

Wünsche, Konrad

Ludwigs Einschulung. Eine pädagogische Unterhaltung

Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 1, S. 1-15



Quellenangabe/ Reference:

Wünsche, Konrad: Ludwigs Einschulung. Eine pädagogische Unterhaltung - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 1, S. 1-15 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142912 - DOI: 10.25656/01:14291

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142912>

<https://doi.org/10.25656/01:14291>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 1 – Februar 1984

I. Essay

KONRAD WÜNSCHE

Ludwigs Einschulung.
Eine pädagogische Unterhaltung 1

II. Thema: Allgemeine Pädagogik

EGON SCHÜTZ

Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik 17

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik. Systematische und systemökologische Überlegungen 31

HEINZ-ELMAR TENORTH

Berufsethik, Kategorialeanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik 49

III. Thema: Schriftspracherwerb

HANS BRÜGELMANN

Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. Voraussetzungen eines erfolgreichen Schrifterwerbs 69

MECHTHILD DEHN

Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Kriterien zur Analyse des Leselernprozesses und zur Differenzierung von Lernschwierigkeiten 93

IV. Diskussion

WILLI WOLF

Beurteilungsmodelle bei Klassenarbeiten. Bestandsaufnahme schulischer Praxis in der Sekundarstufe I 115

V. Besprechungen

- ANDREAS KRAPP ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Leistung und Ver-
 sagen 131
- ANDREAS KRAPP H. GERHARD BEISENHERZ et al.: Schule in der Kritik
 der Betroffenen 131
- PETER GSTETTNER WOLFGANG KLAFKI et al.: Schulnahe Curriculument-
 wicklung und Handlungsforschung 135
- JÜRGEN DIEDERICH PETER FAUSER/KLAUS J. FINTELMANN/ANDREAS FLIT-
 NER (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand 141

VI. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 145

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 147

Vorschau auf Heft 2/84

Themenschwerpunkt „Jugendprobleme“, u. a. mit folgenden Beiträgen:

- Helga Bilden/Angelika Diezinger: Individualisierte Jugendbiographie?
- Walter Hornstein: Neue soziale Bewegungen und Pädagogik
- Marianne Kieper: Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität

Zu den Beiträgen in diesem Heft

EGON SCHÜTZ: *Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik*

Der vorgestellte Gedankengang geht aus von der Exposition des Problems einer „allgemeinen“ Pädagogik unter Bedingungen jener zunehmenden theoretischen und praktischen Differenzierung des Erziehungsphänomens, die offenbar Momente grundlegender Allgemeinheit im Bereich der Pädagogik weitgehend in Frage stellt. Im gedanklichen Gegenzug gegen die spezialistischen Auflösungstendenzen wird der Versuch unternommen, durch Aufweis einer existentialen Strukturierung von Praxis als „Entwurf“ anthropologische Elementaria freizulegen, die sich gleichsam unterhalb der eingespielten Theorie-Praxis-Differenz durchhalten. Genannt und umrissen werden: Zeitlichkeit, Räumlichkeit, Leiblichkeit, Sprachlichkeit und Vernunft. In der Folge dieses Ansatzes wäre eine Allgemeine Pädagogik allerdings primär nicht mehr durch ein System der Wissenschaften oder eine Systematik professioneller Tätigkeitsfelder zu gewinnen, sondern in einer erziehungsphilosophischen Archäologie der Existenz und deren fragendem Rückbezug auf positives Wissen und spezialisierte Praxis.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik. Systematische und systemökologische Überlegungen*

Beide Typen Allgemeiner Pädagogik, die sich im modernen Hochschulbereich entwickelt haben, die kulturistische „Allgemeine Pädagogik“ und die ahistorische „Systematische Pädagogik“, können den Aufgaben zukünftiger Allgemeiner Pädagogik nicht mehr genügen, da in beiden die Modalitäten der „Zukunft“ und der „Möglichkeit“ fehlen (Abschnitt 1). Am Thema „Allgemeinbildung und Berufsbildung“ wird der Widerstreit zwischen den Kategorien der Möglichkeit und der Wirklichkeit bzw. zwischen denen der Zukunft (des Menschen) und der Faktizität (der beruflichen Realität) auf prägnante Weise verdeutlicht (Abschnitt 2). Erst eine allgemeine Theorie der Natur, wie sie sich derzeit in ökologischer Systemtheorie, Kosmologie und theoretischer Physik abzuzeichnen beginnt, wird aus den aufgezeigten Problemen herausführen können; sie ermöglicht eine Neubestimmung des Verhältnisses von Mensch, Gesellschaft und Natur und damit auch eine veränderte Praxis (Abschnitt 3).

HEINZ-ELMAR TENORTH: *Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik*

Die Abhandlung untersucht Muster des „Allgemeinen“ in zwei Etappen der Pädagogik: (1) „Berufsethik“ in der Schulmännerpädagogik des 19. Jahrhunderts, die ihre theoretischen und praktischen Gewißeiten über fraglos geltende Normen und Institutionen bezog und Wissen noch eindeutig in Handlungskontexte integrieren und auf sie hin auslegen konnte; (2) „Kategorialanalyse und Methodenreflexion“ in der Erziehungswissenschaft, die ihre Gewißeiten selbst erzeugen und mit der Differenz theoretischer und

praktischer Geltung leben muß. Für die geisteswissenschaftliche Pädagogik wird zudem gezeigt, daß in dieser „Theorie von und für Praxis“ Verbindlichkeitserwartungen des Handelns zum Schaden der Erkenntnis die Theoriepraxis bestimmen. Für die Systematik allgemeiner Erziehungswissenschaft werden schließlich Wissensformen und Relationen von Analyse und Forschung unterschieden, die bisher z. T. konfundiert oder „philosophisch“ übersprungen werden.

HANS BRÜGELMANN: Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. Voraussetzungen eines erfolgreichen Schriffterwerbs

In diesem Bericht aus dem Bremer Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ werden die Voraussetzungen eines erfolgreichen Schriffterwerbs unter Rückgriff auf empirische Untersuchungen aus verschiedenen Ländern diskutiert. Schwierigkeiten beim Schriffterwerb lassen sich danach nicht auf einen bestimmten Bereich eingrenzen. Weder sinnesspezifische Funktionsstörungen noch allgemeine intellektuelle Operationen oder die Entwicklung der gesprochenen Sprache können die Streuung der Lese- und Rechtschreibleistungen nach dem 1. bzw. 2. Schuljahr befriedigend über die Gesamtgruppe hinweg erklären. Es gibt alternative Ursachen für jeweils unterschiedlich ausgeprägte Lese-/Rechtschreibschwächen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den konkreten Erfahrungen mit Schrift zu, die Kinder vor und neben der Schule sammeln. Über einzelne Kenntnisse und Fertigkeiten wie Buchstaben- oder Wortkenntnis hinaus sind die gedanklichen Vorstellungen der Kinder über die soziale Funktion und über den technischen Aufbau der Schrift wichtig. Diese kindlichen Konzepte sind zwar naiv, aber nicht willkürlich, sondern in sich geordnet und helfen, auf dem jeweiligen Entwicklungsstand subjektiv sinnvoll mit Schrift umzugehen. Einheitsfibeln, durch die alle Schulanfänger einer Klasse sozusagen im Gleichschritt marschieren müssen, werden dieser Situation nicht gerecht. Mehr noch: Lesen- und Schreibenlernen läßt sich nicht als passives Abspeichern von stückweise verabreichten Wissensbausteinen und als Addition isolierter Teilleistungen erklären; das Kind ist auf persönlich bedeutsame Erfahrungen aus dem aktiven Umgang mit Schrift angewiesen, um seine individuellen Vorstellungen fortentwickeln zu können.

MECHTHILD DEHN: Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Kriterien zur Analyse des Leselernprozesses und zur Differenzierung von Lernschwierigkeiten

Die Forschung hat sich dem Prozeß des Schriftspracherwerbs bisher kaum zugewandt. Das „Wissen“ über den Schriftspracherwerb orientiert sich an der Analyse der Struktur der geschriebenen Sprache, an Untersuchungen über das Lesen und Schreiben des Könners oder an den manifest gewordenen Lernschwierigkeiten älterer Schüler. (Diese Beschränkung ist vermutlich nicht zuletzt methodisch begründet.) Die Autorin versucht die forschungsmethodischen Probleme des Schriftspracherwerbs zu lösen – sowohl bei der Konstruktion der Beobachtungssituation und der lehrgangsbezogenen Aufgabenstellung als auch bei der Auswertung der Befunde. Die Kriterien, die sie für eine Interpretation schulischer Lernprozesse zur Diskussion stellt, sind denkpsychologisch und kognitionstheoretisch begründet. Sie können dazu dienen, Lernschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen. Schließlich lassen die Ergebnisse gängige Vorstellungen über die Beziehung von Lehren und Lernen durchaus als fragwürdig erscheinen.

