

Parmentier, Michael

Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer! Über den Gehalt und die ästhetische Wirkung eines Fünfzeilers von B.B.

Die Deutsche Schule 83 (1991) 2, S. 132-139



Quellenangabe/ Reference:

Parmentier, Michael: Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer! Über den Gehalt und die ästhetische Wirkung eines Fünfzeilers von B.B. - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 2, S. 132-139 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312453 - DOI: 10.25656/01:31245

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312453>

<https://doi.org/10.25656/01:31245>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 2 / 1991

Michael Parmentier

Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!

Über den Gehalt und die ästhetische Wirkung eines Fünfzeilers
von B. B.

132

Diese Aufforderung Bert Brechts läßt sich sehr verschieden deuten: Als taktische Verhaltensanweisung, die auf eine geschicktere Indoktrination zielt, oder als Aufforderung zum „pädagogischen Takt“, in dem die Macht der Erziehenden gebunden wird, um die Kräfte der Schülerinnen und Schüler herauszufordern und frei werden zu lassen. Michael Parmentier plädiert für die zweite Deutung.

Eckart Liebau

Kulturpolitik und Schule

Überlegungen zur Schulentwicklung im Modernisierungsprozeß

140

Vor dem Hintergrund der gegenwärtig viel diskutierten Thesen zu den Folgen sozialen Wandels im Prozeß von Modernisierung und Individualisierung analysiert Eckart Liebau die schulpädagogischen Forderungen der badenwürttembergischen Landeskunstkonzeption. Seine Einschätzung ist ambivalent: Künftig wird die ästhetische Bildung in der Sek. I eine viel größere Rolle spielen als bisher, das aber könnte zu einer vertieften Spaltung des Schulwesens führen, könnte in eine kulturpädagogisch-höhere und eine sozialpädagogisch-niedere Zweiteilung münden.

Wolfgang Böttcher

Soziale Auslese im Bildungswesen

Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989

151

Die zentrale bildungspolitische Frage der 60er und 70er Jahre lautete: Welchen Beitrag leistet das Schulwesen der Bundesrepublik zur Zementierung bzw. zum Abbau sozialer Ungleichheit? Daß diese Frage in den 90er Jahren absolut nicht als erledigt angesehen werden darf, zeigt dieser Beitrag eindringlich. Er ist auch geeignet, die These von der künftigen sozialen Zweigliedrigkeit des Schulwesens zu stützen.

129

Paul Schmitt-Wiemann und Rainer Schöneweiß

Perspektiven der Gesamtschule neben dem dreigliedrigen Schulsystem
Ein neuer Diskussionsansatz nach zwanzig Jahren 162

Angesichts des Fortbestehens des dreigliedrigen Schulsystems wurden Gesamtschulen häufig zum Reparaturbetrieb dieses Schulwesens degradiert. Das hatte und hat schwerwiegende Folgen für die pädagogisch-praktische Arbeit von Gesamtschullehrerinnen und -Lehrern. Die Autoren bilanzieren aus langjähriger und streckenweise mühevoller Erfahrung und plädieren für neue Lösungen. Auch sie beziehen sich dabei auf die von Klaus Hurrelmann in die Diskussion gebrachte These von der künftigen Zweigliedrigkeit des Bildungswesens.

Günter Warnken und Peter Klein-Nordhues

Unbehagen an Projektwochen – von Gesamtschulen lernen 181

Auch dieser Beitrag bilanziert ein Stück neuerer (Gesamt-)Schulgeschichte. Projektwochen als innovative didaktisch-methodische Wunderwaffe gegen die Ermattung in der „Vergewöhnlichung des Neuen“ werden von den Autoren mit erfahrungsnaher Ironie beleuchtet. Es geht ihnen nicht um Diskreditierung, sondern um Stärkung der Projektidee John Deweys; es geht ihnen darum, der Routinisierung des Projektgedankens entgegenzuwirken und die Projektwoche vom Geruch der „unernsten Perioden“ im Schulleben zu befreien.

Ulf Mühlhausen

Gegenseitige Hospitation im Unterricht

Ein (un-)heimlicher Fortbildungswunsch von Lehrerinnen
und Lehrern 199

Obleich gegenseitige kollegiale Hospitationen in der Lehrerfortbildungsdiskussion offiziell im Moment keine Rolle spielen, widmen Lehrerinnen und Lehrer dieser Idee innerlich außerordentlich viel Aufmerksamkeit. Das zeigen zwei vom Autor durchgeführte empirische Studien, die hier vorgestellt werden. Auffallend ist besonders die Ambivalenz der Betroffenen: gegenseitige Unterrichtshospitation wird dringlich gewünscht und zugleich heftig gefürchtet. Woran das liegen könnte und welche Bedingungen Hospitationen ermöglichen würden, zeigt die Befragung einer großen Stichprobe.

