INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 39 FRÜHJAHR 2009

Zeitschrift für Kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 / 597 35 96

Redaktion:
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,– EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

Copyright:
© 2009 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Anzeigen und Buchhandelsvertrieb:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen
Gesamtherstellung:
Verlag Budrich UniPress, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen

5 **DIDAKTIKUM**
Dietrich Benner
Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung

21 **DAS AKTUELLE THEMA I**
Frank Ohlhaver
Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt". Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik

46 **DAS AKTUELLE THEMA II**
Andreas Wernet
Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen

64 **ERZIEHUNG NEU**
Christopher Leser
„Das passt so wie zum Klassenrat". Die Wirkung von (Reform-)Schulerfahrungen auf das politische Lernen

81 **ESSAY**
Michael Parmentier
Agora. Die Zukunft des Museums

91 **AUS DEN MEDIEN**
Karl-Heinz Dammer
„Hilf mir, es selbst zu tun". Die Bertelsmannwelt als vorbereitende Lernumgebung des Humankapitals

106 **DER REFORMVORSCHLAG**
Horst Bethge
Schöne neue Schule 2020

111 **DOKUMENTATION**
Aufgetischt und verspeist im September 2008 vor der großen Finanzkrise

Dietrich Benner

Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung[1]

I

Weite Teile der didaktischen, schulpädagogischen und schulreformerischen Diskussion werden gegenwärtig von dem Dual Wissens- oder Anwendungsorientierung beherrscht.[2] Unter Wissensorientierung wird dabei sowohl Alltagswissen als auch im schulischen Unterricht vermitteltes Wissen verstanden. Letzteres bezieht sich in der Sekundarstufe I auf den Bereich der Kunden und in der Sekundarstufe II auch auf wissenschaftspropädeutisches Wissen. Unter einer stärkeren Anwendungsorientierung wird dagegen eine Orientierung schulischer Lehr-Lern-Prozesse an Kompetenzen verstanden, die für das Lösen konkreter Aufgaben erforderlich sind. Der Dual Wissens- oder Anwendungsorientierung verweist dann auf eine Ablösung älterer Vorstellungen, denen zufolge Unterricht vornehmlich Wissen vermitteln soll, durch neuere Reformkonzepte, welche öffentliche Erziehung stärker darauf verpflichten, pragmatische Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zu entwickeln, die für das Leben in der modernen Welt sowie im Beruf brauchbar und nützlich sind.

Dass öffentliche Schulen Kompetenzen erzeugen helfen, die für weiterführende Lernprozesse brauchbar und nützlich sind, ist jedoch keine Errungenschaft gegenwärtiger Reformbemühungen, sondern gehört seit den Anfängen des Nachdenkens über gemeinsam zu organisierende Lehr-Lern-Prozesse zum Kernbestand der didaktischen und schulpädagogischen Theoriebildung. Der Dual Wissens- oder Anwendungsorientierung greift daher zu kurz. Er blendet die Zusammenhänge aus, die zwischen den Bildungszielen eines wissens- und eines anwendungsbezogenen Unterrichts bestehen. Will man nicht der Illusion erliegen, Schule und Unterricht ließen sich von einer Wissens- auf eine Anwendungsorientierung umstellen, muss man sowohl die Wissens- als auch die Anwendungshorizonte öffentlicher Erziehung und Unterweisung genauer fassen, als dies in der gegenwärtigen Diskussion oft der Fall ist.

---

1 Vortrag im Rahmen des Baseler Symposions der AG „Unterricht – Unterrichtstheorie – Unterrichtsforschung“ am 21. November 2008.

2 Weithin vergessen sind Überlegungen, wie sie Hans Aebli (1983) auf dem 8. Kongress der DGfE in Regensburg 1982 zur Diskussion stellte.

Die folgenden Überlegungen versuchen zu zeigen, dass die Wissensorientierung von Unterricht auf die Entwicklung einer Urteilskompetenz zielt, welche die klassischen Formen von Erfahrung, Wissen, Lernen und Lehren berücksichtigt, und dass eine angemessene Anwendungsorientierung darin liegen könnte, Querverbindungen zwischen den unterschiedlichen Formen des Wissens und den ausdifferenzierten Feldern des gesellschaftlichen Handelns in Lehrplänen, Einheitlichen Prüfungsanforderungen, Unterrichts- und Evaluationskonzepten stärker zu berücksichtigen. Eine der aktuellen Aufgaben von Reformen im Bildungssystem wäre es dann nicht, eine ehemalige Wissens- durch eine neuartige Anwendungsorientierung zu ersetzen, sondern Konzepte der Entwicklung von Urteils- und Partzipationskompetenz zu entwickeln und diese sowohl domänenspezifisch als auch fächerübergreifend zu erproben und zu kontrollieren.

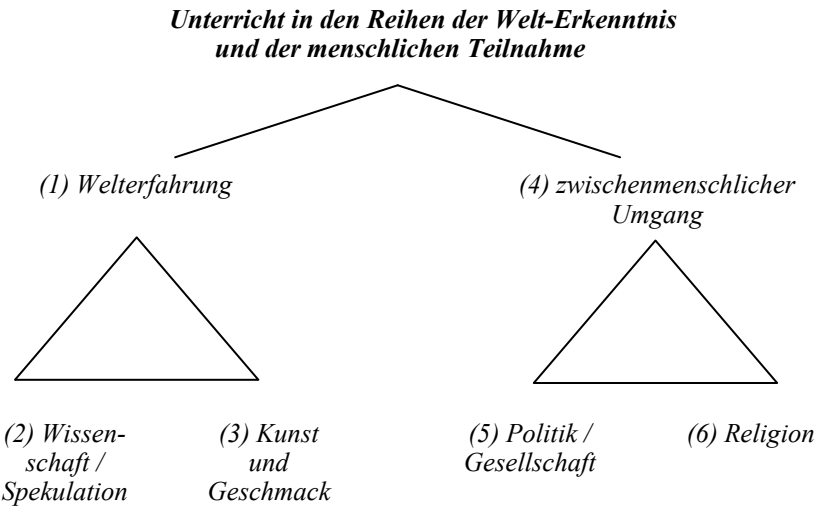
Meine Überlegungen gliedern sich in vier Teile. Im ersten Teil werden Umrisse einer Didaktik der Urteilsformen vorgestellt, in der unterschiedliche Arten der Erfahrung, des Wissens, des Lernens und Lehrens zum Zuge kommen. Der zweite Teil erläutert das Gemeinte an einem klassischen Beispiel. Der dritte Teil versucht zu zeigen, dass das Konstrukt der methodischen Leitfrage hilfreich sein könnte, um die Beziehungen zwischen systematischer Didaktik, empirischer Bildungsforschung und Fachdidaktiken auf eine neue Grundlage zu stellen. Im letzten Teil werden einige Folgerungen für die weitere Diskussion über Möglichkeiten und Aufgaben einer an Urteils- und Partizipationskompetenz interessierten Unterrichts- und Bildungsforschung skizziert.

II

Schulisches Lernen vollzieht sich im Unterschied zum vor- und außerschulischen Lernen nicht in einer Einheit von Lernen und Anwenden, sondern führt in Kulturtechniken, Wissensformen und Reflexionsweisen – wie Schriftsprache, Mathematik, naturwissenschaftliche Grundkenntnisse, Geschichte oder Fremdsprachen, aber auch wie sozialer Umgang mit Andersdenkenden und Fremden – ein, die im unmittelbaren Gebrauch oder durch unmittelbare Teilhabe weder erworben noch sach- und sinnangemessen verwendet und eingesetzt werden können. Unmittelbar anwendungsbezogene, ohne den Umweg über Wissen auskommende Aufgaben beziehen sich dagegen auf ein früheres oder späteres Stadium im Lernen, machen aber nicht die basale Struktur schulischer Erziehung und Unterweisung aus. Schulisches Lehren und Lernen soll Erfahrung und Umgang zunächst einmal überschreiten und künstlich erweitern. Eine Einheit von Lernen und Anwenden, die es sie beim Sehen-, Gehen- und Laufen- sowie Sprechenlernen gibt, kann, darf und muss es in schulisch institutionalisierten Lehr-Lernprozessen nicht als Normalfall geben.

Schon Herbart bestimmte von hierher die Aufgaben schulischer Erziehung und Unterweisung als solche einer Erweiterung von Erfahrung und Umgang. Schulische Erfahrung (1) soll zu wissenschaftlicher oder spekulati-

ver Welterfahrung (2) und zu Kunst und Geschmack (3), zwischenmenschlicher Umgang (4) dagegen zu Interesse an Gesellschaft und Politik (5) sowie zu Religion (6) erweitert werden:



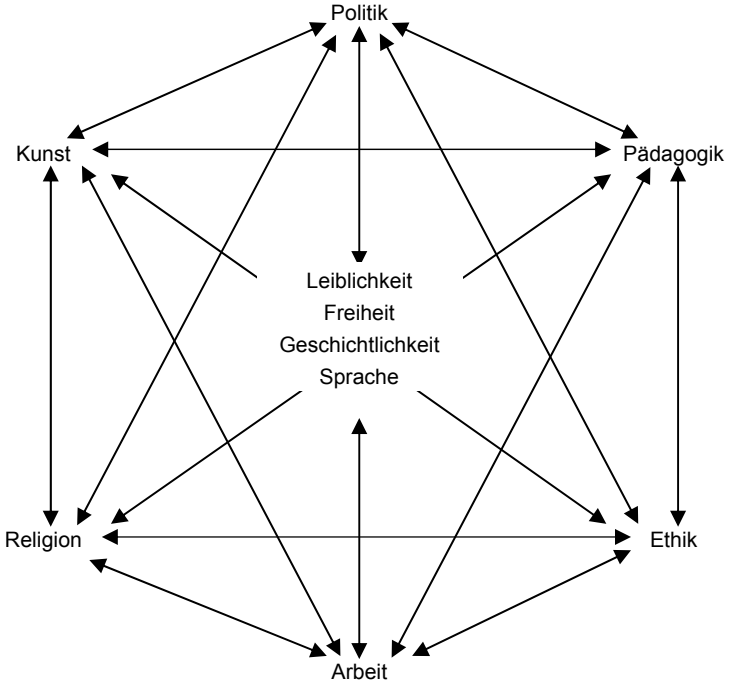
Herbarts erste Trias von alltäglicher Erfahrung, spekulativer Wissenschaft und ästhetischer Welterfahrung zielte darauf, dem Paradigma von neuzeitlicher Wissenschaft und Spekulation kein Monopol gegenüber alltäglichen Erfahrungen einzuräumen. Darum sieht sie keine Aufhebung von Erfahrung in Wissenschaft, sondern eine doppelte Erweiterung der Vorerfahrungen der Lernenden zu neuzeitlicher Wissenschaft und Kunst vor. Diese Trias lässt sich heute mit Blick auf die im 20. Jahrhundert erarbeitete Pluralisierung kritischer Urteilsformen als Ausdifferenzierung des Wissens in lebensweltliche, teleologische, hypothetisch-szientifische, historisch-hermeneutische, ideologie-kritische und voraussetzungs-kritische Wissensformen fassen.

Unterscheidung von Erfahrungs- und Wissensformen

(1)	Lebensweltliche Erfahrung/Wissensform
(2)	Teleologische Erfahrung/Wissensform
(3)	Hypothetisch-szientifische Erfahrung/Wissensform
(4)	Historisch-hermeneutische Erfahrung/Wissensform
(5)	Ideologiekritische Erfahrung/Wissensform
(6)	Voraussetzungskritische Erfahrung/Wissensform

Auch in Herbarts zweiter Trias wird deren Ausgangsform, der zwischenmenschliche Umgang, nicht in Politik und Religion aufgehoben oder überführt, sondern zur Trias von Ethik, Politik und Religion ausdifferenziert. Eine analoge Erweiterung wie für die erste Trias kann auch für die zweite vorgenommen werden. Der durch Sitte und Konventionen bestimmte unmittelbar zwischenmenschliche Umgang differenziert sich heute nicht nur zu Partizipationen an Gesellschaft und Politik sowie Religion, sondern auch in solche von Beruf und Ökonomie sowie ästhetischen und medialen Weltdarstellungen aus.

Ausdifferenzierte Praxisbereiche

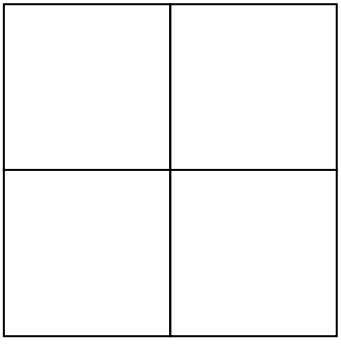


Für schulische Lehr-Lern-Prozesse im Bereich der Ausdifferenzierung der Urteils- wie der Partizipationsformen gilt, dass in ihnen Lehrer ebenso wenig durch bloße Wissensvermittlung wie durch unmittelbares Anwenden eines zu Lernenden oder zu Könnenden lehren, sondern durch einen Unterricht, der die anzueignende Sache erst einmal fragwürdig werden lässt und die weiterführenden Lehr-Lernprozesse, wie Klaus Prange (2005) kürzlich eindrucksvoll ausgeführt hat, durch Akte eines didaktischen Fragens und Zeigens steuert. Die Fragen sind dabei von den Lehrenden jeweils so zu stellen, dass sie nicht die zu suchenden Antworten vorgeben, sondern bei den Lernenden eine Denkbewe-

gung in Gang setzten, die über Irritationen, Staunen und negative Erfahrungen vermittelt sind. Auf diese Weise lassen sich in schon erworbenen Wissenszusammenhängen „Spalten" öffnen, an die sich Neues anlagern kann.[3] Für Bildungsprozesse gilt, was der französische Schriftsteller Robert Bober an den „Auszügen aus dem Tagebuch von Raphaël (1981-1982)", einem Juden, der den Holocaust überlebte, so verdeutlicht: Es ist jeweils das Unsichtbare oder „Fehlende, das sehen läßt." (Bober 1997, S. 157f.)

III

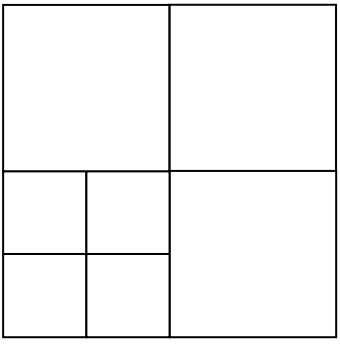
An einem Sokratisch-Platonischen Beispiel lassen sich die bisher theoretisch angesprochenen Zusammenhänge verdeutlichen. Sokrates führt mit Menon, dem Oberhaupt einer Familie, im gleichnamigen Text ein Gespräch über Lehren und Lernen. In diesem Gespräch geht es bereits um die später im Höhlengleichnis explizierte These, dass Lernprozesse sich durch Blickwechsel vollziehen, welche Lernende, angestoßen durch Fragen und Irritationen, vollziehen, und dass die Kunst des Lehrens nicht darin besteht, „blinden Augen ein Gesicht einzusetzen", sondern darin, solche Blickwechsel zu veranlassen und anzubahnen. Am Beispiel einer geometrischen Aufgabe verdeutlicht Sokrates im Gespräch mit Menon und einem Knaben aus dessen Familiengemeinschaft, was hierunter zu verstehen ist. Er vergewissert sich zunächst, dass der Knabe, der zuvor keinen Unterricht in Geometrie erhalten hat, aus der Alltags- und Umgangssprache die Form des Quadrates und die Länge der Maßeinheit eines Fußes kennt. Ausgangspunkt der Irritationen und Blickwechsel ist die Figur eines 2 x 2-füßigen Quadrats, das Sokrates mit dem Knaben abgesteckt hat oder in den Sand eingezeichnet hat:



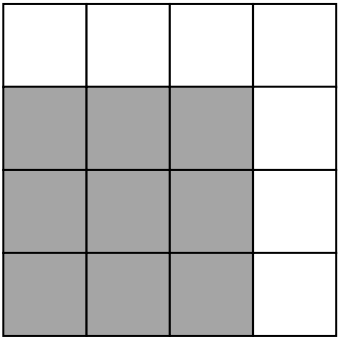
Sokrates fragt den Knaben, ob er wisse und zeigen könne, was das Doppelte dieses Quadrats sei. Da der Knabe nicht nur von der Form des Quadrats und

3 Zur bildenden Bedeutung des Spalts siehe Waldenfels 2004; Benner/English 2004; Andrea English (2008) bindet die bildende Bedeutung von Irritationen neuerdings an unterbrochene Erfahrungen (interruptions) zurück. Vgl. auch die Analyse von Unterrichtstranskripten bei Gruschka 2007.

der Länge eines Fußes, sondern auch vom Doppelten schon erworbene Vorstellungen hat, verlängert er, seines Vorwissens sicher, die Außenseiten des 2 x 2- oder 4-füßigen Quadrats auf das Doppelte und gelangt auf diese Weise zu der folgenden Figur:



Auf Sokrates Nachfragen vollzieht er dann jedoch einen ersten Blickwechsel und bemerkt, dass er mit der Verdoppelung der Seitenlänge die Fläche der Ausgangsfigur nicht verdoppelt, sondern vervierfacht hat. Er sucht daraufhin nach einem Quadrat, das größer als das Ausgangs- und kleiner als das vervierfachte Quadrat ist. Auf diesem Wege gelangt er zu der folgenden neuen Antwort:



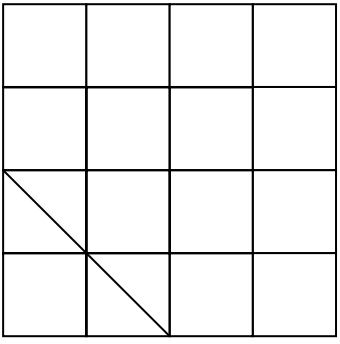
Aber auch diese Antwort hält der Prüfung nicht stand. Durch Nachzählen findet der Knabe heraus, dass das so gefundene Quadrat ist nicht das Doppelte des 4-füßigen, sondern anstelle des 8-füßigen Quadrats ein Quadrat von 3 x 3, also 9 Füßen umfasst.

Wissen und Nicht-Wissen befinden sich im Denken des Knaben nun in einer gewissen Konfusion. Er weiß nun, dass er das Richtig nicht weiß. Er befindet sich in einem Zwischenraum zwischen Wissen und Nicht-Wissen,

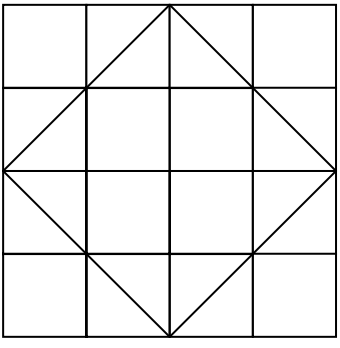
Können und Nicht-Können. Er weiß, dass keines der für ihn sichtbaren Quadrate das gesuchte ist und dass alle Blickwechsel, die er bisher vollzog, nicht zu der gesuchten Antwort hingeführt haben. Das Richtige muss er nun im Falschen suchen und er weiß nicht, wie er es in diesem finden kann.

An dieser Stelle kommt Sokrates dem Knaben zur Hilfe. Die Hilfe besteht nicht darin, dass er blinden Augen ein Gesicht einsetzt, sondern dass er einen neuerlichen Blickwechsel anstößt und vor dem Knaben auf etwas zeigt, was dieser nicht sieht bzw. noch nicht gesehen hat, aber in den Blick nehmen muss, um angesichts der aufgetretenen Irritationen etwas Neues lernen und auf dessen Grundlage dann weiterlernen zu können.

Worauf zeigt Sokrates? Die Antwort gibt die folgende Figur:



Sokrates zeigt nicht auf horizontale oder vertikale Linien, sondern auf die Diagonale im Ausgangsquadrat und eröffnet dadurch im Wissen und Nicht-Wissen des Knaben einen Spalt, in dem neues Wissen und Können Raum gewinnen kann. Der Knabe beginnt durch diesen Hinweis, seinen eigenen Blick nicht nur auf die horizontalen und vertikalen Linien im Quadrat zu lenken, sondern auch nach geeigneten Diagonalen zu suchen. Nun erkennt er, dass die Diagonale das Ausgangsquadrat halbiert, und indem er auch in die drei an diese angrenzenden Quadrate Diagonalen einzeichnet, findet er schließlich das Doppelte des 4-füßigen Ursprungsquadrats:

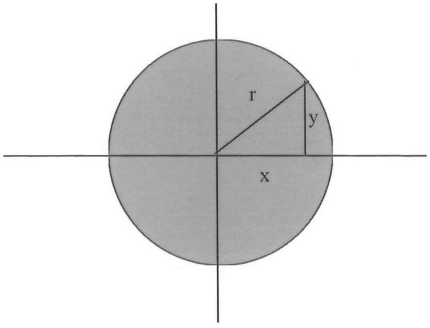


Das Beispiel zeigt, dass die Logiken des Lehrens und des Lernens keineswegs identisch sind und dass Lehr-Lernprozesse durch didaktische Akte des Fragens und Zeigens gesteuert werden können, in denen der Lehrer nach etwas fragt und auf etwas zeigt, das sich auf Vorstellungsräume zwischen Wissen und Nicht-Wissen sowie Können und Nicht-Können der Lernenden bezieht. Auf diese Weise erkennen Lehrer die Bildsamkeit ihrer Schüler an, indem sie diese durch Fragen und Zeigen mit einer bildsamen Welt konfrontieren und zum Selberdenken und -urteilen sowie -handeln auffordern.

An Platons didaktischer Lektion im Menon lassen sich nicht nur die unterschiedlichen Logiken des Lehrens und Lernens, sondern ansatzweise auch die weiter ausdifferenzierten sechs Wissensformen erläutern. Die gezeigten Figuren stellen nichts Geringeres als die antike Version des Satzes des Pythagoras dar. Von der in ihm eingegangenen lebensweltlichen Form der Erfahrung und des Wissens ist schon bei Platon die Rede. Die 4-, 9- und 16-füßigen Quadrate basieren ja nicht unmittelbar auf abstrakten geometrischen Annahmen. In die Quadrate ist vielmehr die heute noch in nautischen Maßen wirksame lebensweltliche Form der Erfahrung, eingegangen, die wir beim Abschreiten von Füßen in Sand machen können. Ihnen liegt zugleich eine teleologische Form der Erfahrung und des Wissens zugrunde, die von einer keineswegs durch den menschlichen Verstand erfundenen, sondern von einer von diesem in der Welt vorgefundenen inneren Zweckmäßigkeit zeugt. Die dem Quadrat eigene zweckmäßige Ordnung können wir heute noch an Faltspielen bemerken, die Kinder im Kindergarten ausführen, wenn sie die Ecken von Quadraten unter Halbierung der Außenseiten eines Quadrats so einschlagen oder knicken, dass dabei ein Quadrat entsteht, dessen Fläche genau halb so groß ist. Diese Ordnung zeigt sich im Menon-Beispiel als immanente Zweckmäßigkeit des 16-füßigen Quadrats, aus dem durch den von Sokrates angestoßenen und von dem Knaben vollzogenen Blickwechsel das gesuchte 8-füßige Quadrat als das doppelte des 4-füßigen Ausgangsquadrats entsteht. Die Zeigekunst des Sokrates ist wie die Bildsamkeit des suchenden und findenden Knaben nicht nur an lebensweltliche Erwartungen, sondern auch an die innere Zweckmäßigkeit der Ordnung des Quadrats selbst zurückgebunden. Sie erlaubt es dem Knaben, im Falschen – dem 16-füßigen Quadrat – das Richtige zu suchen und auf dem Umweg vom 4-füßigen über das 16-fügige zum 9-füßigen Quadrat schließlich im 16-füßigen das 8-füßige Quadrat zu finden.

Wir kennen den Satz des Pythagoras nicht in der Form der von Sokrates und dem Knaben in den Sand eingezeichneten Figuren, sondern denken an ein rechtwinkliges Dreieck, dessen beide Katheten-Quadrate in der Summe die Fläche des Hypotenusen-Quadrats haben. Die hypothetisch-szientifische Logik des modernen Satzes des Pythagoras erschließt sich uns erst, wenn wir diese nicht mehr teleologisch aus der inneren Zweckmäßigkeit geometrischer Formen, sondern als Konstrukt des neuzeitlichen Verstandes fassen, welcher denkend Ordnungszusammenhänge entwirft, um diese an der Erfahrung zu überprüfen. Im cartesischen Koordinatensystem nimmt der antike Satz des

Pythagoras die Gestalt der für den Kreis geltenden Gleichung $x^2 + y^2 = r^2$ an, welche für die x-Werte der Abszisse und y-Werte der Ordinate all jener Punkte gilt, die zusammen den Kreis bilden:



In dieser Version wird der Satz des Pythagoras nicht teleologisch, sondern durch das „Ich denke" des neuzeitlichen Subjekts konstituiert, welches nicht nach immanenten Zweckmäßigkeiten sucht, die es erkennend nachzuahmen gilt, sondern auch im Bereich geometrischer Systeme in die Natur mathematische Gesetze hineinlegt, um diese an der Erfahrung zu überprüfen.

Betrachtet man die Differenzen zwischen der teleologischen und der hypothetisch-szientifischen Version des Satzes des Pythagoras, so lassen sich leicht Bezüge zu den drei anderen Wissensformen herstellen. Die Differenzen zwischen der antiken und der neuzeitlichen Version des Satzes des Pythagoras können nämlich historisch-hermeneutisch an den Übergang vom antiken zum neuzeitlichen Denken zurückgebunden, ideologiekritisch durch einen Vergleich aristotelischer und baconianischer Wissensformen kontextualisiert sowie voraussetzungskritisch in ihren jeweiligen Wahrheitsansprüchen problematisiert werden.

Ein Unterricht, der domänenspezifisch in die ausdifferenzierten sechs Erfahrungs- und Wissensformen einführt, kann die Entwicklung einer Urteilskompetenz fördern, in der die pluralen Formen von Kritik angemessen zur Geltung kommen. Ein solcher Unterricht wird Deduktionszusammenhänge vom Lehren zum Lernen oder umgekehrt vermeiden und zwischen den Logiken des Lehrens und jenen des Lernens grundlagentheoretisch, fachspezifisch und empirisch unterscheiden.

IV

In diesem Zusammenhang gewinnt eine didaktische Konzeption heute neue Bedeutung, die der Erziehungswissenschaftler Herwig Blankertz in seinen „Theorien und Modellen der Didaktik" entwickelt hat, wenn er dort von einem „Implikationszusammenhang inhaltlicher und methodischer Entscheidungen" bei der Konzeptionalisierung von Lehr-Lern-Prozessen sprach. Blankertz' The-

se vom methodischen Implikationszusammenhang besagt, dass der Methode nicht nur eine technisch-operative, sondern darüber hinaus auch eine „gegenstandskonstitutive" Funktion in der Erfahrung, im Erkennen, im Lernen und im Lehren zukommt.[4] Was jemand erfährt, denkt, lernt oder lehrt, wird dieser These zufolge niemals durch eine vorgegebene transzendentale oder empirische Ordnung, sondern methodisch konstituiert. Die hierauf abhebende methodische Leitfrage muss heute nicht so gedacht werden, das sie beispielsweise einem unter Berufung auf Dewey konzipierten Einheitsmodell von Erfahrung und Lernen verpflichtet ist oder, wie Blankertz in den 70er Jahren vorschwebte, einer einzigen legitimen Verknüpfung von traditioneller und kritischer Theorie folgt. Sie kann vielmehr auf die ausdifferenzierten Formen der Erfahrung und des Wissens so ausgelegt werden, dass lebensweltlichen, teleologischen, szientifischen, hermeneutischen, ideologiekritischen, methodenkritischen und anwendungsbezogenen Erfahrungs-, Denk- und Wissensformen je spezifische methodische Leitfragen eines angemessenen Lehrens zugeordnet werden.

Die genannten Formen von Erfahrung, Wissen und Wissenschaft haben keineswegs ein und dieselbe Welt zum Gegenstand, sondern unterscheiden sich methodisch und kategorial voneinander. Sie stehen zudem in mannigfaltigen Beziehungen und können nicht in eine einzige Form überführt oder aufgehoben werden. Zwischen ihnen sind zahlreiche Übergänge möglich. Auch sie folgen keiner holistischen Einheitsstruktur von Erfahrung, Wissens und Könnens, sondern sind über Aporien des Lernens und Lehrens vermittelt, an denen jeweils spezifische Leistungen und Grenzen ihrer spezifischen Gegenstandskonstitutionen aufscheinen.

Fokussiert man die methodische Leitfrage auf unterschiedliche Zusammenhänge von methodischen und inhaltlichen Entscheidungen, so öffnet sich der Blick für mehrere Implikationszusammenhänge. Diese lassen sich exemplarisch am Thema Gesundheit/Krankheit erläutern, das Herwig Blankertz im Rückgriff auf eine Examensarbeit von Gisela Blankertz seinen Hinweisen zur Bedeutung der methodischen Leitfrage zugrunde legte. Blankertz illustrierte die gegenstandskonstitutive Kraft der methodischen Leitfrage an der Frage: „Wie schütze ich mich vor Infektion?" Die bei Kilpatrick auf eine Leitfrage für Projekte verkürzte Formel[5] eröffnet Zugänge zu einer mehrperspektivischen unterrichtlichen Behandlung von Sachverhalten und Problemen der Pflege und Erhaltung der Gesundheit sowie der Behandlung und Vorbeugung gegen Krankheiten, in der die zentralen Formen der Erfahrung und des Wissens zum Zuge kommen. In dem folgenden Schema ist dies für die wichtigsten Wissensformen angedeutet:

4 Vgl. hierzu Herwig Blankertz 11969, S. 92ff.; 91975, S. 94ff.; siehe auch den Verweis auf Gisela Blankertz 1967: „Wie schütze ich mich vor Infektion?", ebd., S. 100); siehe ferner vgl. Kaiser 1972 und Kaiser/Menck 1972.

5 Diese Frage findet sich der Sache nach schon in Kilpatricks Typhusexperiment, von dem wir heute wissen, dass es niemals stattgefunden hat, sondern von einem Doktoranden Kilpatricks, der zunächst eine Dissertation über frontalen Unterricht vorgelegt hatte, erfunden wurde, um bei Kilpatrick promovieren zu können. Zur späten Korrektur der Erzählung Kilpatricks über die angebliche Erfindung der Projektmethode siehe Knoll 1992.

Paradigma	**Methodische Leitfrage/Gegenstandskonstitution**
Teleologische Ordnung nach Aristoteles	Durch welche Bewegungen von Kräften und Säften lassen sich die Selbstheilungskräfte des Körpers stärken?
Szientifische Ordnung nach Bacon	Was sind die kausalen Ursachen von Krankheit und durch welche Mittel schützt man sich vor Infektion?
Hermeneutische Ordnung nach Gadamer	Welches Gesundheitsverständnis liegt dem Aristotelischen und dem Baconeanischen Wissenschaftsverständnis zugrunde und in welchen Sprachformen artikulieren sich diese?
Hypothetisch-falsifikatorischer Problemlösungsrahmen nach Popper	Warum leben statistisch gesehen Arme kürzer und Reiche länger und wie sind die Beziehungen zwischen Armut, Reichtum, Krankheit und Gesundheit optimal zu verändern?
Ideologischer Verblendungszusammenhang nach Adorno	Sind Krankheiten einfach als gesellschaftlich verursacht hinzunehmen und welche Ideologien verbergen sich hinter den Strategien der modernen Medizin?
Lebensweltliche Ordnung nach Husserl und Fink	Wie zeigen sich Krankheit und Gesundheit in den koexistenzialen Handlungsfeldern Arbeit, Liebe, Herrschaft, Tod und Spiel und wie werden sie dort lebensweltlich erfahren?
Nichthierarchische Ordnung der ausdifferenzierten Bereiche des Handelns	Was ist unter einem ökonomisch, moralisch, polisch, ästhetisch und religiös gelingenden Leben zu verstehen und wie lassen sich in diesem Krankheit und Gesundheit verorten?

Die auf den von Aristoteles reflektierten teleologischen Konstitutionszusammenhang von Erfahrung, Lernen und Lehren bezogene Leitfrage könnte beispielsweise lauten: Welche selbstzweckhaften Zusammenhänge liegen der Gesundheit zugrunde, wie kann Medizin bei vorliegenden Krankheiten die Selbstheilungskräfte des Körpers stärken? Wie können Einsichten in solche Zusammenhänge durch Erfahrung und Erziehung erworben werden? Wie kann die Aufmerksamkeit von Lernenden von der Wahrnehmung einzelner Krankheitssymptome auf die Selbstheilungskräfte des Körpers gelenkt werden und was ist unter einer Lebensführung zu verstehen, die diese Kräfte stärkt und nicht schwächt?

Bacons Modell von Erfahrung, Lernen und Lehren liegt eine andere kategoriale Gegenstandskonstitution zugrunde, der eine andere methodische Leitfrage korrespondiert. Die zu erörternden Fragen lauten nun: Was sind die kausalen Ursachen von Krankheiten und wie kann man zwischen irrtümlich angenommenen und wirklichen Ursachen unterscheiden? Welches Können folgt auch diesem Wissen und wie kann man Heranwachsenden beibringen, sich klug vor Infektionen zu schützen?