WILLI WOLF: *Beurteilungsmodelle bei Klassenarbeiten. Bestandsaufnahme schulischer Praxis in der Sekundarstufe I*

Der Beitrag informiert über Beurteilungsmodelle, die Lehrer bei der Bewertung schulischer Klassenarbeiten verwenden – eine bisher weitgehend vernachlässigte Frage. Zunächst wird über die Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie berichtet, in der 51 Lehrer aus unterschiedlichen Schulformen und mit unterschiedlichen Fächern zu ihrer Klassenarbeitspraxis interviewt wurden, und es wird versucht, die Existenz eher impliziter Beurteilungsmodelle nachzuweisen. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Validitäts- und Reliabilitätsforderungen diskutiert. Gesondert wird auf die Möglichkeiten eingegangen, auch die Beurteilung von Deutschaufsätzen für Schüler transparent zu gestalten.

Contents and Abstracts

Essay:

KONRAD WÖNSCHE: *Ludwig's First Months in School. A Conversation Between Educators* 1

Topic: Educational Theory

EGON SCHÜTZ: *Some Reflexions on the Questionable Nature of Systematic Pedagogics* 17

The train of thought presented in this study is rooted in the exposition of the problematic nature of a "general" educational theory under the conditions of the increasing theoretical and practical differentiation of the educational system, conditions which seem to make it impossible to talk about fundamental factors of the attribute "general" in the field of education. In a theoretical countermove against the trend towards specialization and disintegration an attempt is made to point out fundamental anthropological factors which can be called "general" despite the common distinction between theory and practice; these factors are to be revealed by means of an existentialist construction of praxis as a design ("Entwurf"). The following factors will be discussed in outline: temporality, spatiality, corporality, human speech, and reason. As a consequence of this approach, however, a general educational theory could no longer be primarily derived from either a system of the sciences nor from a system of the professional fields of activity, but rather from an educational-philosophical archeology of existence and from the inquiring reflexion on positive knowledge and specialized praxis held therein.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *On the Future of the General Theory of Education. Systematic Reflexions on an Ecological Theory of Systems* 31

Neither of the two forms of general educational theory which have been developed in the modern academic realm, "culturistic" "General Pedagogics" and ahistorical "Systematic Pedagogics", can meet the demands of the future general educational theory, since both lack the two modalities of "future" and of "potentiality" (Part 1). It is in the topic of general versus vocational education that the antagonism between these two categories of potentiality and reality, and, respectively, between those of future (of mankind) and factuality (of the vocational reality) becomes clearly apparent (Part 2). Only a general theory of nature such as is, at present, taking shape in the ecological theory of systems, in cosmology, and in theoretical physics, will solve the problems outlined here. Such a theory will allow a redefinition of the interrelation of man, society, and nature, and, therefore, also a changed conduct of life (Part 3).

HEINZ-ELMAR TENORTH: *Professional Ethics, Categorical Analysis, Methodological Reflexions. Reflexions on Historical Change in the Concept of the Attribute "General" in Educational Science* 49

In this essay patterns of the attribute "general" in two phases of the history of pedagogics are examined: (1) "professional ethics" in the 19th century pedagogics of educationalists who derived their theoretical and practical certainties from unquestioned norms and institutions, and who had no problem in integrating their knowledge into everyday practice; (2) "categorical analysis and methodological reflexion" in educational science which has to develop its own certainties and that has to live with the difference between theoretical and practical validity. For the "humanistic" pedagogics it is shown that in this "theory of and for educational practice," the expectations of binding regulations for the practitioner determine theorizing to the detriment of the acquisition of knowledge. Finally, it is differentiated between different knowledge forms and relations of analysis and research in the system of general educational theory which have, until now, been either confused or overlooked.

Topic: The Acquisition of Reading and Writing Skills

HANS BRÜGELMANN: *Learning How to Read and Write as a Process of Intellectual Development* 69

In this account of the research project "Children on their way to written language," carried out in Bremen, the prerequisites for a successful acquisition of literary skills are discussed, drawing on empirical research from various countries. According to these studies, difficulties in acquiring literary skills cannot be limited to a single area: neither sensory malfunction, nor general intellectual operations, nor the development of oral language can explain satisfactorily the variation in the reading and writing achievements of the total population after the first or second year in school. There are alternative explanations for distinct reading or writing problems. Of special significance are the concrete experiences with written language that the children have had before they start school and outside of the classroom. Not only isolated accomplishments and skills, such as knowing single letters or words, are important, but also the intellectual conceptions that the children have of the social function and of the technical structure of written language. These concepts formed by the child may be naive, they are, however, not arbitrary but rather well ordered, and they help the child to deal with written language in a way that is subjectively meaningful at a given developmental stage. Therefore, primers which force a uniform progression upon all children of one classroom, do not meet the situation. Moreover, the acquisition of reading and writing skills cannot be interpreted either as a passive storing of bits of information or as the adding up of partial skills. In order to further the development of individual concepts the child is dependent on personally significant experiences in the active approach to written language.

MECHTHILD DEHN: <i>Difficulties in Primary Reading. Criteria for Analysing the Process of Learning to Read and for Differentiating the Difficulties of Learning</i>	93
---	----

Research into primary reading has up till now hardly faced this actual process: our knowledge is orientated on the one hand towards the analysis of the structure of written language, on the other hand towards examinations of the reading and writing of the advanced learner or towards the learning difficulties of older pupils. Methodological problems are probably the cause for this deficiency. The study is concerned with the methodological problems of research – in constructing the setting of observation and the curricular task as well as in the analysis of the findings. The criteria which are set forth here in order to be discussed for an interpretation of learning processes in school, are well-founded in the psychology of thinking and in the theory of cognition. They can help to discover difficulties in learning at an early stage. The results do cast some doubt on current ideas about the relationship between teaching and learning.

Discussion

WILLI WOLF: <i>Conceptual Models of Grading Nonstandardized Tests. An Evaluation of Grading Practice in Junior High Schools</i>	115
---	-----

This paper gives information about evaluation models used by teachers in evaluating examination papers written at school. This problem has been almost wholly neglected so far. The interpretation is based on the results of an exploratory empirical study in which 51 teachers from various school types and for various subjects were interviewed on their evaluation practice. An attempt is made to prove the existence of more implicit evaluation models. The results are discussed with regard to the demands of validity and reliability. In addition, there is also a discussion of the possibility of making the evaluation of essays in the mother tongue (German) transparent to the students.

Book Reviews	131
New Books	145

Ludwigs Einschulung

*Eine pädagogische Unterhaltung**

- N:* Am Abend kriegen die Kinder was erzählt, wenn sie müde sind vom langen Programm. Alle Welt hat sie belehrt, jetzt also ein bißchen Unterhaltung und Entspannung für die strapazierten Gemüter. Ich habe da so etwas wie eine kleine Geschichte.
- A:* Aha, mein Lieber, du nimmst den Witz vom „Biedermeier unseres Posthistoire“ wörtlich?
- N:* Jawohl, und hier sitzen richtig die Freunde beisammen: drei, nämlich ich, der Lehrer Wolfgang Niemeyer mit Anton und mit Berthold, meinen Kommilitonen von ehemals, die, zu akademischen Graden gelangt, sich dennoch gern bei mir einfinden.
- A:* Nun schieß schon los, Wolfgang, sogar Berthold ist bereit, ich jedenfalls bin es unbedingt, mit dir vom Hundertsten ins Tausendste zu geraten.
- B:* Ich keineswegs! Ich vermute, Wolfgang wird uns einen kleinen Helden auftischen, einen seiner Götterliebhaber, mit dessen Hilfe durchstößt er den Dschungel zufälliger Schulumstände. Hin zur Lebens-Wirklichkeit! Und wir, theorienblind, merken gar nicht, daß es sich links und rechts bloß um dünne, papierene Kulissen handelt, um gereinigte Schulbeobachtungen.
- N:* Oh nein, du solltest mich besser kennen! Wenn schon ein Märchen, dann doch eines, zu dem ich jede einzelne Situation selbst erlebt und notiert habe. Ja, Tag für Tag habe ich die Bewegung dieses Ludwig, um den es geht, verfolgt.
- A:* Ich glaube dir das. Berthold ahnt ja gar nicht, welch ein Rousseau du bist. „Beginne deinen Emile zu erforschen, denn du kennst ihn ganz bestimmt nicht, lasse ihn keinen Moment aus den Augen!“ Das hast du dir hinter die Ohren geschrieben.
- N:* Also: Die Geschichte von Ludwigs Einschulung.
Ich hatte Ludwig schon früher gesehen, lange vor Beginn seiner Schulzeit, an der Hand seiner Mutter oder seiner Schwester Ursel, die nahmen ihn zum Einkaufen mit. Seine Eltern und seine Geschwister kannte ich durch die Schule, Unterricht, Elternversammlung, und weil sie einige Zeit neben der Schule gewohnt haben, wo auch meine Wohnung war. Von seinem Vater wurde im Ort erzählt, er wäre als Kind 1945 mit den letzten deutschen Truppen in die Gegend gekommen, elternlos. Bei einem Obstbauern wurde er aufgenommen. In den 50er Jahren nun zog ein Wanderzirkus durch, ein