Elke Kleinau

Oberlehrer und Frauenbewegung im Kampf um die Mädchenbildung,
dargestellt am Beispiel des höheren Mädchenschulwesens in Hamburg 216

Anschließend an den Beitrag von Dorle Klika in Heft 1 dieses Jahrgangs beleuchtet Elke Kleinau die Situation der höheren Mädchenbildungsanstalten in Hamburg in der Umbruchssituation der Verstaatlichung des höheren Mädchenschulwesens. Dieser Prozeß war von heftigen Spannungen zwischen den auf Statussicherung und -verbesserung drängenden Oberlehrern und dem Kampf frauenpolitisch engagierter Lehrerinnen um Leitungspositionen an diesen Schulen begleitet. Der Beitrag läßt die Nicht-Staatlichkeit des Mädchenschulwesens in einem positiveren Licht erscheinen, boten die Privatschulen doch Frauen unangefochtener Positionen und größere Gestaltungsfreiräume für die Mädchenbildung.

Max Kreuzer

**Schulsystemeffekte in der Entwicklung des Selbstvertrauens
bei Schülern und Schülerinnen**

231

Die Entwicklung von Selbstvertrauen kann nicht ohne enge Zusammenhänge zur schulischen Mißerfolgs- oder Erfolgsbiographie gesehen werden. Obgleich dieser Zusammenhang offenkundig ist, gibt es nur wenige empirische Untersuchungen, die ihn belegen. Der Autor referiert eine dänische und eine deutsche Untersuchung, aus denen hervorgeht, daß hoher Selektionsdruck Einfluß auf das Selbstvertrauen und Selbstbild bei Schülerinnen, aber auch bei Schülern hat.

Detlev Kranz

**Gestaltpädagogik mit arbeitslosen Jugendlichen in schulisch
orientierten Maßnahmen**

239

In seinem Erfahrungsbericht über unterrichtsorientierte Projekte mit problembeladenen Jugendlichen gibt Detlev Kranz einen Einblick in das, was Gestaltpädagogik im Überschneidungsbereich von Sozialpädagogik und curricular orientiertem Unterrichten zu leisten vermag. Seine Arbeit stützt sich auf gestaltpädagogische Ausgangsthesen, die sich zu Begriffen wie „Vermeidung“, „Kontakt“, „Selbstunterstützung“, „existentielle Begegnung“ verdichtet haben.

Nachrichten und Meinungen

254

- Geschichte und Zukunft Europas
- Fortbildung in Polen

Michael Parmentier

Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!

Über den Gehalt und die ästhetische Wirkung eines Fünfzeilers von B. B.

Unter den Gedichten Brechts, die, nach der Datierung in der Werkausgabe, zwischen 1947 und 1956 entstanden sind, findet sich auch das folgende fünfzeilige und titellose Fragment (Werkausgabe Bd. 10, Frankfurt 1967, S. 1017):

*Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!
Laß es den Schüler erkennen!
Strenge die Wahrheit nicht allzu sehr an:
Sie verträgt es nicht.
Höre beim Reden!*

Es lohnt sich heute, dieses kleine Gebilde noch einmal genau zu lesen. In ihm wird nämlich in artistisch vollendeter Weise der wichtigste und wohl auch zukunftsfähigste Teil des bürgerlichen Erziehungsprojekts verteidigt: die Aufforderung zum selbsttätigen Vernunftgebrauch. Das ist zumindest mein Eindruck. Aber ein Eindruck kann täuschen. Michael Tischer hat in der „Pädagogischen Korrespondenz“ den unscheinbaren Fünfzeiler ganz anders gelesen. Für ihn verteidigt das Gedicht nicht die Aufforderung zum selbständigen Vernunftgebrauch, sondern ermahnt zur effizienteren Indoktrination. Nach Tischers Deutung empfiehlt Bert Brecht dem angesprochenen Lehrer, stellvertretend für alle anderen, als „Sachwalter fremder Interessen“ (Tischer 1988, S. 5) bei der Vermittlung der Wahrheit „geschickt“ vorzugehen, damit der Schüler nicht „das Gefühl hat, manipuliert zu werden“ (ebd., S. 6). Der Lehrer soll auf eine forcierte und ostentative Rechthaberei verzichten und den Schülern zuhören, „um sie einigermaßen unter Kontrolle zu halten“ (ebd., S. 7). Auf diesem Wege würden die Schüler schließlich selbst erkennen, „daß der Lehrer im Besitz der Wahrheit ist“ (ebd., S. 7). In der Interpretation Tischers ist Brechts Gedicht eine Mahnrede, die das „strukturelle Zwangsverhältnis der Pädagogik“ (ebd., S. 8) verklärt.

