

Rumpf, Horst

Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens. Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 377-389. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Rumpf, Horst: Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens. Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 377-389 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218843 - DOI: 10.25656/01:21884

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218843>

<https://doi.org/10.25656/01:21884>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze
Druck: Druck Partner Rübemann GmbH, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung**
Bibliothek
Frankfurt

77/1720

Inhalt

Vorwort	9
I. Einleitung	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem	13
II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft	109
III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	143

KLAUS HARNEY Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenensport	163
JÜRGEN DIEDERICH Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet	181
KLAUS-PETER HORN „Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen	193 ✕
 IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	
JÜRGEN OELKERS Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	213
SIEGFRIED UHL Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen	233 ✕
LOTHAR WIGGER Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen	273
H.-ELMAR TENORTH Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik	291 ^{MP}
PETER MENCK Die Schulmeister-Kantate von Telemann	307
 V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen	
HARM PASCHEN Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens	319
PETER VOGEL System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?	333
ALFRED K. TREML Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen	377
 VI. Literaturberichte	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung	415
 Hinweise zu den Autoren	 439

Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens

Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen

„*Ernst nehmen*. Der Intellekt ist bei den allermeisten eine schwerfällige, finstere und knarrende Maschine, welche übel in Gang zu bringen ist: sie nennen es ‚die Sache ernst nehmen‘, wenn sie mit dieser Maschine arbeiten und gut denken wollen – oh wie lästig muß ihnen da Gut-Denken sein! Die liebliche Bestie Mensch verliert jedesmal, wie es scheint, die gute Laune, wenn sie gut denkt: sie wird ‚ernst‘! Und ‚wo Lachen und Fröhlichkeit ist, da taugt das Denken nichts‘ – so lautet das Vorurteil dieser ersten Bestie gegen alle ‚fröhliche Wissenschaft‘. – Wohlan! Zeigen wir, daß es ein Vorurteil ist!“ (NIETZSCHE: Die fröhliche Wissenschaft, Buch IV, S. 327).

„*Zum ‚Erziehungswesen‘*. – In Deutschland fehlt dem höheren Menschen ein großes Erziehungsmittel: das Gelächter höherer Menschen: diese lachen nicht in Deutschland“ (NIETZSCHE: Die fröhliche Wissenschaft, Buch III, S. 177).

In der Erziehung prallen Welten aufeinander. Man kann den Eindruck haben, daß Wissen, das dabei von Seiten der Erwachsenen, gar der Profi-Pädagogen, mobilisiert wird, um diesen Aufeinanderprall irgendwie handhabbar und durchsichtig zu machen, durchweg ernsthafte Züge hat. Wenn zur pädagogischen Reflexion oder zur pädagogischen Tat geschritten wird, wird es gewöhnlich ernst; und auch der Pädagogen – Fröhlichkeit im Umgang mit Kindern und Heranwachsenden haftet etwas Angestregtes und Beabsichtigtes an. Pädagogen-Ernst organisiert die Aufmerksamkeit – und es könnte sein, daß er sich dadurch bestimmte Blindheiten einhandelt.

An Beispielen will ich diesen Verdacht begründen und konkretisieren.

1. Schulbank-Inschriften

1978 ist unter dem Titel "Bilder von der Schulbank – Kritzeleien aus deutschen Schulen" ein Buch mit vielen ganzseitigen Fotos von Schulbank-Kritzeleien erschienen. Auf Seite 59 ist eine (hölzerne, gelbbraun lasierte) Schulbankoberfläche abgebildet, auf der in Druckschrift, blau, vermutlich mit Tinte das Folgende eingraphiert ist:

Beispiel 1:

„Einstein ist tot
Newton ist tot
Und mir ist auch schon so elend!“

Beispiel 2:

„Heilige Jungfrau, gib, daß
ich sündige, ohne zu empfangen,
wie Du empfangen hast, ohne zu sündigen“
(BRACHT 1978, S. 105).

Schließlich: *Beispiel 3:*

„Wer baggert so spät im Baggerloch?

Das ist der Bagger, der baggert noch“ (BRACHT 1978, S. 104).

Mit welcher Art von Wissen werden solche Gegebenheiten des Schulalltags von Pädagogen aller Arten gewöhnlich überzogen, welche Arten des Wissens werden ihnen abgewonnen, wie werden sie unter dem Druck von Handlungssituationen, von Institutionen, von Einschätzungstraditionen entziffert – als Erscheinungen von welchen tieferliegenden Zügen?

Eine erste Art von Pädagogenwissen ordnet solches ohne Umschweif als Unfug und Kinderei oder als Pennalismus ein. Lehrpersonen im schulischen Nahkampf können mit solchem Wissen aktionsfähig bleiben – entweder schreiten sie zu Ermahnungen und Strafen oder sie finden sich damit ab als mit typischen Lausbübereien, die quasi naturwüchsig auftreten. Hausmeister, Direktoren mögen noch andere Register ziehen: mutwillige Sachbeschädigung von Staatseigentum, Regreßpflicht der Eltern...

Dieser Typ von Pädagogenwissen entlastet vom genaueren Hinschauen, von jeder Nachdenklichkeit über den Inhalt dieser Schülerprodukte, die ja in keiner Weise in den schulisch honorierbaren Leistungskanon fallen. Bankschmierereien sind es, und die sind nicht benotbar, es sei denn negativ unter den Ordnungskategorien *Betragen* und *Aufmerksamkeit*. Wer einwenden möchte, die Texte seien doch keineswegs „geschmiert“, sondern mit großer Sorgfalt randscharf graphiert, wird diesem Wissen gegenüber wenig Widerhall finden: Es liegen keine ernsthaften, d. h. auf den vorgezeichneten und approbierten Lernbahnen erbrachten Leistungen vor – nur Unsinn (wenn man freundlich ist), wo nicht Schlimmeres (wie Gotteslästerung oder Verletzung religiöser Gefühle, was bei Beispiel 2 eingeklagt werden könnte).

Dieser pädagogische Ernst kann also mit Bankinschriften von der Sorte der genannten drei Beispiele nichts anfangen als sie zu übersehen oder zu verurteilen. Und er war ja wohl auch beteiligt bei der Durchsetzung jener neuen Schulmöblierung, welche durch Kunststofftischplatten diese Selbstverewigungen abgeirrter Schülerhände unmöglich zu machen sucht. Solche Angriffe auf den Schul-Ernst werden neuerdings also technisch erheblich erschwert.

Es gibt ein anderes pädagogisches Wissen, das solche Niederschriften sehr ernst nimmt: als Manifestation einerseits der Härte der Schul-Institution, andererseits der Deformiertheit der Schülerinnen und Schüler. Das zitierte Buch von dem Kunsterzieher ULRICH BRACHT dokumentiert das eindringlich, sowohl in BRACHTS eigenen Kommentaren wie auch in dem Vorwort des Erziehungswissenschaftlers JOHANNES ERNST SEIFFERT. Der schreibt etwa:

„Um Liebe, Haß und vor allem Tod kreisen die Vorstellungen von Insassen jener Anstalt, die sich euphemistisch Schule nennt. Eingeritzt sind die Zeichen als spontane Visualisierungen in Tischplatten... Das Gekritzelt ist apokalyptisch; es enthüllt den Ausblick auf das Ende... Daß es an den Schulen, auch in den eindeutig privilegierten Gymnasien, Leiden en masse gibt, ist bereits ein Topos der liberalen Presse dieses Landes... Wo immer möglich hätte die Bildung von Eltern und Lehrern das Schülerdasein zu einem ihrer thematischen Brennpunkte zu machen, wäre die Emotionalität der Schüler ins Interessensfeld der sich Bildenden zu rücken. Die hier vorgelegte Foto-Dokumentation von UDO BRACHT wäre für die Sensitivierung Erwachsener ein ebenso unmittelbar ‚einleuchtendes‘ wie der fortgesetzten ‚Bildmeditation‘ sich nach und nach deutlicher erschließendes Curriculum-Element. Sie zur Kenntnis zu nehmen wäre nicht nur der Emotionalität dieser erwachsenen Bezugspersonen förderlich... (SEIFFERT in BRACHT 1978, S. 578).