Über die teleologischen und technologischen Ausgangsmodelle von Aristoteles und Bacon hinausweisende Spielräume entstehen, wenn auch die Gegenstandskonstitutionen und methodischen Implikationszusammenhänge der Reflexionsansätze des 20. Jahrhunderts bedacht werden. Von Gadamer (1960/1975) her lassen sich konstitutive Vorurteilsstrukturen in den Blick nehmen, die über die teleologischen Denkformen des Aristoteles hinausweisen und Bacons Ideal einer radikalen Überwindung jeglicher Vorurteile widerstreiten. Die methodische Leitfrage lautet hier: Welche wirkungsgeschichtlichen Anti-

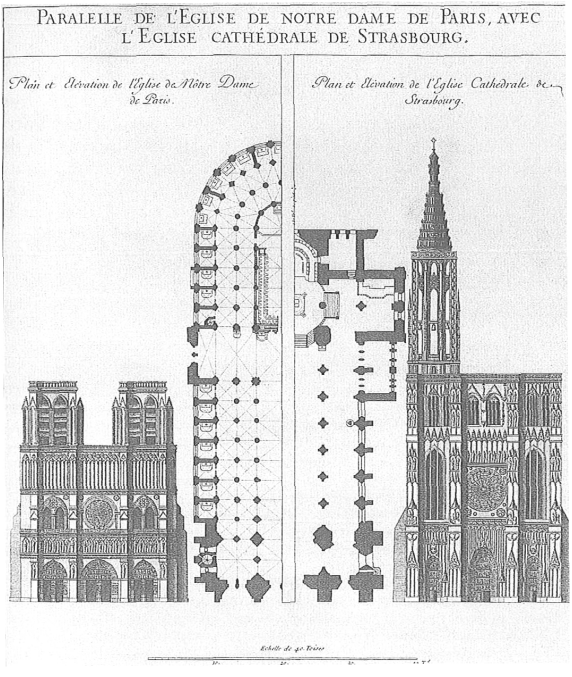
zipationen sind in sprachlich vermittelten Weltdeutungen von Gesundungsprozessen und Krankheitsverläufen wirksam und wie können diese so reflektiert werden, dass Spielräume für neue medizinische Erfahrungen und ein neues Verständnis von Gesundheit und Krankheit entstehen? Wirkungsgeschichtliche Erinnerung kann z.B. den Blick dafür schärfen, dass Menschen in medizinischer Hinsicht lernen, sich zu ihren Krankheiten zu verhalten und ein Leben mit der Krankheit zu führen. Zu der Maxime „Wissen ist Macht" tritt dann als eine konkurrierende diejenige hinzu, welche Formen von Selbstsorge und Selbstumgang zu einem humanen Leben gehören, das Wechselfälle von Gesundheit und Krankheit kennt und am Ende zum Tode führt.

Von Popper (1934/1973) her lässt sich Bacons Paradigma mit einer weiteren Leitfrage konfrontieren. Wenn neuzeitliche Wissenschaft nicht, wie Bacon meinte, auf induktiv zu gewinnenden Erfahrungen basiert, sondern mit Theorien und Antizipationen arbeitet, die an der Erfahrung scheitern können, wie lassen sich dann durch eine am Prinzip der Falsifizierbarkeit wissenschaftlicher Aussagesysteme orientierte Forschung die Spielräume für neue Hypothesen und Hypothesensysteme erweitern? Rückfragen dieser Art müssen keineswegs zwangsläufig zu einer Erneuerung des einheitswissenschaftlichen Programms des „Novum Organon" von Bacon führen. Sie können den Blick über dieses hinaus beispielsweise für evolutive Prozesse öffnen, die nicht der Formel von der Einheit von Wissen und Macht folgen, sondern zwischen einer die Natur erhaltenden und pflegenden und einer die Natur zerstörenden Ausübung von Macht zu unterscheiden erlauben. Die methodische Leitfrage könnte dann lauten: Wie lassen sich natürliche von kulturellen Krankheiten unterscheiden und welche Überlagerungen beider gibt es? An welchen Formen von Kausalität finden menschliches Wissen und menschliche Macht ihre Grenze? Wie kann neuzeitliche Wissenschaft Zusammenhänge zwischen natürlicher und kultureller Evolution erforschen? Wie lassen sich die Wissensformen und Strategien einer fortschreitenden Machsteigerung um solche einer aufgegebenen Sorge um die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und basalen Bildungsmöglichkeiten der Menschen erweitern?

Die Vorurteilsstrukturen sprachlich vermittelter Selbst- und Weltdeutungen können nicht nur wirkungsgeschichtlich und kritisch-rationalistisch, sondern auch ideologiekritisch, phänomenologisch sowie voraussetzungskritisch durch eine Problematisierung unseres Vernunftgebrauchs reflektiert werden. Horkheimer und Adorno (1947/1971) haben eingangs ihrer „Dialektik der Aufklärung" die Ideologiekritik in Bacons „Novum Organon" einer nochmaligen Ideologiekritik im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen unterzogen. Dabei konnten sie zeigen, dass das von Bacon beschriebene Programm neuzeitlicher Wissenschaft nicht als Annäherung menschlichen Wissens an die naturgesetzliche Ordnung eines Schöpfergottes interpretiert werden kann, sondern gesellschaftlichen Wertüberzeugungen einer Identität von Wissen und Macht verpflichtet ist, die im Kontext neuzeitlicher bürgerlicher Gesellschaften entstanden sind. Die methodische Leitfrage nimmt nun die folgenden Gestalt an: Wie ist die Geltung und Reichweite eines Wissens,

das Macht verleiht und Welt machtförmig interpretiert, mit Blick auf Phänomene und Sachverhalte wie Krankheit und Gesundheit zu bestimmen und welche alternativen Wissensformen gilt es zu erinnern, wenn der Zusammenhang von Wissen und Macht reflektiert und nicht zu der Ideologie verkommen soll, dass alle Krankheiten irgendwann einmal heilbar und die Lebensprozesse beliebig verlängerbar sein werden?

Von Husserl her können schließlich lebensweltliche von szientifischen Erfahrungszusammenhängen unterschieden und die Abstraktionsleistungen der an neuzeitliche Subjektivität gebundenen szientifischen Wissensformen so reflektiert werden, dass lebensweltliche Phänomene nicht zu sekundären Qualitäten reduziert werden. Der Verweis auf die phänomenologische Differenz begründet zwar ebenso wie die anderen angesprochenen Unterscheidungen keine neue transzendentale Ordnung, führt jedoch über den Dual zwischen normativ-teleologischen und szientifisch-technischen Optionen und Orientierungen hinaus. Die methodische Leitfrage zielt alsdann nicht mehr darauf, hinter der empirischen Welt eine von dieser quasi unantastbare Lebenswelt sichtbar zu machen, sondern erlaubt es, den Begriff der Lebenswelt als ein Korrektiv zu nutzen, mit dem Weltbezüge thematisiert werden können, die sich im Erleben von Krankheit beispielsweise nicht in den Firmen eines herrschaftlichen Wissen und einer machtförmigen Technik erschließen, sondern erst im Medium von widerständiger Welt- und Selbsterfahrung sowie die Krankheit am Ende zulassender Kontemplation mitteilen.



V

Zum Abschluss möchte ich nach der Bedeutung fragen, die den angesprochenen Formen und Zusammenhängen von Erfahrung und Lernen, Wissen und Lehren mit Blick auf erziehungswissenschaftliche Forschung, Lehrerbildung und Schulreform zukommen könnte. Die älteren Paradigmen beziehen sich auf die Unterscheidung zwischen Wissensformen, die an überdauernden ewigen Zwecken ausgerichtet sind, und solchen, die den neuzeitlichen Wissenschaften zugrunde liegen. Erstere suchen das menschliche Denken und Handeln an vernünftigen Zwecken auszurichten, die menschlicher Willkür entzogen sind. Letztere verleihen dem Menschen Macht über Natur, Psyche und Gesellschaft. Die in der Hermeneutik, im kritischen Rationalismus, in der kritischen Theorie und im Pragmatismus reflektierten Zusammenhänge weisen über den Dual von antikem und neuzeitlichem Wissen hinaus und lenken den Blick auf didaktische Leitfragen, die jenseits der Duals von Input und Output zu erörtern sind. Für die noch ausstehende fachdidaktische Auslegung der pluralen Wissensformen und ihrer fachspezifischen Leitfragen lassen sich vier Problemkonstellationen festhalten:

(1) Lernen findet nicht zwischen einem Input an Wissen und einem Output an Können statt, sondern ist an das Fraglichwerden schon erworbener Vorstellungen und an Irritationen zurückgebunden, in denen die Lernenden neue Erfahrungen machen, so dass sie selbst und ihre Welt eine andere werden. Nicht nur positiven Erfahrungen, in denen vorgegebene Vorstellungen des Wissens und Könnens bestätigt werden, sondern auch negativen Erfahrungen, die Spalten zwischen Wissen und Nicht-Wissen, Können und Nicht-Können erzeugen, kommt eine bildende Bedeutung zu.

(2) Es gibt nicht eine einzige Form des Lernens und der dieser zugrunde liegende positive und negative Erfahrungen, sondern verschiedene Formen. Diese reichen von zweckgeleiteten Erfahrungen über solche einer Einheit von Wissen und Macht und schreiten fort zu historisch-hermeneutischen, kritisch-rationalistischen, ideologiekritischen und pragmatischen Formen des Wissens. Öffentliche Erziehung, die diese Formen zur Geltung bringt, muss sich zum Grundsatz einer Pluralisierung von Erfahrungsweisen, Reflexionsformen und Kritik bekennen. Für sie gilt, dass keine der unterschiedenen Wissensformen monopolisiert werden oder die anderen überwältigen darf, sondern dass Kontroversen zwischen den verschiedenen Formen der Erfahrung und des Wissens offenzulegen und auszutragen sind.

(3) Es wird weiterhin Inputorientierungen für öffentliche Lehr-Lern-Prozesse und Evaluationen ihres Outputs geben. In- und Output müssen jedoch so definiert werden, dass bildende Prozesse selbst zwischen und jenseits von Input und Output verortet werden können. Ziel öffentlicher Erziehung kann es nicht sein, nach Maßgabe irgendeines Inputs Outputs zu erzeugen. Ziel ist vielmehr, Heranwachsende urteils- und partizipationsfähig zu machen, urteilsfä-

hig in den ausdifferenzierten Wissensformen und partizipationsfähig an ökonomischen, moralischen, politischen, pädagogischen, ästhetischen und religiösen Diskursen und Entscheidungsprozessen.

(4) Zur Demokratie gehört, dass die Pädagogen und Lehrer nicht die Politiker im Staate sind. Soll dies so bleiben, darf der Staat die Erziehung nicht darauf verpflichten, einen in seinem Sinne fertigen Menschen an die Lebensgemeinschaften abzugeben. Urteils- und Partizipationsfähigkeit als Erziehungsziele öffentlicher Bildung schließen jedwede Perfektion im Sinne erziehungsstaatlicher oder staatspädagogischer Ideale aus. In Fragen, in denen Staat und Gesellschaft selber im Ringen nach der Idee des Guten stehen, darf dieses Ringen durch Erziehung weder entschieden noch vorentschieden werden. Auch hier liegen die didaktisch relevanten Zusammenhänge jenseits von wissensorientierter Input- und kompetenzorientierter Outputsteuerung und -orientierung.

LITERATUR

Aebli, Hans (1983): Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema. In: 18. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel 1983, S. 33-44.

Aristoteles: Politik, übersetzt von E. Rolfes. In: Ders.: Philosophische Schriften. Band. Darmstadt 1995.

Bacon, Francis (1627): Neu Atlantis, übersetzt von G. Brugge. Stuttgart 1982.

Bacon, Francis (1620): Neues Organ der Wissenschaften, übersetzt und hrsg. von A. Th. Brück. Darmstadt 1974.

Benner, Dietrich/English, Andrea (2004): Critique and Negativity: Towards the Pluralisation of Critique in Educational Practice, Theory and Research. In: Journal of Philosophy of Education. Vol. 38, S. 409-428.

Blankertz, Herwig ([1]1969 und [9]1975): Theorien und Modelle der Didaktik. München.

Bober, Robert (1997): Was gibt's Neues vom Krieg. München.

Dewey, John (1916): Democracy and Education (1916). In: Ders.: The Middle Works 1899-1924. Vol. 9.

Dewey, John (1927): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Aus dem Amerikanischen von W.-D. Junghanns, hrsg. und mit einem Nachwort versehen von H.-P. Krüger. Bodenheim 1997.

Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung, übersetzt von E. Hylla. Braunschweig u.a.

English, Andrea (2008): Interrupted Experiences: reflection, listening and negativity in the practice of teaching. Learning Inquiry vol. 1, Nr. 2, S. 133-142.

Gadamer, Hans-Georg (1960/1975): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen.

Gruschka, Andreas (2007): „Was ist guter Unterricht?" Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 36, S. 10-43.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947/1971): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main.

Husserl, Edmund (1936/1992): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Cartesianische Meditationen, hrsg. von E. Ströker. Hamburg.

Kaiser, H.-J. (1972): Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In: Peter Menck/G. Thoma (Hrsg.): Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation. München, S. 129-144.

Kaiser, H.-J./Menck, P. (1972): Methodik und Didaktik. Vorüberlegungen zu einer Ortsbestimmung pädagogischer Methodenlehren. In: P. Menck/G. Thoma (Hrsg.): Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation. München, S. 145-157.

Knoll, M. (1992): Abschied von einer Fiktion. Ellsworth Collings und das „Typhusprojekt". In: Neue Sammlung 32 (1992), S. 571-587.

Platon: Politeia. Band 4 der Werkausgabe der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft. Darmstadt.

Popper, Karl Raimund (1934/1973): Logik der Forschung. Tübingen 1973

Popper, Karl Raimund (1991): Alles Leben ist Problemlösen. In: Ders.: Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik. Zürich 1994, S. 255-263.

Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer Operativen Pädagogik. Paderborn.

Waldenfels, Bernhard (2004): Die Macht der Ereignisse. In: Ästhetik Erfahrung. Interventionen. 13. Zürich et al., S. 155-170.

Frank Ohlhaver

Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt“. Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik

I

In der Diskussion um die Professionalisierung des Lehrerberufs (vgl. Baumert/Kunter 2006 und Helsper 2007) besteht jenseits der fundamentalen Differenzen in der Auffassung von Professionalität die Gemeinsamkeit eines Votums für „handlungsentlastete kasuistische Einübung in methodische Verfahren der Fallrekonstruktion“ (Helsper) bzw. „interpretative Arbeit an Transskripten“ (Baumert/Kunter) in der ersten (universitären) Phase der Lehrerbildung.

Die pädagogisch-psychologisch orientierten Autoren Baumert und Kunter schreiben der „interpretativen Arbeit an Transkripten“ neben der „Fallarbeit mit Videoaufzeichnungen“ Bedeutung zu für das Verständnis von Inszenierungsmustern des Unterrichts als Voraussetzung für deren Weiterentwicklung. Denn die vorherrschenden Inszenierungsmuster seien zumindest innerhalb der Fächer in ihrer Anzahl begrenzt und außerordentlich stabil (Baumert/Kunter 2006, S. 487). Dafür sind verantwortlich „vermutlich implizite Theorien des Lehrens und Lernens, Modellstunden von Mentoren oder anderen signifikanten Lehrkräften während der Ausbildung oder auch der eigenen Schulzeit sowie eine sich selbst verstärkende erfolgreiche Unterrichtspraxis“ (Baumert/Kunter 2006, S. 487).

Darüber hinaus setzen nach Baumert/Kunter „differenzierte Personenwahrnehmung und Takt im zwischenmenschlichen Umgang“ die Herstellung konstruktiv-individuell unterstützender Lernumgebungen voraus, dem wiederum situatives Fallverstehen und die Fähigkeit vorausgehen, „soziale Situationen adäquat zu interpretieren“ (Baumert/Kunter 2006, S. 488f.). Auch damit ist auf fallrekonstruktive Arbeit in der Ausbildung verwiesen.

Kaum anders liest sich die deutlich ältere Begründung von Fallrekonstruktionen in der Lehrerbildung in der pädagogisch-strukturtheoretischen Tradition. Lehrerhandeln im Unterschied zum Expertenhandeln etwa des Ingenieurs bestünde erstens nicht in der „unerschütterlichen Anwendung der wissenschaftlichen Regeln“ auf jeden Fall, sondern sei geprägt von der Dialektik der Subsumtion des Geschehens unter bekannte Erklärungsmuster und der Rekonstruktion der je besonderen Bedingungen der Situationen, in denen der Lehrende entscheiden muss. Die beruflichen Probleme des Lehrberufs sind „nicht allein über den Rückgriff auf Wissenschaftswissen und entspre-

chende Regeln, sondern nur durch das Eingehen auf den Einzelfall und die Besonderheit von Situationen zu bewältigen“ (Helsper/Kolbe 2002, S. 386). Entsprechend sind auch reflexive und hermeneutische Kompetenzen als „Vermögen der Erschließung des Singulären“ erforderlich (Helsper/Kolbe a.a.O). Zweitens wird die Kompetenz zur „Reflexion der Routine und eine Routine der (Selbst)reflexion“ professions- und strukturtheoretisch unter dem Gesichtspunkt der Krisenanfälligkeit des Berufs gefordert, dem stets „möglichen Zerbrechen und Scheitern eingeschliffener Handlungskreise“ (Helsper/Kolbe 2002, S. 389). Schließlich ergibt sich die „Notwendigkeit der Reflexion aufgrund der Bedeutung der eigenen Schulerfahrung“ im Lehrerhandeln (Combe/Helsper 2004, S. 862). Für die Lehrerbildung folgt für die Autoren u.a. daraus „die Stärkung von Studienelementen, in denen diese reflexive Verwissenschaftlichung und Selbstbildung erfolgen“ kann, also etwa „kasuistisch-fallrekonstruktive, forschungs-explorative, biographisch-selbstbezügliche Elemente“ (Helsper/Kolbe 2002, S. 390).

Im Kontext strukturtheoretischer und kritischer Pädagogik hat sich mittlerweile nach Anfängen (vgl. Gruschka 1985a; Ohlhaver/Wernet 1999) in einer Reihe von Hochschulen und Instituten die Ausbildung von Studenten in fallrekonstruktiver, hermeneutischer, pädagogischer Kasuistik etabliert. Zugleich sind umfangreiche Fallarchive für Protokolle der schulischen Praxis entstanden (so in Berlin, Frankfurt/M. und Kassel).

Es stellt sich damit nun die Frage, welche Schlüsse studentische Praxen fallrekonstruktiver Arbeit im Hinblick auf die Ausbildung der Kompetenz zulassen, die Anforderungen an eine professionelle Bewältigung der Probleme in Schule und Unterricht adäquat zu verstehen? Entsteht bei Lehramtsstudenten eine reflexive Distanz gegenüber Normalitätsmodellen von Unterricht, die man im Rahmen einer mindestens 12-13jährigen Schulkarriere als Schüler und als Praktikant erwarb, gemäß dem Muster „Lehrer lernt man, indem man Schüler war“? Entwickelt sich also eine reflexive und kritische Haltung gegenüber dem, was Emile Durkheim vor über 100 Jahren als „Verewigung der Routine“ beschrieben hat (Durkheim 1977/1906, S. 11)?

Im Folgenden wird ein explorativer Versuch der Beantwortung dieser Fragen unternommen, indem aufgezeigt wird, wie Studenten im Rahmen eines Moduls kasuistischer Ausbildung in typischer Weise Unterrichtsprotokolle interpretiert haben.

II

Das Datenmaterial für diese Exploration bilden 29 Interpretationen von Unterrichtssequenzen, die im Rahmen des ersten Schulpraktikums, also zwischen dem zweiten und dritten Semester, von Lehramtsstudenten als Bestandteil ihres Praktikumsberichtes 2004 verfasst wurden. Die zugrundeliegenden Unterrichtsprotokolle haben die Studierenden selbstständig, forschungsmethodisch und -ethisch korrekt, im Rahmen des Praktikums an hessischen Schulen per technischer Aufzeichnung erhoben und anschließend verschriftet.

Den Sequenzanalysen der Studenten ging ein Forschungsseminar voraus. Es wurde dort zunächst in institutionell-organisatorische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht eingeführt. Dies ging einher mit der Formulierung von folgenden Forschungsfragen, die sich schultheoretisch aus der Historie der Institutionalisierung von Schule und der Etablierung der Prinzipien, öffentliche Kontrolle, Schulpflicht, Jahrgangsklasse, Fachunterricht und Berechtigungswesen ergeben:

- In welcher Art und Weise erzieht Unterricht? – Warum steht Disziplin im Vordergrund?
- In welcher Art und Weise werden im Unterricht Aufgaben zur Lösung gestellt, bearbeitet und bewertet? – Warum steht Leistung im Vordergrund?
- In welcher Art und Weise führt Unterricht die Schüler einer Klasse zusammen? – Warum steht Kooperation im Vordergrund?
- In welcher Art und Weise fordert der Unterricht zur Bildung der Schüler heraus? – Warum ist das Ziel der lebendige Austausch zwischen Ich und Welt?

Es folgte eine Einführung in die Interpretationsmethode der Objektiven bzw. Strukturalen Hermeneutik (vgl. Oevermann 1979ff., Wernet 2000) und ein learning by doing. Im Seminar wurden zunächst im Kollektiv Unterrichtsprotokolle zur Beantwortung der genannten Fragestellungen objektiv-hermeneutisch interpretiert. Die Besonderheit des jeweiligen Falles – das fallspezifische Muster der Realisierung von Handlungs- und Deutungsoptionen – wurde im Hinblick auf die Fragestellung dadurch bestimmt, dass unter Ausblendung des Kontextwissens vermittels gedankenexperimenteller Konstruktion von strukturidentischen Fällen und Kontrastfällen Lesarten über die objektiven Bedeutungsstrukturen des vorliegenden Textes gebildet wurden. Diese wurden sequentiell am Text geprüft, modifiziert, verworfen oder beibehalten, um dann schließlich aus der Konfrontation mit dem Kontext, in dem die Äußerung tatsächlich fiel, eine vorläufige Hypothese über fallspezifische Muster zu bilden und diese an den folgende Daten falsifikatorisch zu überprüfen.

Im Anschluss daran bestand die Aufgabe der Studierenden darin, selbstständig eine von ihnen ausgewählte Unterrichtssequenz zu interpretieren und die Interpretation schriftlich darzustellen.

Um typische Muster des Umgangs der Studenten mit den Unterrichtsprotokollen zu identifizieren, wurde das Datenmaterial für die hier vorliegende Studie vom Autor in zwei Schritten interpretiert. Zunächst wurden mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik die erhobenen und verschrifteten Unterrichtssequenzen interpretiert, die sich die Studenten für ihre Analysen ausgewählt hatten. Im Anschluss daran erfolgte die Analyse der studentischen Interpretationen eben dieser Sequenzen. Auf diese Weise werden die Besonderheiten der studentischen Praxen sichtbar. Sie können bezüglich ihrer Eigenlogik rekonstruiert und mit Bezug auf ein objektiviertes Erschließungswissen beurteilt werden. Unter Anwendung der Methode des theoretischen Samplings

(Flick 2005, S. 102ff.) ließen sich aus den 29 Fällen vier maximal kontrastierende, typische Interpretationsmuster in der fallrekonstruktiven Arbeit der Studierenden identifizieren, die im Folgenden vorgestellt werden.

Entsprechend dem beschriebenen explorativen, methodischen Vorgehen werden zunächst die Ergebnisse einer objektiv hermeneutischen Interpretation der von den Studierenden jeweils bearbeiteten Unterrichtssequenz präsentiert und hernach, darauf bezogen, erfolgt die Analyse der entsprechenden Interpretationen der Studierenden. Ausgewählt wurden aus Umfangsgründen sehr kurze, aber aufschlussreiche Ausschnitte.

III

(1) Sinnerschließung und normative Applikation eines Normalmodells von Unterricht

Eine Studentin wählte die Protokollsequenz einer Mathematik-Geometrie-Stunde in der 5. Klasse zum Thema „Umfang berechnen". Der Unterricht fand in einer Integrierten Gesamtschule statt.

Nach der Klärung der Differenz zwischen Gerade, Strahl und Strecke stellt der Lehrer eine in eine Geschichte eingekleidete Aufgabe. Der Lehrer visualisiert mit Hilfe ausgeschnittenen Papiers den Fischteich und heftet ihn an die Tafel; es soll nun virtuell ein Zaun gebaut werden – „möglichst eng um den Teich". Mit diesem Zaun sollen im Eigenverwertungsinteresse eines Bauern ungebetene Angler ferngehalten werden. Der Zaun soll dabei „nicht so riesig sein", der Bauer „will wenig Geld ausgeben".

In dieser Aufgabe steckt eine Zweckmäßigkeitsproblematik des sicheren, praktischen und kostengünstigen Zaunbaus, und es stecken darin die abstrakt mathematischen Probleme der Konstruktion und Benennung von Strecken sowie der Umfangsberechnung unter der Maßgabe der Aufwandsminimierung.

In der folgenden Interaktion zeigt sich, dass die Schüler die praktische Planungsaufgabe „virtueller Zaunbau" optimal zu lösen versuchen und auch lösen, während der Lehrer einerseits auf die abstrakten Probleme der Streckenkonstruktion, Aufwandsminimierung und Umfangsberechnung fokussiert, aber andererseits die Zweckmäßigkeitsproblematik nicht aus der Welt schaffen kann, da sie von ihm ja als Aufgabe gestellt wurde. Dies zeigt sich bspw. in Lehrerantworten auf den Schüler-Einwand, der Zaun sei noch zu niedrig: „Der Zaun ist drei Meter hoch. Auf die Höhe kommt es nicht an" oder in der zunehmenden Ungeduld gegenüber den praktischen Überlegungen der Schüler: „Leute – – So – also irgendwo ist eine Tür im Zaun. – Hast recht, da muss eine Tür rein." Es zeigt sich die Logik einer Zwickmühle bzw. das Problem des Zauberlehrlings, der die Geister des praktischen Problems, die er rief, um abstrakte, mathematische Probleme schmackhaft zu verpacken, nicht mehr vertreiben kann.

Die Interpretation der Studentin, die später vorgestellt wird, bezieht sich nun auf den Ausschnitt, mit der dieses Strukturproblem in der Lehrer-Schüler-Interaktion beginnt.

Der Lehrer hat einen Schüler an die Tafel gerufen, der mögliche Standorte für die Zaunpfähle um den Teich herum markiert. Dies wird vom Lehrer mit „Okay" akzeptiert. Daraufhin sagt eine Schülerin:

SSw: Ja aber, da kann ja immer noch jemand reinkommen.

Die Schülerin formuliert einen Einwand auf der Ebene des gestellten Zweckmäßigkeitsproblems, nicht hinsichtlich der abstrakten Probleme der Aufgabe.

Der Einwand kann eine Reihe von Ursachen haben:

– Nicht alle notwendigen Standorte von Pfosten wurden markiert.
– Es wurde noch kein Zaun gezeichnet.
– Es wurde ein Zaun gezeichnet, aber es besteht ein Darstellungs- oder Übersetzungsproblem (Zweidimensionalität – Dreidimensionalität).

Der Schüler an der Tafel könnte verbal oder zeigend antworten, indem er weitere Pfosten setzt, einen Strich zieht, einen Zaun zeichnet oder die Höhe des Zauns bestimmt. Andere Schüler oder der Lehrer könnten eine der möglichen Ursachen für den Einwand aufgreifen. Lehrer oder Schüler könnten auch sagen, dass es zunächst um die optimale Platzierung der Zaunpfähle geht, oder dass die Zweckmäßigkeitsfragen nur die Verpackung sind, um die mathematischen Aufgabenstellungen (Berechnung des Seitenumfangs des Vierecks) zu transportieren.

Tatsächlich folgt diese Schüleräußerung: QSw stimmt der Vorrednerin zu. SSw ist also mit ihrem praktischen Problem nicht allein. Darauf antwortet der Lehrer:

Lm: Wenn man nun zwischen den Pfählen einen Zaun spannt, dann ist er aber nicht mehr erreichbar.

Der Lehrer versucht den Einwand auszuräumen und verbleibt dabei auf der Ebene des zweckmäßigen Zaunbaus. Er wählt nicht die Option, auf eine zweckoptimalere Platzierung der Pfähle oder auf andere mögliche Ursachen der Äußerung der Schülerin zu fokussieren. Andererseits steuert er auch nicht direkt auf die Ebene der abstrakten Probleme zu, obwohl für eine Umfangsbestimmung per Streckenmessung die Zaunhöhe unerheblich wäre. Bei seinem Klärungsversuch übersieht er ferner, dass das Spannen eines Zauns noch nicht ausreicht, Fremde vom Teich fernzuhalten. Hier käme es auf die Höhe und Art des Zaunes an (z.B. Natodraht).

Das Protokoll lässt ferner die Lesart zu, dass offenbar eine Lehrerzentrierung vorliegt, denn kein Schüler geht auf die Einwände von SSw und QSw ein oder wird aufgefordert; darauf einzugehen. Es wird vom Lehrer nicht auf Selbsttätigkeit gesetzt, sondern auf Vorgabe. Die einwendenden Schülerinnen werden in diesem Text zugleich als „Dummerchen" und der Sprecher selbst als „Bescheidwisser" typisiert, als sei gemäß der Aufgabenstellung selbstverständlich, dass auf das Setzen der Pfähle das Ziehen eines Zauns folgen müsse.

Schließlich ist angesichts der Lehrerzentrierung sowie der Kürze der Entgegnung die Lesart möglich, es werde der Wunsch nach rascher Erledigung der

Probleme der Schülerinnen ausgedrückt, um schnell auf die abstrakten Problemstellungen zu lenken. Angesichts der Tatsache, dass Letzteres auch direkt thematisierbar gewesen wäre, führt diese Lesart zum Kernproblem des Lehrerhandelns in der gesamten Unterrichtssequenz: der Zwickmühle zwischen praktischer Aufgabenstellung und der Intention, abstrakte Probleme lösen zu wollen.

Wie wird dieser kurze Ausschnitt nun von der Studentin interpretiert?

ST 1 (studentischer Text): Das Problem der Schülerin besteht nicht darin, die Pfosten an die richtige Stelle zu setzen,

Im Text nimmt die Studentin die Haltung einer Diagnostikerin ein. Sie stellt zu recht fest, dass die Schülerin nicht mehr beim Problem des Setzens der Pfosten „an die richtige Stelle" sei. Es wird also eine von den mehreren denkbaren Lesarten formuliert. Im Text wird weiter unterstellt, dass es jeweils einen „richtigen" Standort gäbe und nicht mehrere, wie faktisch auch bei der Aufwandsminimierung der Streckenkonstruktion. Ein Problem des deutschen Unterrichts nach den Befunden von PISA.

Die weitere Interpretation,

ST 1: sondern sie übernimmt die Geschichte ‚eins zu eins' und überträgt sie auf die Realität,

ist nun besonders aufschlussreich. Die Diagnose entspricht der Haltung von älteren Geschwistern (Experten) gegenüber jüngeren (Novizen), die die Geschichte vom Weihnachtsmann genauso nehmen, wie sie erzählt wird *(„eins zu eins")* und nun am Weihnachtsabend auf den Weihnachtsmann warten *(„überträgt sie auf die Realität").* Die Diagnose impliziert, dass die Textaufgabe „Abschotten eines Fischteich durch einen Zaun" eine Legende/Verpackung ist, die die mathematischen Probleme der Streckenkonstruktion und Benennung, der Umfangsberechnung und das Problem der Aufwandsminimierung kindgerecht transportiert, sozusagen als trojanisches Pferd oder eben als Weihnachtsmann.

Faktisch ist der Fall, dass die Schülerin sich aktiv an der Lösung des praktischen Problems „zweckmäßiger Zaunbau" beteiligt und nicht auf die abstrakte Problematik „Streckenkonstruktion und Aufwandsminimierung" abhebt. Strukturierend für die Interpretation der Studentin ist aber offenbar folgendes Modell vom Umgang mit Textaufgaben in der Mathematik: Erstens steht eine Lösung bereits vorher fest (qua Aufgabe oder qua Lehrermeinung) und zweitens sind Textaufgaben als Verpackung oder Transporteur für darin versteckte abstrakte Aufgabenstellungen zu nehmen.

Die Studentin führt weiter aus:

ST 1: Damit lenkt sie unabsichtlich vom eigentlichen Thema ab und wirft eine neue Fragestellung in den Raum, die sogleich von einer Mitschülerin aufgegriffen wird.

Der Text bestätigt die obige Lesart und zeigt, dass das Modell normativ verwendet wird. Das Ernstnehmen der gestellten Aufgabe erscheint der Studentin als Ablenkung vom Thema. Die Schüler haben demnach von der konkreten Aufgabenstellung zu abstrahieren. Der Zweck der Übung ist – so im-

pliziert der Text der Studentin – nicht das Abschotten des Teichs, sondern die Konstruktion, Benennung und Messung von Strecken unter der Maßgabe der Aufwandsminimierung.

Der Einwand, mit dem *„eigentliche[n] Thema"* sei das bloße Platzieren der Zaunpfähle für einen Zaunbau bezeichnet, wird durch den vorausgegangen Text ausgeschlossen *(„übernimmt die Geschichte eins zu eins und überträgt sie auf die Realität")*. Zum eigentlichen Thema gehört das „richtige" Plazieren der Pfosten, um nach dem Prinzip der Aufwandsminimierung den Strecken Anfangs- und Endpunkte zu geben – also ein abstraktes Problem.

ST 1: Der Lehrer hilft der Schülerin, indem er eine Antwort gibt, um schnell wieder auf das eigene Thema zurück zu greifen. Er vermutet, das Problem der Schülerin damit lösen zu können. Andererseits riskiert er hiermit auch, die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt.

Der studentische Text macht realitätsadäquat auf die Diskrepanz zwischen dem Thema der Schüler und den Intentionen des Lehrers aufmerksam und formuliert die durch den Text gedeckte Lesart, der Lehrer wolle mit dieser Entgegnung schnell auf die abstrakten Problemstellungen zurückkommen. Hier zeigen sich Akte des Sinnerschließens im Text der Studentin.