Um Tischers Deutung und meinen entgegengesetzten Eindruck überprüfen zu können, muß man sich an den Text halten. Das ist die trivialste und die fundamentalste Bedingung der Interpretation. Leider resultieren aus dieser notwendigen Bedingung zugleich auch die schwierigsten methodischen Probleme. Denn der Text besteht nicht aus einer gut sortierten und geordneten Ansammlung von wohldefinierten Bedeutungen. Die Bedeutungen befinden sich unter dem Signifikanten, nach einer Formel von Lacan, in einem „unaufhörlichen Gleiten“. Dieses „Gleiten“, die dauernden

Verschiebungen und Transformationen in der symbolischen Ordnung, die Geschichtlichkeit der sprachlichen Bedeutungen, nicht erst die prinzipielle Unzulänglichkeit des interpretierenden Subjekts, sind dann auch der Grund dafür, daß das Nichtverstehen, wie Schleiermacher sagt, „sich niemals gänzlich auflösen will“ (Schleiermacher 1977, S. 328) und das Verstehen eine unendliche Aufgabe wird. Ich erinnere an diese romantische Einsicht Schleiermachers, weil sie unmittelbar etwas zu tun hat mit dem „Gehalt“ des Brechtschen Gedichtes. Das ist vielleicht überraschend. Doch die Einsicht in die Geschichtlichkeit der sprachlichen Bedeutungen liegt auch der Empfehlung zugrunde, die in diesem Gedicht im Hinblick auf den Umgang mit der Wahrheit gegeben wird. Auch die Wahrheit kann nämlich, insofern sie „beim Reden“ zum Vorschein kommt, also mit Hilfe sprachlicher Bedeutungen formuliert wird, nur geschichtlich sein. Wer dies verkennt oder nicht wahrhaben will, ist ein Dogmatiker und gehört damit zu jener Spezies, gegen die mit all ihren Varianten das ganze Werk Bert Brechts, wie gegen nichts sonst, gerichtet ist. Der Dogmatiker „strengt die Wahrheit allzu sehr an“, denn er will sie gegen den Zahn der Zeit behaupten und womöglich auf ewig festschreiben. Aber das „verträgt sie nicht“. Sie wird unwahr, wenn sie sich nicht ändert. Das soll der in dem Gedicht angesprochene Lehrer berücksichtigen. Ihm wird empfohlen, sich nicht wie ein Dogmatiker zu benehmen.

Doch dieser Befund ist nicht sonderlich umwerfend. Tatsächlich erschöpft sich das Gedicht auch nicht in derart schlichten Botschaften. Es ist reichhaltiger, raffinierter und hinterlistiger. Um das zu verdeutlichen, muß ich aber an einer anderen Stelle, am besten gleich von vorne, noch einmal anfangen.

1. Das Gedicht gehört ganz offensichtlich nicht zur Kategorie der Naturlyrik vom Typus „In allen Gipfeln ist Ruh“ oder „Es war als hätt der Himmel die Erde still geküßt“. Es werden weder lyrische Stimmungen und Empfindungen noch Landschaften beschrieben. Es wird überhaupt nichts beschrieben. Es wird aber auch nichts erzählt etwa nach dem Muster: „Als Kaiser Rotbart lobesam/Zum heiligen Land gezogen kam“. Das Gedicht hat weder einen lyrisch beschreibenden noch einen episch erzählenden Charakter. Welchen Charakter aber hat es dann? Viel bleibt ja nicht mehr übrig. Man könnte es, wie Tischer, der Gattung der Paränese zuordnen und als Lehrgedicht oder Mahnrede klassifizieren. Aber auch diese Zuordnung, für die auf den ersten Blick ja einiges spricht, ist bei genauer Analyse nicht haltbar, schon deshalb nicht, weil auf Grund der Mehrdeutigkeit fast aller Textbestandteile der Inhalt der Lehre zunächst zumindest einigermaßen unklar bleibt. Die Bedeutungen oszillieren und scheinen verschiedene, vielleicht sogar gegensätzliche Interpretationen naheulegen. Worauf z. B. bezieht sich das „Du“ in der ersten Zeile: auf den Schüler oder auf den Lehrer? Was soll der Schüler erkennen: daß er recht hat oder daß der Lehrer recht hat? Und was heißt „Höre beim Reden“? Heißt es: Höre dem Schüler zu oder höre Dir selber zu. Auch die Aufforderung „Strenge die Wahrheit nicht allzu sehr an“ ist ja keineswegs so präzise, daß man ihr auf Anhieb – selbst wenn man es wollte – schon Folge leisten könnte. Vielleicht ist diese

Ambivalenz der Bedeutungen der Grund für das Interesse, das dieses Gedicht gefunden hat. Seine Mehrdeutigkeit provoziert zur „selbsttätigen“ Stellungnahme. Sie fordert uns heraus. Von einer Belehrung, Ermahnung oder gar Erbauung des Lesers, die für die Paränese und jede andere Art von Predigt charakteristisch sind, kann ich jedenfalls nichts erkennen.

