung besteht sodann im Verstehen der Einführung der neuen „Bildungsprozesse", die typisch sind für den gegenwärtigen Kapitalismus, vor allem in der Weise, wie Schule zur Konstitution neuer Formen der zu dieser Gesellschaft passenden Subjektivität beiträgt. In dieser Hinsicht soll die Beobachtung von unten auch einen übergreifenden theoretischen Ertrag liefern.

Beide Ausrichtungen der Forschung zeigen die Beziehungen zwischen den neu entstehenden Ansprüchen an Bildungsprozesse, insbesondere in schulischer Erziehung und den Wegen, auf denen die Kulturindustrie in die Schule einsickert.

Meine Absicht in diesem Text konzentriert sich auf den ersten Aspekt. Es geht um eine Darstellung von Beobachtungen zum Unterricht, fokussiert auf das Schicksal der Dimension zugangsstiftender „Allgemeiner Bildung".

Dazu ist es erforderlich, den Blick auf die didaktischen Strategien auszurichten, mit denen in die jeweiligen Bildungsprozesse eingegriffen, bzw. die ermöglicht werden durch die Organisation und Praktiken der Schule. Diese selbst ist der Ort der Vermittlung und Durchsetzung der Bildungspolitik.

II

Die Untersuchung wurde durchgeführt in Grundschulen im Bezirk Piracicaba (im Bundesstaat São Paulo) durch eine Arbeitsgruppe an der UNIMEP (der Universidade Metodista Piracicaba) und verlief in vier Phasen.

In einer ersten Phase beschäftigten wir uns mit den offiziellen Planungsdokumenten zum „Nationalen Curriculum“. Es ging darum zu prüfen, inwiefern die theoretisch zugrunde liegende These erhärtet werden konnte, dass nämlich dieses Curriculum nur verstanden werden kann als aktuelle Ausdrucksgestalt der in die Bildung und Erziehung eingewanderten Kulturindustrie. Signifikant wurde dieses insbesondere durch die Substitution der alten auf Erkenntnis und Urteilskraft ausgerichteten Bildung durch eine Halbbildung, die oberflächliches Bescheidwissens und Konsumerorientierung hervorruft. Studiert wurden sodann die Selbstverständigungstexte, mit denen die Schule auf die Umsetzung ihres Auftrages reagierte. Hier zeigte sich eine starke Zustimmungsbereitschaft gegenüber den didaktischen Reformen.

In der zweiten Phase wurde mit Grundschulen Kontakt aufgenommen und die Feldphase dadurch vorbereitet, dass die Forscher regelmäßig an den pädagogischen Konferenzen teilnahmen, um so auch die Erlaubnis zu erhalten, Un-

terricht zu besuchen, Beobachtungsprotokolle zu verfassen und Aufnahmen durchzuführen. Da die Schule vor allem gravierende Probleme in der zweiten Phase der Grundschule ausgemacht hatte, wurde beschlossen, Stunden aus dieser Phase sowie solche aus einer vorhergehenden Klasse aufzunehmen und als Auswertungskorpus zu bestimmen. In allen Unterrichtsstunden ging es um das erweiterte Lesen- und Schreibenlernen der 7- bis 8-Jährigen. Die Beobachtung wurde insbesondere ausgerichtet auf die Beziehungsverhältnisse in der Klasse, die Art der den Schülern gestellten Aufgaben, die Modi der erklärenden und motivierenden Ansprachen der Lehrenden, die Mediennutzung im Unterricht, die Entwicklungsdynamik während der Stunden und die Relation zwischen den curricularen Vorgaben für die Stunde und deren Realisierung. Das Ziel der Analyse bestand darin, die Logik des Unterrichtens unter diesen Gesichtspunkten als pädagogische zu rekonstruieren und dabei insbesondere darauf zu achten, wie sich in dem Geschehen Widersprüche zwischen den Absichten, Motiven und Erwartungen von Schülern und Lehrern auf der einen Seite und den Prozessen der Kommunikation und Interaktion auf der anderen Seite entwickeln.

Die Datenaufnahme wurde begleitet durch die fortgeführte Anwesenheit bei den Konferenzen. Die Stunden wurden als Audioaufnahmen mehrfach abgehört. Die fokussierten Beobachtungen wurden protokolliert und in die Ordnung jener Fragestellungen gebracht und somit für eine explizite Analyse in der Forschergruppe aufbereitet.

In einer dritten Phase wurden die Beobachtungsdaten konfrontiert mit den theoretischen Fragestellungen und Erwartungen: Wie werden die politischen Zielsetzungen in der Praxis der Lehrenden konkret und wie werden sie in die Arbeitsroutinen integriert? Hinzutraten erweiterte Datenaufnahmen, da sich herausstellte, dass manche der bisherigen nicht so aussagekräftig waren, wie es erwartet worden war.

In der letzten Phase des Projekts wurden halbstandardisierte Interviews mit den Lehrenden durchgeführt. Die Interviews zielten darauf ab, zu verstehen, nach welchen eigenen Regeln die Unterrichtenden vorgingen, wie sie die pädagogischen Notwendigkeiten mittels ihrer praktischen Routinen bewältigten und wie sie sich selbst zur Überformung der Didaktik durch die Mechanismen der Kulturindustrie verhielten. Wir interessierten uns dabei auch für den Hintergrund der pädagogischen Orientierungen und wie sich die Lehrenden zur Notwendigkeit von Weiterbildung verhielten, welche Rolle sie für sich selbst in der Entwicklung der Schule und als Akteure der Bildungspolitik sahen, welche Auffassungen sie zu den pädagogischen Moden wie dem Konstruktivismus hegten, welche Quellen sie für ihre Arbeit nutzten, welche Musterbeispiele für guten Unterricht sie kannten und wie sie diese adaptierten, wie sie zu Lehrstrategien und Lernschwierigkeiten der Schüler standen und wie sie die grundlegenden Lese- und Schreiberfahrungen der Kinder aufgriffen. Das Interview lieferte ihnen sodann die Möglichkeit, die von den Forschern formulierten Beobachtungen zu kommentie-

ren, sie zu kritisieren, sich zu erklären und die eigenen Perspektiven aufzuweisen. In dieser Phase wurde der Kontakt zum Feld der Konferenzen aufrecht erhalten, so dass die Forscher auch weiterhin in die Probleme der Schule verwickelt blieben.

Mit Rückgriff auf diesen breiten Erfahrungshintergrund seien einige der Episoden vorgestellt und analysiert, mit denen die Reichweite des bereits aufgewiesenen Problems empirisch illustriert und seine Relevanz erhärtet werden kann.

III

Episoden I und II
Unterhaltung durch Witze

Während der Lektüre des Buches „O Saci" taucht das Wort escapulario (am Hals getragener Talisman in der Form eines Mitbringsel aus Rom) auf. Ein Schüler meldet sich aus der Tiefe des Klassenraums:

S: Herr Lehrer, was heißt escapulario?

L: Also hört mal Leute, escapulario das ist etwas, was jede katholische Person wissen sollte. Es ist etwas, das Hintere schützt deinen Rücken und das Vordere schützt deine Brust.

In einer folgenden Stunde bekommen die Schüler den Auftrag, sich mit der örtlichen Tageszeitung zu beschäftigen und ausgehend von ausgewählten Schlagzeilen den Inhalt der Artikel aufzufassen, ihr Verständnis und Nicht-Verstehen darzulegen.

Ein Schüler kommt zur Lehrerin und fragt: Was ist Gastronomie? In der örtlichen Zeitung existiert unter diesem Titel eine Sparte für Kochrezepte und Berichte über den Lebensmittelmarkt, die durch Werbung für Geschäfte und Restaurants gerahmt werden. Der Schüler zeigt der Lehrerin die Seite mit der Überschrift „Gastronomia".

L: Da musst Du auch die Bilder Dir anschauen. Da siehst du „Früchte des Meeres". Die finde ich ekelig.

Die Schüler dürften nicht wissen, wie und warum die Lehrenden sie mit ihren Reaktionen und Auskünften letztlich auf den Arm nehmen. Vielleicht werden sie darin eine Reaktion der Unkenntnis oder Unwilligkeit erblicken. Ihre Beschämung als Katholiken werden sie genauso wenig verstehen, wie die Hinweise auf zwei Seiten des Schutzes: eines für vorne, eines für hinten. Die Lehrenden vermeiden die sachliche Erklärung sowohl des Gegenstandes als auch seiner Bedeutung für den Träger. Der Talisman soll diesen von Unglück im Leben schützen.

Die Rückfrage nach der Bedeutung sowohl des Wortes als auch der Rubrik „Gastronomie" wird ebenfalls nicht ernst genommen. Stattdessen setzt die Reaktion willkürlich auf die Wahrnehmung eines Tellers mit Meeresfrüchten als Gegenständen, die man wie Würmer, Spinnen und Käfer besser nicht ver-

speist. So erscheint Gastronomie als Ort ekliger Meeresfrüchte. Die Lehrenden tun in beiden Fällen so, als würden sie mit ihren Kommentaren zur Unterhaltung der Zuhörer beitragen wollen. Sie unterstellen den Fragenden kein sachliches Interesse noch dort, wo es eindeutig als solches auftritt und spekulieren, dass ihre witzig-ironische Haltung zu den Inhalten der Fragen bei den anderen Schülern gut ankommen wird.

In den Klassen dominieren sodann Arbeitsweisen, die eine massive Vereinfachung und Trivialisierung mit sich bringen. Das zeigt, wie stark Wissen seine erzieherische Funktion als Ausgangspunkt für Verstehen verloren hat. Der Lehrer beschäftigt die Kinder scheinbar kindgemäß, objektiv aber bereits mit regressiver Tendenz. Sie werden durch Aktivitäten stillgestellt, geistig sediert, denn mit der Aktivierung sorgt der Lehrer vor allem dafür, dass sie keinen Blödsinn anstellen können. Nach Ende der „Arbeit" werden sie gänzlich zur Ruhe gebracht, so mit der Aufforderung: „Wer fertig ist, der legt seinen Kopf und die Arme auf die Bank." Während der Aufgaben wird manchen Schülern die Sinnlosigkeit ihres Tuns auffällig, und sie zeigen dies mit ihrer Arbeitsverweigerung. Schüler werden über Stunden angehalten etwas zu tun, was sie in keiner Weise oder nur äußerst gering intellektuell herausfordert. So geschieht es in dem folgenden Beispiel.

Episode III
Ausmalen

In einer zweiten Klasse teilt der Lehrer nach dem Absolvieren der Regularien ein Blatt aus, auf dem verschiedene Zeichnungen von Tieren und Gegenständen abgedruckt worden sind. Ihr Auftrag besteht darin, die Zeichnungen zu kolorieren.

Die Kinder reagieren darauf wenig begeistert. So wird die Arbeit vielfach unterbrochen, während der Lehrer Aufmerksamkeit einfordert. Schüler spitzen unausgesetzt ihre Farbbleistifte über dem Abfalleimer, andere wandern durch die Klasse. Nach einer Stunde und fünfzehn Minuten sind die Schüler immer noch bei der Kolorierung ihrer Blätter und ordnen sie zu entsprechenden Blättern in die Mappe ein. In dieser Zeit bewegt sich der Lehrer von Arbeitstisch zu Arbeitstisch und überprüft die gemachten Hausarbeiten. Noch deutlich nach dem Ende der Unterrichtszeit wartet der Lehrer auf die Beendigung der Arbeit einzelner Schüler, bis diese die Blätter in ihr Arbeitsheft eingeklebt haben.

