

Wellendorf, Franz

Die Angst des Autors vor seiner Wissenschaft (Zu Horst Brück: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler)

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 4, S. 597-607



Quellenangabe/ Reference:

Wellendorf, Franz: Die Angst des Autors vor seiner Wissenschaft (Zu Horst Brück: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler) - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 4, S. 597-607 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141119 - DOI: 10.25656/01:14111

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141119>

<https://doi.org/10.25656/01:14111>

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.

Kontakt / Contact:

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

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.

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 4 – August 1980

I. Essays: Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik

- DIETRICH BENNER Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns 485
- WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik 499

II. Thema: Pädagogik in der Lehrerbildung

- MANFRED BAYER Das pädagogische Begleitstudium für Lehramtsstudenten. Mit einer Übersicht über rechtliche Neuregelungen zur Ersten Staatsprüfung für Gymnasial- und Sekundarstufe-II-Lehrer in den verschiedenen Bundesländern 511
- HANS-KARL BECKMANN Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland 535
- ULRICH STEINBRINK/
MARIANNE KRISZIO Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Selbstkritisches Resümee eines Experiments 559
- KLAUS STELTMANN Motive für die Wahl des Lehrerberufs. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung 581
- WALTER HOFFMANN Disziplinprobleme im Unterricht und soziales Lernen. Projektbericht aus der zweiten Phase der Lehrerausbildung 587

III. Diskussion

- FRANZ WELLENDORF Die Angst des Autors vor seiner Wissenschaft (Zu Horst Brück: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler) 597
- EWALD TERHART Neuer Optimismus in der empirischen Unterrichtsforschung? Zu dem Buch von N. L. Gage: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? 609

WULFF D. REHFUS Das sogenannte „Deduktionsproblem“ in der Lernzieltheorie 615

HERMANN GIESECKE Anmerkungen zur „Konfliktpädagogik“ 629

IV. Besprechungen

GERHARD ZECHA Jörg Ruhloff: Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik 635

KLAUS BECK Lutz Rössner: Einführung in die analytisch-empirische Erziehungswissenschaft 639

WERNER SACHER Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke, Bände 22, 24 A, 24 B 642

Pädagogische Neuerscheinungen 647

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Manfred Bayer, Elsässer Straße 26, 4800 Bielefeld 1; Dr. Klaus Beck, Sophienstraße 10, 6800 Mannheim 1; Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann, Institut für Pädagogik der Universität, Bismarckstraße 1, 8520 Erlangen; Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestraße 17, 4401 Altenberge bei Münster; Prof. Dr. Hermann Giesecke, Kramberg 10, 3406 Bovenden 1-Lenglern; Stud.Dir. Dr. Walter Hoffmann, Höhenweg 12, 3508 Melsungen; Marianne Kriszio, Rauhehorst 93 d, 2900 Oldenburg; Dr. Wulff D. Rehfus, Meister-Gerhard-Straße 27, 5000 Köln 1; Dr. Werner Sacher, Kolumbusstraße 5, 8000 München 90; Prof. Dr. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Goethestraße 75, 3500 Kassel; Ulrich Steinbrink, Rauhehorst 93 e, 2900 Oldenburg; Dr. Klaus Steltmann, Kastanienweg 15, 5300 Bonn 2; Dr. Ewald Terhart, Edith-Stein-Straße 1, 4400 Münster; Prof. Dr. Franz Wellendorf, Psychologisches Seminar der Universität Hannover, Im Moore 21, 3000 Hannover; Univ.-Doz. Dr. Gerhard Zecha, Institut für Wissenschaftstheorie, Mönchsberg 2, A-5020 Salzburg.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Die Angst des Autors vor seiner Wissenschaft*

I

Wo erzogen wird, läßt Enttäuschung oft nicht lange auf sich warten. Mancher Säugling wird von Hoffnungen seiner Eltern begleitet, die das Kind oder der Jugendliche nicht erfüllen. Im Dunkeln bleibt die doch gewiß große Zahl der Kinder, die über die Enttäuschung ihrer Wünsche weinen, die Eltern und andere Erwachsene, die ihnen lieb sind und viel bedeuten, zuvor – heimlich oder offen – geweckt und genährt haben. Die meisten Sechsjährigen gehen voll froher Erwartung am ersten Schultag in die Schule, und dann greifen mit jedem Jahr Enttäuschung und Resignation immer weiter um sich. Unübersehbar ist die Zahl der Lehrer, die ihren Unterricht engagiert und gewissenhaft vorbereiten und dennoch am Ende in der Klasse an den Schülern, an den äußeren Bedingungen oder auch an sich selbst scheitern. Viele junge Lehrer verlassen die Hochschule voll Hoffnung und frohen Mutes, um zu verwirklichen, was ihnen einen ganzen Einsatz zu lohnen scheint, und nicht wenige von ihnen sind bereits nach wenigen Jahren zutiefst enttäuscht und resigniert von der „Wirklichkeit der Schule“. Mit großem und leidenschaftlichem Optimismus hat die Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren Schulreformen und Schulversuche geplant und zu verwirklichen versucht, und heute muß sie die Vergeblichkeit vieler ihrer Anstrengungen, ja, eine der Reform entgegenlaufende gesellschaftliche und politische Bewegung konstatieren und beklagen. Erziehung: da liegen Hoffnung, Erwartung, Forderung und Über-Forderung neben Scheitern, Enttäuschung und Resignation. Aus der Erfahrung mit ihr können wir lernen, daß die kulturelle Domestikation des Menschen nicht nur mit Leid und Opfer verbunden ist, sondern immer auch nur partiell gelingt. Erziehung bleibt untrennbar von der Illusion, an der nachfolgenden Generation die Hoffnungen erfüllen zu können, die an der eigenen enttäuscht worden sind – von der Illusion, noch einmal am Punkt Null anfangen zu können.