* Der Text wurde auf einem einwöchigen interdisziplinären Colloquium „Die erloschene Seele“ am 27. 11. 1983 in Wien zur Diskussion gestellt. Dies war der letzte Konferenztage, worauf in den ersten Sätzen angespielt wird. Das Zitat einer pädagogischen Autorität stammt von WILHELM FLITNER (aus seinem Vorwort zu *Die Erziehung*, Bremen 1953).

armer Familienbetrieb, Zirkusleute mit zwei Ponys und ein paar Rhesusaffen, die hatten eine Tochter. Und die blieb hier hängen, die Leute nannten sie „dat Ape-mensch“, das Affenmensch, wegen ihrer Herkunft, und sie blieb bei diesem Waisen-jungen, der ein ganz passabler Kerl geworden war. Die beiden fingen an, Kinder zu kriegen, heirateten. Meiner Erinnerung nach hatten sie schließlich sieben Kinder, das jüngste war Ludwig, die vor ihm geborenen zwei starben als Säuglinge. Der Vater arbeitete auf einem Sägewerk, war fleißig, anständig, beliebt. Die Mutter, wegen ihrer zirkushaft naiven Art sich herauszuputzen und wegen ihrer völligen Unwissenheit, wurde belächelt. Sie konnte im Laden Wechselgeld nicht nachrechnen, und wenn sie ihren Kindern bei den Hausaufgaben half, Rechnen im ersten Schuljahr, $4 + 3 =$ usw., waren die immer sehr ordentlich geschrieben und fast immer falsch ausgerechnet.

Als Ludwig vielleicht vier Jahre alt war, zog die Familie an den Rand des Ortes, sie war auf Kirchenland durch eigene Arbeit und durch Hilfe von Kollegen des Vaters zu einem kleinen Haus gekommen. Dort blieb sie ganz unter sich. Ludwig wuchs auf, ohne den Kindergarten zu besuchen, obwohl der nur wenige Minuten von seinem Elternhaus entfernt lag. Nun, zwei Jahre später, mußte der 6jährige zum Schulbesuch angemeldet und zur ärztlichen Untersuchung gebracht werden. In einem Klassenraum warteten die Mütter mit ihren Kindern, die Untersuchung fand nebenan im Lehrerzimmer statt. In der Klasse zogen sich die Kinder Pullover, Hemd, Kleid, Schuhe aus, wurden gewogen und gemessen. Mehr als ein Dutzend waren schon da, als Ludwig mit seiner Mutter eintraf. Ich sprach mit ihr, füllte eine Karteikarte aus. Ludwig reagierte auf kein Wort. Er stand an die Mutter gedrängt, um Schutz vor den anderen zu finden, aber auch um die Mutter zu hindern, daß sie ihm den Pullover auszieht. Er sollte zunächst an die Meßplatte gestellt werden, da fing er plötzlich an zu schreien, weinte, klammerte sich an die Brust seiner Mutter, eine andere Frau wollte der zu Hilfe kommen, Ludwig wehrte sich, als die ihn ausziehen wollten, trat um sich, trat nach der Fremden mit den Füßen und brüllte: Du Schwein!

Ludwigs Schreie, ich hatte solche bislang nicht gehört, er schrie wie am Spieß, ihm war Gewalt angetan worden, jetzt plötzlich ausgezogen zu werden, nackt: Er tobte wahnsinnig, wie wenn er Schmerz empfindet, und Wut, außer sich, von Sinnen.

- A: Dein Erzählen bringt wenig, wenn du damit lediglich zum Ausdruck bringen willst, daß es sich bei Ludwig um ein psychisch oder sozial geschädigtes Kind handelt. Der Junge hatte Angst, vielleicht. Was er uns erleben läßt, ist ein Rausch, ein Todesschauer, eben Wahnsinn, eine Wahnsinnsszene, und er hatte Erfolg damit.
- B: Ich kann dir nur bedingt zustimmen, Anton, Pädagogik hat es stets mit dem beschädigten Menschen zu tun, davon gehe ich selbstverständlich aus und sehe es hier bestätigt. Die anderen Kinder sind nur geübt im Kaschieren ihrer Unkenntlichkeiten und Entstellungen. Warum sollen wir sagen: Ludwig ist krank – oder: er ist undiszipliniert, usf., denn „ist“ Ludwig denn schon?
- A: Dann, Berthold, erkläre uns, welche höheren Instanzen nach deiner Meinung, welche Gottheiten, Feen oder Fakultäten geben dir Antwort auf die Frage: Wer soll aus diesem Kinde werden?
- B: Ludwig selber wird der Gott sein und die Fakultät.

A: Sein Selbstkonzept?

B: Anton, laß die Witze. Es arbeitet an seiner Identität, sie wird gerade im Augenblick provoziert, ein fruchtbarer Augenblick, das Kind wird belastet und reagiert diffus aggressiv.

N: Wenn ich mir die Situation nochmal vorstelle, wie sie war, dann gibt es vielleicht einen Zusammenhang zwischen seinen Kleidern und ihm, der mir damals nicht aufgefallen ist. Natürlich hätte ich genauso Schwierigkeiten gehabt, mich in der Klasse einfach auszuziehen, obwohl ich die Lektion Identität doch leidlich gelernt habe.

A: Einen Augenblick bitte: erzählst du jetzt als Pädagoge oder als Psychologe oder als Mediziner oder als Jurist oder als was? Es handelt sich immerhin um die Einschulung Ludwigs, um einen Rechtsakt, zu welchem soeben ein medizinisches Gutachten erstellt werden soll: der Akt des Sich-Ausziehens muß oder darf demnach gar nicht pädagogisch begründet werden.

B: Was Wolfgang da erzählte, zeigt eben hauptsächlich, wie hilflos ein Lehrer bei solchen Amtsvorgängen dabeisteht. Ihm bleibt ja wirklich nichts zu tun, als sich einen Kinder-Namen merken, den er nach und nach mit Inhalt füllen soll: N.N. Aber der Lehrer klagt, klagt mit dem Schüler und um den Schüler, er sucht die Erfahrungen dieses Ludwigs, sucht dessen „Verhalten“, ich setze das in Anführungsstrichchen, angesichts der Erfahrung der Einschulungsprozedur. Eine Szene von existenzieller Relevanz und entsprechend geringer Deutungschance, während der Jurist mit einem nackten Geburtsdatum und der Mediziner mit einer Anzahl cm und kg den entscheidenden Wenn-dann-Satz verkünden: er wird eingeschult. Und doch verlassen sich beide auf den Lehrer, daß er aus diesem N.N. einen Menschen macht, einen vollwertigen, dem sie nach zwölf oder wieviel Jahren ihr Placet geben können: du bist mündig.

A: Und du willst damit sagen, jetzt heißt es: Wolfgang produziere einen solchen Menschen!

B: Ja, Anton, und dies ohne Ironie.

N: Dann laßt mich weitererzählen: Ludwig hörte nicht auf zu toben, bis seine Mutter ihn unter den Augen der peinlich berührten Erwachsenen und ihrer Kinder, die sich zu schicken wußten, aus der Klasse trug. In einem kleinen Nebenzimmer dann, mit dem Arzt und der Mutter allein, ließ er sich, auf dem Arm der Mutter sitzend, abhören, in den Hals schauen, auch Schuhe und Strümpfe ausziehen, messen, wiegen und die Füße untersuchen. Ergebnis: er ist bei knapper Körpergröße doch schulreif.