Das Beschäftigungsmuster ist den Kindern von entsprechenden Ausmalbüchern bekannt. Der Unterricht kopiert somit eine mehr oder weniger beliebte Freizeitaktivität, mit der man vor allem gelernt hat, die Zeit totzuschlagen. Es entsteht eine Scheinproduktivität und das Feld der Erprobung von Sekundärtugenden an sinnlosen Tätigkeiten. Man kann so zeigen, wie genau und sorgfältig oder schludrig man die Flächen koloriert und erfährt damit Anerkennung.

Wie in anderen Szenen mit dem Ziel der Unterhaltung der Schüler erscheint Unterricht als eine Verlängerung der TV-Programme für Kinder. Denn der Lehrer agiert vor den Kindern wie der Entertainer einer Show und bedient die Unterhaltungsbedürfnisse der Zuschauer. Man gewinnt den Eindruck, der Lehrer würde im Wettlauf um die Aufmerksamkeit der Schüler sich dort bedienen, wo er auf Erfolg hofft, eben bei der medialen Kraft der Unterhaltung, um so seinen Unterricht attraktiv zu machen. Darüber vergisst er nicht selten, dass ausfällt, was er so inszenieren will. Er unterstellt dafür eine völlige Abwesenheit eines inhaltlichen Interesses bei den Schülern. Die Lehrenden suchen nach Möglichkeiten, wie sie die Schüler zum bloßen Mitmachen aktivieren können. Sie gehen dabei nicht von den Sachen aus, sondern ihrer möglichst sensationellen vergnüglich methodischen Präsentation. Didaktisierung soll sich zum Mitmach-Spektakel steigern. Die Kinder kennen das von den Shows, in denen gezeigt wird, wie die Zuschauer mitgehen, schunkeln, mitsingen. So geschieht es in der folgenden Episode, in der der Lehrer versucht, die Kinder dazu zu bringen, mit ihm ein Lied zu singen.

Episode IV
Mitsingen

L: Heute habe ich ein Lied mitgebracht, das ihr kennt. So können wir es zusammen singen. Es heißt Pato-Pateta. Also los Leute, ich will, dass ihr alle mit mir singt.

Die Lehrerin beginnt zu singen: Die Pato Pateta (die Goofy Ente) malt die Kanne…

Einige Schüler singen für sich, andere scheinen das Lied nicht zu kennen. Als die Lehrerin bemerkt, dass viele Kinder nicht mitmachen, teilt sie ein Blatt aus mit dem Text es Liedes.

L: Also Leute, auf! Lasst uns singen und schaut auf die Verse, die müssen wir später ordnen. Auf geht's! Der Pato-Pateta...

Die Lehrerin wiederholt das Lied viermal, bis die Schüler in das gemeinsame Singen einstimmen.

Über eine Stunde hinweg wird gesungen, wobei die Lehrerin immer wieder Versuche unternimmt, die Schüler mitzureißen.

Danach gibt die Lehrerin Schülern ausreichend Zeit, das Blatt zu zerschneiden und die Verse in die richtige Ordnung zu bringen.

Wir erkennen, dass die Idee darin besteht, Lernen durch Singen zu ermöglichen. Diese Vorstellung entspricht den propagierten didaktischen Leitlinien des Nationalen Curriculums. Insofern praktiziert die Lehrerin die angesagte Didaktik. Zugleich aber ist zu sehen, dass diese Praxis die Schüler davon abhält oder davor schützt, sich in kritischem Denken zu üben. Es findet keine Reflexion über den (dümmlichen) Inhalt des Liedes statt. Es ist selbst kein Thema, sondern nur Mittel. Die Methode beweist, dass der Spaß das Klassenzimmer regieren soll, ohne dass etwas vermittelt werden muss. Die Methode erlaubt nicht, dass Schüler Erfahrungen machen nach Maßgabe ei-

ner konzentrierten Erkundung von etwas. Es fehlen die Inhalte. Für eine verkünstelte Aufmerksamkeit sorgt allein, dass die nummerierte Reihenfolge der Strophen auf dem Blatt durcheinander gebracht worden ist. Was die Lehrerin hintereinander vorsingt, sollen die Schüler lesend kontrollieren. Die Kinder, die solche Oberflächlichkeit erleben, werden schwerlich durch Unterricht ihre Fähigkeiten ausbilden können.

Episode V
Abschreiben von Lauten

Die Lehrerin hat den Kindern eine Kopie aus dem Comic-Heft „Chico Bento" (einem der Kinderhelden einer Gruppe mit dem Namen „Turma da Monica" – Bande von Monica) mitgebracht. Es geht um junge Tiere. Gezeigt wird in den Sprechblasen, die zu den jungen Tieren gehören, wie diese sich lautmalerisch artikulieren. Kühe mit Kälbern daneben Enten und Hühner.

L: Kinder lasst uns lesen, was die Tiere sagen:

Die Kinder sammeln und sprechen vor: Qué, Qua, Qua, Qua, Gut, Gut, Muuu, Piu, Piu, Co, Co, Be ....

L: Ihr Lieben! Lest noch einmal die Bildergeschichte „Die Tierchen" und schreibt alle diese Lautmalereien ab. Sagt mir, wer von euch liest Comics? Zeigt auf, damit ich es sehen kann!

Fast alle Schüler zeigen auf und die Lehrerin sagt.

„Es ist gut, es ist sehr wichtig, dass ihr immer lest."

Das Lesen setzt nicht an der Sprache an, sondern an etwas, was man hört und nur im Comic als Sprache übersetzt. Das Pathos der Aufforderung zum Lesen entzündet sich beim Gegenteil eines Textes. Lustig ist es gleichwohl, Tierlaute so zu behandeln, als wären sie Schrift. Von da ist der Weg geebnet zu den wunderbaren onomatopoetischen Ausdrücken der Duck-Familien der „Stöhns und Ächzs" als den ironischen Transformationen von Sinn und Bedeutung in Laute. Die Lehrerin versucht eine Förderung des Lesens ausgerechnet dort, wo sie augenscheinlich überflüssig ist. Comics lesen alle Kinder gern.

Episode VI
Misslingender erziehender Unterricht

L: Guten Tag, Kinderchen.

Alle: Guten Tag, Lehrerin. Willkommen!

L: Heute habe ich einen superinteressanten Text mit dem Titel „Was wir können und wir nicht können", von der Autorin Anna Claudia Ramos mitgebracht.

Die Lehrerin zeigt den Schülern das Cover des Buches. Die Schüler sind ruhig und hören der Lehrerin zu, die den Text beginnt vorzulesen. Dieser selbst beginnt mit der Wiederholung des Titels.

L: „Was wir können und was wir nicht können!“ Kinder passt also auf! Wir können uns hier in der Schule nicht so schreien und wütend aufführen, wie wir es beim Einkauf mit der Mutter tun, wenn wir nicht kriegen, was wir wollen. Ihr seht, man kann viel lernen, wenn man schön aufpasst.

Während des folgenden Unterrichtsgesprächs ist zu beobachten, dass die Lehrerin nie korrigierend eingreift und auf die Hochsprache der Schüler achtet, die sie ebenfalls nicht durchweg benutzt.

Mehrere Kinder heben die Hand, um ihre eigenen Erfahrungen zu den vorgelesenen Sätzen mitzuteilen, die die Lehrerin ihnen vorgelesen hat. Sie werden übergangen.

In diesem Fall können wir verfolgen, wie die Lehrerin es vermeidet, von dem abzuweichen, was im Plan vorgesehen ist. Unterbrochen wird die Lektüre vor allem dort, wo deren erzieherische Botschaft verstärkt werden soll. Die Behandlung des Stoffes sieht keine befragende Haltung gegenüber dem Text vor. Unterricht wird von den Kindern erlebt wie ein Vorleseritual, eine Zeremonie, eine Predigt. Die Lektüre hält nichts Überraschendes bereit, weil jeder Zuhörer bald weiß, was als Nächstes kommen wird. Das entspricht dem Formprinzip der kulturindustriellen Unterhaltung, der erwarteten Wiederholung. Der Unterricht moralisiert mit Hilfe der Lektüre. Es wird nicht an den Verstehensschwierigkeiten von Schülern gearbeitet. Schüler erleben Unterricht als Abwehr ihres Interesses zu lernen, was ihnen nicht als sinnvoll erscheint. In der Konsequenz verlieren sie das Interesse an der verhandelten Sache, auf das die Lehrerin mit lebenspraktischen Hinweisen motivierend zu reagieren versucht. Angesichts der ausbleibenden Reaktion breitet sich bei der Lehrenden das Gefühl der Nutzlosigkeit ihrer Bemühungen aus. Vor einer entsprechenden Resignation steht der sich wiederholende Versuch, dem Geschehen irgendeinen Sinn zu geben. Sie handelt dabei freilich so, wie es auch der Showmaster tut, der sein Publikum nicht überfordern will, redet diesem nach dem Munde und versucht es zugleich zu erziehen. Sie hofft, auf diese Weise die Kontrolle über die Klasse zu behalten.

Episode VII
Rechnen

Die Lehrerin beginnt den Unterricht mit der Bemerkung, dass sie den Kindern heute ein Rezept für eine Süßigkeit mitgebracht hat. Die Kinder sagen sehr schnell „Schon wieder?“

Die Lehrerin reagiert nicht darauf, stattdessen sagt sie:

„Holt bitte eure Hefte aus der Tasche.“

An die Tafel schreibt sie:

Schulname, Tage, Wochentag, Monat, Jahr.

Die Lehrerin bittet einen Schüler, ihr heute zu helfen. Er soll die Kopien an die Mitschüler verteilen.

L: Kinder heute machen wir „pé de moleque“ (junger Fuß). Dafür brauchen wir zwei große Tafeln braunen Zucker, zwei Kilo getrocknete Erdnüsse ohne Schale und einen halben Liter Wasser. Bitte lese das Rezept vor.

Nachdem das geschehen ist:

L: Bitte schreibt das Rezept noch einmal auf und zwar nicht für 10 Leute, wie es jetzt ist, sondern für 20.

Als die Kinder mit dem Rezept fertig sind, verteilt sie ein nächstes Rezept dieses Mal für „cajuzinho“ (Kayu Nüsse)

L: Macht es genauso wie bei pé de moleque!