Was der erstgenannten Wissensart Kinderei und Unsinn war, wird dieses Symptom der Menschenverstümmelung und als solches aufrüttelndes Curriculum-Element zur Sensitivierung für affektive Verstörungen bei Heranwachsenden und Erwachsenen, für lebensfeindliche gesellschaftliche Prozesse. Es geht mir hier nicht um die inhaltliche Triftigkeit dieser Diagnose und Interpretation, es geht um die Qualität des Vorwissens, das an diese Materialien von der Schulbank herangetragen und aus ihnen wiederum herausgezogen wird: Man kann sich nur ein tiefstes Gesicht dazu vorstellen, es geht um Tod und Leben, nicht nur bestimmter Menschen, sondern der Welt insgesamt. Im „Ausblick auf das Ende“ muß dem Wissenden das Lachen ebenso vergehen wie die Gleichgültigkeit, die Tatbestände wie Schulbankinschriften zu bagatellisieren neigt. Sie werden infolgedessen zu Menetekeln – und als solche sogar zu empfehlenswerten Objekten der Bildmeditation, zu Curriculum-Elementen.

Der Ernst der beiden pädagogischen Wissensarten unterscheidet sich: der zuerst skizzierte Praktiker-Ernst bezieht die Inschriften auf sein normatives Wissen um institutionskonforme Leistungserbringung und deren Bedingungen. Das von Psychoanalyse und Gesellschaftskritik inspirierte Wissen SEIFFERTS ordnet die Inschriften ein in die Perspektive dessen, dem es „um die Aufwertung... der Schüler, der Menschen, des Menschen“ geht. „Es geht um die Zartheit respektvollen Umgangs mit den Menschen und der Welt“ (SEIFFERT in BRACHT 1978, S. 6). Das Vorliegende wird in Beziehung gesetzt zur Aufgabe der „Aufwertung des Menschen“. Diesem Wissen im Anblick des Weltendes muß jeder Leicht-Sinn vergehen – es tastet die Welt auf Alarm-Symptome ab. Und wenn es Symptome ausfindig macht, werden sie zum Anlaß, sich selbst zu prüfen, sich zu „sensitivieren“, das heißt aber auch mit sich ins Gericht zu gehen. Die beiden verschiedenartigen Ernsthaftigkeiten stimmen in einem überein: sie bleiben merkwürdig detailunscharf, in der Nacht des bloßen Schüler-Unsinns wie der der Menschheitsapokalypse scheinen alle Katzen gleich grau zu werden. BRACHT schreibt:

„In diesem Klima, das die Schüler nur noch Ohnmacht gegenüber dem übermächtig erscheinenden Apparat empfinden läßt, in dem ‚jeder nur darauf wartet, daß ein anderer etwas falsch macht‘, erscheint die lädierte Schulbank als analoge Übersetzung der persönlich empfundenen Zerstörung, die dekorierte und gestaltete Schulbank als hoffnungsvoller Gegenentwurf auf einen Zustand, in dem die persönliche Integrität weniger bedroht ist“ (BRACHT 1978, S. 99).

Nicht nur als Curriculum-Element zur Selbstreflexion sind sie aufzufassen – auch als Manifestation der „persönlich empfundenen Zerstörung“ wie auch als „hoffnungsvoller Gegenentwurf“ einer besseren Welt. Gewaltige metaphysische Gewichte bringt dieses Wissen in die Betrachtung ein; unschwer sind die Umriss einer säkularisierten Seelsorge christlicher Provenienz zu erkennen, der es um Umkehr aus tiefen Verfallenheiten, um Hoffnungspuren einer künftigen besseren Welt geht. Der beschwörende Unterton kennt keinen Spaß. Es geht ums Ganze, ums Letzte. Diese Ingredienzien pädagogischen Wissens sind es, die der Aufmerksamkeit vom Typ II den Charakter notorischer Ernsthaftigkeit aufprägen. Wobei wie gesagt, die Begründungen in ihrem Wahrheitsgehalt hier gar nicht zu Debatte stehen – vielleicht stimmen sie ja. Es geht hier darum, bewußt zu machen, von welchem affektiven Kaliber die Wissens-elemente sind, die an scheinbar ganz abgelegenen Details des Schulalltags mobil gemacht werden – weil sie in einem bestimmten Reservoir bereitliegen.

Es ist sehr wahrscheinlich, daß sich Vertreter beider Arten von Pädagogen-Ernst überhaupt nicht verständigen können. Der Schulpraktiker im herkömmlichen Sinn wird nur

den Kopf schütteln darüber, wie „Theoretiker“ ganz Nebensächliches dramatisieren. Und der theoretische Pädagoge moniert wohl Blindheit als Symptom der Abwehr. Vielleicht aber leiden beide auch ihrerseits an einer gemeinsamen Sehschwäche. Weil der Ernst blind machen könnte für die gewitzte Darstellung lustvoller Verrücktheit¹, die weder als Kinderei noch als Symptom der Menschheitszerstörung oder als utopischer Gegenentwurf zu entschlüsseln wäre – mit welchen Interpretationsgriffen sich die notorische Ernsthaftigkeit des Pädagogenwissens durchsetzt und immunisiert.

Die drei eingangs zitierten Inschriften auf Schülerbänken zeigen ein anderes Gesicht, wenn man eine andere Wissensfolie an sie anlegt. Ich zitiere wenige Sätze aus BACHTINS Studien über die europäische Lachkultur und ihren Verfall seit dem 17./18. Jahrhundert – in der Hoffnung, durch diese andere Perspektive den Inschriften Züge ablocken zu können, die das Pädagogenwissen nicht an sich heranlassen kann.

„Das scharfe Empfinden des Sieges über die Furcht ist ein wesentliches Moment des mittelalterlichen Lachens. Dieses Empfinden drückt sich in einigen Eigentümlichkeiten der Lachgestalten des Mittelalters aus. In ihnen ist stets die besiegte Furcht gegenwärtig: in der Form des abstoßend Komischen, in der Form umgestülpter Symbole der Macht und Gewalt, in den komischen Gestaltungen des Todes, in der fröhlichen Zerstückelung. Alles Bedrohliche wird ins Komische gekehrt“ (BACHTIN 1990, S. 35/36).