Meine ersten Kontakte zu Ludwig versuchte ich, als ihn seine Mutter in die Schule zum Unterricht brachte. Er klammerte sich wiederum an sie. Ich schlug ihr vor, mit in der Klasse zu bleiben, sie war einverstanden, setzte sich neben ihn, so daß er kein Kind als Nachbarn hatte. Alles, was die anderen seines Jahrgangs dann während der Stunde machten, Stifte herausnehmen, ein Blatt bemalen usw., tat zunächst sie für ihn. Ich nannte ihn nur ab und zu beim Namen und sah ihn an, er sah erst nach einigen Tagen auch mich an. Er tat nichts, als es neben seiner Mutter auszuhalten, während sich um die beiden herum der Unterricht abspielte; er hielt sich an ihr fest, immer wenigstens eine Hand an ihrer Brust, auf ihrem Bein, den Kopf an sie gedrückt. Am Ende der

ersten Schulwoche traf ich ihn mit seinen Eltern auf einem Rummelplatz am Karussell. Ich unterhielt mich mit dem Vater und der Mutter und benützte die Gelegenheit, dem Ludwig übers Haar zu streichen, er zeigte keine Reaktion, stand steif, drehte sich aber später an ihrer Hand nach mir um.

In der Schule saß er täglich weiter mit der Mutter. Die fing an, sich ganz naiv wie ein Schulkind am Unterricht zu beteiligen, las, schrieb, rechnete mit. Sie malte, machte Schriftübungen, meldete sich, um Antworten zu geben, nicht nur an seiner statt, sondern für sich selber. Der Kleine saß dabei und faßte sie an. Kamen ich oder ein Mitschüler in seine Nähe, ließ er nicht auf sein Blatt oder in sein Buch schauen, verteidigte Papier, Tafel, Ranzen gegen unsere Berührung oder Einsichtnahme, indem er die Arme darüber verschränkte oder das Buch schnell wegschob. Ich sprach ihn nur gelegentlich an, mit Fragen, die er nicht zu beantworten brauchte: „Hast du schön gemalt?“ und dergleichen. Er ließ sich von der Mutter die Hand führen.

Ab der zweiten Woche, ständig an Mutters Seite, fing er an, die Unterrichtsvorgänge mit zu verfolgen. Er ging in ihrer Begleitung mit den anderen Kindern, wenn sie sich an den Wandtafeln verteilten, um dort mit Kreide nach Belieben zu schreiben oder zu malen. Wieder ein paar Tage später, als einmal viele nach vorn liefen, ging er zwischen ihnen her, lachte mit ihnen, lief, soweit die Mutter mitlief, ja, er fing an, mit ihr und den Mitschülern, wenn die sich zu Wort meldeten, gemeinsam die Hand zu heben.

A: Immerhin, er zeigt selbst auf.

N: Nein Anton, du hast mich mißverstanden, nur im szenischen Verband, gewissermaßen im Corps.

B: Anton sagt „selbst“, weil er es gern hätte. Nur was heißt da „selbst“? Wer sprach zu Ludwigs Hand: Erhebe dich? Oder wer gab es ihr ein? Alles liegt an der Redewendung, die man hier wählt. Wolfgang meint dem Sinne nach: Ludwig fing an, mit ihr, der Mutter und den Mitschülern, wörtlich: „gemeinsam die Hand zu heben“. Ein anderer hätte vielleicht gesagt „sich am Unterricht zu beteiligen“, wieder ein anderer: „er machte seine Mutter und die Schulkinder nach und hob ihnen entsprechend die Hand“. Er hingegen hat uns erzählt, der Junge habe, wörtlich, „angefangen“, das heißt, von einem bestimmten Zeitpunkt an konnte man das an ihm beobachten, nämlich, daß er gemeinsam die Hand hob, und somit ging hier, sage ich, von einem Kollektiv an einen Einzelnen die Weisung, besser: eine Bewegung des Kollektivs übertrug sich auf ihn, zog ihm die Hand nach oben „im szenischen Verband“, wie es hieß. Dies alles klingt nicht nach realisiertem Selbstkonzept, es klingt nach niemand, oder nach Nochniemand. Dieses Ich ist zu schwach, handeln zu können.

A: Berthold, hättest du ihn gern nach seinem Selbstkonzept gefragt? „Was denkst du von dir selber, Ludwig?“ Antwort: „Ich bin ein Schulkind.“ Frage: „Und warum hast du eben aufgezeigt?“ Antwort: „Weil ich ein Schulkind bin.“

B: Du meinst, Anton, er probt die Schülerrolle?

A: Das Angebot an Nichterklärungen ist groß.

B: Anton, hältst du diesen Winzling für bereits Herr in seinem eigenen Haus?

A: Der Seele? Mir genügt, er will aufzeigen. Er will, Berthold.

B: Er kann also nicht nur nicht nicht-aufzeigen, denkst du, Anton, vielmehr er will aufzeigen.

A: Ja, so ist es. Er käme nie auf den Gedanken, zu sagen: Ich kann nicht aufzeigen. Jede Ausrede ist ihm fremd.

B: Trotzdem kann er nicht wirklich aufzeigen, wenn er aufgerufen würde, müßte er passen. Drum ist es die Aufgabe seines Lehrers, ihn handlungsfähig zu machen.

N: Laßt mich weitererzählen.

B: Aber dann werden wir den Fall nie klären!

A: Sollen wir das?

N: Nicht, ehe ich zu Ende erzählt habe. Also, ab der zweiten Schulbesuchswoche, immer die Mutter zur Seite, fing er an, die Unterrichtsvorgänge zu verfolgen.

B: Das hatten wir bereits. Und dabei frage ich mich wieder: Wer fing an?

N: Die Mutter, Berthold, sie machte ihm alles vor, er machte es mit, nicht nach. Kein Schatten, eher ein Zwilling. Die Mutter war die Schule, eine Schule, an die er sich anlehnen mochte. In ihrem Sich-Hinsetzen und Aufzeigen und Vor-zur-Tafel-Gehen fühlte sie sich selbst recht als Schulkind, ein nachgeholtes. Das Zirkusleben hatte ihr dies vorenthalten, jetzt durfte sie sich's genehmigen.

A: Berthold hat weitere Einwände gegen dein Erzählen. Oder?

B: Was Wolfgang berichtet, klingt nach Harmonie, nach Dyade, Symbiose.

A: Es klingt nach Pas de deux!

B: So harmlos ist das nicht, Anton. Nicht er geht, und folglich auch nicht aufrecht; nicht er redet, sie ist die Seele von dem, was du als Zirkushopserei ansiehst.

N: Mit welchen Worten sollte ich ihr das klarmachen, was für ihr Kind auf dem Spiel steht?

B: Eben, eben, sind wir selber denn uns darüber im klaren? Hört einmal diese Geschichte: „Ein Kind wird geboren und lebt. Die Eltern begrüßen es mit ehrfürchtiger Freude.“

A: Ludwigs Eltern?

B: Jedes Elternpaar könnte das sein. „Das Kind wird gestillt und gepflegt, beginnt nach einigen Wochen zu lächeln, dann zu sitzen, zu kriechen, zu stehen, es läuft und lernt sprechen. So regelmäßig das alles geschieht, so ist es immer ein Wunder...“

A: Du zitierst einen Pädagogen?

B: Ja, „und daß es hier und jetzt wieder geschieht, auch an diesem Kinde, das darf als etwas Heiliges verstanden werden... Wenn überhaupt noch etwas in unserem Dasein Platz hat, dem Heilsbedeutung zukommt. Dieses ehrfürchtige Gefühl und Wissen...“ und so weiter: „... Junge Eltern“, und jetzt kommt die Rede auf Ludwigs Eltern, „die ihr Kind als etwas Geheiligt aufzunehmen, mögen wohl zaghaft werden, wenn ihnen völlig bewußt wird, welche Verantwortung auf ihnen liegt...“

A: Nämlich?

B: „Mußte man doch feststellen, daß Kinder, die in frühen Jahren ohne allen Umgang mit Menschen aufwachsen, die Sprache überhaupt nicht erlernen und in ihrem Geisteszustand, auch wenn sie normal oder hoch begabt sind, auf niederster Stufe stehenbleiben. Die Kunde von Kindern...“

A: O weh, Berthold: Die Kunde von Kindern, kümmerlich, krumm, klutäugig kriechend, klingt nach Richard Wagner.

B: „Die Kunde von Kindern, die als Säuglinge von Wölfen geraubt und bei den Tieren in der Wildnis als Wolfskinder aufgewachsen sind... sie liefen behend auf allen Vieren, witterten und waren abgehärtet, konnten nicht aufrecht gehen und nicht sprechen... Dieser Bericht bestätigt uns, daß der Mensch nur durch die Begegnung mit dem Menschen zu seiner Bestimmung gelangt... Diese Sorge um die richtige Begegnung mit dem Aufwachsenden ist der Ursprung der Pädagogik, als der Kunst und Lehre von der rechten Erziehung und Bildung.“

A: Ende des Zitats. Und mit dieser Gebärde soll sich Wolfgang an Ludwigs Mutter wenden: Schule oder Wolfskind! Erst hebt er das Kind in den Himmel, dann droht er, es fallenzulassen: Mutter, deine Verantwortung! Aber ich habe den Eindruck, Wolfgang, du findest, da wäre vielleicht was dran an dieser Pädagogensage?