Von der Erfahrung enttäuschter Hoffnung und zusammengebrochener Illusion geht BRÜCK aus. Es ist seine eigene leidvolle Erfahrung, die er als junger Lehrer gemacht hat. Kaum hat er nach großen Anfangsschwierigkeiten in seiner ersten Klasse ein Gefühl der Sicherheit gewonnen, da zerstört eine neue Klasse es bereits wieder und läßt ihn scheitern. Er erfährt an sich selbst, wie hilf- und ratlos die Lehrerausbildung an der Universität junge Lehrer in die Schwierigkeiten der alltäglichen Schulpraxis entläßt; und er erlebt, daß eine gründliche unterrichtstheoretische, didaktische und methodische Vorbereitung des Unterrichts sein Scheitern nicht verhindern kann. Schritt für Schritt verliert er das Vertrauen in die Effektivität derartiger Vorarbeit. Mit diesen Erfahrungen wächst die Angst, überhaupt

* Zu HORST BRÜCK: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers – Ein Modell. Reinbek: Rowohlt 1978. 459 S., DM 24,-.

als Lehrer zu versagen, den Forderungen des Berufs und der Schule nicht gerecht werden zu können; und mit dieser Angst wächst die andere, überhaupt noch in die Klasse zu gehen – die Angst nicht nur vor diesen konkreten Schülern, vor Peter und Paul, sondern, generell und überflutend, vor „dem Schüler“.

Gegen diese Angst mobilisiert BRÜCK ein theoretisches Konzept und ein praktisches Modell: das Konzept der „verbliebenen Kindlichkeit“, die störend und zerstörend in den Alltag der Schule und den rational geplanten Unterricht einbricht; und das Modell der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines Schulpraktikums im Rahmen der Lehrerbildung, das dem theoretischen Konzept entsprechen soll. Die sehr persönliche und offene Darstellung der eigenen Schwierigkeiten am Anfang des Buchs lädt den Leser zur Identifikation mit dem Autor ein. Jeder, der unterrichtet, erkennt sich und seine Schwierigkeiten und Ängste darin wieder. Er beginnt darum zu bangen, wie das Unternehmen des Autors wohl ausgehen mag. Denn dort, wo wir betroffen sind und leiden, sind wir für Versprechungen, die uns erneut hoffen lassen, empfänglich. Es sind die Stellen, an denen wir zugleich am leichtesten zu verführen sind. Wie löst BRÜCK seine Versprechungen ein?

II

Ich beginne meine Antwort auf diese Frage mit einer Untersuchung des Modells für eine andere Praxis der Lehrerbildung. BRÜCK kündigt es bereits im Untertitel seines Buchs an; seine Darstellung und Dokumentation nimmt darin den breitesten Platz ein. Ich beginne mit der Untersuchung des Modells, weil wir, wenn wir Angst haben, wissen möchten, was wir tun können, um sie bewältigen oder ertragen zu lernen. BRÜCK hebt in seinem Buch hervor (S. 327), daß in der Pädagogik, die darin mit der Psychoanalyse ein Problem gemeinsam habe, „zwischen den wissenschaftlich-literarischen Auslassungen und deren zugehörigen praktisch-nützlichen Wirkungen ein Abgrund klafft“. Damit hat er recht. Um zu prüfen, ob dieser Vorwurf in einem konkreten Fall, wie er uns ja in BRÜCKs Buch selbst vorliegt, berechtigt ist, können wir zunächst die Theorie diskutieren, um dann an ihr die Praxis zu messen. Obgleich es naheliegt und einer verbreiteten wissenschaftlichen Gewohnheit entspricht, die Praxis an der Theorie zu messen, schlage ich den umgekehrten Weg vor: Sehen wir uns die Praxis des Pädagogen an und überprüfen dann, welche theoretischen Schlußfolgerungen er aus ihr zieht und wie er sie zu erklären und zu begründen versucht. Dann messen wir die Theorie an der Praxis. BRÜCK betont wiederholt und mit Recht, wie groß die Bedeutung ist, die der „Beziehungsebene“ im Unterricht und in der Lehrerbildung zukommt. Das berechtigt uns, noch direkter zu fragen: Wie erklärt und begründet der Autor uns, seinen Lesern, seine Praxis?

Das Modell einer anderen Lehrerbildung besteht aus drei Teilen, nach denen BRÜCK auch sein Buch gliedert: das Seminar, das Praktikum und das Tiefeninterview zur Lebensgeschichte. Der Kern ist das Praktikum. Bis zum Sommersemester 1975 hat BRÜCK im Rahmen der Lehrerbildung an der Universität in Gießen drei Schulpraktika für Studenten im Bereich der Didaktik der Primarstufe vorbereitet, geleitet und betreut. Der Vorbereitung diente jeweils ein Seminar, an dem neben den Studenten, wenn auch nach anfänglichen Widerständen und Schwierigkeiten, die während des Praktikums zur Ver-

fügung stehenden Mentoren, erfahrene und engagierte Lehrer, teilnahmen. Dies Seminar unterscheidet sich von den meisten anderen, die an der Universität angeboten werden, hinsichtlich Inhalt und Form. Während in den gewohnten pädagogischen Seminaren Probleme von Unterrichtsorganisation, Unterrichtstheorie, Didaktik und Methodik, Unterrichtsvorbereitung und Projektplanung, Beurteilungskategorien, Effizienz usw. behandelt werden, müssen die Teilnehmer an BRÜCKs Seminar auf jede Arbeit daran verzichten. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen allein „die Themen der Beziehungsebene“. Es sind „die den Unterricht tragenden Affekte (z. B. ‚Verlust der Liebe des Lehrers [der Schüler]‘, ‚Dominanzprobleme‘, ‚Rivalität‘)“ (S. 50). BRÜCK sieht deutlich, daß der unmittelbare Zugang zu diesen „Themen“ und somit auch die Bearbeitung der Affekte, die in den Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern auftreten, nur in der Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis, im Rahmen seines Modells also im Praktikum, möglich wird. Das Seminar erfüllt insofern eine vorbereitende Funktion, als es den Teilnehmern einen ersten intensiven und persönlichen Eindruck von der Bedeutung und Relevanz der „Themen der Beziehungsebene“ für das eigene Handeln und für das Selbstverständnis als Lehrer vermitteln soll – ein Eindruck, der sich fortan nicht mehr auslöschen, wenn auch wohl verleugnen läßt. Zu diesem Zweck greift BRÜCK auf gruppenspezifische Techniken zurück. Die Arbeit an Erinnerungen an selbst erlebte, vergangene Schulsituationen wird mit der Arbeit an der aktuellen Seminarsituation, in der es abermals „Lehrer“ und „Schüler“ gibt, verbunden. Die „Themen der Beziehungsebene“, die die Schulsituation bestimmt haben, finden sich in den Beziehungen im Seminar wieder. Das aktuelle Geschehen ist durch das Gesetz der Wiederholung geleitet. So läßt sich erleben und bearbeiten, was die Teilnehmer an persönlichen Beziehungsproblemen mit Schülern und Lehrern mit in den Unterricht bringen werden. Die Wirklichkeit der Wiederholung und ihre Folgen für das eigene Handeln werden der Erkenntnis jedoch nicht beiläufig und ohne gezielte Anstrengung zugänglich. Es bedarf vielmehr vorstrukturierter, von dem Leiter des Seminars „eingegebene[r] szenische[r] Arrangements (*settings*), die relevante spezifische Erfahrungen und deren Reflexion ermöglichen“ (S. 50). Zur Unterstützung und Vertiefung der Wirkung setzt BRÜCK Videoaufzeichnungen von Seminarsituationen ein, mit deren Hilfe sich diese genauer beobachten und rekonstruieren lassen. Mit Hilfe dieser Methode hat BRÜCK zusammen mit den Teilnehmern vier große Themenkomplexe bearbeitet: Erinnerungen an die Schule; Berufsmotivation des Lehrers; Vorurteile über den Lehrerberuf; die Angst des Lehrers vor der Klasse. Ich vermag hier nicht die ganze Fülle an Einsichten und Erfahrungen wiederzugeben, die BRÜCK auf diesen Seiten seines Buchs darstellt. Die langen, zum Teil wörtlich zitierten Passagen aus dem Tonbandprotokoll zeigen nicht nur die Vielfalt und den Reichtum der Thematik, sondern nicht weniger die große persönliche, emotionale Beteiligung aller Teilnehmer. Statt den Versuch einer Wiedergabe dieser Vielfalt zu unternehmen, will ich noch einmal auf die Methode und das *setting* zurückkommen, mit dessen Hilfe BRÜCK sie gewinnt. Dabei wird es nötig, auch seine Theorie des *setting* zu erörtern.