Die Unterstellung des Lehrhaften, Didaktischen hatte schon Adorno den Zugang zu einem gewichtigen Teil des Brechtschen Werkes verstellt. Im Engagement-Aufsatz (Adorno 1965) und einigen Passagen in seiner „Ästhetischen Theorie“ moniert Adorno an den Werken Brechts u. a. genau diesen didaktischen Gestus. So heißt es in der Ästhetischen Theorie: „Sein (Brechts) Programm von Verfremdung war, den Zuschauer zum Denken zu veranlassen. Brechts Postulat denkenden Verhaltens konvergiert merkwürdig mit dem einer objektiv erkennenden Haltung, die bedeutende autonome Kunstwerke als die adäquate vom Betrachter, Hörer, Leser erwarten. Sein didaktischer Gestus jedoch ist intolerant gegen die Mehrdeutigkeit, an der Denken sich entzündet: er ist autoritär“ (Adorno 1973, S. 366). Der Vorwurf von der autoritären Natur des didaktischen Gestus bei Brecht und seiner Intoleranz gegenüber der Mehrdeutigkeit kann, wie mir scheint, den größten Teil des Brechtschen Oeuvres nicht treffen, im Hinblick auf den vorliegenden Fünfzeiler wäre er jedoch mit Sicherheit ein glattes Fehlurteil. In diesem Fünfzeiler gibt es ja nicht nur einen didaktischen Gestus, sondern mehrere, und jeder ist in sich und in seinem Verhältnis zu den jeweils anderen überaus mehrdeutig. Wie sehr an dieser Mehrdeutigkeit „das Denken sich entzündet“, beweisen gerade die engagierten und kontroversen Diskussionen, die diese fünf Zeilen schon ausgelöst haben. Mir scheint, man darf Adorno gerade dann, wenn man seinen kritischen Intentionen treu bleiben will, im Urteil über das Brechtsche Werk nicht folgen. Hier nämlich irrt der Meister. Seine Ausführungen im Falle Brechts schweben, im Widerspruch zu dem methodischen Prinzip der Mikroanalyse, das er sonst so souverän und brillant beherrscht, einigermaßen äußerlich als bloße Kommentare über den Texten. Anders als bei Kafka, Heine, Eichendorff, Hölderlin, Beckett usw., ganz zu schweigen von den musikalischen Monografien, hat sich Adorno – soweit ich sehe – auf das Werk von Brecht nicht in Form von detaillierten Materialanalysen eingelassen. Sie hätten ihm die Augen geöffnet und die Unhaltbarkeit seines möglicherweise biografisch begründeten Vorurteils einsichtig gemacht.

2. Gegen die Zuordnung des Fünfzeilers zur Gattung der Paränese spricht nicht nur die Mehrdeutigkeit der vorgetragenen Rede, sondern auch ihr Adressat. Anders als im Lehrgedicht wird der Leser/Hörer gar nicht direkt angesprochen. Die Rede, aus der das Gedicht besteht, richtet sich nicht an eine anonyme Gemeinde, sondern an einen einzigen fiktiven Lehrer und erzeugt damit die Form eines imaginären, wenn auch unvollständigen Gesprächs. Wenn diese Beobachtung zutrifft – und ich sehe nichts, was sie erschüttern könnte – dann muß die Interpretation dieses Gedichts eine Gesprächsanalyse sein.