Es bestätigt sich aber auch die Lesart, dass die Studentin auf die abstrakten Problemstellungen fokussiert. Das praktische Problem der Zweckmäßigkeit sei dagegen die *„Thematik der Schüler"*. Übersehen wird wiederum, dass es sich um die vom Lehrer gestellte eigentliche Aufgabe handelt. Mangels dieser Erkenntnis kann der Studentin nicht in den Blick geraten, dass das zurecht diagnostizierte „kurze Erledigen des Schülereinwandes" an dieser Stelle ein Strukturproblem im Lehrerhandeln zeigt, einerseits auf abstrakte Probleme fokussieren zu wollen, und andererseits dies nicht zu können, da das Problem unter Zweckmäßigkeitserwägungen – Abschotten des Teichs durch einen Zaun – gestellt wurde. Hier zeigt sich eine Diskrepanz von Intention und Aufgabenstellung.

Zweitens nimmt die Studentin weiterhin an, dass für den Lehrer die eigentliche Aufgabe auch nur eine Verpackung sei. Denn er will *„schnell wieder auf das eigene Thema zurück"*greifen.

Drittens wird der Lehrer als zweckrational handelnder „Helfer" begriffen. Faktisch allerdings typisiert die Lehreräußerung die Schülerinnen als „Dummerchen".

Viertens stuft die Studentin das Eingehen auf die Schüler als Risiko, *„die Zügel aus der Hand zu geben"* ein und fokussiert mit der Annahme, es gäbe für die Pfähle *„eine richtige Stelle"*, auf das Normalmodell des eng auf eine einzige Aufgabenlösung hin geführten Unterrichts. Von diesem Modell aus gesehen, erscheint abweichendes Verhalten als riskant. Dieses Modell ergänzt dasjenige, das Textaufgaben als motivierende, aber zu ignorierende Verpackung für abstrakte, fachliche Problemstellungen zu betrachten seien.

Obwohl die Interpretation der Studentin auch Akte der Sinnerschließung aufweist, bestimmen diese beiden Modelle die Interpretation der Studentin

wesentlich. Die vorliegende Interaktionssequenz wird danach verstanden, gemessen und beurteilt. Dass die adäquate Sinnerschließung durch eine normative Applikation eines Normalmodells von Mathematikunterricht verhindert wird, ist mit großer Wahrscheinlichkeit auf 13 Jahre Schulerfahrung zurückzuführen. So gehört es z.B. zu den Weisheiten des erfahrenen Schülers, dass man bei Textaufgaben unmittelbar auf die gestellten mathematischen Probleme fokussiert und den Aufgabentext vernachlässigt. Die Applikation des Modells folgt aus der Haltung der nachsichtigen („SSw lenkt unabsichtlich ab") „Expertin" bzw. „frühen Schulrätin" heraus. Es ist begründet also weiter zu vermuten, dass die Studentin die Statuspassage von der Schülerin zur Lehrerin radikal mit der Orientierung an einem Normalmodell dieses Handelns versucht zu lösen: durch Verewigung der Routine.



Beratung kann immanent im Allgemeinen über das Aufzeigen der Diskrepanzen zwischen dem Unterrichtsprotokoll und der studentischen Interpretation ansetzen und im Besonderen daran, dass die Studentin zwar das Brenzlige der Lehrer-Schüler-Interaktion bemerkt, sogar sinnerschließend die Diskrepanz zwischen Geschehen und Intentionen des Lehrers ausmacht, aber die eigentliche Ursache nicht findet. Es wäre vor der Interaktionsanalyse eine Analyse der Aufgabenstellung durchzuführen, dann fiele auf, dass die Schülerin im Rahmen des gestellten Problems agiert *„und nicht vom eigentlichen Thema*

abweicht". Dabei kann auch die Bedeutung methodisch kontrollierten Vorgehens verdeutlicht werden. Denn zu vermuten ist, dass die Studentin nicht sequentiell interpretiert hat, sondern im hermeneutischen Zirkel, da im Verlauf der Gesamtsequenz die eigentliche Intention des Lehrers offensichtlich wird (am Ende der Sequenz verbietet der Lehrer genervt den Schülern das Ausmessen des konstruierten Zauns – also die eigentliche Lösung des gestellten Zweckmäßigkeitsproblems), sich aber das Agieren in der Strukturlogik des Zauberlehrlings nur über eine sequentielle Interpretation erschließt.

(2) Deskription und Kategorisierung
In diesem Kontrastfall hat sich eine Studentin das Protokoll einer Deutschstunde zum Thema Diktat in einer 5. Klasse eines Gymnasiums ausgewählt. Ich beziehe mich im Folgenden auf eine sehr kurze Sequenz, die die Studentin mit dem Auftrag der Bedeutungsrekonstruktion selbst auswählte.

Die Sequenz beginnt ohne eine Begrüßung mit der Lehrerfrage: „Was ist denn hier los". Daran schließt sich, ohne dass eine Pause oder eine Antwort im Protokoll vermerkt wäre, die Aufforderung an: „Hopp, Hopp rein mit Euch". Nach einer Pause von 5 Sekunden fragt die Lehrerin:

L: Wer hat hier seine Tempos verloren?

Irritierend im vorliegenden Interakt ist die Art und Weise, wie der an sich freundliche Akt des Suchens nach dem Eigentümer verlorener Gegenstände versprachlicht wird. Es wird z.B. nicht geäußert: „Ich habe hier Tempos (gefunden). Hat sie jemand von Euch verloren?", sondern es wird scharf und knapp nach dem Besitzer der Tempos gefragt, wie man fragt: Wer hat hier die Scheibe eingeschlagen? Wer hat hier seinen Koffer abgestellt? Wer hat hier sein Essen nicht aufgegessen? Wer hat hier seinen Wagen geparkt? Sinnvolle Kontexte für die Formulierung sind immer sanktionierbare Regelverstöße bzw. sanktionierbare Abweichungen von einer Regel.[1] Normalerweise zählt das Verlieren von Gegenständen nicht zur Gruppe der positiv sanktionierten Handlungen. Die Formulierung selbst benennt zum einen die darauf folgende Besitzersuche und zum anderen reklamiert sie den Regelverstoß/die Regelabweichung. Der Gesuchte muss mit einer möglichen Sanktionierung rechnen. Anschlussoptionen des möglichen Besitzers der Taschentücher sind eine Meldung oder keine. Die Meldung kann mit einem Dank und/oder einer Präventivmaßnahme gegen die potentielle Sanktionierung verbunden sein: einer Entschuldigung zum Beispiel.

Es folgt die Schüleräußerung *„Das sind meine!"*

Eine Schülerin gibt sich als Besitzerin der Tempos zu erkennen. Auffallend ist, dass weder ein Dank noch eine Entschuldigung ausgesprochen werden, sondern allein komplementär scharf und knapp ein Besitzanspruch geäußert wird („!"). Auf die Akte der Reklamation eines Regelverstoßes/-abweichung und der Freundlichkeit des Suchens nach dem Besitzer verlorener

1 Entsprechend liegt zunächst die Lesart nahe, es handle sich hier um schmutzige Papiertaschentücher.

Gegenstände sowie des potentiellen Übergebens wird nicht eingegangen. Dies verstößt gegen die Regeln der Gegenseitigkeit bei Gefälligkeiten und bei Reklamationen von Regelverstößen bzw. -abweichungen.

Eine erste Lesart dafür ist, dass die Äußerung zur Gruppe der Präventivmaßnahmen gegen eine Bestrafung gehört, die ja durch die Art der Frage der Lehrerin als Möglichkeit in Aussicht steht. Als Bestrafung wird in dieser Lesart das Einbehalten der Tempotaschentücher durch die Lehrerin erwartet. Demnach werden Taschentücher verteidigt.

Eine zweite Lesart für die Äußerung des scharfen und knappen Besitzanspruchs ist – so man den Kontext einer fünften Klasse berücksichtigt – die Sorge, ein anderer Schüler könnte zuvorkommen und sich unrechtmäßig die Taschentücher zueignen.

Der Text der Schülerin bringt also Besorgnis um den eigenen Besitz zum Ausdruck und vergisst darüber alles andere. In der Fortsetzung der Interaktion ist nun das Übergeben der Taschentücher und/oder eine Sanktionierung durch die Lehrerin denkbar. Im Protokoll folgt:

L: Hier bitte.

Der Text lässt auf das Übergeben der Taschentücher schließen. Auf die Ermittlung des Abweichlers von der Regel „Achtsamkeit auf den Besitz" folgt keine Sanktionierung. Der Satz „Wer hat hier seine Tempos verloren" ist also lediglich das Aufmerksam machen auf eine Unachtsamkeit. Es ist zu schließen, dass die Lehrerin erzieherisch, darin aber nachsichtig und freundlich-fürsorglich agiert. Auffallend ist das dem „Hier" nachgeschobene „bitte". Da im vorliegenden Fall dem „Bitte" kein „Danke" vorausgeht, erhält es einen den Dank einfordernden Charakter.

Auf das „Bitte" der Lehrerin reagiert die Schülerin nun mit:

S: Danke.

Sie hat begriffen und schließt diese Interaktionssequenz damit zugleich adäquat ab – sie bleibt der Lehrerin nichts schuldig. Wäre das „Danke" ausgeblieben, hätte die Schülerin „unhöflich" in der Logik des soziale Asymmetrie reproduzierenden Verhaltens z.B. eines Herrn gegenüber einem Domestiken gehandelt.

Insgesamt gesehen agiert die Lehrerin in dieser Sequenz erzieherisch im Sinne der Ausbildung von soft skills: Achtsamkeit gegenüber dem eigenen Besitz, Erziehung zu konventionellen Formen der Gegenseitigkeit – d.h. hier: die durch das Erweisen einer Gefälligkeit entstandene Asymmetrie in der sozialen Beziehung wieder in eine Symmetrie zu überführen. Zugleich wird fürsorglich und nachsichtig gehandelt. Die Schülerin verteidigt ihren Besitz und vergisst zunächst darüber alles andere. Das nachgeschobene „bitte" begleitet die Übergabe der Tempos und benennt eine entstandene Asymmetrie in der sozialen Beziehung und fordert zugleich die Wiederherstellung der Symmetrie ein (Ich habe dir eine Gefälligkeit erwiesen, bedanke dich). Die Schülerin versteht dies und schließt mit einem Danke diese Interaktionssequenz adäquat ab.

Am weiteren Text können nun die Hypothese von der Lehrerin als fürsorglich agierender, freundlich-nachsichtiger Erzieherin sowie die eines Ei-

gentumsrechte von anderen verletzenden Mitschülern bzw. überängstlich in Sachen Eigentum agierenden Sw. 14 geprüft werden. Dabei ist auch nach möglichen Folgen – z.B. der Nachsichtigkeit – zu fragen.

Diese Sequenz wird von der Studentin nun wie folgt interpretiert:

ST 2: Nach der Pause geht es mit dem Satz: „Wer hat hier seine Tempos verloren?" weiter. Vermutlich hat eines der Kinder seine Tempo-Taschentücher verloren, die die Lehrerin gefunden hat.

Die Studentin beschreibt das Protokoll und verbleibt in der eigenen Deutung im Allgemeinen. „Vermutlich" bestimmt adäquat den Sachverhalt, dass qua Protokoll an dieser Stelle nicht sicher ist, ob eines der Kinder der Schulklasse die Tempos verloren hat oder jemand anderes und ob die Lehrerin sie gefunden hat oder jemand anderes. Bemerkenswert ist, dass die Interpretin eine Option wählt, in der die Lehrerin im positiven Licht der ehrlichen Finderin erscheint.

Die Interpretin fährt fort:

ST 2: Eine Schülerin meldet sich daraufhin, da es sich um ihre Taschentücher handelt: „Das sind meine!" Daraufhin sagt die Lehrerin: „Hier bitte". Dieser Satz impliziert die Handlung des Übergebens der Tempos.

Die Studentin verbleibt auf der allgemeinen Ebene der Beschreibung. Der spezifische Charakter der Austauschhandlung, die zugleich Erziehungsakte, scharfe und knappe Besitz-Verteidigung, Nachsicht sowie einen Prozess wiedergibt, wie Asymmetrie in Austauschprozessen qua Einforderung des „Danke" wieder in Symmetrie überführt wird, ist bislang nicht thematisch.

Ebenso thematisiert die Studentin nicht, dass ihre angesichts des ersten Satzes geäußerte Vermutung, eines der Kinder in der Klasse habe seine Tempos verloren, durch den folgenden Text als Tatsache bestätigt wird. Darin kommt sowohl ein nicht methodisch kontrolliertes Vorgehen als auch Unsicherheit zum Ausdruck.

ST 2: Es könnte sich um jegliche Art des Übergebens handeln. Zum Beispiel wenn ein Kunde an der Kasse bezahlt, könnte dieser Satz sowohl von ihm als auch von der Kassiererin geäußert werden.

In der Verwendung des Konjunktivs reproduziert sich die Unsicherheit der Studentin und es bestätigt sich zunächst, dass die Besonderheit des vorliegenden Austauschprozesses „Erziehung zu soft skills" nicht realisiert wird. Das Besondere wird als Normalfall kategorisiert (*„jegliche Art des Übergebens"*). Interessant ist das von der Studentin zur Plausiblisierung ihrer These herangezogene Beispiel. Im Fall der Kauf-Geschichte macht „Hier bitte" auf die Bemerkung „Das sind meine!" nur Sinn, wenn etwa zwischen die Waren verschiedener Kunden kein Trennkeil gelegt wurde oder bei Unklarheiten über die Eigentumsrechte an Geld, welches auf dem Förderband oder dem Kassentisch liegt.

Die Beispielkonstruktion der Studentin verweist ebenso wie ihre „Vermutung" auf ein mögliches Gelingen einer Interpretation, so sie sich die Erfüllungsbedingungen des Protokolls vergegenwärtigte und methodisch adäquat vorginge und solche Geschichten an den Anfang ihrer Interpretation stellte.

Hier kann Beratung mit der Nachfrage ansetzen, warum sich die Studentin ihrer Sache so unsicher ist. Wie im Fall 1 ist für die Beratung das Verhältnis von Protokoll, dessen methodisch zu entschlüsselnder Bedeutungsstruktur und studentischer Interpretation wesentlich.

Dieses Interpretationsmuster als solches möchte ich als „Deskription und Kategorisierung" bezeichnen. Zwar wird der Text insofern ernst genommen, als versucht wird, eine der Situationen zu beschreiben, die mit dem Text kompatibel sind. Akte der Sinnerschließung im Hinblick auf die Besonderheit des Falles, z.B. über die Frage, warum hier gerade so und nicht anders formuliert wird, sind allerdings nicht identifizierbar. Die Studentin verbleibt auf der Ebene des bloß Allgemeinen – subsumiert den besonderen Fall unter Normalitätsvorstellungen. Durch reine Deskription und die Absenz von normativer Vermessung und Beurteilung unterscheidet sich dieser Fall von Fall 1. Offenbar ist weder das Analyseziel klar, die objektive Bedeutungsstruktur eines Textes zu entdecken, noch die Methode wirklich verstanden, wie man das kann. Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang auch die Unsicherheit der Studentin, welche in der Verwendung des relativierenden Konjunktivs zum Ausdruck kommt. Insgesamt gesehen, liegt eine Normalisierungsstrategie vor, die auch genuin erzieherische Gestalten als selbstverständliche Normalität (hier von Austauschprozessen) erscheinen lassen.

Andererseits ist an anderen ansonsten vergleichbaren studentischen Arbeiten auffallend, dass an die Deskription häufig unvermittelt eine sachhaltige, aber eben nicht in der Darstellung nachvollziehbare Lesartenbildung anschließt. Sie springt sozusagen aus der Deskription heraus. Dies lässt auf einen Akt der Objektivierung und Distanzierung schließen, der in den Deskriptionen erfolgt.

(3) Projektion

Die nächste studentische Arbeit wählte die Anfangssequenz einer Deutschstunde in einer 9. Hauptschulklasse, deren Thema der Student mit „*Übungen für eine bevorstehende Klassenarbeit"* bezeichnet.

Das Protokoll der Stunde beginnt folgendermaßen:

L: Ich wollte eigentlich etwas zügig machen, da wir übernächste Woche wieder eine Klassenarbeit schreiben.

Erfindet man gemäß dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik zunächst Geschichten, die konsistent zu der Äußerung passen, ihre Geltungsbedingungen pragmatisch erfüllen, unter Absehung des Kontextes, in dem die Äußerung tatsächlich fiel, so könnte der Text von einem Schüler stammen, der gerade bei der Gartenarbeit behindert wird und eigentlich schnell wieder an den Schreibtisch zum Lernen zurückkehren will. Er typisiert sich damit als Streber, da die Klassenarbeit ja erst übernächste Woche ansteht. Der Satz könnte auch von einem guten Schüler gegenüber Mitschülern geäußert werden, denen er gerade bei schulischen Arbeiten hilft. Diese ziehen aber nicht richtig mit. Der Satz könnte schließlich Bestandteil einer Entschuldigung sein: „Es tut mir leid – ich wollte eigentlich zügig machen, aber ich habe Kopfschmerzen."

Der Satz thematisiert ein Vorhaben des Sprechers, das nicht nach Plan realisiert werden kann (*„Ich wollte eigentlich“*). Das Vorhaben besteht im „zügig machen“, d.h. es sollte zielorientiert und relativ schnell vorgegangen werden. Das „etwas“ relativiert Zielstrebigkeit und Geschwindigkeit. Gründe der Verhinderung des Vorhabens können beim Sprecher selbst liegen und/ oder bei anderen und anderem. Eine direkte verbalisierte Schuldzuschreibung findet nicht statt. Auch wird nicht benannt, was zügig gemacht werden sollte. Denkbare Situationen stimmen schließlich darin überein, dass eine Disziplinierung und Animation vorliegt. Die Behinderung des Plans, „etwas zügig zu machen“, soll aufhören und nun relativ schnell und zielorientiert agiert werden. Möglich ist auch, dass die Äußerung Bestandteil einer Entschuldigung ist, dann ist das Vorhaben „zügig zu machen“ bereits gescheitert.

Der Text formuliert weiter eine Begründung, warum der Sprecher eigentlich etwas zügig machen wollte: *... da wir übernächste Woche wieder eine Klassenarbeit schreiben.*

Als Begründung für das Vorhaben „etwas zügig zu machen“ wird eine weitere (*„wieder“*) schulische Leistungsprüfung und Selektion angeführt. Diese Leistungsprüfung erfolgt erst in maximal zwei Wochen, d.h. sie steht nicht direkt bevor. Einerseits ist gesagt, dass der Sprecher Leistungsprüfungen hohe Bedeutung zuspricht (in der Logik des Strebers), andererseits kann das Problem entstehen, z.B. aufgrund der relativen zeitlichen Ferne, dass der Aufforderungscharakter für den Hörer der Äußerung geringer ist als gewünscht. Die Wirksamkeit dieser Aufforderung ist abhängig von der Dringlichkeit und/oder Bedeutung, die das Ereignis auch für die oder den Hörer besitzt.

Nun ziehe ich den Kontext hinzu: Die Äußerung wird in einer 9. Hauptschulklasse von einer Lehrerin getätigt, während die Schüler noch ihre Sachen auspacken.

Erstens setzt der Text durch die Verwendung des vergemeinschaftenden „wir“ die Lehrerin in die Rolle des Mitschülers und Strebers. Das heißt Schüler- und Lehrerolle werden entgrenzt in einer Pseudo-Vergemeinschaftung, denn die Lehrerin schreibt nicht selbst die Klassenarbeit mit. Reproduziert sich dies im Material, verweist dies auf eine hohe Identifikation mit der Klasse und eine Rollenunsicherheit seitens der Lehrerin. Mit der Pseudo-Vergemeinschaftung wird die Disziplinierung und Animation zugleich in sich brüchig. Ob das *„zügig machen“* auch im Interesse der Schüler liegt (z.B. mehr Zeit zum Üben) oder nur in dem (dann perfiden) der Lehrerin (das Pensum durchpauken – Erhöhung des Schwierigkeitsgrades der Arbeit), ist offen. An den folgenden Sequenzen wäre dies zu prüfen.

Auch auf einer zweiten Ebene ist diese Form der Disziplinierung und Motivierung fragwürdig: Es handelt sich um eine neunte Hauptschulklasse. Einerseits stehen die Schüler vor ihrem Abschluss und Noten werden für künftige Lebenschancen wichtig. Andererseits sind Hauptschüler typisiert als Personen mit einem geringen Planungshorizont, vergleichsweise schlechten Schulleistungen, relativ geringer Schulleistungsmotivation und vergleichsweise geringen Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Es ist also inte-

ressant, auch in dieser Hinsicht am weiteren Protokoll zu prüfen, ob die Äußerung der Lehrerin die disziplinierende und animierende Wirkung hat, die formuliert ist. Ferner ist zu prüfen, ob die Lehrerin hauptschulspezifisch-schülerorientiert oder schulartunspezifisch agiert. Hier wird ein schulartunspezifisches Muster der Motivierung und Disziplinierung benutzt.

Zu entwickelnde und zu prüfende Lesarten liegen also auf der Ebene einer potentiell rollenunsicheren oder gar perfiden sowie einer schulartunspezifisch agierenden Lehrerin und stehen damit im Zusammenhang der Fragwürdigkeit des Aufforderungscharakters der disziplinierenden Animation

Schließlich kann geprüft werden, ob die Äußerung Bestandteil einer Entschuldigung ist. Die anderen Lesarten wären damit hinfällig oder es könnte der interessante Fall vorliegen, in dem Disziplinierung und Entschuldigung für die Disziplinierung Hand in Hand gehen.

Nun zur studentischen Interpretation der Lehreräußerung.

ST 3: Sie schiebt somit die Schuld für schlechte Noten auf die Schüler und entgeht dadurch jeglichen Konfliktsituationen, da sie die Notenvergabe nicht mehr rechtfertigen muss.

Der Student interpretiert den Text der Lehrerin als Schuldzuweisung an die Schüler mit der Folge der Konfliktvermeidung hinsichtlich der Notenvergabe. Er entwickelt also die Lesart einer willentlichen oder unwillentlichen Sündenbockstrategie seitens der Lehrerin. Diese Interpretation ist durch den Text der Lehrperson nicht gedeckt. Der Text bedeutet eine disziplinierende Animation oder ist Teil einer Entschuldigung, aber eine direkte Schuldzuweisung in Sachen Vergabe schlechter Noten und Konfliktvermeidung ist gerade nicht ausgesprochen oder impliziert. Im Gegenteil: Die Angesprochenen könnten antworten, ‚dann mach doch zügig'. Bemerkenswert ist neben der Projektion des Studenten auch die Unterstellung, Konfliktsituationen in der Auseinandersetzung um Noten seien der Normalfall, dem die Lehrerin hier entgeht.

Die vorliegende Interpretation verweist auf einen Schülerstellvertreter, der im Sinne der Demokratisierung der Schule für die argumentative Auseinandersetzung um die Notenvergabe zwischen Lehrer und Schülern und für die offene Konfliktaustragung plädiert und im vorliegenden Fall lehrerkritisch übersteigernd *(„entgeht jeglichen Konfliktsituationen")* einen Verstoß gegen diese Pädagogik ausmacht.

ST 3: Den Schülern entfällt somit ihr Recht auf die Argumentation bei der Notenvergabe, denn sie sind es, die nicht einsehen, dass sie für das Leben und nicht für die Schule oder den Lehrer lernen.

Aus der Diagnose „Konfliktvermeidung in Sachen Notenvergabe durch Schuldzuweisung an die Schüler" werden nun Folgerungen gezogen, die weiterhin projektiv unterlegt sind. Das Entfallen von Rechten der Schüler ist durch die Lehreräußerung in keiner Weise impliziert.

Der Interpret scheint nun die Rollen zu tauschen. Dieser Satz könnte nicht mehr von einem Schülerstellvertreter, wohl aber von einem Lehrer

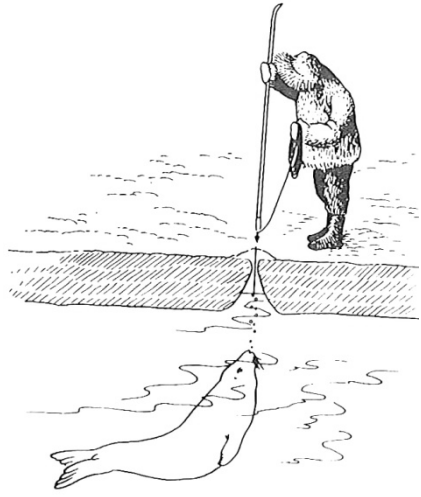
stammen, der gegenüber Kollegen deutlich macht, warum er diesmal keine Diskussion um die Notenvergabe zulässt. Der Student versetzt sich (introspektiv) in die Lehrerrolle. Es wird schülerkritisch eine stereotype Verhaltenserwartung – „nicht für das Leben für die Schule lernen wir" – zur Begründung des Rechtsverlusts herangezogen, ohne dass dies durch die Äußerung der Lehrerin selbst zu motivieren ist. Es wird also wiederum eine außerhalb des Textes liegende Vorstellungswelt mobilisiert und appliziert.

ST 3: Die Lehrerin suggeriert damit den Schülern, dass es von eigenem Interesse ist, am Unterricht teilzunehmen, denn ihre Pläne wurden durchkreuzt: sie selbst hat sich schließlich auf den Unterricht vorbereitet und erwartet im Gegenzug dazu dieselbe Motivation und zusätzlich noch Dankbarkeit für ihre Mühe.

Die Interpretation verfährt sprunghaft und es reproduziert sich das projektive Vorgehen. Vom Ausbuchstabieren der Sündenbockstrategie wird zur Diagnose einer anderen Form der Schülermanipulation übergegangen, der der Suggestion. Die Lehrerin suggeriert in ihrer Äußerung nicht, es sei von eigenem Interesse am Unterricht teilzunehmen, sondern sie impliziert dies und animiert damit dazu, Behinderungen aufzugeben und zügig zu agieren. Die Äußerung könnte sich ferner noch als Bestandteil einer Entschuldigung erweisen. Eine Beeinflussung anderer, die zu ungeprüfter Aneignung von Überzeugungen, Werteinstellungen oder Verhaltensweisen führen soll, besteht faktisch allenfalls in der vom Interpreten nicht thematisierten Verwendung des vergemeinschaftenden „wir". Hier ist die Lesart „Suggestion" möglich, da so getan wird, als ob Schüler und Lehrer gemeinschaftlich die Klassenarbeit schreiben werden. Zügiges Agieren, nicht notwendig Teilnahme am Unterricht, sei also im gemeinsamen – nicht nur im eigenen – Interesse.

Gemeinsam mit der Sündenbockstrategie-Lesart fügt sich die Suggestions-Lesart des Studenten nahtlos in das Lehrerbild „Manipulation der Schüler im Dienste eigener Interessen". Der Lehrerin wird dabei in der Übernahme eines verbreiteten Deutungsmusters eine egozentrierte Gegenseitigkeitserwartung (ich bin motiviert, also habt ihr es auch zu sein) unterstellt, für die sie *„zusätzlich noch"* Dankbarkeit erwarte. Es reproduziert sich die Applikation von stereotypen Verhaltenserwartungen, nun wieder lehrerkritischen, die durch den Text nicht zu motivieren sind.

Ich nenne dieses studentische Muster der Interpretation „Projektion". Der zu interpretierende Text evoziert eine außerhalb des Textes liegende Vorstellungswelt, die aus Erfahrungen und Überzeugungen, stereotypisierten Verhaltenserwartungen und Gehörtem im Seminar besteht. Die Aussagen zeichnen sich dadurch aus, dass projektiv zwischen schüler- und lehrerkritischen Stereotypen hin und her gewechselt wird. Dies lässt sich als Ausdruck des Übergangsproblems im Rollenwechsel vom Schüler zum Lehramtskandidaten verstehen.



Ursächlich für dieses Agieren kann im konkreten Fall die potentielle Rollenunsicherheit der Lehrerin sein, sowie die disziplinierende Animation durch den Verweis auf eine bevorstehende, vermeintlich gemeinschaftlich zu schreibende Klassenarbeit, die als solche auch eine „Perfidie"-Lesart möglich macht (s.o.). Sie ergibt sich aber aus gänzlich anderen Gründen, als sie in der Interpretation des Studenten aufscheinen und muss gemäß der objektiv-hermeneutischen Sparsamkeitsregel[2] (bis auf Weiteres) ausgeschlossen werden.

Beratung im vorliegenden Fall kann an den Diskrepanzen zwischen dem Protokoll und der vom Studenten entwickelten Sündenbock-Lesart ansetzen, indem z.B. deren Geltungsbedingungen ausbuchstabiert und am vorliegenden Text überprüft werden.

(4) Wissenschaftsorientierte Bedeutungsrekonstruktion

Der Interpret hat sich zur Analyse die Anfangssequenz einer Biologiestunde in der 12. Klasse eines Gymnasiums zum Thema „Reflexe" ausgewählt.

Die Stunde beginnt ohne Begrüßung mit einer Anwesenheitskontrolle, die entweder noch in die Pause oder in eine Zwischenphase vor Beginn der eigentlichen Unterrichtsstunde angesiedelt wird: *L: „Ich mach schon mal die Anwesenheit."* Einige Schüler sind nicht da und die Lehrerin fragt, ob *„die sich irgendwo draußen versteckt hätten?"*. Danach beginnt der Unterricht.

L: [zu zwei Schülern]: Habt ihr letztes Mal ein Blatt bekommen?

Der Text repräsentiert etwa im Unterschied zu: „Haben Sie die Blätter der letzten Stunde?" zunächst eine fürsorgliche Nachfrage an zwei Personen, die gemäß der Anrede „ihr" entweder noch Kinder oder Jugendliche unter 18 Jahren sind oder so erscheinen oder mit dem Sprecher vergemeinschaftet sind (et-

2 Bei konkurrierenden Lesarten ist stets die voraussetzungslosere zu wählen.

wa ein Klassenkamerad spricht Mitschüler an: Habt ihr...). Weiter ist unterstellt, dass der Besitz der Blätter in irgendeiner Form für den Interaktionsprozess relevant ist. Es ist zudem gesagt, dass es vor dem jetzigen Zusammentreffen ein vorheriges gab („letztes Mal"), bei dem die angesprochenen „Blätter" verteilt wurden. Sie können vom Sprecher oder auch Dritten ausgegeben worden sein, oder die Angesprochenen konnten sie sich selbst holen. Schließlich ist impliziert, dass es nicht selbstverständlich ist, dass man ein Blatt bekam. Entweder man wurde vergessen oder es waren nicht genügend Blätter vorhanden.

Zieht man nun den Kontext „12. Klasse" hinzu, so ist die zum Ausdruck gebrachte Fürsorglichkeit erklärungsbedürftig, da normalerweise unterstellt werden kann, dass sich Schüler dieser Stufe selbst darum kümmern, an die erforderlichen Arbeitsmaterialien zu kommen. Es ist auf die Spannung zwischen Autonomie und Heteronomie verwiesen.

Erklärungsbedürftig ist zweitens die persönliche Anrede „ihr". Schüler dieses Alters werden normalerweise gesiezt und wie eine Nachfrage ergab, ist dies auch an dieser Schule und in dieser Klasse üblich.

Man kann also bezogen auf die Beziehungsebene des Unterrichts die vorläufige Hypothese aufstellen, dass die Schüler in diesem Unterricht unselbstständiger behandelt werden, als sie sind. Die Schüler werden entweder wie Kinder und Jugendliche behandelt, die man noch duzt, oder es existiert ein besonderes Verhältnis der Vertrautheit zwischen dem Lehrer und den angesprochenen Schülern qua einer besonderen gemeinsamen Geschichte oder qua gemeinsamer Mitgliedschaft in einer Gemeinschaft, in der das Duzen zur Regel gehört – z.B. in einem Sportverein. Das Duzen verweist auf das Problem von Nähe und Distanz.

Insgesamt gesehen kann folglich an den weiteren Falldaten geprüft werden, ob sich die Nähe-Distanz- und die Autonomie-Heteronomie-Problematik reproduziert und – wenn ja –welche Folgen dies hat.

Den Satz *„Habt ihr letztes Mal ein Blatt bekommen?"* interpretiert ein Student wie folgt:

ST 4: Nun klärt die Lehrerin noch ein organisatorisches Problem, in dem sie zwei bestimmte Schüler fragt, ob diese „letztes Mal ein Blatt bekommen hätten".

Der Student beschreibt zunächst eine Situation, die das Protokoll bestimmt und ordnet sie in den Stundenverlauf ein *(klärt…noch).* Er wiederholt die Kernaussage der Lehrerin. Unterstellt ist, dass das Blatt von Relevanz für die Organisation von Unterricht ist *(klärt... ein organisatorisches Problem*). Davon kann unter Normalitätsbedingungen ausgegangen werden.

Der Student fährt fort:

ST 4: Dieses Verhalten könnte daher rühren, dass sie sich daran zu erinnern meint, dass diese zwei Schüler in der letzten Unterrichtsstunde, in der das Blatt ausgeteilt wurde, gefehlt hatten oder sie zu wenige Blätter hatte, um alle damit zu versorgen.

Der Student formuliert nun Lesarten, die die Lehreräußerung motivieren könnten. Die Lesart ‚zu wenige Blätter' ist durch den Text gedeckt, die Les-

art ‚die Schüler hatten gefehlt' nicht. Hätten sie gefehlt, wäre die Frage der Lehrerin *„… habt ihr letztes Mal bekommen?"* sinnlos bzw. erklärungsbedürftig.

Anschließend schreibt der Student weiter:

ST 4: Generell interpretiere ich dieses Verhalten als „mütterlich" und sicherlich gut gemeint, jedoch unterstellt sie ihren Schülern damit indirekt, dass sie nicht alt genug seien, um sich selbst um etwas wie fehlende Unterrichtsblätter zu kümmern.

Die Interpretation fokussiert nun auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis und erkennt sachhaltig die im Text zum Ausdruck kommende Fürsorglichkeit der Lehrerin. Die im Konjunktiv gehaltene Formulierung, *„dass sie nicht alt genug seien",* zeigt, dass der Student ferner diese Lesart sachhaltig in Beziehung zu der Kontextinformation „12. Klasse Gymnasium" setzt und damit eine Autonomie-Heteronomie-Problematik erfasst, die im Protokoll steckt. Dies bestätigt dann sein folgender Text:

ST 4: Zusammen mit der Annahme vom Anfang, in der sie fragt, ob sich die fehlenden Schüler draußen versteckt hätten, gibt das ein Bild ab, als ob sie der Meinung wäre, eine viel jüngere Klasse zu unterrichten.