Die verschiedenen Sitzungen des Seminars haben, bei allen Unterschieden im einzelnen, bestimmte Gemeinsamkeiten: Neben der Arbeit in unterschiedlich großen Gruppen gibt es als Standardverfahren das „Zwiebelschalen-Setting“, bei dem ein still beobachtender Außenkreis von Teilnehmern einen diskutierenden Innenkreis umgibt, um im Anschluß an die Phase der Beobachtung das Wahrgenommene mitzuteilen. Dies fällt, wie auch BRÜCK feststellt, den Teilnehmern naturgemäß sehr schwer, da die Beobachter das Ge-

schehene mit heftigen Gefühlen verfolgen und deshalb leicht zu schnellen, affektiv begründeten Urteilen und Vorurteilen kommen. Eine weitere Gemeinsamkeit aller Sitzungen finden wir darin, daß Vorschlag und Einrichtung des *setting* prinzipiell von den Leitern des Seminars kommen. Mit Entschiedenheit treten diese dafür ein, daß das *setting* von den Teilnehmern eingehalten wird. BRÜCK berichtet anschaulich, wie diese Entschiedenheit der Leiter für die Teilnehmer gelegentlich schwer zu verkraften war und allerlei Opposition, Aufstände, offene oder verdeckte Sabotage nach sich zog. Was hat die Leiter des Seminars zu ihrer Entschiedenheit bewegt?

BRÜCK hat von der Psychoanalyse vor allem in der Gestalt, in der sie von P. FÜRSTENAU vertreten wird, gelernt, wie außerordentlich wichtig eine klare „formelle vertragliche Verbindlichkeit und deren ‚offizielle‘ Feststellung“ (S. 56) gerade dann ist, wenn persönliche Affekte mobilisiert und bearbeitet und „Themen der Beziehung“ zum Gegenstand der gemeinsamen Auseinandersetzung gemacht werden. Er gibt dafür eine Reihe methodischer und inhaltlicher Gründe an:

(1) Die Wiederbelebung der Erinnerungen an eigene Schulerfahrungen, die mit heftigen Gefühlen verbunden ist, und ihre Verknüpfung mit den Beziehungsproblemen im Seminar selbst machen Angst. Im Prozeß des Seminars bleibt oft unklar, was gerade abläuft; Chaos droht hereinzubrechen; unbekannte und bedrohliche Hinterwelten öffnen sich. All dies bedeutet nicht nur für die Teilnehmer, sondern auch für die Leiter eine erhebliche Belastung. In den Wogen und Wirbeln des Geschehens ist das klar fixierte *setting* ein Orientierungspunkt, an dem Teilnehmer und Leiter sich festhalten können. Es reduziert diffuse Angst und sichert die Arbeitsfähigkeit. Für diese, wenigstens minimale, Garantie der Arbeitsfähigkeit stehen die Leiter gerade. Darin gründet ihre Autorität.

(2) Studenten und Mentoren kommen mit sehr verschiedenen Erwartungen, Vorstellungen, Hoffnungen und Befürchtungen in das Seminar. In dieser unklaren Situation ersetzt das *setting* die zunächst fehlende gemeinsame Verbindlichkeit. – Mit diesen beiden Funktionen bietet das *setting* Orientierung und Sicherheit. Es leuchtet deshalb ein, daß die Bedeutung des *setting*, wie BRÜCK betont, in dem Maß abnimmt, in dem der Lern- und Arbeitsprozeß voranschreitet und die Teilnehmer in ihm eine gemeinsame Orientierung finden: „im Verlauf hergestellte Verbindlichkeiten vermögen das Setting zu ersetzen“ (S. 159).

(3) BRÜCK gibt einen dritten Grund für die Entschiedenheit an, mit der er im Seminar das *setting* vertritt. Er ist lapidar formuliert: „Das restriktive Setting antizipiert die restriktive Schulsituation“ (S. 62). In der Tat, es kann in der Lehrerausbildung nicht sinnvoll sein, in den Studenten Illusionen über die institutionell bedingten Möglichkeiten des Lehrens und Lernens in der Schule zu wecken. Die Erziehungswissenschaft trägt ohnehin gewöhnlich allerhand dazu bei. Die Fragen, die BRÜCK stellt, sind für jeden Lehrer wichtig: „Wie lerne ich unter solchen Bedingungen?“ „Was bedeutet das für mich und die anderen?“ (S. 63) Indem die Teilnehmer des Seminars von den Leitern angehalten werden, sich mit den restriktiven Bedingungen des zeitlich und formal genau fixierten *setting* auseinanderzusetzen, erleben sie selbst, was in der Schule die Schüler erleben. Zugleich haben sie die Chance, das, was dabei mit ihnen geschieht, mitzuteilen, zu reflektieren und zu bearbeiten. Dieser Lernprozeß ist wichtig: „denn sie werden alle Lehrer sein, also in der oder der Form zufügen, was ihnen zugefügt worden ist und was ihnen hier zugefügt wird“ (S. 62).