An dem fiktiven Gespräch sind zwei potentielle Sprecher/Hörer beteiligt. Von dem einen erfahren wir nur, daß er als Lehrer offenbar noch berufstätig

ist und dazu neigt, bisweilen „Du hast recht“ zu sagen. Von dem anderen wissen wir noch weniger. Wir kennen ihn nur durch das, was er sagt. Aber daraus lassen sich keine sicheren Rückschlüsse ziehen auf seine Person, auch nicht auf die sozialen Umstände, in denen er lebt, oder die Beziehungen, die er zu seinem Gesprächspartner unterhält. Es könnte ein Kollege des Lehrers sein, vielleicht sogar der Studienleiter. Es könnte sich auch um den Vater oder die Mutter eines Schülers handeln. Es gibt viele Möglichkeiten für die Besetzung der Sprecherrolle. Man müßte sie alle einmal durchspielen. Besonders reizvoll scheint mir die Vorstellung, daß ein Schüler die Sprecherrolle übernimmt. Aber natürlich kann man sich in dem fiktiven Rollenspiel auch den Autor in der Rolle des Sprechers imaginieren. Doch selbst dann wäre dieser Autor niemals Bert Brecht. Um in einem Gedicht als Autor auftreten zu können, müßte er sich als Person erst, wie Sartre sagen würde, „irrealisieren“. Denn es handelt sich ja um ein fiktives Gespräch und nicht um ein Gesprächsprotokoll. Leider kommt in diesem Gespräch nur einer zu Wort. Von dem anderen wird nur eine und noch dazu womöglich schon länger zurückliegende Äußerung – nämlich die Äußerung „Du hast recht“ – zitiert. Doch diese Unvollständigkeit des Gesprächs fällt meines Erachtens nicht besonders ins Gewicht. Auch das Gedicht ist bloß ein Fragment. Vielleicht hätte ja im Falle der Fortsetzung der Lehrer noch eine Gelegenheit zur Antwort erhalten.

3. Ein Gespräch besteht aus situierten Sätzen, also aus Sprechhandlungen. Das ist immer so. Es geht gar nicht anders. In dem vorliegenden Fall handelt es sich bei diesen Sprechhandlungen ausschließlich um Empfehlungen oder Aufforderungen. Das ist für sich genommen jedoch nicht besonders erwähnenswert. Erwähnenswert ist vielmehr etwas anderes. In dem als Gedicht präsentierten fiktiven Gespräch werden nämlich Sprechhandlungen nicht nur als Instrumente der Rede benutzt, sondern auch als Gegenstand thematisiert. Im Grunde geht es in dem Gedicht um die angemessene Situierung von Sätzen, oder etwas allgemeiner: das Thema des fiktiven Gesprächs ist das richtige Verhalten „beim Reden“. Man kann also sagen: in dem Gedicht werden nicht theoretische, sondern praktische Probleme behandelt. Es geht nicht um die Wahrheit, sondern um den Umgang mit ihr, nicht um das, was der Fall ist, sondern um das, was sein soll, nicht um die Gültigkeit von Aussagen, sondern um die Richtigkeit von Sprechhandlungen. Alle Aufforderungen oder Empfehlungen, die der Sprecher an seinen Zuhörer, den Lehrer, richtet, beziehen sich auf die pragmatische Dimension der Sprache: auf den Umgang mit Äußerungen und das Verhalten im Gespräch. Der Sprecher empfiehlt, nicht zu oft „Du hast recht“ zu sagen, die Wahrheit nicht wie ein Dogmatiker zu behandeln und außerdem „beim Reden“ zuzuhören.

4. Das sind für einen erwachsenen und aufgeklärten Mitteleuropäer eigentlich ziemlich selbstverständliche, schon fast triviale Empfehlungen. Sie verlieren diesen selbstverständlichen und trivialen Charakter erst, wenn man sich die Gesprächssituation vergegenwärtigt, auf die sie der Sprecher bezieht. Er meint nämlich nicht irgendein Gespräch, sondern das Gespräch zwischen Lehrer und Schüler. Vor diesem Hintergrund gewinnen die

praktischen Empfehlungen des Sprechers auf einmal eine zusätzliche und neue Bedeutung. Sie plädieren allesamt für das, was man mit einem heute etwas altmodischen Ausdruck „pädagogischen Takt“ nennen könnte. Darauf läuft die vorgetragene Rede hinaus. Man könnte deshalb das kleine titellose Fragment auch so nennen: „Aufforderung zum pädagogischen Takt“.

Leider geht das nicht mehr ohne Erläuterung. Denn der Ausdruck ist nicht nur altmodisch, er ist auch ziemlich vorbelastet und deshalb mißverständlich. Das haben Herbart und seine Nachfolger verschuldet. Für sie ist der „gewisse Takt“ nur ein „Mittelglied“, eine Art Puffer, der beim Zusammenprall mit den individuellen Anforderungen der jeweils vorgefundenen pädagogischen Situation den allgemeinen von außen mitgebrachten Vorstellungen des Erziehers durch elastisches Abfedern auch unter Entscheidungsdruck noch Geltung verschaffen soll (Herbart 1957, S. 146/7). Nach diesem Verständnis läuft der „pädagogische Takt“ auf ein Täuschungsmanöver hinaus. In ihm wird der Wandel des Takts, den Adorno diagnostizierte, von einer entsagungsvollen Form der Humanität „zur bloßen Lüge“ und zum Hilfsmittel der „nackten Verfügungsgewalt“ in der gegenwärtigen Industriegesellschaft schon vorweggenommen (Adorno 1969, S. 36). Diese Art von „Takt“ ist hier, im Kontrast zur Deutung Tischers, natürlich nicht gemeint.

