

Schelle, Carla

Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen

Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2003, 219 S. - (Forschung) - (Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 2002)



Quellenangabe/ Reference:

Schelle, Carla: Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2003, 219 S. - (Forschung) - (Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 2002) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-116816 - DOI: 10.25656/01:11681

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-116816>

<https://doi.org/10.25656/01:11681>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

POLITISCH-HISTORISCHER UNTERRICHT
HERMENEUTISCH REKONSTRUIERT

Von den Ansprüchen Jugendlicher,
sich selbst und die Welt zu verstehen

von

Carla Schelle



2003

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN/OBB.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei
der Deutschen Bibliothek
erhältlich.

2003.9.i. © by Julius Klinkhardt

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Gesamtherstellung: WB-Druck, Rieden
Printed in Germany 2003.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier
ISBN 3-7815-1278-9

SCHELLE
POLITISCH-HISTORISCHER UNTERRICHT
HERMENEUTISCH REKONSTRUIERT

Inhaltsverzeichnis

Einleitung:	
Jugendliches Selbst- und Weltverstehen	
Kein Thema des Politikunterrichts?	9
1. Eine Rekonstruktion: Der Fall „Insel“	13
1.1 Erste Beobachtungen	13
1.2 Fachlicher und methodischer Bezugsrahmen	16
1.2.1 Arbeitsfragen zum Unterrichtsverlauf	16
1.3 Analyse des Unterrichtseinstiegs	17
1.3.1 Auftakt und Ankündigung – (k)ein neues Thema	17
1.3.2 Beginn der Textlektüre – eine Falle der Abgeklärtheit	24
1.3.3 Wiederholungsphase – berufene Spontaneität	26
1.3.4 Erklärungen der Schülerinnen und Schüler – Spiel als Ernstfall	32
1.3.5 Lektüre des Basistextes – Was auf der Insel geschah	36
1.3.6 Besprechung des Textes: Wer ist wer? Wer macht was?	42
1.3.7 Ein Arbeitsblatt: Verständnissicherung und Schlüsselworte	49
1.3.8 Die Besprechung der Fragen – Situationsvorstellungen, Kontroversen, Analogien	50
1.3.9 Wie es weitergehen wird – die Sinnstruktur des Lehrers	55
1.4 Analoger Transfer als Lernhemmnis? Fazit: Erkenntnisinteresse und offene Fragen	57
2. Sozialwissenschaftliche Kulturtheorien: Deutungsanforderungen und Deutungsmöglichkeiten in sozialen Situationen	65
2.1 Der strukturelle Ansatz von Pierre Bourdieu	70
2.1.1 Ursprungskontext und Grundelemente des Ansatzes: Klassenlage und Habitus	71
2.1.2 Kritische Rezeption Bourdieus und Ansatzpunkte zur Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses	78
2.1.3 Zum Zusammenhang zwischen Politik, Macht, Sprache und Bildung	81
2.1.4 Möglichkeiten für Schule und politische Bildung	85
2.1.5 Bourdieu in der fachdidaktischen Diskussion	89

2.1.6	Von der Ungleichheit zur Lebensstildebatte (neuere Rezeptionen)	96
2.1.7	Fazit: Kulturelle Ausdrucksformen deuten	102
2.2	Der interpretative ethnologische Ansatz von Clifford Geertz	104
2.2.1	Ursprungskontext und Grundelemente des Ansatzes: Fremdverstehen und lokales Wissen	105
2.2.2	Kritische Rezeption	112
2.2.3	Selbst- und Weltsicht – Erkenntnismotive im Hinblick auf Bildungsmomente	113
2.2.4	Möglichkeiten für Schule und politische Bildung	115
2.2.5	Geertz in der fachdidaktischen Diskussion	116
2.2.6	Von kulturellem Kontext und Verankerung zu Entgrenzung und Globalisierung: Herausforderung oder Überforderung?	121
2.2.7	Fazit: Den Dialog von unten führen	124
2.3	Der struktural-hermeneutische Ansatz von Ulrich Oevermann	126
2.3.1	Ursprungskontext und Grundelemente des Ansatzes: Sprache als weltgebende Instanz	126
2.3.2	Selbst- und Weltsicht – Erkenntnismotive im Hinblick auf Bildungsmomente und kritische Rezeption	135
2.3.3	Möglichkeiten für Schule und politische Bildung	136
2.3.4	Oevermann in der fachdidaktischen Diskussion	137
2.3.5	Von der stellvertretenden Lehrerdeutung zur stellvertretenden Schülerdeutung	140
2.3.6	Fazit: Bedeutungen nachgehen, Strukturen deuten	141
2.4	Der tiefenhermeneutische Ansatz von Alfred Lorenzer	142
2.4.1	Ursprungskontext und Grundelemente des Ansatzes: Die Wurzeln des Verstehens im Erleben früher Interaktionsformen	142
2.4.2	Möglichkeiten für Schule und politische Bildung	147
2.4.3	Lorenzer in der fachdidaktischen Diskussion	149
2.4.4	Vom szenischen Verstehen zur inneren Dialogfähigkeit	154
2.4.5	Fazit: Emotionen lesen	159
2.5	Besondere Merkmale und Anforderungen einer hermeneutischen Kompetenzbildung von Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht	160
3.	Der Fall „Krönung“	163
3.1	Analyse einer Ergebnisbesprechung	164
3.1.1	Bedingungsklärung – das Ende der Wanderzeit	165
3.1.2	Präsentation eines Arbeitsergebnisses – die Abseitsfalle	170
3.1.3	Ergänzungen – Signalfarben	174
3.1.4	Klärungsbedarf – (k)ein Amt für jedermann	177
3.1.5	Ich sehe etwas, was du nicht siehst – oder: Kleider machen Leute	179
3.1.6	Adel verpflichtet	182

3.1.7	Vom Sich-in-Szene-Setzen und vom Hin-Setzen	186
3.2	Ein feiner Unterschied – Differenzen als Lernanreize?	190
4.	Konsequenzen: Hermeneutische Kompetenzbildung von Schülerinnen und Schülern als Lebensführungshermeneutik	193
5.	Literaturverzeichnis	203
	Anhang	213

Einleitung

Jugendliches Selbst- und Weltverstehen Kein Thema des Politikunterrichts?

Aufgrund gesellschaftlich-kultureller Wandlungsprozesse sehen sich traditionelle Erziehungssituationen zunehmender „Erosion sowie Funktionsverlusten“ und „Verschiebungen“ ausgesetzt. In der Analyse der Sozialisationsleistungen von Familie und Schule vertritt James S. Coleman (1995) die These, angesichts der „erosion of social capital“ in Familie, Nachbarschaft und lokalem Miteinander sei ein zusätzlicher Bereich in pädagogischen Institutionen zu etablieren, in dem die Fähigkeit des verstehenden Umgangs mit anderen und mit sich selbst erprobt und erworben werden könne.

Diese Arbeit rückt die Fähigkeit des verstehenden Umgangs mit anderen und sich selbst in den Mittelpunkt der Beobachtung. Anlass und Ausgangspunkt sind zum einen Unterrichtsbeobachtungen und Analysen zum Politikunterricht, bei denen ersichtlich wird, dass die Bedingungen und Voraussetzungen heutigen Unterrichtens in dieser Hinsicht keineswegs geklärt sind. Deutungen bzw. Deutungsangebote von Lehrpersonen sowie von Schülern und Schülerinnen unterscheiden sich und scheinen nicht ohne weiteres kommunizierbar. Wir wissen, dass es unterschiedliche Deutungsversuche gibt: „Die Bedeutungswelt der Lerner ist eine andere als die der Lehrer und jeder Lerner befindet sich wiederum in einer anderen Lernsituation als seine Mitlerner“ (Meyer/Keuffer/Kunze/Schmidt/Ziegler 2000, 215). Aber: Wir wissen kaum etwas darüber, was eigentlich einen Deutungsversuch von Kindern und Jugendlichen besonders stimuliert und anregt, wo sie sich im Denken und Deuten erleben. Anlass und Ausgangspunkt dieser Arbeit ist aber auch die komplexe Vermischung, Überlagerung und wechselseitige Durchdringung verschiedener nationaler, sozialer, regionaler und individueller (Sub-)Kulturen, die heute in jeder Schulklasse anzutreffen sind. Diese Ausgangslagen spitzen sich für mich auf die Frage zu, ob nicht gerade die politische Bildung auf Seiten der Schüler und Schülerinnen hermeneutische Kompetenzen und Voraussetzungen des Selbst- und Fremdverstehens zu entfalten hätte, die es ermöglichen, mit kulturellen Differenzenerfahrungen, Mehrdeutigkeiten und Fremdheitszumutungen umzugehen.

In einer ersten Unterrichtsanalyse - kurz Fall „Insel“ genannt - zeigt sich eine Tendenz zur Reduktion der komplexen interkulturellen Verständigungs- und Kommunikationsprobleme. Dies hat zu tun mit einer im Politikunterricht häufig verwendeten Figur der Analogiebildung, mit der gerade Differenz und Spezifik von kulturellen Kontexten verwischt wird. Es kann also hier modellhaft illustriert werden, dass die Erwartung des Lehrers, die Schüler könnten ihre Sichtweisen und Interessen über Analogien (zwischen der fiktiven Situation auf einer einsamen Insel, der eigenen Lebens- und Erfahrungswelt und einer

bestimmten Vorstellung von Politik) einbringen, nicht erfüllt wird. Diese erste Analyse schärft gleichsam die Fragestellung dieser Studie: Welche Verstehensmodelle stehen dem Politikunterricht überhaupt zur Verfügung, wenn das Analogiemodell nicht trägt?

Aufgrund dieser Tendenzen, die in der Unterrichtsanalyse zutage treten, wähle ich einen sehr grundsätzlichen Ansatz, um den Blick für das gesellschaftliche Problem der Rekonstruktion und Konstruktion von Sozialität (vgl. Habermas 1988, 141) nicht vorschnell zu verengen.

Mit überraschenden Ergebnissen werden dazu in einem theoretischen Hauptteil verschiedene strukturelle und interpretative Kulturtheorien diskutiert: Von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron ausgehend, werden inkorporierter Habitus und Milieuverhaftung im Hinblick auf Sprachgebrauch und Sinnzuschreibung betrachtet. Mit Clifford Geertz wird ein Zugang zum Verstehen fremder kultureller Kontexte und die Bedeutung von lokalem Wissen, Sinn und Lebenszusammenhang untersucht. Mit dem Ansatz von Ulrich Oevermann wird die sequenzielle Verkettung, die Regelgeleitetheit von Abläufen, in die Einzelne verstrickt sind, herausgearbeitet. Über den psychoanalytischen Zugang von Alfred Lorenzer werden Erfahrungskrisen, Inner- und Fremdpsychisches in ein gesellschaftliches Verhältnis gerückt. Diese sozialwissenschaftlichen Ansätze werden zunächst auf ihre Ursprungs Kontexte, auf Möglichkeiten eines Verständnisses von Selbst und Welt, eines Verständnisses des Sozialen, das sie präsentieren, und auf Zugriffsweisen, die sie für die politische Bildung bereitzustellen vermögen, hin untersucht. Eine leitende Frage dabei ist, inwieweit die epistemologischen Probleme des Selbst- und Fremdverstehens in großen zeitgenössischen Theoriekonzepten überhaupt einer Klärung nahe gebracht worden sind.

Im Ergebnis werden dabei Aspekte und Kompetenzdimensionen herausgearbeitet, die in diesen Ansätzen implizit für dringlich erachtet bzw. nahe gelegt werden, wie etwa:

- ▶ kulturelle Habitusformationen und kulturelle Ausdrucksformen zu deuten (Bourdieu),
- ▶ die Differenz von Kontexten würdigen lernen (Geertz),
- ▶ Handlungssinn (Bedeutungsstrukturen) zu durchschauen und Bedeutungen von sozialen Abläufen nachzugehen (Oevermann),
- ▶ emotionale Reaktionen „lesen“ und szenisch verstehen zu können (Lorenzer).

Aus diesen Elementen und Aspekten, die mit neueren Studien weitergeführt und ausdifferenziert werden, können dann Kriterien und Merkmale einer hermeneutischen Kompetenzbildung von Schülerinnen und Schülern - eine „Hermeneutik des Selbst“¹ - entwickelt und näher bestimmt werden. Damit ist ein Zielpunkt meiner Studie bezeichnet.

Interessant scheint es nun, von der erarbeiteten Position aus, zu prüfen, welche „Antworten“ die Fachdidaktik der politischen Bildung in Bezug auf die herausgestellten Bildungselemente bereithält. Unter dieser Perspektive werden fachdidaktische Modelle und Ansätze neu gelesen und ausgewertet. Hier gibt es ebenfalls Überraschungen. So zeigt sich etwa, dass man den Ansatz von Bourdieu durchaus in den Vorschlägen einer „Politischen

¹ Es handelt sich hierbei um eine Formulierung, die sich bei Ricoeur findet (Ricoeur 1996, 26ff.). Diese wird aufgegriffen und verwendet, ohne den damit einhergehenden sprachphilosophischen Diskurs zu führen.

Bildung im Interesse der Schüler“ von Rolf Schmiederer aufspüren kann, dass die mit Geertz in Aussicht gestellte Kompetenz des Fremdverstehens sich in Vorschlägen zur Perspektivenübernahme von Gotthard Breit wiederfindet, dass dem Vorschlag einer „praktischen Hermeneutik“ von Sibylle Reinhardt ein bestimmtes Verständnis der stellvertretenden Deutung zugrunde liegt und dass die Erfordernisse szenischer Zugänge zum Inner- und Fremdpsychischen in kreativen meditativen Übungen und Vorschlägen zum Politikunterricht von Siegfried George dem Sinn nach aufgenommen werden. Aber reichen diese fachdidaktischen Bezüge und Anschlussstellen bereits aus, um die Fragen und Ansprüche, die Jugendliche an den Politikunterricht haben, entsprechend konzeptionell und praktisch einzubeziehen und weiterzuführen?

Anschließend wird ein weiterer Unterrichtsausschnitt einer Analyse unterzogen, um vor Augen zu führen, was es mit einer hermeneutischen Kompetenzbildung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht Geschichte/Politik tatsächlich auf sich hat bzw. haben kann. Diese kontrastierende Unterrichtsanalyse, der Fall „Krönung“, dem die Besprechung zu einem Gemälde der Kaiserkrönung Napoleons zugrunde liegt, eröffnet eine Perspektive für die Gestaltung von Lernprozessen. Eine Schülerin sieht etwas in dem Bild, was sonst niemand sieht. Über diesen „feinen Unterschied“ rücken Fragen von Kleidung und Lebensstil, Zugehörigkeiten und soziale Ungleichheit in den Mittelpunkt, werden Symbole unterschiedlich und kontextbezogen gedeutet, werden fremde Lebensentwürfe dechiffriert. Anders als in dem ersten Fall werden hier Differenzen aufgenommen und ausgelotet, und es wird erst gar nicht versucht, mehrdeutige Sichtweisen etwa analogisierend einzuebneten.

Ein Vergleich der beiden Fälle führt vor Augen: Während in dem Fall „Insel“ bloß das Spiel von Identität (Subsumtion unter Kategorien) gespielt wird, wird in dem Fall „Krönung“ das Spiel zwischen Identität und Differenz gespielt. Letzteres lässt offenbar den Weg für Einsichten und Erkenntnisse, für die Artikulation der Verstehensdifferenzen und Verstehensbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eher offen.

Abschließend sollen die besonderen Erfordernisse einer hermeneutischen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit einer „Hermeneutik des Selbst“ als Entwicklungsaufgabe für den Bereich schulischer politischer Bildung und ihrer Didaktik näher beschrieben und konzeptionell eingebunden werden. Dabei wird unter Bezugnahme auf Wolfgang Kersting eine im Politikunterricht vergessene basale Kompetenz herausgestellt: die „Lebensführungshermeneutik“, die wir in unserem alltäglichen Leben ständig brauchen und anwenden, etwa wenn wir andere wahrnehmen und verstehen. Für politisches Lernen kommen aber weitere (Deutungs-)Erfordernisse hinzu wie etwa das Durchschauen von strategischem und taktischem Handeln sowie von Informationspolitik (vgl. Geulen 1989). Die verstehende Bewältigung von sozialen Situationen kann schließlich als Grundproblem politischen Lernens betrachtet werden, aus dem eine hermeneutische Schülerkompetenz hinausführen soll, die dem Sinnverstehen auf der Spur bleibt.

1. Eine Rekonstruktion: Der Fall „Insel“

„Er seufzte. Andere konnten aufstehen und zu einer Versammlung sprechen, offenbar ohne die schreckliche Last der Persönlichkeit zu empfinden, konnten aussprechen, was sie zu sagen hatten, als seien nicht die Blicke vieler auf sie gerichtet.“

William Golding 1993, 117

1.1 Erste Beobachtungen

Die Schule, der Fachunterricht

Untersucht wird der Politikunterricht einer Schulklasse der Stufe 8 der Sekundarstufe I an einer Integrierten Gesamtschule mit Oberstufe. „Politik“ ist (in Stufe 7/8) das einzige Fach (neben Sport - dort ist probeweise die Koedukation aufgehoben), das mit drei Stunden in der Woche - außer den zwei Stunden „Tutor“ - im Klassenverband unterrichtet wird.

Der Politikunterricht integriert die Fächer Politik/Sozialkunde, Geschichte und Geografie. In der Praxis wird dies so gehandhabt, dass blockweise eines der Fächer als Schwerpunkt unterrichtet wird, zum Zeitpunkt der Untersuchung ist dies Politik/Sozialkunde. Da die Fachlehrerausbildung in der Regel zwei fachdidaktische Fächer vorsieht, erfordert also die Integration dreier Fächer, dass mindestens ein Anteil fachfremd unterrichtet wird.

Der Lehrer

Die Kontaktaufnahme mit dem Lehrer wird über ein Erstgespräch mit dem Schulleiter im Mai 1996 angestoßen. Er empfiehlt mir den Lehrer als Ansprechpartner für mein Forschungsvorhaben, da dieser das Fach Politik (in Stufe 7 bzw. dann Stufe 8) unterrichtet und außerdem Didaktischer Leiter der Schule ist.

Der Lehrer steht meinem Ansinnen, seinen Politikunterricht aufzuzeichnen und zu analysieren, zunächst zögerlich, ja skeptisch gegenüber, vor allem, weil er kein ausgebildeter Politiklehrer ist. Er ist Fachlehrer für Geografie und Sport und unterrichtet in den Sekundarstufen I und II. Er zeigt sich - trotz anfänglicher Bedenken - entgegenkommend und interessiert. Früher, so sagt er, habe er sich stärker in schulpolitischen Fragen engagiert. Was die Wirksamkeit seiner eigenen Tätigkeit anbelangt, ist er desillusioniert. Dass sich die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern vor allem in fachlicher Hinsicht zunehmend als schwierig gestaltet, ist für den Endvierziger dafür ausschlaggebend. Offensichtlich erlebt er eine starke Diskrepanz zwischen seinen Lernsituationserwartungen und den Aneignungs-

gewohnheiten der Schülerinnen und Schüler. Die Schülerschaft pendele sich auf ein Haupt- und Realschulniveau ein, wobei die eigene Klasse (mehr dazu siehe unten) im positiven Sinne eher eine Ausnahme darstelle, eine Gesamtschulklasse im eigentlichen Sinne sei.

Trotz Stundenentlastung ist mit seiner Funktion als Didaktischer Leiter erhebliche zusätzliche Arbeit verbunden. Er engagiert sich also überdurchschnittlich, und innerhalb des Kollegiums wird ihm offensichtlich fachliche Kompetenz zugesprochen.

Zunächst einmal stellen sich Desillusionierung einerseits und Engagement andererseits im Habitus dieses Lehrers als widersprüchlich dar. Offenkundig führt aber die von ihm diagnostizierte problematische Lage des Faches letztlich nicht zu Rückzug und Resignation. Dies zeigt sich etwa, als der Lehrer während einer Politik-Fachkonferenz (April 97) vorschlägt, eine äußere Differenzierung im Fach Politik einzuführen. Dies wird kontrovers diskutiert und der Vorschlag findet keine Mehrheit.

Der Lehrer ist gleichzeitig Klassenlehrer bzw. Tutor in der Klasse. Die Klasse wird zusätzlich von einer Tutorin betreut. Beide kennen sich gut und arbeiten kooperativ. Die Tutorin ist ebenfalls engagiert. Sie interessiert sich für mein Vorhaben und nimmt auch an einem Gespräch zu dem Wortprotokoll des aufgezeichneten Unterrichts teil. Beide Lehrkräfte haben, nach eigenem Bekunden, einen „guten Draht“ zu der Klasse. Dennoch berichten sie von Irritationen.

Erfahrungshintergründe

In einem ersten informellen Gespräch äußert der Lehrer sinngemäß, dass er und viele seiner Kolleginnen und Kollegen nicht mehr wissen, was in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler heute vor sich geht. Er zitiert einen Kollegen, der vor kurzem gesagt habe, dass sie als Lehrer mit ihren alten Ideen - als die Generation zwischen 40 und 50 - gar nicht wüssten, welche Schüler sie eigentlich vor sich haben. Innerhalb des Kollegiums werden offenbar Unterschiede bzw. Differenzen wahrgenommen (im Sinne von: wir bzw. die sind anders?!), die sich in der Erfahrung von Fremdheit zwischen Lehrer- und Schülerschaft niederschlagen. Diese scheinen in einem Bruch zwischen den Generationen bzw. in Veränderungen von Generationsverhältnissen zu bestehen. Für die Lehrerinnen und Lehrer sind Haltungen und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler mit den bisherigen pädagogischen Deutungsmustern nicht ohne weiteres nachvollziehbar. Damit sind die Leitthemen dieser Studie angesprochen.

Die Schulklasse

Erste Hospitationen in der Schulklasse finden gegen Ende des Schuljahres 1995/96 im 7. Jahrgang statt. Die eigentliche Untersuchung beginnt nach den Sommerferien in der Stufe 8 im Schuljahr 1996/97.

Der Klassenraum der untersuchten Schulklasse wird im Rahmen einer Projektwoche Ende September / Anfang Oktober 1996 renoviert und gestaltet: Wände werden tapeziert und vorläufig weiß gestrichen. Zwei Landkarten hängen in Holz eingefasst, auf Wunsch des Lehrers, der gerne und ambitioniert Geografie unterrichtet, neben der Tafel. Zwei Computer (Schenkungen, älteres Baujahr) sind auf zusätzlichen Tischen aufgestellt. Zum Schulfest präsentiert die Klasse „ihren“ Raum bunt dekoriert als „Cocktail-Bar“.

In der Klasse sind 12 Schülerinnen und 12 Schüler. Nach ersten Hospitationen fällt auf, dass Mädchen und Jungen nach Geschlechterzugehörigkeit getrennt sitzen. Die Mädchen sind insgesamt ruhiger als die Jungen, von denen Einzelne häufig die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Das Verhalten der Mädchen erklären der Lehrer und die Tutorin damit, dass sie „reifer“ seien. Dass insbesondere Mädchen von Jungen „untergebuttert“ werden, beschäftigt vor allem die Tutorin.

Die Schulklasse ist auffallend heterogen (psycho-soziale Entwicklung, kulturelle Herkunft, soziale Milieus) zusammengesetzt. Es gibt Freundschaftsbeziehungen, die offenbar nach geschlechts- und milieuspezifischen Interessen ausgerichtet sind. Das starke Leistungsgefälle ist, nach Auskunft des Lehrers, ein großes Problem in der Klasse. Die Parallelklassen seien diesbezüglich ausgeglichener. Vermutlich wird damit eine Definition dessen gegeben, was er unter einer typischen Gesamtschulklasse versteht: heterogen und leistungsstärker als ein Haupt- und Realschulniveau; s. o.

Insgesamt herrscht in der Schulklasse ein munteres Treiben. Während einer ersten Hospitation - auf Fragen des Lehrers wird mehrfach, ohne Meldung, reinggerufen - sagt der Lehrer zu den Schülerinnen und Schülern, dass er nicht alle gleichzeitig drannehmen könne, dass er wisse, dass es ihnen dringlich sei dranzukommen, und er sich bemühe, alle dranzunehmen. Er vergleicht das Verhalten bzw. den Verhaltenstypus der Schülerinnen und Schüler mit einem Songtext der Popgruppe Queen: „I want it all and I want it now“.

Es gibt von Schülerseite eine Tendenz zu Nörgelei, beispielsweise bei der Ansage von Aufgaben/Hausaufgaben. Bei bestimmten als unliebsam oder ungerecht empfundenen Sichtweisen formiert sich rasch „Widerstand“ und Zusammenhalt (solidarische Protesthaltung).

Der Lehrer reagiert seinerseits mit mal freundlichen, mal ermahnenden, mal ironischen Kommentaren zu dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Oft scheint die Herstellung von geordneter Interaktion und von Konzentration die inhaltliche Arbeit zu überlagern.

Die Eltern

Im Verlauf eines Elternabends - anwesend sind 11 Frauen, 7 Männer und die Schülerin Renata; Dauer etwa 2 ½ Stunden - wird deutlich, dass es innerhalb der Elternschaft unterschiedliche Interessenlagen gibt. Einige Eltern sind an fachlichen und pädagogischen Fragen interessiert, die beispielsweise die Berufsvorbereitung, die Terminierung von Betriebspraktika, die anstehende Klassenfahrt, den Sportunterricht, in dem Jungen und Mädchen jeweils mit Jungen und Mädchen der Parallelklasse unterrichtet werden, betreffen. Diese Elterngruppe diskutiert engagiert, andere verfolgen das Geschehen eher mit Zurückhaltung. Ein zentraler, kritisch diskutierter Themenschwerpunkt ist, dass die Kerngruppe bloß noch in 5 Stunden gemeinsam unterrichtet wird (3 Politik- und 2 Tutorienstunden). Als Folge des Kurssystems finden sich die Schülerinnen und Schüler in ständig wechselnden Lerngruppen zusammen. Hinzu komme, und dies wird vonseiten der Elternschaft moniert, eine Vielzahl von Fachlehrkräften, die den Kursunterricht erteilen. Die Eltern plädieren überwiegend dafür, dass der Fachunterricht - im Zweifelsfall auch fachfremd - von Lehrpersonen übernommen werden soll, zu denen die Schülerinnen und Schüler bereits eine persönliche Beziehung aufgebaut haben, um eine gewisse Kontinuität und Verlässlichkeit und einen überschaubaren sozialen Bezugsrahmen herzustellen. Dieses Anliegen der Eltern

steht in Widerspruch zur Auffassung der Schulleitung. Die Schulleitung versucht zu gewährleisten, dass der Unterricht von den fachkompetentesten Lehrpersonen unterrichtet wird. Dies hat zur Folge, dass insgesamt viele verschiedene Fachlehrer zum Einsatz kommen, von denen die Schülerinnen und Schüler die meisten nicht gut kennen. Auch hier, im elterlichen Wunschbild des Aufbaus einer persönlichen Beziehung, scheinen Bezüge zu dieser Studie auf, nämlich zur Frage, ob ein Brückenschlag zwischen Organisationsformen schulischen Lernens und dem von den Schülerinnen und Schülern verkörperten Sozialisationstyp gelingt.

1.2 Fachlicher und methodischer Bezugsrahmen

Bis zum Beginn des im Folgenden analysierten Unterrichts habe ich drei Monate im Politikunterricht dieser Klasse hospitiert. Ich habe außerdem einen Elternabend besucht und die Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten zu der Untersuchung eingeholt sowie an diversen Fachkonferenzen teilgenommen. Auf Wunsch der Fachlehrer, die in der Jahrgangsstufe 8 unterrichten, soll ein (jenseits der curricularen Vorgabe frei wählbares) Thema Jugend und Jugendkultur betreffen.

Das Forschungssetting kennzeichnet ein Kooperationsmodell zwischen Universität und Schulpraxis:

Es handelt sich um eine Form der Begleitforschung im Bereich der Unterrichtsentwicklung, bei der die Forscherin und der Lehrer im Forschungsprozess mit Fragen, Deutungen u. ä. gemeinsam auf neue Fragen stoßen¹. Ohne diesen wechselseitigen Kommunikationsprozess - unter Wahrung der spezifischen Rollen von Praxis einerseits und Wissenschaft andererseits - mit dem geteilten Interesse, mehr über die individuellen Zugriffsweisen und Verstehtensstrukturen der Jugendlichen zu erfahren, wären das nachfolgende empirische Material und die Analysen nicht entstanden.

1.2.1 Arbeitsfragen zum Unterrichtsverlauf

Mithilfe eines hermeneutisch-rekonstruktiven Analyseverfahrens wird hier der Unterrichtsverlauf sequenziell von seiner inneren Logik her erschlossen und ausgedeutet (vgl. Combe/Helsper 1991).

Bei der Analyse des Unterrichtsverlaufs geht es vor allem um die Sinnstrukturen, die sich aus den Äußerungen der Lehrperson einerseits und den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler andererseits rekonstruieren lassen. Das heißt, die Sichtweisen des Lehrers und die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler werden kontrastierend betrachtet und zwar im Hinblick darauf, was für die jeweils Handelnden relevant ist, welche Deutungen bzw. Deutungsangebote sie machen und inwiefern diese in den Interaktionen aufeinander treffen, aufeinander bezogen werden, sich treffen, ergänzen oder sich in auffallender Weise verfehlen (Verstehtensdifferenzen).

¹ Zu diesem Forschungstyp siehe auch z. B.: Bastian/Combe/Gudjons/Herzmann/Rabenstein 2000, 117ff.; Combe/Reh 2000, 25ff.; Beck/Scholz 1995

Leitfragen sind also:

- ▶ Welche Sinnstrukturen werden im Unterricht aufgegriffen, welche setzen sich durch? Wessen Beiträge sind das?
- ▶ Welche Möglichkeiten des (subjektiven) Aufbaus von Bedeutsamkeit werden ausgeschöpft oder auch nicht ausgeschöpft, welche hätte es noch gegeben?

Mit Bezug auf den schulischen Status des Politikunterrichts geht es auf einer allgemeinen Ebene um die Rekonstruktion von relevanten Zonen/Dimensionen, um thematische und subjektive Bedeutungsschichten, mit denen die häufig implizit bleibenden Ansprüche und Verstehensbedürfnisse, die Jugendliche an den Politikunterricht haben, analytisch und kategorial gefasst werden und somit im institutionellen Kontext der Schule zur Sprache kommen können.

Mit Bezug auf die Verstehensbedürfnisse interessieren zunächst folgende Fragen:

- ▶ In welchen Unterrichtssequenzen, -formen, -arrangements kommen die Schülerinnen und Schüler mit eigenen Vorstellungen, mit ihrem Vorverständnis, mit ihren Fragen und Ansprüchen zu Wort?
- ▶ Welches Selbst- und Weltverhältnis, welches Verständnis des Sozialen zeigt sich in den Schülerbeiträgen?
- ▶ Wie lässt sich der Typus von Sichtweisen, Fragen, Beiträgen usw. der Schülerinnen und Schüler qualifizieren?
- ▶ Wie wird im Politikunterricht mit Entwürfen zur Identität und mit Identitätsproblemen der Jugendlichen umgegangen?

1.3 Analyse des Unterrichtseinstiegs

Es handelt sich um die erste Stunde einer Unterrichtseinheit „Jugend und Politik“, die am 23.10.1996 in der 2. Stunde (8.30 - 9.15 Uhr) stattfindet. Inhalt ist u. a. ein Textauszug (bzw. Textauszüge) aus dem Roman „Herr der Fliegen“ von William Golding (vgl. Wochenschau Sek I, 6/1994). Thematisch geht es in dieser Stunde um Verhaltensweisen einer Jungengruppe, die auf sich gestellt ist.

Anwesend sind in alphabetischer Reihenfolge die Schülerinnen: Evin, Jane, Julia, Karmen, Karoline, Nadja, Petra, Renata, Sabine, Sandy, Susanne, Svantje sowie die Schüler: Christoph, Fernando, Klaus, Murat, Nick, Pascal, Paul, Oskar, Osman, der später kommt, Rolf, Ronald und Tim.

1.3.1 Auftakt und Ankündigung – (k)ein neues Thema

[...]²

Lehrer: *so, Murat, können wir jetzt da Schluss machen mit der Mappe? [abnehmendes Gemurmel] wir fangen heute ein neues Thema an, und ich möchte heute euch ausdrücklich bitten, im Unterrichtsgespräch, wenn es nachher um Fragen geht, sich zu melden und nur was zu*

² Transkriptionsregeln: [...] Auslassung; [xxx] Kommentierung; ??? unverständlich; ... Pause; (SCH: xxx) Zwischenrede; (xxx) undeutlich gesprochen; die Kommasetzung folgt dem Höreindruck.

sagen, wenn ihr drankommt, ich weise sonst noch mal darauf hin, dass wir jetzt so ein Schülerarbeitszimmer haben, und dann werdet ihr da halt alleine arbeiten müssen, Karoline möchte ich noch bitten, ihre Mütze abzunehmen, so, ich verteil jetzt einen Text beziehungsweise es äh, will jemand verteilen von euch? (SCH:???) Gemurmel - Evin: können sie selber machen), dann mach ich das selbst, und in der Zeit kann das gerne ein bisschen unruhig sein, weil das nämlich drei Seiten sind, [wird unruhig - der Lehrer mit lauter Stimme] und danach möchte ich jemanden bitten, [der Lehrer lauter ->] danach hab ich gesagt, soll das unruhig werden und nicht davor, (SCH-Lachen: bohoho) danach möchte ich gerne jemanden bitten, am liebsten würd ich Svantje bitten, weil die so schön lesen kann, wenn sie damit einverstanden ist, den Text einmal (Murat: wir wissen doch noch gar nicht, was unser neues Thema ist) vorzulesen, ja, so

Der Lehrer ergreift das Wort. Er markiert mit „so“ einen Einschnitt und fokussiert die Aufmerksamkeit auf sich. Vorher ging es vermutlich um etwas anderes. Er nennt den Schüler „Murat“ beim Namen. Soll Murat nun drankommen oder gibt es einen anderen Grund dafür, dass gerade dieser Schüler beim Namen genannt wird? Der Lehrer fährt unvermittelt fort und fragt: „können wir jetzt da Schluss machen mit der Mappe?“. An der Äußerung irritiert, dass der Lehrer sich semantisch mit „können wir“ in eine Handlung einbezieht, an der er vermutlich nicht selbst direkt beteiligt ist.

Die Setzungen „wir jetzt da“ können räumlich nicht genau lokalisiert werden, sie können letztlich auch nicht konkreten Personen zugeordnet werden. Die Adressaten bleiben anonym.

Denkbar ist, dass der Schüler Murat mit einer Mappe beschäftigt ist und er deshalb direkt angesprochen wird. Denkbar ist auch, dass Murat aus anderen Gründen angesprochen oder etwa ermahnt wird und darüber hinaus Schüler oder Schülerinnen (noch) mit einer Mappe bzw. ihren Mappen beschäftigt sind. Befremdend bleibt, dass der Lehrer von „wir“ spricht, obschon er offenbar „ihr“ (oder mit Blick auf Murat „du“) meint. Möglich bleibt auch, dass Murat drankommen soll, dem vorläufig aber noch nicht stattgegeben werden kann, weil noch nicht alle bei der Sache sind.

Auffallend ist, dass die Frage eine Zielbestimmung („Schluss machen“) enthält. Anzunehmen ist, dass der Lehrer eigentlich schon weiß, was er will: Die Mappe bzw. Mappen sollen beiseite gelegt werden. Man kann sich an dieser Stelle fragen, was den Lehrer dazu veranlasst, sein Ansinnen in der sprachlichen Form vorzubringen:

- Möchte er freundlich-zurückhaltend eine direktive, imperative Anweisung vermeiden?
- Versucht er die Situation, indem er eine Anweisung in eine Frage kleidet, zu entdramatisieren?

Zum einen könnte man sagen, der Lehrer wendet sich den Schülerinnen und Schülern persönlich zu und signalisiert ihnen gleichzeitig, was sie zu tun haben. Zum anderen scheint die Lehreräußerung aber auch ambivalent strukturiert: Er wendet sich dem Schüler Murat und möglicherweise auch anderen zu („können wir“ als sprachliche Form mit persönlichem Bezug) und nimmt gleichzeitig direktiv den Abschluss einer Handlung vorweg („Schluss machen“ als Inhalt, Botschaft).

Die Eigenart einer solchen Ansprache scheint vor allem darin zu liegen, dass der Lehrer Murat persönlich und zugleich stellvertretend für den anderen Teil der Klasse („wir“) anspricht.

Kurzum:

Der Lehrer versucht, bevor er fortfährt, einige Bedingungen zu klären (siehe dazu auch weiter unten - nach dem Beginn der Textlektüre). Seiner Aufmerksamkeit ist nicht entgangen, dass noch eine Mappe oder mehrere Mappen im Spiel sind. Er hat die Schulklasse und Einzelne im Blick. Alle sollen ihm aufmerksam folgen und die Mappe soll nicht länger von dem geplanten Geschehen, von einer beabsichtigten Handlung, ablenken. Signalisiert wird, dass gleich etwas geschieht, das absolute Aufmerksamkeit erforderlich macht.

Was hätte der Lehrer sonst tun können?

- Er hätte fragen können, was es mit der Mappe/den Mappen auf sich hat.
- Er hätte sein Anliegen, seine Bitte mit konkretem Adressatenbezug vorbringen können.
- Er hätte ignorieren können, dass irgendwer noch mit der Mappe beschäftigt ist.

Aber offenkundig gehört die Herstellung von Aufmerksamkeit und Konzentration ermöglichenden Bedingungen zu den Voraussetzungen, auf die der Lehrer im Unterricht zumindest in der Einstiegsphase besonders achtet, was durchaus dem Normalfall von Unterricht entspricht.

Der Hinweis, dass das Gemurmel abnimmt, scheint die Interpretation der stellvertretenden Ansprache des Schülers Murat für die Schulklasse zu bestätigen. Der Lehrer fährt mit einer Ankündigung fort: „wir fangen heute ein neues Thema an“. Er leitet wieder mit „wir“ ein, spezifiziert auch hier eine „wir“-Gruppe nicht weiter, nennt keine Namen. Gemeinsam wird die „wir“-Gruppe heute mit einem neuen Thema beginnen. Wahrscheinlich ist, dass er sich und die Schulklasse meint. Er setzt dabei stillschweigend das Einverständnis der Schülerinnen und Schüler voraus. Der Lehrer inszeniert den Themenauftritt als gemeinschaftliches Anliegen. Dass etwas Bestimmtes geschehen wird, hat er also im Vorfeld entschieden. Um was es dabei konkret gehen wird, ist noch offen.

Die getroffene Ankündigung jedenfalls bedeutet für die Schülerinnen und Schüler, dass das vorangegangene Thema definitiv abgeschlossen ist und gleich mit etwas Neuem begonnen wird. Zu erwarten ist, dass der Lehrer als Nächstes darlegt, worin das neue Thema besteht, wie das neue Thema heißt. Möglich wäre auch, dass der Lehrer sich darüber mit den Schülerinnen und Schülern noch verständigen wird. Vielleicht macht er verschiedene Vorschläge, vielleicht sammelt er verschiedene Vorschläge der Schülerinnen und Schüler?

Der Lehrer fährt dann aber nicht damit fort, etwa das neue Thema zu nennen oder es mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen, sondern er wechselt auf eine andere Ebene (Metaebene). Ein vom Lehrer zunächst durchaus beabsichtigter Spannungsaufbau erfährt einen Abbruch. Doch schauen wir zunächst, was es damit auf sich hat.

Der Lehrer richtet sich mit einem dringenden Anliegen an die Schülerinnen und Schüler: „und ich möchte heute euch ausdrücklich bitten“. Mit der zeitlichen Bestimmung „heute“, die der personalen Anrede „euch“ vorgeschaltet ist und dem verstärkenden „ausdrücklich“, ist auf eine besondere Situation hingewiesen. Dies kann damit zu tun haben, dass die Stunde aufgezeichnet wird. Der Lehrer kündigt, worum er bitten möchte, jeden-

falls mit Nachdruck an und nimmt dann gleichsam vorweg: „im Unterrichtsgespräch, wenn es nachher um Fragen geht, sich zu melden und nur was zu sagen, wenn ihr drankommt“. Dem Lehrer, so lässt sich knapp fassen, ist daran gelegen, dass die Schülerbeteiligung in geordneter, in organisierter Weise abläuft.

Der Fachbegriff „Unterrichtsgespräch“ verweist auf eine bestimmte Verteilung des Rede- und Kommunikationsrechtes. Dabei soll es vermutlich, und dies ist eine weitere Einschränkung, um ein bestimmtes Thema gehen. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler nicht gegenseitig aufrufen, bedeutet dies, in der vom Lehrer vorgetragenen Form, dass das Geschehen in seiner Hand bleibt.

Als weitere Lesart bietet sich an:

Der Lehrer greift hier auf eine Erfahrung zurück. Er muss die Schülerinnen und Schüler nicht etwa zur Mitarbeit ermuntern. Vielmehr scheint es ansonsten (dies legen die Hervorhebungen „heute“ und „ausdrücklich“ nahe) eine potenzielle Bereitschaft zu geben, sich spontan zu äußern. Der Lehrer möchte einer Entgrenzung des ritualisierten Ablaufmusters von Meldung und Drankommen vorgreifen.

Im Vorgriff auf den späteren Verlauf, bei dem es um Fragen gehen wird, verknüpft der Lehrer eine Bitte mit konkreten Handlungsanweisungen, er appelliert mit Regelungen (melden und nur dann sich zu äußern), die in einem 8. Schuljahr als bekannt vorausgesetzt werden können. Es muss einen Grund geben, weshalb er an dieser Stelle darauf so nachdrücklich eingeht, möglicherweise möchte der Lehrer eine gute Aufnahmequalität garantieren.

Die nächsten Äußerungen deuten aber darauf hin, dass es für diesen Einschub offenbar noch andere Gründe gibt.

Der Lehrer zeigt sanktionierende Maßnahmen an, die er - wie beiläufig - mit den Worten: „ich weise sonst noch mal darauf hin“ einführt. Er muss also bereits zu einem früheren Zeitpunkt auf etwas hingewiesen haben, das gleich folgen wird. Er erläutert dann, „dass wir jetzt so ein Schülerarbeitszimmer haben, und dann werdet ihr da halt alleine arbeiten müssen“. Dabei handelt es sich offenbar um eine neue schulische Einrichtung, möglicherweise gedacht als eine Rückzugszone für Schülerinnen und Schüler, die in Ruhe arbeiten möchten, die überdies für pädagogische Maßnahmen genutzt werden kann. Der Lehrer spricht eine Drohung aus, die darin besteht: „halt alleine arbeiten“ zu müssen. Damit ist gleichzeitig das besonders Abschreckende der sanktionierenden Maßnahme signalisiert.

Die besondere Wirksamkeit der Drohung scheint für den Lehrer in der Isolierung, in einem Ausschluss, in einer Ausstoßung aus der Gemeinschaft zu bestehen. Wie aber denken die Schülerinnen und Schüler darüber? Geht ihnen die Androhung persönlich nahe? Wie nehmen sie die Androhung auf? Wird die Androhung im Laufe des Unterrichts „vollstreckt“? Und: Welche Erfahrungen haben Lehrer und Schülerinnen und Schüler miteinander? Es gibt offenbar einen Erfahrungshintergrund, der es dem Lehrer notwendig erscheinen lässt, bevor er zum neuen Thema überleitet, drastische Maßregelungen anzukündigen.

Insgesamt betrachtet bringt der Lehrer sich sowie die Schülerinnen und Schüler um die Möglichkeit, den erzeugten Spannungsaufbau (die Neugierde auf das neue Thema) produktiv zu nutzen. Dabei lässt sich folgende Paradoxie beschreiben:

Bevor das Thema genannt wird und entsprechende Assoziationen sich entfalten können, wird eine gelenkte Form der Schülerbeteiligung als Regel eingeführt. Diese Botschaft läuft auf eine kontrollierte Form der Schülerbeteiligung hinaus.

Hier zeigt sich ein wichtiger Bezug zu der Frage danach, in welchen Formen, Arrangements usw. der Politikunterricht für die Schüler und Schülerinnen bedeutsame Lernkontexte aufzugreifen vermag bzw. - wie es sich hier anbahnt - ausblendet. Der (rituelle) Auftakt der Stunde unterläuft als institutionalisiertes Interaktionsmuster die Entfaltung eines spontanen Zugangs, ein spontan am Sachverhalt wachsendes Interesse.

Der Lehrer fährt aber nun zunächst mit dem Versuch des Aufbaus einer Interaktionsordnung fort. Er fordert die Schülerin Karoline indirekt auf („Karoline möchte ich noch bitten“), ihre Mütze abzunehmen. Warum spricht er sie nicht direkt an? Warum darf sie die Mütze nicht aufbehalten? Wiederum wird einem geordneten Ablauf große Aufmerksamkeit geschenkt.

Der Lehrer markiert wieder einen Einschnitt („so“) und verkündet: „ich verteil jetzt einen Text“. Er hat also etwas Konkretes vorbereitet. Die Aussicht, mit den Schülerinnen und Schülern über mögliche Themen zu reden, kann daher kaum mehr in Betracht gezogen werden. Es ist immer noch nicht klar, um was es thematisch, inhaltlich gehen wird, so gesehen wird wieder Spannung erzeugt und aufgebaut. Aber klar ist: Der Lehrer hat sich schon für einen Text entschieden, den er vorhat auszuteilen.

Sogleich korrigiert er sich: „beziehungsweise es äh, will jemand verteilen von euch?“ Vonseiten mehrerer Schülerinnen und Schüler ist Gemurmel zu hören. Evin äußert sich deutlich: „können sie selber machen“. Die Schülerinnen und Schüler gehen auf das plötzliche Angebot nicht ein, niemand will offenbar den Text verteilen. Möglicherweise wollen sie keine Hilfstätigkeit übernehmen. Vielleicht erwägen sie auch ganz pragmatisch, dass es zügiger vorangehen soll.

Der Lehrer fährt, seine vorherigen Ermahnungen relativierend fort: „und in der Zeit kann das gerne ein bisschen unruhig sein, weil das nämlich drei Seiten sind“. Warum macht er dieses Angebot? Sollen die Schülerinnen und Schüler - bevor es richtig losgeht - noch einmal miteinander und durcheinander reden können, wie es ihnen beliebt? In die nun entstehende Unruhe hinein kündigt der Lehrer eine spätere Handlung an. Er spricht lauter „und danach möchte ich jemanden bitten“. Noch lauter schließt er an „danach hab ich gesagt, soll das unruhig werden und nicht davor“. Das hatte er so nicht gesagt. Ein Schüler scheint sich über die Situation zu belustigen: „hohoho“. Der Lehrer schließt an seine vorletzte Äußerung an: „danach möchte ich gerne jemanden bitten, am liebsten würd ich Svantje bitten“. Er begründet sein Vorhaben damit, „weil die so schön lesen kann, wenn sie damit einverstanden ist, den Text einmal [...] vorzulesen, ja, so“. Soll Svantje die Möglichkeit haben, das Ansinnen des Lehrers abzulehnen? Zwischendurch interveniert Murat: „wir wissen doch noch gar nicht, was unser neues Thema ist“ (siehe unten).

Die Situation ist also gekennzeichnet von paradoxen Handlungsanweisungen: Der Lehrer initiiert unklare Abläufe. Zunächst bemüht er sich um die Verankerung einer Interaktionsordnung und behält sich die Regie des Geschehens vor. Zugleich will er den Schülerinnen und Schülern entgegenkommen, während er die drei Seiten austeil, können sie sozusagen noch einmal richtig Dampf ablassen. Er ist aber, was die Schülerinnen und Schüler nicht ahnen können, mit seiner Ansage noch nicht fertig und wird dann laut und rigoros, damit das, was er noch zu sagen hat, nicht in der aufkommenden Unruhe untergeht.

Von gleicher Ambivalenz ist die Sequenz, wer vorlesen soll. Svantje wird mehr oder weniger überrascht und überrumpelt. Eingekleidet in eine konjunktivische Formulierung („am liebsten würde ich“), die Offenheit suggeriert, bestimmt er Svantje zum Vorlesen. Die Begründung für seine Entscheidung („weil die so schön lesen kann“) ist einerseits ein Lob, eine Aufwertung, andererseits wird Svantje damit unter Druck gesetzt.

Die Irritation verschärft sich dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler noch nicht wissen, um was es inhaltlich bei dem „Text“ gehen wird. Mittlerweile ist klar, der Lehrer hat die weiteren Schritte vorbereitet. An dieser Stelle protestiert Murat: „wir wissen doch noch gar nicht, was unser neues Thema ist“. Er äußert sich hier stellvertretend für alle und liefert einen Hinweis zur Unterrichtsorganisation, denn üblicherweise werden Themen vorweg benannt. Er klinkt sich mit dieser Frage unaufgefordert in die Gestaltung des Unterrichts ein. Ist Murats Einlassung eine Reaktion auf einen Überhang an Anweisungen? Nimmt der Schüler den Fremdzwang wahr, die bloße Rezipienten- und Ausführungsrolle, die den Schülern hier zugewiesen wird? Schwingt da auch noch Enttäuschung über den Spannungsabbau mit? Sinngemäß klagt Murat ein, dass man die Schülerinnen und Schüler nicht einfach übergehen kann, sie nicht einfach im Ungewissen lassen kann, sie nicht für „unmündig“ halten kann.

Der Lehrer geht auf Murats Äußerung nicht näher ein. Dies kann verschiedene äußere Gründe haben:

- Es soll weiterhin spannend bleiben.
- Er will keine weiteren Vorgaben machen.
- Murat hat (ohne dranzukommen) reinggerufen, und der Lehrer misst dieser inoffiziellen Äußerung keine Bedeutung bei.

Zusammengefasst

Deutlich wird, dass der Lehrer den Themenaufakt vom Ablauf her kompliziert gestaltet. Einfälle, die seine eigenen Handlungen und Ankündigungen durchkreuzen, äußert er spontan, die Schüler und Schülerinnen sollen dies aber offenbar nicht tun. Er erzeugt damit diffuse Situationen, bei denen nicht ohne weiteres klar ist, wer gemeint ist, wer sich angesprochen fühlen soll und was als Nächstes geschieht bzw. geschehen soll.

Der Lehrer versucht, einen geregelten Unterrichtsverlauf zu sichern. Dabei wirkt sich die Art und Weise, wie er den Themenaufakt gestaltet, als Spannungsabbruch aus.

Der Lehrer scheint grundsätzlich bemüht, die Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen, immer auch für sie bzw. für einzelne Schülerinnen und Schüler mitzudenken, sie anzusprechen, ja er deutet und spricht für sie (Einzelne sollen nicht übergangen werden, die Zettel können auch von den Schülerinnen und Schülern ausgeteilt werden, sie können zwischendurch lauter werden) (vgl. Oevermann 1996, mehr dazu siehe im folgenden Kapitel). Doch selber und offiziell kommen sie nicht zu Wort. Ihr Beitrag ist gewünscht, aber er soll kalkulierbar bleiben.

Was auf dem Spiel steht, kann vorläufig mit dem Begriff Gesprächskultur gefasst werden: Der Lehrer will zwar ein Unterrichtsgespräch initiieren, unterstellt aber den Schülern eine (noch) fehlende Gesprächs- und Argumentationskultur. Solange die nicht vorhanden ist, sollen die Regeln des Gesprächs durch autoritative Hinweise des Lehrers, qua Drohung und Sanktion, gesichert werden. Die Regeln werden gesetzt, nicht gemeinsam entwickelt

oder verabredet (zumindest bis zu dieser Stelle). Kurz: Das, was gleiche Kommunikationsrechte für alle verspricht - ein Gespräch -, wird berufen, aber zugleich eingeschränkt (vgl. Bourdieu 1990, mehr dazu siehe im folgenden Kapitel).

Von der Form fokussiert dieser Anfang um den Sachverhalt der Mündigkeit. Für die Auftaktsituation erweist sich die Verteilung von Rede- und Kommunikationsrechten als besonders problematisch. Hier werden Rollen und Beteiligungsrechte zugeschrieben, zu denen es aus Sicht des Lehrers offenbar (noch) keine Alternativen gibt.

Hier zeigt sich in besonderer Schärfe das Auftakt- bzw. Anfangsproblem jeder Unterrichtsstunde, das darin besteht, ein Thema so zu exponieren, dass Lernende wie Lehrende selbst in den Sog eines Problems geraten und gemeinsam nach ertragreichen Lösungen suchen.

An der Stelle ist allerdings festzuhalten, dass es sich noch nicht um ein fachspezifisches Problem handelt. Inwiefern die Fachperspektive Politik von dem hier vorliegenden Versuch zur Kontrolle der Interaktionsdynamik berührt wird, wird sich im weiteren Verlauf der Stunde zeigen.

Alternativen zu diesem Anfang wären aus Sicht des Lehrers riskantes Handeln, riskant, weil sich eine schwer zu kontrollierende Interaktionsdynamik entwickeln könnte. Dabei muss in Betracht gezogen werden, dass es sich hier um einen Stundenanfang im Sinne eines überkommenen Typus der Wissensvermittlung handelt. Der Lehrer folgt dem Selektionsmuster des Stundenhaltens (vgl. Rumpf 1996). Wissens- und Handlungsanforderungen werden hier tendenziell mit normativem Druck und Vorgaben vonseiten des Lehrers vermittelt. Die Abwehr und der Widerstand gegenüber diesem normativen Druck (wie er in der Intervention Murats zum Ausdruck kommt) kann nicht in das Handlungsschema dieses Anfangs integriert werden. Die Schülerinnen und Schüler haben sozusagen keine eigenen Rechte. Es ist der Lehrer, der die Bedingungen setzt und klärt. Summa summarum: Dieser Anfang und Auftakt der Unterrichtsstunde folgt dem Prinzip der verordneten Autonomie (vgl. Combe/Helsper 1994, 164ff.; vgl. Helsper 1996).

Was aber wären offene oder offenere Anfänge, in denen die eine Seite sich nicht über die Eigenheit, die Rechte und die Würde der anderen Seite hinwegsetzt, in denen die Transformation der Schülerrolle nicht nur berufen oder protestierend angebahnt wird? Wo beide Seiten nicht unproduktiv in einem bestimmten (Vor-) Verständnis von der eigenen Rolle befangen bleiben?

Durch die Form der Auftaktszene zieht sich also eine bestimmte Qualifizierung und Sicht der Schülerrolle, die darin besteht, dass es vonseiten der Schülerinnen und Schüler ein natürlich-ungestümes Bedürfnis und den Drang gibt, sich mitzuteilen. Dies könnte aber in unübersichtliche Interaktionen münden, und die Situation scheint in dieser Klasse so dramatisch, dass es der Androhung bedarf, ausgeschlossen zu werden.

Worin könnten nun aber die ungestümen Schülerbeiträge bestehen?

- In unmittelbaren, spontanen, nicht steuerbaren Reaktionen?
- In Kommentierungen zum Unterrichtsgeschehen, zum Vorgehen, zur Interaktion, wie z. B. der intervenierende Hinweis von Murat (zu Metakommunikation vgl. Geulen 1989, 399ff.)
- In Fragen, Reinrufen usw., die sich auf vorliegende Inhalte und Thematisierungen beziehen?

Besteht für den Lehrer Anlass zur Sorge, dass dadurch Einzelnen verwehrt bleibt, ihre individuellen Beiträge zur Geltung zu bringen, dass sich Einzelne das Recht zu reden erteilen, ohne Rücksicht auf andere?

Zugespitzt lautet die Fragestellung, der im Folgenden nachgegangen wird: Inwiefern können sich die Schülerinnen und Schüler nach diesem Auftakt mit ihren Sichtweisen an dem Unterrichtsprozess beteiligen, welche Möglichkeiten ergreifen sie? Inwiefern gestalten die Schülerinnen und Schüler das Unterrichtsgeschehen dennoch mit?³

Als Nächstes verteilt der Lehrer die Textvorlage an die Schülerinnen und Schüler (siehe Anhang A). Sie ist folgendermaßen aufgebaut:

In Großschrift und unterstrichen steht vorweg die Überschrift: „Gemeinsam einsam“. Darunter folgt ein mehrzeiliger Text, in dem die Begriffe „zivilisatorische Ordnungsprinzipien“ unterstrichen sind. In kleiner Schrift ist darauf verwiesen, dass dies dem „Vorwort“ aus William Goldings „Herr der Fliegen“ entnommen ist usf. In einen Kasten gerahmt folgt eine „Worterklärung“ (im Original rechts unten am Rand) zu den Begriffen „Zivilisatorische Ordnungsprinzipien“. Unter der hervorgehobenen Überschrift „Was geschah?“ beginnt ein längerer Text, bei dem es sich um einen Auszug aus einer übersetzten Fassung des englischen Originals von Golding handelt.

Zur Vorlage diente dem Lehrer das Wochenschau-Themenheft „Jugend macht Politik“ (6/1994). Neben der Autorenschaft des Heftes und anderen Hinweisen hat er die Kapitelüberschrift „Und wann ist Politik im Spiel?“ weggelassen. Dass der Lehrer das Thema der Stunde - auch auf Nachfrage Murats (siehe oben) nicht nennt -, steht möglicherweise in Zusammenhang mit dieser von der ursprünglichen Form abweichenden Präsentation der Textvorlage. Soll das Thema der Stunde nun „Gemeinsam einsam“ lauten? Will der Lehrer diesbezüglich keine weiteren Vorgaben machen? Soll weiterhin spannend bleiben, was das Thema ist? Möglicherweise will der Lehrer die Schülerinnen und Schüler das Thema erarbeiten lassen.

1.3.2 Beginn der Textlektüre – eine Falle der Abgeklärtheit

[...]

Lehrer: *sol jetzt bitte wieder ruhig werden* [Unruhe geht weiter – der Lehrer laut - während man andere SCH hört] *Rolf sag ich das, du hast die letzte Verwarnung und dann gehst du weg* (Evin: *Herr *** ich hab vier Zettel*) *du hörst überhaupt nicht zu* (Evin: *einen können sie wieder haben*)

Evin: *Herr *** ???*

Gemurmel

Lehrer: *haben jetzt alle drei Seiten?*

mehrere SCH: *ja*

Lehrer: *wer hat nicht drei Seiten? gut, ich fang an, bitte um Ruhe, absolute Ruhe,* [Gemurmel] (Evin: *wer liest bitte?*) *ich! gemeinsam einsam, eine Gruppe englischer Schuljungen, wobei man wissen muss, dass ein Teil dieser Schuljungen in einem Chor singt in der Schule, gerät in*

³ Schon um den Rahmen der Analyse nicht zu sprengen, wird nicht die gesamte Stunde analysiert. Es werden thematisch zusammenhängende Szenen/Passagen/Handlungen segmentiert, die Aufschlüsse hinsichtlich der vorab dargelegten Forschungsfragen vermuten lassen.

Folge eines Flugzeugunfalls auf eine unbewohnte Insel im Pazifischen Ozean, kein Erwachsener überlebt, zunächst erscheint der Verlust zivilisatorischer Ordnungsprinzipien leicht zu bewältigen, Doppelpunkt, auf der Insel gibt es Wasser, Früchte, sogar wilde Schweine [irgendjemand liest die letzten Wörter leise mit] die erlegt werden können, Ralph, offensichtlich einer der Schuljungen, lässt Hütten bauen, erkundet die Insel, richtet einen Wachdienst für das Signalfeuerein, der gute Anfang aber führt in eine Krise, aus dem Vorwort zu, unten die Literaturangabe, William Golding, Herr der Fliegen, vielleicht kennt ihr das? ist ein ganz berühmtes (Sabine: och der Film - andere SCH: ja) jaa, gibts auch ein Film zu (Murat: den hab ich gesehen) na seht ihr, dann kennt ihr ja (einiges) dazu, so, (SCH: ???) ganz kurz mit eigenen Worten, Oskar, was ist passiert?

Der Lehrer setzt zu reden an, markiert mit „so!“ wieder einen Einschnitt und fordert die Schülerinnen und Schüler auf, „bitte wieder ruhig“ zu werden. Vorläufig bleibt es aber unruhig. Der Lehrer wendet sich verärgert an Rolf, der „die letzte Verwarnung“ bekommt (da gibt es eine Vorgeschichte), weil er gar nicht zuhört. Evin hat einen „Zettel“ zu viel bekommen und will diesen dem Lehrer zurückgeben. Der Lehrer vergewissert sich, ob „jetzt alle drei Seiten“ haben, mehrere Schülerinnen und Schüler bestätigen mit „ja“. Sicherheitshalber stellt er die Gegenfrage danach, wer „nicht drei Seiten“ hat, offenbar ist das niemand. Bevor es weitergehen kann, müssen also (wieder) einige Bedingungen geklärt werden.

Im Anschluss an die Ankündigung zuvor (s. o.) ist zu erwarten, dass nun Svantje, sofern sie einverstanden ist, zu lesen beginnt. Es geschieht aber etwas anderes. Der Lehrer beginnt selbst damit, den ersten Absatz zu lesen (warum?). Bereits nach wenigen Worten verlässt er die Textvorlage und schiebt die, seines Erachtens, wichtige Zusatzinformation ein, dass einige der Schuljungen in einem Schulchor singen. Das unterstrichene Wort „zivilisatorische Ordnungsprinzipien“ liest er teils silbenweise, abgehackt und langsam vor. Zur Romanfigur „Ralph“ vermutet er, dass es sich dabei um einen der Chorjungen handelt. Am Ende des einführenden Abschnitts angelangt, nennt der Lehrer die Textquelle und wendet sich fragend an die Schulklass: „vielleicht kennt ihr das?“. Er räumt also ein, dass die Story bekannt sein könnte.

Zu erwarten ist, dass nun geklärt wird, ob jemand bzw. wer den Roman kennt. Der Lehrer fährt aber fort: „ist ein ganz berühmtes“ (Aufwertung). Will er darauf hinaus, dass hier ein bedeutendes literarisches Werk vorliegt? Dann bricht seine Rede ab, derweil Sabine antwortet: „och der Film“ und andere Schülerinnen und Schüler bestätigen ihrerseits „ja“ (aber worauf beziehen sie sich?). Offenbar haben einzelne Schülerinnen und Schüler die Handlung wieder erkannt. Der Lehrer greift die Äußerung Sabines auf und bestätigt, dass es auch einen Film dazu gibt, und Murat erklärt, dass er „den“ gesehen hat. Der Lehrer folgert: „na seht ihr, dann kennt ihr ja (einiges) dazu“. Er will dies an der Stelle offenbar nicht weiter vertiefen. Ist er ernüchtert darüber, dass er hier, zumindest für einen Teil der Klasse, nichts Neues bringt? Oder: Ist er ernüchtert darüber, dass Einzelne das literarische Werk „bloß“ aus einer massenmedialen TV-Version kennen? Zeichnen sich hier - was die Zugriffsweisen und Zugriffsmöglichkeiten auf Kultur bzw. kulturelle Ausdrucksformen wie Literatur usf. anbelangt - „feine Unterschiede“ zwischen dem Lehrer und mindestens einem Teil der Schulklass ab (vgl. Bourdieu 1987)?

Der Lehrer markiert erneut einen Einschnitt: „so [...] ganz kurz mit eigenen Worten“ soll der Schüler Oskar darlegen, was passiert ist.

Halten wir fest:

Der Lehrer hat etwas vorbereitet und geht offenbar davon aus, dass einzelne Schülerinnen und Schüler gewisse Vorkenntnisse haben könnten, er spielt selber darauf an. Tatsächlich kennen Einzelne die Story aus einer Filmversion. Kennen andere die Romanvorlage? Unklar bleibt auch, was sie daraus kennen, erinnern usf., denn der Lehrer greift dies nicht inhaltlich auf. Er würdigt den Umstand, dass Einzelne Bescheid wissen, bloß mit einer knappen Bemerkung, die auf eine gewisse Ernüchterung schließen lässt (s. o.). Wiederum lässt er den Schülerinnen und Schülern keine Gelegenheit, sich zu äußern, ihre Erfahrungen einzubringen. Er will am Text orientiert weiterarbeiten. Möglicherweise gerade, weil nun deutlich wird, es gibt innerhalb der Schulklasse unterschiedliche Ausgangsoptionen und Kenntnisse. Aber wie wird der Lehrer in der Folge damit umgehen? Wie werden sich diejenigen verhalten, die über Informationen usf. verfügen, die andere offenbar noch nicht haben? Hat der Lehrer dies für die weitere Planung im Blick?

Es hätte die Möglichkeit gegeben, z. B. Sabine oder Murat erzählen zu lassen, was sie bzw. er über den Film weiß. Dass er dies nicht in Erwägung zieht, kann mindestens folgende Gründe haben:

- Die Schilderungen könnten etwas vorwegnehmen, was noch zu behandeln aussteht, was er darbieten bzw. erarbeiten lassen will.
- Der Lehrer kennt die Filmversion selber nicht und weiß nicht, ob Schilderungen dazu von der Vorlage hier wegführen.
- Es ist für den weiteren Verlauf nicht erheblich, ob man Näheres über die Story, und sei es aus der Filmversion oder der literarischen Vorlage, weiß. Die Rahmenhandlung ist ja nun ohnehin allen bekannt.

Wie aber sollen diejenigen, die die Story kennen, davon abstrahieren, dass sie bereits wissen, in welche „Krise“ der „gute Anfang“ führt? Hätte der Lehrer nicht mit den betreffenden Schülerinnen und Schülern vereinbaren können/müssen, ihr Vorwissen zurückzuhalten, um die Spannung für alle anderen aufrechtzuhalten?

Jedenfalls gerät der Lehrer in das, was man mit Ziehe eine „Abgeklärtheitsfalle“ nennen könnte. „Durch die hohe Bild- und Themenpräsenz, die unsere mediatisierte Kultur bietet, steht der Zugang zu möglichen Inhalten immer schon unter der neugierabtötenden Prämisse: ‘Das kennen wir schon!’“ (Ziehe 1996, 935).

Inhaltlich ist nun entfaltet, worum es im weiteren Verlauf der Stunde gehen wird: um eine Jungengruppe auf einer unbewohnten Insel.

Der Lehrer will offenbar sicherstellen, dass der Text verstanden wurde und er setzt dabei auf eine Wiederholungsphase.

1.3.3 Wiederholungsphase – berufene Spontaneität

Oskar: *es ist passiert eine Gruppe englischer eh Schuljungen, die in Chor spielen sind eh hier bei (Tim: ???) Flugzeugunglück, alle Erwachsenen sind umgekommen, und da anscheinend ist ganz gut, denn Früchte, Wasser (Murat: den Film hab ich dreimal gesehen) ??? da*

Lehrer: *Murat, wenn du noch einmal dazwischenredest, gehst du ins Schülerarbeitszimmer, noch mal bitte Ossi, das Letzte habe ich nicht verstanden*

Oskar: *das Letzte?*

Lehrer: *ja das hab ich nicht verstanden*

Oskar: *ja anscheinend sieht das auf der Insel gar nicht so schlecht aus, denn es gibt Wasser, Früchte und wilde Schweine, die man auch jagen kann, ja und ehm Ralph, der Typ da, lässt Hütten bauen, ehm ach ja und Signalfeuer*

(SCH: *Wa???*)

Lehrer: *in diesem kurzen Text eh, was erscheint euch ganz wichtig zu sein? Petra?*

Petra ein Lachen unterdrückend: *dass die Erwachsenen sterben*

[Gelächter]

Lehrer: *Tim*

Tim: *ja der da, dass da der eine Typ den Anführer macht*

Lehrer: *sieht so aus, ne, gut [...]*

Oskar fasst die Geschehnisse zusammen, teils greift er dabei Formulierungen aus dem Text, teils die des Lehrers auf, teils beschreibt er mit eigenen Worten. Er gibt die wesentlichen Sachverhalte wieder. Tim äußert sich zeitgleich, es ist allerdings nicht zu verstehen, was er sagt. Später bekundet Murat laut und deutlich, dass er den Film „dreimal gesehn“ hat, Oskar ist nun nicht mehr zu verstehen. Er wird sozusagen von seinem Mitschüler „überstimmt“. Murat bekommt eine Verwarnung, weil er dazwischengeredet hat (Tim nicht). Oskar fährt mit seinem Beitrag fort. Der Tenor seines Beitrags ist, dass die Ausgangssituation „da anscheinend [...] ganz gut“ bzw. „gar nicht so schlecht“ ist. Offenbar handelt es sich dabei um seine persönliche Übersetzung dessen, was im Text mit „zunächst erscheint der Verlust zivilisatorischer Ordnungsprinzipien leicht zu bewältigen“ umschrieben ist.

Was aber mag den Schüler Murat zu seinem Zwischenruf veranlasst haben?

Wenn er den Film schon dreimal gesehen hat, dann muss er für ihn etwas Besonderes bedeuten, ihn besonders ansprechen, und dies will er hier zur Geltung bringen. Will er signalisieren, dass er hier noch mehr weiß, mehr als dieser knappe Text hergibt? Sieht er sich als „Mit“-wisser und will unbedingt als solcher zur Kenntnis genommen werden?

Dass er seinen Mitschüler damit unterbricht, scheint ihm zweitrangig und ist ihm möglicherweise gar nicht bewusst. Schätzt er die Folgen, die sein Zwischenruf für den Mitschüler (und auch für ihn selber) haben kann, nicht ab?

Es gibt - führt man sich die Passage zuvor nochmals vor Augen - wieder paradoxe Anweisungen und Botschaften des Lehrers. Einerseits legt er Wert auf spontane Äußerungen, appelliert unterschwellig an den Einsatz der Schülerinnen und Schüler („vielleicht kennt ihr das?“). Andererseits ist er um eine kleinschrittig gesteuerte Verständnissicherung bemüht, so als könnten die Schüler und Schülerinnen mit dieser knappen Passage überfordert sein.

Es ist wieder Murat, der sich zum Sprecher des latenten Sinns aus der Perspektive „ernst genomener“ Schüler macht. Er klagt ein, dass der Lehrer, wenn er die Schülerinnen und Schüler schon daraufhin anspricht, ob sie die Story kennen, ihnen auch Raum geben muss, spontan zu antworten, anstatt weiterzufahren, als sei nichts geschehen. Man kann also sagen, dass es sich bei dem Zwischenruf von Murat um eine „stellvertretende

Deutung“ handelt im Sinne von: anstatt diesen knappen Text zu lesen, wäre es viel interessanter, über den Film zu reden (vgl. Oevermann 1996, vgl. Helsper 1996).

Zusammengefasst

Vergegenwärtigen wir uns bis dahin nochmals den Verlauf dieser Stunde aus dem Blickwinkel der Fragestellung, welche Chancen und Formen der Schülerbeteiligung hier ermöglicht bzw. provoziert werden, bevor wir den inhaltlichen Beitrag der Schülerin Petra zu qualifizieren suchen.

Zunächst schafft der rituelle Auftakt der Stunde, der Appell an Ordnungsschemata, die Kontroll- und Steuerungsabsicht des Lehrers und ein Anfang nach dem Muster des Stundehaltens, Rezeptions- und Selektionsfilter, die einen unmittelbaren Zugang zu den Inhalten verwehren, prozesshemmend sind und von den Schülern und Schülerinnen fordern, ihre spontanen Assoziationen in Latenz halten zu können. Der vom Lehrer versuchte Spannungsaufbau - worum es inhaltlich geht, soll zunächst ein „Geheimnis“ bleiben - fällt in sich zusammen, als einige Schüler seiner umständlichen Einführung mit der Neugier abtötenden Prämisse „das kennen wir schon“ ins Wort fallen. Mögen die z. T. paradoxen Erwartungsstrukturen mit ihrer Tendenz zur verordneten Autonomie, die der Lehrer vorgibt, für die meisten Schüler und Schülerinnen nur eine defensive Position nahe legen, so verweist der Schüler Murat stellvertretend auf die Grenze eines solchen Interaktionsstils: Denn auch Schüler werden sich gegen das Risiko, die eigene Unzulänglichkeit dauernd „unter die Nase gerieben“ zu bekommen, in irgendeiner Form zur Wehr setzen, um die eigene bedrohte Identität und Bedeutsamkeit zu sichern (vgl. Combe/Helsper 1994, vgl. Helsper 1996).

Am Anfang der Stunde steht jedenfalls keine Problemerkennung oder Problemexposition, die die Schüler zur Identifikation herausfordern kann. Geschaffen wird vielmehr eine Kommunikations(um)gebung, die einem aktiven Einbringen von Zielsetzungen, Problemstellungen, Werthaltungen - also die einer produktiven Problemlösung aus Perspektive der Lernenden - entgegengesetzt zu sein scheint. Dieser Interpretation können zwei Einwände entgegengehalten werden: Argumentiert werden könnte, dass die Schüler und Schülerinnen erst in Gestalt der Titelgeschichte die zu lösenden Probleme und die Problemstellung selbst zu finden hätten bzw. diese ihnen erst zu gegebener Zeit „nahegebracht“ werden sollten. Dann fragt sich aber, warum ein Einstieg gewählt wurde, der dieses selbstständige Entdecken in keiner Weise signalisiert. Im Gegenteil: Die Schüler mussten den Eindruck erhalten, als sei das zu erwartende Endprodukt im Kopf des Lehrers schon präzise definiert, und diese schon bestehende exakte Vorstellung wurde ihnen gleichsam künstlich vorenthalten. Ein zweiter Einwand gegen die Möglichkeit eines problemerkennenden Anfangs könnte in der bisher entwickelten „undisziplinierten“ Gesprächskultur dieser Schulklasse zu suchen sein, die es tendenziell verunmöglicht, eine kooperative und zielgerichtete Zusammenarbeit und wechselnde Unterstützung in Gang zu setzen. Es ist dabei nicht auszuschließen, dass die Anwesenheit einer Beobachterin und die Präsenz der Aufnahmegeräte (zwei Mikrofone und ein Kassettenrekorder) den Lehrer zusätzlich unter Druck setzen, die in der Regel für die Außenbeurteilung einer Stunde übliche „Disziplin“ so sehr in den Vordergrund zu rücken. Natürlich besteht grundsätzlich die Gefahr, dass gerade angesichts der zu behandelnden Geschichte die Schüler sich in Details verlieren, sodass ein Überblick verloren geht (den der Lehrer etwa durch eine kurze Wiederholung schon an

früher Stelle zu sichern sucht). Dennoch muss abgewartet und im weiteren Verlauf der Stunde erst geprüft werden, ob die Selbstregulierungsfähigkeit (vgl. Negt 1997, 191ff.) im Bereich der Gesprächsführung tatsächlich so unterentwickelt ist, wie dies durch diesen Anfang von dem Lehrer signalisiert wird.

Subjektive Lern-, Klärungs- und Artikulationsbedürfnisse (Verstehensbedürfnisse) seitens der Schüler und Schülerinnen nehmen bislang - abgesehen von Momenten des Widerstands gegen die Ausgeliefertheit an die Intentionen und diffus formulierten Erwartungen des Lehrers - noch keinen Raum ein. Dies scheint sich nun in der folgenden Szene zu ändern.

Mit dem Hinweis „in diesem kurzen Text“ fragt der Lehrer: „was erscheint euch ganz wichtig zu sein?“. Damit eröffnet er den Schülerinnen und Schülern zum ersten Mal in der Stunde die Möglichkeit, sich zu der Titelgeschichte zu äußern, ihre Empfindungen und eigenen Sichtweisen spontan darzulegen. Dies ist eine entscheidende Stelle in Anbetracht dessen, dass die Schüler und Schülerinnen bislang nur reagieren konnten.

Die Schülerin Petra wird aufgerufen. Sie bringt mit einem unterdrückten Lachen hervor: „dass die Erwachsenen sterben“. Wie ist diese Äußerung dem Inhalt und der Form nach zu verstehen? Zunächst einmal lässt sich festhalten, dass sie die Aussage des Textes „Kein Erwachsener überlebt“ umdeutet. Inhaltlich spricht sie einen wesentlichen Aspekt an: Die besondere Situation besteht darin, dass die Jungen alleine auf der Insel sind. Der Umstand, dass dabei Erwachsene ums Leben gekommen sind, führt allerdings zu einer irgendwie gearteten Belustigung. Bricht sich hier eine normalerweise nicht zu äußernde Wunschvorstellung, etwas Tabuisiertes Bahn? Ist das angedeutete Lachen gleichzeitig eine Form von Verlegenheit, oder distanziert sie sich von dem mit unterdrücktem Lachen hervorgestoßenen aggressiven Anteil in dieser Äußerung? Von der Sinnlogik her weckt die Äußerung zunächst die Vorstellung, dass man ohne Erwachsene unter sich bleiben kann. Sie lässt eine „unverhoffte“ Situation anklingen: dass man ohne Erwachsene, also ohne Eltern, ohne Lehrer etwas zu sagen hat, dass man sein Leben ohne dauernden Einspruch und Maßregelungen aufbauen kann und muss. Die Situation spiegelt die Möglichkeit, als junger Erwachsener gesehen und behandelt zu werden, für sich selbst sprechen zu können, mündig ohne bevormundende Fürsorge leben zu können (und zugleich aber auch die Gefahr, ohne einen möglichen Schutz mit der Ernstsituation konfrontiert zu sein). Ich vermute also, dass dieses Lachen und diese Äußerung die Ambivalenz von Furcht und Wunsch wiedergeben. Die Ambivalenz in Petras Äußerung könnte - z. B. anders als es bei Ziehe mit dem Begriff der „Ent“dramatisierung des Generationenkonfliktes anklingt (vgl. Ziehe 1998) - als ein Hinweis auf eine erneute Spannungszone im Generationenverhältnis gedeutet werden.

Ich möchte das hier angesprochene Thema des Generationenverhältnisses vertiefend und im Rückblick auf bisher Erarbeitetes diskutieren, d. h. das bisher Gesagte auf riskante Strukturhypothesen zuspitzen⁴.

Ziehe geht davon aus, dass sich das Generationenverhältnis entdramatisiert habe, insofern z. B. demonstrative Abgrenzungen Jugendlicher zu Eltern und Erwachsenen keinen großen Stellenwert mehr haben (ebenda, 60). Eine grundlegend andere Perspektive scheint

⁴ Worum es hier nun geht, ist dies: im Wechselspiel zwischen Fall und Theoretisierung Strukturhypothesen zu bilden.

in einer Schrift Gronemeyers mit dem Untertitel „Über den drohenden Krieg der Jungen gegen die Alten“ auf (Gronemeyer 1991). Gronemeyer bilanziert: „Das Generationenbündnis ist zu Ende. Das heißt für die Kinder: Sie werden eine Last, die sich nur wenige zumuten. Das heißt für die Alten: Sie werden eine Last, die sich immer weniger zumuten wollen“ (ebenda, 23). Was dort bezweifelt wird ist, dass der Übergang von einer allgegenwärtigen Erwachsenen dominanz und -macht zu einem die Eigenheit und Autonomie des jeweils anderen respektierenden Anerkennungsverhältnisses sich schon dauerhaft gesellschaftlich durchgesetzt hat. Die kulturgeschichtliche Betrachtung Gronemeyers durchzieht der Gedanke, dass die Familie als „Dach über den Generationen“ (7) nicht weiter fortbestehe. Damit wäre also die von Allert rekonstruierte Unverwüstlichkeit der familiären Lebensform, „als Basisinstitution der Entstehung von Formen menschlicher Gegenseitigkeit“ (Allert 1998, 280), im Verschwinden begriffen. Ließe sich damit nun die das Generationenverhältnis berührende Äußerung Petras erklären?

Nun möchte ich folgende Strukturhypothesen formulieren: Zunächst haben wir es mit dem Generationenverhältnis in der Schule zu tun. Nach der bisherigen Rekonstruktion der Unterrichtsstunde lässt sich sagen, dass die Interaktionsbilder im vorliegenden Unterricht immer noch an alten Dominanz- und Kontrollschemas ausgerichtet sind. Beteiligung reduziert sich aus dem Blickwinkel des Lehrers auf ein motivationstaktisch gewährtes Zugeständnis. Unterricht ist hier kein Interaktionsfeld vorauslaufend unterstellter Autonomie. Mündigkeit wird wohlwollend berufen und gewährt, aber nicht vorausgesetzt, damit sie sich zeigen und entwickeln kann. Die Anerkennung des anderen in seinem Anderssein, das ist die Interaktionssensibilität, die als Voraussetzung für die Entwicklung einer Mündigkeit gefordert ist. Dies käme einem Lernen an Differenzen, einem Produktiv-Machen von Differenzen gleich. Damit tut sich die gesellschaftliche Institution des Unterrichts schwer.

Der untersuchte schulische Unterricht repräsentiert zwar keineswegs mehr einen im alt-hergebrachten Sinne autoritären, direkt unterdrückenden Stil, sondern einen subtil-eingemeindenden und Differenzen verwischenden Stil (eine Lenkung und Steuerung am Gummiband, einen in Watte gepackten Dirigismus), der keine genaue Angriffsfläche bietet und sich deshalb in Äußerungen ohnmächtiger Wut („dass die Erwachsenen sterben“) äußert.

Suchen wir nach theoretischen Stützpunkten, so scheint ein Befund aus der Shell-Jugendstudie dies zu bestätigen. „Von einem lautstarken kulturellen Konflikt zwischen den Generationen ist heute auf der öffentlichen Bühne wenig zu sehen. Nicht nur, weil immer mehr Ältere sich um Jugendlichkeit bemühen in all ihren Lebensäußerungen, sondern weil sie dies in einem Ausmaß betreiben, das es den echten Jugendlichen immer schwerer macht, sich mit ihrer eigenen Jugendlichkeit trennscharf abzusetzen“ (Streit, Alexandra von 1997, 85)⁵.

Einerseits durchziehen entdifferenzierte Umgangsformen das vorliegende Unterrichtsgeschehen, andererseits wird an tradierten Rollen (was z. B. Rederecht anbelangt) festgehalten. Differenzen zwischen den Generationen werden dort nicht inhaltlich produktiv aufgegriffen, wo sie - wie der latente Sinn in der Äußerung Petras nahe legt - aller Entdramatisierungen und Entdifferenzierungen zum Trotz für die Handlungsentwürfe Einzelner

⁵ Zur Infantilisierung der Erwachsenenwelt als postmoderne Erscheinung sowie den Aspekt der Entdifferenzierung siehe auch Lenzen 1985.

Bestand haben. Sie bleiben verdeckt, verschleiert und wären aber für Lernprozesse im Übergang von einer Statuspassage zur nächsten transparent zu machen.

Die vorliegende Sequenz kann, nochmals anders gewendet, folgendermaßen verstanden werden: Bei diesen Jugendlichen deutet sich eine Sensibilität für die Interaktionsform wechselseitiger Anerkennung an. Selbst subtile Formen der Entmündigung werden wahrgenommen und emotional verarbeitet. Gleichzeitig wird erahnt, dass dieser Zustand im Status der Jugend nicht ohne weiteres verändert werden kann, denn die strategisch entscheidenden Einflussstellen sind immer noch von Erwachsenen besetzt. Das daraus resultierende Ohnmachtsgefühl führt schließlich zu solch aggressiv getönten, zumindest ambivalenten Äußerungen im Sinne von: Erst, wenn die Erwachsenen sterben, ist der Platz für mich, für uns frei.

Der Lehrer geht auf Petras Beitrag nicht näher ein. Warum greift er diese „Vorlage“ nicht auf? Vermutlich ist er ratlos gegenüber einer möglichen grundsätzlichen Thematisierung des Erwachsenen-Kind-Verhältnisses.

Der Lehrer nimmt nun den Schüler Tim dran. Tim ist es offenbar wichtig, „dass da der eine Typ den Anführer macht“. Er deutet vermutlich den Umstand, dass die - von ihm unspezifisch als „Typ“ beschriebene - Romanfigur Ralph Hütten bauen lässt usf., d. h., er fasst die im Text beschriebenen Initiativen, die auf Ralph zurückgehen, in einer übergreifenden Funktion bzw. Kategorie zusammen. Er schreibt der Romanfigur die besondere Rolle des Anführers zu⁶. Damit ist eine soziale Rangordnung innerhalb der Jungengruppe thematisiert und gleichsam ein weiterer politischer Lernkontext eröffnet, insofern mit der Anführerschaft Fragen berührt werden wie: Wer hat (als Wortführer) das Sagen? Wer hat die Macht (vgl. Bourdieu 1990)? Den Beitrag von Tim kommentiert der Lehrer mit den Worten: „sieht so aus, ne, gut“. Damit bestätigt er indirekt die Suchrichtung des Schülers.

Warum bestätigt der Lehrer Tims Deutungsangebot und reagiert (anscheinend) nicht auf Petra? Hat Tim etwas angesprochen, worauf der Lehrer hinaus will? Gibt Tim eine „schulgerechtere“ Antwort? Dazu muss geprüft werden, welche Rolle das „Anführer“-Thema im weiteren Verlauf des Unterrichts spielt.

Wie entscheidet sich der Lehrer nun fortzufahren? Bringen ihn die Äußerungen von Petra und Tim in Bedrängnis? Hält er es für zu früh, den Deutungshintergrund der Schüleräußerungen auszuleuchten? Jedenfalls werden den Schülerinnen und Schülern an dieser Stelle nur sehr knappe Reaktionen auf den Text ermöglicht. Sie bekommen gerade so viel Raum gegeben, dass sie „bei der Stange bleiben“.

Die nachfolgende Unterrichtspassage, die für die vorliegende Fragestellung nicht ergiebig ist, wird hier kurz zusammengefasst: Der Lehrer entscheidet, dass als Nächstes das „komplizierte Wort“, das der Text enthält, zu klären ist. Sabine liest die Worterklärung im Kasten vor (siehe Anhang A). Hier kann man nun fragen: Warum hat der Lehrer die Erklärung an dieser Stelle aufgenommen und durch einen Kasten hervorgehoben? Folgt er damit einer in der Fachdidaktik üblichen Vorstellung, dass die vorwegnehmende Erklärung schwieriger Begriffe erst das Verständnis des Textes ermöglicht? Aber hätten die Schüle-

⁶ Fragen wie z. B. „Wer wird in den ko-konstruktiven Prozessen nicht bloß zum Empfänger von Normen und Bedeutungen, sondern zum Normgeber?“ haben im Jugendalter eine große Bedeutung und berühren Fragen, die auf den „Lebensnerv der Adoleszenz“ treffen (Fend 2000, 316). Dort gibt es zu den Aspekten Meinungsführer und Normgeber einen Hinweis auf die Romanvorlage „Lord of the Flies“ (ebenda, 318).

rinnen und Schüler nicht selber Fragen stellen oder Erklärungen für schwierige Begriffe finden können? Wäre u. U. eine Erklärung vielleicht gar nicht nötig gewesen? Und steckt in dem Begriff „zivilisatorische Ordnungsprinzipien“ nicht der eigentliche Kern der Story? Wird damit nicht eine wesentliche inhaltliche Aussage, didaktisierend und kategorial vorweggenommen? Geht es darum, die genannten Ordnungsprinzipien (hoch entwickelte Technik, Wissenschaft, Bildung und Umgangsform sowie geordnet ablaufende Beziehungen) anhand des nachfolgenden Textes auf den Seiten 1-3, die die Schülerinnen und Schüler erhalten haben, zu überprüfen? Schauen wir weiter:

1.3.4 Erklärungen der Schülerinnen und Schüler – Spiel als Ernstfall

[...]

Lehrer: [...] *ehm, ihr kennt alle den Begriff [betont:] Zivilisation (ein/e SCH: ja), wir bezeichnen uns allgemein als zivilisierte Menschen und dazu gehört, dass die Beziehung von Einzelnen und Gruppen irgendwie geregelt sind, könnt ihr ein Beispiel nennen aus dem aus dem Alltag hier aus Schule oder zu Hause, oder so, wo die Beziehungen zwischen Einzelnen oder zwischen Gruppen (SCH: uhuhuh) geregelt sind in irgendeiner Form?*

Oskar: *Fußball*

Lehrer: *sag mal*

Oskar: *Fußball*

Lehrer: *ja wie?*

Oskar: *ja zum Beispiel da spielen wir alle zusammen, eine Mannschaft*

Lehrer: *aha und nach bestimmten Regeln (Oskar: ja) ne, gut das ist ja nun Sport Spiel, aber das kommt ja auch vor, zu Hause aus dem Alltag irgendwie oder aus der Schule*

Paul: *Freundschaft*

(Pascal: *Mittagesen*)

Lehrer: *erklär mal näher Paul*

Paul: *ja so zusammenhalten*

kurze Pause

Lehrer: *Psst, bisschen mehr müsstest du (da noch sagen)*

Paul: *mehr weiß ich nicht, allgemein Freundschaft*

[Gemurmel]

Lehrer: *noch was? ... na wir haben gerade hier auch ne Form von geregeltum Umgang miteinander (SCH: eih ja, ne) [leises Gelächter] ihr als Gruppe von Schülern und ich als Lehrer vielleicht oder so und ich hab gerade eben gesagt leise sein, melden (Murat: ??? rausgeschickt werden) da gibts gewisse Regeln [...]*

Der Lehrer greift Formulierungen aus der vorliegenden Worterklärung auf. Die Worterklärung soll so nicht stehen bleiben, denn anders als in der Textvorlage - dort heißt es „Die Beziehungen von einzelnen und Gruppen untereinander verlaufen in einer entsprechenden Ordnung“ - spezifiziert er: „wo die Beziehungen zwischen Einzelnen oder zwischen Gruppen geregelt sind in irgendeiner Form“. Er fragt die Schülerinnen und Schüler, ob sie dazu „ein Beispiel“ nennen können. Er will offenbar einen Bezug zu der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler herstellen. Zwischenzeitlich bekundet ein Schüler/eine Schülerin lautmalend: „uhuhuh“, damit scheint eine Form der Verständigung, eine Art Tar-

zanschrei als eine Vorstellung von Nicht-Zivilisiertsein spontan und unmittelbar in Szene gesetzt. Handelt es sich dabei um ein Beispiel für dieses naturwüchsig-ungestüme Bedürfnis, den Drang sich mitzuteilen? Handelt es sich hier nicht der Form nach um ein unmittelbares, spontanes, ja szenisches Reagieren (Lorenzer 1995⁴), das mit dem Inhalt der vorliegenden Thematisierung in engem Zusammenhang steht? Zielt die latente Botschaft dieser Lautmalerei nicht auf die von dem Lehrer zuvor hervorgehobene Zuschreibung („wir [...] als zivilisierte Menschen“)? Ist mit der Schüleräußerung nicht stellvertretend nahe gelegt: Wir können auch anders?

Zunehmend deutet sich an, dass der Lehrer diese Stelle nutzen will, um die Schülerinnen und Schüler darauf hinzuweisen, dass zum Zusammenleben und zur Zusammenarbeit eben Regeln gehören. Die Klärung der Begriffe gerät zu einer Abfrage, bei der der Lehrer offenbar auf das Eigenverstehen der Schülerinnen und Schüler setzt.

Dann äußert sich Oskar. Er nennt stichwortartig „Fußball“. Der Lehrer möchte dazu Näheres wissen und Oskar erläutert beispielgebend, „da spielen wir alle zusammen, eine Mannschaft“. Zur Regelung der Beziehungen zwischen Einzelnen und Gruppen kann Oskar also auf eigene Erfahrungen zurückgreifen.

Diese ließen sich nun aufgreifen und ausdifferenzieren, mit Fragen wie:

- In welcher Form, welchen Formen sind die Beziehungen geregelt?
- Wer spielt in welcher Mannschaft und warum (Zweck)?
- Welche Regeln gibt es und worin bestehen diese?
- Wer hat diese Regeln aufgestellt?

Der Lehrer hakt aber nicht nach, er kommentiert Oskars Beitrag mit „aha“ und ergänzt „und nach bestimmten Regeln“. Oskar bleibt nur die Möglichkeit, dies zu bestätigen. Sein Einfall wird nicht weiter erörtert. Der Lehrer qualifiziert „das“ als „Sport Spiel“, als Beschäftigung, die in den Bereich der Freizeit gehört. Er verfolgt offenbar eine andere Spur, insistiert auf Beispiele „zu Hause aus dem Alltag irgendwie oder aus der Schule“. Aber auch für diese Geltungsbereiche war das gemeinsame Fußballspiel doch geeignet.

Das Beispiel Oskars wird aber nicht in seinen für den Schüler relevanten, inhaltlich komplexen Bedeutungen und Dimensionen aufgegriffen und ausgeschöpft, sondern in die Welt des Spiels abgeschoben.

Hier soll nun angedeutet werden, welche Erkenntnisse dieses Sportbeispiel transportieren könnte. Ließe sich daran nicht zeigen,

- dass, um etwas gemeinsam tun zu können (und sei es im Spiel), Vereinbarungen und Regeln wichtig sind?
- dass Regeln nicht bloß gegeben sind, sondern sich entwickeln (im historischen Prozess), verbrieft, aber auch veränderbar sind?
- dass Regeln bestimmte Verhaltensweisen einschränken, gar ausschließen (Fairness garantieren sollen)?
- dass Regeln bestimmte Freiräume garantieren (gleiche Verteilung von Chancen garantieren sollen)?
- dass Regeln von allen Beteiligten akzeptiert werden müssen (erst dann wird man zum Mitspieler)?