N: Ich meine, Berthold und der das geschrieben hat, die haben nicht Unrecht. Ein Kind muß sich erst entfalten. Schau Ludwig an: Zunächst, in den ersten zwei Wochen jedenfalls lehnt sich dieses Mutter-Schulkind in allem an, fügte sich den Bewegungen seiner Mutter ein, wie die sich mit den anderen als Schulkind betätigte. Nichts konnte ihm ein Wort herauslocken, hatte die Mutter eine Antwort gegeben, nickte er höchstens zustimmend mit dem Kopf. Allerdings eines Tages riskierte er doch plötzlich, selbst etwas zu sagen.

A: Und wie lauteten diese seine ersten Worte?

N: „ist eigentlich nicht richtig“, sagte er, einfach so. Hinein, in eine Diskussion über Strafen für Kinder. Wir beschäftigten uns mit dem großen Buchstaben O. Es gab dazu von mir eine Geschichte, wie ein kleiner Luftballon, das kleine o, von einem Kind soweit aufgeblasen wurde, großes O, bis er wegflog, worauf einer aus der Klasse vermutete, das Kind kriegte jetzt von seinem Vater eine geklebt. Darauf Ludwig: „ist eigentlich nicht richtig“.

B: Und dabei blieb's?

N: Nein. Eine Woche später sagte er wieder was, irgendeine überraschende Unmutsäußerung gegen seine Mutter, die ihm helfen wollte, ins Mathematikbuch um eine Anzahl von Elementen einer Menge eine geschlossene Linie zu ziehen. Er wollte das allein machen. Und am gleichen Tag noch, als ich nachsah, was er daheim geschrieben hätte, beschwerte er sich bei mir, das da hätte der Papa für ihn gemacht, er hatte nämlich bemerkt, daß die anderen nicht wie er Zeile für Zeile lang lauter u und i reihenweise stehen hatten, die ganze Seite voll. Auf ein Gespräch über seine Schreibseite ließ er sich nicht ein, nach seiner Beschwerde schwieg er. Wieder eine Woche. Die Kinder bastelten Tiere aus Kastanien, sie wurden mit abgebrochenen Streichhölzern aneinander gesteckt, mit Federn und Eicheln als Figuren verkleidet.

Die Mutter führte ihm die Hand, er aber stieß die Hand zur Seite, wollte nichts mehr mit ihr zu tun haben; ging an den Nachbartisch zu Dietmar.

B: Jawohl, nun also doch: Die Mutter hat ihren Dienst getan, jetzt heißt es: Stirb und werde. Einen „sehr schmerzhaften und nie ohne Narben gelingenden Prozeß“ hat ADORNO diese „Mechanismen der Identifikation und Ablösung“ genannt.

A: Was wörtlich hatte Ludwig zu seiner Mutter gesagt?

N: Er sagte: „Mit dich han ich nüs ze don“: mit dir habe ich nichts zu tun.

A: Das freut dich, Berthold, was? Genau wie Jesus auf der Hochzeit zu Kanaa. Das Heilige entpuppt sich, die Larve stirbt. Sie verliert ihr Kind, er verliert die Mutter, die er hatte. Sozusagen. Hingegen ohne jede Methaphorik, dann nennen wir das Tod. Aber, was ist, wenn er sich wirklich als selbständig erweist und stirbt? Auf eigene Rechnung? Im weißen Sarg, wie es einem Engel gebührt. Gibt es bei uns das Recht des Kindes auf seinen Tod? KORCZAK forderte dieses Recht für die Kinder ein, und ich glaube, an dieser Frage entscheidet es sich.

B: Was, darin entdeckst du das Heilige im Kind, Anton, die unsterbliche Seele, oder was?

A: Du verstehst mich nicht, Berthold, weil für dich dieser Entfaltungsglaube bei allem Zynismus doch tief im Herzen sitzt. Euer pädagogischer Eros ist eben genau das Gegenteil einer „heißen, einsichtigen und ausgeglichenen Liebe der Mutter zu ihrem Kind“. KORCZAK spricht davon, daß solche Liebe dem Kind „das Recht auf einen frühzeitigen Tod zugesteht, die Beendigung seines Lebenslaufs nicht nach sechzig Erdumdrehungen, sondern nach drei Frühlingen“; ein grausames Ansinnen gewiß angesichts von mütterlichen Kosten und Mühen eines Kindbetts, Ludwigs Mutter hatte das ja bereits zweimal erlebt, wie Wolfgang uns berichtete, zweimal vergebliche Unkosten, die Gesellschaft seufzt auf, doch SEMMELWEIS sei Dank, der Fall tritt selten ein, daß die bereits ausgestreckte Hand der Pädagogik unversehens ins Leere greift. Jedenfalls gehört die Pädagogik zu jenen Institutionen, die aus ihrer Angst um allen Angst einflößt vorm Kinder-Tod, indem sie die Kleinkinderexistenz zum bloßen Vorspiel des Menschseins, des eigentlichen, erklärt, nein, nicht bloß erklärt, sogar dazu macht. Wolfgang, mein Freund, hat es in dir am Grabe von Ludwigs Geschwistern nicht geschrien: Außer Spesen nichts gewesen? Und als der Pastor murmelte: Der Herr hat's gegeben, der Herr hat's genommen – ging's dir da nicht durch den Kopf, es sei widersinnig, dermaßen unentfaltet zu sterben, dieses Kind der Menschheit zu rauben, welcher du es doch erst richtig geben wolltest?

N: Wir könnten den Zynismusvorwurf hier ringsherumreichen. Für Ludwig war es ernst, zweimal Todesangst: bei der Untersuchung und jetzt hier im eigenen Trennungsentschluß.

B: Todesmut sollten wir das nennen.

N: Ja, nur die Heftigkeit seiner Redensarten, da steckte schon Angst drin, das hab ich gespürt.

B: Er sieht sich mit dem Unvertrauten konfrontiert. Diesmal freilich zeigt er, wie töricht solche Furcht ist, wie sie durchschaut werden kann, er lernt. „Den Tod aber konstatiere ich nicht“, hätte er mit GOETHE seiner Mutter zurufen können.

- A: Eine Lernkarriere scheint Berthold Surrogat für das Fortleben der Seele nach dem Tode.
- B: Ja, die Todesniederkünfte, die wechselnden Bilder des Todes, ja, Abschied und Willkommen, Willkommen und Abschied, vier Geschwister GOETHEs waren im Säuglingsalter gestorben, und sein schier endloses Pubertieren bedeutete ein Überleben immer neuer Tode, von Schrecken, welche „die Seele erweitern“.
- A: Ich bin mir bewußt, wie verbreitet dein Aberglaube ist, die Geburt des Selbst, die psychische Geburt erfolge separat von der Körpergeburt, gar phasenweise, sogar entscheidend von pädagogisch initiierten Wehen abhängig. Auch „Wehen“ heißt mehr als ein Metapher: Entweder Wehen, oder wie es moderne Didaktik mag, schmerzfreie Geburt der Seele. Die Kinder um Ludwig herum sprechen durchaus an auf die didaktischen Präparate unseres Freundes, der sich gewiß redlich bemühte, ihnen den Übergang so leicht wie möglich zu machen, sich nett ausziehen und vermessen zu lassen, ihre Mutter leicht zu vergessen und anderes mehr, wie man heute eben einschult, bis man vielleicht gerade dahinterkommt, die Kleinen sollten im Interesse ihrer Identität ein wenig auch die Erfahrung der Trennung gewährt bekommen.
- N: Ich weiß nicht, ob das richtig war, aber ich habe Ludwig nie auf seine von ihm vollzogenen Selbständigkeitsschritte extra hingewiesen. Ich sprach überhaupt immer noch relativ wenig mit ihm oder auf ihn ein. Ich war unsicher, wie ich mich ausdrücken sollte; er sollte ja von sich aus reden, frei, nicht mir irgendwelche Antworten geben. Bloßes Antworten hätte ich für eine Art Schweigen gehalten. Und tatsächlich, wenn Ludwig im Unterricht sprach, dann weil es ihn dazu drängte: er schimpfte vor sich hin, sagte zu irgend etwas „ja“ oder „nee“, redete gewissermaßen spaßeshalber den anderen etwas nach oder rief im Chor mit den anderen. Vor allem schimpfte er viel, zumal gegen seine Mutter.
- A: Ludwigs magische Formeln. Jemand ist schuld, ihm ist allerhand angetan worden, sein ganzer Zustand kränkt ihn, die Mutter ist schuld, denn wenn die Mutter schuld ist, braucht er sie nicht mehr, also will er, sie sei schuld, und „welche Seele sündigt, die soll sterben“.
- B: Anton will uns weismachen, der Ludwig sei ein Muster an archaischem Empfinden. Nein, wenn man Ludwigs Schimpferei nur ein wenig anders beschreibt, wird daraus ein Selbstgespräch, das sich den Weg ins Freie sucht. Er hat Tag für Tag seine Unzulänglichkeit erlebt, eine Fülle von Notizen dazu liegt in ihm vor, er liest dieses Tagebuch in seinem Kopf und sieht, daß es lauter schlechte Nachrichten sind für ihn. Er müßte Nachrichten für andere daraus machen, was in seinem Kopf ist, den anderen mitteilen, sehen, daß er von denen verstanden wird, dann hätten wir einen neuen, sich selbst schaffenden Ludwig.
- A: Der wirkliche Ludwig sieht anders aus. Die Verinnerlichung seines Schulversagens, um das mal so zu nennen, geschieht hier jemandem, der alle diese wunderbaren Kindheits-erlebnisse in sich aufgehäuft hat, die deine pädagogische Autorität vorhin uns zitierte, mit Recht. Ludwig ist doch keine Anton-Reiser-Konstruktion ständig wachsender depressiver Innerlichkeit: „Von Reiser konnte man sagen, daß er von der Wiege an unterdrückt war“, du erinnerst dich.

