DAS AKTUELLE THEMA I

5 Rainer Bremer / Andreas Gruschka Not und Spiele – Brot und Spiele

ÜBER EXEMPLARISCHE NEUERSCHEINUNGEN

16 Martin Heinrich

Alltägliches, Allzualltägliches Über das Buch: Lehreralltag –

Alltagslehrer. Authentische Berichte aus der Schulwirklichkeit

DAS AKTUELLE THEMA II

25 Oskar Klemmert

Von der Selbsthilfe zum »Experten aus Betroffenheit« Ein neuer Weg der Professionalisierung?

AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS

34 Andreas Gruschka

Wie lernt man, kalt zu werden? Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 2)

AUS DEN MEDIEN I

60 Michael Tischer Zwecklos

DAS GESPRÄCH

62 Adornos Pädagogik Ein Gespräch mit Rudolf zur Lippe

AUS DER FREMDE

86 Karl-Heinz Dammer
 Ora et Labora
 Scientology und der Geist des Kapitalismus

AUS DEN MEDIEN II

91 Michael Tischer Re-Visionen

INHALT

VERMISCHTES

- 93 Christoph Türcke Spaß
- 94 Michael Tischer Lernen macht Spaß!
- 95 Karl-Heinz Dammer Schöner sehen mit Hundertwasser

DAS AKTUELLE THEMA I

Rainer Bremer / Andreas Gruschka Not und Spiele – Brot und Spiele

Non, si male nunc, et olim sic erit

1

Hans Traxler verdanken wir einige der treffendsten Karikaturen des pädagogischen Betriebes. Nahezu klassisch wurde die zur Ideologie der Chancengleichheit: Ein Sperling, ein Schimpanse, ein Marabu, ein Elephant, ein Goldfisch (im Glas), ein Seelöwe und ein Spitz treten in einer Linie an. Der den Lehrer spielende Mensch erteilt ihnen den Auftrag: »Zum Ziele einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsaufgabe für Sie alle gleich: Klettern Sie auf den Baum!«

Eine der jüngsten Auftragsarbeiten Traxlers für die GEW, das Titelbild ihrer Zeitschrift »Erziehung und Wissenschaft«, liefert augenscheinlich eine Illustration zur Publikation der Rau-Kommission. Man weiß nicht recht, soll man über das »Haus des Lernens« schmunzeln, sich ärgern, sich wundern, daß auf diese Weise das ambitionierte Projekt verballhornt wird, oder soll man im Gegenteil der GEW zu diesem Akt der Selbstkritik gratulieren?

Traxler scheint mit den möglichen Interpretationen seiner Karikatur zu spielen, indem er den Betrachter im Ungewissen darüber läßt, ob das Bild wohlwollend humoristisch oder bissig satirisch gemeint ist. Er legt ein Sammelsurium von Episoden vor, mit jeder übersetzt er einen in der Rau-Denkschrift formulierten Gedanken in seine Bildersprache. In jenem Buch geht es im reformpädagogischen Hauptkapitel IV.1 (vor allem dieses soll im folgenden behandelt werden, weil es die Rezeption des Werkes beherrscht) u. a. um: »Schule als Lern- und Lebensraum, fachliches und überfachliches Lernen, Internationalisierung der Bildung, Koedukation als Gestaltungsprinzip, Lernen in der Informationsgesellschaft, Gestaltungsfreiraum der Schulen«. Traxler hat den Text studiert. Seine zeichnerische Umsetzung des Programms zeigt ein Haus, in dem und um das herum es wild, bunt und offen zugeht: Pippi Langstrumpf zeigt einem Neonazi, was eine Zündkerze ist. Ein Typ wie Wolf Vostell spielt mit Schülern des 9. Jahrgangs Billard. Marc Kevin Computer (Klasse 9) zeigt dem überalterten Kollegium, wie das Internet funktioniert. Studienrat Glatze wird im Portraitkurs gemalt, als befände man sich in der Akademie der Künste. Mädchen boxen auf dem Schuldach, ein Leningrad-Cowboy steht im Wind, eine Schildkröte mit Freigang bewegt sich auf eine Karotte zu, ein Beefeater erzählt von der Geschichte Englands, Bäume wachsen aus dem Bistro, Alt und Jung vergnügen sich lustvoll beim Tai Chi.

Traxler ist Karikaturist, seine genretypischen Überzeichnungen folgen selten der Absicht, das Gezeichnete lediglich liebevoll zu ironisieren und damit letztlich zu affirmieren. Näher läge die Deutung, daß die »putzigen« Szenen in ihrer Zusammenschau kenntlich machen sollen, was sich im Gutachten zum »Haus des Lernens« als Programmrhetorik der neuen Reformpädagogik verbirgt: die Befreiung der Unterrichtsanstalt zum Kreativhaus. Sollte das die Botschaft an die GEW und an ihre Mitgliedschaft gewesen sein?



Das wäre nicht nur satirisch, sondern bereits subversiv gegenüber dem Auftraggeber. Wir möchten vermuten, daß man in Frankfurt in Traxlers Werk wohl eher diese liebevolle, mit Sympathie für das Anliegen des »Haus des Lernens« gezeichnete Übertreibung begrüßt hat. Denn die GEW ist von den Chancen und der Notwendigkeit der

Reformkonzeption überzeugt. Sie scheint mit Herz bei der Reformsache zu sein, propagiert sie überall und ganz so, als ginge es mit ihr nun ums Ganze: Erlebte man etwa den bildungspolitischen Sprecher der GEW während einer Präsentation des Konzepts im Düsseldorfer Landtag, so drängte sich der Eindruck auf, dieser spreche das gewerkschaftliche Wort zum »Haus des Lernens« und setze es bereits um: mit einer Synthese aus Talkmaster und Zirkusdirektor. Für den Landes- und den Bundesvorsitzenden erscheint die Rau-Denkschrift als die vorläufig letzte Chance zu einer großen Reform, die allein von innen forciert werden könne, denn kostenträchtige, administrativ eingeleitete Strukturreformen wird es nicht mehr geben – jedenfalls nicht zu Lebzeiten der Funktionäre. Man denkt in der GEW wohl: Diese Schrift schafft noch Öffentlichkeit für die Diskussion um die Reform der Schule.

Bedeutet das, daß Traxlers Illustration die wahren Absichten der Gewerkschaft kenntlich macht? Das wäre nun wahrlich eine eigenartige Vorstellung, denn die Zeichnung ist doch wohl eher eine Karikatur. Sie nimmt despektierlich die schönen Worte aus dem Buch »Haus des Lernens« aufs Korn. Das dürfte der GEW in ihrer Reformeuphorie entgangen sein. Die netten Bildchen sind trivialisierende Übertreibungen des Reformkonzepts, aber im Kern seines Anspruchs doch dessen witzig verdichtete Wiedergabe.

Vielleicht wollte der Bildredakteur seinem Verband ein Kuckucksei ins Nest legen? Daß dieses freilich lustvoll ausgebrütet wurde, offenbart die geheime Sehnsucht der GEW bzw. ihre nostalgisch gefärbte Sympathie für die Anarchie einer »freien Schule«. Die von den starren Verhältnissen objektiv aufgenötigte Frustration verleitet dazu, sich mit schönen Gedanken in einen Zustand hineinzuversetzen, in dem sich alles Bedrückende in spielerisches Treiben auflöst. Traxler zeichnet sowohl den Zustand einer befreiten Schule als auch den einer Befreiung von Schule. So endlich hätte das Leiden an ihr ein Ende. Traxler bedient diese Phantasie, und das ist vielleicht der Grund, warum man bei der Redaktionssitzung das subversive Moment der Karikatur nicht zur Kenntnis nehmen mochte.

Aber eine so lustvoll gewordene Gewerkschaft muß auch wieder realistisch werden können. In Traxlers Haus hätte sie nichts mehr zu suchen. Deswegen kommt es darauf an, die Vision in normale Gewerkschaftspolitik zu transformieren. Die aber hat es zugleich mit staatlich verordneten Grausamkeiten zu tun, dem realen Kontrastprogramm zum »Haus des Lernens«. Mit Traxlers Bebilderung soll wohl gegen die grassierende Freudlosigkeit des Schulgeschäfts eine Hoffnung auf den neuen, dank Raus Kommission politisch geförderten »Spaß an Schule« gestiftet werden. Wie paßt diese Ermutigung aber zur Drohung im gleichen Organ, das da auffordert: Die Kollegen sollten massenhaft zur Demo erscheinen, denn ihr Dienstherr wolle ihnen das »Fell über die Ohren ziehen«, mit Mehrarbeit für weniger Geld?

П

Der Mut, dennoch auf die innere Reform zu setzen, wächst aus der Verzweiflung, an der Tariffront bis auf weiteres nur Niederlagen einstecken zu können. Gegen das darob aufkeimende Ohnmachtsgefühl hilft nun die Beobachtung, daß einige der wirtschaftlich Mächtigen in diesem Land ihre bildungspolitischen Neigungen auch auf die

Staatsschule ausdehnen wollen. Bertelsmann mit Herrn Mohn, die Deutsche Bank in der Person des Vorstandsvorsitzenden waren bislang bekannt als Förderer der privaten anthroposophischen Werke in Witten-Herdecke. Es gelang dem Ministerpräsidenten des Landes NRW, diese Ressourcen zur Legitimation einer Reform der Staatsschule zu nutzen. So saßen nun Reinhard Mohn und Hilmar Kopper in Raus Kommission und demonstrierten nach außen, daß das »Haus des Lernens« nicht wieder bloß eine neue sozialdemokratische Verschleierungsstrategie der eigentlich weiter betriebenen Kulturrevolution darstellt. Beide Herren hatten wohl anderes im Sinn als Hans Traxler. Ihnen geht es neben der Verlebendigung der Schule in ihren Lernformen um die ihrer Organisation: »Größtmögliche Freiheit – größtmögliche Verantwortung« (R. Mohn).

Das nun wird als die endlich gefundene Einheit des Interesses von Reformern und Modernisierern dargestellt, des Interesses der Pädagogik an der relativen Autonomie gegenüber den Funktionalisierungszumutungen der Gesellschaft und dem Interesse der Wirtschaft an motivierter und qualifizierter Arbeitskraft. Daß die zur Mitarbeit eingeladenen Wirtschaftskapitäne es ernst meinen mit ihrem Engagement, machte jüngst Herr Mohn deutlich, indem er seine Bertelsmann-Stiftung als Task-force einsetzte. Diese berbt die Robert Bosch-Stiftung, sie schrieb einen Sonderpreis »Innovative Schulen« aus. In der Sommernummer von »Erziehung und Wissenschaft« tritt denn Mohn folgerichtig als Leitartikler auf und verkündet, daß »innerhalb weniger Wochen ... mehr

In der Sommernummer von »Erziehung und Wissenschaft« tritt denn Mohn folgerichtig als Leitartikler auf und verkündet, daß »innerhalb weniger Wochen ... mehr als 300 Schulleiterinnen und Schulleiter den Weg ihrer Schule zu einer lernenden Organisation« dokumentiert hätten. Da hätten wir doch schon die Architekten für das »Haus des Lernens«.

»Gute Schulen haben offensichtlich eines gemeinsam: Sie beschreiten nicht nur den ›Dienstweg‹, sondern beginnen mit der Lösung der drängendsten Fragen, bevor ein Erlaß, eine Verordnung, ein Gesetz sie dazu auffordert. Sie öffnen sich den Anforderungen, die Kinder und Jugendliche, aber auch die Gesellschaft an die Institution Schule stellen. Sie geben Kindern und Jugendlichen die Chance, Selbstvertrauen und Selbständigkeit, Gemeinschaftsfähigkeit und Verantwortung zu entwickeln. Sie bauen gemeinsam mit den Eltern und anderen schulischen Partnern am Haus des Lernens und verankern die Schule in ihrem gesellschaftlichen Umfeld.«

Am Ende verpulvert der Leitartikler mehr Pathos, als heute von den Funktionären noch zu vernehmen ist: »Mein Appell an die Verantwortlichen in den Schulen: Nutzen Sie Ihre Chancen. Vernetzen Sie Ihre Erfahrungen. Suchen Sie auch unter schwierigen Bedingungen neue Wege. Halten Sie die Entwicklung nicht auf. Gewähren Sie den Schulen größere Gestaltungsfreiräume und mehr Eigenverantwortung.« Adressat des letzten Teils des Appells ist die Obrigkeit, so wie der Marquis in Schillers Don Carlos mit Feuer vom König fordert: »Geben sie Gedankenfreiheit«.

Daß Mohn Schulautonomie gegen den staatlichen Regelungszwang, private Initiative gegen die staatliche Omniimpotenz setzt, ist verständlich. In der Organisation staatlich alimentierter »Bildungsarbeiter« (so der Titel eines GEW-Buches) ist das alles andere als eine Beschlußlage. Viele fürchten sich bereits jetzt vor der materiellen Unsicherheit, die die private Verfügung über das Produktionsmittel Schule mit sich bringen könnte. Die chronisch verhinderte und geforderte Chancengleichheit ihrer Klientel sehen sie doch lieber beim Staat aufgehoben, der einmal mit der Gießkanne Wohltaten austeilte und nun alle peinigt.

Mohns Engagement für die GEW wie dasjenige der Gewerkschaft für die Ziele des Unternehmers ist denn auch umstritten. So manche KollegInnen fragen sich, ob die Mohn-Fraktion die Wunden heilen könne, die die Rau-Fraktion geschlagen habe und noch weiter schlagen werde, zumal wenn beide gemeinsam auftreten. Gegen diese Stimmung wird die Chance einer tragfähigen Koalition von fortschrittlich gesonnener Wirtschaft und »Fortschrittsgewerkschaft« beschworen. Für die innere Reform, für das, was Pädagogen dabei leisten können, steht Traxlers Bild einer verspielten Schule; für die gesellschaftliche Funktion steht die Orientierung der Schule am Leitbild eines attraktiven Dienstleistungsunternehmens. Die einen sorgen für den Spaß, das produktive Arbeitsklima, die anderen für das so dringend benötigte Zubrot. Gegen die innergewerkschaftlichen Bedenkenträger berichtet Mohn von der überwältigenden Zustimmmung der Basis. Die nämlich baut auf die Hoffnung, für vorbildlichen Spaß und attraktive Dienstleistungen ausgezeichnet zu werden. Schon nach wenigen Wochen haben sich mehr als 300 Schulen gemeldet, weil sie sich ähnlich wagemutig wie Arbeitslose heute auf der Suche nach einem Job – um einen Teil der Preissumme bewerben wollten.

Ш

Seit dem Wettbewerb wissen wir, daß kein wirklicher Anlaß zur Besorgnis besteht. Die Schule weist sich als »lernendes Dienstleistungsunternehmen« durch moderate Reformpädagogik aus, nicht durch:

- das Einreichen von Briefing-Texten für die Fachleiter, besonders gelungenen Flipcharts, Meeting-Protokollen und Memos von einer Schulkonferenz,
- Modelle für eine lean-administration vom Hausmeister bis zum Schulsekretariat,
- die erfolgreiche Durchführung von Quality-management im Mathematikunterricht und just-in-time Englisch-Kenntnissen für den fremdsprachlichen Physiktext usw.

Als aussichtsreicher erwies es sich dagegen, Belege für die bunte Lebendigkeit der Schule durch Arbeitsformen zu liefern, die am besten nichts mehr mit dem schlechten Image von Schule als Unterrichtsanstalt zu tun haben.

Das muß schon deshalb in schiere Ideologie umschlagen, weil die so ins Werk gesetzte Modernisierungskampagne all das am Ende unberührt läßt, was in der alten Reformperspektive angestrebt und dennoch weitgehend verfehlt wurde: Bildung für alle durch äußere und innere Reform! So wie das Kostendenken häufig auf Kosten des Denkens über Reform und Modernisierung geht, bedeutet auch die Lust an der farbenfrohen Aktivität die Nötigung, nicht mehr in verbindlicher Weise von Bildungsansprüchen zu sprechen.

Modern ist an den Ergebnissen dieser Kampagne allein der Zwang der Schulen, im Wettbewerb Marketingkompetenz zu erwerben. Das aber macht strategisch nur Sinn, wenn die Beteiligung der Schule so ausfällt, daß nicht sie selbst sich verändern muß, sondern allein ihr Image, und sie zukünftig deswegen unterstützt wird. Die Basis hat zum Teil längst gelernt, daß sie zunehmend auf die Unterstützung von außen angewiesen sein wird, eben auch pekuniär. Sie glaubt an die Chance, die Hilfe tatsächlich zu erhalten, wenn sie zeigt, daß sie das »Haus des Lernens« in seiner Buntheit bereits praktiziert. Nach Lage der Dinge wird nur gewinnen, wer früh »am Start ist«, also nur die

Minderheit. In der Konsequenz dieser Marktstrategie wirbt Schule besser nicht für sich als Schule, sondern mit ihrem Gegenteil, dem Freizeitvergnügen. In dieses Konzept paßt nicht die Demonstration des etwas besseren traditionellen, für viele allemal mit Frustrationserfahrungen verknüpften Mathematikunterrichts. Besser für den Haushalt und die Lokalpresse ist schon das Interview mit einem als Einstein verkleideten Werbeträger der Adam Opel AG im Informatikkurs. Wenn der traditionelle Unterricht schon nicht abgeschafft werden kann, dann sollte er so dargestellt werden, als sei er übersetzbar in Sport, Spiel, Spannung. »Don't worry, be happy: Hier lernst du, ohne arbeiten zu müssen.« Zu dieser Werbeidee passen die lachenden, sozial wohlgeratenen, eigentätigen und verantwortungsvollen Kinder, wie sie die Zeichnung von Traxler zeigt.

Wie weit es die Basis dabei bislang gebracht hat, zeigt in derselben Heftnummer

der Zeitschrift »Erziehung und Wissenschaft« eine Gesamtschule in Saarbrücken. Sie berichtet zu ihrem Beitrag zur »Initiative Bildung«, der GEW-Hausmarke für das »Haus des Lernens«. Ein ausgebildeter Lehrer ohne Anstellung hat nach vielen beruflichen Umwegen gemerkt, wie man die eigene Not und das Bedürfnis nach Spielen koppeln kann: Er gründete für die Schule einen ambulanten Schulzirkus, mit durchschlagendem Erfolg: »Bei zirka 50 Auftritten pro Jahr kommen schon 12000 bis 16000 Mark zusammen.« »Alles, einfach alles, bedeutet den Kindern ihre Zirkusschule.« Der Zirkus ist das engagierte und diszipliniert betriebene Werk der Kinder. Sie verpflichten sich in Paragraph 1 des Vertrages mit dem Zirkus dazu, »ein Jahr regelmäßig zu trainieren und an neuen Vorführungen kreativ mitzuarbeiten«. Der Lohn ist »leben« und eine »tolle Gemeinschaft«, aber in diesen Genuß kommt nur, wer Vorleistungen erbringt: »Nur einer hat in Französisch eine Fünf, ansonsten stehen alle gut da. »Schule muß stimmen«, sagt eine Mutter, »sonst gibt es keine Freistellung für die Fahrten und die Auftritte«. Bis jetzt hat dieser Ansporn gewirkt.«

Das Beispiel ist wirklich eines für jene Koalition von Reformern und Modernisie-Das Beispiel ist wirklich eines für jene Koalition von Reformern und Modernisierern: Spiele werden (wie für die PKW-Händler die Abendessen mit den Vorstandsmitgliedern der Company) zum Incentive der Schüler für die erfolgreiche Beteiligung am Unterricht. Im Endeffekt dienen sie sogar zu seiner Rationalisierung, denn die so motivierten Kinder lernen mit weniger Unterstützung schneller. Zusätzlich bringen sie einen Zirkusdirektor ins Brot, das seine Not beseitigt, und mittelbar profitiert auch die Schule, die sich mit dem Projekt bei Bertelsmann um Förderung bewerben kann.

Der Ansatz dieser Schule wird den Stifter froh stimmen, zeigt er doch anschaulich, was Traxlers Zeichnung nicht demonstrierte: die Verbindung von Brot, Spielen und Modernisierung. Der Zirkusdirektor resümierte seinen Erfolg ganz im Sinne der Jury und mit professionallem Gespür für den Zauber der Dialektik: »Solche Projekte ver-

und mit professionellem Gespür für den Zauber der Dialektik: »Solche Projekte verändern Schule nicht, aber sie machen Schule anders.«

Brot gegen die Not wird es zukünftig also nur für Spiele geben. Die staatliche Finanzierung reicht aus den handfesten Gründen nicht mehr, die die steuersparende und arbeitsplatzabbauende Elite der Wirtschaft herbeigeführt hat. Bei manchen von ihnen rührt sich etwas: ein Gefühl für die eigene Verantwortung, ein schlechtes Gewissen? Da das ganze Geld nun bei ihnen versammelt ist, signalisieren sie die gütige Bereitschaft, von den Millionen etwas für gute, öffentliche Zwecke abzutreten. Freilich hat auch das seinen Preis: Das am Mangel darbende Bildungssystem muß die Einschränkung seiner Mittel zukünftig als Selbstverwaltungsaufgabe ausgeben. Die

Schulen sollen das Sponsoring als die große Chance feiern. Gesponsert wird freilich bis aufs weitere nicht die dritte Stunde Englisch, die der Staat streicht, sondern der Bühnenboden für den Zirkus. Die für die Schule ersatzweise engagierten Eltern können wohl nicht den Mathematik-Unterricht optimieren, unter dem ihre Kinder leiden, aber sie werden etwa Übermittagbetreuung durchführen, dort u.a. die Kinder mit Fertigkost füttern, damit diese schnell zum Training für den Zirkus kommen. Das dürfte gefördert werden.

Und die lieben Kleinen selbst? Sie fühlen sich unheimlich wohl, eben weil statt der dritten Stunde Englisch und der Mathenachhilfe Zirkus oder der Chaos-Computer-Club und Alträderrecycling angesagt sind. Auf diese Weise vermögen es die Spiele, die Not des normalen Schulbetriebs etwas zu lindern.

IV

Die Opposition gegen diese Konzeption erfolgt an der Basis der reformresistenten Schulen durch die altbewährte Strategie des Ignorierens und Aussitzens. Man hat so viele Reformwellen überlebt, diese wird man auch noch schadlos überstehen. In der erziehungswissenschaftlichen Publizistik findet bislang eine Auseinandersetzung über das »Haus des Lernens« nicht statt. Dafür sorgt schon die Loyalität gegenüber den Kolleginnen und Kollegen, die an dem Werk mitgearbeitet haben. So bleibt es einmal mehr der unheiligen Allianz der Reaktion: dem Philologenverband, dem Bildungsbeauftragten der FAZ und Professoren wie dem umtriebigen Dr. W. Schlaffke überlassen, Widerstand gegen die Pläne zu organisieren. Pikant wird die Gegenagitation, weil sie akademisch nicht von den darauf ansonsten abonnierten Sozialphilosophen angeführt wird, sondern von eben jenem Prof. W. Schlaffke, der bis heute nicht nur die Deutsche Wirtschaft wissenschaftlich berät, als wären deren Dachverbände solche zur Durchsetzung der Gegenreformation, sondern der nun auch für eine umtriebige Zürcher Sekte agitiert, die bereits ähnlich wie die Scientologen in das Fadenkreuz der Fahndung des Staatsschutzes geraten ist (»Zeit-Fragen«, Sonderausgabe 1. Juni 1996 - Verein zur Förderung der psychologischen Menschenkenntnis). Dort erfahren wir etwas über den »Rolff im Schafspelz«, der den Marxismus in die Schule trägt, indem er der Rau-Kommission den Weg von der »Leistungsschule zur Erlebnisschule« weist.

Allein also die alten Frontkämpfer, denen noch jede Reform verdächtigt war, stören den Konsens über das »Haus des Lernens«. Wieder einmal kann Konrad Adam in der FAZ seine Sehnsucht nach der alten Schule äußern und als Menetekel deren Auflösung durch Spiele an die Wand malen. Der alte Fehler der Reaktion, den diese mit den Reformern teilt, wiederholt sich: Sie betrachtet bereits als Wirklichkeit, was sie projektiv in diese hineinlegt. In Wahrheit findet weiterhin Schulunterricht statt, auch im »Haus des Lernens«.

Die Gegenreaktion übersieht sodann die Chancen, die aus der sozialtechnischen Manipulation des Lehrbetriebs à la Saarbrücken erwachsen, das in ihr enthaltene Moment für notwendig erklärter Modernisierung. Die Sänger der Reaktion sind eben hoffnungslos konservativ und können mit den allenthalben vertretenen Forderungen für die neue Qualifikation der Arbeitskraft nichts anfangen. Schlaffkes Position ist

von daher ein schlichter Anachronismus. Der Leitartikel bei einer Sekte paßt nicht zu der Globalisierungs- und Modernisierungsbeschwörung seiner Brotgeber.

Wenn Kritiker wie K. Adam die Bildungsfunktion der Schule gegen das »Haus des Lernens« in Stellung bringen, dann wollen sie damit nicht, wie Heydorn es weiland tat, die Expropriierung der Heranwachsenden von dem Stoff geißeln, der es ihnen erlauben soll, die von der Schule allemal noch ermöglichte Distanz zu den kruden Anpassungszwängen im Erwerbsleben für Aufklärung zu nutzen. Die Kritiker der Reform waren und sind dagegen Apologeten der Anpassung und sehen diese allein durch die alte Schule und ihren geteilten Bildungskanon garantiert. Sie sprechen zuweilen Klartext: Ihnen geht es um die Selektionsfunktion, darum, daß Bildung Vorwand der Auslese bleiben kann, nicht darum, daß Bildung aller statthat.

Das Saarbrücker Modell enthält eine Möglichkeit, die Kluft zwischen Schule und Erwerbsarbeit pädagogisch zu überbrücken. Das entsprechende Potential ist den Kritikern schlicht entgangen. Hohl und hilflos klingt der Ton ihrer Empörung über die Modernisierung des geschilderten Schlages, weil es kein Zurück zur prästabilierten Harmonie von Schule und Wirtschaft geben kann, so wie es bis in die frühen 60er Jahre gewesen sein soll: weder in Hinsicht auf die Gliederung des Schulwesens noch in Hinsicht auf die von der fortschreitenden Wirtschaft verlangten Qualifikationen.

V

Der Furor der Altkonservativen und das eigene Unbehagen konvergieren freilich dennoch in einem Punkte: Bildung läßt sich nicht durch Spiel substituieren. Trotz der neuen Motivationsstrategie zum Lernen bleibt noch etwas vom dem übrig, dessentwegen gelernt werden soll.

Schule hat die Aufgabe – wie allgemein oder selektiv auch immer –, die Verstandeskräfte zu formen und Mündigkeit – wie immanent oder kritisch auch immer – zu ermöglichen. Den Kopf muß sie erreichen. Bei allen Divergenzen und Konflikten war das der Konsens derjenigen, die auf die Schule als Instrument der Zivilisierung und Modernisierung gesetzt haben. Ausgenommen waren davon die Herrscher und Kirchenführer, die schnell jede Bildung als ein zuviel an Bildung beargwöhnten und statt dessen Zucht und Katechismus empfahlen.

Die Modernisierer heute wollen Schule attraktiv und produktiv machen, indem sie sie zur Mimikry an den modernisierten Betrieb zwingen. Die Pädagogen nehmen bis heute an, die Wirtschaft konkurriere mit ihnen um die Schüler. Schon aus Selbsterhaltungstrieb müssen sie die Heranwachsenden vor dem Betrieb schützen. Da hilft ihnen, ganz unabhängig davon, wie gut der Schutz tatsächlich funktioniert, die Erinnerung an den Bildungsauftrag der Schule. Würde man die hier zur Diskussion stehende Lesart zum »Haus des Lernens« radikal in die Praxis umsetzen, Schule in der uns bekannten Form machte sich tendenziell überflüssig.

Im Widerspruch zur Abwehr von schon deutlich weniger als dieser Extrapolation steht die Ahnung von Pädagogen, daß nur noch Amusement den Kern von Schule davor bewahren kann, daß immer mehr Schüler und Eltern ihr Unbehagen an der traditionellen Schule kritisch gegen diese wenden, etwa durch die Flucht in die private Alternative. So geraten die für Schule Verantwortlichen in eine Zwickmühle: Profi-

lieren sie die Schule mit dem eigentlich Schulfremden, so sägen sie am Ast, auf dem sie sitzen. Unterlassen sie die Reform, sägen die Klienten für sie. So gesehen führt wohl kein Weg an einer mehr oder weniger moderaten Umsetzung des Programms vorbei, als Kompromißbildung zwischen Brot, Spielen und Schule wie gehabt.

Die so erneuerte Schule wird bleiben, was sie ist, und sie wird doch eine andere werden. Zunächst sei die Veränderung kritisch extrapoliert.

Der alte, von vielen Bildungstheoretikern geäußerte Anspruch an Schule, sie möge die Heranwachsenden mit möglichst viel der ihnen ansonsten unbekannt bleibenden Welt in einer Form zu konfrontieren, daß sie diese begreifen können, erscheint in der Optik einer modernisierten Schule endgültig als antiquiert. Die Schüler werden statt dessen sozialisatorisch auf die Dialektik von Brot und Spielen geeicht. In der gemäßigten und vergleichsweise aufgeklärten Variante hieß es: Anerkennung gibt es für erfolgreiche Spiele, und zu diesen zugelassen wird nur, wessen Noten stimmen. Der traditionelle Unterricht wird noch einmal anders Mittel zum Zweck. Den bekräftigt zwar die Funktion der Noten, die als Druckmittel weiterhin vor das Interesse an der Sache gestellt werden, aber der Lohn für die Anstrengung liegt nun nicht mehr primär im Lernerfolg, sondern in den Spielmöglichkeiten, die dieser eröffnet.

In der herkömmlichen Schule blieb das sachliche Interesse eine Störgröße des auf Takt und Gleichschritt getrimmten Unterrichts. Die neue Schule verlagert das Interesse auf den Spaß und steigert somit das systemimmanent produzierte Desinteresse am Bildungsangebot. Sie geht nicht soweit, die Noten als Motivationsmiesmacher abzuschaffen, sondern führt ungleich wirksamer so etwas wie Incentives für gute Noten ein. Die »Leistungsanreize« werden auf eine Ebene höher gehievt: Spaß wird zur Kompensation für den Unwillen, den der Schüler in der Konfrontation mit dem Unterrichtsgegenstand weiterhin verspürt.

Der Schulbetrieb war schon organisatorisch nie darauf eingerichtet, sachliche Fragen, die aus dem Interesse an Bildung erwachsen, zu beantworten. Im Unterricht stellen bekanntlich meistens diejenigen die Fragen, die die Antwort schon kennen. Der schulischen Veranstaltung wegen wird der Blödsinn des Rollentauschs zwischen Wissendem und Unwissendem praktiziert. Im neuen System des »Haus des Lernens« scheinen die Fragen selbst zu verschwinden, es gibt nur noch Antworten in der Form von Praxis, d.h. Projekt- und Handlungsorientierung. So weiß, wer lernen muß, endlich wieder, für was sich anzustrengen lohnt: für die Teilhabe an der Leistungsgesellschaft, die im Namen schon die Ahnung ihres verschwenderischen Leerlaufs mitteilt. Nicht auf das sachliche Ergebnis, sondern auf die »Leistung« käme es an. Statt »wozu führt das« lautet die Frage »wohin komme ich damit?« – die Antwort kennt jeder aus dem Fernsehen: »nach oben«.

VI

Mag sein, daß damit die Qualität der möglichen Veränderung überschätzt wird. Denn das »Haus des Lernens« wird in dem Maße, in dem es nur die Anreicherung der Schule um einige Projekte bedeutet, in dem es also in der Schule deutlicher so zugeht wie in Traxlers Zeichnung, mit massiven Widerständen rechnen müssen. Das gilt unabhängig davon, ob das Haus des Lernens als funktionale Modernisierung oder als

pädagogische Reform wahrgenommen wird. Diese Widerstände gehen ideologisch genau von dem aus, was mit dem Haus des Lernens implizit zur Disposition gestellt wird: von der Kraft der Imago der Bildung.

Dazu ein Beispiel aus der Welt der Modernisierer. Der Nachfolger von Herrn Mohn bei Bertelsmann fühlte sich jüngst aufgefordert, etwas zur Sanierung des eigenen Projekts in Witten-Herdecke zu unternehmen. Der Evaluator vom Wissenschaftsrat hatte zuvor die Ausbildung der Wirtschaftswissenschaftler zu begutachten gehabt. Lobend erwähnte er zwar die gestärkte Praxisorientierung der Ausbildung, aber dann inkriminierte er im gleichen Akt, daß man Praxis und Metatheorie – wie z.B. Unternehmensethik – auf Kosten des konventionellen Kanons der Betriebswirtschaftslehre ausgeweitet hatte. Damit würde das Standardcurriculum auf bedenkliche Weise beschnitten. Nun läßt der Finanzier mitteilen, es käme darauf an, zum Kanon zurückzukehren. Das ist lehrreich nicht etwa nur, weil es deutlich macht, daß diese Firma Hüh und gleichzeitig Hott sagen kann, sondern weil es ein irrational gesteigertes Vertrauen in die angehäuften Berge von Wissensstoffen belegt, die entsprechend allein durch traditionelles Lehren und Lernen vermittelt werden könnten.

H. E. Tenorth hat als distanzierter Beobachter der Geschichte der höheren Bildung den merkwürdigen Tatbestand feststellen können, daß die Diskussion über die Notwendigkeit einer Veränderung, ja Überwindung des Fächerkanons in keinem Verhältnis steht zu seiner faktischen Stabilität. Alle reformpädagogischen Attacken hat die Schule sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch ihrer Organisationsform stoisch überstanden, auch unter tätiger Mithilfe derjenigen, die sich in ihr als Reformer verstanden. Am Ende stand denn doch ein affirmatives Bild von Bildung als Bollwerk gegen die Reform. Jüngst bestätigte das die KMK mit ihrer Empfehlung zur Reform der gymnasialen Oberstufe, indem sie einen weiteren Schritt zur Kanonisierung der Fächer einleitete.

Die Bedeutung des Kanons zeigt sich von Anfang an darin, daß zumindest in der deutschen Tradition die Schule zum Ort der Aufklärung erhoben wurde, als sie massenhafte Bildung verbreiten sollte - ganz unabhängig von ihrer potentiell aufklärerischen Zwecksetzung. Die Geburt der Schule verdankt sich nicht den Einsichten der Bildungstheoretiker, aber mit ihnen kam das folgenreiche Mißverständnis in die Welt, ihre curricularen Erwägungen als den eigentlichen Kern der Existenz institutionalisierter Bildungsanstalten anzunehmen. Das Postulat der Bildungsaufgabe sorgte zugleich für eine an und für sich erstaunliche Fähigkeit zur Selbstkritik der Institution Schule. In ihr waren immer Menschen tätig, die der Idee der Bildung anhingen, aber zugleich den Realitäten der Beschulung sich anpassen mußten. Die zwei Seelen -Bildung als Zweck und Berufsidentität des Lehrers und als Mittel staatlicher Politik finden in der Pädagogenbrust genügend Platz. Die Schule selbst blieb sich nach ihrer Verfestigung zur Institution als eine solche treu und überstand alle Anfechtungen, so die der radikalen Reformpädagogik wie auch die durch einen aufgeklärten Bildungsbegriff allein schon dadurch, daß sie sich als in beider Dienst stehend darstellen konnte. Während aber die Bildungsaufgabe durch den Lehrplan institutionalisiert wurde, blieb die reformpädagogische Perspektive gleichsam nur homöopathisch eingesetztes Mittel gegen die immer mal wieder aufkeimende Unzufriedenheit mit dem Betrieb.

Sicherheit vermittelte der Kanon und seine Funktion als Ordnungsmittel. Ihn zu verwalten unterscheidet den GEW-Kollegen Studienrat wie den von den Philologen vom Sozialpädagogen oder ambulanten Beefeater. Diese sind die potentiellen Nachfolger der verbeamteten Lehrer im »Haus des Lernens«. Man mag sich reformpädagogisch am Haus wärmen und mit ihm Marketing betreiben, aber wenn es zum Schwur kommt, ist man vor allem Fachlehrer, Kombattant jenes Evaluators des Wissenschaftsrates. Auch letzterer verdankt seine privilegierte Stellung jener Imago der Bildung: Er mag wie seinesgleichen noch so wenig verstanden haben von den Stoffen der höheren Bildung und unendlich vieles von dem, was er irgendwie mitbekommen, längst wieder vergessen haben. Aber er behandelt es wie seinen Besitz und sich selbst dabei als Gralshüter der Tradition; er gewinnt Stärke als Mythologe der Bildung. Daran, am ideologischen Mißbrauch des Bildungsanspruchs als Instrument der Privilegierung, findet das Konzept Brot und Spiele seine kritische Schwelle.

Traxlers Aktivitäten – nicht die der realen Lernhäuser – wären dagegen subversiv in dem Sinne, daß sie mit dieser Privilegienstruktur brechen und statt dessen chaotisch, demokratisch und selbstbestimmt sein wollen: Die Haarstylingleistung des Leningrad-Cowboys auf dem Dach des Hauses steht gleichwertig neben der Plazierung eines Bäumchens auf dem Dach des Bistros, beides kann am Ende als individuelle oder kollektive Leistung gegen die im traditionellen Unterricht erbrachte gerechnet werden.

So gesehen mag man ein wenig Verständnis für den Angstschweiß auf den hohen Stirnen wackerer Reaktionäre haben. Man kann sie beruhigen. Es dürfte letztlich bis auf weiteres alles beim alten bleiben. Die Basis wird nicht die Rolle des glühenden Anhängers dieser Reformidee spielen wollen.

VII

Irgendwie ist es schade darum. Die Verminderung von Zwang wäre noch immer fortschrittlich. Ebenso erhöhte es die Lebensqualität der Schüler, wenn sie mit Spaß produktiv werden könnten, auch in der Schule. Aber wie wäre es, wenn man bei der Gelegenheit die Verwirklichung der Menschenrechte mit gesellschaftlichem Fortschritt in Verbindung brächte? Zwang in der Schule abzuschaffen, mit der Wirkung, den gesellschaftlichen auszublenden, bringt die Bildung um jenen Ernst, der sie vom Spiel schon immer unterschied. In der Logik der mit der Aufklärung sich anbahnenden Vision einer emanzipierten Gesellschaft läge es immer noch, die Bildung ernst zu nehmen, um am Ende mit der Entfremdung der Menschen die Arbeit abzuschaffen.

Traxlers Bildungsimmobilie macht das Gegenteil schmackhaft. In ihr wird der infantile Charakter der Eleven bedient. Die Reaktionäre wollen die Auslese, die Progressiven die »Muppets-show« als Vexierbild der Schule. Die empirische Wahrheit liegt – wie so vieles im Leben – an falscher Stelle: in der Mitte, mit etwas Spiel und weiterhin dem vorweggenommenen Ernst des Lebens, d. h. der Frage: Wo bleibe ich? Oder negativ ausgedrückt: Sie liegt jenseits der Bildung wie jenseits des Spiels.