- dass gleichzeitig die Regeln Spaß am Spiel ermöglichen (Wettkampf, Konkurrenz spielerisch austragen)?

Berücksichtigt man diese Aspekte und Fragen, dann kann man sagen, dass die Spielsituation eben auch ein „Ernstfall“ ist (vgl. Hentig 1969).

Das heißt mit anderen Worten, dass die Schülerinnen und Schüler von sich aus Themen nennen, Erklärungsbedarf anmelden und Verstehensbedürfnisse haben, die als „authentische Probleme“ angesehen werden könnten, aber nicht ausgeschöpft werden. Als Beispiel für den Ausbau solcher „authentischer Probleme“ sehe man sich an, was Ritsert aus einer soziologischen Perspektive zur Klärung des Regelbegriffs und zur Bedeutung des Regelverstehens (Ritsert 1988, 102ff.) ausführt. Dort werden (mit Bezug auf Searle) Regeln, die eine bestimmte Handlung konstituieren bzw. überhaupt erst ins Leben rufen, als „konstitutive Regeln“ qualifiziert. Als Beispiel werden die Regeln beim Fußballspiel genannt, ohne die es das Spielen gar nicht geben würde (ebenda, 88ff.).

Zurück zum Unterrichtsverlauf, schauen wir, ob es weitere Hinweise auf eine (authentische) Problemartikulation, auf Verstehensbedürfnisse und Ansprüche von Schülerinnen und Schülern im politischen Unterricht gibt.

Zuletzt hatte der Lehrer auf Beispiele aus den Bereichen „zu Hause aus dem Alltag“, „aus der Schule“ insistiert. Anschließend äußert Paul: „Freundschaft“. (Der vermutlich von Pascal geäußerten Bemerkung „Mittagessen“ wird keine weitere Bedeutung beigemessen. Hätte dies nicht auch ein schönes Beispiel für eine Alltagssituation sein können, mit der alle etwas anfangen können? Möglicherweise hat der Lehrer das gar nicht gehört.) In Betracht gezogen werden kann hier, dass Freundschaft eine besondere Form der sozialen Beziehung darstellt. Der Lehrer fordert Paul auf, seinen Beitrag „näher“ zu erklären. Über seine Antwort „Zusammenhalten“ hinaus sagt Paul, nachdem der Lehrer erneut nachgehakt hat, dass er dazu nicht „mehr weiß“.

Der Lehrer insistiert nun nicht weiter, greift das Beispiel nicht weiter auf. Bemerkt er, dass hier ein Aspekt angesprochen ist, der einen persönlichen Lebensbereich von Paul und den anderen Schülerinnen und Schülern, möglicherweise auch deren Beziehungen untereinander tangiert?

Dem Beispiel „Freundschaft“, das Paul einbringt, kommt im Kontext Schulklasse offenbar eine besondere Bedeutung zu. Handelt es sich hier um eine Form der „Informationspolitik“⁷, um ein öffentlich angezeigtes Geheimnis? (vgl. Breidenstein/Kelle 1998, 135). Aber dies wäre kein Grund gewesen, nicht zu fragen, ob die Beispiele „Fußball“ („zusammen“ bzw. wie es in der Überschrift der Textvorlage heißt „gemeinsam“ in einer Mannschaft zu spielen) und „Freundschaft“ in einem Zusammenhang stehen, Gemeinsamkeiten haben oder Unterschiede bzw. Differenzen aufweisen.

Der Lehrer richtet an alle die Frage: „noch was“? So als wolle er eine Aufzählung komplettieren. Er legt dann seine Sichtweise, seine Vorstellung von geregelten Umgangsformen dar: „ihr als Gruppe von Schülern und ich als Lehrer vielleicht oder so“. Der moralisierende Impetus seines Beispiels entgeht den Schülerinnen und Schülern offenbar nicht. Seine

⁷ Zu Informationspolitik im Kontext von Umgangsweisen und Handlungen mit anderen siehe Geulen 1989, 450ff.

Äußerung wird mit leisem Gelächter und Bemerkungen quittiert. Dann zitiert der Lehrer sich offenbar selbst „ich hab gerade eben gesagt leise sein, melden“, so als wolle er damit ein Exempel für „gewisse Regeln“ statuieren. Murat jedenfalls durchkreuzt dies, indem er unangemeldet eine vorangegangene Äußerung des Lehrers anfügt: „rausgeschickt werden“. Erweist Murat sich hier wieder als Hermeneut der latenten Sinnstruktur (vgl. Helsper 1996, 561): Von wegen geregelter Umgang miteinander - im Zweifel hat der Lehrer das Sagen ... ?

Zusammengefasst

Was aber an diesem Beispiel deutlich wird, ist:

Die Schüler nennen Grundsituationen des Zusammenlebens, die Anknüpfungspunkte wären, um kontextspezifischen Regelungen und Verhaltenserwartungen auf den Grund zu gehen. Für Freundschaft könnten in Betracht gezogen werden: Vertrauen haben, alles sagen können, akzeptiert werden usf. und für das Fußballspiel: einhalten von Spielregeln zur lustvoll-spielerischen Form der Austragung von Wettkampf und Konkurrenz !

Für den Politikunterricht heißt dies allgemein, dass ein spontanes, aus den klärungsbedürftigen Lebens- und Konfliktsituationen, aus den Verstehensbedürfnissen der Schüler und Schülerinnen zu entwickelndes, sagen wir mal, Curriculum entstehen kann.

So kann etwa davon ausgegangen werden, dass es ein starkes Interesse der Schüler und Schülerinnen an der Normierung typischer sozialer Situationen, nicht zuletzt aus Gründen eigener Verhaltenssicherheit, gibt. Der individuell übergreifend bedeutsame Lernertrag wäre, dass die Unterscheidungsfähigkeit für das Handeln in spezifischen Kontexten gelernt werden muss. Ja, dass jeder/jede zunächst einmal in der Lage sein muss, kontext- und situationsbezogen zu deuten (vgl. Geertz 1999⁶). Was dieses Beispiel zeigt, ist, dass es gilt, einen wirklichen (und nicht didaktisch verengten) Begriff sozialen Lernens in den Blick zu nehmen, der die Verhaltensanforderungen in sozialen Situationen hinsichtlich der Kommunikation in wechselnden Gruppierungen und Kontexten umschließt, mit der Möglichkeit, die eigene Identität angesichts dieser Rollenzumutung zu bewahren. Das - dies wird in der Unterrichtspassage deutlich - ist ein originäres, subjektiv bedeutsames Themenangebot - als ein Verweisungszusammenhang - aus der Perspektive der Schüler und Schülerinnen. Wo, wenn nicht im Politikunterricht, kann dieser Begriff sozialen Lernens berührt und thematisiert werden? Wie anders - als in dem, was wir die Entwicklung eines „spontanen Curriculums“ nennen wollen - kann ein Wissen über sich und die Gesellschaft, ein Verständnis des Sozialen in einer für die Schüler bedeutungshaltigen Weise aufgebaut werden? Um Missverständnisse zu vermeiden: Das heißt nicht, die Anforderungen von Lehrplänen hinsichtlich einer fundierten Wissensbasis zu ignorieren. Das heißt aber: Sensibilität für authentische Beispiele, Verweise, Themen, Konfliktsituationen der Lebensführung von Schülern zu entwickeln, an denen anzuknüpfen ist, die weiterentwickelt und strukturiert werden müssen. Das setzt allerdings voraus, dass die Lehrer und Lehrerinnen, wie sich am Beispiel des Regelbegriffs ausdeuten ließ, vermutlich mehr denn je keine „Politik ohne Gesellschaft“ betreiben und anbieten. Denn ansonsten bleiben die Andeutungen und Verweise, die Schüler und Schülerinnen vielleicht oft „en passant“ liefern - für die Lehrer und Lehrerinnen ohne soziologische Grundbildung -, ohne Belang. Nun könnte dagegegenthalten werden, dass der Lehrer im vorliegenden Falle die Beiträge der Schüler zur Kon-

textspezifität von Regeln nicht aufgreift, weil er in dieser Stunde ein anderes, längerfristiges Ziel verfolgt.

Angenommen der Lehrer will vermeiden, dass zu einem vorgezogenen Zeitpunkt alles Wesentliche gesagt ist. Hätte er selber sich dann nicht zurückhalten müssen? Schließlich greift er selber thematischen Aspekten vor, indem er die Klassenzimmersituation mit der Worterklärung in Verbindung bringt.

Der Lehrer versucht, Brücken zu schlagen (Analogien herzustellen) und greift dabei nicht die für politisches Lernen relevanten und mehrdeutigen Kontexte auf, die von den Schülerinnen und Schülern thematisiert werden, wie etwa: das Verhältnis der Generationen und die Frage der Durchsetzungsfähigkeit (Petra), die soziale Rangordnung in Gruppen (Tim), die Bedeutung von Regelungen für öffentliche und private Sphären (Oskar, Paul), für Situationen, in denen das Spiel zum Ernstfall werden kann.

Die eigentliche Textlektüre hat noch gar nicht begonnen, und ein Tableau von - die Spezifik und Differenzen einebnenden - Zuschreibungen, Kategorien und Analogievorstellungen liegt bereits vor. Die Denkwege werden abgesteckt, bevor das Denken begonnen hat. Wie geht es nun weiter?

1.3.5 Lektüre des Basistextes – Was auf der Insel geschah ...

[...]

Lehrer: *sie können sich ernähren, sie können sich versorgen, und jetzt frag ich Svantje, ob sie Lust hat zu lesen, ja oder nicht? gut, Svantje*

SCH-Kommentare/Äußerungen

Lehrer: *wir lesen den Text jetzt, könnt ihr euch wieder einkriegen jetzt bitte, wir lesen den Text jetzt einmal [bleibt unruhig] (Evin: Herr *** ???) Svantje liest ihn einmal ganz durch, bitte um Ruhe, Evin (SCH: Evin) Svantje bitte*

Der Lehrer lehnt an der Tafel

Der Lehrer fasst aus seiner Sicht Aspekte aus dem einleitenden Text zusammen und leitet zur Lektüre des Haupttextes über. Dieser Übergang gestaltet sich nicht reibungslos. Es kommt Unruhe auf. Wiederum sind die Aktivitäten des Lehrers auf die Herstellung von Konzentration und Aufmerksamkeit gerichtet. Die indirekte Ansprache von Svantje, mehrfache Ermahnungen vonseiten des Lehrers, aber möglicherweise auch Ansätze einer Selbstregulierung⁸ (siehe Evin, die den Lehrer direkt anspricht) kennzeichnen die Situation.

Svantje: Was geschah, Ralph, einer der Jungen, fand eine große Muschel, Piggy schnappte nach Luft und fuhr mit der Hand vorsichtig über das glitzernde Etwas in Ralphs Armen, Ralph! Ralph blickte auf, damit können wir die anderen herbeirufen, und dann ha [räuspern] halten wir eine Versammlung ab, wenn die uns hören, kommen sie bestimmt, er strahlte Ralph an, du

⁸ Zum Begriff der Selbstregulierung vgl. Negt 1997, 191ff.; siehe auch Combe/Leue-Schack/Pingel 2000. Dort heißt es: „Allerdings beschränkt sich der Versuch, eine Balance zwischen Vorgabe der LehrerInnen und Selbstregulierung der Schüler zu finden, nicht nur auf den Planungsvorlauf zu einem Projekt, sondern er stellt ein beständiges Spannungsfeld dar und wird offenbar in vielen kleinen Situationen des Unterrichtsalltags erfahren“ (59).

hast sicher gleich schon daran gedacht, deshalb hast du sie auch rausgefischt, was?, Ralph strich sein blondes Haar zurück, wie bläst man da drauf? Ralph nahm die Muschel von den Lippen, Donnerwetter! seine Stimme klang wie ein Flüstern im Vergleich zu dem rauhen Ton des Muschelhorns, er hob das Horn an die Lippen, holte tief Luft und blies noch einmal, das hört man bestimmt meilenweit, Ralph hatte wieder Luft bekommen und stieß mehrmals kurz hintereinander in das Muschelhorn, da kommt schon einer, rief Piggy, nach und nach kommen die Jungen zusammen, [zum Lehrer gewandt] wie spricht man den Namen aus?

Lehrer: *ja ich würde ihn (Murat: Merridee) englisch aussprechen, wer macht einen Vorschlag?*

SCH: *Peggi* - SCH: *Merridew*

SCH: *Peggi, ach so*

Lehrer: *wenn man in englisch ausspricht?*

SCH-Zurufe: *Merridew*

Lehrer: *Merri, wie wer hat das eben gesagt?*

SCH: *ich*

Lehrer: *ja Julia, dann melde dich doch*

(SCH: *ich auch*)

Julia: *Merridew*

Lehrer: *Merridew, ne [mit Betonung auf der Endsilbe] würd ich sagen*

Svantje: *Merridew wandte sich an Ralph, [Klopfen und die Tür zum Klassenzimmer geht auf] sind überhaupt keine Erwachsenen*

Die Lektüre wird unterbrochen. Osman kommt herein, er hat verschlafen.

[...]

Durcheinander, Unruhe

Lehrer und SCH sind gleichzeitig zu hören

Lehrer dann lauter: *ja ja nun wars gerade mal so schön ruhig*

Tim: *doch den Anfang hab ich mal glaub ich mal gesehn*

Durcheinander an Stimmen

Lehrer: *ihr könnt ewer Fantasie nachher noch freien Lauf lassen, (Murat: den hab ich dreimal gesehn den Film) also wir fangen noch mal an, nach und nach kommen die Jungen zusammen, Svantje*

Während Svantje mit ruhiger Stimme den Text flüssig vorliest, ist es still (zum Textgeschehen siehe unten). An einer Stelle hält sie inne. Bevor sie weiterliest, möchte sie von dem Lehrer wissen, wie der Name „Merridew“, der ihr offenbar im Unterschied zu den anderen Namen unbekannt, fremd ist, ausgesprochen wird. Noch bevor der Lehrer zu Ende führt, dass er den Namen „englisch aussprechen“ würde, formuliert Murat „Merridee“ und prononciert ein langgezogenes: *iii* am Ende des Namens. Der Lehrer geht darüber hinweg und fragt: „wer macht einen Vorschlag?“. Es folgen mehrere Zurufe, unter anderem von Julia, die sich nicht gemeldet hatte, was der Lehrer nicht unkommentiert lässt. Der Lehrer bessert bei ihrem Vorschlag zur Aussprache des Namens lediglich die Betonung nach.

Svantje fährt zu lesen fort. Nach kurzer Zeit klopft es an der Tür. Osman, der verschlafen hat, betritt das Klassenzimmer. Die Situation, die durch sein plötzliches Auftauchen verursacht wird, führt wiederum zu allgemeiner Unruhe. Der Lehrer bedauert mit lauter Stimme, dass es „gerade mal so schön ruhig“ war. Tim ist zu hören, er glaubt, den Anfang des Films „mal gesehn“ zu haben.

Dass es einen Film zu der vorliegenden Story gibt, lässt die Schülerinnen und Schüler gedanklich nicht los. Es kommt wieder zu einem Stimmengewirr. Der Lehrer (offenbar nimmt er bestimmte Äußerungen der Schülerinnen und Schüler wahr) stellt in Aussicht: „ihr könnt eurer Fantasie nachher noch freien Lauf lassen“. Murat wirft zum wiederholten Male ein, dass er den Film „dreimal gesehen“ hat. Der Lehrer erklärt „also wir fangen noch mal an“, und zwar bei der Textstelle: „nach und nach kommen die Jungen zusammen“.

Für das Beharrungsvermögen des Lehrers lassen sich an der Stelle gute Gründe erwägen. Beispielsweise könnte er die Absicht verfolgen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht einfach zum Nächsten übergehen, ohne sich intensiv auf den Text einzulassen. Die Arbeit am Text würde dieses Einlassen erforderlich machen. Zu fragen ist allerdings: Warum dann dieser lange und gesteuerte Weg bis hin zur Textlektüre? Die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler werden bislang gebremst und kanalisiert. Der Lehrer hat von Beginn an eine offene Situation vermieden, in der die Schülerinnen und Schüler direkt ihre Empfindungen, Sichtweisen usw. hätten darlegen können.

Doch schauen wir weiter. Svantje bekommt wieder das Wort und liest vor.

Svantje: Merridew wandte sich wandte sich an Ralph, sind überhaupt keine Erwachsenen hier?, nein! Merridew setzte sich auf einen Stamm und blickte in die Runde, dann müssen wir uns selbst um uns kümmern, geborgen an Ralphs Seite, ließ Piggy sich schüchtern vernehmen, deshalb hat Ralph ja eine Versammlung einberufen, damit wir was unternehmen können, dann sprach Jack, wir müssen was zu unserer Rettung unternehmen, ein Stimmengewirr war die Antwort, einer der Kleinsten, Henry, sagte, er wolle nach Hause, halt die Klappe, sagte Ralph mit unbeteiligter Stimme, er hob das Muschelhorn hoch, ich glaub, wir brauchen einen Anführer, dann geht das besser, einen Anführer, ja einen Anführer, das mache ich am besten, sagte Jack mit ganz selbstverständlicher Anmaßung, ich bin Kapitelsänger und Klassenseniore, und ich kann das hohe C singen, erneutes Stimmengewirr, also gut, sagte Jack, ich, er zögerte, der dunkelhaarige Roger gab endlich seine Zurückhaltung auf, am besten, wir stimmen ab, ja!, wir wählen unsern Anführer, au ja, los, wir stimmen ab, [Blättergeraschel] (Murat: ob jetzt kommt erst mal so ein fetter Text) eine Wahl, das war wie ein Spielzeug, fast so unterhaltend wie das Muschelhorn, Jack versuchte aufzubegehren, aber die Versammlung leitete jetzt nicht mehr der allgemeine, nicht mehr der allgemeine Wunsch nach einem Anführer, man wollte Ralph einfach als Anführer ausrufen, keiner hätte dafür einen Grund anzugeben vermocht, Intelligenz hatte bisher nur Piggy bewiesen und die off [Svantje räuspert sich] und die offensichtliche Führerpersönlichkeit war Jack, aber wie Ralph so dasaß, umgab ihn etwas Rubiges, das ihn aus den anderen heraus hob, weiter sprach für ihn sein anziehendes Äußeres, und hinter ihm stand zwar unausgesprochen, aber um so wirksamer, die Zauberkraft des Muschelhorns, er hatte geblasen, er hatte auf der Plattform auf sie gewartet mit dem zerbrechlichen Ding auf den Knien, er war etwas Besonderes, der mit der Muschel, Ralph, Ralph, der mit dem Trompetendings soll den Anführer machen, Ralph gebot mit der Hand Schweigen, also gut, wer stimmt für Jack?, missmutig hoben die vom Chor die Hand, wer stimmt für mich?, alle, außer den Jungen vom Chor und Piggy, reckten sofort die Hände in die Höhe, dann hob auch Piggy widerwillig die Hand, Ralph zählte ab, dann bin ich also Anführer, die Versammlung brach in Beifallsrufe aus, in die sogar die Jungen vom Chor einfielen, Schamröte der Erniedrigung verdeckte die Sommersprossen auf Jacks Gesicht, er sprang auf, überlegte es sich dann anders und setzte sich wieder hin, während die

Plattform noch von zustimmenden Rufen widerhallte, Ralph blickte ihn an und wollte ihn ver-söhnen, der Chor untersteht natürlich dir

Lehrer: *vielen Dank Svantje, ganz toll gelesen*

Klatschen

SCH-Zurufe

Soweit die Lektüre des Textes. Murat kommentiert zwischendurch: „oh jetzt kommt erst mal so ein fetter Text“. Er meint offenbar den größeren, engzeilig gedruckten Abschnitt auf der dritten Seite.

Anzumerken ist, dass einige Schülerinnen und Schüler Beifall klatschen, nachdem Svantje gelesen hat. Auch Zurufe sind zu hören. Hier ist eine von ihnen Akteurin gewesen und dies wird nachhaltig gewürdigt!

Einschub

Der Text enthält unterschiedliche Erzählformen: direkte Rede im Präsens (wobei es nicht ganz einfach ist, diese jeweils einem bestimmten Sprecher zuzuordnen), Beschreibungen in der Vergangenheitsform sowie Kommentierungen und Deutungen. Es gibt mehrere Romanfiguren⁹. Verschiedene Handlungen sind beschrieben. Die Komplexität des Textgeschehens ist also nicht leicht in den Griff zu kriegen. Die Szene bietet zahlreiche Ansatzpunkte und Zugänge zum Verstehen sowie unterschiedliche Möglichkeiten zur Deutung und zur Beurteilung, deshalb soll nun zunächst das Textgeschehen näher betrachtet und interpretiert werden¹⁰. Leitfragen dabei sind:

- Welche Handlungssituation wird bzw. welche Handlungen werden dargestellt?
- Was ist das Handlungsproblem bzw. was sind die Handlungsprobleme, die bewältigt werden müssen?

Der Text beginnt damit, dass Ralph ein Muschelhorn findet. Offenbar ist es die Idee von Piggy (bei dem Namen handelt es sich wohl um einen „Spitznamen“, der mit Schweinchen übersetzt werden kann), die anderen mit dem Muschelhorn herbeizurufen, um eine Versammlung abhalten zu können, auch wenn er einräumt, dass Ralph aus genau diesem Grund das Muschelhorn „rausgefischt“ habe. Ralph bläst schließlich in das Muschelhorn. Das Muschelhorn bekommt also symbolisch eine Funktion zugeschrieben, es fungiert als eine Art Megafon, mit dem eine Versammlung (als eine Form geordneter Zusammenkunft) einberufen werden kann.

Eine Versammlung einzuberufen, eine Abstimmung, eine Wahl stellen (selbstbestimmte) Versuche dar, die Situation zu ordnen, die Rettung vorzubereiten, wobei Regeln und Gesetze in der Geschichte nicht direkt vorgegeben sind (vgl. Freiwald/Oehlschläger 1972, 214). Dabei bedienen sich die Jungen dem Schema nach einer Vorgehensweise, die ihnen aus der Erfahrungswelt, der sie entstammen, bekannt ist. „Diese Schar von Jungen lebt

⁹ Eine Recherche ergibt: Merridew und Jack sind vermutlich ein und dieselbe Person. Aus der vorliegenden Übersetzung, der der Textauszug entnommen ist, geht dies aber nicht eindeutig hervor.

¹⁰ Diese Interpretation kann keinesfalls als ausschöpfend betrachtet werden, vielmehr ist sie als ein möglicher Zugang zu der Bedeutung und zu dem Stellenwert des Textauszuges für politisches Lernen zu verstehen. In diesem Einschub werden sozusagen mögliche Interpretationen rekapituliert.

nach erinnerten und reproduzierten Ordnungen, die“, so heißt es bei von Hentig, „einen Teil ihrer Probleme nicht löst“ (Hentig 1969, 126).

Die Wahl des Anführers leiten nicht in erster Linie rational begründete Motive. Die Jungen kennen sich kaum, wissen nicht, wie z. B. Ralph wirklich ist. Sie richten ihre Entscheidungen an nicht näher begründeten (Persönlichkeits-)Merkmalen aus und stehen gleichsam unter dem Druck, sich solidarisch zu zeigen. Für Ralph spricht einerseits, dass ihn etwas Ruhiges umgibt, dass er ein anziehendes Äußeres hat, hinter ihm die Zauberkraft des Muschelhorns steht (positive Aura, Erwecken von Zuversicht), obschon Piggy bislang Intelligenz bewiesen hatte, obschon sich Jack als eine Führerpersönlichkeit andient.

Der Vorgang der Abstimmung verläuft eher informell. Es wird deutlich, dass nicht alle aus voller Überzeugung ihre Wahl treffen. Es gibt keine längere Bedenkzeit, die Wahl ist auch nicht geheim. Es gibt nur die Alternative zwischen den Gegenspielern Ralph und Jack, die beide nicht ausnahmslos sympathisch beschrieben sind. Die Ad-hoc-Abstimmung hat etwas von Überrumpelung.

Die Jungen formieren sich zu einer Art Zweckgemeinschaft, die durch den Chor (als eine Teilgruppe) einerseits und die übrigen Jungen (die sich offenbar nicht näher kennen) andererseits geprägt ist. Einzelne verschaffen sich Gehör, andere werden zurückgewiesen.

Piggy scheint die Rolle eines Vordenkers, Bedenkenträgers zu haben. Er ist Ralph einerseits zugeneigt, scheint andererseits, was die Abstimmung bzw. die Wahl als Prozedere anbelangt, skeptisch zu sein.

Dass die versammelte Jungenschar in Beifallsbekundungen (euphorische Grundstimmung) ausbricht, ist für Jack eine zusätzliche Demütigung. Ralph will offenbar einlenken, indem er dem Gegenspieler ein Zugeständnis macht. Jack soll nicht alle Vorrechte verlieren, er soll sein Gesicht, sein Ansehen wahren können. Ralph wendet sich mit einer veröhnlichen Geste an Jack, der Chor soll ihm unterstehen. „Der gewählte Ralph spürt die Verletztheit des Rivalen“ wie es von Hentig ausdrückt (Hentig 1969, 111).

Halten wir fest:

Die Jungen befinden sich in einer prekären Situation. Sie stehen unter Handlungsdruck und können mögliche Vorkehrungen auf Rettung nicht vertagen. Sie einigen sich auf ein schnelles, formales Verfahren. Das gewählte Verfahren berücksichtigt noch nicht die Bedürfnisse und die Interessen Einzelner. Es gibt keinen längeren Prozess des Aushandelns und Beratens.

Das Handeln der Jungen ist an Beteiligungsformen ausgerichtet, wie sie aus institutionell verfassten Gemeinschaften (wie z. B. der institutionalisierten Politik) bekannt sind. Allerdings ermöglicht das rasch in die Wege geleitete Verfahren kaum ein individuelles Reagieren, ein Nachfragen, eine offene Aussprache etwa über den Zweck bzw. das Ziel der Anführerschaft.

Mit Mead ließe sich einwenden: „Der Wert einer geordneten Gesellschaft ist für unser Leben von entscheidender Bedeutung, doch müssen auch dem Einzelnen genug Ausdrucksmöglichkeiten vorbehalten sein, wenn wir eine ausreichend entwickelte Gesellschaft haben wollen“ (Mead 1973, 265).

Die dargelegte Interpretation folgt der Spur, dass es sich in dieser Inselformation um eine Art Ursprungsszene des Politischen handeln könnte. Die „Erfindung des Politischen“ baut einerseits auf schon vorhandenen sozialen Strukturen auf. Andererseits sind diese situativ

auch immer wieder neu zu erzeugen; etwa durch Aushandlungen oder Kompromissbildungen. Dieses Ineinanderspielen von „Determination“ und „Emergenz“ (Mead) (vgl. Wagner 1999, 16ff.), zwischen Planung, vertraglicher Ordnung einerseits und der Ungewissheit, Unplanbarkeit und Zukunftsoffenheit des Entwicklungsprozesses hinsichtlich seiner konkreten Ausgestaltung andererseits, kennzeichnet diese Inselsituation als Prototyp des politischen Handelns. Zwar besteht der Rückgriff auf vorhandene Regelungen und Regelungsformen des Zusammenlebens, aber auch diese werden, wie Elias zum Prozess der Zivilisation ausführt, erst „[...] in Gang gehalten durch die Eigendynamik eines Beziehungsgeflechts, durch spezifische Veränderungen der Art, in der Menschen miteinander zu leben gehalten sind“ (Elias 1976, 316). In diesem Sinne kann Elias sagen, der Prozess der Zivilisation vollzieht sich als Ganzes ungeplant (ebenda, 312ff.).

Somit führt die beschriebene Situation, in der sich die gestrandeten Jungen befinden, in meinem Verständnis, letztlich zu Grundfragen der Reproduktion der sozialen Ordnung und des sozialen Wandels. Gleichsam repräsentiert und thematisiert der literarische Text die Bedeutung von präsentativen Symbolen und sinnlich-symbolischen Interaktionsformen. Damit werden Fragen von Identität und Sozialität berührt (Lorenzer 1992).

Was die aus der Story erwachsenden Möglichkeiten für politische Bildung angeht, so sei mit Freiwald/Oehlschläger¹¹ kritisch angemerkt: „Auch kann gegen die Verwendung von Goldings Roman als eines Denkmodells in der Auseinandersetzung um Demokratie und Diktatur eingewendet werden, daß mit ihm in Wahrheit die Kategorie des Sozialen, nicht aber die des Politischen getroffen sei.“ (Freiwald/Oehlschläger 1972, 216). Zwar nehme die literarische Vorlage dichterisch gestaltet sozialpsychologische Entwicklungsmöglichkeiten einer Gruppe von Jungen vorweg, die in einer Ausnahmesituation gezwungen sind, ihre Existenz zu sichern, aber sie enthalte keine Analyse von der Umwandlung eines konkreten demokratischen Gemeinwesens hin zu einer Diktatur. „Eine in folge scheinbarer Analogien die Komplexität politischer Entwicklungen verkennende Auffassung könnte zum Gegenteil dessen geraten, was politische Bildung bewirken sollte, nämlich zur Simplifikation und zu vermeintlichen Einsichten“ (ebenda). Dennoch weisen die Autoren auf einen möglichen pädagogischen und politischen Wert der unterrichtlichen Beschäftigung mit dem Roman hin: „Diese spezifische Art der Selbstdisziplin, die erst durch ihr Telos - d. h. durch ihren humanen Zweck - zur Tugend wird, kommt bei Golding nicht zustande ohne Übernahme von Arbeit und den zumindest teilweisen Verzicht auf Tun, ‘das Spaß macht’, also durch Respektierung gemeinsamer Güter und Werte. Auch in der sozialen und politischen Wirklichkeit werden bestimmte Ziele vielfach ohne eine entsprechende Bereitschaft der Handelnden kaum erreichbar sein“ (ebenda, 217).

Man kann also sagen, dass zum einen mit der Inselsituation die besonderen Erfordernisse gemeinsamen Handelns vor Augen geführt werden können. In Zusammenhang damit ließen sich zum anderen Fragen und Aspekte institutionalisierter Politik entzünden und erörtern. So jedenfalls kann von Hentig verstanden werden, wenn er thesenartig formuliert: „Die Geschichte fordert *drittens*, daß das Zutrauen zur Institution der Politik gründlich und

¹¹ Die Autoren haben 1972 eine Studie vorgelegt, in der anhand von Wortprotokollen verschiedene Gesprächsformen im Unterricht untersucht werden. Im Verlauf des 1968 aufgezeichneten Politikunterrichts eines 8. Schuljahres wird ein Schulbuchtext (Hilligen 1965⁹) erarbeitet, in dem die Story des Romans „Herr der Fliegen“ unter der Kapitelüberschrift „Ordnung - nur lästig?“¹⁰ zusammengefasst ist.

fest angelegt werde - das Zutrauen zur Berechtigung und Austragbarkeit des Mißtrauens, die Eintracht in der Ermöglichung des Streitiges, der Verlaß auf die Möglichkeit der Revision“ (Hentig 1969, 128).

Die zuletzt entfalteteten Sichtweisen und Perspektiven stützen die oben dargelegte Interpretation insofern, als auch darin Grundfragen des Sozialen (Entwicklungsmöglichkeiten, soziale Strukturen) bis hin zu Aspekten des Politischen (Institutionalisierung, Güter und Werte) aufgezeigt werden. Im Verhältnis zu den bisher zu der vorliegenden Unterrichtsstunde erörterten Ansätzen und Interpretationen zeigt sich auch hier die Problematik einer analogisierenden Zugriffsweise, bei der Dissens, Komplexität und Mehrdeutigkeit sowie Spezifik und Differenz nicht ausgelotet werden.

Doch gehen wir zunächst zurück zur Analyse des Unterrichtsgeschehens und schauen wir, wie dort mit dem Symbolgehalt und dem Aspektenreichtum, der in der literarisch abgefassten Inselfituation aufscheint, umgegangen wird.

Es stellen sich also die Fragen: Welche Sinnperspektiven klingen in der folgenden Besprechung des Textes an? Welche Möglichkeiten, auf den Text zu reagieren, werden den Schülerinnen und Schülern eingeräumt bzw. welche Möglichkeiten ergreifen sie von sich aus?

1.3.6 Besprechung des Textes: Wer ist wer? Wer macht was?

Während Svantje vorgelesen hat, hat der Lehrer die Namen von sechs Romanfiguren an der Tafel notiert (Ralph, Piggy, Merridew, Jack, Roger, Henry). In einem Schnelldurchgang mit teils suggestiven Fragen wie: „wer von den sechs ist sehr enttäuscht, dass er nicht zum Anführer gewählt wird?“ und „was kann man über Piggy sagen?“ notiert er Stichworte, die die Schülerinnen und Schüler nennen, an der Tafel (Ralph → Anführer; Piggy → intelligent; Jack → enttäuscht; Henry → Heimweh). Er entschließt sich also für ein an den Charakteren des Romans orientiertes Vorgehen. Die genannten Romanfiguren und ihre verschiedenen im Text angedeuteten Persönlichkeitsmerkmale (die Psychologie der Personen), ihre jeweiligen Rollen sind ihm offenbar besonders wichtig, sollen unterschieden werden. Vermutlich soll dadurch die Komplexität des Geschehens reduziert und den Schülern eine Strukturierungshilfe an die Hand gegeben werden.

Warum aber entschließt sich der Lehrer für dieses, an den Romanfiguren orientierte, Vorgehen?

- Will der Lehrer sichern, dass die Romanfiguren mit bestimmten persönlichen Eigenschaften identifiziert werden können?
- Geht es dem Lehrer darum, dass die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Sicht einzelne Charaktere beschreiben?
- Sind die „Jungen vom Chor“, die außerdem im Text genannt sind, einfach zu unterschlagen?

Welche anderen Möglichkeiten hätte es nach der Lektüre des Textes gegeben?

- Der Lehrer hätte gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die weitere Vorgehensweise klären können.

- Der Lehrer hätte den Inhalt mit eigenen Worten wiederholen lassen können, um zu klären, was den Schülerinnen und Schülern wichtig ist und wie sie die Situation verstehen und deuten.
- Er hätte gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Fragen, Eindrücke, Sichtweisen, Meinungen, Beurteilungen sammeln können, eine Art Metaplan als Merkposten aufstellen können zur Strukturierung des weiteren Vorgehens.
- Die weiter oben gemachten Schüleräußerungen von Petra und Tim (also die Aspekte: ohne Erwachsene, Anführer) hätten hier noch einmal herangezogen werden können, unter der Frage: Was erfährt man im Text darüber?

Aber fragen wir: Welche Möglichkeiten ergreifen die Schülerinnen und Schüler im weiteren Verlauf? Was ist ihnen bezogen auf die noch verbleibenden Romanfiguren Roger und Merridew wichtig? Zuletzt war für den Jungen Henry festgehalten worden, dass er Heimweh hat und nach Hause will.

[...]

Lehrer: *sss (SCH weinerlich: ich will nach Hause) irgendeine Information über Roger*

Osman: *er ist dagegen*

Oskar: *er ist ein ruhiger Typ*

Murat: *nein [<- lang gezogen] er er will ja die Wahl (Sabine: ach so ich glaub, hier) (Lehrer: moment, (überleg mal) eh Murat) er beeinflusst ja die Wahl, er sagt ja, dass sie wählen sollen besser*

Lehrer: *können wir da noch mal nachgucken, wo steht das?*

Murat: *was weiß ich wo das jetzt steht*

Lehrer: *hervorragend hat Murat das nämlich rausgefunden, das steht auf Seite zwei, die eh (Nadja: zurückhaltend steht da - Evin: der ist zurückhaltend) die fünfte Zeile von unten [Unruhe] Murat liest du mal bitte vor, (Murat: wo ist die denn die fünfte Zeile von unten) tsss Seite zwei, die fünfte Zeile von unten, Murat*

Murat: *er zögerte, meinen sie das (Lehrer: ja) er zögerte (Lehrer: wer zögerte? Moment) der dunkelhaarige Roger gab endlich seine Zurückhaltung auf*

Lehrer: *weiter*

Murat: *mehr steht da nicht*

Pascal: *am besten wir stimmen ab*

Murat: *ach so, am besten wir stimmen ab, (Lehrer: das wird schwierig) ja wir wählen unsern Anführer*

Lehrer: *wer sagt das, am besten wir stimmen ab?*

Evin: *dieser Roger*

andere SCH: *Roger*

Murat: *das ist ja in Anführungsstrichen*

Lehrer: *ja von daher hat Murat nicht ganz Unrecht, der Roger, der gibt sozusagen fast den, also (Reinrufe Osman: den Lauf - Rolf: ???) was könnt ich hier hinschreiben Osman?*

Osman: *er gibt den Lauf (Lehrer: er gibt den Lauf) zum Abstimmen*

Lehrer: *ja er gibt den Lauf, Christoph*

Christoph: *??? den Vorschlag*

Lehrer: *ja find ich ein bisschen besser den Ausdruck Vorschlag*

Osman: *nix da, Lauf ist viel ???*

Lehrer: *jaa ich schreib das (in Klammern auf) aber das versteht man sonst so nicht ganz genau,*

Ein Schüler/eine Schülerin setzt zunächst mit weinerlicher Stimme das Heimweh des Jungen Henry in Szene. Dabei handelt es sich offenkundig wieder um ein Beispiel für die vonseiten des Lehrers befürchteten spontanen und ungestümen Redebeiträge. Ist dies nicht gleichsam ein Versuch, sich unmittelbar und emotional die Lage des Jungen Henry vor Augen zu führen? Handelt es sich dabei nicht auch der Form nach um so genanntes szenisches Verstehen, also um eine Reaktionsweise, um Schülerspontaneität, die in diesem gesteuerten Unterrichtsgeschehen zu kurz kommt und sich dennoch eine Bahn bricht (Lorenzer 1995)?

Auf die Anfrage des Lehrers „irgendeine Information über Roger“ sagt Osman „er ist dagegen“, wobei unklar ist, worauf er sich bezieht. Oskar äußert, „er ist ein ruhiger Typ“. Dies folgert er offenbar aus dem Hinweis im Text, dass Roger „endlich seine Zurückhaltung“ aufgab. Murat setzt mit einem lang gezogenen „nein“ zu einer Gegenrede an. Er äußert sich weitgehender und weist darauf hin, dass Roger derjenige ist, der „die Wahl“ initiiert. Der Lehrer drängt darauf, noch einmal nachzugucken, „wo steht das“. Murat antwortet flapsig: „was weiß ich wo das jetzt steht“. Der Lehrer lobt Murat, „hervorragend“ habe er „das nämlich rausgefunden“, und verweist dann selber auf die Textstelle, die Murat für alle laut vorlesen soll.

Deutlich wird, dass, nachdem Murat einen aus Lehrersicht inhaltlich bedeutungsvollen Aspekt dargelegt hatte, die Überprüfung anhand des vorliegenden Textes sich in verwirrender Wechselrede gestaltet. Dabei tauchen neue Fragen auf. Die in Anführungsstrichen stehenden Äußerungen können z. B. nicht ohne weiteres bestimmten Personen zugeordnet werden.

Der Lehrer fasst dann seinerseits zögerlich zusammen: „der Roger, der gibt sozusagen fast den, also“, er scheint selbst unschlüssig und fragt: „was könnt ich hier hinschreiben?“. Er nimmt Osman dran, der bereits reingerufen hat und nun ausformuliert: „er gibt den Lauf zum Abstimmen“. Der Lehrer reformuliert zwischendurch „er gibt den Lauf“, bestätigt mit „ja“, wiederholt dies noch einmal und nimmt Christoph dran. Christoph bringt den Begriff „Vorschlag“ ein, diesen „Ausdruck“ findet der Lehrer „ein bisschen besser“. Osman insistiert auf seine Formulierung. Der Lehrer notiert an der Tafel „Vorschlag“ und in Klammern „(Lauf)“. Er berücksichtigt auch die irritierende Formulierung Osmans.

Während Osman und Oskar zunächst aus den Informationen im Text schließen, dass Roger „dagegen“ ist bzw. „ein ruhiger Typ“ ist, scheint Murat weniger an der Romanfigur als vielmehr an dem Interaktionsgeschehen orientiert zu sein. Dass es der, wie es im Text heißt, „dunkelhaarige Roger“ ist, der „endlich seine Zurückhaltung“ aufgab, wird nun auch für den Lehrer zweitrangig. Für Murat ist in Zusammenhang mit der Romanfigur Roger entscheidend, dass dieser die Initiative zu der das weitere Vorgehen der Jungen bestimmenden Handlung (nämlich abzustimmen) gibt und damit die vorher von Jack für sich reklamierte Anführerschaft zur Disposition gestellt wird. Möglicherweise wollte auch Osman darauf hinaus, wenn er sagt: „er ist dagegen“. Roger jedenfalls ist offenbar eine wichtige Romanfigur. Die Szene, auf die Murat sich bezieht, ist eine entscheidende Stelle in der Textpassage aus dem Roman. Die Sichtweise, die er aufmacht, erweckt die Aufmerksamkeit des Lehrers. Der Lehrer greift den Hinweis, der sein Konzept - nämlich zunächst die

persönlichen Merkmale und Eigenschaften der Romanfiguren zu beschreiben - durchkreuzt, auf.

Bemerkenswert an dieser Phase der gemeinsamen Erarbeitung ist, dass mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt sind - und das ohne Meldungen! Daraus lässt sich schließen, dass das Reinrufen und Zurufen phasenweise niemanden zu stören scheint.

Es folgt der Anschluss an die Passage bzw. die Lehreräußerung vorher:

so können wir ganz kurz bei Merridew irgendwie sagen
Osman: ???
Oskar: *war die Erste, die da war*
Lehrer: *Merridew?*
(Murat): *die fragt, ob da keine Erwachsenen sind, ich sag doch gar nichts*
???
Lehrer: *kann mal jemand, ja, Nadja*
Nadja: *er war der Erste, der auf den Ruf der Muschel gekommen ist*
Lehrer: *richtig*
Oskar: *das hab ich gesagt (zuerst)*
Lehrer: *und er stellt (SCH: ob Ossi) zwei ganz entscheidende Fragen, oder sagt was ganz Entscheidendes [Unruhe, wegen Oskar] Karmen, tsss (Karmen:???) nochmal laut Karmen*
Karmen: *er hat gefragt, ob keine Erwachsenen da sind*
Lehrer: *aha (Evin: ???) und Evin*
Murat: *und da*
Evin: *??? hat schon*
Murat: *sie sagte, dann müssen wir uns selbst um uns selber kümmern*
Lehrer: *ja, was zeigt das, wenn er sagt, es sind also keine Erwachsenen da (Murat: selbstständig) und dann sagt er, da müssen wir uns um uns selbst kümmern (Murat: selbstständig) ja (Oskar: Merridew ??? Mädchen) was hat er da schnell erkannt?*
(Evin): *dass der (Lehrer: Evin) die auf sich selbst gestellt sind*
Lehrer: *wie bitte*
Evin: *dass sie auf sich selbst gestellt sind*
Lehrer: *richtig*
Murat: *(schlaues)*
Lehrer: *also der ist sicherlich eh (SCH: das ist ne sie) [Unruhe] ??? Merridew hat die Situation schnell erkannt, die Erwachsenen sind nicht da (Paul: schlau, intelligent), also müssen sich die Kinder um sich selbst kümmern, ja, so*
Pascal: *dürfen wir den Film gucken (Tim: ja genau) abschlachten*
Murat: *ob der Film ist richtig cool*
Tim: *wir müssen den Film gucken, damit (Lehrer: ja das mit dem) wir genau den Inhalt und alles mitkriegen*
Lehrer: *so, jetzt passt ganz gut der Wechsel, Bandwechsel*

Als Nächstes geht es um die Romanfigur Merridew. Bevor der Lehrer Nadja aufruft, sagt Oskar: „war die Erste, die da war“. Offenbar gehen er und vermutlich Murat, der anschließt, „die fragt, ob da keine Erwachsenen sind [...]“, davon aus, dass es sich bei Merri-

dew um eine weibliche Person, ein Mädchen handelt. Warum? Möglicherweise, weil in Merridew der für Mädchen gängige und englisch ausgesprochen ähnlich klingende Namen Mary enthalten ist. Wie auch immer - mindestens für Oskar besteht Grund zu der Annahme, dass es sich bei der Romanfigur Merridew um ein Mädchen handelt (subjektive Deutung, Projektion). Das ist klärungsbedürftig, denn im Eingangstext ist die Rede von „Schuljungen“, und in dem Text, der nun besprochen wird, heißt es „Nach und nach kommen die Jungen zusammen“.

Obschon Nadja anders als Oskar von „er“ spricht und weitgehender als er ausführt: „der auf den Ruf der Muschel gekommen ist“, reklamiert Oskar den Beitrag für sich.

Der Lehrer, der Nadjas Beitrag als „richtig“ qualifiziert, gibt dann vor, dass Merridew „zwei ganz entscheidende Fragen“ stellt bzw. „sagt was ganz Entscheidendes“. Karmen, die wegen der Unruhe zunächst nicht zu verstehen ist, wiederholt laut: „er hat gefragt, ob keine Erwachsenen da sind“. Evin zieht offenbar einen Beitrag zurück, vermutlich weil, was sie sagen wollte, bereits gesagt ist. Murat vervollständigt: „sie sagte (meint er damit Evin oder geht er weiterhin davon aus, dass es sich bei Merridew um ein Mädchen handelt?) dann müssen wir uns selbst um uns selber kümmern“ - „selber“ fügt er hinzu, das steht nicht in der Textvorlage.

Das Erwachsenen-Thema wird also wieder aufgegriffen und führt diesmal nicht zur Bestätigung. Auf dieser Ebene der Textbetrachtung lässt sich offenbar leichter (neutraler) darüber reden.

Die Aspekte „keine Erwachsenen“ und sich „selbst kümmern“, was das zeige, will der Lehrer nun wissen. Murats Reirufe „selbstständig“ greift der Lehrer nicht auf. Oskar hält offenbar daran fest, dass es sich bei Merridew um ein „Mädchen“ handelt, dies bleibt für ihn bedeutsam. Den Hinweis von Evin: „dass sie auf sich selbst gestellt sind“ kommentiert der Lehrer mit „richtig“. Der Lehrer fasst zusammen, dass Merridew „die Situation schnell erkennt“ habe usf., spricht dann selber (geschlechterneutral) von „die Kinder“. Zwischendurch insistiert jemand, dass es sich bei Merridew um eine „sie“ handelt.

Eine Klärung darüber, ob Merridew ein Junge oder ein Mädchen ist, läuft nebenher, wird aber nicht auf die Ebene des offiziellen Unterrichtsgesprächs gehoben. Warum?

Der Lehrer notiert - so geht es aus dem Tafelanschrieb hervor - die Zuschreibung „schlau“ hinter dem Namen Merridew. Diese Zuschreibung ging aus Zwischenbemerkungen hervor, die aber auch als Kommentierungen zu Evin bzw. ihrer „richtigen“ Äußerung verstanden werden können.

Der Lehrer will auf etwas ganz Bestimmtes hinaus, und er will sich damit offenbar nicht lange aufhalten, „ganz kurz“, wie er eingangs sagt, soll die Beschäftigung mit Merridew dauern. Auch hier ist dem Lehrer etwas besonders wichtig, er verfolgt eine bestimmte Intention, die er allerdings nicht preisgibt.

Zusammengefasst

Bevor wir die Analyse fortsetzen, fassen wir das unübersichtlich anmutende Geschehen zusammen:

In den Charakterzügen der Romanfiguren sieht der Lehrer eine Strukturierungshilfe, einen didaktischen Zwischenschritt als Orientierungshilfe. Traut er den Schülerinnen und Schülern keine eigene Sinnerfassung und Interpretationsleistung angesichts der Komplexi-

tät des Handlungsgeschehens zu? Aber wer das den Schülerinnen und Schülern nicht zutraut, erfährt nie, was sie gekonnt hätten, wenn man sie gelassen hätte.

Die schwer auf den Begriff zu bringende und von den Schülerinnen und Schülern nur schwer zu erahnende Steuerungsabsicht des Lehrers schränkt zumindest die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler ein, selbst auf den Text zu reagieren, sich auf den Text einzulassen. Man kann an dieser Stelle argumentieren, dass ohne die Steuerung des Lehrers in dieser Klasse tatsächlich die Gefahr von Chaos und Beliebigkeit drohe. Aber durch dieses Arrangement sind die Schüler und Schülerinnen nur zum Rezipieren und Reagieren im Rahmen der undurchschaubaren, nicht näher spezifizierbaren Lehrerabsicht verurteilt. Im Sinne der Zielvorstellung des Lehrers scheint es bloß richtige oder falsche Antworten zu geben. Vermutlich wird deshalb nicht hinterfragt, wie z. B. Oskar darauf kommt, dass Merridew ein Mädchen ist. Also passt die Deutung des Schülers nicht in das Konzept, wird ausgeblendet und ignoriert. Der Lehrer und der Großteil der Schülerinnen und Schüler, so ist zu vermuten, scheinen sich unausgesprochen darin einig, dass Oskar hier einem Missverständnis unterliegt, seine Sichtweise, dass Merridew ein Mädchen ist, falsch ist. Der Schüler bekommt keine Möglichkeit eingeräumt, seine Beweggründe für die Annahme aufzuzeigen, er wird gewissermaßen hingehalten - niemand klärt ihn wirklich auf und er insistiert seinerseits. Es hätte aber an der Stelle die Möglichkeit gegeben, die Frage nach der Geschlechterzugehörigkeit der Romanfiguren, die Geschlechterrolle offiziell zu thematisieren. Also: bislang war der Aspekt, dass es sich um eine „Jungengeschichte“ handelt, nicht weiter hinterfragt worden, aber nun macht ein Schüler dies indirekt zum Thema. Dass der Lehrer den Hinweis des Schülers nicht aufgreift, erinnert an die Ratlosigkeit, mit der er auf Petras Äußerung („dass die Erwachsenen sterben“) weiter oben reagiert hatte. Ähnlich wie dort zielt der Schüler hier auf eine Differenz, eine Unterscheidung. Bei Petras Aussage wurden als latente Sinnstrukturen die Unterschiede zwischen Erwachsenen und Jugendlichen herausgearbeitet, und hier scheint es auf einer latenten Ebene um die Unterscheidung von Mädchen und Jungen zu gehen.

Einschub

Eine bloße Anregung zu Diskussion und Kontroverse im Rahmen dieses lehrerzentrierten Arrangements reicht offensichtlich zunehmend weniger aus, um das Artikulationsbedürfnis der Schüler und Schülerinnen zu strukturieren und zu organisieren. Diese Vorgehensweise unterstellt, dass es eine allen gemeinsame Problempräsentation gibt. Aber eine solche setzt voraus, dass für die Beteiligten erst einmal Gelegenheit besteht, individuelle Ansichten und Auffassungen zu reflektieren und zu Wort kommen zu lassen. Jedenfalls scheint das vom Lehrer angezielte angeleitete Entdeckenlassen deshalb zu scheitern, weil dem nicht zu kritisierenden Versuch, die Aufmerksamkeit der Lernenden in eine in der Lehrersicht „effektive“ Richtung zu lenken, Räume und Gelegenheit zum Nachdenken und zum aktiven Einbringen von individuellen Deutungen, Problemstellungen, Werthaltungen und Einstellungen fehlen, die auch dazu beitragen, alternative Vermutungen schließlich gemeinsam zu prüfen. So wichtig die Versuche des Lehrers sind, erst einmal Informationsressourcen bereitzustellen, so problematisch erscheint es, dies in einer Unterrichtsform zu tun, die ihrer Logik nach mögliche Thematisierungen und Lesarten einengt, statt sie auszubreiten und ihnen Raum zu geben.

Die äußerst individuellen Reaktionen der Schüler zeigen, dass zuvorderst eine in die Breite gehende Strategie - etwa in Form der Bildung von Kleingruppen - zur Anwendung gelangen müsste. Die Zugänge und Wege der Problembestimmungen, die Schüler von sich aus suchen, sind wichtiger für den Lernertrag als vom Lehrer herbeigeführte eindeutige Ergebnisse. So werden in dieser Stunde Annäherungen, Problemsichten, Vorschläge und Lösungswege der Schüler zwar gefordert, aber nicht wirklich akzeptiert, diskutiert und als Lernmöglichkeit gedeutet.

Die Grundstruktur der Interaktion bleibt (strikt) ergebnisorientiert und wenig orientiert an einem Prozess, in dem eine Vorgabe erst in ihrer Problemstruktur entfaltet oder ein Thema als Problem so exponiert wird, dass hierin ein Sog zu dessen Lösung und Bearbeitung entsteht.

Zurück zum Stundenverlauf:

Pascal fragt in Anschluss an die letzte Lehreräußerung („also müssen sich die Kinder um sich selbst kümmern“): „dürfen wir den Film gucken“. Möglicherweise will er wissen, wozu das schließlich führt, dass „die Kinder“ bzw. die Jungen auf sich gestellt sind. Tim stützt das Ansinnen seines Mitschülers, der unvermittelt anfügt: „abschlachten“. Murats Kommentar lautet: „oh der Film ist richtig cool“. Daraufhin fordert Tim energisch: „wir müssen den Film gucken“ und begründet dies: „damit wir genau den Inhalt und alles mitkriegen“. Das Thema Film bleibt also virulent. Was geht hier vor sich? Appellieren die Schüler hier stellvertretend für die Schulklasse an den Lehrer im Sinne von: Lassen Sie uns lieber den Film angucken, damit können wir eher etwas anfangen als mit dem trockenen, in Einzelheiten undurchschaubaren literarischen Text? Verbinden die Schüler mit dem Film die Vorstellung, dass dies spannender sein könnte, spannender als das, was bislang geschieht? Vor allem kann es sich bei Tims Äußerung um eine Reaktion handeln, z. B. auf die immer wieder aufgeworfene Frage, ob Merridew ein Junge oder ein Mädchen ist, auf die verheißungsvollen Andeutungen seiner Mitschüler, die offenbar über gewisse Informationen verfügen. Eventuell verspricht sich der Schüler von der Verfilmung, dass die Textsequenz durch zusätzliche Visualisierung besser nachzuvollziehen ist, sie sich über die eigene Imaginationskraft hinaus ein Bild machen können. Man kann insgesamt also sagen, dass die Schüler Bilder wollen, dass sie die Symbolik einfordern bzw. auf die Symbolik hinauswollen. Sie wollen sich die Ereignisse, das Interaktionsgeschehen sinnlich-symbolisch vor Augen führen können (Lorenzer 1992). Wobei es zwischen Pascal und Murat in der Form ihrer Rede, ihrer Redeweise, ihrem Jargon so etwas wie eine (habituelle) Übereinstimmung (vgl. Bohnsack/Nohl 1998) zu geben scheint („abschlachten“, „cool“). Tim hingegen argumentiert inhalts- und sachbezogen. Er legt eine ernst zu nehmende, schulgerechte, vernünftig klingende Begründung dar. (Möglicherweise kennt er i. U. zu Pascal und Murat den Film nicht, zumindest nicht so gut wie Murat, der ihn schon mehrmals gesehen hat.)

Gerät der Lehrer durch den unterschweligen Appell (allen die Möglichkeit zu geben, den genauen Inhalt kennen zu lernen) unter Druck? Er setzt zu einer Antwort an, aber die Diskussion über den Film kommt über einen technischen Umstand zum Abbruch. Während die Tonkassette gewechselt wird, verteilt der Lehrer ein Blatt mit Fragen und Aufgaben (siehe Anhang B).

Wie geht es nun weiter? Wird die Frage nach dem Film erneut aufgegriffen?

Welche Möglichkeiten haben die Schülerinnen und Schüler in der folgenden Unterrichtsphase, um ihre Sichtweisen darzulegen? In Aussicht gestellt worden war ja, dass die Schülerinnen und Schüler später ihrer Fantasie freien Lauf lassen können ...

1.3.7 Ein Arbeitsblatt: Verständnissicherung und Schlüsselworte

[Bandwechsel]

[...]

Lehrer: *pss, so wieder bitte leise, werden, bitte leise werden, [wird langsam leiser] bitte leise werden, (SCH: bitte Ruhe) Pascal liest du bitte mal die ersten fünf Fragen vor*

Pascal: *Fragen mündlich, in welcher Situation befinden sich die Jungen?, zwei, wozu halten halten sie eine Versammlung ab?, drei, was erwar (mehrere SCH: erfahrt) erfahrt ihr über die einzelnen Jungen?, vier, wie geben sie vor?, fünf, zu welchem Ergebnis führt die Versammlung? (SCH: schön)*

Auf dem zuletzt ausgeteilten Blatt befinden sich drei Fragen- bzw. Aufgabenblöcke. Die ersten fünf Fragen, die offenbar mündlich besprochen werden sollen, liest der Schüler Pascal auf Bitten des Lehrers vor.

Warum erhalten die Schülerinnen und Schüler die Fragen jetzt an dieser Stelle? Offenbar doch, um nun systematisch weitere inhaltliche Gesichtspunkte u. Ä., die in dem Text enthalten sind, zu klären. Die Fragen zielen jedoch auch auf Aspekte, die bereits besprochen bzw. angesprochen wurden (z. B. die Persönlichkeitsmerkmale der Romanfiguren, die Initiative zur Wahl). Ähnlich der Situation vorher stehen mit den nun vorliegenden Fragen die unmittelbaren (subjektiven) Sichtweisen und Empfindungen, die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auch hier nicht zur Disposition.

Worauf der Lehrer mit dem Arbeitsblatt und seinen Vorschlägen nun setzt, ist eine kleinschrittige Verständnissicherungsstrategie, die den Text in eine Wissensabfragestruktur bringt. Dabei wird, im Muster des bisherigen Ablaufs verhaftet, jede Irritation, Überraschung, Fremdheit, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Text entfalten könnte, getilgt (vgl. Rumpf 1996, 487 und 495ff.).

Wie entscheidet der Lehrer sich nun weiter vorzugehen? Ich fasse die nächste Passage zusammen:

Es folgt ein verwirrendes Abstimmungsprozedere, das im Ergebnis darin mündet, den Text nicht noch einmal zu lesen. Dann haben die Schülerinnen und Schüler zunächst fünf Minuten Zeit, Antworten zu überlegen und sich bei Bedarf Notizen zu machen. Später weist der Lehrer darauf hin, dass die Frage drei wegfallen kann, die Bedenkzeit verkürzt er auf vier Minuten. Er geht also nicht gleich zu der Beantwortung der Fragen über, die Schülerinnen und Schüler sollen vorbereitet in die Besprechung der Fragen im Plenum einsteigen.

Auch hier ist fraglich, ob dies zu einem wirklichen Vertrautwerden mit der Struktur des Textes führt. Als Konsequenz zeichnet sich ab, dass die Schüler und Schülerinnen nach wie vor in einer Art oberflächlichen „Schlüsselwortmethode“ arbeiten, anstatt sich „tiefer“ auf den Text einzulassen.

1.3.8 Die Besprechung der Fragen – Situationsvorstellungen, Kontroversen, Analogien

[...]

Der Lehrer fordert Nick auf, mit der Beantwortung von Frage eins „In welcher Situation befinden sich die Jungen?“ zu beginnen.

Nick: *ich würd sagen in einer ziemlich schlechten Situation*

Murat: *warum denn, begründe mal*

Nick: *ach nee, ehm sie sind sozusagen (wie schon gesagt) von der Zivilisation abgeschnitten, sie ham irgendwie ehm keine eh also kein Werkzeug so für irgendwelche Häuser zu bauen, sie haben (nichts), sie jagen und ich denk mal nicht, dass sie da irgendwelche, irgendwelche ehm (Sachen) sie sind ja auch mit dem Flugzeug gekommen, ??? dass sie da noch irgendwelche Sachen drin hatten oder so*

Pascal: *das ganze Flugzeug war voll*

Murat: *doch, das war voll mit dem Zeug*

Lehrer: *wer kann ergänzen, was Nick gut gesagt hat bis jetzt, Rolf*

Rolf: *na was soll ich da ergänzen*

Lehrer: *ja noch einbisschen zu ???*

Murat: *die ham da Knarren*

Rolf: *ja ehm Essen ham sie ja nicht, kein Essen zumindest*

Murat: *doch, sie hatten Proviant*

Sabine: *Wasser*

Osman: *sie hatten noch*

Lehrer: *tss, Osman*

Osman: *sie hatten noch Waffen da*

Unruhe

Lehrer: *wie bitte?*

Osman: *sie hatten noch Waffen*

SCH verneint

Osman: *natürlich, meint Murat*

Murat: *ja Mann, die hatten im Flugzeug hatten sie noch ne Fracht drinne, und da war Proviant, Gewehre, Pulver und Dynamit drin*

mehrere SCH laut durcheinander

(Paul: *und en Fernseher*)

Nick zufolge, er äußert sich zurückhaltend (konjunktivisch), befinden sich die Jungen „in einer ziemlich schlechten Situation“. Murat wendet sich direkt an seinen Mitschüler: „warum denn, begründe mal“. Er drängt auf konkrete Anhaltspunkte, diese knappe Bewertung reicht ihm offenbar nicht aus. Sucht er nach Argumenten, um seinen Mitschüler verstehen zu können? Oder handelt es sich hier der Struktur nach (auch) um eine Art Wissensabfrage? Nick reagiert mit: „ach nee“. Hinterfragt/ironisiert er die auf ihn vermutlich lehrerhaft wirkende Intervention des Mitschülers? Er führt dann Näheres aus. Den Ausschluss der Jungen aus der „Zivilisation“ sieht er offenbar am ehesten in dem Verlust materieller Güter (wie Gebrauchsgegenstände und im übertragenen Sinne ein Dach über dem Kopf) und in der Notwendigkeit, sich auf ungewohnte Weise Nahrung zu beschaffen. Eine Behau-

sung zu haben bzw. bauen zu können, das wäre Nick zufolge schon wichtig. Handelt es sich dabei nicht um eine persönliche Übersetzungsleistung, um eine Situationsvorstellung, die impliziert, etwas gemeinsam zu tun? Insgesamt kann man sagen, dass er an Grundbedürfnissen, Fragen der Versorgung und durchaus an sozialen Aspekten des Zusammenlebens orientiert ist (Verständnis des Sozialen).

Pascal und Murat widersprechen, das Flugzeug sei „voll“, „voll mit dem Zeug gewesen“. Sie haben offenbar Vorkenntnisse, die über das hinausgehen, was den anderen in Form der Textgrundlage vorliegt, und bestreiten, dass die Jungen auf der Insel sozusagen „mittellos“ waren. Wollen sie damit sagen, dass die Versorgungssituation der Jungen gar nicht so schlecht war? Darauf geht der Lehrer nicht ein. Er will vermutlich an der allen vorliegenden Textvorlage orientiert bleiben und fragt nach Ergänzungen zu dem, „was Nick gut gesagt hat bis jetzt“. Rolf, den der Lehrer aufruft, reagiert unschlüssig, er weiß nicht, was er „da ergänzen“ soll. Der Lehrer versucht, ihm auf die Sprünge zu helfen. Murat bemerkt: „die ham da Knarren“. „Knarren“ - dabei handelt es sich um einen jargonhaften Ausdruck für Gewehre, Waffen - dies verweist implizit auf Erwachsene, auf etwas, womit umzugehen, Erwachsenen vorbehalten ist. Das heißt, die Jungen auf der Insel haben hier Zugang zu Dingen, die ihnen unter normalen Umständen verboten sind. Damit entwirft Murat ein anderes Bild, eine andere, eher abenteuerhafte Vorstellung von der Situation als Nick. Hier werden Unterschiede, Differenzen deutlich bei dem Versuch, sich die Situation zu vergegenwärtigen, die Situation zu beurteilen.

Rolf fällt nun doch etwas ein, er ergänzt, dass sie „kein Essen“ haben (in der Textvorlage ist aber von Früchten u. a. die Rede). Murat widerspricht: „doch, sie hatten Proviant“, insofern war - ihm zufolge - zumindest für eine gewisse Zeit die Versorgung gewährleistet. Sabine ergänzt: „Wasser“, das geht aus der Textvorlage hervor und betrifft ebenfalls die Versorgungsfrage/Grundbedürfnisse. Dass sie „noch Waffen“ hatten, darauf verweist nun auch Osman. Es wird unruhig, der Lehrer hat ihn offenbar nicht verstehen können und fragt nach: „wie bitte?“. Osman wiederholt: „sie hatten noch Waffen“. Als dies von irgendwem verneint wird, beruft er sich auf Murat. Murat bestätigt „ja Mann“ und legt dar, dass sie in dem Flugzeug eine „Fracht“ hatten: mit „Proviant, Gewehre, Pulver und Dynamit drin“. Insgesamt wirft dies ein neues Licht auf die Situation auf der entlegenen Insel. Über Murats Darlegungen rückt die Inselform in einen Kontext von Abenteuer und Gefahr, beflügelt offenbar von dem, was er aus dem Film erinnert, und seiner eigenen Vorstellungskraft.

Mehrere Schülerinnen und Schüler äußern sich gleichzeitig und irgendwer, vermutlich Paul, äußert leise „und en Fernseher“. Karikiert er die Situation, nach dem Motto, sieh mal an, was die da alles hatten, da fehlt ja bloß noch ein Fernseher? Oder ist dies ein weiterer Hinweis darauf, dass sie sich die Situation vor dem Hintergrund des eigenen kulturellen Kontexts (Geertz 1999⁶), der eigenen Erfahrungswelt, zu der regelmäßiges Fernsehen gehört, vorstellen bzw. ausschmücken? Oder spielt er auf Murats Filmkenntnisse an? Was geschieht hier?

Dem Lehrer ist offenbar daran gelegen, am Text orientiert vorzugehen, das Verfahren kann aber nicht durchgehalten werden. Es ist allen Beteiligten offenbar auch nicht deutlich. Unklar ist auch, ob die Frage auf eine Beschreibung oder eine Bewertung zielt. Nick entscheidet sich zunächst für Letzteres, was Murat hinterfragt; dies ist relativ ungewöhnlich.

Festgehalten werden kann: Nick und Murat deuten die Situation - nicht zuletzt auf Grund unterschiedlicher Vorkenntnisse, die sich daraus ergeben, dass Murat außer dem vorliegenden Text eine Filmversion kennt - individuell unterschiedlich. Sie entwickeln individuell unterschiedliche Situationsvorstellungen (Lesarten) und kommen zu unterschiedlichen Bewertungen.

Während Nick der Situation, die im Kern für ihn darin besteht, zivilisatorisch abgeschnitten zu sein, offenbar wenig Positives abgewinnen kann, scheinen in Murats Äußerungen Aspekte von Sich-behelfen-Können und Abenteuer auf. Beide sind durchaus an Fragen des Überlebens, an Voraussetzungen für das Überleben orientiert, die offenbar auch das soziale Miteinander betreffen (wie Häuser bauen und Proviant teilen).

Wie die Situation beurteilt wird, hängt offenbar von der bildhaften Vorstellung ab, die von der Situation entwickelt wird. Insofern scheinen die (sinnlich-symbolhaften) Situationsvorstellungen und die Urteilskraft vermittelt.

Das Unterrichtsgeschehen entwickelt eine Dynamik, bei der der Lehrer in den Hintergrund gerät. Die Hinweise von Murat stellen in Aussicht, dass die Story von der Ausgangssituation her anders gefasst werden kann, als es in dem Textauszug angedeutet ist. Weckt dies nicht Neugierde und Irritationen?

Wie auch immer, der Lehrer will auf etwas Bestimmtes hinaus und hält daran hartnäckig fest. Nach einer zwischenzeitlich entstandenen Unruhe und dem Hinweis, dass Murat hier sein Filmwissen anbringe, lenkt er die Aufmerksamkeit auf eine andere Äußerung, die Murat zuletzt gemacht habe, und fragt „was hat Murat zum Schluss gesagt?“.

[...]

Murat: *dass sie Proviant hatten*

Lehrer: *nein zum Schluss eben (SCH: Pulver, Dynamit)*

Murat: *Pulver*

Lehrer: *nein ganz zum Schluss (SCH: Dynamit)*

Murat: *Dynamit*

Lehrer: *nein ganz zum Schluss*

Pascal: *ob wir nicht das Thema abschließen könnten*

Lehrer: *ganz zum Schluss*

SCH: *ob Mann*

Lehrer: *er hatte eben gesagt, das hat doch gar nichts*

Murat: *mit Politik zu tun*

Lehrer: *hast du gesagt eben*

Murat: *ja*

Murat weiß zunächst nicht, worauf der Lehrer anspielt. Die provozierende, möglicherweise aus Frustration hervorgebrachte Äußerung Pascals: „ob wir nicht das Thema abschließen können“ bleibt unkommentiert. Das Thema ist - nebenbei bemerkt - noch gar nicht benannt und ausformuliert. Irgendwer scheint genervt: „oh Mann“. Dann hilft der Lehrer Murat auf die Sprünge, indem er dessen Äußerung reformuliert „das hat doch gar nichts“. Murat ergänzt die übrigen Worte: „mit Politik zu tun“. Der Lehrer vergewissert sich noch einmal „hast du gesagt eben“ und Murat bestätigt mit „ja“. Diese Äußerung ist dem Lehrer so wichtig, dass er sie nun auf die offizielle Unterrichtsebene hebt.

Was mag den Schüler Murat zu dieser Aussage veranlasst haben? Möglich ist, dass Murat weitergelesen hat, sich auf eine der noch ausstehenden Fragen auf dem vorliegenden Arbeitsblatt bezieht, eine Formulierung von dort aufgreift (siehe Anhang B). Die Begriffe Politik und politisch hat der Lehrer hervorgehoben: unterstrichen und fett gedruckt; sie fallen auf. Also Murat hat weitergelesen, wollte sich nicht länger mit diesen „einfachen“ Fragen aufhalten, fühlt sich unterfordert, weil er ohnehin weiß, wie die Geschichte ausgeht und ihm vieles andere zweitrangig erscheint, das deutete sich bereits mehrfach an.

Zur Disposition steht zumindest vorläufig die Aussage Murats: „das hat doch gar nichts mit Politik zu tun“, ohne dass die anderen Fragen schon geklärt wären. „Politik“ ist zunächst ein abstrakter Begriff. Was ist aber genau damit gemeint, bzw. was verstehen die Schülerinnen und Schüler darunter?

Sabine: *hat es auch nicht*

Lehrer: *das hat doch gar nichts mit Politik zu tun*

Murat: *das hat mehr mit Geschichte zu tun*

Osman: *((och) ist doch besser))*

Sabine: *ja okay es hat aber doch was mit Politik zu tun*

Evin: *das ist ganz schön langweilig*

Lehrer: *psss [Unruhe] also, Moment*

Sabine: *Herr *** ein bisschen hat es mit Politik zu tun*

Lehrer: *so Leute, Murat, ich danke für deine Bemerkung, aber ich bitte jetzt um Ruhe (Rolf: psch, seid leise) jetzt haltet das mal durch zehn Minuten, (SCH: okay) ich möchte das jetzt eben schnell aufgreifen, Evin, was hast du eben gesagt?*

Sabine schließt zunächst zustimmend an Murats Äußerung an. Der Lehrer wiederholt noch einmal, so als ließe er sich die Worte auf der Zunge zergehen: „das hat doch gar nichts mit Politik zu tun“. Murat findet, dass das „mehr mit Geschichte zu tun hat“ und bietet damit eine weitere Deutung an. Sieht er in der geschilderten Situation (der Story/der Filmvorlage) eine in der Vergangenheit abgeschlossene Handlung? Im Sinne von: Da wird ein Ereignis geschildert (die Narration, Erzählweise bzw. die Machart der Filmversion betreffend), das sich zu einem früheren Zeitpunkt zugetragen hat, das nicht etwa (tagespolitisch) aktuell ist und somit eher in den Bereich Geschichte oder das Unterrichtsfach Geschichte gehört. Festgehalten werden kann, dass durch Murats Äußerung die Situation in einen geschichtlichen Kontext gerückt wird und damit implizit auf das Elementar-archaische der Situation verwiesen ist, die sich (siehe oben die Interpretation zu dem Haupttext, Anhang A) charakter- bzw. strukturmäßig als Ursprungsszene, als ein (noch) offener Aufbau und Prozess von ziviler und sozialer Ordnung fassen lässt.

Dann bahnt sich eine Kontroverse zwischen Murat und Sabine an. Dies verspricht aus der Sicht des Lehrers interessant zu werden. Er ruft Evin auf, die vorher freimütig ihre Langeweile bekundet hat und fragt, was sie eben gesagt habe. Diese antwortet:

Evin: *dass das doch bisschen mit Politik zu tun hat*

Sabine: *oh, das hab ich gesagt*

Lehrer: *Sabine, was hast du gesagt?*

Sabine: *das hat ein bisschen was mit Politik zu tun*

Osman: *??? gar nichts damit zu tun*

Oskar: *ja super*

Sabine: *weil ich meine, das ist, natürlich ham hat das damit was zu tun (Osman: davon lernst du doch gar nichts) sie müssen doch auch überle(g/b)en und so, also, ich weiß nicht wie man das sagen soll, aber*

unter anderem wiederholt Osman: *davon lernst du doch nichts*

Sabine: (außerdem) hat das was damit zu tun, ich weiß nicht wie ich das (nun) direkt sagen soll

Lehrer: *Evin, psst, Evin (Sabine: ha witzig, ich weiß es doch)*

Evin: *??? wenn irgendwie jemand auf einer Insel ist alleine und so (niemand) weiß ja wie das überhaupt ist und so*

Durcheinander

Lehrer: *Tim*

Tim: *eh ja früher mussten die Menschen sich doch auch so ernähren und, hatten auch nicht so viele Sachen und jetzt und da ham, die sitzen ja in der gleichen Lage, so ist ein bisschen primitiv*

Durcheinander

Lehrer: *Sabine*

Sabine: *die wählen doch auch*

Lehrer: *Rolf, Murat, [<- ermahnend] Sabine*

Sabine: *die wählen doch auch, (Lehrer: ja) also hat es was mit Politik zu tun*

Evin trägt die Äußerung Sabines vor, wogegen diese protestiert. Der Lehrer wendet sich Sabine zu, sie kann die Urheberschaft des Beitrags für sich reklamieren und wiederholt: „das hat ein bisschen was mit Politik zu tun“. Osman ist anderer Meinung: „gar nichts“ hat das „damit zu tun“. Oskar bemerkt: „ja super“, offenkundig zielt er damit (zynisch) auf die bislang wenig aussagekräftigen sich widersprechenden Rede-Gegenrede-Beiträge.

Sabine versucht eine Erklärung, sie hebt nun deutlich hervor „natürlich hat das damit was zu tun“, sie geht also davon aus, dass die Situation auf der Insel etwas mit Politik zu tun hat. Sie ist, und dies ist nicht genau zu verstehen, daran orientiert, dass die Jungen überleben oder überlegen müssen, dass sie - wie auch immer - diese besondere Situation, die sie sich offenbar vorzustellen versucht, zu bewältigen haben. Sie hat das Interaktionsgeschehen, die Handlungsoffenheit im Blick, mit der der vorliegende Romanauszug endet. Osman fällt Sabine zwischendurch mit der Bemerkung „davon lernst du doch gar nichts“ ins Wort, er wiederholt dies. Möglicherweise gelingt es Sabine deshalb nicht, ihre Gedanken, ihre Vorstellungen auszudrücken. Sie ringt jedenfalls um die richtigen Worte bzw. um das, wovon sie meint, es könnten hier die richtigen oder passenden Worte sein (etwa aus der Sichtweise des Lehrers): „ich weiß nicht wie man das sagen soll“. Sich bzw. seinem Ausdrucksbedürfnis Geltung zu verschaffen, das scheint in dieser Unterrichtssituation nicht ganz einfach zu sein (vgl. Bourdieu 1990; s. u.).

Der Lehrer ruft Evin auf. Diese beschreibt einen (kausalen) Zusammenhang: „wenn irgendwie jemand auf einer Insel ist alleine und so (niemand) weiß ja wie das überhaupt ist und so“. Möchte sie damit sagen, dass man die Inselsituation nicht beurteilen kann, wenn man sie nicht (persönlich) kennt? Möchte sie darauf hinweisen, dass sie über etwas reden, wozu sie keine eigenen Erfahrungen haben? Macht sie damit nicht auch auf Grenzen des Verstehens, des Fremdverstehens (vgl. Geertz 1999⁶) aufmerksam? Evin zufolge reichen

Vorstellungen, die man sich von der Situation macht, ohne eigene Erfahrungen offenbar nicht aus, um die Situation zu beurteilen.

Mehrere Schülerinnen und Schüler äußern sich nun gleichzeitig. Der Lehrer ruft Tim auf. Tim stellt einen Vergleich zu „früher“ her, da „mussten die Menschen sich doch auch so ernähren und, hatten auch nicht so viele Sachen“. „In der gleichen Lage“ bzw. vor diesen besonderen Anforderungen sieht er die Jungen auch. Die strukturelle Ähnlichkeit (Analogie), die ihm auffällt, fasst er mit den Worten abschließend zusammen „so ist ein bisschen primitiv“ (das impliziert Andersheit/Fremdheit). Ähnlich wie Sabine versucht er, sich die Bedingungen der Situation zu vergegenwärtigen, in der sich die Jungen befinden. Will er damit die Bedenken, die Evin zuvor geäußert hat, entkräften? Auch hier scheint eine Vorstellung von Urszenenhaftigkeit auf. Mit der zurückliegenden früheren Zeit verbindet er eine ausstattungsmaßige Einfachheit im Unterschied zu heute. Sind es hier dem Anspruch nach wieder die Differenzen, die Unterschiede (hier und dort; heute und damals), über die die Schülerinnen und Schüler - allen Analogien zum Trotz - arbeiten wollen?

Es sind wieder mehrere Stimmen zu hören. Nun wird Sabine erneut aufgerufen. Sie äußert kurz und prägnant: „die wählen doch auch“. Der Lehrer ermahnt Rolf und Murat und ruft Sabine noch einmal auf. Sie setzt erneut an: „die wählen doch auch“ - was der Lehrer mit „ja“ bestätigt - und sie fährt begründend fort: „also hat es was mit Politik zu tun“.

Dass die Jungen wählen, darin sieht sie einen Grund dafür, dass „das“ was mit Politik zu tun hat. Wählen als ein (formaler) Vorgang, der in der Schilderung beschrieben ist, ordnet Sabine dem Politischen, der Sphäre des Politischen zu (oder umgekehrt). Ist eine Wahl für sie per se ein politischer Vorgang? Inwiefern mögen ihre Vorstellungen hier von ihrer Erfahrungswelt bzw. der Erfahrungswelt der sie umgebenden Erwachsenen geprägt sein?

1.3.9 Wie es weitergehen wird – die Sinnstruktur des Lehrers

Lehrer lacht: *genau, darüber [lautes Durcheinander] nee, nee, Schluss, die Frage, warum wir das hier im Politikunterricht mach(en), Paul, reiß dich zusammen, die Frage, ob das was mit Politik zu tun hat, ist genau das, womit ihr euch dann in der nächsten Stunde (Murat: beschäftigen werdet) beschäftigen werdet [...]* Murat, was wolltest du sagen

Murat: *ja das ist auf diesem Arbeitszettel, die Aufgabe unten weitere Fragen zur Gruppenarbeit*

Lehrer: *lies mal alle vier vor, bitte*

Murat: *was ist notwendig, wenn eine Gruppe von Menschen zusammenlebt? Was ist notwendig, wenn verschiedene Gruppen von Menschen zusammenleben? Verhalten sich Rolf eh Ralph und die anderen Jungen politisch? Hat deren Leben auf der entlegenen Insel etwas mit Politik zu tun?*

Lehrer: das letzte beide oder alles sind an sich Fragen, deswegen immer sagen: verhalten sich Ralph und die anderen Jungen *[betont]* politisch? so, und jetzt am Ende dieser Stunde bildet ihr bitte eine, (Murat: wir dreier Gruppe) Sabine, eine Gruppe, die mindestens aus zwei Personen maximal aus vier Personen besteht und ihr setzt euch jetzt einmal so in den Gruppen zusammen

Der Lehrer lacht. Belustigt ihn die Situation? Zeigt er sich erfreut über die treffende Bemerkung von Sabine? Er bestätigt knapp mit „genau“ und setzt erneut an „darüber“. Doch zunächst kommt es zu lauten Wortwechseln und Bekundungen, die der Lehrer mit „nee, nee, Schluss“ zurückweist. Er legt dann dar: „die Frage, warum wir das hier im Politikunterricht machen“. Zwischendurch wird Paul ermahnt. Der Lehrer stellt in Aussicht: „die Frage, ob das was mit Politik zu tun hat, ist genau das, womit ihr euch dann in der nächsten Stunde - Murat ergänzt im Vorgriff: „beschäftigen werdet“ - der Lehrer formuliert ebenso „beschäftigen werdet“.

Die letzte Äußerung Sabines („also hat es was mit Politik zu tun“) stellt für den Lehrer offenbar eine geeignete Überleitung zur nächsten Unterrichtsstunde dar. Er bricht damit die Diskussion an der Stelle ab, offenbar auch, damit nicht (noch weitgehender) dem vorgegriffen wird, was noch aussteht.

Murat verweist auf den „Arbeitszettel, die Aufgaben unten weitere Fragen zur Gruppenarbeit“. Er hat die Fragen bereits gelesen und geht davon aus, dass diese als Nächstes behandelt werden sollen. Auf Bitten des Lehrers, liest er die Fragen vor. Der Lehrer bessert die Betonung nach und fordert dann „am Ende dieser Stunde“ die Schülerinnen und Schüler auf, sich in Gruppen (zwei bis vier Schüler/innen) zusammenzufinden. Murat ist, ohne die Instruktionen des Lehrers abzuwarten, schon dabei, eine Gruppe zu bilden „wir dreier Gruppe“. Offenbar ist er der Impulsgeber für eine bestimmte Gruppenkonstellation.

An der Stelle gerät die unter der Überschrift „Weitere Aufgaben“ aufgeführte schriftliche Partnerarbeit: „Überlegt und schreibt auf, wie die Geschichte weitergeht“ unter die Räder. Ist dieser Arbeitsauftrag aus Sicht des Lehrers überflüssig geworden oder hat er ihn übersehen? Wäre dies der in Aussicht gestellte freie Lauf von Fantasie gewesen?

Die Sinnstruktur, die der Lehrer verfolgt, liegt offenbar in einem Zusammenhang zwischen der Situation auf der Insel und dem, was unter Politik verstanden werden kann. Lässt sich nun erschließen, warum er zu Beginn der Stunde nicht auf die Frage nach dem Thema eingegangen ist bzw. warum er das Thema nicht genannt hat? Wollte er, dass die Schülerinnen und Schüler von sich aus auf den Zusammenhang zwischen der Inselfituation und Politik bzw. bestimmten Formen politischen Handelns (Bsp. Wahlen) kommen und dies als Thema konstruieren bzw. herausstellen? Hat er die Äußerung Murats, dass dies nichts mit Politik zu tun habe, deshalb so engagiert aufgegriffen? Offen ist nach wie vor, ob der Zusammenhang: Inselfituation und Politik/politisches Handeln nun positiv oder negativ bestimmt werden kann.

Zurück zur Unterrichtsstunde (ich fasse zusammen): Die Schülerarbeitsgruppen bilden sich zügig. Offenbar ist schnell klar, wer mit wem arbeitet. Mit wenigen Ausnahmen (Osman und Ronald) finden sich jeweils die Schülerinnen und die Schüler zusammen, die in unmittelbarer Nähe zueinander sitzen. Die Gruppen sind ähnlich der Sitzordnung geschlechtshomogen zusammengesetzt und variieren zwischen zwei und vier Mitgliedern. Der Lehrer verschafft sich einen Überblick, er ruft die Namen der einzelnen Gruppenmitglieder auf. Die Einteilung der Gruppen für die nächste Politikstunde steht damit fest. Die vier Fragen sollen dann in der Gruppe besprochen werden. Die verschiedenen Gruppenmitglieder sollen sich auf eine Antwort einigen, die schriftlich notiert und vorgetragen wird. Die Stunde ist noch nicht zu Ende, es bleibt noch Zeit für ein Quiz.

1.4 Analoger Transfer als Lernhemmnis? Fazit: Erkenntnisinteresse und offene Fragen

Analoger Transfer

Wir sahen zuletzt, welche Schwierigkeiten es macht, das fiktionale Insel-Beispiel als verallgemeinerungsfähiges Modell für das gesellschaftliche und politische Zusammenleben nehmen zu wollen. Angewendet wird in dieser Unterrichtsstunde, wie schon gesagt, eine „Schlüsselwortmethode“. In Form stichwortartiger Zuschreibungen und Zugriffe erfolgt eine direkte und äußerlich bleibende Übersetzungsstrategie. Ein eigenes In-Beziehung-Setzen der Schülerinnen und Schüler wird dabei nicht eingelöst.

Was hat sich der Lehrer von dem Beispiel versprochen? Er stellt sozusagen eine künstliche Situation her in der Hoffnung, dass daran die Schülerinnen und Schüler die Plausibilität von demokratischen Verfahren nachvollziehen können, dass sie sich vorstellen können, wie sich Situationen entwickeln können, wie Themen von Politik - z. B. Entscheidungen treffen, Kooperation, Koordination -, wie sich solche Grundorganisationsformen von Gesellschaft entwickeln können. Eine Grundidee ist die Entwicklung von Organisationsformen von Gesellschaft. Der analoge Transfer aus der Sicht des Lehrers besteht nun darin, dass die Schülerinnen und Schüler im Nachvollzug dieser Szene aus der Romanvorlage bzw. der dort beschriebenen Situation Einsichten gewinnen sollen in die Notwendigkeit und den Sinn von Organisationsformen. Das ist der didaktische Anknüpfungspunkt. Die Inselszene wird dabei zum Modellfall, dient der Veranschaulichung, dient der Botschaft: Wir müssen uns demokratische Organisationsformen schaffen, sonst fällt unser Sozialleben zusammen. Diese Botschaft ist aber viel zu direkt, viel zu absichtsvoll¹² und schränkt Mehrperspektivität und Deutungsmöglichkeiten ein.

Dieses Moment des analogen Transfers, auf das das Thema der hier vorliegenden Unterrichtsstunde („Gemeinsam einsam“; siehe Anhang A) abzielt und das die „eigentliche“ Logik des herangezogenen literarischen Referenzbeispiels ausmacht, führt meines Erachtens allerdings zu einer zunächst subtil erscheinenden Veränderung des Grundverständnisses politischen Lehrens und Lernens.

Differenziert zum Ausdruck gebracht hat Grammes dieses Problem der Analogiebildung, wie sich auch im vorliegenden Falle zeigt. „Analogiebildung gilt [...] einerseits als notwendig zur Verständnisbildung, andererseits als irreführend, da die Differenzen zwischen lebensweltlichen und systemischen Rahmungen des Wissens, seine Kontextspezifik verwischt wird“ (Grammes 1998, 35). Analogieschlüsse zwischen Familie und Staat oder zwischen einem Schülervertreter und einem gewählten Repräsentanten oder Abgeordneten bzw. zwischen Mikro- und Makroebene sind gängig, bei genauer Betrachtung aber unzulänglich (vgl. Schelle 1997, 94).

¹² Siehe hierzu Ziehe, der mit Bezug auf Elster sagt, dass: „Selbstzustände, die *wesentlich Nebenprodukts* sind' [...] gerade willentlich nicht hervorgebracht werden“ können, „da sie nur als Begleitumstände von Handlungen entstehen, die zu anderen Zwecken unternommen werden. Der Versuch, diese Zustände willentlich herbeizuführen, führt gerade zu ihrer Verfehlung“ (Ziehe 1996, 935).

Siehe hierzu auch Nunner-Winkler, die die These vertritt: „daß Identität nicht in der Art der Inhalte, sondern im Modus der Aneignung von Inhalten gründet“ (Nunner-Winkler 1990, 675). Gemeint ist autonomes Aneignen von Inhalten, z. B. nach selbstbestimmten Kriterien.

Allerdings rückt die Inselfituation über die Deutungen der Schülerinnen und Schüler in einen anderen Sinnhorizont, als es der Lehrer beabsichtigt hat. Sie sind anders als der Lehrer an einem situativen Zugriff orientiert und versuchen sich in Handlungen und Situationen hineinzudenken. Was das Besondere, den Reiz, das Befremden der Inselfituation aus der Sicht der Schüler und Schülerinnen ausmacht, wäre zunächst zur Kenntnis zu nehmen.

Beispielsweise kennen einzelne Schüler und Schülerinnen die Romanvorlage bzw. eine Filmversion, die darauf gründet. Daraus werden bestimmte erinnerte und hier für wichtig erachtete Aspekte in die Auseinandersetzung eingebracht. Einem Zugriff auf die Situation als einem Abenteuer (fiktionaler Kontext) wird damit Vorschub geleistet. Diese Sinn-schicht bleibt unterschwellig, zweitrangig.

Worin die Situationsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler, das Abenteuerhafte im Kern besteht, ließe sich dann etwa im Vergleich zu geordneten Verhältnissen, zu Alltagssituationen aus der eigenen Lebenswelt herausarbeiten. Über das Abenteuerhafte wären Aspekte sozialer Ordnung und sozialen Wandels thematisierbar. Erst dies bereitet den Übergang zur begrifflichen Fassung und Diskussion von Elementen politischen Handelns vor.

Vergegenwärtigen wir uns nochmals den Verlauf der Stunde. Es soll darum gehen, darin enthaltene Zonen zu markieren, die die Berücksichtigung der Schülerperspektiven einerseits ermöglichen und andererseits ausblenden bzw. blockieren. Es geht also um die Frage nach den Gelingensbedingungen für den Adressatenbezug:

Dass die Schülerinnen und Schüler ein starkes Bedürfnis, ein Interesse haben, sich mitzuteilen, ist eine Voraussetzung, auf die der Unterricht trifft. Ein Dauerthema scheint zu sein: Wer setzt sich durch bzw. wer bringt seinen Beitrag durch? Auf die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler kann also grundsätzlich gesetzt werden. Es ist allerdings der Lehrer, der die Bedingungen für eine geregelte Kommunikation im Klassenzimmer immer wieder herzustellen versucht. Erschwerend kommt hinzu, dass er sich dabei mit teils unklaren und widersprüchlichen Rollenerwartungen an die Schülerinnen und Schüler richtet, was diese immer wieder zu Kommentierungen veranlasst.

Der Lehrer greift auf eine Unterrichtseinheit zurück, die er für sein Vorhaben entsprechend aufbereitet hat. Im Verlauf des Unterrichts führt die engschrittige, auf vermeintlich geteilte Bedeutungen zielende Steuerung dazu, dass die Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht ausgeschöpft wird. Der Lehrer wagt keine offene Struktur, bei der die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, über das Unterrichtsgeschehen mitzubestimmen und Verständigung über gemeinsam gestaltete Bedeutungen wirklich auszuhandeln. Er setzt auf eigene Sicherheit, statt Lernprozesse für Ideen, Gedanken, Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler offen zu halten. Er bringt damit sich selber und die Schülerinnen und Schüler um die Möglichkeit, inhaltlich zu den Kernaussagen der Textvorlage vorzudringen und diese kritisch zu diskutieren.

Der zugrunde liegende Romanauszug ist sowohl inhaltlich als auch sprachlich nicht ganz einfach zu fassen. Der Lehrer versucht, das komplexe und symbolträchtige Textgeschehen über die Romanfiguren und deren Charaktere zu strukturieren, was sich nicht durchhalten lässt. Überformt sind diese Schwierigkeiten davon, dass der Lehrer seine Gedankenwege nicht expliziert. Über lange Passagen hinweg bekommen die Schülerinnen und Schüler keine Gelegenheit, selber auf den Text und dessen Bedeutungsgehalt zu reagieren.

Mehrdeutigkeit und Perspektivenvielfalt, die in dem Romanauszug angelegt sind, kommen nicht zum Tragen.

Der Lehrer hatte offenbar damit gerechnet, dass einzelne Schüler die Story der Textvorlage kennen. Dass der Schüler Murat seine Vorkenntnisse aus einer Filmversion engagiert einbringt, bleibt inhaltlich nicht folgenlos. Während der Lehrer versucht, an der Textversion festzuhalten, und scheinbar davon ausgeht, dass darüber Einverständnis herrscht, mischen sich im Verlauf der Stunde Inhalte aus dem Text mit Inhalten aus der Filmversion. Gegen Ende der Stunde wird der Abenteuercharakter der Geschichte deutlich hervorgehoben.