Was Furcht einflößt, wird auf Belachbarkeit hin stilisiert. Die drei eingangs zitierten Bank-Texte wecken beim Leser zunächst Lachen – wenn er Pädagoge ist, wird er freilich geneigt sein, unverzüglich die Stirn in Falten zu legen und das ihn insgeheim Belustigende als bedenkenswertes und dann auch schon als bedenkliches Symptom zu betrachten. Es könnte aber sein, daß er es kraft dieser Transformation schon verkennt. Natürlich wirken große Namen wie EINSTEIN und NEWTON einschüchternd, man ist als Adressat des Unterrichts soviel wie nichts, im Aufblick zu diesen Geistesriesen, die im Lehrbuch, von der Lehrperson als die Entdecker und Erzeuger von Wissen zitiert werden, von dessen Beherrschung das Schulschicksal, wenn nicht mehr, abzuhängen scheint. Die Inschrift in Beispiel 1 verrückt die schuloffiziellen Maßstäbe – der Riesenabstand zwischen dem Wissenschaftsheros und dem erschöpften leeren Schülerkopf wird durch die pathetisch hergestellte Parallele so gut wie annulliert: beide sind tot, und dem Schreiber ist auch schon „so elend“. Das Ganze hat auch durch die graphische Gestalt, die lustvoll ausgekostete Wiederholung („ist tot“, „ist tot“), die ja von der inhaltlichen Logik her überflüssig ist (da könnte es heißen: „Einstein und Newton sind tot“), einen Effekt, der auf die sinnliche Sprachgestalt, die Form hinweist. An ihr explodiert das Lachen. Es handelt sich um etwas anderes als um die irgendwie verschlüsselte Mitteilung, daß dem Schüler oder der Schülerin elend zumute ist. Die Lernsituation wird auf eine groteske Parallele hin stilisiert und diese Stilisierung wird in eine seriöse und pathetisch aufgedonnerte Gestalt gebracht, die zum Lachen ist. Das Bedrohliche wird komisch. Lächerlichmachen statt Depression oder Anklage oder Flucht oder Analyse.

„Mit dem Entsetzlichen wird ein Spiel getrieben, es wird ausgelacht. Das Furchtbare wird zu einem fröhlichen Popanz gemacht... Deshalb schließt das festtägliche Lachen des Volkes nicht nur das Moment des Sieges über die Furcht vor den Schrecken des Jenseits, vor dem Geheiligten, vor dem Tod in sich ein, sondern auch das Moment des Sieges über jede Gewalt, über die irdischen Herrscher, über die Mächtigen der Erde, über alles, was knechtet und begrenzt“ (BACHTIN 1990, S. 36/37).

„...es begann eine andere Wahrheit zu tönen: lachend, närrisch, unziemlich, fluchend parodierend, travestierend. Furcht und Lüge zerstreuten sich vor dem Triumph des Mate-

riell-Leiblichen und des Festtäglichen“ (BACHTIN 1990, S. 39). Die einschüchternde Übermacht der Wissensheroen (EINSTEIN und NEWTON), der Ehrfurchts- und Andachtszwang vor dem Heiligsten (das Gebet an die Heilige Jungfrau Maria), der Respekt vor geheiligten und jeden subjektiven Einspruch zurückweisenden Bildungsgütern wie dem „Erkönig“ – sie werden nicht durch diskursive Einwände angefochten, sie werden weggelacht, diese Größen werden heruntergeholt mit Mitteln der parodistisch variierenden Nachäffung („Wer baggert so spät im Baggerloch“), der unziemlichen bis gotteslästerlichen Verwendung der Gebetsform um eine Sünde, in der sich ein Zentralsatz des altchristlichen Glaubens paradox verzerrt – in raffiniertem Wortspiel („sündigen ohne zu empfangen statt empfangen ohne zu sündigen“) werden die Maßstäbe verrückt. Lachlust wird frei, nicht nur weil das Ehrfurchtsstabus dessen, was sonst schweigen heischend daherkommt, angetastet wird, sondern auch weil die Lust am Sinnlichen, am Verrückten, am Unreglementierten sich ihrerseits scharf geschliffener Formen bedient², (welche üblicherweise nur im Interesse der Durchsetzung der geheiligten Güter verwendet werden).

Herkömmlich ernsthaftem pädagogischen Denken mag es naheliegen, in all dem nur eine Art Protest zu sehen, närrischen Protest, der sich ein Ventil sucht, weil andere Äußerungsformen verboten sind. BACHTIN macht darauf aufmerksam, daß solche Globaldeutung Lachkultur verkennt, wenn sie das Lachenmachende wie das Lachen zum Mittel für etwas entschärft, was prinzipiell auch anders ausgedrückt werden könnte:

„Das Lachen ist primär keine äußere, sondern eine wesentliche innere Form. Man kann das Lachen nicht in Ernst verwandeln, ohne den Inhalt der sich im Lachen eröffnenden Wahrheit zu vernichten oder zu entstellen. Das Lachen befreit nicht nur von der äußeren Zensur, sondern vor allem vom großen inneren Zensor, von der in Jahrtausenden dem Menschen anezogenen Furcht vor dem Geheiligten, dem autoritären Verbot, dem vergangenen, vor Macht“ (BACHTIN 1990, S. 39).

Angesichts der BACHTINSchen Interpretationsfolie werden einige der Bankinschriften (die in ihrem lapidaren Stil wie in ihrer sinnlichen Gestalt ja gar nicht zutreffend als *Kritzeleien* bezeichnet werden dürfen, wie es der Untertitel des genannten Buches zu tun sich unterfängt) zu etwas ganz anderem als zu Symptomen von läppischen Kindereien oder von apokalyptisch umwitterten Tiefenschäden. Lust an der Verrückung der Maßstäbe, an der Zerstörung von Ernsthaftigkeit – Lust daran, die Verrücktheit der Welt, der Kultur, der Ordnung des Zusammenlebens aufzuspüren und diese vernünftige Welt symbolisch in die Luft gehen zu lassen, ihren Ernst als angemäßen, der Sinnlichkeit und Sterblichkeit der Menschen unangemessenen in einer geschliffenen Gestalt (und nicht in Argumentationen) bloßzustellen. Diese Lust wird in einigen dieser Inschriften spürbar, wenn man sich dazu bereit findet, den Filter des beflissen ernsthaften Pädagogenwissens einmal beiseite zu lassen. Merkwürdig, daß Pädagogen so schwach sensibilisiert sind für den Strom unserer Kultur, der in vielen Produkten – von RABELAIS bis JACQUES OFFENBACH, CHARLES CHAPLIN und auch THOMAS BERNHARD – die Verrücktheiten ins Extrem treibt, um sie kunstvoll raffiniert dem (auch bitteren) Lachen preiszugeben. Des ERASMUS VON ROTTERDAM „Lob der Torheit“, das ja die lustvoll bissig ausgezeichneten Verrücktheit der Menschenwelt zur Narrheit Gottes in Beziehung setzt (denn der erlöste die Welt durch Torheit, nicht durch Weisheit – vgl. ERASMUS 1973, S. 103) – dieses „Lob der Torheit“ hatte in den folgenden von Glaubenskämpfen und Disziplinierungszwängen verdüsterten Jahrhunderten wenig Resonanz – schon gar nicht bei Pädagogen, die als angestellte Zuchtmeister oder säkularisierte Seelsorger mit Lachlust und Akzentuierung von Verrücktheit begrifflicherweise wenig anfangen konnten oder durften. Um noch einmal

BACHTIN zu zitieren, der Ursachen für die von ihm so genannte „Degradation des Lachens“ in der Neuzeit skizziert – und damit auch eine Aufmerksamkeitsrichtung umreißt, die die Eigenart unserer Erziehungskultur in neuem Licht sehen lassen kann:

„In der neuen offiziellen Kultur (sc. des Klassizismus und Rationalismus seit dem 17. Jahrhundert) nehmen die Tendenzen zur Stabilität und Abgeschlossenheit des Seins, zur eindeutigen und eintönigen Ernsthaftigkeit der Gestalten überhand. Die Ambivalenz des Grotesken wird inakzeptabel. Die hohen Gattungen des Klassizismus lösen sich völlig von der großen Lachtradition“ (BACHTIN 1990, S. 45).