Natürlich wird keine Süßigkeit hergestellt, sondern mit dieser Fiktion die einfache Rechenaufgabe der Verdopplung sowie das Abschreiben versüßt. Das zeigt, dass das Unterrichten nicht vollständig die Inhalte auslöschen kann, denn der Lehrer bleibt verantwortlich für die Vermittlung der Gegenstände, die in den didaktischen Materialien enthalten sind. Die Schüler merken den Betrug, die Lehrerin übergeht den Einspruch. Den Lehrern wird mit den Aufgabenformaten suggeriert, dass das Befolgen der Anweisungen den Lernerfolg der Kinder garantiere, eben weil die Aufgaben so weit entwickelt worden sind, dass der Unterricht schlechterdings nicht scheitern kann. Mit der Umsetzung der Anweisungen wird der Glaube von Lehrern gestiftet, dass auch die Schüler befreit werden von einem Nicht-Verstehen der unterrichteten Inhalte, jedenfalls solange sie bereit sind, den Anweisungen zu folgen. Deswegen liefern die didaktischen Materialien, die die Lehrer aus dem Angebot von Lehrbüchern auswählen, Rezepte für beides, für das Lehren und das Lernen. Nicht zufällig dürfte deswegen die Einkleidung der Aufgabe als Rezept sein. Die Aufgaben erweisen sich als Kopien von bereits bekannten Kopien, sie gehen in Serie und entsprechen damit den Produkten der Kulturindustrie. Die Lehrerin agiert lediglich als Moderatorin und die Kinder können agieren, als wären sie aktiv problemlösend tätig. Das Verhalten der Kinder wird so als Pseudoaktivität modelliert und Gefolgsbereitschaft hergestellt. Die Sprache ist eine hoch reduzierte, alltägliche und sie ist auf Zerstreuung und Erholung ausgerichtet statt auf Verstehen.

Episode VIII
Pseudoarbeiten: Rätselraten mit Preisen

Die Lehrerin verteilt ein Blatt. Auf ihm ist ein Geburtstagskuchen mit 25 Kerzen abgebildet. Sie lesen, dass sie einen Kuchen mit 36 Kerzen zeichnen sollen. Die Schüler legen ihre Arbeitsmaterialien auf die Schulbänke.

L: Leute, schaut mal. Wer dieses Rätsel löst, wird ein Geschenk bekommen. Das Geschenk ist eine Überraschung und der Erste, der Zweite und der Dritte bekommen ein Geschenk.

Einzelne Kinder: Heute werde ich es gewinnen.

Andere rufen zur Lehrerin, um Hilfe zu bekommen. Man sieht, dass nur wenige Kinder den Wettbewerb aufgenommen haben, um zu gewinnen. Viele andere, die wohl keine Chance dazu sehen, beobachten die Aktiven und plaudern.

Nachdem die Lehrerin die ersten drei Blätter mit 36 Kerzen entdeckt hat, hebt sie die Blätter hoch und verkündet: Das sind die Gewinner.

Häufig verspricht sich der Lehrende das Interesse der Zuhörer, indem er Preise in Aussicht stellt für den Fall, dass die Aufgabe schnell und aufgabengerecht erledigt wurde. Schularbeit wird damit gestaltet wie ein Quiz des TV. Manche machen mit, alle beobachten mehr oder weniger engagiert, was die Wissenden wissen. Was die Frage oder Antwort bedeutet, welches Wissen jeder besitzen sollte, wird so bedeutungslos.

Während die Lehrerin diese gebrochenen, atomisierten und vorgefertigten Lehrmaterialien benutzt, mit denen jedes Risiko des Nicht-Verstehens ausgeschlossen sein soll, bestätigt jeder Unterrichtsbesuch das Gegenteil, nämlich dass viele Schüler nicht einmal das so Vorgemachte lernen. In die folgenden Klassen steigen sie auf, auch wenn sie keineswegs gelernt haben, was sie bis dahin – in welcher reduzierten Weise auch immer – lernen sollten.

Bevor die Lehrer in die Situation geraten anzuerkennen, dass sie nicht die Fähigkeit besitzen, mit den zum Teil selbstgeschaffenen Problemen umzugehen, suchen sie nach Auswegen und Hilfen, die wiederum vor allem ihre Unfähigkeit belegen, professionell mit ihren „schwierigen Schülern“ umzugehen.

Episode IX
Sonderbehandlung

Die Lehrerin setzt eines der Kinder in die Ecke des Raumes, mit dem Rücken zu den anderen Kindern. Sie nennt dieses Kind gut vernehmlich einen „caso perdido“, einen hoffnungslosen Fall. Sie gibt den anderen Kindern eine Aufgabe und fordert sie auf, nach dem Ende der Arbeit sich schlafend zu stellen. Sie wendet sich dem schwachen Schüler zu und fordert ihn auf, das Alphabet immer wieder aufzusagen. Als sie die Aufgabe der anderen Kinder kontrolliert, beauftragt sie eine gute Schülerin, sie bei dem schwachen zu vertreten. Der zeigt wenig Lust an der Sonderbetreuung spielt unausgesetzt mit dem Radiergummi und zerschneidet Blätter. Das Kind ist augenscheinlich beschämt darüber, dass alle andere auf ihn als Dummen blicken.

IV

Soweit wir sehen, bestätigen die Beobachtungen die zunehmende Einwanderung von Mechanismen der Kulturindustrie in das schulische Arbeiten. Die dominante Reaktionsform der Lehrenden auf die anfälligen Probleme des Unterrichts besteht in der Flucht zu den Verfahren der Vermittlung, die augenscheinlich Kinder und Jugendliche von den Medien her gewohnt sind.

Durchweg zeigen die Beobachtungen sowohl die Notwendigkeit einer pädagogischen Fundierung der Praxis wie auch das Defizit für eine zielführende, didaktisch methodische Organisation des Unterrichts, welcher überhaupt Urteilskraft und Verstehen bei den Schülern anstiften könnte. Wir fanden viele Beispiele für die Oberflächlichkeit und das Verwirrende von Erklärungen, die die Lehrenden zu den verhandelten Sachverhalten und auf Rückfragen der Schüler lieferten. Die Schüler zeigten immer wieder Orientierungslosigkeit angesichts der gegebenen Instruktionen und Kommentare, die auf konzeptuellem Missverstehen der Lehrenden folgten. Vor allem das verwies auf ein völlig unzureichendes professionelles Training. Es dokumentiert sich in den genutzten Ansätzen für Erziehung und Bildung der Schüler, die weitgehend die formalbildende Bedeutung der Inhalte vernachlässigen und damit die Möglichkeiten der Kinder zu autonomem Denken faktisch unterlaufen. Auf diese Weise befreit sich die Schule von ihrer Verpflichtung zu unterrichten, sie erwartet faktisch, dass die Schüler sich selbst unterrichten und die Fähigkeit zu Selbstkorrektur besitzen.

Der Unterricht erreicht auf diese Weise nicht die ontogenetisch fällige Förderung von Kompetenzen. Er unterbietet das Minimalniveau von Wissensbeständen, mit dem Kinder konfrontiert werden müssen, damit sie ihre Potentiale entfalten und Anschluss an den Stand der Kultur finden.

Die Erwartungen der Schüler an das Verstehen, ihre natürliche Neugierde und das Bedürfnis zu lernen, scheinen blockiert zu werden durch das unterrichtliche Angebot und die dort gestellten Aufgaben. Sie bestehen vielfach aus trivialen Inhalten und uneindeutigen Informationen. Das häufig undisziplinierte Verhalten der Schüler erscheint im Unterricht als ein Protest gegen das Unverstandene, die mit den Aufgaben erlebte Unterstellung ihrer mangelnden Intelligenz. Die sich dagegen zeigende Kooperationsbereitschaft der Schüler resultiert aus ihrem gleichsam eingekauften Vergnügen an Spielen und Unterhaltung.

Das Fehlen einer darauf antwortenden Sensibilität und Wahrnehmung bewahrt die Lehrenden davor zu bemerken, wie und dass Bildungsimpulse sich während der Stunde bemerkbar machen. Wo diese sich durch Schülerfragen artikulieren, wird das von den Lehrenden weitgehend als Unterbrechung, Störung, Verwirrung verstanden. Das Schülerverhalten zeige, wie dadurch die natürliche Lernbewegung zerstört werden kann.

Die wie improvisiert wirkenden Konzepte, mit denen die Lehrer ihre Schüler unterrichten, veranschaulichen in ihrer episodischen Verdichtung, dass Unterricht sehr viel tun hat mit den Sendeformate der Medien, wie etwa Talk-Shows und Rätselsendungen, die angefüllt sind mit scheinbarer Spontaneität und Unmittelbarkeit, Geläufigkeit und Unernsthaftigkeit.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1996) Theoria da Semicultura. In Educação & Sociedade, Nº 56, 388-411. Campinas: Ed. Papirus.

Arendt, Hannah (1992). A crise na educação. In: Entre o Passado e o Futuro. 221-247. São Paulo: Ed. Perspectiva.

Gruschka, Andreas. Didática e Indústria Cultural- Teses para Discussão (2008). In: Durão, F. A., Zuin, A. A., e Vaz, A. F. (Orgs.) A Indústria Cultural Hoje. São Paulo: Boitempo.

Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1985) "A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas". In: Dialética do esclarecimento: fragmentos filo–sóficos. Rio de Janeiro: Zahar.

Johannes Twardella

Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der Unterrichtsstörungen

I

Dass zum Alltag des Unterrichts an deutschen Schulen mal mehr, mal weniger Störungen gehören, wissen nicht nur Lehrer, die immer wieder darüber klagen, sondern jeder ehemalige Schüler. Wird die Frage danach aufgeworfen, wer für dieses Phänomen, wer für die zahlreichen Störungen des Unterrichts verantwortlich ist, wird sowohl von Seiten vieler Lehrer als auch von der Wissenschaft häufig auf die Schülerinnen und Schüler (im Folgenden abgekürzt mit SuS) verwiesen: In den meisten Fällen werden Störungen im Unterricht kausal den SuSn zugeschrieben. Doch dies ist nicht immer so. Gelegentlich wird die Verantwortung auch bei den Lehrern gesehen und diese für die Störungen des Unterrichts mit verantwortlich gemacht.

Ob nun die Frage der Verantwortung so oder so beantwortet wird, entscheidend ist: Es gibt immer einen „Schuldigen" (oder auch mehrere „Schuldige") – und bezogen auf diesen können sodann praktische Ratschläge gegeben werden. Von besonderer Beliebtheit scheint momentan die Vorstellung zu sein, die Lehrer mögen sich in „classroom management" üben. Dieses sei dazu geeignet, Unterrichtsstörungen weitgehend zu verhindern.[1] Man findet dann vor allem Vorschläge zu Sozialtechniken wie etwa den Trainingsraum, die den Unterricht selbst unberührt lassen oder aber es werden die alten Tugenden des lebendigen, die Schüler einbeziehenden Unterrichts in Managementmethoden umgetauft.

Gegen solche praktischen Kurzschlüsse wird hier empfohlen, einen anderen und neuen Blick auf Unterrichtsstörungen zu werfen und zwar einen solchen, der nicht durch das Interesse, möglichst rasch zu praktischen Empfehlungen zu gelangen, bestimmt, sondern von der Intention getragen ist, erst einmal angemessen verstehen zu wollen, was im gestörten Unterricht tatsächlich geschieht, bzw. was diesen allererst zum gestörten macht. Sich von der „personalen Definitionsrichtung", die nach der „Schuld" für Unterrichtsstörungen fragt, abzuwenden, dafür hat bereits Rainer Winkel vor einiger Zeit

1 Siehe z.B. Eichhorn, Christoph, Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten, Stuttgart 2008 und Schönbächler, Marie-Theres, Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive, Bern, Stuttgart, Wien 2008 sowie die Rezension des Verf. zu dem zuletzt angeführten Buch in: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, Heft 1, 2010, S. 93ff.

plädiert.[2] Es gelte, so postuliert er, Unterrichtsstörungen vom Unterricht her, der durch sie „ins Stocken" geraten kann, zu verstehen. Damit stellt sich die doppelte Frage, wie es zur Störung des Unterrichts kommt und was den gestörten Unterricht ausmacht. Die Störung durch einen Schüler kann somit sowohl den Unterricht stören, als auch eine Reaktion auf einen in sich gestörten Unterricht sein.