B: Zugestanden. Aber erinnere du dich, wie gerade Reisers größte Not darin bestand, daß es immer wieder war, „als ob ihm die Worte im Munde erstarben“, bis er eines Tages die Freude empfinden durfte, „daß es ihm gelungen war, durch die Sprache ein lebhaftes Bild von seinem Zustande zu entwerfen“, und wie er schließlich eines Tages Mut faßt, seine Gefühle veröffentlichen zu wollen. Sein Freund Marquard lag im Sterben, und Anton Reiser versetzte sich, indem er diese Nachricht ausphantasierte, in einen Zustand der Betrübnis, um daraufhin ein Gedicht machen zu können: die schiere Heuchelei. Bald darauf aber ertrank jemand plötzlich, als Reiser selber gerade dort im Fluß baden wollte, er sah den Körper des jungen Mannes herausziehen: ein ergreifend glaubwürdiges Gedicht kommt heraus, ich wollte natürlich sagen: gelingt ihm daraufhin, authentisch, voll Wahrheit im Ausdruck.

N: Jetzt erkläre noch, was deine Erklärung eben mit meiner verbindet.

B: „Dieses Gedicht floß ihm gleichsam aus seiner Seele“ heißt es. Das ist es, was man einen freien, authentischen Text nennt, nicht Kreativitätsschwärmerei, sondern der innerliche Ernstfall.

A: Berthold, du möchtest, daß sich ein Schüler verbürgt für das, was er sagt?

B: Gewiß, ich meine, ein auf seine Echtheit und Gültigkeit geprüfter Text bringt mich zu mir selber, der spricht mich los, und ich kann neu leben. Oder, wenn dir das zu geschwollen klingt: es geht nicht ohne die Artikulation von Primärerfahrung.

A: Was geht nicht?

B: Die Identitätsbildung. Und dies ist genau Ludwigs Fall. Er muß lernen, sich auf sein Bewußtsein zu verlassen, aber das kann er nur, wenn er gut begründet redet. Und ich sage dir: eher gibt es diesen Menschen nicht.

A: Du möchtest ihn reduzieren auf schlüssiges Denken, auf Kombinationen und Konstruktionen von Ursachen und Wirkungen. Dann halte dich lieber an Anton Reiser, dem hatten sie schon das Rückgrat gebrochen, ehe er in der Wiege lag. Kein Wunder, daß er ewig unsicher war, trotz aller Lyrikkrücken.

N: Liebe Freunde, ich komme mit euren Einwürfen nicht ganz zurecht. Ich sehe nicht klar, wer hier welche oder wessen Meinung vertritt, vielleicht sollte ich sogar besser sagen: wer hier welchen Glauben hat. Und außerdem kriege ich ein zunehmend schlechtes Gewissen, wegen meiner offenbar mangelhaften Angebote an Ludwig, sich auszusprechen; da denk ich die ganze Zeit: Mein Gott, warum habe ich nicht Freinet-Pädagogik betrieben! Was für Geschichten von dem Jungen könnte ich erzählen!

A: Du fragst nach unserem Credo, und ich bin der letzte, der eine solche Frage für deplaziert hielte. Machen wir es kurz, es wird sich ohnehin erst noch zeigen, ob das, was ich jetzt als Vermutung äußere, über Berthold und mich, der Fall ist oder besser verschwiegen würde. Also ich: Die Dinge ruhen in sich selber, und auch wir lassen uns in unserer Wirklichkeit nieder und sind nicht zu rechtfertigen, wir atmen den Atem Gottes von Anfang an oder nie. Hingegen Berthold: Alles muß erst noch offenbar werden und der Mensch wird offenbar im Gericht durch seine Beichte.

B: Ich und beichten! Das ist mal wieder einer von deinen Scherzen. Übrigens, kennst du die Anekdote „Wer den Tod fürchtet, soll...“ aus dem Leben TOLSTOIS? Nein? TURGENJEW und andere Leute waren zu Gast auf Jasnaja Poljana. Man hatte zu Abend gegessen. Alt und jung saßen um den großen Tisch, das allgemeine Gespräch kam auf den Tod. Nach einiger Zeit sagte TURGENJEW plötzlich: „Wer den Tod fürchtet, soll die Hand heben!“, indem reckte er den Arm. Er sah sich um, nur seine Hand war erhoben. Die Kinder und Nichten und Neffen TOLSTOIS, lauter Leute um die Zwanzig, rührten sich nicht. „Wie ich sehe, bin ich der einzige“, meinte TURGENJEW traurig. Nun hob TOLSTOI die Hand. „Auch ich fürchte den Tod“, sagte er. Da rief eine uralte Tante der Familie: „Ich und sterben?“ Alle lachten und das Thema wurde gewechselt. Siehst du, und wenn du mich plötzlich fragst, ob ich und mein eigenes Kind, unterstellt ich hätte eines, vom Atem Gottes oder sonst was beseelt seien, ob mein Kind so etwas wie eine Seele habe, dann sage ich dir – nun gut, ich zögere, aber trotzdem ich sage: „Seele? Atem Gottes? Mündig sollten wir werden, unser Schicksal in die eigenen Hände nehmen können.“

A: Du meinst: in den eigenen Mund!

B: Du weißt wie ich: mündig ist, wer für sich selbst sprechen kann. Dieser Ludwig aus unserer Geschichte braucht seine eigene Sprache. Deren eigene Inhalte in eigenen Situationen des eigenen Lebens; ohne sie gibt es für ihn weder eigene Situationen noch ein eigenes Leben. Was rede ich da, gerade dieses „eigen“ ist dir verdächtig. Trotzdem, Wolfgang ermißt die Tragweite dieses Begriffes Mündigkeit völlig richtig, wenn er nach Angeboten für Ludwig sucht, sich auszusprechen. Er betätigt sich dann als Pädagoge, gerade wenn er seinem Schüler einen Rechtstitel verschaffen will, „munt“ ist ein alter Rechtsbegriff, bedeutet „Zurechenbarkeit“, in „Vormund“ oder „Mündel“ ist das noch enthalten. Man kann nicht Mündel und Vormund zugleich sein, oder?

A: Und was geschieht, wenn er nicht mehr als Lesen und Schreiben und Kopfrechnen lernt? Und wenn auch das nicht, Wolfgang?

N: Dann bleibt er unmündig.

A: Dann droht ihm Entmündigung? Damit haben wir freilich, Berthold, die Frage wieder: unter welchen Bedingungen darf ich als Repräsentant von Menschheit gelten. Es gab früher einmal den Begriff: bürgerlicher Tod. Das wäre doch dann, was Ludwig bevorstünde.

B: Du fragst, Anton: wann wird mir eine private Sphäre zugebilligt, das Recht, über Liebe und Freundschaft, Arbeit und Gesundheit, wann darf ich, was mich betrifft, selber entscheiden?

A: Nach deiner Theorie, Berthold, erst, wenn ich die private Erlebnissphäre als Eigentumssphäre jederzeit, unbedingt aber bis Schulabschluß, nachweisen kann. Gewissermaßen urheberrechtlich.