Der „pädagogische Takt“, zu dem der Sprecher in Brechts Gedicht den Lehrer auffordert, ist von anderer Qualität. Er ist eine zentrale Komponente des modernen Erziehungsprojekts. Ich sehe in ihm die zukunftsfähige Antwort der Klassiker auf ein Schlüsselproblem aller modernen Erziehung: Wie soll durch den Erziehungsvorgang aus einem Maximum an Unselbständigkeit und Abhängigkeit ein Maximum an Selbständigkeit hervorgebracht werden? Wie soll ein Erziehungsprozeß aussehen, der unter der Bedingung des Machtgefälles ein Maximum an Autonomie erzeugt? Wie soll aus der unaufhebbaren Asymmetrie des Anfangs am Ende eine Symmetrie werden? Eben: durch „pädagogischen Takt“, das heißt durch die verständnisvolle Selbstbeschränkung der Macht des Erwachsenen. Von dem Erzieher wurde die Bereitschaft zur permanenten Selbstreflexion und Selbstkorrektur erwartet. Die praktische Pädagogik sollte eine Art Experiment des Erziehers mit sich selbst sein, eine dauernde Selbstbefragung im Hinblick auf die Richtigkeit der gewählten Verfahrensweise und im Hinblick auf die Gültigkeit der von ihm präsentierten Wissensbestände und Lebensformen. Nur so bestand die Chance, dem Kind den Raum zu schaffen, den es für die Entwicklung seiner Selbsttätigkeit und verbessernde Fortentwicklung des Bestehenden brauchte. Der „pädagogische Takt“ sollte die Selbsttätigkeit des Kindes ermöglichen und fördern, indem er die drückende Dominanz des Erwachsenen in die Schwebe brachte und dadurch im Idealfall sogar aufhob. Schleiermacher, der den Ausdruck „pädagogischer Takt“ nicht verwendet, hat den von mir damit gemeinten Sachverhalt in seiner Vorlesung von 1826 in Form einer pädagogischen Maxime so präzisiert: „Überall muß man beim Einwirken auf das Kind darauf sehen . . . daß es keine Lebenshemmung erfahre, die es mit Grund auf den Erzieher zurückführen könnte“ (Schleier-

macher 1957, S. 189). Das scheint mir auch heute noch akzeptabel und durchaus zukunftsfähig. Wer an der Bildung selbsttätiger und selbstdenkender Subjekte interessiert ist, wird jedenfalls kaum umhin können, diese Maxime auch in Zukunft zu beherzigen. Er muß sich, wie es in dem Gedicht von Brecht dem Lehrer empfohlen wird, zurücknehmen, seine Macht gegenüber dem Kind virtualisieren und dauernde Selbstkontrollen und Selbstkritik üben. Auch ein Schuß romantischer Ironie gehört wohl dazu. „Sie ist“, wie Friedrich Schlegel, der Freund Schleiermachers, ausführte, „die freieste aller Lizenzen, denn durch sie setzt man sich über sich selbst hinweg“ (Schlegel 1882, 2. Bd., S. 198). Im Grunde läuft der so verstandene „pädagogische Takt“ darauf hinaus, die „moralische Persönlichkeit“ des Erziehers, wie Walter Benjamin in seinem „Programm eines proletarischen Kindertheaters“ formulierte, „kaltzustellen“. „Das Kaltstellen der ‚moralischen Persönlichkeit‘ im Leiter macht ungeheure Kräfte frei für das eigentliche Genie der Erziehung: die Beobachtung“ (Benjamin 1969, S. 82). Das meint auch der Sprecher in Brechts kleinem Gedicht, jedenfalls kann man ihn so verstehen. Mit seinen Verbotsäußerungen stellt er die moralische Persönlichkeit im Lehrer kalt, mit seinen Gebotsäußerungen plädiert er für Beobachtung.