Die Interpretation dieses Aspekts der Protokollstelle schließt mit einer gut begründeten, sachhaltigen Hypothese ab, die am folgenden Material geprüft werden kann.

Sachhaltig und adäquat wendet sich der Student im Anschluss dem Nähe-Distanz-Problem zu, das ebenfalls – wie gezeigt – in der Sequenz steckt:

ST 4: Auffällig ist, dass sie die beiden Schüler entgegen der Üblichkeit an der Schule duzt, was die Annahme von eben unterstützt. [„Mütterlich", F.O.] Auf der anderen Seite könnte es bedeuten, dass sie diese zwei Schüler besonders mag, sie deswegen duzt und sich speziell um sie kümmert, was der restlichen Klasse gegenüber natürlich unfair wäre. (Später zeigt sich, dass die Lehrerin andere Schüler siezt, die hier Angesprochenen aber weiterhin duzt).

Dieses Muster der Auseinandersetzung mit dem Text bezeichne ich als wissenschaftsorientierte Bedeutungsrekonstruktion. Sie erfolgt – wenn auch nicht strikt objektiv-hermeneutisch – so doch daran orientiert und methodisch kontrolliert. An Deskription und Irritation schließt sich die Konstruktion von Lesarten an, die den protokollierten Text (das Verhalten der Lehrerin) motivieren könnten. Erfüllungsbedingungen für die Lesarten werden benannt und in Konfrontation mit dem inneren und äußeren Kontext geprüft und daraus eine Hypothese über die Textbedeutung entwickelt. Im vorliegenden Fall fließen in die Interpretation (allerdings) Prinzipien ein, die zur Bewertung des Lehrerhandelns führen, vor allem das der Gleichbehandlung, der Autonomieförderung, der Fairness und der Höflichkeit (Gegenseitigkeit). Im Unterschied zum Fall 1 wirken sich diese aber nicht restriktiv auf die adäquate Deutung des Protokolltextes aus, sondern beschränken sich auf die Bewertung der protokollierten und interpretierten Unterrichts. Dabei handelt es sich um Prinzipien, die man mit guten Gründen als Bestandteil pädagogischer Ethik bezeichnen kann.

Zu kritisieren bzw. zu fragen bleibt, warum zwischen Text und Person nicht unterschieden und vielfach im Konjunktiv verblieben wird.

IV

Zusammenfassend sei unterstrichen, dass die vorgestellten Ergebnisse, diejenigen einer Exploration sind, die weder Repräsentativität beanspruchen, noch eine umfassendere Längsschnittsstudie zur Entwicklung der Muster ersetzen kann.

Die Sachadäquanz der vierfach getroffenen Charakterisierung sowie die Vollständigkeit der vorgestellten Muster wurde im Rahmen eines Kolloquiums an der Universität Frankfurt am Main[3] im Dezember 2008 über Forscher-Triangulation (Denzin 1989, S. 237ff.) vorläufig validiert. Vier Erziehungswissenschaftler, die ebenfalls im Rahmen der Schulpraktischen Studien seit längerem kasuistische Forschungsseminare leiten,[4] überprüften die vier hier rekonstruierten Interpretationsmuster vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen mit studentischen Fallinterpretationen auf ihre Validität. Die Existenz der Interpretationsmuster in ihrer Eigenart wurde übereinstimmend bestätigt. Über diese hinaus wurde angesichts des vorliegenden Materials auf zwei weitere Muster aufmerksam gemacht, die in meinem eigenen Sample nicht vorkamen.

Beim Ersten handelt es sich ebenfalls um ein projektives Muster, allerdings mit komplementärer Ausrichtung. Während im vorgestellten Fall 3 primär lehrerkritisch agiert wird, geschieht dies dort schülerkritisch. Eine solche Reaktionsweise erscheint auch deshalb unmittelbar evident, da im Fall 3 auch stereotype Schülerkritik aufscheint, was als Anzeichen für ein vorliegendes Problem des Rollenwechsels des Studierenden vom Schüler zum Lehrer interpretiert wird. Ein Student mit diesem Muster („Lehrer als Opfer der Schüler") überträgt die in der Schülerrolle erlebten und erfahrenen Formen der Subversion des Lehrerhandelns in der Form der Generalisierung auf das Schülerhandeln in den Transkripten. So werden Schülerfragen nicht als authentische wahrgenommen, sondern als unernste und ggf. gar als gezielte Provokationen, mit denen der Lehrer aus dem Konzept gebracht werden soll. Aus Angst, dass ihnen später das Gleiche widerfahren kann, wie sie es als Schüler kennengelernt haben, sehen diese Studierenden in tendenziell jeder nicht lehrerkonformen Bemerkung, dass für diesen Gefahr im Verzug ist.

Der zweite Fall ist demgegenüber auch strukturell different. Er wurde als der Fall des „praktischen Problemlösers" bezeichnet. Die studentischen Arbeiten dieses Typs zeichnen sich einerseits dadurch aus, dass während der Auseinandersetzung mit Unterrichtstranskripten keine Bedeutungsrekonstruktion vorgenommen wird, also u.a. die Frage nicht gestellt und beantwor-

3 Es handelte sich um das Forschungskolloqium „Schule und Unterricht" von Andreas Gruschka.

4 Andreas Gruschka, Herbert Müller-Lichtenheld, Jens Rosch, Johannes Twardella

tet wird, warum so gehandelt wird, wie es geschieht. Andererseits werden aber intuitiv treffsicher ggf. vorliegende Kunstfehler und didaktisch oder erzieherisch Problematisches im Lehrerhandeln entdeckt. Das Auffällige wird aber nicht weiter analysiert, sondern unmittelbar in solche pragmatischen pädagogischen Handlungsalternativen überführt, mit denen die entdeckten Problematiken vermieden bzw. gelöst werden können. Der Student handelt bereits wie der „geborene Erzieher". Über die Richtigkeit seiner Fehlerdiagnose entscheidet nicht deren theoretische Begründung, sondern der Erfolg der praktischen Bearbeitung.

V

Was folgt aus diesen Beobachtungen für die Praxis der Fallarbeit? Zunächst veranschaulichen die hier in den studentischen Arbeiten explorativ rekonstruierbaren Interpretationsmuster die Bedeutung der These von der Professionalität im Lehrerberuf als berufsbiographisches Entwicklungsproblem (Terhart) in aller Deutlichkeit, sofern man zu dieser Professionalität auch die Fähigkeit zum Fallverstehen zählt.

In drei von vier Fällen zeigen sich Probleme. Im als „Projektion" typisierten Fall 3 bestimmt eine außerhalb des Textes liegende primär lehrerkritische Vorstellungswelt, die aus Erfahrungen und Überzeugungen, stereotypisierten Verhaltenserwartungen und Gehörtem in Schule und Seminar besteht, die Interpretation und macht sie sachinadäquat. Im als „Deskription und Kategorisierung" bezeichneten Fall 2 wird zwar versucht, die Situation zu beschreiben und es wird ein erster Schritt im Verstehensprozess getan. Aber die Situation wird in ihrer Prozesslogik nicht aufgeschlossen, sondern unter allgemeine Normalitätsvorstellungen subsumiert: „Es ist eben, wie es ist." Die Besonderheit des Falles verflüchtigt sich im Allgemeinen. Im als „Sinnerschließung und normative Applikation eines Normalmodels von Unterricht" gekennzeichneten Fall 1 scheint zwar sinnerschließendes Vorgehen auf, es wirken sich aber darauf offenbar verinnerlichte Normalitätsmodelle von Unterricht so einschränkend aus, dass die Ursache für die an sich erkannte Strukturproblematik im Lehrerhandeln nicht aufgedeckt werden kann. Das alltäglich Normale erscheint als das Normgebende. Die Schüler werden primär dafür verantwortlich gemacht, wenn der Unterricht nicht in die vom Lehrer gewünschte Richtung verläuft.

Zumindest in Fall 1 und Fall 3 scheint es plausibel anzunehmen, dass vorgängige, unverarbeitete Schul- und Hochschulerfahrungen sich restriktiv auf das Interpretationsvermögen auswirken. Dies bestätigt sowohl die Realitätsadäquanz des aktuellen Forschungsstands in der Diskussion um die Lehrerbildung (s.o.), als es auch die problematische Seite der These „Lehrer lernt man, in dem man Schüler war" unterstreicht. Verwiesen wird auf die Dringlichkeit der Vermittlung der an sich selbstverständlichen, wissenschaftlichen Haltung, nämlich die vorfindliche Erziehungswirklichkeit, die stets Ausdruck von Allgemeinem und Besonderem zugleich ist, nicht unter allgemeine Theo-

rien zu subsumieren, sondern in jedem Einzelfall vergleichend zu prüfen, wie nah oder fern er der Theorie steht, um ihn so in seiner Eigenart zu bestimmen (vgl. Weber 1982/1904, S. 190ff.).

Gegen das Ergebnis dieser Exploration mit der Diagnose, Fallverstehen sei eine berufsbiographische Entwicklungsaufgabe, lassen sich im Wesentlichen vier kritische Rückfragen vorbringen. Die erste betrifft die in den Seminaren praktizierte Interpretationsmethode, die zweite die Differenz von Wissenschaft und Praxis, die dritte das hochschuldidaktische Setting und die vierte die Stabilität der Muster in der berufsbiographischen Entwicklung, worauf z.B. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung von Erziehern hinweisen (Gruschka 1985b). Es kann sich unter Umständen also nichts berufsbiographisch weiter entwickeln: Die den Studierenden gestellte Entwicklungsaufgabe erscheint so machen unter ihnen nicht als die eigene Entwicklungsaufgabe.

Der Einwand, die gewählte Interpretationsmethode sei für sachinadäquate Interpretationen ursächlich, ist nicht stichhaltig. Der Fall des hier als „wissenschaftsorientierte Bedeutungsrekonstruktion" typisierten Musters zeigt mit der angestifteten Neugier am Erschließen eine Orientierung am Verfahren der Strukturalen Hermeneutik und wird in dieser Hinsicht als produktiv herausgestellt. Die Praxis des Studenten führt nicht zu einer inadäquaten Interpretation der Situation, sondern zu einer sachadäquaten. Man kann also vorerst davon ausgehen, dass gerade die Orientierung an einem etablierten methodischen Verfahren die Chance adäquater Verstehensprozesse erhöht. Auch besteht das Scheitern der anderen Studierenden ja gerade nicht in dem an einem wissenschaftlichen Analyseverfahren, denn eine Orientierung an einem solchen ist nicht zu erkennen.

Die zweite mögliche Rückfrage, die Interpretation von Protokollen sei mit Verstehensprozessen im schulischen Alltag nicht zu vergleichen – kasuistische Arbeit in der Lehrerbildung also für das Handeln im schulischen Alltag folgenlos und entsprechend die sich in den analysierten Fällen zeigenden Probleme unbedeutend, ist ebenfalls problematisch. Es müsste nämlich unterstellt bzw. nachgewiesen werden, dass erkenntnislogisch eine prinzipielle Differenz zwischen naturwüchsigem Alltagsverstehen von sprechenden, handelnden Personen und wissenschaftlichen, handlungsentlastendem, methodisch kontrolliertem Verstehen von Texten existiert. Ulrich Oevermann hat im Gegenteil gezeigt (Oevermann 1979), dass wir als sozialisierte Subjekte generell über ein intuitives Regelwissen verfügen und deshalb in der Lage sind, die lebenspraktisch durch Regeln[5] erzeugten Bedeutungsstrukturen textförmiger sozialer Wirklichkeit zu verstehen. Dies gilt für Verstehen im Alltag wie in der Wissenschaft. Es besteht keine grundsätzliche erkenntnislogische Differenz, denn in beiden Fällen wird mit demselben Regelfundus operiert.

5 Z.B.: universelle Regeln der sprachlichen Kompetenz auf der Ebene von Syntax und Phonologie, Regeln einer kognitiven und moralischen Kompetenz und die das sozio-historische Bewusstsein des sozialisierten Subjekts konstituierenden institutionalisierten Normen, lebensweltliche Typisierungen und Deutungsmuster – vgl. Oevermann 1979.

Die Besonderheit des Alltagsverstehens gegenüber dem methodisch kontrollierten wissenschaftlichen Verstehen ist dadurch gekennzeichnet, dass im Alltag aufgrund des dort herrschenden Handlungsdrucks in Frage kommende Regeln zum Verständnis einer Äußerung auf der Basis von in ihrer Geltung für unproblematisch gehaltenen Orientierungen auf die Erschließung der ‚richtigen' Lesart hin gefiltert und dabei mögliche, aber für die beteiligten Subjekte irrelevante Bedeutungsinterpretationen ausgeschlossen werden.

Die Fälle 1, 2 und 3 zeigen – nicht zuletzt aufgrund eines Mangels an methodischer Kontrolle – eben letzteres auf unterschiedliche Weise sehr eindrücklich. Sofern aber keine prinzipielle Differenz zwischen wissenschaftlichem Verstehen und Verstehen im Alltag existiert, eröffnet die „gesteigerte" Verstehenspraxis im wissenschaftlichen Vorgehen zumindest die Chance eines person- und sachadäquaterem Verstehens auch im schulischen Alltag möglich zu machen.

Was das hochschuldidaktische Setting der kasuistischen Ausbildung betrifft, so könnte behauptet werden, Mängel in Organisation und Durchführung seien für die ernüchternden Ergebnisse dieser Exploration verantwortlich. Dieser Einwand ist nicht von der Hand zu weisen und es scheint Handlungsbedarf zu bestehen. Denn in drei der vier präsentierten Fälle kann eben trotz ca. 5 monatiger angeleiteter fallrekonstruktiver Arbeit im Seminar, was etwa 30 Semesterwochenstunden entspricht, von der Fähigkeit zum Fallverstehen bei der Arbeit mit Transkripten nicht oder nur eingeschränkt die Rede sein. Eine vorsichtige, keinesfalls wissenschaftlichen Standards genügende, typenbezogene (Weber 1982/1904, S. 190ff.) erste Schätzung über die Verteilung der Interpretationsmuster auf die studentischen Fallinterpretationen über zwei entsprechende Kurse hinweg, relativiert dies ein Stück weit. Interpretationen die dem Interpretationsmuster „Projektion" nahe kommen, konnten in 10-15% der Fälle ausgemacht werden. Die Anzahl studentischer Arbeiten, die Nähe zum Muster der „Deskription und Kategorisierung" aufwiesen, lagen bei ca. 30%. Ebenso zeigten etwa 30% der Fälle Nähe zum Muster der „Sinnerschließung und Applikation eines normativen Normalmodels von Unterricht". Schließlich lag in ebenfalls ca. 30% der Fälle große Nähe zum Muster der „wissenschaftsorientierten Bedeutungsrekonstruktion" vor. Das heißt, dass im gegebenen Setting um die 30% der Lehramtsstudierenden adäquate reflexive Fähigkeiten erlangt haben. Es besteht also hochschuldidaktisch Handlungsbedarf.

Die vierte Rückfrage, welche sich auf eine zu erwartende bemerkenswerte Stabilität der Interpretationsmuster bezieht, unterstellt faktisch, sie seien Ausdruck habitueller Prägungen und daher Interventionen zumindest vermittels methodischer Einweisung in wissenschaftsorientierte Kasuistik nicht zugänglich. Insbesondere in den Fällen 1 und 3 scheinen solche Prägungen schon in den hier vorgestellten, kurzen Interpretationssequenzen klar auf. Im Fall 3 „Projektion" wird offenbar primär aus dem Habitus des „lehrerkritischen Schülerinteressenvertreters" heraus agiert, der sich unabhängig von der Sachlage durchblickerhaft in Lehrer-Opposition begibt. Die kasuistische Aus-

bildung scheint daran gleichsam abgeprallt zu sein. Die sachinadäquate Sündenbock-Strategie-Lesart und die ebenso inadäquate Suggestions-Lesart des Studenten für das Lehrerhandeln lassen darüber hinaus begründet vermuten, dass auch Gelerntes im Kontext von Wissenschaft nur neue Munition für die oppositionelle Lehrerkritik liefert, also nicht zu einer Verhaltensänderung führt. Das kann sich, ja muss sich wohl ändern, wenn der Studierende später als Lehrer vor einer Klasse steht. Im Fall 1 „Sinnerschließung und normative Applikation eines Normalmodells von Unterricht" wird aus dem Habitus der „frühen Schulrätin" bzw. „Expertin" heraus gehandelt. Die Orientierung am Normalmodell eines strikt lehrerzentrierten und auf eine einzige Aufgabenlösung hin fokussierten Unterrichts scheint Kontrollverlustängste zum Ausdruck zu bringen: Als problematisch im Lehrerhandeln gilt das Risiko, die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben und sich auf die Thematik der Schüler einzulassen. Womit im vorliegenden Fall Bildungschancen für die Schüler (zweckmäßiger Zaunbau) nicht realisiert werden. Das Muster ist also verwiesen auf die Prägung an einer Kontrollverlustangst, die nicht nur zur Orientierung an einer überkommenen und legitim erscheinenden Routine pädagogischen Handelns führt, sondern offenbar auch zur Resistenz gegenüber einem „neuen" wissenschaftsorientierten kasuistischen Vorgehen. Möglicherweise war sie schon für die Berufswahlentscheidung mitursächlich. Denn der Lehrerberuf ist nicht nur aufgrund des winkenden Beamtenstatus ein sicherer Beruf, sondern er ist es auch deshalb, weil er es (vermeintlich) erlaubt, etwas in der Komplementärrolle fortzuführen, was man bereits in 13 Jahren als Schüler gelernt hat – also nichts Neues, vor dem man Angst haben müsste, sobald man das Gegebene auch als das Geltende betrachtet.

Auseinandersetzungen mit Studierenden dieses Musters im Seminar laufen immer wieder auf eine Verteidigung des status quo gegenüber der in der Analyse deutlich werdenden Kritik am Verhalten im konkreten Fall hinaus. Diese wird nicht selten als übertrieben und praktisch nicht aufzuheben bewertet und damit abgewehrt.

Nimmt man die Rückfragen drei und vier zusammen, ist unter hochschuldidaktischem Gesichtspunkt offensichtlich, dass eine bloße Erhöhung des Anteils kasuistischen Arbeitens, gar in der Logik von wissenschaftlichem Verhaltenstraining, in einer nicht zu vernachlässigenden Reihe von Fällen kaum die berufsbiographische Entwicklung hin zum Vermögen adäquaten Situations- und Fallverstehens als Bestandteil des professionellen Lehrerhandelns unterstützen kann.

Im Vergleich zum Studium der Juristen mit deutlich höherem Anteil an Kasuistik erscheint es dennoch als sinnvoll, den Anteil kasuistischen Arbeitens in der Lehrerbildung auf ein entsprechendes Maß anzuheben, insofern auch im Lehrberuf Fallverstehen zu den wesentlichen beruflichen Erfordernissen zählt. Ebenso verweisen die vorgestellten problematischen Interpretationsmuster aufgrund ihrer Defizite in der methodisch kontrollierten Auslegung der Texte darauf, in kasuistischen Forschungsseminaren verstärkt auf striktes methodenorientiertes Vorgehen zu achten und Abkürzungsstrategien nicht zuzulas-

sen. Egal, ob die Studierenden die vorgestellte Methode sich auch in ihrer späteren Praxis zu eigen machen wollen, muss von ihnen in einem universitären Seminar verlangt werden können, sich regelgerecht zu der Aufgabe einer Transkriptanalyse zu verhalten. Gelungene studentische Arbeiten können dabei als Orientierungshilfe dienen. In den Praktikumsnachbereitungsseminaren kann in Arbeitsgruppen das studentische Datenmaterial interpretiert werden, um individuellen Grenzen des Interpretationsvermögens zu begegnen, wobei Seminarleiter und Tutor(en) unterstützend tätig sein können.

Aus der These der biographischen Verwurzelung der Wahrnehmungsmuster folgt die Relativität der Erfolgsaussichten des fallbezogenen Arbeitens. Es folgt aus ihr aber zugleich die Nötigung, die Logik des Fallbezugs nicht nur auf das Äußere des Transkripts, sondern auch auf das Primäre der sich entwickelnden Person zu beziehen. Im Rahmen der einzelfallrekonstruktiven kasuistischen Forschungsseminare ist ein Verhalten nach der Logik der Therapie ausgeschlossen. Ebenso wenig dürfte eine erzieherische Intervention sinnvoll werden, nach der mit moralischem Druck der sich weigernden Erkenntnis nachgeholfen würde. Das funktionierte nur – wenn überhaupt – als Anpassungsleistung. So bleibt wohl nur das Setzen auf immanente Kritik, der dem Dozenten deutlich werdenden Muster. Sie verbietet, die Sanktionierung des Verhaltens der Studierenden als normativ abweichend und damit als falsch. Stattdessen ist den Studierenden die Differenz deutlich zu machen zwischen ihrem eigenen Anspruch an das Verstehen und Erklären der Situation und der von ihnen gezeigten Analyse. Das, was sie dafür in Anspruch nehmen, ist zu konfrontieren mit dem, was sie materialiter darzustellen vermögen. Solches Fallverstehen des Studierenden setzt eine Beratung in Gang, deren institutionelle Rahmenbedingungen nicht zureichend vorausgesetzt werden können.

Literatur

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 4/2006, S. 469-520.

Bromme, Rainer/Haag, Ludwig (2004): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 777-794.

Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main.

Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 833-852.

Denzin, Norman K. (1989): The Research Act. Englewood-Cliffs, N.J.

Durkheim, Emile (1977/1906): Die Entwicklung der Pädagogik. Weinheim und Basel.

Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. Reinbek.

Gruschka, Andreas (1985a): Von Spranger zu Oevermann. Über die Determination des Textverstehens durch die hermeneutische Methode und zur Frage des Fortschritts innerhalb der interpretativen Verfahren der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, S. 77-95.

Gruschka, Andreas (1985b): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Wetzlar.

Helsper, Werner/Kolbe, Fritz-Ulrich (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., Heft 3/2002, S. 384-401.

Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Heft 4/2007, S. 567-579.

Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., Heft 3/2002, S. 401-416.

Kolbe, Fritz-Ulrich/Combe, Arno (2004): Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 853-877.

Oevermann, Ulrich u.a. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) (1979): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352-434.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main, S. 70-182.

Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret u.a. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19-63.

Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (Hrsg.) (1999): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Opladen.

Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 4/2006, S. 580-597.

Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerprofessionalität. Weinheim und Basel.

Twardella, Johannes (2004): Rollenförmig oder als „ganze Person"? Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie und die Struktur pädagogischen Handelns. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 33, S. 65-74.

Weber, Max (1982/1904): Die „Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders., Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen, S. 146-214.

Wernet, Andreas (2004a): Pädagogische Professionalität „außer Dienst". Eine Replik auf Twardella. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 33, S. 75-86.

Wernet, Andreas (2004b): Pädagogische Permissivität. Opladen.

Andreas Wernet

Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen

I

Die zweite Phase der Lehrerbildung ist in auffälliger Weise von Unmuts- und Missfallensbekundungen begleitet. Auch wenn man den Eindruck gewinnt, diese Klagen gehörten zum guten Ton des pädagogischen Jargons – offensichtlich unrealistische Urteile wie „es war die Hölle" gelten als Ausweis der Kritikfähigkeit –, müssen wir sie als Problemindikator ernst nehmen. Dass die zum Teil erschütternden Äußerungen späterhin relativiert werden („na ja, die Hölle ist vielleicht übertrieben"), darf nicht als Relativierung der tatsächlich anzutreffenden Problemlage interpretiert werden, sondern ist Bestandteil des Problems selbst. Wir haben es offensichtlich mit einem diffusen und unterschwelligen, kaum greif- und benennbaren Unbehagen zu tun. Die Drastik vieler Unmutsäußerungen scheint weniger dem *Ausmaß* als vielmehr der Hartnäckigkeit und Persistenz des unscheinbaren Problemzusammenhangs geschuldet zu sein.

Dass für das Referendariat überhaupt ein solcher Problemzusammenhang besteht, ist aus konzeptioneller Perspektive nicht naheliegend. Wir haben es nämlich mit einem interessanten Modell der berufspraktischen Hinführung zu tun. Im Anschluss an die Praxisdistanz der universitären Ausbildung, die von Vielen ja eher negativ als Praxisdefizit, denn positiv als intellektuelle Herausforderung und Chance wahrgenommen wird, folgt nicht etwa der unvermittelte Sprung ins kalte Wasser der eigenverantwortlichen beruflichen Handlungspraxis, sondern eine angeleitete und moderierte Praxiserprobung. Das Referendariat schützt nicht nur vor einer Überforderung durch den unvermittelten Eintritt in eine neue und fremde Praxis; es stellt auch bezüglich des Lehrerberufs eine außerordentliche, wenn nicht einmalige Situation des kommunikativen Austauschs und der Beratung dar; mit Ausbildern, mit Lehrern, aber natürlich auch mit Referendariatskollegen. Aus der Perspektive der Orientierung an einer angestrebten beruflichen Praxis wäre einzig beklagenswert, dass die Berufsrolle noch nicht vollgültig und selbständig eingenommen werden kann. Anzunehmen wäre, dass mit zunehmender Dauer die ausbildnerische Begleitung als lästig empfunden wird, weil man endlich die eigenverantwortliche Berufsrolle einnehmen will.

Zu einer solcher Art *begünstigten* ausbildungs- und berufslogischen Situation des Referendariats stehen die Wahrnehmungen der Beteiligten in

schroffem Gegensatz. Wie kann es zu einer solchen Diskrepanz zwischen „positiver" programmatisch-konzeptioneller Intention[1] und „negativer" Wahrnehmung kommen? Unter den Gründen und Motiven, die regelmäßig genannt werden, um zu erklären, dass das Referendariat diese eigentlich naheliegenden Erwartungen enttäuscht, gehört der Hinweis auf die Doppelrolle der an der Ausbildung Beteiligten zu den gewichtigsten: Helfen, Beraten, Unterstützen hier, Prüfen dort. Eine gedeihliche Ausbildungssituation sei schon deshalb erschwert, weil dieselben Personen, zu denen idealiter eine vertrauensvolle und kooperative Beziehung bestehen sollte, zugleich in die beruflich folgenreiche Beurteilung der Referendare involviert seien. Wie soll man vernünftig, offen und unbefangen berufliche Handlungsprobleme kommunizieren, wenn später dann die Diskurspartner als Beurteiler erscheinen? Ist das nicht so, als würde man einen Anwalt als Rechtsbeistand konsultieren müssen, von dem man weiß, dass er später die Richterrolle einnehmen wird?

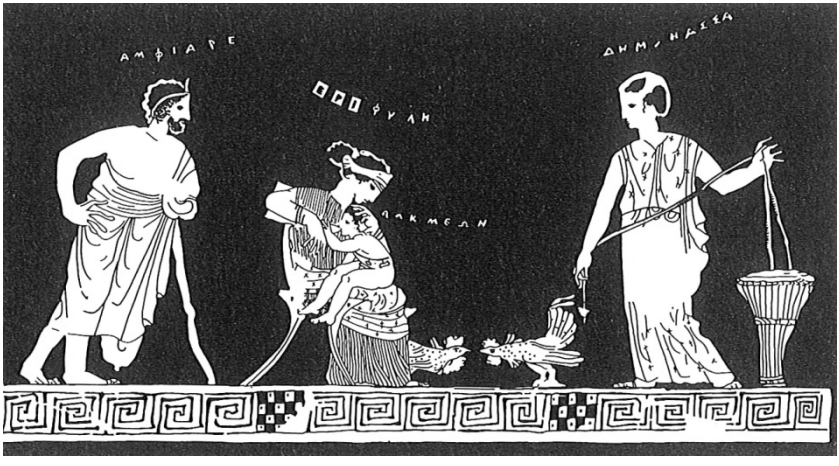
Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Doppelrolle Ausbilder/Prüfer die Ausbildungsinteraktion potentiell belastet. Denn sie wirft die Frage auf, ob nicht die Art und Weise, wie ich mich als Referendar in den Ausbildungssituationen verhalte, im Studien- oder Fachseminar oder im Gespräch mit den Mentoren, negative Folgen für meine Beurteilung hat. Selbstverständlich, übrigens ganz in Übereinstimmung zur schulisch-unterrichtlichen Situation, führt die Doppelrolle, sei es direkt (z.B. in Form von schriftlichen, nicht-formalisierten Beurteilungen), sei es indirekt (durch subkutane, latente Effekte bei der formalisierten Benotung) zu einem Zuwachs an Diffusität und damit zu einer Abnahme formaler Kontrollierbarkeit der Leistungssituation; und das heißt wiederum, dass, mit Bourdieu gesprochen, habituelle Dispositionen zu einem Parameter der Beurteilung werden.

Dieser Prozess und seine Zusammenhänge sind bestens bekannt. Ich habe angedeutet, dass er auch im schulischen Kontext anzutreffen ist. Aber natürlich finden wir diese Phänomene in allen Situationen der Leistungsbeurteilung, die sich nicht auf einen unpersönlichen, universalistischen Formalismus (wie etwa in zentralen schulischen Leistungsvergleichstests) beschränken. Insofern ist die Beurteilungssituation im Referendariat, jedenfalls in ihren strukturellen Grundlagen, alles andere als außergewöhnlich; und dasselbe gilt von den mit dieser Situation verbundenen Belastungen. Die sozialpsychologischen Kosten des Referendariats und seiner Ausbildungs- und Prüfungssituation sind zunächst diejenigen, die wir in allen gesellschaftlichen Bereichen des Zugangs zu Berufspositionen qua Ausbildungszertifikat finden.

Die *formale* Struktur der personalen Ungeschiedenheit von Ausbilder- und Prüfungsrolle kann als solche kaum in überzeugender Weise als Grund für eine referendariatsspezifische Belastung angeführt werden. Wenn diese Situation dennoch als besonders problematisch angesehen wird, so können

1 Vielleicht urteilen Wehrdienstleistende über ihre Grundausbildung: „es war die Hölle". Angesichts der dort angestrebten militärischen Initiation stünde dieses Urteil allerdings in Analogie zu den offiziellen Intentionen.

dafür nicht die äußeren Bedingungen verantwortlich sein; der Grund für die Unzufriedenheit muss vielmehr in ihrer materialen Ausgestaltung gesucht werden. Nicht die Tatsache, *dass* die Ausbilder zugleich eine Prüferrolle einnehmen, sondern der Umstand, *wie* dies erfolgt, würde dann die besondere Situation des Referendariats charakterisieren. Denn die Doppelrolle kann nur dann Anlass zu einer besonderen Belastung werden, wenn es nicht gelingt, die institutionalisierte personale Ungeschiedenheit kommunikativ abzufedern. Dazu gehört beispielsweise das Vertrauen darauf, dass die Diffusität der Ausbildungssituation nicht zu einer „indiskreten" Beobachtungssituation degeneriert, dass also Ausbilder und Referendare dazu in der Lage sind, im wechselseitigen Austausch einen prüfungsindifferenten Bezug zur Sache herzustellen. Umgekehrt würde eine Ausbildungskultur, der dies *nicht* gelingt, sowohl die Sache als auch die sich auf sie beziehende Interaktion auf Prüfungsrelevanz hin reduzieren. Sie betonte gegenüber dem Modell einer kollegial vermittelten Kooperation die Asymmetrie der Ausbildungsinteraktion. Erst die Unfähigkeit oder das fehlende Vertrauen in die Fähigkeit zur Trennung von Ausbildungs- und Prüfungspragmatik verleiht der Doppelrolle ihre die Kooperativität und antizipierte Kollegialität der Ausbildungssituation unterminierende Wirkung.



In der personalen Ungeschiedenheit der Ausbildungs- und Beurteilungszuständigkeit tritt uns genau jener Strukturzusammenhang entgegen, in dem ein formales, leicht zu identifizierendes Merkmal der Ausbildung für ein Problem verantwortlich gemacht wird, das sich erst auf materialer Ebene ergibt. Dort nimmt das Problem aber eine nur unscheinbare und unspektakuläre Gestalt an. Es ist auf der materialen Ebene schwer zu identifizieren und liefert kaum den Stoff für jene Empörung, die ihm der Sache nach zukäme. Hilflos versucht sie sich, auf der formalen Ebene Ausdruck zu verschaffen und macht sich dabei unglaubwürdig.

Wir werden uns in den folgenden Fallstudien der materialen Ebene zuwenden. In explorativer Absicht soll an einigen Sequenzen aus schriftlichen Beurteilungen von Referendaren überprüft werden, ob sich empirische Evidenzen für die These latenter Probleme kollegialer Kooperation finden lassen. Im Kontext der Doppelrolle und des Prüfungsproblems eröffnet dieser Materialzugriff eine interessante Perspektive. Die Form der schriftlichen Beurteilung zwingt die Gutachter nämlich dazu, über eine notenförmige Bewertung (die uns als solche hier gar nicht interessieren soll[2]) hinaus ihre Erwartungen an die Referendare zu artikulieren. Darin sind nicht nur die Kriterien der jeweiligen Beurteilung enthalten; darüber hinaus dokumentieren schriftliche Beurteilungen grundlegende Haltungen zu der Ausbildungssituation und ihren Ansprüchen und vor allem auch eine (implizite und explizite) Selbstthematisierung der Rolle des Ausbilders/Gutachters; auch in Bezug zu den zu beurteilenden Referendaren. Die berufs- und ausbildungskulturellen Selbstverortungen, die in einer schriftlichen Beurteilung notwendig vorgenommen werden müssen, verweisen über das eigene Rollenverständnis hinaus auf die Komplementärrolle der Auszubildenden und damit, wenn auch nur indirekt, auf das Ausbildungs*verhältnis* selbst.