B: Ludwig ist gerade sechs Jahre alt. Sein Fall ist nicht aussichtslos, seine Selbstbewegungsfähigkeit erlebt er bereits, eigenen Willen zeigt er in Ansätzen, er kann der Mutter davonlaufen zum Nachbartisch, er kann sogar beurteilen, ob das, was der Papa gemacht hat, das war, was die anderen Schüler gemacht haben. Du siehst, daß Wolfgang pädagogisch viele Ansatzpunkte hat.

N: Die hatte ich schon, doch eine geradlinige Weiterentwicklung gab es bei Ludwig allerdings nicht, wie ihr hören werdet.

A: Dann laß hören.

N: Eines Tages, ich weiß nicht mehr weshalb, brachte ihn morgens statt der Mutter sein Vater zur Schule. Der stellte ihn nach ein paar Minuten sozusagen auf dem Schulplatz ab und ging weg, während die Mutter ihn stets bis Unterrichtsbeginn an der Hand gehalten hatte. Dermaßen nun abgestellt, tat Ludwig sich mit Dietmar zusammen. Anderentags brachte ihn wieder die Mutter, kam wohl auch mit hinein in die Klasse, beteiligte sich aber nur noch wenig am Unterricht, Ludwig sah Dietmar als seinen neuen Nachbarn an. Es dauerte noch fast zwei Wochen, bis die Mutter sich entschloß, ganz aus dem Unterricht wegzubleiben. Auf einem Klassenfoto, das damals ein Fotograf von uns machte, sitzen Dietmar und Ludwig nebeneinander. Dietmar suchte Ludwig zu bemuttern, schenkte ihm Frühstück, manchmal Süßigkeiten, oder etwas, das er gefunden hatte. Ludwig kriegte eine neue Beziehung zur Schule. Manchmal kam er nach dem Unterricht direkt wieder zurück, stolz, das hier war nunmehr auch sein Gebiet, wo er etwas zu bestellen hatte und wo man ihn aufgenommen hatte. Mit ausgebreiteten Armen ging er am Morgen auf mich zu. In der Stunde ließ er sich von Dietmar oder von mir helfen, ließ sich die Hand führen, fragen, was ihm schwer war. Auf Hilfen blieb er angewiesen. Jedenfalls, wenn man seine Schulleistungen mit denen der übrigen Kinder verglich, lag er weit zurück. Immerhin, sagte ich mir, er ist schulfähig geworden; von der Mutter weg orientiert er sich hier in der Welt, obwohl ihm die Ziele der Schule gewiß fremd oder geheimnisvoll, gar gefährlich vorkommen müssen. Das Den-Arm-heben, Umhergehen, Mitschreien, Mitsprechen, die Liturgie des Lehrens und Lernens, damit stimmte er voll überein. Ich sagte mir, er hat gelernt, ein Schulkind zu sein. Ja, er konnte mitsprechen, wenn eine Arbeit oder ein Spiel für mehrere organisiert war, verhielt er sich ganz nach der Regel. „Meister, wir wollen Arbeit haben“, rief er, zeigte sein Gewerbe und lief rechtzeitig los. Nun haben wir für die Kinder ein Spielzimmer in der Schule. Was gibt es da? Kisten und Polster, Klötze, Puppen, Zeug zum Verkleiden, Brettspiele, Musikgeräte, alles zum Ausschuchen, für jedes Kind genug, sie können da ganz nach Laune für sich allein was machen, rasch von Einfall zu Einfall übergehen, für sich lesen oder sich vor einem kleinen Publikum mit Kasperlepuppen produzieren. Ludwig saß hilflos dort, verstockt, dies alles mißbilligend, ich weiß nicht. Endlich Schulkind, hockte er im Spielzimmer, einem mit den Zeichen neuer identitätsbildender, kommunikativer Didaktik ausgestatteten Raum. Ich sah diese von mir bereitete Situation, wie sie ihm abverlangte, sich jetzt auf den Weg zu sich selbst zu machen und die Spur seiner Aktivität sich zu schaffen, daß sie ihm beweisen würde, täglich, das sei er in seiner Spur. Aber der unglückliche Ludwig hatte doch gerade an der Tafel mit der Kreide in Buchstabenparallelbewegungen sich zwischen die O und i der anderen eingeordnet. Ich meinte zuerst, das wäre bloß das Unvertraute, wie ihr das vorhin beschrieben habt, aber es konnte natürlich ebenso der Lerninhalt sein.

A: Oh Lehrer, du und du, Berthold, gläubiger Einzelner, wie euer Schüler da verharret an der Tür zum Allerheiligsten eurer Didaktik, erinnert er mich an jene Menschen in KOMENSKYS „Labyrinth“, die aus einem finsternen Tor am Rande der Welt hervorgekrochen kommen, „ohne zu wissen woher, ohne sich selbst zu kennen noch zu wissen,

daß sie Menschen sind; darum ist Finsternis um sie gebreitet, man hört nichts als ein wenig Wimmern und Weinen“. Doch wenn sie eine bestimmte Gasse betreten, beginnt es allmählich in ihnen zu dämmern, ein Licht geht ihnen auf. Freilich werden manche sogleich wieder in Betrübniß fallen, wenn ihnen ein schlechtes Los für den weiteren Weg zuteil wird, der Didaktiker indessen erhält vom Gebieter des Schicksals einen eigens für ihn handgeschriebenen Zettel mit dem Auftrag: „Spekulare!“ Dies ist ihm das absolut glückliche Los: trifft selbst deine Wahl! Nun, hier habt ihr euer Verfahren in bezug auf Ludwig: ein Herr des Schicksals ernennt den nächsten zum Herrn seines Schicksals. So ist die Schule noch immer fleißig beschäftigt, das Individuum als einzige gesellschaftliche Realität zu kreieren.

- B:** Du verführst mich und erschreckst mich mit einem Gefühl von Einsamkeit, das aus deiner KOMENSKY-Erzählung sich anschleicht. Du hast ja gleich zu Beginn auf Ludwigs freiem Willen bestanden. Aber nun, wo Ludwig darauf insistiert, der Nicht-Mitspielende zu sein, da traue ich mich zu behaupten, dies sei jetzt ein erster Ansatz zur eigenen Entscheidung. Er kann sie bloß noch nicht rechtfertigen. Wenn er da an der Tür Auskunft gäbe über sich, dann würde er selber sehen, daß er verantwortlich für das ist, was er sagt, und für das, was ihm in den Sinn kommt, und für das, was er als Begründung anführt. Spielt er lediglich nicht mit, dann hat ihn zwar das didaktische Spielzeug irgendwie dazugebracht, als Nicht-Mitspielender für sich zu bleiben und somit Individuum sein zu wollen, freilich erst mit dem ausdrücklichen Bekenntnis dazu bewiese er sich als mündig.
- N:** Jetzt wird mir auch klar, wenn ich zurückdenke an Ludwigs Widerstandsrausch bei der ärztlichen Untersuchung, da zeigte er ja viel stärker als seine Mitschüler, was allen geschah, denen genauso, die durch ihre Erziehung bereits darauf vorbereitet waren. Hier das Gleiche. Das sind jetzt wieder solche Wehen einer Geburt, einer Trennung, nicht wahr, eine Grenze zieht er gegenüber den anderen.
- A:** Es hilft euch kaum, schlaumeierisch den Leugner des Glaubens als seinen Kronzeugen zu benennen, gerade weil er hartnäckig leugnet. Hier ist nicht sein freier Wille gefragt. Für Unterschichtkinder, um einmal in diesem Jargon zu reden, liegen die Bildungsziele genau in der Erfüllung bürgerlicher Normen wie für den Nachwuchs höherer Schichten. Ihr tut so, du, Berthold, jedenfalls tust so, als ob diese sogenannten mündig machenden Begründungen des Handelns nichts seien als Informationen dieses Ludwig über die Ursachen seines Tuns, eventuell verzerrte Informationen, aber Informationen. In Wirklichkeit reagiert er auf ein Kommando: Mund auf, sagt der Lehrer, denn dem Lehrer, wie unsereinem überhaupt, wird unheimlich vor der stummen Natur. Und wenn Ludwig schlau ist, antwortet er, und zwar das, was verlangt wird, die Parole der menschlichen Heerscharen: etwas persönlich Ausdrucksvolles. Somit hat der Lehrer, was er braucht, um ein rechter Lehrer zu sein: den Auftritt seines Schülers als Subjekt.
- B:** Unsere Bildungspolitik muß, will sie unsere Kultur nicht total ignorieren, Individuation und Emanzipation als das A und O jeder Erziehung, jedes Unterrichts verlangen, darin sind sich alle Parteien einig.
- A:** Ach so, nach Artikel 2 des Grundgesetzes der BRD hat jeder „das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“, hat er damit auch die Pflicht?

N: Wer sollte das beim Einzelnen einklagen?