Das dritte Argument zugunsten des strengen Festhaltens am gesetzten *setting* hat allerdings für den Verlauf des Seminars eine andere Konsequenz als die ersten beiden, was BRÜCK nicht weiter diskutiert und klärt: Während gemäß den ersten beiden Argumenten das *setting* an Bedeutung in dem Maß verliert, in dem die Teilnehmer sich selbst an gemeinsam hergestellten Verbindlichkeiten orientieren können, folgt aus dem dritten Argument, daß die Rigidität des *setting* von den Seminarleitern so lange reproduziert werden muß, wie auf die restriktiven Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Schule vorbereitet werden soll. Die das *setting* betreffenden Argumente verweisen auf unterschiedliche Interventionsstrategien, deren Vereinbarkeit erst nachzuweisen wäre. Das dritte Argument bringt überdies eine Gefahr mit sich, die nur durch eine genauere Abgrenzungsarbeit und inhaltliche Füllung beseitigt werden kann. Ohne Zweifel ist es sinnvoll, das *setting* so zu strukturieren,

daß die Teilnehmer sich mit der Realität von Lehren und Lernen in der Schule auseinandersetzen können. Dies muß sichergestellt werden. Aber folgt daraus, daß ihnen „zugefügt“ werden muß, was Schülern in der Schule gewöhnlich zugefügt wird? Und was ist es, dem sie sich auszusetzen bereit sein müssen? BRÜCK kann sich hier nicht auf die Praxis der Psychoanalyse berufen; denn deren strenges *setting* stellt wohl den Realitätsbezug im Übertragungsgeschehen sicher, dient aber nicht dem Ziel, dem Patienten „zuzufügen“, was ihm als Kind zugefügt worden ist. Daß er die Strenge des *setting* gelegentlich als „Zufügen“ erlebt, ist eine andere Sache und aus der Übertragung heraus verständlich. BRÜCK klärt diese Differenzen nicht. Damit gerät aber sein drittes Argument zugunsten eines strengen *setting* in die Nähe einer Rechtfertigung von Willkür. Als „Zufügen“ im erwähnten Sinne läßt sich jedes starre Handeln des Leiters rechtfertigen. – Daß der Autor die hier auftauchenden Probleme nicht untersucht, deutet auf eine prinzipielle Unbestimmtheit in der Darstellung hin.

Kein Zweifel kann daran bestehen, daß BRÜCK die Verbindlichkeit des von ihm gesetzten *setting* ernst nimmt. Er läßt sich auch nicht durch die Aggressionen beirren, die die Rigidität des *setting* und seine Entschlossenheit in den Teilnehmern auslösen. Er kann sogar mit Recht darauf hinweisen, daß sich in den Angriffen auf das *setting* „die Auseinandersetzung mit der Autorität des Leiters“ äußert (S. 108). Aber zugleich bleiben die Bestimmung des *setting* und die zu seinen Gunsten vorgetragenen Argumente formal. Sie sind nicht falsch und werden mit – gelegentlich martialischer – Entschiedenheit vorgetragen. Aber sie gehen doch eigenartig ins Leere. Wie sie mit dem, was im Seminar tatsächlich abläuft, zusammenhängen, wird nicht recht klar. Dafür zwei Beispiele.

BRÜCK plädiert für eine Arbeitsteilung: Die Seminarleiter sind für das *setting* und seine Verbindlichkeit verantwortlich; die Teilnehmer bringen das „inhaltliche Material“ ein, an dem gearbeitet werden soll, und bestimmen die Lernziele. Die Seminarleitung enthält sich jeder Lernzielbestimmung und jeder inhaltlichen Eingabe (S. 58 ff.). Tatsächlich geht aus den abgedruckten Protokollen jedoch hervor, daß sich BRÜCK als Leiter zum Teil sehr intensiv an der inhaltlichen Diskussion und Arbeit beteiligt. So nimmt etwa die Rede des „Ich“ (= BRÜCK) in der auf S. 147–149 abgedruckten Passage 78 Druckzeilen ein, während die Rede der Teilnehmer – und zwar aller zusammen – 37 Zeilen füllt. Auch andere Protokollteile zeigen eine ähnlich lebhaftete inhaltliche Beteiligung des Leiters.

Ein zweites Beispiel für die Unklarheit findet sich im Bericht über die Seminarsitzung, in der „Erinnerungen an die Schule“ behandelt wurden (S. 67 ff.). In dieser Sitzung gehört die bereits erwähnte „Zwiebelschale“ zum *setting*. Gemäß den Ausführungen des Autors können wir nun erwarten: (a) Die Seminarleitung setzt dies Arrangement als Teil der Sitzung fest und sorgt für seine Einhaltung. (b) Die Teilnehmer füllen diese Form mit inhaltlicher Arbeit. Auch hier jedoch finden wir die postulierte Arbeitsteilung nicht. Abermals beteiligen sich die Leiter innerhalb des *setting* an der inhaltlichen Diskussion, indem sie z. B. eigene Erinnerungen an den ersten Schultag beitragen. Dabei bleibt vollkommen unklar, warum sie, sich aufteilend, sich den beiden Gruppen, die die „Zwiebelschalen“ bilden, selbst zuordnen und inhaltlich mitarbeiten, obwohl ihnen das eine andere Verantwortung als die beanspruchte auferlegt. In Wahrnehmung der reklamierten Verantwortung für das *setting* – und allein für das *setting* – könnten die beiden Leiter z. B. auch außerhalb der „Zwiebelschale“ sitzen und sich auf Interventionen zum *setting* beschränken. Daß sie das nicht tun, ist ihnen nicht vorzuwerfen. Es kann seine guten Gründe haben. Aber BRÜCK teilt sie uns nicht mit. Dieser Eindruck entsteht bei den meisten Passagen, in denen jeweils das konkrete *setting* der einzelnen Sitzungen vorgestellt wird. Nur selten versteht der Leser aus mitgeteilten Gründen, warum das *setting* gerade so und nicht anders aussieht. Aus einem Protokollzitat auf S. 109 geht z. B. hervor, daß BRÜCK das Konzept der Sitzung den neugierigen und beunruhigten Teilnehmern erst „nachher“, d. h. zu einem späteren Zeitpunkt der Sitzung verteilen will („Das nur zur Beruhigung . . .“). Aber warum „nachher“ und nicht jetzt oder früher? – Vielleicht würden die Teilnehmer es jetzt nicht verstehen, wohl aber nachher? Vielleicht fordert der Gruppenprozeß jetzt die Behandlung einer anderen Thematik? – All das ist möglich; aber der Autor teilt es uns, seinen Lesern, so wenig mit wie den Teilnehmern in der erwähnten Situation. Teilt er es sich selber mit?