ÜBER EXEMPLARISCHE NEUERSCHEINUNGEN

Martin Heinrich Alltägliches, Allzualltägliches

ÜBER DAS BUCH: LEHRERALLTAG – ALLTAGSLEHRER. AUTHENTISCHE BERICHTE AUS DER SCHULWIRKLICHKEIT

I

Was erwartet der Leser von einem dicken Band mit 60 Berichten über den Lehreralltag, die von Mitgliedern der Lehrprofession verfaßt wurden: ein Lamento? Diese Erwartungshaltung des Lesers wäre wohl erst dann unbegründet, wenn die Arbeit der Lehrer nicht mehr immer schwieriger werden und zudem hohe soziale Anerkennung genießen würde. Der Begriff »Alltag« verwiese dann auf die regelhafte Erfüllung der in die Profession gesetzten Erwartungen. Der im Titel enthaltene Begriff des Alltagslehrers läßt vermuten, daß in dem Buch weder von pädagogischen Feiertagen noch von exzeptionellen Lehrern etwas zu lesen sein wird.

Von den Herausgebern scheint diese Charakterisierung des Buches als nicht hinreichend beurteilt worden zu sein. Sie fügten dem Titel noch den Untertitel »Authentische Berichte aus der Schulwirklichkeit« hinzu. Das Tautologische der Formulierung verrät die hinter ihr liegende Absicht: Durch den Pleonasmus – es gehört gerade zum Wesen des Berichts, authentisch zu sein – soll wohl betont werden, daß in diesem Buch nichts geschönt bzw. verfälscht, sondern aus der Erlebnisperspektive der Lehrer ein Einblick in die »wirkliche Wirklichkeit« gewährt werden soll.

Beide Begriffe, Alltag wie Authentizität, werden häufig wertend verwandt, jener eher negativ, dieser eher positiv, ohne daß sich diese normative Aufladung schon aus der wörtlichen Bedeutung ergäbe. Vom Gegenstand des Berichts hängt ab, ob uns Alltag als lästig und grau oder sinnerfüllt, das Authentische als geglückt oder gebrochen erscheint.

Alltag im pejorativen Sinne verweist auf stupide Routine, die Wiederkehr des ewig Gleichen, auf Eintönigkeit. Im Rückgriff auf diese Erfahrung kann ein großes Reisebüro damit Werbung machen, durch einen Urlaub, d.h. die Distanz vom Alltag und durch die Konfrontation mit dem Ungewöhnlichen sei das einförmige Leben für eine Weile zu vergessen. Angesichts des Ideals eines selbstbestimmten Lebens macht das alltägliche nur unzufrieden. Dies mag auch für den Alltagslehrer gelten, dessen Praxis, gemessen an der emphatisch versprochenen Aufgabe, eher durch Mißlingen gekennzeichnet ist.

In der Bedeutung ambigue erscheint der andere Begriff, den die Herausgeber dem Titel hinzufügten, der der Authentizität. Authentische Berichte sind objektiv und glaubwürdig. Als authentisch in einem psychologischen Sinne kann aber auch ganz Subjektives gelten, etwa wenn Lehrer über ihre Wirklichkeit, d.h. aus ihrer Perspektive über Schulalltag berichten. Es geht dann um ihre Befindlichkeit, ihre Empfindun-

gen angesichts einer als alltäglich erfahrenen Praxis. Im negativen Fall wird daraus die subjektive Spiegelung der Unzufriedenheit mit den Zumutungen des Alltags. Im glücklichen Fall mag der Berichtende dagegen authentisch sich fühlen, weil er sich selbst, d.h. das, was er für sein Selbst, seine Person hält, in seiner Arbeit verwirklicht sieht. Er ist dann in dem Maße authentisch, wie sein reales Sein mit der Idealvorstellung seines Selbst zusammenfällt, er fühlt sich mit sich identisch. Dieses Identitätsgefühl bleibt aus, wenn er sich im Widerspruch zu seinen Ansprüchen handelnd erlebt. Alles scheint von der Realität der Tätigkeit abzuhängen, von den objektiven Voraussetzungen für eine Praxis, die überhaupt erlaubt zu tun, was zu tun man selbst sich vorgenommen hat bzw. was man von Amts wegen erreichen soll.

Die Autorschaft von Betroffenen verbürgt noch keine Authentizität im Sinne einer objektiven Darstellung der Wirklichkeit: Das Unfallopfer ist nicht unbedingt der vertrauenswürdigste Zeuge eines Unfalls. Die Experten aus Betroffenheit sind vor allem die Experten ihrer Betroffenheit. In dieser Funktion kann sie allerdings niemand überbieten. Die insofern wahrscheinlich werdende kumulative Subjektivität kann von der lakonischen Selbstentäußerung über die öffentliche Selbstbezichtigung bis hin zum unfreiwilligen Dokument autistischer Befangenheit reichen. Verbürgen läßt sich auf diese Weise Authentizität nur als Zeugnis für den Bewußtseinszustand von Lehrern, da das Subjekt in seinen Auffassungen über diese unmittelbar gegebenen Sachverhalte nicht fehlgehen kann. Dies gilt auch dann, wenn es sich und seinen Lesern etwas vormacht. Authentizität der Berichte im Sinne objektiver Darstellung kann nur in dem seltenen Glücksfall erwartet werden, daß der Berichtende sich der Weberschen leidenschaftlichen Sachlichkeit zu befleißigen weiß. Aber auch dann muß er von seiner Wirklichkeit sprechen. Die Wirklichkeit der Schule kann auch er nicht darstellen.

Die Forderung nach authentischen Berichten aus dem Alltag läßt sich nur erfüllen mit einer radikal objektiven Haltung gegenüber einer Wirklichkeit, die es weitgehend als unmöglich erscheinen läßt, sich in ihr als jemand zu erfahren, der authentisch seinen Überzeugungen folgt. Wie sollen aber Lehrer das leisten, da ihnen die von den Verhältnissen abgedungene Form von Authentizität allein die eines falschen Bewußtseins oder eines unglücklichen Selbstbewußtseins sein kann: etwa als Versuch, gegen die Empirie sich selbst zu erhalten und so über sie zu denken, daß der Bruch mit dem Ideal als nicht allzu schmerzhaft erfahren wird. Die Alternative dazu besteht in der Distanz zum Ideal und der Idealisierung der Praxis, etwa in der Form schonungsloser Deskription des rettungslos alltäglichen Betriebs. Waren dies die Intentionen der Herausgeber? Und wird sich dergleichen vermeiden lassen, wenn man Lehrer auffordert, authentische Berichte aus ihrem Alltag zu schreiben?

П

Die Herausgeber haben sich zu ihren Absichten ausführlich geäußert. Sie wollen mit ihrem Buch eine Gegenöffentlichkeit schaffen, da ihnen die Form der »Meinungsmache« zu diesem Gegenstand zuwider ist: »Lehreralltag, wie er tatsächlich ist – und nicht das Resultat journalistischer Stippvisiten (›Horrorjob Lehrer« – Spiegel 24/1993), nicht als fürsorgliche oder wehklagende Pflichtübung von Funktionären,

nicht als theoriedurchdrungener und empiriegesättigter Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs, nicht als Forum verkannter Literaten – und schon gar nicht, im Stil eines real existierenden Ministerpräsidenten (>Faule Säcke<), als Ausdruck vermeintlichen Volksempfindens aus der Tiefe des politischen Vorurteilsraumes« (S. 9). Die Herausgeber erheben den Anspruch auf die Korrektur der Vorurteile und Verzerrungen durch eine Berichterstattung von unten. Dem meinen sie dadurch gerecht zu werden, daß sie die öffentlich gescholtenen Lehrer und nicht, wie es sonst üblich ist, Journalisten zur Berichterstattung heranziehen.

Diese Überlegung deutet auf eine Besonderheit des Buches hin. Es wurde als gemeinsames Projekt von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und dem Verband Bildung und Erziehung (VBE) unterstützt und gesponsert. Entsprechend fungieren als Herausgeber Wolfgang Böttcher (GEW), Hjalmar Brandt (VBE) und als (unparteiischer?) Dritter Ernst Rösner (Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund). Hinter der Publikation stehen daher wahrscheinlich auch gewerkschaftliche bzw. verbandspolitische Eigeninteressen. Wie zahlreiche andere große Parteien, Gewerkschaften und Verbände müssen sich GEW und VBE verstärkt des Vorwurfs der Praxisferne erwehren, da nicht mehr die große Reform propagiert werden kann, sondern stattdessen das Überleben im Alltag der unbeweglichen und von immer mehr Aufgaben heimgesuchten Schule die Mitglieder interessiert. Dementsprechend streben sie nach einem Image der Praxisnähe. Mit der Publikation wollen sie dokumentieren, daß sie wahrnehmen, was sich an der Basis tut, um dann erneut reklamieren zu können: »Weil wir wissen, wie es in der Praxis, dem Alltag, aussieht, können wir auch begründet entscheiden, wie es weitergehen soll!«

Im Sommer 1994 hatten sie in den Zeitschriften Erziehung und Wissenschaft (GEW) und Forum E (VBE) alle Lehrer zur Mitarbeit an diesem Buch aufgefordert. Der Aufruf war sehr allgemein gefaßt. Für die ganze Bandbreite pädagogischer Berufsfelder sollte das Verständnis und Interesse der Gewerkschaft und des Verbandes an der Arbeit der Basis dokumentiert werden: »Das Buch will die Wirklichkeit des Lehrberufes darstellen - nicht durch eine Fallstudie und auch nicht durch verallgemeinernde Feststellungen, sondern durch Schilderungen des Alltags. In allen Schulformen und -stufen. Von Schleswig-Holstein bis Bayern, von Rheinland-Pfalz bis Mecklenburg-Vorpommern. Von Lehrerinnen und Lehrern. Von Berufsanfängern bis zu valten Hasen und Häsinnen«. Niemand ist ausgeschlossen« (S. 10). Der Sonderschulpädagoge sollte ebenso zu Wort kommen wie der Oberstudiendirektor. Auch eine thematische Eingrenzung wurde nicht vorgenommen, gelten sollte allein die rigorose Verpflichtung auf Authentizität: »Bleiben Sie bei der Wirklichkeit - und verzichten Sie auf Programmatisches, auch wenn es Sie noch so sehr danach drängt. Nichts übertrifft die glaubwürdige Beschreibung der Wirklichkeit an Kraft, Verhältnisse zu verändern - oder auch zu erhalten. Und bedenken Sie dies: Was Sie aus Ihrem Alltag berichten können, ist buchstäblich einmalig. Was ist dagegen Programmatik?« (S.10). Das klingt nach zweifelhaften Avancen: Wir als Verband stehen doch nur für das Programm, Sie aber für die einmalige Wirklichkeit, buchstäblich und natürlich im übertragenen Sinne. Nützlich für die eigene Programmatik soll der Ausflug in die Wirklichkeit für die Verbände gleichwohl sein. Aus einer rein objektiven »Beschreibung der Wirklichkeit« folgt die größte »Kraft, Verhältnisse zu verändern«, oder diese »zu erhalten«. Das muß für all diejenigen gesagt werden, die absolut nicht meinen können, es gäbe gravierenden Handlungsbedarf zur Veränderung ihrer Praxis. So wäscht man den Pelz und macht sich nicht naß. Zugleich wollen die Herausgeber mit ihrer Authentizitätsforderung Programmatisches seitens der Lehrer unterbinden. Der Aufruf lautet im Klartext: Liefert uns den Stoff, wir machen daraus das Programm. Berichtet über alles, aber verhaltet euch gleichsam ganz privat und unpolitisch. Ihr könnt von eurem Alltag schreiben, was ihr wollt, aber was ihr darüber politisch denkt, das soll die Öffentlichkeit resp. den Leser nicht interessieren. Wir wollen mit diesem Buch ein Stück Privatheit »veröffentlichen«, die für sich selbst und damit positiv über den pädagogischen Beruf spricht. Nichts wirkt politischer als diese Konfrontation des Publikums mit der Wirklichkeit. Dafür aber ist auf politische Optionen, die zudem sofort eine konträre Diskussion entfachen würden, Verzicht zu leisten. Laßt den Leser über eure Schulter gucken und ihr werdet seinen Kopf und sein Herz erreichen. Das ist kalkulierter Interessenpopulismus.

Zusammen mit diesem Appell heben die Herausgeber immer wieder hervor (vgl. S. 10, 13), daß an die Mitarbeit der Berichterstatter von der Front keine Bedingungen geknüpft waren. Es habe keine Zensur stattgefunden und auch keine »verbandspolitische Erwünschtheit« die Auswahl der Texte aus den rund 150 zugesandten Manuskripten mitbestimmt. Stolz verkünden die Herausgeber: »Weder Werbebroschüre noch Klageschrift ist deshalb das Produkt« (S. 13). Ihnen schlägt mit ihrem Sammelband augenscheinlich die schiere Wirklichkeit entgegen, frei von Beschönigung und Illusion, aber auch jenseits des Wehklagens und der Wiederholung von Tatarenmeldungen und des sonst üblichen Krisengeredes. Als Gewinn für den Leser wird nahegelegt, daß Kollegen nicht darstellten, was in ihrer Praxis gelingt, oder kritisieren, was mißlingt. Von was können diese Berichte dann aber handeln, von Praxis an sich? Diese Argumentation wirkt wie eine Mischung aus Werbedeutsch und einem Jargon der Eigentlichkeit. Es dürfte so aber nur in der Selbstdarstellung der Macher funktionieren, es sei denn die zur Mitarbeit aufgerufenen Pädagogen dächten wie ihre Funktionäre.

Diese haben wohl noch anderes im Sinn gehabt. Die in verbandspolitischen Belangen als Konkurrenten Auftretenden einigten sich auf eine unverbindliche »Null-« Aussage, damit es überhaupt zum Projekt kommen konnte: Wir kennen hier keine Parteien mehr, nur noch Alltagslehrer! Der Schulterschluß der beiden Verbände ist rational. Dadurch, daß sich politische Rivalen die Hand reichen, wird die Diskussion zwar erst einmal entpolitisiert. Über das geschlossene Auftreten läßt sich aber in den für Bildungspolitik und Schule schwierigen Zeiten vielleicht doch Boden gewinnen. Beide Verbände glauben anscheinend, ihr gewerkschaftliches bzw. verbandspolitisches Interesse am ehesten noch mit dem Image der Praxisnähe durchsetzen zu können: Raus aus den bildungspolitischen Grabenkämpfen hin zum Respekt vor der Dignität der Praxis und zum Charme des prallen Pädagogenlebens. Wenn der Gegner nicht zu schlagen ist, sondern alle von der Niederlage bedroht sind, sollte man ihn sich zum Verbündeten machen: In den Zeiten der »Austritte« muß man zusammenhalten.

Im Verständnis der Herausgeber geht von der Aufforderung, authentisch über die alltägliche Wirklichkeit zu berichten, keine Gefahr für das eigene Geschäft mit der

Bildung und Erziehung aus. Glasnost, die schonungslose Bilanz der Wirklichkeit, um zu einer neuen Kultur der Ehrlichkeit zu kommen, ist wohl nicht gemeint. Die Praxis wird zur Schau gestellt, als wenn dadurch sowohl die Kraft zur Veränderung des Unbefriedigenden als auch die Lust am Gelingen verbreitet werden könnten. Subsumierte die Interessenvertretung das Gute bislang unter die eigene Programmatik, partiell praktisch unter die favorisierte Schulform, so war damit zumindest kenntlich, wovon man sich abgrenzen wollte, und dies soll nun durch die Bewunderung des Alltags kompensiert werden: Wir zeigen, wie ganz normale Pädagogen – gleichsam Menschen wie du und ich – sich mühen, und das versöhnt uns in seiner Menschlich-

keit mit all dem, was sich ohnehin nicht ändern läßt. In der Ästhetik gilt dies gewöhnlich als Kitsch. In der Wirklichkeit geht es aber nicht darum, sondern notwendig um die Spannung zwischen Alltag und Authentizität. Das sei an drei unterschiedlich auf beide Grundbegriffe reagierenden Beispielen aus dem Buch erläutert.

III

- (1) Alltägliches und Authentisches wird von Harald Schüler, Jg. 1940, Studiendirektor an einem Gymnasium, in der Form einer lakonischen Chronik verarbeitet. »Ein Alltag voller Verstöße«, so der Titel seines Berichtes (S. 125-129), zeigt, wie sehr Sein und Sollen im Schulalltag auseinanderklaffen. Gegen die als Grundlage für einen reibungslosen und effektiven Unterrichtsablauf entworfenen Vorschriften muß er im Laufe eines Vormittags viele Male verstoßen, um überhaupt so etwas wie einen »funktionierenden« Schulalltag aufrechterhalten zu können. In seiner Skizze des Lehreralltags listet er die Verstöße eines einzigen Vormittags, »durchnumeriert und ohne Erläuterung in Klammern hinter das jeweilige Ereignis gesetzt« auf: Verstoß gegen die Unterrichtszeitenregelung, wegen der Klärung einiger Formalia im Lehrerzimmer, Verletzung der Aufsichtspflicht, infolge der daraus resultierenden Verspätung, fachfremdes Unterrichten aufgrund von »Lehrermangel« etc. Für Harald Schüler muß eine authentische, objektive Darstellung von Alltag auch dessen Ungenügen, dessen Widerspruch zu der vom Kultusministerium geforderten Schulwirklichkeit beinhalten. Obwohl er sich, gemäß der Aufforderung durch die Herausgeber, der expliziten Kritik enthält, steht seine Darstellung im Gegensatz zu dem von diesen vertretenen Verständnis von Alltag und Authentizität. Indem er den Begriff Alltag als chronische Differenz zwischen Sein und Sollen erfährt, er dazu aber ausschließlich eine beschreibende Haltung einnimmt, wird aus seinem Text ein authentischer Bericht im doppelten Sinne des Wortes, objektiv in der Haltung zur Wirklichkeit und subjektiv in der unprätentiösen Schilderung der Zumutungen, die aus der Diskrepanz zwischen Sein und Sollen erwachsen. So gerät die Darstellung, wenn auch nur implizit, zur Kritik am Alltag.
- (2) Ein anderes Verständnis von Alltag und Authentizität liegt Bernhard Edins Bericht (S. 77–80) zugrunde. Edin, Jg. 1964, Lehramt für Deutsch, Geschichte, katholische Religion, ist seit 1991 Lehrer in Baden-Württemberg. In seinem Bericht kritisiert der junge Lehrer die Alltagspraxis anderer Lehrer: »Leider erlebe ich viele meiner Kollegen so, daß sie Schüler nur noch als in Leistungsziffern zu kategorisierenden Typus eines bestimmten entwicklungspsychologischen Stadiums wahrnehmen.« Antithetisch zu diesem Schreckbild einer Alltagspraxis formuliert er: »Von der Begegnung mit einer Klasse erwarten sie in diesem Sinne nichts, sind auf nichts mehr gespannt und nicht mehr neugierig. Ich dagegen, naiv, erwarte und erhoffe >alles<.« In diesem Begegnungs-Credo wird Naivität gegen langjährige Erfahrung ausgespielt. Seinen Anspruch auf Schülernähe will Edin nachweisen, indem er die im Cliché Schülern zugeschriebenen Eigenschaften auf sich selbst projiziert. Diese Haltung setzt Edin der durch die Anforderungen des Alltags (»Leistungsziffern«) nahegelegten Lehrpraxis seiner Kollegen entgegen. Dieser Anspruch steigert sich in pädagogischer Emphase bis hin zum erzieherischen Pathos: »Ich biete mich als

Mensch an, und als solche meine ich auch meine Schüler. Mein pädagogisches Credo lautet: Du bist gemeint, du mit deinen Gedanken, deinen Meinungen, deinen Gefühlen. Du bist wichtig! Als Faustpfand gebe ich mich, mit meinen Gedanken, Meinungen und Gefühlen.« Derartige pädagogische Ursprünglichkeit schlägt um in eine Pädagogik der Eigentlichkeit. Der junge Lehrer fährt fort: »In einem gänzlich vorpädagogischen Sinn will ich Begegnung schaffen. Begegnung, von der der jüdische Religionsphilosoph Martin Buber sagte, daß sie Grundlage >allen Lebens« sei.« Im Vordergrund steht für ihn das Erlebnis der Begegnung. Diese gilt es dann lediglich noch pädagogisch umzumünzen. Pädagogik selbst wird sekundär. Mit der Alltagspraxis seiner Kollegen kann Edin sich nicht abfinden. Auch innerhalb dieser objektiv schwierigen Umstände möchte er authentisch bleiben. Authentizität ist für ihn gewährleistet, wenn er trotz des widrigen Schulalltags mit sich selbst, d.h. seiner idealen Selbstvorstellung, identisch sein kann. Authentizität wird zur Überlebenstaktik innerhalb schlechter Verhältnisse. Mit diesem Gegenmittel in der Hand bedarf es auch keiner Kritik der objektiv einschränkenden Verhältnisse mehr. Deutlich wird dies an der Vermittlung, die Edin zwischen dem Schulalltag und seinem Authentizitätsbegriff zu leisten vermag: »Damit ich nicht mißverstanden werde, Unterricht ist immer auch didaktisch-strukturierte und methodisch-arrangierte Begegnung, und das soll auch so sein. Aber Lehrer und Schüler müssen sich darin als gemeinte Individuen wiederfinden und einbringen können.« Während er einerseits ganz offen Mißstände im Schulalltag anprangert, liefert er gleichzeitig ein »Rezept« zur Behebung derselben: Authentizität durch echte Begegnung! Edin übt keine Kritik an der Alltäglichkeit schulischer Praxis, sondern an der kalten Routine, mit der viele der älteren Kollegen den Alltag bewältigen. Schulalltag wird nicht als Resultat gesellschaftlich aufgezwungener Unfreiheit begriffen, sondern als von den Individuen zu gestaltender (Frei-)Raum: Auch dieser Alltag könnte so schön sein, wenn wir nur wollten!

(3) Wie der Text Edins, so ist auch der von Annegret Schmitz-Fromm, Jg. 1952,

(3) Wie der Text Edins, so ist auch der von Annegret Schmitz-Fromm, Jg. 1952, Hauptschullehrerin, eher ein Erfahrungsbericht, als daß authentisch im Sinne von objektivierend der Alltag dargestellt würde. Entgegen der Aufforderung der Herausgeber nutzt sie dieses Angebot zur Veröffentlichung als Ventil für den aufgestauten Alltagsfrust. »Ausgebrannt« (S. 88–90), so betitelt sie ihren »Bericht aus der Schulwirklichkeit«. Sie rekapituliert ihren zwanzigjährigen Schuldienst und konstatiert, daß diese Zeitspanne für sie ungefähr »Halbzeit« bedeute. Die ersten Berührungen mit dem Schulalltag waren für sie noch geprägt von den Ideen und Idealen der Reformphase. Von dem Kampf um die Einlösung dieser Ideale in der Wirklichkeit scheinen zwanzig Jahre später beinahe nur noch ein »ausgebrannter«, ausgepowerter Körper und ein schlechtes pädagogisches Gewissen übriggeblieben zu sein. Der »Kampf gegen die eigene Abstumpfung« verbraucht reichlich Energien, und trotz dieses hohen Einsatzes erscheint ihr die aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung resultierende Routine des Lehreralltags übermächtig: »Alle Jahre wieder? Neu für meine Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern – aber >alles schon gehabt« für mich?« Anders als Edin sieht sie unter solchen Bedingungen nicht die Möglichkeit zur Authentizität, zur Selbstverwirklichung durch eine Pädagogik der Eigentlichkeit. Es sei nicht einmal der inhaltliche Kanon, der zur Wiederkehr des ewig gleichen Lehrstoffes zwinge und damit den Burnout-Effekt erzeuge, sondern die von der Institution

nach langen Jahren des Widerstands dann doch eingeforderte bürgerliche Kälte, gegen die auch eine optimale Didaktik nichts ausrichten könne: »Gegen den fünften Durchgang des Englischbuches hilft ja noch die Fortbildung >Freiarbeit im Englischunterricht«, plus Einsatz einer Weihnachtsferienwoche für Schneide-, Mal- und Klebearbeiten, aber wie werde ich mit meiner eigenen Gleichgültigkeit gegenüber den Problemen meiner Schülerinnen und Schüler fertig?« Die Lehrerin begreift hier die Gleichgültigkeit als unmittelbare Folge aus den Gesetzen des Alltags in der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft: »Ich bin die Lehrerin und kann keine Partnerin sein (dazu hätte unser Schulsystem noch ganz andere Veränderungen gebraucht).« Sie kritisiert die alltagsbedingte Rolle und verweist auf die gesellschaftliche Möglichkeit einer anderen Praxis, wenn auch nur in Klammern nachgestellt. Angesichts des Lehreralltags bleibt ihr nur noch ein Katalog mit verzweifelten Fragen, den ihr die Ratlosigkeit diktiert: »Wie denn? Wie soll denn das gehen? Wie soll ich denn noch ein Ohr haben für die großen und kleinen Nöte? Wie soll ich denn noch überlegen, ob ein Kind recht hat, wenn es sich beschwert, beklagt, ausflippt, zuschlägt? Wie soll ich denn noch mitkriegen, wann es an der Zeit ist, unbedingt Kontakt zu einzelnen Eltern aufzunehmen?« Schmitz-Fromm scheint zu resignieren und entschließt sich zu folgender Position: »Ich werfe Ballast ab. Klare Linien für mich und meine Schülerinnen und Schüler. Eine akzeptable Mischung aus >Ihr dürft ... < und >Ihr müßt ... <. Wir besprechen nicht mehr alles, ich gebe Regeln vor, und ich erwarte weniger«: Hinweise auf einen rationalisierten und durch kognitiven Dissonanzausgleich bereinigten Alltag, der nur so erträglich erscheint. Wie Edin sucht sie letztlich ein »Rezept«, wie man im Alltag überleben kann. Angesichts der objektiven Einschränkungen bleibt ihr Rezept aber defizitär. Mit dem Bewußtsein davon konstatiert sie: »Reicht das für die zweite Halbzeit? Mit Sicherheit nicht.«

Im Bewußtsein der Defizienz subjektiver Reaktionsmuster auf das Problem des Alltags entwickelt Schmitz-Fromm folgende Alternative: »Wenn schon zur Überprüfung der Effizienz von Schule ein Unternehmensberater engagiert wird, dann sollten wir uns auch nicht scheuen, der freien Wirtschaft Lösungsmöglichkeiten für andere Problemlagen abzugucken. Mein Favorit ist das Lufthansa-Modell: Für begrenzte Zeit und auf eigenen Wunsch möchte ich zum Bodenpersonal versetzt werden können. Dort würde ich über einen längeren Zeitraum dankbar die stupidesten Verwaltungs- und Büroarbeiten erledigen. Hauptsache, ich hätte ein etwa 4 m² großes Zimmerchen für mich allein. Nach einiger Zeit wäre ich vielleicht wieder teamfähig und könnte mit einigen - wenigen - Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten, um für das ›fliegende Personal« Fachliteratur zu lesen, Uniseminare zu belegen, in Fachkonferenzen zu referieren, Unterrichtsmaterialien zu erstellen, Fortbildungen zu organisieren und zu veranstalten – und das Ganze so lange, bis ich wieder richtig Spaß an der praktischen Arbeit hätte bzw. wenigstens so weit regeneriert wäre, daß ich anderen Platz machen könnte.« Im Gegensatz zu Edin glaubt Schmitz-Fromm nicht an die Möglichkeit der Wiederherstellung oder Erneuerung des einmal zu Beginn ihrer Laufbahn vorhandenen authentischen Verhältnisses zu ihrer Praxis. Das Beste wäre die Auszeit, das Zweitbeste die von dem Selbstbild eines guten Pädagogen gereinigte pragmatische Variante, den Alltag als Notwendigkeit anzunehmen.

IV

In den meisten Texten wird die Absicht der Herausgeber von der Alltagserfahrung der Autoren eingeholt. Die Begeisterung der Macher für ihr Projekt wird durch die Texte unterlaufen. Wenn der Alltag authentisch geschildert wird, ist vor allem von seinem Mißlingen die Rede, wenn er gleichsam überstiegen werden soll, mißlingt der Gestus gewollter Authentizität. In diesem Sinne berichtet der Band objektiv über die Befindlichkeit der Lehrer, die nicht dürfen und können, was sie wollen. Daß den von VBE und GEW autorisierten Herausgebern diese Diskrepanz zwischen ihrer letztlich positiven Erwartung an eine objektivierende Beschreibung des Schulalltags und den Inhalten der eingesandten Manuskripte nicht einmal aufgefallen ist, beweist eine déformation professionnelle besonderer Art: Noch dort, wo sie sich der Praxiserfahrung ihrer Mitglieder stellen wollen, wird ihr Blick durch Verbandsinteressen gefiltert. Die um das Image der Praxisnähe bemühten Verbände können diese nur schwer ertragen. Authentisch bleiben allein sie selbst, als Interessenvertreter ihrer Organisationen.

Eine authentische Schilderung von Schulwirklichkeit findet der Leser auch an den Stellen, an denen die Schüler zu Wort kommen. So beispielsweise in der folgenden Szene: »Mehrere Schüler haben die Hausaufgaben nicht gemacht. Vergessen. Buch nicht gefunden. Ausredenschwäche! Und du, Alexander? ›Ich hatte keine Zeit. Ich mußte leben‹« (S. 85). Diese Aussage eines Grundschülers enthält eine ungleich schlichtere und doch eindringlichere Kritik am Schulalltag als selbst die meisten der explizit kritischen Lehrerberichte des Buches. Der von diesem Schüler berichtende Lehrer (S. 85) hat das bemerkt: »Erübrigt sich nicht alles Räsonieren angesichts solcher Lichtblitze von geradezu hotzenwälderischen Ausmaßen?« Meine Frage würde demgegenüber lauten: Müßte alles Räsonieren über Schul- und Lehreralltag nicht an dieser Stelle beginnen, wenn bereits ein Sieben- oder Achtjähriger das Verhältnis zwischen Schule und Leben als dichotomisch begreift? Gegen die Absicht der Herausgeber wird mit solchen Ausführungen das Buch denn doch zu einer lehrreichen Lektüre.

Literatur

Böttcher, Wolfgang, Hjalmar Brandt und Ernst Rösner (Hrsg.): Lehreralltag – Alltagslehrer. Authentische Berichte aus der Schulwirklichkeit. Weinheim/Basel 1996.

DAS AKTUELLE THEMA II

Oskar Klemmert Von der Selbsthilfe zum »Experten aus Betroffenheit«

EIN NEUER WEG DER PROFESSIONALISIERUNG?

ÜRER DAS SPEKTRUM VON SELBSTHILFEGRUPPEN

Mit dem Begriff der Selbsthilfe verbindet sich die Vorstellung von einer überschaubaren Gruppe, die ein gemeinsames, existenziell bedeutsames Problem mehr oder minder regelmäßig an einen gemeinsamen runden Tisch führt. Solche Gruppen, von den »Anonymen Alkoholikern« bis zum »Zöliakie-Syndrom«, scheinen jenseits der funktionalisierten Hilfesysteme des Gesundheits- und Sozialwesens seit den späten Siebzigern wie tausend kleine Enklaven aus bundesdeutschem Boden gewachsen zu sein. Ihrem ursprünglichen Selbstverständnis folgend brauchen sie keine Experten und bezahlten Dienstleister. Hierarchiebildung, teure und anonyme Verwaltungsapparate und Paragraphendschungel werden gemieden. Und das Wichtigste: Es soll keine Kommunikationsverbote geben! Menschen mit einem gemeinsamen Erfahrungshintergrund tauschen sich über ihre alltäglichen Empfindungen und Erfahrungen aus, um neuen Mut und Selbstbewußtsein zu schöpfen, sich selbst und einander bei der Bewältigung ihrer individuellen Probleme zu helfen.

Diesen Organisationstypus bezeichnen Sozialwissenschaftler als »binnenorientierte Selbsthilfegruppe« und weisen damit auf den Fokus dieser Gruppen hin: Es geht um Selbstveränderung durch Kommunikation und Kontakt mit Gleichbetroffenen.

Der entgegengesetzte Typus wird demgegenüber als »sozialorientierte Selbsthilfegruppe« bezeichnet. Er will sich nicht auf die geschützte Teestube beschränken, sondern Einfluß auf die gesellschaftlichen Lebensbedingungen nehmen. Diese Selbst hilfe-Gruppen wie z.B. die »A.I.D.S.-Hilfe« wollen öffentliches Bewußtsein für ihre Minderheiten-Probleme schaffen, Vorurteile abbauen, Versorgungsstrukturen verändern und Einfluß auf relevante Entscheidungen im politischen Raum nehmen. Dieses Ziel läßt sich aber nur erfolgreich realisieren, wenn sich die einzelnen lokalen Gruppen bundesweit in einem Verband zusammenschließen, sich untereinander und nach außen organisieren. Notwendig werden damit zugleich ehrenamtliche und hauptamtliche Kräfte, die zuverlässig und kontinuierlich Verbandsaufgaben übernehmen.

Indem solche Gruppen beginnen, praktisch folgenreiches Engagement für neue und bedürfnisgerechtere Versorgungsstrukturen zu zeigen, werden sie selbst bald zum ergänzenden, später vielleicht zum mit bereits etablierten Organisationen konkurrierenden Anbieter von Dienstleistungen. Was spricht schließlich dagegen, wenn eine Stotterer-Selbsthilfegruppe ihre Sprachfördergruppen selbst organisiert oder eine kom-

petente Diabetikerin einmal in der Woche die Diätassistentin einer Reha-Klinik entlastet, die von den Ernährungssorgen eines Diabetikers ohnehin nicht allzuviel kennt?

Während die Selbsthilfegruppen in den Mängeln der medizinischen und sozialen Infrastruktur eine Ursache ihres Leidens entdecken, betrachten Sozialversicherungsträger und Politiker Selbsthilfe als förderungswürdiges Potential für eine bessere und kostengünstige soziale Infrastruktur.

П

SELBSTHILFE ALS REAKTION AUF FEHLENDEN RÜCKHALT

Die innen- und die außenorientierte Stoßrichtung der Selbsthilfe erscheint vor dem Hintergrund der konkreten Biographien und Bedürfnisse als gleichermaßen plausibel. In ihnen zeigen sich mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung Leerstellen im professionellen Betrieb ebenso wie ungedeckte Bedürfnisse nach menschlichem Zusammenhalt mit Schicksalsgenossen. Dennoch ist der Weg von der dauerhaft erfahrenen Belastung in die Selbsthilfegruppe zumeist lang und eher die Ausnahme geblieben. Wenn einen Menschen eine schwere Lebenskrise wie z.B. eine schwere chronische Erkrankung trifft, ist seine ganze bisherige Existenz in Frage gestellt. Die erste Reaktion auf die Erkrankung ist oft der verbissene Versuch, so zu tun, als ob man »noch ganz der Alte« wäre. Fast die ganze verbliebene Kraft kann in dem letztlich scheiternden Versuch verbraucht werden, die eigenen Handicaps so gut wie möglich zu verbergen. Die Selbsthilfegruppen machen Mut, sein Leben neu zu orientieren, und sei es auch nur, erstmalig ohne falsche Scheu die äußere Hilfe einzufordern, die man braucht.

Seine durchaus typische Erwartung an die Selbsthilfegruppe drückt ein Patient in seiner »Autobiographie« so aus: »Ich wollte noch immer eine Gruppe mit nur Lupus-Betroffenen haben, denn es war für mich ungeheuer wichtig, über die speziellen Fragen des LE zu sprechen. Nun leben aber LE-Patienten sehr zurückgezogen. Immer wieder bekam ich zu hören, daß sie dieselben Erfahrungen wie ich gemacht hatten. Sie hatten einfach Angst vor ihrer Krankheit, so wurde die Isolation zum persönlichen Schutzraum. Es hatten sich einige gefunden, die wie ich dachten. Manche kamen nur, um medizinische Aufklärung zu bekommen, ein fester Stamm blieb. (...) In den letzten 10 Jahren habe ich gelernt zu leben, wie ein Kind das Laufen lernt. In der Rheuma-Liga traf ich viele Menschen, die dasselbe wollten wie ich, die mir von ihrer Kraft gaben und von dem Willen, niemals aufzugeben«.

Das Bedürfnis, sich in einer gesundheitsbezogenen Selbsthilfegruppe zu engagieren, geht zudem oft einher mit dem Gefühl, sogar vom behandelnden Arzt im Stich gelassen zu werden – und dies sowohl in persönlicher Hinsicht wie auch im Hinblick auf eine wirklich optimale medizinische Behandlung. Die tägliche Begegnung mit dem komplexen Leiden der großen Zahl der Anvertrauten führt mit einer gewissen Zwangsläufigkeit zur Überforderung der Mitleidensfähigkeit des Professionellen, die Wirklichkeit des Klienten bzw. Patienten wird oft nur noch bruchstückhaft wahrgenommen. »Der psychische Organismus gleich dem Leib ist auf Erlebnisse einer Größenordnung eingestimmt, die ihm selber irgend entspricht. Steigert der Gegenstand der Erfahrung sich über die Proportion zum Individuum hinaus, so erfährt es ihn eigentlich gar nicht mehr, sondern registriert ihn unvermittelt durch den anschau-

ungslosen Begriff, als ein ihm Äußerliches, Inkommensurables, zu dem es so kalt sich verhält, wie der katastrophische Schock zu ihm« (Adorno).

Nach der prinzipiellen Abklärung der Krankheitsdiagnose erlebt eine zunehmende Zahl von Betroffenen die nachfolgenden helfenden Interventionen oft geradehin als Abfertigung der unsanftesten Art. Die sachlich-heroische Krankheitsbewältigung paßt sich stromlinienförmig in die rationale Veräußerung des Lebens ein. Sie begegnet der Krankheit erst gar nicht als einer Herausforderung, die inneren Beziehungen zur eigenen Körperlichkeit, zu liebgewonnenen Aufgaben und Gewohnheiten, zu Freunden und Verwandten und zur Öffentlichkeit von Grund auf neu zu bestimmen.

Die Suchbewegungen der heute sich in Selbsthilfe zusammenschließenden Menschen vermeiden dennoch die trügerische Hoffnung, einen allzuständigen Helfer und intimen Freund in einer Person zu finden. Der Austausch mit Menschen in einer vergleichbaren Lebenssituation wird vor allem als reale Chanche auf einen »Erfahrungsproporz« gesucht. Es geht um symmetrische Kommunikation mit der Möglichkeit, von denen etwas anzunehmen, die schon mehr durchgemacht haben als man selbst und offensichtlich nicht daran zerbrochen sind. Die Selbsthilfebewegung hat Kontakt- und Unterstützungsmöglichkeiten eröffnet, die historisch wohl prinzipiell neu sind. Ohne grassierendes Unbehagen am Professionalismus hätte sie sich jedoch kaum entfalten können. Was liegt also näher als die weitergehende Absicht, die warmen Impulse der Selbsthilfe in die Kälte des professionalisierten Systems eindringen zu lassen?