2. Ein Unterrichtssplitter

Arten der Aufmerksamkeit artikulieren uns das Weltgewimmel, ordnen es auf, lassen es sichtbar werden. Und sie nähren sich aus Arten des Wissens, das in die Situation mitgebracht wird – so wie seinerseits das, was in die Netze der Aufmerksamkeit geht, nach einer bestimmten Verarbeitung das Mitgift-Wissen wieder anreichert.

An einer kleinen Unterrichtsszene möchte ich das Vorwissen, die Aufmerksamkeitsart und das neu resultierende Wissen bei einem Erforscher des „Hidden Curriculum“, bei J. HENRY, etwas genauer unter die Lupe nehmen: Was kommt unter der Oberfläche der scheinbar offen zugutliegenden Geschehnisse heraus, welche Art Wissen wird virulent – und wie steht es mit dessen Ernsthaftigkeit?

„Boris hatte Schwierigkeiten, 12/16 so weit wie möglich zu kürzen und kam nur bis 6/8. Die Lehrerin fragte ihn ruhig, ob das der kleinste Nenner sei. Sie schlug ihm vor, darüber ‚nachzudenken‘. Viel Fingergeknipse und viele hochgerekte Arme bei den anderen Schülern. Alle begierig, ihn zu korrigieren. Boris ziemlich unglücklich. Vermutlich intellektuell gesperrt. Die Lehrerin, ruhig, geduldig, übersieht die anderen und richtet Blick und Stimme ganz auf Boris. Sie fragt: ‚Gibt es eine Zahl, die größer als zwei ist, mit der du beide Seiten des Bruchs teilen kannst?‘ Nach ein oder zwei Minuten beginnt sie zu drängen, aber von Boris kommt nichts. Darauf wendet sie sich der Klasse zu und fragt: ‚Na gut, wer kann Boris sagen, welche Zahl es ist?‘ Fast alle melden sich. Die Lehrerin ruft Gretchen auf. Gretchen erklärt, daß vier die Zahl sei, durch die sich Zähler und Nenner teilen lassen“ (HENRY in ZINNECKER 1975. S. 42, 43).

Die deutende Durchdringung der Szene von HENRY läßt sich durch wenige Sätze aus seinem Kommentar illustrieren:

„Das Versagen von Boris hat Gretchen also den Erfolg ermöglicht; seine Niedergeschlagenheit ist der Preis für ihre blendende Laune; sein Elend der Anlaß zu ihrer Freude. Solche Szenen kennzeichnen die Grundschule... Wir finden Gretchens Verhalten selbstverständlich. Und das ist es ja auch. Wie könnte unsere Gesellschaft sonst weiterbestehen... Wir verharmlosen die Sache, wenn wir sagen, die gesellschaftlichen Institutionen ‚lehren‘ die Heranwachsenden etwas. In Wirklichkeit dringt die bestehende Gesellschaft in die letzten Poren des Gehirns ein... Weil sie nicht scheitern wollen, sind die meisten Schüler bereit, nahezu alles von ihren Lehrern anzunehmen, ohne sich weiter um die Wahrheit des Übermittelten zu kümmern. So wird man entfremdet aus bloßer Angst“ (HENRY 1975, S. 43/44).

Wie modelliert die Aufmerksamkeit die Szene in der artikulierten Beschreibung? Da sind einige Akteure voll präsent bei einer urdidaktischen Tätigkeit – dem Stellen einer Aufgabe, der Bemühung um die Lösung einer Aufgabe. Sie sind deutlich voneinander abgegrenzt, identifizierbar in ihrer Aktion wie in ihrem körperlichen Umriß – sie sind ja auch physisch an einer identifizierbaren Raumstelle, in einer durch die Uhr meßbaren Zeitpha-

se spielt sich alles ab: die Lehrerin fragt Boris, wartet, muntert etwas auf, hilft – und die anderen Kinder knipsen mit den Fingern und wollen das richtige Ergebnis sagen. Eindeutig die Frage, eindeutig die Nichtantwort des Boris, eindeutig des Begehren der anderen Kinder. Es scheint, das seien beinharte, abgrenzbare und für jeden beobachtenden Blick identifizierbare Tatbestände. Diesem Blick und dem in ihm virulent werdenden Wissen bleibt gewöhnlich verborgen, wie nachhaltig er die Gegebenheiten modelliert, die er nur aufzufassen wähnt. „Alle begierig, ihn zu korrigieren“, heißt es. Könnte die glatte Sprache die Aufmerksamkeit nicht erblinden lassen – könnte das *Korrigierenwollen* nicht so viele Namen und Gesichter haben wie Kinder in der Klasse sind?³ Sich für ein Unbill rächen wollen, das Boris einem angetan hat in der Pause? Eine Scharte auswetzen, die einen bei der Lehrerin in schlechtem Licht hat erscheinen lassen? Zuhause erzählen wollen, daß man eine Antwort gefunden hat, die ein anderer nicht schaffte? Den andern imponieren? Sich die bodenlose Langweile vertreiben? Und so fort: und was alles kann sich in der Frage der Lehrerin, in ihrer Hilfe melden? Ein Gewimmel von Aktivitäten und Gefühlen kann sich als *Frage* manifestieren – Informationsbeschaffung für kritisch-bissige Eltern, für das fällige Zeugnis, Düpierung eines bestimmten Hochmuts bei Boris; Bedürfnis, über die Zeit der Stunde auf bequeme Art hinwegzukommen, Lust am Zappelnlassen, usf. Ein Meer von Unbekanntheiten wird in der scheinbar so präzisen und unanfechtbaren Tatsachenbeschreibung unkenntlich. Keine Lebenspraxis ist möglich ohne solche Art, vieldeutige Geschehnisse identifizierbar zu machen, gewiß – aber solche vergeblich beinhalten Tatbestände sind *Erzeugnisse* unseres Wissens, unserer Aufmerksamkeit, unsere Handlungskonventionen; sie zeichnen bestimmte Züge der Widerfahrnisse aus und kombinieren sie mit anderen zu einem Netz von sogenannten Tatsachen. Die Schul-Welt wird überschaubar, traktierbar – gewiß. Ob aber auch bekannt, ist sehr zweifelhaft.

Freilich, HENRY gibt sich auf seine Weise nicht zufrieden mit den von ihm herausmodellierten Frage-Antwort-Tatbeständen in der Klasse. Aber nicht so, daß er ihre Eindeutigkeit auflösen würde durch Reflexion auf in ihnen sich meldende subjektive Konstitutionsleistungen – sondern so, daß ein systematischer Zusammenhang zwischen ihnen hergestellt wird, der seinerseits auf eine dahinterliegende eigentliche Wirklichkeit verweist: die Konkurrenzgesellschaft, in der sich Triumph und Hochgefühl des einen vom Versagen und der Niederlage des anderen nährt. Das Unterrichtsgespräch wird zum Illustrationsfall eines allgemeinen Musters, wie Menschen in einer bestimmten Gesellschaft miteinander umgehen (müssen). Wobei die allgemeineren Horizonte geschichtet sind – der erste Durchdringungsblick sieht nur das Muster *der Grundschule* („Solche Szenen kennzeichnen die Grundschule“). Der zweite sieht die *Gesetze der Gesellschaft*. Und die sind auf Neid, Haß, Entfremdung hin gepolt.