Der Mangel an konkreter konzeptioneller Klärung der ablaufenden Gruppenprozesse – im vorliegenden Fall also der mit dem *setting* verknüpften Dynamik – hat eine weitere un-

angenehme Konsequenz: der Leser ist auf Treu und Glauben verwiesen. Er gerät in eine Bewegung des Suchens und Erratens. Ob vorgetragene Behauptungen ihre Gründe haben, muß er selbst herausfinden. Er wird auf ein weites Feld verwiesen, in dem sich (zumindest dem Gutwilligen) Gründe finden lassen werden. Ob die gefundenen Gründe dann aber die des Autors sind, muß im Dunklen bleiben. Zusammenhänge bleiben am Ende behauptete. Nachdem z. B. auf S. 92 der Widerstand dargestellt worden ist, den die Teilnehmer einem bestimmten Verfahren zur Wahl von Untergruppen entgegengesetzt haben, folgt die Behauptung: „Weil das Setting [hier: die vom Leiter festgesetzte Wahl von Untergruppen] behauptet werden kann, stellt sich Arbeitsfähigkeit her“. Dieser Behauptung folgt ein längerer Auszug aus dem Tonbandprotokoll. Ohne Zweifel leidet die Arbeitsfähigkeit, wenn die Teilnehmer einer Gruppe sich mit dem Leiter streiten. Das ist trivial. BRÜCKs Behauptung geht weiter. Er sagt: *Weil* ich meinen Vorschlag durchsetzen kann, können die Teilnehmer weiterarbeiten. Auch dies ist *möglich*, aber keineswegs erwiesen, wenn auch gruppenspezifische Erfahrung der Behauptung eine gewisse Plausibilität verleiht. Die nachfolgende Protokollstelle ist kein Beweis für den behaupteten Kausalzusammenhang („weil“); ihr Abdruck ist vielmehr eine Aufforderung an den Leser, in dem Zitierten nach einem Beweis zu suchen. Und wenn er ihn nicht findet, gibt es dann den Beweis nicht, oder liegt es am Suchenden?

BRÜCKs Darstellung seiner methodischen Konzeption des Seminars am Beispiel der Rolle, die das *setting* dabei spielt, zeigt eine Diskrepanz: Auf der einen Seite finden wir entschiedene und im einzelnen durchaus wichtige Thesen zur formalen Funktion des *setting*. Sie sind in einem patriarchalisch entschiedenen Duktus vorgetragen. Auf der anderen Seite finden wir in bezug auf den konkreten Seminarprozeß viele Vermutungen, Unklarheiten und Rätsel, die den Eindruck einer untergründigen Konzeptionslosigkeit machen. Ich glaube, daß sich in dieser Diskrepanz eine Schwierigkeit ausdrückt, die den Gegenstand kennzeichnet, von dem BRÜCKs Arbeit handelt: In Schule und Universität stehen der Äußerung und Integration von Affekten und anderer nicht domestizierter „persönlicher Anteile“ große Schwierigkeiten entgegen. Oftmals vermögen sich diese „Anteile“ nur eruptiv und mit dem Habitus entschiedener Selbstbehauptung durchzusetzen. Manche „Verhaltensstörung“ von Schülern ist dafür ein Beispiel. Diese von Angst bestimmte Bewegung wiederholt sich in BRÜCKs Arbeit. Der Habitus trotziger Selbstbehauptung bestimmt, vermittelt durch das Konzept des *setting*, seine Praxis und ihre Begründungen. Wenn er schreibt: „Das restriktive Setting antizipiert die restriktive Schulsituation“, so hätte er diesen Satz auch so formulieren können: „Das restriktive Setting reproduziert die restriktive Situation der Lehrerausbildung an der Universität“. Denn dies ist eine Situation, die Versuche wie die von BRÜCK nur unter Angst, wissenschaftlichen Standards nicht gerecht zu werden, ermöglicht. Obwohl der Autor den restriktiven Charakter der traditionellen Lehrerausbildung durchaus sieht, verzichtet er zu seinem Schaden auf Reflexion und Bearbeitung der Wirkungen, die dieser institutionelle Zusammenhang, in dem sein Modell steht, auf die eigene Praxis und Theorie hat. Dies hat, wie sich gleich zeigen wird, auch für die theoretischen Passagen des Buchs ungünstige Folgen.

Im Kapitel über die vorbereitenden Seminare gibt BRÜCK die umfangreichsten methodischen Hinweise zu seinem Vorgehen. Die beiden folgenden Abschnitte, die Darstellungen des Praktikums und des „Tiefeninterviews zur Lebensgeschichte“, sind jeweils durch ein umfangreiches theoretisches Kapitel eingeleitet. Der Teil „Das Praktikum“ beginnt mit

einer Erörterung der „Wissenschaftlichkeit des Verfahrens“, (S. 187–244) der über das Tiefeninterview mit dem Kapitel „Psychoanalyse als Nacherziehung“ (S. 323–365). Ich nehme diese Kapitel zum Anlaß, mich mit den allgemeinen theoretischen Vorstellungen des Autors zu beschäftigen. Dabei nehme ich in Kauf, daß ich der Fülle des wiedergegebenen Materials, das die beiden Teile bieten, wie schon beim ersten Teil über das Seminar, nicht gerecht werden kann. Es lohnt sich jedoch, die entsprechenden Abschnitte zu lesen – z. B. das Interviewprotokoll zur „berufsspezifischen Lebensgeschichte der Irma G.“ (S. 380–430).

III

Schon im Untertitel des Buchs taucht ein Begriff auf, dem BRÜCK in seiner Darstellung eine zentrale Bedeutung gibt: „verbliebene Kindlichkeit“. Was ist damit gemeint?