III FLUCHT NACH VORNE?

Wie können die in sozialorientierten Selbsthilfeverbänden engagierten Menschen sich als »neue Ehrenamtler« und »alternative Dienstleister« offensiv ins Gespräch bringen? Können sie mit ihrer spezifischen Lebenserfahrung und Leidensbewältigung in die Domäne der helfenden Professionals eindringen? Inwieweit haben die positiven Erfahrungen in der Selbsthilfegruppe überhaupt zu einem partizipatorischen Anspruch der Selbsthilfebewegung geführt?

Die politische Reaktion der Selbsthilfeverbände auf eine Existenzbedrohung, die ihr jüngst durch die Reformabsichten der Bundesregierung ins Haus stand, kann über diese Frage unfreiwillig Aufschluß geben. Im späten Frühjahr des Jahres 1996 kamen die Regierungsfraktionen auf eine geniale Sparidee: Die präventiven Maßnahmen der Gesundheitsförderung sollten bis auf Impfungen und Krebsvorsorge aus dem Pflicht leistungskatalog der Gesetzlichen Krankenversicherung gestrichen werden. Mit Bauchtanz- und Kochkursen sollten ganz nebenbei die ohnehin bescheidenen Unterstützungsleistungen für über 40 000 Selbsthilfegruppen aus dem Gesundheitsbereich geopfert werden. Der Tenor der Verteidigung der Gesundheitsselbsthilfe folgt bereitwillig dem ökonomischen Effizienzbegriff: Wir können doch ein positives Kosten-Nutzen-Verhältnis aufweisen! Jede in Selbsthilfe bzw. unentgeltliche Fremdhilfe von Betroffenen investierte Mark rentiert sich für die Finanziers durch eingesparte Folgekosten!

Vollends in die Defensive geraten, wird die positive ökonomische Bewertung des doch An-sich Wertvollen als Maßstab anerkannt, an dem über Sein oder Nicht-Sein zu entscheiden ist. Zwei Argumentationsmuster stehen hierfür Pate. Einmal wird die

aus der Frauenbewegung hinlänglich bekannte Interpretationsfolie der Gratislohnarbeit herangezogen: Wie für Kindererziehung und Haushaltsführung lassen sich auch für die in ehrenamtliche Hilfe gesteckte Arbeitszeit schwindelerregende Summen berechnen, legt man dieser Arbeit gedanklich tarifliche Monatsgehälter zugrunde. Dem stehen dann nur bescheidene Förderbeträge für die Selbsthilfegruppen und ihren Verbandsapparat gegenüber. Zum anderen wird auf Kostenentlastung durch Präventionseffekte verwiesen: Wer sich in Münchhausen-Manier am eigenen Schopfe aus dem Sumpf ziehe, entlaste schließlich die kostenträchtigen professionellen Hilfesysteme durch geringere Inanspruchnahme in erheblichem Umfang. Die krankheitsangepaßte und selbständigere Lebensführung vermeidet schließlich Arztbesuche und Klinikaufenthalte!

IV

ZUKUNFTSSZENARIO »EXPERTE AUS BETROFFENHEIT«

Statt sich zum Erhalt der Paarmarkfünfzig defensiv auf die preisgünstige Ergänzung der professionellen Hilfsangebote sowie auf ihre kostensenkende Meidung zu berufen, hätten die Vertreter der Selbsthilfe auch mutig erklären können, die ehrenamtlich sich engagierenden Betroffenen könnten innerhalb bestimmter Grenzen das bessere Modell professioneller sozialer Arbeit und gesundheitlicher Versorgung umsetzen: Fördert unsere Konzepte und unsere Leute, übertragt uns Aufgaben der etablierten Hilfeinstitutionen oder übernehmt unsere Leute und ihr werdet Effizienz- und Effektivitätssteigerungen bekommen, die sich gewaschen haben!

Man male sich einmal aus, die Politiker wären hellhörig geworden. Schon bald hätten sie ein großes, bundesweites ABM-Programm »Aus der Krise in den neuen Job« lanciert. Das könnte dann z.B. so aussehen:

- Eine ehemals Magersüchtige, die alle Stadien ihrer Erkankung durchgestanden hat, arbeitet als therapeutische Kraft in einer entsprechenden Klinik.
- Der Ex-Junkie, der gleichermaßen weiß, wie es ist, wenn man drauf ist, und wie man wieder clean werden kann, wird Drogenberater.
- Eine vielfach operierte Rheumatikerin wird Reha-Beraterin bei der AOK.

Phantasieren wir weiter: Die Sozialleistungsträger beginnen mit der Delegation gesetzlich festgelegter Aufgaben an die Selbsthilfe:

- Das Arbeitsamt in Y delegiert bestimmte Beratungs- und Vermittlungsaufgaben an die Arbeitsloseninitiative X und spart so doppelt: beim eigenen Personal und beim Arbeitslosengeld, das die Aktiven der Initiative dank der Bezahlung durch das Arbeitsamt nicht mehr brauchen.
- Der Kinderarzt bezahlt eine Mutter als Patientenberaterin, die es nach langjähriger Unterstützung durch ihre Selbsthilfegruppe geschafft hat, ihr hyperaktives Kind ausgeglichener zu machen. Eine entsprechende, geringer dotierte Disposition wird in die Gebührenordnung der Krankenkassen aufgenommen, d.h. die Beratung kann über den Arzt abgerechnet werden.

Natürlich ist bei solchen Experimenten auch mit allerlei Schwierigkeiten zu rechnen. Die bislang vor Ort tätigen Sozialfachkräfte werden deshalb zur Kontrolle, Koordinierung und Begleitung der Experten der anderen Art weiterbeschäftigt. Wer als Sozi-

alarbeiter/Sozialpädagoge überleben will, ist gut beraten, sich als Social Manager und als Fortbildner für »Experten aus Betroffenheit« auf den Zug der Zeit zu setzen. Unter Umgehung der bis dahin obligatorischen langjährigen und teuren Ausbildungswege an überfüllten akademischen Ausbildungsstätten schaffen die Länder in ihren Weiterbildungsordnungen ein compositum mixtum aus curriculum vitae und curriculum scholae, um den »Experten aus Betroffenheit« auf solide Füße zu stellen. Sie verständigen sich auf folgende Grundzüge:

- (1) Man muß selbst in einer bestimmten Lebenskrise gesteckt haben, das Problem am eigenen Leibe erfahren haben.
- (2) Man muß produktive Erfahrungen in Selbsthilfegruppen und -initiativen gemacht haben.
- (3) Man muß die Krise soweit bewältigt haben, daß ehrenamtliches Engagement für Gleichbetroffene möglich wurde.
- (4) Dieses ehrenamtliche Engagement muß von einer ausreichenden Dauer und Kontinuität gewesen sein (mindestens 2 Jahre) und vom Leiter und den Mitgliedern der jeweiligen Gruppe oder Institution gutgeheißen werden.
- (5) Es muß ein zweistufiges tätigkeitsbegleitendes und tätigkeitsbezogenes Fortbildungsprogramm absolviert werden. Der erste Teil findet noch während des ehrenamtlichen Engagements statt, der zweite Teil begleitend zu einer bereits materiell dotierten Phase. Am Ende steht ein Zertifikat für die erfolgreiche Absolvierung einer bundesweit anerkannten beruflichen Weiterbildung.

Mit dem Rückzug des Sozialexperten vom obskuren Objekt der Begierde, in gängiger Konvention Klient genannt, könnte der Weg für den neuen Profi frei gemacht werden. Der »Experte aus Betroffenheit« könnte glaubwürdiger als jene seine Stärken im unmittelbar beratenden und unterstützenden Umgang mit seinen Leidensgenossen zur Geltung bringen und bekäme zugleich von den alten Professionals so weit es geht den Rücken frei gehalten. Er würde als Experte anerkannt und auch bezahlt genau in jenem Tätigkeitsbereich, dessen Problemlagen ihm aus durchlebter, bildender Erfahrung vertraut sind. Man überträgt ihm einen spezifischen Aufgabenbereich, für den er womöglich ungleich besser vorbereitet ist als – seine Ausbilder. Zugleich hätte man ein massives sozialpolitisches Problem gelöst: Der neue Experte konsumierte nicht nur notgedrungen Sozialleistungen, sondern produzierte selber welche!

,

BERUFSBILDUNG IM MEDIUM DER SELBSTHILFE?

Zurück zur Wirklichkeit. Es spricht letztlich kaum etwas für die Annahme, mein Szenario nehme die zu erwartende Zukunftsentwicklung vorweg. Realität geworden ist es bislang ausschließlich in der Drogenhilfe, in der Planstellen für »Ex-User« existieren.

Was haben zunächst die Politiker im Sinn, wenn sie formelhaft die Stärkung des Ehrenamts beschwören? Einige Koalitionspolitiker richteten vor kurzem eine große Anfrage an die Bundesregierung mit der Bitte um eine aufschlußreiche ministeriale Fleißarbeit zur »Bedeutung ehrenamtlicher Tätigkeit für unsere Gesellschaft«. Auf

die Frage nach den Möglichkeiten, ehrenamtliche Arbeit im beruflichen Werdegang und bei der beruflichen Qualifizierung anzuerkennen, bekamen die Politiker zur Antwort, es sei nicht »zweckmäßig, durch finanzielle Anreize oder gesetzlich verordnete Anrechnungen bei privaten Arbeitgebern das Verständnis für ehrenamtliche Arbeit zu vertiefen.« Vielmehr bestünde dann die »Gefahr, das Feld der eigentlichen Ehrenamtlichkeit (!) zu verlassen«.

In ähnlicher Weise reagierte die Bundesregierung auf die Anfrage, ob sie die Auffassung teile, »daß eine über das bisherige Maß hinausgehende finanzielle Ausstattung (!) ehrenamtlicher Tätigkeit deren gesellschaftlicher Bewertung Abbruch tun würde«? Die Bundesregierung bekundete hierauf die »Überzeugung, daß eine solche Diskussion der Natur des Ehrenamtes nicht nur nicht gerecht wird, sondern sogar schadet. Ehrenamtliche Arbeit muß Anerkennung finden, aber sie muß ehrenamtlich bleiben, will sie die Gesellschaft nicht ihrer Ressourcen an Menschlichkeit berauben«. Wer aus persönlichsten Motiven heraus handelt, wer noch im Engagement für andere gegen die eigenen Lebensängste ankämpft und eine Form der Selbstverwirklichung findet, hat im Weltbild der Bundesregierung keinen Platz. Das Motiv für ehrenamtliches Engagement wird ideologisch fixiert auf altruistische Gemeinwohlorientierung und »Bürgersinn« als Kontrastprogramm zum kleinbürgerlichen Egozentrismus. In o.g. Anfrage wurde die Bundesregierung auch direkt auf ihre Haltung zu den Selbsthilfeinitiativen angesprochen. In völliger Verleugnung der Lebens-Not, aus der u.U. auch für einige wenige eine Ehrenamts-Tugend werden kann, wird mit einer vernebelten Wesensbestimmung geantwortet: »Im Zentrum jeden ehrenamtlichen Engagements stehen die Zwecke, die erfüllt, und die Wirkungen, die erreicht werden sollen. Dabei sind die Formen, in denen dieses Engagement verwirklicht wird, von untergeordneter Bedeutung«. Zugleich wird das Ehrenamt begrüßt, weil es die öffentlich finanzierten Sozialsysteme entlasten kann.

Es ist anzunehmen, daß die in altkonservativen Sehnsüchten nach Reanimierungen der »Tugend des Gemeinsinns« und neoliberalen Sehnsüchten nach Billiglohnkräften vereinten Koalitionäre zu hören bekamen, was sie hören wollten. Tendenzen zur Professionalisierung der Selbsthilfe würden die Sozialpolitiker mehrheitlich und die Sozialversicherer nicht minder als Gefahr der Austrocknung ehrenamtlicher Hilfsbereitschaft bekämpfen.

Kann mein Szenario wenigstens mit Sympathien der helfenden Zunft selbst rechnen? Sie steht derzeit unter zunehmendem Legitimationsdruck, positive Kosten-Nutzen-Effekte gegenüber Förderern am besten in barer Münze nachzuweisen, und weiß nicht recht, wie sie darauf reagieren soll. Mit der fortgeschrittenen Akademisierung der sozialen Helferberufe hat sich schleichend ein Verständnis von Professionalität als Kompetenz, wissenschaftliche Erkenntnisse und (stellvertretende) Deutungsmuster in eine praktische Handlungsorientierung zu übersetzen, durchgesetzt. Die Forderung nach weiterer Verwissenschaftlichung hat als Trumpfkarte, die man in petto hat, jedenfalls ausgespielt – dafür gilt sie längst als zu weit fortgeschritten und obendrein in ihrer segensreichen Wirkung als zweifelhaft. Macht diese Situation anfällig für Selbstkritik? Ist daher die Überwindung der Marginalisierung ehrenamtlicher Helfer zu Assistenten der Hauptamtlichen das Gebot der Stunde? Realität ist schon längst, daß Selbsthilfe neue Ehrenamtlichkeit und somit auch neue, eigenverantwort-

liche Kooperationsformen mit Hauptamtlichen hervorgebracht hat. Damit kann man für sich werben, um die eigene Arbeit als offen, basisorientiert und »multiplikatorisch« auszuweisen. Die Einsicht in die Produktivität der neuen Kollegen dürfte aber doch wohl nur so weit gehen, wie es nicht ans Eingemachte, sprich um Stellenund Dotierungsfragen geht. Die etablierten Berufsgruppen der helfenden Zunft würden sich dann schon aus Eigeninteresse gegen einen »drohenden Rückfall in die Laisierung sozialer Arbeit« wehren. Die strukturelle Tendenz professionellen Handelns zur Abgrenzung vom Alltag der Betroffenen würde wieder stärker mit höheren Weihen versehen, dem »Experten aus Betroffenheit« die für eine qualifizierte Arbeit konstitutive Befähigung zur Distanzierung von der eigenen Biographie abgesprochen. Zugleich würde unter den Professionellen der altbewährte Anspruch auf Pädagogisierung im Sinne einer fallbezogenen Individualisierung des Expertenwissens wieder einmal erneuert.

Auch den Bildungspolitikern und Ausbildungsträgern würde ein quer zu den normalen Ausbildungswegen liegender Weg der beruflichen Qualifizierung schwer zu schaffen machen.

Es bräuchte also ganz besonderer Kraftakte, um lebenserfahrene Betroffene zu ausgebildeten und bezahlten Helfern und Interessenvertretern ihrer Leidensgenossen zu machen, zumal noch innerhalb der Selbsthilfeverbände die Unterstützung nicht gesichert ist. Viele Aktive in der Selbsthilfe fürchten vor allem die »Zwei-Klassen-Gesellschaft« im eigenen Hause, wenn die einen eine bezahlte (Teilzeit-)Stelle innehätten, die anderen weiter für Gotteslohn sich engagieren würden. Kaum legitim zu beantworten ist zudem die Frage, bei welchen Tätigkeiten die Professionalisierung zu beginnen hätte: bei der Sozialberatung oder bei der Übernahme von praktischen Betreuungsaufgaben, bei der Mitgliederwerbung und Öffentlichkeitarbeit oder bei den zeitintensiven Abrechnungs- und Verwaltungsaufgaben? Die vernarbten Wunden unserer Berufsordnung begännen wieder zu schmerzen.

VI Zur Dialektik von Ehre und Amt

Kürzlich fragte ich eine zur Geschäftsführerin aufgestiegene Sozialarbeiterin, worin sich ihre innerverbandlichen Erfahrungen mit ehrenamtlichen und professionellen Beratungskräften zentral unterschieden. Ich hätte es wissen müssen: Letzteren ließe sich verbindlich sagen, was sie falsch gemacht haben. Als wissenschaftlich Ausgebildete könnten sie sich der Verbindlichkeit ihrer Kritik nicht entziehen. Wie dagegen mit den Ehrenamtlichen verfahren? Ohne jede Distanz trügen sie ihre persönlichen Idiosynkrasien in ihre Beratungstätigkeit hinein. Sie ließen sich einfach nicht zur Räson bringen.

Das Leitbild des wissenschaftlich ausgebildeten Helfers taugt offenbar immerhin noch dazu, das Dienstverhältnis zwischen Vorgesetzten und Untergebenen zu stabilisieren. Der wechselseitig insinuierte fachliche Anspruch dient der ideologischen Vernebelung der sozialdisziplinierenden Wirkungen von bürokratisch hervorgetriebener und stabilisierter Herrschaft. Ohne die zugrundeliegende Spaltung von Person und Berufsrolle wäre das nur schwer zu ertragen. Da möchte man schon wieder die

kostenlos sich Engagierenden vor den Demütigungen bewahren, die sie sich mit bezahlter Dienstbarkeit einhandeln würden. Die rückwärtsgewandte Apologetik der Bundesregierung, ehrenamtliche Arbeit müsse prinzipiell kostenlos bleiben, um nicht ihrer »Ressourcen an Menschlichkeit« beraubt zu werden, gesteht den Gegensatz von Ehrenhaftigkeit und Hauptamtlichkeit unfreiwillig ein, ohne ihn auch nur anerkennen, geschweige denn aufheben zu wollen. Für die große Mehrheit der Ehrenamtlichen, die keine Vorstandsposten innehaben, soll es darum gar keine grundlegende Alternative zum kostenlosen Mithelfen geben. Dem Zwang zur Integration in das bestehende Herrschafts- und Arbeitssystem gehorchen die qualifizierten lohnabhängigen Professionals eben viel besser. Also predigen wir weiter den Gemeinsinn der Ehrenamtlichen, die aus diesem System ausgeschlossen bleiben.

AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Andreas Gruschka Wie lernt man, kalt zu werden?

Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 2)

T

Unerwartete Naivetät in Fragen der Gerechtigkeit

Katharina, einem fünfjährigen Mädchen, wurde in einem Kindergarten im Rahmen einer empirischen Studie die folgende Geschichte erzählt:

Stell dir vor: Ein Mädchen, Katrin, in eurer Gruppe hat Geburtstag und für die kleine Feier an eurem Gruppentisch drei kleine Schokoladenkuchen mitgebracht. Die Erzieherin schneidet die drei Kuchen jeweils in drei gleich große Teile. Alle sieben Kinder eurer Tischgruppe erhalten ein Stück, und auch die Erzieherin nimmt sich eines. Es bleibt also ein Stück übrig. Als die Kinder ihren Kuchen aufgegessen haben, meldet sich Jens. Er erinnert Katrin daran, daß sie ihm versprochen hatte, noch ein zweites Stück zu bekommen. Die Erzieherin schlägt vor, daß Julia das Stück bekommen soll, denn sie habe noch nicht gefrühstückt. David protestiert. Er hat immer den größten Appetit auf Kuchen und sagt, er wolle das Stück haben. Katharina, wie findest du diese Geschichte? Katharina überlegt kurz und sagt dann: Ich hätte vier Kuchen mitgebracht!

Der Interviewer ist überrascht. Mit dieser Lösung des Problems hatte er nicht gerechnet. Er wollte mit dem Kind darüber sprechen, wie es den Konflikt zwischen der Auffassung von Gerechtigkeit als Gleichbehandlung aller Kinder und der von Gerechtigkeit als Rücksichtnahme auf besondere Interessen und Bedürfnisse einzelner Kinder einschätzen und ggf. praktisch vermitteln würde. Würde das Kind überhaupt diesen Konflikt wahrnehmen oder etwas anderes? Auf welche Seite würde es sich schlagen? Würde es die Position der Gleichbehandlung aller vertreten, würde es Partei ergreifen für eines der Kinder, welches um das zweite Stück konkurriert? Oder würde es einen Kompromiß suchen? Der Interviewer war interessiert, durch gezielte Nachfragen herauszufinden, ob Kinder im Alter von Katharina bereits über so etwas wie eine Idee der Gerechtigkeit verfügen, mit deren Hilfe sie Konflikte wie diesen alltäglich erlebten bearbeiten können. In seinem Deutungsrepertoire war Katharinas Idee nicht vorgesehen, daher seine Irritation.

Das Vertrauen in die gewählte experimentelle Anordnung resultierte aus der empirischen Beobachtung von sozialen Konflikten, deren moralische Implikationen Kindergartenkindern bereits bewußt sein können, so wenn sie über das richtige oder falsche Verhalten diskutieren. Und wenn sie dies tun, können solche Konflikte die Entwicklung ihrer moralischen Urteilsfähigkeit mitbestimmen.

Was in anderen Interviews mit Kindergartenkindern im Sinne der von den Interviewern antizipierten Strategien einer immanent ansetzenden Problemlösung (s.u.) funktionierte, wurde von Katharina zunächst außer Kraft gesetzt.

Nachdem der Interviewer seine Überraschung verwunden hatte, teilte er Katharina mit Bezug auf das Szenario mit: Es sind aber nur drei Kuchen da. Wer soll das Stück bekommen? Nun begann ein Dialog zwischen Interviewer und Katharina, im Verlaufe dessen alle Lösungsvarianten und ihre Begründungen durchgesprochen wurden.

Interviewer: ... Was soll die Erzieherin jetzt machen?

Katharina: Der anderen Kindergärtnerin das letzte Stück geben.

- I.: Aber Julia hat den größten Hunger, weil sie nicht gefrühstückt hat.
- K.: Wenn einer nicht gefrühstückt hat, dann würde ich ihm das letzte Stück geben.
- I.: Also findest du es gut, daß Julia das letzte Stück bekommt?
- K.: Ja.
- I.: David weint aber und sagt, er möchte auch noch ein Stück haben.
- K.: Dann würde ich sagen: Das geht leider nicht, ich habe kein Stück mehr (sehr energisch).
- I.: Katrin hat Jens vorher versprochen, daß er am meisten Kuchen essen darf, und dann bekommt er nur ein Stück.
- K.: Wenn man etwas verspricht, dann muß man es auch halten.
- I.: Ja, aber er bekommt das Stück nicht, sondern Julia.
- K.: Ich würde vier Kuchen mitbringen, dann könnten alle 2 Stücke essen.
- I.: Aber Katrin hat nur drei Kuchen mitgebracht. Was würdest du mit dem letzten Stück machen?
- K.: Ich würde es wieder mit nach Hause nehmen.
- I.: Warum würdest du es wieder mit nach Hause nehmen?
- K.: Weil die sich dann nicht zanken oder wütend werden.
- I.: Aber Julia hat so großen Hunger, sie hat ja morgens nicht gefrühstückt.
- K.: Vielleicht hatte sie morgens keinen Hunger und sie hat dann im Kindergarten Hunger bekommen.
- I.: Ja, und sie hat von allen nun den größten Hunger.
- K.: Dann ißt sie das erste Stück fürs Frühstück und das zweite für den Geburtstag.
- I.: Wie findest du es, daß die anderen sauer werden und anscheinend nicht wollen, daß Julia das Stück bekommt?
- K.: Weiß nicht. (Pause)
- I.: Du würdest also 4 Kuchen mitbringen.
- K.: Ja.

Katharina wird wohl nicht erst im Gespräch bewußt, daß es unter den gegebenen Bedingungen keine wirklich befriedigende Lösung geben kann. Wer auch immer das letzte Stück bekommt, es stellt keine Lösung dar. Weil zu wenig Kuchen da ist, muß es zum Streit kommen. Katharina verhält sich erst mit dem insistierenden Nachfragen des Interviewers immanent zum Konflikt, spielt alle Varianten durch und kommt dann erneut zum Schluß, allein vier Kuchen würden das Problem lösen, weil das den Streit überflüssig machen würde. Alle Bedürfnisse ließen sich so befriedigen. Jeder

bekomme, was alle bekommen sollen, und zusätzlich kann jeder noch erhalten, was er darüber hinaus haben will. Allein weil nur ein Stück übrig geblieben ist, kommt es zum Verteilungsproblem.

Die Lösung eines anderen Kindes bestand darin, das letzte Stück noch einmal in drei Teile zu zerteilen. So bekäme jeder der Konkurrenten noch einmal gleich viel. Das wäre zwar eine geschickte Verteilung des Mangels, würde diesen selbst aber nicht tangieren. Katharinas Lösung ist ungleich radikaler: Erst wenn genügend für alle da ist, ergibt sich eine zwanglose Einigung über die richtige Art, den Kuchen gerecht zu verteilen. Denn nur dann kann jedes Kind erhalten, was es entsprechend seiner geltend gemachten besonderen Gründe erhalten will. So wie die Dinge liegen, zankt man sich und ist unzufrieden. Es kommt zur willkürlichen Befriedigung individueller Interessen. Aus dem Vorteil des einen wird der Nachteil für die anderen. Daraus folgt dann der Zank unter den Kindern und die Wut der Zu-kurz-Gekommenen. Das formale Prinzip der Gleichbehandlung schlichtet zwar den Streit (Ich würde es wieder mit nach Hause nehmen!), löst aber nicht das Problem (z.B.: Was man verspricht, muß man auch halten.). Indem Katharina die Begründungen durchgeht, die jeder der Konkurrenten in Anschlag bringt, wird ihr deutlich, daß sie alle Verständnis verdienen. (Jens darf nicht enttäuscht werden. Julia soll ein Stück für das ausgefallene Frühstück, das andere für den Geburtstag erhalten. Und wer wie David einfach nur Lust auf mehr Kuchen hat, der soll seine Lust am Kuchen befriedigen können. Das aber geht nur bei vier Kuchen.)

Katharinas Perspektive der Problemlösung haben wir bei einer Reihe von Kindern gefunden. Andere verhalten sich sofort immanent zum Konflikt und suchen nach den stärksten Argumenten für die Verteilung des letzten Stücks. Nur einzelne machen die Gleichbehandlung aller stark oder identifizieren sich konkret mit dem Interesse eines Kindes am neunten Stück. Daneben gibt es Pazifizierungsversuche wie jenen Vorschlag, das letzte Stück noch einmal zu teilen.

Legt man Älteren ein analoges Problem aus ihrer schulischen Erfahrung vor, so läßt sich in den Antworten immer weniger dieser Versuch einer aufhebenden Vermittlung der widerstreitenden Konzepte der Gerechtigkeit finden. Es setzt sich dafür zunehmend rigide die Gleichbehandlung aller gegen die Berücksichtigung individueller Unterschiede durch. Die aus dem Bedürfnis der Vermeidung von Streit und vielleicht aus der Erfahrung nicht-knapper Güter im Elternhaus (Alle Geschwister bekommen zunächst die gleiche Portion Eis, und wer noch einen Nachschlag will, bekommt auch den.) resultierende Haltung Katharinas zum Problem der Gerechtigkeit verflüchtigt sich fast restlos.

Ħ

WIDERSPRUCHSERFAHRUNG IM ALLTAG VS. KOHLBERGS ARRANGEMENT

Über die oft eigensinnigen subjektiven Spiegelungen des Gegensatzes zwischen den Normen der Gerechtigkeit vor dem Hintergrund der handfesten gegen sie stehenden materiellen Gegebenheiten, aber auch über die frühen, naiven und doch zugleich entwaffnend vernünftigen Reflexionen zum Problem der (Verteilungs)-Gerechtigkeit und über die Alltagskonflikte, an denen Erfahrungen mit den Normen der Moral

und den Voraussetzungen empirischer Sittlichkeit gemacht werden, fanden wir bei Lawrence Kohlberg so gut wie nichts.

Die Kritik an Kohlbergs Konzept einer Ontogenese der Moralentwicklung in Heft 18 der Pädagogischen Korrespondenz nahm seinen Ausgang von der Überraschung, die ein Lehrer erlebte, der sich zunächst ganz orthodox auf den Interview-Leitfaden Kohlbergs für das berühmte Heinz-Dilemma bezog und dann von der Eigendynamik einer Diskussion Jugendlicher eingeholt wurde. Heinzens Dilemma: Soll er in die Apotheke einbrechen, um das Medikament für seine todkranke Frau zu besorgen, oder soll er die Eigentumsordnung respektieren? löste in der Klassendiskussion zwar die Reaktionsmuster aus, die Kohlberg im Sinne hatte, dann aber zeigten die Jugendlichen ein hohes Maß an Sensibilität für die methodologischen Implikationen des Konflikts und des Diskussionsverfahrens. Insbesondere störte die Schüler, daß es nicht um eine Kritik am gesellschaftlichen Gehalt des Dilemmas gehen dürfe, sondern allein um den formalen Modus der Begründung für oder gegen den Einbruch. Sowohl die Szene selbst als auch die Pointierung der Problemlösungsstrategie stießen auf Vorbehalte.

Die im ersten Teil unternommene Analyse der (inzwischen auf Deutsch vorliegenden) anderen Dilemma-Situationen Kohlbergs machte deutlich, in welchem Maße die Instrumente als Illustrationen für sein Stufenmodell des moralischen Urteils fungierten. Die Reaktionen auf die zum überwiegenden Teil in der klassischen Moralphilosophie vorgebildeten Konflikte sollten vor allem eines zeigen: ob Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene auf präkonventionellem, konventionellem oder postkonventionellem Niveau das Dilemma lösten. Das Zu-Verstehende und entsprechend Zu-Untersuchende, die Ontogenese der moralischen Urteilsbildung, wurde damit theoretisch als bereits Geklärtes vorausgesetzt.

So verwundert es nicht, daß Kohlberg die lebensweltlich verankerten Situationen nicht ernst nahm, an denen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ganz eigensinnige Erfahrungen mit moralischen Problemlagen machen. Heinzens Dilemma wie die Interviewführung waren erst in der Distanz zu solchen Bezügen geeignet, die bereits vorab kodifizierte Konzeption der Entwicklungsstufen moralischen Urteils zu verifizieren. Deren Genese zu beobachten, verlangte zu erklären, wie Subjekte inhaltlich, d.h. über reale, eindringlich soziale Erfahrungen ihre moralischen Urteile entwickeln. Das war für Kohlberg kein Thema.

Es stellt den ersten Ausgangspunkt für die hier beschriebene Alternative dar. Das Ziel lautet, den Prozeß an der Stelle zu studieren, an der Moralentwicklung tatsächlich provoziert werden kann: an den alltäglichen moralischen Konflikten zwischen konkurrierenden Normen und der Spannung zwischen Sein und Sollen. Zweitens folgt aus der Kritik an Kohlberg das Plädoyer, den empirischen Gegenstand der Moralentwicklung nicht, wie dies Kohlberg mit unbeirrter Beharrlichkeit unternahm, bereits früh in ein durch eine Grundstruktur fixiertes Stufenmodell einzutragen, mithin nicht subsumtionslogisch vorzugehen, sondern dem subjektiven Eigensinn der sich Entwickelnden viel sorgfältiger Beachtung zu schenken. Das Interesse richtet sich danach auf die individuelle Spiegelung einer gemeinsam geteilten Erfahrung in den materialen Problemlösungen paradigmatischer Konflikte (etwa des Widerspruchs zwischen einer Idee der Gerechtigkeit als pädagogisch-praktischem Respekt vor der

Differenz und der institutionalisierten Form der Gerechtigkeit als Gleichbehandlung aller).

Eine so ausgerichtete Untersuchungsstrategie enthält zwei Implikationen: Die Vermeidung einer schnellen Einordnung des Materials unter Niveaustufen führt dazu, daß die dennoch visierte Entwicklungslogik nicht mehr theoretisch so elegant, d.h. einlinig und einfach beschrieben werden kann. Es wird deren viele geben können. Das wiederum impliziert, daß das theoretisch Allgemeine der Entwicklung des moralischen Urteils gegebenenfalls an anderer Stelle als mit einer allgemeinen Stufentheorie zu finden ist, vielleicht in einer die Altersstufen übergreifenden Typik von Modi der moralischen Urteile, die aus der Verarbeitung der Widersprüche folgt, oder wie wir in unserem Kontext sagen wollen: der je besonderen Verarbeitung und Internalisierung der gesellschaftlich vermittelten allgemeinen Kälte als dem Ertragenkönnen und Gleichgültigwerden gegenüber dem Widerspruch.

Aus der Orientierung an den lebensweltlich verankerten Konflikten folgt die Transformation der großen Dilemmata in die trivialen Konflikte des alltäglichen Erlebens der Postulate des Guten und Gerechten und der dazu in Spannung stehenden Formen des realitätstüchtigen Handelns. Es geht dann nicht mehr pathetisch um Selbstopfer oder Fremdopfer – wie bei Kohlbergs Korea-Krieg-Dilemma –, sondern etwa um die Verteilung des Kuchens in einer Kindergruppe, die Solidarität mit Kindern, die beim Basteln von Gemeinschaftswerken Verschnitt produzieren, um die Forderung nach liebevoller Zuwendung zu den nächsten Verwandten und deren Brechung durch das Verhalten der Eltern etc. (s.u.).

III Moralentwicklung als Rekonstruktion der Widerspruchserfahrung –Hypothesen

Im folgenden soll genauer berichtet werden, wie der Autor mit einer Gruppe studentischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Universität Gesamthochschule Essen begonnen hat, die Ontogenese moralischer Urteile als eine der bürgerlichen Kälte zu untersuchen. Die die empirische Untersuchung inspirierende zentrale Beobachtung war, daß Heranwachsenden in unserer Gesellschaft bereits früh und eindringlich die Normen des moralisch Guten und Gerechten im privaten und öffentlichen Umgang mit ihren Erziehern in Familien und in Bildungsinstitutionen vermittelt werden. An beiden Orten soll dabei als Umgangsform gelten, was dem Nachwuchs als Moral vorgestellt wird: Schule soll so etwa nicht nur zur Solidarität erziehen, sondern sie verspricht, daß entsprechend mit den Kindern verfahren werde. Niemand dürfe in der Schule benachteiligt werden, jeder solle gleiche Chancen erhalten. Um das zu sichern, komme es etwa zur >Verrechtlichung« der Schule. Der schonende Umgang mit Gütern wird nicht nur anläßlich des gegenteiligen Verhaltens von den Kindern eingeklagt, die Organisation des Haushalts in den Familien soll bereits die Probe auf diese Forderung sein. Es gibt also so etwas wie eine frühe Erfahrung des moralisch Allgemeingültigen.

Die Heranwachsenden werden zugleich für und in eine Gesellschaft sozialisiert, die diese Normen vielfältig unterläuft und unterbietet. In der Gesellschaft und in der

Schule geht es unsolidarisch zu. Das Recht schützt den Stärkeren. Verschwenderischer Umgang mit Gütern wie deren ungerechte Verteilung wird erlebt und zugleich als legitim herausgestellt. Der Bruch mit der Norm wird in der Institution erfahren, die sie postuliert. Den Heranwachsenden wird neben der Übernahme der Normen des Guten und des Gerechten auch der Erwerb von Verhaltensmustern bürgerlicher Selbsterhaltung abverlangt: Sie sollen ihren Vorteil suchen, dafür selbst die Verantwortung übernehmen, sich von der Ungleichheit der Lebenschancen nicht bei der Verfolgung ihrer persönlichen und partikular bleibenden Ziele ablenken lassen. Beide Sphären, die des moralisch verstandenen Guten und Gerechten wie die der Vorstellung von einem realitätsgerechten und -tüchtigen Verhalten, treten auseinander. Beide stiften Erwartungen an die Heranwachsenden und fundieren die Moralentwicklung. Deswegen darf nicht so getan werden, als ob es eine klare Alternative zwischen der guten Norm und der schlechten Form empirischen Verhaltens, entsprechend der richtigen oder der falschen Konfliktlösung gäbe. Auch die von Kohlberg verfolgte implizite und hierarchisch aufgebaute Nobilitierung von Urteilen entsprechend ihrem Zuwachs an formaler Begründungskraft wird fraglich, weil sie in der Distanzierung vom realitätskonformen Verhalten jene Norm zum überlegenen Maßstab erklärt. Die Heranwachsenden wie die Erwachsenen können sich nicht für das eine oder das andere entscheiden, sondern müssen beides miteinander vermitteln.

Die Entwicklung von praktischer Vernunft in den Subjekten wird damit zu einem spannungsreichen Prozeß: Sie merken, daß die moralisch bestimmten Normen praktischer Vernunft der empirischen Vernünftigkeit des Handelns von Menschen widersprechen. Vor dem Richterstuhl jener Vernunft erscheint das realitätstüchtige Verhalten als unvernünftig, angesichts der sozialen Regeln des Handelns das Beharren auf dem Anspruch der Norm als illusionär.

In der »Dialektik der Aufklärung« thematisieren Horkheimer und Adorno diese Spannung im Anschluß an ihre Kantlektüre: »Die Schwierigkeiten im Begriff der Vernunft, die daraus hervorgehen, daß ihre Subjekte, die Träger ein und derselben Vernunft, in realen Gegensätzen stehen, sind in der westlichen Aufklärung hinter der scheinbaren Klarheit ihrer Urteile versteckt. ... Kants Begriffe sind doppelsinnig. Vernunft als das transzendentale überindividuelle Ich enthält die Idee eines freien Zusammenlebens der Menschen, in dem sie zum allgemeinen Subjekt sich organisieren und den Widerstreit zwischen der reinen und empirischen Vernunft in der bewußten Solidarität des Ganzen aufheben. Es stellt die Idee der wahren Allgemeinheit dar, die Utopie. Zugleich jedoch bildet Vernunft die Instanz des kalkulierenden Denkens, das die Welt für die Zwecke der Selbsterhaltung zurichtet und keine andere Funktion kennt als die der Präparierung des Gegenstandes aus bloßem Sinnenmaterial zum Material der Unterjochung« (Horkheimer/Adorno 1969, S. 91). Was hier aus der Perspektive der Dialektik der erkennenden Vernunft gesagt wird, gilt auch für die moralisch urteilende. Jene normativen Vorstellungen vom Guten und Gerechten sind notwendig für den Zusammenhalt der Menschen: Sie verweisen auf die Aufhebung der realen Gegensätze, und zugleich sind sie immer schon integriert gedacht in einen sozialen Betrieb, in dem die Menschen von ihrer Unterbietung ausgehen. In diesem Widerspruch findet auch Moralentwicklung statt. Ihr Thema sind die möglichen Konflikte »zwischen den Normen, die den einzelnen Individuen auferlegt werden, und den objektiven Normen, wie sie, sei es aus einer gegebenen Gesellschaft oder aus der Forderung einer Veränderung der Gesellschaft sich ergeben ...« (Adorno 1996, S. 174).

Wie wird nun die Normerfahrung und die des sozialen Regelwerkes im pädagogischen Kontext gemacht?