Die Unterrichtsstunde weckt den Anschein eines fließenden Geschehens. Letztlich ist es der Lehrer, der mit seinen Fragen und Interventionen am Ball bleibt und das Geschehen weitertreibt. Im Verlauf des Unterrichts werden inhaltliche Aspekte, Argumentationslinien und Deutungsangebote vonseiten der Schülerinnen und Schüler aussichtsreich eingebracht. Aber Chancen werden vertan, als der Lehrer z. B. Petras Äußerung, „dass die Erwachsenen sterben“, nicht aufgreift, das Beispiel des gemeinsamen Fußballspiels in einer Mannschaft von Oskar nicht weiter hinterfragt. Dem impliziten Anspruch der Schülerinnen und Schüler, über Differenzen zu arbeiten, wird das Unterrichtsgeschehen nicht gerecht, umso weniger als der Lehrer Äußerungen bloß da aufnimmt, wo sich kategorial an sein Unterrichtskonzept anschließen lässt¹³. Die Imaginationskraft und die Versuche der Schülerinnen und Schüler, mit Situationsvorstellungen anzuschließen, werden dabei eingeschränkt.

Was den Interaktionsstil betrifft, so geht es dabei allgemein gesprochen um Kommunikations- und Rederechte und deren Verteilung, um Fragen der Gesprächskultur. Im vorliegenden Fall werden die Schülerinnen und Schüler nicht am Ablauf beteiligt, sie werden nicht aufgeklärt über die Absichten des Lehrers usw. und bloß in Detailfragen einbezogen, was z. B. das Austeilen von Arbeitsblättern anbelangt.

Eine Konsequenz aus der vorliegenden Stunde wäre es, offene Anfänge zu initiieren, bei denen nicht im Vorgriff auf das Thema, auf das der Lehrer hinauswill, Schülerperspektiven eingegrenzt werden. Dies lässt sich nur realisieren, wenn Mündigkeit nicht bloß berufen, Autonomie nicht bloß verordnet wird (vgl. Combe/Helsper 1994, vgl. Helsper 1996, vgl. Koring 1989). Es kann davon ausgegangen werden, dass der Lehrer ein Interesse daran hat, dass die Schülerinnen und Schüler mitdenken, mitreden. Sein Dilemma besteht offenbar darin, dass er loslassen will, aber von seinen eigenen Intentionen, Ansprüchen nicht loslassen kann.

Die Rekonstruktion des Unterrichtsverlaufs bestätigt die Kritik an der die Schüler tendenziell entmündigenden Interaktionsform des Stundenhaltens, die im „Dienst von Stoffdurchnahme und Stoffbeherrschung“ steht und die „Kultivierung von Welt- und Selbstaufmerksamkeit“ verspielt (Rumpf 1996, 474, 495). Die Dialektik zwischen Erwachsenen und Kindern, eine Dialektik der Anerkennung (vgl. Combe/Helsper 1994) wird weder im pädagogischen Arbeitsprozess noch in der Organisationsform des Unterrichts tatsächlich ausgetragen (vgl. Negt 1997). Die eine Seite bleibt immer im Recht, mit der richtigen Didaktik, den richtigen Zielen. Dass die Schülerinnen und Schüler mehr Artikulationsfähigkeit haben als sie Artikulationsmöglichkeiten zugestanden bekommen, wäre auch (noch)

¹³ Siehe zu einer „Kritik der kategorialen Politikdidaktik“ (Sander 2001, 59ff.) bzw. kritisch zu Kategoriensystemen, die „von *Sach*logiken, nicht von *Lern*logiken her konzipiert“ seien (ebenda, 62).

nichts Neues (vgl. Schelle 1995). Was aber über die Fallrekonstruktionen ermittelt werden konnte, ist, dass im Politikunterricht Erwachsene nicht mehr und nicht weniger als Ko-Konstrukteure beim Entwurf von Selbst- und Weltsichten sind. Diesen Interaktionsmodus des Lernens erfahrbar zu machen, wäre eine Chance politischen Unterrichts sowie politisches Prinzip jeglichen Lernens.

Es gibt individuelle Artikulations- und Verstehensbedürfnisse vonseiten der Schülerinnen und Schüler. Und sie deuten sich da an, wo Schülerinnen und Schüler über Differenzen arbeiten wollen, wo sie Grenzen von Fremdverstehen markieren, wo sie kontextbezogen argumentieren, wo sie unmittelbar und szenisch reagieren, wo sie stellvertretend deuten, aber suggestiv mit identifizierenden, analogisierenden Konzepten abgespeist werden. Demgegenüber, so könnte man sagen, haben die Jugendlichen eigene hermeneutische Zugriffsweisen und Anfragen. Diese werden aber keineswegs durch die vorherrschende Unterrichtskultur gefördert. Sie wären aber wichtig, weil diese Zugriffsweisen gleichsam Entwicklungsaufgaben und Fragen der Lebensführung (was will ich? wer will ich sein? usf.) berühren.

Im Überblick

Hier werden noch einmal die Ausgangsfragen zu der Unterrichtsanalyse aufgenommen und jeweils mit Beispielen beantwortet.

Die Leitfragen zielten auf die Sinnstrukturen und die Möglichkeiten des (subjektiven) Aufbaus von Bedeutsamkeit, die ausgeschöpft oder auch nicht ausgeschöpft werden. Dazu lässt sich sagen, dass ein spontan am Sachverhalt wachsendes Interesse bereits unterlaufen wird, Spannung abbricht, als der Lehrer das Thema ankündigt, dann aber eine kontrollierte Form der Schülerbeteiligung einführt (1.3.1): „wir fangen heute ein neues Thema an, und ich möchte heute euch ausdrücklich bitten [...]“. Die Sequenz wurde interpretiert als eine Verteilung von Rede- und Kommunikationsrechten, als eine Form verordneter Autonomie.

Von Schülerseite aus wurden folgende Sinnstrukturen, bedeutungsvolle Lernkontexte genannt und thematisiert:

- ▶ das Verhältnis der Generationen, die Generationendynamik und die Frage von Durchsetzungsfähigkeit, von Mündigkeit und Entmündigung (1.3.3 „Petra: dass die Erwachsenen sterben“).
- ▶ die soziale Rangordnung in Gruppen, das „Anführer“-thema (1.3.3 „Tim: [...] dass da der eine Typ den Anführer macht“).
- ▶ die Rolle von Regelungen für öffentliche und private Sphären, für Situationen, in denen das Spiel zum Ernstfall wird (1.3.4 „Oskar: Fußball [...] da spielen wir alle zusammen, eine Mannschaft“ und „Paul: Freundschaft“).
- ▶ die Frage nach der Geschlechterzugehörigkeit einer Romanfigur namens Merridew (1.3.6 „Oskar: war die Erste, die da war“).

Zuletzt setzt sich auf Schülerseite die Sinnstruktur „Abenteuer“ durch (1.3.8 „Murat: die ham da Knarren“).

Mit Bezug auf die Verstehensbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler wurde zunächst gefragt, in welchen Unterrichtssequenzen, -formen, -arrangements kommen die Schülerinnen und Schüler mit eigenen Vorstellungen, mit ihrem Vorverständnis, mit ihren Fragen und Ansprüchen zu Wort. Die Schülerinnen und Schüler artikulieren sich:

- ▶ in einer Wiederholungsphase (1.3.3) auf die Lehrerfrage hin: „was erscheint euch ganz wichtig zu sein?“ (siehe oben Petra, Tim).
- ▶ auf Fragen des Lehrers hin nach Beispielen aus der eigenen Erfahrungswelt (1.3.4): „könnt ihr ein Beispiel nennen aus dem aus dem Alltag hier aus der Schule oder zu Hause, oder so [...]“ (siehe oben Oskar, Paul).
- ▶ in Zusammenhang mit Arbeitsfragen zum Text (1.3.8). Nick, Murat und Pascal nehmen persönliche Übersetzungsleistungen vor, legen individuell unterschiedliche Situationsvorstellungen dar.
- ▶ auf der inoffiziellen Unterrichtsebene. Z. B. liefert Murat ein aus Sicht des Lehrers wichtiges Stichwort (1.3.8), dass nämlich „das“, wie der Lehrer wiederholt, „doch gar nichts mit Politik zu tun“ hat. Murat rückt dann die Story in einen geschichtlichen Kontext.

Welches Selbst- und Weltverhältnis, welches Verständnis des Sozialen zeigt sich in den Schülerbeiträgen? Deutlich wird:

- ▶ Sensibilität für die Interaktionsform wechselseitiger Anerkennung (1.3.3, siehe Petra und das „Erwachsenen“-thema).
- ▶ Erklärungsbedarf und Verstehensbedürfnis (1.3.4, siehe Oskar, Paul und die Beispiele Fußballspiel und Freundschaft hinsichtlich sozialer Beziehungen und kontextspezifischer Regeln, Verhaltenserwartungen und Unterscheidungsfähigkeit).
- ▶ Orientierung an Grundbedürfnissen, an Fragen der Versorgung, an sozialen Aspekten des Zusammenlebens (1.3.8, siehe „Nick: sie ham irgendwie ehm keine eh also kein Werkzeug so für irgendwelche Häuser zu bauen [...]“) und auch Orientierung am Abenteuerhaften (1.3.8, siehe „Murat: die ham da Knarren“).

Wie lässt sich der Typus von Sichtweisen, Fragen, Beiträgen usw. der Schülerinnen und Schüler qualifizieren? Qualifizieren lassen sich Beiträge im Hinblick auf:

- ▶ Differenz und Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen (1.3.3 „Petra: dass die Erwachsenen sterben“), zwischen Jungen und Mädchen (1.3.6 „Oskar: war die Erste, die da war“) und zwischen individuell verschiedenen Situationsvorstellungen (1.3.8 Abenteuerhafte Situation (Pascal, Murat), soziale Situation (Nick), Bezug zur eigenen Erfahrungswelt („Paul: und en Fernseher“)).
- ▶ Interventionen (1.3.1 „Murat: wir wissen doch noch gar nicht, was unser neues Thema ist“) und stellvertretende Deutungen (1.3.3 „Murat: den Film hab ich dreimal gesehen“), mit der latenten Botschaft, anstatt über den Text wäre es interessanter über den Film zu reden.

- ▶ spontane, szenische Schülerreaktionen (1.3.5 „SCH: uhuhuh“ als Tarzanschrei) oder das „weinerlich“ in Szene gesetzte (1.3.6) „ich will nach Hause“ der Romanfigur Henry.
- ▶ die Anspruchshaltung, sich die Ereignisse, das Interaktionsgeschehen auf der Insel sinnlich-symbolisch vor Augen führen zu können (1.3.6 „Tim: wir müssen den Film gucken [...]).
- ▶ eine Sensibilität dafür, dass es Grenzen des Verstehens, des Fremdverstehens gibt (1.3.8 „Evin: [...] (niemand) weiß ja wie das überhaupt ist [...]“).
- ▶ das Darlegen struktureller Ähnlichkeiten (Analogien) (1.3.8 „Tim: [...] die sitzen ja in der gleichen Lage [...]).

Wie wird im Politikunterricht mit Entwürfen zur Identität und mit Identitätsproblemen der Jugendlichen umgegangen?

- ▶ Es gibt eine Tendenz zur verordneten Autonomie, Mündigkeit wird berufen, aber nicht eingelöst (1.3.1 s. o.).
- ▶ Deutungsangebote wie „Fußball“ und „Freundschaft“ (1.3.4) werden nicht ausgeschöpft. Identität wahren angesichts von Rollenerwartungen als subjektiv bedeutsames Themenangebot aus der Perspektive der Schüler wird nicht aufgegriffen.
- ▶ Ignoriert wird z. B. die Frage nach der Geschlechterzugehörigkeit in Anbetracht einer Jungengeschichte. Ob die Romanfigur Merridew ein Mädchen oder ein Junge ist, das beschäftigt offenbar nicht bloß Oskar.

Im Fazit lassen sich Verstehensdifferenzen feststellen, zwischen dem Lehrer und den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander. Die Schülerinnen und Schüler haben „hermeneutische Anfragen“ und Sinnbedürfnisse, die ignoriert werden. Welche Folgen ergeben sich daraus für den Politikunterricht?

Im Überblick - im Übergang zu einer Theoretisierung der Ergebnisse - handelt es sich bei diesen Anfragen der Jugendlichen, wie ich im Vorgriff auf das nächste Kapitel sage:

- ▶ um ein Bourdieu-Thema: um Rede- und Kommunikationsrechte (Wer hat das Sagen?) und um Möglichkeiten über Politik mitzureden, sich auszudrücken (Wer sagt was? Wer kann mitreden und wer ringt um Worte, wenn es um Politik geht? Wer spricht für wen (Wortführer?) und um habitualisierte Zugriffsweisen (Wer kennt was?);
- ▶ um ein Geertz-Thema: um Kontexte und deren Unterscheidung, um kontext- und situationsbezogenes Deuten, um eigene und fremde kulturelle Kontexte, um Grenzen des Fremdverstehens, um den (gescheiterten) Versuch, Analogien herzustellen und um das Markieren von Differenzen;
- ▶ um ein Oevermann-Thema: um Vorstellungen von Regeln und Erwartungen (kontextspezifische Regeln, Gerechtigkeit von Handlungen) und um stellvertretende Deutungen;
- ▶ um ein Lorenzer-Thema: um Tabus, die sich Bahn brechen, um unmittelbare Reaktionen und um Situationsvorstellungen, die szenisch entwickelt werden, um sinnlich-symbolische Zugriffsweisen.

Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler geht es im Politikunterricht um den Zusammenhang des eigenen Lebens mit der individuell übergreifenden sozialen Welt und anderen Menschen, das eigene individuelle Leben in geschichtlichen, gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen reflektiert zu bekommen bzw. reflektieren zu können. Es geht um eine bewusst gemachte Beziehung zwischen dem Besonderen, das ich bin, und dem Allgemeinen, das die anderen Menschen, die Gesellschaft, die Geschichte und das Fremde ausmachen. Die Positionierung des eigenen Ichs in durchsichtiger zu machenden gesellschaftlichen Verhältnissen und Entwicklungstendenzen, das ist der Anspruch der Jugendlichen am Politikunterricht.

Es geht also um Verstehen und Orientierungswissen. Und es geht auch um Handeln, Handlungsautonomie, Partizipationschancen, um strukturell unterschiedliche Chancen und Möglichkeiten von Einzelnen.

Die Schüler wissen, dass Simulation gesellschaftlicher Problemlagen in der Schule die Welt nicht verändert. Was sie in der Schule jedoch einklagen, ist ein Vorgriff auf Mündigkeit, die experimentelle (noch geschützte) Erprobung der Statuspassage zum Erwachsenen.

2. Sozialwissenschaftliche Kulturtheorien: Deutungsanforderungen und Deutungsmöglichkeiten in sozialen Situationen

„... denn ich ergreife mich sehr oft mitten im (Rdb.: vertraulichen) Gespräch auf hermeneutischen Operationen, wenn ich mich mit einem gewöhnlichen Grade des Verstehens nicht begnüge sondern zu erforschen suche, wie sich wol in dem Freunde der Uebergang von einem Gedanken zum anderen gemacht habe, oder wenn ich nachspüre, mit welchen Ansichten Urtheilen und Bestrebungen es wol zusammenhängt, daß er sich über einen besprochenen Gegenstand grade so und nicht/anders ausdrückt. [...] Ja ich gestehe, daß ich diese Ausübung der Hermeneutik im Gebiet der Muttersprache und im unmittelbaren Verkehr mit Menschen für einen sehr wesentlichen Theil des gebildeten Lebens halte abgesehen von allen philologischen und theologischen Studien.“

Friedrich D. E. Schleiermacher 1829¹

Vorbemerkung – mit Worten spielend umgehen

Anhand erster Analysen von Unterrichtssituationen (Fall „Insel“) wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Ausdrucks- und Verstehensbedürfnisse, ihre Deutungsversuche von der Form und vom Stil her unterschiedlich, teils spontan und symbolhaltig vorbringen und artikulieren. In diesem Teilkapitel wird an die These angeknüpft, dass die hermeneutische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern ein vernachlässigter Baustein einer politischen Grundbildung ist. Damit wird die Frage aufgeworfen, welche Konzepte des Deutens und Verstehens von sozialen Situationen zur Verfügung stehen und welche Konzeptualisierungen eine Übertragbarkeit auf Schule und Politikunterricht sinnvoll erscheinen lassen. Dies soll hier nun theoretisch gefasst werden, und zwar zunächst mit einem Rückblick bzw. Zugriff auf die kulturwissenschaftliche Diskussion um Lebensstile. Es wird dabei um Verstehenskonzepte in Ansätzen der Kulturanalyse gehen, bei denen der Umgang mit „kulturellen Schemata“ im Zentrum steht. „Ein solches kulturelles Schema liefert ein aus bestimmten Elementen bestehendes, allgemeines sinnhaftes Raster, das die

¹ Zitiert in Schleiermacher 1959, 130; Siehe hierzu auch Gebauer 1981, 31.

konkrete Sinnzuschreibung einschränkt und ermöglicht“ (Reckwitz 2000, 567). Charakteristischerweise treten sie in Systemen von Unterscheidungen auf.

Zur Veranschaulichung und als Ausgangspunkt der Behauptung, dass die Entfaltung hermeneutischer Kompetenzen aufseiten der Schülerinnen und Schüler ein zentrales Anliegen politischer Grundbildung ist, kann hier die Erzählung „Der geteilte Himmel“ von Christa Wolf exemplarhaft herangezogen werden (Wolf 1982¹⁵). Die Autorin führt vor, wie dramatisch die gesellschaftliche und die politische Situation in der DDR Ende der 50er/Anfang der 60er Jahre bis in die gefühlsmäßige Beziehung zweier Menschen aus unterschiedlichen Milieus, mit unterschiedlicher Vergangenheit und unterschiedlichen Zukunftsvorstellungen hinein „spielt“. Rückblickend und perspektivenreich werden biografisch bedeutsame Stationen und Erlebnisse der aus so genannten „einfachen“ Verhältnissen stammenden jungen Protagonistin Rita beschrieben. Deren Liebesbeziehung zu dem ambitionierten Akademiker Manfred wird mehrfach vor harte Bewährungsproben gestellt, und letztlich entscheiden sich beide für je unterschiedliche Wege. Im Verlauf der Erzählung wird eine Situation beschrieben, in der vor Augen geführt wird, was es mit dem gekonnten Spiel mit Worten und der „Ausübung der Hermeneutik [...] im unmittelbaren Verkehr mit Menschen“ (Schleiermacher 1959, 130) auf sich hat. Während einer Abendgesellschaft bei einem Professor, zu dem auch Manfred und Rita eingeladen sind, treffen Rudi Schwabe aus dem zentralen Studentendekanat und Kollegen des Protagonisten Manfred aufeinander. Die jungen Wissenschaftler beginnen Rudi Schwabe in eine Auseinandersetzung zu verwickeln, sie versuchen ihn vorzuführen. An einer Stelle heißt es:

„Sehr geschickt ist er [Rudi Schwabe C.S.] nicht, aber er paßt sich auch nicht an. Er schlägt um sich. Er verdirbt ihnen [also den jungen Wissenschaftlern C.S.] dieses Spiel mit verborgenen Gedanken, in dem sie so geübt sind. Er verletzt die Konvention. Natürlich, er zeigt wenig Humor. Hier müßte einer das Florett beherrschen, nicht die Steinschleuder“ (Wolf 1982¹⁵, 113).

Anhand dieser Szene wird deutlich, was als „Bildung“ vorgeführt wird. Was diese Gebildeten Rudi Schwabe, dem sich die Protagonistin Rita verbunden fühlt, voraus haben, ist die Fähigkeit des „Lesens“ von sozialen Situationen, von Erwartungen, Ansprüchen und Handlungsanforderungen. In der Erzählung wird implizit eine Kompetenz thematisiert, die im Rahmen des sozialen Austauschs und des alltäglichen sozialen Verkehrs in unterschiedlichen Kontexten eine Rolle spielen dürfte: das Durchschauen und Verstehen (des latenten Sinns) von sozialen Situationen. Genauer: das mit dem Fluss des Geschehens wenigstens ansatzweise schritthaltende Sinnverstehen sozialer Abläufe und Kontexte. Dies ist eine Grundanforderung im gesellschaftlichen Austausch, in sozialen Situationen und Kontexten, um handlungsfähig zu sein.

Im Folgenden sollen zunächst einmal Elemente einer hermeneutischen Kompetenz herausgearbeitet werden, die dann im Hinblick auf eine Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern näher beleuchtet werden.

a) Zur Auswahl der kulturtheoretischen Ansätze – Erkenntnisinteresse

Im Folgenden werde ich auf sozialwissenschaftliche Ansätze zurückgreifen, die von einer spezifischen Beschreibungsform menschlicher Handlungen ausgehen. Handeln wird hierbei nicht als „Verhalten“ auf probabilistische Korrelationen, etwa zwischen Personen-

merkmalen und Verhaltensmustern, zurückgeführt. Vielmehr wird Handeln als bedeutungs- und symbolorientiert begriffen. Menschliches Handeln ist in eine sinnstrukturierte soziale Welt, in symbolisch vermittelte Bedeutungsstrukturen eingebunden. Solche symbolisch vermittelte Differenzen leiten unsere Vorstellungen von dem, was innen/außen, männlich/weiblich, schön/hässlich usw. ist. Alfred Lorenzer, auf dessen tiefenhermeneutische Konzeptualisierung ich neben Ansätzen von Bourdieu, Oevermann, Geertz zurückgreife, drückt dies, sich auf Cassirer beziehend, so aus, dass uns alle Objektivationen menschlicher Praxis, ob in Laut, Schrift, Bild oder anderer symbolischer Form als „*Bedeutungsträger*“ gegenüberreten (Lorenzer 1992, 23). „[...] greifbare ‘Bedeutungsträger’ sind demnach das gesprochene Wort, das hörbar ist, das geschriebene und das gedruckte Wort, das als Tintenspur oder in Druckerschwärze auf dem Papier steht und in Büchern oder in Wandschriften überdauert. Hierzu gehören aber auch die Produkte der künstlerischen Arbeit, die uns als Bilder, als Plastiken, als Musik gegenüberreten, und als Sandhäufchen im Sandkasten, das dem Kinde ‘Kuchen’ bedeutet. Alle diese ‘bedeutsamen Formen’ wenden sich an Menschen, die diese ‘freie [...] Tätigkeit des Ausdrucks’ aufzunehmen vermögen, weil sie in die Bedeutungen eingeweiht sind, sei es als Mitglieder einer Lebensgemeinschaft, die ihre Kommunikation über ebendiese Zeichen regeln und in ihren Handlungen von den kommunizierten Bedeutungen bestimmt werden, sei es als Fremde, die sich über eine hermeneutische Anstrengung die Bedeutungen aneignen müssen.“ (ebenda, 24)

Bei aller Gemeinsamkeit in der hermeneutischen Grundform wird allerdings in den von mir herangezogenen Ansätzen der für bedeutsam erachtete Sinnzusammenhang in unterschiedlicher Weise konzeptualisiert. Ich lehne mich dabei an Reckwitz an, der zwischen strukturalistischen (ausgehend von Levi-Strauss bis hin zu Oevermann und Bourdieu) und interpretativen (ausgehend von Schütz bis hin zu Geertz und Taylor) Kulturtheorien unterscheidet (Reckwitz 2000).² Dennoch enthalten diese Ansätze ein Strukturelement, das für meinen Zugang wesentlich ist: Sie enthalten ein Gespräch darüber, wie wir die Welt und uns selbst begreifen, und versuchen implizit oder explizit, sich vom Stellenwert des Subjekts in der sozialen Welt ein Bild oder einen Reim zu machen - vor allem auch von den zu bewältigenden Anforderungen und Kompetenzen, die an eine „Hermeneutik des Selbst“ heute gestellt sind. Wenn man den Bildungsprozess als Erwerb und Veränderung eines je eigenen Selbst- und Weltverhältnisses fasst, so interessieren mich diese sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Ansätze, z. B. ihr spezifischer methodischer Zugang zum sinnhaften Verstehen der Wirklichkeit, in erster Linie unter diesen bildenden Aspekten, der Frage nämlich, wie sich das Selbst in sozialer Interaktion zugleich bewahren, bilden und entwickeln kann. Auf diese, in den Ansätzen je eigens konzeptualisierte Möglichkeit sinnhaften Handlungsverstehens richtet sich mein Erkenntnisinteresse bei der Rekonstruktion der Ansätze sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Typs. Kurz: Mein Erkenntnisinteresse gilt den Bezügen, die sie zur Entwicklungsaufgabe einer „Hermeneutik des Selbst“ herstellen, und den Voraussetzungen und Bedingungen, die sie für die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe ausmachen.

² Reckwitz stützt diese Unterscheidung auf holistisch (Strukturalismus) und subjektivistisch (Sozialphänomenologie) begründete Theorieoptionen und nimmt diese zum Ausgangspunkt seines Versuchs, eine darin gleichsam angelegte konvergente Bewegung, eine Transformationslinie nachzuzeichnen (Reckwitz 2000, 183ff.).

Warum ziehe ich nun gerade sozialwissenschaftliche hermeneutische Zugänge heran? Ist damit nicht die Gefahr verbunden, dass diese von der Alltagssituation der Schüler weit entfernt und abstrakt, am „grünen Tisch“, entworfen sind? Ist diese Arbeit damit nicht als Expertendialog konzipiert? Dem kann - auf die erste Fallanalyse rückblickend - entgegengehalten werden, dass die implizit bleibenden Anspruchshaltungen, die Deutungsversuche, die Versuche der Schülerinnen und Schüler, Selbst und Welt zu verstehen, die dort herausgearbeitet wurden, die hier zugrunde gelegten Zugänge geradewegs nahe legen.

Mit Bezug auf das Paradigmenkonzept von Fleck und Th. S. Kuhn (vgl. Kuhn 1973, 1977; vgl. Gamm 1994, 158) gehe ich davon aus, dass solche Paradigmen im wissenschaftlichen Bereich nicht zufällig entstehen. Vielmehr stellen sie besondere Dringlichkeiten und Desiderate, sozusagen blinde Flecken der gesellschaftlichen Erkenntnisfähigkeiten und Erkenntnismöglichkeiten insgesamt dar. Somit fasse ich diese Ansätze als Richtungshinweise für gesellschaftliche Zonen und Zugangsmöglichkeiten bzw. gesellschaftliche Erfahrungen und Anforderungen auf, die der besonderen Beobachtung und Beachtung bedürfen. Nun könnte man argumentieren, dass es sich hier um Lücken und Desiderate der Sozialwissenschaften handelt und deshalb nicht ohne weiteres auf eine Übertragbarkeit solcher hermeneutischen Anforderungen oder Erfordernissen aus dem Blickwinkel von Schülerinnen und Schülern zu schließen ist. Hierzu kann gesagt werden, dass im sozialwissenschaftlichen Bereich sozusagen stellvertretend Tendenzen und Blickwinkel entfaltet werden, die immer trotz einer wissenschaftlichen Ausbildung als Mitglied in einer so bezeichneten Forschungsgemeinschaft auch in einer Beziehung zu alltäglichen Problemlagen stehen, bzw. ohne diesen Bezug zur alltäglichen gesellschaftlichen Erfahrung gar nicht an Relevanz gewinnen dürften. Verantwortlich hierfür ist u. a. die Stellung des Sozialwissenschaftlers zu seinem Untersuchungsgegenstand, in den er von vornherein als erfahrendes Subjekt einbezogen ist. Somit kennzeichnen solche Entwürfe auch ein erfahrenes und gefühltes Manko und Defizit des Wissenschaftlers selbst, die er quasi gleichsam in sein berufsmäßiges Handeln übersetzt und dort fokussiert, wie Ritsert mit seiner These vom „doppelten Sozialisationsprozess“ ausführt (vgl. Ritsert 1976, 62ff.).

Ich gehe also davon aus, dass die sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Ansätze prinzipiell und gedankenexperimentell simulierte Zukunftsszenarien darstellen, in denen sich Erkenntnis als hermeneutische zu bewegen hätte. Legt man z. B. die Ausführungen von Giddens zugrunde, dann wird hier plausibel dargelegt, inwiefern wissenschaftliche Topoi nicht nur in die Alltagswelt einsickern, sondern im Wechselspiel mit diesen Alltagserfahrungen erst ins Bewusstsein rücken. „Soziologisches Wissen schraubt sich in den Bereich des sozialen Lebens hinein und aus diesem Bereich wieder heraus, und es gehört als integraler Bestandteil mit zu diesem Vorgang, daß dieses Wissen dabei sowohl sich selbst als auch diesen Bereich umgestaltet“. (Giddens 1999³, 26)

Das enthebt uns nicht der Aufgabe, diese Fokussierungen der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, die als Trendbestimmung von gesellschaftlichen Anforderungen angesehen werden, auf die Situation der Schule und die Möglichkeiten der politischen Bildung zu übertragen.

Ich will also nun die jeweilige Reichweite der verschiedenen strukturalen und interpretativen Ansätze bestimmen, sie gleichsam als Ergänzungsverhältnis und Auffächerung der Kompetenzfrage, -dimensionen betrachten - und nicht etwa gegeneinander ausspielen. Dabei sollen aber die konzeptionellen Vorschläge und Entwürfe, die die Fachdidaktik der

Politik bzw. der Sozialwissenschaften ihrerseits macht, keineswegs ausgeblendet werden. Ich werde somit auch der Frage nachgehen, welche Antworten die Fachdidaktik ihrerseits zu den verschiedenen kultur- und sozialwissenschaftlichen Ansätzen bereithält. Ich gehe davon aus, dass Probleme des Selbst- und Fremdverstehens in der Politikdidaktik z. B. als epistemologische und methodische Probleme im Bereich der fachdidaktischen Unterrichtsforschung zwar zunehmend Beachtung finden, aber Selbst- und Fremdverstehen als Kompetenz- und Bildungsproblem wird hingegen kaum thematisiert, bezogen auf die Aneignungsperspektive der Schüler und Schülerinnen und die Anforderung an das Individuum, mit kulturellen Differenzerfahrungen und Mehrdeutigkeiten umzugehen.

Damit wird eine neue Lesart der Fachdidaktik versucht, eine Lesart, die unter diesem systematischen Zugriff bislang nicht vorliegt. Dies stellt überdies den Versuch dar, die Fachdidaktik der Politik bzw. der Sozialwissenschaften in den Rahmen allgemeiner Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft zu stellen. Zugleich sollen auch die kultur- und sozialwissenschaftlichen Ansätze selbst neu, das heißt aus einem neuen Blickwinkel, gelesen werden.

b) Grundzüge der Ansätze – ein Überblick

Zunächst sind also kulturwissenschaftliche Theorien, im Hinblick auf Deutungs- und Erkenntnismöglichkeiten von sozialen Situationen, näher zu betrachten. Worauf wird Erkenntnis jeweils fokussiert? Welche Aspekte der sozialen Erfahrung rücken dabei in den Vordergrund? Welche Motive bewegen die Autoren, und welche Gründe werden für diesen Blickwinkel der Erschließung der sozialen sinnhaften Welt angeführt? Nach und nach lege ich die Ansätze von Bourdieu bzw. Bourdieu/ Passeron (strukturel), Geertz (interpretativ), Oevermann (strukturel) dar und ziehe dazu weitere Untersuchungen und Sekundärliteratur heran. Bei Bourdieu/Passeron steht zunächst eine gleichsam schicksalhafte herkunftsmäßige Bindung an symbolisch vermittelte Leitdifferenzen eines Habitus im Vordergrund, die die Zuschreibung von Sinn bestimmt. Der Schule wird dabei ausschließlich ein Verstärkereffekt bezüglich dieser familial hervorgebrachten Habitusformation zugewiesen. Dann gehe ich auf den ethnologischen Ansatz von Geertz ein, der sich zentral dem Beschreiben und Verstehen von fremden Kulturen bzw. dem Verstehen lokaler Mikrobewegungen widmet, die aber, übertragen auf die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, insofern von Interesse sind, als mit solchen Mikrokontexten, ob Streitigkeiten zwischen Eltern und Kindern oder zwischen Kindern, Freundschaften und Gruppenbindungen etc. (vgl. Krappmann/Oswald 1995), Interaktionsergebnisse vorliegen, in denen wesentliche Erfahrungen des kindlichen oder jugendlichen Selbst gemacht werden.

Anschließend greife ich einen Beitrag aus der bundesrepublikanischen Diskussion auf. Die Frage nach den konstitutionslogischen Bedingungen von ungleich verteilten Bildungschancen, die mit sprachlichen Kompetenzen zu tun haben, findet sich bei Oevermann als Ursprungs-kontext seines Ansatzes. Macht Geertz auf singuläre und punktuelle „clips“ aufmerksam, in denen sich ein Sinn- und Lebenszusammenhang herstellt, so ist es bei Ulrich Oevermann eine hinter dem Rücken der Subjekte sich herstellende Sequenzverkettenung von Ausgangs- und Anschluss-handlungen, in die der Einzelne verwickelt, ja verstrickt ist. Hier entstehen Reproduktionsmuster von relativ festem regelhaftem Format, die eigentlich nur in Handlungspausen und in nachträglicher Reflexion sprachlich einzuholen sind. Diese Ablaufmuster sind von den alltäglichen und pragmatisch bedingten Verkürzun-

gen der subjektiven Sichtweisen der Akteure zu unterscheiden. Es mag so aussehen, als sei hier der soziologische Bereich geradezu von einer antihumanistischen Kälte geprägt, indem die Absicht, das Wollen, Fühlen und Meinen der Subjekte enthüllt und vorgeführt wird. Zugleich hebt Oevermann die erstaunliche Reichhaltigkeit der sozialen Figuration hervor, verortet also gleichsam Kreativität im alltäglichen Handeln. Hiervon kann der Zugang Alfred Lorenzers abgesetzt werden. Dieser psychoanalytische Ansatz geht davon aus, dass gesellschaftliche Verhältnisse in Form persönlichen Leidens und persönlicher Erfahrungskrisen spürbar werden, die Anlass einer Verstehensbemühung sein können. Lorenzers Zugang fehlt zwar die Analytik der Macht, wie sie bei Foucault (Foucault 1994) entfaltet ist. Aber ein „Kunstgriff“ des psychoanalytisch-kritischen Verfahrens sei es, so Dahmer, dass es die „objektive Unfreiheit der Individuen als subjektive“ anzugreifen vermag, „die sie immer *auch* ist“ (Dahmer 1973, 122).

Dargelegt werden also bezogen auf die verschiedenen Ansätze:

- Ursprungskontexte und darin enthaltene Grundbegriffe des Sozialen;
- die jeweils entfaltete Sicht auf Selbst und Welt und die Anforderungen an das Subjekt, mit kulturellen Differenzen und Entwicklungen umzugehen, sowie daraus ableitbare Entwicklungsaufgaben;
- die Möglichkeiten für Schule und politische Bildung, Selbst- und Fremdverstehen als Bildungs- und Kompetenzproblem zu konzeptualisieren.

Diese Aspekte bzw. diese Ableitungslinien lassen sich im Verlauf der Darlegung nicht immer trennscharf auseinander halten. Die Darstellung verlangt eine Balanceleistung. Einerseits gilt es die Ansätze so ausführlich zu präsentieren, dass sie in ihrer inneren Logik und als solche verständlich sind. Zugleich sind sie Gegenstand einer übergreifenden und interessierten Interpretation, die auswählt, gewichtet und Schwerpunkte setzt.

2.1 Der strukturelle Ansatz von Pierre Bourdieu

Zunächst lege ich Essentials aus einem Klassiker der französischen Bildungssoziologie dar (Bourdieu/Passeron 1971), der sich explizit auf das Bildungswesen (Schule und Hochschule) bezieht, arbeite anschließend grundlegende Aspekte zur Ausdrucksform des Habitus heraus (Bourdieu 1987) und versuche dann, neben kritischen Rezeptionen den im Bourdieu'schen Ansatz enthaltenen Blickwinkel des Selbst- und Weltbezugs herauszuarbeiten, der Aufschluss über Erkenntnismotive und Erkenntnisgründe gibt. Dabei wird der Rolle der Sprache besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Überdies nehme ich die Frage danach auf, welche Antworten die Fachdidaktik auf Bourdieu gibt. Schließlich greife ich neuere sozialwissenschaftliche Untersuchungen auf (Müller 1997², Soeffner 1992, Krappmann 1999), um den Begriff des Lebensstils und dessen Bedeutung für die Analyse posttraditionaler Industriegesellschaften näher bestimmen zu können. Die Konfrontation von Bourdieus Konzept des Habitus mit dem Begriff des Lebensstils dürfte die Möglichkeit bieten, sich dem gegenwärtigen Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen stärker anzunähern. Mit der Einführung des Lebensstil-Konzepts soll dem Umstand und der Besonderheit der gegenwärtigen Situation Rechnung getragen werden, dass der ganze sozio-

kulturelle Entwicklungsprozess vor allem auch der Nachkriegszeit die Homogenisierung kultureller Milieus hat fraglich werden lassen mit der Folge, dass die Schichtenpositionen möglicherweise nur noch substitutiv und konsumtiv zum Ausdruck kommen.

2.1.1 Ursprungskontext und Grundelemente des Ansatzes: Klassenlage und Habitus

Bei dem Anfang der 70er Jahre erschienenen Titel „Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs“ handelt es sich um eine frühe Studie von Bourdieu und Passeron, die sich vor allem mit dem Zusammenspiel von sozialer Ungleichheit und schulischer Bildung im Hinblick auf die universitäre Ausbildung beschäftigt. Die Studie bezieht sich in erster Linie auf das französische Bildungssystem, das traditionell (anders als das deutsche bzw. bundesrepublikanische Bildungssystem) stark an der Förderung von Eliten orientiert ist. Bourdieu/Passeron erheben aber den Anspruch, die grundlegenden strukturellen Zusammenhänge sowie Wirkungsmechanismen von Kultur, Bildung, Ungleichheit herauszuarbeiten, die übertragbar sind auch auf andere Bildungssysteme und die möglicherweise - was zu klären wäre - noch immer konstitutiv sind. Bezug nehme ich vor allem auf das Kapitel „Bildungsprivileg und Bildungschancen“ und die Stellen, die sich auf schulische Bildung beziehen (Bourdieu/Passeron 1971, 19-81).

Die Absicht des Rückgriffs auf die Studie von Bourdieu/Passeron ist es, eine Ausgangsbasis für meinen Argumentationsgang zu schaffen. Die Frage nach der hermeneutischen Kompetenz kann nicht davon absehen, dass es gravierende Unterschiede und Voraussetzungen gibt, diese zu erwerben. Was schließlich die Frage der Möglichkeiten und Grenzen der Schule aufwerfen wird: ob diese dazu in der Lage ist, um mit Walzer zu reden, eine eigene „Sphäre der Gerechtigkeit“ zu schaffen (Walzer 1992).

Es erscheint mir angebracht, diesen Gedanken Walzers, der von Prenzel in ihrem Buch über die „Pädagogik der Vielfalt“ weiter ausgeführt wird, einer Rezeption der Arbeit von Bourdieu und Passeron voranzustellen. Prenzel schreibt: „Pädagogische Institutionen haben beschränkte gesellschaftliche Einflussmöglichkeiten, so können sie ökonomisches Elend nicht beseitigen. Die Möglichkeit, eine eigene ‘Sphäre der Gerechtigkeit’ zu schaffen aber liegt in ihrer Verantwortung. Das gesellschaftlich wertvolle Gut, das Schulen und andere pädagogische Einrichtungen aus eigener Machtbefugnis und eigenen Ressourcen zu verteilen haben, heißt ‘intersubjektive Anerkennung’ jeder einzelnen Person in ihrer je einmaligen Lebenslage (Prenzel 1993, 61). Hinzufügen möchte ich, dass diese hier ange deutete Möglichkeit des Ausgleichs von Chancen bei Walzer wie bei Prenzel genau genommen darauf beruht, dass die Schule in der Lage ist, eine eigene (Sonder-)Welt mit eigenen normativen Strukturen und sachhaltigen Anforderungen zu schaffen, die im Abstand zu partikularistischen Milieus und in universalistischer Orientierung besteht. Genau dies bezweifeln bzw. widerlegen Bourdieu und Passeron.

Bildungssystem, Bildungschancen, soziale Herkunft und kulturelles Erbe

Bourdieu und Passeron weisen auf, dass untere soziale Schichten und Klassen von einer in Aussicht gestellten Chancengleichheit im Kern unberührt bleiben, weil diese bloß formal gegeben ist. Gesellschaftliche Strukturen reproduzieren sich auf eine eigenwillige Weise,

und Bildungschancen bleiben ungleich verteilt. Erklärt wird dies mit einer naturwüchsig-familiär geprägten Habitusform, die durch schulische Erfahrungen/Sozialisation nicht oder nur in besonders konstellierten Ausnahmefällen aufgehoben wird, der aber vielmehr noch Vorschub geleistet wird. „Die Größe der kulturellen Hindernisse, die die Kinder aus unterprivilegierten Klassen zu überwinden haben, wird bereits daran deutlich, daß noch auf Hochschulebene signifikante Unterschiede im Verhalten und in den Fähigkeiten zwischen Studenten verschiedener sozialer Herkunft bestehen, obwohl sie sämtlich fünfzehn bis zwanzig Jahre lang der homogenisierenden Wirkung der Schule ausgesetzt waren“ (Bourdieu/Passeron 1971, 28). Für den gesamten Bildungsgang und insbesondere für die entscheidenden Ereignisse und Wendepunkte bleibt die soziale Herkunft bestimmend³. Wer sich wo „am richtigen Platz‘ oder ‘fehl am Platz‘ fühlt“ hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab, und nicht zuletzt davon, ob man „die dem Bildungswesen spezifische Sprache“ beherrscht (Bourdieu/Passeron 1971, 31). Kulturelle Gewohnheiten des Herkunftsmilieus, Möglichkeiten und Orientierungen „lösen eine Kettenreaktion weiterer Determinanten aus, die deshalb so wirksam sind, weil sie der inneren Logik des Bildungswesens zu gehorchen scheinen, dessen Sanktionen die soziale Ungleichheit gerade dann verschärfen, wenn sie sie scheinbar ignorieren“ (ebenda, 32).

Dass die Bildungschancen ungleich verteilt sind, wird am ehesten in Gebieten deutlich, die jenseits dessen liegen, was in organisierten Unterrichtsformen thematisiert wird. Dies betrifft umfassende und spezifische Kenntnisse über Musik und Theater, aber auch künstlerische Vorlieben, die denen vorbehalten sind, die kulturell privilegiert sind und es sich leisten können, an entsprechenden Ereignissen und Aufführungen teilzuhaben (36f.). Für den Bereich der Schulbildung bedeutet dies, dass sie „als kultureller Teilbereich nicht nur eine partielle Bildung darstellt, sondern eine Bildung geringeren Wertes, da die Elemente, aus denen sie besteht, nicht die Bedeutung haben, die sie in einem größeren kulturellen Rahmen hätten“ (37). Die unterschiedlichen Voraussetzungen, auf die die Schule trifft, ergeben sich also aus den herkunftsbedingten Zugangsmöglichkeiten zu kulturellen Bereichen. Was Privilegierte als kulturelles Erbe mitbringen, müssen sich die, die es nicht von sich aus besitzen, erst mühevoll aneignen, um die bestehende Benachteiligung zu kompensieren.

So bleibt für diejenigen, die den unterprivilegierten Klassen angehören, „schulmäßiges Lernen auf allen Stufen des Bildungsganges der einzig mögliche Zugang zur Kultur; das Erziehungssystem könnte infolgedessen der Königsweg zur Demokratisierung der Bildung sein, wenn es die ursprünglichen Unterschiede im Bildungsniveau nicht dadurch, daß es sie ignoriert, perpetuieren würde; indem es die Schularbeiten als zu ‘schulmäßig’ verwirft, wertet es die von ihm vermittelte Bildung zugunsten der ererbten Kultur ab, welche ohne die Spuren vulgärer Anstrengung durch die Attribute der Leichtigkeit und Grazie besticht“ (39).

Insbesondere setzt der schulische Unterricht spezifische Ausdrucksmöglichkeiten (Sprachbeherrschung, sprachliche Kompetenzen u. a.; mehr dazu siehe unten) voraus, und

³ Siehe hierzu jüngst Faulstich-Wieland 2001, 73ff.

über dieses Privileg verfügen die gebildeten Klassen.⁴ Bourdieu/Passeron werfen in dem hier vorliegenden Zusammenhang die Frage auf: „Muß daraus nicht eine fundamentale Chancenungleichheit entstehen, da alle ein Spiel mitspielen müssen, das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für Privilegierte bestimmt ist?“ (Bourdieu/Passeron 1971, 39). So betrachtet können also von einer Allgemeinbildung bloß diejenigen profitieren, die sie ohnehin haben. Zwar folgt das soziale Handeln von Individuen aus den unteren Schichten einem verborgenen Sinn, dieser scheint den individuellen Akteuren aber nicht präsent zu sein. Sie tun etwas, aber sie wissen nicht, was sie tun, so ließe sich mit Bourdieu zugespitzt sagen. So verdoppelt die legitimierende Autorität der Schule die soziale Ungleichheit insofern, als „sich die unterprivilegierten Klassen ihres Geschickes zu sehr, seiner Mechanismen aber zu wenig bewußt sind und daher selbst zu seiner Erfüllung beitragen“ (ebenda, 87). Dies laufe auf die Logik der „*self-fulfilling-prophecy*“ hinaus, also auf die Logik eines Prozesses, der in Kraft tritt, wenn sich objektive Konsequenzen aus der subjektiven Beziehung zur objektiven Wahrscheinlichkeit manifestieren (179). In diesem Prozess wird ein „Knoten von Relationen erfaßt: die zwischen dem Bildungssystem und dem System der sozialen Klassen und auch die zwischen dem System dieser objektiven Relationen und jedem sozialen Subjekt [...], in dem Maße, wie sich dieses Subjekt immer, selbst unbewußt, bei seinen Entscheidungen am System der objektiven Relationen orientiert, die das Subjekt prägen“ (179).

Die Quintessenz sei nochmals wiederholt:

Das, was Kinder aus privilegierten Schichten als kulturelles Erbe mitbekommen (so etwa Stil, Geschmack, Esprit, Sprache, der Umgang mit Symbolen und ihrem verborgenen Sinn), müssen weniger Privilegierte mühsam erwerben. Die dem Erziehungssystem immanente Logik sichert zudem die Fortdauer der Privilegien, der auch eine formale Gleichstellung nichts anhaben kann. Die Autoren kommen zu dem Schluss: „[...] die Tragweite der sozialen Ungleichheitsfaktoren ist so groß, daß auch eine wirtschaftliche Angleichung nicht viel ändern würde, da das Bildungssystem immer weiter soziales Privileg in Begabung oder individuelles Verdienst umdeuten und die Ungleichheit dadurch legitimieren würde“ (45).

Auch in seinen späteren Schriften möchte Bourdieu zeigen, wie unausweichlich und nur für das „geschulte“ Auge bzw. nur dem distanzierenden Blick sichtbar solche Reproduktionsmechanismen wirksam sind, Reproduktionsmechanismen, die - und das ist für die vorliegende Arbeit zentral - mit einer bestimmten „Ethik der Selbstverwirklichung“ verknüpft sind⁵. Die Gesellschaft erscheint bei Bourdieu wie ein Bauwerk, dessen Etagen relativ stabile Korrelationen zwischen bestimmten objektiven Bedingungen und bestimmten subjektiven Bewusstseinsformen bilden. Zwar mag das soziale Leben an der Oberfläche bewegt erscheinen, aber beherrscht wird es von tiefer liegenden, relativ immobilen Mustern. Die Habitusträger sind von Hinweisen und lebenspraktisch relevanten Indikatoren von Zugehörigkeit geleitet, auf die sie qua Sozialisation und Schichtenzugehörigkeit

⁴ Aus einem späteren Text von Bourdieu kann hier ergänzend zitiert werden: „Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt“ (Bourdieu 1990, 32).

⁵ Siehe hierzu auch Interviews und Analysen in Bourdieu et al. 1998², die von „Formen und Ursachen des Leidens in und an der heutigen Gesellschaft“ zeugen.

immer schon eingestellt sind, ein Zirkulareffekt also, bei dem in der Lesart von Bourdieu selbst Negation, Widerstand und Protest mit struktureller Zwangsläufigkeit zu den Erfüllungsbestimmungen eines bestimmten Reproduktionsmodus gehören. (So können z. B. die „Wortführer der Beherrschten“ deren existenzielle Bedürfnislagen schon deshalb nicht artikulieren und geltend machen, weil sie selbst dazu verurteilt sind, die „herrschende“ Sprache zu sprechen (Bourdieu 1982, 722); siehe auch zum Stichwort „Protest“ Bourdieu 1982, 449, 458, 566; mehr dazu siehe unten).

Der Sanktionsradius der Schule wird dabei hoch veranschlagt. Er wird konzeptionell an der Legitimationsfrage festgemacht, an einer Legitimierung, die sowohl nach innen, d. h. in Bezug auf die Schichtzugehörigkeit, wie nach außen in Bezug auf die anderen Schichten erfolgen muss. Genau an dieser Stelle setzt die Ausbildung von kulturspezifischen Deutungssystemen der Ungleichheit ein, die es einmal denjenigen, die in sie sozialisiert sind, erschweren, den Übergang in andere Schichten zu vollziehen, die zum anderen einen auf die Ordnung der Gesamtgesellschaft projizierten Sinnbezug aufweisen, der diese Ordnung wie eine natürliche erscheinen lässt. Anders ausgedrückt: Die Erfahrung eines Lern- und Lebenszyklus eines Individuums wird aufgrund äußerst wirksamer kultureller Leitdifferenzen nur innerhalb bestimmter Grenzen ermöglicht, die Grenzen des Denkbaren und Vorstellbaren darstellen, aber auch die Tiefenstruktur soziokultureller Persönlichkeit insofern erreichen, als sie Ausgangspunkt der „Geschmacksbildung“, diffuser emotionaler Ablehnung wie Ressentiments sein können. Man mag nun argumentieren, dass die Indikatoren wie Symbole für Schichtzugehörigkeit sich nicht mehr so eindeutig abgrenzen ließen, wie Bourdieu dies tut. Gewiss, es gibt keine Standesrechte, kein Klassenwahlrecht, keine Kleiderordnung und keine offensichtlichen ständischen Aufstiegsbarrieren mehr. Doch die Rückfrage, die sich von Bourdieu her stellt, ist, ob damit die Schichtposition als Vorstellungsbild schlicht keine Rolle mehr spielt.

Bourdieu liefert also Hinweise auf die Schwierigkeit der Aufgabe, alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen ansprechen und erreichen zu können, da sichtbar wird, dass hier soziale Welten und Identitäten aufeinander treffen. Von den Schülerinnen und Schülern her gesehen ist ein nicht geringer Teil von ihnen zunächst in undurchschaubare Gütemaßstäbe eingebunden und richtet sein Handeln (unbewusst) danach aus. Die Undurchschaubarkeit kann aber zumindest für Einzelne ein Gefühl der Unterlegenheit und Irreparabilität zur Folge haben. Das wiederum kann zum Fatalismus führen, zur Schicksalsergebenheit, vielleicht aber einen „Hunger nach Verstehen“, d. h. eine genuine Motivation zur Überbrückung der scheinbar uneinholbaren Vorsprünge der anderen, erzeugen.

Bevor solche Folgerungen für eine „Hermeneutik des Selbst“ gezogen werden, müssen zunächst weitere Aspekte näher betrachtet werden. Es ist also noch konkreter zu fassen, welche Mechanismen zu jener sozio-kulturellen Differenzierung und kulturellen Homogenisierung von sozialen Subjekten führen. Es ist also auf das von Bourdieu in seinen nachfolgenden Studien ausdifferenzierte Habitus-Konzept einzugehen, auch im Hinblick auf eine nähere Bestimmung des darin enthaltenen Verhältnisses von Selbst und Welt.

Pädagogische Folgen und der lange Atem des sprachlichen Kapitals

Zunächst legen Bourdieu/Passeron dar, dass das Bemühen um Gleichheit formal bleibt, solange der Ungleichheit nicht inhaltlich mit pädagogischen Maßnahmen begegnet wird.

Sie plädieren für eine „rationale Pädagogik“, eine Pädagogik, die nicht blind bleibt gegenüber der sozialen Ungleichheit. Notwendig wäre eine pädagogische Haltung, die Ungleichheit nicht als Ungleichheit der Begabung ansieht (Begabungsideologie), sondern die die sozial bedingte Ungleichheit genau zur Kenntnis nimmt und entschlossen ist, diese zu verringern (Bourdieu/Passeron 1971, 82ff.). Dies ist zunächst eine Anforderung, die sich an Pädagogen richtet. Welche Folgerungen sind für Schüler und Schülerinnen zu ziehen?

Bourdieu und Passeron schildern im Grunde Mechanismen der Auslieferung an eine nicht fassbare Macht. Versucht man dies vom Schüler/von der Schülerin her zu denken, so handelt es sich dabei um ein Syndrom der Undurchschaubarkeit als wesentlicher Bestimmungsmoment der eigenen sozialen Lage.

Doch wenden wir uns zunächst dem Bereich zu, dem als wirksamste und subtilste Distanzierungstechnik wesentliche Bedeutung zukommt: der Sprache, der Sprachbeherrschung (ebenda, 98ff.). Mit der Sprache wird gleichsam „eine *Einstellung zur Sprache*“ übernommen. „In der Distanz zwischen Muttersprache und der durch die Schule geforderten Sprache und gleichzeitig in den sozialen Bedingungen des [...] Erwerbs dieser Sprache liegt also die Wurzel für die unterschiedlichen Einstellungen zur Bildungssprache, die ehrfürchtig oder frei, verkrampft oder lässig, unbeholfen oder familiär, emphatisch oder beherrscht, angeberisch oder reserviert sein können. Sie bilden eines der eindeutigsten Kennzeichen für die soziale Stellung des Sprechenden“. (112)

Paradox mutet in diesen Bezügen an, dass das System implizit von seinen Schülern verlangt, was es selber nicht explizit liefert: nämlich eine Sprache und Kultur, die ausschließlich außerhalb der Schule durch Familialisierung erworben werden kann. Besonders prämiert werden gerade die Leistungen, die nicht durch das Bildungswesen hervorgebracht werden. Und getadelt wird der Stil, der sich als „zu schulmäßig“ erweist (siehe dazu bereits weiter oben). Darin offenbart sich das wahre Verhältnis zur Struktur der Klassenbeziehung, von der das Bildungssystem bloß relativ unabhängig ist (126). Die Autoren sprechen hier von „sprachlichem Kapital“, das seine Wirksamkeit nie verliert. Die Sprache fungiert nicht nur als Mittel zur Kommunikation, „sie liefert vielmehr außer einem mehr oder weniger reichen Wortschatz ein System mehr oder weniger komplexer Kategorien, so daß die Fähigkeit, komplexe logische oder ästhetische Strukturen aufzuschlüsseln und zu gebrauchen, zum Teil von der Komplexität der von zu Hause mitgebrachten Sprache abhängt“ (133) (siehe hierzu die noch ausstehende Fallanalyse „Krönung“). Vor allem sind es die unterschiedlichen Einstellungen zur Bildungssprache, die ein Grundgefühl der sozialen Distanz und der sozialen Differenz hervorbringen, bis hin zu dem Umstand, dass spielerische Versuche, Selbst und Welt aufzuschlüsseln, als künstliches Gebaren bewertet werden.

Ich möchte nun hervorheben, welche Bedeutung Bourdieu und Passeron der „Einstellung zur Bildung“ zumessen. Nicht Sprache, nicht Bildung als solche, sondern eine damit einhergehende Haltung, eine lebensbiografisch erworbene Einstellung dazu wird als zentraler sozialer Mechanismus ausgemacht, der die Einzelnen in eine Gefügeordnung sozialer Differenzen integriert. Dieser Gedanke führt nun direkt zum Habituskonzept Bourdieus. In Bourdieus und Passerons früher Arbeit ist es schon angelegt. Sie schreiben: „Wenn wirklich die Einstellung des einzelnen zum Bildungswesen und zu der von ihm vermittelten Kultur je nach der Wahrscheinlichkeit seiner Selbstbehauptung im System mehr oder weniger ‚sicher‘, ‚brillant‘, ‚natürlich‘, ‚mühsam‘, ‚verkrampft‘ oder ‚dramatisch‘ sein kann, und wenn man andererseits weiß, daß Bildungssystem und Gesellschaft in ihren Urteilen

sowohl die Einstellung zur Bildung wie die Bildung selbst berücksichtigen, wird deutlich, welchen Erkenntnissen sich eine Bildungssoziologie verschließt, die darauf verzichtet, das Prinzip der dauerhaftesten sozialen Unterschiede und Bildungsunterschiede aufzunehmen: den *Habitus*. In jedem Augenblick einer schulischen und intellektuellen Biographie umfaßt der *Habitus* die ganze biographische Kurve.“ (184f.)

Und an anderer Stelle heißt es:

„Nur eine adäquate Theorie des *Habitus* als Ort der Verinnerlichung der äußeren Ansprüche und der Veräußerlichung der inneren Ansprüche kann die sozialen Beziehungen erhehlen, aufgrund derer das Bildungswesen die von allen seinen ideologischen Funktionen am besten getarnte Funktion der Legitimierung der Sozialordnung erfüllen kann. Das traditionelle Bildungssystem verbreitet erfolgreich die Illusion, der gebildete *Habitus* sei ausschließlich das Ergebnis seiner Lehrtätigkeit und sei damit von allen sozialen Determinanten unabhängig, während es im Extremfall nur einen *Klassenhabitus*, der außerhalb des Bildungswesens entstanden ist und die Grundlage alles schulischen Lernens bildet, benutzt und sanktioniert“ (222).

Spezifische Formen kultureller Praxis, Habitus und Lebensstil

Hier soll es nun um eine nähere Bestimmung des Habitus als Unterscheidungsmerkmal und -kriterium, um so genannte „feine Unterschiede“ und die damit einhergehende Bedeutung von Lebensstilen (Bourdieu 1987, 277ff.) gehen. Der Habitus erzeugt und klassifiziert Formen von Praxis, er ist „*Erzeugungsprinzip*“ und „*Klassifikationssystem*“ in einem (ebenda, 277). Über diese Funktionen „konstituiert sich die *repräsentierte soziale Welt*“, oder anders ausgedrückt, „*der Raum der Lebensstile*“ (278) (vgl. Baumgart 1997, 199). Der Habitus ist also strukturierende und strukturierte Struktur zugleich. In seinen Dispositionen „ist somit die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt [...]“ (Bourdieu 1987, 279). Mit dem Habitus werden zum einen lagespezifische Differenzen erfasst, soziale Lage und Habitus stehen über verschiedene Wirkungsmechanismen in einem dialektischen Verhältnis zueinander.

„Die Lebensstile bilden also systematische Produkte des Habitus“, sie werden „in ihren Wechselbeziehungen entsprechend den Schemata des Habitus wahrgenommen“ und konstituieren „Systeme gesellschaftlich qualifizierter Merkmale (wie ‘distinguiert’, ‘vulgär’, etc.)“ (ebenda, 281). Es gibt also ein System von Unterscheidungsmerkmalen, das als Lebensstil wahrgenommen wird. Dem Geschmack kommt als praktischer Operator besondere Bedeutung zu, über ihn wird eine „*symbolische Ordnung* signifikanter Unterscheidungen“ möglich und tragend (284). „Der Geschmack, die Neigung und Fähigkeit zur (materiellen und/oder symbolischen) Aneignung einer bestimmten Klasse klassifizierter und klassifizierender Gegenstände und Praktiken ist die Erzeugungsformel, die dem Lebensstil zugrunde liegt, [...]“ (283). Gestritten wird über Fragen des Geschmacks deshalb nicht, „weil jeder sich in der Natur begründet wähnt“ (105). In diesem Zusammenhang stellt Bourdieu die Vermutung auf, dass „die Aversion gegen andere unterschiedliche Lebensstile eine der stärksten Klassenschranken“ ist (105f.).

Was die symbolischen Kämpfe angeht, so sind diese der herrschenden Klasse vorbehalten. „In den symbolischen Auseinandersetzungen um die Aneignung der distinktiven Eigenschaften, die den verschiedenen Lebensstilen ihr spezifisches Profil verleihen, insbesondere aber in den Auseinandersetzungen um die Definition der Eigenschaften, deren

Aneignung als wertvoll erachtet wird, wie auch der legitimen Weise ihrer Aneignung sind die beherrschten Klassen lediglich passiv, als *Gegen- und Kontrastbild* vertreten.“ (391) Die unteren Klassen sind in ihren Entscheidungen aufgrund mangelnder materieller Ressourcen an dem Notwendigen orientiert, so lautet zunächst die kurz gefasste „Polarisierungsthese“ Bourdieus, mit der er die Positionen im Kampf der gesellschaftlichen Durchsetzung von Lebenseinstellungen und Wirklichkeitsmodellen und -konstruktionen gegeneinander darstellt. Wie finden sich aber nun diejenigen, die Habitus und Lebensstil gewissermaßen eint, welche Erkennungsmerkmale dienen der Ein- bzw. Ausgrenzung? Bourdieu spricht in diesen Bezügen von „Wahlverwandtschaften“, an deren Ursprung ein Habitus steht, der sich im anderen wiedererkennt (373ff.). „Der soziale Instinkt spürt seine Anhaltspunkte in dem System von Zeichen auf, die - unendlich redundant aufeinander bezogen - jeder menschliche Körper an sich hat: Kleidung, Aussprache, Haltung, Gang, Umgangsformen [...] noch die scheinbar spontansten ‘Wahlverwandtschaften’ beruhen immer auch auf dem unbewußten Entschlüsseln expressiver Merkmale [...]“, so betrachtet, paart der Geschmack „die Dinge und die Menschen“ (374) (siehe hierzu den Fall „Krönung“, dort durchschauen, unterscheiden und ordnen die Schülerinnen und Schüler äußere Merkmale nach gesellschaftlichen Positionen; siehe auch den nächsten Abschnitt zu: typisierte Gestalt).

Dass die legitime Kultur der oberen Schichten bis hin zur Politik Einfluss und Autorität wahren kann, dazu trägt wiederum die Pflichtschule bei, indem sie den unterprivilegierten Schichten Anerkennung der Werte, aber nicht deren Kenntnis und Durchschaubarkeit beigebracht hat (619).

In einem Schlusskapitel legt Bourdieu noch einmal sein Anliegen dar (727ff.). Was er mit dem Habituskonzept beabsichtigt, ist dies: „Dem Gegenstand das Wissen der Akteure von diesem und den Beitrag zu integrieren, den dieses Wissen zur Wirklichkeitskonstitution des Gegenstandes leistet.“ (728) Hier liegen gleichsam zentrale Textstellen vor, die Aufschluss über Erkenntnismotive dieses Ansatzes zu erkennen geben, so z. B., wenn es heißt:

„[...] daß jede und zumal jede Erkenntnis von sozialer Welt einen spezifische Denk- und Ausdrucksschemata ins Werk setzenden Konstruktionsakt darstellt und daß zwischen sozialer Lage und Praxisformen oder Vorstellungen sich die strukturierende Tätigkeit von Akteuren schiebt, diese also keineswegs nur reflexhaft auf Stimuli reagieren, vielmehr auf Appelle wie Drohungen einer Welt antworten, deren Sinn sie selbst mit geschaffen haben. Nur handelt es sich bei dieser strukturierenden Tätigkeit auch nicht, wie der intellektualistische und antigenetische Idealismus so gern möchte, um ein System universeller Formen und Kategorien, sondern um die *inkorporierten Schemata* [...]“ (729). Kurz gesagt: „Die gesellschaftlichen Subjekte begreifen die soziale Welt, die sie umgreift.“ (752) Hier wird also eine Weltsicht vorgeführt, in der das Individuum bis ins Innerste von sozialen Mächten durchdrungen ist. Der Innenkern der Subjekte, ihr Denken, Fühlen und Wollen, ist nicht unmittelbar und einzigartig, sondern sozialen Ursprungs und sozial typisierter Gestalt. Selbst wenn die Subjekte ihre subjektive Wahrheit verfolgen, reproduzieren sie ihr „objektives“ Schicksal. Zwar wird hier der repressive Charakter der herrschenden Vorstellungen aufgedeckt, aber zunächst kein (Aus-)Weg gezeigt, wie sich das Selbst in sozialer Interaktion zugleich bilden und bewahren kann. Es ist der Soziologe, der es als Außenstehender, Fremder, ja vielleicht unermüdlicher Aufklärer vermag, jenes soziale Spiel um „feine Unterschiede“ zu durchschauen und aufzudecken und vielleicht auch in Hinsicht auf Prozes-

se, die zur blockierten Selbsterkenntnis führen, Klärungen anbieten kann. Ob und wie sie angenommen werden, ist Sache der Betroffenen und muss dann dahingestellt bleiben. Im Ergebnis deutet sich an, dass es auch unterschiedliche Ansprüche an Selbstreflexionsfähigkeit zwischen sozialen Gruppen gibt. Es gibt also diese „feinen Unterschiede“, denen die Schule nichts anhaben kann, weil sie über familiäre kulturelle Vererbung und Herkunft fest inkorporiert und angeeignet sind gerade auch in Bezug auf den Anspruch der (Selbst-) Verstehenskompetenz. Für meine Arbeit heißt dies, dass - geht man von Bourdieu aus - auch im Raum der Schule die herkunftsbedingten Klassen- und Milieugrenzen von vornherein die nur schwer veränderlichen Grenzen des Selbst- und Weltverstehens darstellen. Zumal bei der weitreichenden Bedeutung von Geschmacksurteilen von affektiv körperlicher Verankerung von Einstellungen auszugehen ist, was sich bis in Verstehensbedürfnisse und Verstehenshaltungen hinein ausprägen dürfte. Ich frage deshalb im Blick auf die kritische Rezeption Bourdieus, ob dessen in seinem Ansatz eingebaute Skepsis gegenüber sozialem Wandel das letzte Wort bleiben muss.⁶

2.1.2 Kritische Rezeption Bourdieus und Ansatzpunkte zur Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses

„Eingeschweißt“ in Sinn- und Deutungssysteme kultureller Herkunft – Erinnerung an den Bourdieu’schen Ausgangspunkt

Bourdieu verfolgt einen gesellschafts- und ideologiekritischen Ansatz, indem er hinterfragt, was allgemein als demokratisch deklariert wird und Strukturen der Ungleichheit „enttarnt“. Ihm zufolge ist das Handeln Einzelner und Gruppen bestimmt von unterschiedlichen habituellen Praxisformen und Lebensstilen, die von der jeweiligen Position im sozialen Raum bestimmt sind. Was den Stellenwert (die Unterscheidung) von oberer Schicht (Distinktion), Mittelschicht (Prätention) und unterer Schicht (Existenzkampf) anbelangt, so scheint er Sympathien insbesondere für die Schichten zu hegen, für die existenziell am meisten auf dem Spiel steht. Wogegen er sich allerdings entschieden abgrenzt, ist eine „volkstümelnde Idealisierung der unteren Klassen“ (Bourdieu 1982 in einem Interview in: Bourdieu 1997², 39; vgl. auch Bourdieu 1993, 352).

Bourdieu's Theorie kann als „der entschiedenste Angriff auf alle Vorstellungen einer selbstbestimmten autonomen Persönlichkeit“ betrachtet werden (Baumgart 1997, 202). Selbst da, wo Einzelne sich in dem Glauben wähnen, nach freien Entscheidungen zu handeln, bleiben sie doch einer schichtenspezifischen Sozialisation, ihrer sozialen und kulturellen Herkunft verhaftet, also subjektive Repräsentanz und objektive Bedeutung sind nicht identisch.

Der Einzelne bleibt - folgt man Bourdieus Gedankengang - eingeschweißt in Sinnsysteme der sozialen und kulturellen Herkunft (die er mit seinesgleichen teilt), diese werden ihm zu einer Art sozialem Verhängnis. Der Einzelne, der mehr und weniger bewusst an der Konstruktion seiner sozialen Situation beteiligt ist, kann niemals so richtig aus seiner

⁶ Erinnert sei hier auch an die im deutschen Idealismus sehr gepflegte optimistische Annahme, dass es möglich sei, das individuelle Leben in der Fülle seiner Bedingtheit zu durchschauen und in sein Selbstbewusstsein aufzunehmen.

Haut fahren, oder anders ausgedrückt, über seinen eigenen Schatten (seine inkorporierte eigene Schichtenzugehörigkeit) springen⁷.

Die ins Bewusstsein gerückte Einsicht, die Haltung: Differenzen und Gemeinsamkeiten laufen entlang gesellschaftlicher Hierarchien, die nicht bloß materiell erklärbar sind, sondern die geprägt sind durch verinnerlichte Formen des Ausdrucks und des Verhaltens, durch Merkmale und Nuancen der äußerlichen Erscheinung und Präsentation, daraus ergibt sich das Bild eines Kreislaufes (eine Art Teufelskreis). So, als wolle Bourdieu klären, warum man sich nur zum Schein aus dem eigenen Herkunftsmilieu lösen kann, aber mental und emotional verhaftet bleibt. Selbst wenn ein Einzelner dem Herkunftsmilieu aus eigenem Antrieb, eigener Kraft entrinnt, so heißt dies nicht bloß, dass seinesgleichen bleiben, wo sie sind, auch dem Milieuflüchtigen haftet zeitlebens das Stigma des Ehemaligen an. Wie ist eine solche konzeptionelle Engführung aufzubrechen?

Die Interpretation von Reckwitz: Bourdieus Schwierigkeiten in der Beschreibung sozialer Dynamik

Ich gehe davon aus, dass andere sozialwissenschaftliche Kulturanalysen andere Weltsichten implizieren, etwa der interpretative Ansatz von Geertz, den ich anschließend darlegen werde. Damit folge ich - wie eingangs zu diesem Theoriekapitel dargelegt - der Systematik von Reckwitz, der zwischen strukturalistischer und interpretativer Kulturtheorie unterscheidet und – so viel sei hier angedeutet - verschiedene Ansätze im Hinblick auf Prozesse der Transformation beleuchtet (Reckwitz 2000). An der Stelle will ich einzelne Aspekte, die Reckwitz anspricht und die ich für die Beantwortung meines Themas für dringlich halte, darlegen.

Auf eine Kurzformel gebracht, lässt sich, aus der Sicht Bourdieus, das Verhältnis von strukturelem und interpretativem Ansatz wie folgt formulieren: „Die Stärke des Strukturalismus, das Konzept einer übersubjektiven symbolischen Ordnung, verstanden als Differenzensystem, ist die Schwäche des interpretativen Ansatzes; der Vorzug der phänomenologischen Kulturtheorien, das Konzept des praktischen Sinnverstehens, entspricht ein komplementärer Nachteil des Strukturalismus“ (ebenda, 316f.). Was Bourdieu dabei zu überwinden sucht, ist der Gegensatz zwischen Materialismus und Idealismus sowie Subjektivismus und Objektivismus. Deutlich wird dies daran, dass der Habitus „als eine Eigenschaft des Körpers gedacht werden“ muss (331), d. h. in einer Tiefenschicht vorreflexiver und somatisch bestimmter Reaktionen (z. B. Ekel, Abneigung, Sympathie) verankert ist.

„Die ‘Umwandlung der Dinge in Zeichen’, die der Habitus dem Akteur ermöglicht, führt dabei dazu, daß die Gegenstände - und das heißt auch: die Personen und ihr Handeln - einen quasi öffentlichen Status als ‘Symbol’ erhalten [...].“ (333) Hinzu kommt „die motivationale Wirkung der Habitusschemata auf die Formulierung von Interessen, Wünschen und Zielen des Handelnden“ (337).

Schließlich arbeitet Reckwitz in Einklang mit meiner bisherigen Interpretation kritisch heraus, dass Bourdieu zwar auf Distanz zum strukturdeterministischen Modell gehe, seine Habitus-Konzeption aber eine Homogenitätsannahme enthalte, die die Beschreibung kultureller Dynamik erschwere. So werden kulturelle Instabilität, Möglichkeit der interpretativen Mehrdeutigkeit und Handlungskrisen zwar in Aussicht gestellt, aber, so fasst Reckwitz

⁷ Vgl. Gamm 1994, 277, dort ist die Rede von Habitus als Leib, als Gedächtnis des Sozialen.

zusammen: „Jeder Akteur partizipiert [im Ansatz Bourdieus, C.S.] in der Regel an nur einem Habitus- und Sinnsystem; ein Kollektiv wird gerade dadurch definiert, daß in ihm ein einziges Habitusssystem wirkt“ (345). Dies ist nun in der Tat systematisch hinderlich, um kulturelle Dynamik beschreiben und erklären zu können.

Die Interpretation Baumgarts und Matthiesens: Auf der Suche nach Bildungsfiguren des Wandels

Davon ausgehend, dass Bourdieus Auseinandersetzung mit Kultur für ihn als erfahrenes Subjekt, als Wissenschaftler, als Soziologe eine Auseinandersetzung mit Selbst und Welt ist (also er etwa sich reproduzierende Strukturen von Ungleichheit wahrnimmt und sich diese zu erklären versucht), lässt sich fragen: Wo aber ließe sich Bourdieu selbst verorten? Bzw. gibt es Hinweise darauf, wo er sich selbst verortet? Sind seine Studien, schon aufgrund der Sprache und der Inhalte, die, will man sie verstehen, voraussetzen, dass man sozial und kulturell beerbt ist, nicht ebenso Ausdruck oder mindestens Ableger einer legitimen Kultur? Oder kann er, was er aufdeckt, nur deshalb so trennscharf zur Kenntnis nehmen, weil er über einen entsprechenden Erfahrungshorizont verfügt? Bleibt er nicht demselben, von ihm als „intellektualistisch“, als „scholastisch“ (Bourdieu 1993) charakterisierten Habitus verhaftet, also derselben Widersprüchlichkeit, die er aufzudecken vermag? Man könnte vermuten: Er wird der Widersprüche habhaft, indem er sie aufzeigt - als gewissermaßen erster Schritt. Was daraus folgt, bleibt aber unterbelichtet (siehe dazu mehr weiter unten).

Hier nehme ich Bezug auf Matthiesen, der eine, wie er selbst sagt, „vielleicht hyperkritisch erscheinende[n] Relektüre“ Bourdieus vornimmt und gleichsam produktive Anschlüsse markiert, von denen ausgehend er den Ansatz hin zu rekonstruktiven Erschließungsmöglichkeiten im Sinne eines Deutungsmusteransatzes öffnet (Matthiesen 1989, 289). Matthiesen stellt heraus, dass Bourdieus Werk von einem „andauernden Re-Flexions-Ansporn“ hinsichtlich der eigenen Profession durchzogen ist (ebenda, 225), dass es sich um eine Art „'Autoanalyse'-Programm“ handelt (226). Er bringt die Haltung Bourdieus auf die Formel eines „antiintellektualistischen Materialismus“, der „Selbst-Thematisierungen“ enthalte (226).

Bourdieu klagt, Matthiesen zufolge, den kühlen Blick des Aufsteigers ein, nämlich „auf die erratischen Strukturen einer immer noch bürgerlichen Klassenstruktur“, dabei scheint „die Erinnerung an die biographischen Kosten einer atemberaubenden Intellektuellen-Karriere von 'relativ weit unten' bis nach 'ganz oben' [...] durchsetzt mit einer anderen, parallellaufenden Mobilitätserfahrung: der Erinnerung an die strapazierende soziale Wegstrecke aus dem bäuerlichen Béarn in die Metropole, aus 'La France Profonde' auf den Stuhl im Collège de France [...]“ (227).⁸

Matthiesen geht auch ein auf riskante Erfahrungen, die Bourdieu als Ethnologe während des Algerienkrieges gemacht hat. Da liegen, so Matthiesen, offenbar die Wurzeln und prägenden Erlebnisse für das Schaffen Bourdieus: sich selbst in anderen und in Erfahrungen von Fremdheit wiedererkennen. Matthiesen drückt dies folgendermaßen aus: „Der methodisch kalte Blick, in dem die Lebenserfahrungen eines sozialen und kulturellen Aufsteigers, in dem Kabylen-Ethnologie, algerisches Subproletariat, Pieds Noirs, das Béarn etc.

⁸ Zu seiner eigenen Berufung äußert sich Bourdieu 1982 in einem Interview (Bourdieu 1997², 46f.), dort spricht er von Zwängen und damit einhergehenden neuen Möglichkeiten der Freiheit.

eine relativ hochexplosive Mischung eingehen, scheint um die Verpflichtung herum organisiert, die Erinnerung an die biographischen Kosten der Aufstiegserfahrung wachzuhalten und sie systematisch unbeirrt auf ihren soziologischen Gehalt hin auszubeuten. [...] Den 'habituellen' Exklusionsroutinen und der symbolischen Gewalt sozial verteilter Weltbilder auf der Spur, geraten Großes wie Kleineres, gesellschaftliche Ungleichheiten [...], in die kalte klare Beleuchtung symbolisch-strategischer Kämpfe.“ (Matthiesen 1989, 230)

Folge ich Matthiesen, so lässt sich der Ansatz Bourdieus als ein Versuch verstehen, die Rolle des eigenen Selbst, des Selbst-so-geworden-Seins - eingebettet und gespiegelt in Erfahrungen mit anderen, mit Menschen aus anderen Kulturen und Milieus - zu klären und zu verstehen. Worum es geht, ist dies: Eigene Erfahrungen, die Bedingungen und die Voraussetzungen, die zu der gesellschaftlichen Position, dem sozialen Ort, an dem ich angelangt bin, in dem ich lebe und handele, wach zu halten und permanent zu reflektieren. Dem Nicht-Verstehen folgt ein Verstehen- und Wissen-Wollen.

„'Man kann sehr wohl einsehen'“, so sagt Bourdieu, „'daß in dem Spiel, in dem man drinsteckt, kein Platz für Freiheit ist, und gleichzeitig versuchen, sich historischer Notwendigkeiten zu bedienen in der Hoffnung, die historische Notwendigkeit ein klein wenig zu verändern'“ (Bourdieu zit. nach Baumgart 1997, 204). Baumgart führt - in der Argumentation Bourdieus bleibend - aus, dass es dazu einer empirischen und herrschaftskritischen Soziologie bedürfe, „einer 'stringenten Wissenschaft von der sozialen Welt [...], die die sozialen Akteure nicht in das 'stählerne Gehäuse' eines Determinismus sperrt, ihnen vielmehr die Mittel zu einer befreienden Bewußtwerdung an die Hand gibt“ (ebenda, 204). Das heißt aber doch nichts anderes, als die Determiniertheit durchschauen zu lernen. Damit lassen sich mit Baumgarts und Matthiesens Recherchen drei wesentliche Bildungsmomente erkennen, die eine „Hermeneutik des Selbst“ vorantreiben:

- Nicht-Verstehen und Wissen-Wollen;
- Durchschaubarmachung von Determiniertheit;
- sich selbst in anderen und in Erfahrungen von Fremdheit wiedererkennen.

Wie lassen sich diese Bildungsfiguren aber auf den Raum der Schule beziehen? Diese Frage greife ich in einem späteren Teilkapitel auf, zunächst aber dies:

2.1.3 Zum Zusammenhang zwischen Politik, Macht, Sprache und Bildung

Die von der politischen Sprache ausgelöste Artikulationshemmung der Zuhörer

Weiter oben ist bereits deutlich geworden, dass Bourdieu zufolge der Sprache im öffentlichen sozialen Raum eine zentrale und wichtige Funktion zukommt. Hier soll nun explizit auf grundlegende Bezüge und Zusammenhänge von Sprache (Sprechen), Politik und Macht eingegangen werden. Zunächst gilt es herauszustellen, dass die Kompetenz zur Deutung sozialer Situationen aufs engste verbunden ist mit den sprachlichen Möglichkeiten, die einem zur Verfügung stehen. Sprache ist vor allem im politischen Diskurs ein Mittel zur Durchsetzung von Herrschaft und Macht. Ich greife zunächst auf einen Abschnitt aus „Die feinen Unterschiede“ zurück (Bourdieu 1987), der den Wirkungsmechanismen politischer Sprache gewidmet ist.

Bourdieu räumt zunächst einmal ein, dass die „Sprache des Volkes“ über eigene Hilfsmittel verfüge (Widerstand z. B. wird nicht argumentativ begründet, sondern über Gleichnisse und Bilder zum Ausdruck gebracht) (ebenda, 721). Auffallend ist aber, dass Angehörige der beherrschten Klasse sich widersprüchlich artikulieren und zwar auch widersprüchlich zu ihrer eigenen Praxis und Lage, „weil sie politisch argumentieren müssen, ohne im Besitz der Produktionsmittel ihrer Rede zu sein, ohne ihre politische Sprache zu ‘besitzen‘“ (722). Wo Erfahrung in Ausdruck übergeht, da setzen dann professionelle Diskursprozeduren an, bis hin zu dem Punkt, dass der spontane politische Diskurs der Beherrschten diskreditiert, zerstört wird und „nurmehr das Schweigen oder die *geborgte Sprache*“ bleibe (722). Was Bourdieu dann beschreibt, lässt sich vielleicht als Wortführerphänomen kennzeichnen. Wortführer sind oft dazu verurteilt, die herrschende Sprache zu verwenden und damit in Distanz zur „Basis“ zu geraten. Die so vorgebrachten „kanonischen Formeln und Losungen“ bringen die Basis wiederum um ihre Erfahrungen (723). „Vermittelt über die Sprache und den Bezug zur Sprache, eingebettet in einen umfassenden Lebensstil und jedem sich aufzwingend, der am ‘politischen Leben’ teilnehmen will, wird ein spezifisches Verhältnis zur Welt auferlegt, ein Verhältnis der Verleugnung, das analog der Kunst Distanz schafft, das neutralisiert und zu sprechen erlaubt, ohne Bewußtsein dessen, was man spricht.“ (723) Diese Sprache, die verbrämt und beschönigt, beraubt „dem von ihr Bezeichneten jeglichen Realitätsbezug“ (723). Es bleibt einzig die Möglichkeit, „die Verschleierung des offiziellen Diskurses mitzumachen oder in unwürdiger Weise zu ‘stänkern und zu fluchen‘“ (723).

Schließlich spricht Bourdieu von einem tief sitzenden Misstrauen der herrschenden politischen Sprache gegenüber. So legen Erhebungsergebnisse nahe (indem beispielsweise bestimmte Fragen nicht beantwortet oder abgewehrt werden), dass diejenigen, die sich nicht kompetent zu fühlen scheinen, sich gewissermaßen „aus freien Stücken“ aus dem Demokratiespiel“ ausschließen (632). Die Unterdrückten misstrauen zutiefst der politischen Sprache „[...] jener Sprache, die wie alles Symbolische auf der Seite der Herrschenden steht, diesen Virtuosen der Kunst, sich taktvoll auszudrücken und mit Worten abzuspisen. In diesem Argwohn gegenüber der politischen Szene und der politischen Inszenierung, gegenüber diesem ganzen ‘Theater’, dessen Regeln man nicht genau kennt, und dem gegenüber der gemeine Geschmack sich waffenlos vorkommt, muß die Ursache für das apolitische Verhalten, das generelle Mißtrauen gegenüber allen Worten und Wortführern gesucht werden.“ (726)

Halten wir also fest, dass eine von der Erfahrung abgekoppelte politische Sprache für diejenigen negative Folgen hat, deren Sprache an (Lebens-)Erfahrung gekoppelt bleibt, die also nicht den professionellen Diskurs beherrschen.

Zum „Spiel- und Streitfeld“ Politik: die durch die politische Sprache gefesselte und kanalisierte Selbst- und Weltdeutung

In einem erstmals 1977 abgedruckten Interview⁹ legt Bourdieu dar, dass die Welt der Politik für sich „eine relative Autonomie mit eigenen Problemdefinitionen, eigener Sprache

⁹ Original *Le Monde* 11./12.10.1977; übersetzt und abgedruckt in Bourdieu 1997², 13-29 unter der Überschrift: Politik, Sprache, Bildung.

und ganz spezifischen Interessen“ beanspruche (Bourdieu 1997², 13). Um in diesem Feld, diesem Handlungsraum, „mitspielen zu können, muß man eine bestimmte Sprache beherrschen und über eine bestimmte Kultur verfügen“ (ebenda, 13f.). Sich permanent in Vermutungen auszudrücken, sei Zeichen der Sprache in der Politik, dies trage dazu bei, „daß Wirklichkeit wird, was sie verkündet“ (26). Auch die Soziologie habe Anteil daran, jenseits von Wunsch und Wille, „den Zustand der sozialen Verhältnisse als real erscheinen zu lassen“ (26; vgl. Bourdieu 1982, 99ff., 110, 111).

Bourdieu plädiert dafür, „allen fühlbar zu machen, wie sehr politische Angelegenheiten jeden einzelnen persönlich angehen“; es müsse darum gehen, „in diesen scheinbar abstrakten politischen Angelegenheiten sich selbst mit allen lebenspraktischen Problemen wiederzuerkennen“ (Bourdieu 1997², 17). Und es müsse, so heißt es an anderer Stelle, darum gehen, die „alltägliche politische Phantasie“ aufzuspüren, zu ermutigen, zu unterstützen, zu orchestrieren, zu verallgemeinern, „und zwar nicht nur mit den Dispositionen des Sozialingenieurs, sondern mit denen des Gärtners“ (ebenda, 102).

Am Schluss des Interviews von 1977 stellt Bourdieu die enge Verbindung von Sprache und Politik - über die man Bescheid wissen müsse - noch einmal deutlich hervor. „Sofern man überhaupt von einer spezifisch politischen Kompetenz sprechen kann, so ist es zweifellos die Fähigkeit, konkrete Probleme des Alltags in allgemeinen Begriffen auszudrücken.“ (28) Also man müsse in der Lage sein, z. B. eine Ungerechtigkeit nicht als persönliches Erlebnis, sondern verallgemeinernd als kollektives Ereignis darzustellen, und dies sei nur durch Sprache möglich, „denn sie ist nur möglich durch Teilhabe an einer generellen Betrachtungsweise der sozialen Wirklichkeit“ (28). Am Verhältnis von Sprache und Politik könne man erkennen, dass es durchaus nützlich ist, „sich um Worte zu streiten und daß es sich lohnt, um die Ehrenhaftigkeit und um die Strenge im Gebrauch von Worten und um die offene und freie Rede zu streiten“ (28). Aufmerksamkeit gebühre der Rede, „die diejenigen Erfahrungen wieder zur Sprache bringt, die in der Gesellschaft unterdrückt werden“ (28). Ein politischer Aktivist sollte seine Sprache sprechen, sollte sich dafür einsetzen, „daß Bedürfnisse ausgedrückt werden“ (29), und eben nicht (wie bereits oben dargelegt) vorgefasste Parolen verbreiten.

In einem zuerst 1982 abgedruckten Interview¹⁰, in dem sich der Interviewer explizit auf die 1982 erschienene Schrift „Ce que parler veut dire“ (deutsche Übersetzung, Bourdieu 1990) bezieht, weist Bourdieu darauf hin, dass das Vokabular von Herrschaft von Körpermetaphern durchzogen ist (wie z. B. zu Kreuze kriechen, einen Bückling machen). „Die Worte bringen die politische Gymnastik der Herrschaft bzw. der Unterwerfung nur deshalb so gut zum Ausdruck, weil sie, zusammen mit dem Körper, die Stütze der tief vergrabenen Schaltungen sind, in denen sich eine gesellschaftliche Ordnung dauerhaft verankert.“ (Bourdieu 1997², 82f.)¹¹

Die magische Macht der Worte bestehe Bourdieu zufolge darin: „sie machen sehen, sie machen glauben, sie machen handeln“ (Bourdieu 1997², 83). „Die Macht der Worte wirkt

¹⁰ Original in „Libération“ vom 19.10.1982, abgedruckt und übersetzt in: Bourdieu 1997², 81-86.

¹¹ Vgl. Bourdieu 1990, 66ff. Die Sprache als Technik des Körpers, phonologische Kompetenz als physische Erscheinung spiele eine besondere Rolle; dort heißt es, dass die Herrschenden bemüht seien, „die Politik mit einem entpolitisierten politischen Diskurs aus der Welt zu schaffen“ und dass sie - um soziale Ordnung zu neutralisieren - sich „immer auch der Sprache der Natur“ bedienen würden (vgl. Bourdieu 1990, 108).

nur auf diejenigen, die disponiert sind, sie zu verstehen und auf sie zu hören, kurz ihnen Glauben schenken.“ (ebenda) Grundlegend für die Macht der Worte sei, dass sie über Komplizenschaft zwischen biologischem und sozialem Körper vermittelt sind. Von Wortführern einerseits und Getreuen und Gläubigen andererseits. Bis hin zu dem, was ein Begriff wie „Korpsgeist“ wachrufe (83f.).

In der politischen Arbeit würden Worte maßgeblich dazu beitragen, „die soziale Welt zu erzeugen“ (84). „In der Politik ist nichts realistischer als der Streit um Worte. Ein Wort an die Stelle eines anderen setzen heißt, die Sicht der sozialen Welt zu verändern und dadurch zu deren Veränderung beizutragen.“ (84)

Bourdieu legt damit dar, dass der Sprache „eine eigene symbolische Wirksamkeit der Realitätskonstruktion“ zugeschrieben werden kann (85). Aber in der Schrift von 1990 heißt es dazu: „Über die Strukturierung der Wahrnehmung, die die sozialen Akteure von der sozialen Welt haben, trägt das Benennen zur Strukturierung dieser Welt selbst bei, und zwar umso grundlegender, je allgemeiner es anerkannt, das heißt autorisiert ist.“ (Bourdieu 1990, 71)

Damit ist - im Moment wenigstens - kein Ansatzpunkt sichtbar, der klar macht, inwiefern mittels Sprache ein Ausbruch aus dem Kokon eines einsozialisierten Habitus als möglich angesehen wird.

Einschub: Judith Butlers Kritik an Bourdieus „mechanistischen“ Reproduktionsvorstellungen von Sprachspielen

In der Schrift von 1990 (bzw. 1982) spricht Bourdieu in den zuletzt dargelegten Zusammenhängen von der performativen Wirkung des Diskurses, die auf der Autorität, auf dem „Gekannt- und Anerkanntwerden“ derer beruht, die über symbolisches Kapital verfügen (Bourdieu 1990, 72).

Hier kann nun mit einer Kritik von Butler angesetzt werden, die in Bourdieus Überlegungen eine verkürzte Sichtweise sieht. „Mit der Behauptung, daß performative Äußerungen nur dann effektiv wirken, wenn sie von jenen ausgesprochen werden, die (schon) eine gesellschaftliche Machtposition innehaben, in der sie Worte als Taten ausführen können, verwirft Bourdieu unbeabsichtigt die Möglichkeit einer Handlungsmacht, die an den Rändern der Macht entsteht.“ (Butler 1998, 220) Butler geht in ihrem Buch „Haß spricht. Zur Politik des Performativen“ davon aus, dass performative Wirkungen auch ausgehen von Diskursen, die nicht offizieller Art sein müssen und zu einer „Rekontextualisierung des Gewohnten“ führen. Bourdieu könne „nicht erklären, daß gesellschaftliche Positionen selbst aus einer verschwiegenen Performativität bestehen“ (ebenda, 221). Kontexte seien nicht, wie es Bourdieus Habituskonzept (inkorporierter Habitus) nahe legt, determiniert und normiert, vielmehr könne das Öffnen neuer Kontexte unbeabsichtigt nebenher laufen - und das gerade aufgrund der körperlichen (und damit nicht völlig kontrollierbaren) Verankerung des Habitus. Butler zufolge müsse, was einen Habitus ausmache, durchlässiger betrachtet werden, also eben auch im Hinblick auf Unsagbares. „Was Bourdieu aber nicht verstehen kann, ist, wie das, was am Sprechen körperlich ist, eben den Normen, die es regulieren, widersteht und sie durcheinander bringt.“ (201) Die Performativität des körperbestimmten Habitus selbst gerate bei Bourdieu aus dem Blick.¹²

¹² Mehr noch zur Rezeption Bourdieus siehe Butler 1998, 191-203, 205-209, 211-222, 228.

Es lässt sich hier vielleicht sagen: bei Bourdieu scheinen soziale Positionen und Redeweisen gegeben und ausgemacht im Gefälle und abgegrenzten Spielräumen der Macht und Butler zweifelt genau dies an. Sie sieht sozusagen subversive Kräfte am Werke, deren unbeabsichtigte Nebeneffekte darin bestehen, dass Diskurse (z. B. über Geschlechter, über Homosexualität) sich verändern und allmählich anders geführt werden.

Was lässt sich denn nun aus diesem Kapitel schlussfolgern, bei dem es um die (in erster Linie sprachlichen) Mittel ging, rituelle, gewohnheitsmäßige und einsozialisierte Auffassungen von sozialer Welt in Frage zu stellen und Alternativen zu habitualisierten und herrschenden Formen (wie der Sprache der Politik) erfinden und erzeugen zu können? Von J. Butler her gewinnen wir wiederum eine Perspektive, die der Dialektik von Statik und Dynamik bei der Verwendung von Sprachcodes Beachtung schenkt.