So erwarten wir von der schriftlichen Beurteilung jenseits ihrer vordergründigen und offiziellen Pragmatik Auskunft nicht über die zu beurteilende Person, sondern Auskunft über eine praktizierte Ausbildungskultur.

II

Die kurzen Sequenzen, die zwei Gesamtbeurteilungen entnommen sind,[3] sind im thematischen Feld von „(Selbst-)Reflexion" und „Diskussion" angesiedelt. Es geht jeweils um Fragen der geistigen und diskursiven Bearbeitung pädagogischer Praxis. Dabei kommt aber nicht die Orientierung an einem Modell einer kollegial-diskursiven Berufskultur zum Ausdruck. Vielmehr scheint die dominante Orientierung einer konformistischen Berufskultur geschuldet zu sein, wobei sich heuristisch zwischen *autoritativem, infantilisierendem und technokratischem Konformismus* unterscheiden lässt.

(1) Autoritativer Konformismus

Obwohl die Selbstreflektion hinsichtlich lehrmethodischer Erkenntnisse bzw. fachspezifischer Aspekte noch nicht immer mit der notwendigen Tiefgründigkeit erfolgt, beweist er in nachfolgenden unterrichtsbetrachtenden Gesprä-

2 Die im Folgenden interpretierten Sequenzen entstammen „Gesamtbeurteilungen" durch den Hauptseminarleiter (Brandenburg). Diese Gesamtbeurteilungen erfolgen auf der Grundlage von Beurteilungen durch die Ausbildungslehrkräfte (Mentoren) und durch die Fachseminarleiter. Die Note dieser Gesamtbeurteilung geht mit fünfzigprozentiger Gewichtung in die Gesamtnote der zweiten Staatsprüfung ein. Vgl. Brandenburgische Ordnung für den Vorbereitungsdienst, §§ 17; 29.

3 Die folgenden Fallstudien gehen auf ein zusammen mit Elisabeth Flitner an der Universität Potsdam durchgeführtes Forschungsseminar zu Beurteilungen im Referendariat zurück.

chen, dass er durchaus dazu in der Lage ist, indem er dabei zutreffend Rede und Antwort stehen kann.[4]

Der ausgewählte Beurteilungsabschnitt beginnt mit einer Kritik in Form einer *noch-nicht*-Formulierung. Diese scheint der Ausbildungssituation angemessen zu sein. Ein Aspekt einer Berufskompetenz gibt Anlass zu einem Monitum. Der hier beurteilte Referendar weise *geringfügige Schwächen* der *Selbstreflexion* auf; so kann die Aussageintention der Beurteilung umschrieben werden. Gegenüber diesem Monitum führt das *noch nicht* eine, so könnten wir sagen, optimistische Prognose ein.

Schauen wir uns diese Formulierung genauer an, so fällt auf, dass damit das Nichtvorliegen einer Fähigkeit bezeichnet wird, deren Aneignung oder Entwicklung in naher Zukunft als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Was man *noch nicht* kann oder ist, wird man bald einmal können oder sein. Wer von einem Kind sagt, es könne *noch nicht* lesen oder es gehe *noch nicht* zur Schule, der unterstellt, es könne bald lesen und gehe bald zur Schule.

In dem Beurteilungstext wird dem *noch nicht* ein *immer* nachgestellt. Darin drückt sich die Selbstverständlichkeitsunterstellung in gesteigerter Form aus. Ein Handlungsablauf führt meist zu dem gewünschten Resultat. Allerdings bedarf es noch der weiteren Übung, um aus dem *meist* ein *immer* zu machen. Dieses Bild verweist auf Routinisierung und Disziplinierung. Der Aneignungsprozess mag mühsam sein. Ist er abgeschlossen, ist dasjenige, das nun *immer* erfolgt und gelingt, nicht mehr der Rede wert. Es ist zu einer selbstverständlichen, trivialen Alltagskompetenz geworden.

Schauen wir uns die Formulierung in der Beurteilung an, dann sehen wir, dass der Gegenstand des Urteils alles andere als eine selbstverständliche Kompetenz bezeichnet: Es geht um die *notwendige Tiefgründigkeit* einer *lehrmethodischen* und *fachspezifischen Selbstreflexion*. Das *noch nicht immer* verweist darauf, dass der Kandidat meistens oder häufig mit der notwendigen Tiefgründigkeit reflektiert. Was ihm fehlt ist, dass dies *immer* geschehe. Inhaltlich ist damit eine beruflich-pädagogische Reflexionskompetenz angesprochen. Diese Kompetenz wird dem Kandidaten – mit Abstrichen – zugesprochen. Gleichzeitig aber erscheint diese Kompetenz sprachlich in der Figur einer selbstverständlichen, im Laufe der Zeit sich gleichsam von selbst ergebenden Fähigkeit. So wie das Kind bald lesen kann, so kann der Referendar bald einmal mit der notwendigen Gründlichkeit die Selbstreflexion betreiben.

So wird die in Anspruch genommene berufliche Handlungskompetenz der über eine gleichsam mechanische Anwendung hinaus erfolgenden Selbstbeobachtung und gedanklichen Durchdringung und Bearbeitung methodischer und fachlicher Fragen des Unterrichtens trivialisiert. Interessant daran ist, dass die hier thematisierte Selbstreflexion nicht nur die Fähigkeit bezeichnet, in kritische Distanz zum eigenen Unterrichtshandeln zu treten, son-

4 Aus einer Gesamtbeurteilung durch einen Hauptseminarleiter. Der Referendar erhält die Note 2 (gut); 11 Punkte. Im Original wird die Schreibweise „Selbstreflektion“ gewählt. Sie wird in der Interpretation durchgängig durch „Selbstreflexion“ ersetzt.

dern auch das berufskulturelle Medium bezeichnet, auf das eine kollegiale Kooperation im Sinne eines kollegialen Austauschs bezogen auf berufliche Handlungsprobleme angewiesen ist. Genau darauf referiert das Urteil. Aber indem es darauf trivialisierend referiert, unterläuft es zugleich die berufskulturelle Dignität des in Anspruch genommenen Konzepts der Selbstreflexion. Der Beurteiler bringt damit zum Ausdruck, dass er sich an dem Modell nur scheinbar, nur in Form einer semantischen Floskel, orientiert. Die Idee eines selbstreflexiven beruflichen Selbstverständnisses und einer darauf aufbauenden beruflichen Verständigungskultur ist damit stärker beschädigt, als wenn sie gar nicht erst in Anspruch genommen worden wäre. Sie in einem Atemzug zu reklamieren und zu unterlaufen entspräche einer Ausbildungskultur, in der ein Modell des diskursiven Austauschs nur unauthentisch und legitimatorisch mobilisiert wird, um hinter dessen Rücken eine mechanistisch ritualisierte Ausbildungskultur zu praktizieren.

…dass er durchaus dazu in der Lage ist, indem er dabei zutreffend Rede und Antwort stehen kann.

Dem Monitum folgt nun ein Lob. Dem *noch nicht immer* steht gegenüber, dass der Kandidat *beweist, dazu durchaus in der Lage zu sein*. Diesen Beweis erbringt er, wenn man ihn *zur Rede stellt*. Wenn der Referendar in einem *unterrichtsbetrachtenden Gespräch* mit Fragen konfrontiert wird, dann legen seine Antworten Zeugnis davon ab, dass er zu einer *tiefgründigen Selbstreflexion* in der Lage ist.

Die Obwohl-Konstruktion dieses Urteils erzeugt eine logische Schieflage. Denn dass der Referendar zu einer *tiefgründigen Selbstreflexion* in der Lage sei, ergibt sich ja schon aus dem ersten Teil der Aussage, dem Monitum. Wenn diese Selbstreflexion *noch nicht immer* im gewünschten Sinne erfolgt, dann setzt das ja die grundsätzliche Fähigkeit voraus. Umgekehrt kann der Referendar in dem *unterrichtsbetrachtenden Gespräch* nicht unter Beweis stellen, dazu in der Lage zu sein, *immer* eine *tiefgründige Selbstreflexion* vorzunehmen. Er kann dort nur beweisen, dass er *grundsätzlich* zu einer Selbstreflexion in der Lage ist.

Offensichtlich will der Beurteiler in Rechnung stellen, dass der Referendar zu einer geforderten und wünschenswerten Selbstreflexion in der Lage ist, diese aber nicht in einem gewünschten Maße praktiziert. Es geht also, wenn wir so wollen, um Kompetenz und Performanz.

Aber woher weiß der Ausbilder um das Defizit der Selbstreflexion? Ein solches Urteil könnte sich darauf berufen, dass der Referendar in einem nachbetrachtenden Gespräch nicht dazu in der Lage ist, eine kritische Distanz zum Unterrichtsgeschehen einzunehmen. Davon ist hier aber nicht die Rede. Das Urteil impliziert ja das genaue Gegenteil. Ihm wird ja gerade bescheinigt, dazu in der Lage zu sein.

Das Performanz-Defizit, das hier unterstellt wird, kann nur darin gesehen werden, dass der Referendar *schweigt*, wenn er nicht zur Rede gestellt wird. Obwohl er etwas zu sagen hätte, obwohl er zu einer kritischen Distanz in der

Lage ist, *äußert* sich die Selbstreflexion nur dann, wenn er *zur Rede gestellt* wird; wenn ihm die Rede abgenötigt wird.

Eigentlich wird hier also eine „Mitarbeitsnote" vergeben. Das Monitum richtet sich objektiv nicht gegen die Kompetenz der Selbstreflexion, sondern gegen deren kommunikative Inszenierung. Das Problem dieser Kritik besteht darin, dass die Kompetenz zur Selbstreflexion und ihre diskursive Realisierung ineins gesetzt werden. Das ist gerade unter Kollegialitätsgesichtspunkten bemerkenswert. Gerade unter der Perspektive einer kollegial orientierten Berufskultur kann in einer diskursiven Praxis einer unterrichtlichen Reflexion eine tragende Säule gesehen werden. Und natürlich stellt das Studienseminar als Ausbildungsstätte idealiter einen privilegierten Ort der Realisierung einer solchen kollegial-diskursiven Berufskultur dar. Das in der Beurteilung versteckte Monitum bezüglich der „Mitarbeit" des Referendars könnte sich hierauf berufen und im Geiste dieses kollegial-diskursiven Modells erfolgen. Wenn aber die Beurteilung diesem Modell konsistent folgen wollte, dann müsste sie es explizit reklamieren. Dann müsste hier explizit eine Kritik an den Defiziten einer diskursiv-kollegialen Haltung des Referendars zu finden sein.

Dass sich diese Kritik als explizite nicht findet, verweist darauf, dass das Monitum hier – ganz im Sinne von „Mitarbeit" – im Geiste der Konformität und nicht im Geiste diskursiver Kollegialität auftritt. Denn die in der Beurteilung reklamierte Kompetenz erweist sich darin, *zutreffend Rede und Antwort stehen* zu können. Schon das *Rede und Antwort stehen* kontextuiert das Gespräch in inquisitorischer Asymmetrie. Derjenige, der Rede und Antwort stehen kann, hat sich vielleicht als klug, geschickt, kompetent, schlagfertig, geistesgegenwärtig usw. erwiesen; er hat aber sicherlich nicht als Kollege gehandelt. Es ist also nicht nur das Pragma der Beurteilung, das eine asymmetrische Relation erzwingt; darüber hinaus wird diese Relation „ohne Not" sinnlogisch in die Ausbildungsinteraktion verlängert. Das unterrichtsreflektierende *Gespräch* wird nicht nur zum Gegenstand einer Beurteilung; seine Praxis wird von vornherein als Befragung, nicht als Austausch, konzipiert.

Das Adjektiv *zutreffend* verfestigt schließlich dieses anti-kollegiale Asymmetriemodell. Die *tiefgründige Selbstreflexion* als potentieller performativer Beitrag eines kollegialen Diskurses ist vollständig einer Richtig-falsch-Kodierung unterworfen. Das in der Beurteilung implizit reklamierte Modell der „Mitarbeit" geht vollständig an dem Modell einer kollegial-kritischen, diskursiven Praxis vorbei. Es reklamiert die Konformität des Sich-unterwerfens unter einen absolut gesetzten Rahmen von richtig und falsch.

Die kollegiale Neurotisierung die wir hier vorfinden, besteht darin, dass die Struktur einer konformitätsorientierten Unterwerfung als solche explizit nicht in Anspruch genommen wird, sondern – fälschlicherweise – mit dem Modell kritischer Distanz (Selbstreflexion) gleichgesetzt wird. Subalternität und Kollegialität erscheinen ungeschieden. Das bedeutet, dass die Einnahme einer kollegial-diskursiven Perspektive immer auch als asymmetrische Unterwerfung erscheint, die Verweigerung der Unterwerfung immer auch als Verweigerung von Kollegialität.

(2) Infantilisierender Konformismus
In den Seminaren erlebte ich Frau G. immer als engagierte Teilnehmerin, die sich in die Diskussion einbrachte und auch Beispiele aus ihrer eigenen Schulpraxis berichtete. Zusätzliche Aufgaben übernahm sie bereitwillig und löste sie auch zuverlässig. Für ihre Kollegen war sie stets Ansprechpartner.[5]

Hier sind wir nun mit dem Topos „Mitarbeit" konfrontiert und werden unmittelbar an eine Verbalbeurteilung im Primarbereich erinnert:

Im Unterricht erlebte ich Gudrun immer als engagierte Schülerin, die sich in das Unterrichtsgeschehen einbrachte und auch Beispiele aus ihrem eigenen Erfahrungsraum berichtete. Zusätzliche Aufgaben übernahm sie bereitwillig und löste sie auch zuverlässig. Für ihre Mitschüler war sie stets Ansprechpartner.

Dieser einfache Ersetzungstest macht die häufig erhobene Klage der Referendare, wie Schüler behandelt zu werden, nachvollziehbar. Die Unangemessenheit, auf die diese Klage sich beruft, gilt es zu explizieren.

Zunächst ist auffällig, dass hier ein „Erlebnisbericht" gegeben wird. Warum *ist* die Referendarin nicht einfach eine *engagierte Teilnehmerin*? Das Erleben ist außerhalb der Sphäre des Urteils angesiedelt. Es ist nicht überprüfbar und nicht kritisierbar und thematisiert das subjektive Befinden gegenüber Ereignissen der äußeren Realität. Dieser explizite Subjektivismus stellt eine Entgrenzung des pragmatischen Rahmens der Beurteilung dar. Der so Beurteilte könnte sich gegen eine solche Formulierung – etwa im Rahmen einer unmittelbaren Interaktion – verwahren und einwenden: „Wie Sie mich erlebt haben, tut nichts zur Sache". Angemessen erschiene eine solche Formulierung allenfalls im Kontext einer subjektiven Auskunft oder Empfehlung unter Kollegen. Dabei geht es nicht um ein objektives, universalisierungsfähiges Urteil, sondern um eine persönliche, partikulare Einschätzung. Das *Ich erlebte* würde in diesem Zusammenhang gerade die Subjektivität des Urteils unterstreichen.

Auch der materiale Fokus der Beurteilung, nämlich dass die Referendarin *in den Seminaren immer* eine *engagierte Teilnehmerin* gewesen sei, ist unangemessen. In der analytisch-reflektierenden, diskursiven Handlungssphäre des *Seminars* stellt Engagement kein Beurteilungs- oder Bewertungskriterium dar. Ein gemeinsames, praktisches Unternehmen wird von dem Engagement der Teilnehmer profitieren. Innerhalb einer diskursiven Praxis aber ist das Prädikat, *engagierte Teilnehmerin* (gewesen) zu sein, objektiv disqualifikatorisch. Es verweist darauf, dass sich die Referendarin an den Seminardiskussionen über das als Normalerwartung gesetzte Maß hinaus (*engagiert*) *beteiligt* hat. Die Beteiligung selbst ist natürlich ein Konstitutivum auch einer diskursiven Praxis. Ohne Diskursbeiträge kann der Diskurs nicht stattfinden. Aber der Teilnahme *als Teilnahme* kommt keine diskursive Qualität zu. Im Gegenteil: Die Teilnahme als Teilnahme unterläuft sogar logisch die diskur-

5 Aus einer Abschlussbeurteilung durch den Hauptseminarleiter. Die Referendarin erhält die Note 3; 8 Punkte.

sive Praxis.[6] Umgekehrt legt der Beurteilungstext damit sein implizites Verständnis der Ausbildungspraxis im Studienseminar dar; es geht um Mitarbeit, aktive Teilnahme und Engagement, nicht um die Sache.

Das Engagement von Frau G. bestand darin, *dass sie sich in die Diskussion einbrachte und auch Beispiele aus ihrer eigenen Schulpraxis berichtete*.

Das *sich in eine Diskussion einbringen* reproduziert die in der bisherigen Interpretation gewonnene Fallstruktur. Das Einbringen thematisiert die Artikulationsbereitschaft und -freudigkeit. Wer sich einbringt, der hat damit gezeigt, dass er dazu in der Lage ist, eine aktive Rolle in einer Diskussion zu spielen. Bezüglich der Gesamthandlung *Diskussion* wird dies insbesondere durch sprachliche Ersetzungstests deutlich: „der Diskussion wichtige Impulse gegeben", „die Diskussion mit interessanten Sichtweisen bereichern" usw.; das alles sind Formulierungen, die den Diskussionsbeiträgen eine inhaltliche Substanz zuerkennen und die Diskussion als solche damit als eine an inhaltlicher Substanz orientierte Interaktionspraxis konzipieren würde. Was wir hier vorfinden entspricht dagegen völlig derjenigen Handlungspraxis, die alltagsweltlich abschätzig als „Laberrunde" bezeichnet wird; eine Handlungspraxis, in der der lebendige Wortbeitrag als solcher und unabhängig seiner inhaltlichen Qualität prämiert wird.

Explizit wird die Selbstdisqualifikation der seminaristischen Ausbildung schließlich, wenn der Referendarin bescheinigt wird, *Beispiele aus ihrer eigenen Schulpraxis berichtet* zu haben. Ein zentrales Strukturmerkmal dieser Ausbildungsphase besteht in dem Wechsel einer extensiven Praxisvorbereitung (Unterrichtsplanung), einer Praxiserprobung und einer Praxisreflexion (Seminar). In diesem ausbildungslogischen Zusammenhang schon alleine in dem Berichten von Beispielen aus der eigenen Schulpraxis einen lobenswerten Sachverhalt zu sehen, stellt geradezu eine Karikatur dar. Unwillkürlich ist man an den Primarschüler erinnert, der eine lebendige Teilnahme am Unterricht auch dadurch dokumentiert, dass er außerunterrichtliche Erlebnisse in die unterrichtliche Interaktion *einzubringen* vermag (wenn er im Biologieunterricht etwa erzählt, dass eine Eule flauschige Federn habe und so fast lautlos fliegen können; das habe er im Urlaub beim Besuch einer Greifvogelschau erfahren).

Interessant an dieser letzten Formulierung ist, dass das Modell einer auf Praxisreflexion angewiesenen Lehrerausbildung von dem Ausbilder durchaus zustimmend in Rechnung gestellt wird. Würde man ihm einen Fragebogen präsentieren mit der Frage: „Stellt die Praxisreflexion eine tragende Säule der Lehrerausbildung dar", so würde er angesichts der Alternativen: „stimme zu – weiß nicht – stimme nicht zu" zweifellos ersteres ankreuzen. Der Beurteilungstext gibt aber auch zu erkennen, dass dieses Modell nicht ernsthaft eingenommen wird. Wir haben es mit einer Art Lippenbekenntnis zu tun. Dieses erzeugt allseitige Unverbindlichkeit. Weder erlaubt diese Haltung eine ernst-

6 Das schließt nicht aus, dass eine Beurteilung das Monitum enthält, der Referendar habe sich an einem Diskurs nicht beteiligt.

hafte Berufung auf das in Anspruch genommene Prinzip, noch eine Kritik dieses Prinzips, die sich schon daran aufreiben würde, dass es als solches ja nicht ernst gemeint ist.

Zusätzliche Aufgaben übernahm sie bereitwillig und löste sie auch zuverlässig.

Wir erfahren nun eine weitere Begründung des Urteils, es handele sich bei Frau G. um eine *engagierte Teilnehmerin*. Infantilisierung und Konformismus schreiben sich hier strukturlogisch fort. Was inhaltlich auf eine – pointiert ausgedrückt – außeralltägliche Hingabe an die berufliche Handlungsanforderung verweist, entpuppt sich als gehorsame Übernahme von Aufgaben, deren Lösung lediglich auf Zuverlässigkeit (unwillkürlich denkt man an den „Tafeldienst") verweist; nicht etwa auf Problemlösung.

Zum Schluss dieses Absatzes findet sich eine bemerkenswerte Formulierung, die explizit auf das Thema Kollegialität Bezug nimmt:

Für ihre Kollegen war sie stets Ansprechpartner.

Müssen wir nach der bisherigen Interpretation davon ausgehen, dass hier ein Modell von Kollegialität gar nicht in Anschlag gebracht wird, so stoßen wir nun auf eine Formulierung, die uns mit einem zu dieser Interpretation quer stehenden Kollegialitätsmodell konfrontiert.

Zunächst erscheint es bemerkenswert, dass hier überhaupt die Formulierung *für ihre Kollegen* gewählt wird. Dieser Formulierung können wir nicht eindeutig entnehmen, von welcher Personengruppe die Rede ist. Sind hier statusgleiche Referendariatskollegen gemeint? Oder sind hier die Lehrerinnen und Lehrer gemeint? Die Tatsache, dass wir diese Frage sprachlich nicht eindeutig beantworten können, verweist ihrerseits auf ein offenes, statusindifferentes Modell von Kollegialität. Von einem autoritativen, statusorientierten Habitus kann hier nicht die Rede sein.

Gleichzeitig wird der Referendarin ein kollegialer Status dadurch zuerkannt, dass sie es ist, an die die *Kollegen* sich wenden und bei der sie mit ihren Anliegen Gehör finden (*Ansprechpartner*). Mit *Ansprechpartner* sind interne Handlungsträger bezeichnet, an die sich externe Personen wenden sollen und können. Im Zusammenhang des Referendariats hätten wir erwarten können, dass die Referendarin im Kollegium einen oder mehrere Ansprechpartner *hat,* selbst aber nicht Ansprechpartner *ist.* Dass sie als Novizin für die *Kollegen Ansprechpartner ist;* darin können wir eine kollegiale Wertschätzung seitens des Beurteilers sehen.

Allerdings lohnt sich hier eine genauere Analyse des Terminus *Ansprechpartner*. Wir sehen sehr schnell, dass hier informationelle und organisatorische Hilfen thematisch sind. Ansprechpartner teilen mit, an welche Stelle man sich zu wenden hat, sie geben Informationen, die man benötigt, um bestimmte Probleme zu lösen (wo finde ich was) usw. Die Beziehung zwischen einer Person X und *ihrem Ansprechpartner* ist also alles andere als kollegial. Es handelt sich um eine Beziehung, die informationell und organisatorisch auf praktische Hilfe ausgerichtet ist.

Nun sehen wir, worin die eigentümliche Verdrehung von Innen und Außen – die Referendarin ist Ansprechpartner für ihre Kollegen – sinnstrukturell begründet ist. Das Urteil bringt nichts anderes zum Ausdruck, als das Lob der *Hilfsbereitschaft* von Frau G. Sie hat sich den Kollegen gegenüber als hilfsbereit erwiesen. Aus der kollegial vollwertigen Diskurspartnerin ist eine artige, weil stets hilfsbereite Mitarbeiterin geworden.

Ein solches Urteil kommt ohne Prätention nicht aus. Die materialen Dimensionen der Beurteilung sind von solcher Trivialität, dass sie sich als solche hinter dem Anspruch von Kollegialität tarnen müssen. Frau G. zu bescheinigen, eine stets hilfsbereite *Person* zu sein, erscheint der Beurteilungspraxis – verständlicherweise – nicht adäquat. Es handelt sich ja um eine triviale und alltägliche und damit auch selbstverständliche Handlungsdisposition, die gerade deshalb als Dimension einer spezifischen beruflichen Handlungskompetenz untauglich ist. In dem tatsächlichen Urteil bleibt dieser materiale Bezug natürlich erhalten. Allerdings versteckt sich dieser Bezug hinter der Berufung auf Kollegialität. Erst die Formulierung, die Frau G.s Verhalten *gegenüber ihren Kollegen* zu beurteilen beansprucht, kleidet das Triviale ins Gewand einer im berufsspezifischen Kontext erwähnenswerten Tugend.

Die Logik der Prätention ist übrigens nicht zu verwechseln mit der in sprachlichen Beurteilungen anzutreffenden semantischen Milderung eines Negativurteils bzw. semantischen Überhöhung eines Positivurteils. Wenn eine Beurteilung dem Kandidaten „hervorragende Kenntnisse" auf einem bestimmten Gebiet bescheinigt, dann kann es durchaus sein, dass diese Kenntnisse „tatsächlich" bescheidener ausfallen, als das Attribut hervorragend attestiert. Aber der materiale Bezugspunkt des Urteils ist klar und eindeutig. Im vorliegenden Fall wird durch die Formulierung der Beurteilung dieser Bezugspunkt selbst als nebulöser erst erzeugt. Nicht die Positivität des Urteils, sondern die Positivität des materialen Bezugspunktes dieses Urteils unterliegt der Logik des Vorgeblichen. Die Positivität des Urteils mag der spezifischen Semantik verbaler Beurteilungen geschuldet sein; die Vorgeblichkeit des materialen Bezugspunkts der Beurteilung lässt sich darauf nicht zurückführen.

(3) Technokratischer Konformismus

In den Unterrichtsreflexionen konnte die Studienreferendarin die Stunde hinsichtlich Methodik, Lernpsychologie und Kommunikation meist umfassend einschätzen. Auch hier zeigten sich Probleme beim Einschätzen des Zielaspekts. Hinweise nahm Frau B. an, wenn sie von deren Richtigkeit überzeugt war. Hier möchte ich hervorheben, dass Frau B. sehr gewissenhaft nachfragte. Es ging ihr stets darum, sich nicht überreden, sondern überzeugen zu lassen. Wenn sie dann von der Richtigkeit überzeugt war, setzte sie diese Gedanken meist in einer der darauffolgenden Stunden um.[7]

7 Die Sequenz entstammt derselben Beurteilung wie die im vorangegangenen Abschnitt interpretierte.

Auch in dieser Textpassage geht es thematisch um *Unterrichtsreflexion*. Die Beurteilung nennt die Dimensionen, in denen sich die Reflexion vollziehen soll: *Methodik, Lernpsychologie, Kommunikation und Zielaspekt*. Hinsichtlich der ersten 3 Dimensionen wird die Refexionskompetenz der Referendarin positiv eingeschätzt: sie *konnte die Stunde meist umfassend einschätzen*. Damit ist die *praktische Urteilskompetenz* thematisch. Etwas *einschätzen zu können* bedeutet, Sachverhalte und Vorgänge auf Motive und Interessen, auf Folgen und Nebenfolgen hin analytisch würdigen zu können. Es handelt sich dabei um eine evaluative, beurteilende oder diagnostische Kompetenz.

Eindeutig ist damit ein Berufsverständnis zum Ausdruck gebracht, das der Unmittelbarkeit der beruflichen Handlungspraxis eine distanzierte Beurteilung (*Einschätzung*) dieser Praxis zur Seite stellt. Insofern stehen wir vor einem Konzept der Reflexivität. Allerdings wird hier eine technologische, zweckrationale Reflexivität in Anspruch genommen. Die der Referendarin bescheinigte Reflexionskompetenz läuft darauf hinaus, dass sie dazu in der Lage ist, im nachhinein richtiges von falschem Handeln zu unterscheiden, dass sie *einschätzen kann*, was sie gut gemacht hat und was sie schlecht gemacht hat. Der praktische Fokus dieser Operation besteht darin, das Gute beizubehalten, das Schlechte in Zukunft zu ändern.

Wichtig bleibt festzuhalten, dass damit ein Verständnis von *Unterrichtsreflexion*, das über die technologisch-zweckrationale Reflexivität hinaus ginge, ausgeschlossen ist. Die Infragestellung etwa von Zwecken selbst ist in diesem Modell nicht vorgesehen. Trotz der beanspruchten reflexiven Kompetenz bleibt es hier bei einem *handwerklichen* Modell schulpädagogischen Handelns. Aus der Perspektive der berufssozialisatorischen Kollegialität ist in diesem Modell das Symmetrie-Asymmetrieverhältnis umfangslogisch definiert. Es basiert auf der Vorstellung einer vollständigen Kompetenz, die es in der Ausbildung zu erwerben gilt. Die Symmetrierelation ist dabei durch den Bestand der *schon* angeeigneten Fähigkeiten gegeben, die Asymmetrierelation durch die *noch nicht* angeeigneten Fähigkeiten. Wie im ersten Fallbeispiel (s.o.) taucht hier ein Kompetenz-Performanz-Problem auf. Statt auf die grundsätzliche Kompetenz hinzuweisen (*Die Referendarin ist dazu in der Lage, ...adäquat einzuschätzen*), wird hier ein Häufigkeitsausdruck gewählt: *meistens konnte sie es, manchmal konnte sie es nicht*. Wir stehen also vor derselben Figur, die oben ein *noch nicht immer* feststellte. Deren Konkretismus wiederholt sich nun in dem *umfassend*. Substanzielle, material gesättigte Urteilsdimensionen bezüglich einer beruflichen Handlungskompetenz werden also systematisch durch umfangslogische Kategorien ersetzt; Quantitäten treten an die Stelle von Qualitäten.

Auch hier zeigten sich Probleme beim Einschätzen des Zielaspekts.

Unter den vier Kompetenzdimensionen gibt der *Zielaspekt* Anlass zu einem negativen Urteil. Diesbezüglich *zeigten sich Probleme*. Gemeint ist wohl, dass *die Einschätzung des Zielaspekts* der Referendarin Probleme bereitet. Sie tut sich diesbezüglich schwer. In der Beurteilung aber verschwindet sprachlich ein Handlungssubjekt. Wenn wir im Kontext des Kfz-Handwerks

etwa die Formulierung finden: *auch hier zeigten sich Probleme beim Auswechseln der Bremsscheiben*, so verweist das auf ein technisches Problem der Bremsanlage, nicht auf die Unfähigkeit der Mechaniker. An diesem einfachen Gedankenexperiment mag der technokratische Duktus der gewählten Beurteilungsformulierung deutlich werden. Das *Einschätzen des Zielaspekts* – der materiale Ort der Unterrichtsreflexion – erscheint sprachlich verdinglicht.

Hinweise nahm Frau B. an, wenn sie von deren Richtigkeit überzeugt war.

Explizit wird nun der Aspekt des Konformismus ins Spiel gebracht. Denn dem *Annehmen von Hinweisen* steht das *Ablehnen* gegenüber. An der Negativform zeigt sich deutlich eine abermalige sprachliche Schieflage. Denn streng genommen ist ein *Hinweis* nicht Gegenstand des *Annehmens* oder *Ablehnens*. Hinweise kann man aufgreifen, aufnehmen, beachten oder berücksichtigen, und man kann sie ignorieren, missachten oder unberücksichtigt lassen.

Wie ist die sprachliche Verschiebung, die hier vorliegt, zu verstehen? Wenn wir nach Kandidaten für ein *Annehmen* suchen, die dem *Hinweisen* ähnlich sind, dann stoßen wir auf den *Rat*. Einen *Rat* kann man *annehmen* oder *ablehnen* (oder *nicht annehmen*). Anders als ein *Hinweis* zielt ein *Rat* auf eine bestimmte Handlungspraxis. Der Hinweis als solcher zielt dagegen nicht auf eine Handlungspraxis, sondern auf die Objektwelt bzw. die Welt propositionaler Gehalte. Wir können uns die Differenz an einem einfachen Alltagsbeispiel deutlich machen. In Vorbereitung einer langen Autoreise kann mir ein Freund *raten*, die Reise durch eine Zwischenübernachtung zu unterbrechen. Treffe ich nun am Abend des ersten Reisetages auf ein *Hinweisschild* am Straßenrand, das ein Hotel ankündigt, so kann ich diesen *Hinweis* nicht ablehnen. Ich kann dann den Rat meines Freundes *annehmen*. Habe ich mich dazu entschlossen, auf eine Übernachtung zu verzichten, dann habe ich den Rat meines Freundes *abgelehnt* (oder: *nicht angenommen*). Das *Hinweisschild* aber habe ich *unberücksichtigt* gelassen.

Dieses Gedankenexperiment zeigt, welche Verwechselung in der Beurteilung vorliegt. Der Hinweis wird selbst schon als praktische Handlungsanleitung verstanden. Die *Hinweise*, die die Referendarin annimmt, sind eigentlich *Ratschläge*. Nun wird man vielleicht einwenden, dass solche Hinweise im Rahmen von Nachbetrachtungen des Unterrichts kaum anderes sein können als Ratschläge. „Sie sprechen sehr leise“ bedeutet: „Sie sollten lauter sprechen“. „Sie sind etwas früh dazu übergegangen, ein neues Thema einzuführen“ bedeutet: „Sie hätten den Wiederholungsübungen mehr Raum geben sollen“ usw. Und in der Tat stellen Hinweise solcher Art nichts anderes als Ratschläge im Sinne praktischer Handlungsanleitungen dar. Bemerkenswert dabei ist aber, dass die Möglichkeit eines Hinweises, der nicht zugleich Instruktion ist, gar nicht vorgesehen ist. Unterrichtliche Handlungsprobleme, die sich nicht durch eine einfache Handlungsanweisung lösen lassen, und darin besteht die Pointe der Interpretation dieser Textsequenz, sind als Gegenstand der *Unterrichtsreflexionen* erst gar nicht vorgesehen.