Kinder und Jugendliche werden nicht zuletzt in pädagogisch einwirkenden Institutionen moralisch sozialisiert. Im Kindergarten, in der Schule, in der Berufsausbildung, im Studium, überall erfolgt die soziale Vermittlung von Normen, prägt sich in der Verarbeitung der Erfahrungen mit diesen Vermittlungsinstanzen ein soziomoralischer Habitus aus. Die Kinder und Jugendlichen werden direkt mit Vorstellungen über richtiges Verhalten im Sinne der moralischen Werte konfrontiert. Zugleich erfahren sie durch die Rollenübernahme als Schüler normative Verhaltensmuster, mit denen in den pädagogischen Institutionen deren gesellschaftliche Funktionserfüllung gesichert wird. Mit dem ersteren haben sich die pädagogischen Autoren beschäftigt, mit dem anderen die funktionalistischen Beobachter des Systems. Die pädagogische Behandlung durch Erzieher, Lehrer und auch Eltern soll den Kindern und Jugendlichen als moralisch legitimiert erscheinen und sie hat den gesellschaftlichen Reproduktionsbedürfnissen zu folgen. Mustert man nun die doppelt zur pädagogischen Moral und zur gesellschaftlichen Funktion wirksame Normierung pädagogischer Interaktion durch, lassen sich vier pädagogische Normenbereiche für die öffentliche Erziehung unterscheiden (vgl. ausführlich Gruschka 1994, S. 118 ff.):

- (1) Allgemeinheit der Bildung
- (2) Gerechtigkeit im Umgang mit Schülern
- (3) Mündigkeit als Erziehungsziel
- (4) Solidarität als Umgangsform

Diese Normen stehen in Spannung zu den Funktionen der Schule: Selektion, Qualifikation und Legitimation.

(1) Allgemeinheit der Bildung

Kinder und Jugendliche werden bis zur 10. Klasse im öffentlichen Bildungswesen unterrichtet, weil dieses sich inhaltlich durch eine demokratisch verstandene Konzeption allgemeiner Bildung zu legitimieren hat. Allgemeine Bildung bezieht sich nicht nur auf allseitige Bildung »im Medium des Allgemeinen« (Klafki), damit auf die Gegenstände, die uns alle angehen und deswegen allen vermittelt werden müssen. Die Schule soll die soziale Allgemeinheit des Zugangs zu den Bildungsgegenständen sichern.

Avancierte Gesellschaften wie die unsrige akzeptieren nicht mehr einen eingeschränkten formalen Begriff der Chancengleichheit, nach dem Kinder vergleichsweise früh ihre unterschiedliche Eignung für die Gegenstände ihrer allgemeinen Bildung zeigen sollen. Schule bekommt im hohen Maße eine Bringepflicht zugeschrieben, das Lernsystem so aufzubauen, daß tendenziell die von Kindern eingebrachten Unterschiede in den Lernchancen kompensiert werden können. Erst vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum die Bildungsbenachteiligung von Mädchen energisch bekämpft werden konnte, warum die Bildungsdefizite der Kinder vom Lande nicht einfach hingenommen wurden usf. Dieser normative Hintergrund wird den Schülern eindringlich als unbedingte Notwendigkeit vermittelt zu lernen, was alle lernen sollen. Pädagogisch folgt daraus die Forderung: Fördern statt Auslesen.

Die Frage ist: Erfahren Kinder und Jugendliche von diesem Prinzip aus das Schulsystem als einen Ort, der ihnen Wege zur allgemeinen Bildung eröffnen soll? Und zugleich stellt sich die Frage: Wie reagieren sie darauf, daß das System mit Hilfe der Gegenstände der allgemeinen Bildung selbst differenziert: Früher oder später wird ausgehend von den zutage tretenden Leistungsunterschieden gerechtfertigt, daß ein besserer Schüler Anspruch auf mehr Allgemeinbildung hat, ein schwächerer mit weniger auskommen muß. Nehmen die Schüler das fraglos hin oder erwarten sie mit Bezug auf die Norm der sozialen Allgemeinheit der Bildung das Umgekehrte, nämlich daß etwa leistungsschwächere Schüler so lange gefördert werden, bis sie können, was die stärkeren auch ohne Förderung lernen?

(2) Gerechtigkeit im Umgang mit den Schülern

Der unabhängig von der Antwort auf diese Fragen zu postulierenden Gleichheit der Bildungschancen entspricht die pädagogische Norm, die Kinder im öffentlichen Schulsystem je nach ihren Bedürfnissen zu fördern. Privilegierung aufgrund der biographischen Voraussetzungen der Schüler soll freilich ausgeschlossen werden. Die Verfahren des Schulehaltens erscheinen von daher nur als gerecht, sofern es nicht zur Ungleichbehandlung im Sinne der Benachteiligung der Kinder kommt. Chancengleichheit konkretisiert sich pädagogisch in der Vorstellung von der Gleichbehandlung aller Kinder und der gleichzeitigen Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Interessen, Motive etc. Beide Dimensionen sind in der Norm pädagogischer Gerechtigkeit enthalten. Sie konkretisieren sich etwa in den Verfahren der Leistungsbewertung, in denen allen Kindern die gleichen Chancen gegeben werden müssen zu zeigen, was sie können. Und gleichzeitig haben die Kinder darauf Anspruch, daß ihre Unterschiede pädagogisch aufgegriffen werden, sie also nicht umstandslos mit Bezug auf eine Leistungsnorm gleichgemacht werden (vgl. dazu das Beispiel, wie beides verbunden wird Gruschka 1994, S. 199 ff.).

Die Gleichbehandlung ist ein auch juridisch geformtes Gebot, das aus der Selektionsfunktion des Systems erwächst: Wenn dieses über die zukünftigen Abschlüsse der Schüler entscheidet, müssen allen gleiche Chancen für Erfolg und Scheitern eingeräumt werden. Die Rücksichtnahme auf Unterschiede wiederum folgt zudem aus der pädagogischen Einsicht, daß die Wege, die Kinder beschreiten, um das gemeinsam verpflichtend Gemachte zu lernen, unterschiedlich sind.

In der Praxis stehen beide Aspekte notwendig im Widerspruch zueinander. Die Frage ist: Wie gehen die Schüler mit den Spannungen zwischen den Bedeutungen der Gerechtigkeitsnorm um? Wann und unter welchen Voraussetzungen optieren die Kinder und Jugendlichen dafür, daß den anderen ein in die Schule mitgebrachter Nachteil sich nicht zu einem solchen auswirkt? Lernen die Heranwachsenden den Umgang mit der Norm als Möglichkeit zur Verfolgung ihres partikularen Interesses? Fühlen sie sich durch äußere Bedingungen benachteiligt, fordern sie dann kompensatorische Unterstützung?

(3) Mündigkeit als Erziehungsziel

Bereits mit Eintritt in das öffentliche Schulwesen wird an der Aufhebung der pädagogisch eingegangenen Verhältnisse gearbeitet, indem Kinder zu einer je altersspezifisch ausgelegten Mündigkeit angehalten werden. Kinder sollen selbsttätig werden, für ihr

eigenes Verhalten Verantwortung übernehmen, vernünftig die ihnen sukzessive zugebilligten Freiräume nutzen lemen. In diesem Sinne ist Pädagogik in ihrer Eigenstruktur auf die Freisetzung von Mündigkeit ausgerichtet. Die von der Institution initiierte Befähigung zu mündigem Verhalten wird den Kindern nicht zuletzt sinnfällig gemacht durch die Kritik an ihrem (in den Augen ihrer Erzieher) unmündigen Verhalten. Die Kinder haben sich mit dem Eintritt in die pädagogischen Institutionen dem dort gültigen Regelwerk anzupassen. Ihnen wird erklärt, daß als Erfolg allein die selbständige Erbringung der erwarteten Leistungen gewertet wird. Diese kulminieren kognitiv in der durch Wissenschaftspropädeutik ermöglichten Befähigung zu Urteil und Kritik und praktisch in der Wahrnehmung wachsender Autonomie bei der Bearbeitung von Aufgaben. In der Mündigkeitserwartung konkretisiert sich qualifikatorisch die gewünschte Wirkung der allgemeinen Bildung. Diese richtet sich stärker auf die pädagogisch-didaktische Bringeschuld der Institution, jene auf die entsprechende der Lernenden.

Gleichzeitig werden die Heranwachsenden sowohl mit der quantitativen Limitierung der Mündigkeit durch ihre Erzieher wie auch ihrer qualitativen Umformung zu affirmativem Verhalten gegenüber den heteronomen Handlungsbedingungen in der Institution konfrontiert: Die Kritik daran habe immanent und konstruktiv zu sein. Das am Ende eben auch zur Unmündigkeit veranlassende, bürokratisch behandelte Regelwerk der Schule wird nur rhetorisch in Frage gestellt. Mündigkeit reduziert sich so leicht auf die freiwillige Fügung in die pädagogisch behauptete Notwendigkeit. Pädagogen legitimieren diese zirkulär mit dem Hinweis auf die unzureichend entwickelte Mündigkeit ihrer Adressaten.

Zu fragen ist, ob die Schüler daraufhin die Freisetzung von Mündigkeit verlangen bzw. ob sie die Behandlung durch Pädagogen als Beweis bewerten, daß diese an einem reibungslosen Betrieb und nicht an der Entwicklung von Eigensinn interessiert sind. Und wenn dies der Fall ist: Wie verarbeiten die Schüler die Paradoxie der Mündigkeit, nach der zur Mündigkeit durch die Unterwerfung unter den Zwang erzogen werden soll?

(4) Solidarität als Umgangsform

Die Schulklasse ist so organisiert, daß Unterschiede in der Leistungsfähigkeit der Kinder deutlich werden und die Schüler als Vereinzelte in Konkurrenz zueinander treten. Auf die Folgen dieses Leistungssystems reagiert die pädagogische Norm der Solidarität. In der Schule sollen die Schüler soziale Verantwortung einüben. In den neueren Präambeln von Lehrplänen wird das mit der Formel von der »Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung« postuliert. Die sozialen Lernprozesse in der Schulklasse, darunter vor allem die Modi der Konfliktlösung in der Gruppe, werden moralisch aufgeladen durch die Verpflichtung auf Rücksichtnahme, gegenseitige Hilfe, Verständnis für den Schwächeren etc. Lehrer sollen zu dieser Art sozialer Verantwortung bewußt erziehen, und die Heranwachsenden sollen zeigen, daß sie mit ihren Mitschülern sozialverträglich umgehen. Die Gerechtigkeit erscheint als etwas, was man von der Institution einfordern kann. Solidarität richtet sich appellativ auf die dazu komplementäre soziomoralische Norm des Umgangs der Kinder untereinander.

Aber der Erziehung zur Solidarität sind die engen Grenzen gesetzt, die die Selektionsfunktion des Systems zieht: Gegenseitige Hilfe findet nicht mehr statt, sobald die

Vereinzelten ihre Leistungsfähigkeit zu beweisen haben. Solidarität darf nicht die geforderte Konkurrenz um die Ränge in der Klasse unterlaufen. Sie wird funktional als deren Dämpfungsmittel. Als Mitleid wird Solidarität kommensurabel mit einer Gesellschaft, die in der Verfolgung der Partikularinteressen das Opfer einkalkuliert: Im Konflikt, der aus dem gesteigerten Egoismus einzelner erwachsen kann, wird an Solidarität erinnert. Die Aufforderung zu ihr soll den Schulbetrieb humanisieren und nach außen wirken.

Zu fragen ist von daher, ob die Kinder und Jugendlichen darin einen Widerspruch sehen und wie sie ihn ggf. verarbeiten. Wie stark vermag Schule sie wenigstens zu solidarischem Verhalten gegenüber Schwächeren zu bewegen, wenn es nicht um Leistungen für Noten geht? Überformt die Leistungsorientierung das Klima in der Schule soweit, daß in solchen Situationen Schüler eher meinen, die Schwächeren hätten Rücksicht auf die Stärkeren zu nehmen?

Eine pädagogisch-moralisch bestimmte Normierung und ihre Widersprüchlichkeit begegnet den Heranwachsenden nicht nur in den Institutionen des Bildungswesens. Knapp sei auf zwei weitere soziomoralische Normbereiche hingewiesen, die für das Leben in der Familie und mit zunehmendem Alter für das Agieren in der Peer-group relevant werden. Beide werden in die Untersuchung einbezogen.

(5) Soziale Intimität und Moral der Liebe

Die gegenseitige emotionale Zuwendung in der Familie stellt eine private Quelle für moralisch richtiges Handeln dar. Den Kindern wird in der Familie vermittelt, daß man Vater und Mutter, die Geschwister und die nächsten Verwandten um ihrer selbst willen achten und lieben soll. Die Familie ist der Ort, an dem soziale Intimität als Liebesmoral des interesselosen Interesses zum Thema wird. Man tut Gutes für den Nächsten in einem selbstverständlichen Sinne, weil es sein Glück und seine Zufriedenheit fördert, nicht etwa bloß, weil es sozialer Konvention entspricht oder gar dem kalkulierten Interesse am Nächsten. Diese positive emotionale Zuneigung zum Nächsten soll nicht nur als Motiv des Handelns gelten, sondern auch das Handeln selbst bestimmen. Diese Norm der Zuwendungsmoral wird von den Heranwachsenden zunehmend auch auf selbstgewählte Nächste übertragen, Freunde und später Liebespartner.

Freilich erleben die Kinder und Jugendlichen nicht unbedingt ein Klima des interesselosen Interesses, sondern auch das instrumentelle am Nächsten. Zuwendung und Liebe werden überformt durch deren Kalkulation nach dem Modell des Ausgleichs von Geben und Nehmen, des Tauschs, und durch das oft versteckte Zum-Objektmachen des anderen entsprechend dem eigenen Interesse.

So ist zu beobachten, wie sich sowohl die Sensibilität der Kinder und Jugendlichen für die Liebesmoral entwickelt und entsprechend ein Gespür für deren Brechung in alltäglichen Konflikten, in denen sie und ihre Nächsten nicht jener Norm folgen.

(6) Umgang mit Gütern

Ausgehend von den Erfahrungen in den Familien, dann aber auch im Reflex sozialer Erfahrungen in der Schule und mit der Peer-group wird der Umgang mit Gütern zu einem möglichen Ausgangspunkt moralischer Normierung und pädagogischer Beeinflussung. Auffällig ist den Heranwachsenden etwa die Ungleichheit der materiellen

Lebensbedingungen. Wirkliche Gerechtigkeit bestünde erst dann, wenn alle im Prinzip gleichen Zugang zu gleich viel hätten. Aber bereits im Kindergarten erleben die Kinder, wie ungleich begütert die Familien sind. Die pädagogische Deutung dieser Beobachtung zielt nicht darauf, die Kinder dazu anzuhalten, die Gleichheit der Verfügung über Güter herbeizuführen. Aber der Rückgriff auf eklatant werdende Ungleichheit problematisiert diese doch nachhaltig. Kinder werden aufgefordert, denen etwas abzugeben, die deutlich weniger haben als sie selbst. Sie sollen lernen zu teilen, großzügig zu sein, nicht ihre Kameraden danach zu bewerten, wieviel sie haben, sondern mehr darauf zu achten, was sie sind: Güter werden zu Gebrauchswerten gegen ihre Funktion als Tauschwerte moralisiert.

Je älter die Kinder werden, desto prägender wird die Erfahrung, wie stark die Verfügung über Dinge das soziale Ansehen, Einfluß, Handlungsmöglichkeiten etc. bestimmt. Erlebt wird die Verdinglichung und Entfremdung sozialer Beziehungen durch den Status, den Warenbesitz begründet. Dagegen wird der wahllose Konsumismus und der gedankenlose Verschleiß von Gütern als im Kern unmoralisch bewertet. Mit der pädagogischen Belehrung heißt es, daß der richtige Umgang mit Gütern deren Orientierung am Gebrauchswert nach sich ziehe und daß mit den Gegenständen des Gebrauchs schonend umzugehen sei. Gegenüber den Heranwachsenden macht sich dies etwa an der Kritik fest, daß den Kindern der Erwerb immer neuer Spielsachen wichtiger sei als das intensive Spiel mit den vorhandenen. Gegen diese Moral steht die Erfahrung, daß in den realen Lebensverhältnissen mit schierer Naturnotwendigkeit genau das Gegenteil bestimmend bleibt.

Wie deuten die Heranwachsenden die Ungleichheit der Lebensverhältnisse, den Statuscharakter und den moralischen Verschleiß der Güter? Nehmen sie dies überhaupt als im Kern moralisches Problem wahr und wenn ja, wie bewerten sie es, wenn es darum geht, daß Erwachsene von ihnen erwarten, daß sie teilen, verzichten und schonend mit den Gegenständen umgehen?¹

Kinder und Jugendliche erfahren also in pädagogischen Kontexten die Normen richtigen Verhaltens als Selbstverpflichtung ihrer Erzieher sowie als Ziele ihrer eigenen Moralerziehung. Schule soll material Allgemeinbildung sichern, sie soll mit Kindern gerecht verfahren, sie soll Kinder zu Mündigkeit und solidarischem Verhalten befähigen. In den intimen Beziehungen soll die Liebesmoral gelten, im Umgang mit Gütern Sensibilität für Ungleichheit, Abwehr der Verdinglichung und Vermeidung von Sorglosigkeit.

Moralentwicklung vollzieht sich nicht durch oder dank Moralerziehung, nicht einfach in der Konfrontation mit einer Normerwartung. Die zum moralischen Urteil führende sozialisatorische Wirkung von Familie und Schule wird durch die Erfahrung der Diskrepanzen zwischen Sollen und Sein, Anspruch und Wirklichkeit mitbestimmt. Einspruch dagegen meldet sich vor allem während der Pubertät an. Aber schon vorher und nachher besteht die Leistung der Heranwachsenden vor allem darin, solche Diskrepanzen miteinander zu vermitteln bzw. die in den Normen deutlich werdende Widersprüchlichkeit aufzulösen, sie am Ende womöglich selbst völlig wegzuarbeiten. Dabei kommt den Heranwachsenden die Tatsache zu Hilfe, daß im sozialen Regelwerk Verhaltenserwartungen deutlich werden, die, auch wenn sie im Gegensatz zur pädagogisch gemeinten Norm stehen mögen, selbst Normen realitäts-

gerechten und legitimen Handelns zum Ausdruck bringen. In diesem Sinne wird erst der Widerspruch deutlich und zugleich besteht die Möglichkeit, ihn zu negieren: Zwischen Selektion und Förderung kann es keine Vermittlung geben. Aber indem Selektion im Medium einer Pädagogik der Förderung organisiert wird, erscheint sie als legitim: Dem Augenschein nach handelt es sich dann gar nicht mehr um Selektion, sondern um individuell unterschiedliche Begabung. Daß die Funktionen des Systems in der Konfrontation mit den pädagogischen Normierungen nicht zu Protest gehen, resultiert aus deren systemisch durchgesetzter Verschleierung und aus der Tatsache, daß derjenige, der sich um die Erfüllung der Erwartungen im Sinne der Funktionen bemüht, sich nicht unmoralisch, sondern rational verhält: Wer sich also um die bessere Note bemüht, seinen persönlichen Erfolg sucht, der tut, was von ihm erwartet wird. Die Funktionen des öffentlichen Schulwesens, d.h. vor allem die Orientierung an Selektion, sorgen dafür, daß wie selbstverständlich gegen die Norm der sozialen Allgemeinheit der Bildung die Differenz der Lernenden kenntlich gemacht wird. Das wird als legitime Ordnung ausgegeben und mit der zunehmenden Fähigkeit der Subjekte, sich die eigenen Leistungen zuzuschreiben, auch als Ausdruck ihrer Mündigkeit gewertet. Legitim wird diese Ordnung gerade dadurch, daß sie an den allgemeinen und nicht an den speziellen Inhalten vollzogen wird. Der Selektionsmechanismus des öffentlichen Schulsystems sorgt sodann dafür, daß die Gleichbehandlungsforderung zuungunsten der Forderung nach pädagogischer Rücksichtnahme auf Differenzen verfolgt wird. Erst mit einer Orientierung aller an einem gemeinsamen Maßstab sei sie zu legitimieren. Die Aufrechterhaltung eines die Kinder disziplinierenden Betriebs entsprechend der Durchsetzung des Bildungs-/Schulzwangs führt mit Notwendigkeit dazu, daß die pädagogischen Mündigkeitsanmutungen funktional ausgelegt werden: Erst wer sich selbst müht, kann Erfolg haben, und wer zu schwach ist, muß in seinem eigenen Interesse dazu angehalten werden. Das schafft eine Hermetik des Zwangs und zugleich die Einsicht in deren positive Notwendigkeit.

Ohne die Orientierung an den pädagogischen Normen ließe sich die öffentliche Erziehung wohl nicht mehr legitimieren, aber ihre konsequente Befolgung würde die Funktionserfüllung zerstören und damit das System delegitimieren. So kommt es dazu, daß beide Normbereiche, obwohl sie im Widerspruch zueinander stehen, so behandelt werden müssen, als gäbe es zwischen ihnen einen Ausgleich. Die moralischen Lektionen sind vor allem durch diesen Gegensatz determiniert, die objektiven Widersprüche werden damit zum geeigneten Material, an dem die Entwicklung des moralischen Urteils studiert werden kann.

So ist auch die Liebesmoral des interesselosen Interesses notwendig falsches Bewußtsein: Sie ist unverzichtbar als Idee, denn ohne sie müßte der Gedanke aufgegeben werden, intime Beziehungen seien anders denn bloß als Geschäftsbeziehungen mediatisiert. Aber die Logik dieser hat jene längst eingeholt, weswegen Liebe gepredigt wird, aber schon die kleinen Gesten der Zuwendung, etwa die Auswahl eines Geschenks zu einer äußerst komplizierten Angelegenheit werden kann, wenn sie vom interesselosen und nicht vom kalkulierenden Interesse aus erfolgen soll. Damit wird noch die Sphäre, die von den allgemeinen Bedingungen der Vereinzelung, der Konkurrenz, der Verdinglichung und der Entfremdung frei bleiben sollte, durch eben diese Formen infiziert. Die Kränkung der Menschen, hier nicht handeln und erleben

zu können, was die Liebesmoral verspricht, produziert massiv Abwehr und eben falsches Bewußtsein. Wie vermitteln die Heranwachsenden dieses Spannungsverhältnis?

Die in den pädagogischen Normen ausgedrückten Ideale wahrer Allgemeinheit stehen also im Widerspruch zur instrumentellen Vernunft realer Allgemeinheit: der bürgerlichen Selbsterhaltung. Beides erleben die Heranwachsenden im Umgang mit ihren Erziehern, und je älter sie werden, desto häufiger wird ihnen bewußt, daß auch sie den Widerspruch reproduzieren. Damit wird der Aufbau moralischer Orientierungen immer mit fundiert durch die Erfahrung der Unmöglichkeit, der jeweils angedienten Norm folgen zu können. Wer sich also realitätstüchtig und damit vernünftig verhält, hält sich nicht allzu lange an der pädagogischen Moralisierung auf, sondern macht besser die realen Bedingungen durch deren moralische Überhöhung stark. Auch das gelingt nicht ohne Abwehr, ohne Beschönigung, Rationalisierung, am Ende ohne die Idealisierung einer Praxis, die falsch bleibt, weil sie affirmiert, was sie nicht stärken will. Die Aufgabe der Untersuchung liegt am Ende in der Angabe der Modi bürgerlicher Kälte als Ausdruck der Deutung des Falschen als des subjektiv vernünftig Scheinenden und ihrer Erklärung als gesellschaftliche Erfahrung. Die verschiedenen Möglichkeiten der Integration des Falschen enthalten – so unsere zusammenfassende Hypothese – den Hinweis, wie zu erklären wäre, warum die Widersprüche von den Menschen nicht aufgehoben werden und die Diskrepanzen zwischen Sein und Sollen nicht dank der Kraft der Norm des Guten und Gerechten zu Protest gehen. An der Vermittlung eines realitätstüchtigen Verhaltens der Menschen führt kein Weg vorbei, aber vieles an dieser Realität macht uns frieren. Es sollte in ihr anders zugehen. Vertrauen in die Menschlichkeit der Welt stiftet nicht das Realitätsprinzip, sondern das humane Versprechen jener Normen. Die Ontogenese der Kälte zu untersuchen heißt demnach, der Integrationsleistung von Norm und Realität nachzugehen.

IV Die experimentelle Anordnung

Aus dieser theoretischen Figur folgt für eine klinische Untersuchung der Moralentwicklung zunächst, daß die prototypischen Konflikte identifiziert werden müssen, an denen die Heranwachsenden je nach Altersstufe die Erfahrung des Widerspruchs zwischen den beiden Bereichen des Sollens in der Wirklichkeit machen können, wenn sie sie denn in ihrer Realität tatsächlich gemacht haben. Die konkreten Inhalte der Konflikte werden dabei wechseln, aber ihr Thema, der Gegensatz der jeweiligen pädagogischen Norm zu der ihr komplementären gesellschaftlichen Funktion bleibt identisch. Das Problem der Gerechtigkeit im Umgang mit Kindern entzündet sich im Kindergarten zum Beispiel an der Verteilung von Kuchen. In der Schule geht es dann um die Aufmerksamkeit des Lehrers für den einzelnen Schüler, wenn dieser sie von jenem verlangt. Je ernster die Schule die Funktion nimmt, desto brisanter werden die potentiellen Konflikte der Gerechtigkeit in der Art, wie der Lehrer seine Noten gibt. Im Studium wird oft anders, nämlich nach individuellen Leistungen, gewertet und Zuwendung je nach eingebrachter Aspiration unterschiedlich verteilt. Das Problem der Gerechtigkeit wird nun an den Stellen virulent, an denen die Knappheit der Res-

sourcen deutlich wird, etwa beim Zugang zur Literatur oder bei der Verteilung von Seminarplätzen.

Diese Differenzierung des Themas Gerechtigkeit wirft zwar für die Auswertung das meßtheoretisch für Entwicklungsstudien vielfach beschriebene Problem auf, wie man Reaktionen von Probanden auf unterschiedliche Konfliktsituationen vergleichen kann. Aber dieses interpretatorische Problem scheint uns ungleich weniger gravierend zu sein, als die Hypothek identisch eingesetzter Instrumente, wo diese nicht altersspezifisch verankert werden können, sondern – als wäre der Einbruch in die Apotheke gleich problematisch für jedes Alter – davon abstrahieren. (Ausführlich wurde das Problem in Teil 1 an Kohlbergs gegensinnigem Vorgehen demonstriert.) Uns interessiert auch nicht die Frage, wie 16jährige auf Konflikte der 10jährigen reagieren, um sagen zu können, wie sie sich entwickelt haben, sondern wie sie auf die typischen Konflikte ihrer Altersguppe reagieren. Das erscheint uns auch aus entwicklungspsychologischer Sicht plausibel, geht es doch darum zu fragen, was sich anläßlich neuer Herausforderungen ändert, also hinsichtlich der Bearbeitung der je neu virulent werdenden objektiven Widersprüche. Die Definition der Altersgruppen erfolgt mit der Plausibilität, die die im Bildungssystem vorgenommenen Unterscheidungen kennzeichnet:

- Befragt wurden bislang (Februar 1997) 35 Kindergartenkinder in der Mitte ihrer Kindergartenkarriere, also durchschnittlich Fünfjährige.
 Einbezogen wurden 45 Grundschulkinder des zweiten und des dritten Schuljahrs,
- Einbezogen wurden 45 Grundschulkinder des zweiten und des dritten Schuljahrs, die die Riten und Normerwartungen der Grundschule bereits genau kennengelernt haben,
- Schüler der Klasse 7 und 8 einer Gesamtschule (25) und einer Hauptschule (25),
- Schüler der gymnasialen Oberstufe Klasse 12 (35) und Schüler und Schülerinnen der Krankenpflegeausbildung in allen Phasen ihrer Ausbildung (30)
- sowie 10 Studenten der Wirtschaftswissenschaften und des Studienganges Kunst/ Design ab dem drittem Semester.

Allen Probanden wurden in der Regel Szenen zu vier der sechs Normbereiche vorgestellt, mehrheitlich zu den Bereichen Gerechtigkeit, Solidarität, soziale Intimität und Umgang mit Gütern. Die 30 Szenarien im folgenden zu dokumentieren, würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen (siehe dazu Gruschka et al. 1996). Statt dessen wird am Beispiel gezeigt, wie die Szenarien thematisch aufgebaut wurden.

Gerechtigkeit: Das Kindergartenszenario wurde bereits vorgestellt. In der Grundschule wird Gerechtigkeit am Beispiel einer spielerischen und erzieherischen Situation zum Problem. Noten spielen noch keine Rolle, und wie selbstverständlich erfahren die Kinder individuelle Hilfestellung als Teil des Unterrichts: Nach einem Klassenfest hat niemand so recht Lust aufzuräumen. Einzelne Kinder werden mit unterschiedlichen Begründungen (langer Heimweg, Müdigkeit) von dieser Pflicht durch den Lehrer befreit. Dies wird von Mitschülern nicht akzeptiert. Sie verlangen Gleichbehandlung, und wenn das nicht möglich sei, Kompensation für die Entlastung von der Aufräumarbeit (etwa Tafeldienst in der Schulklasse). Ab der Sekundarstufe I wird das Gerechtigkeitsthema direkt auf den Unterricht bezogen. Das Szenario für die Sekundarstufe I handelt von einer Sportstunde. Der Kastensprung soll bewertet werden. Die Schüler unterscheiden sich in diesem Alter besonders in ihrem körperlichen

Entwicklungsstand. Noten spielen bereits eine große Rolle, auch wenn es noch nicht um die Abschlüsse geht. Der Lehrer beschließt, den körperlich zurückgebliebenen Kindern den Kasten niedriger zu stellen, damit sie überhaupt die Chance haben, den geforderten Sprung zu schaffen. Eines dieser Kinder bekommt für seinen Sprung eine bessere Note als größere Kinder über den höheren Kasten. Das wird von einem der Größeren mit dem Hinweis problematisiert, er habe viel mehr zu leisten gehabt und über den niedrigeren Kasten sei er viel besser gesprungen als der kleinere Mitschüler. Das ermutigt einen dickeren Jungen zu fordern, daß auch ihm der Kasten niedriger gestellt werden solle. In der gymnasialen Oberstufe geht es um die besondere Förderung eines Schülers angesichts einer drohenden Nicht-Versetzung und um den Kampf um die bedeutsamer werdenden Noten. Der Mathelehrer gibt einem Schüler, der mehrere Wochen krank war und auf eine Vier angewiesen ist, eine kleine Hilfestellung durch einen Zettel mit Zwischenergebnissen. Richtig rechnen muß er freilich noch selbst. Der Erfolg des Schülers führt zum Protest anderer Schüler, die keine Hilfestellung bekommen haben, eine schlechte Noten erhielten und sich nun benachteiligt fühlen. Vor allem ein Mitschüler empört sich darüber, daß er keine Hilfestellung bei der Aufgabe, die er nicht lösen konnte, erhalten habe. Wegen dieser Aufgabe habe er eine Fünf bekommen. Als diese durchgenommen und geübt worden sei, habe er ebenfalls gefehlt. Es sei ungerecht, nur auf den Mitschüler, der lange gefehlt habe, besonders einzugehen. Dieser Protest ermutigt eine Mitschülerin zur Kritik, der Lehrer habe sie beim Üben der Aufgaben nicht drangenommen und deshalb habe sie keine Chance gehabt, eine Vier zu schaffen. Studenten streiten sich um die Gleichbehandlung und die Berücksichtigung individueller Unterschiede angesichts von Bedingungen eklatanter Knappheit: Es gibt nur wenige freie Plätze in einem Pflichtseminar. Der Seminarleiter hat zusätzlich zum Losverfahren einen Punktekatalog formuliert, der bestimmte Kommilitonen bevorzugten Zugang zum Seminar ermöglicht: wenn etwa der Schein für die Prüfung oder das Bafög benötigt wird. Das treibt diejenigen zum Protest, die sich benachteiligt fühlen: Eine Studentin klagt darüber, sie habe Kinder zu Hause zu versorgen und könne nur zu diesem Zeitpunkt in die Uni kommen. Ein anderer erinnert daran, daß er bereits mehrfach eine Niete gezogen habe und nun endlich an der Veranstaltung teilnehmen wolle.

Die Solidaritätsszenarien orientieren sich jeweils an Aufgaben, die in der Gruppe zu bewältigen sind und zu einem Gruppenergebnis (Schulfest, Theater- und Tanzaufführung) führen. Jeweils einzelne schaffen ihren Beitrag zum gemeinsamen Werk nicht: Sie verschneiden Schablonen, verderben Waffeln, stottern vor Aufregung bei der Generalprobe, tanzen aus der Reihe. Was ist nun wichtiger: die Solidarität mit dem Schwächeren oder die Wirkung des gemeinsamen Werkes in der Öffentlichkeit?

Die Szenarien zur Mündigkeit enthalten immer den Gegensatz zwischen der verbal eingeräumten Mündigkeit als Autonomie der Kinder und Jugendlichen (im Kindergarten: Spaziergang durch die Stadt, in der Grundschule Wahl des Ausflugsziels, in der Oberstufe Schülersprechtag, im Studium Wahl des Prüfungsthemas) und den Rückziehern bzw. der Nichtbeachtung der realen Mündigkeit durch die Erzieher und Lehrer (Mangel an Aufsichtspersonen, Kritik am Ausflugsziel, Abwehr der Schülerkritik, Vermeidung von Komplikationen durch das Thema).

Die Szenarien zur Allgemeinbildung gehen von der durch Erzieher und Lehrer

betonten Notwendigkeit aus, daß alle ein bestimmtes Lernziel erreichen: Schleifenbinden, Multiplikation im 100er-Bereich, Unterschied zwischen imparfait und passé composé, Funktionsrechnung im Grundkurs Mathematik, Leistungseingangstests für ein Seminar. In allen Fällen wird deutlich, daß die Lehrer die Verantwortung für den Lernerfolg, nachdem sie ihre Pflicht erfüllt haben, an die Lernenden delegieren. Die Hilfestellungen reichen aber nicht dazu aus, daß die Leistungsschwächeren lernen können, was die Stärkeren bereits beherrschen.

Etwas genauer sei die Untersuchungsdimension Soziale Intimität konkretisiert. Die sechsjährige Jessica soll wieder einmal mit der Familie die Uroma besuchen. Jessica wehrt sich, denn die Küsse der Uroma seien so schrecklich naß, und sie rieche fürchterlich aus dem Mund. Die Mutter weist ihre Tochter mit dem Hinweis zurecht, die Uroma könne nichts dafür; ob sie die Uroma nicht lieb habe. Sie müsse ihr dankbar für all das sein, was sie für sie getan habe. Jessica bemerkt darauf, daß die Mutter sich selbst nicht so verhalte, wie sie es von ihr verlange. Die Uroma habe sie ausgeschimpft, als diese die Suppentasse verschüttet habe. Das Grundschulkind soll für den anstehenden Besuch bei der Oma ein Bild malen und weigert sich mit dem Hinweis, daß diese schon zahlreiche Bilder besitze, die sie alle nicht aufhänge. Sie habe die Oma lieb, wolle ihr das aber anders zeigen. Die Mutter erinnert das Kind daran, daß es jedesmal ein fürstliches Taschengeld bekommen habe, es solle nicht undankbar sein. Die Oma freue sich auf jeden Fall über jedes Bild, darauf komme es allein an. Das Kind wendet sich gegen das Ritual und fragt, warum man neuerdings wieder regelmäßig die Oma besuche, ob das nicht auch geschehe, weil die Eltern dankbar

sind, daß Oma das neue Auto der Familie mitfinanziert habe. Der 14jährige Kevin soll zur Großtante Agathe mitkommen, um dort der Tante bei der Sorge für das Haus und den großen Garten zu helfen. Der Junge problematisiert die regelmäßigen Besuche mit dem Hinweis auf die übertriebene Fürsorge der Eltern für die Tante im Vergleich zu anderen stärker Hilfsbedürftigen in der Nachbarschaft. Er fühlt den Zwang, die Einschränkung seiner Freiheit. Er wolle für die Tante etwas tun, wenn er es wolle, nicht weil andere es von ihm verlangten. Auch kritisiert er, daß die Eltern die Tante bevormunden, so wenn sie beanstandeten, daß die Tante sich eine neue Biffar-Tür für viel Geld habe einbauen lassen.

Mit der Geschichte für Schüler der Oberstufe wird die Perspektive gewechselt. Nun geht es um einen Streit zwischen Bruder und Schwester. Er will sich bei ihr Geld für ein Geschenk leihen. Er möchte einen teuren Parfum-Flacon kaufen für seine neue Freundin aus wohlhabendem Hause. Die Schwester weigert sich mit der Kritik, der Bruder nutze die Beziehung aus, um sich Vorteile wie die Nutzung des PKW der Freundin zu verschaffen. Er wolle ihr imponieren mit opulenten Geschenken. Die Freundin sei für ihn ein Statussymbol. Sie kenne das Mädchen von früher, da habe sie sich auch immer ihre Freunde gekauft und damit angegeben. Der Bruder bestreitet das und betont, die Freundin könne nichts dafür, daß sie verwöhnt worden sei. Daraufhin schlägt die Schwester ihm vor, er möge ein Gedicht und Strohblumen schenken, damit der verwöhnten Freundin die Augen für die wirklichen Werte aufgingen. Das aber wäre – so der Bruder – kein Geschenk aus Liebe, sondern ein pädagogischer Hinweis.

Ein Studentenpaar streitet über das Verhältnis zum Elternhaus des Mannes. Dessen Eltern unterstützen das Paar mit Ausstattungsgegenständen, Tickets für Ferienreisen etc. Der Student fühlt sich verantwortlich, die Eltern jedes Wochenende zu besuchen. Er sei der einzige Sohn und wolle die Eltern nicht vor den Kopf stoßen. Seine Freundin wirft ihm daraufhin vor, mit den Besuchen die Schuld abzahlen zu wollen, sein Verhältnis zu den Eltern sei nicht aufrichtig. Nicht umsonst spreche er immer von dem Schrott, den sie in Gesprächen ablassen würden.

Die Auseinandersetzung über Umgang mit Gütern geht jeweils von Gegenständen des altersspezifischen Begehrens aus: Frufoo-Joghurt mit kleiner Frisbee-Scheibe, neuer Ledertonni, neues Nintendo-Spiel, ein Auto zum Abitur, neuer hochgerüsteter PC. Problematisiert wird der Wunsch von Eltern oder Freunden mit dem Hinweis auf den Luxus- und Statuscharakter der Dinge sowie ihre Überflüssigkeit: Es ginge auch ohne sie, bzw. die vorhandenen Dinge erfüllten noch ihre Funktion.