Immer wieder geschehen im Unterricht Dinge, die nicht geschehen dürften, die verwirren, den Ablauf stören und den Lehrer ängstigen: heftige und irrationale Affekte bei Schülern und Lehrern; Fehlleistungen; unvorhergesehene und unerwünschte emotionale Annäherungen usw. In diesen Fällen bricht in das Unterrichtsgeschehen und die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler etwas ein, das durch Absicht, Ziel und Methode von Unterricht und Schule, durch den öffentlich definierten Zweck der Institution nicht gedeckt und legitimiert ist. Es stört und macht den Lehrern Angst, da es sie in ihrer Arbeit und Rolle in Frage stellt. Was da einbricht, ist „das Privat-Persönliche“, das in seinen Wirkungen „die Tendenz der Zerstörung beruflich-institutioneller Formen“ hat. BRÜCK stellt eine weitere Gleichung auf: „Das Institutionell-Funktionale erscheint als das Erwachsene – das Privat-Persönliche erscheint als das Kindliche“ (S. 35). Muß „die Tendenz der Zerstörung beruflich-institutioneller Formen“ den Lehrer schon als solche ängstigen, so wird die Angst noch dadurch vermehrt und ufert ins Diffuse aus, daß durch „das Kindliche“, das dem Lehrer im Verhalten seiner Schüler entgegentritt, die „verbliebene Kindlichkeit“ des Lehrers betroffen ist und wiederbelebt wird – durch die Gefahr also, die dem beruflichen, vernünftigen Handeln des Lehrers aus ihm selbst, von den nicht bewältigten Konflikten seiner Kindheit droht. Das von BRÜCK Gemeinte ist seit SIEGFRID BERNFELD wiederholt von psychoanalytisch orientierten Autoren beschrieben worden: BRÜCK füllt den alten Wein in neue Schläuche, indem er sich der Begriffe „Kindlichkeit“ und „Erwachsenheit“ bedient. Kommt das dem Wein zugute?

BRÜCK benutzt die beiden Begriffe, um Konflikte zwischen dem Lehrer und seinen Schülern zu erklären, in denen Provokation und irrational heftige, affektiv übertriebene Reaktionen eine wichtige Rolle spielen. Ein Schüler provoziert, und der Lehrer reagiert mit überschießender Aggression. Auf den Seiten 167 bis 174 lesen wir eine Reihe interessanter, zum Teil amüsanter Beispiele aus der Schulpraxis. Im Anschluß an diese Schilderungen beginnt der Autor, den Zusammenhang zwischen Provokation und Aggression zu erklären. Er meint, daß „Erklärungsversuche, die dem Muster einfacher Kausalitäten folgen, . . . unbefriedigend“ bleiben. Insbesondere mißfällt ihm ein Erklärungsversuch, bei dem die Provokation durch den Schüler notwendig als aggressiver Akt verstanden wird, der nun seinerseits die Aggression des Lehrers nach sich zieht. Derartige Erklärungen greifen zu kurz; denn „allem Anschein nach sind die Zusammenhänge für solche Erklärungsver-

suche viel zu komplex“ (S. 177). Das stimmt! Doch wer wird überhaupt derartig simple und banale „Kausalzusammenhänge von Ursachen und Wirkung“ (gewöhnlich bezeichnet man den „Zusammenhang von Ursache und Wirkung“ als „Kausalzusammenhang“) zur Erklärung der in den Beispielen dargestellten komplexen Konflikte heranziehen? Reduktionistische Erklärungen dieser Art finden sich, wie PHILIP W. JACKSON seinerzeit gezeigt hat, in den Alltagstheorien von Lehrern. In der wissenschaftlichen Diskussion werden sie jedoch in dieser Kümmerform nicht vertreten. Aus BRÜCKs Ausführungen geht aber nicht hervor, ob er sich auf Annahmen aus der Alltagstheorie der Seminarteilnehmer oder auf irgendwo vertretene Argumente in der wissenschaftlichen Diskussion bezieht. Es drängt sich der Verdacht auf, daß er auf einen selbst aufgestellten Pappkameraden zielt. Was aber stellt der Verfasser an die Stelle des so ohne große Zielkünste Erschossenen?

BRÜCK hebt – und das zu Recht – die Komplexität der Zusammenhänge in den Konflikten zwischen Lehrer und Klasse hervor. Da setzt er neu an: „Aus diesem Grund versuche ich, die unterschiedlichen Bedingungen, die bei den unterschiedlichen beteiligten Akteuren vorliegen, etwas genauer zu beschreiben“ (S. 177). Die nun folgende Beschreibung der Bedingungen besteht jedoch in einem nicht minder simplen Erklärungsmuster als dem zuvor zurückgewiesenen: „In allen Beispielfällen kollidiert ‚Erwachsenheit‘ mit ‚Kindlichkeit‘“ (S. 177). Die Erklärung ist nicht einfach falsch. Sie hat nicht schlechtere Gründe für sich als die mit Hilfe des Kausalzusammenhangs zwischen Provokation und Aggression. Aber sie wird ebensowenig wie jene der Komplexität der Ereignisse gerecht. Die auf den nächsten Seiten folgende Erklärung der geschilderten Konflikte mit Hilfe der Begriffe „Erwachsenheit“ und „Kindlichkeit“ besteht am Ende aus einer zweimaligen, jedesmal knapperen Wiederholung der gebrachten Beispiele, auf denen nach der Lektüre dieser Seiten kein helleres Licht liegt als bei der ersten Schilderung. Wie bei der Darstellung der Konzepte des *setting* dominiert auch an dieser Stelle die Geste der Beschwörung. Wir finden in dem Buch die Begriffe „Kindlichkeit“ und „Erwachsenheit“ in doppelter grammatischer Gestalt: gelegentlich mit, gelegentlich ohne Anführungszeichen. Das legt die Vermutung nahe, daß der Autor gespürt hat, daß die beiden Begriffe allein nicht genügen, um die Komplexität des Geschehens verständlich zu machen, und daß er ihnen mit Hilfe der Anführungszeichen eine übertragene Bedeutung gibt, deren Diffusität ein, wenn auch nicht klärendes, Abbild der komplexen Realität bietet. Aber vielleicht unterliege ich da einem Irrtum. Deshalb will ich mich lieber den inhaltlichen Definitionen der beiden zentralen Begriffe zuwenden.