Im Folgenden soll aus der Perspektive, die primär am Verstehen des Unterrichts interessiert ist, ein Fallbeispiel vorgestellt und interpretiert werden, in dem Unterrichtsstörungen auf eine sehr spezifische Weise auftreten, die die doppelte Weise der Frage sinnfällig machen kann. Eigene Untersuchungen zum alltäglichen Unterricht haben uns immer wieder gezeigt, dass der Unterricht weitgehend unbeeindruckt davon weitergeht, dass er faktisch von Schülern oder auch Lehrenden gestört wird bzw. dass sein Ablauf unproduktiv, diffus und ohne Teilnahme der SuS erscheint und damit Unterricht selbst als gestörter betrachtet werden kann.[3] Die Normalität des alltäglichen Unterrichts scheint dadurch gekennzeichnet zu sein, dass Unterricht weniger oder nicht erst durch die Beteiligten gestört, sondern als Prozess verstörend wirkt. In ihm geht vieles durcheinander, es fehlt die klare zielführende Arbeit an einer Sache, die Schüler wirken bloß irgendwie beschäftigt, Lustlosigkeit und Langeweile bestimmen das Klima. Für Aufmerksamkeit sorgen Schülerstörungen und die disziplinierende Reaktion der Lehrenden. Obwohl im Unterricht gestört wird und er „gestört" ist, gerät er nur kurz ins Stocken und läuft danach wie mechanisch, als wäre er„ungestört", weiter. Vor dem Hintergrund dieser Untersuchungen und der durch sie gewonnenen Vorstellung von der „Normalität" des Unterrichts soll in der vorliegenden Fallstudie die These vertreten werden, dass viele Unterrichtsstörungen als Protest gegen den „gestörten Unterricht", der gleichwohl wie ungestört vonstatten geht, interpretiert werden können. Der Schüler, auf den diese Störungen zurückgehen und der ins Zentrum der Analyse gestellt werden soll, kann als ein „agent provocateur" begriffen werden, der sich eben gegen die leerlaufenden Routinen des alltäglichen Unterrichts richtet.[4]

---

2 Winkel, Rainer, Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten, Baltmannsweiler, 2006, S. 29.

3 Diese Untersuchungen sind hervorgegangen aus dem Forschungsprojekt PAERDU (Siehe: http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/paerdu.html). Aus diesem Projekt heraus sind bereits eine Reihe von Publikationen entstanden. Siehe u.a.: Gruschka, Andreas: Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik, Wetzlar 2010. Für die vorliegende Problematik sind besonders instruktiv: Pflugmacher, Torsten: Try Pattern and Drill Error - Zwei Fallanalysen zur Fast-Food-Didaktik mit didaktischen Fertigmaterialien, in: Pädagogische Korrespondenz 37/2007, S. 81-106, Gruschka, Andreas: Aufbrechende Machtlosigkeit in Aneignung und Vermittlung – Die Sinnkrise des Unterrichts; in: Egger/Hackl (Hrsg.): Sinnliche Bildung?, Wiesbaden 2010, S. 87-107 und der Verf., Pädagogischer Pessimismus. Eine Fallstudie zu einem Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen, Frankfurt/M. 2008.

4 Bei der Analyse werde ich mit der Methode der objektiven Hermeneutik arbeiten. Siehe dazu: Oevermann, Ulrich, Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung

II

Es handelt sich bei dem ausgewählten Fallbeispiel um eine Stunde im Fach Deutsch, die in der Jahrgangsstufe 7 an einer Integrierten Gesamtschule gehalten wurde.[5] Das Thema nicht nur dieser Stunde, sondern offensichtlich einer ganzen Unterrichtseinheit heißt „Liebesballaden". In der vorangegangenen Stunde wurde die „Loreley" von Heinrich Heine besprochen, nun soll es um das Gedicht „Der Handschuh" von Friedrich Schiller gehen. Die Stunde beginnt damit, dass der Lehrer den SuSn eine Hausaufgabe zur „Loreley" stellt. Danach wird ein Arbeitsblatt zu dem anderen Gedicht ausgeteilt und besprochen. Sowohl zu Beginn des Unterrichts als auch später tauchen etliche „Unterrichtsstörungen" auf. Sie stehen vor allem im Zusammenhang mit einem Schüler, der (anonymisiert) als Sm9 bezeichnet wird. Dieser fällt schon zu Beginn der Stunde auf. Die Interaktionen, an denen er beteiligt ist, sind sehr spannungsreich, er scheint zu stören – was schließlich dazu führt, dass er am Ende der Stunde von dem Lehrer aufgefordert wird, den Klassenraum zu verlassen. Wenn der Lehrer also am Ende der Stunde Sm9 „rausschmeißt", so kann dies als ein klares Indiz dafür angesehen werden, dass er dessen Verhalten als massive Störung des Unterrichts interpretiert. Doch was ist zuvor passiert, was hat Sm9 getan, wie ist es dazu gekommen, dass er zu einem – aus der Sicht des Lehrers – nicht mehr zumutbaren „Störfaktor" wurde?

Die Szene, welche mit dem „Rausschmiss" von Sm9 endet, findet – wie gesagt – kurz vor dem Ende der Stunde statt. Der Lehrer hatte die Behandlung des „Handschuhs" damit begonnen, dass er den SuSn ein Arbeitsblatt austeilte, auf dem das Gedicht abgedruckt ist. Die SuS sollten es erst einmal leise lesen und Wörter unterstreichen, die sie nicht verstehen. Anschließend wurde über die unterstrichenen Wörter gesprochen. Dann ließ der Lehrer das Gedicht von den SuSn vorlesen. Mehrere SuS wurden nacheinander von ihm aufgefordert nach vorne, an die Tafel zu kommen und dort einige Zeilen vorzutragen. Im Folgenden erklärte der Lehrer ihnen, dass er die letzten Zeilen weggelassen habe und forderte die SuS dazu auf, sich zu überlegen, wie das Gedicht enden könnte. Verschiedene SuS machten sodann einen Vorschlag, den der Lehrer jeweils kommentierte. Schließlich beendet der Lehrer diese Phase, indem er das tatsächliche Ende des Gedichts mit den Worten erklärt:

---

sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, in: Kraimer, Klaus, Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt/M. 2000, S. 58-156 und: Wernet, Andreas, Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik, Opladen 2000.

5 Das Transkript stammt aus dem „Archiv für pädagogische Kasuistik" (APAEK) der Goethe-Universität Frankfurt am Main (http://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/397). Dort ist es üblich, weibliche Lehrpersonen mit Lw, männliche mit Lm, weibliche Schüler mit Sw und männliche mit Sm abzukürzen.

Lm: Sie wollte wissen: „Was macht er alles für mich?“

(Unruhe und Lachen in der Klasse)

Lm: Sm9, raus! Jetzt raus!

Mit seinem Hinweis versucht der Lehrer wohl zu sagen: Die Prinzessin wollte wissen, ob ihr Verehrer dazu bereit ist, sein Leben für sie zu riskieren und in die Löwengrube herabzusteigen, in die sie absichtlich ihren Handschuh hatte fallen lassen. Auf seine Bemerkung hin entsteht Unruhe in der Klasse, es wird gelacht. Und es erfolgt der schroffe Rauswurf.

Was ist geschehen, das den Lehrer dazu veranlasst, so zu reagieren? Die Entfernung eines Schülers aus dem Unterricht ist eine Maßnahme, die allenfalls dann gerechtfertigt werden kann, wenn dieser Schüler sich so verhält, dass ein Unterricht für alle anderen SuS nicht mehr stattfinden kann. In der vorliegenden Situation ist ein extremes Verhalten von Sm9 jedoch nicht erkennbar, ja das Transkript gibt gar keine Auskunft darüber, was Sm9 tatsächlich getan hat. Es ist allein vermerkt, dass Unruhe in der Klasse entstanden ist und gelacht wird. Denkbar ist nun freilich, dass Sm9 derjenige war, der soeben erkennbar gelacht hat. Wenn also das Lachen von Sm9 der Anlass gewesen ist, der den Lehrer dazu brachte, ihn aus dem Unterricht zu entfernen, dann sind wiederum zwei Möglichkeiten denkbar: Entweder der Lehrer hat dieses Lachen als eine Störung empfunden, die völlig willkürlich ist und einfach nicht passt. Oder er hat das Lachen auf seine letzte Bemerkung bezogen. Da diese Bemerkung allerdings nicht witzig war, inhaltlich also kein Anlass dafür besteht, sich zu amüsieren, ist zu vermuten, dass der Lehrer das Lachen auf sich selbst bezogen hat. Das würde bedeuten, dass er sich durch Sm9 nicht ernst genommen fühlt. Denkbar ist aber auch, dass ein anderer Schüler gelacht hat, der Lehrer aber Sm9 dafür letztlich verantwortlich macht, weil er glaubt, dieser habe seinen Mitschüler (bzw. seine Mitschülerin) zum Lachen gebracht.

In jedem Fall ist klar, dass der Rausschmiss eine Vorgeschichte haben muss: Entweder hat der Schüler Sm9 schon so oft gestört, so dass nun sein Lachen (oder das Verursachen des Lachens eines Dritten durch ihn) „das Fass zum Überlaufen gebracht“ hat. Alle anderen dem Lehrer zur Verfügung stehenden Mittel wurden bereits ausprobiert und führten nicht zu dem gewünschten Erfolg, so dass nun zu dem „letzten Mittel“ gegriffen wird, dem Rausschmiss. Oder das Verhältnis zwischen dem Lehrer und Sm9 ist auf einer persönlichen Ebene so angespannt, so problematisch, dass der Lehrer sich persönlich angegriffen fühlt und deswegen auf diese Lapalie so scharf reagiert. Denkbar ist schließlich auch, dass beides zusammenkommt: eine längere Geschichte des Störens und des Versuches Sm9 zu erziehen sowie ein problematisches Verhältnis zwischen dem Lehrer und Sm9.