Den Probanden wurde die jeweilige Geschichte erzählt, und die jüngeren bekamen die Gelegenheit, die Geschichte nachzuerzählen. Anschließend kam es zur Bearbeitung der folgenden Frageleiste:

- Wie findest du, was da passiert ist?
- Hast du so etwas auch schon erlebt?
- Wie verhalten sich in deinen Augen die dargestellten Personen?
- Wie würdest du dich verhalten (in der Rolle, die du am ehesten einnehmen würdest)?
- Wie sollten sich die dargestellten Personen verhalten?
- Würdest du die Situation gerne ändern?

In der Regel dauerte die nach Ansicht der Befragten erschöpfende Behandlung einer

Geschichte 15 Minuten. Nicht immer wurden die Fragen in dieser Reihenfolge gestellt, da die Probanden das mit den Fragen Angesprochene früher oder später, oft integriert an einer anderen Stelle vortrugen. Nachfragen wurden dann gestellt, wenn der Proband zu knapp auf die Frage reagierte, und um herauszufinden, ob die Reaktion zufällig spontan oder reflektiert erfolgte.

Durch den Wechsel der Perspektiven der in der Geschichte agierenden Personen fühlten sich die Probanden in der Regel aufgefordert, ihre Urteile im Kontrast zu anderen Positionen zu begründen. Nur in seltenen Fällen hatten die Interviewer den Eindruck, daß das Szenario den Probanden unverständlich blieb und entsprechend das Gespräch über die Geschichte schleppend verlief. Da den Befragten in der Regel plausibel gemacht werden konnte, daß es nicht um eine Testsituation mit einer gesuchten richtigen Lösung ginge, sondern um die offene Diskussion eines Problems, entstand fast immer eine dichte sachbezogene Unterhaltung. Entscheidend für die positive Wirkung der Geschichten war außerdem, daß die meisten Probanden spontan ihre Situation in der Geschichte wiedererkannten. Auch wenn sie sich nicht unbedingt mit einer der handelnden Personen identizieren mochten, war ihnen der geschilderte Konflikt gut bekannt. Allein die frühen Szenen zur sozialen Intimität stellen eine Ausnahme dar, denn hier wäre für eine spontane Identifikation eine analog erlebte Familienkonstellation vorauszusetzen gewesen. Manche hatten weder eine Uroma noch eine Tante Agathe. Aber das hinderte die Probanden nicht, sich in eine solche Situation hineinzuversetzen und von eigenen analogen Erfahrungen zu berichten.

Die Auswertung der Transkripte ist erst zu einem kleinen Teil erfolgt. Methodisch organisiert wird sie im Sinne der Objektiven Hermeneutik durch die extensive, streng sequentielle Lektüre des Textes als Interaktionsprotokoll zwischen dem Probanden und dem Interviewer. Eine solche Lektüre wird am Ende jedoch nicht verdichtet zur Identifikation der Sinnstruktur dieser Interaktion. Vielmehr wird im Nachgang zur Lektüre zunächst festgehalten, ob die Geschichte alltagsweltlich verankert ist. Sodann werden die Stellen markiert, die die Lösung des geschilderten Problems enthalten. Im Rückgriff auf die Sinnstruktur des Textes wird herausgearbeitet, in welcher Weise ein Konzept für das diskutierte Problem der Gerechtigkeit, Solidarität, des Umgangs mit Gütern etc. vorliegt. Abgelesen wird dieses an der Prüfung einer kohärenten Argumentation seitens des Probanden. Die extensive Lektüre des Textes erlaubt, das Konzept durch einschlägige Stellen zu illustrieren. (Der Vergleich einer Sequenz von Interpretationen führt später zu einer dichten Beschreibung, in welcher Weise die Geschichte für eine bestimmte Gruppe, z.B. für Mädchen im Vergleich zu Jungen bedeutsam wurde.) In einem nächsten Schritt der Interpretation des Einzeltextes geht es um eine erneut mit Zitaten zu belegende Darstellung, inwieweit der Proband in der Geschichte einen Widerspruch im Sinne jener Spannung zwischen pädagogischer Norm und gesellschaftlicher Funktion wahrgenommen hat. Im abschließenden Schritt wird gefragt, wie die Erfahrung des Widerspruchs verarbeitet wird. Der Text wird dann auf eine in ihm enthaltene mögliche Qualität der Erfahrung der in der Szene objektiv enthaltenen Kälte hin untersucht.

Die Analyse der Erfahrung von Kälte erfolgt bewußt offen zur Seite der Reaktionsmuster der Probanden. Ob objektive Kälte subjektive Wirkung zeigt, angefangen mit ihrer bewußtlosen Hinnahme, also ihrer negativen Wirkung, bis hin zu Versuchen

ihrer bewußten Negation, ist aus der Sinnstruktur der Reaktionen auf die Szenarien abzuleiten. Ob danach eine Entwicklungslogik in der Art festgestellt werden kann, wie entsprechend die Widerspruchserfahrung moralisch zunehmend reflektiert verarbeitet wird, hängt allein von den empirischen Korrelaten jener Grundannahmen ab. Ob es sie gibt, steht nicht schon dadurch fest, daß wir nach ihnen suchen. Das ist der Grund, warum Kälteerfahrung erst am Ende der Auswertung der Texte zum Thema wird.

Die Fruchtbarkeit des Unternehmens sei zum jetzigen Zeitpunkt der Auswertung erläutert, indem zunächst einige der Überraschungen mitgeteilt werden, die das Material bislang hinsichtlich der Widerspruchserfahrung bereithielt. Abschließend sollen einige der Verdichtungsformen der Kälteerfahrung skizziert werden, die wir im Material gefunden haben. Eine empirisch gehaltvolle Theorie wird erst in einigen Jahren vorgelegt werden können.

V Zwischenbilanz zur Widerspruchserfahrung

(1) Es spricht gegenwärtig viel dafür, daß zumindest eine der pädagogischen Normen, die der sozialen Allgemeinheit der Bildung, bei Schülern als Erwartung an die Schule nur sehr schwach verankert ist. Nur wenige sehen in der Praxis der Lehrer und Erzieher gegenüber dem Gebot der Sicherung von Allgemeinbildung so etwas wie einen Widerspruch. Die Antworten der Grundschüler unterscheiden sich hier nicht wesentlich von denen der Schüler in der gymnasialen Oberstufe. Daß der Lehrer seinem Stoff so folgen muß, daß viele dabei abgehängt werden, ist in den Augen der meisten Probanden selbstverständlich, erscheint als nicht anders denkmöglich. Lehrer sollen sich bemühen, sie sollen Geduld zeigen mit den Leistungsschwächeren, aber am Ende liegt es allein an den Schülern, ob sie lernen, was sie lernen sollen. So argumentieren bereits Probanden der Grundschule. Die Schüler haben mehr oder weniger nette Lehrer erlebt: Die einen »bemühten sich« um die Schüler, die anderen erscheinen als »blöde« Lehrer, die das Tempo forcieren. Unabhängig davon erlebten die Schüler den Stoff von früh an als eine Leistungserwartung an alle, für deren Einlösung jeder am Ende selbst verantwortlich ist.

Das ist umso bemerkenswerter, als viele der so urteilenden Probanden sich sehr wohl empören können, weil sie sich abgehängt fühlen, weil sie, auch wenn sie sich um den Lernerfolg bemühten, wie die Kinder in den Szenarien keine Chance sahen, das zu Lernende zu verstehen.

Heute, nach Durchsicht eines Teils der Transkripte, deute ich diesen Sachverhalt so, daß in ihm die sozialisatorische Kraft der Schule im Sinne der Verinnerlichung der Nötigung zur Selektion deutlich wird. Schon in der Grundschule wissen die Kinder, daß ihr Erfolg an den Gegenständen allgemeiner Bildung über ihr weiteres Schicksal entscheiden wird und daß sie auch bei schlechten Didaktikern erfolgreich lernen müssen. Man hat Glück oder Pech mit den Lehrern. Man hat halt einen, der seinen Stoff gut oder schlecht vermitteln kann. Die Schüler registrieren und akzeptieren die Mahnung ihrer Lehrer, nach der eben gefordert werden müsse, daß alle das können, was er unterrichtet unabhängig davon, wie gut er unterrichtet, und damit

akzeptieren sie, daß viele an dem Geforderten gleichsam schuldhaft scheitern werden. Das läßt sich als Ausdruck und Wirkung objektiv bestehender Kälte im System interpretieren, und unter dieser Perspektive wird deutlich, daß die Kälte wirkt, ohne daß die Betroffenen von ihr ein Bewußtsein haben müssen (s. u.).

(2) Die Reaktionen auf die Mündigkeitsszenarien weichen davon an einer wichtigen Stelle, der des Normenbewußtseins, ab. Spätestens von der Sekundarstufe I an verhalten sich die meisten Probanden zum Szenario so, daß sie die in ihr maßgebende Norm der Mündigkeit sehen, aber behaupten, sie gelte nicht ernsthaft in der Institution. Kindergartenkinder erleben den Konflikt mehrheitlich noch nicht als einen der Mündigkeitsanmutung, sondern reagieren zuweilen empört auf die Tatsache, daß etwas, was versprochen war (der Ausflug), nun nicht eingehalten wird. Aber zugleich erfahren sie, daß so etwas im Kindergarten immer wieder geschieht und man sich nicht auf die Ankündigungen verlassen kann. Ab der Grundschule geht es bewußt um Mündigkeit, denn die Probanden beklagen nun die willkürliche Beschneidung ihrer pädagogisch lizensierten Freiheitsräume. Sie sehen in entsprechenden Beschwörungen ihrer Lehrer vor allem Mündigkeitsrhetorik: Sie soll eine disziplinierende Funktion erfüllen, also nicht wirklich zur Mündigkeit ermutigen. Das angepaßte Verhalten wird als mündiges ausgegeben, klagen die älteren. Die von Lehrern gewünschte freiwillige Fügung in die Notwendigkeit wird von den Schülern durchweg als Gegensatz zur pädagogischen Anmutung der Mündigkeit erlebt. Diese wird immer dann von den Lehrern nicht ernst genommen, wenn sie in ihr bloß eine Regelübertretung sehen. Der Widerspruch wird von den Schülern deswegen häufiger als einer zwischen Versprechen und Verhalten denn als einer zwischen sozialisatorischer Funktion und pädagogischer Norm wahrgenommen.

In diesem Sinne ist der Konflikt ähnlich wie bei der Allgemeinbildung verankert: Schulische Sozialisation führt dazu, daß die Mehrheit der Schüler nicht mehr ernst nimmt, was als Verhaltenserwartung von ihr eingefordert wird. Ein Widerstand angesichts der versprochenen und dann doch vorenthaltenen Mündigkeit kommt nur selten auf. In der Regel wird als normal empfunden, wie Schule mit den Schülern verfährt.

(3) Gerechtigkeit ist dagegen in den pädagogischen Institutionen ein vergleichsweise heftig umkämpftes Terrain. Das drückt sich schon darin aus, daß sich bislang alle Probanden an Konflikte erinnern, die aufgebaut waren wie das ihnen vorgestellte Szenario. Die Lösungen vor allem der jüngeren Probanden sind vergleichsweise kreativ, fast immer darum bemüht, einen Ausgleich zu finden zwischen der Norm der Gleichbehandlung aller und der Rücksichtnahme auf individuelle Voraussetzungen. Dabei geht es meistens konstruktiv um die Definition von Ausnahmen von der Regel, oft gegen die als Willkür erlebten Abweichungen von ihr: z.B. Vorlieben der Lehrer und Erzieher für bestimmte Kinder, die Bevorzugung von Mädchen oder Jungen. Bemerkenswert ist die Bereitschaft vieler Jüngerer, sich Gedanken zu machen, welche individuelle Voraussetzung besondere Förderung verdient und wie sie umgesetzt werden kann, so daß es in der Klasse keinen Ärger gibt. Lösungen wie die eingangs zitierte von Katharina, die das Problem an der Wurzel packen und die etwa dann grundsätzlich positiv auf individuelle Unterschiede eingehen, wenn es in der Macht der Erzieher liegt, fanden sich bislang nur vereinzelt. Ältere können sich nicht mehr

vorstellen, in der pädagogischen Institution sei jeder zu behandeln, wie es ihm gebührt. Diese Probanden optieren zunehmend hin zur formalen Gleichbehandlung. Viele teilen uns die Erfahrung mit, daß jede individuelle, für sich gut verständliche Rücksichtnahme ihre Chancen bedrohe. Dagegen schützen sie sich mit der zuweilen als Illusion erkannten Objektivität des Lehrerurteils. Nur wenige ältere Schüler und Studenten distanzieren sich vom Kampf um die bessere Note und können hinnehmen, daß andere einen kleinen Vorteil erhalten, indem der Lehrer auf sie besonders eingeht. Die Erfahrung anhaltender Ungerechtigkeit in der Behandlung, sowohl die auf der Basis der Gleichbehandlung als auch die der individuellen Rücksichtnahme, wird von vielen Probanden als unberechenbares Schicksal gewertet, in das man sich zu fügen hat. Wenn man Glück hat, profitiert man von dieser oder jener, wenn man Pech hat, kann man letztlich nichts dagegen machen. Das spitzt sich bis zu dem Urteil zu, daß der Lehrer wohl Hilfestellungen geben dürfe, aber er sich dabei nicht erwischen lassen solle.

(4) Zwei Aspekte der Bearbeitung des Solidaritätsthemas sind besonders bemerkenswert. Der eine bezieht sich auf die Tatsache, daß die Probanden überraschend wenig Sensibilität für die Konflikte und die Bedrängnis derjenigen empfinden, die in den Szenarien Opfer der unterlassenen Solidarität werden. Es werden nur selten die Erzieher oder Lehrer angeklagt, weil sie in den Szenarien die Kinder und Schüler indirekt auffordern, sich unsolidarisch zu verhalten: etwa den Verschnitt oder die mißglückten Waffeln auszusondern. Was dort passiert, erscheint den meisten Probanden als wenig schlimm. Sie blicken mehr auf das mißlungene Werk und finden dieses nicht gravierend, weswegen sie keinen Anlaß dafür sehen, auf die Zurückweisung der Person zu reagieren. Gleichwohl steckt in den konkreten Vorschlägen oft eine schöne Form des entdramatisierenden Umgangs mit dem Problem: Vorgeschlagen wird etwa, die besten der verschnittenen Figuren zu nehmen und sie auf die Tüten zu verteilen oder die mißglückten Waffeln selber zu verspeisen.

Je älter die Probanden werden, desto stärker polarisieren sich ihre Urteile: Die einen klagen die Solidarität mit den Schwächeren ein, die anderen die Solidarität der Schwächeren mit den Stärkeren. Im ersten Fall wird z.B. geurteilt, daß das gemeinsame Erlebnis der Gruppe entscheidend sei und deshalb die Verstärkung der Tanzgruppe von außen und die Herabsetzung der weniger guten Tänzer zu unterbleiben habe. Im anderen Fall wird der Schwächere zur Solidarität mit der Gruppe aufgefordert: Wenn er nicht könne, was zum Gelingen des gemeinsamen Werks erforderlich sei, solle er sich im Interesse des Ganzen selbst zurückziehen. Auf diese Weise wird Kälte in bemerkenswerter Form in die Norm der Solidarität integriert.

(5) Die Reaktionen auf die Szenen zum Umgang mit Gütern differieren vor allem bei den Jüngeren in den drei Dimensionen deutlich: Auf die Ungleichheit der materiellen Verfügung über Güter reagieren die Kinder pragmatisch, sie sagen, sie seien bereit zu teilen. Ihr Blick auf die Ungleichheit ist noch privat, nicht Ausdruck einer übergreifenden sozialen Erfahrung. Der in den Szenarien angedeutete Egoist, der die Kameraden nicht mit seinen Spielsachen spielen lassen will, existiert zwar, aber fast kein Proband bekennt sich als solcher. Beantwortet wird das Problem der Ungleichheit der Güter durch die Forderung nach Kompensation durch Erwerb. (Damit es nicht zum Streit unter Freunden komme, solle die Mutter so gut sein und den Kauf

des Nintendo akzeptieren; damit das Schulkind nicht schräg angeschaut werde, solle doch der neue Tonni gekauft werden.) Schon mit dem Grundschulalter werden Kinder an dieser Stelle gegen das gute Argument der Eltern offensiv: Selbst wenn sie akzeptieren, daß es mit dem alten Tonni auch noch eine Weile gehen würde oder Teilen besser wäre, erscheint ihnen der Erwerb der neuen Güter als der einzig wirklich akzeptable Weg. Nur selten übernehmen die Kinder die Perspektive der Erwachsenen im Szenario, kleinere Kinder fügen sich der Autorität, ältere sind mutig genug, ihr als problematisch erkanntes Interesse zu vertreten. Merkwürdig dazu in Spannung steht die erklärte Distanz zum Statuscharakter der Waren. Den Markenfetischisten kennen alle Schüler, im Gymnasium scheint er stärker als in der Hauptschule vertreten zu sein. Aber kein Proband bekannte sich selbst als Markenanhänger. Sie erklären durchweg, daß sie die Person schätzen, nicht aber, was sie anziehe. Erst die Älteren stellen sich dann dem Problem: Einige bekennen, daß auch sie gefangen sind vom Fetischcharakter der Waren und daß sie Angst haben, abgehängt zu werden, wenn sie nicht den neuesten Computer haben. Schließlich werden sie offensiv, wenn sie betonen, daß es auch ein Zeichen von Lebensqualität darstelle, statt des Wagens der Mutter den eigenen zu fahren. Die Mehrheit verhält sich dazu distanziert und selbstkritisch. Es gäbe da halt Bereiche, bei denen sie denken, auch sie benötigten, was die Happy few besitzen. Dann wären auch sie in ihrem Urteil abhängig vom Status, der mit dem Besitz verbunden sei. Bewußt sähen sie dann über die eklatante Ungleichheit in der Verfügung über Güter hinweg. Aber das sei die Ausnahme von der Regel, in der sie sich als vernünftige, sozial sensible, am »Sein und nicht am Haben« interessierte Konsumbürger darstellen.

(6) Widerspruchserfahrung zur sozialen Intimität wird bei den Jüngeren in vermittelter Form gespiegelt. Nur eine Minderheit etwa der 13jährigen hat genau das erlebt, was das Szenario beschreibt. Die Mehrheit reagiert auf die komplex arrangierte Geschichte sehr selektiv. Vor allem die von den Erwachsenen ausgesprochene Verpflichtung, Gutes zu tun, weil es sich so gehört, wird immer wieder problematisiert. Man wolle zur Oma, wenn man die Oma sehen wolle, nicht aber weil das nun »angesagt« sei. Man wolle für die Tante im Garten arbeiten, weil man es gerne für die Tante täte, aber es nicht deswegen tun, weil man dafür fürstlich entlohnt werde. Insofern wird vermerkt, daß etwas nicht stimme an der Art, wie die Beziehung zu den nahen Verwandten organisiert sei. Die Jugendlichen bemühen sich als Antwort darauf um so etwas wie Authentizität, und manche spitzen deren Verhinderung zu »als Anschlag auf die Freiheit der Person«. Nur selten wird dagegen der systematische Ort der Brechung der Zuneigung durch instrumentelle Erwägungen erkannt. Auch ältere tun gerne so, als wären sie in ihren engsten Beziehungen in der Lage so zu leben, wie sie für den anderen fühlen. Die Eltern werden deshalb besucht. weil man sie um ihrer selbst willen besuchen will. Die Freundin bekommt demonstrativ, als Ausdruck der Liebe, einen Strohblumenstrauß und hat ihre Liebe mit ihrer Reaktion zu beweisen. Ist »sie enttäuscht über das entgangene Flacon, dann hat sie ausgespielt«.

Gleichwohl merken dagegen einzelne Jugendliche, daß die subjektive Freiheit zur richtigen Beziehung objektiv verstellt ist: Wenn man der Tante überläßt, was sie ausgeben will, so läßt das ihre Freiheit bestehen, aber eine positive Form der Fürsorge

erwächst noch nicht aus dieser Toleranz. Das merken einige Kinder und fragen sich, wie man Zuwendung zeigen kann als fürsorgendes Interesse. Tante und Oma werden allzu leicht zum Verfügungsobjekt ihrer engsten Verwandten, egal ob sie es so wollen oder nicht. Die Sorge um die Ausgabenpolitik der Tante resultiert aus ihrer Hinfälligkeit und aus der Sorge um das Erbe. Zuneigung und Interesse werden als ineinander verwoben erlebt.

Die Tatsache, daß hier nur wenige hellsichtig auf die objektiven Voraussetzungen blicken, läßt sich vielleicht mit dem Bedürfnis erklären, sich selbst als fähig zur »Echtheit« in der engen Beziehung, letztlich zum interesselosen Interesse zu sehen.

VI

VERDICHTUNGSFORMEN DER KÄLTEERFAHRUNG

Die Skala der subjektiven Reaktionen auf die in den Szenarien objektivierte Kälte reicht

- vom naiven praktischen Dementi auf der einen Seite
- und der fraglosen, letztlich wohl bewußtlosen Hinnahme der Kältestrukturen als selbstverständlichen Mustern der sozialen Behandlung
- über die Ahnung, daß da etwas moralisch nicht stimmt,
- die Identifikation mit dem Opfer der Kälte oder der Nötigung, zwecks Selbsterhaltung Täter zu werden,
- das fallweise Nicht-Mitmachen, um nicht Täter oder Opfer sein zu müssen,
- hin zu Formen der praktischen Bearbeitung der Widersprüche, etwa durch den Entwurf einer idealen Versöhnung der Widersprüche oder durch die fallweise praktische Überwindung der Kälte als Entschädigung für ihre durchdringende Kraft,
- bis zu einem bewußten resignativen Sich-Fügen in die strukturelle Verhängtheit der Widersprüche oder
- dem trotzigen, praktisch freilich folgenlos bleibenden Hinweis auf die materiellen Lebensverhältnisse, deren Überwindung allein Kälte außer Kraft setzen ließe.

Dazu abschließend einige erläuternde Hinweise: Im Beispiel zu Beginn der Darstellung steht Katharina noch vor der Erfahrung von Kälte. Sie akzeptiert nicht die Bedingungen, die zur Auseinandersetzung über das letzte Stück Kuchen führen müssen. Sie möchte einen Streit der anderen Kinder über das ihnen entgangene Stück vermeiden. Hedonistisch motiviert sucht sie nach einer Möglichkeit, den Widerspruch zwischen den beiden Formen der Gerechtigkeit zu übersteigen. Bislang ist uns kein Beispiel für eine analoge Lösung in den anderen Altersgruppen begegnet. Denkbar wäre sie aber. Studenten könnten etwa argumentieren, daß allein die Sicherung ausreichender Studienplätze das Problem der Gerechtigkeit lösen würde. Daß es zu der naheliegenden Option nicht kommt, hängt mit dem Umstand zusammen, daß Ältere augenscheinlich nicht mehr mit der Phantasie Katharinas auf das Problem reagieren. Die Schüler und Studenten sind sozialisatorisch auf die Unüberwindbarkeit der Knappheitsbedingungen geeicht worden. Sie suchen nur noch nach Lösungen unter diesen Bedingungen.

Ausgegangen waren wir davon, daß für die subjektive Berührung mit Kälte Widerspruchserfahrung vorauszusetzen sei. Erst mit der Wahrnehmung der hinzunehmenden Widersprüche entstehe auch subjektiv Kälte. Nun müssen wir feststellen, daß die

fraglose Hinnahme der die Kälte verursachenden Bedingungen schon früh möglich ist, und zwar ohne daß es vorher zur Erkenntnis des Widerspruchs kommen muß. Es gibt augenscheinlich viele Grundschulkinder, die bereits gelernt haben, das Regelwerk der Institution im Sinne jener Funktionen zu verstehen und als selbstverständliche Bedingungen des Verhaltens zu internalisieren. Sie erleben erst gar nicht die pädagogische Norm als ein uneingelöstes Versprechen. Daß Selektion stattfindet, gehört zu den fraglos hingenommenen Bedingungen der Schule, daß man am Nächsten immer auch ein instrumentelles Interesse haben kann, erscheint ihnen als ebenso selbstverständlich. Als völlig legitim bewerten sie, daß alle Kinder in der Schule nach dem gleichen Maßstab bewertet werden, und wo ein Lehrer individuelle Voraussetzungen berücksichtigt, ist das eben Ausdruck seiner pädagogischen Freiheit. Diese Probanden stellen sich selbst so dar, daß sie nicht erst mit der Hinnahme von erlebten Widersprüchen diesen gegenüber passiv gleichgültig geworden sind, sondern bereits gleichsam mechanisch die Geltung der Regeln durch die erfolgreiche Anpassung an das Vorgegebene erfahren haben. Sie stehen wie blind auch für das ein, was ihnen in der Institution angetan wird.

Der Übergang zur Kälteerfahrung geschieht in der Form, daß Schüler ein Bewußtsein des Widerspruchs zwischen Norm und Funktion zeigen: Eigentlich sollte es solidarisch und gerecht in der Schule zugehen, aber Schule funktioniert wohl anders. In den Interviews äußern solche Probanden ihr Unbehagen darüber, daß der Widerspruch zu Lasten von Mitschülern geht. Diese erhalten nicht die Lernhilfen, die sie benötigen, und scheitern nicht an sich selbst, sondern an der Schule. Mitschüler leiden daran, daß sie wegen ihres mangelhaften Vermögens, eine ihnen gestellte Aufgabe zu erfüllen, ausgegrenzt werden. Sie erhalten schlechte Noten, obwohl sie vielleicht mehr geleistet haben als andere erfolgreichere Schüler, weil der Lehrer auf ihre individuellen Voraussetzungen keine Rücksicht genommen hat. Solche Reaktionen verstehen wir als Zeichen für eine Ahnung von der institutionell verursachten Kälte. Sie wird zwar nicht als solche dargelegt, aber doch mit Bezug auf ihre Opfer bedauert.

Erst Schüler, die den Widerspruch strukturell verstehen, machen im strengen Sinn auch eine Erfahrung der Kälte. Sie sehen sich dabei zunächst entweder als Opfer oder als Täter. Sie teilen mit, daß sie wiederholt die versprochene Solidarität nicht erfahren haben, für sich keine Chancen sehen, sich gegenüber dem Lehrer mit ihren Problemen so zu erklären, daß der Lehrer ihnen wirklich hilft. Seine stereotype Reaktion: Üben, üben! hilft ihnen nicht. Wie sollten sie durch die Übungsaufgaben lernen, was sie vorher nicht begriffen haben? Passiv ergeben sie sich in eine Situation, die sie als ungerecht und falsch erleben, aber nicht verändern können. Sie hoffen lediglich, daß sie einmal Glück mit verständnisvolleren Lehrern haben werden.

Der »Täter« geht strategisch mit dem erkannten Widerspruch um: Das Gerechtigkeitsproblem läßt sich nicht lösen, also muß man an sich denken und schauen, wo man einen Vorteil erreichen kann. Ist es besser, auf Gleichbehandlung zu drängen, so verhält man sich entsprechend. Ist es dagegen besser und aussichtsreich, auf die individuellen Voraussetzungen zu verweisen, dann sucht man so seinen Vorteil. Diese Schüler gehen realistisch davon aus, daß am Ende allein der individuelle Erfolg zählen wird. Hierfür muß man bei Bedarf eben auch seine Ellenbogen ausfahren.

Besonders interessant sind die Fälle, in denen Probanden genau das predigen, dann aber zu erkennen geben, daß sie im Kampf um die bessere Position immer wieder unterlegen sind. Opfer und Täter der Kälte kennen anscheinend beide Positionen als die dominanten Alternativen einer Reaktion auf den Widerspruch.

Einen Sonderfall dürften die Probanden darstellen, die ebenso von der strukturellen Bedingtheit der Widersprüche ausgehen, dann aber für sich nach einem Weg suchen, sich von der Kälte freizuhalten, etwa indem sie entscheiden, wo sie sich nicht am Kampf um das knappe Gut beteiligen wollen. Ihre Strategie besteht darin, sich vorzustellen, wie es ist, wenn man einfach solche Konflikte vermeidet, sich gleichsam durch Nicht-Mitmachen davor schützt, Opfer oder Täter sein zu müssen. Diese Gruppe beteiligt sich dann einfach nicht an der Auseinandersetzung um den letzten Platz im Seminar und studiert lieber im eigenen Zimmer. Sie entscheidet sich vorher, »mit wem man geht«, sucht den Partner danach aus, ob er dazu in der Lage ist, frei vom kalkulierten Interesse Zuwendung zu zeigen. Sollte dennoch das Gegenteil erfahren werden, sei es eben aus mit der Beziehung.

Den drei bislang genannten Reaktionsformen auf die Kälte ist gemeinsam, daß die Probanden nicht davon ausgehen, der Widerspruch sei zu überwinden. Genau davon aber werden die beiden folgenden Typen bestimmt: Es gibt Schüler und Studenten, die analog zu ihren Lehrern eine Idealisierung falscher Praxis zeigen und damit die Kälte konstruktiv zu überwinden suchen. Sie sehen die Widersprüche und konstruieren eine Praxis, von der sie annehmen, sie würde das Unvereinbare im moralischen Sinne überwinden und aufheben. Dazu ein Beispiel: Der stotternde Mitschüler hat sich viel Mühe bei der Probe des Theaterstücks gegeben, aber dennoch vor der Aufführung seine Unsicherheit nicht ablegen können. Durch seine Anstrengung hat er die Solidarität der Gruppe verdient. Damit er nun bei der Aufführung nicht in Bedrängnis kommt, wird ihm ein Souffleur zur Seite gestellt und zusätzlich wird den Eltern und Lehrern vor der Aufführung erklärt, warum der Mitschüler, obwohl er stottert, mitspielen wird. Problematisch wird diese Lösung, weil der Proband nicht mehr bemerkt, daß durch diese Art der Zuschaustellung sowohl der Behinderung des Mitspielers als auch der eigenen Solidarität alles nur noch schlimmer wird. Solche Formen der Idealisierung falscher Praxis setzen insgesamt ein Gefühl subjektiver Verantwortung für den Ausgleich von Ungerechtigkeit und Naivität gegenüber ihren strukturellen Bedingungen voraus.

Andere demonstrieren die Haltung, die an sich als strukturell erkannten, freilich auch damit als unabänderlich bewerteten Folgen des Widerspruchs wenigstens an manchen besonderen Stellen bewußt außer Kraft zu setzen. Bislang haben wir diesen Modus vor allem in der beruflichen Ausbildung zur Krankenpflege gefunden, wo Auszubildende davon ausgehen, daß sie die schlechte Praxis nur ertragen können, wenn sie hier und da in der Lage sind, der Norm, etwa der der Solidarität mit den Patienten wirklich zum Druchbruch zu verhelfen. Das löse zwar nicht das Problem, mache es aber soweit erträglich, daß unter diesen Voraussetzungen weitergearbeitet werden kann.

Die bisherige Auswertung zeigt, daß die Kinder und Jugendlichen nicht in allen ihnen vorgelegten Szenarien gleichsinnig urteilen. Sie entdecken den Widerspruch eher im Bereich der sozialen Intimität, der Gerechtigkeit sowie der Solidarität als in den anderen Bereichen, oft auf der Basis eigener prägender Erfahrungen. Sensibilität

im Umgang mit dem Widerspruch und der Kälte finden wir bereits bei kleinen Kindern, nicht erst bei jungen Erwachsenen. Es spricht einiges dafür, daß es kritische Schwellen gibt, die darüber entscheiden, welche Entwicklung die Kälteerfahrung nehmen kann. So setzt etwa die »Idealisierung falscher Praxis« oder die »Kompensation für falsche Praxis« nicht nur die Erfahrung der Kälte als Kälte voraus, sondern darüber hinaus so etwas wie eine Entscheidung, dagegen etwas tun zu wollen. Beide Schritte sind aber keineswegs ontogenetisch vorgegeben. Die Tatsache, daß wir Probanden erlebt haben, die als 18jährige fraglos die Kälte nicht als solche, vielmehr als selbstverständlich und als Ausdruck legitimer Ordnung wahrgenommen haben, zeigt, daß es nicht unbedingt zu einer zunehmenden Sensibilisierung für die Kälte kommen muß. Moralerziehung in der Normalform der geschilderten Anmutung durch die pädagogisch bestimmten Normen ist wohl kein Beitrag zu dieser Sensibilisierung, eher schon wirkt sie in gegensinniger Weise; als bloße Rhetorik des Guten und Gerechten, das nicht erreicht, was es kritisieren soll. Erst das »unglückliche Selbstbewußtsein« (Adorno) der Kälte öffnete die Flanken, zersetzte den Schutzschirm. Dem Bedürfnis nach Selbstberuhigung folgt, wer das Sein und das Sollen als zwei Bereiche zu betrachten sich angewöhnt, die man besser nicht aufeinander bezieht und deren Nicht-Erfüllung man besser nicht analysiert. Wie soll das auch anders sein, wenn letztlich die objektiven Bedingungen die Menschen zur Übernahme der Kälte verurteilen?

Anmerkung

1 Ursprünglich war als letzter Bereich der Untersuchung die Deutung von Konflikten im Umgang mit der Natur vorgesehen. Ausgehend von der Kälte, die allgemein in unserem Naturverhältnis angelegt ist, nach dem wir innere als auch äußere Natur als schiere Verfügungsobjekte behandeln, wollten wir untersuchen, welche Sensibilität Heranwachsende in diesen Fragen entwickeln. Es gelang uns jedoch bislang nicht, die Fragestellung in eine Form zu bringen, die lebensweltlich plausibel verankert ist und die zugleich einen moralisierenden Zugriff vermeidet. Letzteres stellt insofern ein besonderes Problem dar, als Kritik am falschen Naturverhältnis zwar leicht, eine konstruktive Alternative aber nur schwer zu haben ist. Daher gerieten uns die Dilemma-Situationen allzu einfach, wie unsere Pre-tests zeigten. Deswegen haben wir zunächst auf die Interviews in diesem Bereich verzichtet.

Literatur

Adorno, Theodor W.: Probleme der Moralphilosophie, Frankfurt 1996

Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt 1969

Gruschka, Andreas: Bürgerliche Kälte und Pädagogik, Wetzlar 1994

ders, et al.: Ontogenese der bürgerlichen Kälte - Szenariensammlung und Interviewleitfaden, Essen 1996

ders.: Verdichtungsformen der Kälte - Zwischenbilanz, Essen 1996

AUS DEN MEDIEN I

Michael Tischer Zwecklos

Sieben Jahre nach dem Fall der Mauer veröffentlicht die Frankfurter Rundschau einen Nachschlag auf die DDR-Ideologie, der die ideologische Funktion der Didaktik des Mathematikunterrichts im Arbeiter- und Bauernstaat aufs Korn nimmt:

Mathe à la DDR

Ein Geschoß von 5 kg Masse verläßt ein 2 m langes Rohr mit einer Geschwindigkeit von 800 m x s⁻¹. Wie groß ist die Kraft der Pulvergase, wenn man annimmt, daß sie während der gesamten Beschleunigungszeit konstant ist?

Ein Panzer der Nationalen Volksarmee habe einen Weg von 230 km zurückgelegt. Im ursprünglich vollen Kraftstofftank befinden sich noch 40 l. Könnte der Kraftstoffverbrauch je 100 km um 15 l eingeschränkt werden, so würde dieser Panzer einen Aktionsradius von 270 km haben. Wie groß ist das Fassungsvermögen des Tanks? Wieviel Kraftstoff wird für 100 km verbraucht?

Die 122-mm-Haubitze 38 der NVA hat einen horizontalen Schußwinkelbereich von 49 Grad. Die maximale Schußentfernung beträgt 11,8 km. Wie groß ist der Bogen an der Peripherie, der maximal beschossen werden kann?

Kugelbomben, wie sie die amerikanischen Aggressoren in Vietnam einsetzen, sind in einer blechernen Kapsel, der Mutterbombe, untergebracht. Die Mutterbombe ist ein Zylinder (Länge 1,5 m) und wird an einem Ende durch eine Halbkugel (Durchmesser 40 cm) abgeschlossen. Wie viele einzelne Kugelbomben (Durchmesser 7 cm) befinden sich in der Mutterbombe, wenn man aufgrund der Kugelform 20 % des Gesamtvolumens nicht nutzen kann?

Mathematikaufgaben aus DDR-Lehrbüchern des Jahres 1970 für etwa 15- bis 17jährige Schüler Klassen 9 und 10. (FR vom 10.10.1996)

In den Augen des verantwortlichen Redakteurs scheint die Notiz keines weiteren Kommentars zu bedürfen. Die schamlose Verzweckung des Mathematikunterrichts für die Belange der nationalen Volksarmee spricht gegen sich selbst. Vergleichbare Beispiele sind aus den Mathematikbüchern bekannt, mit denen das nationalsozialistische Regime die Volksgemeinschaft auf den totalen Krieg vorzubereiten beabsichtigte. Autoritäre Staaten instrumentalisieren die Schulbildung, die nach liberaler Vorstellung den Menschen zu Mündigkeit und Individualität befähigen soll, für ihre ideologischen Zwecke und desavouieren sich dadurch selbst.

Die kommentarlose Verdammung der instrumentellen Vereinnahmung des schulischen Unterrichts für die Zwecke der staatlichen Ideologie, mit der die Frankfurter Rundschau ihre tadellos freiheitliche Gesinnung unter Beweis stellt, wirft ein Licht auf die Funktion, die die scheinbare Zweckfreiheit des allgemeinbildenden Unterrichts im freiheitlich-demokratischen Westen erfüllt: Sie gewährleistet die Zustimmung zum System.

Als ob sich die Gesetze der Geometrie nicht auch dann für militärische Zwecke nutzen ließen, wenn sie nicht an Bomben, sondern z.B. an der Wurfbahn eines Kugelstoßers im Sinne der dem Anspruch nach »handlungsorientierten«, unideologischen westlichen Didaktik erlernt werden! Daß das westliche Militär keine Nachteile zu befürchten hatte, weil seine Machthaber auf eine Indoktrination des schulischen Mathematikunterrichts verzichteten, beweist ebensowohl, daß die im Osten betriebene didaktische Inanspruchnahme des Unterrichts zu ideologischen Staatszwecken überflüssig war, wie daß es mit der im Westen gepflegten Zweckfreiheit der Allgemeinbildung nicht soweit her ist, wie es auf den ersten Blick erscheint. Ein Bildungsprozeß der Schülerinnen und Schüler würde ermöglicht, wenn eben dies zum Thema des Mathematikunterrichts gemacht würde: seine wahre ideologische Funktion, der Positivismus der beliebigen Verwendbarkeit der Mathematik und die daraus resultierende Fungibilität der lernenden Subjekte. Während in der parteilichen Didaktik der DDR die Funktion der Mathematik immerhin offenkundig wurde, verschwindet sie im Unterricht nach dem Modell der Westdidaktik hinter der Fassade seiner vermeintlichen Zweck- und Ideologiefreiheit.