2.1.4 Möglichkeiten für Schule und politische Bildung

Erfahrungen ausdrücken – ein Schülerprotest

Gegen den Vorwurf des Determinismus in Bourdieus Theorie wendet sich Steinrücke in einem Vorwort zu „Die verborgenen Mechanismen der Macht“ (Bourdieu 1997²). Sie stellt heraus, dass Bourdieu die Aufgabe bzw. die politische Aufgabe von Intellektuellen (als kritische Gegenmacht) darin sieht, „dem Reichtum an Erfahrung zum Ausdruck zu verhelfen, der allenthalben existiert, aber keine Sprache hat“ (Steinrücke 1997², 10). Damit lässt sich diese Rezeption Steinrückes gewissermaßen als Gegenargument zu den kritischen Einwänden von Butler lesen, insofern hier durchaus Möglichkeiten der Veränderungen und des Eingreifens in gesellschaftliche Entwicklungen - wie es scheint, auch „an den Rändern der Macht“ (Butler 1998, 220) - gesehen werden.

Ein Anspruch Bourdieus sei es, so Steinrücke, dass „jede/r [...] *ihre/seine* eigenen Erfahrungen in *ihrer/seiner* eigenen Sprache zum Ausdruck bringen“ soll. Jeder und jede soll für sich selbst sprechen und nicht andere stellvertretend für sich sprechen lassen (Steinrücke 1997², 10).

Also muss die Argumentation hier Bourdieu Gerechtigkeit widerfahren lassen. In einem praktischen Zusammenhang ergab sich Folgendes:

In einem Brief vom 15.11.1990 (in Bourdieu 1997², 123ff. abgedruckt) an protestierende Oberschüler, die Bourdieu offenbar aufgefordert hatten, über ihre Bewegung zu sprechen (was er mit kritischen Anmerkungen zu Wortführern, die an anderer statt sprechen, ablehnt), schlägt Bourdieu unter anderem vor: „Ihr [...] müßtet darangehen - aber habt Ihr die Zeit, die Lust usw. dazu? -, Euch zu *befragen*, was wirklich Euer *Unbehagen* ausmacht, und versuchen, es auszudrücken, seine Gründe oder Ursachen zu benennen.“ (ebenda, 124)

Diese Fragehaltung lässt sich hier direkt aufnehmen. Sie impliziert die Aufforderung an die Oberschüler, sich zunächst selber zu vergewissern, worum es bei ihrem Protest im Kern geht, also eine erfahrungshaltige Problemformulierung zu finden und diese mit eigenen Worten vorzubringen. Darin wird ein Anspruch deutlich, der sich hier mit Blick auf politische Lernprozesse etwa so formulieren lässt: Zuallererst müssen Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Interessen und Bedürfnisse wahrzunehmen und in eigenen Worten zu artikulieren (ohne vorschnell auf die Unterstützung von Erwachsenen, von „Profis“, zurückzugreifen), um am gesellschaftlichen und politischen Diskurs teilhaben zu können, um

durchsetzungsfähig zu sein. Worum es Bourdieu in diesem Antwortschreiben geht - und da bleibt er in den oben aufgezeigten Linien - ist doch dies: Bevor man andere konsultiert, an deren solidarische Haltung appelliert, muss man zunächst dem empfundenen Unbehagen nachgehen, die eigenen Erfahrungen aufspüren und dafür eigene authentische Ausdrucksformen finden (für Bedürfnisse und Interessen in eigener Sache eintreten und streiten).

An anderer Stelle geht Bourdieu ein auf desillusionierende Erfahrungen der Jugend, die darin bestehen, im Alter(sabschnitt) „der neuen Projekte und Ideen feststellen zu müssen, daß es keine solchen Projekte und keine Chancen gibt, durch Erfahrung den Dingen auf den Grund zu gehen“ (Bourdieu 1997², 21). Was bleibt, sei Konkurrenz, die gegeneinander geführt werde.

Öffentlichkeit für Kinder und Jugendliche schaffen – eine als authentisch empfundene Ausdrucksform seiner selbst „einüben“

Hier kann ein Blick auf den von Oskar Negt dargelegten Begriff der „Kinder- und Jugendöffentlichkeit“ weiterhelfen (Negt 1997, 91ff.). Worum geht es Negt? Kindern und Jugendlichen, ihren Ansprüchen, Gefühlen, Ausdrucksformen (zu denen auch die Sprache gehört) ist in privaten und öffentlichen Räumen (wie der Schule) Gehör und Aufmerksamkeit zu verschaffen. Also es sind Freiräume bereitzuhalten, in denen sich Kinder und Jugendliche so artikulieren können, dass von Erwachsenen und auch von Gleichaltrigen überhaupt zur Kenntnis genommen werden kann, welche Ansprüche und Bedürfnisse sie haben.

„Mit freiem Ausdruck meine ich, daß Formen der gegenständlichen Tätigkeit entwickelt werden, einer Selbstverwirklichung, die nicht auf bloßes Innenleben beschränkt bleibt, sondern eine Öffentlichkeit des kommunikativen Handelns herstellt, in der sich die einzelnen Subjekte wiedererkennen können, obwohl es sich gerade nicht um eine bloße Erweiterung ihrer geschwisterlichen und familialen Nähebedürfnisse handelt.“ (ebenda, 321)

Dies wären gleichsam die Voraussetzungen dafür, dass Kinder und Jugendliche am geselligen Verkehr teilnehmen und handeln, dass sie eine Sensibilität entwickeln können für die Aufarbeitung von Erfahrungen, für - wie Negt sagt - „Enteignungserfahrungen“, für Gleichheit und Ungleichheit, für Recht und Unrecht usw. (232ff.).

Die „Kinder- und Jugendöffentlichkeit“ kann nunmehr verstanden werden als der Versuch, die Ausdrucksfähigkeit (mit all ihren mentalen und körperlichen Dimensionen) zunächst mal an Erfahrung rückzubinden, an Erfahrungen und Chancen, die der öffentliche Raum (gesellschaftliche Verkehr, der Umgang mit anderen) in der Schule Kindern und Jugendlichen über den familiären Kontext hinaus überhaupt erst ermöglicht. Ansprüche und Bedürfnisse Einzelner sollen sozusagen nicht privatisiert bleiben. Das Kennenlernen von öffentlichen Umgangs- und Verkehrsformen soll zu Selbstbewusstsein, nicht zuletzt zu bewusster Sprachbeherrschung im öffentlichen und sozialen Raum der Schule beitragen.

Zunächst einmal müssen Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten eingeräumt werden, ihre privaten Bedürfnisse öffentlich zur Geltung zu bringen. Es soll erst gar nicht so weit kommen, dass sich etwa Sprache und Körpergefühl von Erfahrungen abkoppeln, und es soll auch nicht irgendwelchen (pädagogischen) Wortführern überlassen werden, vermeintliche Bedürfnisse, Ansprüche von Kindern und Jugendlichen stellvertretend zu artikulieren, sich für sie einzusetzen. Denn da, wo Erwachsene, Pädagogen, Lehrer usw. meinen, für

Kinder zu sprechen bzw. für Kinder sprechen zu müssen, haben diese nur noch die Möglichkeit, auf eine Sprache zu reagieren, die nicht ihre ist. Was Kindern und Jugendlichen wichtig ist, was für sie Bedeutung hat, ist zunächst einmal das, was sie selber und für sich in der Lage sind, zum Ausdruck zu bringen, was sie (authentisch mit sich selbst) artikulieren. Ansonsten, so ließe sich vermuten, reden sie zwar mit und sie reden über Dinge, aber sie reden nicht von und für sich.

Es ließe sich also sagen: Damit Schule den Ausdrucksbedürfnissen und Interessen von Kindern und Jugendlichen überhaupt gerecht werden kann und diese nicht - wie aus dem Briefwechsel Bourdieus mit protestierenden Schülern deutlich wurde - Gefahr laufen, verschüttet und undurchschaubar zu bleiben (vgl. hierzu auch die Analysen zum Fall „Insel“), müssen im wahrsten Sinne des Wortes „Freiräume“ bereitgehalten werden. Das heißt, es sind Räume erforderlich, die freizuhalten sind von steuernden und engführenden Lehrerinteressen und Lehrerdeutungen, damit sich die Schülerinnen und Schüler zunächst einmal selbst und miteinander mit ihren Deutungen, ihren Deutungsversuchen erleben können.

Mit Bezug auf Bourdieu wurden in den Abschnitten zuvor bereits bildende Elemente einer „Hermeneutik des Selbst“ herausgearbeitet, diese können hier nun wieder aufgenommen werden. Gemeint sind: das Nicht-Verstehen und Wissen-Wollen; die Durchschaubarmachung von Determiniertheit, die Möglichkeit, sich selbst in anderen und Erfahrungen von Fremdheit wiederzuerkennen. Die Frage, die hier erneut gestellt wird, lautet: Wie lassen sich diese Bildungsfiguren aber auf den Raum der Schule beziehen?

Bezogen auf schulisches und politisches Lernen wären zunächst einmal in aller Schärfe die Wirkungsmechanismen zur Kenntnis zu nehmen, die über den langen Atem der Herkunftsmilieus in Gang gesetzt und reproduziert werden. Zur Kenntnis zu nehmen wäre überdies, dass Lernen über Individuum und Gesellschaft (bis hin zum Politischen), dass politische Bildung nicht ihren Anfangs- und Ausgangspunkt erst im Politikunterricht der Schule nimmt, sondern ein bestimmtes Selbst- und Weltverhältnis, ein Verständnis des Sozialen, längst habitualisiert und verinnerlicht ist. Deutlich wird dies in der Art, wie Einzelne sich ausdrücken, sich präsentieren, also wie Einzelne bestimmte Positionen im sozialen Raum einnehmen bzw. diesen ausfüllen. Wäre es nicht die Aufgabe von Schule - will man nicht bloß bei einer Kenntnisnahme stehen bleiben -, aus sich reproduzierenden Strukturen und Mechanismen auszutreten? Oder anders ausgedrückt: Die Schule ist der Ort, der für Kinder und Jugendliche (aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus) einen Austausch von Milieus ermöglicht. Also: Wer ich bin und sein will, lerne ich erst, wenn ich jenseits der mir mitgegebenen Selbstverständlichkeiten (also der inkorporierten kulturellen Schemata) auf andere treffe, für die andere Selbstverständlichkeiten gelten usw.

Wie kann aber der Austausch darüber gelingen?

Dieser Austausch kann umso eher gelingen, wenn verschiedene kulturelle Codes nicht bewertet oder gar sanktioniert werden, wenn Erwartungshaltungen sich nicht bloß bestätigen (self-fulfilling-prophecy). Wenn also das eigene Eingeschweiftsein in bestimmte Sinnssysteme zu einem Element von Selbstreflexion als Entwicklungsaufgabe wird. Es wäre eine Lernhaltung, eine Neugierde wach zu halten an dem, was ich noch nicht verstehe, was mir noch fremd ist usw. Kulturelle Differenzen wären produktiv aufzugreifen. Man könnte sogar noch einen Schritt weitergehen und sagen: Der Austausch zwischen verschiedenen

Milieus - das läuft sowieso immer nebenher oder ist sogar zentral - ist aber bislang noch nicht zu einem Element hermeneutischer Grundbildung von Schülerinnen und Schülern gemacht worden.

Es ließen sich aus dem Blickwinkel von Schülerinnen und Schülern Fragen formulieren wie:

- Was verbindet und was trennt mich von anderen?
- Wer bin ich im Verhältnis zu anderen?
- ... im Verhältnis zur Sprache, die ich benutze und die andere benutzen?
- ... im Verhältnis zu kulturellen Gütern (Kunst, Massenkultur, Konsum), die mir wichtig sind und die anderen wichtig sind?
- ... im Verhältnis zu dem Geschmack, den ich habe (nach dem ich mich z. B. kleide) und den andere haben?
- ... im Verhältnis zu den Geschmacksurteilen, die ich treffe und die andere treffen?
- ... im Verhältnis zu dem, was ich mag und was andere mögen?
- Wer bin ich in den Augen anderer?
- Wer sind die anderen für mich?
- Wer und wie will ich sein?

Meine These ist demnach: Ohne solche Deutungsprozesse, die das eigene Selbst, die mich im Verhältnis zu anderen berühren, die die Lebensstile und die Lebensführung betreffen, kann man soziale und politische Zusammenhänge dieser Gesellschaft (z. B. Verteilungs- und Positionskämpfe) nicht begreifen.

Als Element einer hermeneutischen Grundbildung ließe sich vor allem formulieren: Um „mitreden“ zu können, muss ich soziale und kulturelle Schemata deuten und verstehen können. Ich muss auf sprachliche Möglichkeiten und Ausdrucksformen zurückgreifen können, die es mir überhaupt ermöglichen, in öffentlichen Räumen meinen Ansprüchen und Bedürfnissen Geltung zu verschaffen. Bedeutungen werden erst in der Sprache sichtbar und expliziert. Authentisches Sprechen, narratives Format sind entscheidendes Werkzeug zur Konstruktion von Bedeutung (vgl. Reh/Schelle 2000). Deuten und Verstehen sind so gesehen eng mit der sprachlichen Kompetenz verbunden, mit den sprachlichen Mitteln, die mir zur Verfügung stehen oder auch nicht zur Verfügung stehen (dies wurde auch im Verlauf der Fallanalyse „Insel“ deutlich). Wie wäre aber eine sprachliche Ausdrucksfähigkeit und Kompetenz im Kontext politischen Lernens zu entwickeln?

Bevor ich darauf eingehe, möchte ich prüfen, ob bzw. inwiefern Bourdieu in der Fachdidaktik rezipiert und verstanden wird, ob bzw. inwiefern die Grundlinien, die nun herausgestellt wurden, in der theoretischen und möglicherweise auch der jüngeren empirischen Tradition in der Fachdidaktik verankert sind, sich Bezüge aufspüren lassen. Die Fragen lauten also: Schlägt sich Bourdieus Konzept der „Wahlverwandtschaften“ problemorientiert und konzeptionell nieder in Vorschlägen und Entwürfen, die die Fachdidaktik macht? Wer in der politischen Bildung gibt eine konzeptionelle Antwort auf die mit Bourdieu aufgeworfene Ungleichheitsthematik? Es wird also hier um eine neue Lesart der Fachdidaktik gehen. Ich beziehe mich zunächst auf die schulische politische Bildung.

2.1.5 Bourdieu in der fachdidaktischen Diskussion

Vorbemerkung

Ein direkter und grundlegender Zugriff auf Bourdieus Analysen und Thesen konnte in konzeptionellen Entwürfen zur schulischen politischen Bildung nicht ausfindig gemacht werden. Obschon gesagt werden muss, dass etwa der Begriff des Habitus gestreift wird (siehe z. B. Grammes 1998, 91).

Studien und Vorschläge der außerschulischen politischen Bildung zeigen hingegen, dass das Habitusmodell sich dort auch konzeptionell niederschlägt.

Ein Blick zurück auf die 70er Jahre

Nun bedeutet aber dieser erste Befund - einen expliziten Bezug zu Bourdieu gibt es nicht - keineswegs, dass es keine konzeptionellen Zugänge und Überlegungen gibt, die sich der Bedeutung, der Auswirkung und der Durchschaubarkeit gesellschaftlich bedingter sozialer Benachteiligung bis in schulische politische Bildungs- und Lernprozesse hinein widmen.

So kann der von Rolf Schmiederer in den 70er Jahren vorgelegte Entwurf einer Schülerorientierung bzw. das Postulat eines schülerzentrierten Unterrichts gelesen werden als Versuch, denjenigen Aufmerksamkeit, ja Gehör zu schenken und Stimme zu verleihen, die ansonsten wenig beachtet werden. So betont Schmiederer: „Wenn wir etwa das Abstraktum ‘Schüler’ etwas konkreter fassen, so stellen wir fest, daß die ‘Schüler’ weit überwiegend die Kinder der ‘Schweigenden Mehrheit’ sind, also jener Klassen und Schichten, denen die Schule fremd ist, weil sie anders reden und denken und fühlen als die Lehrer, als die Wissenschaft und als die Didaktik.“ (Schmiederer 1975, 143)

Die Begründung dafür, dass Schmiederer hier herangezogen wird, ist also der in seiner Konzeption entfaltete besondere und explizite Adressatenbezug (vgl. Grammes 1986, 235ff.), der die Fachdidaktik - so kann man sagen - seither nicht mehr losgelassen hat.

Ich zeichne hier nun die Grundlinien dieser Konzeption nach, die - vor den oben dargelegten Bezügen zu Bourdieu - neu gelesen und neu gefasst werden können.

Wesentliches Merkmal des Schmiederer'schen konzeptionellen Ansatzes „Politische Bildung im Interesse der Schüler“ ist, dass sie sich bekennt „zum Primat des Schülers als Subjekt, als dem Zentrum aller didaktischen Überlegungen“ (Schmiederer 1977, 81). Als Ausgangspunkt und Problemsicht formuliert Schmiederer: „Schon in der Schule erfahren die Schüler, daß Politik etwas ist, das man über sich ergehen lassen muß, das einen eigentlich aber nichts angeht“ (ebenda, 50).

Lernen wird dabei betrachtet als Vorgang, der strukturell durchzogen ist von Merkmalen der Entfremdung. Entfremdetes Lernen, damit meint Schmiederer „jenes institutionalisierte Lernen“, das inhaltlich und was die Form anbelangt „nach allen möglichen Prinzipien ausgerichtet“ ist, „nur nicht nach den Notwendigkeiten, Interessen und Bedürfnissen der Schüler“ (49). Analog zum Begriff der „entfremdeten Arbeit“ (Marx) und angelehnt an Johannes Beck formuliert Schmiederer:

1. Der Schüler ist im Unterrichtsprozeß fremdbestimmt.
2. Er kann das Lernergebnis des politischen Unterrichts praktisch nicht verwenden.
3. Er lernt nicht um des Lernen willens, sondern für Lohn (Anerkennung, gute Noten, Zeugnisse)“ (50).

Bezogen auf den herkömmlichen Unterricht, kritisiert Schmiederer: „Die Bedingungen des Unterrichts, insbesondere die Ergebnisse der familiären Sozialisation und somit die Vorprägung der Schüler, ihre individuellen und gruppenspezifischen Eigenschaften, Normen, Einstellungen, Bewußtseinsstrukturen usw. bleiben bei der Technokratischen Unterrichtsplanung unberücksichtigt.“ (74)

Schmiederer weist auf bestimmte Konstellationen und Wirkungsmechanismen hin: „Aus der schulischen Sozialisationsforschung kennen wir - zumindest bei Unterschichtkindern - die Diskrepanz zwischen ihren durch die Primärsozialisation aufgebauten Verhaltensdispositionen und den Verhaltensanforderungen der (mittelständischen) Schule. Und wir wissen um die Auswirkungen dieser Diskrepanz: Lernblockierung, Widerstände gegen die neue Umwelt usw.“ (133; vgl. 124f., 138ff.)

Als Zielbestimmung, also wie der Entfremdung zu entgegen sei, schlägt Schmiederer vor, im politischen Unterricht inhaltlich anzusetzen an der realen Existenz, an der konkreten Lebenssituation des Schülers, „als Kind, Jugendlicher, Arbeiterkind, Mittelstandskind, angehender Arbeiter (oder Arbeitsloser), Geschlechtswesen usw.“ (109)

Der Schüler soll „weniger ‘Adressat’, denn Kommunikationspartner für den Lehrer“ sein (81), er soll überdies nicht auf seine Rolle reduziert, sondern vielmehr als ganze Person betrachtet werden (121).

Die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit wird als Aufgabe sehr wohl benannt (103, 107). Dabei ist allerdings der Aspekt Sprache (etwa im Hinblick auf Voraussetzungen, Bedingungen, Möglichkeiten von Sprachentwicklung und Ausdrucksfähigkeit) nicht näher beleuchtet, eher defensiv ist die Rede davon - im Kontext der Benachteiligung von Unterschichtkindern durch gängige philologische Methoden - nicht-verbale Arbeitsweisen und Möglichkeiten der Betätigung zu verstärken (142).

In den Vordergrund gestellt wird also eine notwendige Rückbindung an Erfahrung. Die Gegenstände sollen Schüler persönlich betreffen, sie sollen für sie brauchbar sein (167). Es geht auch darum, dass die Schüler erkennen, dass Alltagsprobleme in der Regel politische Fragen sind. Die Schüler sollen die Verbindung von eigenem Leben und allgemeiner Politik erkennen (176).

Schmiederer geht davon aus, dass Motivationsprobleme, wie sie üblicherweise auftreten, durch fremdbestimmten Unterricht bedingt sind, bei dem die primäre Motivation verschüttet bleibt. Schülerzentrierter Unterricht unterstellt dem entgegen - pädagogisch optimistisch - aus der Aneignungsperspektive der Schülerinnen und Schüler Neugierde und Wissensdurst. Da diese Bedürfnisse durch die bereits zurückliegende Schulzeit (oder auch durch das Elternhaus) verdrängt sind, ist ein zentrales Problem wie beispielsweise ein Bedürfnis nach Selbsterkenntnis und Neugierde reaktiviert werden kann (123f). Besondere Aufmerksamkeit widmet er hierbei den Unterschichtkindern, die schulischem Lernen aufgrund spezifischer Erfahrung weniger Bedeutung zuschreiben. Er kommt insgesamt zu der These, dass Schwierigkeiten und Probleme schülerzentrierten Unterrichts „nur durch mehr und bessere Berücksichtigung der Lernenden“ zu bewältigen sind, „daß Unterricht immer für den Schüler da ist und nicht der Schüler für den Unterricht“ (125).

Eines der elf Lernziele, die Schmiederer nennt, lautet: Selbstreflexion und Selbsterkenntnis. Dem kommt im vorliegenden Zusammenhang besondere Bedeutung zu, weil darin der Subjekt- bzw. Adressatenbezug besonders stark entfaltet ist. Damit wird gleich-

sam ein zentrales Thema und Anliegen dieser Arbeit tangiert, das, was zuvor „Hermeneutik des Selbst“ genannt wurde (s. o.).

„Der Schüler soll die Chance erhalten, sich selbst und seine eigenen Bedürfnisse, Ängste, Hemmungen, aber auch seine Stärken und Fähigkeiten kennen und beurteilen zu lernen; er soll erkennen, daß bzw. inwieweit diese persönlichen Strukturen das Ergebnis der eigenen Lebensgeschichte, also der Sozialisierungsergebnisse sind und soll befähigt werden, sie in Kenntnis der objektiven Sozialisierungsbedingungen aufzuarbeiten.“ (101)

Dieses Ziel ist auf das didaktische Prinzip „Betroffenheit“ gerichtet. Mit der Aufarbeitung der eigenen Sozialisation, des eigenen Werdegangs und dessen gesellschaftlicher Bedingtheit soll es dem Schüler gelingen, sein eigenes Schicksal zu begreifen und seinen eigenen politischen und gesellschaftlichen Standort zu finden (102). Der Schüler soll seine subjektiven und objektiven Interessen definieren lernen (103).

Aufklärung über Gesellschaft und gesellschaftliche Widersprüche, darum geht es Schmiederer. Die Ungleichheitsthematik (kulturell und sozial) ist eine zentrale Rahmenthese, die die Schülerzentriertheit entsprechend einbettet. Gesellschaftliche Komplexität, in die die einzelnen Schüler verstrickt sind, soll über die Auseinandersetzung mit der eigenen Situation, dem eigenen Werdegang durchschaubar gemacht werden, damit jede/jeder seine eigenen individuellen Interessen und Bedürfnisse artikulieren und zur Geltung bringen kann.

Mit Blick auf die aus den Studien von Bourdieu/Passeron zuvor herausgestellten Aussagen lässt sich hier Folgendes festhalten:

- Die Problematik unterschiedlicher gesellschaftlicher Schichten wird aufgegriffen, Wirkungsmechanismen werden beschrieben (Ungleichheit, unterschiedliche Einstellung zur Bildung, unterschiedliche sozio-kulturelle Deutungssysteme, Undurchschaubarkeit).
- Schulische Entfremdung (Erfahrung von Fremdheit, Misstrauen) wird im Kontext markt- bzw. kapitalförmiger Verwertungsinteressen betrachtet.
- Die notwendige Rückbindung an lebensweltliche, subjektiv bedeutsame Erfahrung (als Gegenzug zu Entfremdung) wird hervorgehoben.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen für sich sprechen können (der Lehrer soll nicht Wortführer sein), ihr Wissensdrang, ihre Neugierde sind aufzunehmen.
- Die Schülerinnen und Schüler sind als ganze Person mit eigener Sozialisierungsgeschichte, mit eigenem Werdegang zu betrachten (Rolle des Selbst in der sozialen Welt, im Verhältnis zu anderen).

Es gibt also eine Problemwahrnehmung, die strukturell - was die gesellschaftliche, klassen- und schichtenförmige Hierarchie, die Erfahrung von Fremdheit und Differenz in der mittelschichtgeprägten Institution Schule anbelangt und die Notwendigkeit, diese Wirkungsmechanismen durchschauen zu lernen und „begreifbar“ zu machen - dem ähnelt, was Bourdieu beschreibt. Hier allerdings mit deutlicher Parteinahme für Kinder und Jugendliche der Unterschicht. Eine differenzierte Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse, Hintergründe, Wirkungsmechanismen gibt es bei Schmiederer nicht. Insgesamt überwiegt postulatativ der Anspruch und die Überzeugung, dass mit der Thematisierung und Bearbeitung von Fragen, die für sozial Benachteiligte drängend sind, Selbstbestimmung, ein bestimmtes

Verständnis des Sozialen aufgebaut und eine Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse eingeläutet werden können. So als könne man sich - sobald man in die Lage versetzt ist, eigene Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren - aus den gesellschaftlichen Zwängen befreien, die Herkunft, die herkunftsbedingte soziale Benachteiligung gewissermaßen abstreifen und hinter sich lassen.

Damit wird Bourdieu zu einem unterschritten, indem die vorgeprägte tiefe Verwurzelung in Sinnsysteme sozialer Herkunft bis hin zu inkorporierten Habitusformen, bis hin zu sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, die zur Verfügung stehen oder auch nicht, nicht in aller Schärfe zur Kenntnis genommen werden. Und zum anderen geht Schmiederer über Bourdieu hinaus, indem er (idealistisch) gesellschaftliche Veränderung über entsprechende Maßnahmen politischer Bildung (Aufklärung über Selbst und Welt) für grundsätzlich möglich und erreichbar hält.

Schauen wir kurz auf andere politikdidaktische Vorschläge, die in den 70er Jahren gemacht wurden. So wird die tragende Rolle von Herkunft und Sprache z. B. gesehen von Siegfried George. Als Auswahlkriterium für Inhalte und Lernziele wären ihm zufolge hinsichtlich der Schüler zu berücksichtigen: „Bedeutung des Elternhauses, u. a. Sprache, Wohnverhältnisse“ und hinsichtlich der Lehrer „Rekrutierung der Lehrer (Schicht etc.)“ (George 1975, 42).

Konzeptionell eingebunden ist auch in Hermann Gieseckes erstmals 1973 erschienenen „Methodik des politischen Unterrichts“ (Giesecke 1984⁶) die Bedeutung und die Gefährdung unterrichtlicher Kommunikation. Ein Anspruch dabei ist, die Verstehensdifferenz zwischen den Kommunizierenden durch angemessene methodische Organisation zu überbrücken. Giesecke entwickelt - auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher schichtenbedingter Voraussetzungen - Vorschläge, z. B. seien mithilfe von Rollenspielen gesellschaftliche Zwänge spielend zum Sprechen zu bringen (ebenda, 75ff.). Im Wechsel zwischen Diskussion und Spiel sei auch ein Abbau von Hemmungen, vor allem in Hinsicht auf verbale Ausdrucksweise, erforderlich (81).¹³

Man kann also zurückblickend auf die 70er Jahre sagen, dass das Thema der Ungleichheit (Erfahrung von Fremdheit und Differenz), die Bezugnahme auf die lebensweltlichen und herkunftsbedingten Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bis hin zu Vorschlägen, wie der Unterricht darauf zu reagieren hätte, keine neuen Themen in der schulischen politischen Bildung sind. Wo aber taucht das Ungleichheitsthema, tauchen die „Wahlverwandtschaften“ - ja die Probleme des Nicht-Kommunizieren-Könnens - in neuen Konzepten und Vorschlägen auf?

Ein Blick auf aktuelle Studien und Sichtweisen zur Geschlechterfrage

Formen von Ungleichheit, ja Benachteiligung werden im Zuge der 90er Jahre besonders entfaltet im Kontext der Geschlechterfrage (vgl. Richter 1992, vgl. Hoppe 1996). Dabei geht es auch um die Wahrnehmung unterschiedlicher Umgangs- und Reaktionsweisen von Jungen und Mädchen im politischen Unterricht. Hier kann also eine wenn auch indirekt

¹³ Siehe auch Giesecke 1966², dort gibt es Bezüge zu Familie und sozialer Schicht (44, 108, 150), zu Ästhetik der Kommunikation (95); siehe auch in Hilligens Schrift „Zur Didaktik des politischen Unterrichts“, dort findet sich Ungleichheit als zentrales Stichwort und ist fest verankert in der Option: Überwindung sozialer Ungleichheiten (Hilligen 1985⁴ 35, 167ff.).

auf Bourdieu bezogene Fragestellung erwartet werden: die Dimension symbolisch vermittelter Leitdifferenzen, denen die Individuen aufgrund lebenspraktisch relevanter Indikatoren folgen und auf deren Entschlüsselung sie in spezifischer Weise eingestellt, ja eingeschränkt sind¹⁴. Und ein weiterer Topos Bourdieus wird dabei thematisiert werden können, nämlich das Verhältnis von Sprache und Macht.

Eine umfangreiche empirische Studie, die diese Problemwahrnehmung aufgreift, diskutiert und weiterentwickelt, soll hier nun betrachtet werden, ohne dass gesagt sein kann, dass die Autorin mit direktem Bezug auf Bourdieu arbeitet. Es handelt sich dabei um eine qualitative Studie von Karin Kroll mit dem Titel: „Die unsichtbare Schülerin“ (Kroll 2001).

Die Autorin geht davon aus, dass die von Lehrerinnen und Lehrern häufig beklagte Zurückhaltung von Schülerinnen im Politikunterricht in tieferen Schichten der Kommunikation aufzuspüren ist. Ihr Hauptaugenmerk richtet sich daher darauf, wie Schülerinnen sich artikulieren und darstellen. Es geht also um eine Analyse der Kommunikations- und Interaktionszusammenhänge, „die dazu beitragen, daß Schülerinnen es oft im Politikunterricht vorziehen, auf ihre Mitwirkungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu verzichten“ (ebenda, 20).

Kroll legt zunächst dar: Modelle zur geschlechtsspezifischen Sozialisation; theoretische Ansätze zum Erwerb der Geschlechteridentität und grundlegende Zusammenhänge von Geschlecht und Demokratie. Sie fächert darüber hinaus auf: verschiedene Formen weiblicher Denkweisen (nach Belenky); die Kontroverse darüber, ob es eine geschlechtsspezifische Ethik gibt; kommunikative Kompetenzen und Defizite (wie beispielsweise Schweigen als Form weiblicher Kommunikation) und Paradoxien feministischer Linguistik. Kroll greift also den feministischen Diskurs auf verschiedenen Ebenen auf, analysiert und interpretiert vor diesen Hintergründen und Perspektiven exemplarisch ausgewählte Video-Mitschnitte bzw. -Sequenzen.

Hier gilt es nun, einzelne Ergebnisse und Konsequenzen der Studie festzuhalten (247ff.):

Es gibt signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern, bezogen auf die Kommunikation und die Interaktion. Keine signifikanten Verhaltensunterschiede gibt es hingegen - hinsichtlich dieser Geschlechtergrenzen - bei weiblichen und männlichen Lehrpersonen, vielmehr bestimmen tradierte Leitbilder von Weiblichkeit und Männlichkeit den Politikunterricht heimlich mit. „Die Institution, in der Lehrende arbeiten, konserviert hierarchische Strukturen und Verhaltensweisen - auch die Hierarchie zwischen den Geschlechtern.“ (256)

Was die Schülerinnen anbelangt, so zeigen sie sich verantwortlich für Inhalte und für das Gesprächsklima, insofern sind sie beziehungs- und sachorientiert. „Sie weichen Meinungsverschiedenheiten und Konflikten - auch mit dem Lehrer wie im Fall des Studienreferendars - nicht aus. Es geht den Schülerinnen jedoch nicht darum, Recht zu haben oder ihre persönliche Meinung um jeden Preis durchzusetzen. Sie möchten ihre weibliche Sichtweise auf das politische Problem verständlich machen.“ (247f.) Anhand dieser Unterrichtsstunde wird deutlich, dass die Schülerinnen es ablehnen, „sich losgelöst vom konkre-

¹⁴ Siehe hierzu auch Richter 2000. Dort heißt es: „Geschlechterdifferenzen werden auf personaler, sozialer und gesellschaftlicher Ebene mit dem Strukturierungsprinzip ‘Geschlecht’ konstruiert, das die Gesellschaftsmitglieder in zwei Gruppen teilt.“ (Richter 2000, 34)

ten Thema und den Folgen für das Individuum mit Prozeduren von Politik zu beschäftigen“ (250f.).

Selbst da, wo die Schülerinnen im Unterricht aufgrund von Inszenierungen (Talkshow, Moderatorinnenrolle) objektiv benachteiligt sind, geben sie nicht auf und halten stand. So versucht beispielsweise eine Schülerin, die ein Vermittlungsgespräch moderieren soll, den Erwartungen des Lehrers gerecht zu werden. „Ihre Beziehungsorientierung geht jedoch nicht so weit, dass sie entgegen der von ihr wahrgenommenen Problemlage, zugunsten der Beziehung zum Lehrer die Aufgabe im Sinne des Lehrers löst. Die sachliche Ebene dominiert und ein möglicher Konflikt zum Lehrer wird in Kauf genommen.“ (248)

Ein Problem jedoch kann die Studie - Kroll zufolge - nicht lösen, und zwar das Problem der kontinuierlich schweigenden Schülerinnen. Dazu reichen die Methoden von Beobachtung und Diskursanalysen, die Analysen von Unterrichtsinteraktionen nicht aus. Kroll vermutet, dass hier tiefenpsychologische Ebenen berührt werden, denen nur mit Tiefeninterviews beizukommen sei. Ursachen und Gründe für das Schweigen der Schülerinnen zu erforschen, darin sieht Kroll eine besondere Herausforderung und Aufgabe empirischer politikdidaktischer Unterrichtsforschung. Überdies plädiert sie dafür, „Konzepte für einen geschlechtergerechten Politikunterricht zu entwickeln“ (254), mit denen dem „unbewusste[n] Beharren der Lehrenden auf traditionelle Rollenmuster der Geschlechter“ (257) entgegenzutreten wäre.

Bilanziert man nun die Befunde bei Kroll, so lässt sich fragen, ob das, was Kroll beforcht und analysiert, ob die besondere Aufmerksamkeit, die dem Schweigen von Schülerinnen gebührt, nicht ein Bourdieu-Thema par excellence ist, auch wenn hier die Geschlechtergrenzen, bzw. -differenzen und nicht etwa das Klassenmodell die Interpretationsfolie darstellen. Fragen lässt sich auch, ob diese noch als ungelöst bestimmte Beobachtung unter Berücksichtigung der Thesen und Analysen Bourdieus (insbesondere hinsichtlich Sprache und Macht und auch hinsichtlich der performativen Wirkung „an den Rändern der Macht“ - wie Butler sagt; siehe oben 2.1.3) nicht weiterentwickelt und weitergeführt werden könnten angesichts der prägenden Kraft von Milieus und habitualisierten Formen des Umgangs miteinander und den Möglichkeiten, die Einzelne wahrnehmen, um diesem Kokon zu entfliehen (mehr dazu siehe unten).

Geschlecht und soziale Lage

Nun ist allerdings festzustellen, dass Bourdieus Ansatz und seine Analysen im Kontext der Geschlechterforschung explizit rezipiert und aufgegriffen werden (vgl. Kraus 1993, vgl. Steinrück 1997²) und nicht wie bei Kroll nur implizit. Dies ist in einem Beitrag von Michael Meuser der Fall, in dem die Geschlechterfrage im Kontext schulischer politischer Bildung unter Bezugnahme auf Bourdieu aufgefächert ist, und zwar - und dies war ja der Ausgangspunkt für dieses Teilkapitel - auch im Hinblick auf soziale Ungleichheit.

Meuser stellt vorab fest, dass Bourdieus Habituskonzept zunächst auf die Klassenlage bezogen ist, „aber man kann auch die Geschlechterlage in ähnlicher Weise als Soziallage begreifen“ (Meuser 2000, 107). Bourdieu selber spreche in einem Beitrag „von einem ‘vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Habitus’“ (Bourdieu 1997 zit. ebenda, 108). Meuser beschreibt mit Bezug auf Bourdieu, zum einen Veränderungen und Wandel, sofern sich männliche Herrschaft nicht mehr selbstverständlich durchsetzt, zum anderen seien aber auch Kontinuitäten beobachtbar. Die Kräfte des Habitus wirken in Gestalt eines

männlichen Habitus - auch wenn dies nicht beabsichtigt ist - beharrlich fort. Dies mache „die Grenzen einer auf Bewußtwerdung setzenden Strategie deutlich“ (111). Dass der Diskurs über Geschlechterfragen in unterschiedlichen Milieus unterschiedlich geführt wird, darauf weist Meuser ebenfalls hin.

Meuser kommt zu dem Schluss, dass es vorerst unwahrscheinlich sei, dass Aspekte des Geschlechterverhältnisses in der politischen Bildung auf ähnliche Akzeptanz stoßen könnten wie andere Dimensionen sozialer Ungleichheit. Dabei reiche eine längerfristige kognitive Auseinandersetzung wohl nicht aus. „Vielmehr sind fundamentale soziale Identitäten involviert und inkorporierte habituelle Dispositionen zu verändern.“ (118f.) Da Schule und wahrscheinlich auch der Unterricht in politischer Bildung daran beteiligt sind, hegemoniale Männlichkeit zu reproduzieren und einzuüben, sei „eine geschlechtssensibilisierte politische Bildung möglicherweise nicht nur eine Frage entsprechender Unterrichtsinhalte, sondern [...] vor allem eine Frage der Veränderung der geschlechtsspezifischen Interaktionsordnung, also eine fächerübergreifend zu bewerkstellende Aufgabe“ (119).

Soweit ein Blick auf die schulische politische Bildung, mit dem implizite und zuletzt auch explizite Bezugnahmen auf Bourdieus Ansatz aufgezeigt werden konnten.

Was folgt aber für den Politikunterricht aus den referierten Studien? Gibt es hier neue Erkenntnisse in Bezug auf die (Un-)Möglichkeit, Ungleichheit zu thematisieren?

Festgehalten werden kann, dass das Ungleichheitsthema (im Sinne erlebter sozio-kultureller Fremdheit und Differenz) in der schulischen politischen Bildung keineswegs neu ist. In den zuletzt referierten Studien fokussiert dies inhaltlich um die Geschlechterfrage, um die unterschiedlichen Umgangs- und Zugriffsweisen von Schülern und Schülerinnen im Politikunterricht. Sowohl bei Kroll als auch bei Meuser stehen Umgangs- und Interaktionsformen im Vordergrund. Politikunterricht wird als komplexes Interaktionsgeschehen betrachtet, diese Perspektive und Blickrichtung fehlt in den Vorschlägen der 70er Jahre, und damit fehlen auch Fragen von Kommunizierbarkeit bzw. Nicht-Kommunizierbarkeit und Schweigen.

Ein Blick auf die außerschulische politische Bildung

In einer 1993 erschienenen Veröffentlichung von Flaig/Meyer/Ueltzhöffer mit dem Titel „Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation“ werden Zusammenhänge von ästhetischen Urteilen, Stilfragen und sozialen Milieus hinsichtlich der Veranstaltungsangebote politischer Bildung offenkundig. Ausgangspunkt der Studie waren Befunde, die darauf hindeuteten, dass bei der Entscheidung, an bestimmten Angeboten politischer Bildung teilzunehmen, vor allem der Stil des Lernortes von Bedeutung ist. Neben empirischen Forschungsergebnissen (Sinus Institut) zu Merkmalen wie z. B. Wohnkultur und Parteipräferenzen fächern die Autoren verschiedene theoretische Zugänge und Analysen zu Lebensstil und sozialästhetischer Ungleichheit (Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993, 36ff.) auf. Dabei wird Bourdieus Habituskonzept kritisch gewürdigt, wenn es etwa heißt, Bourdieu bleibe „in allen Verästelungen seiner (unvergleichlich materialreichen) Beobachtungen und Analysen letztendlich Gefangener seines selbstgewählten klassentheoretischen Interpretationsrahmens“ (ebenda, 40). Die Kritik der Autoren mündet in die These, dass Bourdieus klassenanalytisches Modell den durch gesellschaftlichen Wertewandel hervorgebrachten Formenreichtum an Lebens-

stilen und Lebenszielen nicht zu erfassen vermag (41). Trotz (oder gerade wegen) des vorgebrachten Einwandes kann man sagen, dass sich diese Studie zur politischen Kultur, auch ohne Schulbezug, in die bisherige Gesamtlinie einordnen lässt und diese weiterführen kann, insofern es auch hier um Fragen von Unterscheidungs- und Differenzierungsmerkmalen, wie etwa Stil und Geschmack, bezogen auf Zugänge politischer Bildung geht. Die Perspektive ist hier allerdings stärker gerichtet auf individuelle Lebensentwürfe und soziale Segmentierung, auf die „Subjektivität gesellschaftlichen Seins, deren Verständnis die Milieuanalyse von der Klassenanalyse“ trenne, insofern sie dem Formenreichtum von Lebensstilen und -zielen eher gerecht werde.

Der Anspruch, den die Autoren formulieren, ist, „die nach wie vor lebendige *authentische* Sinnlichkeit menschlicher Wahrnehmung und Kommunikation in die zu organisierenden Vermittlungsprozesse zwischen Lebenswelt und Politik (wie auch zwischen den Lebenswelten untereinander) einzubeziehen“ (183).

Entwickelt werden unter anderem folgende Perspektiven (211ff.): Da die sozialästhetische Segmentierung die Möglichkeit verringere, dass Menschen aus unterschiedlichen Sozialmilieus aufeinandertreffen und miteinander ins Gespräch kommen, wäre es Aufgabe der politischen Bildung, zu einer Re-Ästhetisierung der Wahrnehmungsfähigkeit beizutragen, sozialen Raum zu öffnen, Differenzen der Lebensstile zu thematisieren, über Empathie und Diskurs Brücken zu schlagen, um fortschreitender Entfremdung entgegenzuwirken. Gefordert wird, dass Veranstaltungsformen außerschulischer politischer Bildungsangebote für verschiedene Milieus geöffnet werden müssten.

Hier ist nun - mit Bezug auf die weiter oben dargelegten Ansprüche und Fragen, die Schülerinnen und Schüler an den Politikunterricht haben (z. B. Wer bin ich im Verhältnis zu andern? Was verbindet und was trennt mich von anderen?) - zu sagen, dass die Schule, ja der Unterricht im Lernfeld Politik/Gesellschaft, was die Ausdifferenzierung und Segmentierung von Lebensstilen betrifft, vor besonderen Herausforderungen steht, da dort verschiedene soziale Milieus aufeinander treffen. Aber deutlich werden sollte mit der referierten Studie von Flaig/Meyer/Ueltzhöffer, dass sich politische Bildung - mithin auch schulische politische Bildung - der Bedeutung von sich ausdifferenzierenden Milieus im Kontext der Ästhetisierung des Alltags und im Kontext von Lebensstilen nicht entziehen kann. Meine Idee ist es, die Ungleichheitsdebatte weiterzuführen, sie über Bourdieu hinaus zu aktualisieren bzw. das Ungleichheitsthema auf die Erfahrungsebene von Kindern und Jugendlichen zu beziehen. Dies erscheint mir im Kontext der Lebensstildebatte möglich.

2.1.6 Von der Ungleichheit zur Lebensstildebatte (neuere Rezeptionen)

Ich beziehe mich auf eine Studie von Hans-Peter Müller, die hier deshalb interessant ist, weil dort der Diskurs über soziale Ungleichheit unter anderem mit Bezug auf Bourdieu aufgegriffen und die Lebensstildebatte weitergeführt wird (Müller 1997²).

Lebensstil und Lebensführung

Über eine vergleichende Theoriediskussion dreier Ansätze (Blau, Giddens, Bourdieu) gelingt es Müller, die zwischenzeitlich in den Hintergrund geratene Ungleichheitsanalyse wieder an die Gesellschaftstheorie zurückzukoppeln. Er leitet daraus eine Konzeption von

Lebensstilen ab, mit der er dem Zusammenhang zwischen soziokulturellen Entwicklungen und Lebensführungsmustern nachgeht.

Müller konstatiert zunächst einmal, dass das Paradigma sozialer Ungleichheit zunehmend in Frage gestellt wird. Er identifiziert dafür vier in sich zusammenhängende Entwicklungen: „erstens, der Wandel des kulturellen Diskurses und die Erschöpfung utopischer Energien; zweitens, historisch-empirische Veränderungen, deren Resultat meist als ‘Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile’ charakterisiert wird; drittens, der dramatische Bedeutungswandel sozialer Unterschiede und schließlich [...] die Entdeckung sog. ‘neuer’ sozialer Ungleichheiten“ (ebenda, 23).

Mit den tradierten Klassen- und Schichtenmodellen kann soziale Wirklichkeit nicht mehr ohne weiteres interpretiert werden - obschon, so räumt Müller ein, sich niemand der Attraktivität der Marx’schen Gesellschaftstheorie gänzlich entziehen kann -, gleichzeitig stehen der Ungleichheitsforschung keine neuen Modelle zur Verfügung (12f.). Müller geht davon aus, dass in entwickelten Industriegesellschaften, die ein hohes Niveau an Bildung und Wohlstand aufweisen, „Klassen- und Schichtenunterschiede trotz fortbestehender materieller Ungleichheitsstruktur vor allem in Gestalt unterschiedlicher Lebensstile“ hervortreten (49). So lässt sich, Müller zufolge, Bourdieus Ansatz beispielsweise auch auf die Bundesrepublik Deutschland als ausdifferenzierte mittelschichtsgeprägte Industriegesellschaft anwenden (351). Kulturelle Ungleichheit wird in solch fortgeschrittenen Industriegesellschaften „zu einer der letzten soziologisch gut sicht- und faßbaren Bastionen sozialer Unterschiede“ (351). Der Ansatz Bourdieus eignet sich also „in besonderer Weise zur theoretischen Re-orientierung der Ungleichheitsforschung“ (365).

Ich greife hier nun einige Essentials, die Müller im Kontext von Lebenschance und Lebensstil darlegt, spiegelstrichartig auf (368ff):

- Lebensstile sind (als Mittel) geeignet, Lebensformen - über eine rein strukturelle Erfassung von Lebenschancen hinaus - kulturell zu bestimmen (369).
- „Lebensstile haben ökonomische, politische und soziokulturelle Funktionen“ (369).
- Lebensstile, die der Identität und der distinktiven Abgrenzung von Gruppen dienen, verkörpern insbesondere „die gesamte Spannbreite von Heterogenität und Ungleichheit“ (370).

Müller markiert verschiedene formale Merkmale, die in den meisten Lebensstilansätzen mehr und weniger expliziert bzw. enthalten sind. Dazu zählen: „Ganzheitlichkeit, Freiwilligkeit, Charakter oder Eigenart, Verteilung der *Stilisierungschancen* und der *Stilisierungsneigung*“ (376 und vorher). Hervorzuheben ist mit Blick auf meine Untersuchung, dass Neigungen zur Stilisierung, betrachtet man die Biografie bzw. den Lebenslauf einer einzelnen Person, individuell ungleich verteilt sind. „Die größten Gestaltungsmöglichkeiten bieten Jugend- und Erwachsenenphase“ (375) - im Unterschied zu fortgeschrittenem Alter und Kindheit -, so stellt Müller fest.

Als zentrale Dimensionen zur soziologischen Analyse von Lebensstilen nennt Müller: „Expressives, interaktives, evaluatives und kognitives Verhalten“ (378 und vorher).

Müller stellt abschließend einen neuen Diskurs in Aussicht: „Vielmehr bleibt das Ausmaß der Klassenstrukturierung und der Grad der Individualisierung eine offene Frage, die aber im Zuge der Lebensstilanalysen empirisch beantwortet werden kann. In dem Maße, in

dem die theoretische Verfeinerung des geschilderten Rahmens gelingt, wird Lebensstil nicht nur ein vergleichbarer Grundbegriff wie Klasse und Schicht, sondern in der Konjunktion von Lebenschancen und Lebensstilen rückt auch ein zentrales Thema der klassischen Soziologie wieder in den Mittelpunkt: das Problem der Lebensführung.“ (380)

Was heißt dieser neu eröffnete Diskurs zur Ungleichheit, zur Lebensstildebatte nun für meine Untersuchung?

Indem Müller sich auf Bourdieu bezieht, dessen Grundannahmen aufgreift und gewissermaßen den darin angelegten strukturellen Überhang eines „overstructuralized concept of man“ (347) hin zu einem Lebensstilkonzept transformiert, legt er ein Konzept dar, mit dem sich empirisch arbeiten lässt. Deutlich wird überdies, Ungleichheit besteht fort, sie zeigt sich aber, und dies ist ein neuer Aspekt, weniger in den althergebrachten Klassenstrukturen selbst als vielmehr in ausdifferenzierten Formen von Lebensstilen. In der so geführten Debatte (dem neu eröffneten Diskurs zur Ungleichheit) zu Lebensstil und Lebensführung wird die Bedeutung des Verstehens von symbolischen Formen artikuliert. Müller geht davon aus, dass Lebensstile immer mehr Erkennungszeichen sind und dass diesen im Kontext von Lebensführung eine herausragende Bedeutung zukommt (siehe hierzu vor allem die Analysen zum Fall „Krönung“).

Das Ungleichheitsthema¹⁵ bleibt also virulent (es gibt einen Konsens über soziale, kulturelle Ungleichheiten), es muss aber - über strukturelle überindividuelle Zusammenhänge hinausgehend - ausgeleuchtet werden bis hin zu der Rolle, die bestimmte Stile und Ausdrucksformen für Einzelne, für deren Lebensentwürfe, für die Art und Weise, in der sie ihr Leben führen bzw. zu führen gedenken, haben¹⁶.

Man kann sich also an der Stelle fragen, ob Bourdieus von homogenen Weltansichten und der Unterscheidbarkeit von Klassen gespeister Ansatz nicht „veraltet“ ist. Der Lebensstilbegriff führt eine andere Fokussierung, andere maßgebende Kriterien und Ebenen der sozialen Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung ein, die eher auf eine pragmatische (alltäglich-praktische) und auch konsumistische Komponente verweisen, die Anknüpfungspunkt für die Thematisierung der Erfahrung sozialer Differenz ist, die also der Ausgangspunkt von vergleichender Selbst(wertung) und vergleichender gesellschaftlicher Positionierung ist. Gibt es nun Anhaltspunkte für solche Erfahrungen unter Kindern und Jugendlichen, in denen sich das Bedürfnis nach dem Verstehen gesellschaftlicher und politischer Vorgänge über erfahrene Differenzen des Lebensstils entwickeln kann? Kann man im Rückgriff auf die Lebensstildiskussion von der Vermutung ausgehen, dass hier Anschlusspunkte für eine Erfahrung und Durchdringung der Verhältnisse der sozialen Welt für die Schüler gegeben sind?

¹⁵ Zum Ungleichheitsdiskurs siehe Gamm 1994, 369; siehe auch den Essay von Paul Nolte in DIE ZEIT Nr. 2 vom 4. Januar 2001, S. 7 mit dem Titel „Unsere Klassengesellschaft. Wie könnten die Deutschen angemessen über ihr Gemeinwesen sprechen? Ein unzeitgemäßer Vorschlag“. Der Autor vertritt die These, dass die neue Klassengesellschaft „in Konsum und Alltag“ entsteht und dass „soziale Ungleichheit ein großes Thema unserer Zeit sein“ müsste; siehe auch die 2000 erschienene Studie des Autors: „Die Ordnung der deutschen Gesellschaft“.

¹⁶ Siehe hierzu „Lebensführung als Sozialisationskonzept“ in Faulstich-Wieland 2000, 157ff., vor allem auch Lebensführung mit Bezug auf Bourdieus Habituskonzept 204ff.; siehe auch Lange 1997.

Werfen wir dazu zunächst einen Blick auf die schulische Sozialisationsforschung.

Soziale Ungleichheit in der Kinderwelt

Ergebnisse aus der qualitativ empirischen Sozialisationsforschung machen deutlich, dass in die Aushandlungen und Umgangsformen von Schulkindern „Elemente sozialer Ungleichheit aus der Erwachsenenwelt“ eindringen (Krappmann 1999, 233). Der ungleiche Zugang der Kinder zu wertvollen Gütern verändert Aushandlungsprozesse bis in die Schulklasse hinein und bildet dort ein soziales Schichtungssystem (ebenda, 237f.). Kinder tragen soziale Differenzierungskriterien in das Klassenleben hinein, die nicht ohne weiteres mit Schichtenmerkmalen - wie sie in der Soziologie diskutiert werden - korrespondieren (238). Dafür ausschlaggebend können neben den Unterschieden in der Ausstattung, wie (teure) Spielzeuge, das neueste Gerät für die Freizeitbeschäftigung, auch „Aktivitätspräferenzen“ (235), beispielsweise Kletternkönnen, Witzereißer sowie Musik- und Sportvorlieben sein. Hierdurch entsteht eine sozialstrukturell bedingte Gruppenzugehörigkeit, „die Handlungsmöglichkeiten mitbestimmt, ohne daß einzelne Kinder erwarten können, diese Sozialstruktur zu ihren Gunsten zu verändern“ (238). Dies alles läuft darauf hinaus, dass „die Schulklasse die Erfahrung eines Systems von Ungleichheit unter Kindern“ verstärkt und es für das Schulkind notwendig ist, „sich mit seinem Handlungspotential in Ungleichheitsstrukturen zu behaupten“ (238).

Hier werden also die oben dargelegten theoretischen Bezüge tangiert. Krappmanns Befunde stützen die These von der sozialen Ungleichheit und differenzieren diese gleichsam unter Gesichtspunkten, die das Handeln bzw. Aushandeln betreffen, aus. Für die vorliegende Untersuchung heißt dies, dass von sozialer, kultureller Ungleichheit auszugehen ist und dass diese für den Einzelnen in sozialen Situationen, im wechselseitigen Handeln, im Austausch mit anderen konstitutiv ist (vgl. Faulstich-Wieland 2001). Will sich der einzelne zurechtfinden und behaupten, muss er Signale, Zeichen, Symbole situativ und kontextbezogen deuten und verstehen können.

Worin „äußern“ sich aber „Erkennungszeichen“ und symbolische Formen usf. in der Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen? Zum einen, wie bereits deutlich wurde, in Ausstattungsgütern, in Präferenzen für Aktivitäten und im Sprachgebrauch. Als besonders auf- bzw. augenfällig kann aber betrachtet werden, was wir zu allererst bei anderen wahrnehmen, die Kleidung, die Haartracht usf., also kurz gesagt, das Outfit.

Outfit und Gruppenzugehörigkeit

Die Frage von Outfit und Zugehörigkeit hat vor allem Soeffner zum Gegenstand verschiedener Studien (vgl. Soeffner 1989 und 1992) gemacht. Entgegen der verbreiteten Zeitdiagnosen von Unübersichtlichkeit und Individualisierung stellt er ordnende Elemente von Stilen, Ritualen usf. heraus. Soeffner beschreibt das Subjekt als produzierendes und deutendes Subjekt, als „die nicht hintergehbare Erfahrungs-, Empfindungs- und Entscheidungsinstanz“ (Soeffner 1992, 16). Der Einzelne wird - und das gilt auch für Kinder und Jugendliche - zum permanenten Hermeneutiker seiner selbst, der sich im sozialen Feld zu positionieren hat. Wo vorgegebene Zuordnungen in den Hintergrund rücken, muss der Einzelne Selbstzuordnungen vornehmen. „Er muß sich in Handlungen und äußerer Darstellung als Mitglied ‘von etwas’ und als zugehörig ‘zu etwas’ so erkennbar machen, daß ihn tendenziell jedermann, ohne ihn persönlich zu kennen und ohne ihn je gesehen zu haben, ‘einzuordnen’ vermag“ (ebenda, 9). So gewählte Darstellungsrepertoires und -stile sind

Zeichen für Lebensstile. „’Stil zu haben’ [...] bedeutet, fähig zu sein, bewußt für andere und auch für das eigene Selbstbild eine einheitliche Interpretation anzubieten und zu inszenieren.“ (79) Stil als „eine beobachtbare (Selbst-)Präsentation von Personen, Gruppen oder Gesellschaften“ (78) ist Kennzeichen und Manifestation für die Gruppenzugehörigkeit, für einen bestimmten Habitus und für eine bestimmte Lebensform. Soeffner arbeitet aber anhand der Analyse der subkulturellen Bewegung des Punk (der durch besonders markante Merkmale gekennzeichnet ist: Irokesen-Look, schwarze Kleidung u. a.) kritisch heraus, dass darin Ideale wie Kreativität, Selbsterfüllung und Autonomie (ursprünglich als Merkmale des Göttlichen) bloß zum Schein und widersprüchlich zur Geltung gebracht sind. „Der moderne Traum vom selbstversorgten Subjekt, errichtet [...] die illusionäre Konstruktion vom autonomen Subjekt.“ (82) Der Anspruch subjektiver Autonomie wird im Alltag über einen Gruppenstil - der keine Botschaft hat, sondern dessen Botschaft der gelebte Stil ist - nicht erfüllt. Was bleibt, ist eine sich selbst tragende charismatisierte Gemeinschaft. Die Form prägt einen heimlichen Inhalt, der den Handelnden verborgen bleibt. So „haben die alten Götter neue Kleider übergezogen, ihren Platz im alltäglichen Leben aber - noch - nicht gefunden“ (101).

Halten wir fest: Einerseits haben Stile eine ordnende Funktion, schaffen Übersichtlichkeit und berühren existenzielle Grundfragen der Lebensführung. Andererseits wird ja hier deutlich, dass die Identität und Zugehörigkeit stiftende Funktion eines bestimmten Stils bei kritischer Betrachtung mehr äußerlicher Schein ist. Eine von gesellschaftlichen Zwängen befreiende Wirkung (im Sinne einer gesteigerten Autonomie) wird damit kaum eingelöst, z. B. wenn der Einzelne sich gewissermaßen blind einem Gruppenstil und dem Gruppendruck unterwirft bzw. wie Soeffner andeutet, seine Identitätsziele den bereitstehenden kulturellen Semantiken entnommen werden. Heißt dies nicht auch, dass auf der Suche nach einem Stil, der zu mir passt, zu dem ich passe, mit dem ich mich anderen präsentieren möchte, Hoffnungen (z. B. auf ein unverwechselbares Selbstverständnis in den Augen anderer) illusionär auf der Strecke bleiben können? Gruppenstile können sich gewissermaßen verselbstständigen und genuine Bedürfnisse nach Individualität, nach mehr Selbstbestimmung unterlaufen. Heißt dies, dass ein Stil nur dann wirklich identitätsstiftend ist, wenn Form und Inhalt korrespondieren und bewusst reflektiert werden? Dazu soll hier zunächst einmal kein vorschnelles Urteil gefällt werden. Denn jeder Akteur gestaltet sein Handeln zwangsläufig innerhalb der verschiedenen sozialen Rahmungen und entkommt diesen, so souverän er mit diesen auch umgeht, nicht. Auch kann man den Schluss ziehen, dass das Selbst – nicht, wie im Gefolge der Tradition der Bewusstseins- und Reflexionsphilosophie des deutschen Idealismus angenommen wurde - keine Instanz „hinter“ den Verhaltensweisen und „performances“ ist, sondern in der Hervorbringung von Praktiken sichtbar produziert wird.

Was ich hier sagen möchte, ist dies: Jede/jeder hat einen mehr und weniger ausgeprägten und unverwechselbaren „eigenen“ Stil, sich zu kleiden, sich auszudrücken usw. Man kann sozusagen nicht „stillos“ sein, auch wenn sowohl Abgrenzen als auch Zugehörigkeiten nicht ohne weiteres deutlich hervortreten (nicht immer Standardisierung möglich ist). Gleichsam ist aber hier an den mit Bourdieu eingeführten Begriff der „Wahlverwandtschaften“ zu erinnern und daran, dass der Geschmack und der Stil die Menschen eint und trennt. Um diese verschiedenen Aspekte und Einwände nun entsprechend aufzunehmen, kann hier nicht weiterhelfen, was Bohnsack mit dem Begriff der „Suche nach habituellem

Übereinstimmung“ zum Ausdruck bringt (Bohnsack 1997, 198)? „Zum anderen ist aber auch die *Suche* nach Milieuzugehörigkeit handlungspraktisch fundiert. Zugehörigkeit erweist sich nicht primär in theoretisch-reflexiver, sondern in handlungspraktischer 'habituel-ler Übereinstimmung' [...]“ (Bohnsack/Nohl 1989, 263). Der soziale Ort dafür ist wesentlich die Peergroup (ebenda, 266), also die Gruppe, die in der Phase familiärer Ablösungsprozesse und der potentiellen Chance auf „neue“ Zugehörigkeiten im Jugendalter eine entscheidende Rolle zukommt.

Ich meine, dass zu dem, was Soeffner mit Blick auf den Einzelnen beschreibt - nämlich, dieser permanenten Anforderung, ein Hermeneutiker seiner selbst zu sein -, diese Suche nach Übereinstimmung hinzutritt. Das sind die besonderen Anforderungen, die vor allem Jugendliche zu bewältigen haben. Und wirksam werden dabei die für den Einzelnen implizit bleibenden kulturellen Schemata.

Stilfragen und Ausdrucksbedürfnisse im Politikunterricht

Überleitend kann nun gefragt werden: Wie lässt sich das Thema Lebensstil auf Schule beziehen? Welche Bedeutungen können Stilfragen, Ausdruck, Geschmack, Outfit usf. für den Politikunterricht, für eine „Hermeneutik des Selbst“ haben? Wie ist im Unterricht mit den Ausdrucksbedürfnissen Jugendlicher umzugehen?

Mit Soeffner konnte herausgestellt werden, dass das Outfit für Jugendliche eine besondere Bedeutung hat bzw. haben kann und dass sie dabei auf ihre jeweiligen herkunftsbedingten materiellen, sozialen, kulturellen u. a. Ressourcen verwiesen sind. Dies alles ist aber vermutlich nicht für jede/jeden gleichermaßen kommunizierbar.

Sollen die Jugendlichen etwa - wie Soeffner - die Botschaften von Lebensstil und Outfit rekonstruieren oder gar rasonieren, dass es sich bei Gruppenstilen bloß um illusionistisches Flittergewand handelt? Sicher nicht, weil das auf einengende moralisierende Belehrungsformeln hinauslaufen würde. Bei der Analyse von jugendlichen Subkulturen anzusetzen, das wäre auch nicht sonderlich originell und neu. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass Kinder und Jugendliche bereits Schemata haben bzw. kennen, die ihnen für Deutungen und Unterscheidungen dienen (da gibt es Deutungskompetenzen, „Insider“-Wissen). Handlungspraktisch läuft die Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit Fragen von Aussehen, Outfit usf. im Alltag nebenher, z. B. in Form dieser permanenten Suche nach Übereinstimmung (Zu wem gehöre ich? Wer gehört zu mir? Zu wem will ich gehören?).

Im Kontext einer „Hermeneutik des Selbst“ ginge es da nicht eher um Fragen, die die je eigenen Möglichkeiten zur Orientierung (also wieder die Fragen: Wer will ich sein? Wer will ich in den Augen anderer sein?) betreffen, die dazu dienen, sich im sozialen Raum - darauf weist ja bereits Soeffner hin - und letztlich in der politischen Arena zurechtzufinden und positionieren zu können?

Hinzu kommt Folgendes: Über unterschiedliche Stile usf. wird Differenz real und aktuell markiert und erfahren. Man könnte an der Stelle - weniger skeptisch als Soeffner mit Bezug auf die „Punk“-Bewegung - auch auf eine Art Lust am Spiel mit symbolischen Botschaften hinaus. Ließen sich ästhetische Ausdrucksformen und Komponenten, auf die Jugendliche zurückgreifen (und Erwachsene tun dies auch; siehe oben die Studie von Flaig/Meyer/Ueltzhöffer), im Kontext politischen Lernens aufnehmen? Hier wären auch bislang vernachlässigte ästhetische Zugänge und Zugriffsweisen zu verorten.

Es ist davon auszugehen, dass heterogene Ausdrucksformen koexistieren. Aber die Differenz kann auch spannungslos bleiben, wenn etwa kreative Tendenzen zu leicht ins unverbundlich Individuelle abgedrängt werden.

Kurzum, meine These ist: Es wären Selbstaussdruck, Ausdrucksbedürfnisse und deren Form indirekt aufzugreifen, wie etwa in der Unterrichtsstunde, die hier als Fall „Krönung“ (siehe unten) analysiert wird.

Hier, im schulischen Umgang mit Lebensstildifferenzen, braucht das Verstehen nur implizit zu bleiben: keine Direktheit, kein Aufklärungsimpetus, vermischt mit moralischen Forderungen nach einem (askesefähigen) und kohärenten Lebensstil. Denn nicht alle Fragen nach einem sinnvollen Leben haben öffentlich und politisch behandelbaren Charakter.

2.1.7 Fazit: Kulturelle Ausdrucksformen deuten

Ausgangspunkt war eine Studie von Bourdieu/Passeron, in der ungleich verteilte Bildungschancen auf ihre Ursachen und Mechanismen hin durchleuchtet wurden. Der Ansatz, den Pierre Bourdieu seither weiterentwickelt und mit dem Habituskonzept ausdifferenziert hat, behandelt das Problem der sozialen Ungleichheit. In den Prozessen der sozialen Ungleichheit mit ihren psychischen und sozialen Folgen sieht Bourdieu ein vergessenes Thema, dies umschließt etwa das Fundamentalthema sozialer Ausgrenzung. Auch in der Moderne verbuchen jene Gewinne in dem Spiel um die Besetzung sozialer Rangordnung, die über Kompetenzen und über soziale, kulturelle und sprachliche Ressourcen verfügen, die neue Gruppenbindungen und Solidarität eingehen können und die die Chance zu ergreifen in der Lage sind, einen neuen Begriff von Politik zu füllen und durchzusetzen. Als Leitfrage ließe sich dem entgegensetzen: Doch was ist mit den anderen, mit denen, die auf der Schattenseite der gesellschaftlichen Modernisierung stehen?

Nun ist aber hier mit Blick auf die Anforderungen einer hermeneutischen Kompetenzbildung von Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht die Frage zu stellen: Was kann soziale Ungleichheit aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen überhaupt bedeuten? Wie erfahren, erleben, verarbeiten Kinder und Jugendliche herkunftsbedingte soziale Unterschiede?

Bourdieus Vorschläge zielen auf die Rückbindung von Sprache an Erfahrung, an authentische Bedürfnisse usw., damit vorgängige habitualisierte Umgangs- und Zugriffsweisen überhaupt ins Bewusstsein gerückt werden können. Damit, so lässt sich sagen, wäre schon viel an Durchschaubarkeit gewonnen. Aber wie ist dies in einer sich zunehmend ausdifferenzierenden Gesellschaft zu bewerkstelligen, in der ein strukturelles Erklärungsmodell von unterscheidbaren Schichten- und Klassengrenzen allein offenbar nicht mehr ausreicht?

Mit dem Begriff bzw. den Vorstellungen eines durchlässigeren Lebensstilkonzeptes konnten die Überlegungen Bourdieus weitergeführt werden. Auch ausgehend davon, dass Fragen von Lebensstil und Lebensführung für Kinder und Jugendliche besonders brisant sind. Also ist davon auszugehen, dass existentielle Fragen wie: Wer bin ich? Wer will ich sein? Suchbewegungen sind, um sich im sozialen Raum positionieren zu können. Es ist auch davon auszugehen, dass sich diese Fragehaltung, dieses Verstehensbedürfnis am ehesten entzündet an der lebensnahen kommunikativen Praxis, an den lebensweltlich-

kontextuellen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen sowie an den Ausdrucksformen (Sprache, Kleidung usw.), auf die sie zurückgreifen.

Ausgehend von dem Habituskonzept (mit der impliziten Weltsicht von eingeschweißten Sinnsystemen sozialer Herkunft), von der Bedeutung, die Stil- und Geschmacksfragen haben, bis hin zur Lebensstildebatte, in der das Ungleichheitsthema greifbar bleibt, stellt sich nun die Frage: Welche Erkenntnismöglichkeiten werden hierin für politische Bildung sichtbar?

Grundlegend dürfte doch wohl dies sein: dass das Gewahrwerden und Aufeinandertreffen von Stil- und Ausdrucksformen jede und jeden dazu zwingt, sich mit Gesellschaft, mit gesellschaftlicher Rangordnung, mit den kulturellen und sozialen Möglichkeiten, die Einzelnen zur Verfügung stehen oder auch nicht zur Verfügung stehen, auseinanderzusetzen.

Kurzum: Die Auseinandersetzungen mit Stil- und Ausdrucksformen sind Auseinandersetzungen mit Gesellschaft, sind konstitutionslogische Anknüpfungspunkte für die Bildung eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses, für die Bildung einer Vorstellung von Gesellschaft (z. B. sozialer Rangordnung) und von Sphären des Politischen bzw. der Politik (Interessenvertretung, Mitsprache, Wahlen usw.).

Soziale Ungleichheit ist für Kinder und Jugendliche zunächst sichtbar und spürbar anhand äußerlich zum Vorschein gebrachter Stile und Ausdrucksformen (Präsentation). Diese schlagen sich auch nieder in projektiv entwickelten Entwürfen. Diese Stil- und Ausdrucksformen sind prägend und symbolisch wirksam im Hinblick auf Vorstellungen vom Sozialen, von Selbst und Welt bis hin zur Urteilsbildung. Die dabei zutage tretenden Differenzen und Unterschiede wären produktiv zu machen. Das erkennende Verhältnis zur sozialen Welt kann also nicht etwa bei der Kenntnisnahme inkorporierter Habitusformen bzw. eingeschweißter Sinnsysteme sozialer Herkunft stehen bleiben, vielmehr wäre es die Aufgabe schulischer politischer Bildung, eine Diskursfähigkeit darüber überhaupt in Gang zu setzen, also an den Stellen anzusetzen, an denen Schülerinnen und Schüler Verstehensbedürfnisse entwickeln, die etwa darauf abzielen herauszufinden: Wer bin ich für andere? Zu wem möchte ich gehören?, um sich positionieren zu können im Vergleich mit anderen, im sozialen Raum¹⁷.

Hier sind jetzt die bildenden Elemente, die Elemente einer hermeneutischen Kompetenzbildung, noch einmal deutlich herauszustellen und darzulegen.

Ein Anspruch, den Kinder und Jugendliche an den Politikunterricht haben, ist offenbar, dass diese Ebenen/Zonen eigener Erfahrung, diese Stellen, an denen eigene authentische Ausdrucksbedürfnisse zur Geltung gebracht werden, nicht ausgeblendet bleiben, sondern mit den ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, sich auszudrücken, zu präsentieren usw. ernst genommen werden.

Dazu gehört, dass man soziale und kulturelle Schemata deuten und verstehen kann, um sich souverän und geschickt auf dem holprigen Weg (der Einsozialisierung) in die Erwachsenenwelt zu bewegen.

Hinzu kommt, dass die Kategorie Lebensstil einen Verweisungszusammenhang öffnet zu den Bereichen des Selbst-Ausdrucks und Selbst-Verstehens, die auch aus der Perspekti-

¹⁷ Siehe den Fall „Insel“ und den anhand der Äußerung Petras: „dass die Erwachsenen sterben“ herausgearbeiteten Anspruch der Schülerinnen und Schüler, über Differenzen zu arbeiten; Differenzen etwa zwischen den Generationen.

ve von Jugendlichen von Interesse sind. Stile sind Erprobungselemente, gehören zum Vermessen und zum Herstellen von bedeutsamen Kontexten der Zugehörigkeit und schließlich der Lebensführung. Es handelt sich dabei sozusagen um stilistisches Erprobungsverhalten im Sinne von: Ich möchte momentan derjenige sein, als der ich mich im Verhältnis gegenüber den Stilen gewählt habe. Der Stiltypus ist aber keine Dauerrolle, die Lebensstilerrungenschaften bleiben (letztlich) offen und wandeln sich permanent.

Ungleichheit wird auch hier als Zugehörigkeitsrahmung erlebt. Dies erfordert im politischen Unterricht besondere Zugangsweisen, um beispielsweise niemanden bloßzustellen. Dabei könnte es etwa um Folgendes gehen: um ein Sensorium für ästhetischen Ausdruck, um das genaue Registrieren von Kleidung und Outfit, um das Spektrum der Zeichenwelt, um Präferenzen für bestimmte Aktivitäten bis hin zu Fragen der Lebensführung. Das alles kann und soll im politischen Unterricht vorkommen und thematisiert werden. Allerdings nicht über ein Direktheitspathos oder erzwungene Formen des Selbstbezugs und der Reflexion (wie etwa im Fall „Insel“), sondern im Medium fremder Biografien, anderer Epochen, Milieus, Altersgruppen und Lebensbereiche (wie etwa im Fall „Krönung“).

Es geht also um Verstehen als indirekter Transfer von Erfahrung. Eine Möglichkeit dafür wäre, Kinder und Jugendliche in unternehmungsähnliche Aktivitäten einzubinden, in denen ein Zusammenleben in Verschiedenheit, ja eine Forschungshaltung im Sinne von Zugangswegen zu solchem Verstehen zu fördern wäre. Welche Zugangsweisen könnten dies aber sein? Welche Möglichkeiten gibt es überhaupt, sich einen Zugang zu anderen, fremden Biografien, Epochen usf. zu verschaffen? Dazu soll nun in einem nächsten Teilkapitel der ethnografische - auf das Verstehen vom Fremden und fremden Kulturen - ausgerichtete Ansatz von Clifford Geertz näher betrachtet werden.

2.2 Der interpretative ethnologische Ansatz von Clifford Geertz

Zur Zugänglichkeit des Fremden

Clifford Geertz hat in ethnologischen Studien verschiedene ihm fremde Kulturen teilnehmend beobachtet und dabei das methodische Konstrukt der „dünnen“, vor allem jedoch der „dichten Beschreibung“ von Ryle aufgegriffen und weiter entwickelt. Hier soll es nun darum gehen, die besonderen Merkmale dieser Beobachtungs- oder besser „Forschungshaltung“ (Wolff 2000, 84) herauszustellen, bei der es in erster Linie darum geht, kulturelle gesellschaftliche Ausdrucksformen zu deuten. Damit lässt sich an den Schluss des vorhergehenden Kapitels anschließen, insofern nun Zugangswege zum Verstehen erwartet werden können.

Zunächst gilt es jedoch, die Grundlinien der Argumentation, den Gedankengang von Geertz nachzuzeichnen. Dabei beziehe ich mich weitgehend auf eine Sammlung von Beiträgen aus den 60er und 70er Jahren, die in deutscher Sprache unter dem Titel „Dichte Beschreibung“ erschienen ist (Geertz 1999⁶).

Vor allem an den Analysen zu einem Beerdigungsritual im öffentlichen Zentraljava und zu dem Ritual des Hahnenkampfes in der balinesischen Gesellschaft (s. u.) lassen sich exemplarisch Fragen entzünden, wie: Was reizt überhaupt zum Verstehen? Woraus resultiert ein Verstehensimpuls? Wie lernt man einen Zugang zum Verstehen des Fremden?

2.2.1 Ursprungskontext und Grundelemente des Ansatzes: Fremdverstehen und lokales Wissen

Kultur als öffentliche Ausdrucksform, auslegbare Zeichen und Vorstellungsstrukturen

Geertz vertritt einen semiotischen Kulturbegriff (Geertz 1999⁶, 9ff.). Kultur wird demzufolge (im Sinne Webers) betrachtet als eine Art Gewebe, in das der Mensch verstrickt ist. Gedeutet und analysiert werden gesellschaftliche Ausdrucksformen sowie herausgearbeitete Bedeutungsstrukturen, die mit den aus der eigenen Kultur vorliegenden Erfahrungen zunächst nicht erfasst bzw. erklärt werden können.

Den Vorgang der Beobachtung, bei Geertz eine Form der Interpretation, verdeutlicht er an einem Beispiel: Die schnelle Bewegung eines Augenlids, die beobachtet wird, kann, und dies ist folgenreich, als Zucken (im Sinne einer dünnen Beschreibung) oder Zwinkern nicht nur in Szene gesetzt sein, sondern unterschiedlich verstanden und darüber hinaus in unterschiedlichen kulturellen Kontexten verschiedene Bedeutung (im Sinne einer dichten Beschreibung) haben. Worum es Geertz geht, ist die Frage nach der Bedeutung der „Dinge dieser Welt“, also: „Was wird mit ihnen und durch sie gesagt - Lächerlichkeit oder Herausforderung, Ironie oder Ärger, Hochnäsigkeit oder Stolz?“ (ebenda, 16).

Entscheidend ist dabei, dass Kultur als etwas Öffentliches betrachtet wird, „weil Bedeutung etwas Öffentliches ist“ (18). Kultur wird nicht als ein Phänomen betrachtet, das im Bewusstsein verborgen ist (vgl. Reckwitz 2000, 450), sondern zum Ausdruck kommt in Umgangs- und Verhaltensformen sozialer Kollektive. Die jeweils beobachtete Kultur wird vornehmlich aus ihrer eigenen Alltäglichkeit heraus betrachtet und gedeutet, erst dann kann das, was Fremden, was Beobachtern unverständlich erscheint, geklärt werden (Geertz 1999⁶, 21). Besondere Beachtung kommt dem Verhalten, dem Ablauf sozialen Handelns zu, da dies der Rahmen ist, in dem kulturelle Formen ausgedrückt werden (ebenda, 25). Kultur wird dabei nicht als eine Instanz verstanden, „der gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse kausal zugeordnet werden könnten“, vielmehr stellt sie „ineinandergreifende Systeme auslegbarer Zeichen“ dar (21). Über diese Vorstellung von Kultur als Kontext, als Rahmen lassen sich Ereignisse, Verhaltensweisen usw. dicht beschreiben.

In der hier entfalteten Weltsicht wird das, was Einzelne tun und denken, nicht als deren ureigenster persönlicher Antrieb und privater Umgang mit Welt gedeutet, sondern als öffentliche Angelegenheit. Das, was den Einzelnen ausmacht und kennzeichnet, bleibt auf von außen sichtbare Ausdrucksgestalten reduziert. So gesehen wird das Selbst als öffentliches Selbst gedeutet.

Was kann dies nun für die vorliegende Studie, für meine Frage danach, welche Sicht auf Selbst und Welt in diesem Ansatz entfaltet wird, bedeuten?

Bei der Beobachtungshaltung, die Geertz beschreibt und selber einnimmt, geht es um das Erkennen und Durchschauen von äußerlich sichtbaren Zeichen, von kulturellen Ausdrucksformen. Es gibt offenbar die Vorstellung von einer zeichenmäßig geordneten und strukturierten sozialen Welt, nach der Einzelne ihr Handeln ausrichten. Es geht dabei nicht um das, was eine bestimmte Person in einem bestimmten Moment denkt, fühlt usw., es stehen nicht etwa deren innere Zustände zur Disposition.

Der Versuch, Welt zu verstehen und sich in einer fremden Welt zurechtzufinden, setzt an den öffentlich zur Geltung gebrachten alltäglichen kollektiven Verhaltensweisen an.

Besonderes Augenmerk wäre mit Geertz auf eine bewusst distanzierte Haltung gegenüber kulturell geprägten Ausdrucksformen zu richten, um dem tieferen Sinn von Handlungen und Verhaltensweisen auf die Spur zu kommen.

Bis hierher ließe sich Geertz so fassen, dass er verstehende Zugangsweisen beschreibt. Damit ließe sich an die bei Bourdieu offen gebliebenen Fragen des „Wie“ anknüpfen. Also: Wie wäre mit Kindern und Jugendlichen z. B. das Spektrum der Zeichenwelt, vielfältige ästhetische Ausdrucksformen usf. zu erschließen und zu deuten? Schauen wir zunächst, welche Vorschläge Geertz macht.

Interpretation und dichte Beschreibung, sich mit Antworten anderer vertraut machen

Was ein Qualitätsmerkmal gelungener Interpretation ausmacht, so formuliert Geertz: „Eine gute Interpretation [...] versetzt uns mitten hinein in das, was interpretiert wird.“ (Geertz 1999⁶, 26) Es geht darum, zu klären, worum es in der beschriebenen Handlung, dem Ritual usf. geht. Die ethnologische Interpretation ist „der Versuch, den Bogen eines sozialen Diskurses nachzuzeichnen, ihn in einer nachvollziehbaren Form festzuhalten“ (ebenda, 28). Wobei es sich dabei nur um den Teil handeln kann, der dem Beobachter nahe gebracht wird. In diesem Zusammenhang kann Wolff zitiert werden: „Indem er [Geertz C.S.] die verschiedenen ‘local knowledges’, die ihm aufgrund seiner Felderfahrung zugänglich sind, in eine dynamische Spannung zueinander bringt, läßt er beim Leser die Imagination einer übergreifenden *Diskursgemeinschaft zwischen den Kulturen* entstehen“ (Wolff 2000, 92). Es sind also „die partikularen, in jeder Kultur unterschiedlichen kulturellen Modelle, mithin das ‘local knowledge’“, das von Geertz „bevorzugte Untersuchungsfeld der Kulturanalyse“ und nicht „etwaige ‘universale’, kulturübergreifende Sinnmuster“ (Reckwitz 2000, 462).

Geertz fasst drei Merkmale ethnografischer Beschreibung zusammen: „sie ist deutend; das, was sie deutet, ist der Ablauf des sozialen Diskurses; und das Deuten besteht darin, das ‘Gesagte’ eines solchen Diskurses dem vergänglichen Augenblick zu entreißen“ (Geertz 1999⁶, 30). Ergänzend reklamiert er zumindest für seine Beschreibungen, dass sie mikroskopisch sind.

Besondere Schwierigkeiten ergeben sich für die Theoriebildung, da sich der Grad der Allgemeinheit, der erreicht werden kann, der genauen und präzisen Einzelbeschreibung und dem lokalen Wissen verdankt, nicht aber „dem Höhenflug ihrer Abstraktion“ (ebenda, 35). Generalisiert werden kann also nur im Rahmen des einzelnen Falles. Die Aufgabe einer ethnografischen dichten Beschreibung besteht schließlich darin, „Vorstellungsstrukturen, die die Handlungen unserer Subjekte bestimmen [...] aufzudecken und zum anderen ein analytisches Begriffssystem zu entwickeln, das geeignet ist, die typischen Eigenschaften dieser Strukturen [...] gegenüber anderen Determinanten menschlichen Verhaltens herauszustellen“ (39). Es geht also der deutenden Ethnologie nicht darum, „unsere tiefsten Fragen zu beantworten, sondern uns mit anderen Antworten vertraut zu machen, die andere Menschen [...] gefunden haben, und diese Antworten in das jedermann zugängliche Archiv menschlicher Äußerungen aufzunehmen“ (43).

Ihrem Wesen nach - darauf weist Geertz hin - bleibt die Untersuchung von Kultur unvollständig. Im Grunde werden Vermutungen über Bedeutungen angestellt, diese bewertet und aus den „besseren“ Vermutungen schließlich erklärende Schlüsse gezogen (30).

Deutlich wird nunmehr, dass es dem ethnologischen Beobachter und Interpreten darum geht, besondere Zusammenhänge und Erkenntnisse herauszustellen, die „das Andere“ betreffen. Das Erkenntnisinteresse gilt den Bedeutungen, die die jeweils anderen ihren Handlungen usf., ihrer sozialen Welt zuschreiben (lokales Wissen, Vorstellungsstrukturen und deren typische Eigenschaften - in der Welt allgemeiner (überindividueller) Erkenntnis). Es zeichnet sich ein Bild ab von jemandem, der sozusagen die eigene Provinz verlässt und loszieht, um das Andere an anderen zu entdecken. Es geht nicht etwa darum, das Eigene im Fremden wiederzuerkennen¹⁸, es geht gewissermaßen darum, gedankenexperimentell die eigene ethnische Herkunft abzustreifen.

Um überhaupt einen Zugang zu anderen Kulturen zu bekommen, reicht es nicht aus, eigene Vorstellungen, Werte und Normen als Erklärungsmuster heranzuziehen, vielmehr muss man zunächst mal klären, welche Vorstellungen usf. die anderen ihrem Handeln zugrunde legen. Das zunächst Fremde, Undurchschaubare, Rätselhafte und Geheimnisvolle (Exotische) soll aus sich selber heraus als lokales Wissen erklärt und verständlich werden, indem Situationen, Rituale usf. genau beobachtet, beschrieben und analysiert werden.

Bezieht man diese Zugriffsweise auf Schule und Unterricht, so scheint es zunächst nahe liegend zu beleuchten, was es mit dem lokalen Wissen der beteiligten Schülerinnen und Schüler auf sich hat. Folgt man jedoch der Sinnlogik von Geertz, so geht es gerade nicht darum, aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu fragen, was das mit ihnen selber zu tun hat. Vielmehr wäre es Aufgabe des Politikunterrichts, eine Neugierde und Fragehaltung wach zu halten, die Fremdes vor dem Hintergrund eigener Vorstellung nicht vorschnell zu klären sucht oder gar abwehrt, sondern in bewusster Zurückhaltung eigener Wertvorstellungen und Normen sich vielmehr auf die Antworten einlässt, die im Fremden und Anderen aufzuspüren sind (Einlassungsbereitschaft auf andere Kulturen, andere Bedeutungen von Zeichen, deren Eigensinn usf. herausstellen).

Dazu sind aber noch weitere Umstände in Betracht zu ziehen.

Von Symbolen und Symbolsystemen abhängig, Grenzerfahrungen und Verunsicherung

Besondere Aufmerksamkeit widmet Geertz der Religion als einem kulturellen System (Geertz 1999⁶, 44ff.), das die soziale Ordnung nicht bloß widerspiegelt, sondern prägt. In diesem Zusammenhang - und dies ist von besonderem Interesse für die vorliegende Untersuchung - wird die Rolle, Funktion und Bedeutung von Symbolen (Symbolsystemen, Symbolstrukturen u. a.) näher beschrieben.

Zentral für meine Analysen ist aber Folgendes: „Die Abhängigkeit des Menschen von Symbolen und Symbolsystemen ist derart groß, daß sie über seine kreatürliche Lebensfähigkeit entscheiden. Schon der geringste Anlaß zu der Befürchtung, sie könnten mit irgendeinem Aspekt der Erfahrung nicht fertigwerden, löst daher die schwerwiegendsten Ängste in ihm aus.“ (ebenda, 60) Also etwa Dinge, die sich nicht deuten lassen, Unheimliches oder Chaos - gemeint als Aufruhr von Ereignissen, für die es keine Interpretationsmöglichkeit gibt (61) -, lässt die Menschen unter Druck geraten, panisch werden. Geertz bezieht sich offenbar auf S. Langer, wenn er sagt: „Daher sind die Symbole der allgemeinen Orientierung in der Natur, auf der Erde, in der Gesellschaft und in dem, was wir tun,

¹⁸ Das wäre „Der Stachel des Fremden“ (Waldenfels 1998³), mehr dazu siehe unten.

die Symbole unserer Weltanschauung und Lebensanschauung, immer am wichtigsten für uns.“ (60) [i.O. Kleindruck]

Auch hier kann Geertz in einen didaktischen Kontext transformiert werden, indem Grenzerfahrungen (s. u.) als Auslösersituationen für ein Verstehensbedürfnis aufgefasst werden.

Geertz sieht zunächst drei Punkte bzw. Grenzen, die das Hereinbrechen eines Chaos über den Menschen hervorrufen. Und zwar geschieht dies, wenn die Grenzen analytischer Fähigkeiten, die Grenzen der Leidenschaft und die Grenzen ethischer Sicherheit erreicht werden. Was die erste Grenzerfahrung anbelangt, so ist davon auszugehen, dass vermutlich die meisten Menschen beispielsweise ungeklärte Fragen nicht auf sich beruhen lassen können, vielmehr versuchen, Ideen zu entwickeln, wie ungeklärte Ereignisse mit alltäglichen Erfahrungen und Werten in Einklang gebracht werden können (61). Geertz spricht in diesem Zusammenhang von einer Art chronischen Beunruhigung, die begründet ist in einer „immer aufs neue erfahrenen Schwierigkeit, bestimmte Aspekte der Natur, des Selbst und der Gesellschaft zu verstehen, bestimmte schwer faßbare Phänomene den kulturell formulierbaren Fakten zuzuordnen, weshalb die Menschen ständig einen Strom diagnostischer Symbole auf sie richten“ (63).

Aber: Gibt es diesen Druck, den das Nicht-Verstehen auslöst, also diese Beunruhigung, diese Angst auch bei Kindern und Jugendlichen? Dettmar-Sander/ Sander stellen in Zusammenhang mit den besonderen Anforderungen einer Friedenserziehung in der Grundschule als heikel heraus, dass „[...] gerade die Friedenserziehung eine pädagogische Aufgabe ist, die sich nur allzu schnell im Beziehungsgeflecht zwischen den Kindern und den Lehrerinnen und Lehrern verheddert - zu gut eignet sie sich für die Projektion von Ängsten, aber auch von Sehnsüchten der *Erwachsenen* auf die Kinder“ (Dettmar-Sander/Sander 1996, 174; siehe auch Petri 1989). Das heißt, unmittelbar nicht zugängliche und nicht nachvollziehbare Verhaltensweisen und Handlungen (z. B. Krieg, Vertreibung) lösen bei Kindern und Jugendlichen durchaus Interesse, aber möglicherweise keine im oben gemeinten Sinne tief greifende bzw. chronische Beunruhigung aus. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass sich Verunsicherungen und Verstehensbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen an anderen - also an anderen als von Erwachsenen erwarteten - ihnen subjektiv bedeutsamen Kontexten entzünden (siehe hierzu den Fall „Insel“ und die Äußerung der Schülerin Petra: „Dass die Erwachsenen sterben“).

Ich werde diese Frage in Zusammenhang mit der Rolle von Sicherheit, Vertrauen und Urvertrauen bei Giddens (Giddens 1999³, 117ff.) noch aufgreifen.

Kultur und soziale Struktur im Wandel, von den Hürden des Nicht-Verstehens

Ein weiterer Aspekt, den Geertz in die Verstehensdebatte einbringt, ist die durch die funktionalistische Theorie vollzogene Trennung von Kultur und sozialer Struktur bzw. die ungleiche Behandlung von gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen, die eine angemessene Erfassung bzw. Beschreibung von Wandel verhindere (Geertz 1996⁶, 97ff.). Er verdeutlicht dies an einem Beerdigungsritual im östlichen Zentraljava der 50er Jahre, das zu einem für die Beteiligten tief greifenden sozialen und kulturellen Konflikt führt. Überraschend weigert sich der herbeigerufene Priester, der beim Betreten des Hauses ein politisches Plakat wahrnimmt, das Ritual des *slametan* durchzuführen ... Erklärt wird dies mit

einer sich diskontinuierlich entwickelnden sozialen Situation, mit einer Situation, die gleichsam kulturell mehrdeutig ist. Zu tun hat dies wiederum damit, dass ein Ritual nicht bloß ein Muster von Bedeutungen ist, es ist darüber hinaus eine Form gesellschaftlicher Interaktion. Dass die Zeremonie nicht wie üblich vonstatten gehen kann, ist dem Umstand geschuldet, dass versucht wird, ein aus einem eher ländlichen Milieu stammendes religiöses Muster in ein städtisch geprägtes Milieu einzuführen. D. h., die Art und Weise der sozialen Interaktion, die dem religiösen Muster eigen ist, kann mit den allgemeineren Integrationsmustern der Gesellschaft nicht in Übereinstimmung gebracht werden (ebenda, 129). Wobei die Unstimmigkeit im Wesentlichen darauf zurückzuführen ist, „daß ein religiöses Symbolsystem, das einer bäuerlichen Sozialstruktur entspricht, in einer urbanen Umgebung fortbesteht“ (131). Kultureller Bedeutungsrahmen und gesellschaftliche Interaktion scheinen nicht deckungsgleich. Genau genommen geht es um die Thematik des Orts- und Milieuwechsels¹⁹, um die Übertragbarkeit „lokalen Wissens“ (siehe hierzu den Fall „Krönung“). Es handelt sich auch hier um eine Ausgangssituation, um Spannungszonen, die Angst, Unsicherheit und Zugehörigkeitsfragen aufwerfen.

Reckwitz, der den Ansatz von Geertz im Kontext interpretativer Kulturtheorien (abgegrenzt von strukturalistischen Kulturtheorien, zu deren Vertreter er unter anderem Bourdieu zählt) abhandelt, merkt dazu an: „Theoretisch interessant wird dieser Fall für Geertz nun offenbar dadurch, daß er sich als ein Problem *interpretativer Unterbestimmtheit* [Reckwitz lehnt sich an Quine an C.S.] lesen läßt, daß durch die *Überlagerung* religiöser und politischer Bedeutungsstrukturen in einer sich modernisierenden Gesellschaft ausgelöst wird.“ (Reckwitz 2000, 465f.)