Kein Zweifel, daß das hier vorausgesetzte und sich anreichernde Wissen jeden, der es erzeugt oder zur Kenntnis nimmt, dazu bringt, die Stirn in Falten zu legen. Es handelt sich um nichts Geringeres als um die Ruinierung von Kindern, um das Auslöschen von Umgangsformen, die die Konkurrenzkampfkapazität schwächen könnten. Der scheinbar so vertraute und normale Schul-Vordergrund im Frage-Antwort-Spiel wird wissend durchstoßen und verändert dabei sein harmloses Gesicht. Eine Bestie wird sichtbar. Ein Allgemeines tritt hervor. Am Lehrgespräch der Grundschulklasse zeigt sich die Unmenschlichkeit der Gesellschaft. Und der Pädagoge ist – fast möchte man sagen – zu diesem Wissen verflucht; er ist mit diesem von ihm erzeugten Wissen geschlagen. Das kann nicht heiter stimmen, das verbietet jeden Leichtsinn, das fordert Umkehr, das muß eigentlich einen praktizierenden Lehrer in die Nähe der Verzweiflung bringen,

weil er ja aufgeklärt wird, daß er *im Grunde* nicht Kinder in bestimmten Kulturtechniken unterrichtet. Pädagogikwissen dieser Art filtert aus eindeutig (gemachten) Tatbeständen tieferliegende allgemeine Wahrheiten heraus, die ihrerseits zu strengen normativen Urteilen über Handlungspraxen Anlaß geben. Das Wahre und das Gute, um das es hier geht, läßt keinen Jux, kein Augenzwinkern zu. Die affektive Qualität, die das Wissen gewinnt, ist im Falle HENRY (wie auch zuvor im Fall SEIFFERT) die des tiefen Ernstes. Die Welt liegt im Argen, der Vordergrund täuscht – es steht schlimmer, als es scheint. Man wird vermuten dürfen, daß der nicht zu übersehende Ernst pädagogischer Gespräche, Texte, Wissensgewinnungsformen mit solchen Weltbildern einer säkularisierten Seelsorge zusammenhängt. Wobei ich über Wahrheitsansprüche hier nicht richte – vielleicht treffen sie ja zu. Der affektive Aggregatzustand des Wissens verdient Aufmerksamkeit auch ganz unabhängig von der Wahrheitsfrage. Das hiermit Angepeilte wird wohl deutlicher, wenn der HENRY-Text mit einem anderen Text konfrontiert wird, in dem es auch um eine Unterrichtsszene geht, die mit Lehrerfrage und Schülernichtwissen zu tun hat. Ich zitiere einen Abschnitt aus dem Büchlein von ERNST EGGIMANN: *Landschaft des Schülers* (Zürich 1973):

„Der Lehrer faßt zusammen. Am Schluß faßt der Lehrer zusammen. Dabei fragt er die Schüler und will wissen, was er eben erzählt hat. Natürlich wissen es die Schüler nicht so gut wie er, und er wird oft ungeduldig. Dann sagt er alles selbst noch einmal. Man muß ihn nur lange genug warten lassen. Warum will der Lehrer alles noch einmal wissen, wenn er es doch schon weiß? Auf einmal fragt er: Wie kommt es, daß immer genug Sauerstoff zum Atmen da ist? Ja, du! sagt der Lehrer und schaut vielleicht gerade den Schüler an. Es ist besonders peinlich, wenn man in diesem Augenblick nichts weiß. Der Lehrer empfindet es als Beleidigung, wenn man so kurze Zeit, nachdem er etwas erklärt hat, schon nichts mehr davon weiß. Der Schüler schaut auf die Tafel, da stand es doch, aber der Lehrer hat es ausgewischt. Wer produziert auf der Erde Sauerstoff? hilft der Lehrer nach. Wenn es nur nicht in diesem Augenblick läutet! Dann kann die Klasse erst in die Pause gehen, wenn der Schüler die Antwort gegeben hat. Von überall hört er nun: die Pflanzen, die Pflanzen, die Pflanzen. Der Schüler erinnert sich an grüne Blätter auf der Wandtafel und an eine gelbe Sonne mit Strahlen. Er sagt: die Pflanzen! und versucht sich weiter zu erinnern. Eine Urwaldstimmung kommt ihm wieder in den Sinn. Er hat an seine Insel gedacht, die grün ist, weil sie unten am Berg eine frische Quelle hat, die das ganze Jahr Wasser führt. Dort scheint auch die Sonne, und das Meer ist warm und blau. Mann kann von Fischen leben und von den Orangen, Bananen, Kokosnüssen. Der Schüler hat einen Freund, einen Indianer, den sein Stamm, der auf einer größeren Insel im Osten lebt, hier ausgesetzt hat, um ihn dem bösen Gott der Insel zu opfern. Als der junge Indianer ihn zum ersten Mal sah, fiel er auf die Knie, und noch heute dient er ihm mit Ergebung. Der Schüler hat ihn schon einige deutsche Wörter gelehrt. Auch kann er schon einige Buchstaben schreiben. Nur Rechnen fällt ihm schrecklich schwer.

Der Lehrer fragt einen anderen, von dem er weiß, daß er es kann. Schnell hat der Schüler auf die Uhr geschaut. Noch viereinhalb Minuten. Das kann sehr lange dauern. Gegen den Schluß ist die Stunde auch wirklich todlangweilig geworden. Ein Mädchen spricht sehr leise, der Lehrer wiederholt zufrieden, was das Mädchen gesagt hat. Der Schüler ist schon dran gewesen, nun kann er getrost warten. Die andern warten auch. Wenn es läutet, müssen Sie ein Handballtor besetzen. Der Lehrer faßt selber zusammen. Auch er schaut auf die Uhr. Da darf der Schüler auch noch einmal. Noch immer zwei Minuten. Der Schüler beginnt zu zählen. Wenn der Lehrer nur nicht über das Läuten hinaus macht. Dann haben die Neuntklässler beide Tore. Einer nimmt die Turnschuhe aus dem Pult hervor, andere versorgen das Biologiebuch und das Biologieheft. Die beiden, die immer pokern, versorgen die Pokerwürfel. Die Stunde ist noch nicht zu Ende. Wer faßt es zusammen? in zwei, drei Sätzen. Niemand hält die Hand auf. Großes Schweigen. Der Schüler hat keine Ahnung, was der Lehrer gefragt hat. Er starrt am Lehrer vorbei auf die Wand. Immer noch meldet sich keiner. Es läutet. Der Lehrer wiederholt die Frage: Was ist Assimilation? Ihr könnt erst in die Pause, wenn jeder die Frage beantwortet hat. Und schon teilt er Blätter aus“ (EGGIMANN 1973, S. 33–36).

Daß in diesem Textabschnitt Wissen von (oder sollte man sagen „Wissen um“?) Unterricht zur Sprache kommt, läßt sich wohl nicht anzweifeln. Ich erinnere mich an eine Seminarsitzung, bei der Studierende einem solchen Abschnitt ziemlich gebannt zuhörten – nachher kamen sie und wollten in dem Buch blättern; einer sagte: „Genau so ist es, genau so war es“. (Eine solche Äußerung ist mir nach der Darlegung von Befunden empirischer Unterrichtsforschung nie zu Ohren gekommen).