Das Problem eines unterrichtstechnologischen Berufsverständnisses wird damit offensichtlich. Es besteht nicht in der Anwendung von Techniken. Nichts spricht gegen die Annahme, dass im Unterricht sich bestimmte Handlungsprobleme durch die Anwendung von Techniken lösen lassen und dass demzufolge die Aneignung dieser Techniken ein Ziel der zweiten Phase der Lehrerausbildung darstellt. *Technokratisch* wird dieses Berufs- und Ausbildungsverständnis dann, wenn es die allumfassende problemlösende Zuständigkeit der Unterrichtstechnologie proklamiert. Genau dies vollzieht sich hier. Von einem technokratischen Habitus können wir deshalb sprechen, weil die technologische Kritik die Unterrichtsreflexion monopolisiert. Dass die Reflexion auf unterrichtliche Problemstrukturen stoßen kann, deren Lösung durch praktische Handlungsanweisungen nicht zu bewerkstelligen ist, ist von vornherein ausgeschlossen.

Die Feststellung, dass die Referendarin die *Hinweise* dann und nur dann *annahm*, wenn sie *von deren Richtigkeit überzeugt war*, bringt eine Ambivalenz zum Ausdruck. Der ausbildungslogische Funktionsablauf: Hinweise geben, annehmen, umsetzen, ist durch ein subjektives Moment vermittelt. Bei dieser Referendarin kommt er nur dann zu Stande, wenn sie von der Richtigkeit der Hinweise überzeugt ist. In dieser Feststellung ist eine deutliche Kritik an der Referendarin enthalten. Sie macht die Einnahme ihrer Auszubildendenrolle von ihren *Überzeugungen* abhängig. Liegen diese nicht in Übereinstimmung zu den *Hinweisen* des Ausbilders, dann finden diese keine Berücksichtigung, bleiben nutzlos und ungehört. Setzen wir voraus, dass der Ausbilder seinerseits von der Richtigkeit seiner Hinweise überzeugt ist, so hat er es, jedenfalls aus seiner Perspektive, mit einer ziemlich „störrischen" Referendarin zu tun. Andererseits betont der Beurteilungstext in dieser von ihm diagnostizierten partiellen und bedingten Kooperativität eben den Kooperationsaspekt. Immerhin: Wenn die Referendarin seine Hinweise annimmt, ist dies von echter Überzeugung getragen.

Wir treffen hier auf ein durchaus wohlwollendes und optimistisches, den subjektiven Standpunkt einbeziehendes Ausbildungsverhältnis. Diese Bezugnahme ist typologisch zwischen dem Autoritatismus des ersten Fallbeispiels und einem kollegial-diskursiven Modell angesiedelt. Die technokratisch vermittelte Asymmetrie ist gepaart mit einer verständnisvollen Haltung gegenüber den subjektiven Einflussfaktoren. Diese werden nicht autoritativ verdammt, sondern akzeptiert und toleriert. Allerdings wird der Subjektivismus nicht positiv eingebunden in ein Modell des diskursiven Austauschs. Ausbildungslogisch bleibt es bei einem einseitigen Übernahmemodell (An- bzw. Übernahme von Hinweisen). Der Subjektstatus der Referendarin gründet sich in einer Selektions- und Filterinstanz. Er bleibt eine geduldete, wohlwollend tolerierte Störgröße in einem technisch vermittelten Funktionszusammenhang, in dem kein Platz ist weder für das Moment der subjektiven Aneignung (im Unterschied zu An- und Übernahme) noch für das Moment der ausbildungslogischen Rückvermittlung im Sinne reziproker Interaktion.



Hier möchte ich hervorheben, dass Frau B. sehr gewissenhaft nachfragte. Es ging ihr stets darum, sich nicht überreden, sondern überzeugen zu lassen. Wenn sie dann von der Richtigkeit überzeugt war, setzte sie diese Gedanken meist in einer der darauffolgenden Stunden um.

Die Beurteilung erläutert nun den vorangegangenen Satz. Wir erfahren, wie es zu der Überzeugung kommt und was es heißt, dass *Frau B. Hinweise annahm*. Die oben rekonstruierte Ambivalenz wird überdeutlich. Fast emphatisch nimmt der Beurteilungstext die Referendarin gegen das eigene Urteil in Schutz: „Nein, bei Frau B. handelt es sich keinesfalls um eine störrische Person. Sie beharrt nicht auf ihren Überzeugungen, sondern ist bereit, sich überzeugen zu lassen. Gelingt dies nicht, ist das nicht ihrer Uneinsichtigkeit, sondern vielmehr ihrer Aufrichtigkeit zu verdanken, die sie gegen rhetorische Manipulationen feit."

Allerdings wird hier die Anerkennung, die der Referendarin gezollt wird, mit eben jener Infantilisierungslogik erkauft, auf die wir oben schon gestoßen sind. Die Subjektivität wird nicht als Autonomie der gedanklichen Erschließung konzipiert, sondern als Bemühen um einen *sehr gewissenhaften* Nachvollzug. Die Referendarin erscheint nicht als autonome Diskurspartnerin, sondern als aufrichtig um gedankliche Assimilation bemühte Person. Ist diese Assimilation erst geglückt, dann ist das Ausbildungsziel fast schon erreicht; dann ist die *Umsetzung des Gedankens*, *meist* jedenfalls, gewährleistet. So bleibt das Ausbildungsmodell, auch wenn es den „Funktionsstörungen" mit Verständnis und Sympathie begegnen kann, gefangen in der Logik der An- und Übernahme von Handlungsanweisungen.

III

Keine der analysierten Sequenzen verweist sinnstrukturell auf ein Modell einer Ausbildungskultur im Geiste eines kollegialen Austauschs. Der kleinste gemeinsame Nenner der hier betrachteten Textstellen kann vielmehr in einem

auf Unterwerfung und Anpassung beruhenden Ausbildungsverständnis gesehen werden. Bezüglich dem einleitend thematisierten Problem der Asymmetrie der Ausbildungssituation und der Doppelrolle, die sich herstellt, indem die Ausbilder zugleich als Prüfer erscheinen, erlauben die Befunde der Interpretation wichtige Modifikationen. Zunächst verdeutlichen sie, dass die pragmatisch erzwungene Asymmetrie der Ausbildungssituation nicht schon den Stil der Ausbildung vorentscheidet. Die Art und Weise, in der die Beurteilungen berufliche Adäquanzmodelle mobilisieren, entlang derer sie zur Einschätzung der zu Beurteilenden gelangen, kann sich nicht auf das bloße Vorliegen der Asymmetrie berufen. Die autoritativen, infantilisierenden und technokratischen Orientierungen, die in den interpretierten Beurteilungssequenzen aufscheinen, sind weder durch die Ausbildungs-, noch durch die Beurteilungspragmatik prädeterminiert. Sie können sich nicht darauf berufen, eine notwendige Folgeerscheinung eines qua Institutionalisierung erzeugten Handlungsproblems zu sein. Das Obwalten des hier angetroffenen Konformismus vollzieht sich gleichsam im Schutze der ausbildungspragmatischen Asymmetrie. Sie ist dabei allenfalls als Bedingung der Möglichkeit der konformistischen Adressierung zu sehen; nicht als deren kausale Verursachung. Deshalb müssen wir die interpretatorischen Befunde auf theoretischer Ebene als Ausdruck berufs- und ausbildungskultureller Dispositionen, nicht als Ausdruck institutionalisierter Gegebenheiten in Rechnung stellen. Die Delegation des Problems an institutionalisierte Strukturen verdeckt den Blick auf die problemerzeugenden, ausbildungshabituellen Strukturen. Und die fälschlicherweise vorgenommene kausale Attribuierung an die institutionalisierten Verhältnisse verhindert nicht nur eine „Linderung" durch eine angemessene Problembearbeitung; sie trägt darüber hinaus zur Reproduktion des Problems bei.

Unsere explorativen Fallrekonstruktionen lassen nicht nur eine institutionalisierungskritische Problemdeutung als fragwürdig erscheinen; sie geben auch keinen Anlass dazu, ausbildungsmisanthrope Ressentiments zu schüren. Der konformistische Geist, der uns in unterschiedlichen Facetten begegnet ist, wäre falsch verstanden, würde er mit Missgunst gleichgesetzt werden. Wir haben oben argumentiert, dass die Diffusität der Prüfungssituation ein Problem der formalen Kontrolle aufwirft. Den Referendaren steht eine formalisierbare Berufungsinstanz nicht zur Verfügung. Sie müssen auf die materiale Angemessenheit ihrer Beurteilung vertrauen. Die Befürchtung, dieses Defizit formaler Kontrolle führe zu einer „unfairen" Beurteilung, erweist sich im Lichte der hier analysierten Beurteilungssequenzen als unbegründet. Nichts deutet darauf hin, dass die Ausbilder ihre superiore Position in einer gleichsam sadistischen Weise[8] ausnutzen wollen. Im Gegenteil. Die Texte sind eher von Wohlwollen als von Missgunst gegenüber den zu Beurteilenden gekennzeichnet. Die Gutachter sind sichtlich bemüht, die Stärken herauszustreichen

8 Erinnert sei hier an die Figur des „prügelnden Schwächlings" aus Adornos „Tabus über dem Lehrberuf".

und die Schwächen nicht überzubetonen. Es ist zwar vorstellbar, dass die so Beurteilten inhaltlich der Einschätzung ihrer Stärken und Schwächen nicht zustimmen und sich tatsächlich durch die Beurteilungen ungerecht behandelt und benotet fühlen. Aber auch wenn wir diese Möglichkeit nicht ausschließen können, geben die analysierten Texte keinen Anlass zu der Befürchtung, die Ausbilder formulierten ihre Beurteilungen in einer überkritischen oder gar schädigenden Weise.

Die konformistische Anpassungs- und Unterwerfungslogik ist, auch in der oben rekonstruierten autoritativen Variante, keine Tyrannei. Aber sie installiert eine Ausbildungskultur, die nicht nur die Erwartungen an eine intellektuell anspruchsvolle, diskursive und kollegiale Ausgestaltung des Referendariats nicht erfüllt. Sie bleibt auch deshalb unbefriedigend, weil sie den Ansprüchen, die sie selbst im Munde führt – Selbstreflexivität und diskursiver Austausch spielen ja in den Beurteilungen *inhaltlich* eine große Rolle –, nicht nachkommt. Sollten die im Dienste der Prägnanz ausgewählten Fallbeispiele und Sequenzstränge nicht eklatante Ausnahmen darstellen, dann zeugen sie sehr wohl von der Idee einer reflexiven und diskursiven Ausbildungskultur. Diese Idee scheint aber mehr als legitimatorisches Sprachinventar vorzuliegen denn als lebendige Kultur. Als bloße Floskeln erinnern die Beurteilungssequenzen an ein Modell kollegialer Anerkennung im Modus des diskursiven Austauschs, dem sie selbst nicht folgen.

Das ausbildungskulturelle Defizit, das in den interpretierten Texten zum Ausdruck kommt, besteht im wesentlichen darin, dass ein Ausbildungsverhältnis gesetzt wird, das nicht von dem Geist getragen ist, dass die erfolgreiche Ausbildung zu einer Statusgleichheit zwischen Ausbilder und Auszubildendem führt. Das eben würde die Ausbildungskultur als kollegiale charakterisieren. Schulisch, nicht nur in derjenigen Sequenz, die sich umstandslos als Verbalbeurteilung lesen ließ, erscheinen uns die Texte umgekehrt deshalb, weil sie selbst dort eine kollegiale Anerkennung strukturell verweigern, wo diese als Sprechakt der Beurteilung der Form nach erteilt wird. So heißt es in dem mit 11 Punkten bewerteten Fall: „In der Summe aller für den Lehrerberuf einzuschätzenden Qualifikationen bleibt festzustellen, dass [Referendar] für die Lehrertätigkeit über alle notwendigen Voraussetzungen verfügt und seine Eignung in vollem Maße gegeben ist.“ In der Beurteilung der mit 8 Punkten bewerteten Referendarin heißt es zurückhaltender: „Meines Erachtens ist Frau G. für den Lehrerberuf geeignet.“ Die Beurteilungsdifferenz wird in den Formulierungen unmittelbar ersichtlich. Aber wie Schülern oder untergebenen Mitarbeitern attestiert ihnen der Beurteilungstext alles mögliche; aber er vollzieht nicht jene kollegiale Anerkennung, in der die Asymmetrie des Ausbildungsverhältnisses kontrafaktisch aufgehoben ist. Auf diese Anerkennung muss auch derjenige Referendar verzichten, der sich über das Urteil: „Eignung in vollem Maße gegeben“ inhaltlich freuen kann. So wie ein im Geiste einer kollegialen Ausbildungskultur die schlechtere Bewertung nicht ein Weniger an Kollegialität darstellen würde, so kann hier die bessere Beurteilung nicht über die in die Beurteilung eingeschriebene Unkollegialität hinwegtrösten.

Gerade die letzte Überlegung könnte darauf hinweisen, dass die ausbildungskulturellen Probleme der zweiten Phase der Lehrerbildung durch Befragungen nicht ohne weiteres zum Vorschein kommen. Denn aus der Perspektive eines rein strategischen Interesses an der Beurteilung gibt das Referendariat wohl wenig Anlass zur Klage. Mehr noch: die Logik der konformistischen Anpassung bietet ja durchaus strategische Vorteile für das Ziel eines erfolgreichen Ausbildungsabschlusses. Kehrseitig müsste eine Kritik an der Ausbildungskultur somit u. U. in Kauf nehmen, den strategischen Interessen am äußeren Ausbildungserfolg zuwider zu laufen. Im Namen eines materialen Interesses an einer kollegial angemessenen Ausbildungskultur müssten die Referendare dazu bereit sein, ein Wohlwollen etwa als Ausdruck einer infantilisierenden Adressierung zu kritisieren, das zugleich aber ihren strategischen Interessen entgegen kommt. Die häufig gerade an standardisierte Befragungsmethoden herangetragene Erwartung, aus den Äußerungen der Referendare eine Problemdiagnose der zweiten Phase zu gewinnen, erscheint angesichts dieser Interessensfalle allzu optimistisch.

Sollten, was zu prüfen wäre, unsere sehr punktuellen Beobachtungen von allgemeiner Bedeutung für die ausbildungskulturellen Gegebenheiten der zweiten Phase der Lehrerbildung sein, dann steht dieser Ausbildungsabschnitt unter einem eigentümlichen Vorzeichen. Die Einsozialisierung in den Lehrerberuf erfolgt nicht dadurch, dass die Referendare, wenn auch im Status eines Noviziats, kollegiale Anerkennung erfahren, sondern dadurch, dass sie (wieder) zu Schülern gemacht werden. In dem programmatischen Ablaufmuster, das einer wissenschaftlichen Ausbildung eine berufspraktische folgen lässt, situiert sich das Referendariat nicht als Vermittlung, nicht als berufspraktisch orientierte Progression der wissenschaftlichen Ausbildung, sondern als Regression. Auf die universitäre Sozialisation folgt nicht die kollegiale. Die Ausbildungskultur im Referendariat scheint vielmehr darauf gerichtet zu sein, die Umorientierung der universitären Sozialisation (gegenüber der schulischen) rückgängig zu machen. Die viel zitierte Initialadressierung der Referendare: „Vergessen Sie alles, was Sie im Studium gelernt haben“, würde dann primär nicht auf die Differenz der Ausbildungsabschnitte abheben („Sie lernen hier etwas, was Sie dort nicht gelernt haben“), sondern würde jenem regressiven Moment Ausdruck verleihen, dem das universitäre Intermezzo nur störend ist auf dem berufssozialisatorischen Weg der Rückgewinnung der Schülerrolle. Interpretieren wir das Referendariat als berufliche Initiationsphase, dann folgt es nicht der Logik der Aufnahme in den Kreis der Kollegen, sondern der Logik der letztmaligen Herabwürdigung als berufliche Eintrittskarte.

Christoph Leser

„Das passt so wie zum Klassenrat“ Die Wirkung von (Reform-)Schulerfahrungen auf das politische Lernen

I

Politische Bildung als ein Teil schulischer Erziehungspraxis ist in Deutschland nach wie vor hauptsächlich mit dem Kernbereich der Politikdidaktik assoziiert: dem politischen Unterricht. Als Instanz der latent sich vollziehenden politischen Sozialisation aber gewinnt die Schule auch und gerade jenseits des Politikunterrichts Bedeutung als ein vielschichtiger Erfahrungsraum. So zeichnet sich in der jüngsten gesellschaftspolitischen sowie fachwissenschaftlichen Diskussion um die politische Bildung deutlich ein Trend ab, durch eine gezielte Stärkung der Schülerpartizipation die sozialisatorische Wirkung von Alltagserfahrungen nutzbar zu machen. In dieser politikdidaktischen Perspektive, die sich vom institutionell-analytischen Politik-Lernen ab- und einem lebenspraktischen Demokratie-Lernen zuwendet, wird Schule als ein Ort demokratischer Primärerfahrungen konzipiert. Hier vermischen sich die Ebenen zwischen latenter und manifester Sozialisation oder zwischen Sozialisation und Erziehung, denn die Konzeption des Demokratie-Lernens zielt darauf ab, latente Sozialisationsprozesse bewusst und gezielt zu initiieren. Darüber hinaus ist unstrittig, dass die Schule als Institution erzieht, ob sie es will oder nicht und damit als Instanz der politischen Sozialisation auch dann wirksam wird, wenn sie sich nicht als demokratischen Erfahrungsraum, als Polis, konzipiert. Augenscheinlich im Glauben daran, dass mit ein wenig mehr Polis auch größere Erfolge in der Demokratieerziehung zu erzielen seien, projektiert die Bildungspolitik eilfertig eine modularisierte Demokratisierung der Schule.[1] Pars pro toto soll das Streitschlichter-Seminar oder die Einführung des Klassenrates die gute demokratische Praxis der Schule verbürgen. Die Vertreter der Polis-Schule dagegen wollen Schule nicht nur punktuell verbessern oder verändern, sondern vielmehr reformpädagogisch neu denken.[2] Die Frage aber, welche Erfahrungen die Schülerinnen und Schüler in und an der Schule als ein demokratischer Erfahrungsraum machen und welche Bedeutung diese Erfahrungen für ihr politisches Lernen gewinnen, bleibt indes ungeklärt und stellt sich als dringliche Aufgabe vornehmlich kasuistisch-hermeneutischer Forschung. Im Folgenden werden die

1 Wie etwa im bundesweit angelegten BLK-Projekt „Demokratie lernen und leben“; abrufbar unter: http://www.blk-demokratie.de/

2 Vgl. Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim 2003.

Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt, die im Rahmen eines Dissertationsprojektes entstanden ist.

Die Studie geht zunächst der Frage nach, wie Schüler der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 9) auf die schulische Erfahrung des Widerspruchs zwischen einer proklamierten Erziehung zur Mündigkeit als der Befähigung zu Urteil und Kritik im Medium individuellen Eigensinns und einer erwarteten funktionalen Mündigkeit im Sinne der freiwilligen Befolgung eines heteronomen Regelwerks reagieren. Wie gelingt es ihnen, sich innerhalb solcher widersprüchlicher Handlungsbedingungen pragmatisch einzurichten, ohne dass diese Bedingungen grundsätzlich zu Protest gehen müssen (siehe Kapitel II).

In der Perspektive auf Schule als einer Instanz der politischen Sozialisation ergibt sich daraus die Frage, welche Effekte dieses Lernen am Widerspruch auf das politische Lernen hat, wie es sich auf die Bereitschaft auswirkt, demokratische Rechte in Gebrauch zu nehmen und gegen Angriffe zu verteidigen (siehe Kapitel III).

Schließlich bleibt zu fragen, ob und wie sich der Einfluss reformpädagogischer „Polis-Erziehung“ auf die Erfahrung des Widerspruchs einerseits und das politische Denken und Handeln andererseits beschreiben lässt (siehe Kapitel IV).

Der hier vertretene Ansatz stellt damit den Versuch dar, den Einfluss der Schule auf das politische Lernen der Schüler nicht allein als Folge demokratischer Positiv- oder Negativerfahrungen zu untersuchen, sondern in dialektischer Verknüpfung beider Erfahrungsdimensionen politische Bildung im Sinne des demokratischen Erfahrungslernens als ein Lernen am Widerspruch zu begreifen. Es geht also weiterhin um die Frage, wie sich die Widerspruchserfahrung und die habituelle Einübung in einen pragmatischen Umgang mit widersprüchlichen Handlungsbedingungen in unterschiedlichen Schulkulturen auf das politische Lernen auswirken.

Demokratie, so hat es Adorno einst formuliert, sei schlechterdings nur als eine Gesellschaft von Mündigen vorstellbar.[3] So muss sich eine Erziehung zur Demokratie in besonderem Maße auf die klassische pädagogische Denkform besinnen, nach der Erziehung von Beginn an auf die Mündigkeit des Edukanden gerichtet ist. Eine Erziehung zur Mündigkeit als der Anleitung zum unangeleiteten Denken erscheint an sich schon paradox. Sie kann nicht am Gängelband erfolgen, vielmehr muss der Erzieher den Heranwachsenden kontrafaktisch als einen mündigen Menschen behandeln, zu dem er sich durch sein erzieherisches Einwirken zugleich doch erst entwickeln soll. Politische Mündigkeit als die Fähigkeit in einen politischen Diskurs unter potentiell Freien und Gleichen einzutreten, setzt die Fähigkeit und Bereitschaft voraus, sich auch gegenüber einer bestehenden Ordnung mündig zu setzen, und diese selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen, d.h. aufgrund eines rationalen Urteils einer Kritik zu unterziehen. In der Schule aber hat der

3 Vgl. Adorno, Theodor W.: Erziehung Wozu? In: Ders: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt am Main 1972, S. 107.

Lehrer eben jene Ordnung als gut und gerecht zu legitimieren. So richtet sich an den „mündigen" Schüler die Erwartung der freiwilligen Erfüllung des strukturell Vorgesehenen. Er macht sowohl die Erfahrung, mitbestimmen zu dürfen, als auch jene, sich zu den gegebenen Verhältnissen nur adaptiv und gerade nicht eigensinnig verhalten zu können.

Szenario eins:
Es ist kurz vor den Sommerferien und zum Abschluss des Schuljahres will die Klasse mit ihrem Lehrer einen Wandertag machen. Um nicht an den Schülerwünschen vorbeizuplanen, dürfen Vorschläge zur nächsten Stunde mitgebracht werden. Die Klasse findet es echt super, dass sie mitbestimmen darf und schon in der nächsten Pause beginnen sie zu überlegen und zu planen. Am nächsten Tag fragt der Lehrer die Schüler, wie weit sie mit ihren Planungen gekommen sind. Eine Gruppe um Frank schlägt den Besuch der Eisdance-Disko in der benachbarten Stadt vor. Das sei Sport, Spiel und Spaß und für alle etwas. Eine Gruppe um Karin berichtet davon, dass es in der nahen Großstadt bald eine Gratisveranstaltung einer Pop-Gruppe gebe. Die Klasse wisse ja, dass sie ein Fan dieser Gruppe sei, und die noch nicht Überzeugten könnten sich das ja einmal anschauen und anhören. Anna hat eine Information über einen Vergnügungs-Freizeit-Park mitgebracht und fände es toll, z.B. zum Fantasialand zu fahren. Auch andere Schüler haben Ideen. Schnell sind sich alle einig: Karins, Annas und Franks Vorschläge können in die engere Wahl gezogen werden.

Der Lehrer, der bis jetzt zugehört hat, schaltet sich in das Gespräch ein: „Ich finde es sehr schön, dass ihr euch so viele Gedanken gemacht habt, aber ich habe Sorge, dass das Ganze so am Thema Wandertag vorbeigeht. Der Wandertag soll nicht nur ein Ausflug, sondern er soll ein Gemeinschaftserlebnis sein und das geht weder in einem Freizeitpark, noch bei der Eishallendisko, noch bei einem Pop-Konzert, wo alle verstreut sind." Die Schüler sehen das nicht ein. Sie entgegnen dem Lehrer, dass so doch etwas Gemeinsames als Erlebnis entstehe. Dafür müsse man sich doch nicht laufend an den Händchen halten. Darauf der Lehrer: „Das ist sicher richtig. Aber es wäre auch schön, wenn wir an diesem Tag etwas erleben könnten, was wir im Unterricht schon besprochen haben. Ich denke zum Beispiel an eine Fahrradtour in den Wald, wo wir etwas über die Natur erfahren können. Denkt etwa an die Krötenwanderung oder den Ameisenhaufen, die wir kürzlich im Biologie-Unterricht behandelt haben." Mehrere Schüler kommentieren das mit einem: „Och, das ist ja öde." Der Lehrer reagiert darauf mit dem Hinweis auf den pädagogischen Auftrag der Schule: „Es geht Euch augenscheinlich nur um Freizeit und Spaß, alles das, was Ihr außerhalb der Schule doch selbst organisieren könnt. Wir sollten etwas finden, was nicht schon wieder viel kostet und was lehrreich für alle ist."

Das Szenario dient als Einstiegsimpuls für klinische Dilemmainterviews. Es ist bewusst so konstruiert, dass beide Seiten des Widerspruchs in einer alltäg-

lich verankerten Situation dilemmatisch derart aufeinandertreffen, dass die Reaktion der Probanden auf den Widerspruch gehaltvoll daran überprüft werden kann. Schon zu Beginn der Geschichte erfahren wir, dass es für den zu planenden Wandertag einen besonderen Anlass gibt. Es ist kurz vor den Sommerferien und die Klasse möchte mit einem gemeinsamen Ausflug das Schuljahr abschließen. Womöglich ergreifen die Schüler die Initiative für die Unternehmung, denn es ist nicht der Lehrer, der mit seinen Schülern, sondern die Schüler, die mit ihrem Lehrer einen Wandertag machen wollen. Während der Unterricht durch curriculare Vorgaben stark normiert ist, liegt die inhaltliche Gestaltung eines Wandertages weitestgehend im Ermessen des Lehrers oder eben der Klasse. Der Lehrer nutzt augenscheinlich diesen Freiraum, um die Schüler zu mündigem Handeln aufzufordern. Er überträgt den Schülern die Planungsverantwortung, indem er ihnen erklärt, dass nicht seine Vorstellungen einer sinnvollen Ausgestaltung des Tages, sondern ihre Wünsche für diese maßgeblich sein sollen. Die Schüler nutzen das Angebot des Lehrers, unterbreiten sich gegenseitig Planungsvorschläge, einigen sich schließlich auf eine „engere Wahl“ und könnten sich zweifellos zuletzt auf ein gemeinsames Programm verständigen. Das Szenario lässt offen, ob die Selektion durch ein formales Abstimmungsverfahren oder eine informelle Einigung auf jene Ziele erfolgt ist, die die größte Zustimmung erwarten lassen. Womöglich sind einige Vorschläge auf eine offensichtliche Ablehnung gestoßen, andere vielleicht aufgrund pragmatischer Ausschlusskriterien nicht weiter diskutiert worden. Der bis dahin selbstbestimmte Entscheidungsprozess der Schüler wird durch die Intervention des Lehrers zunächst unterbrochen. Der Wandertag solle ein Gemeinschaftserlebnis sein und da bei allen verbleibenden Ausflugszielen ein solches nicht zu erwarten sei, habe er Sorge, die Planung der Schüler ginge „so am Thema Wandertag vorbei“. Damit führt er den Wandertag als Thema der Veranstaltung ein und fordert entsprechend einen thematischen Bezug in dessen inhaltlicher Ausgestaltung. Doch ist dabei nicht der semantische Gehalt des Begriffes maßgeblich, denn dann wäre die Aktivität als solche unstrittig. Es ginge einzig um die Festlegung von Ziel und Weg der Wanderung. Augenscheinlich ist eine weitere Auslegung des Begriffes möglich. Dennoch ist in ihm eine Norm aufgehoben, auf deren Grundlage der Lehrer die Vorschläge der Schüler bewertet. Das Thema führt er mit einem weiteren Begriff als Kriterium ein, dem die Schülervorschläge zu genügen hätten. Der Wandertag solle ein Gemeinschaftserlebnis sein. Damit referiert er auf eine jener Zielsetzungen, die auch das Schulgesetz für den Wandertag vorsieht. Die Schüler widersprechen zwar dem Einwand des Lehrers, doch nicht, indem sie die Legitimität des Kriteriums in Frage stellen. Vielmehr sehen sie das Kriterium in den eigenen Planungen berücksichtigt. Auch im Freizeitpark entstehe doch etwas Gemeinsames als Erlebnis. Dem stimmt der Lehrer zwar zu, fordert aber im Sinne eines weiteren Kriteriums einen Unterrichtsbezug. Es wäre doch schön, wenn der Wandertag der gemeinsamen Anschauung des im Unterricht Besprochenen dienen könnte. Auch wenn die Schüler das öde finden, so argumentiert der Lehrer weiter, verlange der päda-

gogische Auftrag der Schule, gemeinsam etwas Lehrreiches zu unternehmen. Mit dieser Begründung schlägt er eine Fahrradtour durch den Wald vor.

Dem Lehrer ist Widersprüchliches aufgetragen: Einerseits hat er den pädagogischen Zweck des Wandertages, den er als die Stärkung der Klassengemeinschaft durch ein gemeinsames Erlebnis und den Bezug zu den Unterrichtsinhalten angibt, zu gewährleisten, andererseits sollen die Schüler im Sinne einer Erziehung zur Mündigkeit beteiligt werden, indem sie durch die gemeinsame Planung des Wandertages nach ihren Wünschen den Tag zu „ihrem" Tag machen. In der dialektischen Verschränkung beider Ansprüche stellt sich den Schülern die paradoxe Aufgabe, den Tag dadurch zu ihrem eigenen zu machen, dass sie ihn zu dem machen, was er sein soll. Doch im Sinne des demokratischen Versprechens auf mündige Teilhabe sollten sie sich mit dieser Perspektive nicht zufrieden geben. Der mündige Schüler plant nicht den Wandertag als Wandertag, füllt ihn nicht einfach mit Aktivitäten, die man für einen Wandertag gemeinhin für angemessen hält, sondern fragt nach, welche ihm wirklich angemessen sein könnten. Er plant ihn als einen für sich sinnvollen und guten Tag.

Der Konflikt lässt sich in Richtung einer politischen Entscheidung zuspitzen, wenn die Schüler aus ihrer rollengebundenen Abhängigkeit treten, nicht mehr die eigenen Interessen gegen den vom Lehrer durchzusetzenden pädagogischen Auftrag der Schule verteidigen, sondern als entscheidungskompetente Mitglieder einer Planungsgruppe ihre Beschlüsse gegen den Widerstand vermeintlich mächtigerer Gegenspieler durchsetzen müssen.

Szenario zwei:
In der Pestalozzi-Gesamtschule haben viele Schüler schon seit langem den Wunsch, über einen Raum zu verfügen, den sie in Freistunden und nach dem Unterricht für sich nutzen können. Nach langer Zeit und vielen Gesprächen mit dem Schulleiter einigte man sich darauf, dass ein sozialpädagogischer Verein gemeinsam mit den Schülern in der Schule ein selbstverwaltetes Schülercafé planen sollte. Es wurde ein erstes Treffen zwischen interessierten Schülern und dem Pädagogen, der in Zukunft für das Projekt „Schülercafé" zuständig sein sollte, vereinbart. Es kamen insgesamt 15 Schüler aus den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10. Der Pädagoge erklärte ihnen, dass nicht er bestimmen wolle, wie das neue Café aussehen und was dort passieren soll, sondern dass alle wichtigen Entscheidungen von den Schülern gemeinsam getroffen werden sollen. Über wichtige Fragen sollte abgestimmt werden und diese Entscheidungen gälten dann für alle und seien verbindlich. Die Schüler entschieden darüber, wann das Café geöffnet sei, was dort verkauft werde und zu welchem Preis. Sie entschieden aber auch, dass in ihrem neuen Café Veranstaltungen stattfänden, wie Filmvorführungen, Infotage oder Workshops zu interessanten Themen. Jeder sollte die Möglichkeit bekommen, seine Meinung zu sagen und seine Ideen und Vorschläge einzubringen.

Das Café der Schüler ist nun eröffnet, viele Schüler nutzen die Möglichkeit, sich dort zu treffen, Musik zu hören, zu lesen oder für die Schule zu ar-

beiten. Am Nachmittag treffen sich AGs wie die Schach- oder die Theater-AG, die von den Schülern selbst gegründet wurden und ohne die Anwesenheit von Lehrern stattfinden. Freitags gibt es das „Freitagskino“ und es gab einmal eine Veranstaltung zu Hitler und dem Holocaust mit einer anschließenden Ausstellung, die sich viele Schüler und Eltern angesehen haben.

Nun wird unter den Schülern aber eine sehr schwierige Frage diskutiert. Hosni und Fatima, zwei Schüler der 9. Klasse, haben vor einiger Zeit angeregt, man könnte an einem Nachmittag in der Woche doch eine Islam-AG anbieten. Sie würden auch gerne jemanden von der Uni und von einem muslimischen Kulturverein als Referenten einladen. In der Cafégruppe hielt man das für eine gute Sache, schließlich gebe es keinen Grund, warum eine Beschäftigung mit dem Islam nur in der Koranschule stattfinden solle. Also wurde beschlossen, eine neue Islam-AG zu gründen. Bevor die Schüler weiter planen konnten, erfuhren einige Lehrer von der Sache und es gab großen Ärger. Islamunterricht habe es an dieser Schule noch nie gegeben und man fände sicher auch unter den Eltern dafür keine Mehrheit. Wenn die Schüler nicht dazu in der Lage seien, ihre Freiheit, selbst entscheiden zu dürfen, verantwortungsvoll auszufüllen, könnten sie das Projekt „Schülercafé“ so zukünftig nicht mehr unterstützen.