Die scheinbare Freiheit von der ideologischen Verzweckung hat keinen Nachteil zur Folge, sondern gewährt im Gegenteil einen propagandistisch wertvollen ideologischen Vorteil, den Schein der Freiheit zur Individualbildung. Schwerlich wird die didaktische Verzweckung des Unterrichts in der DDR ihren Zweck, den legitimatorisch wichtigen Erhalt der Zustimmung des Nachwuchses zum System, so leicht erlangt haben wie die auf offenkundige Indoktrination verzichtende Didaktik westlicher Prägung. Der in modernen Industrienationen erhobene Anspruch auf Verwirklichung von Freiheit und Individualität wirkt stärker als die manifeste Intention staatlicher Ideologieproduzenten. Die offenkundige Gängelung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht der DDR dürfte daher mehr Ablehnung und Widerstand provoziert haben als der liberale Verzicht auf Indoktrination bei den Schülerinnen und Schülern des Westsystems, die sich in dem Glauben wiegen können, daß ihnen eine derartige Bevormundung erspart bleibt.

Der Schein der Freiheit wirkt so stark, daß auch sich für aufgeklärt haltende Journalisten von ihm geblendet werden. Die allgemeinbildende Mathematik ist so rein, daß ihre Ideologieträchtigkeit kaum jemand bemerkt.

DAS GESPRÄCH

Adornos Pädagogik

EIN GESPRÄCH MIT RUDOLF ZUR LIPPE

Andreas Gruschka: Uns soll in diesem Gespräch Adorno als Pädagoge interessieren. In der PÄDAGOGISCHEN KORRESPONDENZ haben wir nicht die philologische Exegese seiner Schriften betrieben, sondern uns darum bemüht, die von Adorno vorgelegten Modelle einer kritischen Theorie der Gesellschaft auf die Analyse des Verhältnisses von Pädagogik und Gesellschaft zu beziehen. Unser Motiv war das der sachhaltigen Kritik an den Voraussetzungen des pädagogischen Betriebs. Das hat uns unter den Pädagogen, die sich bemühen, an Adornos Werk anzuknüpfen, keineswegs nur Sympathie eingebracht. Der negative Blick auf die Gesellschaft und ihre Erziehung entmutige engagierte Pädagogen, wurde uns vorgeworfen.

Damit ist der von Habermas und mit ihm von vielen Pädagogen gepflegte Unterschied zwischen dem praktisch engagierten Aufklärer Adorno und dem schwarzen Theoretiker angesprochen. Seine Integration in den Betrieb positiver Pädagogik geht mittlerweile so weit, daß manche Autoren meinen, in Adornos Schriften sei eine (leider von ihm nicht geschriebene) praktische Pädagogik enthalten. Am stärksten hat Hartmut F. Paffrath diese These vertreten, der in seinem Buch »Die Wendung aufs Subjekt« von verschiedenen Seiten aus Belege dafür sammelt. Dazu zählen dann auch Beispiele aus der pädagogischen Praxis des Aufklärers und akademischen Lehrers.

Wir wollen das in diesem Gespräch aufgreifen und uns fragen, wie sich das praktische Verhältnis zur Pädagogik beim Philosophen, Aufklärer und Hochschullehrer Adorno konkretisierte, was wir also über praktische Aufklärung lernen können, wenn wir seine Praxis in den Blick nehmen.

Rudolf zur Lippe: Adorno hat ganz apodiktisch von der Unmöglichkeit gesprochen, nach Auschwitz Gedichte zu schreiben. Der Grund dafür ist klar genug. Im Angesicht nicht nur dieses Schreckens, sondern der staatlich betriebenen Massenvernichtungsmaschinerie bleiben die Worte, erst recht die wohlgesetzten, stumm. Andererseits hat er eine Erziehung nach Auschwitz gefordert, die dazu ermutigt, unsere Stimme zu erheben für die Menschlichkeit und für die Vernunft. Wie der Ernst jenes Erschreckens und der Mut zum freien Wort, der doch immer als ein freier auch ein froher Mut sein muß, in uns zusammenleben sollen, ist eben eine Lebensfrage. Es gibt wohl keine theoretische Antwort. Ebenso ist die Kritik am verwalteten Schulbetrieb und an der Schule, die auch noch stolz darauf ist, unsere Hervorbildung zu heranreifenden Menschen zu verwalten, bedingungslos. Dagegen den Menschen, die eben in diese Institution geraten, Mut zum Denk- und Lebensraum gegen eine fatale Systematik zu machen, werden wir umso weniger müde.

Deswegen sollten wir in unserem Gespräch ganz deutlich machen, daß wir uns dem praktischen Pädagogen Adorno im Durchgang durch das Negative, eben jene fundamentale Kritik am Betrieb nähern. Wir haben zu fragen: Was ist das Positive als praktisch-pädagogische Haltung Adornos in der Negativität der pädagogischen Wirklichkeit und durch die Kritik an deren Systematik hindurch?

A. G.: Dabei gilt es Verschiedenes zu berücksichtigen: die Frage, wie Adorno überhaupt mit der Aufgabe umging, akademischer Lehrer sein zu müssen, wie er vor allem in seinen Vorlesungen Vermittlungssituationen bewältigte und wie er schließlich das herstellte, was die traditionelle Pädagogik als »pädagogischen Bezug« ausmalte: sein Verhältnis zu den Lernenden. Mit letzterem möchte ich beginnen.

Ich kann mich spontan nicht an Stellen in Adornos Schriften erinnern, an denen er zeigt, daß er sich gezielt darum bemüht hat, ein pädagogisches Verhältnis zu den Lernenden einzunehmen. Adorno wendet sich vielmehr den negativen Folgen des falschen pädagogischen Betriebs zu. In der »Theorie der Halbbildung« etwa schaut er sich das Produkt der Bildung, den Halbgebildeten an, in den »Tabus über dem Lehrberuf« äußert er seine Skepsis gegenüber der Schule, die Klassenfahrten nach Rom durchführt, statt im Unterricht den Schülern ein gediegenes Latein beizubringen. Für Jugendliche, die Jazz und Beatles hören, hatte er kein Verständnis. Studenten, die in die Universität kamen, ohne Dostojewskij gelesen zu haben, hielt er für studier- und bildungsunfähig.

Eher schon außerhalb der Pforten des pädagogischen Betriebs spürt Adorno etwas auf, was er positiv der Bildungsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen zurechnet, wenn er von der Naivetät spricht, einer noch vorhandenen Offenheit für Erfahrung. Nicht umsonst lobt er die Unbildung als Voraussetzung für Neugier, Witz, Distanz gegenüber dem bereits Gestanzten.

Meine These lautet daher: Adornos Sache war nicht die pädagogisch motivierte Einfühlung in den möglicherweise auch fehlgehenden Eigensinn eines Bildungsprozesses, sondern die strenge Arbeit am Begriff, das kritische Philosophieren, damit die Konzentration auf sein genuines Objekt der Erkenntnis. In dieser Hinsicht war er ganz traditionell gestimmter Philosophieprofessor, distanziert gegenüber jedem didaktischen Arrangement und der psychologisch-gruppendynamisch bestimmten Zuwendung zu den Lernenden. Wie sich Bildung als Prozeß im Subjekt langsam konstituiert, wie dieser nachvollzogen werden kann durch Einfühlung, durch psychologische Akte des Verstehens von Lernentwicklung, das scheint ihn theoretisch wenig interessiert zu haben. Andererseits weiß ich von vielen Gesprächen mit Menschen, die zu Adorno in einem persönlichen Lernverhältnis gestanden haben, daß er gleichwohl ein äußerst bemühter und engagierter Pädagoge sein konnte, etwa wenn er jungen Menschen am Klavier Musik erklärte. Und das setzt ja doch voraus, daß er praktisch ein pädagogisches Verhältnis zum sich bildenden Subjekt empfand und herstellen konnte.

RzL.: Ich denke, daß der negative Akzent, den Adorno an dieser Stelle setzt, wesentlich aus seiner Abwehr gegenüber all dem resultiert, was er häufig verächtlich Didaktik genannt hat. Didaktik ist das, was die Bildung des Subjekts verhindert. Oder mit anderen Worten: Das, was er gegen Didaktik vorbringt, ist für die Bildung des Subjekts formuliert. Didaktik ist im Gegensatz zu Pädagogik durch zwei strategische

Prinzipien charakterisiert. Das eine ist zentralperspektivisch: Ein Erzieher weiß, wohin der Zögling gebracht werden muß, und zwar auch, durch welche Zwischenstationen in welcher Reihenfolge. Didaktik hat, zumindest in ihrer operationalisierenden Form, wie sie seit den 60er Jahren propagiert wird, etwas von Marschbefehl. Ein Bildungsgang ereignet sich immer auch unvorhersehbar. Unterwegs geraten wir mit etwas ins Spiel, das verfängt, erprobt wird und uns weiterlockt. Didaktik aber inszeniert ihre Ereignisse, um solche der Schüler auszuschalten. Das ist die zweite Blockade, die sie der Bildung errichtet. Um dennoch den grundlegenden Unterschied zur Tagträumerei deutlich zu machen, besteht Adorno darauf, daß eine Auseinandersetzung mit bestimmten Gegenständen erlauben muß, von der Beschäftigung mehr als eine Stimmung festzuhalten und Beliebiges von Wichtigem zu unterscheiden. Mir sind keine Beispiele von ihm hierfür sofort gegenwärtig; aber ich bin mir sicher, in seinem Sinne darüber zu sprechen.

A.G.: Bedeutet das aber, daß Adomos Interesse am Lernenden erst dadurch ein pädagogisches wurde, daß er alles vermied, dem Schüler das zu Lernende schmackhaft zu machen, es ihm portionsgerecht zu servieren und es damit durch das Inventar der Instrumente der Didaktik zur Unkenntlichkeit zu verformen? Der Lehrer glaubt, daß er durch die Konstruktion eines eigenständigen Dritten es dem Subjekt erleichtern kann, das Objekt zu erreichen. Ich habe Adorno immer so verstanden, daß er gegen diese künstlich gesteigerte Form der Vermittlung tiefes Mißtrauen hegte. Er richtete den Lernenden ganz auf die Sache, indem er sich selbst mit größter Strenge auf diese Sache bezog. Aber impliziert das nicht zugleich, daß er sich in dieser Haltung nicht mit dem Bildungsprozeß beschäftigen wollte und konnte? Und ein zweites: Die Intention, die Abneigung ist das eine, die Situation der Lehre, in die er gestellt war und die er als solche wohl akzeptierte, ist das andere. Adorno war durch seine Distanz gegenüber der Didaktik – wie wir sehen werden – nicht daran gehindert, didaktisch wesentlich mitbestimmte Einführungen in die philosophische Terminologie oder in die Soziologie etc. zu geben.

RzL.: Ja, in gewisser Weise trifft die Aversion gegen Didaktik zu, denn der Verzicht auf die didaktische Zubereitung war durch sein Motiv begründet, den Lernenden nicht zu entmündigen. Kritisch sah er in Lernenden Menschen, die in den pädagogischen Institutionen etwas aufnehmen sollen und es gegebenenfalls gar nicht können, auch wenn sie selbst es wollen, eben weil man es in sie hineinstopft. Adornos Argumentation gegen die Didaktik geht immer dahin, daß diese Unmündigkeit bedeute. Genauer muß man sagen: Die Didaktisierung der Inhalte führt dazu, daß Menschen sich nicht an der Schwierigkeit der Sache messen können. Sie vermögen die Sache selbst nicht mehr zu ermessen und sich selber zu prüfen an den Fähigkeiten, einen Zugang zu den Sachen zu finden, weil sie die Sache gar nicht mehr im Blick haben, an der sie sich bilden sollten. In radikaler Konsequenz gesprochen: Wo Vermittlung in die Didaktisierung sich verselbständigt, gibt es gar keine Konfrontation des Subjekts mit der Sache mehr. Diese Konfrontation ist gleichsam technisch verstopft. Und diese Haltung ist doch nicht nur ein Zeichen für Adornos Parteinahme für die Sache, sondern auch für den Bildungsprozeß! Ein solcher Prozeß besteht doch in Momenten, die uns als Lernende aufhalten und herausfordern. Das gehört zu dem einzigen, in dem ein Mensch wirklich lebt, zu unserer Freiheit. In ihr müssen wir uns getroffen fühlen, um selber einzuhalten, selber zu schauen und selber von uns die Antworten zu erwarten, zu denen dann eben ein noch fehlendes Wissen, eine noch unzureichende Übung in seiner Umsetzung und vielleicht mangelndes Eingehen auf die fremde Sache gehören. Dergleichen festzustellen ist in sich bereits eine Leistung und kann, als solche begriffen, uns stärken. Und darauf uns nicht auszuruhen und uns dazu besser zu befähigen, ist genau das, was wir brauchen, um uns selbständig zu machen gegenüber äußerlichen Zielsetzungen und abstraktem Lob und Tadel. Wir können uns dafür achten, grundsätzlich sogar unabhängig von meßbaren Erfolgen.

A. G.: Bei aller Sympathie für diese Kritik an der Didaktisierung bleibt da doch noch Skepsis. In der Differenz zwischen Didaktik und Didaktisierung schwingt etwas Unwahres mit: Es wird zunächst so getan, als ob es um eine willkürliche Transformation eines Objekts in eines der Vermittlung gehe, wobei es die Didaktisierung mit der Vermittlungstätigkeit übertreibe. Dialektisch muß gegen diese Kritik zugleich gesagt werden, daß es die unverstellte Sache so gar nicht mehr gibt, sie ist in der bildungsindustriellen Zurichtung bereits allgemein deformiert. Sie finden dafür unzählige Klagen und Belege bei Adorno. Bedeutet vor diesem Hintergrund der universell manipulierten und präparierten Kultur die von Ihnen stark gemachte Art der direkten Zuwendung zur Sache vielleicht eine Fiktion, ja im Kern ein Ressentiment gegenüber der Kultur? Vielen Menschen bereitet der strenge Hinweis auf die Sachen vor allem eine frustrierende Erfahrung: die schier unüberbrückbar scheinende Distanz zwischen Person und Sache, letztlich deren Unerreichbarkeit und damit den Ausschluß von Bildung. Manche Studenten eignen sich mit dieser Konsequenz die »Theorie der Halbbildung« an: Laß alle Hoffnung fahren, du hast nur das Zeug zum Halbgebildeten!

Es gibt eine schöne Anekdote, die Oskar Negt gern erzählt, von einem persischen Studenten, der lange in den Vorlesungen Adornos saß und auf Negt den Eindruck machte, daß er so gut wie nichts von dem Vorgetragenen verstand. Er arbeitete über irgendwelche historischen Probleme der persischen Revolution. Negt fragte sich, was dieser Student in den Vorlesungen von Adorno wollte. Eines Tages sei dieser Mensch strahlend auf ihn zugekommen: Nun wisse er endlich, worum es ginge: Kant sei der deutsche Philosoph der französischen Revolution. Negt erklärte uns nicht, welcher Brückenschlag von Kant nach Persien da nun vorgenommen worden ist. Aber die Geschichte ist insofern gut, als sie eines der möglichen Bildungserlebnisse symbolisiert, die man wohl bei Adorno haben konnte. Die Sache wird nicht Stück für Stück erschlossen und dafür entsprechend präpariert, unterfüttert, portioniert, gesteuert, sondern es kommt irgendwann zu einem Knall, die Erkenntnis stellt sich wie eine Epiphanie ein. Da ist etwas passiert, aber es ist nicht didaktisch entwickelt und vermittelt worden, weil es anders entsteht. Das Bildungserlebnis des persischen Studenten ist ein Beispiel für eine gelungene Form der Vermittlung in all der Abwesenheit bewußt hergestellter Formen der Vermittlung.

Aber dieses Beispiel gelingender subjektiver Vermittlung kann nicht erzählt werden ohne den Hinweis auf die vielen, die ohne Epiphanie blieben, und auch theoretisch kann es nicht überzeugen, denn es tangiert überhaupt nicht die Formen von Bildungsprozessen, in denen es z.B. zum langsamen Aufbau eines Verständnisses kommt. Bildung erfolgt nicht unbedingt in einer Alles-oder-Nichts-Situation, und insofern ist auch die Begriffstrias Bildung, Halbbildung und Unbildung unzureichend.

RzL.: Gut, aber das ist ja nicht so gedacht wie es dann bei Wilhelm Busch heißt: »... daß ihn unvermittelt nackt Ehrfurcht vor dem Schönen packt«. Denn in der Zwischenzeit der Beschäftigung mit der Sache war ja etwas passiert. Sie können etwa an dem kleinen Aufsatz über den Sinn des Philosophiestudiums für die Lehrer sehen, daß Adorno sehr wohl nicht irgendeine Sache gemeint hat.

Mit der Kritik daran, wie der Kulturbetrieb die Dinge zurichtet, meinte Adorno zweifellos auch das, was später in allen Vermittlungs-»Angeboten« mit dem neuen Slogan bezeichnet wurde, die Adressaten müsse man da abholen, wo sie sind. Als Kritik daran, daß sich Institutionen und ihre Agenten - sehr wohl auch die des Kulturbetriebs - nicht mit der geschichtlichen Situation der Menschen zu befassen bereit sind, hat die Forderung ihren guten Sinn. Den verfehlt man aber gerade, wenn man das Angebot - der Verkaufsjargon verrät, wo die Interessen liegen - derart zurechtstutzt, daß eine Verdoppelung der Situation hergestellt wird, in die die Menschen sich ohnehin eingesperrt sehen. Hier müssen wir uns den geschichtlichen Horizont vergegenwärtigen. Der Staat kann nicht Bildung garantieren, sondern allenfalls die erforderlichen Voraussetzungen dafür schaffen, daß wir selbst uns bilden können. Unser Unvermögen, uns voll zu entfalten, selbst da, wo die Voraussetzungen es gar nicht unmöglich machen, ist die Folge eines schwer auszulotenden Gemischs von bewußt gesellschaftlich gesetzten Verhinderungen, von unbewußt weitergegebenen Verboten, Gefühlen von Schuld und Stolz, Entstellungen und auch gesunder menschlicher Faulheit. Dagegen kann nicht gesellschaftlich, das hieße nämlich wieder institutionell etwas getan werden, sondern nur durch Bereitschaft von Menschen zu gemeinschaftlichem Tun

Das Wort vom Heruntersetzen des Niveaus verfehlt diese Zusammenhänge. Es geht einerseits um ein Einbildungsvermögen Lehrender, wo und wie an den Dingen den Lernenden etwas aufleuchten und einleuchten könnte. Andererseits muß man eben darauf bestehen, ihnen Fremdes gegenüberzustellen, weil sie auch nur in diesen Zwischenräumen selber wachsen können. Für diese beiden Momente gibt es bei Adorno sicher nicht unendlich viele, aber einige überzeugende Beispiele. Es muß eine Sache sein, mit der sich die Menschen, die nun einmal so ein Studium zu absolvieren haben, tatsächlich in eine für sie wichtige Auseinandersetzung verwickeln lassen können. Diese Sache mag ihnen auf den ersten Blick fremd sein, aber sie enthält dennoch eine Brücke zu dem, was sie für ihre spätere Tätigkeit bedrängen mag. Das, was ihnen bisher oberflächlich bekannt war, bekommt eine Tiefenschärfe; sie lernen den präzisen, den gehaltvollen Umgang mit Begriffen.

Lassen Sie uns das mit Bezug auf Adornos Praxis genauer darstellen. Sie haben das bereits mit den Vorlesungen angekündigt. Schauen wir uns die »Philosophische Terminologie« an, jene Vorlesung Adornos, die schon thematisch die Absicht der Vermittlung enthält, in dem Untertitel »Zur Einleitung«. Dort wird Ihnen deutlich, wie Adorno zu angehenden Studenten, keineswegs nur solchen der Philosophie oder der Soziologie, spricht. Ich muß noch etwas zum Verständnis vorausschicken: Diese Vorlesung habe ich bearbeitet, weil Tiedemann, der Herausgeber der Werke Adornos, Anfang der 70er Jahre sagte: Die Leute lesen den Adorno nicht mehr, der ist ihnen einfach zu schwierig. Er war inzwischen bekannt genug, daß man ihn zitieren konnte, ohne ihn gelesen zu haben. Tiedemann wollte gerne eine Brücke, in dem besproche-

nen Sinne, zu den Werken Adornos haben. Wenn Sie so wollen, es ging auch um eine pädagogische Absicht der Herausgeber.

A.G.: Aber haben wir damit nicht schon den Widerspruch? Der Text wird bearbeitet aus dem Bedürfnis nach möglichst einfacher Vermittlung eines Gegenstandes, von dessen Wichtigkeit Sie überzeugt sind, den Sie aber als solchen nicht mehr dem Publikum zumuten mochten, eben weil Sie wohl realistisch annahmen, daß dieses durch den Kulturbetrieb schon so deformiert ist, daß es zu einer differenzierten Bildung weitgehend unfähig geworden ist.

R.z.L.: Also, so anschmeißerisch einfach lesen sich auch diese beiden Bände nicht. Wir wollen nicht in die Falle der falschen Alternative tappen, die so töricht »abgehoben oder angepaßt« heißt. Das Gegenteil zur Zentralperspektive der Didaktik soll doch nicht die Überforderung sein. Pädagogik sehe ich weitgehend da wirksam, wo ein Denkraum, ein Handlungsraum eng genug begrenzt werden muß, damit man sich darin frei und angemessen bewegen lernen kann.

Tiedemann vermutete, offenbar zu Recht, eine solche Brücke könnte aus der Bearbeitung der vorliegenden Materialien jener zweisemestrigen Vorlesung über die philosophische Terminologie entstehen. Ich habe das zunächst an drei Vorlesungen probiert, wir sind dann zu dem Ergebnis gekommen, die Arbeit könnte sich lohnen. Es war spannend für mich auch insofern, als ich Adorno nie in Vorlesungen selbst erlebt hatte. Aber ich merkte sofort, der Text war außerordenlich stark konzipiert von dem Gedanken daran, welche möglichen Probleme und Ideen die Zuhörer mit der von Adorno verhandelten Sache verbinden könnten. Das war mir so deutlich, daß man das Pädagogische gleichsam mittelbar immer wieder als Anstrengung spüren konnte. Das verstehe ich nicht in dem Sinne direkt greifbarer Didaktik, aber die Vorlesung, und das heißt hier der Text, war als eine didaktische Situation sehr wohl zu begreifen.

Ich nenne hier die Situation didaktisch. Adorno ist bereit, bewußt hinzuzeigen auf das dem Zuhörer Fremde. Dieses Deiktische setzt er freilich pädagogisch um, indem er gewissermaßen zu gemeinsamen Bewegungen in den bewußt gemachten Zwischenraum auffordert. Gewiß verließ er sich dabei, wie wohl wir alle nur zu oft, auf den Aufforderungscharakter der Sachen selbst, wie er sie erfuhr. So gelingen die Beispiele gewiß mehr exemplarisch. Anders geht es wohl auch kaum, wenn man nicht in das Abfrageschema amerikanischer Hochschulen verfallen will. Gute Pädagogik führt immer auch durch die eigenen Fragen, muß diese jedoch auch wieder auswählen im Hinblick auf die Voraussetzungen der Lernenden.

Denken Sie zum Beispiel daran, wie Adorno von der Frage des Idealismus ausgeht.¹ Adorno fragt, was die Zuhörer selbst mit dem Idealismus in ihrer Alltagswelt, in ihrer Sprache verbinden. So kommt er zu den Idealen, denen die Zuhörer folgen, die sie für sich verbindlich machen. Und dann sagt er, aber das ist nicht alles, in dem Wort stecken auch noch andere Komponenten, etwa diejenige, daß wir abwertend dann doch davon sprechen, es handele sich bloß um Ideen – ich paraphrasiere jetzt den Text. Auf diese Weise entwickelt und gliedert er gleichsam seinen Text: erst die Bedeutung des Alltagsgebrauchs, von daher kommt er zu den Wurzeln, die der Begriff Idealismus in der Geschichte der Philosophie hat. So kann er sowohl korrigierend wie anknüpfend an Alltagserfahrungen seinen Gedanken aufbauen. Das alles ist doch ausgesprochen pädagogisch!

- A.G.: Nicht eher didaktisch in der methodischen Art der Entwicklung des Begriffs?
- RzL.: Eben nicht, sondern nur pädagogisch. Es ist an keiner Stelle ein Rezept, wie man so etwas macht. Es ist nichts da, was sich so einfach stereotyp wiederholen ließe. Und es steht auch nicht so da, daß man merkt, im Hintergrund steht das Ziel: dann und dann müßt ihr das und das kapiert haben! Das erst würde ich als Ausdruck von Didaktik charakterisieren. Ich versuche einfach nur, eine Unterscheidung vorzunehmen und die verfügbaren Worte zur Bezeichnung der beiden Seiten zu verwenden: Da liegt Didaktik näher beim Zeigefingerschema und Pädagogik beim begleitend Lehrenden. Ich will aber keinen Begriffsstreit hierüber aufbringen.
- A.G.: Aber gerade in dem, was Sie deutlich gemacht haben, steckt doch für mich das erkennbare Muster des ganzen Textes, übrigens eines, von dem ich mich selbst in der »Negativen Pädagogik« habe leiten lassen. Zugegeben, es bezeichnet einen methodischen Aspekt des kritischen Philosophierens selbst, wie er für Adorno typisch ist. Und indem Adorno seine Methode jeweils an jedem neuen Begriff wiederholt, demonstriert er die Lehrbarkeit der dialektischen Denkbewegung, verhilft er den Studenten zum Wiedererkennen der Methode. Danach ist nicht jeder schon befähigt, zum Resultat des Denkens zu kommen, aber er kann es nachvollziehen. In der Situation der Vorlesung wird das Methodische zum Kern der pädagogischen Vorgehensweise. Der Gegenstand der Philosophie wird transformiert in einen Text, wie er nicht nur für eine didaktische Situation wie die einer Vorlesung produziert werden muß, aber es ist doch charakteristisch für Adorno, daß wir Entsprechendes nicht in den genuin philosophischen Texten finden. Die sind ungleich hermetischer auch gegen die Methode ihrer geistigen Produktion geschrieben.
- RzL.: Ich bestehe darauf, es wird nichts didaktisch präpariert, Adorno philosophiert! Es ist also das Entstehen eines philosophischen Textes und nicht dessen Umsetzung in eine Lehrveranstaltung. Ich meine überhaupt, daß man nicht einen »philosophischen Gegenstand«, also eine bestimmte Frage »in einen Text transformieren« kann. Philosophisch ist doch, wie ich mich dieser Frage aussetze und welcher Mittel ich mich dabei versichere. Wenn wir das nach und nach in Worte zu fassen suchen, kommt dabei der Bericht einer Denkbewegung zustande, der mehr einem Reisetagebuch als der Ausfüllung eines Fragebogens oder der diskursiven Erläuterung einer bekannten Feststellung gleicht.
- A. G.: Warum ist ihnen dieser Unterschied so wichtig? Ohne die Lehrveranstaltung, also ohne die Voraussetzung, daß Adorno Studenten in dieser Situation die philosophische Terminologie näherbringen wollte, gäbe es den Text doch gar nicht. Und wenn Adorno nicht bloß methodisch etwas vorführt, weil es so besser verstanden werden kann, sondern den Gedankengang, die Analyse des Begriffs in der Situation unternimmt, dann tut er das doch in dem Bewußtsein, daß er dabei die Voraussetzungen der Studierenden zu beachten hat. Er muß didaktisch handeln! Stellen Sie sich vor, er hätte den Text aus der »Metakritik der Erkenntnistheorie« vorgetragen. Dann hätte er es gleichsam nur noch mit persischen Studenten zu tun gehabt, die anderen hätten den Saal verlassen.
- RzL.: Also lassen sie uns die Begriffe des Pädagogischen und des Didaktischen genauer beschreiben. Es war ja gar kein Text im üblichen schriftlichen Sinne vorhan-

den. Es ist erst dadurch einer geworden, daß ich aus dem gesprochenen Wort einen gemacht habe. Wie auch immer, es wird in diesem Text philosophiert. Und zwar ganz eindeutig unter den Bedingungen der philosophischen Arbeit. Und in der speziellen Situation gehört dazu auch nicht nur die Frage: Mit was beschäftige ich mich, sondern auch: Womit beschäftigen sich diese Menschen, die mir zuhören, und mit welchem Ziel beschäftige ich mich als Lehrender, indem ich zu diesen Menschen spreche? Die Anwesenden sind in diesem Sinne mitgedacht, aber nicht didaktisch bedacht.

A.G.: Können Sie das »bedacht« und »mitgedacht« näher kennzeichnen und am besten mit Bezug auf die Situation der Vorlesung und kontrastiv dazu, was dieser Unterschied in der Schule bedeuten würde?

RzL.: Mit dieser Frage setzen Sie mich in Verlegenheit. Ich wollte etwas andeutend ausdrücken. Eine systematische Erklärung ist umso schwieriger, als offenbar dafür eine historische Verschiebung der Wahrnehmung geklärt werden muß, von der wir noch keinen klaren Begriff haben. Sie hängt zusammen mit dem, was H.G. Gadamer betont, wenn er sagt, bei aller Bemühung um ein Verstehen von einer Sache sei vielleicht die Verständigung noch wichtiger. Die Verständigung ist ein Vorgang zwischen Beteiligten in einer gemeinsamen Gegenwart. Adornos Vortrag ist freilich vorbereitet und vorgefaßt. Aber er versucht doch nicht bloß sein Verstehen, das in seiner Vergangenheit zustandegekommen ist, in dem schlechten Sinne zu »vermitteln«, in dem heute dieses Wort überall benutzt wird und nur heißt, »an den Mann bringen«. Er führt die Studierenden auf ausgewählten Wegen durch ein Gebiet, daß er mit seinen Fragen recht gut kennengelernt hat. Die Auswahl und die Erläuterungen sind auf die Gegenwart der anderen bezogen, aber seine eigene Verständigung mit der Sache vergegenwärtigt sich durch die Verständigung mit den Zuhörern. Diesen werden nicht Ergebnisse vorgefertigt verabreicht oder zu diesem Zwecke konsumfreundlich aufbereitet.

A.G.: Ich möchte noch einmal von einer anderen Seite aus das didaktische Moment stark machen, das mir den Text zu bestimmen scheint. Es handelt sich um eine propädeutische Form der Beschäftigung mit der Sache. Der Text argumentiert nicht ganz auf der Höhe des Sachverhalts der philosophischen Reflexion. Jede Propädeutik ist im Kern didaktisch. Zwar soll die Sache zur Sprache gebracht werden, aber doch noch nicht in allen Bedeutungen, Voraussetzungen etc. Wie wähle ich aus, was betone ich, wie exponiere ich es? Das sind didaktische Fragen, solche, die sich doch auch jeder Autor eines Lehrtextes stellen muß. Die Einführung in die philosophische Terminologie ist auf die übliche Form von Pädagogik bezogen, was man als »Sensibilisierung für die Sache« bezeichnet! Hinzu kommt das durch die öffentliche Reflexion bestimmte pädagogische Moment. Adorno will die Studenten durch eine Rede in die Philosophie einführen, und zwar indem er den Modus philosophischer Reflexion sinnfällig macht. Was wäre in Ihren Augen dagegen eine didaktische Präsentation von Stoffen mit einem bestimmten Ziel, zumal wenn Sie daran denken, daß wir es mit einer Vorlesung zu tun haben?

RzL.: Tatsächlich habe ich eine ganz bestimmte Vorstellung von Propädeutik. Sie hat sich in meiner eigenen Lehrerfahrung an einer jungen Reformuniversität mit wenigen Postgraduierten ergeben. Ich mache aber an ehrwürdigeren Orten grundsätzlich nicht so andere Beobachtungen. Auf der Höhe der Sache, also mit ihren wesent-

lichen historischen und methodischen Zusammenhängen und in der Präzision, die einen erfahrenen Umgang mit bestimmten Begriffen und Denkformen voraussetzt, habe ich kaum in einer Lehrveranstaltung die Fragen des Themas behandeln können. Ich sehe mich da zu fortgesetzter Propädeutik gezwungen. Ich sehe aber zwei entgegengesetzte Reaktionsmöglichkeiten auf diese Lage. Die konventionelle heißt Popularisierung. Man läßt weg, was zu schwierig ist, und bereitet den Rückstand zu einer möglichst attraktiven Darbietung auf. Ich habe mich gegen dieses Verhalten entschieden und bei dem Bemühen um einen anderen Zugang sehr viel gelernt. Im vollen Bewußtsein ihrer ganzen Komplexität und Verzweigung auf dem wissenschaftlichen Niveau untersuche ich, unter welchen Gesichtspunkten die Frage von Bedeutung ist für ein einfaches, aber waches Bewußtsein von Zeitgenossen für Fragen des geschichtlichen und individuellen Lebens. Die Aufgabe, die wissenschaftlichen Methoden und das Wissen, das mit ihnen gewonnen wird, auf entsprechende Fragen der Menschen zu beziehen, ist ein weiterer Forschungsschritt. In welcher Höhe er Anforderungen stellt, zeigt sich auch darin, wie standhaft er von so vielen verweigert wird. Diese Anstrengung ist aber sehr lohnend für beide Seiten. Sie erlaubt in vielen Teilschritten, zu denen immer noch viel fehlen wird, dann die Wege von dem Alltagsverständnis rückwärts zu gehen und dabei beides in Frage zu stellen und beides ernst zu nehmen: die Ansprüche der Wissenschaft und die Ansprüche des Alltagsbewußtseins.

Mir und wohl auch Adorno ist eine bestimmte Haltung zuwider: Ich soll die Dinge aus den realen Bezügen des Lebens herausschneiden, sie präparieren, in eine bestimmte Nische stecken. Um Gotteswillen, es darf nichts mit dem Leben selbst zu tun haben, nicht mit der von uns verhandelten Sache direkt. Diese Flucht vor dem Lebensernst provoziert ja erst eine gewisse didaktische »Lebensnähe«, die genauso künstlich wird. Und gerade das erlebt man so deutlich in Adornos Vorlesung, daß er sich darum bemüht, die Frage, um welchen Begriff geht es dabei, immer mit dem Leben zu vermitteln. Es ist – glaube ich – am Ende des ersten Bandes der Vorlesung, da geht es um den philosophischen Begriff der Tiefe². Adorno erläutert ihn und zeigt, wo eine falsche, nicht zu Ende gedachte, eine angedrehte Begeisterung für einen Gedanken umschlägt in faschistische Praxis. Adorno zeigt daran, wie wichtig es ist, hier die Begrifflichkeit ernst zu nehmen. Dazu gehört auch, daß man das eigene Verhältnis zu den Begriffen reflektiert und damit ernst macht. Er überträgt das dann auf eine Diagnose der unzureichenden Beschäftigung des Nachkriegsdeutschlands mit der faschistischen Vergangenheit. Ich wüßte nicht, wo an dieser Stelle »Propädeutik«, bloße »Sensibilisierung« für etwas, was später kommen soll und dann ausbleibt, festzustellen ist. Es ist genau das, was eine philosophische Erörterung in einer adäquaten Reflexion von Zeitfragen zu leisten hat. Es wird klar, wie-stark und in welcher Weise ein Begriff eine gesellschaftliche Geschichte hat.

A.G.: Und doch erreicht der Text nicht die Schärfe der nicht-propädeutischen Texte Adornos, er führt ein, behandelt die Studenten sozusagen weich! Lassen Sie mich zur präziseren Klärung noch eine, vielleicht in Ihren Augen wiederum nicht passende Lesart eines Pädagogen darstellen: Gibt Adorno nicht mit seiner Vorlesung ein schönes Beispiel für den pädagogischen Aphorismus: Man muß die Schüler dort abholen, wo sie sind? Nur folgt daraus zwangsläufig, daß sich die Sache, um die es

gehen soll, verändern muß. Denn schon logisch verstanden muß es sich um zwei verschiedene Sachen handeln, wenn die eigentliche Sache noch nicht die ist, mit der es die Lernenden zu tun haben.

RzL.: Indem Adorno auf die Semantik zurückgreift, die dem Zuhörer zur Verfügung steht, bewegt er sich nicht außerhalb der Sache, sondern in ihr. Denn dieses Vorverständnis, das er zitiert, ist selbst ein Teil der zu analysierenden philosophischen Problematik, die an den Fragen der Terminologie vergegenwärtigt wird. Wir merken also: In dem Augenblick, in dem wir einen der gängigen Termini der Pädagogik benutzen, um das Verhalten Adornos zu charakterisieren, wird es schief, paßt der Terminus nicht mehr. Der gute Sinn dieser pädagogischen Redensart besteht doch nur darin, daß der Vortragende überhaupt zur Kenntnis nimmt, mit wem er es zu tun hat,

daß die Schüler ggf. woanders sind, als es der Stoff verlangt. Aber Adorno fragt sich dann sofort, was dieses Woanderssein im Verhältnis zu der Sache bedeutet. Er rettet sich nicht, indem er versucht, sie darauf zu fixieren, wo sie sind, um sie das nächste Stück des Weges voranzubringen. Das wäre dann wieder die Verdinglichung ihres jeweiligen Status³.