In welches Licht wird Unterricht von der Aufmerksamkeit, dem Wissen dieses Autors getaucht? Ein Katarakt von unverbundenen, kaum vorhersehbaren, schwer einzuordnenden inneren und äußeren Geschehnissen zieht am Leser vorüber – diese Landschaft ist alles andere als übersichtlich, sie hat skurrile Züge, Schründe, Zacken; es handelt sich nicht um einen präparierten Lernpfad mit Stufen, eher um ein wildes Zickzack. Der Schüler, in dessen Bewußtseinsstrom mit allen Stromschnellen und Verlangsamungen der Leser sich einbezogen sieht – dieser Schüler ist keineswegs ganz „da“, als identifizierbare Größe mit festen Eigenschaften, zu diesem Zeitpunkt an diese Ort. Seine zeitlichen und räumlichen Ausflüge verlassen durchaus seinen Sitzplatz im Schulsaal; Früheres und Künftiges, Phantasierealitäten sind ihm wirklicher präsent als der räumlich nahe und zeitlich koexistente Lehrkörper mit seinen Fragen. Die Merkwürdigkeit des Geschehens um ihn, das eigentlich Unglaubliche streift ihn, wenn er das Selbstverständliche der Lehrerwiederholungsfrage denn nun doch nicht so ganz selbstverständlich finden kann. Er weiß es doch eh besser – warum fragt er? Es stand doch an der Tafel, warum hat er es ausgewischt? Angst und Hoffnung durchfluten ihn bei der Zusammenfassungsaktion: macht *er* länger, so daß das Handballtor nicht mehr frei ist, die Aufbruchs- und Aufräumgebärden der anderen beschleunigen die lahme Zeit auch nicht. Und zum Schluß unverhofft noch eine Frage, die das *aus* der Pausen-Hoffnungen bedeutet...

In drei Zügen unterscheidet sich diese Art, Unterricht zu Gesicht zu bringen, Wissen um Unterricht aufzubauen, grundlegend von der Betrachtungsweise HENRYs:

Es tauchen keine identifizierbaren und eindeutigen Aktionen von randscharf umrissenen und voll präsenten Akteuren auf. Der Schüler, dessen Landschaft hier zum Vorschein kommt, ist eher ein Strudel oder ein Gewimmel von Ideen, Einwänden, Phantasien, Ängsten, Hoffnungen, Verlegenheitsgesten als ein deutlich zentriertes Subjekt, das durch eine bestimmte Frage angefordert wird und nach Maßgabe seines Wissens reagiert. Der Aktionsvordergrund bei HENRY zeichnet sich ja durch große Eindeutigkeit und Abgrenzbarkeit der Personen und der Handlungen aus⁴. Bei EGGIMANN rutschen Phantasien und Realitäten ineinander, jähe Überraschungen durchkreuzen das Erwartete, kein souveräner Beobachterposten wird dem Leser angeboten: ein dienstbarer Schüler-Indianer, ein Handballtor, abgeräumte Pokerwürfel, verstörte Geistesabwesenheit – unterlegt mit Vorsagegeraune der richtigen Antwort, Starren auf eine leere Tafel, leise Mädchenstimme, die etwas sagt, was nicht aufgenommen wird: man möchte sagen, ein krudes Durcheinander – und das soll Wissen von oder um Unterricht transportieren? Von HENRY aus gesehen (und von jeder konventionellen Unterrichtsbeschreibung oder Beobachtung) ist diese Zertrümmerung eindeutiger und identifizierbarer Tatbestände und Aktionsformen der erste auffallende Zug: Fragmente, Diskontinuitäten, Lücken, wohin man schaut: Wie reagiert der Lehrer auf das Vorsagen? Was sagt das leise Mädchen? Wie passen die verschiedenen Zusammenfassungen zusammen, wie bauen sie aufeinander auf? Solche Strukturierungswünsche, die sich ein konsistentes Bild machen wollen, werden enttäuscht. Das Ganze hat etwas von tagtraumartiger Verrücktheit mit Leerstellen und Verwerfungen. Und doch äußert sich darin Wissen. Wie das? Der zweite grundlegende Unterschied zu

HENRYs Art, einem Unterricht Wissen abzugewinnen, liegt in dem völligen Fehlen von Durchdringungsbemühungen. Da ist kein vordergründiges Geschehen, dessen harmlos alltäglichen Anschein es durch theoriegeschärfte Tiefblicke zu durchschauen gälte. Was erzählt wird, wird nicht zum Symptom tieferliegender, verborgener, unheilswangerer Befindlichkeit oder zum Material, mithilfe dessen sich allgemeine Zusammenhänge (die dem vordergründigen Blick, der am Einzelnen haftet, verborgen bleiben müssen) illustrieren, beweisen oder bestreiten lassen. Und es scheint ja gerade das zu sein, was das ernsthafte Wissen von Erziehung, von Unterricht charakterisiert: die Überwindung des Zufälligen, des krud Einzelnen und Einmaligen, die Durchleuchtung auf Allgemeines. Daraus lassen sich Theorien bauen – und vielleicht auch Praxisfolgerungen ableiten. Nichts als Mangel also bei EGGIMANN – und von daher die naheliegende Einschätzung: literarische Spielerei, Feuilleton, für Wissenschaft wie für Praxis nutzlos und belanglos, weil kein triftiges, identifizierbares, überprüfbares Wissen abwerfend. Wieso aber dann doch der schwer zu leugnende Eindruck, hier trete Wissen von Unterricht zutage?

Ein dritter Zug, aufgrund dessen man geneigt sein mag, der EGGIMANN-Wissensversion jede Ernsthaftigkeit abzustreiten, ist der totale Verzicht darauf, das präsentierte Geschehen in irgendeiner Form auf seine pädagogische, menschlichkeitsförderliche Qualität hin zu beurteilen⁵. Es scheint, daß hier eine Aufmerksamkeit am Werk ist, die so gebannt von den sich überlappenden skurrilen Geschnehnissen und Gefühlen ist, daß sie mit ihrer Vergegenwärtigung völlig ausgefüllt ist.

Ich vermute, daß das die drei Gründe sind, die dazu führen, daß man Wissen um Erziehung und Schule vom Typ der EGGIMANNschen Darstellung gemeinhin den Charakter ernsthaften pädagogischen Wissens absprechen wird – und daß dabei Grundzüge dessen aufscheinen, was die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens konstituiert: (1) Es muß um eindeutig identifizierbare oder identifizierbar gemachte Akteure und Handlungen gehen, wenn eine sprachliche Darstellung den Anspruch auf Wissenspräsentation erhebt. (2) Es muß jedenfalls die Bemühung deutlich werden, eine Ebene der vordergründigen singulären Tatsachen auf eine Ebene dahinterliegender, allgemeiner, verborgener Zusammenhänge hin zu durchdringen, übersteigen, durchleuchten. (3) Die solcherart durchleuchteten und ihrer Einmaligkeit entwundenen Geschnehnisse sind auf ihre Qualität hin zu beurteilen – sei es unter Gesichtspunkten der Effizienz, sei es unter Gesichtspunkten inhaltlicher Zielvorstellungen von Erziehung und Unterricht.