Metin, einer der Schüler in der Cafégruppe schlägt vor, die Pläne fallen zu lassen. „Wenn wir nicht aufpassen, verbietet uns der Schulleiter das Café ganz oder wir dürfen nicht mehr selbst entscheiden.“

Fatima ist entsetzt: „Aber die Sache ist uns wirklich wichtig, ich versteh' gar nicht, warum wir das nicht machen können. Außerdem wissen wir doch noch gar nicht, ob es nicht vielleicht doch klappt. Wir sollten es wenigstens versuchen.“

Till unterstützt sie: „Das sehe ich auch so. Außerdem haben wir doch am Anfang gesagt, dass hier jeder seine Meinung sagen und Ideen einbringen darf, da dürfen wir Hosni und Fatima nicht ausschließen, nur weil den Lehrern die Sache nicht gefällt. Wir machen doch das Programm und nicht die Lehrer. Im Übrigen haben wir das schon diskutiert und alle dafür gestimmt. Die Entscheidung können wir doch jetzt nicht einfach wieder zurücknehmen.

Metin entgegnet: „Ich fände es auch gut, wenn es eine Islam-AG gäbe, aber wenn wir die Sache gegen den Willen der Lehrer durchsetzen wollen, dann verlieren wir vielleicht unsere Entscheidungsfreiheit oder das ganze Café. Dann gäbe es kein Kino mehr und die AGs würden von Lehrern geleitet. Davon hätte doch keiner etwas. Und die Islam-AG gäbe es trotzdem nicht.“

Mit der Konstruktion eines selbstverwalteten Schülercafés wird ein Raum geschaffen, der, wenngleich in den schulischen Kontext eingebettet, schulischer Kontrolle weitgehend entzogen ist. Träger des Schülercafés ist ein sozialpädagogischer Verein, dem zwar schulische Räume zur Verfügung gestellt werden, die inhaltliche Arbeit liegt aber allein in der Verantwortung des zuständigen Pädagogen. Von den Schülerinnen und Schülern, so wird die Genese des Projekts „Schülercafé“ im Szenario eingeführt, wurde der Wunsch nach einem Raum geäußert, der ihnen zur freien Verfügung steht. Dieser Wunsch impliziert

die Bereitschaft der Jugendlichen, den Raum inhaltlich wie material zu gestalten. Diese wesentlich autonome Gestaltungs- und Planungsarbeit wird als Ziel des Projektes, die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen als Aufgabe des Pädagogen benannt. Zur Entscheidungsfindung werden demokratische Verfahren entwickelt, die für alle gleichermaßen Gültigkeit besitzen. Die Jugendlichen fassen den konstitutiven Beschluss, dass das Schülercafé als Ausgangspunkt für diverse Bildungsveranstaltungen dienen soll. Bei der Planung solcher Veranstaltungen soll sowohl der demokratische Grundsatz der Meinungsfreiheit als auch der der Chancengleichheit gelten.

Als Fatima und Hosni ihren Vorschlag der Islam-AG einbringen, hat die Gruppe inhaltlich nichts einzuwenden und beschließt, sich der Sache anzunehmen. Nun kündigt sich in den Reihen der Lehrerschaft aber Widerstand gegen das Vorhaben an. Der von Lehrern der Schule geäußerte Einspruch spiegelt die Zurücknahme der den Jugendlichen zuvor zugebilligten und institutionell abgesicherten Entscheidungsfreiheit. Die Situation wirkt so bedrohlich, dass die Schüler nicht nur den Verlust ihrer Entscheidungsfreiheit befürchten, sondern gar den Fortbestand des Cafés gefährdet sehen. Unter den Jugendlichen wird nun kontrovers diskutiert, wie weiter zu verfahren sei.

Metin formuliert diese Sorgen. Er befürchtet die Schließung des Cafés oder doch zumindest den Verlust der eigenen Autonomie, ist aber gleichzeitig dazu bereit, diese in vorauseilendem Gehorsam faktisch aufzugeben, um sie als Anspruch dennoch formal aufrechterhalten zu können.

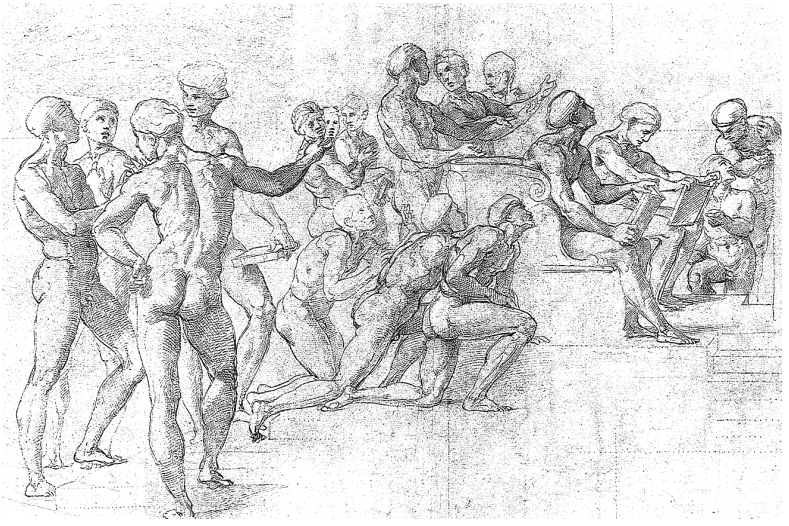
Fatima dagegen referiert auf die inhaltliche Dimension. Sie klagt an, dass eine Entscheidung nicht ohne Ansehen der Sache, um die es doch eigentlich gehe, getroffen werden könne. Ihr geht es emphatisch um die Umsetzung einer Idee und sie kann kein sachliches Argument im Sinne eines Arguments gegen die Sache erkennen, das dagegen spräche, diese weiterzuverfolgen. Zudem weist sie darauf hin, dass es sich bei Metins Befürchtungen doch nur um *ein* denkbares Szenario handele. Ließe man sich von der Antizipation leiten, so bringe man sich gegebenenfalls um die Möglichkeit, sich mit der eigenen Idee doch durchzusetzen. So lautet ihr Einwand: Wer nicht wagt, hat schon verloren.

Till verweist auf einen Grundsatzbeschluss und damit auf eines der konstitutiven Prinzipien des Cafés, nämlich das verbürgte Recht auf freie Meinungsäußerung und auf inhaltliche Mitbestimmung. Dieser Beschluss verpflichtet die Gruppe zur Solidarität mit den Ideenträgern, wenn die Idee durch eine gemeinsame Entscheidung gleichsam zur gemeinsamen Idee wird. Diese durch ein formales Verfahren zustande gekommene Entscheidung, so argumentiert er weiter, könne nicht ohne Weiteres wieder zurückgenommen werden, ohne dem Verfahren selbst damit erheblichen Schaden zuzufügen. Darüber hinaus weist er noch einmal ausdrücklich auf die den Schülern zugestandene Planungsfreiheit hin.

Metin sieht trotz inhaltlicher Übereinstimmung das Gemeinwohl gefährdet. Durch eine Einzelentscheidung dürfe nicht das Ganze in Gefahr gebracht werden. Der Schaden wäre ungleich größer und beträfe alle. Nicht einmal der Islam-Idee sei so zur Durchsetzung zu verhelfen.

Das zweite Szenario unterscheidet sich nun in zwei wesentlichen Punkten vom ersten. Im ersten Szenario ist die Mündigkeitsnorm nur implizit enthalten, indem dem Lehrer inhaltlich nur schwerlich zu widersprechen ist, dass man in der Schule sei, um etwas zu lernen. Dagegen wurde im zweiten Szenario den Schülern des Schülercafés explizit, d.h. formal ein Entscheidungsrecht über eine vertragliche Vereinbarung zugesprochen. Darüber hinaus erweist sich die Einführung einer Islam-AG als durchaus vernünftige Sache. Anders als im ersten Fall scheinen die Lehrer nun formal wie inhaltlich im Unrecht.

Die Vereinbarung über die Selbstverwaltung erfolgt im Rahmen eines demokratisch legitimierten Rechtssystems, das selbstverständlich zu achten ist. Die Entscheidungen der Schüler unterliegen also geltendem Recht. Mit diesem kommt die zur Disposition stehende Planung einer Islam-AG aber nicht in Konflikt. Die Frage nach der Legalität, die etwa dann aufkäme, wenn die Schüler das Rauchen im Schulgebäude erlauben wollten, spielt in diesem Szenario also keine Rolle. Doch unterliegt die Entscheidung der Schüler nicht nur dem gesamtgesellschaftlich gültigen Rechtssystem, sondern auch der demokratischen Ordnung innerhalb der Programmgruppe. Dort gelten demokratische Regeln, die das (politische) Handeln der Schüler an die gemeinsam getroffenen Entscheidungen binden. Zur Legitimität ihres Vorhabens führen die Schüler zwei Argumente an. Erstens beruht es auf einer im transparenten demokratischen Verfahren zustande gekommenen Entscheidung und zweitens sind keine rationalen Gründe erkennbar, die gegen das Projekt sprächen. Darüber hinaus ließen sich eine Reihe von Gründen finden, warum das Projekt nicht nur legitim, sondern aufgrund der aktuellen politischen Lage (internationaler Kampf gegen den Terrorismus) pädagogisch gefordert sei (etwa der Abbau von Vorurteilen gegenüber dem Islam und muslimischen Mitbürgern, die Förderung des interkulturellen Dialogs etc.). Eine Rücknahme der Entscheidung aus strategischen Gründen erscheint aufgrund des gruppeninternen Regelwerks als illegitim und für die Eröffnung des Diskurses müsste die Legitimität des Projektes aufgrund rationaler Gegenargumente angezweifelt werden. Solche bringen die Lehrer jedoch nicht vor. Ihre Drohung aber, den geschlossenen Vertrag aufzulösen, sollte die Gegenpartei von den darin vereinbarten Rechten Gebrauch machen, ist geradezu absurd. Sie ließe sich als Nötigung deuten, mit deren Hilfe die Schüler an der Ausübung ihrer Rechte behindert werden sollen. Das Verhalten der Lehrer ist nicht nur als Angriff auf die „privatrechtlich“ vereinbarte Entscheidungskompetenz der Schüler zu werten, sondern bedroht gleichermaßen universalistische demokratische Freiheitsrechte, wie das Recht auf freie Meinungsäußerung oder auf informationelle Selbstbestimmung. Diese Ausgangslage zwingt die Schüler zur Reaktion und lässt aufgrund rationaler Erwägungen nur die Möglichkeit, einen Rechtsstreit zu führen, um die Gegenpartei auf die Einhaltung der vertraglichen Vereinbarungen zu verpflichten. Der Diskurs innerhalb der Programmgruppe entzündet sich nun daran, dass diese idealdemokratische Position vor dem Hintergrund der realen Machtverhältnisse schlichtweg naiv erscheint.



Zur Beantwortung der oben formulierten Fragestellung wurden je 12 Schülerinnen und Schülern zweier kontrastiver Sekundarschulen beide Szenarien vorgelegt. Es handelt sich einerseits um eine integrierte Gesamtschule, zu deren Selbstverständnis als Reform- und anerkannte Modellschule auch und in besonderem Maße die Verwirklichung einer demokratischen Alltagskultur gehört und andererseits um eine kooperative Gesamtschule ohne ausgewiesenes reformpädagogisches Profil, die als staatliche Regelschule eine gewisse „schulische Normalität" erwarten lässt. In kurzen Leitfadeninterviews sind die Probanden aufgefordert, die ihnen vorgestellte Situation aus verschiedenen Perspektiven zu beurteilen (etwa: Wie hat sich der Lehrer in der Situation verhalten? Wie hätte er sich anders verhalten können?), sich selbst in die Situation hineinzuversetzen (etwa: Wie würdest du dich verhalten?) und zuletzt die Idee einer besseren Praxis jenseits der herrschenden Bedingungen mitzuteilen (etwa: Würdest du die Situation gerne verändern?). Es geht hierbei um die Frage, ob die Heranwachsenden den Widerspruch als solchen überhaupt wahrnehmen, ob sie ihn praktisch bearbeiten oder als einen immanent nicht auflösbaren Widerspruch reflektieren.

An den Reaktionen auf den ersten Konflikt lässt sich beobachten, wie es den Heranwachsenden gelingt, die der pädagogischen Norm entgegenstehende funktionale Erwartung in ihre moralischen Urteile zu integrieren.

II

(1) Die regelkonformen Reaktionen

Einige Probanden verspüren zwar ein Unbehagen gegenüber der herrschenden Praxis, doch nehmen sie den Widerspruch nicht als solchen wahr. Ihre

Reaktion liegt gleichsam noch vor einer Widerspruchserfahrung. Zwar zeigen sie sich enttäuscht, dass sie zunächst nach ihren Wünschen gefragt werden, diese dann aber nicht zur Umsetzung kommen. Doch wissen sie zugleich, dass ihre Vorschläge die Erwartung des Lehrers nicht erfüllen. Um den daraus resultierenden Konflikt zu vermeiden, schlagen einige von ihnen vor, der Lehrer möge den Schülern im Voraus seine Vorstellung einer sinnvollen Wandertagsgestaltung mitteilen. So könnten die Schüler entscheiden, was der Lehrer sich so vorstellt. Doch der Lehrer des Szenarios unterlässt, was die Probanden sich von ihm erhoffen. Denn er erwartet, dass die Schüler wissen, was von ihnen verlangt wird, ohne dass er es ihnen immer und immer wieder sagen müsste. Zur Vermeidung dieser Redundanz üben sich andere in funktionaler Mündigkeit. *„Eigentlich“* – so formuliert es einer der Probanden – *„hätte den Schülern klar sein müssen, dass man am Wandertag nicht auf ein Popkonzert gehen kann. So hätten sie die Sache etwas ernsthaft angehen können und überlegen, wo man hinwandern könnte.“* Wir sprechen hier von regelkonformen Reaktionen.

(2) Die operativen Reaktionen
Von diesen Reaktionen lässt sich eine zweite Reaktionsform unterscheiden: die operativen Reaktionen. Diese Probanden wissen ebenso um die Erwartung des Lehrers an die funktionale Mündigkeit der Schüler. So vermutet Tanja, der Lehrer habe wohl „*darauf gewartet, dass ein Vorschlag kommt, so was wie, was er wollte oder .. was er geplant hatte*“. Doch was die Probanden mit regelkonformer Reaktion noch als praktikable Möglichkeit der Konfliktvermeidung vorschlugen, erscheint ihnen als falsche Praxis. Denn – so formuliert es Marian – „*wenn der Lehrer nicht an den Vorschlägen oder an den Wünschen der Schüler vorbeiplanen will, dann muss er eben damit rechnen* [– nämlich mit dem Eigensinn der Schüler, C.L.] *und wenn er* [...] *seine Vorschläge eben durchsetzen will, dann darf er halt nicht ... diese extreme Freiheit geben*.“ Sie erkennen also einen Widerspruch zwischen Norm und Funktion, den sie nicht einfach hinnehmen, sondern zu dem sie sich bewusst verhalten wollen. Doch auf paradoxe Weise scheint die Erfahrung des Widerspruchs sie dazu zu veranlassen, diesen zu heilen, das Disparate miteinander zu vereinen. Systematisch suchen sie nach Möglichkeiten, sowohl den normativen Erwartungen als auch den funktionalen Erfordernissen gerecht zu werden. So gelingt es ihnen, den Widerspruch aufzulösen, dies aber freilich nur subjektiv. Dass er objektiv dennoch bestehen bleibt, kommt ihnen dagegen nicht zu Bewusstsein. Sie suchen und finden Strategien, mit denen ihnen das eigene widersprüchliche Handeln nicht mehr als widersprüchlich erscheinen muss. So steigt etwa Marian fallweise aus den widersprüchlichen Strukturen aus, indem er erklärt, der Lehrer könne durchaus seiner Ankündigung folgen und die Schülervorschläge gelten lassen, nämlich dann, wenn diese zuvor viel gemacht und viel gelernt hätten: wenn sie brave Schüler waren. Dabei konstruiert er Mündigkeit als möglichen Ausnahmefall, der sich als Gratifikation für affirmatives Verhalten im Regelfall legitimieren ließe.

(3) Die reflexiven Reaktionen
Manche Probanden aber erkennen im Durchdenken der möglichen Handlungsalternativen, dass jeder immanente Lösungsversuch letztlich unbefriedigend bleiben muss. Denn durch die Einsicht in die immanente Unauflösbarkeit des Widerspruchs wird ihnen bewusst, dass jeder Versuch einer praktischen Bearbeitung des Konflikts letztlich gegenüber der Norm defizitär bleiben muss. Doch die Reflexion des Widerspruchs entbindet sie freilich nicht vom praktischen Zwang, sich unter den gegebenen Verhältnissen zum Konflikt verhalten zu müssen. Manche Probanden führt das zur resignativen Einsicht, sich gegen besseres Wissen den pragmatischen Handlungsanforderungen anpassen zu müssen. Im Wissen darum sehen sie keine Alternative, als die widersprüchliche Praxis so hinzunehmen, wie sie ist. Andere Probanden dagegen sind nicht bereit, sich einer falschen Praxis widerstandslos unterzuordnen. Sie üben Kritik am strukturell Widersprüchlichen, begehren auf gegen eine Praxis, die das normativ Verlangte systematisch unterbietet und wissen zugleich, dass sie unter den gegebenen Umständen keine Lösung werden herbeiführen können. Auch Nicolas benennt deutlich den Widerspruch, indem er die „*leere Versprechung*“ des Lehrers paraphrasiert: *„also jetzt könnt ihr auch mal was sagen aber wenn ihr (lacht) dann nicht das Richtige sagt, dann entscheide ich doch selber, also ... komische Sache, aber eigentlich ist es ein guter Ansatz /hmhm/ vom Lehrer. Wenn er's denn durchzieht. ... Also wenn er die Schüler auch wirklich komplett selbst entscheiden lässt. Passiert nicht. Schön ist es natürlich, aber ... er ist der Lehrer.“*

In der Sprache der Theorie nennen wir diese die reflexiven Reaktionen.

III

Nun interessiert die Frage, welche Bedeutung der je individuellen Widerspruchserfahrung dem politischen Lernen beigemessen werden kann, wie sich diese also in der Bearbeitung des politischen Konflikts niederschlägt. Dabei geht es nicht allein um eine Wirkung von Schule, sondern um eine Folge der je individuellen Erfahrung und Verarbeitung eines gesamtgesellschaftlichen Widerspruchs, der in der schulischen Sozialisation für heranwachsende Menschen besonders deutlich zutage tritt. Entgegen der Erwartung, dass es den Schülern im zweiten Szenario aufgrund seiner Konstruktion ungleich leichter fallen sollte, ihre Rechte emphatisch einzuklagen, d.h. unter Rückgriff auf die Vereinbarung, ihre AG auch gegen den Willen der Lehrer durchzuführen, ergibt die komparative Analyse der Interviews den Befund, dass sich eine solche Position nur unter jenen Probanden findet, die den Widerspruch als einen immanent nicht auflösbaren reflektieren.

Wie die Widerspruchserfahrung in der Bearbeitung des politischen Konflikts virulent wird, lässt sich beispielhaft am Interview mit Tanja beobachten. Aufgrund der regelhaften Erfahrung, dass die Schüler zur Beteiligung aufgefordert werden, obwohl die Sache bereits ex ante entschieden ist, geht Tanja im politischen Konflikt wie selbstverständlich davon aus: „*wenn die*

einfach so sagen, ihr dürft entscheiden, dann ist das ja nicht so, also dass die das so ernst gemeint haben“.

Mündigkeit stellt sich für sie nicht als ein zu erkämpfendes und Kraft der rationalen Urteilsfähigkeit in Anspruch zu nehmendes, sondern als ein im Einzelfall von einer Autorität zu gewährendes Gut dar. Würden die Lehrer also ernst machen, dann müssten sie in der Logik der Schülerargumentation alles erlauben, was die Schüler entscheiden. Die Verweigerung dieser Erlaubnis aber bringt diese in eine ohnmächtige Lage. Aus ihrer Arbeit in der Schülervertretung kennt sie Situationen, *„wo wir überlegt haben .. und dann beschlossen haben, da haben wir’s doch dann noch mal überlegt, wenn ’n Lehrer irgendwas gesagt hat, ja dann nehmen wir’s doch lieber zurück oder so“*.

Zugleich wird ihr Unbehagen spürbar, mit der bedingungslosen Unterordnung die Norm der Mündigkeit eklatant zu unterbieten. So würde sie zunächst versuchen, die Lehrer von der guten Sache zu überzeugen und

P[roband]: Wenn die das nicht einsehen, würd ich ’n Kompromiss finden, der wahrscheinlich lauten würde, wir lassen die Islam-AG, also wir hörn auf mit der.
I[nterviewer]: Und?
P: Und, äh, machen dafür so weiter wie vorher.

Kurzerhand würde sie so die eigene Kapitulation als individuellen Verhandlungserfolg verbuchen.

Dass eine Rechtsnorm unbrauchbar ist, wenn sie im Anwendungsfall wirkungslos bleibt, kommt aber erst jenen Probanden zu Bewusstsein, die schon im ersten Szenario den Widerspruch zwischen Mündigkeitsnorm und Legitimationsfunktion als einen immanent nicht aufzulösenden reflektiert haben. Dennis etwa konstatiert, gäbe man die AG auf, dann bringe *„die ganze Abstimmung absolut gar nichts und .. dann ist das andere vorher einfach nur gebilligt, weil es vielleicht einfach nicht als Gefahr gesehen wird von der Schulleitung.“*

Schließlich habe man weitaus mehr zu verlieren als nur die AG. So müsse man das Recht anwenden und sich durchsetzen.

Für eine demokratisch sich verstehende Gesellschaft muss der Befund beunruhigend sein, dass bei einer deutlichen Mehrheit der befragten Schüler die Erfahrung der Beteiligung als nicht eingelöstes Versprechen einhergeht mit der Überzeugung, dass selbst klare Vereinbarungen, die einen rechtlichen Rahmen darstellen, die faktischen Machtverhältnisse nicht auflösen können. Das wird aber nicht als problematisch, sondern als selbstverständlich erlebt. Das Gesetz stellt für diese Probanden keine Gegenmacht dar, vielmehr ist es gegen die Macht wirkungslos. Die Mächtigen, so scheint es, können mit dem Gesetz nicht in Konflikt geraten, wohl aber das Gesetz mit der Macht. So würden sie Gesetze erlassen, die sich an die Machtverhältnisse anschmiegen und damit schlicht überflüssig wären. Obwohl sie ihre Rechte kennen, haben sie keinen Zweifel, dass sie nicht zu ihrem Recht kommen werden. Doch erleben sie sich nicht verzweifelt in einer ohnmächtigen Lage, sondern passen sich realitätstüchtig den Gegebenheiten an. Augenscheinlich leben sie recht zufrieden in einer Demo-

kratie, die keine ist, solange sie vorgibt, eine zu sein, denn keiner von ihnen schlägt vor, den Lehrern offiziell die Leitung für das Schülercafé zu übergeben.

IV

Während sich im Hinblick auf die Verteilung der Reaktionsformen sowie den Zusammenhang zwischen Widerspruchsreflexion und der kämpferischen Verteidigung demokratischer Rechte zunächst keine auffälligen Differenzen zwischen den Schulen ergeben, führen die komparativen Analysen dennoch zu einem überraschenden Befund, der einen Einfluss des Settings doch zumindest nahelegt. Mit der reformpädagogisch motivierten Praxis des Demokratie-Lernens verbindet sich die Hoffnung, eine gewisse Sensibilität für die Wirksamkeit demokratischer Strukturen zu entwickeln, demokratische Handlungskompetenz mit der Bereitschaft zu koppeln, auf die Lebenswirklichkeit Einfluss zu nehmen. Die Interviews geben einen deutlichen Hinweis, dass die pädagogischen Bemühungen Wirkung zeigen. Während sieben von zwölf Probanden der Reformschule die Möglichkeit der Schüler, bei der Planung des Wandertages mitzuwirken, explizit benennen und positiv bewerten, ist dies bei nur einem Schüler der Vergleichsschule der Fall. Zu erwarten wäre, dass das emphatisch vorgetragene demokratische Bekenntnis zur ebenso emphatischen Anklage führt, dass der demokratische Anspruch in der schulischen Praxis nicht eingelöst wird. Das Gegenteil aber scheint der Fall zu sein. Während alle anderen Probanden schon im ersten Statement das Konflikthafte der Situation benennen,[4] bleibt dies in jenen Fällen gleichsam ausgeblendet.[5] Die intendierte Erziehung zu Mündigkeit und Demokratie in der Reformschule schlägt sich offenbar in den Interviews derart nieder, dass die Schüler gleichsam reflexartig auf ein demokratisches Setting reagieren, indem sie zunächst nicht eine Bewertung des Mündigkeitskonflikts, sondern der vom Lehrer angekündigten Möglichkeit zur inhaltlichen Beteiligung vornehmen. Es bleibt ein inhaltlicher Dissens, den sie selbstverständlich demokratisch zu lösen versuchen. Die demokratischen Verfahren aber führen nicht zur demokratischen Konfliktlösung, sondern legitimieren lediglich die Unterordnung der Schülerinteressen unter die funktionalen Ansprüche der Institution. Wie selbstverständlich bedeutet für sie Mitbestimmung, mitdiskutieren, aber nicht mitentscheiden zu können. Was alle anderen als Unrecht wahrnehmen, dem sie sich ohnmächtig ausgeliefert fühlen, scheinen diese Schüler als normative Erwartung an eine gute demokratische Praxis internalisiert zu

4 Einige Probanden stellen sofort kritisch fest, dass der Lehrer nicht hält, was er verspricht, andere sehen zunächst nur eine Meinungsverschiedenheit oder das Aufeinandertreffen differenter Interessen, das ihnen problematisch erscheint.

5 Es lässt sich sogar feststellen, dass je stärker die Probanden auf den Mitbestimmungsgedanken reagieren, desto weniger wird der Konflikt zwischen Lehrer und Schülern überhaupt wahrgenommen. Deutlich wird das daran, dass Jeanette, die zuerst den Konflikt zwischen Schülern und Lehrer erwähnt, bevor sie, sich korrigierend, auf den Mitbestimmungsgedanken zu sprechen kommt, vergleichsweise am stärksten die vorfindliche Praxis als eine falsche erfährt.

haben. So wird eine Beteiligungspraxis, die aufgrund ihrer Wirkungslosigkeit den übrigen Probanden als defizitär erscheinen muss, zu einem Wert an sich. Ein Befund, der m.E. im Hinblick auf die Debatte um ein alltägliches Demokratie-Lernen durch verstärkte Partizipationserfahrungen nachdenklich stimmen sollte. Am Beispiel von Caroline lässt sich nachvollziehen, wie die Erwartung sich entwickelt, dass die den Schülern zugestandene Freiheit, selbst zu entscheiden, nicht mit der Verantwortung verbunden ist, (sich) wirklich entscheiden zu müssen.

Caroline, 15 Jahre, Schülerin der Reformschule:

„Ja, also ich find's auf jeden Fall schön, dass ähm . dass das den Schülern so freigestellt wird, was gemacht wird /' .. ähm . ja . also find ich auch gut, dass man sich selber drüber Gedanken machen soll und .. das passt nämlich auch so wie zum Klassenrat, dass man dann halt auch so in der Gruppe entscheidet, was für Ideen man dann zur näheren Wahl ähm . weitergibt und so...“ Die Formulierung, es werde den Schülern freigestellt, was am Wandertag „gemacht wird“, suggeriert, die Schüler könnten tatsächlich frei über den Wandertag bestimmen. Was die Schüler entscheiden, wird gemacht. Dass der Lehrer dieser Erwartung zuwiderhandelt, indem er doch den eigenen Vorschlag durchzusetzen versucht, daran sollte sich der Protest der Probanden entzünden. Für Caroline aber scheint kein Anlass zum Protest gegeben zu sein. Warum das so ist, zeigt sich in ihren weiteren Ausführungen. Sie findet es „schön“, dass den Schülern das „so“ freigestellt wird, so nämlich, wie ihr das Verfahren aus der Praxis des Klassenrates vertraut ist. Das erklärt auch ihr ästhetisches anstelle eines normativen Urteils. Schön findet sie, dass auch andere Schüler die gemeinsamen Angelegenheiten so demokratisch regeln, wie sie das im Klassenrat zu tun pflegen. Ziel dieser Form der Mitbestimmung ist es, *„sich selber drüber Gedanken [zu] machen“*. Die Gruppe aber fällt ihre Entscheidung nicht darüber, *„was gemacht wird“*, sondern welche Vorschläge sie *„zur näheren Wahl“* weitergeben wollen. Ob sich nach ihrer Erfahrung daran ein mehrheitsdemokratisches Abstimmungsverfahren anschließt oder ob die Vorschläge zur näheren Wahl dem Lehrer übergeben werden, lässt sie offen. Entscheidend ist die Klärung dieser Alternative nicht. Denn wenig später mutmaßt Caroline überraschend, es habe sich bei dem Lehrer im Szenario womöglich um einen neuen und damit noch unerfahrenen Lehrer gehandelt, der den ungewöhnlichen Entschluss gefasst habe: „*ja .. ich probier mal was, also ich schau jetzt mal, was die Klasse dazu sagt*“. Die Freiheit der Schüler, über den Wandertag zu entscheiden, die sie gerade noch als Äquivalent zur vertrauten Praxis des Klassenrates erkannt hat, erscheint nun als naives Experiment eines unerfahrenen Lehrers. Diese Paradoxie lässt sich im Kontext des Interviews aufklären. Die Probandin äußert ihre Vermutung auf den Hinweis des Interviewers, der Lehrer habe an den Schülern nicht vorbeiplanen wollen und daher nach deren Wünschen gefragt. Der Hinweis des Interviewers seinerseits wurde notwendig, weil Caroline zuvor erklärte, „*dass ja ein Wandertag .. nicht unbedingt so was für ne Popgruppe ist oder so, sondern heißt ja Wandertag, ich mein .. spazieren gehen oder so*“. Auch wenn die Schüler das „*vielleicht als Zeitverschwendung*“

sähen und lieber ins Schwimmbad gingen, sei das dann ja kein Wandertag mehr, denn ihr sei klar, dass am Wandertag gewandert werde.

Schön findet sie, dass die Schüler das vertraute Verfahren anwenden, sich Gedanken machen, Vorschläge formulieren und über diese womöglich zuletzt abstimmen. Was aber wird dort eigentlich verhandelt? Um die Wünsche der Schüler kann es nicht gehen. Verhandelbar sind nur die Vorschläge, die ins Programm passen und nur so passt die freie Entscheidung der Schüler zum Klassenrat. Unter diesen Bedingungen die Schüler explizit nach ihren Wünschen zu fragen, ist schlechterdings naiv und ließe sich nur so erklären, dass der Lehrer sich „*das vielleicht anders vorgestellt*" hat. Vermutlich habe er erst zu spät bemerkt, „*dass die [Schüler] eher auf, ähm, auf dem Weg Freizeit gehen als auf dem Weg Gemeinschaft und Fortbildung*". Problematisch ist nun, „*wie der Lehrer das wieder grade macht*", die Schüler wieder auf den Pfad der Tugend zurückführt. Objektiv besehen erscheint der Klassenrat in Carolines Schilderung als eine Übung in funktionaler Mündigkeit, doch als institutionalisiertes Gremium schulischer Mitbestimmung ist für sie diese mit jener identisch. So bietet die freie Entscheidung als die freiwillige für das Vorgesehene für Caroline keinen Anlass zu Protest. Der Verfahrensfehler des Lehrers liegt für sie darin, dass dieser nach den Wünschen der Schüler fragt, obwohl diese gar nicht gefragt sind. So bringt er sich in die missliche Lage, die Schüler enttäuschen zu müssen, indem er ihnen gesteht, einen falschen Eindruck erweckt zu haben.

In der Reaktion auf den politischen Konflikt findet sie zunächst wieder *„total super, dass die Kinder allein entscheiden dürfen"*, doch ist die Entscheidungsfreiheit der Schüler diesmal nicht auf Vorschläge für einen Wandertag beschränkt, sondern erstreckt sich auf alle Angelegenheiten, die den Betrieb des Cafés betreffen und so bemerkt sie einschränkend, es sei doch *„**sehr** viel, was sie entscheiden dürfen"*. Während einerseits die Erlaubnis allein, also ohne jede Vormundschaft entscheiden zu dürfen, auf ihre volle Zustimmung trifft, hält sie andererseits die Entscheidungsbefugnisse der Schüler für zu weitreichend. Diese Bewertung liest sich als Plädoyer für eine Einschränkung dieser Befugnisse zur Seite der Gegenstände, auf die das Alleinentscheidungsrecht anzuwenden ist. Das Privileg, allein entscheiden zu *dürfen*, sieht sie also zugleich als Zumutung, womöglich gar als Überforderung der „Kinder". Denn sie stellt fest, es sei schwer, mit 15 Leuten *„so genaue Fragen zu diskutieren"*. Für solche Fragen gibt sie Beispiele: *„wann's aufgemacht wird oder was es da geben soll und so"*. Diese *„genauen Fragen"*, die *„schwer"* zu diskutieren sind, entpuppen sich als organisatorische Entscheidungen (Öffnungszeiten und Sortiment), die gemessen am zentralen Konflikt um die Islam-AG geradezu marginal wirken. Die Inszenierung solcher Alltagsentscheidungen als diffizile Detailfragen, die schwer zu diskutieren sind, stellt zugleich den Islam-Konflikt als jene Überforderung dar, die die Freiheit, allein entscheiden zu dürfen, als übermäßige Zumutung erscheinen lässt. Schwierig sind solche Entscheidungen für sie deshalb, *„[w]eil immer welche sind, die was anderes sagen oder noch mehr dazu sagen und irgendwann ist ja auch ein Limit erreicht",* denn *„man*

kann ja nicht alles verkaufen, nur weil der das will, der das und die andern […] auch noch was anderes“. Neben der Vielzahl der Gegenstände, über die zu befinden ist, wird nun auch die inhaltliche Freiheit, dies zu tun, virulent. Während sie den Weg zum wahren Wandertag kennt und nur noch beschreiten muss, lässt sich eine heteronome Erwartung an die Gestaltung eines Schülercafés, an der man sich orientieren könnte, nicht ausmachen. Ihre Überforderung liegt offenbar in der Vorstellung einer grenzenlosen Freiheit begründet, die doch irgendwo eine Grenze finden muss, denn man kann nicht alles verkaufen, doch alles wäre möglich. Hinzu kommt ein methodisches Problem, denn sie findet es grundsätzlich schwierig, Detailfragen in einer Gruppe zu diskutieren. Schwierig ist also die Einigung, die letztlich eine gemeinsame Entscheidung begründet. Eine solche wird mit zunehmender Zahl der Beteiligten schwieriger (*„[…] es sind nur 15 Leute? […] aber .. trotzdem auch bei 15 Leuten, ich denke es ist schwer“*). In ihrer Beschreibung des problematischen Entscheidungsprozesses aber ist auf paradoxe Weise eine Entscheidung letztlich gar nicht vorgesehen. Eine Vielzahl von beteiligten Individuen bedingt eine Vielzahl verschiedener Vorschläge, die nicht die Grundlage einer Entscheidung bilden, sondern alle in vollem Umfang umgesetzt werden sollen. Da stößt man naturgemäß rasch an Grenzen. Schwer ist also nicht „*was* sie entscheiden dürfen“, sondern *dass* sie (sich) überhaupt entscheiden müssen. Durch diese paradoxe Konstruktion erzeugt die Probandin die Illusion schwerer Entscheidungen, die die Schüler *„schon am Anfang“* zu treffen haben. Umso mehr verdient es Anerkennung, dass sie dieser Aufgabe trotz ihres hohen Schwierigkeitsgrades gewachsen sind (*„Doch! Wie’s aussieht können sie das* [sich einigen, C.L.] *[…] aber trotzdem ist es, denk ich, zum Teil sehr .. schwer auch.“*). Und sie fährt fort: *„Ja, also .. ansonsten find’ ich’s ne schöne Idee.“* Abgesehen von der Tatsache, dass die Schüler tatsächlich gezwungen sind, Entscheidungen zu treffen, sich also wirklich zu entscheiden, findet sie es eine schöne Idee, die Kinder einmal entscheiden zu lassen. Ihre Bewertung der Situation gipfelt also in der Paradoxie, es für eine schöne Idee zu halten, ein Schülercafé einzurichten, in dem die Schüler allein entscheiden dürfen, mit Ausnahme der Tatsache, dass dieses Privileg ihnen die Last der Entscheidung auferlegt.