Eine funktionalistische Theorie, die sozialen Wandel zu klären anstrebt, wäre also zu dynamisieren bzw. hätte zur Kenntnis zu nehmen, „daß das Bedürfnis des Menschen, in einer Welt zu leben, der er Bedeutung zumessen kann und deren Wesen er zu begreifen glaubt, oft nicht mit dem gleichzeitigen Bedürfnis harmoniert, einen funktionierenden sozialen Organismus aufrechtzuerhalten“ (Geertz 1999⁶, 131). Letztendlich bleibt Geertz skeptisch.

Mit anderen Worten: Sozialer Wandel kann nicht verstanden werden als einfacher funktionaler Zusammenhang von sozialen Bedingungen, sondern kulturelle Aspekte können diesen Funktionszusammenhang gewissermaßen durch ungleichzeitige Entwicklungsschübe durchkreuzen. Mit der Folge, dass Einzelne (oder auch Gruppen) die Welt nicht mehr verstehen, die ihnen zuvor vertraut und einsichtig erschien. Dieses Nicht-Verstehen kann zu unüberbrückbaren zwischenmenschlichen Konflikten führen.

Ritual als Lesart und Interpretation: An das Innere kommt man nicht ohne weiteres ran

Eine weitere prominente ethnografische Studie von Geertz ist dem balinesischen Hahnenkampf und dessen Bedeutung gewidmet. Es gibt in diesem Textabschnitt eine Passage, in der Geertz ein besonderes Erlebnis beschreibt. Infolge einer Razzia, die über einen Hah-

¹⁹ Zu den tief greifenden Folgen des Ortswechsels siehe beispielgebend H. E. Richter: „Jemand verzieht in eine ihm bis dahin völlig unbekannte Gegend, in der alles anders ist als in seiner bisherigen Wohnwelt. [...] Jetzt erst merkt man, wie viele scheinbar unwichtigen und banalen Eigentümlichkeiten des alten Ortes daran beteiligt waren, das Gefühl von Geborgenheit abzustützen, das jäh geschwunden ist. Das Gefühl der Sicherheit war einer Art Dialog entsprungen, den man kontinuierlich mit den belebten und unbelebten Objekten der heimatlichen Szenerie geführt hatte.“ (Richter 1976, 45)

nenkampf einbricht, flüchten Geertz und die übrigen Zuschauer. Er, der bislang von den Einwohnern ignoriert wurde, wird von einem Bewohner und überdies in die Gesellschaft aufgenommen. „Es eröffnete mir jenen unmittelbaren inneren Zugang zu einem Aspekt der ‘bäuerlichen Mentalität’, den Ethnologen, die nicht das Glück haben, Hals über Kopf mit den von ihnen beobachteten Menschen vor der bewaffneten Autorität zu fliehen, normalerweise nicht erlangen. Schließlich [...] brachte es mich auf jene Mischung aus emotionaler Explosion, Statuskrieg und philosophischem Schauspiel, die in der Gesellschaft, deren inneres Wesen ich so gerne verstehen wollte, von zentraler Bedeutung war.“ (ebenda, 208) Es gab also zunächst offenbar die Erfahrung der Unzugänglichkeit einer anderen, fremden Gesellschaft. Erst als sich die Ereignisse gewissermaßen zu überschlagen beginnen, da eröffnen sich auch dem Ethnologen Einblicke.

Hier nun will ich bloß einige zentrale Ergebnisse aufzeigen, zu denen Geertz schließlich gelangt. Als eine Art Kunstform macht der Hahnenkampf, indem er Handlungen und Gegenstände darstellt, Alltagserfahrungen verständlich. Dadurch, dass praktische Konsequenzen gewissermaßen nur zum Schein fungieren, sind die darin enthaltenen Bedeutungen, wie Geertz sagt, „stärker artikuliert und deutlicher wahrnehmbar“ (246). Indem der Hahnenkampf Themen wie Tod, Männlichkeit, Wut aufgreift, hat er eine Funktion. Er ordnet die Themen der Menschen „zu einer umfassenden Struktur und stellt sie in einer Weise dar, die ein bestimmtes Bild von ihrem eigentlichen Wesen hervortreten läßt“ (246). Der Hahnenkampf als Bild, Fiktion, Modell und Metapher ist somit eine Ausdrucksform, die in der aus sich selbst geschaffenen eigenen Gegenwart lebt, und zwar nur dort. Es handelt sich bei dem Hahnenkampf nicht etwa um eine Imitation sozialen Lebens auf Bali, vielmehr handelt es sich bei solchen Szenen um „ein sorgfältig ausgearbeitetes Beispiel dieses sozialen Lebens“ (249).

Jede Ausdrucksform wirkt - Geertz zufolge - dadurch, dass z. B. übliche begriffliche Zuordnungen durchbrochen werden, dass semantische Zusammenhänge in Unordnung geraten. So ist auch der Hahnenkampf von dem normalen Leben getrennt und „mit einer Aura höherer Wichtigkeit“ umgeben (252). Aber nicht etwa, wie es Geertz zufolge „die funktionalistische Soziologie gern sähe“, dass er nämlich Statusunterschiede verstärkt. Vielmehr liefert der Hahnenkampf „einen metasozialen Kommentar zu der Tatsache [...], daß die menschlichen Wesen in einer festen Ranghierarchie zueinander stehen - und daß die kollektive Existenz der Menschen überwiegend im Rahmen dieser Rangordnung stattfindet“ (252). Und weiter heißt es: „Seine Funktion, wenn man es so ausdrücken mag, ist eine interpretierende: es handelt sich um eine balinesische Lesart balinesischer Erfahrung, eine Geschichte, die man einander über sich selbst erzählt.“ (252)

Ausdrucksformen, Rituale, Symbole werden verstanden als Interpretationen von Gesellschaft, als Interpretationen einer spezifischen gesellschaftlichen Ordnung. Sie dienen nicht bloß der Inszenierung, der Imitation, sondern sind als Teil des sozialen Lebens eine sinnlich erfahrbare Form der gesellschaftlichen Selbstthematisierung. An solchen Ritualen wird offenbar eine Vorstellung des Sozialen entfaltet und inszeniert.

Der Forscher als erkennendes Subjekt – Verstehen und Deuten in einer fremden Welt

Geertz zufolge besteht die Kultur eines Volkes „aus einem Ensemble von Texten, die ihrerseits wieder Ensembles sind, und der Ethnologe bemüht sich, sie über die Schulter derjenigen, für die sie eigentlich gedacht sind, zu lesen“ (259). Hier bringt Geertz nun seine

eigene Rolle ins Spiel. Dazu merken Fuchs/Berg kritisch an: „Das Bild des über die Schultern der Anderen Lesenden beschreibt [...] eine asymmetrische Beziehung. Geertz malt nicht [...] das Bild einer Begegnung von Angesicht zu Angesicht, eines Dialoges des Ethnologen mit Angehörigen der betreffenden Gesellschaft über das ‘Gelesene’ [...], sondern das Bild eines Erkenntnissubjekts, das hinter und über den Gesellschaftsmitgliedern verborgen, unsichtbar, an höchster und neutraler Position stehend sich die fremde Bedeutungswelt aneignet [...].“ (Fuchs/Berg 1999³, 57)

Für Geertz gilt als leitendes Prinzip: „Gesellschaften bergen wie Menschenleben ihre eigene Interpretation in sich; man muß nur lernen, den Zugang zu ihnen zu gewinnen.“ (Geertz 1999⁶, 260) Hier wird also das Motto, das Thema dieses Kapitels - Zugangsweisen zum Verstehen bzw. die Frage: Wie lernt man einen Zugang zum Verstehen des Fremden? - direkt angesprochen.

In einem letzten Beitrag beschäftigt sich Geertz (ebenda, 290 ff.) mit dem ethnologischen Verstehen in erkenntnistheoretischer Problemsicht. Was geschieht eigentlich, wenn das (wie es enthüllende Tagebuchaufzeichnungen von Malinowski nahe legen) (vgl. Fuchs/Berg 1999³) mit dem Einfühlen nicht funktioniert? Wie kann man beispielsweise unter den Bedingungen erlebten Unbehagens andere verstehen? Zur Verdeutlichung (zur Umgehung einer gewissermaßen eingeschränkten Wahrnehmungsperspektive) beschreibt Geertz abschließend noch einmal sein Vorgehen - bezogen auf die Gesellschaften, die er untersucht hat - „[...] habe ich mich bemüht herauszufinden, wie die Leute, die dort leben, sich selbst als Person definieren, was alles in ihre Vorstellung vom Selbst als Javaner, Balinese oder Marokkaner eingeht [...]. Um zu solch intimen Kenntnissen zu gelangen, habe ich also nicht jeweils versucht, mich als jemand anderen - als Reisbauern oder Scheich eines Stammes - vorzustellen und dann herauszufinden, wie ein solcher denkt. Ich suchte und untersuchte vielmehr die symbolischen Formen - Worte, Bilder, Institutionen, Verhaltensweisen -, mit denen die Leute sich tatsächlich vor sich selbst und vor anderen darstellen.“ (Geertz 1999⁶, 293)

Deutlich wird, dass es Geertz nicht um empathisches Einfühlen im engeren Sinne geht, sondern darum, „die Erfahrungen anderer Leute im Kontext ihrer eigenen Ideen über Person und Selbst“ zu betrachten (ebenda, 294).

Und später heißt es: „Man stellt sich abwechselnd die Fragen: ‘Welche allgemeine Form weist ihr Leben auf?’ und ‘Welches sind die materiellen Träger dieser Form, in denen sie sich verkörpert?’ um schließlich zum Ende einer ähnlichen Spirale zu gelangen, mit dem Ergebnis, daß sie das Selbst als Kompositum, als Persona oder als Punkt in einem Muster sehen. [...] Kurz, man kann Erklärungen der Subjektivität anderer Völker versuchen, ohne dazu übermenschliche Fähigkeiten der Selbstaufgabe und des Einfühlungsvermögens heucheln zu müssen.“ (308)

Also ist Geertz insgesamt ein Vertreter, der nicht „Nähe“ sucht, sondern die „Fremdheitszumutung“ (siehe hierzu Ziehe 1996).

Hier melden sich Bedenken an. Ist eine solche Neutralität und Objektivität - wie sie Geertz für seine Beobachtungs- und Forschungshaltung geltend macht - überhaupt möglich?

2.2.2 Kritische Rezeption

Bevor ich nun auf immanente Erkenntnismotive und Bildungsfiguren bei Geertz näher eingehe, erachte ich es für notwendig, kritische Einwände und Rezeptionsweisen in Betracht zu ziehen. An der Stelle ist auch darauf hinzuweisen, dass im Diskurs der Ethnografie die (Pionier-)Arbeit von Geertz kritisch gewürdigt wird als eine Entwicklungsphase, aus der mit neueren Ansätzen systematisch herauszuführen ist, indem etwa nicht länger bloß über oder gar für andere zu sprechen wäre (Fuchs/Berg 1999³, 72; vgl. Fuchs 1998; siehe hierzu auch die Kritik von Wolff im nächsten Abschnitt).

Kultureller Kontext und Provinz, das Dilemma illusionärer Zuschreibung

Reckwitz markiert im Ansatz von Geertz zwei (für die Kulturtheorien) wegweisende konzeptuelle Entscheidungen: „Geertz betreibt eine ‘Kontextualisierung’ von Sinnmustern, indem er sich eindeutig [...] den ‘lokalen’, historisch-spezifischen kulturellen Modellen als Gegenstand informativer ‘dichter Beschreibungen’ der Kulturanalysen zuwendet; schließlich kritisiert er die kulturalistische Homogenitätsannahme und thematisiert die Normalität kultureller Dynamik.“ (Reckwitz 2000, 461) Das heißt doch mit anderen Worten: dass Sinnmuster nicht als universell gültig betrachtet werden und dass sie sich ständig wandeln. Mit „kulturellem Kontext“ und „kultureller Dynamik“ liegen somit zentrale Begrifflichkeiten vor, die es für eine Konzeptionierung einer „Hermeneutik des Selbst“ im Blick zu behalten gilt.

Wolff zufolge, versucht Geertz „aus der sprichwörtlichen Provinzialität der Ethnographen, die nur ‘ihre’ jeweilige Kultur im Blick haben, eine Tugend zu machen“ (Wolff 2000, 92). Dort heißt es weiter: „Es geht ihm im Kern um das *Verstehen von Kultur überhaupt* mit Hilfe der kontrastierenden Beschreibung von lokalen Kulturen.“ (ebenda, 92) Produktiv ist darin angelegt der Versuch, über die eigene Sinn-Provinz zu blicken. Wolff betrachtet aber gleichzeitig kritisch, dass Geertz einen „monologischen Diskurs“ führe und „vor den Toren der Interaktion stehen“ (94) bleibe.

Wie lässt sich diese Kritik verstehen? Sie zielt, meines Erachtens, mindestens auf zwei Aspekte, auf die Erhebungsmethode und auf die damit verbundenen Voraussetzungen. Folgt man dem Gedankengang von Geertz, so sind für außenstehende Beobachter kulturelle Ereignisse, wie Verhalten überhaupt, gerade nicht durch empathisches Einfühlen nachvollziehbar. Vielmehr muss die Verstehenshaltung daran orientiert bleiben, was die Akteure (selber) an Ausdrucksformen und Interpretationen hervorbringen, alles andere würde bedeuten, den eigenen kulturellen Erfahrungshintergrund, eigene Normen und Werte zum Maßstab zu machen. Aber ist dies völlig zu vermeiden?

Geertz taucht in eine andere fremde Welt ein, will diese verstehen und sich dabei nicht von eigenen vorgängigen Erfahrungen leiten lassen und sich nicht von den Beobachtungen emotional „einfangen“ lassen. Werden hier nicht Ebenen der Selbstbeteiligung an der hervorgebrachten dichten Beschreibung ausgeblendet? Vergegenwärtigt man sich etwa die Ereignisse, die Geertz beschreibt, so handelt es sich dabei zumeist um Vorgänge mit besonderer Dramatik, also um Ereignisse, die mindestens die Aufmerksamkeit des Beobachters auf sich ziehen, ihn - wie im Falle einer Razzia - sogar betreffen und anrühren (die er letztlich doch versucht, in seine Vorstellungswelt zu integrieren, sich plausibel zu machen). Sind die Entstehungskontexte der dichten Beschreibungen nicht weit mehr der Inspiration und der selektiven Wahrnehmung des Beobachters geschuldet, als dieser wahrhaben will?

Bleibt da nicht eine Art Ambivalenz: Was kann der Ausdruck anderer, den ich versuche zu beschreiben, anderes sein als der Eindruck, den ich davon habe? Kann ich mich dabei gänzlich von den eigenen inneren Bildern lösen? Und wirkt sich die Form der dichten Beschreibung (die ja nicht etwa ein Verlaufsprotokoll im engeren Sinne ist, das wie eine Filmaufnahme „wieder“-holbar und reinterpremierbar ist) nicht auf die Interpretationen und die Schlussfolgerungen, die daraus gezogen werden, aus? So sieht es auch Wolff, wenn er sagt: „Beim Leser stellt sich ein Gefühl der Ambivalenz ein: Ist das, was Geertz behauptet, wirklich eine Rekonstruktion der Bedeutung, welche die betreffende soziale Handlungsweise für die Einheimischen besitzt, oder nur das, was Geertz heraus- bzw. hineinliest?“ (Wolff 2000, 95). So kann Wolff - wie weiter oben bereits dargelegt - kritisch von einem Dialog sprechen, den Geertz gewissermaßen mit sich selbst führt.

Reckwitz spricht in diesem Zusammenhang „das Risiko einer ‘Illusion der autonomen Symbole’“ an, insofern „die Voraussetzungen, unter denen die Rede von Bedeutungen ‘in’ Symbolen [...] Sinn hat“, nicht expliziert werden (Reckwitz 2000, 473). Also wäre nicht vielmehr zu klären, inwiefern bzw. ob überhaupt den Beteiligten dasselbe wichtig ist, was dem Beobachter und Interpreten wichtig ist?

„Man muß Geertz auf der einen Seite wie Foucault positiv anrechnen, daß er betont, daß im Rahmen der Kulturwissenschaft ‘mentale’ Eigenschaften von Akteuren und damit deren mentales Wissen nur insoweit ‘existieren’ können, als sie sich in ‘öffentlichen’ Verhaltensweisen oder den dort hergestellten Artefakten ‘ausdrücken’. Auf der anderen Seite bleibt es jedoch eine in hohem Maße erläuterungsbedürftige und riskante Redeweise, zu behaupten, Symbole besäßen eine öffentlich zugängliche Bedeutung und würden unabhängig von Subjekten auf bestimmte Phänomene verweisen.“ (ebenda, 473)

So bleibe „der Sinn des Hahnenkampfes, des Augenzwinkerns, der Diskurse oder Texte [...] ein Ergebnis der Zuschreibungen von Interpreten, die diese Phänomene zu ‘Symbolen’, die ‘auf etwas’ verweisen, machen“ (474).

Reckwitz zufolge schreibe Geertz „beobachtungsfiktionalistisch“²⁰ Bedeutungen zu, also Bedeutungen, „die im Sinnhorizont des Kulturwissenschaftlers wurzeln und für das soziale Kollektiv selbst möglicherweise keine Relevanz besitzen“ (476). So komme man „ohne einen Rekurs auf das Verstehen und Wissen der Teilnehmer“ nicht aus, will man Symbolen einen öffentlichen Sinn zuschreiben (476).

2.2.3 Selbst- und Weltsicht – Erkenntnismotive im Hinblick auf Bildungsmomente

Lässt sich die ethnomethodologische Indifferenz rechtfertigen?

Worum geht es Geertz? Geertz entwickelt weniger einen methodisch kontrollierten Ansatz zur Kulturanalyse als einige philosophisch-„erkenntnistheoretische“ Grundgedanken. Kultur wird dabei in all ihren sichtbaren menschlichen Verhaltensweisen und sonstigen (symbolischen, rituellen usw.) Erscheinungsformen als „Text“ gelesen.

Mit Wolff lässt sich nochmals festhalten, dass bei Geertz ebenso „wie bei Weber, Durkheim und Parsons“ die „Individuen kollektiv und anonym“ bleiben. „Immer steht bei ihm die Frage im Vordergrund, wie Kultur Handeln steuert und bestimmt, und nicht, wie

²⁰ Dieser Begriff liefert eine gute Gesamtcharakteristik für den Ansatz von Geertz.

Gesellschaftsmitglieder aktiv von sich aus kulturelle Ausdrucksformen in sinnvolle Erfahrungsmuster integrieren oder für ihre praktischen Zwecke einsetzen“ (Wolff 2000, 85). Trotz dieses, so lässt sich vielleicht sagen, Neutralitäts- und Objektivitätsüberhangs, will ich in einem nächsten Schritt produktive (und für Schüler handhabbare) Elemente des mit Geertz entfalteten Ansatzes des Fremdverstehens²¹ herausarbeiten.

Produktive Elemente von Fremdverstehen

Anschließen lässt sich hier an Fuchs/Berg, die feststellen, dass Geertz „die Frage der Erschließung fremder Lebens- und Weltentwürfe in den Mittelpunkt“ rückt (Fuchs/Berg 1999³, 44). Hervorzuheben ist hier die „kultivierte“ Haltung von Neugierde und das Interesse an dem, was andere, fremde „Welten“ ausmacht. Um seine Beobachtungen zugänglich und nachvollziehbar zu machen, bedient sich Geertz der dichten Beschreibung, die eine besondere Vorgehens- und Zugangsweise darstellt. Als Erkenntnismotiv - und darauf macht Geertz quasi kontrastiv zum Verstehen aufmerksam - lässt sich fassen: wie folgenreich, ja wie katastrophal das Nicht-Verstehen ist und dass das Verstehen durch die Zumutung von Fremdheit hindurch muss.

Erinnern wir uns an das missglückte Beerdigungsritual, das sich in Folge einer Verkettung, einer Diskontinuität von anerkannten kulturellen Bedeutungsmustern und sozialen Entwicklungen, für die daran Beteiligten dramatisch gestaltet. Solche Situationen, Grenzsituationen - und dafür ist dies exemplarisch ein Beispiel (ein Einzelfall) - können Menschen in eine tiefe Unsicherheit stürzen. Mit Geertz lässt sich also an verschiedene Auslösesituationen zum Verstehen des Fremden denken (Grenzsituationen, Rituale). Dabei handelt es sich um Annäherungsweisen, die auch für didaktische Rahmungen relevant sind.

Hinzu kommt, dass das Verstehen anderer bedeutet: genau zur Kenntnis zu nehmen, wie die andere Person sich darstellt, wie sie sich und das, was sie sagt, zum Ausdruck bringt; dies bedeutet: herauszufinden, in welchem Kontext das Verhalten eines anderen für diesen plausibel ist, also welche Vorstellungen und Denkweisen seine Entscheidungen strukturieren. Dabei können entgegen gängiger Sichtweisen Betroffenheit und Empathie hinderlich und irreführend sein (weil sie an der eigenen Person orientiert bleiben). In „ethnomethodologischer Indifferenz“ (Ritsert 1988, 137f.) geht es weniger um Personen als um Heranziehung und Kontrastierung von Kontexten. Somit lässt sich der Ansatz von Geertz als Plädoyer gegen den Egozentrismus und für eine „Fremdheitszumutung“ (vgl. Ziehe 1996) fassen.

Plädoyer für Mehrperspektivität und Mehrdeutigkeit – Denken in Kontexten

Das Modell von Geertz deute ich außerdem als ein Kontextmodell. In Kontexten denken ist die innere Logik, die Sinnlogik, die diesem „kulturrelativistischen“ Ansatz zugrunde liegt. Es geht bei Geertz darum, über dichte Beschreibungen die provinzielle Verhaftung des Menschen festzuhalten, d. h. mit einem Begriff von Ritsert gleichsam um die „Sinnprovinzen“ (Ritsert 1988, 268ff.), in denen der Einzelne zunächst mal in seiner Alltagswelt lebt, in die er qua Geburt und Aufwachsen eingeschweißt wird bis hin zu rituellen Zusam-

²¹ Siehe auch zu systematischen Überlegungen und Zugängen zum Fremdverstehen im Praxisfeld der Erwachsenenbildung den 1983 erschienenen Text von Sylvia Kade „Methoden des Fremdverstehens“.

menhängen, Sprache, Dialekt usw. Der Ansatz von Geertz lässt sich auf die Formel bringen: den anderen aus seinem Kontext heraus verstehen.

2.2.4 Möglichkeiten für Schule und politische Bildung

Was kann dies für die Schule und den Politikunterricht bedeuten?

Der weiter oben herausgestellten Dramatik des Nicht-Verstehens folgend, wäre von Schülerinnen und Schülern geäußertes Unverständnis etwa gegenüber fremden Kulturen nicht vorschnell als Unzulänglichkeiten oder abwehrende Unlust abzuwerten, sondern produktiv - im Sinne einer Zumutung von Fremdem - aufzufassen und weiterzuführen. Als Anhaltspunkte und Hilfe sind drei Kriterien herauszustellen, die den Ansatz von Geertz besonders charakterisieren:

- dem Nicht-Verstehen nachgehen (chronische Beunruhigung);
- beobachten und nicht einfühlen, bewusste Distanz;
- in Kontexten denken, den anderen aus seinem Kontext heraus verstehen (Kontextmodell).

Außerdem sind nun entscheidende Auslösesituationen und Zugangsweisen zum Verstehen des Fremden und Unbekannten (Elemente einer Forschungshaltung) zu nennen, die in den Darlegungen zuvor implizit angelegt sind. Als Leitmotiv kann die bei Geertz zentrale Frage nach der Bedeutung, die die „Dinge dieser Welt“ haben, dienen.

Auslösesituationen (für das Verstehen sozialer und politischer Zusammenhänge):

- Grenzerfahrungen: rätselhaft erscheinende Szenen/Situationen - was fremden Beobachtern unverständlich erscheint - Anlass zu der Befürchtung, mit einem Aspekt der Erfahrung nicht fertig zu werden - Situationen, die Ängste auslösen - chronische Beunruhigung - Unfassbares durchschaubar machen (z. B. Terror und Krieg);
- Orts- und Milieuwechsel: ländliches Milieu, städtisch geprägtes Milieu - allgemeinere Integrationsmuster (z. B. Lokales und globale Verstrickungen).

Zugangsweisen (zum Verstehen von sozialen und politischen Zusammenhängen):

- Beobachtungshaltung: bewusst distanziert eingenommene Haltung - sich mit anderen Antworten vertraut machen;
- Selbst als öffentliches Selbst: weniger Zentriertsein auf Personen (das wäre ein anderer Zugang) - Umgangs- und Verhaltensformen sozialer Kollektive - Vorstellungsstrukturen, die die Handlungen bestimmen - typische Eigenschaften dieser Strukturen;
- Lokales Wissen: aus sich selber heraus - in dynamische Spannung zueinander bringen (imaginierte Diskursgemeinschaft zwischen den Kulturen, Wolff)
- Rituale, Situationen: genau beobachten, beschreiben, analysieren - in der selbst geschaffenen eigenen Gegenwart Ausdrucksformen (z. B. der Hahnenkampf) als gearbeitetes Beispiel dieses sozialen Lebens betrachten - Durchbrechen üblicher begrifflicher Zuordnungen - „geschärften Sinn für symbolisches Handeln und Verstehen“ (Combe 2000, 109).

Was diesen letzten Punkt anbelangt, so kann zunächst festgehalten werden, dass Rituale trotz vorgegebener Rahmenhandlung immer auch die Möglichkeit in sich bergen, Erfah-

rungen zu machen. „Rituale reklamieren den körperlich-praktischen, sinnlich-handelnden Bezug zur Welt, und sie sind dem kulturdominanten Habitus des rationalen Akteurs entgegensetzen“ (ebenda, 111).

Aber offenbar kann auch über die Beschäftigung und den Umgang mit Ritualen, mit fremden Ritualen, ein unmittelbarer Zugang zur Welt hergestellt werden. „Sinn für symbolisches Handeln und Verstehen“ kann geschärft werden, dazu bedarf es Combes Beobachtungen zufolge „feinfühligere Ethnologenseelen“ (109).

Damit käme Ritualen im Kontext politischer Bildung eine besondere Funktion zu im Hinblick auf die Bildung eines Selbst- und Weltverhältnisses. Anhand von Ritualen lassen sich Fragen z. B. von gesellschaftlicher Ordnung entzünden, aber auch sinnliche Erfahrungen machen.

2.2.5 Geertz in der fachdidaktischen Diskussion

Im Hinblick auf die Elemente, die mit Geertz herausgefiltert wurden, geht es auch wieder um eine neue Lesart der Fachdidaktik.

Kulturelle Kontexte als Ausdruck von „Mehrsprachigkeit“

Ein erster Befund ist, dass die Begriffe und Themenfelder Kultur bzw. Interkulturalität vor allem in der außerschulischen politischen Bildung (siehe unten) eingeführt und aufgegriffen werden. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt Grammes 1999, der überdies festhält, dass „Interkulturalität [...] eher additiv, als Bindestrich-Politikdidaktik“ berücksichtigt werde und in normative appellative Forderungskataloge münde (Grammes 1999, 88). Der Titel seines Beitrages „Interkulturalität und politische Bildung: Didaktik als Hermeneutik der Kulturen“ deutet an, dass es dabei um die oben aufgezeigten Fragen, Probleme und Grundlinien geht. Der Anspruch von Grammes ist - entgegen additiven und appellativen Zugriffsweisen - den Gegenstand „Inter-Kulturalität“ grundlagentheoretisch aufzuschließen. Wie geht er dabei vor?

Zunächst einmal rezipiert er in einem problemgeschichtlichen Rückblick das Konzept der „Partnerschaftspädagogik“ von Theodor Wilhelm, in dem ein erster Ansatz einer inter-kulturellen politischen Bildung vermutet werden könne. Er zieht dazu den Werdegang Wilhelms heran und kommt schließlich zu dem Resümee, „dass Wilhelm die Relation zwischen unterschiedlichen Lebensgemeinschaften nicht in den Griff bekommt“, also einer Vorstellung bzw. Unterscheidung von in-group und out-group verhaftet sei, die Ausgrenzung argumentativ ermögliche und eben nicht Toleranz (ebenda, 91).

Für den vorliegenden Zusammenhang ist festzuhalten, dass Grammes die Kontextabhängigkeit von Wissen, das „Kontextbewusstsein“ (94) hervorhebt und damit dem bei Geertz enthaltenen Moment des Denkens in Kontexten zumindest nahe kommt. Wie erfolgt aber die Begründung hierfür? Zunächst einmal ist zu sagen, dass Grammes damit auf die in der Fachdidaktik bestimmende Diskussion und Polarisierung von sozialem Lernen (Lebenshilfe, Mikrowelt) und politischem Lernen (Politikorientierung, Makrowelt) reagiert. Das so aufgemachte heuristisch durchaus berechnete Modell impliziere missverständlich, dass es sich bei dem Sozialen und dem Politischen um ein oppositionelles Verhältnis handele. Dem hält Grammes entgegen: „Aber auch die Welt des Politischen ist eine soziale Welt.“ (94) Um „konzeptionell eine Vorstellung von einer Gesellschafts- und Sozi-

altheorie wie auch eine Reflexion auf die Sozialtheorien (Alltagstheorien) der Adressaten von Lernprozessen“ in den Blick zu bekommen, entwickelt Grammes alternativ ein Modell der Wissensformen. Dabei sind Alltag, Institutionen und Sozialwissenschaften als Kontextfelder zugrunde gelegt (siehe hierzu ausführlich Grammes 1998). Dies ermögliche „eine grundlegendere Lesart inter-kultureller Didaktik im Kontext politischer Bildung“ (Grammes 1999, 94). Im Politikunterricht geht es darum, Mehrsprachigkeit zu ermöglichen und zu entfalten und zwar im Hinblick auf „die spezifischen Codes und Regeln *aller* inter- und intrakulturellen Kontexte, auf lebensweltliche Stile und Milieus, Organisationskulturen (Institutionen), Wissenschaftskulturen („Disziplinen“), auf Konflikte innerhalb von Kulturen und auch zwischen Kulturen (internationale Konflikte, Außenpolitik)“ (ebenda, 94).

Fachdidaktik wird als „inter-kulturelle Disziplin“ gefasst, die „die Relationen und Transformationen zwischen Wissenskontexten und -kulturen“ untersucht (96).

Was den Kulturbegriff (Universalität, Partikularität, Differenz) anbelangt, so müsse dieser einem reflexiven politischen Lernprozess konstitutiv zugrunde liegen. Erforderlich dafür sei, dass sich Politikdidaktik einer Disziplin wie der politischen Anthropologie öffne. Hier bezieht sich Grammes unter anderem auf Geertz.

„Ein ‘Kulturalismus’ wäre unbedingt zu vermeiden. Kultur ist (auch) Grenze und ‘Kontrollmechanismus’.“ (Geertz zit. nach Grammes 1996, 96)²² Bei Geertz heißt es im Original: „[...] that culture is best seen not as complexes of concrete behavior patterns - customs, usages, traditions, habit, clusters - as has, by and large, been the case up to now, but as a set of control mechanisms - plans, recipes, rules, instructions (what computer engineers call ‘programs’) - for the governing of behavior“ (Geertz 1973, 44).

Grammes zufolge zeige kulturanthropologische Forschung, „dass Grenzen der kognitiven Informationsverarbeitungskapazität immer auch kulturell organisierte Reflexionsbeschränkungen notwendig machen, um gesellschaftliche Verständigung und Zusammenleben zu stiften“ (96).

Insgesamt kann gesagt werden, dass Grammes der von Geertz aufgeworfenen Frage bzw. Problemsicht nach der Mehrdeutigkeit in kulturellen Kontexten folgt. Grammes zufolge gibt es im Politikunterricht eine strukturelle Tendenz zur Eindeutigkeit, auf die mit entsprechenden Angeboten zu reagieren wäre, die Mehrdeutigkeit und Ambiguität(stoleranz) ermöglichen und diese kommunizierbar und reflektierbar machen (vgl. Grammes 1998, 95ff., vgl. Grammes 1991).

Mit den Augen anderer sehen?

„Mit den Augen anderer sehen“, so heißt es bei Breit (Breit 1991). Das erinnert an Geertz und wirft die Frage auf, ob dies überhaupt möglich ist. Hier ist zunächst einmal aufzufächern, worum es Breit bei diesem Vorschlag geht, welchen Anspruch er selber damit verbindet.

²² Hier ist auch hinzuweisen auf den dort genannten Beitrag von Rinke 1999. Es handelt sich dabei um eine Zusammenstellung politikdidaktischer Linien („Von der Ausländerpädagogik zum interkulturellen Lernen im Politikunterricht“, 97ff.). Der Beitrag liefert überdies einen Überblick auf Perspektiven und handhabbare didaktische Zugriffsweisen (kursorisch dargelegt werden etwa: dialogisches Prinzip, soziale Perspektivenübernahme, Fallanalyse), ohne diese theoretisch und konzeptionell einzubetten. Die Überlegungen des Autors führen über das Stichwort „Vielfalt als Selbstverständlichkeit“ allerdings nicht hinaus.

Ich beziehe mich auf einen Anfang der 90er Jahre erschienenen Beitrag, in dem die Soziale Perspektivenübernahme (Geulen) als eine neue Methode zur Fallanalyse dargelegt ist (ebenda). Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass Jugendlichen abstrakte politische Zusammenhänge nicht ohne weiteres zugänglich sind, dass sie vielmehr an konkreten Personen und Ereignissen interessiert und orientiert seien und lieber darüber reden. Hier ließen sich also Impulse für das Verstehen markieren. Breit schlägt vor, politische Sachverhalte über konkrete Fälle zu klären. Im Verlauf des Beitrages werden dazu verschiedene Unterrichtsvorhaben, -skizzen und -beispiele dargelegt. Darauf soll aber hier nicht eingegangen werden, vielmehr interessieren die konzeptionellen Vorschläge und theoretischen Zugänge, die dabei aufgegriffen werden, wie z. B. die folgenden Fragen:

„Wie kann das Interesse für die fremden Personen in den Fällen geweckt werden?“ oder „Wie kann über die bei der Fallanalyse entstehende Anteilnahme an dem Schicksal der fremden Person die Bereitschaft zur Beschäftigung mit Politik geweckt werden?“ (5).

Das ist wieder die Frage nach den Zugängen, nach der Zugänglichkeit des Fremden, die mit Bezug auf Geertz als zentral herausgestellt wurde.

Als Denkooperation, mit der im Unterricht ein Fall aus der Sicht der Betroffenen von innen aufgeschlossen werden sollte, fungiert die entwicklungspsychologisch begründete Soziale Perspektivenübernahme, zu der ein Mensch von früher Jugend an fähig sei. „Indem man sich selbst an die Stelle des anderen setzt und sich in dessen Wahrnehmungen, Gedanken, Absichten, Wünschen, Erwartungen und Urteile hineindenkt, gewinnt man ein neues Verständnis von dem anderen [hier bezieht sich Breit explizit u. a. auf Selman C.S.] und damit eine neue soziale Erfahrung“ (6f.). Mit Bezug auf Piaget, Selman u. a. sind die verschiedenen Stufen sozial-kognitiver Entwicklung dargelegt, die von der egozentrischen Perspektive des Kleinkindes bis schließlich hin zu abstrakten Sichtweisen, die soziale Gruppen, das soziale System betreffen und die unabhängig von der eigenen Person in Betracht gezogen werden können.

Es folgt ein Abschnitt, in dem Breit Vorbehalte und Bedenken zu seinen Vorschlägen thematisiert. So wird etwa der Einwand, dass fremde Perspektiven niemals richtig erfasst werden könnten, von Breit nicht bestritten. „Es gibt streng genommen, keine Perspektivenübernahme, sondern nur eine persönliche Konstruktion, eine Konzeptualisierung der Gedanken und Gefühle des anderen.“ (10) Um soziale Wahrnehmungsfähigkeit und solidarisches Bewusstsein zu verbessern, komme es weniger darauf an, die fremde Sicht- und Gefühlsweise zutreffend zu übernehmen. „Ausschlaggebend ist vielmehr das Bemühen, bei eigenen Entscheidungen nicht nur sich selbst, sondern auch den anderen und mit den Augen des anderen zu sehen.“ (10) Die Soziale Perspektivenübernahme soll helfen, Vorurteile und Vorurteile der Schülerinnen und Schüler aufzuweichen.

Eine Situation aus dem Blickwinkel des anderen zu betrachten, das ist der Anspruch bei Breit. Halten wir aber eine Differenz zu Geertz fest. Herausgearbeitet wurde, dass man orientiert sein muss daran: wie sieht der andere sich selbst bzw. welche Interpretationen über sich selbst bietet er an. Die Ethno(methodo)logenposition ist also um „accounting practices“ konzentriert. Damit sind Alltagshandlungen, „geregelt Sprechhandlungen, Einheiten von Sprechen und Handlungsformen“ gemeint (Ritsert 1988, 122). Und an anderer Stelle heißt es dazu: „Alltagshandlungen sind Darstellungspraktiken (accounting practices). Wir bedienen uns in den Situationen oder Lebensumständen (‘settings’) des Alltags einer Fülle von Verfahren (‘methods’), mit deren Hilfe wir die Alltagswelt bzw.

spezifische Situationen immer wieder von neuem, aber auch neu hervorbringen. Wir setzen die alltäglichen Begebenheiten durch Prozesse der Interaktion in Szene. Doch im gleichen Zuge stellen wir sie auch für andere dar.“ (Arbeitsgruppe Soziologie 1992¹⁰, 76) Hätte eine Perspektivenübernahme - vor aller Selbst- und Fremdbezogenheit - dieser Komplexität gerecht zu werden?

Nun ist aber einzugehen auf die Bedeutung von Betroffenheit, die Breit im Kontext der Sozialen Perspektivenübernahme unter verschiedenen Blickwinkeln diskutiert (Breit 1991, 16ff.). Es kann geschehen, dass Schülerinnen und Schüler über das Mit- und Nachempfinden (etwa des Schicksals der Anne Frank) emotional-mitfühlend, empathisch reagieren, dass Betroffenheit geweckt wird.

Breit unterscheidet zwei Komponenten von Betroffenheit, die analytisch getrennt werden können, dabei handelt es sich zum einen um Anteilnahme und Fürsorge für andere und zum anderen um Gerechtigkeitsempfinden. Diese Unterscheidung helfe dem Lehrer die Motivation zu erkennen, die den jeweiligen Schülerbeiträgen zugrunde liegt, und mit gezielten Fragen könne er die Schülerinnen und Schüler wiederum veranlassen, ihren Standpunkt zu verdeutlichen, um schließlich zur politischen Dimension des Problems, zu Ursachen und Lösungen, vorzudringen.

„Das Scharnier, das das konkrete Mit- und Nacherleben und das abstrakte, politische Denken miteinander verbindet und zusammenhält, bildet die bei einer Sozialen Perspektivenübernahme entstehende Betroffenheit.“ (ebenda, 20)

Breit räumt (verdeutlicht an einem Beispiel) ein, dass die Betroffenheit auch Gefahren für den Unterricht birgt, nämlich dann, wenn Schüler sich spontan etwa identifizieren mit einer Person, emotional Partei ergreifen und sich so zu einem Urteil verleiten lassen, das nicht rational begründet ist. Um zu einem Urteil gelangen zu können, ist es aber erforderlich, die Folgen einer Entscheidung für alle Betroffenen zu berücksichtigen und in die Überlegungen einzubeziehen (21).

Zusammenfassend legt Breit dar: „Wer mit den Augen des anderen sieht ‘öffnet Fenster’ und erweitert seinen Bewußtseinshorizont“ (23), insofern nicht nur die Aufmerksamkeit auf eigene Interessen und Bedürfnisse gelenkt wird, sondern auch andere und deren Probleme wahrgenommen werden können.

„Die Bereitschaft und die Fähigkeit, mit den Augen des anderen zu sehen, und die dabei entstehende Betroffenheit (Anteilnahme/Fürsorge - Gerechtigkeit) gehören damit zu den Voraussetzungen eines friedlichen Umgangs von Menschen unterschiedlicher Nationalität, Rasse, Hautfarbe oder Religionszugehörigkeit.“ (24)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei Breit die Einnahme einer Verstehenshaltung vonseiten der Schülerinnen und Schüler favorisiert wird, die (strukturelle) Ähnlichkeiten mit der Beobachtungshaltung einer dichten Beschreibung aufweist: Der Blick ist auf die anderen gerichtet, auf deren Situation (Kontextbezug). Politische Bildung bzw. politisches Lernen kennzeichnet, dass Situationen usf. nicht nur beschrieben werden (das wäre ethnomethodologische Indifferenz), sondern auch beurteilt werden (moralische Urteilskraft) und dass Situationen, in die Einzelne gestellt sind, in größeren gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen betrachtet werden (politische Urteilskraft).

Lokales und globales Lernen

Mit dem Ansatz von Geertz wurden Elemente wie kultureller Kontext, lokales Wissen und Sinnprovinz herausgearbeitet. Aber kann damit angemessen auf die Erfordernisse politischer Zusammenhänge und globaler Verstrickung eingegangen und reagiert werden (vgl. Geertz 1996)? Es soll an der Stelle deutlich werden, dass schulische politische Bildung schon lange einen bloß auf die eigene Provinz gerichteten Blick über Bord geworfen hat.

Die schulische politische Bildung von lokalen Bezügen und Problemen her zu weiten für die globale Verstrickung von Problemlagen, von Gefahren, aber auch Chancen, die die Menschheit insgesamt und existenziell betreffen, dazu hat maßgeblich Hilligen beigetragen (Hilligen 1985⁴) und damit reagiert auf den paradigmatischen Wandel, der sich unter Stichworten wie „Grenzen des Wachstums“ (Club of Rome) im Verlauf der 70er Jahre durchzusetzen beginnt. Hilligen greift vor allem die gesellschaftspolitischen und ökologischen Entwicklungen (ökologische Krise, atomare Rüstung usf.) auf, wobei er die Existenz, also existenzielle Fragen und die damit einhergehende Verantwortung Einzelner, ins Zentrum fachdidaktischer Überlegungen rückt. Es geht nicht mehr nur um menschenwürdiges Leben, sondern um menschenwürdiges Überleben. Mit Blick auf die Lernenden formuliert Hilligen u. a. folgende Fragen: „Was muß ich wissen, wenn ich mich in dieser, in jener sozialen/politischen Situation zurechtfinde, wenn ich urteilen und handeln will? Welche Voraussetzungen sind dazu in der Welt von heute vorhanden, können hergestellt werden?“ (ebenda, 187).

So viel mag an der Stelle genügen. Auch wenn es bei Hilligen nicht im engeren Sinne (anders als bei Grammes und Breit s. o.) um kulturelle Kontexte, um Fremdverstehen geht, so ist doch programmatisch der Blick vom engeren Umfeld, in dem ich lebe, handele usf. geweitet auf grenzüberschreitende Problemlagen, über die sich politische Zusammenhänge zu Menschen herstellen lassen, die ich nicht kenne, die aber (z. B. was Ökologie und etwa Klimaveränderung anbelangt) vor ähnlichen bzw. denselben Herausforderungen, Gefahren und Chancen stehen.

Jenseits überregionaler, multikultureller Perspektiven werden aber auch Region und Provinz als Lernorte herausgestellt, also Lernorte, die das unmittelbare Lebensumfeld, die alltagsnahe Lebenswelt betreffen. Beispielgebend ist hier ein Beitrag von Schröder zu nennen (Schröder 1997), der sich mit Erfahrungen (auch Erfahrungen des Scheiterns) aus der nichtinstitutionalisierten politischen Jugendarbeit auseinandersetzt. Ein Befund ist, dass trotzdem die Disparitäten zwischen ländlicher und städtischer Jugend abgenommen haben, bei Jugendlichen „eine kulturelle und soziale Verortung in der Region besonders auffällig“ sei (ebenda, 184). Man könne aber nicht davon ausgehen, dass es „eine regionale Identität“ gibt, ausschlaggebend sei vielmehr ein „regional-geographischer Bezugsrahmen“, der sich wiederum nach verschiedenen Milieus ausdifferenziert, mit der Folge, dass sich so etwas wie eine „milieuspezifische regionale Identität“ herausbildet (190).

Man kann nun auch argumentieren und fragen: Ob, bevor globale Perspektiven projektiv entworfen werden, Zugänge zu fremden kulturellen Kontexten gewagt und gesucht werden (Kontextbewusstsein (Grammes), mit den Augen anderer sehen (Breit), globales Lernen (Hilligen) sind die einen Anforderungen) – ob nicht zunächst mal die besondere provinzielle Verankerung in Augenschein genommen werden muss. Wäre nicht das Umfeld, also das, woran Kinder und Jugendliche mit ihren Ideen, Gefühlen, Zukunftsvorstellungen orientiert sind, zur Kenntnis und zum Ausgangspunkt zu nehmen (Orientierung an

Provinz und Region (Schröder) ist die andere Anforderung)? Zugespitzt ließe sich etwa formulieren: Wie kann der Einzelne im Zeitalter von Entgrenzung, Globalisierung, Pluralisierung verankert bleiben, wo kann er seinen Ort (Zuverlässigkeit, Vertrauen, Selbstbewusstsein u. a.) finden, ohne den Boden unter den Füßen zu verlieren? Setzt man nicht eine gleichsam weltbürgerliche Haltung voraus, intellektuelles Vergnügen, während die kulturelle Heterogenität eher als Überforderung erlebt wird und Angst macht?

Bei Giddens, der die Tendenzen der Globalisierung beschreibt, suche ich Antworten auf diese Fragen.

2.2.6 Von kulturellem Kontext und Verankerung zu Entgrenzung und Globalisierung: Herausforderung oder Überforderung?

Vorbemerkung

Ich werde den Ansatz, das Modell, die Institutionenanalyse von Giddens nicht insgesamt darlegen und rezipieren, sondern mich auf die Aspekte beziehen, die die weiter oben mit Geertz aufgezeigten Grundlinien weiterführen, dies betrifft Aspekte wie: Kultur, Fremdheit, Vertrauen und Provinz. Es soll dabei aber nicht aus dem Blick geraten, dass die Überlegungen von Giddens (anders als bei Geertz, der den fremden Blick kultiviert hat) explizit aus der Perspektive westlicher demokratischer Industrienationen entwickelt werden²³.

Dynamische Moderne – reflexiv, global und entfesselt

In welche Vorstellungen von der Moderne sind Giddens Überlegungen eingebettet? Welche Sicht auf Welt entwickelt er? Giddens' stellt die Dynamik der Moderne heraus und nennt dafür drei Ursachen. Dabei handelt es sich (1) um die Trennung von Raum und Zeit; (2) um Entbettungsmechanismen, wie symbolische Zeichen und Expertenwissen, die auf Vertrauen in abstrakte Fähigkeiten beruhen, und (3) um die reflexive Aneignung von Wissen (differenziell verteilte Macht, Rolle der Werte, Wirkung unbeabsichtigter Konsequenzen, Umlauf sozialen Wissens in der doppelten Hermeneutik).

Was die reflexive Aneignung von Wissen anbelangt (siehe oben Einführung zu diesem Kapitel), so sei „der springende Punkt [...] nicht der, daß es keine stabile soziale Welt zu erkennen gäbe, sondern daß das Wissen von dieser Welt zu deren Instabilität oder Unbeständigkeit beiträgt“ (Giddens 1999³, 62). Nach und nach gestaltet das Wissen die Bereiche um, auf die es bezogen ist.

Nun will ich auf den Begriff der Globalisierung eingehen, den Giddens zugrunde legt: „Definieren läßt sich der Begriff der Globalisierung demnach im Sinne einer Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, daß Ereignisse am einen Ort durch Vorgänge geprägt werden, die

²³ Es muss an der Stelle betont werden, dass es hier nicht darum geht, die Debatte über Globalisierung aufzugreifen oder gar deren Bedeutung für die politische Bildung zu diskutieren. Dies ist anderen Arbeiten vorbehalten. Das Anliegen hier ist: weitere Aspekte und Elemente aufzufächern, die für die Zugriffsweise des Fremdverstehens - wie es mit Geertz herausgearbeitet werden konnte - brauchbar und handhabbar sind.

sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt.“ (ebenda, 85) Dies wird als dialektischer Prozess gefasst, mit durchaus wechselseitig entgegengesetzten Tendenzen (86).

Festzuhalten ist: Die Art und Weise, wie Wissen erzeugt und vermittelt wird, sickert in die Vorstellungen ein, die wiederum von Welt entwickelt werden usf. Da Handeln (Orientierungen) mit seinen Folgen nicht mehr bloß unmittelbar an ein Hier und Jetzt gebunden ist (Entgrenzung), muss es so etwas wie (einen Vorschub an) Vertrauen geben (insofern nicht jeder bloß macht, was er will, sondern sein Handeln durchaus mit antizipierten Ansprüchen und Erwartungen anderer abstimmt).

Die Vorstellung von sich ausweitenden, weltweit miteinander verwickelten sozialen Beziehungen geht über den frühen Geertz hinaus, insofern Kontext nicht mehr nur ortsgelunden an einer bestimmten Kultur festgemacht werden kann (vgl. Geertz 1996). Ein bestimmter kultureller Kontext kann - folgt man den Überlegungen von Giddens - nicht mehr nur aus sich selbst heraus betrachtet werden, sondern ist in übergreifende Entwicklungen ein- und ausgelagert.

Hier kommt nun eine neue psychologische Dimension, nämlich Vertrauen, ins Spiel. Dieses seelisch tief verwurzelte Urvertrauen muss man haben, darauf muss man aufbauen können, will man sich in einer potenziell fremden und unübersichtlich gewordenen Welt zurechtfinden. Diesem Vertrauen kommt im Umgang mit dem Fremdem, dem Neuem usf. zentrale Bedeutung zu. Somit wird berührt, was weiter oben mit Geertz als Auslöse- und Grenzsituation für einen Verstehensimpuls beschrieben wurde: Situationen, die Angst oder Furcht einflößen, die die eigene Existenz bedrohen.

Was hat es damit aber in der potenziell entgrenzten Welt auf sich?

Nun bleiben zwar unter den Bedingungen der Moderne menschliche Tätigkeiten „situiert und kontextualisiert“, jedoch lösen die dynamischen Kräfte der Moderne (siehe oben 1-3) „manche Grundformen der Vertrauensbeziehung von den Eigenschaften lokaler Kontexte“ (Giddens 1999³, 136). Der Ort ist nicht mehr der genuine Bezugspunkt, er ist vielmehr „etwas Phantasmagorisches geworden“ (ebenda, 137). Strukturen, die den Ort konstituieren, „werden nicht mehr lokal organisiert“, unentwirrbar sind „das Lokale und das Globale“ miteinander verwoben (137). „Die lokale Gemeinschaft ist keine in sich erfüllte Umwelt aus vertrauten und als selbstverständlich vorausgesetzten Sinnelementen, sondern in hohem Maße eine lokal situierte Äußerung auf Abstand gebrachter Beziehungen.“ (137)

Giddens behauptet nun, dass zwischen Tendenzen der Globalisierung und Transformation der Intimität ein Zusammenhang besteht (143). Was Vertrauen und persönliche Beziehung angeht, so wird herausgearbeitet, dass der „gute Freund“ ein neues Phänomen ist (149).

Wichtig scheint (mir) in Zusammenhang von Vertrauen und Identität der Person, dass mit den entwickelten abstrakten Systemen nunmehr „das Vertrauen in unpersönliche Prinzipien sowie in anonyme andere unentbehrlich für das gesellschaftliche Dasein“ wird (150). Giddens zufolge handele es sich „um eine echte Transformation der Natur des Persönlichen selbst“ (151). „Von Treue und Authentizität geprägte persönliche Beziehungen mit dem Hauptziel Geselligkeit werden im gleichen Maße wie die umfassenden Institutionen der raumzeitlichen Abstandsvergrößerung zu einem Bestandteil der sozialen Situation der

Moderne.“ (151) Persönliches Leben und weit reichende abstrakte Systeme sind - was deren „Bewältigung“ und Verarbeitung anlangt - zutiefst miteinander verflochten.

Als wesentliche Aspekte der Transformation der Intimität hält Giddens fest:

- Das Selbst konstruiert sich als reflexives Projekt - „der einzelne muß sich unter den von abstrakten Systemen gebotenen Strategien und Alternativen umsehen, um die eigene Identität ausfindig zu machen“ (155).
- Es gibt Formen wechselseitiger Selbstoffenbarung, um persönliche und erotische Beziehungen zu knüpfen.
- Selbstverwirklichung kann nur hergestellt werden, indem „sich das eine Selbst dem anderen ‘öffnet‘“ (155).
- Interessengeleitete Selbstverwirklichung ist gegenwärtig nicht bloß narzisstische Abwehr, sondern auch „*positive Aneignung* der Umstände, unter denen globalisierte Einflüsse auf das alltägliche Leben einwirken“ (155).

Um sich zurechtzufinden, muss man Vertrauen in abstrakte Systeme haben und zugleich persönliches Vertrauen zu anderen aufbauen können.

Es werden also hier Anforderungen an den Einzelnen deutlich, die mit dem Ansatz von Geertz so (noch) nicht herausgestellt werden konnten.

Giddens geht aber noch weiter. In Zusammenhang mit einer Phänomenologie der Moderne beschreibt er weitere Grundstrukturen und Perspektiven. So stellt er beispielsweise heraus, dass es nicht zutrifft, „daß wir unter Modernitätsbedingungen in immer höherem Maße in einer ‘Welt von Fremden’ leben“ (177). „Doch die Welt ‘da draußen’ - die Welt, die von der Vertrautheit des Heims und der unmittelbaren Nachbarschaft allmählich in die unbegrenzte Raum-Zeit übergeht - ist durchaus nicht eine rein unpersönliche.“ (178) Auch über weite Entfernungen können intime Beziehungen aufrechterhalten bleiben, wir knüpfen ständig persönliche Beziehungen zu Menschen, die wir vorher nicht kannten. „Wir leben nicht bloß in einer Welt der anonymen, ausdruckslosen Gesichter, sondern in einer Welt *voller Personen*, und das Einwirken abstrakter Systeme in unsere Tätigkeiten trägt ganz wesentlich zu dieser Sachlage bei.“ (178)

Auch wenn neue Informationen und in Umlauf gebrachtes Wissen fragmentarisch und widersprüchlich sind, muss man auf persönlicher Ebene Entscheidungen treffen und Maßnahmen festlegen. Es gibt, was das „in unser Leben eingebrachte Gleichgewicht von Sicherheit und Gefahr“ anbelangt, „keine ‘anderen’ mehr, das heißt niemanden, der völlig außerhalb stehen kann“ (185). Polar entgegengesetzte, paradoxe Eigenschaften - wie Vertrauen und Risiko oder Chancen und Gefahren - durchdringen das tägliche Leben und spiegeln das Ineinander von Lokalem und Globalem (183f.).

„Die Globalisierungstendenzen der Moderne sind zugleich extensional und intensional: Die Individuen werden dadurch mit umfassenden Systemen verknüpft und so zu Bestandteilen komplexer dialektischer Veränderungsprozesse, die sich am lokalen ebenso wie am globalen Pol zutragen.“ (217)

Also es gibt diese klare Grenzziehung zwischen dem einen hier und dem anderen dort nicht mehr. Vielmehr gibt es diese Verflochtenheit zwischen Menschen, die sich noch nicht einmal näher kennen. Aber trotz aller globaler Verstrickung gibt es weiterhin die Anforderung an Einzelne, etwa bestimmte Fragen, Dinge usf. selber zu entscheiden.

Was bedeutet diese Vorstellung von Globalisierung und Entgrenzung nun im Hinblick auf politisches Lernen? Dies bedeutet doch, dass Kontextbezug und Kontextwissen allein nicht ausreichen, dass Verflechtung sowie Unabgeschlossenheit unbedingt zur Kenntnis zu nehmen sind, dass Reflexivität die ständige Herausforderung und die einzige Möglichkeit ist, um das eigene private und soziale Leben und politische Zusammenhänge in der Moderne (im Hier und im Dort, wo ich gerade nicht bin) überhaupt begreifbar zu machen bzw. begreifen zu können. Dies bedeutet doch auch, dass die Unterscheidung von eigener und fremder Lebenswelt (ich und andere), von Lokalem und Globalem bloß analytisch-kategorial gedacht werden kann, dass insbesondere, was politische Sachverhalte und Problemlagen anbelangt, das andere, das vermeintlich Fremde im Hier und Jetzt immer schon eingelagert ist.

Hier ließe sich aus der Perspektive transkultureller Konzepte noch kritisch anmerken und ergänzen, „daß sich inmitten der globalisierenden Uniformierungsprozesse zugleich neue kulturelle Unterschiede bilden“ (Welsch 2001, 283).²⁴

2.2.7 Fazit: Den Dialog von unten führen

Giddens geht an anderer Stelle (Giddens 1997) davon aus, dass die Arena politischen Handelns in der enttraditionalisierten Gesellschaft neu vermessen werden muss, da herkömmliche Koordinaten von fortschrittlicher und konservativer Politik ihre Erklärungskraft verloren haben. Für die Gesamtbevölkerung ist das Wissen und Handeln der Experten, die Glaubwürdigkeit politischer Repräsentanten fragwürdig geworden. Von einer Zuversicht in die gegebenen politischen Strukturen, etwa hinsichtlich drängender ökologischer, friedenspolitischer Probleme kann kaum die Rede sein. Erforderlich ist eine stärkere Partizipation auch von nichtinstitutionalisierten Gruppierungen am öffentlichen Geschehen, also ein breiter Einbezug der Bevölkerung ist notwendig. Statt sich auf Weisungen usf. von oben zu verlassen, müssen „Stimmen von unten“ mehr Gewicht bekommen. Vieles, so könnte man sagen, hängt von der Entwicklung einer Dialogfähigkeit ab, von einem Dialog von unten. Dieses „Lernen des Dialogs“ und die Entwicklung einer „Kompetenz zur Einflussnahme“ wird bei Giddens zum Leitbegriff einer dialogischen Demokratie (Giddens 1997, 165ff.), einer „Demokratisierung der Demokratie“, die „die alltäglichen Sorgen und Bedürfnisse der Bürger in politische Entscheidungen einzubeziehen“ in der Lage ist (Giddens 2001, 97). Dies ließe sich hier aufnehmen als besondere Anforderung an die schulische politische Bildung.

Wir waren hier mit Geertz ausgegangen von dem Stellenwert und dem Erkenntnisgewinn einer auf Distanz gebrachten Beobachtungshaltung, mit der unbekannte und fremde Kulturen bzw. kollektive Ausdrucksmuster über *accounting practices* Bedeutungen usf. beschrieben und enträtselt werden können (Fremdverstehen). Das Konzept einer dichten Beschreibung mündete in dem Anspruch, den anderen mit dessen Augen zu sehen. Der Ansatz von Geertz wurde als Kontextmodell beschrieben, insofern soziokulturelle Zusammenhänge und das jeweilige „lokale Wissen“ der Akteure berücksichtigt sind. Kontextbezüge zu deuten und die Sinndimensionen von Kontexten zu erkennen konnte als

²⁴ Siehe hierzu grundlegend Welsch 1992.

eine Lernanforderung an politische Bildung herausgestellt werden, die sich auseinander zu setzen hat mit den Anforderungen an eine heterogene Gesellschaft.

Mit Giddens konnten diese Überlegungen dahingehend weitergeführt werden, dass kulturelle Kontexte (als „Konsequenzen der Moderne“) nicht länger als voneinander abgeschottet betrachtet werden können. Vielmehr sind Lokales, sind kulturelle, gesellschaftliche, ökonomische und politische Entwicklungen immer auch verstrickt mit globalen weltumspannenden Entwicklungen. Gleichzeitig sei mit Welsch den hier dargelegten Dialogerfordernissen hinzuzufügen: „Man sollte den Wunsch nach besonderer Identität ernst nehmen. Die Menschen setzen sich offenbar gegen ein Aufgehen im Einerlei globaler Uniformierung zur Wehr. Sie wollen nicht bloß universal oder global, sondern auch spezifisch und eigen sein. Sie möchten sich unterscheiden und in einer spezifischen Identität verankert wissen. Dieses Bedürfnis ist legitim.“ (Welsch 2001, 282)

Nun will ich die Frage aufgreifen, was könnte dies aus der Sicht, dem Blickwinkel von Schülerinnen und Schülern bedeuten? Als Anforderungen an eine ethnografische Deutungskompetenz von Schülerinnen und Schülern ließen sich hier formulieren:

- symbolische Ausdrucksformen, Zeichen, Rituale usw. im jeweiligen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Kontext deuten lernen (ethnografische Neugierde befriedigen, auf Fremdheitsgefühle reagieren);
- lokale und globale Verstrickungen durchschauen lernen: Was hat das Fremde, das Entfernte mit mir zu tun, und umgekehrt, was bedeutet mein Handeln usw. für andere, die ich möglicherweise nie zu Gesicht bekomme?;
- sich Gehör verschaffen (als Einzelner ernst genommen werden) - mit anderen in einen Dialog treten - dialogfähig zu sein - also eine Dialogfähigkeit herstellen zu können zwischen eigenen und fremden Selbst- und Weltentwürfen (auch um eine eigenständige Urteilskraft entwickeln zu können).

Etwa indem:

- Fälle von „Solidarität unter Fremden“ (vgl. Brunkhorst 1996) studiert werden;
- Probleme des Fremdverstehens, die täglich erfahren werden, thematisiert und gedeutet werden (mehrdeutig, mehrperspektivisch);
- eigene fremde Gefühle erkundet werden, um sie nicht den ‘Anderen’ zuschreiben zu müssen (vgl. Cohen 1993).

Es wäre den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihren Alltag, ihre Erfahrungen, ihre soziale und politische Welt zu durchforsten nach existenziell wichtigen, nach subjektiv bedeutsamen „Grenz- und Auslösesituationen“, die sie selber enträtseln, verstehen und durchschauen wollen.

In einem nächsten Teilkapitel wird mit dem Ansatz von Oevermann eine Weltsicht entfaltet, die Fragen von Ungleichheit in Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch und mit Fragen von Undurchschaubarkeit - wie sie in den 70er Jahren diskutiert wurden - aufnimmt und strukturell zu klären sucht. So wird etwa der Vorschlag einer strukturalhermeneutischen Deutung unterbreitet. Es ist nun zu schauen, was dieser Vorschlag an Ergänzungen, an weiteren Elementen oder Impulsen zu den bereits vorliegenden Zugriffsweisen zum Verstehen bereithält.

2.3 Der struktural-hermeneutische Ansatz von Ulrich Oevermann

Es soll hier weniger auf die Methode der Objektiven Hermeneutik - wie sie mit der Sequenzanalyse als „Herzstück“ (Oevermann 1993, 177) vorliegt - eingegangen werden, als vielmehr auf die darin enthaltenen bildenden Elemente. Es wird also ähnlich verfahren wie mit den Ansätzen von Bourdieu und Geertz und nach dem Verständnis von Selbst und Welt gefragt, das hinter den konstitutiven Aspekten und Vorannahmen des Ansatzes von Ulrich Oevermann liegt. So viel vorweg: Die zentralen Aussagen und Linien fokussieren um Begriffe wie Sprache, Regel, Struktur und Autonomie. Vermutet werden kann, dass Sprache eine Schlüsselqualifikation für das Selbst- und Weltverstehen darstellt.

2.3.1 Ursprungskontext und Grundelemente des Ansatzes: Sprache als weltgebende Instanz

Sprache und Schicht

Der Ursprungskontext bei Oevermann ist die Sprache und deren Bildungsfunktion, ist die sprachliche Ausdrucksfähigkeit. In einer frühen Studie des *Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft* im Auftrag der *Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates* widmet sich Oevermann - davon ausgehend, dass geringe schulische Erfolgchancen zu tun haben mit milieubedingter Entwicklungsverzögerung im sprachlichen Bereich - den schichtenspezifischen Formen des Sprachgebrauchs, also der Frage nach dem Zusammenhang von Sprachgebrauch und Schulerfolg (Oevermann 1970; dort sind die Ergebnisse detailliert dargelegt). In einem 1968 erschienenen Beitrag stellt Oevermann die schichtenspezifischen Formen des Sprachverhaltens und deren Einfluss auf kognitive Prozesse dar. Er stellt diese Analysen in den Kontext der Sozialisationsforschung und geht dabei (mit Bezug auf Bernstein) davon aus: „Sozialstrukturell bedingte Formen des sozialen Handelns und des Problemlösungsverhaltens bestimmen die manifeste Auswahl von sprachlichen Möglichkeiten, die im formalen Regelsystem einer Schriftsprache vorgegeben sind. [...] Die schichtenspezifischen Sprachformen werden also als Vermittlungsmechanismen zwischen der objektiven Sozialstruktur und der Persönlichkeitsstruktur interpretiert.“ (Oevermann 1971⁶, 301) Damit rückt die Struktur von Sozialbeziehungen auch im Hinblick auf die familiäre Situation in den Vordergrund (ebenda, 309).

Linguistische Codes sozialer Interaktion

Bezogen auf die Organisation von komplexen kognitiven Strukturen, kommt der Sprache zentrale Bedeutung zu. Sie „zeichnet sich vor allen anderen Symbolsystemen durch ihre konsistente, hierarchisch gegliederte Regelmäßigkeit aus. Das macht sie zu einem höchst wirksamen Vehikel der Begriffsbildung.“ (325) In diesem Kontext wird ersichtlich, dass Defizite an syntaktischer Organisation von Sprache, die sich bei Kindern der unteren Schichten feststellen lassen, folgenreich sind.

Zentral ist, „daß die in den linguistischen Kodes sich niederschlagenden Eigenschaften der Sozialbeziehungen, die ihrerseits, wie wir gesehen haben, von den objektiven Bedingungen der umfassenden Sozialstruktur geprägt sind, situativ im Akt des Sprechens und lebensgeschichtlich im Prozeß des Spracherwerbs vom Individuum ‘verinnerlicht’ und zur

‘psychischen Realität’ transformiert werden“ (332). Sprache und soziale Rollenstruktur stehen somit in einem engen Zusammenhang. Der Erwerb der Sprache ist aufs engste verbunden mit der Struktur sozialer Interaktionen (336). Dass aber Sprache und Denken nicht identisch sind, dies wird deutlich daran, dass Kinder aus der unteren Schicht trotz sprachlicher Defizite zu differenzierten kognitiven Leistungen fähig sind (339).

Aus diesen Befunden entwickelt Oevermann einen Maßnahmenkatalog, der im Kern darin besteht, die aufgezeigten Zusammenhänge für künftige Pädagogen durchschaubar zu machen, auch um die sprachliche Entwicklung (unter Einbeziehung der Eltern) kontrolliert fördern zu können.

Sprache und Handeln stehen in einem strukturellen (Reproduktions-)Zusammenhang, der Spracherwerb wird in einen soziologischen, sozialisatorischen Kontext gestellt. Diese Aspekte waren bislang isoliert und nicht in diesem engen Zusammenhang betrachtet worden. Entfaltet wird eine Sicht auf Selbst und Welt, ein Bildungsverständnis, das orientiert ist an den sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, die dem Einzelnen zur Verfügung stehen oder auch nicht zur Verfügung stehen.

Soziale Konstitution und Sinnstrukturen

Es stellt sich - und dazu liegen Oevermann zufolge keine ausgearbeiteten Entwürfe vor - „grundsätzlich das Problem der sozialen Konstitution der Gesetzmäßigkeit der Entwicklungsprozesse selbst“ (Oevermann 1976, 43). Davon ausgehend, dass dies nicht bloß psychologisch immanent geklärt werden kann, dass sich Kompetenzen in der dialogischen Interaktion bilden, wären Struktureigenschaften sozialisatorischer Interaktionen zu analysieren (ebenda, 43). Oevermann kommt zu dem Schluss: „In dem Maße, in dem der zur Entwicklungspsychologie komplementäre soziologische Ansatz der sozialen Konstitution der Struktur der Entwicklung in der objektiven Struktur der sozialisatorischen Interaktion in der Programmatik einer Theorie der Bildungsprozesse ausgeführt werden könnte, ließe sich auch das systematische Problem der Erklärung der Logik der Entwicklung von seinen idealistischen Konnotationen befreien und in einer Soziologie der objektiven Strukturen zur Lösung bringen.“ (45)

In Zusammenhang mit der Frage danach, was den Spracherwerb bzw. die sprachliche Sozialisation bedingt und voraussetzt und wie daraus eine soziologische Lerntheorie entwickelt werden kann, rezipiert Miller Oevermanns Ansatz (Miller 1986, 60ff.). Der „sozialen Konstitutionshypothese“ zufolge ließe sich „[...] das Dilemma, daß einerseits die ‘kommunikativen Kompetenzen’ nur in der Teilhabe am Dialog erworben werden können, daß aber andererseits dieser Dialog nur durch diese Kompetenzen erzeugt werden kann [...] auflösen, wenn für den Entwicklungsprozeß, das heißt für die sozialisatorische Interaktion, Bedingungen der Möglichkeit der Dialogstruktur angegeben werden können, die gewissermaßen außerhalb des Subjekts, zumindest außerhalb des kindlichen Subjekts liegen, das über kommunikative Kompetenzen verfügt“ (Oevermann zit. nach Miller 1986, 61).

Und an späterer Stelle fasst Miller zusammen: „Unter dem Gesichtspunkt der sozialen Konstitutionshypothese [...] erscheint die Sprachentwicklung als ein Prozeß, in dem das Kind das, was es ‘objektiv’ in der Interaktion mit (und mit Hilfe) seiner Mutter an Kommunikation bereits vollzieht, durch die Rekonstruktion kommunikativer Intentionen (Referenz, Prädikation, Sprechakte) und ihrer sprachlichen Realisierungsformen ‘subjektiv’ einzuholen versucht.“ (ebenda, 66)

Wie lässt sich dies aber konkreter fassen, welche Vorschläge macht Oevermann dazu? Hier kann nun mit Oevermann die Bedeutung von latenten Sinnstrukturen im Verhältnis zu Intentionalität eingeführt werden. Dabei handelt es sich um das spezifische Verständnis des Sozialen in diesem Ansatz.

In Zusammenhang mit der Hypothese der sozialen Konstitution des Subjekts hebt Oevermann die Bedeutung von objektiv latenten Sinnstrukturen hervor, „die wahrscheinlich wesentlich über die formalen Eigenschaften des Sprachhandelns vermittelt und durch die sozialisatorische Interaktion relativ unabhängig von der jeweiligen Sinninterpretationskapazität sowohl der Eltern als auch der Kinder konstituiert werden“ (Oevermann 1976, 45) [i.O. klein gedruckt].

Oevermann entwickelt perspektivisch eine strukturalistische Methodologie, die diejenigen kulturellen Traditionen und Sinnstrukturen aufzuarbeiten hätte, die insbesondere das Bildungssystem und die familiäre Erziehung beeinflussen. „Es müsste versucht werden, Wissenssysteme und Deutungsmuster, die die expliziten Bildungsziele fundieren, als relativ verselbständigte objektive Argumentationsstrukturen zu behandeln, die gleichsam hinter dem Rücken der subjektiven Intentionalität der einzelnen Personen das Handeln im Sinne eines ‘Habitus’ (Bourdieu) bestimmen.“ (ebenda, 51)

Bezogen auf ein Verständnis von Selbst und Welt, bedeutet dies: Das Handeln des Einzelnen wird bestimmt von einer gewissermaßen äußerlichen Regelhaftigkeit, von strukturellen Bedingungen. Das Subjekt kann nicht bloß verstanden werden als intentional Handelndes, sondern richtet sein Handeln unbewusst an Mustern aus, die im Zuge des Spracherwerbs verinnerlicht sind. Latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen, die als solche bislang nicht zur Kenntnis genommen wurden, sind dafür konstitutiv²⁵.

Hier wird implizit eine Weltsicht entfaltet, die offenbar an der Vorstellung orientiert ist, dass es gewissermaßen eine Welt hinter der Welt gibt, dass es eine Regelhaftigkeit gibt, die jenseits subjektiven Fühlens, Meinens usw., die jenseits dessen, was wir auf den ersten Blick hin wahrnehmen und erspüren, das Handeln des Einzelnen bestimmt.

Methodologisches Instrumentarium: Oder die Zugänglichkeit des Sozialen

Es sind nun vor allem zwei Beiträge zu nennen (Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979; Oevermann 1983), denen zentrale Bedeutung beigemessen werden kann, was die methodischen Konsequenzen aus dem bislang Dargelegten anbelangt. Im Verlauf der 70er Jahre entwickelt Oevermann ein Instrumentarium, mit dem sich die oben aufgezeigten Zusammenhänge durchschaubar machen lassen. Die genannten Beiträge werden hier herangezogen, um die methodischen Schritte der Objektiven Hermeneutik als Sequenzanalyse für den Zugang zum Sozialen fruchtbar zu machen.

In dem Beitrag von 1979, bei dem es thematisch um Aspekte familiärer Interaktionen geht, liegen Äußerungen einzelner Familienmitglieder, die sich zum gemeinsamen Essen zusammenfinden, dokumentiert vor. Gegenstand bzw. Arbeitsgrundlage von Analyse und Interpretation ist stets ein Protokoll, an dem Lesarten extensiv entwickelt werden.

²⁵ Die Entwicklungspsychologie hat bislang Phasen, Entwicklungsstufen u. a. beschrieben, ohne deren Zustandekommen näher erklären zu können. Hier setzt Oevermann an und führt die Sozialisationstheorie aus ihrer bisherigen Randständigkeit als sozialpsychologisches, entwicklungspsychologisches Anhängsel heraus.

Was die Grundannahmen und -voraussetzungen des methodischen Herangehens anbelangt, so ist dabei wesentlich, dass Interaktionstexte aufgrund von Regeln, die rekonstruierbar sind, objektive Bedeutungsstrukturen konstituieren. Diese stellen wiederum „die *latenten Sinnstrukturen* der Interaktion selber dar“ (Oevermann u. a. 1979, 379). Denn entscheidend für die Objektive Hermeneutik ist, dass es eine Differenz gibt „zwischen der Ebene der objektiven latenten Sinnstrukturen und der Ebene der subjektiv-intentionalen Repräsentanz“ (ebenda, 380), also zwischen dem, was ein Text sinnfällig präsentiert, und dem, was jemand denkt, meint, fühlt usw.

Was die latenten Sinnstrukturen einer Interaktion betrifft, so werden diese konstituiert im Zusammenspiel der Regeln, die an der Produktion eines Textes beteiligt sind (387). Dazu gehören: sprachliche, kommunikative, kognitive und moralische Kompetenz, institutionalisierte Normen, lebensweltspezifische Typisierungen und Deutungsmuster (siehe unten kritisch dazu: Reckwitz 2000).

Wesentliches Anliegen ist aber, die spezifische und typische Konfiguration der Handlungsstruktur eines Falles aus einem zusammenhängenden Text zu rekonstruieren (412).

Bezogen auf die Differenz zwischen latenter Sinnstruktur und subjektiv intentionaler Repräsentanz, wird ein Tatbestand herangezogen, der für die hier angestrebte Klärung eines Selbst- und Weltverständnisses in diesem Ansatz erhellend ist: „Individuierte Handlungssysteme, seien es Personen, Gruppen oder Gesellschaften mißverstehen sich selbst ganz offensichtlich und sind ganz offensichtlich sehr häufig in der Reflexion auf sich selbst eingeschränkt. Ihre objektive Geschichte, das Triebchicksal der Personen und die Entfaltung der Interessen konstituierenden Strukturen von Macht und Herrschaft in einer Gesellschaft, trägt ganz offensichtlich einen latenten, nur partiell begriffenen Sinn.“ (413)

Und dort heißt es weiter: „Der Grad der Individuierung eines einzelnen Subjekts oder eines sozialen Systems bestimmt sich nach Maßgabe des Grades, mit dem dessen auf der Ebene der latenten Sinnstruktur emergierende objektive Geschichte als subjektiv intentional repräsentierte verfügbar und in Begriffen des Allgemeinen rekonstruierbar geworden ist.“ (413)

Als besondere Leistung der Sequenzanalyse wird herausgestellt, dass diese - davon ausgehend, dass sich die Struktur individuierter Handlungssysteme in der sequenziellen Anordnung ihrer Äußerungen realisiert - jeweils individuierte Strukturen aufzudecken vermag (415).

Was das praktische Handeln anbelangt, so wird dies Oevermann zufolge „ob bewußt oder unbewußt präzisierend, von unseren hypothetischen Konstruktionen geleitet, mit der wir die Wirklichkeit interpretieren und antizipieren“ (Oevermann 1996, 73). Das Subjekt „konstituiert sich in der regelgeleiteten sprachlichen Verständigung, im Dialog zwischen einer ersten und zweiten Person“ (ebenda 75). Erst unter dieser Prämisse lässt sich autonome Lebenspraxis als Kategorie bilden.

Was nun die Erschließung der Sinnstrukturen des Sozialen anbelangt (und darum geht es im nächsten Abschnitt), ist dies:

„Wir tun nun in unseren Interpretationen von Interaktionstexten nichts anderes, als genau diese praktisch folgenreichen Urteile der Angemessenheit möglichst ungetrübt zur Geltung zu bringen, die realen Kompetenzen des Gattungssubjekts und des soziohistorisch sozialisierten Mitgliedes einer Lebenswelt möglichst ungetrübt intuitiv in Anspruch zu nehmen.“ (Oevermann u. a. 1979, 388) Das praktische Verfahren der Objektiv-

ven Hermeneutik unterscheidet sich also erkenntnislogisch nicht von dem Verfahren des Alltagswissens. Sie versucht, ihren Gegenstand im Sinne einer Kunstlehre zu erschließen mit dem Ziel, die Logik professionalisierter Praxisformen auszudifferenzieren.

Der Ansatz ist also maßgeblich geprägt durch den Versuch, möglichst unvoreingenommen Alltagshandeln nachzuvollziehen und aufzuklären. Von der Logik her tut man das, was man im Alltag tut, wozu man dort aber aufgrund von Handlungsdruck zumeist nicht in der Lage ist (also es geht nicht darum, wie ansonsten in der Wissenschaft üblich, Vorannahmen, Kategorien u. a. zu überprüfen, vielmehr wird bewusst auf jegliche Subsumtion verzichtet).

Interpretation und Fallrekonstruktion

Es sind aber, was das Interpretieren anbelangt, diverse Voraussetzungen und Bedingungen zu berücksichtigen:

Das Interpretieren findet in Gruppen statt. Angestrebt wird dabei, Texte möglichst extensiv auszulegen (alle erdenklichen Möglichkeiten sind in Betracht zu ziehen). Die Auslegungen und Interpretationen erfolgen ohne Handlungsdruck (Zeit wird gewissermaßen mit der Textvorlage zum Stillstand gebracht, ist in Protokolltexten fixiert). Die einzelnen Textelemente werden nicht als zufällig betrachtet (unterstellt wird Sinn, Rationalität).

Herauszustellen ist die Tatsache, dass jeder ein Nativespeaker ist, der „Angemessenheitsurteile“ über die Geltung einer sprachlichen Äußerung abgeben kann.

Das methodische Vorgehen besteht im Kern aus der Fein- und der Sequenzanalyse. Unterschieden werden dabei folgende Ebenen, die als Gerüst der Interpretation dienen können (Oevermann u. a. 1979, 394ff.):

- die Explikation des vorausgehenden Kontextes;
- die Paraphrasierung gemäß dem Wortlaut;
- das Explizieren der Intention des interagierenden Subjekts;
- die Explikation der objektiven Motive: Hier „maßt sich der Interpret [...] den Status des distanzierten Dritten an, der gleichsam vom Gipfel seines Interpretationswissens und seines Interpretationsverfahrens die Täler der von den beobachteten Personen subjektiv realisierten Bedeutungswelten oder Relevanzsystemen weit überblicken kann“ (ebenda, 398);
- das Explizieren der Funktion eines Interakts hinsichtlich bestimmter Interaktionsrollen (399f.);
- das Festhalten sprachlicher Besonderheiten;
- das Rekonstruieren der objektiv latenten Sinnstruktur;
- das Darlegen von Zusammenhängen und Bezügen zur Sozialisationsforschung.

Das Analyseverfahren ermöglicht, anhand von Wortprotokollen, Abläufe und Handlungen sequenziell (Wort für Wort, Satz für Satz, usf.) zu rekonstruieren, Lesarten zu bilden und Thesen/Strukturthesen aufzustellen und unter Hinzuziehung weiterer Textpassagen zu prüfen, auszuschneiden, aufrechtzuerhalten, usf. bis hin zur Explikation einer Fallstruktur bzw. einer Fallstrukturgesetzlichkeit. Wernet fasst dies alles in fünf Prinzipien der Objektiven Hermeneutik zusammen: Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequentialität, Extensität und Sparsamkeit (Wernet 2000, 21ff.).

Dieses Forschungssetting - mit dem Anspruch transparenter und nachvollziehbarer Forschungsschritte - macht einmal mehr deutlich, dass es der Strukturalen bzw. Objektiven Hermeneutik um das Aufdecken von (Interaktions-)Zusammenhängen geht, die den jeweils Handelnden nicht ohne weiteres zugänglich sind. Dies soll im nächsten Abschnitt an einem Beispiel veranschaulicht werden.

Die Wirkungsmacht von Strukturen in massenmedialen Vermittlungsformen

Ein Beispiel:

In dem bereits oben genannten Beitrag von 1983 geht Oevermann - mit Bezug auf Adorno - dem Prinzip der Sachhaltigkeit anhand der Sequenzanalyse einer Begrüßungshandlung nach. Betrachtet wird diese vor dem Hintergrund einer sich reproduzierenden Dialektik von Individuum und Gesellschaft, einer sich darüber hinaus reproduzierenden und zugleich erzeugenden Sozialität (grüßen oder sich grüßen lassen, dem geht die Konstitution eines Subjekts voraus). „Wechselseitige Verpflichtung und individuelle Autonomie, Gemeinwohlbildung und Eigeninteresse, konstituieren sich also durch den Austausch von Begrüßungshandlungen in einem.“ (Oevermann 1983, 237)

Oevermann legt die Regelstrukturiertheit von Begrüßungshandlungen (in modernen Gesellschaften) offen. Er geht, bevor er mit der Analyse fortfährt, auf die Bedeutung von theoretischem Vorwissen ein, das nicht zu unterschätzen ist. Er hebt aber hervor, dass es in der Objektiven Hermeneutik darum geht, eine Theorie in der Sprache des Falles zu explizieren (ebenda, 246). Anhand der Textsequenz „Guten Abend meine Damen und Herren“, bei der es sich um eine Fernsehansprache handelt, verfolgt er die Spur: Eingriff in die Autonomie von Begrüßten. Diese Begrüßungsformel reproduziere strukturlogisch Entfremdung und Verblendung, stelle eine „Schein-Öffentlichkeit“ sowie „Schein-Vertrautheit“ (252) her, insofern so getan wird, als gäbe es eine personalisierte Sozialbeziehung zwischen dem Sprecher und denen, die zuhören.

An weiteren Stellen kann die an der Eingangssequenz herausgestellte Strukturlogik der Entmündigung aufrechterhalten werden. Hinzu kommen anhand weiterer Textsequenzen: Infantilisierung, Vergemeinschaftungsmechanismus.

Oevermann kommt insgesamt zu dem Ergebnis, dass Zuschauer und Sache im Grunde zweitrangig sind, nicht wirklich interessieren, vielmehr die Fernsehkommunikation sich selbst inszeniert, Selbstzweck ist. Die Ankündigung einer Sendung (im vorliegenden Fall eine Sendung über Tiere) dient also der Selbstdarstellung eines nationalen Kommunikationszentrums, damit reproduziert sich die Strukturierungsgesetzlichkeit der Fernsehkommunikation vollständig (264) usw.

Über die herausgearbeitete latente Sinnstruktur erweist sich die Fernsehansage „strukturell als monologische Destruktion von Sozialität mit den Folgen von Entfremdung, Verblendung und Entmündigung“ (266).

Die Wirkungen des Fernsehens sind Oevermann zufolge auf der Ebene der Strukturen, nicht der Inhalte zu suchen (267). Was die Auswirkungen von Fernsehkonsum auf Kinder anbelangt, so schätzt er ein: „Kinder sind sehr wohl in der Lage, den pragmatischen Rahmen, in den dieser Vorgang [Anzahl toter Cowboys in einem Western, so in der Textstelle zuvor, C.S.] gestellt ist: Spielfilm und nicht soziale Wirklichkeit, relativierend einzubeziehen, aber sie sind viel weniger als Erwachsene gegen Verkehrtheiten in der Darstellungs- und Kommunikationsform gewappnet.“ (268)

Generieren von Sinnstrukturen statt Subsumtionslogik: Wider das schnelle Bescheidwissen

Deutlich grenzt sich Oevermann von subsumtionslogischen und mithin unkritischen Verfahren ab, mit denen eine innere Strukturlogik nicht herausgearbeitet werden kann. „Denn erst eine den inneren Zusammenhang einer unscheinbaren Stelle, deren strukturelle Motivierung lückenlos rekonstruierende und deshalb mikrologisch notwendig ‘überdramatisierende’ und für den Alltagsverstand ‘verfremdende’ Strukturanalyse deckt beweiskräftig etwas auf [...] so wie ein Archäologe bei der Rekonstruktion eines Fundes auch nicht das kleinste Partikel unberücksichtigt lassen darf.“ (269f.) Und an späterer Stelle heißt es, bis in „die kleinsten Poren des Alltagslebens“ muss sich die „Reproduktionsgewalt von gesamtgesellschaftlichen Strukturierungsgesetzlichkeiten“ nachzeichnen lassen (277). Es geht also sozusagen darum, innere Erzeugungsmechanismen von Gesellschaft in statu nascendi nachzuvollziehen.

Die Kernaussage des hier referierten Textes (bei dem es zentral um die Rolle von Entmündigung im Kontext nicht authentischer massenmedialer Ausdrucks- und Vermittlungsformen geht) lässt sich auf die Formel bringen: Die Struktur, Strukturierungsgesetzlichkeiten und Formstrukturen sind wirkungsmächtiger als der Inhalt, als die Sache, die präsentiert wird, und gleichsam schwieriger durchschaubar. Man kann nicht über Sachen, Dinge, Inhalte aufklären, wenn man sich dabei entfremdender und entmündigender Vermittlungsformen bedient. Autonomie bleibt eingeschränkt, solange Strukturen nicht durchschaut werden. Eine Fernsehsendung, die inhaltlich aufklären will, bleibt also dem repressiven, einseitig ausgerichteten Funktionszusammenhang verhaftet und kann ihre Botschaft nicht wirklich anbringen, kann ihrer Botschaft nicht die beabsichtigte Geltung verschaffen.

Das erkennende Verhältnis von Selbst und Welt kann sich in dieser Sichtweise nur „bilden“, wenn strukturelle Zusammenhänge erkannt werden. Der Einzelne existiert und handelt in einer durch Regeln und Bedeutungsstrukturen vermittelten Welt, kann sich davon nicht frei machen, sich nicht als davon isoliert betrachten. Es geht Oevermann offenbar um das Rückgewinnen autonomer Lebenspraxis in einer tendenziell entfremdeten Welt, also einer Welt, in der der Einzelne besondere Aufmerksamkeit entwickeln muss für Formen und Strukturen, will er nicht in undurchschaubare Abhängigkeiten verstrickt bleiben.

Autonome Lebenspraxis, Krise und Arbeitsbündnis

Ziehen wir einen jüngeren Beitrag heran, in dem Oevermann die Frage bzw. die Rolle autonomer Lebenspraxis erneut aufgreift.

Wichtig ist, dass (bezogen auf Routinen) Krisen ein Wieder-Öffnen der Zukunft bedeuten. Dabei ist davon auszugehen, dass die Einlösung des Autonomiepotenzials unabgeschlossen ist und bleibt. Nun aber geht mit jeder Befreiung zur Autonomie eine Erweiterung von belastender Verantwortung einher. „Subjektivität konstituiert sich als Subjektivität erst in der lebenspraktisch manifesten Krise.“ (Oevermann 1996, 78) Wie wäre aber im Feld pädagogischen Handelns (z. B. in der Schule) auf diesen Umstand zu reagieren?

Oevermann greift auf die Strukturmerkmale eines psychotherapeutischen Arbeitsbündnisses zurück (Leidensdruck; Freiwilligkeit; Grundregel auf Seiten des Patienten, alles zu thematisieren; Nicht-Ausagieren der Gegenübertragungsgefühle; Symmetrie und Asym-

metrie; stellvertretende Deutung; pragmatisches Ende), also er beschreibt „das Modell der professionalisierten therapeutischen Praxis in seinen allgemeinen Struktureigenschaften“ (ebenda, 123). Darin sind diffuse und spezifische Sozialbeziehungen einerseits und Autonomie und Abhängigkeit des Patienten andererseits (in sich widersprüchlich) enthalten. Die souveräne Handhabung des Arbeitsbündnisses aber kann nicht mit Buchwissen erlernt werden, sondern nur durch Kunstlehre und Handlungspraxis eingeübt werden. Gleichzeitig sind erfahrungswissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden notwendig (123f.).

Der Pädagoge geht mit dem Schüler eine Interaktionspraxis ein, die für dessen spätere personale Integrität folgenreich ist. Diese Interaktionsdichte trifft auf keinen weiteren sozialen Ort außerhalb der Familie zu. Dabei kommt einerseits den Gleichaltrigen Bedeutung zu und andererseits wird die soziale Rolle des Schülers eingeübt. Beides hebt sich von den bislang diffusen Sozialbeziehungen der familialen Interaktion ab.

Pädagogischem Handeln komme deshalb therapeutische Funktion zu, weil es „für die *Entwicklung des Schülers als ganzer Person*“ folgenreich ist (Übergangsscharakter, Ungefestigkeit von Autonomie u. a.) (147). Er ist als ganze Person betroffen, weil er die Strukturlogik von Rollenhandeln noch nicht vollständig übernehmen kann. Solange der Schüler noch nicht selbst die Rolle(n) eines Erwachsenen übernehmen kann, fließen in die rollenförmigen, spezifischen Sozialbeziehungen von Lehrern und Schülern Strukturmomente von diffusen und nicht rollenförmigen Sozialbeziehungen ein (148).

Die Grundfrage für Oevermann ist: ob und wie die beschriebenen Sozialbeziehungen in ein professionalisiertes Arbeitsbündnis überführt werden können, damit negative Folgen vermieden und positive Potenziale geweckt werden können. Unter welchen Bedingungen und Realisierungsmöglichkeiten kann ein Arbeitsbündnis zunächst mit dem einzelnen Schüler hergestellt werden, bevor zu klären ist, welche Rolle einem Arbeitsbündnis im Klassenverband zukommt (kollektives Arbeitsbündnis 176f.).

Die diffuse Komponente der Sozialbeziehung (des Arbeitsbündnisses) ist dabei, dass sich das Kind als ganze Person an den Lehrer wendet und der Lehrer das weiß und schlüssige Angebote macht, anstatt über das Kind vorschnelle Urteile zu fällen. Die spezifische Komponente besteht darin, dass der Lehrer im Klassenverband für andere Kinder ebenso da sein muss.

Der Lehrer muss (will er die angestrebte Autonomisierung nicht durch die eigene Praxis unterlaufen) spezifische und diffuse Anteile in seinen Kooperationsangeboten kombinieren. „Die *fehlende Professionalisierung* des pädagogischen Handelns zeigt sich [...], vor allem darin, *daß die Lehrer diese widersprüchliche Einbeit von Diffusität und Spezifität nicht aufrechterhalten können, sondern entweder zur distanzlosen ‚Verkindlichung‘ des Schülers oder zum technologischen, wissenschaftlichen und verwaltungsrechtlichen Expertentum zerfallen lassen.*“ (155)

Dementgegen „wäre ein professionalisierter Lehrer in der Lage, auf der Folie der Strukturproblematik erzieherischen Handelns und in Anrechnung der je institutionellen Rahmenbedingungen ein ‚widerspenstiges‘ Schülerhandeln als authentischen Ausdruck dieser Rahmenstruktur zu deuten und dennoch in diesem ‚Verständnis‘ nicht untergehen zu lassen, was die Sachproblematik erfordert“ (156).

Kurzum: Aufgabe von Lehrpersonen ist es, die diffusen und spezifischen Anteile, die in der Sozialbeziehung zu den Schülerinnen und Schülern immer anteilig eingehen, im Blick und kontrolliert zu halten, um den Bezug zur Sache, um die es vornehmlich im Unterricht

geht, nicht zu verlieren, um nicht etwa sich oder den Schüler als Person zur Disposition zu stellen. Oevermann plädiert für eine mäeutische bzw. sokratische Pädagogik, bei der die Lernenden durch Impulse und Konfrontation selber Problembewusstsein entwickeln und auf Problemlösungen stoßen. Hinzu kommt, dass der Lehrer in der Lage sein muss, stellvertretend zu deuten: „Ohne daß sich der Lehrer durch stellvertretende Deutung der objektiven Bedeutung des Schülerhandelns ein konkretes Bild von dessen konzeptueller Denkstruktur macht, ist diese sokratische Hinführung zur selbsttätigen Einsicht grundsätzlich nicht möglich.“ (157)

Aber: Aus der Lehrerperspektive bedeutet dies, dass in dem Arbeitsbündnis ein Vorsprung des Lehrers - seine Deutungsmacht und Deutungskompetenz - eingebaut ist. Darauf ist im Folgenden näher einzugehen.