Aber man macht es sich zu leicht, die EGGIMANNsche Aufmerksamkeit so abzuqualifizieren, um damit die Ernsthaftigkeit des Pädagogenwissens gegen fundamentale Rückfragen zu immunisieren.

Es könnte doch sein, daß dieses Ausscheren aus den überlieferten Identifizierungs-, Durchdringungs- und Beurteilungszwängen Züge an sozialen Geschnehnissen zutagebringt, die zwar jeder lebensweltlich kennt und in ihrem Realitätsgewicht kaum verleugnen kann, die aber systematisch weggefiltert werden, wenn nur das ernsthafte Wissen gilt. Es könnte sein, daß das, was dem Bewußtseinsstrom in seiner Diskontinuität, Vieldeutigkeit und in seiner Durchbrochenheit aufstößt, Züge von Realität aufbrechen läßt, die der wissensoffiziellen Zurichtung der Wirklichkeit prinzipiell verschlossen bleiben. Warum muß Wissen immer und prinzipiell auf Hintergründe, auf Allgemeines durchstoßen? Ist die Oberfläche nur die Oberfläche? Hat NIETZSCHE nie gelebt, möchte man pathetisch dagegen fragen. Denn er hat ja immer wieder darauf aufmerksam gemacht, daß es eine Sehschwäche sein könnte, die einen dazu verführt, Ähnlichkeiten, Allgemeinheiten wahrzunehmen und Hinterwelten aufzusuchen – eine Sehschwäche für das vieldeuti-

ge, faszinierend schillernde Einmalige: „...die Ähnlichseherei und Gleichmacherei ist das Merkmal schwacher Augen“, die unfähig sind, „das Einmalige zu sehen“ schreibt er (NIETZSCHE, Die fröhliche Wissenschaft III, 228, 1955, S. 152/153).

Die Oberfläche, das Oberflächliche gilt der deutschen Bildungstradition, in die das pädagogische Denken tief verwickelt ist, als kein Gegenstand für „tieferes“ Wissen. Nicht nur die moderne Kunst – wenn auch sie besonders, nicht nur die moderne ästhetische Theorie könnte ihm freilich den Star stechen für ein Wissen, das die Gewaltsamkeit der Zwänge zur Identifizierung, zur Durchdringung, zur Bewertung hinter sich läßt – und anderen Wissensarten spielerisch Raum gibt. Keine zupackende, isolierende, sondern eine gleichschwebende Aufmerksamkeit, die auf Zensuren und Belehrungen, auf das Ausfüllen von Lücken und auf das Auflösen von Ungereimtheiten verzichtet, wäre wohl die Entstehungsbedingung von solcher Art Wissen. Und die Fähigkeit, Imaginationen spielen zu lassen und sie in eine Gestalt zu bringen, welche das Einzelne nicht bloß subsumiert oder verstümmelt (vgl. GAMM 1990, S. 103–107). Die ästhetische Dimension psychoanalytischer Aufmerksamkeit, auf die GERHARD GAMM jüngst eindringlich hingewiesen hat, kann zum Zug kommen, wenn es denn eine Art pädagogischen Wissens von spielerisch ästhetischem Charakter geben sollte. Dafür ist EGGIMANNs Text gewiß ein kleines Beispiel.

GAMM formuliert Impulse, die dem pädagogischen Wissen guttun könnten, wenn denn der notorische Ernst seine Monopolstellung aufgeben würde; wenn uns bei Kindergeschichten, Schulbankinschriften, sich hinziehenden Unterrichtsminuten auch anderes einfallen und auffallen dürfte als die angeblich dahinterliegenden politischen, moralischen oder theoretischen Rahmungen; mit diesem von GAMM artikulierten Sucher gäbe es vermutlich einiges zu entdecken, was die ästhetische Moderne in Beziehung zu pädagogischem Wissen und Handeln bringen könnte; der GAMM-Text formuliert positiv, worum es mir ging, wenn ich bei den Schulbank-Inschriften und bei der Betrachtung von Lehrerfrage und Schülerantwort auch für eine notorisch *nicht* ernsthafte Leseart plädierte:

„Die ästhetische Moderne deutet an, was es heißt, entgegen dem Erwartungsdruck der Gesellschaft, Perspektiven und Wahrnehmungen umzustellen und das Bruchstückhafte der Eindrücke und Bilder, der Affektkonstellationen und Erinnerungen von den Identitätszumutungen des gesellschaftlichen Ethos befreit vorzustellen. Sie zieht die realitätssichernden, dinghaften Distinktionen von Subjekt und Objekt in Zweifel und unterminiert den öffentlich kommunizierten Sinn. Nicht die allgemeine Betriebsvorstellung zuhandener Dinge oder der Regelkanon nützlicher Gebrauchswerteigenschaften dominiert die Weltwahrnehmung, sondern die einheitsauflösende und kontinuierkeitsprengende Eigengesetzlichkeit von Teilsenantiken, welche schockartig die gleichsam kristalline Realität als *Konstruktion* und *Reduktion* entlarven“ (GAMM 1990, S. 126).

Man mag fragen: wo bleibt da die pädagogische Verantwortung? Dominiert hier privatisierte ästhetische Geschmäckerei und Beliebigkeit? Was soll solches Wissen unserer Lernkultur bringen? Wird hier erklärtermaßen nicht nur zersetzt, was Halt, Vorhersehbarkeit, Beherrschbarkeit gewähren kann? Und versinken wir ohne solchen Halt nicht in Chaos und Terror? So muß selbstrebend vom ernstesten Pädagogen-Ethos aus gefragt werden. Aber vielleicht ist diese Angst unbegründet, weil sie blind macht für den „Möglichkeitssinn“, dessen Auftreten schon bei MUSIL der Schule und ihren Lehrern Schrecken einjagte (MUSIL 1952, S. 16–19). Noch einmal einige Sätze von GAMM in seinem Aufsatz, der – was das Verhältnis von Ethik und Ästhetik angeht, wichtig werden könnte:

„Unter der Oberfläche konventionell abgestimmter Schemata des Handelns und Identifizierens entfalten sich (sc. in der ästhetischen Moderne) Texte und Bilder einer verengten, verschobenen oder

perspektivisch verkehrten Welt, die sowohl den verdeckten Gewaltszusammenhang der Dinge sinnlich wahrnehmbar werden lassen, als auch sensibel machen für neue, individuell wie kollektiv noch nicht verwirklichte Lebensmöglichkeiten“ (GAMM 1990, S. 126).

Die Leidenschaft, der Welt die Widerständigkeit, die Verrücktheit, die Wirrnis, die Oberflächlichkeit zu nehmen – durch Vorstöße in hintergründige Zusammenhänge, durch Identifikation von eindeutigen und abgrenzbaren Tatbeständen, durch Rahmungen und Normierungen, die gut-schlecht, richtig-falsch-Urteile zulassen und begehbare Wege zu auszumachenden Zielen festlegen – diese Leidenschaft ist ja eine Leidenschaft zu solidem Wissen, und dessen scheint eine so ernsthafte Angelegenheit wie die Erziehung nicht entraten zu können. Freilich, es könnte sein, daß über diesen Bemühungen die Welt zum Verschwinden gebracht wird, worauf eine fröhliche Wissenschaft seit ERASMUS VON ROTTERDAM, seit NIETZSCHE des öfteren auf freilich unseriöse Weise aufmerksam zu machen sucht, wenn etwa einer ihrer Vertreter empfiehlt, was in keiner methodologischen Abhandlung über Verfahren zum Gewinnen von Einsichten Platz haben dürfte:

„Man muß zuweilen trinken, um den Ideen, die in eines Gehirn liegen, und den Falten mehr Geschmeidigkeit zu geben und die alten Falten wieder hervorzurufen“ (LICHTENBERG 1953, S. 137).