III

Um zu begreifen, warum am Ende der Stunde „das Fass zum Überlaufen" kommt, und um die hinter dem Rausschmiss stehende Geschichte zu verstehen, ist es notwendig, an den Anfang der Stunde zurück zu gehen, als der Lehrer der Klasse die Hausaufgaben zu dem Gedicht „Loreley" stellt. Diese Stelle ist ggf. die Schlüsselstelle des gesamten Transkripts, da sich hier besonders deutlich zeigt, worin das Problem in der Interaktion zwischen dem Lehrer und Sm9 besteht. Diese Passage soll deswegen sehr ausführlich interpretiert werden.[6] Sie beginnt damit, dass der Lehrer die SuS darauf hinweist, dass er die Hausaufgaben an die Tafel geschrieben hat. Dort steht:

HA bis 17. 3. Reiseprospekt

- Landkarte
- Sehenswürdigkeiten
- Bilder
- Kurzfassung

Aus dem Kontext ist klar, dass sich diese Hausaufgabe auf das Gedicht „Loreley" bezieht, das in der vorangegangenen Stunde besprochen wurde. Auf diese Hausaufgabe müsste eigentlich in allen ihren Details eingegangen werden. Doch soll hier (zunächst) nur der Frage nachgegangen werden, was es heißt, dass zu der Ballade ein „Reiseprospekt" angefertigt werden soll.

Die „Loreley" von Heine ist ein Gedicht, das eine Vielzahl von Interpretationen erlaubt. Zunächst könnten auf der formalen Ebene eine Reihe von Besonderheiten herausgestellt werden (sechs Strophen mit jeweils vier Versen, Kreuzreim etc.). Auffällig ist hier vor allem die Rahmung: Erzählt wird die Geschichte von der überwältigenden Wirkung des Gesangs der „schönsten Jungfrau", der Loreley, die darin besteht, dass einem Schiffer alle seine Sinne vergehen, er auf nichts anderes mehr achtet und deswegen mit seinem Kahn an den Felsen, auf dessen Gipfel sich die schöne Jungfrau befindet, zerschellt und untergeht. Diese Geschichte ist gerahmt durch eine Bemerkung des lyrischen Ichs, das von sich sagt, in einer traurigen Stimmung zu sein, jedoch den Grund dafür nicht zu wissen. Seine Traurigkeit hängt damit zusammen, dass er immerzu an dieses „Märchen aus alten Zeiten" denken muss. Es stellt sich die Frage, die Ansatz für die Interpretation sein könnte, warum diese Geschichte das lyrische Ich so traurig stimmt. Sie könnte zu verschiedenen Deutungen führen, vor allem zu derjenigen, die in dem Lied eine Metapher für die Poesie bzw. die Kunst sieht und in dem Schiffer denje-

6 Alle anderen Episoden, an denen Sm9 beteiligt ist, werden dann nur noch relativ grob analysiert.

nigen, der im praktischen Leben steht und dessen Anforderungen ausgesetzt ist. Lässt er sich vollständig auf die Kunst ein, gibt er sich rückhaltlos ihr hin, so scheitert er im Leben. Und das führt letztlich zu seinem Tod. Die Traurigkeit des lyrischen Ichs, ließe sich dann dadurch erklären, dass das lyrische Ich, das sich ganz der Kunst hingibt, in dieser Geschichte sein eigenes Ende ahnt. Oder es ist traurig, weil es nicht in einer Zeit lebt, in der eine solche absolute Hingabe an die Kunst möglich ist bzw. in der die Überlieferung von einer solchen Hingabe als Fiktion erscheint.

Zu diesem Gedicht sollen die Schüler nun einen Reiseprospekt anfertigen. Ein „Reiseprospekt" ist eine Werbeschrift, mit der potentiellen Touristen eine bestimmte Region schmackhaft gemacht werden soll. In dem Gedicht ist nun tatsächlich von einer Region die Rede: Der Rhein wird explizit erwähnt, auch wird von einem Berg gesprochen. Diese Angaben reichen für die Herstellung eines Reiseprospektes allerdings nicht aus. Hinzu kommt, dass die Örtlichkeit für die Interpretation des Gedichtes nur von nachgeordneter Bedeutung ist, genauer gesagt, es ist schwer vorstellbar, dass über sie ein Weg zur Interpretation des Gedichtes gefunden werden könnte. D. h. mit der von dem Lehrer gestellten Hausaufgabe sind verschiedene Schwierigkeiten verbunden: Zum einen stellt sich das Problem, wie die Hausaufgabe überhaupt praktisch angegangen werden kann. Die Angaben im Gedicht reichen nicht aus, so dass die Hausaufgabe letztlich nur unter zwei Bedingungen erledigt werden kann: Entweder den SuSn wird gesagt, dass sie ihrer Fantasie freien Lauf lassen und sich einfach irgendetwas ausdenken können. Oder ihnen wird mitgeteilt, dass Heine mit seinem Gedicht Bezug auf einen konkreten Ort nimmt, dass es den Loreley-Felsen bei Sankt Goarshausen am Rhein tatsächlich gibt – und dass sich der Reiseprospekt auf diesen realen Ort beziehen soll. Zum anderen stellt sich die Frage, worin der Sinn dieser Hausaufgabe besteht. Würde die Beschäftigung mit dem Ort – dem realen oder dem fiktiven – einen hermeneutischen Schlüssel zum tieferen Verständnis des Gedichtes bieten, so wäre sie freilich sinnvoll. Doch das ist schwer vorstellbar. Die Erstellung eines Reiseprospektes führt eher von dem Gedicht und seinem besseren Verständnis weg, als dass sie für seine Erschließung förderlich sein könnte. Es ließe sich sagen, dass dagegen nichts einzuwenden sei, wenn das Gedicht im Unterricht bereits erschlossen wurde. Ob dies der Fall ist, lässt sich jedoch nicht sagen.

Geben die folgenden Äußerungen der SuS Auskunft darüber? Sie machen auf jeden Fall deutlich, dass die SuS Probleme mit der Hausaufgabe haben. Unter anderem zeigt sich dies an einer Bemerkung von Sm9. Er meldet sich zunächst mit folgender Frage zu Wort:

Sm9: Für die Woche Freitag?

Der Lehrer hatte bereits in einem ersten Kommentar das Datum, bis zu dem die Hausaufgabe gemacht werden soll, genannt: „bis Freitag, den siebzehnten“. Wie ist die Frage von Sm9 zu verstehen? Sm9 will offensichtlich wissen, welcher Freitag gemeint ist, derjenige von dieser oder der von einer anderen Woche. Da die Aufnahme am 13.3.06 gemacht wurde, einem Montag, ist eigentlich klar, dass der Freitag der aktuellen Woche gemeint sein muss. Aber ist das auch Sm9 klar? Seine Frage könnte nun so gedeutet werden, als sei sie die Vorstufe zu einem Protest: „Bis zum Freitag dieser Woche? Unmöglich. Das schaffe ich nicht.“ Es könnte aber auch sein, dass Sm9, obwohl er die Zeit für knapp hält, durchaus bereit ist, die Hausaufgabe bis zum Freitag dieser Woche zu erledigen, doch will er sich zuvor versichern, ob er mit seiner Befürchtung richtig liegt. Wie dem auch sei: Die Hausaufgabe wird von ihm nicht grundsätzlich infrage gestellt. Sm9 ist bereit, seiner Verpflich-

tung nachzukommen. Allenfalls will er mehr Zeit dafür haben – um dann die Hausaufgabe zu dem Datum, das der Lehrer setzt, auch fertig zu haben.

Vor dem Hintergrund der Frage, was dazu geführt hat, dass Sm9 aus dem Unterricht entfernt wurde und ob sein Verhalten als Unterrichtsstörung zu sehen ist, ist noch zu bemerken, dass die Äußerung von Sm9 insofern als ambivalent zu beurteilen ist, als sie auf der einen Seite als sachlich berechtigt angesehen werden kann – Sm9 äußert ein legitimes Bedürfnis nach einer zusätzlichen Information, um seiner Pflicht nachkommen zu können –, auf der anderen Seite wurde Sm9 jedoch nicht aufgerufen, ist ihm nicht das Rederecht erteilt worden. Deswegen sind jetzt verschiedene Reaktionen von Seiten des Lehrers denkbar: Er könnte Sm9 ermahnen, könnte die Regel geltend machen, dass SuS nur dann reden dürfen, wenn der Lehrer ihnen zuvor das Rederecht erteilt hat. Auch könnte nun eine sachliche Antwort auf die Frage von Sm9 folgen – oder auch beides gleichzeitig. Was geschieht nun tatsächlich?

Lm: Hausaufgabenhefte, ich will die Hefte oder die Hausaufgabenhefter sehen, auf dem Tisch, wo ihr das abschreibt.

Auf die Frage von Sm9 geht der Lehrer gar nicht ein. Weder reagiert er auf der inhaltlichen Ebene, beantwortet sie also sachlich oder fragt, wie Sm9 seine Frage meint. Noch geht er auf sie als Unterrichtsstörung ein. Und indem er sie übergeht, negiert er zum einen, dass hinter der Frage ein legitimes Bedürfnis nach einer Auskunft bezüglich der gestellten Hausaufgaben steht, und zum anderen, dass es sich bei der Äußerung um eine Unterrichtsstörung handelt. Aus der Perspektive von Rainer Winkel ließe sich nun sagen, dass die Frage von Sm9 gar keine Unterrichtsstörung ist, da der Unterricht nicht durch sie „ins Stocken" gerät. Der Prozess geht einfach über sie hinweg. Es handelt sich um eine Störung, die als Störung sofort negiert wird.

Allerdings könnte aus ihr bzw. daraus, dass sie übergangen wird, eine Unterrichtsstörung noch entstehen, zum einen weil das Bedürfnis, eine Antwort zu erhalten ja weiter besteht, zum anderen aber vielleicht auch, weil das Übergehen als eine Nicht-Anerkennung gedeutet werden könnte. Denn an Sm9 ergeht entweder die Botschaft, dass er für den Lehrer nicht existiert, oder dass seine Frage von ihm nicht ernst genommen wird (in dem Sinne, dass davon ausgegangen wird, Sm9 könne sie sich selbst beantworten). Oder der Lehrer hält sie für nicht ernst gemeint, für eine Pseudofrage, mit der Sm9 anderes bezweckt als eine ernsthafte Antwort zu bekommen, nämlich Aufmerksamkeit. Und darauf scheint für den Lehrer dann die richtige Antwort zu sein, ihm diese Aufmerksamkeit zu verweigern.

Statt auf Sm9s Frage einzugehen, formuliert der Lehrer eine an alle SuS gerichtete Erwartung, nämlich dass sie ihre Hausaufgabenhefte auf dem Tisch haben und in diese die Hausaufgabe eintragen sollen. Dahinter steht die Befürchtung, dass, wenn die Hausaufgabe nicht schriftlich festgehalten wird, sie eventuell auch nicht gemacht werden könnte. Sollte nun ein Schüler zu dem angegebenen Datum die Hausaufgaben tatsächlich nicht erledigt haben, so kann

er sich zumindest nicht „herausreden“, kann nicht behaupten, er habe sie vergessen oder habe ihre Ankündigung nicht mitbekommen. Und vielleicht ist es dem Lehrer auch deswegen so wichtig, dass die SuS die Hausaufgabe schriftlich fixieren, weil eben eine ungewöhnlich lange Zeit zwischen dem Stellen der Hausaufgabe und ihrer Kontrolle bzw. ihrer Besprechung liegt. Und was sagt die Äußerung des Lehrers auf der Beziehungsebene? In ihr kommt ein – womöglich begründetes – Misstrauen gegenüber den SuSn bzw. der ganzen Klasse zum Ausdruck, eben das Misstrauen, diese würden die Hausaufgaben nicht machen, wenn sie sie nicht augenblicklich schriftlich festhalten.