Die stellvertretende Deutung und das Problem der Asymmetrie

Im Arbeitsbündnis, darauf weist Oevermann hin, gibt es eine Asymmetrie, die darin besteht, „daß der Lehrer als Stellvertreter der Logik des besseren Arguments“ einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung hat. Dieser würde produktiv genutzt, indem er sich im Sinne mäeutischer Pädagogik „zum Geburtshelfer von Problemlösungen macht, die der Schüler aus sich selber heraus [...] entwickeln soll“ (Oevermann 1996, 165). Das wäre der pädagogisch günstige, der gelungene Fall.

Damit wird die Frage der Sinninterpretationskapazität von Kindern und Jugendlichen berührt. „Während des primären Bildungsprozesses des Subjektes [...] ist dessen Sinninterpretationskapazität entwicklungsstandspezifisch eingeschränkt und entsprechend sind die Voraussetzungen für die volle Realisierung der latenten Sinnstrukturen von Interaktionen prinzipiell noch nicht erfüllt“. Damit wird der Umstand berücksichtigt, „[...] daß für die humane Ontogenese die stellvertretende Deutung der latenten Sinnstrukturen durch sozialisierte Bezugspersonen (Eltern und Lehrer) konstitutiv ist. Auf diese Weise wird die Umwandlung von objektiven Verhaltenstrieben in subjektiv verfügbare Intentionen des Handelns mediatisiert“ (Oevermann u. a. 1979, 384).

Aufgezeigt wurde, über den zunächst familiären Rahmen hinaus, dass die stellvertretende Deutung ein Aspekt professionellen Lehrerhandelns ist.

„Der erste Schritt der Anwendung professioneller Kompetenzen besteht nach Oevermann in dem, was man *stellvertretende Deutung* nennen könnte. Das heißt, daß der Professionelle für den Klienten ein Problem deutet, das er selbst nicht deuten kann, weil er von dem Problem betroffen ist.“ (Koring 1992, 53) Koring merkt an späterer Stelle dazu kritisch an, dass „Stellvertretung“ suggeriere, „der Professionelle wüßte und könnte etwas besser als der Adressat und stelle sich sozusagen selbstvergessen und selbstlos an dessen Stelle“ (ebenda, 54). Koring hält es daher für eher angebracht, bloß von Deutung zu sprechen.

Anhand von drei unterschiedlich strukturierten Fällen verdeutlicht Helsper, „wie an der Verselbständigung von Schülern orientierte Lehrer die Aufforderung zur Autonomie verwenden“ und damit schließlich autonomes Handeln der Schüler gefährden (Helsper 1996, 561). Und an späterer Stelle heißt es: „Alle Varianten einer stellvertretenden Selbstständigkeitsdeutung durch die Lehrer beinhalten die Gefahr einer Brechung von Autonomie und der Verletzung psychischer Integrität“ (ebenda, 562). Mit anderen Worten: Mit der stellvertretenden Deutung unterlaufen die Lehrpersonen möglicherweise das, was sie eigentlich zu

bezwecken beabsichtigen: den Aufbau von Autonomie auf Schülerseite. Wie wären solche paradox anmutenden und widersprüchlichen schulischen Situationen und Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern aber zu vermeiden?

Ließe sich hier nicht anschließen mit dem, was mit Miller als „implizite Pädagogik“ bezeichnet werden kann? Miller beschreibt „implizite Pädagogik“ als ein Strukturmerkmal sozialisatorischer Interaktion. Dort heißt es: „Mütter verwenden eine ‘implizite Pädagogik’, um im Dialog mit ihren Kindern Interaktionsroutinen intern zu differenzieren und ihren Anwendungsbereich auszuweiten.“ (Miller 1986, 66) Ist dies auch auf die schulische Interaktion übertragbar? In der Schule scheint es - darauf deuten zumindest die Analysen von Helsper und Combe hin (Helsper 1996, Combe/Helsper 1994) - nicht um eine Differenzierung und Ausweitung von Interaktion zu gehen. Wie wäre dies aber zu ermöglichen: indem nicht allein der Wissensvorsprung des Lehrers genutzt wird, sondern indem dem, was Schüler sagen, vorschlagen, deuten, möglicherweise auch stellvertretend deuten, Aufmerksamkeit geschenkt wird, also indem, was Schüler sagen, aufgegriffen und weitergeführt wird. Somit wäre die stellvertretende Deutung als Element professionellen Lehrerhandelns auf den Aktions- und Handlungsbereich der Schülerinnen und Schüler auszuweiten.²⁶

Hier stellt sich doch nun die Frage: Was kann eine stellvertretende Deutung aus der Sicht und der Perspektive der Schülerinnen und Schüler bedeuten? Sollen sie auch lernen, stellvertretend zu deuten - oder tun sie es etwa schon von sich aus? (siehe dazu Helsper 1996, 560f.). Ließe sich die stellvertretende Deutung von Schülerinnen und Schülern nicht als eine weitere Zugriffsweise zum Verstehen fassen?

2.3.2 Selbst- und Weltsicht –

Erkenntnismotive im Hinblick auf Bildungsmomente und kritische Rezeption

Bezogen auf die Bildungsidee bzw. die implizite Bildungsfunktion des Ansatzes, ist wichtig, dass Oevermann das Weltverhältnis des Einzelnen als ein Verhältnis zwischen diesem und allgemein geregelterm Handeln begreift. Die Sicht auf Selbst und Welt, die dabei zugrunde liegt, lässt sich etwa wie folgt fassen: Es gibt eine Welt hinter der Welt, eine Gerechtigkeit und Allgegenwart von individuell übergreifenden Regeln.

Mit Reckwitz lässt sich festhalten: „Grundlegend ist für Oevermann, daß jedes Handeln *eo ipso* regelgeleitet ist. Regeln aber stellen *per definitionem* keine Eigenschaften einzelner Subjekte dar, sondern übersubjektive und übersituative Handlungskriterien. Regeln wirken zudem auch dann real handlungsanleitend, wenn sie implizit bleiben und nicht von den Handelnden explizit formuliert werden oder werden können. In seiner Eigenschaft als regelgeleitet kann Handeln damit niemals ein rein subjektives Phänomen sein, sondern steht auf einem sozialen, das heißt kollektiven Fundament.“ (Reckwitz 2000, 246)

Oevermann zufolge ist alles Handeln in strukturelle Zusammenhänge eingebettet - bis in kleinste Äußerungen hinein. Über die Gerechtigkeit der Sprache, über Sprache und andere Zeichen, gefasst als Ausdrucksgestalten, werden Sichtweisen von Selbst und Welt trans-

²⁶ Hier ließe sich nun wieder das Zitat anbringen, das bereits weiter oben steht: „Unter dem Gesichtspunkt der sozialen Konstitutionshypothese ...“ (Miller 1986, 66), also dieser Versuch des Kindes, subjektiv einzuholen, was es objektiv bereits tut.

portiert und rekonstruierbar - darüber haben wir überhaupt erst einen Zugriff auf die Strukturlogik von Abläufen.

„Eine Vielzahl von Strukturen beherrscht das Handeln der Menschen; sie werden jedoch ihrerseits von ranghöheren Strukturen gesteuert. Das gesamte Leben menschlicher Sozialität wimmelt von Strukturen, welche sich reproduzieren oder gerade transformieren, selbst lenken und zugleich gelenkt werden, Strukturen mit großer oder geringer Reichweite, mit kurzer oder langer Lebenszeit. Doch die Welt der Strukturen ist in Ordnung, nicht Chaos herrscht, sondern strenge Gliederung: klare und unbestrittene Hierarchie.“ (Reichertz 1997, 36)

Regeln und Bedeutungsstrukturen sind also die zentralen Kategorien im Ansatz Oevermanns. Das erkennende Verhältnis zur Welt ist geprägt von der Vorstellung: Will man Gesellschaft verstehen, dann muss man sich einen Ausschnitt von Welt, einen Interaktionsablauf gewissermaßen unter dem Vergrößerungsglas/dem Mikroskop anschauen. Über die Analyse eines Mikrokosmos kann man etwas über Gesellschaft (Makrokosmos), über gesellschaftliche Wirkungsmechanismen erfahren (man kann, wie bei einer Vergrößerung, die Konturen besser erkennen). Man kann aber (zunächst) nichts erfahren über das (subjektive) Selbst(verständnis) eines Handelnden.

Was ist aber, so ließe sich fragen, mit den inneren Strukturierungsleistungen von Individuen? Was geht in Menschen vor? Wie reorganisieren Individuen z. B. in Anbetracht von „Erfahrungskrisen“ ihre inneren gefühlsmäßigen Zustände?

Es gibt - was die bei Oevermann betonte Unterscheidung zwischen objektiven (latenten) Sinnstrukturen und subjektiver Perspektive anbelangt - auch eine kritische Rezeptionsweise, und die soll hier nicht unterschlagen werden. Reckwitz bindet die Vorgehensweise zurück an die theoretischen Konstrukte, auf die sich Oevermann in erster Linie bezieht, und stellt dabei fest, dass Oevermann, indem er den Begriff des Deutungsmusters einführt, die „strikte Gegenüberstellung von objektiver Perspektive und subjektiver Perspektive, die Lévi-Strauss betrieben hatte“, unterläuft (Reckwitz 2000, 255). „Oevermann geht Schritte in Richtung einer Auflösung des Dualismus zwischen objektiven symbolischen Ordnungen und subjektiven Verstehensleistungen und letztlich darüber hinaus in Richtung einer Verschiebung der Kulturanalyse zu einer Rekonstruktion sozialer Praxis und der dortigen Anwendung von Deutungsmustern.“ (Reckwitz 2000, 261f.)

Das erkennende Verhältnis zur Welt besteht darin, soziale Situationen als Situationen zu verstehen, die jenseits dessen, was Einzelne beabsichtigen, erwarten, wünschen usf., nach bestimmten Mustern, Regeln, Strukturen ablaufen. Für soziale Situationen sind bestimmte Elemente konstitutiv, und dafür sind nicht Einzelne allein verantwortlich (Aspekt von Entlastung). Für den Einzelnen ist aber wichtig, diese Wirkungsmechanismen zu durchschauen.

2.3.3 Möglichkeiten für Schule und politische Bildung

Wie in den vorigen Kapiteln rückt nun auch bei Oevermann eine hermeneutische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern in den Rang gleichsam einer Kulturtechnik, die basal für gesellschaftliche Handlungsfähigkeit ist. Zudem zeichnen sich in der Logik der Methode der Objektiven Hermeneutik Lernmöglichkeiten und Lernwege ab, mit denen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht konfrontiert werden könnten:

- Was kann der Äußerung bzw. der Situation vorausgegangen sein? Was kann auf die Äußerung bzw. die Situation hin folgen?
- Welche Regeln bzw. (kontextspezifische) Erwartungshaltungen bestimmen das Handeln von Personen in bestimmten Situationen?
- Inwiefern lassen sich diese Regelvorstellungen und Erwartungshaltungen mit gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen in Verbindung bringen (Wirkungsmechanismen und Bedingungen)?
- Welche allgemeineren Aussagen (Thesen) lassen sich daraus generieren, und was muss ich noch wissen, um diese zu prüfen (weitere Situationen, Kontexte hinzuziehen)?

2.3.4 Oevermann in der fachdidaktischen Diskussion

Durchforstet man verschiedene fachdidaktische Zugänge und Konzepte politischer Bildung, die sich aus sozialwissenschaftlichen, sprich soziologischen Theorien herleiten (wie etwa Schmiederer 1977⁶, Behrmann 1975², Reinhardt 1972), so wird ein expliziter und grundlegender Bezug zu dem Ansatz Oevermanns bei Sibylle Reinhardt hergestellt.

Damit wird hier stärker als in den vorher gesuchten Antworten der Fachdidaktik auf die dargelegten Ansätze (Bourdieu, Geertz) und auch bezogen auf den noch ausstehenden Ansatz (Lorenzer) ein direkter theoretischer Anschluss entwickelt und in fachdidaktischer Perspektive weitergeführt. Dieser sozialwissenschaftliche Zugang soll hier nun rezipiert und neu gelesen werden.

Von der strukturell konfliktthaltigen Lehrerrolle zur praktischen Hermeneutik

Der Bezug zu gesellschaftlichen und sozialisatorischen Implikationen schulischen und unterrichtlichen Handelns bestimmt von früh an Reinhardts Zugriff auf bzw. ihre Vorstellung von Lehrerarbeit, ja man könnte sagen, sie befindet sich in einer (ähnlichen) Traditionslinie mit Oevermann. Der Titel ihrer frühen Studie „Zum Professionalisierungsprozess des Lehrers. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und ihrer Sozialisation“ macht dies deutlich (Reinhardt 1972). Reinhardt bestimmt darin die besonderen strukturellen und rollenförmigen Anforderungen (etwa mit Bezug auf Parsons), die mit Blick auf die Referendarsausbildung berücksichtigt werden müssten.

Auf der Basis dieser frühen Studie entwickelt Reinhardt fortan Überlegungen zur Ausbildung von Fachlehrerinnen und -lehrern, sie begleitet und nimmt seither die professionstheoretische Diskussion auf und bezieht sich dabei immer wieder auf Oevermanns Ansatz der stellvertretenden Deutung und die methodischen und theoretischen Aspekte einer Objektiven Hermeneutik. Sie würdigt die Vorschläge Oevermanns durchaus, geht aber gleichsam über einen Zugriff auf enger gefasste Handlungssituationen hinaus, indem sie die Perspektive um Aspekte schulischer Komplexität erweitert sehen möchte (Reinhardt 1995, 50).

Die besonderen, nicht zuletzt institutionellen und rollenförmigen Anforderungen an Lehrerhandeln, die sie als dreifache Konfliktstruktur der Lehrerrolle bestimmt, sind Zentrum und Angelpunkt ihrer konzeptionellen Überlegungen. Sie fasst dies in drei Fragen und bezieht sich dabei auf das Modell klassischer Professionen, wobei der Klient des Lehrers nicht klar bestimmt werden kann:

- „I. Er ist der Klient des Lehrers? (Gesellschaft/Selektionsfunktion versus Schüler/Funktion der Förderung)
- II. Was will der Klient Schüler? (Schüler-Zukunft versus Schüler-Gegenwart)
- III. Wie lebt der Klient Schüler? (Schüler-Gruppe versus Schüler-Individuum)“
(ebenda, 48)

Was ihre Kritik an Oevermann anbelangt, so führt sie an früherer Stelle vor allem zwei Punkte an (Reinhardt 1987), mit denen sie den Geltungsrahmen einer Interpretation im Hinblick auf die Unterrichtsinteraktion (deutlich lehrerzentriert) weiterführt:

(1) und zwar dahingehend, dass die Interpretierten in den Vorgang der Interpretation selbst einbezogen werden. „Die Betroffenen können nicht nur denkbare Lesarten von Interpretationen liefern, sondern sie sind ja auch diejenigen, die den lebensweltlichen Zusammenhängen am nächsten stehen - also müßten diese als Quelle für Deutungen unbedingt genutzt werden [...]!“ (ebenda, 216).

(2) und im Hinblick auf die Fundierung lebensweltlicher Deutungen ist Reinhardts These, „daß wir diese Alltagstheorien von Lehrern (Vergleichbares gälte natürlich auch für Schüler) nur verstehen können, wenn wir sie nicht als bloße Routinen, als bloße Traditionen u. ä. begreifen. Sondern sie müssen auf die Strukturprobleme bezogen werden, in denen der Handelnde sich befindet. Erst auf einer solchen Folie kann die Funktion und Bedeutung des Denkens von Lehrern über ihren Beruf und ihr Handeln verstanden werden.“ (217)

In einer jüngeren Veröffentlichung führt Reinhardt ihre bisherigen Studien und Ausführungen zusammen und verdichtet diese konzeptionell, indem sie das bereits früher entwickelte Modell einer praktischen Hermeneutik auf eine breitere Basis stellt (Reinhardt 1999). Ihren Überlegungen liegen Unterrichtsbeobachtungen zugrunde, die sie in einem Verfahren analysiert, das sie jenseits eines im engeren Sinne objektiv hermeneutischen Zugangs verortet. Sie bezeichnet dies als eine Art Mittelweg. Als Zuschauerin selber nicht unter Handlungsdruck stehend, entwickelt sie Deutungen und Interpretationen, die sie später in Gesprächen überprüft und korrigiert hat.

Der theoretische Bezug, der den gesamten Text durchzieht, ist das von Kohlberg entwickelte Stufenmodell zur Entwicklung der Struktur moralischen Urteilens. Das Stufenmodell wird unter Berücksichtigung verschiedener kritischer Perspektiven diskutiert und letztlich als tauglich qualifiziert. Leitgedanke ist dabei, dass Reflexivität als „eine in der Moderne unabdingbare Weise des Umgangs mit der sozialen Welt“ (ebenda, 9) eines Instrumentariums bedarf. Die 6 Stufen charakterisiert Reinhardt mit den Worten: „eine von Außen- zu Innenlenkung, von konkret zu abstrakt, von Straforientierung über Verinnerlichung zu moralischer Autonomie, von Egozentrismus über Konventionsabhängigkeit zu einer übergreifenden sozialen Perspektive“ (27).

Jenseits der umstrittenen Prämissen Kohlbergs (Invarianz, Konsistenz, Universalität) ist für Reinhardt entscheidend, dass Kohlberg einen interaktionistischen Lernbegriff zugrunde legt, indem das Subjekt sich im Prozess produktiv mit seiner Lebenswelt auseinandersetzt.

Sie zieht also bei der Interpretation von Unterricht das Instrumentarium Kohlbergs heran und stellt dabei deutlich heraus, dass dies mit Oevermanns Vorstellungen nicht vereinbar ist. „In Oevermanns Verständnis wäre das Zwischenschalten der Theorie von Kohlberg das Herantragen eines nicht aus dem Material selbst ermittelten Gebäudes, also eine verdinglichende Vorgehensweise.“ (1999, 54)

Der Logik der Stufenfolge wird unter der Darlegung verschiedener fachdidaktischer Wege entsprochen. Ein solcher Weg besteht beispielsweise in einem Verfahren praktischer Hermeneutik, das anhand einer Unterrichtssequenz eines 8. Schuljahres zum Thema Laddendiebstahl erläutert wird. Im Zentrum der anschließenden Analyse stehen die Schülerinteraktionen. Mithilfe des Stufenschemas werden schließlich die Bildungsprozesse der Schüler qualifiziert. Ein anderer fachdidaktischer Weg ist die Diskussion eines Dilemmas, erörtert anhand eines Unterrichtsbeispiel zum Export einer Chemiefabrik.

Reinhardt entwickelt also das Modell einer praktischen Hermeneutik²⁷, das nicht wie etwa die Objektive Hermeneutik anhand von Texten und ohne Handlungsdruck interpretiert und analysiert (und etwa Theorien am Material generiert), sondern vielmehr von den im Unterricht handelnden Lehrerinnen und Lehrern genutzt und angewendet werden kann. Sie schlägt überdies vor, das Stufenmodell als Instrument den Schülerinnen und Schülern an die Hand zu geben. „Mit dieser Übergabe des Instruments aus Lehrerhand an die Hand der Schüler wird methodisches Lernen aufseiten der Schüler gefördert und zugleich ihre Selbständigkeit gegenüber der Lehrersteuerung erhöht.“ (1999, 56)

Hier kann nun festgehalten werden:

Der Anspruch, den Reinhardt geltend macht, ist, dass Unterricht von den Lehrer-Schüler-Interaktionen, von den besonderen sozialisatorischen und entwicklungspsychologischen Bedingungen und Voraussetzungen der Lernenden her und den besonderen Erfordernissen gesellschaftlichen Wandels her gefasst werden muss. Sie führt dies beispielgebend vor anhand von Unterrichtsbeispielen und -inhalten und betont dabei die Reflexivität von Lernprozessen selber. Dies ist der Versuch, politisches Lernen nicht bloß inhaltlich (in Form von Themenvorschlägen u. ä.) zu bestimmen, sondern überdies an die Unterrichtsinteraktion rückzubinden. Interaktion wird nicht um ihrer selbst willen thematisiert, sondern im Hinblick auf den für politische Bildung zentralen Anspruch einer politischen Urteilsbildung.

Rollen, Regeln, moralische Urteilsbildung sind die Elemente und Themen, die im Fachunterricht aufgegriffen, reflektiert und inhaltlich bearbeitet werden (vgl. Mühlhoff/Reinhardt 1983) und die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen, eine Vorstellung von ihrer eigenen Rolle im Kontext von Unterricht, Schule und Gesellschaft zu entwickeln (vgl. Holtmann/Reinhardt 1971)²⁸.

²⁷ Zu einem Verständnis von Unterricht im Lernfeld Gesellschaft als interpretative Praxis, als „*praktische Hermeneutik*“, die „zum Moment von *eingreifender Sozialforschung* werden“ kann, siehe Grammes 1998, 788 und vorher 761.

²⁸ Reinhardt betont die Notwendigkeit eines theoretischen Anschlusses empirischer Fachdidaktik. Ihr zufolge ist empirische Unterrichtsforschung eher ein Theorie-Problem denn ein Methoden-Problem (Reinhardt 1995, 52). Sie macht also überdies einen Anspruch an die empirische Forschung geltend, der bislang so nicht erhoben wurde. Siehe grundlegend zu dem Verhältnis von Theorie und Praxis sowie den Methoden empirischer Fachunterrichtsforschung Politik Weißeno 1990 und 1992 sowie Grammes 1990.

Ich bilanziere nun im Hinblick auf meine Fragestellung nach einer hermeneutischen Kompetenzbildung von Schülerinnen und Schülern:

Hier wird ein Instrumentarium (Kohlbergs Stufenschemata als Element einer praktischen Hermeneutik) herangezogen und für die Reflexion von Unterricht, für die Auseinandersetzung und die Beurteilung von Werten (politische Urteilsbildung) bereitgehalten.

Kritisch anzumerken ist, dass es sich insgesamt um einen Beitrag zur Entwicklung und Überprüfung der Sinninterpretationskapazität von Schülerinnen und Schülern handelt, also das, was eine stellvertretende Deutung aus Schülersicht sein könnte und verspricht damit noch keineswegs ausgeschöpft ist.

2.3.5 Von der stellvertretenden Lehrerdeutung zur stellvertretenden Schülerdeutung

Mit Oevermann wurde das Konstrukt/die Operation der stellvertretenden Deutung aus der Erwachsenenicht herausgestellt und damit einhergehende Probleme der Asymmetrie markiert. Hier geht es nun um die Frage, inwiefern sich die stellvertretende Deutung weiterführen ließe hinsichtlich einer Zugriffsweise für das Verstehen von Kindern und Jugendlichen. Weiter oben war bereits die Frage gestellt worden, ob Kinder und Jugendliche dies nicht ohnehin von sich aus tun, wenn sie beispielsweise in bestimmten Situationen stellvertretend etwa für ihre Mitschülerinnen und Schüler eine Deutung der aktuellen schulischen Situation anbieten bzw. darlegen. Hierzu kann etwa die Äußerung des Schülers Murat aus der Fallanalyse „Insel“ herangezogen werden: „wir wissen doch noch gar nicht was unser neues Thema ist“. Aber handelt es sich dabei bereits um eine stellvertretende Deutung in dem hier vorgetragenen Sinne? Wie könnte eine solche stellvertretende Deutung aus Schülersicht aussehen? Schauen wir uns dazu ein Fallbeispiel an, das bei Helsper ausgeführt ist (Helsper 1996, 558ff.). Dort wird die Äußerung eines Schülers im Verlauf des Gesellschaftslehreunterrichts: „Boohh, echt wie im Kindergarten“ interpretiert mit dem Ergebnis, dass sich der Schüler „als ein kluger Hermeneut der latenten Sinnstrukturen“ der vorliegenden Szene erweist (ebenda, 561). Was war geschehen? Zuvor hatte der Lehrer seinerseits das Handeln der Schülerinnen und Schüler stellvertretend als ‘kindlich’ und ‘kleinstkindlich’ gedeutet und daraus „einen Entzug von Selbständigkeit und -tätigkeit“ abgeleitet: Wer das fortan gelenkte Lehrer-Schüler-Gespräch stört, bekommt ein Minuszeichen eingetragen. Als dann die Schülerinnen und Schüler um Mitarbeit zu buhlen beginnen (Fingerschnippen, „hier“-Rufe usw.), fällt die o. g. Äußerung des Schülers. „Die Deutung des Jungen angesichts der beflissenen, bettelnden Mitarbeit seiner Mitschüler - jetzt sei es wie im Kindergarten, womit er die Abhängigkeit und Unterlegenheit markiert, die die Schüler in diesen Szenen zeigen - bestimmt das hidden curriculum treffsicher.“ (561)

Es kann also mit der hier referierten Analyse davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler ihrerseits stellvertretend deuten, sich durchaus als kompetente Hermeneuten latenter Sinnstrukturen betätigen. Offenbar gibt es unterrichtliche Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler das Bedürfnis haben, von sich aus zu deuten und in das Geschehen einzugreifen.

2.3.6 Fazit: Bedeutungen nachgehen, Strukturen deuten

Mit Oevermann kann festgehalten werden, dass Sprache nicht nur Medium, sondern auch Gegenstand der Reflexion ist. Sein Ansatz enthält eine Methode der kritischen Prüfung in der Haltung eines offenen Weiterfragens, in dem Bedeutungen ständig nachzugehen ist, weit reichendere, klarere, besser anwendbare und artikuliertere Bedeutungen gesucht werden. Das Oevermann'sche Verfahren ist letztlich stark auf sprachliche Klärungen angewiesen.

Nun ist aber zu sagen, dass verbale Symbole nicht die einzigen sind, in denen sich Deutungsprozesse manifestieren. Bildnerische, tänzerische, musikalische oder dramatische Äußerungen von Gedanken können ebenfalls dazu dienen, über seine Gedanken nachzudenken, Distanz zu gewinnen und Bedeutung sichtbar zu machen (vgl. Combe 1992, vgl. Combe 2000). Vielleicht erfinden Kinder lieber Geschichten oder Beispielreihen, die einen Begriff als gemeinsamen Nenner unausdrücklich enthalten. Gewiss, der Sprache kommt eine besondere Bedeutung zu. Aber dies soll darauf hinweisen, dass nicht erst nach dem Erwerb elaborierter Sprachkompetenzen Modi vorhanden sind, die Bedeutung einer Sache zum Ausdruck zu bringen.

Was offen bleibt nach der Darlegung des Ansatzes von Oevermann (und auch der Ansätze von Bourdieu und Geertz), ist die Frage: Was ist nun aber mit den subjektiven Anteilen bzw. „Eigen“schaften, den inneren Zuständen, wie Emotionen, Unbewusstes usw.?

Bislang konnten als Elemente, die eine je spezifische Sicht auf Selbst und Welt freilegen, herausgearbeitet werden: Sinnsysteme der Herkunft (Habitus), Sinnprovinzen, kulturelle Kontexte, Strukturen und Regeln, die gleichsam das Leben, das Handeln von Einzelnen in der Gesellschaft prägen. Was ist aber mit den inneren Bildern, den Bildern, die wir in uns tragen (Schäfer/Wulf 1999)?

Für die Objektive Hermeneutik reklamiert Oevermann, dass sie Subjektivität methodisch kontrolliert analysiert, also die Subjektivität gerade nicht unterschlagen wird. Über die Generierung von Sinnstrukturen, die nicht verkürzt und spekulativ auf das abzielen, was jemand meint und denkt, werden latente Sinngehalte im Rahmen dessen, was wissenschaftlich möglich ist, expliziert. „Die objektive Hermeneutik führt das Eigenschaftswort 'objektiv' [...] notwendig im Titel, weil sie sich grundsätzlich von Operationen des auf die Psyche oder Seele des anderen gerichteten Fremd-Verstehens, aber auch von den Operationen der Introspektion frei macht.“ (Oevermann 1993, 141)

Anders hingegen - und davon grenzt sich Oevermann ab - verfährt die von Lorenzer entwickelte Tiefenhermeneutik (s. u.), die das Instrument von Übertragung und Gegenübertragung aus der therapeutischen Praxis der Psychoanalyse nutzt, um manifeste und latente Sinnstrukturen als subjektiv Gemeintes zu explizieren. Wesentliche Bedeutung kommt dabei dem szenischen Verstehen zu.

Die Kritik Oevermanns zielt nicht etwa auf die Psychoanalyse selbst, sondern auf die methodischen Schritte der Tiefenhermeneutik, bei denen verkürzt und „unmittelbar“ auf subjektiv Gemeintes zugegriffen werde. Was in der psychoanalytischen Praxis legitim ist, verbietet sich - Oevermann zufolge - in einer methodischen Herangehensweise, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen will.

In dem methodischen Vorgehen der Tiefenhermeneutik - so sieht es Oevermann - „reproduziert sich die Illusion, man könnte auf Subjektivität direkt hermeneutischen Bezug nehmen“ (157). Weiter heißt es bei Oevermann: „Das, was im Kern Subjektivität als Subjektivität“

vität ausmacht: nämlich die Entscheidungsmittel einer autonomen Lebenspraxis, an der die unhintergehbare moralische Verantwortlichkeit des Subjekts für seine Handlungen und Äußerungen hängt, wird kaum explizit zum Gegenstand der Analyse, sondern vielmehr interessiert sich die Tiefenhermeneutik für die unbewußten, triebdynamischen psychischen Bereiche oder Schichten, von denen sie meint, sie seien gemessen an der Oberfläche des sich autonom entscheidenden Bewußtseins die eigentliche Tiefe der Subjektivität oder des Lebens.“ (185f.)

Mit dieser Kritik sind aber gleichsam wesentliche Argumente für die Betrachtung eines weiteren Ansatzes geliefert. Hier ist nun auf die Wurzeln und bildenden Elemente des tiefenhermeneutischen Verfahrens Lorenzers einzugehen. Diese sollen dann mit den Erkenntnissen und Ergebnissen einer aktuellen Studie von Lehmkuhl neu gelesen werden.

Zur Verbindung von objektiv hermeneutischer und tiefenhermeneutischer Analyse liegen diverse Studien vor (siehe Combe/Helsper 1991, Combe 1992, Combe/Helsper 1994, Koring 1989). „Schließlich können die unterschiedlichen Ansätze und methodologischen Zugänge einer hermeneutisch-rekonstruktiven Jugendforschung, vor allem die eher durch gegenseitige Abgrenzung und Disziplingrenzen getrennten psychoanalytischen und soziologischen Ansätze, aus der Perspektive eines ‘gemischten Diskurses’ als Verfahren begriffen werden, die auf unterschiedliche Bedeutungsschichten eines Textes zielen und somit in einem Ergänzungsverhältnis stehen [...].“ (Combe/Helsper 1991, 8)

2.4 Der tiefenhermeneutische Ansatz von Alfred Lorenzer

In der Tradition der sozialwissenschaftlichen Kritischen Theorie ist es das Anliegen Alfred Lorenzers, Erkenntnisse und Verfahren der von Sigmund Freud entwickelten Psychoanalyse wissenschaftstheoretisch fundiert an gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklungen rückzubinden. In einer Übersicht unterscheidet König drei Forschungsetappen im Schaffen Lorenzers: 1. Psychoanalyse als interpretierende Sozialwissenschaft (szenisches Verstehen); 2. Psychoanalyse als Interaktions- und Sozialisierungstheorie; 3. Psychoanalytische Kulturtheorie (König 2000, 560ff.).

Diese Spuren und Grundlinien werden hier aufgenommen und aufgefächert im Hinblick auf Elemente, mit denen Bildung als Selbst- und Weltverhältnis (welche Sicht auf Selbst und Welt wird entfaltet?) möglicherweise anders als in den bereits dargelegten strukturalen und ethnografischen Zugängen gefasst werden kann. Auch hier ist wieder zu schauen, welche Zugangs- bzw. Zugriffsmöglichkeiten für das Verstehen von Selbst und Welt bzw. das Verstehen des Fremden dieser Ansatz bereithält.

2.4.1 Ursprungskontext und Grundelemente des Ansatzes:

Die Wurzeln des Verstehens im Erleben früher Interaktionsformen

Psychoanalyse als hermeneutischer Verstehensprozess

In dem frühen Beitrag „Sprachzerstörung und Rekonstruktion“ (Lorenzer 1995⁴) stellt Lorenzer heraus, dass für die Konstituierung des Subjekts (individuelle Strukturen) nicht allein Sprache, sondern vielmehr Interaktionsformen bedeutungsvoll sind. So ist davon auszugehen, dass frühe Entwicklungsprozesse über Szenen (und nicht etwa über Worte) in Gang gesetzt werden, dass also die Einsozialisierung über die Sprache hinausgeht. Es geht

um Anfänge, von denen gewöhnlich kein (ausführliches) Bewusstsein besteht, um Erlebnisse, denen der Einzelne ausgesetzt war, um einen Seinsanfang, der nicht mit dem Sprachanfang zusammenfällt.

Lorenzer zufolge ist die Psychoanalyse ein zutiefst verstehender Prozess und muss als hermeneutisches Verfahren gefasst werden, bei dem das „szenische Verstehen“ eine Grundoperation ist: bei dem szenisches Erleben aktualisiert wird. Es geht also in erster Linie um Verstehen und nicht um Erklären (ebenda, 76ff.).

Grundthese und Ergebnis des o. g. Beitrags von Lorenzer ist, „dass es in der Psychoanalyse um eine Sprachveränderung geht“ (49f.). Dazu werden im Verlauf des Textes sechs Thesen entwickelt. Wesentlich ist dabei dies: Traumatische Erlebnisse lassen die Interaktionsszenen repräsentierenden Symbole zu nicht mehr verfügbaren, der Arbeit des Ichs entzogenen Klischees schrumpfen. Klischeebestimmtes, starres Verhalten ist mit symbolvermitteltem Handeln vermischt, und die betroffenen Begriffe der Umgangssprache werden Bestandteil einer „pseudo-kommunikativen Privatsprache“ (126). Sprache und Gesten allein reichen nicht aus, „um sich einen Zugang zu der privaten Sprachwelt des Patienten zu bahnen“ (136). Hier setzt szenisches Verstehen an, das aber nicht etwa ein einseitig auf den Analytiker ausgerichteter Prozess ist. „Szenisches Verstehen meint dementsprechend ein Verstehen, das über das Erfassen der konkreten Szene die darin enthaltene situative Struktur begreift - mittels sich entsprechender 'gemeinsamer' Interaktionsmuster in Analytiker und Analysand“ (171). Im Verlauf der psychoanalytischen Arbeit werden Szenen und Situationen nach und nach komplettiert. „Mit der Verknüpfung der Szenen in der Deutung erschließt der Analytiker dem Patienten den Sinnzusammenhang“ (187), mit dem Ziel, die verdrängte Ursprungsszene zu rekonstruieren, also aus ihrer privatsprachlichen Verkapselung zu befreien, Symbole und Realität wieder in Übereinstimmung zu bringen.

Mit Bezug auf Wittgenstein greift Lorenzer den Terminus „Sprachspiel“ auf. Zugänglich werden die so genannten Sprachspiele „über die Teilnahme an der Lebenspraxis“ (197). Dies führt Lorenzer weiter mit den Operationen von Übertragung und Gegenübertragung, für die der Wiederholungszwang eine Voraussetzung ist. Im Wiederholungszwang bleiben die abgespaltenen Elemente des Sprachspiels als Klischees virulent. In der „*Beziehungssituation*“ (204) zwischen Analytiker und Analysand wird die infantile Situation reaktiviert und wieder erinnert, kann von ihrem Sinn her erfasst und formuliert werden. „Das Sprachspiel ist wieder vollständig und zugänglich.“ (205) Grundvoraussetzung für das szenische Verstehen ist, dass der Analytiker sich auf den Patienten einlässt, damit wird die „Einsicht in die fremdpsychischen Vorgänge“ (210) überhaupt erst möglich. Mit szenischem Verstehen ist gemeint, das Verhalten „auf Grund der Entschlüsselung der szenischen Muster“ (212) zu interpretieren.

„Die Teilhabe an der Szene (im Übertragungs-Gegenübertragungsspiel) begründet Sprache“, so Lorenzer, „stiftet jene Übereinstimmung der Bedeutungen, die für ein Verstehen des Fremdpsychischen unerlässlich ist.“ (216)

Abschließend geht Lorenzer auf Grenzen und Besonderheiten einer psychoanalytischen Hermeneutik ein:

Eine besondere Situation liegt beispielsweise vor, wenn Analytiker und Analysand verschiedenen Sprachspielen, Kulturen zugehören oder etwa schichtenspezifische Unterschiede bzw. „soziokulturelle Differenzen“ (231) bestehen. Hier „darf in den Verstehensschritten die Bedeutsamkeit der weitgespannten Verstehensdifferenzen bzw. ihrer Überwindung

als hermeneutische Leistung nicht übersehen werden“ (231). Ähnlich z. B. dem Kulturanthropologen müsse der Analytiker „abstinente Geduld üben bei seinem Bemühen, die Details der Wirklichkeit zu fixieren“ (235). So wie ein einzelnes Symbol etwa erst über das Erkunden des Gesamtzusammenhanges, „des Gesamt-Textes einer Kultur, einer Epoche oder eines geschlossenen Systems“ in seiner „wirklichen Bedeutung“ festgestellt werden kann, ergibt sich die „im allgemeinen Bedeutungshof eines Symbols auszumachende besondere Wirklichkeit *dieses* Patienten [...] aus der Erfassung des Gesamtfeldes der Symbole“ (235).

Was kann der Zugang der Psychoanalyse für die vorliegende Untersuchung, bei der es ja nicht um eine psychoanalytische Situation, nicht um die Beziehung zwischen Analytiker und Analysand geht, bedeuten? Es lässt sich fragen, ob bzw. inwiefern in diesem Verständnis von Psychoanalyse als Verstehensprozess verallgemeinerungsfähige Elemente und Aspekte angelegt sind und worin diese bestehen.

In den Einsichten etwa:

- dass es eine enge Verbindung von szenischem Erleben, Sprache und Bildungsprozessen gibt,
- dass entfaltete Sichtweisen auf Selbst und Welt zutiefst verwurzelt sind in frühen szenischen Bildern und darin eingelagerten Interaktionsformen,
- dass fehlgeleitete Bildungsprozesse und Verdrängungen dazu führen, dass bestimmte Sachverhalte, Erlebnisse usf. nicht mehr ohne weiteres kommunizierbar sind (sich, ob schon unbewusst, dennoch Bahn brechen),
- dass es eine Notwendigkeit gibt, für subjektiv erlebte und empfundene Situationen und Szenen die „passenden“ Worte zu finden, Erleben sprachlich angemessen zum Ausdruck zu bringen, um sich überhaupt mitteilen zu können,
- dass soziokulturell bedingte Verstehensdifferenzen trotz oder gerade wegen der dadurch ausgelösten Irritationen hermeneutisch überwunden werden können.

Kann aber normalerweise zu diesen von Lorenzer in Rechnung gestellten Grunderfahrungen und Grunderlebnissen vorgedrungen werden?

Spracherwerb und Sinnlichkeit

Was die Einführung der Sprache anbelangt, so stehen „*Wort und Lebenssituation*“ (Lorenzer 1972, 62) in einem engen Zusammenhang. So hängt etwa die Bedeutung eines in der Einführungssituation erworbenen Wortes an dem Sinn der real vollzogenen Interaktion. „*Die in der realen Interaktion verwirklichte Interaktionsform wird benannt.*“ (ebenda, 67) Verwiesen wird auch auf die aus der psychoanalytischen Erfahrung vorliegende Erkenntnis, dass körperliche Bedürfnisse in den von Sprache gebildeten Sinnzusammenhang eingeschmolzen werden. Gerade dadurch erleiden die Begriffe der Umgangssprache eine spezifische privatsprachliche Bedeutungsverschiebung.

Hier gilt es nun, diese Grundlinien weiter aufzufächern, differenzierter zu betrachten und näher einzugehen auf die Bedeutung der Symbolbildung, denn darin liegen, dies wurde bereits im Kontext der „Spracherstörung“ (Desymbolisierung) und „Rekonstruktion“ (der Wiederherstellung/Übereinstimmung von Sprache und Symbol) deutlich, die näher ins Auge zu fassenden bildenden Momente.

Als impliziter Anspruch und weiteres Erkenntnismotiv lässt sich fassen und darum kreist ja die von Lorenzer immer wieder kritisch herausgestellte Zerstörung der Sinnlichkeit: Verstehen und Verstehensprozesse können nicht von dem sinnlichen Erleben abgespalten werden. Der Aufbau von Persönlichkeit und Identität ist zutiefst verwoben mit sinnlichen Erfahrungen. Wo sinnliche Erfahrungen abgedrängt und abgespalten werden, werden der Willkür und dem Zwang Tür und Tor geöffnet, kann es keine authentische Artikulation von Bedürfnissen usw. geben. Dann werden Dinge erzählt und nachgesprochen, die den Einzelnen nicht wirklich berühren. Er redet dann nicht wirklich von und über sich (benutzt Worthülsen, Begriffe, die nicht wirklich angeeignet sind).

Für die Diskussion des Aufbaus von Symbolstrukturen über „sinnliche Symbole“ wird ein Text zugrunde gelegt, in dem Lorenzer sich mit der Abspaltung von Sinnlichkeit im Kontext religiöser Erfahrung befasst. In diesem zuerst 1981 erschienenen Text „Das Konzil der Buchhalter“ sind in verschiedenen Abschnitten grundlegende Zusammenhänge, die für den Aufbau eines Selbst- und Weltverhältnisses aufschlussreich sind, dargelegt (Lorenzer 1992).

Symbole als Sozialisationsinstanz

Lorenzer greift zunächst die Unterscheidung von Langer in diskursive und präsentative Symbolik auf und führt dies weiter. Was seinen Symbolbegriff anbelangt, so formuliert er: „Symbole sind also nicht nur die diskursiv geordneten Zeichen der Sprache *und* die präsentativen Symbole der Kunst, sondern *alle* Produkte menschlicher Praxis, insoweit sie ‘Bedeutungen’ vermitteln.“ (ebenda, 30)

An späterer Stelle heißt es zu den „präsentativen Symbolen“: „Die situativ-unmittelbar erlebte Welt wird nicht - wie im diskursiven Denken - in ‘Gegenstände’ und sukzessive Prozessschritte zerlegt, sondern in der sinnlich reichen ‘Ganzheit’ der Situationserfahrung abgebildet“ (31). Diesen präsentativen Symbolen komme Bedeutung zu als Sozialisationsinstanz, und zwar hinsichtlich der „Identität des einzelnen Menschen“ und der „Organisation kollektiver Lebensformen“ (44). Dies resultiert aus der Doppelstruktur der Sprache, schon zum Zeitpunkt ihrer Einführung.

Entscheidend für meine Studie dürfte dabei Folgendes sein: Über Sprache können sinnlich-unmittelbar erfahrene Situationen und Szenen systematisiert werden. Gleichzeitig nötig ist der Umstand, dass Interagieren an Sprache gebunden ist, dazu, „die eigenen sensorischen Reaktionen einem kollektiv vereinbarten Normensystem zu unterwerfen“ (92). Die Bewusstseinsbildung ist also einerseits an den Besitz von Sprache gebunden. „Versprachlichung ist eine entscheidende Stufe der Selbstverwirklichung in Erkenntnisfreiheit und ‘planvollem Handeln’, als bewusste Verfügung über das Erleben.“ (95) Andererseits durchzieht „die Spannung zwischen unbewusster Triebmatrix und Sprache [...] das ganze Leben“ (95). Genau diese Spannung teilt sich den präsentativen Symbolen, z. B. der Kunst, mit. Präsentative Symbole stehen den leiblichen Prozessen, dem Erleben nahe. Sie sind umgewandelte Ausdrucksformen körperlicher Wünsche und sinnlich-sozialer Erfahrung, die kulturell lizenzierte Möglichkeit, die „einschneidendsten Spannung[en] zwischen Normen und Wünschen, Verhalten und Phantasie“ auszudrücken (Lorenzer 1984, 197). So kündigt die avancierte Kunst von der Möglichkeit neuer Lebensanfänge in oft fremdartigen Bildern zur Verschlüsselung geheimer Traumgedanken (vgl. Combe 1992). Aber ins Spiel mit symbolischen Codierungen einbezogen wird im Falle so genannter psychosomatischer

Erkrankungen auch der Leib selbst, die sowohl auf tiefere Wurzeln menschlicher Verstimmung wie Verhältnisse deuten, die Menschen sprachlos gemacht haben. Damit ist mit Lorenzer klargestellt:

- Das Wechselspiel von präsentativen Symbolen und Erleben fundiert das Ich, hier kreuzen sich Identität und Sozialität.
- Das Wechselspiel verläuft über verschiedene, von szenischen Prototypen grundierte Erlebniskanäle: gegenständliche Bedeutungsträger, textuelle Bedeutungsträger, personale Bedeutungsträger präsentativer Symbolik.

Szenisches Verstehen als Zugang zum Sozialen

Fragen wir auch hier nach der Zugänglichkeit zur sinnlichen Triebmatrix des Sozialen, das hier vom szenischen Verstehen in Gang gesetzt werden soll. Wir können und wollen diese Frage nicht sogleich und direkt auf die psychosoziale Situation von Kindern und Jugendlichen beziehen. Zunächst geht es um die „Tiefenhermeneutische Kulturanalyse“ (Lorenzer 1986) und das Konzept/Modell von Verstehen, das Lorenzer in diesem Kontext entfaltet. Hier nun ist der Begriff des szenischen Verstehens erneut aufzugreifen, und zwar bezogen auf die Analyse von Kultur. Damit soll direkt angeschlossen werden an die Ausgangsfrage dieses Kapitels: Welche Verstehensmodelle werden in kulturtheoretischen/-wissenschaftlichen Ansätzen hinsichtlich der Deutungsmöglichkeiten von sozialen Situationen entfaltet?

In dem Beitrag „Tiefenhermeneutische Kulturanalyse“ geht es Lorenzer darum, die Psychoanalyse auf kulturelle Phänomene anzuwenden und zu entfalten. Ein Element künstlerischer Ausdrucksformen ist, dass der Künstler „das vom allgemeinen Bewusstsein Verworfenen, Ausgeschlossenen oder doch Unbeachteten zu jenen sichtbaren, hörbaren, greifbaren Gebilden gestaltet, an denen sich die Imagination der anderen entzünden kann“ (ebenda, 24). Dies hat also wiederum zu tun mit der Symbolbildung. Das grundlegende Merkmal der psychoanalytischen Kulturanalyse, der Tiefenhermeneutik ist die „Enträtselung der unbewussten Bedeutungen“, es geht dabei um die Lebensentwürfe, die vom gesellschaftlichen Konsens ausgeschlossen sind (27). „Es geht um die Anerkennung einer *eigenständigen Sinnebene* unterhalb der bedeutungsgenerierenden Sinnebene sprachlicher Symbolik.“ (29) Unterschieden werden können manifester und latenter Textsinn. „Während der manifeste Textsinn sich in der Ebene der sozial anerkannten Bewusstseinsfiguren bewegt, drängt im latenten Textsinn eine sprachlos-wirksame Sinnebene, die Ebene unbewusster Interaktionsformen, zum Bewusstsein.“ (29) Die Spur von dem manifesten zum latenten Textsinn weist „Irritationen“ auf.

Ähnlich der therapeutischen Psychoanalyse geht es bei der psychoanalytisch-tiefenhermeneutischen Kulturanalyse nicht etwa um Erklären, sondern vielmehr um „Sinn-Verstehen und Sinn-Begreifen“ (61). Auch wenn es zwischen den Mitteilungen, die ein Patient macht (individuelle Lebensprobleme), und beispielsweise einem literarischen Text (kollektiv-verbundlicher Lebensentwurf) zumindest Unterschiede gibt, die die Fähigkeit und das Vermögen zur Artikulation anbelangt - wobei es die überindividuelle Betroffenheit ist, die von dem Leser bzw. Interpret eingeholt wird - so müssen in beiden Fällen „Leser/Interpret oder Therapeut der fremden ‚Lebensunmittelbarkeit‘ mit der eigenen begegnen“ (62). In beiden Fällen müssen eigene Lebenserfahrungen eingesetzt werden, „um die Spuren fremder Lebensentwürfe dechiffrieren zu können“ (62). An die gelesene oder gehörte Szene müssen eigene szenische Erwartungen herangetragen werden.

Was nun fremde Kulturen oder vergangene Epochen, also Fremdes oder Vergangenes anbelangt, so muss sich die tiefenhermeneutische Kulturanalyse darauf einlassen. Auch dabei geht es um die subjektiven Strukturen und nicht etwa - wie in der traditionellen Kultursoziologie - „um objektive Strukturen, in denen die Subjekte verrechnet werden“. In der tiefenhermeneutischen Kulturanalyse müssen die eigenen Vorannahmen auf eine fremde Lebenswelt ausgerichtet werden, „um in die Textbedeutungen, wie sie damals und dort ‚gemeint‘ waren, eindringen zu können“ (69). Die Lebensentwürfe der fremden vergangenen Zeit sind anschaulich vor Augen zu bringen und mit den eigenen lebenspraktischen Vorannahmen zu vermitteln. Die szenischen Verständnismuster müssen geschichtlich-kulturell konkret, d. h. „in ein ganz bestimmtes geschichtliches Kulturpanorama eingefügt werden“ (69). Sie müssen als Momente subjektiver Lebenspraxis und „als Moment eines objektiven Kulturzusammenhangs“ begriffen werden (69). „Gleichgültig, wie weit eine tiefenhermeneutische Kulturanalyse ins Fremdverständnis vordringen will, sie muß sich allemal des einen unmittelbaren Zugangs bedienen: des szenischen Verstehens. Sie muß sich einlassen auf den Text“ (70) - und den von ihm ausgelösten Irritationen. Anders kann die latente Botschaft eines Textes nicht entschlüsselt werden (siehe hierzu den Fall „Krönung“).

An späterer Stelle stellt Lorenzer noch einmal deutlich heraus: „Zur psychoanalytischen Persönlichkeitstheorie muß nun aber eine Theorie der kulturellen Strukturen und sozialen Prozesse hinzutreten. Beide Perspektiven müssen sich in den Praxisbildern, den Deutungsmustern schneiden, damit die zu deutenden Szenen nicht lediglich als Momente einer Lebensgeschichte, sondern auch als Momente einer Kultur begreifbar werden.“ (83) Aber wie soll ein solcher Anspruch eingelöst werden? Und: Was nutzt der psychoanalytische Fokus dafür, wenn Kinder und Jugendliche selbst damit umgehen? Ließe sich so etwas wie eine tiefenhermeneutische Kompetenzbildung von Schülerinnen und Schülern überhaupt vorstellen? Bzw. wie ließe sich dies speziell für den Politikunterricht bewerkstelligen?

2.4.2 Möglichkeiten für Schule und politische Bildung

Vernachlässigte Ebenen und Fragen?

Als Problemsicht und kritisch lässt sich an eine kognitivistisch und kategorial ausgerichtete politische Bildung (wie sie z. B. der Lehrer im Fall „Insel“ praktiziert) zumindest herantragen: dass Sinnlichkeit bereits auf der konzeptionellen Ebene der Unterrichtsplanung und hinsichtlich der Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung unterschätzt wird. Ist dies ein Grund dafür, warum Lernangebote (wie der Romanauszug) Schülerinnen und Schüler nicht erreichen, Lernprozesse nicht initiiert werden? Der Unterricht geht bloß „über“ die Köpfe der Schülerinnen und Schüler (hinweg), aber sie können sich die Gegenstände nicht wirklich „aneignen“, sie können nicht mit eigenen spontan aufsteigenden inneren Bildern, mit eigenen Deutungen und Deutungsversuchen (ganzheitlich) darauf reagieren. Dass die sozialpsychologische Ebene im Kontext des schulischen Politikunterrichts unangemessen vernachlässigt wird, dass es in neueren fachdidaktischen Überlegungen eher um rationalitätsorientierte, unpsychologische Lernwege geht, darauf weist z. B. Achim Würker hin (Würker 1997).

Müsste der sinnlich-symbolische Zugriff - im Sinne szenischen Verstehens - nicht vor jeder inhaltlichen Strukturierung und Kategorienbildung erfolgen? Ideal wäre, Würker zufolge, „stünde der interpretative Erkenntnisprozess vor der theoretischen Erarbeitung“ (Würker 1997, 56).

Vielleicht fehlen im politischen Unterricht Fragen wie diese:

- An welches Erlebnis usf. erinnert mich ein bestimmter Text, eine bestimmte Abbildung, die Äußerung eines Mitschülers/einer Mitschülerin?
- Welche Assoziationen, Bilder, Vorstellungen steigen dabei in mir auf?
- Was spricht mich an, empört oder erheitert mich, was stößt auf meine Ablehnung und was auf meine Zustimmung?
- Warum aber reagiere ich in dem Fall so und in dem anderen Fall anders?
- Wie lassen sich meine emotionalen spontanen Reaktionen erklären, was fühle, spüre ich, was weiß ich und was muss ich noch wissen?
- Welche Kontexte, Informationen, Inhalte usf. lassen sich dabei herauschälen bzw. wären zur weiteren Klärung heranzuziehen?

Mit diesen Schülerfragen könnten latente Sinnstrukturen und manifeste Sinnstrukturen (Ebene objektiver gesellschaftlicher Bedingungen) diskursiv erarbeitet werden. Sie ließen sich auch weiterführen im Hinblick auf gruppenförmige Arbeitsformen (mehr dazu siehe unten zu Lehmkuhl) im schulischen Unterricht. Fragen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler können dann sein:

- Warum reagiert ein anderer abwehrend auf das, was ich gesagt habe?
- Gesetzt den Fall, ich müsste an Stelle des anderen, aus dessen Situation heraus argumentieren und entscheiden - wie würde ich dann vorgehen?
- Warum kommen wir nicht weiter, warum drehen wir uns im Kreis bei der Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe (im Sinne von Blockade und Abwehr)?
- Wo lassen sich Widersprüche und Gemeinsamkeiten aufspüren?

Das Politische szenisch entschlüsseln

Es gibt aber auch konkrete Vorschläge, szenisches Verstehen im Sinne Lorenzers für politische Bildung fruchtbar zu machen, also „nicht kategorial-sprachlich zu katalogisieren, sondern in einer alltagssprachlichen Beschreibung die Szene als Ausgangspunkt der Analyse zu nehmen“ (Belgrad 1997, 23). Plädiert wird dafür: das Politische szenisch zu entschlüsseln als Verfahren politischer Analyse.

Belgrad nennt verschiedene Kriterien, mit denen er szenisches Verstehen und Tiefenhermeneutik als didaktisches (und nicht etwa als fachdidaktisches) Konzept fasst. Dazu gehören u. a., dass sowohl starke und schwache Schüler die Möglichkeit haben, sich an Interpretationen zu beteiligen, dass szenisches Verstehen Kreativität und Vorstellungskraft anregt, dass Deutungshypothesen argumentativ gestützt sein müssen (ebenda, 21f.).

Würker spricht sich dafür aus, Psychoanalyse in den politischen Unterricht zu integrieren, davon ausgehend, „dass relevante Aspekte des Politischen ohne eine Analyse in psychoanalytischer Perspektive nicht zureichend erfasst werden können“ (Würker 1997, 45). In den Unterricht eingelagert müsste es interpretative Phasen, offene Gesprächssituationen geben, in denen „die unbewusst-irrationale Dynamik politischer Massenbildung ans Licht

zu bringen“ wäre (ebenda, 56). Die unterrichtenden Lehrpersonen müssten qualifiziert und fähig sein, den „durch Assoziationen, Irritationen und Phantasie geprägten Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern sich entfalten zu lassen, ohne selbst ‘handfeste’ konkrete Ziele im Kopf zu haben, die es als Ergebnisse anzusteuern gilt“ (56).

Würker schlussfolgert unter anderem: „Ein tiefenhermeneutisch orientierter politischer Unterricht fördert ‘Weltorientierung’ der Schülerinnen und Schüler, indem sie den ‘Überblick über die von uns erkennbare Welt’ [...] auf jene Bereiche erweitert, die unserer Rationalität zunächst einmal entzogen sind.“ (Heymann zit. nach Würker 1997, 57)

Aber das sind programmatische Äußerungen. Noch ist der genaue konzeptionelle Ansatzpunkt für die Nutzung der Tiefenhermeneutik im Politikunterricht nicht klar. Fragen wir zuerst einmal nach.

2.4.3 Lorenzer in der fachdidaktischen Diskussion

Es ist hier also der Frage nachzugehen, inwiefern die herausgearbeiteten Grundelemente: szenisches Verstehen, sinnlich-symbolische Zugänge und Interaktionsformen in konzeptionellen Überlegungen zur schulischen Fachdidaktik aufgegriffen werden. Es geht also hier nicht darum zu klären, inwiefern das tiefenhermeneutische Verfahren auf Unterrichtsanalysen anzuwenden ist. Dazu liegen - darauf sei hingewiesen - Arbeiten von König (z. B. König 1998) und Koring (Koring 1989) vor. Vielmehr geht es hier darum, die Grundelemente eines szenischen Verständnisses von Verstehen (von Teilnahme, von Einlassung) in konzeptionellen Überlegungen zum Politikunterricht selbst aufzusuchen, also zu sehen ob bzw. inwiefern solche Zugriffsweisen - abgesehen von den bereits im letzten Abschnitt dargelegten Zugriffsweisen von Belgrad und Würker - aufgenommen und weitergeführt werden. Es geht auch wieder darum, fachdidaktische Vorschläge und konzeptionelle Überlegungen neu zu lesen.

Psychologie, Psychoanalyse und politische Bildung

Zunächst einmal lässt sich - sichtet man Handbücher und Lexika zur politischen Bildung etwa unter Stichworten wie Psychoanalyse, Symbolbildung und Sinnlichkeit - auf einer allgemeineren Ebene festhalten:

- dass im Kontext der Politischen Psychologie Lorenzers Ansatz aufgenommen und rezipiert wird (Bauriedl 1999, 191ff.)
- dass, was psychische Voraussetzungen politischen Lernens anbelangt, auf die Bedeutung sinnlichen, gefühlsmäßigen Erlebens Bezug genommen wird (Hartkemeyer 1999, 202ff.). Hartkemeyer verdeutlicht dies, indem er Hannah Arendt mit folgenden Worten zitiert: „Verstehen heißt nicht, das Empörende leugnen, das Beispiellose aus Beispielen ableiten oder Erscheinungen durch Analogien und Verallgemeinerung so erklären, daß der Aufprall der Wirklichkeit und der Schock der Erfahrung nicht mehr fühlbar sind.“ (Arendt zit. nach Hartkemeyer ebenda, 203)

Zusätzlich sei darauf hinzuweisen, dass Sinnlichkeit, der Anspruch mit den Sinnen zu lernen, im Kontext von Ästhetik bzw. ästhetischen Zugängen - also der (selbst-) reflektie-

renden und kritischen Auseinandersetzung beispielsweise mit künstlerischen Prozessen als Medium für politisches Lernen - zu finden ist (Schelle 1993; Schelle 2002).

Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, und darauf hat Paul Ackermann bereits Anfang der 90er Jahre hingewiesen: „Mögliche sinnliche und ästhetische Zugänge zur gesellschaftlichen Wirklichkeit sind bisher in der Politikdidaktik vernachlässigt worden.“ (Ackermann 1991, 87)

Nun ist aber - über die skizzierten Zugänge und die Überlegungen, Politisches szenisch zu entschlüsseln hinaus - nach Ansätzen zu suchen, in denen die Möglichkeit, sich selbst und andere besser zu verstehen, grundlegender, elementarer gefasst wird, etwa in Vorschlägen und Herangehensweisen, die darauf zielen, Empfindungen, Gefühle, innere Bilder, ja Unbewusstes thematisierbar zu machen. Es sind demnach Ansätze näher zu betrachten, in denen Sinnlichkeit, sinnliches und gefühlsmäßiges Erleben aufgenommen werden, um politische Lernprozesse zu initiieren.

Unmittelbares Gewahrwerden, Selbstreflexion und Meditation als Zugänge zu sich und der Welt

In einer Veröffentlichung mit dem Titel „Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung“ (Schiele/Schneider 1991) - in der Ackermann die genannten Defizite benennt - findet sich ein Beitrag, der für das vorliegende Anliegen aufschlussreich scheint. So geht Siegfried George ein auf die Möglichkeiten von Intuition, Selbstreflexion und Meditation als methodische Zugänge, die Rationalität und Emotionalität verbinden (George 1991, 138ff.). Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die zunehmende Schnelligkeit, die sich auf alle Lebensbereiche und mithin auch auf die Schule auswirke. Er bezeichnet diese Entwicklungen (bedingt vor allem durch den naturwissenschaftlich-technischen Entwicklungsstand) mit dem Begriff „Dromokratie“, verstanden als Geschwindigkeitsherrschaft. „Eigenes Nachdenken, ruhiges Sich-Hineinversetzen, Anwendung auf die eigene Lebenserfahrung - dies alles widerspricht der Geschwindigkeitsherrschaft.“ (ebenda, 138) Seine Vorschläge laufen nun darauf hinaus, der in 45-Minuten-Einheiten angelegten Beschleunigung, dem gängigen instrumentellen Denken, das allein an schulischen Lernzielen orientiert ist, entgegenzuwirken. Eine Möglichkeit wird in der Handhabung intuitiver Erkenntnis als Problemlösung gesehen, „welche die ganze Person erfasst und deshalb auch mit starken Gefühlsregungen verbunden ist“ (139f.).

Intuitionen und Einsichten (wissenschaftstheoretisch fundiert bei Kurt Gerhard Fischer²⁹) fungieren sozusagen als Voraussetzung und Wege der Erkenntnis. „Schließlich sollten Erkenntnisprozesse offengelegt werden, um kenntlich zu machen, welche intuitiven Zusammenhänge und stillschweigende Voraussetzungen in ihnen mitgedacht werden.“ (George 1991, 144) Kurzum: Es handelt sich um einen Zugang, der zunächst auf „ein unmittelbares Gewahrwerden, eine spontane Erkenntnis“ setzt.

Mehr noch ist hier interessant die Initiierung politischer Lernprozesse über Selbstreflexion (die über das hinausgeht, was wir ohnehin im Alltag tun). Anhand eines Unterrichtsbeispiels - entnommen einer Unterrichtseinheit über Aggression in der Schule; thematisch geht es um das Recht auf körperliche Unversehrtheit - schlägt George vor, über den eige-

²⁹ George weist unter anderem hin auf Fischer 1970, 96f.; siehe auch Fischer 1993, 27ff.

nen Körper nachzudenken mithilfe eines Textes, der zu einer Art Zeitreise durch den eigenen Körper einlädt.

Selbstreflexion zielt hier auf das Erspüren des eigenen Körpers mit seinen verschiedenen Funktionen und Möglichkeiten und setzt zunächst an bei den Empfindungen der Schüler, über die sie anschließend sprechen können. Es geht um ein ganzheitliches Verfahren, um einen sinnlichen Zugang, der eine Bereitschaft zur Einlassung voraussetzt. Weitergeführt wird dieser Zugang bis hin zu einer politischen Selbstreflexion, bei der z. B. Fragen nach dem Sinn und dem Ziel einer politischen Ordnung mit Fragen nach der eigenen Stellung darin verbunden werden.

Ein dritter Zugang ist der der Meditation, damit will George der verbalen Auseinandersetzung als Königsweg politischer Bildung ein Vorgehen entgegensetzen, das nicht bloß die Schülerinnen und Schüler anspricht, die sich sprachlich gekonnt ausdrücken usf. „Wenn ein Ziel des Unterrichts die Förderung von Individualität ist, muß den heranwachsenden Individuen zwangsläufig ein großer Freiraum für individuelles Denken und Empfinden gegeben werden.“ (ebenda, 151) Schließlich kann jede/jeder entscheiden, wieviel er/sie davon anderen mitteilen möchte.

„Der Zugang zur Welt auf dem Wege der Anschauung, des stillen Nachdenkens heißt Meditation. Der Mut zu freiem Denken, zur Öffnung für die Erfahrung der vielgestaltigen Wirklichkeit ist keine Selbstverständlichkeit, kann aber gelernt werden. Wenn im Unterricht Texte oder Bilder zum stillen Nachdenken angeboten werden, stellt sich erfahrungsgemäß eine Atmosphäre her, in der alle für sich Probleme überdenken. Meist erfolgt es streßfrei, weil ja niemand im Anschluß an die Meditation nach den eigenen Gedanken und Empfindungen gefragt wird. Die dabei beobachtbare Aufmerksamkeit sollte nicht gering geschätzt werden, denn mit welcher Methode erreichen wir sonst noch, daß alle Schülerinnen und Schüler sich einem Problem zuwenden.“ (151)

Der Unterricht bleibt aber dabei nicht stehen. Über die Meditation wird eine intellektuelle und emotionale Grundlage für die anschließende Auseinandersetzung geschaffen.

Weiterführende Überlegungen und kreative Zugänge zum Vorbewussten

Ich beziehe mich nun auf einige weiterführende und neue Aspekte einer späteren Veröffentlichung Georges.

Selbstreflexion, Meditation, Intuition, nun erweitert um Kreativität, werden als Lern- und Erfahrungswege verstanden, „die primär keine Formen des Mittel-Zweck-Denkens sind, sondern über besinnliches, stilles Nachdenken geistige Realität und deren Bezug zur sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit erschließen“ (George 1993, 7). Schulisches Lernen (George öffnet politisches Lernen explizit hin zu den institutionellen Bedingungen und Voraussetzungen) sollte ausgerichtet sein an den menschlichen Grunderfahrungen: Denken, Sinneswahrnehmungen, Gefühle und Handlungen. Mit diesem Anspruch reagiert er auf Aspekte und Bedingungen einer veränderten Kindheit (Familie, Medien). Kinder sind ernst zu nehmen hinsichtlich ihrer kognitiven und - dies ist für die vorliegende Studie aussichtsreich - ihrer emotionalen und vorbewussten Lebensäußerungen (ebenda, 13).

George stellt auch Bezüge her zu den Ansprüchen beruflicher Tätigkeit und neuen Formen der Arbeitsorganisation (Gruppenarbeit, Kreativität u. a.), denen von schulischer und universitärer Seite bislang zu wenig Bedeutung zugemessen werde.

Er legt dann ein Verständnis von Selbstreflexion dar, das den Spuren erinnelter Erfahrungen folgt, das Erkenntnisse und Gefühle verbindet.

„Die individuelle Auseinandersetzung bedeutet aber nicht, daß daraus keine politisch relevanten Erkenntnisse gezogen würden. Vielmehr ist zu erwarten, daß Erkenntnisse, die durch Selbstreflexion gewonnen werden, tiefer gehen als solche, die im täglichen Unterrichtsgeschehen erworben werden. Wer sich und seine Prägungen als Teil der Gesellschaft erfährt, mag auch die Biographien anderer Menschen in einem neuen Licht sehen.“ (16)

Entfaltet werden beispielgebend Texte, Briefe usw., auf die nicht gleich inhaltlich „einzusteigen“ ist, denen vielmehr mit einer Haltung stillen Nachdenkens zu begegnen ist.

So wird der meditative Zugang anhand des Beispiels Verkehrsunfall verdeutlicht. Details eines erlebten Verkehrsunfalls kommen erst in ruhigen Überlegungen, die man nach und nach anstellt, zum Vorschein. Was man gesehen, gedacht, gefühlt, getan hat, sind Fragen, die man sich stellt. Man lässt den gesamten Hergang „vor dem Auge des Geistes“ noch einmal ablaufen. „Dann wird die Realität anfangen zu sprechen. Ich muß zuschauen können, und dann wird sich der gesamte Ablauf mehr und mehr erschließen. Die Wirklichkeit kann sich nur aufschließen, wenn Menschen bereit sind, sie wahrzunehmen.“ (22) Aktiv nachzudenken ist der eine Weg, Erkenntnisse zu gewinnen, „aber auf viele andere Erkenntnisse müssen wir warten, bis sie uns ‘aufleuchten’, ‘einleuchten’, gegeben werden“ (22).

Der Anspruch, den George geltend macht, ist, diese Form der Zuwendung auch im Hinblick auf politisch-gesellschaftliche Realitäten zu praktizieren, etwa kann sich Meditation politisch auseinander setzen mit Fragen, die das Überleben der Menschheit betreffen (z. B. Biotechnologie).

Was die Methoden kreativen Lernens angeht - so geht es vor allem darum, Schülerinnen und Schüler zu ermuntern, „ihrer Phantasie freien Lauf zu lassen“ (39). „Unsere Phantasie überschreitet die Gesetze der Natur. Sie verfügt über die Fähigkeit, die Dinge auf den Kopf zu stellen, ihnen ganz andere Bedeutungen zu geben und damit eine neue Welt zu schaffen.“ (39)

Worum es geht, ist, Alternativen zu erwägen, die sich über kreative Ideen, Fantasien usw. einstellen, ja überhaupt erst zum Vorschein gebracht werden können. Zumeist sind dabei spontane und systematische Aspekte angesprochen. Spontaneität und Systematik müssen also nicht zwangsläufig als gegensätzlich angesehen werden.

Möglichkeiten, die zur Förderung von Kreativität erwogen werden, sind u. a. vorbewusstes Wahrnehmen und Inkubation (George bezieht sich hier auf Erkenntnisse aus der Kreativitätsforschung). Was das vorbewusste Wahrnehmen angeht, so geht es dabei um Träume, die ein Zugang zum Vorbewussten sind. Schülerinnen und Schüler sollten lernen, diese ernst zu nehmen und „auch selbstkritisch auf die eigene Lebensführung“ zu beziehen³⁰.

Mit Inkubation ist das Ausbrüten von Ideen gemeint, ein „Zustand des Dösens“ (45). Unterschieden werden: ein organisierter Zugang (Assoziationen werden nach rationalen Kriterien zu einem Problem zusammengestellt usw.) und ein inspirierter Zugang. „Bei einem ‘inspirierten’ Zugang ist der einzelne Mensch primär gefragt. Er mag eine Problem-

³⁰ Auch hier wird der Aspekt der „Lebensführung“ berührt; dazu vgl. Müller 1997²; siehe dazu auch weiter unten Lehmkuhl 2000 sowie Kersting 2000.

formulierung für sich finden und dann warten, bis das Unbewusste ihm Lösungen anbietet. Diese Lösungen können durchaus mit dem Ergebnis des systematischen Zugangs identisch sein.“ (46)

Kurzum: Es geht hier um Zugänge, die sich auf innerpsychische Abläufe beziehen, die im Unterricht nicht unmittelbar dar- und offen gelegt werden können, die eine tiefere Einlassung erfordern.

(M)ein Fazit zu George lautet:

Dies alles kann sicher nicht im engeren Sinne als szenisches Verstehen begriffen werden. Es zeigen sich aber doch deutlich Elemente davon, indem auf Einlassung, Imaginationsfähigkeit sowie innere Bilder und Zustände gesetzt wird. Der politische Lernprozess wird konsequent als subjektiver Erfahrungsprozess begriffen, bei dem alle Sinne angesprochen werden. Schauen wir noch auf einen anderen fachdidaktischen Ansatz, der ähnlich erfahrungsorientiert begründet wird.

Biografisch-subjektorientiert den eigenen Werdegang reflektieren

Heidrun Hoppe hat konzeptionell eine biografiezentrierte, biografisch-subjektorientierte Didaktik entwickelt. Sie versucht damit, bislang vernachlässigte Dimensionen „alltäglicher Lebenserfahrungen“ für politische Bildung - vor allem auch im Hinblick auf die Integration von „Erfahrungen der Menschen beiderlei Geschlechts in unterschiedlichen Lebensbereichen“ - aufzunehmen (Hoppe 1996, 171f.). Die Vermittlung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit (zwischen Politik und Alltag) (ebenda, 318ff.) durchzieht diesen konzeptionellen Ansatz wie ein roter Faden.

Hoppe schlägt vor, Biografien als Moment gesellschaftlichen und politischen Lernens zu fassen, um erkennen zu können, dass sich „Politik in Lebensgeschichten“ spiegelt (299ff.). Es geht dabei auch um Reflexion und Selbstreflexionsfähigkeit, um Gefühle, um bewusste und unbewusste Handlungsweisen und nicht um rein kognitive Reaktionsweisen auf Schilderungen von und über andere (siehe etwa 337f.). Es bedarf, „um einen solchen Reflexions- und -Verständigungsprozeß ‘von unten’ in Gang zu setzen [...] unterschiedlicher und möglichst vielfältiger Lernangebote, wozu der biographisch-subjektorientierte Ansatz einen Beitrag leisten will“ (255).

Dieser Ansatz kann und soll hier nun nicht in seinen Grundzügen dargelegt werden, weil er im Kern - also bezogen auf meine Fragestellung nach Ansätzen für szenische Teilnahme und Verstehen - nicht so weit greift wie etwa die Vorschläge, die George macht. Zwar geht es Hoppe darum, „im Sozialkundeunterricht persönliche *Bezüge* zum Thema zu eröffnen“ (243), allerdings ist dabei weniger an (inner-)psychische Verarbeitungs- und Reaktionsweisen von Schülerinnen und Schülern (etwa im Sinne der weiter oben aufgezeigten Einlassungsbereitschaft) gedacht. Vielmehr sieht Hoppe gerade Unzulänglichkeiten des Ansatzes dort, wo der Unterricht drohe, „sich in lebensgeschichtlichen Erfahrungen zu verlieren, wo eine Therapeutisierung von Lernprozessen einsetzt“ (335). Aus dem Verständnis phänomenologischer Tradition heraus, gehe es ihr zwar darum, Zusammenhänge zwischen subjektiven und objektiven Momenten zu verdeutlichen, nicht aber um die Interpretation subjektiver Deutungsmuster (335).

In dem nächsten Abschnitt komme ich nun wieder auf einen explizit psychoanalytischen Fokus zurück. Mit der Studie von Kirsten Lehmkuhl kann/soll der tiefenhermeneu-

tische Ansatz von Lorenzer neu gelesen und weitergeführt werden, und zwar unter Berücksichtigung aktueller Entwicklungen und Anforderungen von Berufstätigkeit (Lehmkuhl 2000)³¹.

Die Perspektive, die Lehmkuhl einnimmt, nämlich von den sich wandelnden Ausbildungserfordernissen (Berufswelt sowie betriebliche und schulische Berufsausbildung) einer „modernen“ Gesellschaft her zu denken, liegt den Grundfragen meiner Arbeit nahe, insofern damit Fragen des Selbst- und Weltverhältnisses sowie Fragen von Lebensführung berührt werden. Meine Aufmerksamkeit gilt dieser didaktisch-pädagogischen Perspektive, mit der Lehmkuhl auf psychodynamische Prozesse von Auszubildenden und Lernenden blickt.

Abschließend sollen die Möglichkeiten einer psychoanalytisch fundierten hermeneutischen Kompetenz im Hinblick auf die Entwicklung einer hermeneutischen Kompetenzbildung von Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht ausgelotet werden. Es soll dabei um die Frage gehen: Was nutzt der psychoanalytische Fokus dafür, dass Schülerinnen und Schüler selbst damit umgehen? Wie lässt sich das Ziel einer tiefenhermeneutischen Kompetenz fassen? Gibt es überhaupt Ansatzpunkte hierfür beim Kind und beim Jugendlichen?

2.4.4 Vom szenischen Verstehen zur inneren Dialogfähigkeit

Die Studie von Kirsten Lehmkuhl ist angesiedelt im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Aufgefächert werden die Implikationen gesellschaftlicher Entwicklung im Hinblick auf Berufswelt und -ausbildung, bis hin zu der Rolle, die Einzelnen dabei zukommt, bis hin zu der Frage, wie Einzelne mit neuen Anforderungen (im Produktionsprozess und in begleitenden schulischen Maßnahmen) umgehen, wie sie darauf reagieren usw. Hauptaugenmerk sind dabei Erfordernisse kooperativer Arbeitsformen, also neue Arbeitsorganisationskonzepte, die auf teilautonome Arbeitsgruppen setzen, und Befunde dazu. „Teilautonome Arbeitsgruppen sollen genau jenen Freiraum an Gestaltung und Selbstkontrolle bieten, der den Arbeitskräften aus ihrem Privatleben längst selbstverständlich ist. Dabei sollen auch die dort entwickelten Fähigkeiten zur eigenständigen, selbstbewussten Lebensführung genutzt werden.“ (Lehmkuhl 2000, 31)

Gesellschaftliche Ansprüche und subjektive Wirklichkeitsverarbeitung

Sollen betriebliche Umstrukturierungen gelingen, so eine Hypothese Lehmkuhls, „dann müssen sie von einer gesamtgesellschaftlichen Umorientierung bezogen auf den Grad individueller Verantwortungsübernahme, Partizipation und Selbstreflexion begleitet werden, die nicht zuletzt vom Bildungssystem unterstützt und gefördert werden muss“ (ebenda, 40). Die Autorin setzt dabei auf psychoanalytische Ergebnisse und Erkenntnisse über menschliches Denken und Fühlen, die „lerntheoretisch gelesen, einen großen, bislang unzureichend genutzten Fundus zum Verständnis psychischer Belastungen, Blockaden und Bewältigungsstrategien im Umgang mit Veränderungen“ (41) bereit halten.

³¹ Ich beziehe mich hier auf bzw. zitiere aus der von Lehmkuhl im Jahr 2000 an der Universität Hamburg eingereichten Fassung der Habilitationsschrift. Die publizierte Fassung liegt seit kurzem vor (siehe Lehmkuhl 2002).

Es geht also um gesellschaftliche Ansprüche und Anforderungen an das Subjekt und um subjektive Strukturen der Wirklichkeitsverarbeitung (Freud), die als solche zunächst mal zur Kenntnis zu nehmen wären (17). Eine Zielvorstellung dabei ist: „Affekte als Orientierungshilfen zu benutzen und Unbewusstes bewusst zu machen“ (45), um Durchsetzungsfähigkeit zu erhöhen, strategische Handlungsalternativen zu entwickeln und nicht in kränkende Erfahrungen verstrickt zu bleiben.

Zunächst einmal gilt festzuhalten, dass Lehmkuhl hermeneutische Kompetenz in Bezug auf die Einbeziehung unbewusster Anteile der Erfahrung beschreibt. Sie zeigt auf, „[...] dass die herkömmliche Entgegensetzung von Gefühl und Verstand unhaltbar ist, dass es bei der Handlungsregulation vielmehr um ein komplexes Zusammenspiel dieser beiden Modalitäten menschlichen Wahrnehmens und Erkennens geht [...]“ (58). Sie nimmt Bezug u. a. auf das Habitus-Konzept von Bourdieu und kommt zu dem Schluss, dass die Funktionsweise des Habitus hinsichtlich des Zusammenspiels von unbewussten und bewussten Anteilen noch offen ist. Die soziale Bestimmtheit von Habitus, Geschmacksurteilen usw. reicht ihr zufolge nicht aus.

Individuelle Strukturen und betriebliche Interaktion

Vor allem wichtiger Anhaltspunkt dieser Arbeit ist der Bezug zu Peter M. Senge, der mit dem Begriff impliziter Vorannahmen arbeitet und im Grunde von der Anforderung an die Individuen ausgeht, die unbewussten Anteile in Erkenntnisprozesse zu integrieren. Lehmkuhl greift also die Befunde und Ergebnisse Senges zur Untersuchung von Unternehmen auf (131ff.), weil dieser objektive ökonomische Umfeldanforderungen um die Perspektive individueller Strukturen der Wirklichkeitserfassung erweitert. So reiche etwa das Denken in linearen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen nicht aus. Die Vorstellung, komplexe Aufgabenstellungen seien grundsätzlich planbar und lösbar (One-best-way-Manier funktioniert nicht) erweise sich als Illusion, vielmehr würden Facettenreichtum und Multidimensionalität unternehmerische Prozesse kennzeichnen. Typische „Lernbehinderungen“ in Unternehmen seien im persönlichen Verhalten und in Strukturen zu finden.

Mit Senge werden Unternehmen als „Lernende Organisationen“ begriffen, dabei gilt es verschiedene Grunddisziplinen auszubilden. Notwendige Voraussetzungen für das „Denken in Systemzusammenhängen“ sind: „persönliche Ziele zu erkennen und zu verfolgen“; „eigene, oft unbewusste Grundannahmen als handlungsleitend zu erkennen und darüber zu kommunizieren“; die vielfältigen „Wirklichkeitswahrnehmungen und Zielvorstellungen“ zusammenzufassen zu einem konkreten Ziel und bereit zu sein, „von eigenen Annahmen Abstand zu nehmen, sie mit den Augen anderer zu sehen“ (133)³².

Lehmkuhl zufolge komme Senge „zu bemerkenswert dichten Beschreibungen psychodynamischer Zusammenhänge in der betrieblichen Interaktion und Kommunikation“ (133). So wird herausgestellt, dass sich gut funktionierende Arbeitsgruppen nicht etwa durch fehlende Konflikte auszeichnen, sondern dadurch, wie mit konflikthaltigen Situationen umgegangen wird. Entsteht eine unbefriedigende Situation, so ermöglicht erst genaues Hinsehen, die eigene Beteiligung daran zu erkennen. „Dieses ‚genauere Hinschauen‘, die Fähigkeit zur *Introspektion*, stellt Senge dementsprechend auch als *unentbehrliches Gegenstück der Analyse der äußeren Wirklichkeit* an die Seite.“ (134) Es ist also notwendig, dass sich

³² Zu dieser Vorstellung „mit den Augen anderer sehen“ (vgl. Breit 1991) siehe 2.2.5.

Teamkollegen untereinander austauschen, damit eigene verschüttete Aspekte der Selbst- und Wirklichkeitswahrnehmung überhaupt aufgedeckt werden können. „Erst das Sich-Einfühlen in die Weltsicht des anderen ermöglicht diesem die Überwindung von Abwehrmechanismen, die die eigenen Gedankengänge immer dann spontan verhüllen, wenn erahnte Unstimmigkeiten und Fehlschlüsse die Angst vor Bloßstellung und Beschämung aufkommen lassen.“ (135)

Zur Kenntnis zu nehmen ist überdies, dass lernende Teams mehr und weniger wissentlich Routinen der Abwehr mobilisieren, die Lernen und Entwicklungen behindern und blockieren. Mechanismen der Abwehr signalisieren, dass Lernen nicht stattfindet. Sofern sie aber erkannt und hinterfragt werden, stellen sie gleichsam eine Chance dar, um ein Lernklima wiederherzustellen.

Lehmkuhl würdigt die Analysen Senges vor allem im Hinblick auf die Thematisierung der emotionalen Seite, die nicht als bloßes Anhängsel fungiert. Die Aufforderung zur Introspektion, bis hin zum Aufspüren von AbwehrROUTINEN, ist geleitet von der Annahme, „dass Menschen sich für eine Sache, eine Aufgabe oder Problemstellung nur dann wirklich einsetzen, wenn sie sich dieser Sache innerlich verpflichtet fühlen, wenn sie in ihr einen Sinn sehen“ (136).

Dies bedeutet für die Beschäftigten mehr Transparenz, was unternehmerische Ziele anbelangt. Dies bedeutet auch, dass Beschäftigten Möglichkeiten eingeräumt werden müssen, eigene Wertvorstellungen und persönliche Ziele aufspüren zu können und kritisch prüfen zu können, inwiefern betriebliche Ziele damit übereinstimmen oder abweichen. Dies könne nur in einem längerfristigen Verständigungsprozess erfolgen, in dem zunächst einmal „die eigenen Bedürfnisse, Ziele und Vorstellungen über die Welt ins Bewusstsein gehoben werden“ (136).

Es kann festgehalten werden, dass hier eine Reihe von Vorschlägen gemacht werden, die als Zugänge und Zugriffsweisen zum Verstehen von Selbst und Welt gefasst werden können. Lehmkuhl weist darauf hin, dass Senge sich zwar der psychoanalytischen Terminologie bediene, aber einen direkten theoretischen Bezug zu psychoanalytischen Grundannahmen nicht herstelle. Die besondere Bewandnis, die es aber mit dem Begriff des Unbewussten auf sich hat, dem wendet sich Lehmkuhl in Teil II ihrer Arbeit mit Bezug auf Sigmund Freud zu. An der Stelle knüpfe ich wieder an.

Unbewusste und bewusste Vorgänge in Lernsituationen: Affekte und Abwehr

Die von ihr für meine Studie wegweisende - und über Lorenzer hinausführende - Vorarbeit Lehmkuhls besteht darin, Grundelemente der Psychoanalyse bzw. darin eingeschlossene bildende Elemente für die berufliche Lern- und Ausbildungssituation nutzbar zu machen. Es gilt also, die von Lehmkuhl für die berufliche Bildung herausgearbeiteten bildenden Elemente aufzunehmen und hinsichtlich meiner Frage nach dem Selbst- und Weltverhältnis aufzugreifen.

Ausgehend davon, dass bewusste und unbewusste seelische Vorgänge bei persönlichen Veränderungen wie etwa Lernvorgängen immer ineinander greifen, zieht Lehmkuhl also die psychoanalytische Theorie zu Rate, um dieses Zusammenspiel verständlich zu machen. Die dabei in Augenschein genommenen Entwicklungsprozesse werden nicht als widerspruchsfrei gefasst. „Wer in dieser Gesellschaft zurecht kommen will, muss lernen, einen dritten, übergeordnet-distanzierten Standpunkt jenseits der Widersprüche einzunehmen,

von dem aus er sich zu diesen Widersprüchen und deren Auswirkungen auf ihn selbst verhalten kann. Hierzu müssen diese Widersprüche zuallererst ins Bewusstsein treten, erst dann können die betroffenen Subjekte eine progressive Bewegungsform für sie finden und einen Versuch der bewussten Bewältigung mit Aussicht auf Erfolg unternehmen.“ (173)

Mit Bezug auf Freud stellt Lehmkuhl das Zusammenspiel von unbewussten, vorbewussten und bewussten Verarbeitungsformen der Realität heraus. „Die Wirkmächtigkeit des Unbewussten, dessen Funktionsweisen er an der Entstehung von Träumen herausarbeitet, besteht auch im Alltagsleben, im alltäglichen Denken und Handeln.“ (197) Ihre Ausführungen münden in der These: „Erst ein das Unbewusste in seinen Funktionsgesetzen einbeziehendes und dadurch tiefgreifendes Verständnis der *Psychodynamik* bietet die Gewähr, in der pädagogischen Arbeit den tatsächlichen Verhältnissen zwischenmenschlichen Denkens, Fühlens und Handelns gerecht zu werden.“ (209)

Was aber die Erkenntnis innerer Vorgänge angeht, so ist jedes Subjekt darauf angewiesen, diese bewusst wahrzunehmen. Wie kann dies aber bewerkstelligt werden? Wie ist der Verstehens- und Erkenntnisvorgang zu denken?

In Betracht gezogen wird die Bedeutung von Affekten, die - darauf hat Freud verwiesen - als Signale im Denkprozess eine erhebliche Rolle spielen (224). Diese Signalfunktion fasst Lehmkuhl als einen relevanten Aspekt für die pädagogische Arbeit. „Eine mehr oder weniger intensive Gefühlsregung, die uns im Fortgang unseres Gedankens stört, sollte uns zu denken geben!“ (226).

Ausgehend davon, „dass jede Situation einer sofortigen gedanklichen Bewertung unterworfen wird, diese Situationsdeutung aber nicht unbedingt bewusst erfolgt, sondern im Regelfall spontan und unbewusst (besser gesagt: vorbewusst), dann macht es Sinn, den Gefühlen eine wichtige Rolle im Prozess der *Bewusstwerdung von Situationseinschätzungen* zuzuweisen, eben eine *Signalfunktion*“ (227).

Hier kann nun festgehalten werden, dass die Rolle des Über-Ich für die Auseinandersetzung mit sozialen und politischen Fragen nicht zu unterschätzen ist, dass im Über-Ich die einsozialisierten traditionalisierten Vorstellungen ihren Niederschlag finden und nicht ohne weiteres abgeschüttelt werden können.

Was die Abwehrmechanismen betrifft, so stellt Lehmkuhl heraus, dass diese durchaus dazu beitragen können, dass innere Konflikte zweckmäßig gelöst werden, also sie nicht per se als unproduktiv anzusehen sind. Unterscheiden lassen sich die Abwehrmechanismen, was den Grad sozialer Angemessenheit angeht.

„In der pädagogischen Arbeit geht es vor allem darum, möglichst wirklichkeitsgerechte Verarbeitungsformen im Umgang mit inneren und äußeren Ansprüchen und Anforderungen zu fördern. Viele Abwehrmechanismen haben den Nachteil, die Bewältigung von Arbeits- und Lebensaufgaben nachhaltig zu beeinträchtigen, intellektuelle Fähigkeiten zu blockieren oder zu deformieren, das heißt sie in den Dienst einer hinsichtlich der produktiven Realitätsbewältigung unfunktionalen Aktivität zu stellen.“ (255f.) In diesem Sinne - dies wurde bereits weiter oben mit Bezug auf Senge deutlich - gebührt den Abwehrmechanismen Aufmerksamkeit.

Als wesentlichen Beitrag und Leistung der psychoanalytischen Theorie Freuds stellt Lehmkuhl mit Lorenzer die Zubilligung einer Sinnstruktur des Unbewussten heraus: „Als Gegensinn zu den herrschenden Normen, die nach einem scharfsinnigen Marxwort stets die Normen der Herrschenden sind, wird die untrennbare Einheit von Leib und Seele, von

Lebenstrieb und Sinn im Unbewußten zum Fundament eines emanzipatorischen Widerstandes gegen das schlecht Bestehende.“ (Lorenzer zit. nach Lehmkuhl 2000, 259).

Die innere Freiheit vergrößern

Wie wäre aber dem Unbewussten nun Rechnung zu tragen? Lehmkuhl zieht Elemente des psychoanalytischen Settings heran, um zu klären, wie das Unbewusste in schulischen und beruflichen Ausbildungssituationen zur Sprache kommen kann bzw. gebracht werden kann. Worum es dabei im Kern geht, lässt sich mit Lehmkuhl - und dies ist die grundlegende These der Arbeit - wie folgt formulieren:

„Die Stärkung des Ichs, die Vergrößerung der inneren Freiheit durch die Revision alter Abwehrstrategien und die Rückeroberung zuvor ins Unbewusste verdrängter Strebungen, erhöht die sozial-kommunikativen und intellektuell-kreativen Fähigkeiten.“ (ebenda, 265)

Lehmkuhl greift dabei die psychoanalytischen Techniken, wie etwa die der freien Assoziation, auf, mit dem „Ziel der ‘vorurteilsfreien Erwägung *aller* Angelegenheiten“ (264) (siehe auch 270f.). Sie geht auch ein auf die Notwendigkeit einer gleichschwebenden Aufmerksamkeit, davon ausgehend, „dass jeder auftauchende Gedanke in *sinnvoller* Verbindung zu unbewussten Vorstellungskomplexen steht“ (271f.), sich „*zwanglos*“ zu entfalten hat. Sie legt die Zusammenhänge von Übertragung, Gegenübertragung usw. dar. Dies soll hier nicht im Einzelnen wiederholt werden (zu szenischem Verstehen vgl. Lehmkuhl 276ff.). Auch hier wird herausgestellt, dass es nicht um ein sofortiges Verständnis des Mitgeteilten, sondern vielmehr um nachträgliches Verstehen, um Kategorien der Bedeutung geht.

Wichtig ist aber nun, dass Lehmkuhl - und da geht sie über Lorenzer hinaus, indem sie nicht etwa an der tiefenhermeneutischen Analyse von Texten orientiert ist - sich abarbeitet an den besonderen Konstellationen und Bedingungen der Interaktionen zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern selbst. Hier stellt sie also neue Verbindungslinien her, indem sie die Bezüge zur pädagogischen Arbeit deutlich macht (275ff.). Ein Grundanliegen dabei ist, die autonomen Ich-Funktionen im pädagogischen Prozess zu stützen. Zum einen geht es darum, die introspektive Funktion, also die Fähigkeit, widerstreitende Ansprüche, Widerstände wahrzunehmen, sich eigene unbewusste Interessen bewusst zu machen. Zum anderen geht es um die Funktion der Realitätsprüfung, also darum, eigene normative Ansprüche kritisch prüfen zu können.