„Erwachsenheit“ heißt „das Insgesamt dessen . . . , was unter dem Begriff der ‚Lehrerrolle‘ an formellen und informellen Zuschreibungen und Zumutungen an den Lehrer herangezogen wird und von ihm selber – mehr oder weniger vollständig – akzeptiert ist“ (S. 177). – Und „Kindlichkeit“? Was „dem Bereich des Kindlichen zugeordnet werden kann“, erscheint als „inadäquat, unangemessen, un(zu)gehörig, unsachlich in einem kindlichen Sinne“ (S. 181). Deshalb umfaßt „verbliebene Kindlichkeit“ „Persönlichkeitsmerkmale bei Erwachsenen . . . , die unter unangemessenen, aber wirksamen Einflüssen der je eigenen Sozialisation und Erziehung nicht im Hinblick auf eine der Vorstellungen von Erwachsensein, die in einer bestimmten Gesellschaft oder Kultur akzeptiert sind, kultiviert werden konnten“ (S. 42).

Mit diesen Definitionen dringen von Anfang an die moralischen oder besser: moralisierenden und verurteilenden Verdikte, unter denen in unserer Gesellschaft Kinder und Er-

wachsene leiden und gegen die FREUD das kritische Potential der Psychoanalyse ins Spiel gebracht hat, in Darstellung und Interpretation der schulischen Ereignisse ein – durchaus gegen den guten kritischen Willen des Autors. Der Versuch, dem Kind vor dem Lehrer und dem Kind im Lehrer endlich sein Recht zukommen zu lassen, wird zum Sisyphus-Versuch. Der Verteidiger spricht in der Sprache des Anklägers und bringt damit seinen Klienten ins Gefängnis zurück, in dem er schon vorher saß. Die „Kindlichkeit“, der zu ihrem Recht verholfen werden soll (und diesem Ziel dienen voll Engagement und Ernsthaftigkeit BRÜCKs Anstrengungen), bleibt am Ende „inadäquat, unangemessen, un(zu)gehörig, unsachlich in einem kindlichen Sinne“; sie bleibt das Nicht-Bewältigte, das Störende, das Unkultivierte. Derart an die gesellschaftlichen Normen und Sanktionen gefesselt, verliert es seine Kreativität und seine noch unergründeten Potenzen. BRÜCK erwähnt nur ganz selten und flüchtig auch die Chancen, die in der „Kindlichkeit“ – des Schülers wie des Lehrers – liegen: das Potential an Kreativität, Sensibilität, Einfühlung; und wenn er es tut, folgt nichts daraus. „Kindlichkeit“: sie ist das Material vernünftiger Bearbeitung. Gelingt die Bearbeitung, so ist das Kind im Manne zum Erwachsenen „nacherzogen“ – und „Erwachsenheit“, das sind dann die endlich akzeptierten „formellen und informellen Zuschreibungen und Zumutungen“. BRÜCKs Schilderungen aus der Praxis des Modells zeigen, wieviele subversive und kreative Kraft in seinen Versuchen steckt. Seine Theorie aber schwächt sie immer wieder. Es ist eine Theorie des Gehorsams im Gewande des Protests, aufrechter Gang auf vorgeschriebenen Wegen.

Wahrscheinlich spiegelt sich in dieser inneren Widersprüchlichkeit von Intention und Realität die Situation, in der sich BRÜCK mit seinem Modell und seiner Arbeit im institutionellen Rahmen der Lehrerbildung vorfindet (es ist die Situation aller Erziehungswissenschaftler, die nach neuen, unkonventionellen Wegen suchen). BRÜCK bekennt sich zu Beginn seines Buchs offen zu seinem Dilemma. Er berichtet von seiner „Angst vor der Ablehnung der Form dieser Arbeit, die sich mir schon sehr früh in den weitläufigen Vorarbeiten als die einzig angemessene darstellte. Es handelt sich schließlich um eine Dissertation, also eine akademische Prüfungsarbeit, und ich habe mich sehr vor meiner eigenen Kompromißbereitschaft hinsichtlich meiner Vorstellungen von ‚der Form‘ einer Doktorarbeit gefürchtet. Ich bin am Ende bei meiner Form geblieben: allenfalls der Anmerkungs- teil enthält einige Zugeständnisse an ‚die‘ Wissenschaftlichkeit“ (S. 14). Und einen Freund fragt er nach der Fertigstellung des Manuskripts: „Eberhard, was soll ich nach deiner Meinung ändern?“ Er sagte: ‚Nichts!‘ Ich habe es – fast – befolgt“ (S. 15). Da ist sie wieder, die Geste des Hier-stehe-ich-kann-nicht-anders, jetzt verbunden mit einer falschen Selbstwahrnehmung. Denn auch die Kapitel „Die Wissenschaftlichkeit des Verfahrens“ und „Psychoanalyse als Nacherziehung“ sind (neben anderen, kürzeren Passagen) „Zugeständnisse an die Wissenschaftlichkeit“. Und es sind sehr traurige Zugeständnisse.

Zunächst zeigt der Ort, an dem diese „wissenschaftlichen“ Kapitel im Buch stehen, den Charakter der Beliebigkeit. Weder betreffen die Ausführungen zur „Wissenschaftlichkeit des Verfahrens“ allein die Praxis des Praktikums noch diejenigen über „Psychoanalyse als Nacherziehung“ allein das Tiefeninterview. Beide Kapitel enthalten Überlegungen, die für das ganze „Modell“ wichtig sind. Deshalb wirken die beiden „wissenschaftlichen“ Kapitel an der Stelle, an der sie auftreten, wie fremdartige kolossale Blöcke. Für die Fortsetzung der Schilderung der konkreten Abläufe des Modells (Praktikum und Tiefeninterview) haben sie keine Konsequenzen. Mit ihnen wird dem Leser, der die Frage auf den

Lippen hat: „Wie steht's mit deiner Wissenschaftlichkeit?“ das Maul gestopft. Leider sind es unverdauliche Brocken.