IV

Wie setzt sich die Interaktion zwischen dem Schüler Sm9 und dem Lehrer zu Beginn der Stunde, in der „Schlüsselszene“ der Stunde fort? Zunächst richtet Sm9 sich unmittelbar an den Lehrer, um eine Frage zu formulieren, wird jedoch ein weiteres Mal übergangen. Dann äußert er sich erneut:

Sm9: Ich kapier das gerade net, was Sie meinen (unverständlich).

Lm: Also, ich erklär’s noch mal für alle.

Auch diese Bemerkung des Schülers ist bezogen auf die Hausaufgabe. Allerdings bleibt der Kommentar allgemein: Was es ist, das er „nicht kapiert“, sagt Sm9 nicht. Doch wird auch an dieser Äußerung deutlich, dass der Schüler den an ihn gerichteten Erwartungen gerecht werden möchte. Nur um dies zu können, muss er die Hausaufgabe verstanden haben. Aber auch hier besteht eine Ambivalenz von Störung auf der einen Seite und der Artikulation eines legitimen Interesses auf der anderen.

Dem in der Äußerung von Sm9 impliziten Appell kommt der Lehrer nach, will „noch mal“ die Hausaufgabe erklären – allerdings nicht nur für Sm9, sondern für alle. Und das heißt: Offensichtlich hat nicht nur Sm9 Schwierigkeiten mit der Hausaufgabe. So sieht es zumindest der Lehrer. Und dies ist nicht verwunderlich angesichts der Probleme, die die Hausaufgabe objektiv birgt. Wenn Sm9 erklärt, die Hausaufgaben nicht zu „kapieren“, dann hängt das nicht allein mit ihm – etwa mit einer individuellen Begriffsstutzigkeit – zusammen, sondern ist objektiv in der Sache begründet und wird zudem von den anderen SuSn – für die Sm9 gewissermaßen stellvertretend spricht – womöglich auch so gesehen.

Dies könnte nun eine der Ursachen für die Spannung in dem Verhältnis zwischen dem Lehrer und Sm9 sein: Während die anderen SuS, womöglich ohne zu fragen, hinnehmen, was der Lehrer von ihnen verlangt, artikuliert Sm9 offen und ohne Scheu seine Probleme – und weist damit auf Schwierigkeiten hin, die objektiv bestehen. Das aber könnte dem Lehrer unangenehm sein, wird doch seine Autorität so nicht fraglos hingenommen, sondern muss er sie argumentativ behaupten.

Sm9: Seid mal leise! Sw5!

Nun kommt noch ein Weiteres hinzu: Sm9 weist nicht nur den Lehrer auf die Probleme seiner Hausaufgabe hin, sondern macht auch dasjenige, was eigentlich dessen Aufgabe wäre, indem er seine Mitschüler/innen zur Ruhe ermahnt. Auch dies könnte als Kritik an dem Lehrer gesehen bzw. von diesem als solche wahrgenommen werden: „Warum machen Sie das nicht selbst, warum sorgen *Sie* nicht für Ruhe?"

Gleichzeitig distanziert Sm9 sich von seinen Mitschülern/innen, macht sich womöglich (auch) bei diesen unbeliebt, weil er die Aufgabe des Lehrers übernimmt. Er macht dies jedoch aus eigenem Interesse heraus, denn er möchte die Erklärung des Lehrers mitbekommen (um die Hausaufgabe erledigen zu können). Und an dieser Stelle zeigt sich erneut die Ambivalenz seines Verhaltens: Auf der einen Seite will er beflissentlich seine Aufgaben als Schüler wahrnehmen, auf der anderen Seite verhält er sich störend, denn er ruft erneut unaufgefordert in die Klasse herein.

Im Folgenden erklärt der Lehrer die Hausaufgabe, genauer gesagt, er liest – mehr oder weniger – einfach noch einmal vor, was an der Tafel steht.

Lm: Eine Landkarte, Atlas auszeichnen, Sehenswürdigkeiten, muss man gucken, wo man Bilder herkriegt. Aus dem Reisebüro oder aus dem Internet.

Was der Lehrer hinzufügt, lässt sich allenfalls als Hinweis darauf verstehen, wie etwas zu machen bzw. woher etwas zu bekommen ist: Die Landkarte kann aus dem Atlas abgezeichnet werden und die Bilder können die SuS sich im Reisebüro oder im Internet besorgen. Auf die Differenz zwischen der Ballade und dem Ort „Loreley" geht der Lehrer jedoch nicht ein. Das zentrale Problem wird durch seine Erklärung also nicht gelöst. Entsprechend fragt ein anderer Schüler:

Sm10: Für was denn? Für welches Land?

Lm: Ach, Sm10!

Diese Frage bestätigt die Vermutung, die Annahme, dass das entscheidende Problem an der Hausaufgabe ist, dass der Zusammenhang zwischen dieser und dem Gedicht nicht klar ist. Deutlicher geht es kaum: Sm10 weiß natürlich, was ein Reiseprospekt ist. Und er weiß auch, dass Reiseprospekte in der Regel für ein „Land" gemacht werden. Doch steht an der Tafel nicht, für welches Land ein Prospekt angefertigt werden soll. Dass es für das Gedicht sein soll, kommt ihm nicht in den Sinn, ist für ihn völlig abwegig.

Auf diese klare Frage wäre eine klare Antwort zu erwarten. Wo die Schwierigkeiten von Sm10 liegen, ist nicht schwer zu verstehen – und es ist auch nicht schwer, seine Frage zu beantworten.

Statt eine Antwort zu geben, stöhnt der Lehrer auf. Für ihn ist klar, worauf sich der Reiseprospekt bezieht. Dass aber nun ein Schüler zum Ausdruck bringt, für ihn sei es keineswegs klar, veranlasst ihn nicht dazu, es einfach noch einmal klar zu machen. Erst recht veranlasst es ihn nicht dazu, sich zu

fragen, ob seine Ausführungen womöglich unverständlich waren. Und gänzlich jenseits dessen, worüber nachgedacht wird, scheinen Sinn und Zweck der Hausaufgabe überhaupt zu sein. Stattdessen wird der Schüler Sm10 für dumm erklärt: „Ach, Sm10, hast du es immer noch nicht begriffen? Wie oft muss ich es denn noch sagen?"

Nun interveniert ein anderer Schüler mit dem Hinweis auf die „Loreley". Für diesen Schüler scheint die Sache klar zu sein. Er hat begriffen, was der Lehrer von den SuSn will – ob er auch der Ansicht ist, die Hausaufgabe sei sinnvoll und vernünftig, lässt sich nicht sagen. Vermutlich stellt er sie nicht infrage, sondern hält sich – rein pragmatisch – daran, das zu tun ist, was der Lehrer sagt. (Wenn er es von ihm verlangt, wird es schon sinnvoll sein.)

Der Schüler hat verstanden, was das Problem von Sm10 ist, springt nun bei und macht – zumindest partiell – dasjenige, was der Lehrer hätte tun sollen, indem er sagt, worauf sich die Hausaufgabe bezieht.

Nachdem Sm10 darauf reagiert hat, äußert sich auch Sm9 mit einem „Ach so".

Er scheint nun begriffen zu haben, wie die Hausaufgabe zu verstehen ist. Es scheint so – aber ist es wirklich so?

Sm9: … die Geschichte dazu, oder was? Ja, weil da steht Landkarte drauf.

Sm9 hat doch nicht begriffen, was zu tun ist. Er denkt nach wie vor an die Ballade – und er weiß, dass diese auf einer „Geschichte" beruht, die es „dazu" gibt. Doch damit ist das Problem nicht geklärt. Nun versucht Sm9 – wenn auch sehr kryptisch –, sein Problem zu erklären: Auf der Tafel steht „Landkarte". Worauf aber bezieht sich das? Wozu soll eine Landkarte gezeichnet werden? Von der Ballade? Wie soll das gehen?

Der Lehrer läuft daraufhin zur Wand und macht Anzeichen, seinen Kopf dagegen zu hauen. Wie ist das zu verstehen? Er mag damit seine Verzweiflung ausdrücken. Aber diese richtet sich nicht auf seine Unfähigkeit, sich verständlich zu machen, sondern auf das Kannitverstan, das Sm9 in seinen Augen kultiviert. Ausgehend von der Annahme, dass die Aufgabe unmissverständlich und klar ist, schreibt der Lehrer allein Sm9 zu, dass er die Aufgabe nicht versteht. Und statt sie (noch einmal) zu erklären, behauptet er implizit, dass alle Erklärungen bei Sm9 vergeblich sind, weil er vollkommen begriffsstutzig ist. Es geht nicht in seinen Kopf, man möchte ihn am liebsten an die Wand schlagen, um ihn wachzurütteln. Wie es einmal hieß: Leichte Schläge auf den Hinterkopf erhöhen das Denkvermögen! Wie es aber heute nicht mehr erlaubt ist. Weswegen die Aggression gestisch nur noch gegen die eigene Person gerichtet werden kann, die so blöd ist, solche Schüler zu unterrichten. Die vor der gesamten Klasse vollzogene Geste des Den-Kopf-an-die-Wand-schlagen-Wollens vermittelt die Botschaft: Bei Sm9 ist nichts mehr zu machen, er ist vollkommen intellektuell insuffizient, so sehr, dass der Lehrer unter seinem Verhalten leidet, es ihm weh tut. Dass Sm9 etwas nicht zu be-

greifen scheint, wird auf sein Wesen zurückgeführt, das nicht zu ändern ist. Sm9 wird damit implizit stigmatisiert.

Auch in dieser ersten Passage des Unterrichts, in der es um die auf das Gedicht „Loreley" bezogene Hausaufgabe geht, reproduziert sich das oben deutlich gewordene Problem: Sm9 artikuliert noch zweimal hintereinander, dass er nicht weiß, wie bzw. wozu er eine Landkarte zeichnen soll und fragt dann noch einmal: „Und von wo?"

Sm9 scheint sich nicht davon beeindrucken zu lassen, wie er von dem Lehrer behandelt wird, lässt sich nicht durch dessen Verhalten entmutigen und will nach wie vor wissen, was er machen soll, damit er seiner Pflicht nachkommen kann.

Lm: Sag mal, Sm9, ich krieg nen ...!

Sm9: Ja, ich weiß es doch nicht, ich frag ja nur.

Die Äußerung des Lehrers steht in der Verlängerung zu dem Verhalten, das er zuvor gezeigt hat: Sm9 treibt ihn, so behauptet er implizit, in den Wahnsinn. Indem der Schüler hartnäckig sein Verstehensproblem artikuliert, löst er bei dem Lehrer, so kündigt dieser es an, einen Anfall (einen „Rastanfall") aus. „Wenn du so weiter machst", so könnte die Aussage des Lehrers auch formuliert werden, „kann ich mich nicht mehr beherrschen und werde von epileptischen Zuckungen zu Boden geworfen. Willst du das bezwecken?"