Als Aufforderung zu dieser Art von pädagogischem Takt verlieren die Redehandlungen des Sprechers die ursprünglich wahrgenommene Ambivalenz und gewinnen einen eindeutigen Sinn. Der Sprecher fordert den Lehrer auf zur permanenten Selbstreflexion und Selbstkorrektur. „Höre beim Reden!“, das kann an den Lehrer gerichtet nur heißen: höre dir selbst beim Reden aufmerksam zu und prüfe, ob das, was du sagst und ob die Art und Weise, wie du es sagst, der besonderen Situation angemessen ist und nicht vielmehr nur dazu dient, vielleicht im Gegensatz zu deinen hehren Absichten, die Selbsttätigkeit des Schülers zu unterdrücken und ihn am selbständigen Gebrauch seiner Vernunft zu hindern. Zur Förderung dieses selbsttätigen Vernunftgebrauchs soll der Lehrer auch die „Wahrheit nicht allzu sehr anstrengen“, also nicht dogmatisch an ihr und seinen eigenen Formulierungen festhalten. Auch die Aufforderung, nicht zu oft „Du hast recht“ zu sagen, wird in diesem Kontext jetzt eindeutig verständlich. Das „Du“ muß sich selbstverständlich auf den Schüler beziehen. Wäre das „Du“ auf den Lehrer selbst bezogen, müßte der Satz im Konjunktiv stehen und etwa so lauten: „Behaupte nicht zu oft, du hättest recht, Lehrer!“ oder „Sag nicht zu oft, du habest recht, Lehrer!“ Diese Formulierungen sind nicht gewählt worden. Und das ist gut so, denn die gewählte „paßt“ viel besser. Sie unterstreicht noch einmal das Interesse des Sprechers an der Erziehung zur Selbsttätigkeit. Der Lehrer soll dem Schüler gegenüber nicht „zu oft“ Sprechakte vom Typ der Bestätigung verwenden, denn das liefe am Ende auf eine Art Bekräftigungslernen hinaus, das den Schüler, wie den Pawlowschen Hund oder die Tauben Skinners, nur konditioniert, aber nicht in die Freiheit der Selbstbestimmung setzt. Statt den Schüler nach den Gesetzen des „operant conditioning“ zu manipulieren, soll ihn der Lehrer selbst entdecken lassen, was richtig und was falsch ist. Der Schüler soll „es“ auf Grund eigener Einsicht „erkennen“ und nicht bloß auf Grund von Belohnung

einüben. Dieser selbständige Weg zur Wahrheit ist freilich keine monologische Exkursion. Er wird zurückgelegt in der Auseinandersetzung mit der Sache und im Gespräch mit dem Lehrer und auch den Mitschülern. Das schließt wechselseitige Zustimmung und Konsensbildung natürlich nicht aus. Aber eine Instanz, die dauernd – bzw. „zu oft“ – von oben bestätigend und bekräftigend dazwischen fährt, ist dabei nicht hilfreich und nicht notwendig.

5. Die Empfehlungen und Aufforderungen, die der Sprecher an den Lehrer richtet, werden nicht begründet. Insofern erreicht das dargestellte Gespräch nicht die Form eines praktischen Diskurses, in dem Geltungsansprüche auf Richtigkeit des Handelns nicht nur erhoben, sondern auch begründet und gerechtfertigt werden. Aber das Gedicht ist ein Fragment, und vielleicht wäre die Begründung für die Verhaltensvorschläge in den folgenden Passagen noch nachgereicht worden. Aber vielleicht auch nicht. Mir scheint die Unvollständigkeit des Gedichts kein Nachteil. Im Gegenteil. Im Grund scheint es mir perfekt. Es verträgt gar keine Ergänzung oder Fortsetzung:

*Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!
Laß es den Schüler erkennen!
Strenge die Wahrheit nicht allzu sehr an:
Sie verträgt es nicht.
Höre beim Reden!*

6. Woher der Eindruck der Geschlossenheit und Perfektion eigentlich rührt, ist schwer zu sagen. Er resultiert jedoch sicher nicht allein aus der konsequent durchgehaltenen Aufforderung zum pädagogischen Takt. Diese Aufforderung könnte man ja ausführlicher, inklusive Begründung, auch woanders nachlesen. Ich habe keinen Zweifel, daß der genannte Eindruck und das eigentümliche Vergnügen, das er bereitet, etwas mit der ästhetischen Form des kleinen Gebildes zu tun hat. Da wäre noch manches zu entdecken und zu analysieren. Ich verweise nur auf den feinen, fast schon hinterlistigen Kontrast zwischen dem leicht angehobenen Ton des Gedichts und den vergleichsweise trivialen und abgenutzten Elementen, aus denen es montiert ist. Auch der Kontrast zwischen der eindeutigen Entscheidung für Sprechakte vom Typ der Aufforderung und der Unschärfe ihres Inhaltes wäre es wert, noch genauer untersucht zu werden. Dasselbe gilt für die Verlaufsrichtung der Sprechaktsequenz, die von redebezogenen zu hörerbezogenen Aufforderungen führt und dabei einen fast regelmäßigen Wechsel von Negation und Position befolgt. Das Gedicht beginnt mit einem Verbot („sag nicht“) und endet mit einem Gebot („Höre“) und setzt auch innerhalb des verwendeten Sprechaktsequenzmusters das Verbot jeweils an die erste und das Gebot an die zweite Stelle. All das hat natürlich Bedeutung und erzeugt beim Leser ästhetische Wirkung.