- A.G.: Aber was bedeutet dann der subjektive Standpunkt für die Entfaltung der Sache? Ist er nur das probate Mittel, die Sache selbst vorzustellen, was Adorno auch in ganz anderen Kontexten der Produktion tun würde, weil es Teil seines Philosophierens ist? Oder geht es letztlich doch um die Zuhörer, als Mittel zum pädagogischen Zweck ihrer Sensibilisierung? Er sagt den Studierenden ja: Das, was ich Ihnen vorzustellen habe, ist bereits verankert in dem, was Sie gedacht haben. Ich stehe nicht für eine Sache, der Sie völlig fremd gegenüberstehen, sondern zu der Sie bereits eine eigene Form von Vermittlung hergestellt haben. Sie sind in der Lage, aufgrund der Erfahrungen, die Sie gemacht haben, die in Ihrer Sprache und in Ihren Begriffen sedimentiert sind, anzuknüpfen an das, was ich nun als philosophischen Gedankengang entwickeln möchte. Das ist ernst und zugleich pädagogisch gemeint. Man kann das wohl nicht trennen.
- RzL.: Natürlich hat Adorno das auch als Ausgangspunkt dafür benutzt, um zu zeigen, daß die strenge Arbeit an Begriffen eben doch noch einmal etwas ganz anderes darstellt als der Alltagsgebrauch. Wo ist die Vergleichbarkeit und wo der Unterschied? Beides wird gezeigt. Und dadurch wird deutlich gemacht, wie man mit Philosophie arbeiten könnte, und zwar an Lebensfragen der Geschichte. Das ist sehr schwierig und mühsam. Eigentlich ist es sogar so, daß die Dinge erst da philosophisch werden, wo sie beginnen zu schmerzen, wo man nämlich seine bis dahin ganz schön und bequem arrangierten Vorstellungen fallenlassen muß. So sagt Adorno es in der Vorlesung (vgl. Anm. 3).
- A. G.: Der Text ist (nicht nur weil Sie ihn bearbeitet haben) verbindlicher, elaborierter als etwa die Gespräche, die Hellmut Becker mit Adorno geführt hat, in denen er sich von Becker zu positiven Anmutungen über Pädagogik bewegen läßt. Und es ist auf der anderen Seite ein ganz anderer Text als der streng philosophische der »Negativen Dialektik«. Wenn wir nun feststellen: Die »Philosophische Terminologie« ist nicht didaktisch im Sinne einer instrumentellen Vermittlung von Vokabeln, von inhaltlichem und methodischem Prüfungswissen. Sie ist auch nicht in dem Sinne propädeutisch, daß sie sich im Vorfeld der Sache bewegt, sondern sie ist die Sache bereits, um die es geht. Wenn schließlich festzuhalten ist: Adorno sensibilisiert sein Publikum nicht etwa nur für etwas, was dann gar nicht das Thema selbst ist, sondern er ist in seinem Thema engagiert und verwickelt die Studierenden in diese Sache, und wir dennoch feststellen können, es handelt sich hier in einem eminenten Sinne um etwas Pädagogisches dann verschärft sich die Frage: Wie können wir das auf einen pädagogischen Begriff bringen?
- RzL: Sagen wir mal, die Menschen, die bei dieser Vorlesung vor ihm saßen sie richtete sich an Hörer aller Fakultäten, wie es so schön hieß sollten in eine Folge von Überlegungen hineingezogen werden, die man philosophisch nennen kann. Dieses Hineinziehen, das würde ich das Pädagogische nennen. Und dann geht es wohl um Modelle. Adorno will zeigen, wie man mit Begriffen arbeiten kann im Gegensatz

zu irgendwelchen hübschen Schlagworten und Meinungen, aber auch was die Beschäftigung mit solchen geistigen Werkzeugen bedeutet, wie es Begriffe sind. Und schließlich geht es ihm darum, welche Implikation dies alles für die Gestaltung und Interpretation der geschichtlichen Situation hat, in der man sich befindet.

A.G.: Hineingezogen wird man von jemandem, der einen für das einnimmt, fasziniert, was ihm wichtig ist. Als Zuhörer dieser Vorlesung bekomme ich die Philosophie vorgestellt in der Form der philosophischen Terminologie, und siehe da: Ich finde Zugänge! Mich fasziniert das, weil ich als jemand, der dem bislang fremd gegenüberstand, was der Philosoph mir da präsentiert, Zugänge herstellen kann. Ich kann das nachvollziehen mit meinen Denkmitteln. Ich bekomme eine Aufgabe vorgestellt, die mir lösbar zu sein scheint. Adorno selbst steht für den Gewinn der Anstrengung. Ich meine das in dem Sinne einer vielleicht nicht bewußt herbeigeführten, aber doch letztlich gezielt entwickelten Form von Faszination für die Sache.

RzL.: Ich finde Ihre Beschreibung so einleuchtend, aber ich würde es nicht Faszination nennen. Für mich ist Faszination ein eher negativer Begriff. Er setzt voraus, daß es bei einer Distanz bleibt, einem Abstand zur Arbeit, einer Bindung an die Person, die einen Sog des Unbegriffenen mit sich bringt. Auf der anderen Seite ist mir die Formel zu vage, wenn man von Nachvollziehen und von den eigenen Denkmitteln spricht. Das biedert sich an. Hineinziehen bedeutet, daß Menschen ihre Denkmittel, wie Sie sagen, neu oder in neuen Zusammenhängen entdecken, daß sie sie zu erweitertem Gebrauch erproben und daß sie dabei Ihren Umgang mit Wirklichkeit ein wenig verändern. Alte Fragen und Nöte werden sich besser klären lassen, so daß eine Entlastung von Ängsten und Blockaden denkbar wird. Aber es geht nicht um Lebenshilfe wie bei der Zeitschriften-Psychologin. Neue Fragen werden zugleich unabsehbar an uns herantreten. Das Leben wird eher unbequemer werden. Andeuten wird sich indessen auch, daß diese geistige Unbequemlichkeit uns von seelischen Dumpfheiten befreit. Die freiere Bewegung im Denkraum, den wir uns schaffen können, gibt mehr Atem und das Bewußtsein, verdrängten und bedrängenden Verantwortungen offener gegenübertreten zu können. Ich spreche noch einmal von Freiheit.

A.G.: Denken wir daran, was das bei Adorno bedeutet: Er ist der Autor hermetischer Texte, von denen es heißt, daß ein Student sie eigentlich nicht verstehen kann. Nun aber geschieht das Überraschende: Ich finde Vertrauen zum Philosophen und zu mir, es entsteht über die Vorlesung scheinbar eine Nähe zu ihm als Person und zu seinem Denken. Paradox bleibt dennoch: Zwar entsteht ein Zugang, aber nicht notwendig einer zu den schwierigen Texten. Im Gegenteil kann die pädagogische Vermittlung dazu führen, daß man sich mit dem verständlichen über den unverständlichen Adorno tröstet. Hellmut Becker hat einmal böse formuliert: Die Lehrer haben »Erziehung zur Mündigkeit« gerne mit Schülern gelesen, weil das der Adorno war, den sie selbst verstanden zu haben glaubten. Die »Negative Dialektik« bleibt ein Verständnisproblem, das mit Pädagogik nicht überwunden werden kann.

Ist das nun wiederum negativ oder positiv? Ist es nicht auch ein legitimes Motiv, Zugänge herbeizuführen, auch wenn man damit nur wenige motivieren wird, in die Philosophie auch tatsächlich einzutreten? Oder wäre Adorno nicht der schärfste Skeptiker seines eigenen Unternehmens, wenn er gewahr würde, daß es als Mittel gegen die strenge Arbeit wirkt, von der Sie sagten, daß sie notwendig schmerzhaft sei?

- RzL.: Gut, jetzt wollen wir Adornos Problem und Vorgehen ruhig einmal ins Didaktische übersetzen. Hartmut von Hentig hat einen Aufsatz geschrieben: »Vom Verkäufer zum Darsteller«. Beides hat diese Art von Distanz zur Sache. Vielleicht ist es ja ein Fortschritt, wenn man vom Verkäufer zum Darsteller kommt. aber beides halte ich nicht für das, was ich emphatisch Pädagogik nennen möchte. In den beiden Fällen handelt dieser Mensch da vor einem Adressaten und hat eine gewisse Strategie, wie er das »'rüberbringt«. Das halte ich für das Unpädagogische. Es kann etwas Faszinierendes haben, aber es bleibt problematisch. Ich verbinde damit immer das, was ich bei Lehrern das Talent zum Tierstimmenimitator nenne. Das ist so einer, der irgendetwas ganz toll kann. Ich hätte am liebsten auf Händen gehen gelernt, gegebenenfalls um damit aus dem Seminarraum wegzulaufen. Wie auch immer, der Lehrer, der seine Schüler fasziniert und fesselt - das ist ja nur eine andere metaphorische Beschreibung für den gleichen Sachverhalt -, führt etwas auf, inszeniert sich selbst und schafft damit eine unfreiwillige Distanz zur pädagogischen Situation, die die anderen von ihm auch abhängig macht. Darin liegt immer etwas von Ersatz. Das ist etwas anderes als die unterschiedlichen Grade von notwendigem Vorwissen und Intensität des Durchdenkens. Beides wird die »Negative Dialektik« für sehr viele außer Reichweite rücken, vor allem, wenn die Veränderung des Philosophierens dabei auch noch die Traditionen der Philosophiegeschichte neu durchzuarbeiten aufgibt. Die Aufgabe, die sich daraus für die Fragen und Denkweisen gebildeter Menschen allgemein ergibt, kann aber für diese auch allein sinnvoll sein. Sie dürfen ruhig der Zunft überlassen, wie sie mit einer Forderung zurechtkommt, deren Folgen für allgemeine Probleme ihnen geläufig werden.
- A. G.: Adorno hat weder als Tierstimmenimitator noch als auf den Händen Gehender Furore gemacht, aber er war trotzdem in den letzten Lebensjahren so etwas wie ein Star.
- RzL.: Es wird so gewesen sein, daß er das, was er tat, wie eigentlich keiner tun konnte. Und das hat das Publikum gemerkt.
- A.G.: Wenn man Adorno in historischen Aufnahmen sprechen hört, dann registriert man einen letztlich gleichbleibenden Tonfall mit einem gleichmäßigen Rhythmus der Betonung. Adorno hat nicht mit den Parametern der Rhetorik operiert, mit der Beschleunigung oder der Wiederholung, dem Laut- und Leisewerden, der dramatischen Zuspitzung, dem Einflechten erholsamer Nebenbemerkungen und Witze usw. Stattdessen hat man den Eindruck, daß die leichten rhetorischen Veränderungen in seinem Sprachfluß ausschließlich seine eigene engagierte Reflexion verraten und unterstreichen.
- RzL.: Gleichwohl hat er doch eine sehr eigene Art gehabt, den Ton anzuziehen, besser gesagt die Spannung anzuziehen. Aber dabei dachte er weniger an den Hörer, sondern das geschah, weil die Sache gleichsam an ihm zog. Man sollte vielleicht schon mitbekommen, daß dieser Satz noch nicht fertig war, bevor nicht noch diese und jene Bedingung und Einschränkung und Voraussetzung mit zum Ausdruck gebracht und dabei natürlich auch noch gesagt worden ist: Der Ausdruck stellt selbst ein Problem dar! Das galt es gleich mit zu formulieren. Der Hörer darf vorher nicht entlassen werden, weil er sonst denkt, er hätte schon etwas in der Hand, das er getrost mit nach Hause nehmen kann. Von dieser Sorge ist vielleicht

das geprägt, was man das rhetorische Moment in dieser Rede nennen kann. Lassen Sie mich noch eine ergänzende Hypothese zum Sprachduktus hinzufügen, die etwas damit zu tun hat, daß man diese Texte eben auch hören konnte. Ich habe den Eindruck, daß Adorno vieles in einer Weise formuliert hat, als würde er komponieren. Vielleicht ist das übertrieben, jedoch drängt sich mir immer wieder der Eindruck auf, es handele sich um die Sprache eines Menschen, der nicht zuletzt auch Komponist war. Na ja, was fällt einem da zunächst ein, der Sonatensatz mit Thema, Gegenthema und Durchführung. Und so etwas hat fast jeder Text von Adorno.

A. G.: Das ist eben konkreter Ausdruck des dialektischen Prinzips.

RzL.: Das geht auch ganz mit rechten Dingen zu, denn es befindet sich in der Nachbarschaft zur Entstehung der Dialektik im Hegelschen Sinne. Sicherlich ist der Hegelsche Arbeitsbegriff nicht unfruchtbar, wenn man an die Grundlagen der Kompositionsweise von Beethoven denkt. Mir ist es deswegen auch wichtig, das konkreter zu verfolgen, weil es mir darauf ankommt, auf die inzwischen gängige und billige Polemik zu antworten, die gegen Adorno vorgebracht wird, selbst von solchen klugen Menschen wie Scholem. Der hat ja den Verdacht geäußert, daß der Adorno, der öffentlich spricht, vergleichsweise leicht verständlich ist, aber wenn er beginnt, daraus Texte zu machen, er absichtsvoll in die Verdunkelung flieht, gleichsam um noch etwas Bedeutsameres zu simulieren. Das glaube ich eben nicht. Adorno hat das wirklich so aufrichtig gemeint: Wenn die Sache so komplex ist, dann darf ich den Leser nicht entlassen, bevor er nicht den Zusammenhang selbst auch in der sprachlichen Form nachvollziehen kann. Wobei ich nochmals zurückgehend auf die »Philosophische Terminologie« eine philologische Einschränkung machen muß: Ich habe bei der Bearbeitung ja aus vielen angefangenen Sätzen einen Schrifttext machen müssen, und ich habe diesen Umstand dazu benutzt, wesentlich öfter einen Punkt zu setzen. als Adorno das vermutlich getan haben würde. Insofern ist der pädagogische Eindruck, den Sie haben, vielleicht doch auch Resultat meines Prozesses der Ausformulierung. Gleichwohl bin ich sicher, daß ich damit die Sache nicht verfälscht habe, und ich fühle mich darin insofern bestätigt, als der so gestrenge Rolf Tiedemann meine Bearbeitung für gut befunden hat.

A. G.: Zu Ihrer Bestätigung möchte ich auf die »Minima Moralia« verweisen. Ich sehe darin eine ähnliche Struktur der Zuwendung zur Sache und zum Leser, wie wir es für die Vorlesung herausgearbeitet haben. Es ist dort das gleiche Prinzip bestimmend: Der Leser hat den Eindruck, daß von ihm und seinen Belangen die Rede sei. Gleichzeitig ist es so dargestellt, daß er sich aufgeklärt fühlt. Ich denke hier etwa an die Passage über das Schenken. Wenn man das liest, wird einem deutlich, warum es so unendlich schwierig ist, einem Menschen, den man mag, wirklich ein Geschenk zu machen. Plötzlich merkt der Leser, wie wenig er von anderen weiß, wie viel Zeit und Zuwendung es erfordern würde, herauszufinden, was der andere braucht, wie schwer es ist, mit dem Geschenk wirklich den anderen zu bedenken und nicht die eigenen Wünsche auf ihn zu projizieren usw. Kurz, der Leser findet sich selbst und seine eigenen Probleme in den Beschreibungen wieder. Und dann geht Adorno einen Schritt weiter und erklärt uns, warum das so ist, wie der Tausch noch die persönlichste Geste überformt hat, wie in den Objekten ihr äußerer Wert als Tauschwert bestimmend geworden ist usf.

- RzL.: Die Sache wird so dargestellt, daß der Leser nicht nur gespiegelt bekommt, wie er sich in seinem beschädigten Leben wahrnimmt, sondern es wird dabei ein Knoten gelöst. Adorno ist sehr persönlich in der Ansprache und doch sehr allgemein, d.h. allgemein im Gegensatz zu privat, persönlich im Gegensatz zu ideologisch. Es sind Texte, in denen immer bewußt ist, dem Autor wie dem Leser, wer etwas meint und wer angesprochen wird. Es ist kein anonymer Text, der nach irgendwelchen semantischen Regeln zu lesen wäre, sondern er hat seinen geschichtlichen Ort zwischen Menschen. Und das ist das Pädagogische, würde ich sagen. Daran kann sich Bildung entwickeln.
- A. G.: Zugleich verzichtet der Text auf alles vordergründig Pädagogische und wird formuliert im Bewußtsein, daß er eine aufklärerische Wirkung entfalten soll. Das ist das Motiv des Vortrages und des Schreibens. Adorno wollte, ob er einen Vortrag hielt oder einen Text schrieb, seinem Zuhörer oder Leser etwas vermitteln, indem er seine kritische Einsicht formulierte. Er hat nicht private Ansichten notiert, die zufälligerweise dann einen Verleger gefunden haben, sondern er schrieb von vornherein mit Blick auf den Leser, den er aufklären wollte. Lassen Sie uns dabei auf seine Methode der Ansprache zurückkommen. Sie war bestimmt durch eine besondere Mischung von Nähe und Distanz. Er sprach sein Publikum direkt an mit Bezug auf dessen Erfahrungen, aber immer blieb er dabei Analytiker. Wir finden bei ihm kein vereinnahmendes Wir, keine der heute so beliebten rhetorischen Betroffenheitsrituale, mit denen man das Publikum umarmt und gleichzeitig seine eigene Angst vor ihm beherrschen will.
- RzL.: Man könnte das oberflächlich verstehen als so etwas wie eine Anstandsregel und es dann pädagogisch transformieren in der Art, wie wir dies getan haben. Man kann es aber auch viel grundsätzlicher angehen, daß diese von uns dargestellte Haltung Adornos eigentlich eine der grundlegenden Voraussetzungen dafür ist, daß Menschen, die zueinander im Gespräch finden, überhaupt ein Gespräch miteinander führen können.
- A. G.: Das formulieren bzw. beschreiben Sie jetzt so, daß es mich an Martin Buber erinnert.
- RzL.: Daß Adorno im »Jargon der Eigentlichkeit« gegen das Gerede von der Begegnung polemisiert, bedeutet ja nicht, er habe Begegnungen vermeiden wollen. Im Gegenteil, das ist ein Beispiel für praktische negative Dialektik. Wenn sich die Menschen durch voreiliges und beschwörendes Gerede vom Begegnen dem entziehen, was die Bedingung ist, nämlich sich dem Anderen und der Sache auszusetzen, dann verhindert dieses Verhalten gerade das, was da beschworen wird und zwar desto gründlicher, je öfter und klischeehafter davon die Rede ist. Für wirkliche Begegnung muß erst Raum geschaffen werden. Dazu muß das übliche Denkverhalten negiert werden, dazu muß die Einsamkeit eine Chance bekommen, in der wir uns immer erst einmal erfahren, wenn wir uns einer Situation aussetzen, die so vielleicht zu einer Begegnung führt.
 - A.G.: Das gilt wohl in erster Linie für gebildete Menschen.
- RzL.: Nicht im konventionellen Sinn des Wortes. Eine der gebildetsten Personen in meinem näheren Umfeld ist eine sehr alte Nachbarin hier, die ihre hohe Kunst des humanen Gesprächsumgangs nicht aus philosophischen Seminaren und Büchern bezogen hat, sondern aus ihrem alltäglichen Umgang mit Menschen und Tieren. Ver-

stehen bedeutet für sie, Antworten zu finden, die beiden Beteiligten angemessen sind. Wenn Sie diese praktische Klugheit als Bildung bezeichnen wollen, bin ich damit sehr einverstanden.

- A. G.: Nun dürfen wir diese Form des Verstehens nicht ganz so unschuldig darstellen, wie wir dies bisher getan haben. Wir wissen ja, daß Menschen, die ein hohes Maß an antizipatorischen Fähigkeiten besitzen, die sich hervorragend in den anderen hineinversetzen können, dies unter den bekannten gesellschaftlichen Bedingungen eben auch lernen, um ihre strategischen Absichten zu verfolgen. Es steckt ein äußerst verführerisches Moment in der Strategie, andere dort abzuholen, wo sie sich befinden. Wie strategisch, wie kommunikativ oder auch wie naiv ging Adorno mit seinem Wissen um die Bedingungen der Kommunikation um? Das sollte uns im folgenden noch beschäftigen.
- RzL: Darüber haben wir in der Tat überhaupt noch nicht gesprochen. Deswegen will ich jetzt noch einmal deutlich machen: So zu verstehen, indem man in einem emphatischen Sinne »antwortet« und indem es gelingt, mit anderen in eine Begegnung einzutreten, bedeutet immer auch zugleich, sich dem anderen auszusetzen, und das bedeutet das Gegenteil von Manipulation. Ich möchte behaupten, daß Adorno in den Situationen der Vermittlung von seinem ganzen geistigen Duktus her sich als jemand begriffen hat, der sich der Sache und dem Publikum aussetzen mußte.
- A. G.: Und das hat er in der merkwürdigen Weise getan, daß er eine große Distanz zu seinem Publikum aufbaute, und sei es aus Gründen seiner Verletzlichkeit.
- RzL.: Und er konnte auf Aufdringlichkeit sehr panisch reagieren. Adorno hat eben jeden Versuch gemieden, den Zuhörer zu faszinieren.
- A. G.: Dialektisch betrachtet ist gerade das ein wesentlicher Teil des Faszinosums: Daß der Hochschullehrer als Vermittler von Kultur in diesem Fall selbst ein Produzent von Kultur war.
- RzL.: Ein Faszinosum ist aber nun etwas ganz anderes, als bewußt faszinieren zu wollen. Adorno wollte auch in seiner Art des Vortrages jede Form von Vereinnahmung mit Mitteln der Technik, der bewußt herbeigeführten Manipulation vermeiden. Er will nicht im vorauseilenden Verständnis einer beabsichtigten Wirkung sein Publikum an die Hand nehmen.
- A. G.: Paradox dazu geht es darum, daß natürlich eine solche Vorlesung dazu führt, daß der Vortragende sich mit dem, was er zu präsentieren hat, dem Publikum wie einem Gericht gegenüber aussetzt. Adorno hat es weitgehend abgelehnt, sich direkt in einer vordergründig kommunikativen Absicht dem Publikum zuzuwenden.
- RzL.: Und doch geht dieses Verhalten nicht ganz auf. In der von uns analysierten Vorlesung kommt es zu der Situation, daß einer der Studenten Adorno einen Brief geschrieben hat: So ginge das alles nicht! Adorno reagiert darauf, und ich halte Adornos Reaktion für völlig aufrichtig. Er sagt dem Studenten, daß er ihm sehr dankbar ist, daß er darauf so eingegangen ist, er halte die Kritik auch für verständlich. In dem Augenblick öffnet er sich plötzlich vollständig.
- A. G.: Aber doch nur in einem reflexiven Sinne. Er spricht den Studenten nicht direkt an, sondern nimmt die Reaktion des Studenten hinein in seine eigene Reflexion der Vorlesung als aufklärender Lehrsituation. Es verändert keineswegs die spätere Vorlesung.

Allergisch fast reagierte er auf die Kritik: Das war viel zu kompliziert, das kann keiner verstehen, der Text enthält zu viele Fremdwörter! Adorno machte einmal die Probe, indem er in einem sachlich unbequemen Vortrag vorsorglich jedes Fremdwort vermied. Dennoch begegnete er genau dem gleichen Widerstand gegen seinen Text, was er natürlich triumphierend als Beweis wertete, daß das Unbehagen an der Schwierigkeit seines Vortrags von der Sache, nicht von seiner Sprache herrühre. Das hat etwas von Trotz. Adorno wollte nämlich belegen, daß die Probleme solche der Zuwendung zu geistigen Gegenständen sind und nicht davon abhängen, ob der Satz kürzer oder länger ist, ganz oder nur teilweise in Deutsch formuliert worden ist etc.

RzL.: Adorno war sich sehr wohl bewußt, welche Wirkungen seine Art des Sprachgebrauchs bei Lesern und Zuhörern haben mußte. Und er wird in dem Zusammenhang nicht einfach naiv Wirkungen herbeigeführt haben, sondern im Bewußtsein um mögliche Wirkungen Mittel der Wirkung angewandt haben. Und es hat zugleich etwas mit der philosophischen Arbeit und Grundüberzeugung Adornos zu tun. Wenn Adorno sich etwa weigert, des »Volkes Sprache« zu sprechen, dann reflektiert das natürlich auch seine Auseinandersetzung mit Heidegger, wie wir sie im »Jargon der Eigentlichkeit« vorfinden. Adorno war sich bewußt: Man darf nicht diese vermeintliche Mimikry an die Sprache und das Fühlen des einfachen Volkes kritisieren und sich dann doch mit nur scheinbar verstandenen Begriffen beim Leser anbiedern, sich in dessen Stimmung einschleichen. Und da, wo das Problem der Verständigung gedanklich explizit verarbeitet wird, da entsteht daraus eben eine Unbedingtheit der Sprache.

Und es kommt noch etwas anderes hinzu: Adorno hat manchmal bei Vorträgen in äußerst dezidierter Art seine Thesen entwickelt. Seine Art, bestimmte Thesen stark zu machen, vor allem in der Form der ausschließlichen Negation einer erwarteten Position gegenüber erlaubte es ihm, sich einem möglichen Einwand nicht auszusetzen, als ob er sich gegen mögliche Kritik und Reaktion schützen wollte. Denn in Wahrheit kann man ja gar nicht, wenn man verbindlich denkt, ohne die jeweilige Gegenfigur denken. Das wußte natürlich Adorno auch. Und wenn man beides zusammennimmt. die von Ihnen als reflexiv gewertete Reaktion auf Reaktionen und die präventive Abwehr möglicher diskursiver Eingriffe in die Argumentation durch gesteigerte Negation, dann hat man auch den Schlüssel dafür, warum es Ende der 60er Jahre zu den Verständigungsproblemen in Frankfurt gekommen ist. Es handelt sich dabei ja auch um so etwas wie eine Kommunikationsverweigerung auf beiden Seiten. Wenn man das zurückbindet auf die strukturell auch in Frankfurt damals bestehende pädagogische Implikation des Umgangs von Adorno mit den Studenten, dann würde ich schlicht feststellen: Hier haben wir es mit Beispielen zu tun, in denen Adorno die ihm gestellte, objektiv vorhandene pädagogische Aufgabe nicht richtig aufgegriffen und umgesetzt hat. Es ist in den bekannten kritischen Situationen zu schwierigen Verwechslungen der sachlichen, persönlichen und politischen Ebenen gekommen. Das also, was wir in dem einen Kontext positiv hervorhoben, soll uns nicht daran hindern, es in anderen Kontexten als Hypothek, die negativ wirkt, festzuhalten.

A.G.: Die Frankfurter Querelen sind hier nicht interessant als ein Baustein der Geschichte der Kritischen Theorie in Frankfurt, sondern mehr als ein signifikanter Einbruch der Pathologie der Kommunikation in diese Form der Sachlichkeit, als ein

Geltendmachen der Psychologie in Adornos Art der Aufklärungsarbeit. Das nämlich, was die Studenten als Frustration, als Verweigerung der Kommunikation, als Arroganz gegenüber Verständigungsproblemen nun auf einmal gegen ihren Lehrer richteten, zeigte deutlich: Es war plötzlich aus mit dem Spiel der Arbeit am Begriff, der Entfaltung von Kritik an der Wirklichkeit im Medium der Bildung. Die Studenten kündigten das pädagogische Verhältnis auf, wollten statt Bildung nun Praxis. Symbolisch vermittelt wurde dies in der Sprengung einer Vorlesung oder der Besetzung eines Seminars, also der Transformation von beidem aus einem Ort der Bildung in einen der Praxis. Das hätte es unabdingbar gemacht, daß sich der akademische Mentor auch psychologisch auf das Problem seiner Studenten eingestellt hätte. Auf das Kommunikationsproblem statt dessen wiederum reflexiv durch Theorie und Anstrengung des Begriffs zu antworten, wie es Adorno und die Kollegen versuchten, mußte in den Augen der Studenten die Verdoppelung des Problems bedeuten. Wenn man so will, war Adorno in diesem Augenblick aufgefordert, das Medium seiner Aufklärungsarbeit und damit auch die Form seiner Pädagogik zu wechseln. Ich habe das damals so wahrgenommen, daß dieser Wechsel für Adorno mit einem gewissen Horror besetzt war. Es hätte ihm die Auslieferung des Gedankens an das psychologische Moment des Aktivismus bedeutet und damit all dem Tür und Tor geöffnet, was ihm als objektiv aufgenötigte Schwäche des Subjekts erschien. Zu dieser Schwäche des Subjekts hatte er ein analytisches Verhältnis, aber kein praktisches. Adorno mußte gleichsam bedauernd feststellen, daß es sich mitnichten um eine revolutionäre Situation handelte. Die Studenten wiederum waren wild entschlossen, nun die Spielwiese der Kritik zu verlassen. In ihrer kommunikativen Verunsicherung wären die Schüler darauf angewiesen gewesen, daß ihre Lehrer sie psychologisch angesprochen hätten.

Wenn Sie die Frankfurter Verhältnisse normalisieren und sich lediglich darauf beziehen, was einen Lehrer in die Lage versetzt, in schwierigen Situationen mit Schülern umzugehen, so wird Ihnen vielleicht die prekäre Situation eines Lehrers, der wie Adorno agiert, noch sinnfälliger. Wenn man überhaupt von einem Handwerkszeug des Pädagogen sprechen will, so besteht dieses im Kern ja darin, daß dieser über psychologische Techniken verfügt, Motivation herzustellen, Leistungsbereitschaft zu fördern, Disziplinierung durchzusetzen, ein Klima der Verständigung zu schaffen, Rückmeldung zum Verhalten zu produzieren, die den Adressaten nicht verschüchtert usw. Demgegenüber fällt es außerordentlich schwer, pädagogisch-praktische Korrelate zu formulieren, die für die strenge Arbeit an den Bildungsprozessen eines Schülers stehen, der nun auf einmal widerständig geworden ist. Es ist schon schwer zu begreifen als didaktisches Operieren, denn in einem solchen Fall geht es ja darum, die Person als Person in den Vordergrund zu stellen, und nicht darum, daß ein Lehrer und ein Schüler sich gemeinsam über einen Sachverhalt verständigen. Auf diese Provokation war Adorno auch mit seiner Art pädagogisch zu wirken nicht vorbereitet.

RzL.: Wenn Sie das auf die Orientierung der Psychologie auf die Sozialtechnik beziehen, dann haben Sie sicherlich recht. Und wenn Sie damit sagen wollen, daß der an Psychologie außerordentlich interessierte Adorno gegen eine therapeutische Praxis mit Studenten Aversionen hegen mußte, dann dürften Sie ebenfalls Recht haben. Aber ich möchte die Gelegenheit nicht versäumen, eine Lanze für eine bessere Psy-

chologie zu brechen, mit der es möglich gewesen wäre, auf das geschilderte Problem zu reagieren. Wir haben es ja in der Psychologie nicht nur mit Verhaltenssteuerung oder mit einem schlechten Aufguß aus Freud-Lehrbüchern zu tun. Es gibt eine Psychologie, die eminent nahe an dem steht, was Sie wohl mit Ihrer Beschreibung eines Bildungsprozesses bezeichnen wollten. Der Psychologe, der mich an dieser Stelle am eindringlichsten auch vom Sinn der Psychologie überzeugt hat, ist Winnicott. Hier gibt es zwei Kategorien, die er in seiner klinischen Arbeit überzeugend herausgearbeitet hat und die wir bei der Psychologie auf jeden Fall sichern sollten: Das eine ist der Bezug zum Spiel, das andere der Bezug zum Leben. Der Bildungsprozeß kann

weder darin bestehen, daß die Teilnahme am Leben an sich bildet, noch darin, daß die Teilnahme am Spiel an sich Bildungsprozesse herstellt. Dann bleibt doch auf der anderen Seite die Aufforderung, die Menschen als Wesen zu begreifen, die gerade in der spielerischen Teilhabe am Leben sich bilden. Spiel meint nicht die Situation des Als-ob, sondern nur eine Entlastung vom Zwang zu Ergebnissen, bevor sie reifen konnten. Wenn man eine so verstandene Psychologie nutzt, dann wird deutlich, daß es eigentlich gar nicht im strengen Sinne um Handwerkszeug geht, sondern um die Bewältigung von Situationen, die gedankliche wie die praktische Bewältigung. Und wenn wir diese konsequent auf die Verbindung von Spiel und Leben beziehen, wie es Winnicott gemeint hat, dann entsteht etwas ganz anderes als das, was wir von der Erziehungswissenschaft her kennen.

Dann finden wir auch zu einem Sinn von politisch, der mir in Ihrer Auffassung des Konflikts zwischen Adorno und den Studenten fehlt, von denen ja manche sehr wohl an der Arbeit des Begriffs festhielten und selber durchaus zu ihrer Bildung standen. Hier war es Panik bei Adorno, die ihn die Sache versäumen ließ, nämlich die Konfliktlage selbst. Die polizeiliche Räumung des Instituts war begründet in seiner Angst, die Besetzer könnten die Bibliothek anzünden und er würde persönlich dafür haften. Wenn er das gesagt hätte, wären die Studenten, vermute ich, in ein Gelächter ausgebrochen, das ihm äußerst unangenehm gewesen wäre; aber sie hätten ihm nicht Rache geschworen. Er sagte aber vor Aufregung, was alle Politiker sagten, er trage doch die Verantwortung. Daß dies die Formel dafür war, daß Institutsmacht benutzt wurde, um die Menschen von Entscheidungen über sie auszuschließen, vergaß er in diesem Augenblick. Das kann man psychologisch untersuchen. Woran er es fehlen ließ, war jedoch eine unmittelbare Haltung zur wirklichen Lage; er vermochte nicht, die Situation als politische Aufgabe anzuerkennen.

A.G.: Hängt das nicht auch damit zusammen, daß die Gedankenarbeit in den sozialen Analysen ein spielerisches Moment Adornos im Umgang mit den intellektuellen Mitteln und ein notwendig distanziertes mit der Situation selbst auszeichnet? Ich meine so etwas bei allem praktischen Ernst der materialen Analysen in Adornos Texten und in seiner Art des Denkens zu finden. Zugegeben hat er das etwa in seinem Bekenntnis zu dem Glücksgefühl, das ihn erfüllte, wenn es ihm gelungen war, das Falsche der gesellschaftlichen Praxis zu durchschauen.

Zugleich ist das aber nur ein schlechter Ersatz für Praxis, wenn es darum gehen soll, die Verhältnisse mit den Denkmitteln zu verändern. So manches Sit-in und so manche Demo zeigte an den rhetorischen Leistungen der Studenten, daß sie das intellektuelle Spiel ernst genommen hatten, aber sie verwechselten es zugleich mit revolutionärer Praxis. In dieser Situation also wurde die Begrenztheit von Adornos Pädagogik deutlich. Ohne quasi-therapeutisches Verhalten konnte es in diesen Konflikten keine Lösung geben, aber mit einem solchen Verhalten hätte Adorno die Stärke seiner Position aufgegeben, er wäre sich selbst gegenüber unglaubwürdig geworden. Folgt daraus, daß es mit der Pädagogik im Sinne Adornos nur solange gut geht, wie sie im Spiel der Gedankenarbeit verbleibt? Nur innerhalb dieses Spiels besitzt sie Mittel für ihre Praxis.

RzL.: Damit beschreiben Sie vielleicht, wodurch Adorno einige Male in diese Panik geriet. Sie geben aber zu Unrecht zu verstehen, daß Gedankenarbeit nicht ihren

Anteil an der Praxis leistet. Gerade das sah Adorno anders. Ich darf vielleicht sagen, daß er darin Unrecht hatte, zu meinen, Gedankenarbeit sei nur grundlegend zu leisten; er sah wohl nicht, daß sie eben auch noch darin sich engagieren muß, die Bedingungen einer bestimmten Situation und deren Bezug zu dem Denken mit zu reflektieren.

Ich sage das vor allem, weil ich Ihre absolute Trennung von Gedankenarbeit und Praxis nicht stehenlassen kann und weil ich der Hilfskonstruktion widersprechen muß, die dann an die Stelle eines reflektierten und in verbindlichem menschlichen Sinne politischen Reagierens tritt. Sie sprechen von quasi-therapeutischem Verhalten, nach gängigem Sprachgebrauch verstehe ich das als Beschwichtigung oder Rückführung auf eine Normalsituation. Im Sinne von Heilung einer geschichtlichen Verwerfung wäre es freilich genau das, was ich politisch nennen möchte. Therapeutisch zu sein verbot sich Adorno. Dieses Verdienst dürfte ihn um die Fähigkeit gebracht haben, in derselben Situation politisch auftreten zu können. Im übrigen hängen solche Fähigkeiten eben auch mit der Lebensgeschichte und dem Temperament der Menschen zusammen. Angesichts einer ziemlich dramatischen Demonstration sagte Adorno einmal zu mir »Ja, Rudolf, wir Einzelkinder sind eben nicht fürs Steinewerfen gemacht.«

In seiner Lehre hat Adorno sicherlich sehr stark empfunden, ein Pädagoge sei dazu da, exemplarisch dem anderen gegenüberzutreten. Und das hat nur einen Sinn, indem er für etwas und gegen etwas einsteht. Das wiederum heißt, daß er an einer Sache interessiert sein muß. Diese Sache ist immer eine spezifische Verbindung von lebensgeschichtlichen Situationen und dem, was man Sache oder Stoff nennen kann. Ich würde sagen, in einem ähnlich emphatischen Verhältnis wie zu dem, was Adorno musikalisches Material nannte, hat er die ganze Historizität der Kultur in sich aufgenommen. In diesem Sinn war dann auch in solchen Situationen wie in der Vorlesung die Philosophie mit ihren Denkfiguren und Geschichten und Gebäuden sein Material.

A. G.: Das ist dann auch auf die Pädagogik bezogen die eigentliche Aufgabe: dem anderen deutlich zu machen, daß man sich von der gestellten Aufgabe nicht ablenken lassen will. Es ist nicht möglich, daß ich um des lieben kommunikativen Friedens willen oder darum, mit den Schülern im Geschäft zu bleiben, einen Kompromiß in der Sache schließe, daß ich, um freundlich zu wirken, weniger streng an der Sache arbeite, das kann nicht die Aufgabe des Pädagogen sein! In dem Sinne kann man zwei Prinzipien festhalten für Adornos Positivität aus der Negativität: Die Abwehr jeder Form von verselbständigter Vermittlung, die in seinen Augen die Sache durch Vereinfachung und Präparation verfälscht, und komplementär dazu die Negation solcher Formen der kommunikativen Zuwendung zum Schüler, die dessen Empfinden, Haltung, Interessen über den Inhalt des Aufklärungsanspruchs stellen.

Aber überall dort, wo diese subjektiven Momente bestimmend sind und sie in Konflikt geraten mit der Arbeit an den Sachen, hat diese Pädagogik deswegen auch keine Chance. Und sie bestand vergleichsweise privilegiert im akademischen Milieu, wie anders ist die Situation in der Schule! Der Zwang, der von der Institution ausgeht, macht es schier hoffnungslos, nur auf die Sachen zu setzen.

Nachwort Rudolf zur Lippe:

Wenn ich dieses Gespräch noch einmal mir vergegenwärtige, bemerke ich aus einem gewissen Abstand auf veränderte Weise, worum es darin geht. Zunächst verwundert mich, daß ich zwar den immer neuen Versuchen des Erziehungswissenschaftlers ziemlich folgerichtig standgehalten habe, daß ich aber nicht gleich oder wenigstens im Verlauf den entscheidenden Punkt klar benannt habe. Es geht zumindest für mein Verständnis durch alle Wendungen hindurch nur um eins: Wirklich in uns ereignen wird sich immer nur etwas, wenn wir uns einmal in unserer Freiheit getroffen fühlen. zu Entscheidungen kommen zu müssen. In diesem Sinne sind dann Entscheidungen, aus einem Denken, einem Gedanken, einer Ansicht oder auch nur einem Zweifel an zuvor Hingenommenem Handlungen in der Praxis unseres Lebens. Diese Praxis ist, auf vermittelte Weise, immer auch Teil der gesellschaftlichen Praxis. Besonders der philosophische Lehrer – ich lasse bewußt die Möglichkeit eines doppelten Verständnisses offen – muß sich so zu geben wissen, daß Schüler in solche Situationen geführt werden. Dazu gehört Unnachgiebigkeit in der Sache und sich selbst gegen-über. Indem der Lehrer sich wahrhaft der Sache aussetzt, trägt er wesentlich zur Öffnung bei, am meisten vermutlich durch das ermutigende Vorbild. Und Ermutigung braucht es. Denn es geht darum, allgemein anerkannte Schutzmechanismen vor der eigenen Freiheit fallen zu lassen. Der paidagogós, der Weggeleiter, leitet eben, indem er vorausgeht. Der Gedanke an die zu Begleitenden verändert seinen Weg nur darin, daß er im Vorausgehen sich versichert, ob die anderen noch auf dem Wege mit ihm sind. Aber schon die Frage, wieviel Abstand dabei hinzunehmen oder gar erforderlich sei, läßt sich mit keinem Grundsatz beantworten.