Daraufhin antwortet Sm9 in aller Unschuld, als wolle er den Lehrer nicht quälen, wie zu seiner Beruhigung, mit der Verstärkung seines einfachen Interesses. Rhetorisch wirkt das so, als ob er einfach „nur" eine Frage stellen wolle. Und da er etwas „nicht weiß", sei das doch ein legitimes Anliegen. Mit seiner Insistenz aber reizt er den Lehrer umso mehr, der davon ausgeht, dass Sm9 ihn mit geschauspieltem Unverständnis weiter provozieren wolle. Dass die Frage als solche mit dem Arbeitsauftrag zusammenhängen könnte, Sm9s Blödigkeit auf die fehlende Transparenz der Aufgabe und ihren dunklen möglichen Sinn aufmerksam macht, kommt ihm nicht in den Sinn.

Im Folgenden meldet sich Sm9 erst einmal nicht mehr zu Wort. Nur sein Mitschüler Sm10 äußert noch ein weiteres Mal sein Unverständnis. Es wurde jedoch hinreichend deutlich, worin das Problem in dieser ersten Phase des Unterrichts besteht – und wie jene Dynamik in Gang kommt, die schließlich dazu führt, dass Sm9 aus dem Unterricht entfernt wird. Wir haben es auf der einen Seite offensichtlich mit einem Schüler zu tun, der sehr pflichtbewusst, ja, eifrig ist (oder auch sich nur als solchen darstellt), der allerdings (in den Augen des Lehrers) intellektuell nicht sehr beweglich zu sein scheint. Bestimmte Dinge scheint er weniger rasch aufzufassen als seine Mitschüler. In seinem Eifer meldet er sich ungebremst zu Wort, ruft einfach rein – schon das könnte als Störung begriffen werden. Doch nicht die Verletzung der Norm, dass ein Schüler nur sprechen sollte, wenn ihm vom Lehrer das Rederecht erteilt wurde, wird von dem Lehrer als Problem gesehen, sondern dass er etwas nicht versteht, eben die Hausaufgabe. Es zeigte sich aber, dass Sm9

nur – stellvertretend für andere SuS – Probleme artikuliert, die objektiv in der Aufgabenstellung des Lehrers enthalten sind. Die Hypothese lässt sich also formulieren, dass Sm9 zwar auch stört, aber vor allem auf einen in sich schon „gestörten Unterricht", eine „gestörte Didaktik" reagiert – und letztlich aus dem Unterricht herausgeworfen wird, eben weil er, ohne es zu wissen, ja, und ohne es explizit zu formulieren, den Unterricht bzw. die Didaktik des Lehrers kritisiert und auf deren Problematik hinweist.

Der Lehrer reagiert in der soeben analysierten Passage auf Sm9 weder, indem er erzieherisch interveniert, noch geht er auf dessen Verständnisprobleme ein. Stattdessen reagiert er unpädagogisch, negiert die Entwicklungsfähigkeit von Sm9 und erklärt ihn für unbelehrbar. Und insofern er das vor der ganzen Klasse macht, stigmatisiert er ihn.

V

Im Folgenden beginnt der Lehrer mit der Behandlung des Gedichts „Der Handschuh". Auf diejenigen Stellen, in denen Sm9 in Erscheinung tritt, soll im Folgenden nur grob eingegangen werden, obwohl sie durchaus wichtig sind, insofern ihre Analyse weitere Facetten der Persönlichkeit der Beteiligten, ihrer Beziehung zueinander und der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einer „Sache" deutlich werden lassen.

Zum einen meldet Sm9 sich an jener Stelle, an welcher der Lehrer von den SuSn wissen will, welche Wörter sie in dem „Handschuh" unterstrichen haben, weil sie unverständlich für sie sind. Da sagt Sm9, er habe das Wort „kekem" (145) nicht verstanden. Das verwundert nicht, denn das Wort „kekem" gibt es in der deutschen Sprache auch nicht – und es befindet sich auch nicht in dem vorliegenden Gedicht, dem „Handschuh". Dort steht aber das Wort „keckem", woraus sich schließen lässt, dass die Verständnisschwierigkeit von Sm9 womöglich keine ist, er vielmehr einfach nicht richtig gelesen hat. Wie wird aber auf seinen Beitrag reagiert? Ein Mitschüler behauptet, „kekem" sei gleichbedeutend mit „mutig" , d.h. er tut so, als hätte Sm9 das Wort nicht falsch gelesen und ausgesprochen, übergeht dessen Problem. Es verwundert nicht, dass in der Folge Sm9 mit der Antwort seines Mitschülers nicht zufrieden ist und nicht glauben kann, dass sie richtig ist (bzw. weiterhin irritiert darüber ist, dass er das Wort „kekem" noch nie gehört hat). Deswegen wendet Sm9 sich unmittelbar an den Lehrer. Der aber meint nur, Sm9 habe doch schon eine Antwort erhalten – und geht dazu über, die SuS das Gedicht lesen zu lassen.

Was zeigt diese kleine Episode? Dass Sm9 nicht richtig gelesen hat, kann entweder als etwas interpretiert werden, dass jedem passieren könnte – eine kleine Unaufmerksamkeit, die nichts Ungewöhnliches ist. Oder es wird als ein weiteres Indiz dafür genommen, dass in irgendeiner Weise eine „intellektuelle Insuffizienz" bei Sm9 vorliegt: Er kann sich nicht gut konzentrieren, ist geistig wenig beweglich o.ä.m. Und in Bezug auf seinen Mitschüler lässt sich

festhalten, dass dieser sich zwar formal korrekt verhält, aber entweder nicht begriffen hat, worin das Problem von Sm9 bestand oder ihm nicht helfen wollte. Dies gilt aber erst recht für den Lehrer: Er wird von Sm9 angesprochen, geht aber nicht auf ihn ein und ist nicht darum bemüht, dessen Problem wirklich zu verstehen. Anders gesprochen, der Lehrer bleibt in den Bahnen der Routine einer Besprechung von unverstandenen Wörtern – und geht so darüber hinweg, dass das Problem von Sm9 auf einer anderen Ebene liegt.

Unmittelbar im Anschluss an die soeben analysierte Szene weist der Lehrer darauf hin, dass der Unterricht mit „zwei Kameras" festgehalten wird. Zu vermuten ist, dass er die Tatsache, dass der Unterricht aufgenommen wird, zu disziplinatorischen Zwecken einsetzen möchte. Das würde bedeuten, dass er indirekt den SuSn mitteilt: „Alles was ihr macht, wird festgehalten. Die Aufnahme kann als Beweismittel dienen, wenn ich euch vor anderen anklage, z.B. vor euren Eltern." Interessant ist, dass Sm9 auf diese vage Drohung des Lehrers prompt reagiert:

Sm9: Egal, macht nix.

Lm: Wenn ich deiner Mutter oder deinem Vater auszugsweise nur zwei Minuten davon zeigen würde, ...

Sm9: Na und, die guckt eh nicht drauf.

Das kann entweder bedeuten, dass Sm9 weiß, dass er sich nicht korrekt verhält, es ihm aber völlig egal ist, ob andere dies erfahren oder nicht. Oder er stellt sich unmittelbar dem Lehrer entgegen: „Sie mögen ja der Meinung sein, dass ich mich schlecht benehme, doch faktisch ist dies gar nicht so. Jeder Außenstehende würde, wenn er zu sehen bekommt, was im Unterricht geschieht, sofort erkennen, dass ich, Sm9, mir nichts vorzuwerfen habe, mein Verhalten angesichts der gegebenen Bedingungen nicht zu kritisieren ist."

Darauf lässt der Lehrer erkennen, dass die obige Drohung tatsächlich auch so gemeint war, wie sie von Sm9 interpretiert wurde. Sm9 geht nur darauf ein, wie die Mutter reagieren würde, der Vater „fällt unter den Tisch". Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass es einen Vater für Sm9 womöglich nicht gibt bzw. dass dieser in seinem Leben keine große Rolle spielt. Und Sm9 behauptet nun, dass seine Mutter nicht hinschauen werde. Das muss keineswegs bedeuten, dass Sm9 meint, seine Mutter würde sich nicht für ihn und sein Leben interessieren. Doch scheint sie zumindest – glaubt man den Worten von Sm9 – kein Interesse daran zu haben zu erfahren, was in der Schule mit ihrem Sohn passiert. Auf diese Weise versucht Sm9 das Bemühen des Lehrers, der selbst nicht unmittelbar erzieht, jedoch vermittelt über die elterliche Erziehungsinstanz Einfluss auf das Verhalten seiner SuS nehmen will, ins Leere laufen zu lassen.

Der Lehrer lässt nun von mehreren SuSn Teile des Gedichts vortragen und auch Sm9 will an die Reihe kommen. Weil der Lehrer – zunächst – andere SuS und nicht ihn drannimmt, protestiert er.

Sm9: Immer die Besseren gehen vor!

Es gibt, so Sm9, eine Rangordnung in der Klasse, es gibt gute und schlechte SuS. Und Sm9 sieht sich nicht als einer derjenigen an, die an der Spitze der Klasse stehen. Auf der anderen Seite macht er sich jedoch auch nicht schlecht, sieht sich eventuell „im Mittelfeld" der Klasse. Deutlich ist, dass er den Verweis auf eine Rangordnung dazu nutzt, moralischen Druck auf den Lehrer auszuüben bzw. an sein pädagogisches Gewissen zu appellieren: Jeder sollte eine Chance haben, ja, gerade die, die nicht sowieso schon zu den Besten gehören, sollten die Möglichkeit erhalten, sich zu bewähren.

Tatsächlich ist Sm9 mit seinem Engagement erfolgreich, der Lehrer gibt dem Druck nach und nimmt ihn schließlich dran. Daraufhin begibt sich Sm9 nach vorne – mit der Bemerkung:

Sm9: Jetzt kommt der Beste!

An Selbstbewusstsein oder an Selbstironie scheint es Sm9 nicht zu mangeln. Obwohl er sich kurz zuvor noch in der „Rangordnung" hinter den „Besseren" sah, meint er nun zeigen zu können, dass er „der Beste" sei. Eine mögliche Lesart wäre, dass er sich zunächst auf die – mehr oder weniger – offizielle Rangordnung bezog, die aber seiner Meinung nach nicht den tatsächlichen Verhältnissen entspricht: Wenn er die Möglichkeit erhält, sich zu beweisen, so werde sich zeigen, dass er verkannt wurde und eigentlich an die Spitze der Rangordnung gehört.

Sm9 liest und fragt abschließend den Lehrer: „Gut?" Offensichtlich ist er sich doch nicht so sicher, dass er tatsächlich „der Beste" ist und hofft, eine Anerkennung durch den Lehrer bzw. eine Bestätigung für seine Selbstsicht durch diesen zu erhalten. Dieser antwortet auch tatsächlich mit einem knappen „Ja", worauf Sm9 mit einem „Dankeschön" reagiert.

Es ist schwer vorstellbar, dass dieser Dank „von oben herab" geäußert wird, die Evaluation des Lehrers im Grunde als überflüssig von Sm9 angesehen wird, da eh für ihn klar ist, dass sein Vortrag gut war. Es irritiert ja, dass Sm9 sich für etwas bedankt, das eigentlich selbstverständlich, ja, man könnte sagen: die Pflicht des Lehrers ist, eben für eine Beurteilung. Dass Sm9 sich dennoch bedankt, ist dann vielmehr so zu deuten, dass es eben für ihn nicht selbstverständlich ist, dass seine Leistungen anerkannt, ja, positiv beurteilt werden. Ursache dafür könnte zum einen sein, dass sie in der Regel eher schlecht sind oder dass Sm9 sich in seiner Selbsteinschätzung so unsicher ist, dass er eben eine positive Rückmeldung mit Dank entgegennimmt.