A: Die Schule, Wolfgang. Du vertrittst sie und lieferst die Urteilsbegründung.

B: Anton, magst du den Ludwig von vornherein zum Neger erklären?

A: Auch für einen Neger Ludwig hat unsere Gesellschaft durch spezielle Institutionen des Schulwesens bereits gesorgt. Man wird doch die Menschheit im Denken europäischer Zuschnitts nicht schänden, indem man sie in einem Neger ehrt! In einem Neger gleich welcher Farbe.

B: Die Schule, ein kolonialistisches System. Den Vorwurf kenne ich und nehme ihn ernst, gerade weil ich auf individuelle Lernerfahrung setze.

A: Der Glaube, den du damit unter deinen Schülern zu verbreiten suchst: Sprechen macht subtil, und was schweigt, vermehrt sich als Herde, dieser Glaube macht dich blind gegenüber „einer Unterdrückung, welche sonst die Kirche autorisiert, und der jetzt die Philosophie ihren Namen leiht“. So ähnlich SCHILLER. Oder, wie DURKHEIM es an den laisierten französischen Schulen zu Beginn unseres Jahrhunderts feststellte: sie sind eingerichtet zur Bekehrung nicht anders als die Palastschulen Karls des Großen. Die Pädagogik sucht in die Tiefen der Seelen hinabzusteigen, um im Kind „einen inneren und tiefen Zustand herzustellen, eine Art Polarität der Seele, die sie für das ganze Leben in eine Richtung lenkt“. Nämlich, bei Strafe wenigstens eines schlechten Gewissens, als Individuum zu leben.

B: Zugegeben, wir erlauben uns gerade in der modernen Pädagogik eine fatale Gleichsetzung von privater Erlebnis- und Eigentumssphäre, wie gesagt, die Kinder haben sich durch private Erfahrungshintergründe auszuweisen, um als Identitäten anerkannt zu werden, ihre Innenwelt wird zum Reservat, zum Schlafzimmer für Ödipales, Narzißtisches, Numinoses. Nur ...

A: Nur, darf ich deinen Satz fortführen, nur einer, ein Wolfgang Niemeyer ist, der ins Verborgene schaut, Jüngstes Gericht, der den Alltag ans Licht holt, Mund auf, mein liebes Kind, Identität und Unterricht. Auf die Art spielt die Pädagogik noch immer und begeisterter denn je das Stück: Gott und deine arme Seele.

B: Und mit diesem Schluß, glaubst du, sei dir der Nachweis gelungen, daß ich eine Beicht-Pädagogik vertrete im Unterschied zu deiner menschenfreundlichen „Alle-Kinder-Gottes-haben-Flügel“-Schule.

A: Ludwig kann sich offenbar weder der einen noch der anderen anbequemen. Den Steckbalken, Puppenhäusern, Buchstaben und Zahlenrätseln, denen unterwirft er sich nicht, er ist darauf nicht neugierig.

N: Ich habe ihm eine Vorschulmappe in die Hand gedrückt, denn ich dachte: er muß unbedingt die elementarsten Voraussetzungen fürs Lernen, Leseübungen, Mathematikvorübungen usw. ganz alleine erfüllen können, wobei ich davon ausging, er käme nicht drumherum, das erste Schuljahr zu wiederholen.

B: Du machtest ihm damit das Angebot, wie die anderen zu werden, genau dies schien dir in ihm angelegt, und du zeigtest ihm gleichzeitig den Weg zu sich selber.

- N: Was Berthold da sagt, erinnert mich an jene alten Seminare zum Thema Bildung. Und das ist schon klar, wenn ich einen Schüler mit meiner Beobachtung verfolge, dann nur, damit ich Ausschau halte nach Möglichkeiten für ihn, sich zu bilden, letztlich, damit ich seine Bildung nicht hindere. Freilich bedeutet das, daß er schon immer an sich etwas Gebildetes gehabt hat. Ja, ich hatte an Ludwig ein merkwürdiges Talent entdeckt, mit Erstaunen, ich werde noch davon zu erzählen haben. Und wäre er gestorben wie seine Geschwister, hätten er und ich nie gewußt, wer er war. Und trotzdem wäre er der gewesen, denn meine Entdeckung hat ihm und meiner Zuneigung zu ihm nicht das Geringste hinzugefügt.
- A: Haben wir bisher ihn und deine Geschichte einem Verhör unterzogen, dich überprüft? Nicht wahr, wir haben vermieden, uns in die Ludwig-Geschichte hineinsinken zu lassen.
- B: Zeig ihn uns nochmal, und wir versprechen dir, uns keine Abschweifungen zu erlauben.
- N: Gut. Ludwig versuchte es also redlich mit der Vorschulmappe, ließ sich freilich gern betreuen, besonders von Uta, einem Mädchen mit langen blonden Haaren, das er gern streichelte, was sie wiederum lächelnd gestattete; Ludwig klein und rund, Uta groß und schmal. Ihr nun brachte er eines Tages einen riesigen Wiesenchampignon mit, ein makellos weißes Exemplar von einer Viehweide aufgelesen. Er schenkte ihn ihr, das heißt, er brachte ihn an, ging zu mir und sagte: „Der ist für die Uta.“
- A: Da interveniert er ja eigentlich ganz schön, oder ist deine Schule sonst öfters schon Umschlagplatz für den Austausch unter Schülern?
- N: Nicht, daß ich wüßte, ich kenne das nur aus der Literatur, die Schülerkultur, das Klassenzimmer als Treffpunkt, Markt und so.
- B: Irgendwie bringt er den Pilz auch in den Unterricht ein, zuerst jedenfalls stellt er ihn dem Lehrer vor.
- N: Das Thema Pilz habe ich sofort aufgegriffen. Der Champignon wurde ausgestellt, mit Utas Zustimmung natürlich, in einer Vitrine neben älteren Fundstücken, das ganze Ereignis war dann mit Ludwig als Helden ein Text für die Sachkundemappe. Durch die Ausstellung hatte sich seine Tat ein ziemliches Publikum geschaffen.
- B: Er erlebte, wie er für sich was findet, aufhebt. Und er läßt dieses Ding für sich sprechen.
- A: Und durch eben dieses Ding, Wolfgang, wurde er schwerer erreichbar für deine pädagogischen Besserungsversuche.
- N: Wahrhaftig, er umgab sich mit Dingen. Seinem Champignon ließ er einen Riesensowist folgen; anderentags trug er auf dem Arm eines seiner Kaninchen von daheim zur Schule. Manche Kinder folgten seinem Beispiel, den ganzen Sommer über wurden nun ab und zu Tiere in der Klasse einquartiert: Meerschweinchen, Goldhamster, Kaninchen, eine Schildkröte, dazu hatte Ludwig den Anfang gemacht.
- A: Jemand hatte ihn verstanden, beziehungsweise, etwas hatte ihn verständlich gemacht, das muß er bemerkt haben.

N: Für die Tiere brauchten wir Unterkünfte, also wurden aus Kartons und Kisten kleine Ställe gebaut, so daß wir in zwei nebeneinander liegenden Klassen eine richtige Menagerie zusammenkriegt. Wie Anton eben sagte: Wir empfangen aus seiner Hand die Aufforderung, in die Zimmer eine Reihe Holzgestelle zu bauen, Kinder taten sich zusammen und besorgten das Material, und nach und nach wollten natürlich auch die Schüler alle mal für die Tiere sorgen, oder die aus anderen Klassen wollten sie wenigstens besichtigen. Über seine Kaninchen wachte Ludwig selber. Eines Tages überredete eine Kollegin ihn, doch mal alleine mit einem seiner Tiere auf dem Arm von Klasse zu Klasse zu gehen, es zu zeigen und streicheln zu lassen. Zeigen ja, aber streicheln lassen, das wollte er nicht, nur die Uta durfte das. Er machte seine Hände wie eine Schale und Uta setzte ihm das Kaninchen hinein, dann brach er auf zu dem Besichtigungsgang. Als er zurückkam, unterm Beifall der anderen, setzten sich Uta und er vors Ställchen und schmusten mit ihrem Häschen. Sows zog die Kinder mächtig an. Nach ein paar Tagen schließlich räumte Ludwig dann dem Dietmar einen Schmuseplatz ein, von da an erlaubte er es vielen einzelnen, seine Tiere zu berühren, anzufassen, in die Hand zu nehmen. Wir hatten uns bald gewöhnt...

A: Vielleicht, Wolfgang, solltest du an dieser Stelle vorsichtshalber dein sogenanntes Märchen abbrechen. Es enthält gerade eine so angenehme Hypothese.

N: Wie ihr wollt.

Anschrift des Autors:

Prof. Konrad Wünsche, Reichsstr. 78, 1 Berlin 19