Nachdem das Kapitel über die „Wissenschaftlichkeit des Verfahrens“ mit einigen interessanten Ausführungen über den möglichen Zusammenhang zwischen Schulflucht und Engagement der „Lehrerausbilder“ eröffnet worden ist (S. 190 ff.), stellt sich BRÜCK die „Frage nach der Zugänglichkeit von Personanteilen“, zugleich die „Frage nach der Zugänglichkeit der Beziehungsebene“ (S. 203). Er meint, daß die „Personanteile“ wesentlich auch mit Hilfe dessen, was WATZLAWICK „analoge Kommunikation“ nennt, mitgeteilt werden. Aber die Sache verwirrt sich. Denn nicht nur bleibt ungeklärt, was „analoge Kommunikation“ ist und was der Rückgriff auf diesen Begriff tatsächlich erklärt. BRÜCK spricht auch von „analogen Anteilen“, deren „offene Kommunikation“ einem „einsozialisierten Verbot“ unterliege (S. 205). Was aber ein „analoger Anteil“ der Person oder der Beziehung ist, bleibt vollkommen rätselhaft. Auf den folgenden Seiten wird es schlimmer: Der Autor baut den „empirisch-analytischen Forscher“ unter Verzicht auf die neuere wissenschaftstheoretische Diskussion im Bereich der empirisch-analytischen Wissenschaft zu einem so argen Hampelmann auf, daß es beschämend ist zu sehen, wie dieser arme Kerl unter den altbekannten kritischen Knüppeln, die aus DEVEREUX- und HABERMAS-Gedanken zusammengeleimt sind, zusammenbricht: er werde der „Unzahl von Variablen“ nicht gerecht, isoliere und zerstückle alles, stehe seinem Gegenstand gegenüber usw. usw. Nicht daß das falsch wäre; nicht daß es hier nicht noch tiefer dringender Analysen bedürfte! Aber eine weitere Klärung der wissenschaftstheoretischen Probleme ist nicht durch das Bekämpfen selbst-gebastelter Hampelmänner zu erreichen.

Eine solche Leichtfertigkeit rächt sich in dreifacher Hinsicht: *Erstens* werden die zitierten Gewährsleute, vor allem HABERMAS und DEVEREUX, verstümmelt oder als Kronzeugen für Sätze herangezogen, deren Zusammenhang mit den in den Anmerkungen gebrachten Zitaten so nebulös bleibt wie der Satz selbst. Man kann dies z. B. an den Anmerkungen 67, 68, 69 sehen. Da die Anmerkungen dem Autor als Zugeständnis an die Wissenschaftlichkeit erscheinen, leiden sie an der Lieblosigkeit, mit der man Zugeständnisse macht. Sie sind sehr oft mit einer großzügigen Geste und als eine Überforderung des Lesers gebracht. Der Leser soll vergleichen – „vgl.“! Was aber? Allzu häufig nicht etwa präzise Sätze des Autors mit anderen von Gewährsleuten, sondern oft unklare Stellen mit ganzen Büchern – „vgl. ERIK H. ERIKSON (55)“; „vgl. KARL R. POPPER ‚Die Logik der Sozialwissenschaften‘ (172)“ usw. Wer aber mag schon ein ganzes Buch durchlesen und sich der Unmöglichkeit aussetzen, das ganze Buch mit einem Satz im Text zu vergleichen? Niemand vergleicht, jeder liest im Text weiter. BRÜCK erliegt hier einer Marotte des wissenschaftlichen Anmerkungswesens, der viele von uns wohl schon einmal ihr Opfer gebracht haben. – *Zweitens* bringt die Auseinandersetzung mit dem besagten Hampelmann für die Klärung des wissenschaftlichen Status von BRÜCKs Methode außer Allgemeinplätzen („Der Konsensus im praktischen Diskurs der Forscher enthält die mögliche und gültige Wahrheit [HABERMAS]“, S. 218), die als Behauptung vorgelegt werden, nichts ein. Nach der Lektüre bleibt der Gesamteindruck eines Nebels zurück. Der Autor scheint bei seiner Argumentation selbst kein gutes Gefühl gehabt zu haben. Denn in keinem anderen Kapitel seines Buchs gebraucht er so häufig Wörter wie „fraglos“, „selbstverständlich“ und vor allem „zwingend“. Wenn ganz unklar ist, was aus vorgetragenen Sätzen folgt, der Leser aber Folgerungen ziehen *soll*, so heißt es: „Daraus folgt *zwingend* . . .“ Etwas erzwingen wollen – eine

alte Sehnsucht und ein altes Leiden der Erzieher —: BRÜCK erliegt diesem Wunsch in seiner „Theorie“, wie er ihn schon in dem beschwörenden Ton, in dem er sein methodisches Konzept des *setting* vorträgt, offenbart hat. — *Drittens* leidet unter diesem Zwang und unter den verhaßten „Zugeständnissen an die Wissenschaftlichkeit“ die Sprache, die ja ohnehin in den meisten wissenschaftlichen Veröffentlichungen, sehr zum Schaden der Gedanken, mißhandelt wird. Es wird sichtbar, daß in den unklaren Sätzen, ungenauen Wendungen, wie BRÜCK sich einmal ausdrückt, „auch unbewußte Vorgänge unbewußt wirksam sind“ (S. 219). Dies unbewußt wirksame Unbewußte, ist es die Angst des Autors vor der Autorität der Wissenschaft?

Wie dem auch sei, am Ende der Lektüre dieses interessanten und anregenden und nichtsdestoweniger ermüdenden und unausgegorenen Buchs hat der Leser erneut an sich selbst die Erfahrung machen können, wie nahe der Beschäftigung mit Problemen der Erziehung die Enttäuschung liegt. Wie die Lehrer und Lehrerstudenten, mit denen er arbeitet, erliegt der Autor der Illusion, als ob er „im Rahmen *aller möglichen* Grenzen und unter *irgendwelchen* Bedingungen arbeiten könnte“ (S. 296). Es sind aber die institutionellen Bedingungen der Hochschule, unter denen er arbeitet und deren Auswirkungen auf seine Arbeit er nicht zu analysieren vermag, obwohl er sie erahnt. Für eine solche Analyse fehlt es ihm an einer klaren Theorie und methodischen Konzeption; denn wofür er sich engagiert, ist die Praxis seines Modells. So kann er nur einen Teil der Früchte seiner Arbeit ernten. Am Ende habe ich als Rezensent, der bei der Lektüre Neugierde, Angst, Enttäuschung, Wut gespürt hat, zwei Wünsche: BRÜCK möge mutig an seinem Modell weiterarbeiten; und er möge, wenn ein Freund ihm sagt, er solle nichts ändern, nicht auf diesen Freund hören.