(Es geht ihm also nicht um das Wegbügeln, sondern um das Starkmachen der Falten!)

Oder, wenn derselbe Autor sich gar, als Fachmann auf diesem Gebiet, herausnimmt, über die lehrbuchmäßigen Niederlegungen der denkbar seriösesten Wissenschaft und den Preis dieser ernsthaften Aufordnung zum Zweck der Belehrung in folgender Weise zu sinnieren:

„Ein etwas vorschnippischer Philosoph, ich glaube Hamlet, Prinz von Dänemark, hat gesagt, es gäbe eine Menge Dinge im Himmel und auf der Erde, wovon nichts in unseren *Compendiis* steht. Hat der einfältige Mensch, der bekanntlich nicht recht bei Trost war, damit auf unsere *Compendia* der Physik gestichelt, so kann man ihm getrost antworten: ‚Gut, aber dafür stehen auch wieder eine Menge von Dingen in unseren *Compendiis*, wovon weder im Himmel noch auf der Erde etwas vorkommt‘“ (LICHTENBERG 1953, S. 153).

Warum muß ich einen langen ernsthaften Aufsatz schreiben, wenn LICHTENBERG es in wenigen Zeilen, die einem Hofnarren der Wissenschaft in den Mund gelegt sein könnten, sagen kann? Weil es für Narren an diesem Hof weder Ausbildungsgänge noch Planstellen gibt. Die Sache ist halt zu ernst.

Anmerkungen

- 1 FREUDS Abhandlung „Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten“ gibt den Blick frei für die „Lust am Unsinn“, deren „Auflehnung gegen den Denk- und Realitätszwang“ – wie er dem Heranwachsenden zusehends auferlegt wird – „eine tiefgreifende und lang anhaltende“ ist (FREUD 1973, S. 140/141).
- 2 „Der (sc. lustgeladene Witz-) Gedanke sucht die Witzverkleidung, weil er durch sie sich unserer Aufmerksamkeit empfiehlt, uns bedeutsamer, wertvoller erscheinen kann, vor allem aber, weil dieses (sc. z. B. in geschliffenen Verkürzungen und Antithesen daherkommende) Kleid unsere Kritik besticht und verwirrt“ (FREUD 1973, S. 149).
- 3 „Die Handlungen sind *niemals* das, als was sie uns erscheinen! Wir haben so viel Mühe gehabt zu lernen, daß die äußeren Dinge nicht sind, wie sie erscheinen, – nun wohlan! Mit der inneren Welt steht es ebenso! (NIETZSCHE, Morgenröte Buch II, 116; 1954, S. 1091)

Auch: „Die Sprache und die Vorurteile, auf denen die Sprache aufgebaut ist, sind uns vielfach in der Ergründung innerer Vorgänge und Triebe hinderlich... *Wir sind alle nicht das*, als was wir nach den Zuständen erscheinen, für die wir allein Bewußtsein und Worte – und folglich Lob und Tadel haben“ (NIETZSCHE 1954, S. 1090).

- 4 Die Ausklammerungen von Resten und Überschüssen, welche die imperiale Weltgebärde des sich autonom machenden Ich vornimmt, hat KÄTE MEYER-DRAWE jüngst vor allem aus phänomenologischen Traditionen von MERLEAU-PONTY und vom späten ADORNO her bewußt gemacht. Der Ernst der pädagogischen Rede und der pädagogischen Gedanklichkeit läßt sich nach dieser eindringlichen Analyse leicht als Abwehr-Angst interpretieren – als Abwehrrangst vor den ausgeklammerten und draußen zu haltenden Resten und Skurrilitäten, welche an Identifizierbarkeit, Beurteilbarkeit und Subsumierbarkeit nagen könnten, würde man sich auf sie einlassen: „Der Bearbeitbarkeit der Natur im gesellschaftlichen Prozeß entspricht im wissenschaftlichen Bereich die kognitive Arbeit an dem empirisch Zufälligen und Unreinen... Erkennen wird in dieser Sicht zum Identifizieren, das allergisch auf alles Fremde reagiert“ (MEYER-DRAWE 1990, S. 54). Und: „Die Reduktion rationaler Möglichkeiten auf ein bloß kognitives Begreifen erweist sich als künstliche und gewaltmäßige Inthronisierung ausschließlich einer Erkenntnismöglichkeit“ (MEYER-DRAWE 1990, S. 55).

- 5 „Das Leben soll geliebt werden, *denn!* Der Mensch *soll* sich und seinen Nächsten fördern, *denn!* Und wie alle diese Solls und Denns heißen und in Zukunft noch heißen mögen...“ „Der ethische Lehrer... Ja! er will durchaus nicht, daß wir über das Dasein *lachen*, noch auch über uns – noch auch über ihn“ (NIETZSCHE, Die fröhliche Wissenschaft, I, 1 – in NIETZSCHE 1955, S. 34/35).

Daß unter der Last des Moralisierens sich Gold in Blei verwandelt, ist eine andere Diagnose NIETZSCHES, die auf die Herkunft der „notorischen Ernsthaftigkeit“ in pädagogischen Gedankenführungen aufmerksam machen kann (vgl. Die fröhliche Wissenschaft, Buch X, IV, 292; NIETZSCHE 1955, S. 292).

Literatur

- BACHTIN, M. M.: Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur. Frankfurt/Main 1990.
- BRACHT, U.: Bilder von der Schulbank – Kritzeleien aus deutschen Schulen. Mit einem Vorwort von JOHANNES ERNST SEIFFERT. München 1978.
- EGGIMANN, Ernst: Landschaft des Schülers. Zürich (Arche) 1973.
- ERASMUS VON ROTTERDAM: Das Lob der Torheit – Encomium Moriae. Stuttgart 1973.
- FREUD, S.: Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. Gesammelte Werke, Bd. VI. Frankfurt/Main, 5. Aufl. 1973.
- GAMM, G.: In der Leere der verschwundenen Metaphysik. Das Ästhetische in der psychoanalytischen Therapeutik. In: G. GAMM/G. KIMMERLE (Hrsg.): Ethik und Ästhetik. Nachmetaphysische Perspektiven. Tübingen (edition diskord) 1990, S. 94–130.
- HENRY, J.: Lernziel Entfremdung. Analyse von Unterrichtsszenen in Grundschulen. In: J. ZINNECKER (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim – Basel 1975, S. 35–51.
- LICHTENBERG, G. Chr.: Aphorismen – Briefe – Schriften. Hrsg. v. P. REQUADT. Stuttgart 1953.
- MEYER-DRAWE, K.: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990.
- MUSIL, R.: Der Mann ohne Eigenschaften. Hamburg 1952.
- NIETZSCHE, F.: Werke in drei Bänden, hrsg. v. K. SCHLECHTA. Bd. I, München 1954; Bd. II, München 1955.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Horst Rumpf, Universität Frankfurt, Institut für Schulpädagogik, Senckenberganlage 15, D-6000 Frankfurt a. M.