7. Die für die ästhetische Wirkung wichtigsten formalen Komponenten sind meines Erachtens allerdings die Unvollständigkeit des Gesprächs, die Mehrdeutigkeit der Äußerungen und die fast vollständige Unbestimmtheit der Sprecher/Hörer-Rollen. Dadurch wird es dem Leser leichtgemacht, sich

selbst in diese Rollen hineinzuprojizieren und das fiktive Gespräch als ein Gespräch mit sich selbst zu betrachten und fortzuführen. In seiner Mehrdeutigkeit und formalen Unvollständigkeit empfiehlt sich dieses Gespräch dem Leser als das noch nicht beendete Drehbuch oder als die unausgeführte Partitur für einen inneren Dialog, eine Art Rollenspiel mit sich selbst. Der Leser wird, wie für den Schüler gefordert, zum selbständigen Denken angeregt. Auf mich wirkt das Gedicht fast wie eine Kippschaukel. Die Bedeutungen schwanken zwischen entgegengesetzten Polen, je nachdem, worauf man den „Auflagepunkt“, das „Du“ in der ersten Zeile, bezieht. Das Hin und Her oder, um im Bild zu bleiben, das Rauf und Runter verhindert die vollständige Identifikation mit der Rolle des Sprechers wie mit der Rolle des angesprochenen Lehrers. Statt dessen bekommt die Einbildungskraft des Lesers „viel zu denken“ (Kant) und tritt in ein besonderes Ich-Selbst-Verhältnis, den – wie Schiller sagt – „ästhetischen Zustand“. Er verdankt sich nicht der vorgetragenen pädagogischen Empfehlung, sondern ihrer „schönen“ Form. „Die Schönheit gibt schlechterdings kein einzelnes Resultat weder für den Verstand noch für den Willen, sie führt keinen einzelnen, weder intellektuellen noch moralischen Zweck aus, sie findet keine einzige Wahrheit, hilft uns keine einzige Pflicht erfüllen und ist, mit einem Worte, gleich ungeschickt, den Charakter zu gründen und den Kopf aufzuklären. Durch die ästhetische Kultur bleibt also der persönliche Wert eines Menschen oder seine Würde, insofern diese nur von ihm selbst abhängen kann, noch völlig unbestimmt, und es ist weiter nichts erreicht, als daß es ihm nunmehr von Natur wegen möglich gemacht wird, aus sich selbst zu machen, was er will – daß ihm die Freiheit, zu sein, was er sein soll, vollkommen zurückgegeben ist“ (Schiller 1965, S. 86).

Literatur

- Adorno, Th. W.: Engagement, in: ders.: Noten zur Literatur, Frankfurt 1965, S. 109–135
- Adorno, Th. W.: *Minima Moralia*, Frankfurt 1969
- Adorno, Th. W.: *Ästhetische Theorie*, Frankfurt 1973
- Benjamin, W.: Programm eines proletarischen Kindertheaters, in: ders.: über Kinder, Jugend und Erziehung, Frankfurt 1969
- Brecht, Bert: Werkausgabe Bd. 10, Frankfurt 1967
- Herbart, J. F.: Aphorismen zur Pädagogik, in: *Umriß pädagogischer Vorlesungen u. a. m.*, hg. von J. Esterhues, Paderborn 1957
- Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen – in einer Reihe von Briefen (1795), Stuttgart (reclam) 1965
- Schlegel, F.: Seine prosaischen Jugendschriften, hg. von J. Minor, 2 Bde., Wien 1882
- Schleiermacher, F.: Vorlesungen aus dem Jahre 1826, in: ders.: *Pädagogische Schriften*, hg. von Weiniger/Schulze, Düsseldorf, München 1957, S. 1989
- Schleiermacher, F.: *Hermeneutik und Kritik*. Frankfurt 1977
- Tischer, M.: Prawda, in: *Pädagogische Korrespondenz*, H. 3, Münster 1988

Anschrift des Autors: Dr. Michael Parmentier, Felix-Klein-Str. 6, 3400 Göttingen