Sm9 geht singend auf seinen Platz zurück. Das Singen kann zum einen als Ausdruck der Zufriedenheit des Schülers gedeutet werden. Zum anderen ist es aber auch provokativ: Vor seinen Mitschülern spreizt Sm9 sich auf, kostet seinen „Triumph" aus, eine positive Rückmeldung vom Lehrer erhalten zu haben. Und aus der Sicht des Lehrers könnte sein Verhalten als „Störung" wahrgenommen werden, nicht nur als eine akustische Störung, sondern auch als eine solche, die das Potential hat, weitere Störungen hervorzurufen:

eben Reaktionen der Mitschüler, die sich dagegen, wie Sm9 sich heraushebt, zur Wehr setzen. Darüber hinaus kann das Verhalten von Sm9 aber auch als Reaktion darauf interpretiert werden, wie im Unterricht nicht selten gelobt wird: In vielen Fällen ist eine deutliche Diskrepanz zwischen dem festzustellen, was SuS faktisch geleistet haben und den Reaktionen von Seiten der Lehrer auf diese.

Schließlich ist noch eine vierte Stelle aufschlussreich. Nachdem der Lehrer der Klasse mitgeteilt hat, dass er das Ende der Ballade zunächst weggelassen habe, und sie nun fragt: „Wie könnte die Ballade ausgehen?“ entsteht „Gemurmel“ in der Klasse. Das ist nicht verwunderlich: Wahrscheinlich teilen sich die SuS die Ideen mit, die ihnen spontan zu dieser Frage einfallen. Überraschend ist es deswegen, wenn der Lehrer plötzlich sagt:

Lm: Sm9, du gehst heute so was von auf die Nerven!

Was Sm9 in dieser Situation konkret getan hat, ist im Transkript nicht vermerkt. Für die Äußerung des Lehrers ist letztlich kein Grund erkennbar. Sie zeigt jedoch in aller Deutlichkeit, wie angespannt die Situation zwischen ihm und Sm9 weiter ist: Der Lehrer nimmt Sm9 als eine extreme nervliche Belastung wahr. Und er verallgemeinert dies: Indem er nicht sagt „du gehst *mir* auf die Nerven“, behauptet er implizit, dass dies für die Mitschüler ebenso gelte wie für ihn. Er hebt seine Behauptung auf eine allgemeine Ebene, stellt es so dar, als sei es eine Tatsache, dass Sm9 „nervt“, die niemand bestreiten könne, da es alle so sehen. Und er verallgemeinert seine Behauptung auch in zeitlicher Hinsicht: Sm9 geht eigentlich immer allen auf die Nerven, heute aber in besonders starkem Maße. Sm9 wird auf diese Weise gewarnt – er weiß nun, dass er mit Sanktionen von Seiten des Lehrers rechnen muss –, wird (noch einmal) eindringlich angehalten, sein Verhalten zu ändern, doch bleibt – aufgrund der Diffusität der Äußerung – völlig unklar, was er getan hat und wie er sein Verhalten nun ändern soll.

Sm9: Was denn? Ich hab doch nicht mal was gesagt.

Lm: Sm9, ich diskutier nicht mit dir!

Sm9 setzt sich zur Wehr, behauptet völlig zu Unrecht ver- bzw. gewarnt worden zu sein. Auch wenn er etwas gesagt hätte, so sein Argument, hätte der Lehrer keinen Grund gehabt, ihn zu ermahnen. Doch nicht einmal das habe er getan. Worüber könnte diskutiert werden? Nun, über die Frage, inwiefern sich Sm9 nicht konform verhalten hat. Während Sm9 mit seiner Bemerkung darauf zielte, dass der Lehrer sagt, inwiefern er den Unterricht gestört habe bzw. warum er den Lehrer „nervt“, unterstellt ihm dieser, er wolle diskutieren und das heißt, nicht anerkennen, dass er sich falsch benommen hat, sein Fehlverhalten also nur „zerreden“, so dass schließlich nicht mehr klar ist, ob Sm9 tatsächlich gestört hat oder nicht.

Die Analyse der verschiedenen Stellen ist zum einen aufschlussreich im Hinblick auf Sm9: Für den „Eifer“ dieses Schülers gab es weitere Belege,

auch dafür, wie er sich mit diesem bei seinen Mitschülern unbeliebt macht. Anzeichen dafür, dass diese ihm feindlich gesinnt sind, ließen sich nicht finden. Doch deutete vor allem die Reaktion eines Mitschülers auf Sm9s Frage nach der Bedeutung von „kekem" auf eine gewisse Distanz ihm gegenüber hin. Das Verhältnis zu seinen Mitschülern wird aber offensichtlich nicht nur durch den Eifer von Sm9 beeinflusst, sondern auch durch dessen labiles Selbstbewusstsein. Zu vermuten ist, dass er sich seiner prekären Situation innerhalb der Klassengemeinschaft mehr oder weniger bewusst ist.

Das Verhalten des Lehrers ist durchgängig dadurch gekennzeichnet, dass er sich jeder explizit erzieherischen Kommentierung enthält. Nicht nur in der zuletzt analysierten Szene unterlässt der Lehrer es, zumindest zu sagen, was ihn an dem Verhalten von Sm9 stört und warum er es als Fehlverhalten interpretiert, so dass für Sm9 unklar bleibt (so behauptet er es zumindest), was er tun bzw. wie er sich so verhalten soll, dass der Lehrer mit ihm zufrieden ist. Stattdessen schreibt der Lehrer Sm9 die Wesenseigenschaft zu, zu „nerven" – was in einer Linie mit den Reaktionen liegt, die er zu Beginn der Stunde zeigte. Für den Lehrer ist Sm9 nicht nur unbelehrbar, sondern auch unerziehbar. Insofern ist es konsequent, wenn er ihn am Ende der Stunde einfach aus dem Unterricht entfernt. Er ist für ihn ein hoffnungsloser Fall. Bei ihm lässt sich nichts mehr machen.

VI

Zu welchen Ergebnissen hat die Fallanalyse geführt? Mit dem Anliegen, das bereits von Rainer Winkel formuliert wurde, nicht nach dem „Schuldigen" für Unterrichtsstörungen zu suchen, sondern Unterricht als einen Prozess zu verstehen und von ihm her Unterrichtsstörungen zu „entziffern" wurde in der vorliegenden Analyse ernst gemacht. Dies wurde möglich durch den Bezug auf ein Transkript, in welchem die Unterrichtskommunikation einer ganzen Schulstunde – mehr oder weniger – lückenlos dokumentiert ist, sowie mit Hilfe der Methode der objektiven Hermeneutik. Ins Zentrum der Analyse wurde ein Schüler gerückt, Sm9. Es zeigte sich, dass zahlreiche seiner Äußerungen durchaus als Unterrichtsstörungen wahrgenommen werden können, da dieser Schüler nicht selten unaufgefordert in die Klasse redete und sich auch ansonsten keineswegs immer so angepasst verhielt, wie es von ihm hätte erwartet werden können. Insofern konnte er durchaus im Unterricht zu einem „Schuldigen" gemacht werden.

Als Prozess wurde der Unterricht durch diesen Aspekt im Verhalten von Sm9 jedoch nicht gestört. Er geriet durch ihn nicht wirklich „ins Stocken". Zu einem „gestörten Unterricht" wurde der Unterricht vielmehr zum einen dadurch, dass der Lehrer bestimmte Routinen des Unterrichtens unbefragt in Geltung setzte, die in sich problematisch waren. Die eigene fehlende Aufmerksamkeit für die Sinnhaftigkeit der den Schülern gestellten Aufgaben und ihre Nachvollziehbarkeit durch die Schüler überdeckte er durch die Zuschrei-

bung von Unwilligkeit und Unfähigkeit der Schüler, vertreten durch Sm9. Die dadurch hervorgetriebene Kommunikationsstörung zwischen Lehrer und Schüler wurde durch dessen Weigerung zugespitzt, die Zuschreibung anzuerkennen. Dadurch entspannte sich ein gegenseitiger Kampf um Anerkennung, der das Unterrichtsgespräch unausgesetzt kontaminierte, bis zum finalen Akt des Schülerausschlusses. Letztlich verweigerte der Lehrer die offene Thematisierung des wabernden Konfliktes und provozierte seinerseits die Kommentare von Sm9. Ein von diesem geäußertes Verstehensproblem deutete er um in ein Disziplinproblem, das er als geistige Unzurechensfähigkeit darstellte und damit de-thematisierte. Der Anlass der Kritik des Schülers war das didaktische Arbeitsprogramm des Lehrers. Das wurde von ihm als routiniert eingeführte, leichte Erledigungsaufgabe behandelt, dessen Erfüllung allein eine Frage der Folgebereitschaft sein sollte. In dieser Logik konnte Sm9 vom Lehrer allein als Widerständler und Provokateur erlebt werden.

Im Zuge der Analyse wurde deutlich, dass das Handeln von Sm9 sehr vielschichtig ist und auf unterschiedliche Weise gedeutet werden kann. Doch zeigte sich auch, dass es durchaus im Verhältnis zu den Routinen, die den Unterricht prägen, gesehen werden kann, zu den Routinen, die entweder über ihn, seine Fragen, seine Probleme und seine Bedürfnisse hinweg gehen, oder gegen die er sich mit seinem Handeln richtet. So reagiert er zu Beginn des Unterrichts auf Probleme, die einer produktionsorientierten Didaktik inhärent sind. In der routinierten Behandlung von Verständnisfragen bleibt das Verständnisproblem unbeachtet. Mit den gesteigerten Reaktionen auf nervendes Verhalten, wird auf Schweigen und Einschüchterung, nicht aber auf Klärung gesetzt. Der Lehrer spielt mit seinen Mahnungen über Bande, d.h. mit der Behauptung, die Eltern über das Verhalten der SuS im Unterricht informieren zu wollen. Auch das lässt Sm9 ins Leere laufen. Er konterkariert mit seinem provokanten Gehabe, er sei „der Beste“, die weit verbreitete Praxis, nicht sachlich Schüleräußerungen zu kommentieren, sondern Beiträge von SuSn, egal wie sie ausfallen, positiv zu würdigen.

Es wäre abwegig zu behaupten, dass Sm9 die Probleme eines „gestörten Unterrichts“ durchschaut habe und bewusst und absichtlich auf sie reagiert. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass er „nur“ intuitiv auf sie reagiert. Vermutlich wird auch dem Lehrer nicht klar sein, dass dem Handeln von Sm9 dieser Aspekt implizit ist. Dass er Sm9 schließlich aus dem Unterricht entfernt, kann dann letztlich so verstanden werden, dass er – ebenfalls intuitiv – jenen „Störfaktor“ beseitigen möchte, der einen „gestörten Unterricht“ stört. Danach kann er ungestört so weiterlaufen mit all seinen Störvariablen.