Pädagogische Profession und hermeneutische Kompetenzbildung

Der pädagogischen Profession kommt Lehmkuhl zufolge die Funktion zu, angemessene Rahmenbedingungen für eine - in dem aufgezeigten Sinn - lernförderliche Situation bereitzustellen. „Mit der Aufarbeitung psychoanalytischer Grundlagen zur Wirklichkeitsverarbeitung wird eine *bislang unterbelichtete Dimension des Lernens, Denkens und Handelns* sichtbar: Die *Ebene der konflikthaften inneren Themen, Wertorientierungen und Grundannahmen*, die einer Klärung und realitätsgerechten Lösung nur dann zugänglich gemacht werden können, wenn sie dem betroffenen Subjekt bewusst werden.“ (381) Lehmkuhl setzt dabei auf die Operation einer stellvertretenden Deutung (siehe hierzu das Teilkapitel zu Oevermanns Ansatz; 2.3.1), die erforderlich wird, „weil dem Subjekt der Zugang zu den unbewussten Teilen seiner Wirklichkeitsverarbeitung verschlossen ist“ (382). Sie bezieht sich also auf Ergebnisse und Perspektiven aus der pädagogischen Professionalisierungsdebatte. Notwendig sei die Ausbildung einer hermeneutischen Kompetenz aufseiten der Lehrpersonen, denn nur diese er-

möglichst zu beurteilen, was subjektiv der Fall ist, dies setze gleichsam Selbstreflexion und Fähigkeit zur Introspektion voraus.

Einzuwenden ist an der Stelle, dass es in der vorliegenden Studie gerade nicht um eine hermeneutische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, sondern um eine hermeneutische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern geht. Dennoch, schauen wir uns die Überlegungen von Lehmkuhl weiter an.

Respektvoll und anteilnehmend müssten die Schülerinnen und Schüler „*auf der Suche nach ihren inneren Grundannahmen*, sowohl hinsichtlich ihrer (oft überzogenen) normativen Ansprüche als auch hinsichtlich ihrer (oft ebenfalls überzogenen und damit enttäuschungsgefährdeten und verdrängten) Wünsche nach unmittelbarer Befriedigung eigener Bedürfnisse“ begleitet werden.

Somit steht die Frage im Raum, ob es entwicklungspsychologisch überhaupt Anknüpfungspunkte für ein szenisches Verstehen aufseiten der Kinder und Jugendlichen gibt und mit welchem Entwicklungsziel eine solche tiefenhermeneutische Kompetenzbildung verbunden werden könnte.

Darauf möchte ich im nächsten Abschnitt, mit dem gleichsam der Ertrag dieses Kapitels bilanziert werden soll, mit einem Beispiel, das Gerd Schäfer schildert, antworten.

2.4.5 Fazit: Emotionen lesen

Schäfer macht in einem Beitrag über „Imagination und Täuschung“ darauf aufmerksam, dass zunächst den inneren Bildern besondere Aufmerksamkeit gebührt (Schäfer 1999, 311ff.). Er veranschaulicht dies am Beispiel eines Orgelkonzertes, das sich ihm in einem ersten Zugriff zunächst nicht erschließen will, mit dem er zunächst „nichts anfangen“ kann, das zunächst durchkreuzt wird von Vor-Informationen und Vor-Urteilen, die mehr oder weniger tauglich sind. Er verdeutlicht anhand dieses Erlebens (mit Bezug auf Bion und Meltzer) drei Phasen eines inneren Umwandlungsprozesses. Erst über „eine Umwandlung des sinnlichen-emotionalen Erlebens in Traumdenken oder Phantasieren, in innere Bilder“ (szenisch und ganzheitlich) kann ein reichhaltiger Vorrat als Ausgangspunkt für das weitere Denken gebildet werden (ebenda, 328). „Aus den bildhaften Strukturen werden Begriffe gewonnen, die das bewusste Denken weiter verarbeiten kann.“ (328)

Schäfer erörtert in diesem Kontext den Aspekt der Täuschung. Auf dem Spiel steht, ob man die Bedeutung eigenen Erlebens überhaupt zu erfassen vermag oder ob man „sich über sie täuscht“ (329). Vieles hängt davon ab, ob man einen Erfahrungseinschnitt überhaupt für bedeutsam hält, ob man überhaupt innere Bilder aufscheinen lassen kann, ob man sich überhaupt Zeit hierfür einräumt.

Innere Bilder als Sinnstrukturen lesen lernen?

Als Ergebnis der Diskussion des tiefenhermeneutischen Ansatzes in Bezug auf eine hermeneutische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern scheint mir die Anforderung die: die eigenen Emotionen lesen zu lernen und sie im Sinne von Sinnstrukturen umzusetzen, d. h. zu formulieren und zu explizieren. Die Frage ist: Können und sollen das auch die Schülerinnen und Schüler lernen? Man könnte sagen, es muss für Kinder und Jugendliche in der Schule möglich sein, eigene Ansprüche und Wünsche geltend zu machen. Es müssen also Formen gefunden werden, in denen sehr wohl gefühlsmäßige und affektive Reak-

tionsweisen mitgeteilt werden können, ohne dabei als Person bloßgestellt zu sein, ohne an Integrität zu verlieren. Oder, anders betrachtet: Es ist davon auszugehen, dass, wo Gefühle - Gefühle auch der Abwehr - nicht diskursiv und thematisch zur Sprache gebracht werden können, diese ihr Eigenleben weiterführen und möglicherweise etwa als positive oder negative Vorurteile bestärkt werden. Man muss zunächst in der Lage sein, eigene gefühlsmäßige Reaktionen erspüren zu können, um diese im Sinne einer größeren inneren Freiheit (vgl. Lehmkuhl) für sich nutzen zu können. Im Politikunterricht müssten stärker als bislang üblich Nischen und Freiräume geschaffen werden, in denen zunächst jeder für sich Zeit zum Nachdenken, zum fantasievollen Umherschweifen von Gedanken usw. bekommt. Es müsste darüber hinaus auch Freiräume geben, in denen die Schülerinnen und Schüler untereinander ihre ersten Eindrücke, Empfindungen usw. austauschen können, in denen sie lernen, Szenen und Bilder, ja Episoden, die sich ihnen unmittelbar aufdrängen, zu erzählen und erzählen zu lassen (etwa in Formen des Gruppenunterrichts). Dabei wäre zu prüfen, was diese Szenen, Bilder, Episoden bei anderen auslösen, wie andere darauf reagieren und was dies wiederum für sie selber bedeutet. Ein Lernweg bestünde darin, diese ersten Zugriffe in Worte/Begriffe zu fassen, also szenische Reaktionen im Sinne szenischen Verstehens in Sinnstrukturen und schließlich inhaltlich weiterzuführen.

Einen Dialog mit sich führen?

Ich will an George anknüpfen, um zu beschreiben, was das Ziel und Wesen einer tiefenhermeneutischen Kompetenz ausmacht. George interpretierend könnte man sagen: Meditation wäre eine Möglichkeit, einen inneren Dialog mit sich führen und aufrechterhalten zu können. Jene Möglichkeit spricht auch Honneth in einem Aufsatz über die Modernität der Psychoanalyse an. Er führt aus: „Als reif, als vollständig entwickelt muß dann dasjenige Subjekt gelten, das sein Potential an innerer Dialogfähigkeit, an kommunikativer Verflüssigung seiner Selbstbeziehung dadurch zur Entfaltung zu bringen vermag, daß es möglichst vielen Stimmen der unterschiedlichen Interaktionsbeziehungen in seinem eigenen Inneren Gehör verschafft. Das Ziel der inneren Lebendigkeit, des intrapsychischen Reichtums hat, kurz gesagt, die Stelle angenommen, die in der älteren Psychoanalyse die Vorstellung der Ich-Stärke innegehalten hatte.“ (Honneth 2000, 1106)

2.5 Besondere Merkmale und Anforderungen einer hermeneutischen Kompetenzbildung von Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht

Ausgehend von einer ersten Unterrichtsanalyse (Fall „Insel“), wurde der Anschluss an sozialwissenschaftliche Kulturtheorien gesucht. Eine leitende Frage war dabei, wie sich das Selbst in sozialer Interaktion zugleich bewahren, bilden und entwickeln kann. Welche Zugänge zum Verstehen des Selbst und des Fremden halten die verschiedenen Ansätze bereit? Was muss es sein, das über das, was die Lebenswelt sowieso vermittelt, hinausgeht? Was ist der spezielle Ansatzpunkt, der spezielle Ort für eine politische Bildung (vgl. Reinhardt 1999, 151f.)?

Die Schule kann in einem engeren Sinne nicht echtes Handeln, kann nicht Handeln mit Ernstcharakter anbieten. Es gibt aber, dies legt die genannte Unterrichtsanalyse nahe, eine bislang unbeachtete Dimension politischen Lernens: nämlich die verstehende Bewältigung von sozialen Situationen. Dies kann als Grundproblem politischen Lernens betrachtet

werden, das sowohl im zwischenmenschlichen Nahbereich eine Rolle spielt als auch in größeren gesellschaftspolitischen Zusammenhängen.

Neben allem Wissen, das vermittelt wird, ist eine verstehensorientierte Durchdringung von Erfahrungen bisher nicht ausdrücklich entwickelt. Man kann sagen, dass die Politikdidaktik hermeneutische sinnverstehende Verfahren als sozialwissenschaftliche Methode entdeckt hat (vgl. Weißeno 1989, vgl. Henkenborg/Kuhn 1998, vgl. Richter 2000), aber nicht als Grundkompetenz von Schülern und Schülerinnen. Ob bzw. dass Schüler und Schülerinnen Defizite diesbezüglich haben, wird nicht thematisiert. Die Verbesserung einer hermeneutischen Kompetenz von Lehrern, Referendaren sowie Studierenden wird hingegen vielerorts - auch in der Schulpädagogik - vorgeschlagen (Grammes/Weißeno 1993; Schelle 1995; Kuhn/Massing 1999). Der Blick ist stark auf eine Veränderung des Lehrerhabitus und -handelns gerichtet (vgl. Sander 2001), die hermeneutische Komponente im Lehrerhandeln wird inzwischen für wichtig gehalten. Sie ist aber noch nicht auf das Handeln der Schüler bezogen worden, im Sinne etwa einer hermeneutischen Kompetenz von Schülern³³.

Hier kann noch einmal an die Diskussion der 70er Jahre angeschlossen werden: Der alte Emanzipationsgedanke beruht auf dem Kurzschluss, dass nur der Lehrer verstehen muss und verständnisvoll sein muss. Man muss aber, und dies ist ein neuer Anknüpfungspunkt, die Schüler zum Verstehen animieren und befähigen. Das ist der Auftrag, die Aufgabe politischer Bildung, politischen Lernens: Man muss das, was die Schülerinnen und Schüler an hermeneutischer Alltagskompetenz mitbringen, aufgreifen, ausbauen und weiterentwickeln. Erst dann können Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, Urteile über ihre Situation, ihr Verhältnis zur Welt zu treffen. Dies ist in der politikdidaktischen Diskussion bisher nicht in dieser Form artikuliert worden, nicht in dieser Form radikal ins Zentrum gestellt worden, auch nicht in den oben dargelegten fachdidaktischen Vorschlägen zu sozialer Perspektivenübernahme, zu praktischer Hermeneutik und auch nicht über die meditativen Zugänge zur Welt. Es handelt sich dabei um eine lebenspraktische Kompetenz, so wie sie Lorenzer mit dem Theorem des szenischen Verstehens beschreibt. Es geht also um eine fundamentale lebenspraktische Kompetenz, die in der heutigen Gesellschaft immer wichtiger wird. Jeder ist dauernd zur Interpretation seiner Lage und zu Interpretationen von symbolischen Ausdrucksformen von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit aufgefordert.

Anhand der verschiedenen kulturwissenschaftlichen Ansätze wurde herausgearbeitet, dass es verschiedene Deutungserfordernisse und Kompetenzdimensionen gibt, die zu bewerkstelligen wären.

Kulturelle Habitusformen deuten lernen (Bourdieu):

- ▶ Stil- und Ausdrucksformen sind prägend und symbolisch wirksam hinsichtlich der Vorstellung vom Sozialen, von Selbst und Welt. Auseinandersetzungen mit Stil- und Ausdrucksformen sind Auseinandersetzungen mit lebensweltlich-kontextuellen Erfah-

³³ Als Ausnahme kann hier Grammes 1998 genannt werden. Der Autor entwickelt konzeptionell eine kommunikative Fachdidaktik, die eine Vorstellung von Unterricht als praktische Hermeneutik für Schülerinnen und Schüler umschließt.

rungen, mit Gesellschaft, sie dienen der Positionierung im sozialen Raum und der Urteilsbildung.

Davon ausgehend stellte sich die Frage: Wie wäre aber Verstehen als Transfer von Erfahrung möglich? Auf der Suche nach Antworten wurden verschiedene Zugangsweisen zum Verstehen durchforstet.

Kulturelle Kontexte deuten lernen (Geertz) und einen „Dialog von unten“ führen (Giddens):

- ▶ Kulturelle Ausdrucksformen u. Ä. über eine auf Distanz gebrachte Beobachtungshaltung im jeweiligen kulturellen Kontext (das Fremde im Lokalen - das Vertraute im Globalen) enträtseln und deuten lernen. Eine solche ethnografische Deutungskompetenz bedeutet (im Zeitalter von Entgrenzung und Globalisierung) dialogfähig zu bleiben, bedeutet Bedingungen des Zusammenlebens auszuhandeln, bedeutet an Formen der Mitsprache von unten festzuhalten, bedeutet im Sinne transformatorischer Lernprozesse (Peukert): das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen (Waldenfels) zu reflektieren.

Bedeutungen und Abläufen nachgehen, Strukturen durchschauen lernen und stellvertretend für andere deuten (Oevermann):

- ▶ Die Haltung eines offenen Weiterfragens dient dazu, strukturelle, regelgeleitete Abläufe von Handlungen und Zwängen zu durchschauen bzw. die Welt hinter der Welt durchschauen zu lernen. Latente Sinnstrukturen zu deuten, dies kann dazu beitragen, strukturelle - in sozialen Situationen verkapselte - Konfliktpotenziale (stellvertretend) herauszuarbeiten.

Emotionen lesen lernen (Lorenzer) und innere Dialogfähigkeit (Honneth) gewinnen:

- ▶ Sinnlich-symbolische Interaktionsformen verweisen auf innere Bilder und authentische Artikulationsbedürfnisse. Szenisches Verstehen und einen inneren Dialog mit sich führen können, dies bedeutet, ein Mehr an innerer Freiheit zu gewinnen und zu nutzen (Lehmkuhl).

Diese Elemente wären nun anhand einer weiteren Unterrichtsanalyse schärfer ins Auge zu fassen. Die Frage ist: An welchen Stellen entwickeln Schülerinnen und Schüler von sich aus solche Verstehenshaltungen?

Auf der Suche nach einem handhabbaren Zugang zum Verstehen muss - so die aus der Analyse der „Insel“-Stunde resultierende Erkenntnis - offenkundig die Unterrichtssituation für den Umgang mit konkurrierenden Interpretationen und den unterschiedlichen individuellen Bedeutungswelten geöffnet werden. Wie dieser produktive Umgang mit Differenz sich in einer Unterrichtsstunde „ereignet“, soll nun dargestellt werden.

3. Der Fall „Krönung“

„[...] Bringt man ein Stück solchen Steines in verdünnte Schwefelsäure, so ergreift diese den Kalk und erscheint mit ihm als Gips; jene zarte, luftige Säure hingegen entflieht. Hier ist eine Trennung, eine neue Zusammensetzung entstanden, und man glaubt sich nun mehr berechtigt, sogar das Wort Wahlverwandtschaft anzuwenden, weil es wirklich aussieht, als wenn ein Verhältnis dem andern vorgezogen, eins vor dem andern erwählt würde“

Johann Wolfgang von Goethe 2001¹¹, 39

Vorbemerkung zur Fallrekonstruktion

Im Fokus des zuvor analysierten Falls „Insel“ stehen analogisierende und kategorisierende Vorstellungen, die vonseiten des Lehrers an die Schülerinnen und Schüler hergetragen werden. Deutlich wird dabei, dass zumindest im „offiziellen“ Unterrichtsgespräch Lernbedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler in Latenz gehalten bleiben. Zu einer authentischen Problemartikulation kommt es im Verlauf der Auftaktstunde nicht.

Der Lehrer im Fall „Insel“ versucht - im Sinne einer klassischen Analogiestruktur - eine inhaltliche Parallelisierung zur Situation von Jugendlichen herzustellen. Aber der Symbolgehalt des zugrunde liegenden und für die Schülerinnen und Schüler zunächst Spannung verheißenden Textes wird nicht ausgeschöpft. Die symbolische Form des Textes wird unterschlagen und gleichsam eingeführt auf eine bestimmte Vorstellung von Politik hin. Das Wiedererkennen als heimliche Botschaft erweist sich dort als viel zu direkt und absichtsvoll. „Es sind nämlich, wie Jon Elster überzeugend dargelegt hat, Selbstzustände, die ‚wesentlich Nebenprodukt sind‘. Sie können gerade willentlich nicht hervorgebracht werden, da sie nur als Begleitumstände von Handlungen entstehen, die zu anderen Zwecken unternommen werden. Der Versuch, diese Zustände willentlich herbeizuführen, führt gerade zu ihrer Verfehlung.“ (Ziehe 1996, 935)

Bei dem nun folgenden Unterrichtsbeispiel aus einer 8. Realschulklasse geht es um eine Schulbuchabbildung eines Gemäldes, das die Kaiserkrönung Napoleons zeigt (Berger/Müller/Oomen 1988, 155). Damit liegt für diese Schülerinnen und Schüler ein Gegenstand vor, der ein fern liegendes, ihnen keineswegs vertrautes Ereignis dokumentiert. Vor den Erfahrungen, die sich in dem Fall „Insel“ gezeigt haben, kann man nun fragen, ob sich an diesem Gegenstand überhaupt ein Bezug zu den Schülerinnen und Schülern her-

stellen lässt bzw. ob sich hier überhaupt Interessen und Verstehensbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler entzünden.

Auf der Suche nach einem handhabbaren Zugang zum Verstehen hatten wir bereits festgehalten: Sich mit dem Fremden, mit etwas Fremdem auseinander zu setzen, dies bedeutet, dass man lernen muss, mit Differenz umzugehen und Differenzen produktiv zu machen. Im Sinne transformatorischer Lernprozesse (vgl. Peukert 1998) ist es gar erforderlich, sich Brüchen, Irritationen, Befremden, ja Fremdheitsgefühlen zu stellen, das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen zu erkennen und zu reflektieren.

Die These ist hier nun, dass dieser andere Fall („Krönung“) das ein Stück weit einlöst, indem in der vorliegenden Unterrichtspassage (die kontrastiv herangezogen wird) nachweislich Differenz ausgelotet wird bzw. über die Differenz gearbeitet wird. Darin besteht - und dies gilt es herauszuarbeiten - der Unterschied zwischen beiden Fällen und der Erkenntnisgewinn für die vorliegende Studie. Man kann also sagen: Im Fall „Krönung“ wird das Spiel zwischen Identität/Identifikation und Differenz gespielt. Im Fall „Insel“ wird das Spiel nur von Identität gespielt, insofern der Lehrer auf eine Art „Lebensweltanalogie“ setzt, die aber die vielfältigen Suchbewegungen und Deutungsangebote der Schülerinnen und Schüler nicht aufzunehmen vermag. Wird aber den Verstehensproblemen und Verstehensbedürfnissen Raum gegeben, so resultiert daraus offenkundig die Spannung und produktive Dynamik des Unterrichts.

3.1 Analyse einer Ergebnisbesprechung

In der Anfangsphase dieser Unterrichtsstunde im Fach Geschichte/Politik werden Gruppen bzw. Partnerarbeitsergebnisse im Klassenverband präsentiert und besprochen. Nun soll nicht mehr der Verlauf einer ganzen Unterrichtsstunde herangezogen werden, sondern nur der Beginn und die Besprechung eines ersten Arbeitsergebnisses. Diese Sequenz genügt, um die Rekonstruktion als Kontrast-Fall zur „Insel“-Stunde zu qualifizieren.

Für die Analyse werden - ebenso wie im Fall „Insel“ - strukturierende Fragen bzw. Leitfragen zugrunde gelegt:

- ▶ Welche Sinnstrukturen werden im Unterricht aufgegriffen, welche setzen sich durch?
- ▶ Welche Möglichkeiten des (subjektiven) Aufbaus von Bedeutsamkeit werden ausgeschöpft oder auch nicht ausgeschöpft, welche hätte es noch gegeben?
- ▶ In welchen Unterrichtssequenzen, -formen, -arrangements kommen die Jugendlichen mit eigenen Vorstellungen, mit ihrem Vorverständnis, mit ihren Fragen und Ansprüchen zu Wort?
- ▶ Inwiefern werden die subjektiven, alltäglichen Deutungen, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen, aufgegriffen, strukturiert, weitergeführt und weiterentwickelt?
- ▶ Inwiefern kann im schulischen Unterricht (tatsächlich) von einem Aufbau eines subjektiv bedeutsamen Lernkontextes gesprochen werden?

Es geht auch wieder um das Selbst- und Weltverhältnis, das Verständnis des Sozialen aus der Schülersicht. Leitfragen sind demnach auch hier wieder:

- ▶ Welches Selbst- und Weltverständnis zeigt sich in den Schülerbeiträgen?
- ▶ An welchen Stellen entwickeln die Schülerinnen und die Schüler von sich aus ein Bedürfnis, Selbst und soziale Welt zu verstehen?

Hier können auch die bildenden Elemente einer hermeneutischen Kompetenzbildung (kulturelle Schemata/Ausdrucksformen und Lebensstilfragen; kulturelle Kontexte/Dialog von unten; Bedeutungen nachgehen/Strukturen deuten; Emotionen lesen lernen/szenisches Verstehen und innerer Dialog) als Spuren und (Theorie-) Folien für die Rekonstruktion der Deutungsversuche, der Verstehenshaltungen und der Zugänge zum Verstehen der Schülerinnen und Schüler dienen.

3.1.1 Bedingungsklärung – das Ende der Wanderzeit

Es handelt sich hier um einen Ausschnitt aus einer Unterrichtsstunde im Fach Geschichte/Politik einer 8. Klasse Realschule (11 Schülerinnen und 20 Schüler), die am 27.02.1997 stattfindet. Der Lehrer ist ausgebildeter Fachlehrer für Geschichte und gleichzeitig Klassenlehrer. Die Unterrichtseinheit lautet: Das Ende der Revolution und der Aufstieg Napoleons - Ende der Napoleonischen Herrschaft (siehe Schulbuch). Die 3. Stunde der Einheit beginnt ...

Lehrer: *Martin, die Wanderzeit ist vorbei*

Martin: *ja, ich muss (noch), (hab) mein Taschentuch weggeschmissen*

.. [es wird ruhig]

Lehrer: *welche Gruppen haben den Arbeitsvorschlag eins bearbeitet?, welche Gruppen haben den Arbeitsvorschlag zwei bearbeitet?*

Alex S.: *Herr *** (ich muss) dazu noch mal was sagen, Sören S. hatte das, und ??? nicht da ist*

Mathilde leise: *ich war nicht da Herr ****

Lehrer: *und welche haben Arbeitsvorschlag drei bearbeitet? dann haben wir also alle drei*

Mathilde leise: *Herr ***, ich war nicht da (Lehrer: hm?) weil an dem Tag, als wir das aufgekriegt haben, bin ich nach Hause gegangen*

SCHm von gegenüber: *was (ich) versteh nicht*

Mathilde laut: *du brauchst das auch nicht zu verstehn*

Der Lehrer ruft dem Schüler Martin in Erinnerung, dass „die Wanderzeit“ nun vorbei ist, woraufhin der Schüler erklärt, dass er gerade sein Taschentuch in den Papierkorb befördert hat. Noch auf dem Weg durch den Klassenraum hat er vermutlich nicht realisiert, dass soweit alle Voraussetzungen für den Unterrichtsbeginn erfüllt sind. Der Lehrer benutzt eine bildhafte metaphorische (poetische) Beschreibung, ja ironische Übertreibung, mit der er gleichsam stellvertretend das Startsignal für alle Beteiligten gibt, und ermahnt den Schüler nicht etwa: Setz dich hin. Dass „die Wanderzeit“ vorüber ist (Symbolfigur), enthält die Botschaft: Jetzt beginnt die Unterrichtszeit, die Ernstsituation Unterricht, von nun an ist solcherart freizeitmäßiges (lustbetontes) Umhergehen bzw. Wandern (in Anlehnung möglicherweise an das berufsmäßige Auf-der-Walz-Sein von Handwerksburschen) nicht mehr

möglich. Bevor es losgehen kann, sollen alle auf ihren Plätzen sitzen. In der Klasse wird es allmählich ruhig.

Offenkundig ist bereits geklärt, um was es heute gehen soll. Der Lehrer wendet sich relativ unvermittelt an die Schulklasse und beginnt damit, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, „welche Gruppen“, welchen „Arbeitsvorschlag“ bearbeitet haben (Abfragestruktur: Wer hat was gemacht). Die Schülerinnen und Schüler signalisieren dies wohl per Meldung, denn er kann ohne Unterbrechung von der ersten zur nächsten Frage fortfahren. Dann richtet sich der Schüler Alex S. direkt an den Lehrer und teilt mit, dass Sören S., der vermutlich die Ergebnisse der Gruppe notiert hat, heute nicht anwesend ist. Der Anspruch des Schülers ist offenbar, darzulegen, dass er zwar an der Gruppenarbeit beteiligt war, er aber heute, da sein Mitschüler fehlt, den gemeinsam erarbeiteten Text (gewissermaßen unverschuldet) nicht zur Verfügung hat. Er hätte dies auch zurückhalten können und abwarten können, was als Nächstes geschieht. Offenheit/Ehrlichkeit scheint dem Schüler hier angebracht und weniger riskant, als sich im Nachhinein erklären zu müssen. Der Lehrer kommentiert den Hinweis von Alex S. nicht, jedenfalls nicht verbal.

Mathilde weist leise darauf hin, dass sie in der Unterrichtsstunde, auf die sich die Abfrage des Lehrers bezieht, nicht anwesend war. Hat der Lehrer dies überhaupt gehört? Er fährt mit seiner Abfrage fort und fasst zusammen, „dann haben wir also alle drei“. Worauf er vermutlich hinauswill, ist, dass zu allen drei Arbeitsvorschlägen gearbeitet wurde und Ergebnisse vorliegen. Offenbar konnte er bis zu diesem Zeitpunkt davon nicht unbedingt ausgehen. So weit sind die Voraussetzungen zum weiteren Vorgehen - allem Anschein wird es um die Präsentation der Ergebnisse gehen - ausreichend geklärt.

Mathilde setzt noch einmal leise an, diesmal reagiert der Lehrer („hm?“). Sie stellt klar, dass sie zum Zeitpunkt der Aufgabenstellung nicht am Unterricht teilgenommen hat. Der Anspruch der Schülerin ist offenbar darzulegen, dass sie aufgrund ihrer Abwesenheit nicht weiß, worum es geht, sie folglich auch keiner Gruppe angehört usf. Möglicherweise ist ihr dies (sie spricht leise) unangenehm. Sie hat zwischenzeitlich nicht nachgeholt bzw. nicht nachholen können, was sie versäumte. Auch ihr scheint es wichtig zu sein, die Karten auf den Tisch zu legen (im Sinne von: Auch mit meiner Mitarbeit kann nicht gerechnet werden).

Ein Mitschüler, der Mathildes leise Erklärung vermutlich akustisch nicht verstanden hat, hakt nach. Daraufhin macht Mathilde laut und vernehmlich klar, dass ihn dies nichts angeht. Sie wollte lediglich den Lehrer vom Stand der Dinge unterrichten und weist den Mitschüler, der sich interessiert zeigt, barsch zurück.

Der Lehrer geht, dies wird anhand der Anschlussäußerung (siehe nächste Passage) deutlich, weder auf den Hinweis von Mathilde noch auf das daraus hervorgehende Intermezzo mit dem Mitschüler näher ein.

Zunächst mal kann festgehalten werden, dass Alex S. und auch Mathilde auf etwas abzielen, wonach der Lehrer nicht explizit gefragt hatte, außerdem durchkreuzen sie seine Ansprache bzw. fallen ihm ins Wort.

Vermutlich geht der Lehrer auf die vorgebrachten Hinweise nicht ein, weil er mit dem Unterricht beginnen bzw. fortfahren will (eventuell üben die aufgestellten Mikrofone zusätzlichen Druck aus). Und wichtig ist ihm, zunächst einen Überblick darüber zu bekommen, dass und von wem Ergebnisse vorliegen, auf die aufgebaut werden kann. Die vorge-

brachten Versäumnisse tun nichts zur Sache, vielleicht hat der Lehrer sie auch unausgesprochen auf dem Konto versäumter Schülerleistungen verbucht.

Wahrscheinlich ist, dass es zwischen dem Lehrer und der Klasse eine Vereinbarung darüber gibt, nicht erbrachte bzw. zu erbringende Leistungen rechtzeitig (zum Beginn der Stunde, besser noch vor Stundenbeginn) zu signalisieren, denn Alex S. und Mathilde tun dies gewissermaßen unaufgefordert. Es hat den Anschein, als ginge ihr Verhalten für den Lehrer in Ordnung.

Insgesamt werden Bedingungen und Voraussetzungen für die Präsentation von Arbeitsergebnissen, die aus der vorhergehenden Stunde hervorgegangen sind, geklärt. Mathilde und Alex S. zeigen im Vorwege Versäumnisse an, für die sie in beiden Fällen nicht wirklich verantwortlich gemacht werden können. Sie hätten auch warten können, bis sich im Verlauf des Unterrichts dazu eine passende Gelegenheit bietet. Handeln die beiden hier aus der Perspektive ernst genommener mündiger Schülerinnen und Schüler? Oder: Stehen sie unter Rechtfertigungsdruck? Reagieren sie auf eine allen bekannte Vereinbarung, auf Erfahrungswerte, die darin bestehen: Hier wird nicht geschummelt, hier mogelt man sich nicht durch?

Zurück zum Transkript:

Lehrer: so, würde vorschlagen, wir hörn dann, jetzt mal eine Gruppe von Arbeitsvorschlag eins ..., und diejenigen, die dann etwas noch zu ergänzen haben, zu eins, die ergänzen dann mit Meldung, Clara

Clara: eh auch noch die Frage?

Lehrer: ja lies natürlich die Frage vor, ich glaub nicht, dass alle andern wissen, welcher Arbeitsvorschlag da gemeint ist, und ich würde auch vorschlagen, da wir bei Arbeitsvorschlag eins das Bild brauchen, dass alle das Buch auf Seite hundertfünfundfünfzig [ca 11.48 Uhr] aufschlagen, und sich während Clara das vorliest, das Bild dann auch ansehen

...

Der Lehrer markiert mit „so“ einen Einschnitt (singgemäß: so, jetzt geht es los) und formuliert dann im Konjunktiv „würde vorschlagen“ (das Subjekt 'ich' ist weggelassen; im Abschnitt vorher war bereits mehrfach von „Arbeitsvorschlägen“ die Rede, was auf die Wahlmöglichkeit zwischen drei verschiedenen vorgegebenen Aufgaben zielte). Hier klingt die Rede des Lehrers zunächst so, als wären andere Möglichkeiten/Vorschläge denkbar. Er legt dann dar, wie er sich das weitere Vorgehen vorstellt. Mit „wir hörn dann“ ist in Aussicht gestellt, dass alle etwas Bestimmtes gemeinsam tun, sich zunächst einer Gruppe aufmerksam zuwenden, und zwar einer Gruppe, die „Arbeitsvorschlag eins“ erarbeitet hat. Darüber hinaus räumt er ein, dass „diejenigen, die dann etwas noch zu ergänzen haben“, dies mit „Meldung“ anzeigen. Offenbar sollen zu diesem ersten Arbeitsergebnis von den anderen Gruppen nur Aspekte ergänzt werden, die neu hinzukommen. Der Lehrer favorisiert damit ein didaktisches Verfahren, bei dem ein Text (hier zunächst zu Arbeitsvorschlag eins) für alle weiteren Überlegungen zur Strukturierung dient. Dies erfordert vonseiten der Schülerinnen und Schüler, die dieselbe Aufgabe bearbeitet haben, Aufmerksamkeit hinsichtlich potenzieller Ergänzungen zu dem, was vorgetragen wird. Die Anforderung an die Schülerinnen und Schüler ist nicht etwa zu bestätigen, was andere bereits gesagt haben,

sondern Ergänzungen (im Sinne neuer Aspekte) beizusteuern, also auf Unterschiede und Differenzen zu achten.

Es geht demnach um eine Präsentation im Plenum, verbunden mit der Idee, dass - vorausgesetzt bei allen drei Arbeitsvorschlägen wird so verfahren - alle Schülerinnen und Schüler über die Ergebnisse aller drei Arbeitsvorschläge in Kenntnis gesetzt werden und mitreden.

Ist nach der Offenheit verheißenden Beschreibung des Vorgehens die zuvor konjunktivisch vorgebrachte Möglichkeitsform noch gegeben? Ist der Lehrer nicht ganz sicher, ob dieses Vorgehen optimal ist und erwartet er nun eine Rückmeldung (eine Art Vergewisserung) vonseiten der Schülerinnen und Schüler?

Hätte er nicht auch die Schülerinnen und Schüler selber entscheiden lassen können, wie sie ihre Ergebnisse präsentieren möchten, wie vorzugehen ist? Welche anderen Möglichkeiten wären denn überhaupt denkbar unter den gegebenen Voraussetzungen: Es gibt drei Arbeitsvorschläge, zu denen jeweils mehrere Gruppen gearbeitet haben.

Welche Möglichkeiten der Ergebnispräsentation hätte es unter diesen Voraussetzungen noch gegeben?

- ▶ Alle oder mehrere Ergebnisse werden jeweils zu den entsprechenden Arbeitsvorschlägen vorgetragen und dann wird nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gesucht.
- ▶ Die Arbeitsgruppen, die jeweils denselben Arbeitsvorschlag bearbeitet haben, setzen sich zusammen und stellen sich untereinander ihre Ergebnisse vor (also alle Gruppen zu eins, alle zu zwei usw.) und bereiten eine gemeinsame Präsentation vor.
- ▶ Es setzen sich Arbeitsgruppen zusammen, die jeweils unterschiedliche Arbeitsvorschläge erarbeitet haben, und präsentieren sich ihre Ergebnisse (als eine Variante des Gruppenpuzzle) gegenseitig.
- ▶ Es erfolgt zu den Fragen 1-3 jeweils ein kurzes Brainstorming, ein „Wachrütteln“ aller Schülerinnen und Schüler, und dann die Präsentation durch die Arbeitsgruppen.

Es kann aber in einem 8. Schuljahr davon ausgegangen werden, dass die Situation nicht neu ist, dass alle Beteiligten Erfahrungen mit der Besprechung von Gruppenarbeitsergebnissen haben und der Lehrer mit „würde vorschlagen“ implizit auf die vorhandenen Routinen zielt. Er kann, was das methodische Setting anbelangt, auf Abkürzungsverfahren setzen.

Insgesamt wird der Eindruck erweckt, dass Lehrer und Schulklassen ein „eingespieltes Team“ sind. Sie haben einen Vorlauf/Vorschub an gemeinsamer Erfahrung und Information. Dass die Schülerinnen und Schüler sich einen aus drei Arbeitsvorschlägen aussuchen konnten, deutet darauf hin, dass allen zugetraut wird, eine Entscheidung zu treffen. Dass sich das weitere Vorgehen an einer ersten Ergebnispräsentation orientieren soll, zeugt auch davon, dass der Lehrer darauf setzen kann, dass ein erstes Ergebnis dies hergibt.

Wie reagieren aber die Schülerinnen und Schüler auf den Verfahrensvorschlag des Lehrers?

Der Lehrer ruft die Schülerin „Clara“ auf, die sich vermutlich gemeldet hat. Clara fragt: „eh auch noch die Frage“. Sie schlägt also kein anderes Verfahren vor, vielmehr scheint sie den Vorschlag des Lehrers zu akzeptieren. Sie will - bevor sie das Ergebnis ihrer Partner-

bzw. Gruppenarbeit vorträgt - wissen, ob sie die dazugehörige „Frage“ vorlesen soll und erweist sich damit als didaktisch gewieft. Wird der Lehrer von dem raschen Einlenken der Schülerin überrascht? Er reagiert wenig aufmunternd und belehrt die Schülerin: „natürlich“ soll sie die Frage vorlesen, so als sei dies ohnehin selbstverständlich. Er fügt erklärend hinzu, dass er nicht glaubt, „dass alle andern wissen, welcher Arbeitsvorschlag da gemeint ist“. Entwertet er damit das gewissenhaft vorgebrachte Ansinnen der Schülerin? Bevor die Schülerin fortfahren kann, kündigt der Lehrer einen weiteren Vorschlag an. Die konjunktivische Form der Ankündigung („ich würde auch vorschlagen“) erweist sich nun wirklich als floskelhaft, denn offenkundig liegt auf der Hand, dass „wir bei Arbeitsvorschlag eins das Bild brauchen“. Also es gibt ein Bild (siehe Anhang C), und daher ist es notwendig, „dass alle das Buch auf Seite hundertfünfundfünfzig aufschlagen“. Alle sollen sich, während die Mitschülerin ihr Ergebnis „vorliest, das Bild dann auch ansehen“. Die Formulierung: „würde vorschlagen“ ist hier von der Form und dem Inhalt seiner Rede her unangemessen. Warum sagt er es dann?

- ▶ Handelt es sich um eine Form bemühter Höflichkeit (will er sprachlich direktive Anforderungen/Anweisungen vermeiden)?
- ▶ Handelt es sich um den Sprachstil des Lehrers (verinnerlichter Sprachstil, Redeform, Habitus)?
- ▶ Will er Einzelnen offen halten, sich auch anders zu entscheiden? Dies würde aber bedeuten, dass sie dem Unterrichtsinhalt nicht ohne weiteres folgen können? So betrachtet klingt seine Rede ketzerisch (im Sinne von: Ich schlage dies vor, wer etwas anders vorschlägt bzw. wer das Buch nicht aufschlägt, wird ohnehin nicht bei der Sache sein, wird nicht mitreden können).
- ▶ Oder meint er sinngemäß: Ich, an Stelle von Clara, würde vorschlagen?

Deutlich wird doch dies: Bevor es inhaltlich losgehen kann, bevor das Verfahren, das der Lehrer „vorgeschlagen“ hat, umgesetzt werden kann, müssen noch weitere Voraussetzungen erfüllt werden. Das Gruppenarbeitsergebnis soll nicht einfach bloß vorgetragen/präsentiert werden, sondern alle sollen anhand der Abbildung aufmerksam verfolgen, was die Gruppe erarbeitet hat. Jeder soll sich offenbar von dem Ergebnis, anhand des Bildes, selber überzeugen können, alle sollen beteiligt sein, mitdenken (und mitreden können) und sich ein angemessenes Urteil bilden: von dem, was die Schülerin vorträgt, und dem, was das Bild dazu hergibt. Soll sich jeder ein eigenes Bild von dem Bild machen können?

Insgesamt kommt es schnell und zügig zu dem von dem Lehrer vorgeschlagenen Verfahren (Handlungsroutine). Wobei der Lehrer mit seiner wiederholten Formulierung „würde vorschlagen“ offenbar bloß zum Schein Entscheidungsfreiheit in Aussicht stellt. Die Schülerinnen und Schüler deuten die Redeform aus ihren Erfahrungen mit dem Lehrer (und der Rahmung Unterricht) heraus wohl als eine rhetorische Figur und gehen daher nicht weiter darauf ein.

Können sie darauf vertrauen, dass der Lehrer schon richtig entschieden hat? Welche Möglichkeiten haben die Schülerinnen und Schüler, um auf das Bild zu reagieren bzw. welche Möglichkeiten werden sie ergreifen? Kehren wir zurück zum Transkript.

3.1.2 Präsentation eines Arbeitsergebnisses – die Abseitsfalle

Clara: betrachtet das Bild und beschreibt, was es über die Herrschaft Napoleons aussagt, Napoleon dachte er sei sehr mächtig und krönte sich selbst zum Kaiser, wie auch später seine Frau, Napoleon lebte sehr prunkvoll, ähnlich wie Ludwig der Vierzehnte, die Geistlichkeit stand hinter ihm, Napoleon zeigt ihnen den Rücken, eine Geste, womit er sagen wollte, er sei etwas Höheres und Besseres, da sehr viele Geistliche, in Klammern bei der Krönung der Frau von Napoleon dort waren, nehmen wir an, dass Napoleon sehr religiös war, die Adeligen standen etwas im Abseits, da sie nicht sehr viel Ansehen bei Napoleon hatten, die Frau von Napoleon ist ähnlich wie er angezogen, in Klammern prunkvoll, das zeigt, dass Napoleon ihr die gleiche Macht gibt, wie er sie schon hatte.

Clara liest den - wie der Lehrer es nennt - „Arbeitsvorschlag“ vor: „betrachtet das Bild und beschreibt, was es über die Herrschaft Napoleons aussagt“. Vergewärtigen wir uns zunächst diese Aufgabenformulierung, bevor wir schauen, wie die Schülerinnen und Schüler darauf reagieren. Sie ist auslegungsbedürftig, auch weil mehrere Teilaufgaben darin enthalten sind: Im Anschluss an die Betrachtung soll das „Bild“ (es handelt sich um eine Abbildung eines Ausschnittes des Originals) beschrieben werden, und zwar im Hinblick auf einen bestimmten Aussagegehalt, der die „Herrschaft Napoleons“ angeht, also kontextbezogen und zielgerichtet auf einen thematischen Aspekt. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich somit gewissermaßen als Hermeneuten einer bestimmten Bildbotschaft betätigen. Allerdings ist mit der Vorgabe „Herrschaft“ bereits der Erarbeitung einer möglichen Sinnstruktur des Bildes vorgegriffen. Halten wir fest: Einerseits enthält die Aufgabenstellung diesen Vorschub im Hinblick auf die Herrschaft Napoleons, und andererseits sollen sich die Schüler und Schülerinnen, orientiert am optischen Bestand der Abbildung, neutral dazu verhalten und deskriptiv beschreibend vorgehen.

Was kann aber „Herrschaft“ bedeuten? Herrschaft kennzeichnet eine Form gesellschaftlicher Über- und Unterordnung, ein politisches Ordnungsprinzip, und impliziert die Verfügung über andere. Herrschaft ist ein Element, eine Kategorie einer bestimmten Vorstellung von Politik. Alternativ dazu gibt es den Gegenentwurf, das Ideal von Herrschaftsfreiheit. Hier nun ist Herrschaft bezogen auf die zentrale Figur „Napoleon“ (Herrscherfigur). Die Aufgabenstellung impliziert bzw. suggeriert, dass es mit der Abbildung etwas Bestimmtes auf sich hat, dass Napoleon im Kontext von Herrschaft zu betrachten ist. Es geht also bei dieser Aufgabenstellung nicht darum, zunächst mal feststellen zu können, ob die Abbildung überhaupt etwas über die Herrschaft oder über etwas ganz anderes eine Aussage macht. Dann hätte die Aufgabenstellung etwa lauten können: Was sagt die Abbildung über Napoleon aus, bzw. was sagt die Abbildung aus? Die Fragestellung suggeriert also eine bestimmte, an einer Einzelperson festgemachte Vorstellung von Herrschaft (so als handele es sich um ein Wesensmerkmal von Personen) und ist für eine ganz andere Betrachterperspektive nicht offen.

Kurzum:

Die Arbeitsaufgabe ermöglicht den Schülerinnen und Schülern nicht, spontan auf das Bild/die Abbildung zu reagieren. Es gibt (ähnlich wie im Fall „Insel“) eine kategoriale

Vorgabe. Gibt es auch hier für die Schülerinnen und Schüler bloß die Möglichkeit, darauf zu reagieren? Schauen wir zunächst, wie die Arbeitsgruppe von Clara die Arbeitsaufgabe gelöst hat.

Einschränkend ist zu sagen, dass es hier nicht darum gehen wird, die Arbeitsergebnisse dahingehend zu werten, was entspricht bzw. was entspricht nicht den historischen 'Tatsachen' bzw. dem, was davon überliefert ist usw. Schließlich handelt es sich auch dabei um Interpretationen. Vielmehr geht es darum, zu klären:

- ▶ Worin besteht die Bedeutsamkeit (dieses Unterrichtsangebotes) für die Schülerinnen und Schüler?
- ▶ Was kennzeichnet ihre Deutungsversuche, ihre Zugänge zum Verstehen?
- ▶ Welche Vorstellungen, Ausdrucksformen usw. artikulieren die Schülerinnen und Schüler von sich aus?
- ▶ Lassen sich hier Stellen markieren, an denen die Schülerinnen und Schüler das Bedürfnis entwickeln, die soziale Welt zu verstehen?

Nachdem Clara die Aufgabenstellung vorgelesen hat, fährt sie damit fort, ihren bzw. den Text, der aus ihrer Gruppen- bzw. Partnerarbeit (mit ihrer Tischnachbarin) hervorgegangen ist, vorzulesen:

„Napoleon dachte er sei sehr mächtig und krönte sich selbst zum Kaiser, wie auch später seine Frau“

Zunächst einmal legt sie relativierend dar, dass Napoleon „dachte er sei sehr mächtig“. Ihre Deutung zielt auf einen inneren Zustand, den die Abbildung allein nicht hergeben kann. Gleichsam ist damit (bewusst) offen gehalten, dass es anders gewesen sein kann, dass es sich dabei um eine Selbstüberschätzung gehandelt haben kann, um eine Art Selbsttäuschung. Handelt es sich dabei nicht implizit um ein Hinterfragen von hegemonialer Männlichkeit, von überzogener Selbstherrlichkeit bzw. Selbstdarstellung als latente Botschaft?

Dann werden der Folge nach zwei markante Handlungen beschrieben (Chronologie). Die eine Handlung besteht darin, dass Napoleon „sich selbst“ krönte, diese leitet - mit einer analogisierenden Formel „wie auch“ - über zu einer nächsten Handlung (von der die Abbildung zeugt), dass Napoleon „später seine Frau“ krönte. Möglicherweise spielt hier der im Schulbuch abgedruckte Untertitel hinein: „Napoleon krönt 1804 seine Frau, nachdem er sich selbst zum Kaiser gekrönt hatte“. Auch dort ist nicht weiter spezifiziert, ob bzw. dass er seine Frau zur Kaiserin krönte.

Napoleon fungiert also als Akteur der beschriebenen Handlungen, auch wenn seine Vormachtstellung durch die eingangs gewählte Formulierung empfindliche Einbußen erfährt. Sinngemäß ließe sich etwa sagen: Weil er sich für mächtig hielt, krönte er sich und seine Frau. Damit rekurren die Schülerinnen deutend auf eine psychische Situation Napoleons. Zum Ausdruck kommt - trotz in Anspruch genommener Innensicht auf die Gedankenwelt Napoleons - eine kritische Distanziertheit. Die beiden Schülerinnen erweisen sich damit als bemerkenswert urteilsfähig. Dies gilt es im Auge zu behalten.

„Napoleon lebte sehr prunkvoll, ähnlich wie Ludwig der Vierzehnte“

Nun ist ein Lebensumstand Napoleons näher beschrieben. Das abgebildete Arrangement, die Kleidung, die Utensilien usw. werden offenbar als Zeichen für Prunk gedeutet, lassen die Beschreibung „prunkvoll“ (ein Begriff, der im „modernen“ Sprachgebrauch eher ungewöhnlich ist) als die „herrschende“ Ästhetik sinnhaft erscheinen. Die Schülerinnen leiten daraus ab, dass diese materiell aufwändige Lebensweise, diese Lebensführung für Napoleon überhaupt bestimmend war. Im (Gegen-)Horizont der Vergangenheit wird Prunk zeitdiagnostisch als signifikantes Merkmal herausgearbeitet und mit einer anderen historischen Herrscherfigur in Verbindung gebracht. Mit der Anschlussformulierung „ähnlich wie“ stellen die Schülerinnen einen Vergleich her zu „Ludwig der Vierzehnte“ und verlassen damit den engeren Kontext der Abbildung. Der materielle Wohlstand, der in der Abbildung deutlich wird, hat sie offenbar daran erinnert und lässt diesen Vergleich aus ihrer Sicht angemessen erscheinen. Möglich ist auch, dass sie die zweite Aufgabenstellung dazu inspiriert hat („2. Erinnert euch an die Herrschaft der absolut regierenden Könige [...]“).

Festgehalten werden kann: Die Schülerinnen arbeiten als signifikantes Merkmal die besonders aufwändige Lebensführung von Napoleon heraus, sie stellen überdies einen Vergleich, eine Analogie zu einem früheren Herrscher/Monarch (möglicherweise handelt es sich um eine Art prototypische Vorstellung; vgl. Seel 2000, 199) her. Damit wird auch auf eine strukturelle Ähnlichkeit zwischen (dem bürgerlichen) Napoleon und einem absolutistischen Herrscher angespielt. Vor allem machen sie aber dies: Sie beanspruchen bzw. verwenden kulturelle Schemata zur Deutung (vgl. Reckwitz 2000).

„die Geistlichkeit stand hinter ihm, Napoleon zeigt ihnen den Rücken, eine Geste, womit er sagen wollte, er sei etwas Höheres und Besseres“

Die nun folgende Formulierung, „die Geistlichkeit stand hinter ihm“ ist (vorläufig) mindestens zweideutig. Dies kann bedeuten, sie - also verschiedene Personen als „Geistlichkeit“ identifiziert (Kleidung, Utensilien werden offenbar gedeutet) - standen räumlich angeordnet „hinter ihm“ oder: sie hielten zu ihm/stärkten ihm den Rücken im übertragenen Sinne (wobei einzuräumen ist, dass der Papst sitzt und weitere Geistliche auch neben Napoleon stehen). Die nächste Beschreibung: „Napoleon zeigt ihnen den Rücken“ (Präsens) stützt die Deutung, dass die räumliche Anordnung gemeint ist, die man auf der Abbildung zu erkennen vermag. Anschließend wird die Körperhaltung Napoleons als eine von ihm bewusst eingesetzte „Geste“ gedeutet („womit er sagen wollte“). Seine Körpersprache wird also als eine Art Machtdemonstration (Hierarchie von höher und besser) interpretiert (Ordnungsparameter). Wobei auch hier wieder eine konjunktivische, indirekte Rede: „womit er sagen wollte, er sei etwas Höheres und Besseres“, schon der Form nach, eine kritisch distanzierte Betrachtungshaltung zum Ausdruck bringt. Auch hier zielen die Schülerinnen auf einen inneren Zustand, der über den optischen Bestand der Abbildung hinausgehend gedeutet wird. Das sind Stellen, an denen die Schülerinnen ihre eigenen Vorstellungen einbringen, hier reagieren sie direkt auf das Material und stellen subjektiv Bedeutsames heraus, indem sie das Interaktionsereignis

mit ihnen zur Verfügung stehenden Schemata und Muster deuten. Hierbei handelt es sich, ähnlich wie zuvor, um eine persönliche Übersetzungsleistung. Gleichzeitig heben sie Unterscheidungen (Differenzierungen) hervor (höher, besser).

„da sehr viele Geistliche, in Klammern bei der Krönung der Frau von Napoleon dort waren, nehmen wir an, dass Napoleon sehr religiös war“

Auf der Abbildung werden „sehr viele Geistliche“ identifiziert. Mit dem in Klammern gesetzten Einschub „bei der Krönung der Frau von Napoleon“ heben sie noch einmal das zentrale Ereignis der Abbildung deutlich hervor, auf das sie sich hier beziehen. Aus der im Bild dokumentierten Anwesenheit einer Vielzahl Geistlicher leiten sie die Annahme ab, „dass Napoleon sehr religiös war“, ganz sicher sind sie offenbar nicht. Auch hier zielen sie wieder auf eine innere Haltung, wobei sehr viele Geistliche mit sehr religiös korrelativ gesetzt scheint.

Die Schülerinnen stellen einen für sie plausibel erscheinenden kausalen Kontextbezug her, den sie - da sie keine genauen Anhaltspunkte dafür haben - zurückhaltend als Annahme qualifizieren (das ist so eine Vermutung, die sie haben). Sie versuchen sich zu erklären, welche Funktion die zahlreich erschienenen Geistlichen haben könnten. Und die Erklärung dafür sehen sie am ehesten bei Napoleon selber. Warum sonst soll der ein Interesse an all den Geistlichen gehabt haben? Diese Überlegung haben sie möglicherweise angestellt. (Dass der ranghöchste Geistliche, der Papst, üblicherweise den Kaiser krönte usf., ist den Schülerinnen nicht präsent.)

„die Adligen standen etwas im Abseits, da sie nicht sehr viel Ansehen bei Napoleon hatten“

Bezogen auf weitere abgebildete Personen, scheinen sie sich sicherer zu sein. Sie identifizieren „Adelige“ (Kleidung, Utensilien), die, wie Clara sagt, „im Abseits“ (Sportsprache, Fußball) stehen, und begründen dies damit, dass sie „nicht sehr viel Ansehen bei Napoleon hatten“. Hier mobilisieren sie offenbar Vorwissen, über das Verhältnis zwischen dem Adel und Napoleon wissen sie Bescheid.

Die Schülerinnen sind hier offenbar an einer Standort- und Verhältnisbestimmung (von Napoleon zu verschiedenen Gruppen) orientiert. Die räumliche Anordnung inspiriert sie, eine Vorstellung von einem bestimmten sozialen und gesellschaftlichen Gefüge, von Hierarchie zu entwickeln. Die Aufgabe besteht ja darin, etwas zu finden, das Auskunft gibt über die Herrschaft Napoleons, und dies ist in dem Text, den Clara vorträgt, aufgefächert über räumliche Positionen, Anordnungen, Gesten usf. Über Unterscheidungsmerkmale, wie „im Abseits“ stehen, wird Raum als sozialer Raum mit sozialen Positionierungen gedeutet.

„die Frau von Napoleon ist ähnlich wie er angezogen, in Klammern prunkvoll, das zeigt, dass Napoleon ihr die gleiche Macht gibt, wie er sie schon hatte“

Eine abschließende Beobachtung gilt der „Frau von Napoleon“, sie sei „ähnlich wie er angezogen“. Das gemeinsame signifikante Merkmal „prunkvoll“ ist in Klammern vermerkt. Dies zeige den Schülerinnen zufolge, dass Napoleon seiner Frau „die gleiche Macht

gibt“, und zwar die gleiche Macht, die er „schon hatte“. Hier ließe sich nun wieder von Analogievorstellungen sprechen.

Die Handlung wird im Kontext äußerer Merkmale gedeutet und interpretiert: so als würde (symbolhaft) über die Kleidung, als gleichsam geteiltes und für alle sichtbares Erscheinungsbild der Zusammengehörigkeit (Partnerlook), ein Vorsprung an Macht eingeholt. Die Frau gehört nun dazu, und alle können dies sehen (die Öffentlichkeit ist sozusagen eingeweiht).

Festgehalten werden kann:

Die Schülerinnen haben die Abbildung unter einer Fragestellung „gelesen“ und eine bzw. „ihre“ Geschichte dazu geschrieben bzw. konstruiert. Den vorgegebenen Begriff „Herrschaft“ greifen sie nicht auf. Deutlich wird aber, was sie darunter verstehen (ein Sachverhalt, der zu tun hat mit räumlichen Positionierungen, mit einer besonderen Ausstattung, mit besonderen Gesten, Befugnissen usw.). Signifikant scheint ihnen der Prunk (als dominantes Zeichen des ihnen fremden Kontextes, als etwas, das es im eigenen Alltag nicht gibt), der über die Abbildung vermittelt und überliefert ist und der Aufschluss gibt über die besondere aufwändige Lebensführung Napoleons. Die Schülerinnen arbeiten über Strukturähnlichkeiten (Vergleiche, Analogien) und Unterscheidungen (Differenzen). Sie durchforsten dabei offenbar auch ihre eigene Erfahrungs- und Symbolwelt und deuten kulturelle Schemata und Gesten. Dies alles kennzeichnet ihre Deutungsversuche und Zugänge zum Verstehen der ihnen zunächst fremden Welt.

Aber: Machen sich Clara bzw. ihre Arbeitsgruppe nicht bereits mit der Eingangsformulierung („Napoleon dachte ...“) zu den Hermeneutinnen eines latenten Sinns des Gemäldes: So prunkvoll und mächtig, wie Napoleon sich hier in Szene hat setzen lassen, war er nicht? Unterlegen die Schülerinnen damit nicht ihren Text mit einer bemerkenswerten Urteilskraft, trotz Bezugnahme auf vermeintliche innere Zustände, trotz zunächst nicht näher begründeter Annahmen?

3.1.3 Ergänzungen – Signalfarben

Lehrer: *wer möchte was ergänzen? Alisa*

Alisa: *ja ??? Kleider*

Lehrer: *ja*

Alisa: *(eh die) Napoleons Frau hat ein weißes Kleid, Königsfarbe, und einen roten Schleier, Rot ist die Farbe der Stadt Paris, alle Leute im Saal tragen rot weiße Kleider, und zeigen, dass sie (im) höheren Stand sind, der niedere Adel trägt Kniebundhosen, das zeigt, dass sie nicht soviel Geld haben, um sich neue teure Kleider zu kaufen*

Der Lehrer fragt nun, wie zuvor in Aussicht gestellt: „wer möchte was ergänzen?“, also hinzufügen. Er jedenfalls kommentiert das von Clara vorgetragene Ergebnis nicht, und es soll offenbar auch nicht von den anderen Schülerinnen und Schülern kommentiert oder gar bewertet werden. Hält der Lehrer das vorgetragene Arbeitsergebnis für so gut, dass dem - unausgesprochen - nichts zu entgegnen ist, dass es bloß noch darum gehen kann, weitere Aspekte, Sichtweisen usw. hinzuzufügen? Möglich gewesen wäre, die anderen zu

fragen, was sie von dem Arbeitsergebnis halten, und der Schülerin eine Rückmeldung zu geben.

Der Lehrer ruft Alisa auf. Alisa möchte offenbar noch etwas zu den Kleidern sagen. Sie scheint sich vorab vergewissern zu wollen, ob dies nun möglich und angebracht ist. Sie zeigt sich zurückhaltend und legt nicht einfach los. Der Lehrer befürwortet ihr Ansinnen. Dann erst trägt sie vor:

„Napoleons Frau hat ein weißes Kleid, Königsfarbe, und einen roten Schleier, Rot ist die Farbe der Stadt Paris“

Sie beschreibt das Kleid, das „Napoleons Frau“ anhat. Die weiße Farbe wird - im Sprachfluss eingeschoben - knapp als „Königsfarbe“ bezeichnet, als Farbe, die für eine hohe gesellschaftliche Stellung (Prestige) steht. Bei der roten Farbe des als „Schleier“ identifizierten Kleidungsstückes handelt es sich der Schülerin zufolge um „die Farbe der Stadt Paris“, also um eine Farbe, die regional bedeutungsvoll ist. Was das anbelangt, scheint Alisa bzw. ihre Arbeitsgruppe sicher. Den verschiedenen Farben - als signifikante Merkmale - werden besondere Signalwirkungen und symbolische Bedeutungen zugeschrieben, so als seien sie nicht zufällig auf der Abbildung zu sehen (Repräsentationsfunktion). Weiter heißt es im Text:

„alle Leute im Saal tragen rot weiße Kleider, und zeigen, dass sie (im) höheren Stand sind“

Nun verallgemeinert Alisa, dass „alle Leute im Saal“ - vermutlich ist der hintere Bereich in der Abbildung gemeint, denn auf dem Podest steht z. B. ein Geistlicher in grünem Gewand - in den Farben rot und weiß gekleidet sind und damit „zeigen“, dass sie dem „höheren Stand“ zugehören. Die Farben der Bekleidung werden nun als Erkennungszeichen von Angehörigen einer gesellschaftlichen Gruppe identifiziert (Vorkenntnisse). So als wollten diese damit ausdrücken, dass sie der künftigen Kaiserin kleidermäßig und standesmäßig verbunden sind.

Festgehalten werden kann, dass der Arbeitsgruppe die (prototypische) Farbgebung aufgefallen ist und dass sie die Möglichkeit ergreift, diese zu deuten im Hinblick auf gesellschaftliche Positionen und Zugehörigkeiten. In den Augen Alisas und ihrer Arbeitsgruppe signalisiert die Farbe der Kleidung, wer wohin und zu wem gehört, insofern lässt sich hier von einer Typenbildung reden. Alisa fährt fort:

„der niedere Adel trägt Kniebundhosen, das zeigt, dass sie nicht soviel Geld haben, um sich neue teure Kleider zu kaufen“

Eine andere Beobachtung besteht darin, dass der „niedere Adel“ - nun werden innerhalb der bereits genannten Statusgruppe soziale Ränge unterschieden - „Kniebundhosen“ trägt, das zeige, „dass sie nicht soviel Geld haben“, also nicht genügend Geld, „um sich neue teure Kleider zu kaufen“. Damit wird gleichsam ein Zusammenhang begründet. Also offenbar hat die Arbeitsgruppe mit den „Kniebundhosen“ ein äußeres Merkmal gefunden, das auf eine niedrigere soziale Stufung schließen lässt im Vergleich bzw. im Unterschied zu

den rot-weiß Gekleideten. Bei den so bezeichneten „Kniebundhosen“ handelt es sich um einen Hosenstil, bei dem der Bund über dem Knie endet¹.

Alisa bzw. ihre Arbeitsgruppe unterscheiden Kleider und Kniebundhosen und deuten diese als Statusmerkmale (Prestigeobjekte), als äußere Merkmale und Zeichen für mehr oder weniger Reichtum.

Insgesamt:

Das Ergebnis dieser Arbeitsgruppe (vermutlich ein Teilabschnitt daraus) ist durchgehend im Präsens beschrieben und hangelt sich zum einen am optischen Bestand der Abbildung entlang, zum anderen gewinnt man den Eindruck, als urteile die Schülergruppe aus dem Blickwinkel der dokumentierten Akteure. Umständliche Vermutungen gibt es nicht, vielmehr - so scheint es - werden Versatzstücke (z. B. Fachausdrücke wie Königsfarbe, höherer Stand, niederer Adel) vermeintlich sicheren Wissens dargelegt. Neben der besonderen Symbolkraft der Farbgebung geht es Alisa und ihren Mitstreitern offenbar darum, eine relative soziale Ungleichheit festzuhalten.

Der zuvor in Claras Beitrag angesprochene Kontext Kleidung hat die Schülerin vermutlich dazu motiviert, mit dem eigenen Beitrag anzuknüpfen und zur weiteren Präzisierung/Differenzierung beizutragen. Ist der Anspruch der Schülerin, darauf aufmerksam zu machen, dass neben den prunkvoll ausgestatteten Hauptakteuren auch weniger Wohlhabende anwesend sind? Die so thematisierte gesellschaftliche Ungleichheit impliziert auch ein Bild, eine Vorstellung von Herrschaft, um die es ja gehen soll (Problembewusstsein). Hier allerdings werden Vorstellungen von gesellschaftlicher Ordnung weniger über räumliche Positionierungen als vielmehr über Farbgebung und Kleidungsstil (Prototypen, Typisierung) entwickelt, insofern liegen neue ergänzende Aspekte vor.

Wie verhält es sich nun mit den vorliegenden Beiträgen im Vergleich zueinander? Liegen den Arbeitsergebnissen von Clara und Alisa unterschiedliche Wahrnehmungsmuster zugrunde?

Man kann sagen, dass in der Sichtweise, die Alisa vorträgt, der Versuch unternommen wird, sich mit der Situation derjenigen näher zu befassen, denen der Prunk vorbehalten bleibt. Betrachtet wird die Abbildung durch die Brille von mehr und weniger „Normalsterblichen“. Handelt es sich dabei um eine Form der Projektion, der Anteilnahme, des Sich-Hineinversetzens? Lässt sich hier nicht von einer vonseiten der Schülerin selbst ergriffenen Möglichkeit des subjektiven Bedeutungsaufbaus (dem auch die kategoriale Vorgabe der Aufgabenstellung nichts anhaben kann) sprechen?

Diese Vorstellung, da gibt es welche, die nicht (genauso wie ich und meinesgleichen) zum Prunk gehören (also nicht diese aufwändigen Kleider tragen), dies kennzeichnet doch den Versuch, sich einen Zugang zum Verstehen zu dieser fremden Welt zu verschaffen, in dieser abgebildeten fremden Welt Eigenes zu suchen, zu entdecken, zu beurteilen (Fremdverstehen, Transformation).

¹ Der Begriff „Kniebundhose“ ist im Schulbuch eingeführt. Dort heißt es: „Der Name ‘Sans-culottes’ bedeutet ‘ohne Hose’. Damit ist aber nicht gemeint, daß die Sansculotten keine Hosen trugen. Sie trugen nur keine Kniebundhosen wie die Adeligen und die wohlhabenden Bürger. Die Sansculotten, das waren die Handwerker, die Ladenbesitzer und die Arbeiter in Paris.“ (Berger/Müller/Oomen 1988, 147) (mehr dazu siehe unten).

Handelt es sich hier nicht auch um die Bearbeitung eines Bourdieu-Themas par excellence? Hier stehen die Sinnprovinzen, die Milieus auf dem Spiel und die Frage: Wer gehört wohin? Hier wird soziale, milieubedingte Ungleichheit anhand von äußeren habitualisierten Merkmalen (typisierend) festgeschrieben. Wie sonst kann man diese Fremden als seinesgleichen identifizieren, wenn es da nicht eine, wenn auch entfernte, „Wahlverwandschaft“ (Bourdieu 1987, 374) gibt?

Das Spiel zwischen Identität/Identifikation und Differenz, ist es das, was sich hier allmählich abzeichnet und was die Schülerinnen - hier über ihre Beiträge - selbstinitiiert in Gang bringen? Also indem sie von sich aus überlegen: Was eint und was unterscheidet die Menschen, die auf der Abbildung zu sehen sind? Das Verstehensbedürfnis, das die Schülerinnen hier haben, lässt sich etwa so fassen:

Was haben die einen, was die anderen nicht haben? Inwiefern lässt sich dies mit dem Hintergrund, den ich habe, mit dem Repertoire an Zeichen, Symbolen usw., die ich kenne, deuten? Damit rücken gleichsam Aspekte und Facetten des eigenen Lebensstils, der eigenen Lebensführung in das Zentrum. Möglicherweise sind diese überhaupt die Anknüpfungspunkte für die Thematisierung von sozialen Positionen aus Schülersicht.

Man kann sagen, dass die Schülerinnen hier die/eine Ungleichheitsdebatte über Stil- und Ausdrucksformen führen und dabei Fragen von Verteilungsgerechtigkeit tangieren.

Man kann auch sagen, dass die Abbildung selber Bourdieu-Themen par excellence (re)präsentiert: Klassengesellschaft, Wahlverwandschaften, gesellschaftlicher Aufstieg.

3.1.4 Klärungsbedarf – (k)ein Amt für jedermann

Lehrer: *beim letzten würde ich gerne kurz einhaken, eh du bist also der Meinung wer, diejenigen Adeligen, die jetzt Kniebundhosen tragen müssen zum niederen Adel gehören*

Alisa: *ja, weil, der der Mann, der neben der Kaiserin steht (der), der sieht ja wie ein Diener aus*
verhaltene SCH-Kommentare/Lehrer: *jaaa*

Alisa: *der (hält ein) Tablett ???*

SCHm: *Kissen*

Lehrer: *was trägt der, der neben, ja noch nicht ganz Kaiserin, Josephine steht? John*

John: *das war ein Kissen, wo wahrscheinlich die Krone drauf war*

ein SCHm stimmt zu

Lehrer: *richtig, wird das ein Diener reichen dürfen* [verhaltene Verneinungen; von mehreren SCH-Zurufe] *Carl*

Carl: *nein, Adelige, der nächste Adelige*

(Alisa): *vielleicht der Bruder*

Martin: *genau, vielleicht der Bruder*

Lehrer: *hmm, ist denkbar, (also/ aber) ein niedriger Diener wird es sicherlich nicht sein* (Alisa: *ich dachte, ich dachte, das wär ein Tablett*) (nein) *derjenige hat die Krone gebracht, das ist sicherlich ein Amt eh, was eine gewisse Stellung am Hofe schon erfordert, damit man das machen darf, damit würde man keinen eh einfachen Diener beauftragen, aber du bist auf die Kniebundhosen eingegangen, (obwohl) ich seh da gar keine Kniebundhosen, auf dem Bild*

Dem Lehrer ist, was die letzte Äußerung Alisas anbelangt, etwas aufgefallen. Darüber soll wohl nicht hinweggegangen werden. Lange will er sich damit aber nicht aufhalten. Er ver-

gewissert sich, dass bzw. ob Alisa tatsächlich der Meinung ist, dass „diejenigen Adelligen, die jetzt Kniebundhosen tragen müssen zum niederen Adel gehören“. Worauf will er hinaus?

Alisa jedenfalls bestätigt mit „ja“ und begründet dies damit, dass „der Mann, der neben der Kaiserin steht“, aussieht „wie ein Diener“. Worauf will sie hinaus? Dass es da jemanden gibt, der dem äußeren Erscheinungsbild nach (z. B. Kniebundhose und dem Körperschema nach) aussieht wie ein Untergebener, dass derjenige im Kreis der hohen feinen Gesellschaft schlechter gestellt sein muss? Als Reaktion auf ihre Erläuterung sind verhaltene Schülerkommentare zu hören, so als würde leise murmelnd beratschlagt. Ein lang gezogenes „jaaa“ des Lehrers soll wohl sinngemäß bedeuten: Das könnte man so sehen.

Alisa ergänzt bzw. präzisiert ihrerseits: „der (hält ein) Tablett“, das hatte sie vermutlich auf die Zuschreibung „Diener“ gebracht. Ein Schüler sagt: „Kissen“. Der Lehrer fragt an alle gerichtet: „was trägt der, der neben, ja noch nicht ganz Kaiserin, Josephine steht?“. Er betont, dass die Krönung noch nicht vollzogen ist. Dem Lehrer scheint daran gelegen, dass das Unterrichtsgespräch seinen offiziellen Charakter nicht verliert, also für alle offen bleibt, sich hier zu äußern. Er nimmt John dran. Wenn John derjenige ist, der sich zuvor bereits spontan geäußert hatte, dann bekommt er nun offiziell das Rederecht und antwortet: „das war ein Kissen“. Er hält es für „wahrscheinlich“, dass da „die Krone drauf war“. Ein anderer Schüler stimmt dem zu.

Die Antwort Johns bewertet der Lehrer als „richtig“ und er schließt die (suggestive) Frage an: „wird das ein Diener reichen dürfen“. Im Hintergrund sind verhaltene Verneinungen zu hören. Nun wird der Schüler Carl aufgerufen. Carl antwortet: „nein, Adelige“ und spezifiziert dann „der nächste Adelige“, also eine der künftigen Kaiserin bzw. dem Kaiser sozial und standesgemäß näher stehende Person (Verhältnisbestimmung) käme dafür schon eher in Frage. Eine Schülerin, vermutlich Alisa, spekuliert: „vielleicht der Bruder“, also jemand aus dem engeren Familienkreis. Dies sieht Martin ähnlich: „genau“ und wiederholt: „vielleicht der Bruder“. Hier kommt nun das Thema (Wahl-) Verwandtschaft explizit zur Sprache.

Der Lehrer kommentiert nach dem letzten Schülerbeitrag „hmm, ist denkbar“, und verwirft nachdrücklich die Möglichkeit, dass es sich um einen niederen Diener handeln könnte. Alisa rechtfertigt ihren Gedanken noch einmal. Sie hatte gedacht, „das wär ein Tablett“. Und mit einem Tablett, so lässt sich schlussfolgern, hatte sie das (funktionale) Requisit eines Dieners assoziiert, deshalb sieht der Mann für sie aus „wie ein Diener“. Dass es sich dabei um einen Diener handelt, das hatte sie gar nicht gesagt. An dem Punkt hat der Lehrer sie wohl missverstanden. Der Lehrer legt nun den Zusammenhang aus seiner Sicht dar.

Die Krone zu überbringen, wäre „sicherlich ein Amt“, das „eine gewisse Stellung am Hofe schon erfordert“, einen „einfachen Diener“ („einfach“ klingt abgeschwächer als „niedrig“) würde man damit nicht beauftragen. Es geht hier auch um die Frage: Wer darf was machen? Besondere Handlungen erfordern eine besondere Stellung, eine besondere Persönlichkeit. Nun wendet der Lehrer sich noch einmal an Alisa: „aber du bist auf die Kniebundhosen eingegangen“. Er selber sieht „da gar keine Kniebundhosen, auf dem Bild“. Alisa hat etwas beschrieben, was offenbar nicht ohne weiteres auf dem Bild zu erkennen ist, darum soll es nun gehen.

Warum dieser ganze umständliche Weg, wenn keine Kniebundhosen zu sehen sind? Wurde das, worauf der Lehrer zu Beginn der Passage hinauswollte (der Zusammenhang niederer Adel trägt jetzt Kniebundhosen), überhaupt geklärt? Hat ihn die „Diener“-Episode aus dem Takt gebracht? Wer steuert hier eigentlich das Geschehen? Der Lehrer steuert das Gespräch, aber steuert er auch noch den inhaltlichen Verlauf? Mindestens Alisa und er verfolgen unterschiedliche Sinnstrukturen, messen verschiedenen Bildelementen unterschiedliche Bedeutungen zu, Alisa - dies wird einmal mehr deutlich - entwickelt ihre Vorstellung und Bildinterpretation über Typisierungen, die sie aus der eigenen Erfahrungswelt (z. B. Tablett) kennt.

3.1.5 Ich sehe etwas, was du nicht siehst – oder: Kleider machen Leute

Alisa: *ja (Roman: ??? (Tablett)) das sieht man so ein bisschen glaub ich, weil ehm, die Sansculotten, die hatten ja die langen Hosen, und man sich das ja vielleicht denken, dass sie (kurze) Kniebundhosen anhaben*

SCHw: *ja aber ich find, die siebt lang aus, die Hose*

Lehrer: *selbst wenn du jetzt mal, also ich denke, das können wir nicht hundertprozentig entscheiden, ob das nun Kniebundhosen sind oder nicht, aber Alisa hat die Aussage gemacht, das muss ein niederer Adelige sein, der nicht viel Geld hat, weil er Kniebundhosen trägt*

Alisa: *ja weil die andern, die bißchen reicher sind, also (in) höheren Stand (stehn), die ham ja diese Kleider und (diesen) Schleier eh, ja (erklär)*

SCHm: *die Adelige haben ja immer Kniebundhosen, und die Armen diese eh normalen Hosen ((Roman): die Sansculotten) ja die Sansculotten*

Lehrer: *ja und, was hat das jetzt mit der Aussage von Alisa zu tun? bist du der Meinung, das stützt sie, oder das stützt (eben) nicht*

SCHm: *dass das keine Armen sind, Adelige sind ???*

Alex G.: *ja das kann aber trotzdem ein Diener sein, und dann zu diesem Anlass hat er ehm Kniebundhosen gekriegt, damit er (da) bisschen eh gut aussieht*

Lehrer: *nee, ich glaub das Thema Diener hatten wir vorhin schon abgehakt, damit dass man keinen niedrigen Diener damit beauftragen würde, die Krone der Kaiserin dem Kaiser zu reichen, Cristo*

Zuletzt hatte der Lehrer gesagt, dass er keine Kniebundhosen auf dem Bild sieht. Alisa scheint (mittlerweile) nicht mehr so sicher zu sein („das sieht man so ein bisschen glaub ich“). Im Übergang von dem Umhang bzw. dem „Schleier“ der knienden Josephine zu dem Knie des neben ihr stehenden Mannes in Hosen vermag Alisa den Bund einer Kniebundhose zu erkennen, sie begründet dann: „weil die Sansculotten, die hatten ja die langen Hosen an“ (Kontextwissen). Damit nimmt sie eine Unterscheidung vor. Schließt sie daraus, dass die anderen, also die, die sich, salopp formuliert, um Napoleon versammeln, Kniebundhosen anhaben müssen (ob man das nun sieht oder nicht), denn um einfache Sansculotten kann es sich dabei ja nicht handeln. Wie ist sonst zu verstehen, dass sie sagt: „und man sich das ja vielleicht denken, dass sie (kurze) Kniebundhosen anhaben“?

Die Länge der Hose, darüber wurde zuvor im Unterricht gesprochen, war in Zeiten der Französischen Revolution wichtiges Unterscheidungskriterium, darauf zielt sie nun ab. Was ihr nicht präsent ist und worauf der Lehrer vermutlich mit seiner ersten Intervention hin-

auswollte, ist, und dies steht noch zur Klärung aus, dass dies „jetzt“ (also 1804) möglicherweise kein angemessenes Unterscheidungskriterium bzw. -merkmal mehr ist.

Festgehalten werden kann: Alisas Argumentation - obschon sie ganz richtig Adelige/Kniebundhosen und Sansculotten/lange Hosen unterscheidet bzw. zuordnet - lässt sich nicht ohne weiteres nachvollziehen.

Der Lehrer hat ein Interesse, die entstandenen Unklarheiten und Ungereimtheiten zu klären. So hatte er sich die Besprechung der Arbeitsergebnisse sicher nicht vorgestellt. Er nimmt die Schülerin ernst. Wird ihre Beobachtung nunmehr zur (unbeabsichtigten) Wissensabfrage oder zum gemeinsamen Bildungsgang auf der Suche nach Klärung (als produktiver Nebeneffekt)?

Eine andere Schülerin entgegnet, dass sie findet, „die sieht lang aus, die Hose“.

Offenbar nehmen Einzelne den optischen Bestand der Abbildung subjektiv unterschiedlich wahr, nach dem Motto: Ich sehe was, was du nicht siehst, bzw. ich sehe etwas anderes als du.

Wie wird nun mit diesen differenten Wahrnehmungsmustern und Sichtweisen bzw. Sehgewohnheiten umgegangen, bei denen ja auch auf dem Spiel steht, ob die Arbeitsgruppe von Alisa ihrem Ergebnis weiterhin Geltung verschaffen kann?

Der Lehrer schließt mit den Worten: „selbst wenn du jetzt mal“ an. Vermutlich richtet er sich an Alisa. Er bricht den begonnenen Satz ab und geht davon aus: „das können wir nicht hundertprozentig entscheiden, ob das nun Kniebundhosen sind oder nicht“. Ihm zufolge kann dies nicht objektiv beurteilt werden. Soll diese Diskussion damit beendet sein? Er setzt dann erneut mit „aber“ an und greift noch einmal sinngemäß auf, was Alisa eingangs gesagt bzw. vorgetragen hatte: „das muss ein niederer Adelige sein, der nicht viel Geld hat, weil er Kniebundhosen trägt“. Er hält daran fest, zu klären, was es mit diesem Begründungszusammenhang auf sich hat. Also ungeachtet dessen, ob der Mann auf der Abbildung nun kurze oder lange Hosen trägt, bleibt da noch ein Aspekt, den Alisa angesprochen hat, und darum soll es nun gehen, dies soll näher geprüft werden. Er steuert das Gespräch und fordert - dies legt die Form seiner Rede nahe - alle Schülerinnen und Schüler auf, sich daran zu beteiligen.

Zunächst äußert sich Alisa (vermutlich auch stellvertretend für ihre Gruppe). Sie erklärt, um ihre Aussage über den niederen Adel und die Kniebundhosen zu stützen, dass „die andern, die bisschen reicher sind, also (in) höheren Stand (stehn), die ham ja diese Kleider und (diesen) Schleier“ (Gegenhorizont/Gegenwelt). Sie hat beim Betrachten der Abbildung offenbar bemerkt, dass die abgebildeten Menschen unterschiedlich gekleidet sind, und geht davon aus, dass die Wohlhabenderen - (die Formulierung „(in) höheren Stand (stehn)“ kann bedeuten: die einem höheren Stand angehören und/oder die räumlich erhöht stehen) - diejenigen sind, die „diese Kleider“ tragen. Kleider sowie Schleier, also die eher aufwändigen Gewänder deutet sie als Zeichen für Reichtum, wertet sie gleichsam als Ausdruck für eine hohe gesellschaftliche Stellung. Dabei ist ihr auch aufgefallen, dass da ein Mann (abseits) steht, der offenbar anders gekleidet ist, der Hosen trägt. Diese Beobachtungen haben sie bzw. ihre Arbeitsgruppe dazu veranlasst, zwischen verschiedenen Statusgruppen zu unterscheiden.

Was die Kleidung als Unterscheidungsmerkmal für eine bestimmte gesellschaftliche Stellung (soziale Rangordnung) anbelangt, so lässt sich hier wieder von einem Bourdieuthema, von einem Thema, das Fragen von Lebensstil und Lebensführung berührt, spre-

chen. Versucht die Schülerin, sich eine gesellschaftliche (Rang-)Ordnung nach dem Motto: „Kleider machen Leute“ zu erklären? Hat sie bei dem Versuch, Anhaltspunkte zu finden für die „Herrschaft Napoleons“ (wie es in der Aufgabenstellung heißt), die Abbildung genau studiert und da ist ihr schon kleidermäßig eine Art Zwei-Klassen-Gesellschaft aufgefallen? Handelt es sich hierbei nicht um eine beachtlich detaillierte und kritische Beobachtung? Über diese Aspekte von Stil und Ausdruck wird das Thema der sozialen Ungleichheit thematisiert. Was Alisa beschäftigt, das sind offenbar diejenigen, die in der Hierarchie „unten“ stehen. Das Verstehensbedürfnis kreist weniger um die Figur und den Prunk Napoleons als vielmehr um sein „Fußvolk“. Der kulturelle Kontext wird in den Deutungsversuchen der Schülerin zu einem politischen Kontext.

Nun stellt ein Schüler fest: „die Adeligen haben ja immer Kniebundhosen“ (siehe im Schulbuch, S. 147), hingegen, so fährt er fort, „die Armen diese eh normalen Hosen“. Er greift bestätigend den von einem Mitschüler, vermutlich Roman, eingeworfenen Begriff „Sansculotten“ auf. Worauf will der Schüler hinaus? Dass wirklich arm nur die sind, die lange Hosen tragen? Will er mit Bezug auf die letzte Äußerung des Lehrers verdeutlichen, ob Geld oder kein Geld, der Adel trägt sowieso Kniebundhosen? Damit wäre die Aussage Alisas, dass der niedere Adel kein Geld hat und deshalb Kniebundhosen trägt, entkräftet. Vorerst bleibt die Äußerung des Schülers vage.

Der Lehrer insistiert und will von dem Schüler wissen, ob er der Meinung ist, dass das, was er gesagt hat, Alisas Aussage stützt oder nicht stützt.

Der Lehrer versucht, das Gespräch dahingehend zu steuern, dass die einzelnen Schülerbeiträge aufeinander bezogen bleiben, dass ein Dialogisieren, eine Dialogfähigkeit der Schülerinnen und Schüler untereinander gewährleistet bleibt. Dabei hält er die Fäden in der Hand. Hätte es aber in Anbetracht dieses inhaltlich nicht einfach zu entscheidenden Sachverhaltes überhaupt eine andere Möglichkeit des Kommunizierens gegeben?

Auf die Rückfrage des Lehrers hin legt der Schüler dar: „dass das keine Armen sind, Adelige sind“. Er scheint das Argument Alisas nicht stützen zu wollen, insofern er offenbar davon ausgeht, dass - kurz gesagt - Adelige nicht arm sind.

Nun wendet Alex G. ein: dass das „aber trotzdem ein Diener“ sein kann (also der Mann links im Bild, hinter bzw. neben Josephine), und als Erklärung führt er an, dass dieser Mann eben „zu diesem Anlass [...] eine Kniebundhose gekriegt“ hat und zwar „damit er (da) bisschen eh gut aussieht“.

Was hat dies nun zu bedeuten? Das mit den „Armen“ und dem „reicher sein“ usf., die Fragen von Verteilung und sozialer Ungleichheit, dies alles lässt die Schülerinnen und Schüler nicht los. Alex G. malt sich hier eine weitere Möglichkeit aus, die darin besteht, dass jemand zum Schein, zu Präsentationszwecken ein Kleidungsstück geliehen bekommt, damit er - so könnte man sagen - nicht aus dem Rahmen fällt, dass seine Einfachheit die Festlichkeit nicht stört. Wie kommt er an dieser Stelle darauf? Reagieren die Schülerinnen und Schüler nun zunehmend spontan und assoziativ auf die Abbildung? Handelt es sich hier um ein Interaktionsereignis/Interaktionsmodell (Lorenzer), das die Jugendlichen aus eigenen Erfahrungen kennen: das Ausleihen von Kleidern, die man sich selber nicht leisten kann? Handelt es sich hier um eine Form des „Sich in die fremde Szene (vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen) Hineinversetzens“, um eine Art szenisches Verstehen einer fremden Handlung?

Argumentiert Alex G. gegen seinen Mitschüler, dass es sich auf der Abbildung durchweg nicht nur um Adelige handelt?

Festgehalten werden kann, dass die Erklärung von Alex G. der Argumentation Alisas wieder näher kommt, insofern auch er es durchaus für möglich hält, dass zumindest einer auf der Abbildung einen einfachen Status hat (ja noch nicht einmal adelig ist). Will er damit die Argumentation der Mitschülerin stützen?

Er greift aber auf etwas zurück, was mittlerweile verworfen worden war, nämlich dass es sich bei dem besagten Mann mit dem Kissen um einen Diener handeln könnte. Jedenfalls reagieren die Schüler aufeinander und greifen Beiträge inhaltlich auf (Dialogfähigkeit).

Der Lehrer wehrt das erneute Aufflammen der Diener-Thematik ab. Also an dem Punkt war man bereits weiter gekommen. Er legt die Begründung dafür noch einmal dar: Einen „niedrigen (zwischenzeitlich hatte er „einfachen“ gesagt) Diener“ würde man nicht beauftragen, die Krone zu überreichen.

Nun wird Cristo aufgerufen, der sich offenbar gemeldet hat. Den Schülerbeiträgen zuvor war vermutlich mit Kopfnicken oder Handzeichen stattgegeben worden.

3.1.6 Adel verpflichtet

Cristo: ich wollt noch was sagen, eh der Papst ist der Einzige

Lehrer unterbricht: Cristo, lass uns mal jetzt (Cristo: ja ich) eben kurz bei den Hosen bleiben ... eh die neue Mode der Sansculotten waren lange Hosen ... die sind in der Revolution angekommen, Alisa war bei ihrer, oder hatte die Vermutung, dass also die Adelligen, die wenig Geld haben noch die alten Kniebundhosen tragen, wenn ich die Vermutung weiter ausführen würde, müsste man daraus schließen, wer vom Adel Geld hat, würde jetzt lange Hosen tragen
Alisa: ja nicht lange, aber (die) teuren Kleider

Lehrer: Bastian

Bastian: aber die Stände wurden (doch aus??), dass es an sich gar keine also Adelligen mehr gab

Alisa: ja aber trotzdem hatten sie ja viel Geld

Lehrer: hmm, die Stände als eh, ja wenn man das so nennt, Kooperation, wurden aufgehoben, hatten als Stand nicht mehr die Bedeutung, dass sie Gruppen innerhalb der Gesellschaft so darstellten, es gibt aber durchaus ja noch, die Adelligen, die ihre(n) Adel noch haben auch wenn sie jetzt nicht mehr ständische Vorrechte haben, (nicht also), das heißt nicht unbedingt, dass jetzt diese Schicht der Adelligen weg ist, könnte das einen anderen Grund haben? dass die Adelligen selbst wenn sie das Geld hätten sich moderne lange Hosen zu kaufen, dass sie trotzdem, Kniebundhosen tragen, Roman

Roman: wollen nicht mit den Sansculotten verglichen werden

Lehrer: auch das wäre durchaus möglich, selbst wenn es die Mode ist, dass etliche Adelige, selbst wenn sie jetzt nicht mehr zweiter Stand im Staat sind, trotzdem sagen, wir als Adel tragen grade jetzt unsre Kniebundhosen, denn damit dokumentieren wir, wir hängen der alten Ordnung (nach), wir stehen ja nicht unbedingt hinter den Forderungen der Sansculotten, John

Cristo kündigt an, „noch was sagen“ zu wollen und beginnt „eh der Papst ist der einzige“. Er will offenbar auf etwas hinaus, etwas ergänzen, was noch nicht angesprochen wurde. Er hat auf der Abbildung den Papst identifiziert, bislang war verallgemeinernd bloß von

Geistlichen, von Geistlichkeit die Rede. Damit eröffnet er relativ unvermittelt einen neuen thematischen Bezug. Was mag den Schüler zu seinem Vorstoß veranlasst haben? Will er einen (neuen) Impuls geben? Nimmt er wahr, dass man sich beginnt, im Kreise zu drehen?

Cristo wird, bevor er seinen Beitrag beenden kann, von dem Lehrer unterbrochen mit dem Hinweis „lass uns mal jetzt (Cristo setzt noch einmal kurz an: „ja ich“) eben kurz bei den Hosen bleiben“. Die Beschäftigung mit der Bekleidungsfrage soll wohl nicht mehr lange dauern. Der Lehrer weist Cristo zurück, weil das vorliegende Problem, der problemhaltige Kontext noch nicht geklärt ist. Es soll wohl nach dem Motto verfahren werden: eins nach dem andern. Aber woher kann der Lehrer wissen, dass das, was der Schüler zu sagen hat, nicht zu dem vorliegenden Kontext beiträgt?

Festgehalten werden kann:

Ein zentraler Aspekt dieser Unterrichtssequenz ist, dass sich hier - ausgelöst von der Beobachtung „Kniebundhosen“ und einer davon abgeleiteten Argumentation - unvorhergesehen eine problemhaltige Kontroverse entwickelt hat.

Der Lehrer versucht nun, die Zusammenhänge zu klären. Er hält zunächst mal fest: „die neue Mode der Sansculotten waren lange Hosen ... die sind in der Revolution angekommen“. Mit dem Begriff „Mode“ werden bislang implizite Fragen etwa von Lebensstil explizit zur Sprache gebracht. Letzteres, also die zeitliche Bestimmung, war bislang nicht thematisiert worden. Ist das dem Lehrer entgangen? Die historische Einordnung ist ein wichtiger, wenn nicht sogar der zentrale Aspekt, der hier zur Klärung beitragen kann.

Der Lehrer bezieht sich noch einmal auf Alisa, die ihm zufolge vermutet hatte, „dass also die Adeligen, die wenig Geld haben noch die alten Kniebundhosen tragen“. Was sinngemäß übersetzt werden kann mit: Der Adel konnte sich die neue Mode nicht leisten. Der Lehrer stellt nun seinerseits gedankenexperimentell „die Vermutung“ an: „müsste man daraus schließen, wer vom Adel Geld hat, würde jetzt lange Hosen tragen“. Damit greift er einen kausalen Zusammenhang vorweg, den er offenbar aus der Aussage Alisas schlussfolgert bzw. rekonstruiert. Nun wird sich zeigen, ob Alisa auch darauf hinauswollte.

An dem Punkt legt Alisa plausibel dar, welchen Sinn sie ihrer Deutung beimisst. Anders als von dem Lehrer in Aussicht gestellt, würde eine Alternative für den vermögenden Adel nicht darin bestehen, statt kurzer Hosen lange Hosen zu tragen (insofern war der Bezug zu den Sansculotten irreführend), sondern statt langer Hosen teure Kleider. Wer besonders wohlhabend ist, trägt die aufwändigen, prunkvollen Gewänder. Diese Argumentationslinie hatte Alisa bereits zu einem früheren Zeitpunkt angesteuert, das muss dem Lehrer entgangen sein.

Dass z. B. das Gewand Napoleons Teil einer Inszenierung ist, bleibt vorläufig außer Acht. Das Bild suggeriert (zumindest Alisa) die Botschaft: In der neuen (napoleonischen) Gesellschaft trägt, wer etwas Besonderes ist, lange Gewänder. Und die vermeintliche Kniebundhose wird von der Schülerin als ein Relikt aus der vergangenen Zeit gedeutet. Sie muss von dem noch aufgetragen werden, der vorläufig noch nicht die Mittel hat, sich etwas Besseres, z. B. kostbare Gewänder, zu leisten. Alisa deutet kontextbezogen, und möglicherweise sieht sie in der Abbildung die Erfahrung (Selbst) gespiegelt, dass sie alte Kleidung tragen muss, solange sie sich neue teure Kleider nicht leisten kann. Insofern ließe sich auch hier von einem (szenischen) Hineinversetzen in die fremde Welt einer Kaiserkrönung sprechen, von einer Entdeckung des Eigenen im Fremden und umgekehrt.

Dass die Kleidung bei dem Versuch, sich die Herrschaftsverhältnisse zu vergegenwärtigen, derart in den Vordergrund rückt, hat offenbar damit zu tun, dass Fragen von Ausdruck, von junglichem Selbst, von Lebensstil und Lebensführung berührt werden, die sich entzünden an einer rätselhaften Beobachtung, an einer Auslösesituation für das Verstehen.

Hier geht es allgemein gesprochen um das Absuchen eines fremden Kontextes nach Bekanntem, nach Typischem, aber es geht auch um Unterschiede und Besonderheiten. Erneut gilt festzuhalten: Die Schülerinnen und Schüler deuten kulturelle Schemata und präsentative Symbole.