Das wird ganz deutlich, wenn ausgesprochen wird, was Grundbedingung jedes Bildungsgangs ist. Wir müssen seine Schritte nicht nur selber vollziehen – so wörtlich ist doch das Aneignen zu nehmen –, sondern unser Gang muß in wesentlichen Momenten den Zeitpunkt bestimmen. Es muß etwas reifen können. Das ist nur im Zusammenspiel des Neuen mit der ganzen Person möglich, und dafür bedarf es oft genug mancher Zwischenschritte und bestimmter weiterer Erfahrung, die aber auch nur durch die frühere Vorgabe möglich werden. Viel Geduld in der Zeit ist notwendig, Lehrer wie Schüler müssen sich darüber verständigen und daraus folgern, daß gegenwärtig oft nur Bedingungen geschaffen werden können.

Daß ich unserem Gespräch dies nicht einfach gleich gesagt habe, ist durchaus interessant, auch im Sinne unseres Gegenstandes. Es ist nämlich weitgehend ein wirkliches Gespräch zustande gekommen, nicht eine Dramaturgie vorgefertigter Positionen. Das hat in diesem Fall zwei Seiten. Der Erziehungswissenschaftler hat hartnäckig darauf bestanden, unser Thema sei die Frage, ob Adorno denn doch auf irgendeiner Ebene verallgemeinerbare Unterrichtstechniken besessen, benutzt oder erfunden habe. Ich war so beschäftigt damit, auf die jeweils verschiedenen Vorschläge oder Vorstöße mit meinen anderen Vorstellungen von unserer Frage einzugehen, daß ich weitgehend versäumte, etwas ohne weitere Umstände dem entgegenzusetzen, das mir im Zusammenhang mit Adorno wohl gegenwärtig, aber noch nicht ausdrücklich so bewußt geworden war.

Während ich mich auf jede einzelne Interpretation einstellte, wurde mir langsam das Gemeinsame meiner Antworten immer deutlicher. Wirklich ausgesprochen wurde

es indessen noch nicht. Das ist aber nur das eine. Zugleich sehen wir auch, wie sich beide Seiten sowohl von der Hartnäckigkeit der anderen beeindrucken lassen wie doch auch am eigenen Zugang festhalten. In einem so stark gemachten Zwischen kann ein Gespräch schon lohnend werden. Ob das Lohnende daran und mein Interesse, es genauer zu benennen, nun ihrerseits wieder pädagogisch sind und in welchem Sinne des Wortes, mögen alle selbst überlegen.

Etwas muß ich entsprechend grundsätzlich zu den meisten Fragen und Einwänden feststellen. Selbst wenn man sehr gutwillig annimmt, daß es mit ihnen nur darum geht, für die immer schwierigen Entscheidungen der Praxis so deutlich wie möglich das Gemeinte auszudrücken, insistieren Sie doch auf übertriebene Weise. Wir können uns ohnehin nur denen verständlich zu machen hoffen, die selber an diesen Fragen und Beobachtungen in der eigenen Lehre engagiert sind. Dann sind sie auch hellhörig für die oft nur flüchtigen Momente menschlichen Begegnens, aus denen sich gemeinsame Bemühungen um eine Sache und individuelle Bildung erarbeiten lassen. Ihr Betreiben, alle diese Momente eindeutig wie Bausteine zu definieren und Gebrauchsanweisungen zu formulieren, ist mir zu theoretisch. Die wirkliche Praxis tritt immer in veränderter Form an uns heran. Auf sie uns vorzubereiten, erfordert nicht nur Klarheit über die möglichen Mittel. Ebenso klar müssen wir uns über unsere eigene Bereitschaft sein, ein sicheres Empfinden für die Einstellung der anderen und unserer selbst in einer bestimmten Situation zu leisten. Dazu wird immer auch die Offenheit gehören, zu zögern, wo wir nur über die eigenen Vorstellungen uns im klaren sind, nicht aber über die gegenwärtigen Möglichkeiten einer Vermittlung. Dies sind wir dann den Lernenden schuldig, wenn wir das Eingeständnis als Analyse der Situation und damit als einen Schritt der Vorbereitung des Vermittelns betrachten. Genau das sollen doch Schüler als eine ihrer Leistungen auch selber erfahren.

Anmerkungen

- 1 »Wenn Sie so sich unterhalten und sagen von irgendeinem Kommilitonen: der ist ein Idealist, dann meinen Sie damit wenn ich Ihren Sprachgebrauch richtig kenne und wenn Sie noch nicht gar zu sehr von der Philosophie verdorben sind –, das ist jemand, dem es weniger darauf ankommt, in der Wirtschaft eine gut bezahlte Position zu finden, und der lieber die bescheidenen Aussichten eines Philologen in Kauf nimmt, um sich, wie er glaubt, jedenfalls am Beginn seines Studiums mit solchen Dingen zu beschäftigen, mit denen er sich identifizieren kann und mit denen er etwas gemeinsam hat. Ein Realist ist dann jemand, der sagt: das hat ja alles keinen Zweck; ich muß daran denken, daß ich vorwärtskomme. Die Begriffe, die man gar nicht willkürlich austreiben und durch einen hochmütigen Bildungsgestus den Menschen verbieten kann, haben mit den philosophischen Begriffen Idealist und Realist oder Idealismus und Realismus nur sehr wenig gemeinsam, wenn sie auch wiederum nicht einfach gar nichts mit ihnen zu tun haben. Der Realist ist ein Mensch, der sich an der dinghaften Gestalt der Welt orientiert und an sie anschließt, während der Idealist an seiner eigenen menschlichen Bestimmung festhält und gegenüber der Dingwelt seine Freiheit vertritt« (Adorno 1973, S. 29).
- 2 »Ich will also sagen, es wird in dem falschen Begriff von Tiefe die Diagnose der Welt als einer wesentlich leidvollen, der Protest gegen den Optimismus, der zur Tiefe allerdings wesentlich dazugehört, verwechselt mit dem Leiden als Norm. Aus dem Gedanken einer imitatio des leidenden Heilands, die einmal einen ganz anderen Sinn gehabt hat, wird dann die Manie, das Leiden oder die Fortdauer des Leidens womöglich zu proklamieren, wie es dann in der Repristination dieses mythischen Opferbegriffs geschehen ist. Es wird so getan, als ob wegen der Verderbtheit der Menschennatur nicht nur das Bessere unendlich erschwert, ja gar nicht möglich sei, sondern wie wenn man es um dieser Verderbtheit der Menschennatur willen eigentlich gar nicht wollen dürfe; und eben in diesem Verzicht darauf, für die Menschen das Bessere zu wollen, wird diese Verderbtheit in Wahrheit erst ratifiziert und ins Unendliche verlängert. Ich glaube, wenn Sie von den falschen Vorstellungen von Tiefe in Philosophie sich befreien wollen, dann ist die Befreiung von jener sogenannten Sinngebung des Leidens dafür eine der wichtigsten Bedingungen« (Adorno 1973, S. 172 f.).
- 3 »Wenn Freud von der Psychoanalyse einmal gesagt hat, daß sie weh tut und daß sie eigentlich etwas wie eine Operation ist, so würde ich sagen, daß Philosophie, wenn sie überhaupt noch ihren Begriff verdient und wenn sie nicht zu reinem Gewäsch entartet ist, in einer ganz ähnlichen Weise weh tut und daß sie infolgedessen kein Recht hat, die Schmerzen, die sie nun einmal bereitet, irgendeinem Menschen aufzuzwingen. Allerdings werden diese Fragen wie die nach der Möglichkeit von richtigem Leben oder die nach der Beziehung der Rollen, zu denen wir von der gesellschaftlichen Realität verurteilt werden, ... selber auch in der Philosophie reflektiert (S. 192) ... Daraus ziehe ich allerdings die Konsequenz..., daß man auch da weiterdenkt, wo es weh tut, und auch, wo es einem selbst weh tut (S. 167)«.
- 4 »Es ist mir aus Ihrem Umkreis eine Zuschrift zugekommen, in der ein junger Kommilitone mich rügt wegen der Art der Polemik gegen Heidegger. Die Zuschrift trägt die volle Unterschrift. Ich habe mich über sie sehr gefreut; denn sie ist das Zeichen von wirklicher Zivilcourage und sie scheint mir außerdem ein Index dafür zu sein, daß das, was ich Ihnen sage, um in der Sprache jener Zuschrift zu bleiben, nicht rein akademisch von Ihnen aufgefaßt wird, sondern daß es Ihnen, um es weniger akademisch auszudrücken, unter die Haut geht. Ich glaube, daß ich dem Kommilitonen nicht besser meine Achtung erweisen kann, als indem ich im Detail auf seine Einwände eingehe...« (1973, S. 161).

Literatur

Adorno, Theodor W.: Philosophische Terminologie: Zur Einleitung. Hrsg. von Rudolf zur Lippe. Band 1: Frankfurt/M 1973. Band 2: Frankfurt/M 1974.

AUS DER FREMDE

Karl-Heinz Dammer Ora et Labora

SCIENTOLOGY UND DER GEIST DES KAPITALISMUS

ĭ

Zu ihrer nicht geringen Überraschung bekam die Redaktion der Pädagogischen Korrespondenz vor kurzem unaufgefordert eine Reihe von Gutachten zugesandt, in denen sich Religionswissenschaftler aus vier Kontinenten mit der Frage befassen, ob die »Church of Scientology International« eine Religionsgemeinschaft sei oder nicht. Ganz im Sinne ihrer Auftraggeber, der »Scientology Church« kommen die Gutachter aus u.a. Finnland, Südafrika, den Vereinigten Staaten und Australien einhellig zu einem positiven Urteil, das wir zur Kenntnis nehmen, allerdings als in Heilsfragen Unzuständige unsererseits weder bewerten können noch wollen.

Wenn Scientology selbst ein Institut für kritische Zeitdiagnostik mit der Autorität der Wissenschaft von der Lauterkeit ihrer religiösen Absichten zu überzeugen versucht, so wohl deshalb, weil diese Kirche durch die neuerliche Debatte um ihr Verbot in die Defensive geraten ist. Die 1991 im Sande verlaufene Diskussion darüber, ob Scientology als eine öffentlich anerkannte Religionsgemeinschaft oder als gefährliche Sekte einzustufen sei, wurde auf Initiative der Bundesregierung wieder aufgegriffen und beschäftigt nun auch die Innenminister der Länder. Tatkräftig unterstützt wurde die Kampagne von der Jungen Union, die vor Kinos zu einem Boykott der neuen Filme mit Travolta und Cruise aufrief, die beide »bekennende Scientologen« sind und in ihren Streifen angeblich Schleichwerbung für Scientology betreiben. Führt man sich den peinlichen Ausfall der JU vor Augen, die mit Metaphern aus dem Bildarsenal der Unmenschen - einem Plakat mit drei Insekten, die von einer Fliegenklatsche bedroht werden - generell zum Kampf gegen Sekten aufruft (»In-sekten -Nein Danke!«), so ist man zunächst eher geneigt, der vergleichsweise seriösen Verteidigungskampagne von Scientology mehr Sympathie entgegenzubringen. Selbst ihr haltloser Werbefeldzug in den USA, in dem sie sich in der Rolle von Nazi-Opfern phantasiert, entbehrt angesichts solcher Umgangsformen nicht einer gewissen Plausibilität.

Ginge es nur darum, daß der Staat die etablierten Kirchen bei der Verteidigung ihres Heilsmonopols unterstützt, dürfte die Debatte kaum einen solch hohen öffentlichen Stellenwert haben. Die Fixierung auf den Religionsstatus wird in erster Linie den juristischen Grund haben, daß nur auf diesem Wege ein legales Verbot der Scientology zu erwirken ist. Real geht es jedoch um wesentlich mehr, denn der Kirche bzw. Sekte werden unmenschliche Praktiken im Umgang mit ihren Mitgliedern sowie die Absicht unterstellt, eine totalitäre Weltherrschaft errichten zu wollen und zu diesem Zweck peu à peu alle Bereiche der Gesellschaft zu unterwandern. Es handelt

sich scheinbar um nichts Geringeres als eine »Breitseite gegen unser freiheitlichdemokratisches Gesellschaftssystem«, wie die engagierte Scientology-Kritikerin R. Hartwig es formuliert.

Führt man sich die Texte des Scientology-Gründers Hubbard und die alarmierenden Berichte von Aussteigern über die Praktiken der Sekte vor Augen, so erscheinen die Vorwürfe legitim. Scientology ködert Menschen mit dem Versprechen, allgemeine Insuffizienzgefühle und Unzufriedenheit oder Erfolglosigkeit am Arbeitsplatz mit Hilfe der von Hubbard entwickelten Methode (»Dianetik«) zu überwinden, die darin besteht, die »exakten Regeln des Lebens« kennenzulernen und anzuwenden: »Wenn Sie diese Regeln kennen, so können Sie eine Stellung meistern. (...) Sie können mit unmöglichen Chefs und Kunden umgehen und selbst obenauf bleiben« - so heißt es in einer Werbebroschüre für ein Buch Hubbards (»Die Probleme der Arbeit«). Die Methode ist eine Mischung aus Versatzstücken abendländischer Philosophie und einer diffusen New-Age-Spiritualität, die unter wissenschaftlichem Anspruch auftritt. Nach cartesianischem Muster scheidet Hubbard strikt Geist (»Thetan«) und Materie voneinander, wobei ersterem absoluter Vorrang gebührt. Sich durch »clearing« zu einem rein geistigen Wesen zu erheben, gilt im Rahmen des scientologischen Weltbildes als das höchste Ziel des Menschen. Diese Zweiteilung wird nach manichäistischem Muster moralisch etikettiert und daraus der Appell zur Vernichtung des Bösen abgeleitet. Scientology verspricht Rettung für eine ansonsten dem Untergang geweihte Welt und bietet in esoterischem Vokabular verbrämtes Heilswissen an, das indes seine Nähe zu manipulativer Verhaltenssteuerung kaum verbergen kann, geht es doch im Kern stets um den Erwerb und die Anwendung von »korrekter Technologie« und die damit verbundene »Ausmerzung inkorrekter Technologie«, die Hubbard in seinen »Policy Letters« fordert.

Wer sich auf dieses universelle Problemlösungsversprechen einläßt, setzt nicht nur seine seelische Gesundheit aufs Spiel, sondern muß seine Lebenshilfe auch teuer durch den Besuch immer neuer Therapieseminare und die Lektüre begleitender Schriften bezahlen, für die Scientology horrende Preise verlangt. Die psychische Abhängigkeit wird oft durch die wirtschaftliche ergänzt, da die Mitglieder nicht nur dazu genötigt werden, einem mit Lügendetektoren (»E-Meter«) arbeitenden »Auditor« ihren Lebenswandel zu offenbaren und nach den Prinzipien Hubbards zu leben, sondern auch dazu, den Reichtum des weltweit operierenden Unternehmens durch das Anwerben weiterer Mitglieder und die Verbreitung der »Therapie«- und anderer Beratungsangebote zu mehren, getreu der von Hubbard herausgegebenen Devise »Make money«. Dies funktioniert nach dem Franchising-System, das das ökonomische Risiko ganz den Subunternehmern auflädt, die für ihre Reproduktion zum Erfolg verdammt sind. Wer aus dem Zwangsapparat aussteigen will, wird von Scientology als kriminell oder verrückt eingestuft und darf »vernichtet«, d.h. faktisch bespitzelt, drangsaliert und mundtot gemacht werden.

Trotz der vielen und begründeten Warnungen ist Scientology augenscheinlich sehr erfolgreich, vor allem im Unternehmensbereich, wo mehrere Weiterbildungs- und Personalbeschaffungsunternehmen unter verschiedenen Namen für die Gruppe arbeiten. Sie treten als seriöse Dienstleister auf und bieten vor allem für die höheren Ebenen des Managements Seminare in Effizienztraining, Kommunikation, Organisa-

tions-Strukturierung und Ethik oder Tagungen über »Grundlagen moderner Unternehmensführung« oder »Wachsen in einem schrumpfenden Markt« an. Aber auch Veranstaltungen für kleine und mittlere Angestellte werden angeboten, so z.B. Kurzseminare über effizientere Arbeitsstrategien (Kostenpunkt 3 000 DM) oder zu spezielleren Problemen des betriebswirtschaftlichen Alltags. Auf solchen Veranstaltungen kann beispielsweise ein erfolgloser Vertreter für knapp 1 400 Mark erfahren, daß er erst eine emotionale Übereinstimmung mit dem Kunden herstellen muß, bevor er ihm etwas verkaufen kann.

Darüber hinaus stellt Scientology Firmen gerne den 200 Fragen umfassenden Personalbogen zur Verfügung, mit dem sie selbst vor Beginn ihrer »Therapien« die psychischen Probleme der Interessenten auslotet und der dementsprechend weit in die Persönlichkeitssphäre des Betreffenden eindringt. Der Personalbogen wird von vielen Unternehmen angefordert und dient ihnen zur Durchleuchtung ihrer Mitarbeiter. Insgesamt wird so von Scientology ein breites Verfahrenswissen angeboten, wie man in eine Sackgasse geratene Unternehmen wieder flott und unmotivierte Mitarbeiter auf Trab kriegt, wobei das Entscheidende nicht die psychologische oder pädagogische Fundierung dieser Ratschläge, sondern ihre Funktionalität ist, wie Scientology offen deklariert. Der Erfolg scheint ihr recht zu geben: 1989 wurden die Management-Seminare von rund 75.000 Unternehmen weltweit besucht, unter ihnen auch namhafte Großunternehmen wie Bosch, Shell, American Express und Volkswagen.

Die seit Jahren unternommene, materialreiche Aufklärung über die Praktiken der Scientology kann nicht hoch genug bewertet werden, zumal solche Aktivitäten die betreffenden Personen häufig in starke Bedrängnis bringen. Dennoch bleibt diese Aufklärung wie auch die Diskussion um den Status von Scientology und ihre Verfassungskonformität letztlich verschleiernd, wenn sie sich mit der auf den »Feind« fixierten Gegenüberstellung von totalitärer »Unterwanderung« und freiheitlichdemokratischer Grundordnung beschränkt. Denn damit gerät das eigentlich Offensichtliche aus dem Blickfeld, nämlich wie systemkonform und -bedingt Scientology faktisch ist.

H

Wie alle Sekten fährt Scientology Schlitten mit dem seelischen Leid von Menschen, dessen strukturelle Ursachen schon seit langem bekannt sind. Die Analyse dieser Ursachen und ihrer Wirkungen auf die Psyche des Einzelnen ziehen sich wie ein roter Faden durch die Arbeiten der Kritischen Theorie, von den frühen sozialpsychologischen Untersuchungen Fromms über die »Studien über Autorität und Familie« und die »Dialektik der Aufklärung« bis hin zu den Gesprächen zwischen Becker und Adorno, in denen der objektive Zwang zu systemkonformem Verhalten immer wieder als das Haupthindernis für eine »Erziehung zur Mündigkeit« angeführt wird. Der Widerspruch zwischen der Forderung nach Individualität und ihrer Negation durch den Zwang zur Selbstverwertung führt zu psychischen Brüchen, auf die Scientology nur reagiert. Die Sekte ist ein Symptom, dessen Unterdrückung nichts an den Ursachen ihres Entstehens und ihres Erfolges ändert. Das Versprechen einer Methode zur Abschaffung aller Probleme ist zwar betrügerisch, es wird aber geglaubt, weil die

Hoffnung auf seine innerweltliche Einlösung nicht auszurotten ist. Scientology spielt mit diesem Glauben und hat ihn effizienter als andere Sekten in wirtschaftlichen Erfolg umgemünzt. Mit Hubbards ungeschminkter Aufforderung »make money« folgt Scientology der kapitalistischen Konkretisierung des »pursuit of happiness« und steht somit fest auf dem materiellen Grund jener Ordnung, zu deren Feind sie erklärt wird. Seit wann ist die kommerzielle Ausnutzung von menschlichen Bedürfnissen und der strategische Aufbau eines diesem Zweck dienenden multinationalen Unternehmens verfassungsfeindlich? Wenn inzwischen amerikanische Publizisten und Politiker die fundamentalistisch erscheinende Haltung der Bundesregierung kritisieren, so vielleicht nicht nur, weil die USA von jeher an einen breiten Markt metaphysischer Sonderangebote gewöhnt sind, sondern auch weil sie verständlicherweise nicht erkennen können, inwiefern Scientology im Widerspruch zu den Grundlagen der bürgerlichen Gesellschaft stehen soll.

Am deutlichsten wird die Normalität von Scientology im Bereich ihrer Wirtschaftsberatung. Kritiker wie R. Hartwig weisen darauf hin, wie geschickt Scientology-Mitglieder bzw. Subunternehmer es verstehen, sich bei den Firmen als seriöse Berater auszugeben, um ihre Weiterbildungsangebote loszuwerden. Die Kritiker geben aber keine Antwort auf die Frage, warum diese Mimikry so blendend funktioniert. Vielleicht deswegen, weil die Scientology-Seminare sich kaum von vielen Wei-

terbildungsangeboten unterscheiden, die ansonsten auf dem Markt zu finden sind und deren Tiefgang und wissenschaftliche Fundierung ebenfalls zweifelhaft ist? Fraglich erscheint, ob Scientology-Rezepte wirklich soviel (be)trügerischer sind als die, mit denen andere Anbieter ratsuchenden Firmen das Geld aus der Tasche ziehen.

Wie bei ihren »Individualtherapien« profitiert Scientology auch hier von einem auf grundlegende Bedürfnisse reagierenden Markt. Das Volumen der von Unternehmen finanzierten betrieblichen Weiterbildung wuchs von 1988 bis 1991 insgesamt von 25 auf 40 Milliarden DM pro Jahr und expandiert weiter, obwohl die Effizienz vieler Maßnahmen inzwischen offen angezweifelt wird. Der wachsende Druck durch die internationale Konkurrenz und die wirtschaftliche Krise sowie die zunehmenden Schwierigkeiten, ein Unternehmen mit den herkömmlichen Methoden zum Erfolg zu führen, haben eine Ratlosigkeit entstehen lassen, in der man sich auf den »subjektiven Faktor« besann: Wenn auf die strukturellen Bedingungen kaum Einfluß genommen werden kann, müssen eben die Menschen – auch in den sogenannten Führungsetagen – ihre Einstellungen und ihr Verhalten verändern, denn »der Rohstoff der modernen Industrie ist der Mensch«, wie R. Berger es formuliert.

In einer solchen Situation kann jeder mit Zuspruch und vollen Kassen rechnen, der wie Scientology effiziente Sozial- und Psychotechnik anbietet und es versteht, deren angeblichen Erfolg propagandistisch aufzublähen. So betrachtet trägt die vehemente Kritik an diesen Praktiken selbst Züge des Manichäismus, der Scientology zu Recht vorgeworfen wird: Das Böse der totalitären Sekte soll verbannt werden, auf daß das Gute der freiheitlichen Gesellschaftsordnung sich entfalten könne – und auf daß ein Anlaß verschwinde, über die Ursachen der Entstehung und des Erfolgs dieser »faschistoiden Form« des Umgangs mit Menschen nachzudenken.

Anmerkung

1 Für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit den philosophischen und religiösen Implikationen von Scientology vgl. Hans Michael Baumgartner (Hrsg.): Verführung statt Erleuchtung. Sekten, Scientology, Esoterik. Düsseldorf 1983.

AUS DEN MEDIEN II

Michael Tischer Re-Visionen

In den medialen Debatten um den Fortbestand der katastrophisch organisierten kapitalistischen Ökonomie und Politik ist die Beschwörung von »Visionen« in Mode gekommen. Anläßlich seiner fraglich gewordenen Wiederwahl geriet z.B. der UN-Generalsekretär Butros-Ghali ins Kreuzfeuer der Kritik. Der ägyptische Diplomat, so verkündeten seine Kritiker in der Weltpresse, sei bestenfalls ein zuverlässiger Beamter«, für die Zukunft benötigt werde aber ein »Manager mit Visionen«. Visionäre Fähigkeiten scheinen nicht nur in der Weltpolitik, sondern auch auf provinziellerer Ebene erforderlich zu werden: Die »GO« (»Gründungs-Offensive NRW«) ermuntert auf großformatigen Werbeplakaten mittelständische Angestellte, sich selbständig zu machen. Auf einem dieser Bilder erhält eine entschlossen dreinblickende Frau stellvertretend für zahlreiche potentielle Betrachter(innen) die Anregung: »Hat Ihr Chef zu wenig Visionen? Machen Sie ihm Konkurrenz.«

In der abendländisch-christlichen Geschichte hat die Vision eine altehrwürdige Tradition. An ihrem Ursprung steht z.B. die alttestamentliche Erzählung vom brennenden Dornbusch, in dem Gott dem Mose erscheint: Als Mose am Berg Horeb die Schafe und Ziegen seines Schwiegervaters Jitro weidete, »erschien ihm der Engel des Herrn in einer Flamme, die aus einem Dornbusch emporschlug. Er schaute hin: Da brannte der Dornbusch und verbrannte doch nicht. Mose sagte: Ich will dorthin gehen und mir die außergewöhnliche Erscheinung [lat.: visionem] ansehen« (Ex 3,2,3). Von solchen Erscheinungen ist das orientalische Kulturland voll. Als psychologische Ursache für das religiöse Phänomen gilt die Furcht der Menschen vor der sie überwältigenden Naturgewalt. Mose »fürchtete sich, Gott anzuschauen« (V.6). Der Bericht von der Hierophanie begründet einen Kult, der das von den Chaosgewalten bedrohte menschliche Dasein heiligen und sichem soll. Magische Praktiken garantieren eine Teilhabe des Menschen am Ewigen und an der göttlichen Ordnung. In der sublimierten Fortsetzung dieser Epiphanienfrömmigkeit treten auch im griechischsprachigen Kulturraum der Landesfürst als theos epiphanes (erscheinender Gott) oder ein Lehrer und Wundertäter als theios aner (göttlicher Mann) auf, in denen das Ewige und Absolute epiphan wird, das die Nichtigkeit des Lebens überwindet und die Menschen vor dem Untergang bewahrt.

Für die geschichtliche Entwicklung wird die Ausrichtung des biblischen Epiphaniebegriffs auf die Zukunft wichtig. Die Offenbarung Jahwes dient nicht dazu, die bedrohte menschliche Gegenwart in Einklang mit dem göttlichen Kosmos zu bringen, sondern die Empfänger der Verheißung richten ihre Hoffnung auf eine neue Zukunft. Jahwe beauftragt Mose, sein Volk aus der ägyptischen Sklaverei hinauszuführen »in ein Land, in dem Milch und Honig fließen« (V.7.8). Erst durch die

Zukunftsverheißung wird eine lineare, nicht-mythische Geschichtsauffassung ermöglicht.

Durch die Aufklärung erfährt die Vision eine Säkularisierung. An die Stelle der gottverheißenen Zukunft, der Resurrektion der gefallenen Natur, welche ausblieb, tritt die Hoffnung auf innerweltliches Heil. In der Literatur der Aufklärung wird diese Hoffnung visionär als Utopie gelingenden menschlichen Zusammenlebens ausgemalt. Für den Begriff der Aufklärung ist der Aspekt der Machbarkeit entscheidend. Der Fortschritt in Richtung auf eine bessere Zukunft des Menschengeschlechts ist nicht länger vom Erscheinen eines Gottes abhängig, sondern liegt in der Hand des Menschen, der durch die Arbeit seiner autonomen Vernunft zu seinen wahren Möglichkeiten gelangt. Der Utopie ist daher ein pädagogisches Motiv zu eigen. Comenius z. B., der Verfasser einer »Großen Didaktik«, strengt auch eine »Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge« an.

lichkeiten gelangt. Der Utopie ist daher ein pädagogisches Motiv zu eigen. Comenius z.B., der Verfasser einer »Großen Didaktik«, strengt auch eine »Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge« an.

Mit dem historischen Scheitern der Utopien, von deren Zerstörung unser Jahrhundert gekennzeichnet ist, scheint die visionäre Hoffnung auf Verbesserung oder wenigstens Fortsetzung der menschlichen Angelegenheiten wieder verstärkt an ihren voraufklärerisch-irrationalen Ursprung anzuknüpfen. Zwar hat die Menschheit das gelobte Land, in dem Milch und Honig fließen, längst erreicht, doch es wird von Waldsterben, Massenarbeitslosigkeit und anderen Plagen heimgesucht. Gegen den Kult der Machbarkeit des Fortschritts betont daher die Rede von der Vision die Unverfügbarkeit des rettenden Gedankens. An die Stelle der namenlosen Träger der Aufklärung, das Heer der bürgerlichen Beamten, Techniker und Kaufleute, die die Durchsetzung der Vernunft bewerkstelligen sollten, tritt wieder der vom Geist inspirierte, quasigöttliche Einzelne, der Manager, der mit seinen Visionen das von der kapitalistischen Ökonomie produzierte Chaos zu bewältigen verspricht. Das Medium der Aufklärung, die Philosophie, haben die Wirtschaftsführer als sog. Unternehmensphilosophie für ihre Zwecke adaptiert. Unternehmensethik und -ästhetik scheinen jedoch die bedrohte Hoffnung auf Zukunft nicht hinreichend zu begründen. Die Philosophie der Unternehmer soll daher durch die beschwörende Rede von der Vision ergänzt und übertroffen werden. Sie haben sie nötig, denn mit der Fortdauer der Naturgeschichte der Menschheit verliert die Hoffnung auf Fortschritt an Plausibilität. Die Führer der Wirtschaft müssen fürchten, daß das Volk ihren Verheißungen nicht länger Glauben schenkt. Der modische Gebrauch des Visionsbegriffs wird inflationär, weil der Gegenstand der Vision lächerlich geworden ist. Statt der visionären Hoffnung auf die Utopie befreiten Lebens bleibt nur noch die Hoffnung auf Fortsetzung des Bestehenden, die sog. Standortsicherung, und Kleinunternehmens (s.o.).

VERMISCHTES

Christoph Türcke Spaß

»Lernen muß nicht öde sein, es kann auch Spaß machen.« So lautet das Motto, ohne das sich heute kein Pädagoge mehr blicken lassen kann. Auf jeder Lehrmittelmesse, wo die farbigsten Bildbände, die effektivsten Projektoren, die neuesten Computerspiele für den Unterricht vorgestellt werden, ist Spaß das Zauberwort: Das Fernsehen hat neben dem Infotainment, der unterhaltsamen Darbietung von Informationen, auch das Edutainment eingerichtet, das Darbieten von Lehrstoff in einer so witzigen Form, daß man vor lauter Spaß kaum merkt, wieviel man lernt; und die Kids antworten auf die Frage, was sie vom Leben erwarten, mit signifikanter Häufigkeit: möglichst viel Geld verdienen und Spaß haben. Woran oder womit, ist zweitrangig.

Spaß an sich aber ist wie Geld an sich: etwas höchst Abstraktes. So zeugt das Bedürfnis nach Spaß an sich keineswegs von überschäumender Lebenslust, sondern von deren Abwesenheit. Spaß haben wollen ist das Motto von Menschen, die verlernt haben, was Lust ist. Lust verschaffen nur Dinge, Fertigkeiten oder Personen, auf die man sich einläßt, altmodisch ausgedrückt: an die man sich hingibt. Und man gibt sich ihnen hin, um sie sich anzueignen: sie zu seiner Sache, zu seiner Kompetenz, seinem Freund, seiner Geliebten zu machen. Es gibt keine Lust ohne Aneignung, es gibt aber auch keine Aneignung ohne Widerstand.

Die Person, an deren Zuneigung mir liegt, hat ihren eigenen Kopf; die Sache, die ich lernen will, hat ihre eigenen Schwierigkeiten und Tücken, und nur indem ich die Portion Anstrengung, Geduld, Einfühlungsvermögen aufbringe, die nötig ist, um diesen Widerstand zu überwinden, erfahre ich Befriedigung. In jeder Befriedigung, die diesen Namen verdient, steckt etwas von gewonnenem Kampf, auch in der sexuellen. Wo Sex nichts ist als Spaß, wird er genossen wie Fast food im Schnellimbiß, und wo Lernen nichts macht als Spaß, geht der Lernstoff hier rein und da raus.

Es bleibt nichts, was der Rede wert wäre, und das Gefühl des inneren Leerseins ist es, was der Ruf nach Spaß übertönen soll. Spaß an sich reklamieren: darauf kann nur kommen, wem das Leben zum Vakuum geworden ist, ohne jede Herausforderung, ohne irgend etwas, woran sich zu verlieren oder wofür sich einzusetzen Faszination oder Erfüllung bedeuten könnte.

Statt aber den Kids das Fade, das Kastrierte am Spaß als Lebensinhalt klarzumachen, stimmen Lehrer massenhaft in die Spaßparole mit ein, um ja nicht als Miesmacher dazustehen – und betrügen sich und ihre Zöglinge um die Erfahrung dessen, was Lust ist oder zumindest sein könnte.

Michael Tischer Lernen macht Spaß!

Die didaktische Mahnung, daß Lernen Spaß machen müsse, hat einen guten Sinn. Sie verweist darauf, daß Lernen, speziell schulisches Lernen, gewöhnlich keinen Spaß macht. Die Schülerinnen und Schüler, die dem staatlich verfügten Schulzwang unterliegen, merken das recht bald; aus neugierigen Kindern verwandeln sie sich in abgebrühte Lernstoffreproduktionsexperten, die die Lehrerinnen und Lehrer routiniert mit den verlangten Antworten beliefern, weil sie wissen, daß Spaß nicht der Zweck der Veranstaltung Schule ist. Spaß holen sie sich außerhalb der Schule in ihrer Freizeit, am Computer und vor dem Fernsehgerät.

Moralisierende Kritiker bemängeln daran, daß der Spaß, mit dem die Kids ihre negative Schulerfahrung kompensieren, sinnentleert sei. Das Computerspiel, die TV-Show bildeten nicht, sie hinterließen ein Vakuum, weil ihrer Rezeption das Moment der Anstrengung, der Geduld und des Einfühlungsvermögens fehle, derer es bedürfe, um den Widerstand zu überwinden, den die Sache dem Lernenden entgegenstellt und deren Überwindung wahre Befriedigung erst möglich mache.

Wer so argumentiert, fällt auf die schon von den alten Griechen überlieferte Schulweisheit herein, die Goethe, auf den sie gar nicht zutraf, zum Motto seiner Autobiographie wählte: Wer nicht geschunden werde, der werde auch nicht erzogen. (»Met der Schole est es wie met einer Medizin – «, variiert Ordinarius Crey in Spoerls »Feuerzangenbowle« diesen Grundsatz klassischer Pädagogik, »sä moß better schmecken, sonst nötzt sä nechts.«) Lernen und Spaß sind nicht ihrem Wesen nach Gegensätze, sondern sie werden es erst durch die Form, in der sie in der bürgerlichen Gesellschaft organisiert sind: Nicht in der lustvollen Befriedigung der Schüler liegt der Sinn des schulischen Lernens, sondern in seinem außerschulischen Zweck, der Einübung in die entfremdete Arbeit. Weil Lernen als Vorbereitung auf die Arbeit solche Arbeit bereits in sich enthält, produziert es einen darauf folgenden Freizeitspaß, der ebenso sinnlos ist wie die Arbeit in ihrer entfremdeten Gestalt.

Der Zusammenhang von entfremdeter Arbeit und sinnloser Freizeit läßt sich jedoch nicht durch eine Kritik am Spaß auflösen, weder an dem Spaß, der nach dem Modell einer avancierten Pädagogik die Arbeit des entfremdeten Lernens begleiten soll, noch am Freizeitspaß, der keine wahre Befriedigung gewährt, weil er der Negativabdruck der entfremdeten Arbeit ist. Erst die Abschaffung der entfremdeten Arbeit selbst könnte das Lernen zu sich selbst befreien. Selbstbestimmte Arbeit und Spaß sind keine Gegensätze; wofür der Autodidakt ein Beispiel gibt. Die Befreiung von Arbeit und Spaß zum selbstbestimmten Lernen liegt jedoch nicht in der Macht des Pädagogen, der in der Institution Schule den außerhalb von ihr gelegenen Zweck erfüllt, die Schüler auf die gesellschaftlich anbefohlene Trennung von Arbeit und Spaß vorzubereiten.

Karl-Heinz Dammer Schöner sehen mit Hundertwasser

Die Klage über die Unzulänglichkeit unserer Schulen ist so groß wie die Entwicklung von Verbesserungskonzepten mühsam. Das »Haus des Lernens« erinnert eher an den Prälatenjargon der fünfziger Jahre als an die Bildungsreform, und hinter dem umstrittenen Modell der »freien Schule« lauern die Partikularinteressen, die den öffentlichen Auftrag der Schule gefährden. In dieser verfahrenen Lage weist uns das Land Sachsen-Anhalt einen konsensversprechenden Weg aus der Krise, indem es ein neues Verständnis von »äußerer Bildungsreform« entwickelt.

Es hat den Wiener Maler und Architekten Friedensreich Hundertwasser engagiert, um ein trostloses Plattenbau-Gymnasium in ein eindrucksvolles Zeugnis menschenfreundlicher Baukunst zu verwandeln. Mit dem entschlossenen Anti-Corbusier, dessen asymmetrische und von Rundungen geprägte Bauweise Jugendstil und Anthroposophie vereinigt, haben die Auftraggeber einen glücklichen Griff getan. Vor einigen Jahren ist es dem Künstler, dessen Vorname Omen zu sein scheint, gelungen, einen lange Zeit gärenden Streit in seiner Heimatstadt zu schlichten, bei dem es um die Errichtung einer Müllverbrennungsanlage im Herzen Wiens ging. Der Bau scheiterte solange am Protest der Bürger, bis die Stadt den berühmtesten ihrer lebenden Architekten mit der äußeren Gestaltung der Verbrennungsanlage beauftragte, die nun täglich von mehr Menschen bewundert wird als der Stephansdom.

Der politische Gewinn, den das deutsche Schulsystem aus der zukunftsweisenden Initiative des Landes Sachsen-Anhalt ziehen kann, ist mit den knapp 10 Millionen Mark, die der Umbau kosten soll, nicht zu hoch bezahlt.