Der Lehrer ruft Bastian auf. Bastian wendet ein: „aber die Stände wurden (doch aus ???), dass es an sich gar keine also Adeligen mehr gab“. Damit macht der Schüler deutlich, dass es die offizielle standesmäßige Ausdifferenzierung, also den Stand des Adels, von dem hier andauernd die Rede ist, zu diesem Zeitpunkt nicht mehr gegeben hat. Er weist damit auf gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen hin, die sich zwischen der (vor-) revolutionären Zeit und der napoleonischen Herrschaft, um die es nun geht, vollzogen haben.

Alisa reagiert direkt auf die Äußerung des Mitschülers. Sie stimmt ihm einerseits zu: „ja“, ja es gibt die Stände in der Form nicht mehr. Andererseits geht sie davon aus: „aber trotzdem hatten sie ja viel Geld“. Worauf will sie hinaus? Das trotzdem der Adel nicht mehr ständisch organisiert ist, man davon ausgehen muss, dass es weiterhin eine vermögende Schicht gibt? Fasst sie die gesellschaftliche Veränderung als einen allmählich sich vollziehenden Prozess der Transformation auf? Erscheint es ihr daher als legitim, weiterhin von Adeligen zu sprechen? Vermuten werden kann, dass sie prototypisch auf einen zu einem früheren Zeitpunkt eingeführten Begriff zurückgreift, um der Vorstellung, die sie anhand der Abbildung von einer sich ausdifferenzierenden Gesellschaft von Wohlhabenderen und weniger Wohlhabenden entwickelt, eine Ordnung zu geben. Benutzt sie den Begriff Adel als Ordnungsbegriff, weil z. B. Begriffe wie Bürgerliche, bürgerliche Gesellschaftsordnung noch nicht eingeführt sind, noch nicht klar herausgestellt ist, worin sich die Gesellschaftsordnungen - vor und nach der Französischen Revolution bis hin zum Aufstieg Napoleons - unterscheiden. Weckt das gesamte Arrangement der Abbildung, also der Umstand einer Krönung, die langen Gewänder usw., bei ihr eher die Assoziation zu aristokratischen Stil- und Umgangsformen (ähnlich hatte sich ja auch Clara geäußert)?

Der Lehrer zeigt zustimmend mit „hmm“ an, dass hier etwas gesagt wurde, dem nicht ohne weiteres widersprochen werden kann. Gerät er ins Grübeln? Die Argumentationslinien und Überlegungen von Bastian und Alisa zusammenfassend erläutert er: „die Stände“ bzw. „Kooperation, wurden aufgehoben“ und „hatten [...] nicht mehr die Bedeutung“, sie stellten in dem Sinne keine „Gruppen innerhalb der Gesellschaft“ mehr dar (hier geht es um Grundzüge der neuen Gesellschaftsordnung). Er räumt dann, indem er auf Alisas Argumentation zurückgreift, ein, dass es „aber durchaus ja noch, die Adeligen gab, die ihre(n) Adel noch haben“. Wenngleich sie auch keine „ständische[n] Vorrechte“ mehr haben, so hieße das nicht notwendigerweise, dass es die „Schicht der Adeligen“ nicht mehr gibt. Mit anderen Worten: Allen gesellschaftlichen Veränderungen zum Trotz sind Identität und Zugehörigkeitsgefühl (als Elemente gesellschaftlicher Transformation) nicht verschwunden.

Bis dahin legt der Lehrer gewissermaßen eine zwischen den verschiedenen Schülerbeiträgen vermittelnde Synthese dar und weist damit niemanden zurück.

Dann stellt der Lehrer eine Frage („könnte das einen anderen Grund haben?“) und spezifiziert, auf was er hinauswill. Er will einen „anderen Grund“ dafür wissen, „dass die Adelligen selbst wenn sie das Geld hätten sich moderne lange Hosen zu kaufen, dass sie trotzdem, Kniebundhosen tragen“.

Der Klärung versprechende Einwand Bastians, dem auch Alisa zustimmte, nämlich, dass es eigentlich keine Stände mehr gibt, wird quasi als Hintergrundfolie unterlegt. Worauf will der Lehrer aber nun mit dieser (umständlichen) Frageformulierung hinaus?

Der Lehrer fügt der Argumentationsfigur von Alisa noch einen Aspekt hinzu: warum die Adelligen, selbst wenn sie Geld hätten, Kniebundhosen tragen würden (und Alisa hatte argumentiert: weil derjenige Kniebundhosen statt Gewänder trägt, ist er weniger wohlhabend).

Produziert der Lehrer hier zusätzliche Irritation dadurch, dass er auf eine Unterscheidung abzielt, auf die Alisa gar nicht hinauswollte? Der Lehrer beharrt auf der Thematisierung: lange und kurze Hosen, und Alisa ging es doch offenbar darum, dass die Alternative zu den kurzen Kniebundhosen die langen Gewänder der besonders Privilegierten sind. Ist das Thema lange Hosen - von Alisa zu einem früheren Zeitpunkt eingebracht - nicht längst vom Tisch?

Warum lässt den Lehrer die Sache mit den Hosen und dem Geld nicht mehr los? Steht für ihn etwas Bestimmtes auf dem Spiel? Reden er und die Schülerinnen und Schüler bzw. Bastian und Alisa aneinander vorbei? Einerseits nimmt er die Schülerinnen und Schüler, deren Verstehensbedürfnisse ernst. Offenbar will er sie verstehen und möchte herausfinden, auf was sie hinauswollen. Andererseits schöpft der Lehrer die Deutungsversuche nicht aus. Was ist diesbezüglich mit den Schülerinnen und Schülern untereinander? Zumindest Einzelne scheinen sich ja zu „verstehen“; dafür sprechen auch die referierten Arbeitsergebnisse, an denen jeweils mehrere beteiligt waren.

Der Lehrer ruft Roman auf.

Roman legt als Grund dar: dass sie, also die Adelligen, „nicht mit den Sansculotten verglichen werden“ wollen. Die Kniebundhosen als sichtbares Zeichen der Abgrenzung und der Zugehörigkeit, das klingt schlüssig in Anbetracht sich auflösender Besitzstände. Aber war das Thema nicht auch schon längst vom Tisch?

Der Lehrer kommentiert diesen Beitrag mit den Worten „auch das wäre durchaus möglich“. Offenbar wollte er auf etwas anderes hinaus. Dennoch greift er die Aussage auf und beschreibt in seinen Worten folgenden Kontext: „selbst wenn es die Mode ist“, also vermutlich Mode ist, lange Hosen zu tragen, dass Adelige auch ohne offiziell „zweiter Stand im Staat“ zu sein, versuchen, sich „grade jetzt“ über das alte Relikt Kniebundhose nach außen hin als Gruppe, als Anhänger der „alten Ordnung“, zu präsentieren. Sie verpflichten sich sozusagen auf alte Traditionen, um sich abzugrenzen von den Sansculotten, deren Forderungen sie nicht teilen.

Was waren aber die Forderungen der Sansculotten, und in welchem Verhältnis standen diese zu den Forderungen des Adels? Dass die Schülerinnen und Schüler darüber Bescheid wissen und dass sie das Ständewesen präsent haben, davon geht der Lehrer allem Anschein nach aus.

Der Lehrer ruft John auf. Das Gespräch bricht also nicht ab, immer bleibt irgendwer am Ball.

3.1.7 Vom Sich-in-Szene-Setzen und vom Hin-Setzen

John: *Alisa hat ja gesagt, dass da dass sie Kleider an ham, aber das ist ja so wahrscheinlich nur so Kleidung zur Krönung von seiner Frau*
Alisa: *ja aber auf diesen Bildern da, die auf den Wänden da hängen die Bilder, (John: ja das sind doch Frauen ???) die haben alle auch diese weißen Kleider*
SCHW: *wenn man gemalt wird zieht man sich doch hübsch an, ist doch ganz klar*
Lehrer: *ja vor allen Dingen wenn man zu so einer Feier, wie einer Krönungsfeier der Kaiserin und des Kaisers geht, so, möchte noch jemand was zu dem Bild ergänzen?, Cristo*
Cristo: *eh der Papst ist der einzige, der sitzen darf*
Lehrer: *hmm, was schließt du daraus?*
Cristo: *also hm, er ist der Zweitmächtigste nach Napoleon*
Lehrer: *hmm, du siehst das als Vorrecht an, wenn jemand sitzen bleiben darf ne, (Cristo: ja) alle andern müssen stehn, Alisa*
Alisa: *vielleicht ehm, möch ehm möchte der Kaiser eh dem Papst zeigen, dass er auch für ihm ist, aber trotzdem möchte er die Krönung selber durchführen*
Lehrer: *wodurch möchte er ihm das zeigen?*
Alisa: *ja dass ehm, dass er zwar zu der Kirche steht, aber ehm er möchte (den klein) dem Volk zeigen, dass er was besser, also dass er jetzt der Kaiser ist, und krönt seine Frau*
Lehrer: *(hmm) ja nein, wodurch meinst du jetzt dass Napoleon ausdrücken möchte, dem Papst gegenüber eh, dass er ihn als hohen Kirchenfürsten akzeptiert*
Alisa: *dass er sitzen, sitzen kann*
Lehrer: *das wars, das hattest du vorhin nicht gesagt, ja gibt es noch ne Ergänzung zu der Bildbetrachtung, Cristo*
Cristo: *eh die Geistlichen müssen alle, also die stehn alle hinter Napoleon*
SCHW: *das war doch schon*
Lehrer: *das war schon gesagt worden*
Cristo: *ach so*
...
Lehrer: *gut, dann können wir den Arbeitsvorschlag Nummer zwei hören [...]*

John greift die Äußerung seiner Mitschülerin Alisa auf: „dass da dass sie Kleider an ham“. Hat er bemerkt, dass dies zwischenzeitlich in den Hintergrund geraten ist? Mit „aber“ kündigt er eine Gegendarstellung, eine Entgegnung an. Er geht (anders als Alisa) davon aus, „das ist ja so wahrscheinlich nur so Kleidung zur Krönung von seiner Frau“. John vergegenwärtigt damit den besonderen, den feierlichen Rahmen, in dem sich die dokumentierte Szene abspielt, und er geht offenbar davon aus, dass dafür bestimmte Kleidungsstücke getragen werden. Es kann also zunächst mal festgehalten werden, dass er ein Gespür hat für den Inszenierungscharakter der abgebildeten Szene und er den besonderen kulturellen Kontext hervorhebt.

Damit ist das „Kleider“-Thema, das der Lehrer, so könnte man sagen, zugunsten des Hosen-Themas bislang ausgeblendet hat, erneut aufgegriffen. Impliziert der Hinweis von John, dass man von den hier in dieser Ausnahmesituation getragenen Kleidern nicht ohne weiteres auf den (tatsächlichen gesellschaftlichen) Status der Beteiligten schließen kann?

Alisa hält nun ihrerseits entgegen („ja aber“), dass auf den Bildern, die an der Wand hängen: „die haben alle auch diese weißen Kleider“. Was für sie wie Bilder aussieht, sind John zufolge Frauen, also Frauen, die an der Zeremonie teilnehmen. Der Einwand, dass die Kleidung speziell/bloß mit der Zeremonie zu tun hat, scheint für Alisa nicht tragbar, weil diese (für sie wohl) unabhängig von der Zeremonie gemalten Frauen ähnlich gekleidet sind. Den Inzenierungscharakter (Kostümierung) will sie so nicht gelten lassen. Sie hält offenbar daran fest, dass die Kleidung zeitgemäß und üblich ist (historischer Kontext).

Alisa hat sich eine Vorstellung gesellschaftlicher Ungleichheit aufgebaut. Und John gibt ihr mehr oder weniger zu verstehen, dass es sich bei der Krönung um eine besondere Form der Inszenierung, des Sich-in-Szene-Setzens handelt. Wenn aber die Kleidung eine Art Kostümierung ist, so gelten für die Bewertung und die Beurteilung der Abbildung besondere Maßstäbe. Alisas zuvor dargelegter kritischer Beitrag (von dem niederen Adel, der kein Geld hat) würde dadurch in Zweifel gezogen bzw. in Frage gestellt. So schnell soll das, was sie hier problemorientiert und mühsam aufgefächert hat, nicht vom Tisch gefegt werden. Sie hält an ihrer Sichtweise, an ihrer Deutung fest (subjektiver Bedeutungsaufbau).

Eine Schülerin gibt zu bedenken: „wenn man gemalt wird zieht man sich doch hübsch an, ist doch ganz klar“. Hierin kommt die (Alltags-)Vorstellung zum Tragen: Für eine auf Dauer konservierte Darstellung ist es niemandem egal, wie er aussieht. Aber auf wessen Äußerung bezieht die Schülerin sich, welches Argument will sie damit stützen? Bezieht sie sich auf die Aussage Alisas zu den vermeintlichen Bildern an der Wand? Bezieht sie sich auf die Abbildung, die abgebildeten Personen insgesamt? Will sie mit Bezug auf Johns Beitrag darauf hinaus, dass schon der Umstand, gemalt zu werden, es erforderlich macht, dass man sich besonders vorteilhaft präsentiert, also nicht gerade in abgetragenen Alltagskleidern vor den (Hof-)Maler tritt.

Festgehalten werden kann, dass hier etwas erwogen wird, das außerhalb des unmittelbaren Bildkontextes liegt, das generell die Machart von Gemälden und die präsentative Symbolik (Lorenzer) betrifft. Die Abbildung rückt auch mit dieser Feststellung - und darin ähnelt sie am ehesten der Äußerung Johns - in den Kontext der Inszenierung. Die Beschreibung „hübsch“ ist neu (bislang war von prunkvoll die Rede), dabei handelt es sich um ein Geschmacksurteil.

Der Lehrer stimmt der Aussage der Schülerin ausdrücklich zu, insbesondere, „wenn man zu so einer Feier, wie einer Krönungsfeier der Kaiserin und des Kaisers geht“, ziehe man sich entsprechend an. Auf den Einwand von Alisa geht er nun nicht näher ein. Er markiert einen Einschnitt: „so“ und fragt dann, ob „noch jemand was zu dem Bild ergänzen“ möchte. Das Thema Bekleidung soll damit wohl endgültig abgeschlossen sein.

Cristo wird aufgerufen. Offenbar bringt er nun seinen bereits an vorheriger Stelle begonnenen Satz zu Ende: „eh der Papst ist der einzige, der sitzen darf“. Zunächst einmal identifiziert er eine der abgebildeten Personen als „Papst“ und deutet den Umstand, dass dieser sitzt, gleichsam als eine Geste von Wohlwollen, ein Privileg, das keinem der anderen Beteiligten zugestanden wird. Auch hier spielt offenbar eine (Alltags-)Vorstellung hinein, insofern das Sitzen in Anbetracht einer vielleicht langwierigen Zeremonie als angenehm

und vorteilhaft betrachtet wird, als eine Art Geste der Höflichkeit (persönliche Übersetzungsleistung, szenisches Verstehen). Oder weiß der Schüler noch mehr über die Hintergründe, die dazu geführt haben, dass ausgerechnet der Papst auf einem Stuhl platziert ist?

Der Lehrer stimmt Cristo murmelnd zu und fordert ihn dazu auf, zu sagen, was er daraus schließe. Die Beschreibung allein reicht dem Lehrer nicht aus. Das Thema Bekleidung ist abgeschlossen, der neue thematische Kontext erfordert nun Aufmerksamkeit. Dass Cristo darauf gekommen ist, dass es sich bei dem Sitzenden um den Papst handelt, wird nicht weiter thematisiert. Auf was will der Lehrer mit seiner Frage hinaus? Wäre es nicht nahe liegender gewesen, Cristo zunächst nach einer Begründung danach zu fragen, wie er darauf gekommen ist, dass der Papst derjenige ist, der sitzt, und warum er annimmt, dass er dies darf und nicht z. B. sitzen muss?

Dennoch kann festgehalten werden: Der Lehrer belässt es nicht bei einfachen Beschreibungen/Bekundungen, er veranlasst die Schülerinnen und Schüler dazu, ihre Beobachtungen zu spezifizieren. Er nimmt sie erneut ernst, will sie verstehen. Er legt Niveaus fest und hat Ansprüche, hinter die er nicht zurückfallen will: Hier sollen Argumente, Schlussfolgerungen und Interpretationen vorgelegt werden.

Cristo antwortet - zunächst zögerlich („also hm“) -, dass der Papst der „Zweitmächtigste nach Napoleon“ sei. Schlussfolgert er dies allein aus dem Umstand, dass der Papst, wie er gesagt hat, sitzen darf? Könnte dies sein, worauf der Lehrer hinauswill? Wie kommt er darauf? Will er damit sagen, dass der Papst zwar weniger mächtig ist als Napoleon, sich aber gleichsam in der Machtkonstellation von allen anderen abhebt und ein besonderes Privileg eingeräumt bekommt? Wird der Lehrer mit der Aussage zufrieden sein? Er fasst jedenfalls (wie weiter oben erwogen) die Sichtweise „wenn jemand sitzen bleiben darf“ auf „als Vorrecht“, dem stimmt Cristo zu. Der Lehrer fügt an, dass „alle anderen“ stehen müssen. Dass Cristo auch eine konkrete Rangfolge in der Machthierarchie angesprochen hat - was ja im Kontext der Frage nach der Herrschaft Napoleons ein zentraler Aspekt ist -, greift der Lehrer nicht auf.

Nun wird Alisa aufgerufen. Auch sie stellt sich auf die neue Thematisierung ein und bleibt rege beteiligt. Sie erwägt die Möglichkeit, dass der Kaiser dem Papst - mit dem Vorrecht, sitzen zu dürfen, sozusagen als demonstrative Geste, als Signal - „zeigen“ „möchte“ (damit zielt sie auf eine innere Haltung), „dass er auch für ihn ist“, also dass er dem Papst wohlwollend gesonnen ist. Sie fährt einschränkend fort: „aber trotzdem möchte er die Krönung selber durchführen“ (wieder „möchte“; als Ausdruck eines persönlichen Wunsches i. U. beispielsweise zu Wille). Zielt sie hier nun darauf ab, dass der Umstand der von Napoleon durchgeführten Krönung betrachtet werden muss vor dem Verhältnis, das Kaiser und Papst zueinander haben? Spielt sie darauf an, dass traditionell die Krönungszeremonie von dem Papst vollzogen wird und dass Napoleon, zum Zeichen grundsätzlicher Anerkennung und zur Beschwichtigung, dem Papst das Vorrecht einräumt, sitzen zu dürfen?

Sie deutet die Geste als berechnend, strategisch und politisch motiviert, als Form und Mittel zur Demonstration von Macht. Damit gibt sie eine Antwort auf die Frage danach, was das Bild über die Herrschaft Napoleons aussagt.

Versuchen Cristo und Alisa die Verhältnisse im Machtgefüge auch vor dem Hintergrund eigenen Erfahrungswissens im Umgang mit Gesten (als sinnlich-symbolische Interaktionsformen) zu deuten? Das wären dann wieder persönliche Übersetzungsleistungen

und unmittelbare Zugangsweisen zum Verstehen der Bildbotschaft(en). Geht es hier nicht auch wieder implizit um die Fragen: Wer gehört zu wem, wer gehört wohin, also an welche soziale Position? Reagiert Alisa nun auch stärker auf den Inszenierungscharakter, den das Ganze hat?

Der Lehrer fragt auch hier nach. Die Schülerin soll spezifizieren: „wodurch möchte er ihm das zeigen?“. Worauf will er hinaus? Die Formulierung „wodurch“ ist in diesem Zusammenhang irritierend. Er will offenbar klären, worin das Zeichen, worin genau zum Ausdruck kommt, auf was Alisa zuvor anspielte.

Daraufhin antwortet Alisa, dass Napoleon „zwar zu der Kirche steht“, also dass es da so etwas wie eine Haltung der Akzeptanz/Toleranz, eine Solidarität gegenüber der Institution und nun nicht mehr bloß gegenüber der Person des Papstes gibt. Mit „zwar“ bereits angekündigt und nun mit „aber“ deutlich hervorgehoben, legt sie den Gegenhorizont, die Einschränkung dar, „ehm er möchte (den klein) dem Volk zeigen“, was wieder eine Art Wunschvorstellung, die sie an Napoleon gedanklich heranträgt, impliziert. Gleichzeitig erweitert sie den Bildkontext um eine öffentliche Dimension, um das Volk, das auf der Abbildung nicht zu sehen ist, so als gehe es um weit mehr als um eine „private“ Krönungsangelegenheit, als gehe es um eine öffentliche Machtdemonstration, gerichtet an ein Staatsvolk (politischer Lernkontext). Worin diese Demonstration genau besteht, erläutert Alisa anschließend, sie besteht darin, „dass er was besser, also dass er jetzt der Kaiser ist, und krönt seine Frau“. Also Napoleon akzeptiert die Kirche, aber gegenüber dem Volk ist deutlich signalisiert, dass er unbeeindruckt von der Macht der Kirche, ja dass er gewissermaßen „jetzt“ über der Kirche rangiert, dass er sich das Recht herausnehmen kann, seine Frau (wie zuvor sich selber) zu krönen. Diese Botschaft rahmt die Abbildung, als offizielles Dokument der Ereignisse, aus Alisas Sicht ein.

Der Lehrer scheint unentschieden (er stimmt zu und stimmt nicht zu). Er formuliert seine Frage von vorher nun präziser: „wodurch meinst du jetzt dass Napoleon ausdrücken möchte, dem Papst gegenüber eh, dass er ihn als hohen Kirchenfürsten akzeptiert“. Er bezieht sich noch einmal auf Alisas vorletzten Beitrag (s. o.). Alisa antwortet knapp: „dass er sitzen, sitzen kann“. Darauf wollte der Lehrer offenbar hinaus: „das wars, das hattest du vorhin nicht gesagt“. Nun scheint er zufrieden gestellt. Aber ist dies nun in Anbetracht der Aspekte, die Alisa thematisiert hat, nicht ein bisschen wenig? Die für die Klärung der Frage nach der Herrschaft Napoleons zentralen und wichtigen Gedanken, die Alisa (und auch zuvor Cristo) geäußert haben, gehen in der hier eng geführten Abfragestruktur unter.

Der Lehrer fragt, ob es noch „ne Ergänzung zu der Bildbetrachtung“ gibt. Hier stellt sich nun die Frage, ob das, was eine Bildbetrachtung verspricht zu sein, überhaupt eingelöst wurde, oder, ob dazu nicht eine Äußerung wie die von John, die auf den Inszenierungscharakter der Abbildung anspielte, auszuschöpfen wäre?

Cristo ergänzt: „eh die Geistlichen müssen alle, also die stehn alle hinter Napoleon“ (müssen i. U. zu dürfen). Eine Schülerin merkt an: „das war doch schon“, so sieht es auch der Lehrer. Also der Beitrag Cristos bringt keinen neuen Aspekt. Dies war zu Beginn bereits von Clara dargelegt worden. Cristo scheint enttäuscht („ach so“), das war ihm vermutlich zwischenzeitlich entfallen. Nach einer Pause leitet der Lehrer zum nächsten „Arbeitsvorschlag“ über. Die Besprechung der Ergebnisse zu der ersten Arbeitsaufgabe endet an dieser Stelle.

3.2 Ein feiner Unterschied – Differenzen als Lernanreize?

Zunächst einmal gilt herauszustellen, dass die Schülerinnen und Schüler gefordert sind, unter einer bestimmten Fragestellung die Abbildung einer Krönungszeremonie und mithin einen Kontext zu deuten und zu interpretieren, der nicht aus der eigenen Erfahrungswelt stammt².

Dabei ist die Gesprächsführung durch den Lehrer relativ ruhig, und auch diejenigen, die nicht am Gespräch beteiligt sind, verhalten sich ruhig. Verschiedene teils kontroverse Sichtweisen und Deutungen werden zunächst akzeptiert. So lässt der Lehrer der Schülerin Alisa Raum, um ihre Überlegungen auszuführen, und verwirft nicht etwa deren Beobachtung (Kniebundhose) als irritierend und unbrauchbar. Er spielt den Ball zurück, lässt die Schülerinnen und Schüler untereinander Bezug nehmen und behält dabei im Blick, was passiert. Der Lehrer versucht, die Äußerungen Alisas in eine sachliche Fragestellung einzubetten (feste Rahmung, Orientierung, Klarheit). Obschon der Lehrer im fortlaufenden Gespräch für sich in Anspruch nimmt, Zusammenhänge festzuhalten, und hartnäckig (zuletzt geradewegs pedantisch) nachfragt, bleiben Schülerinnen und Schüler daran beteiligt, den Sachverhalt zu klären.

In dem Versuch, die fremde Welt, die die Abbildung präsentiert, zu verstehen, wenden sich die Schülerinnen und Schüler den symbolischen Formen, den symbolischen Interaktionsformen und Gesten zu und durchforsten dabei offenbar auch ihre eigene Erfahrungswelt³. Wichtig sind ihnen dabei z. B. räumliche Anordnungen der abgebildeten Personen sowie Zeichen und Symbole, die mit einem höheren oder niederen Status in Verbindung gebracht werden (soziale Ungleichheit) und offenbar dazu dienen, die Beziehung der Akteure zueinander zu deuten und zu verstehen. Sie reflektieren in diesen Zusammenhängen die Bedeutung von Kleidungsstücken und anderen Requisiten, also ästhetische Ausdrucksformen. Sie setzen sich mit Stilen und Ausdrucksformen auseinander, die nicht zu ihrem eigenen Repertoire gehören (wie z. B. der Prunk). Deutlich wird hier: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten über Differenzen und Besonderheiten, über das, was sich ihnen nicht ohne weiteres erschließt, was irritiert, was unverständlich ist usw. Sie müssen da einiges an Ambivalenz und Unklarheit aushalten, die ihnen auch der Lehrer offenbar nicht nehmen kann. Auch er kann nicht sagen, ob der Mann mit dem Kissen (für Einzelne wird es wohl immer ein Tablett bleiben) nun Kniebundhosen trägt oder nicht.

Die Schülerinnen und Schüler machen hier die Erfahrung, dass Ergebnisse, Erkenntnisse offen gehalten werden müssen, dass es eine intersubjektiv reflektierende, nie abschließbare verstehende Wahrnehmung von Differenz gibt. Man kann sagen, dass sie mit dieser Zumutung von Fremdheit gut klarkommen.

Über Äußerungen wie „Napoleon dachte er sei sehr mächtig“ und die Irritation, die die Beobachtung der Schülerin Alisa auslöst (Kniebundhose), werden (latente) Botschaf-

² Siehe hierzu auch die Analysen und (Re-)Interpretationen von Unterrichtsabläufen zum Unterrichtsthema „Napoleon“ in Grammes 1998, 420ff., vor allem 426ff.

³ Siehe zum Aspekt Erfahrung die qualitative Studie von Moll. Aus Interviews mit Grundschulkindern wird, auf die Frage danach, „woher Kinder ihre gesellschaftlichen Erkenntnisse gewinnen“, deutlich: „Kinder denken weitgehend von ihren Beobachtungen und Erfahrungen her, die sie in ihren Lebensbereichen machen“ (Moll 2001, 246). Siehe hierzu auch Richter 1996.

ten/Sinnstrukturen vonseiten der Schülerinnen und Schüler vermittelt, die sich etwa auf eine Formel bringen lassen, wie: „der schöne Schein der Macht“. Die „offizielle“ Botschaft der Abbildung - im Sinne von: der mächtige Herrscher Napoleon krönt sich und seine Frau - wird mit der Kniebundhose als Kontrast zu den ansonsten kostbaren Gewändern hinterfragt. Die Frage danach, was das Bild über die Herrschaft Napoleons aussagt, wird mit dem Hinweis auf diejenigen beantwortet, die gerade keine (oder weniger) Macht und Herrschaft haben.

Zu der Frage nach dem Selbst- und Weltverhältnis, zu einer Vorstellung und einem Verständnis des Sozialen, die diese Unterrichtspassage repräsentiert, ist also zu sagen:

Es werden hier Selbst(ausdruck), Ausdrucksbedürfnisse und deren Form indirekt aufgegriffen (also über Dritte) und nicht über dieses Direktheitspathos, bei dem immer gleich gefragt wird: Was hat das mit euch zu tun, wo kommt das in eurem Alltag vor? Der Lehrer drängt nicht auf Analogien zum Alltag der Schülerinnen und Schüler.

In Zusammenhang mit der Thematisierung von Erfahrungen sozialer Differenz, der Rolle des Selbst und der gesellschaftlichen Positionierung wurde die Frage aufgeworfen, ob Bourdieus von homogenen Weltsichten und der Unterscheidbarkeit von Klassen gespeister Ansatz nicht „veraltet“ ist (siehe 2.1.6). Auf einen ersten Blick scheint sich dies hier gerade nicht zu bestätigen.

Aber offenbar lässt sich die Kniebundhose als „feiner Unterschied“, den die Schülerin Alisa ausmacht, nur erklären, wenn man die Lebensstilfragen, die darin eingelagert sind, zu erkennen vermag. Wird damit nicht auf eine pragmatische (alltäglich-praktische) und auch konsumistische Komponente verwiesen, die überhaupt erst Anknüpfungspunkt für die Thematisierung der Erfahrung sozialer Differenz aus Schülersicht ist? Handelt es sich hier nun nicht um Anhaltspunkte für solche Erfahrungen unter Kindern und Jugendlichen, in denen sich das Bedürfnis nach dem Verstehen gesellschaftlicher und politischer Vorgänge entwickeln kann? Kann man im Rückgriff auf die Diskussion um Lebensstile von der Vermutung ausgehen, dass hier Anschlusspunkte für eine Erfahrung und Durchdringung der Verhältnisse der sozialen Welt für die Schüler gegeben sind?

Meine These dazu und zu dieser Stunde lautet: Solche Stilfragen sind gleichsam Auseinandersetzungen mit Gesellschaft und sozialer Ungleichheit. Sie berühren Fragen und Aspekte jugendlicher Lebensführung.

Die Kniebundhose entwickelt sich zum echten Problem, zu einer kniffligen Angelegenheit, sie wird zum Impuls für eine problemorientierte Auseinandersetzung darüber, wer über Mittel und Macht verfügt und wer nicht, was die Menschen eint und was sie unterscheidet.

So gesehen kann hier von einem Spiel zwischen Identität und Differenz gesprochen werden.

Abschließend seien die didaktischen Grundbewegungen der Unterrichtspassage zusammengefasst:

Es handelt sich dabei um Ausdrucksformen von Herrschaft, um Deutungen und Bedeutungerschließungen von Stilelementen, Ausdrucksmitteln und Zugehörigkeitssymbolen wie Rituale, Kleidung, „Outfit“ u. a.

Dabei arbeiten die Schülerinnen und Schüler vor allem die Ungleichheitsthematik heraus, die mit Fragen von Kleidung, Stil u. Ä. verwoben ist. Sie reagieren aber auch unmittelbar, indem sie Gedanken, Wünsche bzw. Wunschvorstellungen auf die Abbildung bzw. die Abgebildeten projizieren. Sie deuten Symbole und Interaktionsformen (z. B. Gesten), bedienen sich der Form nach szenischen Verstehens- und Zugriffsweisen (emotionale Einlassung) (Lorenzer) sowie der Deutung struktureller Aspekte (Strukturen durchschauend) (Oevermann) und stellen darüber hinaus kontextuelle Bezüge her (historischer, kultureller Kontext: Krönungszeremonie) (Geertz). Sie bleiben aber dabei nicht stehen, sondern bestimmen bestimmte gesellschaftliche, historische Entwicklungen als längerfristige Prozesse (Transformation).

Es geht also im Verlauf der Stunde:

- ▶ um Stil- und Geschmacksfragen, um soziale Verteilung und materielle Ungleichheit, um soziale Ordnung, Hierarchie und gesellschaftliche Verhältnisse, um Typisierungen (Bourdieu), um kulturelle Schemata, die gedeutet werden;
- ▶ um Bedeutungen, denen nachgegangen wird, und um gesellschaftlich Strukturen, die (stellvertretend) gedeutet werden (Oevermann);
- ▶ um Symbole und Interaktionsereignisse, die gedeutet werden, um szenisches Sich-Hineinversetzen und unmittelbare sinnlich-symbolische Zugangsweisen zum Verstehen (Lorenzer);
- ▶ um Fremdheitszumutung und -erfahrung, kulturelle Differenzen (die sich nicht ohne weiteres auflösen lassen) (Geertz);
- ▶ um Eigenes, das im Fremden erkannt wird (transformatorisch, transkulturell).

Aus der Aneignungsperspektive der Schülerinnen und Schüler ließe sich die Quintessenz der Unterrichtsstunde so formulieren:

Was haben die einen, was die anderen nicht haben? Was hat er oder was hat sie, was ich nicht habe?

4. Konsequenzen: Hermeneutische Kompetenzbildung von Schülerinnen und Schülern als Lebensführungshermeneutik

„[...] und hermeneutische Anstrengung gelingt überall da, wo Welt erfahren, Unvertrautheit aufgehoben wird, wo Einleuchten, Einsehen, Aneignung erfolgt [...].“

Hans-Georg Gadamer 1974, 1071

Mit den Analysen zu den Fällen „Insel“ und „Krönung“ wurden die großen Themen der Gegenwart angesprochen: die soziale Ungleichheit und Interkulturalität bzw. Transkulturalität, in die der Einzelne hineingestellt ist. Deutlich wurde, dass Leitdifferenzen wie kulturelle Zugehörigkeit, Milieuzugehörigkeit und Geschlecht die Art und Weise, wie Einzelne ihr Leben führen, durchdringen. Deutlich wurde auch, dass dies keine neuen Themen sind. Entsprechend wurde die in den 70er Jahren geführte Debatte über Ungleichheit aufgegriffen und mit der Lebensstildebatte weitergeführt.

Das Fundamentalthema der Ungleichheit erscheint als die Sphäre, in der sich Deutungsversuche und Verstehen von Jugendlichen in der Schule bewegen. Vieles hängt davon ab, wie Einzelne sich im Verhältnis zu anderen sehen und erleben.

Obschon die Schülerinnen und Schüler bei dem Versuch, Fremdes, Unbekanntes, Rätselhaftes zu verstehen, eigene Erfahrungen nach analogen Ereignissen, Bildern usw. absuchen, wurde doch vor allem deutlich, dass ihre Suchbewegungen, ihre impliziten Ansprüche an Differenzen orientiert sind, an dem, was sie nicht kennen, was ihnen noch fremd ist, was ihnen dennoch ermöglicht, Eigenes im Fremden gespiegelt zu bekommen und Fremdes im Eigenen zu erkennen.

So betrachtet kennzeichnen die Suchbewegungen und die Deutungsversuche eher Unbestimmtes, eher transformatorische Lernbewegungen, die weder mit einfachen Analogien noch klar umrissenen Kategorien markiert werden können. Am ehesten sind die Zugänge der Schülerinnen und Schüler als sinnlich-symbolische Zugänge, die zudem Fragen der (eigenen) Lebensführung berühren, gekennzeichnet.

Bislang wurden diese Deutungsversuche, diese Wege zum Verstehen, die Jugendliche von sich aus anbringen und die anhand der Fallanalysen herausgestellt werden konnten, in der interpretativ arbeitenden Fachunterrichtsforschung Politik nicht in Betracht gezogen. Es gibt bislang noch keinen Ansatz der Didaktik der politischen Bildung bzw. der Sozial-

wissenschaften, der entsprechend eine hermeneutische Kompetenz der Schüler und Schülerinnen oder die Förderung einer solchen aufnimmt.

Beide Fallanalysen machen auf Probleme des Verstehens und Kommunizierens aufmerksam. Zusätzlich ist in dem Fall „Krönung“, ausgelöst durch eine „Kniebundhose“, in dem Spiel zwischen Identität und Differenz eine produktive Lernbewegung angelegt, in der Bedeutungen nachgegangen wird und diese - auch durch die Moderation des Lehrers - gegeneinander geführt werden.

Ausgehend von den Fallanalysen „Insel“ und „Krönung“ und unter Hinzuziehung verschiedener kultur- bzw. sozialwissenschaftlicher Theorien, konnten Elemente und Zugriffsweisen rekonstruiert und näher bestimmt werden, die die Verstehensbedürfnisse und -erfordernisse von Jugendlichen systematisch beschreiben und in der Praxis dazu dienen können, dem Nicht-Kommunizieren, der Nicht-Kommunizierbarkeit zu begegnen.

Sinnverstehen als Kompetenz- und Bildungsproblem

Im Verlaufe dieser Studie konnte herausgearbeitet werden, dass die bislang im Politikunterricht nicht beachtete hermeneutische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern ein genuiner Bestandteil ihrer Reflexionsfähigkeit und Grundlage des autonomen Handelns und mithin der Lebensführung ist (vgl. Lehmkuhl 2000, 188). Mit Wolfgang Kersting ließ sich in diesen Zusammenhängen von einer hermeneutischen Rationalität, von einer „Lebensführungshermeneutik“ sprechen: „[...] unsere praktischen und theoretischen Weltbezüge sind in Selbstverhältnisse eingebettet. Wir existieren nicht nur, sondern wir führen ein Leben; wir sind nicht nur, sondern wir interpretieren uns.“ (Kersting 2000, 132) Der Mensch als sich interpretierendes Wesen kann sich - so Kersting unter Bezugnahme auf den Sozialphilosophen Charles Taylor - seiner selbst bloß „im Bedeutungsfeld bestehender Selbst- und Weltverhältnisse habhaft werden“ (ebenda).

Damit rücken die Überlegungen Kerstings auch in die hermeneutisch-phänomenologische Linie von Martin Heidegger und Hans-Georg Gadamer, deren Anliegen die handlungskonstitutive Bedeutung praktischen Verstehens ist (vgl. Reckwitz 2000, 358). Diesbezüglich aufschlussreich fasst Reckwitz zusammen: „Für Heidegger ist gemäß der Darstellung in *Sein und Zeit* das fundamentale Kennzeichen des menschlichen ‚Daseins‘ [...], daß es sich selbst *versteht*: Im ‚Verstehen‘ erschließt sich das Dasein seine ‚Welt‘, ein Verstehen, das wie selbstverständlich vor einem scheinbar ‚immer schon vorhandenen‘ Sinnhorizont des Vorverständnisses stattfindet. [...] Das Subjekt steht nicht einer Welt von Objekten gegenüber, die es sich repräsentiert; das Dasein ist vielmehr ‚immer schon‘ in seine ‚Welt‘ praktisch ‚sorgend‘, das heißt handelnd, und ‚verstehend‘ situiert. Das ‚In-der-Welt-sein‘ ist damit nicht im Sinne eines räumlichen Enthaltenseins zu begreifen, sondern als ein Verhältnis des praktischen Verstehens“ (ebenda, 495).

Bei Kersting wird also der Zusammenhang von Verstehen und Interpretieren bzw. hermeneutischer Rationalität und Lebensführung in ein politisches Verständnis gerückt. Auch Kersting geht davon aus, dass Hermeneutik nicht bloß Instrument wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung ist, sondern eine Haltung, die dem Menschen wesensmäßig, d. h. in all seinen alltäglichen Handlungen/Bezügen eigen ist (vgl. Schleiermacher 1959, 130¹; vgl.

¹ Gemeint ist das Zitat von Schleiermacher, das dem zweiten Kapitel vorweggestellt ist. Siehe kritisch zu Schleiermacher und zur Hermeneutik Jochen Hörisch: „Die Wut des Verstehens“. Bei dem Titel handelt es sich um

hierzu auch Geulen 1989). Dies bedeutet auch, dass Fragen von Lebensführung keineswegs bloß eine private Angelegenheit, bloß Suchbewegungen von Kindern und Jugendlichen sind, sondern dass darin existenzielle Momente von Selbstaulegung und Selbstsorge als gesellschaftlich geprägte eingeschlossen sind. „Politik [...] schafft Zukunft, erlaubt differenzierte Lebensplanung.“ (Kersting 2000, 137) Es ist die Politik, die „Selbstaulegung“ schafft oder aber verhindert.

Rückt man das Handeln und die Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern in dieses Licht, dann wird deutlich, dass Auseinandersetzungen, die ihre Vorstellungen von gutem Leben betreffen, ein Verhältnis zu Gesellschaft und Politik konstituieren. Sie betätigen sich unentwegt als Hermeneuten ihrer eigenen Lebenspraxis. Im Unterricht wären diese fortlaufend stattfindenden Interpretationsleistungen und Deutungen zu entdecken, aufzugreifen und fortzuführen im Sinne einer zunehmend bewusst gemachten und reflektierbaren Lebensführungshermeneutik bis hin zu einer Lebensführungskompetenz als Grundlage des autonomen Handelns.

Was kann das aber für das Handeln bedeuten? Was heißt das für den Alltag? Es gilt also hier nun aufzuzeigen, dass eine Hermeneutik der Lebensführung - auf die der Politikunterricht sich einzurichten hätte - in vielen alltäglichen Situationen gebraucht wird und von existentieller Bedeutung für die Einzelne/den Einzelnen ist.

Verstehen und Handeln in alltäglichen Situationen

Der sozialisierte Mensch ist zu begreifen als Subjekt, das gesellschaftlich handlungsfähig ist. Handlungsfähigkeit kann dabei - wie Geulen es auffasst - bezogen werden zum einen auf ein Orientiertsein auf bestimmte Ziele und zum anderen auf eine Orientierung an anderen Subjekten, also etwa nicht an Zweck-Mittel-Schema: „Verstehen eines Anderen ist geradezu als Verstehen seiner Handlungsorientierung zu definieren“, so Geulen (Geulen 1989, 286).

„Verstehen bewegt sich daher in einer Spannung zwischen Vertrautheit und Fremdheit, zwischen Gemeinsamkeit des umfassenderen und Verschiedenheit des partikularen Horizonts.“ (ebenda, 356) Und: „die Verständigung mag stattfinden, aber sie sieht sich immer vor einer Distanz, die eine spezifische Interpretationsleistung erfordert, und sie ist nie völlig gesichert“ (359).²

Davon ausgehend, dass Menschen handlungsfähig sind, alle Beteiligten auf das gemeinsame Handeln hin orientiert sind und dass „jede Handlung in einem inhaltlich-konkreten Kontext situiert ist“ (Geulen 365), hängt vieles davon ab, wie sie sich begegnen, wie sie miteinander reden, sich verstehen oder missverstehen. Das heißt, der Kommunikation und

ein Zitat Schleiermachers: „Mit Schmerzen sehe ich es täglich wie die Wut des Verstehens den Sinn gar nicht aufkommen läßt, und wie Alles sich vereinigt den Menschen an das Endliche und an einen sehr kleinen Punkt desselben zu befestigen damit das Unendliche ihm so weit als möglich aus den Augen gerückt werde“ (zit. in Hörisch 1998, 55). Damit belegt Hörisch den frühen anti-hermeneutischen Schleiermacher. In dieser interessanten Schrift mit ernst zu nehmender Kritik an einer sich überschätzenden Hermeneutik, die meint, alles verstehen und klären zu können, wird Hermes als listiger Spurentilger beschrieben, der selbst den Bedarf der Hermeneutik erzeugt. Die Rede ist auch von der „mörderische[n] Kunst des Hermes“ (Hörisch 1998, 20).

² Das wäre die nie abschließbare verstehende Wahrnehmung von Differenz im Sinne transformatorischer Lernprozesse (vgl. Peukert 1998).

miteinander reden, sich verstehen oder missverstehen. Das heißt, der Kommunikation und dem Verstehen kommt eine zentrale Bedeutung zu, vor allem vor dem Hintergrund, dass jede Situation in gewissem Maße mehrdeutig ist (ebenda, 369).

„Die Handlungsorientierungen verschiedener Subjekte selbst in der gleichen Lage sind empirisch nicht von vornherein im strengen Sinne identisch, allein schon deshalb nicht, weil sie sich zunächst in Symbolen artikulieren, die der - in gewissem Umfang immer auch individuellen - Biographie bzw. Psychogenese entstammen. Es muss außerdem gesehen werden, dass die Gemeinsamkeit der sozialen Lagen bei aller 'objektiven' Bedingtheit erst aufgrund einer subjektiven Interpretation unter einem bestimmten Vorverständnis offenbar wird und nicht von vornherein auf der Entscheidungsebene zwingend in die Augen springt.“ (489)

Fähig zu sein, andere zu verstehen und mit ihnen zu kommunizieren, muss zu den Qualifikationen sozialen Handelns gezählt werden (496).

Die Frage nach dem im Fluss des Geschehens ansatzweise schritthaltenden Sinnverstehen sozialer Abläufe und Kontexte stand im Mittelpunkt der vorliegenden Studie. Dieses Verstehen ist eine Grundanforderung im gesellschaftlichen Austausch und in sozialen Situationen und Kontexten; der Einzelne muss in diesem Sinne verstehen können, um handlungsfähig zu sein, wenn man so will, ist es eine basale Kulturtechnik.

Damit kann – neu und wegweisend - die Debatte um den Stellenwert der Hermeneutik im Rahmen der sozialwissenschaftlich orientierten Schul- und Unterrichtsforschung umstrukturiert werden: Diese war in der Erziehungswissenschaft wie in der Politikdidaktik als Methodendebatte sowie in Bezug auf die Verstehensleistungen von Lehrerinnen und Lehrern hin konzipiert. Mit der vorliegenden Arbeit wurde aber vielmehr eine lebenspraktische Dimension in den Mittelpunkt gerückt, die aus der Schülerperspektive näher bestimmt wurde.

Einige Umwege mussten dabei in Kauf genommen werden, um theoretisch zu klären, wo die Problemfelder und Anforderungen einer „Hermeneutik des Selbst“ liegen, wie mit einem Begriff von Ricoeur gesagt werden kann. Dazu konnten mit überraschenden Erkenntnissen Bildungsideen und hermeneutische Anforderungen in großen zeitgenössischen Kulturtheorien eingekreist werden, so sind bei Bourdieu Rede- und Kommunikationsrechte begrenzt durch habitualisierte Zugriffsweisen der Beteiligten, bei Geertz werden Formen und Grenzen des Fremdverstehens diskutiert, Oevermann stellt die Geregeltheit von sozialen Abläufen und das Durchschauen von Handlungssinn und Lorenzer sinnlich-symbolische Zugriffsweisen und szenisches Verstehen in den Mittelpunkt.

Wie aber kann von diesen Kulturtheorien aus eine Brücke zur Erfahrungsebene von Kindern und Jugendlichen geschlagen werden?

Am meisten hat bei der Beantwortung dieser Frage der Zugang von Bourdieu bzw. eine Erweiterung des Bourdieuschen Ansatzes geholfen.

Lebensstile als (Erkennungs-)Zeichen der gesellschaftlichen Positionierung

In der 1997 erstmals in deutscher Sprache erschienenen Schrift „Das Elend der Welt“ spricht Bourdieu von „dem Aufeinanderprallen der unterschiedlichen Interessen, Dispositionen und Lebensstile“ (Bourdieu et al. 1997, 18). „ein Aufeinanderprallen“, so Bourdieu, „das durch das Zusammenleben der Menschen, die unter all diesen Aspekten differieren, insbesondere am Wohnort oder an der Arbeitsstelle, gefördert wird. Innerhalb jeder einzel-

nen dauerhaften Gruppe [...] als dem lebenspraktischen Horizont aller Erfahrungen werden die die unterschiedlichen Klassen, Ethnien, und Generationen trennenden Gegensätze, insbesondere im Bereich des Lebensstils, wahrgenommen und erlebt [...]“ (ebenda).

Was aber die Bourdieusche Nebeneinanderschau von Portraits aus unterschiedlichen Milieus sowie die komplexe Verwobenheit von Mechanismen der gesellschaftlichen Reproduktion anbelangt, so kann deren Ertrag und Reichweite für die politische Bildung, für politisches Lernen in der Schule erst näher bestimmt werden, wenn die Debatte zu Lebensstil und Lebensführung hinzugezogen wird, in der die Bedeutung des Verstehens von symbolischen Formen diskutiert wird.

An dieser Stelle habe ich die Frage aufgeworfen, ob Bourdieu von der Unterscheidbarkeit homogener Klassen ausgehender Ansatz nicht „veraltet“ sei. Der Lebensstilbegriff führe hingegen eine andere Fokussierung, andere maßgebende Kriterien und Ebenen der sozialen Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung ein, die eher auf eine pragmatische, eine alltäglich-praktische und auch auf eine konsumistische Komponente verweisen, die Anknüpfungspunkt für die Thematisierung der Erfahrung sozialer Differenz ist, die also der Ausgangspunkt von vergleichender Selbstwertung und vergleichender gesellschaftlicher Positionierung ist. Ich habe dann weiter gefragt: Gibt es Anhaltspunkte für solche Erfahrungen unter Kindern und Jugendlichen, in denen Differenzen des Lebensstils zum Anlass für Verstehensbedürfnisse, für Verstehensprozesse werden können? Kann man im Rückgriff auf die Lebensstildiskussion von der Vermutung ausgehen, dass hier Anschlusspunkte für eine Durchdringung der Verhältnisse der sozialen Welt für die Schüler und Schülerinnen gegeben sind?

Die abschließende These dazu lautete: die Auseinandersetzungen mit Stil- und Ausdrucksformen der Lebensführung sind Auseinandersetzungen mit Gesellschaft. Sie sind insbesondere für Kinder und Jugendliche konstitutionslogische Anknüpfungspunkte für die Bildung eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses, für die Bildung einer Vorstellung von Gesellschaft und von Sphären des Politischen bzw. der Politik.

Lebensstil und Lebensführung öffnen so gesehen Verweisungszusammenhänge zu den Bereichen des Selbst-Ausdrucks und des Selbst-Verstehens, die offenbar auch aus dem Blickwinkel von Jugendlichen von Interesse sind. Das soll nun, diese Studie abschließend, mit einem Brückschlag zur unterrichtlichen Praxis noch einmal illustriert werden.

Eine letzte Fallanalyse zur Veranschaulichung: Muss es immer Kaviar sein?

Es handelt sich um die Sequenz aus einer Unterrichtsstunde Geschichte/Politik derselben 8. Realschulklasse von 1997, aus der auch der Fall „Krönung“ hervorgegangen ist. Thematisch geht es nun zu einem späteren Zeitpunkt in der Unterrichtseinheit um die Niederlagen Napoleons und seine Rückkehr aus dem Exil auf der Insel Elba.

[...]

Sören: *ja also das ist finde ich selbstverständlich wenn ich mal über fast ganz Europa geherrscht hätte da geb ich mich doch nicht zufrieden wenn ich sone kleine Insel hab dann wird*

[...]

Kristo: *ich finde er wurde denn übermütig*

Roman: *find ich auch*

Claus: *nachher wurde er (Kristo: fast verrückt) größenwahnsinnig*

...

Lehrer: *ja beteiligt euch ruhig alle ich finde die Diskussion sehr interessant*

SCH: ???

Claus: *du brauchst dich nicht melden aber einfach dazwischen*

[verhaltenes Gelächter]

Lehrer: *versucht es eh ich will das (Bastian: ja dass man sich gegenseitig dran nimmt) mal bisschen vornehmer ausdrücken versucht das doch mal deshalb sitzen wir jetzt hier auch so [gemeint ist die Sitzordnung: etwa Hufeisen] dass ihr so versucht mit Blickkontakt wirklich die Diskussion in Gang zu bringen*

Sören: *eh das ist jetzt vielleicht kein guter Vergleich aber wenn man reich ist und jeden Tag ins fünf sechs Sterne Restaurant geht dann gibt man sich doch nicht zufrieden wenn man einmal nur noch in Imbissbuden gehen kann (Claus: muss) muss ja muss*

SCHm: *das kann auch lecker sein*

[...]

Der Schüler Sören findet sich wie „selbstverständlich“ in die Geschicke Napoleons ein. Für ihn scheint klar, hätte er „über fast ganz Europa geherrscht“, hätte er sich nicht mit einer kleinen Insel zufrieden geben können. Er versetzt sich stellvertretend in die Lage Napoleons und versucht, die ihm fremde Person bzw. deren Entscheidung aus neuen Kontexten heraus zu verstehen. Wir sehen hier bei Sören etwas für das Verstehen sehr Wesentliches: Das Verhalten Napoleons wird versuchsweise auf einen Kontext bezogen, der in Sörens Gedächtnis gleichsam als Bild und Vorstellung bereit liegt. Mit anderen Worten: Verstehen und Verstehensprozesse operationalisieren sich hier als Kontextualisierungsprozess und die zu bearbeitende Information wird mit im Gedächtnis bereit liegenden Bildern in Zusammenhang gebracht, mit Situationsmodellen, Situationsphantasien, die Stilfiguren, die Produkte kultureller Sozialisation sind.

So findet Kristo - und wir haben hier ebenfalls eine Kontextualisierung vor uns - , dass Napoleon „übermütig“ wurde, sich selbst überschätzt bzw. getäuscht hat über das, was real möglich ist; etwa so wie es das Sprichwort „Übermut tut selten gut“ besagt. Roman stimmt zu und Claus interpretiert seinerseits, dass Napoleon „größenwahnsinnig“ wurde, Kristo ergänzt zwischendurch „fast verrückt“. Offenbar sehen beide - anders als Sören zuvor - eher, dass Napoleon maßlos, unverhältnismäßig, ja irrational, sozusagen fast um den Verstand gekommen und nicht voll zurechnungsfähig, sagen wir kontextunangemessen handelte. Es lässt sich beobachten, dass im Schlagabtausch zwischen den Schülern die Zuschreibungen und Angemessenheitsurteile der Schüler sich zuspitzen.

Im Folgenden reiben sich die Entwürfe von Schüler und Lehrer: Es geht hier um Beteiligung, Rederecht, das Aushandeln eines Settings. Zwischenzeitlich fordert der Lehrer auf, dass sich „ruhig alle“ an der Diskussion beteiligen, die er als „interessant“ bezeichnet. Der Schüler Claus setzt eine Schülerin oder einen Schüler, die bzw. der etwas sagen möchte, darüber in Kenntnis, dass Melden nicht nötig sei und fordert dazu auf: „aber einfach dazwischen“. Das daraufhin folgende verhaltene Gelächter lässt auf Irritation und Befremden schließen. Auch der Lehrer reagiert, er „will das mal bisschen“ - wie er sagt - „vornehmer ausdrücken“.

Zwischendurch hat Bastian erläutert „dass man sich gegenseitig dran nimmt“. Einer nach dem Anderen soll geordnet und koordiniert das wechselseitig zugestandene Rederecht erhalten.

Einerseits findet der Lehrer die Diskussion interessant, aber zugleich versucht er, sie auch im Zaume zu halten, weil die Schüler offensichtlich gerade eine gewisse „Vornehmheit“ fallen lassen und beginnen, sprachlich und inhaltlich frei zu reden und vor sich hin zu assoziieren. Es entwickelt sich eine Assoziationsdynamik, die bekanntlich zwar Gefühle und geheime Wunschgedanken bis hin zu Ressentiments und Aggressionen frei setzt - also anregende und spannende Auseinandersetzungen verheißt - die aber nicht immer hochsprachlich und kontrolliert abläuft.

Anschließend versucht Sören erneut, das Vorgehen/die Entscheidungen Napoleons verstehend nachzuvollziehen und darzulegen. Er leitet seinen Beitrag relativierend damit ein, dass dies „vielleicht kein guter Vergleich“ sei, und er fährt dann fort, eine Kontextvorstellung bemühend: „aber wenn man reich ist und jeden Tag ins fünf sechs Sterne Restaurant geht“. Wenn man - anders als er und seinesgleichen - ein kostspieliges und luxuriöses Leben führt, wovon er zunächst einmal ausgeht, „dann gibt man sich doch nicht zufrieden, wenn man einmal nur noch in Imbissbuden gehen kann“. Damit beschreibt er die drastischen Spuren, die der gesellschaftliche Abstieg bedeuten mag: stehend und ohne Bedienung eine schnell zubereitete kostengünstige Speise (fast food) einzunehmen. Der Mitschüler Claus scheint Sörens Äußerung (und Kontextualisierung) noch zuspitzen zu wollen, indem er ihn korrigiert „muss“ und die Möglichkeit zu einer Notwendigkeit umdeutet. Ein andere Schüler fügt hinzu: „das kann auch lecker sein“ nach dem Motto: Es muss nicht immer vom Feinsten, es muss nicht immer Kaviar sein.

Schließlich bekommt also der Schüler Sören seine eigene Lebenspraxis von „seinesgleichen“ reflektiert - nach dem Motto: Essen wir nicht auch an der Imbissbude?

Was zeigen die Schüler? Ist es Reflexivität, Selbstironie in Anbetracht materieller Grenzen, oder sind es Fatalismus, Resignation und Ressentiments derer, die sich mit weniger zufrieden geben (müssen)?

Sören rahmt den Stellenwert seiner Aussage und relativiert vorweg: „das ist jetzt vielleicht kein guter Vergleich“. Reflektierend zieht er offenbar die Unterscheidung von Kontexten in Betracht: einerseits die Mikroebene (Essgewohnheiten, Nahbereich, heute) und andererseits die Makroebene (Napoleon, Herrschaft, Europa, damals). Und er rückt ab von der Ich-Perspektive zum verallgemeinernden „man“.

Kurzum:

Es geht um Stil und im wahrsten Sinne des Wortes um Geschmacks-Fragen, um Fragen von Lebensführung und Zugehörigkeit, die die Schüler mit Bezug auf ihre eigene Lebenswelt zu beantworten suchen. Hier werden hypothetisch Kontexte an das Handeln angelegt und damit Interpretationsketten in Gang gesetzt, die einen vielfältigen kulturellen Horizont abmessen, die einen kulturellen Raum auf dem Hintergrund des Erfahrungsrahmens von Jugendlichen ausleuchten.

Bei Meuser heißt es: „In den erfindungsreichen, gleichwohl habituell gebundenen Interpretationen der Akteure, und nur darin, ‚leben‘ die sozialen Strukturen“ (Meuser 2001, 207). Hinzuzusetzen ist: Die Interpretationen leben dadurch, dass sie in szenischer Phantasie in Kontexten verortet werden. Und darauf kommt es mir hier bei den Deutungen, die

die Jugendlichen im vorliegenden Fall machen, an. Mit anderen Worten: Ähnlich wie im Fall „Krönung“ mit der Beobachtung einer „Kniebundhose“ (als auslösendes Moment) lässt sich hier festhalten:

Im Vergleich „fünf sechs Sterne Restaurant“ und Imbissbude als „(f)ein(er) Unterschied“, leben soziale Strukturen, sind Fragen der Positionierung, des Lebensstils und der Hermeneutik des Selbst virulent. Zu sehen, dass die Schüler im Medium der Kontextualisierung mit Vorstellungsplattformen von Gesellschaft und gesellschaftlichen Positionierungen operieren, heißt für den Lehrer und Didaktiker nicht immer zugleich, diese Fragen direkt und appellhaft oder moralisierend zu thematisieren. Vielleicht müssen Lehrer auf sich anbahnende Selbsterkenntnis so reagieren, wie gute Berater reagieren, ohne die sich anbahnende Erkenntnis zu zerpfücken, Rückmeldungen geben und dabei Assoziationsräume offen halten und Diskurse nicht bremsen (vgl. Schelle 1995).

Die vorgelegte Fallrekonstruktion verweist darauf, inwiefern eine Erfahrung und Durchdringung der Verhältnisse der sozialen Welt für die Schüler gegeben ist und sich darauf aufbauen ließe. Festgehalten werden kann: Geschmacks-Fragen sind gleichsam Auseinandersetzungen mit Gesellschaft, mit sozialer Ungleichheit und Differenz. Sie berühren Fragen und Aspekte jugendlicher Lebensführung und bestimmen offenbar auch die Suche nach habitueller Übereinstimmung, Zugehörigkeit und Differenz. Fragen des Lebensstils und der Lebensführung verweisen auf eine Form habituell gebundener Verstehensleistungen, an die angeknüpft werden kann.

Verstehensvorgang und die Verstehensversuche operationalisieren sich methodisch gesprochen in der gedankenexperimentellen Kontextualisierung von Handeln, eine Kontextualisierung, an die auch im Alltag unsere Angemessenheitsurteile und die Urteilsbildung anknüpfen.

Dekontextualisierung und Rekontextualisierung von Information ist die Form, in der wir im Alltag ständig interpretieren und urteilen. Genau das macht der Schüler Sören, in dem er das Handeln von Napoleon in vergleichende Kontexte stellt, die Lebensstile und Lebensführungsmodelle bezeichnen. In welcher Form inhaltlich an Lebensstilangebote und -attribute angeknüpft wird verdeutlicht dieses letzte Fallbeispiel noch einmal ausdrücklich und es verdeutlicht auch in welcher Form dies methodisch geschieht. In einen Satz gefasst: Lebensstil ist oft der Fokus, der Gegenstand von jugendlichen Interpretationsereignissen, aber Kontextualisierung ist ihre Methode der sinnerschließenden Operation. Weitere Untersuchungen könnten hier anknüpfen.

Zu guter Letzt

Diese Habilitationsschrift zeigt, dass es jenseits eines hermeneutisch-methodischen Zugriffs eine lebenspraktische Dimension der Hermeneutik gibt, die aus dem Blickwinkel von Jugendlichen in Formen von Stilsuche, Suche nach Zugehörigkeit usf. ihren Ausdruck findet. Die Lebensführungshermeneutik zielt auf das für Einzelne im Zusammenleben mit Anderen basale und existentielle Verstehen.

Nicht nur der Lehrer muss verstehen und verständnisvoll sein. Man muss - und dies ist der neue Gedanke dieser Arbeit - die Schüler zum Verstehen animieren und befähigen. Der Auftrag, die Aufgabe politischer Bildung, politischen Lernens ist es, das, was die Schülerinnen und Schüler an hermeneutischer Alltagskompetenz mitbringen, aufzugreifen, auszubauen und weiterzuentwickeln. Erst dann können Schülerinnen und Schüler in die Lage

versetzt werden, Urteile über ihre Situation, ihr Verhältnis zur Welt zu treffen. Dies ist in der politikdidaktischen Diskussion bisher nicht in dieser Form artikuliert worden, nicht in dieser Form radikal ins Zentrum gestellt worden, auch nicht in den von mir neu gelesenen fachdidaktischen Vorschlägen etwa zur sozialen Perspektivenübernahme. Es handelt sich bei dem, was ich hier in den Mittelpunkt rücke, um eine lebenspraktische Kompetenz, so wie sie Lorenzer mit dem Theorem des szenischen Verstehens oder neuerdings auch Arno Combe mit der Betonung des Szenischen der Phantasie beschreibt (Combe 2001). Es geht also um eine fundamentale lebenspraktische Kompetenz, die in der heutigen Gesellschaft immer wichtiger wird. Jeder ist dauernd zur Interpretation seiner Lage und zu Interpretationen von symbolischen Ausdrucksformen von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, Kontextangemessenheit bzw. Nichtangemessenheit aufgefordert. Und oft versäumen wir in Form und Gehalt das Eigentliche des Unterrichts, der in seiner Grundstruktur doch nichts anderes ist als eine ständige Übung und Bemühung um Weltverstehen.

5. Literaturverzeichnis

- Ackermann, Paul: Überlegungen zu einem mehrdimensionalen oder gar ganzheitlichen politischen Lernen. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung. Stuttgart 1991, S. 79-91
- Allert, Tilman: Die Familie. Fallstudien zur Unverwüstlichkeit einer Lebensform. Berlin New York 1998
- Arbeitsgruppe Soziologie: Denkweisen und Grundbegriffe der Soziologie. Eine Einführung. Frankfurt/Main, New York 1992¹⁰
- Arnold, Eva/Bastian, Johannes/Combe, Arno/Schelle, Carla/Reh, Sabine: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. Hamburg 2000
- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Gudjons, Herbert/Herzmann, Petra/Rabenstein, Kerstin: Profile in der Oberstufe. Fächerübergreifender Projektunterricht in der Max-Brauer-Schule Hamburg. Hamburg 2000
- Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben. Bad/Heilbrunn 1997
- Bauriedl, Thea: Politische Psychologie. In: Richter, Dagmar/Weißenro, Georg (Hrsg.): Didaktik und Schule (Lexikon der politischen Bildung Bd.1). Schwalbach/Ts. 1999, S. 191-193
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt/Main 1995
- Behrmann, Günter C.: Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der neueren politischen Pädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975 (zweite, erweiterte Auflage)
- Belgrad, Jürgen: Szenisches Verstehen als Grundlage tiefenhermeneutischer Interpretationen. In: Politisches Lernen. Heft 3-4/1997, S. 7-26
- Berger, Thomas/Müller, Karl-Heinz/Oomen, Hans-Gert (Hrsg.): Entdecken und Verstehen 2. Von den Entdeckungen bis zum ersten Weltkrieg. Cornelsen, Berlin 1988
- Bohnsack, Ralf: Dokumentarische Methode. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen 1997, S. 191-212
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael: Adoleszenz und Migration - Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Opladen 1998, S. 260-282
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main 1987
- Bourdieu, Pierre: Was heisst Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien 1990 (Original 1982)
- Bourdieu, Pierre: Über die 'scholastische Ansicht'. In: Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (Hrsg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt/Main 1993, S. 341-356

- Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. 1997² (1. Aufl. 1992)
- Bourdieu, Pierre: Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate: Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt/Main 1997, S.153-217
- Bourdieu, Pierre et al.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1998² (Original 1993)
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim 1998
- Breit, Gotthard: Mit den Augen des anderen sehen - Eine neue Methode zur Fallanalyse. Schwalbach/Ts 1991
- Brunkhorst, Hauke: Solidarität unter Fremden. In: Combe, Arno/Helsper, Werner a. a. O. 1996, S. 340-367
- Butler, Judith: Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin 1998
- Cohen, Philip: Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg 1994
- Coleman, James S.: Families and Schools. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Heft 4/1995, S. 362-374
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Hermeneutische Jugendforschung. Theoretische Konzepte und methodologische Ansätze. Opladen 1991.
- Combe, Arno/Helsper, Werner: Hermeneutische Ansätze in der Jugendforschung: Überlegungen zum fallrekonstruktiven Modell erfahrungswissenschaftlichen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner a. a. O. 1991, S. 231-258
- Combe, Arno: Bilder des Fremden. Romantische Kunst und Erziehungskultur. Zur Genese der Struktureigenschaften künstlerischen und pädagogischen Handelns. Opladen 1992
- Combe, Arno/Helsper, Werner: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim 1994
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main 1996
- Combe, Arno: Wie tragfähig ist der Rekurs auf Rituale? In: Groeben, Annemarie von: Rituale in Schule und Unterricht. Hamburg 2000, S.105-111
- Combe, Arno/Leue-Schack, Kerstin/Pingel, Katrin: Unterrichtsentwicklung. In: Arnold, Eva/Bastian, Johannes/Combe, Arno/Schelle, Carla/Reh, Sabine a. a. O. 2000, S. 35-78
- Combe, Arno/Reh, Sabine: Zur Neubestimmung der Schulforschung im Zuge der Schulentwicklungsforschung und zum methodischen Vorgehen unserer Untersuchung. In: Arnold, Eva/Bastian, Johannes/Combe, Arno/Schelle, Carla/Reh, Sabine a. a. O. 2000, S. 23-34
- Combe, Arno: Fallgeschichten in der universitären Lehrerbildung und die Rolle der Einbildungskraft. In: Hericks, Uwe/Keuffer, Josef/Kräfte, Hans Christof/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen 2001, S. 19-32
- Dahmer, Helmut: Libido und Gesellschaft. Studien über Freud und die Freudsche Linke. Frankfurt/Main 1973
- Dettmar-Sander, Christiane/Sander, Wolfgang: Friedenserziehung in der Grundschule - Aufgaben und didaktische Zugänge. In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts 1996, S. 174-195
- Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation (Zweiter Band). Frankfurt am Main 1976
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Individuum und Gesellschaft. Sozialisations-theorien und Sozialisationsforschung. München, Wien 2000
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Bildungsgangdidaktik - Ergänzungen aus gesellschaftswissenschaftlicher Perspektive. In: Hericks, Uwe/Keuffer, Josef/Kräfte, Hans Christof/ Kunze, Ingrid (Hrsg.):

- Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen 2001, S. 68-82
- Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen 2000
- Fischer, Kurt Gerhard: Einführung in die Politische Bildung. Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der Politischen Bildung in der Gegenwart. Stuttgart 1970
- Fischer, Kurt Gerhard: Das Exemplarische im Politikunterricht. Beiträge zu einer Theorie der politischen Bildung. Schwalbach/Ts 1993
- Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1993
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main 1994 (Original 1975)
- Freiwald, Helmut/Oehlschläger, Herwig: William Goldings „Herr der Fliegen“ im Sozialkundeunterricht der Sekundarstufe. In: Hoof, Dieter: Unterrichtsstudien. Ergebnisse didaktischer Untersuchungen mit Videoaufzeichnungen. Hannover 1972, S. 208-256
- Fuchs, Martin/Berg, Eberhard: Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt/Main 1999³, S. 11-108
- Fuchs, Martin: Erkenntnispraxis und die Repräsentation von Differenz. In: Assmann, Aleida/Friese, Heidrun (Hrsg.): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität. Frankfurt/Main 1998, S. 105-137
- Gadamer, Hans-Georg: Hermeneutik. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. (Bd 3: G-H) Basel, Stuttgart 1974, S. 1061-1073
- Gamm, Gerhard: Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt/Main 1994
- Gebauer, Gunter: Der Einzelne und sein gesellschaftliches Wissen. Untersuchungen zum Symbolischen Wissen. Berlin, New York 1981
- Geertz, Clifford: The Impact of the Concept of Culture on the Concept of Man. In: The Interpretation of Cultures. Selected Essays. New York 1973, S. 33-54
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main 1999⁶
- Geertz, Clifford: Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts. Wien 1996
- George, Siegfried: Politischer Unterricht als Analyse sozialer Prozesse. In: Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. Stuttgart 1975, S. 37-51
- George, Siegfried: Wider die Dromokratie: Lernen durch Intuition, Selbstreflexion, Meditation. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung. Stuttgart 1991, S. 138-154
- George, Siegfried: Erschließendes Denken. Selbstreflexion, Meditation, Intuition, Kreativität als Methoden des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts 1993
- Geulen, Dieter: Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisierungstheorie. Frankfurt/Main 1989
- Giddens, Anthony: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/Main 1999³ (Original 1990)
- Giddens, Anthony: Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie. Frankfurt/Main 1997
- Giddens, Anthony: Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert. Frankfurt/Main 2001
- Giesecke, Hermann: Didaktik der politischen Bildung. München 1966²
- Giesecke, Hermann: Methodik des politischen Unterrichts. München 1984⁶ (Original 1973)

- Goethe, Johann Wolfgang von: Die Wahlverwandtschaften. München 2001¹¹ (erstmal erschienen 1809)
- Golding, William: Herr der Fliegen. Frankfurt/Main 1993 (Original 1954 unter dem Titel „Lord of the Flies“, London)
- Grammes, Tilman: Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik. Frankfurt/Main 1986
- Grammes, Tilman: Methoden fachdidaktischer Unterrichtsforschung. Eine Brücke zwischen Theorie und Praxis? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn 1990, S. 191-208
- Grammes, Tilman: Didaktik des Mit-Leidens oder: „Von der Unzulänglichkeit, nur die Blumen an den Ketten zu zerplückeren“. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert a. a. O. 1991, S. 92-117
- Grammes, Tilman/Weißeno, Georg (Hrsg.): Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen. Opladen 1993
- Grammes, Tilman: Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen 1998
- Grammes, Tilman: „Interkulturalität und politische Bildung: Didaktik als Hermeneutik der Kulturen“. In: Politisches Lernen. Heft 3-4/99, S. 88-104
- Gronemeyer, Reimer: Die Entfernung vom Wolfsrudel. Frankfurt/Main 1991
- Habermas, Jürgen: Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze. Frankfurt/Main 1988
- Hartkemeyer, Johannes F.: Psychische Voraussetzungen politischen Lernens. In: Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung (Lexikon der politischen Bildung Bd. 2). Schwalbach 1999, S. 202-205
- Helsper, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner a. a. O. 1996, S. 521-569
- Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen 1998
- Hentig, Hartmut von: Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung. Stuttgart 1969
- Hericks, Uwe/Spörlein, Eva: Entwicklungsaufgaben in Fachunterricht und Lehrerbildung - Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, Uwe/Keuffer, Josef/Kräfte, Hans Christof/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen 2001, S. 33-50
- Hilligen, Wolfgang: Sehen-Beurteilen-Handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur Politischen Bildung und Sozialkunde. Teil 2 (Ausgabe A für das 7.-10. Schuljahr). Frankfurt/Main 1965⁸
- Hilligen, Wolfgang: „Zur Didaktik des politischen Unterrichts“. Opladen 1985 (vierte völlig neu bearbeitete Auflage)
- Hörisch, Jochen: Die Wut des Verstehens. Zur Kritik der Hermeneutik. Frankfurt/Main 1998 (erweiterte Auflage)
- Holtmann, Antonius/Reinhardt, Sibylle: Schülermitverantwortung (SMV) - Geschichte und Ende einer Ideologie. Weinheim, Berlin, Basel 1971
- Honneth, Axel: Objektbeziehungstheorie und postmoderne Identität. Über das vermeintliche Veralten der Psychoanalyse. In: Psyche. Heft 11/2000, S. 1087-1109
- Hoppe, Heidrun: Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Opladen 1996
- Kade, Sylvia: Methoden des Fremdverstehens. Zugang zu Theorie und Praxis des Fremdverstehens. Bad Heilbrunn 1983
- Kersting, Wolfgang: Politik und Recht. Abhandlungen zur politischen Philosophie der Gegenwart und zur neuzeitlichen. Weilerswist 2000

- König, Hans-Dieter: Pädagogisches Moralisieren nach Auschwitz. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion der in einer Sozialkundestunde mit einer Zeitzeugin zutage tretenden Professionalisierungsdefizite. In: Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner a. a. O 1998, S. 135-149
- König, Hans-Dieter: Tiefenhermeneutik. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg 2000, S. 556-569
- Koring, Bernhard: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim 1989
- Koring, Bernhard: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbrunn/Obb 1992
- Krais, Beate: Geschlechterverhältnis und symbolische Gewalt. In: Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (Hrsg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt/Main 1993, S. 208-250
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim, München 1995
- Krappmann, Lothar: Die Reproduktion des Systems gesellschaftlicher Ungleichheit in der Kinderwelt. In: Grundmann, Matthias (Hrsg.): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt/Main 1999, S. 228-239
- Kroll, Karin: Die unsichtbare Schülerin. Kommunikation zwischen den Geschlechtern im Politikunterricht. Schwalbach/Ts 2001
- Kuhn, Thomas: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main 1973
- Kuhn, Thomas: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt/Main 1977
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): Politikunterricht kategorial und handlungs-orientiert. Schwalbach/Ts 1999
- Lange, Andreas: Lebensführung als Sozialisationskonzept. Theoretische Überlegungen und Illustrationen. In: Diskurs. Heft 1/1997, S. 16-23
- Lehmkuhl, Kirsten: Unbewusstes bewusst machen. Vom Nutzen psychoanalytischer Erkenntnisse in der Vermittlung selbstreflexiver Fähigkeiten zur Bewältigung neuer Formen der Arbeitsorganisation. - ein interdisziplinärer Zugang - Hamburg 2000 [Habilitationsschrift]
- Lehmkuhl, Kirsten: Unbewusstes bewusst machen. Selbstreflexive Kompetenz und neue Arbeitsorganisation. Hamburg 2002
- Lenzen, Dieter: Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek bei Hamburg 1985
- Lorenzer, Alfred: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt/Main 1995⁴ (Original 1970)
- Lorenzer, Alfred: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt/Main 1972
- Lorenzer, Alfred: Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. Frankfurt/Main 1992 (Original 1981)
- Lorenzer, Alfred: Intimität und soziales Leid. Archäologie der Psychoanalyse. Frankfurt/Main 1984
- Lorenzer, Alfred: Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, Hans Dieter/Lorenzer, Alfred/Lüdde, Heinz/Nagbol, Soren/Prokop, Ulrike/Schmid Noerr, Gunzelin/Eggert, Annelinde (Hrsg.): Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur. Frankfurt/Main 1986, S. 11-98
- Matthiesen, Ulf: „Bourdieu“ und „Konopka“. Imaginäres Rendezvous zwischen Habituskonstruktion und Deutungsmusterkonstruktion. In: Eder, Klaus: Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klasesstheorie. Frankfurt am Main 1989, S. 221-299
- Mead, George H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/Main 1973

- Meuser, Michael: Männlichkeit und politische Bildung. Anmerkungen aus geschlechtersoziologischer Perspektive. In: Oechsle, Mechtild/Wetterau, Karin (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen 2000, S. 101-121
- Meuser, Michael: Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001, S. 207-221
- Meyer, Meinert/Keuffer, Josef/Kunze, Ingrid/Schmidt, Ralf/Ziegler, Christine: Perspektiven für die zukünftige Projektgestaltung, für die qualitative Unterrichtsforschung und für die Lehreraus- und -fortbildung. In: Meyer, Meinert A./Schmidt, Ralf: Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern. Opladen 2000, S. 209-219
- Miller, Max: Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt/Main 1986
- Moll, Andrea: Was Kinder denken. Zum Gesellschaftsverständnis von Schulkindern. Schwalbach/Ts 2001
- Mühlhoff, Friedbert/Reinhardt, Sibylle: Stundenblätter Rollentheorie. Dahrendorfs „Homo Sociologicus“ in der Sekundarstufe II. Stuttgart 1983
- Müller, Hans-Peter: Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt/Main 1997² (1. Aufl. 1992)
- Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997
- Nolte, Paul: „Unsere Klassengesellschaft. Wie könnten die Deutschen angemessen über ihr Gemeinwesen sprechen? Ein zeitgemäßer Vorschlag“. In: DIE ZEIT Nr. 2 vom 4. Januar 2001, S. 7
- Nolte, Paul: Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert. München 2000
- Nunner-Winkler, Gertrud: „Jugend und Identität als pädagogisches Problem“. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1990 Heft 5, S. 671-686
- Oevermann, Ulrich: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart 1971⁶, S. 297-356
- Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Studien und Berichte (18) des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin 1970
- Oevermann, Ulrich: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek bei Hamburg 1976, S. 34-52
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352-434
- Oevermann, Ulrich: Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg, Ludwig von/Habermas, Jürgen (Hrsg.): Adorno-Konferenz. Frankfurt/Main 1983, S. 234-289
- Oevermann, Ulrich: Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, Thomas/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt/Main 1993, S. 106-189

- Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main 1996, S. 70-182
- Petri, Horst: Kinderängste in unserer Zeit. Bestandsaufnahme und psychoanalytische Gedanken zur vergifteten Kindheit. In: Wirth, Hans-Jürgen (Hg.): Nach Tschernobyl. Regiert wieder das Vergessen? Frankfurt/Main 1989, S. 192-208
- Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, Meinert A./Reinartz, Andrea (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen 1998, S. 17-29
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993
- Reckwitz, Andreas: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist 2000
- Reh, Sabine/Schelle, Carla: Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Berufsbiographischer Erzählungen. In: Bastian, Johannes/Helsper, Werner/Reh, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen 2000, S. 107-124
- Reichert, Jo: Objektive Hermeneutik. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen 1997, S. 31-55
- Reinhardt, Sibylle: „Zum Professionalisierungsprozess des Lehrers. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und ihrer Sozialisation“. Frankfurt/Main 1972
- Reinhardt, Sibylle: Was heißt „Anwendung“ von Sozialwissenschaften in der schulischen Praxis? In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2/1987, S. 207-222
- Reinhardt, Sibylle: Die Profession des Politiklehrers. In: Gegenwartskunde. Heft 1/1995, S. 45-57
- Reinhardt, Sibylle: Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen 1999
- Richter, Dagmar: Stand und Perspektiven Feministischer Politischer Bildung für Jungen und Mädchen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, Neue Ansätze und Perspektiven. Stuttgart 1992, S. 153-167
- Richter, Dagmar: Politikunterricht im Spannungsfeld von Lebenswelt und Politik. Didaktisch-methodische Reflexionen zum Aufklären von Wahrnehmungsschemata. In: Politische Bildung. Heft 1/1996, S. 17-29
- Richter, Dagmar: Politisches Lernen durch Geschlechterdifferenz? In: Kursiv-Journal für politische Bildung. Heft 1/2000, S. 34-37
- Richter, Dagmar (Hrsg.): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich. Weinheim und München 2000
- Richter, Horst E.: Flüchten oder Standhalten. Reinbek bei Hamburg 1976
- Ricoeur, Paul: Das Selbst als ein Anderer. München 1966
- Rinke, Kuno: Politische Bildung. In: Reich, Hans H./Holzbrecher, Alfred/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen 2000, S. 93-129
- Ritsert, Jürgen: Praktische Implikationen in Theorien. In: Ritsert, Jürgen (Hrsg.): Zur Wissenschaftslogik einer kritischen Soziologie. Frankfurt/Main 1976, S. 46-83
- Ritsert, Jürgen: Gesellschaft. Einführung in den Grundbegriff der Soziologie. Frankfurt/Main; New York 1988
- Rumpf, Horst: Abschied vom Stundenhalten. In: Combe/Helsper 1996 a. a. 0., S. 472-500
- Sander, Wolfgang: Politik entdecken - Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts 2001
- Schäfer, Gerd/Wulf, Christoph (Hrsg.): Bild - Bilder - Bildung. Weinheim 1999

- Schäfer, Gerd E.: Imagination und Täuschung. Überlegungen zu Bild und Bildung am Beispiel der Traum-Bildung. In: Schäfer, Gerd/Wulf, Christoph (Hrsg.) a. a. O. 1999, S. 311-330
- Schelle, Carla: Künstlerische Prozesse als Medium für sozialkundliches Lernen. In: Henkenborg, Peter/Sander, Wolfgang (Hrsg.): Wider die Langeweile. Neue Lernformen im Politikunterricht. Schwalbach/Ts 1993, S. 113-123
- Schelle, Carla: Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn Du ein Ausländer wärst“ Untersuchung zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse. Schwalbach/Ts 1995
- Schelle, Carla: Schule in der Demokratie - Demokratie in der Schule am Beispiel Schülermitsprache/Schülervertretung. Eine Umrißplanung für den Politikunterricht. In: Politische Bildung Heft 3/1997, S. 90-114
- Schelle, Carla: Politisches Lernen an Abbildungen - Bildbotschaften deuten und reflektieren. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter. Medien und Lernumgebungen. Schwalbach/Ts 2002, S. 210-222
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung. Stuttgart 1991
- Schleiermacher, Friedrich D. E.: Hermeneutik. (Nach den Handschriften neu herausgegeben und eingeleitet von Heinz Kimmerle.) Heidelberg 1959
- Schmiederer, Rolf: Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts. 1977⁶ (1. Aufl. 1971)
- Schmiederer, Rolf: Entwicklung und Probleme der Didaktik des politischen Unterrichts. In Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. Stuttgart 1975, S. 137-146
- Schmiederer, Rolf: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Köln, Frankfurt/Main 1977
- Schröder, Achim: Politische Bildung in der Region. In: Hafeneeger, Benno (Hrsg.): Handbuch politische Jugendbildung. Schwalbach/Ts 1997, S. 180-202
- Seel, Norbert: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München, Basel 2000
- Soeffner, Hans-Georg: Auslegung des Alltags - der Alltag der Auslegung. Zur wissens-soziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt/Main 1989
- Soeffner, Hans-Georg: Die Ordnung der Rituale. Die Auslegung des Alltags 2. Frankfurt/Main 1992
- Steinrück, Margareta: Vorwort. In: Bourdieu, Pierre a. a. O 1997², S. 7-12
- Streit, Alexandra von: „Das Leben geht weiter“. 19 biografische Porträts von Jugendlichen. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen 1997, S. 79-101
- Wagner, Hans-Josef: Rekonstruktive Methodologie. Georg Herbert Mead und die qualitative Sozialforschung. Opladen 1999
- Waldenfels, Bernhard: Der Stachel des Fremden. Frankfurt am Main 1998³ (1. Aufl. 1990)
- Walzer, Michael: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt/Main 1992
- Weißeno, Georg: Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung. Frankfurt/Main 1989
- Weißeno, Georg: Lernertypen und Lernerdidaktiken. Ein Beitrag zur Vermittlung von Theorie und Praxis des politischen Unterrichts. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn 1990, S. 209-227
- Weißeno, Georg: Forschungsfelder und Methoden einer empirisch arbeitenden Politikdidaktik. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven. Stuttgart 1992, S. 239-256
- Welsch, Wolfgang: Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Information Philosophie 19, Heft 2 1992, S. 5-20

- Welsch, Wolfgang: Auf dem Weg zur transkulturellen Gesellschaft. In: Paragrana Bd. 10 Heft 2/2001, S. 245-284
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen 2000
- Wochenschau Heft 6/1994 Sek. I: Jugend macht Politik (Carla Schelle in Zusammenarbeit mit der Redaktion Wochenschau)
- Wolf, Christa: Der geteilte Himmel. Erzählung. München 1982¹⁵ (Original 1963 Halle/ Saale)
- Wolff, Stephan: Clifford Geertz. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 84-96
- Würker, Achim: Das blinde Auge des politischen Unterrichts. Ein Plädoyer für die Integration der Psychoanalyse in den politischen Unterricht an den öffentlichen Schulen. In: Politisches Lernen. Heft 3-4/1997, S. 39-60
- Ziehe, Thomas: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim, München 1996²
- Ziehe, Thomas: Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. In: Combe/Helsper 1996 a. a. O, S. 92-942
- Ziehe, Thomas: Bindungen und Selbsterprobungen - Jungen-Pubertät im Prozeß der kulturellen Modernisierung. In: Hafeneger, Benno/Jansen, Mechthild M./Klose, Christiana (Hrsg.): „Mit fünfzehn hat es noch Träume ...“ Lebensgefühl und Lebenswelten in der Adoleszenz. Opladen 1998, S. 39-81

ANHANG

ANHANG A

Gemeinsam einsam

Eine Gruppe englischer Schuljungen gerät infolge eines Flugzeugunfalls auf eine unbewohnte Insel im Pazifischen Ozean. Kein Erwachsener überlebt. Zunächst erscheint der Verlust zivilisatorischer Ordnungsprinzipien leicht zu bewältigen: auf der Insel gibt es Wasser, Früchte, sogar wilde Schweine, die erlegt werden können. Ralph läßt Hütten bauen, erkundet die Insel, richtet einen Wachdienst für das Signalfeuer ein. Der gute Anfang aber führt in eine Krise.

(Aus dem Vorwort zu: William Golding, Herr der Fliegen. Frankfurt/Main 1993)

Wortklärung:

Zivilisatorische Ordnungsprinzipien:

Zivilisatorisch bedeutet, sich auf einem hochentwickelten Stand von Technik und Wissenschaft, Bildung und Umgangsformen zu befinden. Die Beziehungen von einzelnen und Gruppen untereinander verlaufen in einer entsprechenden Ordnung.

Was geschah?

Ralph, einer der Jungen, fand eine große Muschel.

Piggy schnappte nach Luft und fuhr mit der Hand vorsichtig über das glitzernde Etwas in Ralphs Armen.

„Ralph!“

Ralph blickte auf.

„Damit können wir die andern herbeirufen, und dann halten wir eine Versammlung ab. Wenn die uns hören, kommen sie bestimmt.“

Er strahlte Ralph an.

„Du hast sicher gleich schon daran gedacht, deshalb hast du sie auch rausgefischt, was?“

Ralph strich sein blondes Haar zurück.

„Wie bläst man da drauf?“ (. . .)

Ralph nahm die Muschel von den Lippen.

„Donnerwetter!“

Seine Stimme klang wie ein Flüstern im Vergleich zu dem rauhen Ton des Muschelhorns. Er hob das Horn an die Lippen, holte tief Luft und blies noch einmal. (. . .)

ANHANG A

„Das hört man bestimmt meilenweit.“

Ralph hatte wieder Luft bekommen und stieß mehrmals kurz hintereinander in das Muschelhorn.

„Da kommt schon einer“, rief Piggy. (...)

Nach und nach kommen die Jungen zusammen.

Merridew wandte sich an Ralph.

„Sind überhaupt keine Erwachsenen hier?“

„Nein.“

Merridew setzte sich auf einen Stamm und blickte in die Runde.

„Dann müssen wir uns selbst um uns kümmern.“

Geborgen an Ralphs Seite, ließ Piggy sich schüchtern vernehmen:

„Deshalb hat Ralph ja eine Versammlung einberufen. Damit wir was unternehmen können.“ (. . .)

Dann sprach Jack.

„Wir müssen was zu unserer Rettung unternehmen.“

Ein Stimmengewirr war die Antwort. Einer der Kleinsten, Henry, sagte, er wolle nach Hause.

„Halt die Klappe“, sagte Ralph mit unbeteiligter Stimme. Er hob das Muschelhorn hoch. „Ich glaub, wir brauchen einen Anführer, dann geht das besser.“

„Einen Anführer! Ja, einen Anführer!“

„Das mache ich am besten“, sagte Jack mit ganz selbstverständlicher Anmaßung, „ich bin Kapitelsänger und Klassenseniore. Und ich kann das hohe C singen.“

Erneutes Stimmengewirr.

„Also gut“, sagte Jack, „ich -“

Er zögerte. Der dunkelhaarige Roger gab endlich seine Zurückhaltung auf.

„Am besten, wir stimmen ab.“

„Ja!“

„Wir wählen unsern Anführer!“

„Au ja! Los, wir stimmen ab!“

ANHANG A

Eine Wahl, das war wie ein Spielzeug, fast so unterhaltend wie das Muschelhorn. Jack versuchte aufzubegehren, aber die Versammlung leitete jetzt nicht mehr der allgemeine Wunsch nach einem Anführer, man wollte Ralph einfach als Anführer ausrufen. Keiner hätte dafür einen Grund anzugeben vermocht; Intelligenz hatte bisher nur Piggy bewiesen, und die offensichtliche Führerpersönlichkeit war Jack. Aber wie Ralph so dasaß, umgab ihn etwas Ruhiges, das ihn aus den andern heraushob; weiter sprach für ihn sein anziehendes Äußere; und hinter ihm stand zwar unausgesprochen, aber um so wirksamer, die Zauberkraft des Muschelhorns. Er hatte geblasen, er hatte auf der Plattform auf sie gewartet mit dem zerbrechlichen Ding auf den Knien, er war etwas ‚Besonderes‘.

„Der mit der Muschel!“

„Ralph! Ralph!“

„Der mit dem Trompetendings soll den Anführer machen!“

Ralph gebot mit der Hand Schweigen.

„Also gut. Wer stimmt für Jack?“

Mißmutig hoben die vom Chor die Hand.

„Wer stimmt für mich?“

Alle, außer den Jungen vom Chor und Piggy, reckten sofort die Hände in die Höhe. Dann hob auch Piggy widerwillig die Hand.

Ralph zählte ab.

„Dann bin ich also Anführer.“

Die Versammlung brach in Beifallsrufe aus, in die sogar die Jungen vom Chor einfielen; Schamröte der Erniedrigung verdeckte die Sommersprossen auf Jacks Gesicht. Er sprang auf, überlegte es sich dann anders und setzte sich wieder hin, während die Plattform noch von zustimmenden Rufen widerhallte. Ralph blickte ihn an und wollte ihn versöhnen.

„Der Chor untersteht natürlich dir.“

(William Golding, Herr der Fliegen, a.a.O., S. 18-26)

ANHANG B

Fragen (mündlich):

1. In welcher Situation befinden sich die Jungen?
2. Wozu halten sie eine Versammlung ab?
3. Was erfahrt ihr über die einzelnen Jungen?
4. Wie gehen sie vor?
5. Zu welchem Ergebnis führt die Versammlung?

Weitere Aufgaben (Partnerarbeit, schriftlich):

1. Überlegt und schreibt auf, wie die Geschichte weitergeht.

Weitere Fragen (Gruppenarbeit, schriftlich):

1. Was ist notwendig, wenn eine Gruppe von Menschen zusammenlebt?
2. Was ist notwendig, wenn verschiedene Gruppen von Menschen zusammenleben?
3. Verhalten sich Ralph und die anderen Jungen **politisch**?
4. Hat deren Leben auf der entlegenen Insel etwas mit **Politik** zu tun ?

ANHANG C

Das Ende der Revolution und der Aufstieg Napoleons



Napoleon krönt 1804 seine Frau, nachdem er sich selbst zum Kaiser gekrönt hatte. Gemälde von J. L. David, 1804.

- 1 *Betrachtet das Bild und beschreibe, was es über die Herrschaft Napoleons aussagt.*
- 2 *Erinnert euch an die Herrschaft der absolut regierenden Könige. Vergleiche sie mit der Herrschaft Napoleons.*
- 3 *Überlege, welche Erwartungen Napoleon erfüllte und welche er enttäuschte.*

Quelle:

Berger, Thomas/Müller, Karl-Heinz/Oomen, Hans-Gert (Hrsg.): Entdecken und Verstehen 2. Von den Entdeckungen bis zum ersten Weltkrieg. Cornelsen, Berlin 1988, S. 155-167