Doch auch bei den Reformschülern mit reflexiven Reaktionen auf den politischen Konflikt lässt sich eine auffällige Differenz beobachten. Die Schüler der Regelschule benennen alle den Rechtsbruch der Lehrer, würden ausnahmslos auf dem ihnen zugestandenen Recht beharren und sind mehrheitlich der Überzeugung, sich durch die Anwendung des Rechts auch gegen den Willen der Lehrer durchsetzen zu können, insbesondere weil kein sachliches Argument im Sinne eines Arguments gegen die Sache erkennbar ist. Die Reaktionen der Reformschüler setzen sich wiederum kontrastiv von diesem dominanten Muster ab: Sie verbleiben im demokratischen Pessimismus. Ohnmächtig würden sie den als skandalös empfundenen Akt geschehen lassen und anschließend gegen das erlittene Unrecht protestieren.

Eine so verstandene Demokratieerziehung, so scheint es, erreicht das Gegenteil von dem, was sie erreichen will, denn sie erzeugt nicht streitbare

Demokraten, sondern Schüler, die in zweifacher Hinsicht nicht mehr für die Demokratie streiten, weil die einen die vielerorts diagnostizierte Scheinpartizipation aufgrund ihrer alltäglichen Erfahrungen wie selbstverständlich als die normativ geforderte demokratische Lebensform akzeptiert haben und die anderen aufgrund ihrer Reflexion, dass augenscheinlich allgemein für demokratisch gehalten wird, was so offensichtlich nicht demokratisch ist, an die Durchsetzung der Norm nicht mehr glauben wollen und entweder strategisch oder ohnmächtig sich unterordnen oder allenfalls nicht weniger ohnmächtig gegen das erlittene Unrecht protestieren.

Ohnmächtig ist auch dieser Protest, weil das Handeln der Lehrer nicht wegen des Verstoßes gegen das Selbstbestimmungsrecht der Schüler als Skandal taugt, sondern einzig wegen der irrationalen Weigerung gegen die zweifellos gute Sache. Für jene, die den Widerspruch zwischen Mündigkeitsnorm und Legitimationsfunktion als einen immanent nicht aufzulösenden reflektieren, besteht die Chance, die Schule aufgrund ihrer funktionalen Vereinnahmung für einen Ort missratener demokratischer Praxis zu halten. Diese Chance impliziert die Möglichkeit, sich jenseits der Institution für eine bessere einzusetzen. Die in der Reformschule vorherrschende Verbürgung eines idealen Selbstbildes durch eine nur symbolische Praxis aber nötigt die Schüler, sich zum Defizitären zu bekennen oder mit der Reflexion dieses Gewaltverhältnisses zur ohnmächtigen Hinnahme oder zum ohnmächtigen Protest. Somit wäre gegen den inflationären Gebrauch des Demokratiebegriffs und für einen selbstreflexiven Umgang mit dem emphatischen, aber doch systemisch begrenzten Bemühen um eine demokratische Schulkultur zu plädieren.

Der staatlichen Schule kann freilich nicht die Aufgabe zugesprochen werden, Aufklärung über einen Widerspruch zu betreiben, in den sie selbst unlösbar verstrickt ist. Doch nichts spricht dagegen, die Spielwiese als solche zu benennen, sie nicht kontrafaktisch zur erschöpfenden demokratischen Praxis zu erklären, sondern der Forderung einiger Probanden nachzukommen, mit offenen Karten zu spielen. Autoritativ gesetzte Normen entziehen sich naturgemäß demokratischer Aushandlung. Dieser letzte Realitätssinn eröffnet erst die Möglichkeit einer Demokratisierung als emanzipatorischen Prozess. Nichts spricht aber auch dagegen, den Schülern andererseits Räume konsequent vollzogener mündiger Selbstbestimmung zur Verfügung zu stellen. Im Sinne des Demokratie-Lernens wäre geboten, die Planung des Wandertages in die Verantwortung des rationalen und symmetrischen Diskurses zwischen Schülern und Lehrer zu geben, der einen Kompromiss nur zum Ausgleich partikularer Interessen zulässt, aber einen Konsens über die unbedingte Geltung universalistischer demokratischer Prinzipien, wie die diskursive Klärung eines für alle relevanten Sachverhaltes und die bindende Wirkung eines auf dieser Grundlage mehrheitsdemokratisch legitimierten Beschlusses, voraussetzt. Jenseits wie diesseits einer solchen fallweisen Übung in konsequent demokratischer Praxis scheint es auf paradoxe Weise notwendig, dass grundsätzlich die demokratisch ambitionierte Praxis einer fortschrittlichen Schule als eine falsche denkbar bleibt.

ESSAY

Michael Parmentier

Agora
Die Zukunft des Museums[1]

Als Sir Hans Sloane (1660-1753), der Freund Newtons und ehemalige Präsident der Royal Society, seine riesige Sammlung zur vergleichenden Natur- und Kulturgeschichte dem britischen Parlament zum Kauf anbot, befand sich England in einer prekären Lage. Nach der Glorreichen Revolution von 1688 hatte das Parlament die Regierungsgeschäfte übernommen und 1713 den Kurfürst von Hannover, der kein Englisch konnte, auf den englischen Thron gehievt. Den Anhängern des vertriebenen Königs Jakob aus dem Hause Stuart, konnte das nicht gefallen. Es kam zu zwei Rebellionen und sogar zu einem Bürgerkrieg, als die Jakobiten versuchten, die Stuarts wieder auf den Thron zu bringen. 1745 standen ihre von Frankreich finanzierten Armeen bereits 90 Meilen vor London. Alle glaubten, dass die Hauptstadt fallen und das parlamentarische Regierungssystem zusammenbrechen würde. Es hatte den Anschein, als würde ein von Frankreich unterstützter, katholischer Stuart-König auf den englischen Thron zurückkehren, um eine absolutistische Regierung nach dem Muster Kontinental-Europas wiedereinzusetzen. Doch die Rebellion wurde niedergeschlagen und der Bürgerkrieg beendet.[2]

Um nicht noch einmal in eine derartige Lage zu geraten, hat das Parlament daraufhin zwei denkwürdige Beschlüsse gefasst. Beide sollten durch vernünftige Konfliktsteuerung gewalttätige Auseinandersetzungen in Zukunft vermeiden helfen. Der erste Beschluss führte zu einer Formalisierung der parlamentarischen Debattenkultur. Es gab nun zwei Hauptstreithähne: einen Führer der Regierung, den Leader of His Majesty's Government, und einen anderen, den man als „loyalen Oppositionsführer" bezeichnete, den Leader of His Majesty's Loyal Opposition. Die Konflikte sollten fortan im Parlament ausgetragen werden. Das war der neue Gedanke: Statt Bürgerkrieg nun diskursiver Meinungsstreit. Der zweite Beschluss bestand in der Annahme von Sloanes Verkaufsangebot. Für 20.000 Pfund, die durch eine Lotterie beschafft wurden, ging die Sammlung Sloanes in öffentliches Eigentum über. Das Parlament wollte damit ein neuartiges Museum gründen. Es sollte Objekte und Bücher aus aller Welt enthalten und den Bürgern die Gelegenheit geben, sich ihre eigene Meinung zu bilden und sie auch zu vertreten. Das

1 Leicht modifiziertes Vortragsmanuskript, gehalten auf der Arbeitstagung zu den Studiengängen, die für die Arbeit in Museen qualifizieren, veranstaltet vom Institut für Kunst im Kontext, Universität der Künste Berlin in Verbindung mit der Kulturprojekte Berlin GmbH und ICOM Europe am 16./17. November 2007 an der Universität der Künste in Berlin.

2 Neil MacGregor: Das Museum als Aufklärungsreise, Museumskunde Band 70, 2/05, bes. S. 13-15.

neue Museum war geplant als ein Forum der argumentativen Auseinandersetzung. Jeder Beitrag war erwünscht. Widerspruch und Dissens einkalkuliert. Alles war erlaubt: nur keine Gewalt, kein Aufstand und kein Krieg. Bei der Suche nach dem richtigen Namen für diese Institution legte das Parlament viel Wert darauf, den Zusatz „Royal" zu vermeiden. Die Einrichtung sollte einfach nur „British Museum" heißen, weil sie die Privatsammlung aller Bürger war und nicht etwa die Sammlung des Königs. Sie sollte allen gehören. Um dies zu untermauern, wurde gleich noch ein Gesetz verabschiedet, in dem festgehalten stand, dass die Sammlung für alle Zeiten Bürgern aus allen Ländern der Erde kostenlos zugänglich sein sollte. Seitdem kann jeder – ausnahmslos jeder – das Britische Museum besuchen, ohne Eintritt zu bezahlen. Die Leitung des neuartigen öffentlichen Museums legte das Parlament in die Hände eines Board of Trustees, einer Art Treuhand, der Männer des Parlaments, der Kirche und der Wissenschaften angehörten. Sie waren in ihren Entscheidungen völlig frei, aber sie durften aus ihrer Position keinerlei Eigennutzen ziehen.[3]

Dieses Konzept bedeutete eine Revolution. Es war das erste Mal, dass sich ein Staat entschlossen hat, seinen Bürgerinnen und Bürgern ein Museum zur Verfügung zu stellen, in dem sie gewaltfrei und unter direkter Bezugnahme auf historische und kulturelle Dokumente ihre eigenen Angelegenheiten verhandeln und sich dabei wechselseitig aufklären und bilden konnten. Seitdem ist diese Idee vom Museum als einem öffentlichen Forum bürgerlicher Selbstverständigung in der Welt. Doch ihre Verwirklichung lässt noch immer auf sich warten. In den nun bald 250 Jahren der Karriere des bürgerlichen Museums ist die grandiose Konzeption aus der Mitte der 18. Jahrhunderts Schritt für Schritt beschnitten und schließlich bis zur Unkenntlichkeit entstellt worden.

Schon das Britische Museum selbst hat in seiner Praxis gleich zu Beginn die eigene Gründungsidee verraten und Zugangsbeschränkungen verhängt. Die Besucher mussten in Gruppen zu jeweils 15 Personen einem Führer folgen und durften nur maximal zwei Stunden im Museum bleiben.[4] Der Verwaltungsrat wie die Wissenschaftler des Museums spürten keine besondere Verantwortung für das Publikum. Sie fühlten sich von ihm eher gestört. So beklagte sich etwa der Botaniker und Linné-Schüler Daniel Solander, der von 1763 bis 1768 mit der Katalogisierung der Bestände beauftragt war, über Besuchergruppen, die dreimal am Tag lärmend durch die Räume gezogen und ihn an der Arbeit gehindertet haben sollen.[5] Die Klage traf bei der Museumsleitung auf offene Ohren. Die Erfassung der Bestände und mit ihr die wissen-

3 Zur Geschichte des Britischen Museums vgl. außerdem: Edward Miller, That Noble Cabinet. A History of the British Museum, Ohio 1974; Arthur MacGregor (ed.), Sir Hans Sloane. Collector, Scientist, Antiquary, Founding Father of the British Museum, London 1994; Caygill, Marjorie: The story of the British Museum. British Museum Publications, London 1992.

4 Stefan Siemer: Geselligkeit und Methode. Naturgeschichtliches Sammeln im 18. Jahrhundert, Mainz 2004, S. 211f.

5 Siemer 2004, S. 212.

schaftliche Arbeit insgesamt besaßen schon damals den Vorrang gegenüber dem öffentlichen Verständigungsinteresse. Die Experten wollten unter sich bleiben. Das zeigte sich auch in ihrer Weigerung an einem populären Publikumsführer mitzuwirken. Seine Abfassung versprach keine wissenschaftlichen Meriten und wurde deshalb an einen Fachfremden delegiert.[6] Bis heute ist diese Neigung der Wissenschaftler zur sozialen Exklusivität vorhanden. Sie war der Entwicklung des Museums zu einem öffentlichen Forum nie besonders förderlich. Ihre selektiven Effekte haben gerade in den Anfängen des Britischen Museums die Besucherzahlen in Grenzen gehalten. Erst in den dreißiger Jahren des 19.Jahrhunderts kam es zu einem wirklich nennenswerten Anstieg des Besucherstroms. Am Ostermontag 1837, dem ersten arbeitsfreien Tag, an dem das Museum geöffnet hatte, sollen mehr als 23.000 Personen es besucht haben.[7] Doch auch jetzt blieb das Museum eine Institution der liberalen Bildungseliten. Der größte Teil der Bevölkerung, das Proletariat, die Bauern und die „Seeleute mit ihren Mädchen" wurden im Britischen Museum und auch anderswo durch die gewählten Themen, die praktizierten Präsentationsformen und die geforderten Verhaltensweisen de facto ausgesperrt. Die Besucherforschung zeigt, dass sich das für die bildungsfernen Schichten bis heute nicht wesentlich geändert hat. Das Museum ist ein Reservat des Bildungsbürgertums und dient als soziales Distinktionsmittel, nicht als öffentliches Forum.

Zu den offenen und latenten Zugangsbarrieren kamen auch noch ideologisch verengte Zwecksetzungen. Schon im 19. Jahrhundert wurde der ursprünglich universale Charakter des musealen Konzepts nationalistisch verkürzt. Der Diskurs sollte nicht mehr dem Fortschritt der Menschheit, sondern der Herausbildung eines Nationalbewusstseins dienen. An die Stelle unbegrenzter Aufklärung trat nationale Identitätspolitik. Gleichzeitig wurde die Geselligkeit des wechselseitigen Austauschs reduziert auf die Einsamkeit eines kontemplativen Bildungsereignisses, das den mehr oder weniger sprachlos aneinander vorbeigleitenden Individuen im Museum ermöglicht werden sollte. Von dieser Art Individualisierung führte der Weg direkt in die Entmündigung. Unter dem Titel „Volksbildung" wurde dem Publikum schließlich die freie und selbstbestimmte Entscheidung über die Gegenstände seines Interesses aus der Hand genommen und sein Erkenntnis- und Verständigungswille in ein Qualifizierungsprogramm für wechselnde wirtschaftliche Anforderungen eingespannt. Die arbeitende Bevölkerung sollte im Museum durch Kenntniserweiterung und Geschmacksbildung für den internationalen Wettbewerb aufgerüstet und durch Affektkontrolle und die Einübung individualisierter und kontemplativer Verhaltensformen zivilisiert, d.h. politisch ruhig gestellt werden.[8]

---

6 Siemer 2004, S. 212.

7 Vgl. Siegrfied Mattl: Film versus Museum. In: Hans-Christian Eberl/Julia Friehs/Günther Kastner/Corinna Oesch/Herbert Posch/Karin Seifert (Hrsg.): Museum und Film Museum zum Quadrat 14. Wien 2003.

8 Vgl. Tony Bennett: The Birth of the Museum. History, Theory, Politics, London, New York 1995, S. 21.

Neuerdings wird selbst diese Pervertierung der Museumsidee noch unterboten. Durch die z.T. drastische Reduktion der staatlichen Finanzierung werden die Museen zur Prostitution auf dem Markt gezwungen. Sie behandeln die Besucher nicht mehr als freie Bürgerinnen und Bürger, die in ihrer eigenen Institution Angelegenheiten von öffentlichem Belang verhandeln, sondern als Kunden eines Dienstleistungsbetriebes. Und weil der Ankaufsetat sonst auf Null sinken würde, verscherbelt man auch gleich noch die ehrwürdige Institution zu Werbezwecken an sogenannte Sponsoren. Es gibt kaum noch einen Flyer oder Katalog, in denen der Besucher von den Logos der großen Konzerne, diesen Zeichen einer schleichenden Enteignung, verschont bliebe. Man fragt sich unwillkürlich angesichts dieser Entwicklung, wie lange es noch dauern wird, bis der Mercedes-Stern auf der Kuppel des Parlamentes montiert ist? Doch wie dem auch sei, von der ursprünglichen Idee, die bei der Gründung des Britischen Museums aufblitzte, ist jedenfalls nicht mehr viel übrig geblieben. Wenn sie überhaupt noch irgendwo auftaucht, dann als rhetorisches Versatzstück in beschönigenden Festansprachen.

Trotz all dieser Verkürzungen, Verdrehungen und Vereinseitigungen, die die ursprüngliche Museumsidee auf dem Wege zu ihrer Verwirklichung bislang erfahren musste, konnte sich das Museum als eine Zentralinstitution der Moderne behaupten. Selbst in den Phasen der tiefsten Erniedrigung war die Existenz dieser Einrichtung nie ernsthaft bedroht. Erst in jüngster Zeit ist diese Bedrohung zu einer realen Gefahr geworden. Ich sehe vor allem zwei historische Entwicklungen, die das Existenzrecht des Museums heute in Frage stellen könnten: die Entwicklung der visuellen Medien von der Fotografie über den Hochglanzdruck, den Film und das Fernsehen bis zum Internet einerseits und die innere Entwicklung der musealen Bezugswissenschaften andererseits.

Mit den visuellen Medien, die in seiner Frühzeit noch gar nicht vorhanden waren, sind dem Museum mächtige Konkurrenten erwachsen, die mit der Digitalisierung und der weltumspannenden Vernetzung inzwischen in der Lage sind, fast alle Informations-, Kommunikations- und Gedächtnisfunktionen, die bisher das Museum wahrgenommen hat, an sich zu ziehen und genauso gut oder vielleicht sogar besser zu erfüllen. Vor allem das Internet als anschaulicher Wissensspeicher von bis dahin unerreichten Dimensionen scheint mit seiner Interaktivität und seinen schnellen und flexiblen Verknüpfungsmöglichkeiten, der Unabhängigkeit von Öffnungszeiten und Eintrittspreisen geeignet, das Museum überflüssig zu machen. Bei den Jüngeren hat es dem Museum wohl schon längst die Schau gestohlen. Eigentlich ist es nur noch das originale Objekt, das dem Museum als Alleinstellungsmerkmal verbleibt. Aber braucht man dafür wirklich den ganzen kostenintensiven musealen Inszenierungsaufwand? Warum soll ein interessierter Laie die Mühe der Anreise auf sich nehmen und sich die Beine in den Bauch stehen, nur um durch Wandtexte und Audioguides über dies und jenes informiert zu werden. Das kann er zu Hause im Sessel mit einem Buch, einer DVD, dem Fernseher oder dem Internet wirklich bequemer haben. Wenn er es dann noch genauer wissen will, kann er ja immer noch das

Originaldokument in einem gut geordneten Archiv in Augenschein nehmen. Ein Museum ist dafür nicht mehr notwendig.

Neben dem neuen umfassenden, ubiquitär zugänglichen und immer aktuellen kulturellen Gedächtnis des Internets sind es Eigentümlichkeiten der wissenschaftlichen Erkenntnisprozesse, die das Museum von innen unter Druck setzen und seine Existenzberechtigung fraglich erscheinen lassen. Die Spezialisierung in den Bezugswissenschaften und in ihrer Folge der schiere Umfang der produzierten Erkenntnisse, ihre zunehmende Abstraktheit, die Beschleunigung der Innovationsrate und komplementär dazu die Verkürzung der Verfallszeiten des wissenschaftlich hervorgebrachten Wissens haben ein Niveau erreicht, das es den Museen praktisch unmöglich macht, mit ihren Inszenierungen hinterherzukommen und auf dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion zu bleiben. Die aktuelle Wissenschaft ist museal einfach nicht mehr repräsentierbar. Sie ist in Zonen vorgestoßen, für deren Darstellung weder die Reaktionsgeschwindigkeit des Museums noch das Raffinement seiner Inszenierungsmittel ausreichen. Schon vor zehn Jahren konstatierte der Ethnologe Claude Levi-Strauss: „Keine völkerkundliche Sammlung kann heute mehr glaubhaft den Anspruch erheben, über ihre Objekte ein wahres Bild von der jeweiligen Kultur zu vermitteln".[9] Und was für die völkerkundlichen Sammlungen gilt, gilt entsprechend auch für alle übrigen kultur- und naturgeschichtlichen Sammlungen. Sie können kein nach wissenschaftlichen Kriterien wahres und aktuelles Bild ihres jeweiligen Gegenstandes mehr vermitteln. Selbst die Kunstmuseen, für die wegen der ästhetischen Dimension ihrer Objekte insgesamt andere Bedingungen gelten, bleiben oft hinter dem Erkenntnisstand ihrer Disziplin zurück. Für wissenschaftliche Experten dürfte das Museum dann auch nur noch aus wissenschaftshistorischen oder auch aus ästhetischen Gründen interessant sein. Hier finden sie die Quellen ihrer Recherchen und den Anlass ihrer ästhetischen Empfindungen. Über den aktuellen Forschungsstand ihrer jeweiligen Disziplinen aber erfahren sie kaum etwas. Deshalb trifft man Wissenschaftler, die sich über die Fortschritte in ihrem Fach informieren, auch nicht so oft in den Museen. Worauf man trifft, das sind Familien mit ihren Kindern und Schulklassen. Für sie ist das Museum eine Art wissenschaftliches Propädeutikum geworden: Es führt ein und weckt – wenn alles gut geht – Interesse. Aber auch das reicht wohl nicht aus, um den Aufwand eines Museums zu rechtfertigen. Die Wissenschaftspropädeutik darf man getrost den Science Centern und den Schulen überlassen. Im Übrigen reicht es auch hier, die dinglichen Quellen ordentlich zu archivieren und Interessierten zugänglich zu machen.

Kurz und gut: die Entwicklung der visuellen Medien und die interne Entwicklung der Wissenschaften haben das Museum in eine fundamentale Legitimationskrise gestürzt, von deren Ausgang nicht mehr und nicht weniger abhängt als seine zukünftige Existenz.

---

9 Zitiert nach: Stefan Simon: Museum am Quai Branly. Chiracs metallischer Dinosaurier, SPIEGEL ONLINE vom 20. Juni 2006.



Zurzeit reagiert das Museum auf diese Legitimationskrise mit zwei, wie mir scheint, einander ausschließenden Alternativen. Beide führen in eine Sackgasse. Die eine davon ist schon oft, wenn auch folgenlos, in den Feuilletons beschrieben und kritisiert worden: Ich nenne sie die Eventisierung des Museums. Bei diesem Versuch einer Neuorientierung bemüht sich das Museum um Anschluss an die Freizeitindustrie. Es verwandelt sich in eine Institution des gehobenen Zeitvertreibs und öffentlichen Spektakels. Nach außen wird dieser Traditionsbruch gern verbrämt mit dem scheinheiligen Argument, der Museumsbesuch müsse auch Spaß machen. Doch was wirklich zählt, sind nur die Bilanzen. Nichts geschieht ohne den Blick auf die Einschaltquoten. Um sie zu steigern, ist kein Mittel zu schade. Selbst die einst geschmähten Avantgarden werden noch zu Blockbusterausstellungen missbraucht. Ein besonders geschätztes Instrument der Selbstbehauptung in der Konkurrenz mit den anderen Medien der Entpolitisierung und kulturellen Massenanimation ist die sogenannte corporate

identity. Die Museen sollen eine Marke werden, wie Swatch oder Chanel. Dafür geben die Verantwortlichen das Geld aus, das ihnen für den Aufbau und die Pflege der Sammlung fehlt. Es spricht nicht viel dafür, dass auf diese Weise die gesellschaftliche Relevanz des Museums zurück gewonnen werden kann.

Der zweite Fall einer Neuorientierung ist weniger offensichtlich. Er hat sich eher naturwüchsig durchgesetzt und wird deshalb von den Feuilletons und von der Fachöffentlichkeit kaum registriert, geschweige denn angemessen gewürdigt. Ich nenne diese latente Neuorientierung die Skolarisierung des Museums. Bei diesem Versuch kommt es zu einem mehr oder weniger gewollten Anschluss des Museums an die Schule. Wie fortgeschritten die Annäherung der beiden Einrichtungen inzwischen ist, zeigen eindrucksvolle Statistiken. Danach werden in den großen Museen schon bis zu 40% der Besucher von Schulklassen gestellt. Unterhalb der öffentlichen, aber auch unterhalb der fachinternen museologischen und erziehungswissenschaftlichen Aufmerksamkeitsschwelle hat sich längst eine stabile Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Museum etabliert. Das Museum verwandelt sich dabei tendenziell in einem ausgelagerten Anschauungsraum für schulisches Lernen. Die Hoffnung des Museums als Annex der Schule, als eine Art Lehrsammlung überleben zu können, ist vielleicht nicht ganz aussichtslos. Um diese Perspektive auszubauen, würde es reichen, zunächst die Ausbildung der Museumspädagogen in die Lehrerbildung zu integrieren und die Sonderqualifikation eines Museumslehrers einzuführen. Aber diese Neuorientierung als schulisches Lernkabinett bedeutet natürlich nicht mehr und nicht weniger als das Ende einer eigenständigen Museumstradition. Die spezifischen Potentiale eines öffentlichen Museums werden im Fall seiner Skolarisierung genauso preisgegeben wie im Falle seiner Eventisierung.

Angesichts dieser vielleicht nahe liegenden aber falschen Alternativen plädiere ich entschieden dafür, die alte Idee aus dem 18. Jahrhundert, die Gründungsidee des Britischen Museums, wieder aufzugreifen und endlich zu verwirklichen. Die Zukunft des Museums liegt nicht in der Aufspaltung von belehren und erfreuen, nicht in der Skolarisierung und nicht im Entertainment, sondern in der Wiederherstellung seiner ursprünglich intendierten Funktion als außerparlamentarische Arena der öffentlichen Selbstverständigung. Das Museum muss, in einer Formulierung von Josef Beuys, endlich der Ort der ständigen Konferenz werden, an dem die Bürgerinnen und Bürger im Angesicht der dinglichen Überbleibsel ihrer kulturellen Tradition im gewaltfreien Austausch der Argumente sich darüber aufklären, woher sie kommen, wer sie sind und wohin sie wollen. An die Stelle der einseitigen Instruktion und an die Stelle der bloßen Unterhaltung tritt dann die freie Diskussion über alle Gegenstände von öffentlichem Interesse, also über alle Gegenstände, die das Gemeinwesen betreffen.

Das funktioniert natürlich nur, wenn die Besucher aufhören, sich als Kunden eines Amüsierbetriebes und als Objekte der Belehrung weiter demütigen zu lassen. Sie müssen vielmehr im Vertrauen auf das eigene Beobachtungsvermögen und die eigene Urteilskraft die überlieferten Dokumente

selbständig deuten und auslegen und im Streit der Interpretationen einander Rede und Antwort stehen. Museale Bildung wird so zum Ergebnis einer geselligen Wechselwirkung zwischen Individuen, die kritisch und distanziert ihre gesellschaftliche Lage vor dem Horizont der Vergangenheit einer rationalen Erörterung unterziehen.

Diese Rolle des Museums als republikanisches Forum, als moderne Agora, scheint mir nicht nur die einzig überzeugende Option für die Zukunft dieser Einrichtung, sie ist auch aktueller und ihre Verwirklichung dringender als je zuvor. Angesichts einer Regierung, die, vom Parlament kaum noch kontrolliert, sich ihre Gesetze von den Denkfabriken und den Lobbygruppen der wirtschaftlichen Interessenverbänden diktieren lässt und öffentliches Eigentum, wie die Bundesbahn, gegen den Willen der Bevölkerung für wenige Silberlinge privatisieren will, und angesichts der Konzentrationen im Zeitungs- und Verlagswesen, die wenigen Medienkonzernen erlauben, die öffentliche Aufmerksamkeit und Erregung nach Belieben zu steuern, kurz: angesichts der schleichenden Entdemokratisierung unserer Gesellschaft und des ungehinderten Niedergangs der öffentlichen Diskussionskultur scheint das Museum der berufene Ort der Gegensteuerung, das letzte Refugium einer demokratischen, geschichts- und zukunftsbewussten, räsonierenden Öffentlichkeit.

Damit es diese neue Rolle, die ja nichts anderes ist als seine Gründungsidee, erfüllen kann, muss sich das gegenwärtige Museum in mehreren Dimensionen ändern. Vier davon will ich zum Schluss in Thesenform beschreiben: die Veränderung der Ausstellungspraxis, die Veränderung im Depot, die Veränderung der Aufgabenstruktur und der Rollenerwartungen des Personals und die Veränderungen im Verhältnis zum Publikum.

(1.) Das Museum muss sich von der Vorstellung lösen ein Antiquariat zu sein. In dem neuen Museum wird es deshalb keine Dauerexposition mehr geben. An ihre Stelle tritt das, was die Leute vom „Museum der Dinge“ einmal in einer glücklichen Formulierung „unbeständige Beständeausstellung“ genannt haben. Das ist die angemessene Antwort auf die gesellschaftliche Dynamik. Das Museum kann nur aktuell bleiben, wenn es seine Präsentationen ständig erneuert. Entscheidend ist dabei die Reaktionsgeschwindigkeit. Sie wird jetzt zu einem Qualitätskriterium. Ein technisches Museum etwa sollte in Zukunft in der Lage sein, die Pläne der Koalition zur Bahnprivatisierung zeitgleich mit einer Ausstellung zu kommentieren. Die Verfahrensweise dieser Ausstellungspraxis kann nur experimentell sein. Für sie gibt es keine Selbstverständlichkeiten mehr, keine angestammten Koalitionen und Partnerschaften zwischen den Dingen. Sie werden aus ihren bisherigen Kontexten gelöst, von dem Diktat der Chronologie befreit und thematisch so arrangiert, dass sie ihre bisher verborgenen Bedeutungen freigeben. Die neue Ausstellungspraxis macht aus der musealen Präsentation eine wohl kalkulierte Versuchsanordnung. Die Ausstellung soll keine Botschaften mehr verkünden, sondern Fragen provozieren, auf die vorher noch keiner gekommen ist.

(2.) Der Abschaffung der ständigen Ausstellung korrespondiert die Abschaffung des für Laien unzugänglichen Depots. An seine Stelle tritt eine Studiensammlung, in der die Objekte ohne besonderen Inszenierungsaufwand gut erkennbar chronologisch oder taxonomisch, jedenfalls nach wissenschaftssystematischen Kriterien und konservatorisch sicher aufgereiht sind und vom Publikum bei Bedarf leicht gefunden und besichtigt werden können. Unzugänglich sind nur noch die in engerem Sinne wissenschaftlichen, technischen und bürokratischen Abteilungen, die Büros der Wissenschaftler, die Restaurationswerkstätten und die Verwaltungsräume.

(3.) Auch die musealen Aufgaben und Rollenerwartungen müssen neu verteilt und neu definiert werden. Von einem Kurator wird sicher auch in Zukunft eine solide wissenschaftliche Qualifikation verlangt werden müssen. Er kann seine Aufgabe nur erfüllen, wenn er auf der Höhe seiner Fachdisziplin bleibt. Aber darüber hinaus braucht er – statt Managementkompetenzen, die jeder Verwaltungsleiter in einem Wochenkurs erwerben kann – vor allem eine Witterung fürs Aktuelle. In einem Museum, das als Forum der Diskussion auf die wechselnden Ereignisse der Zeit schnell reagieren will, sollte der Kurator den nötigen Spürsinn besitzen, für das, was in Zukunft relevant ist. Er muss sich zu einem Zeitpunkt über bedrohliche Entwicklungen schon aufregen können, an dem die meisten anderen die Welt noch für in Ordnung halten. Das erfordert keine betriebswirtschaftlichen, sondern avantgardistische, also künstlerische Kompetenzen: eine argwöhnische Sensibilität für die Verletzungen der normativen Infrastruktur des Gemeinwesens, die ängstliche Antizipation von Gefahren, die der mentalen Ausstattung der gemeinsamen politischen Lebensform drohen, der Sinn für das, was fehlt und anders sein könnte, Fantasie für den Entwurf von Alternativen und ein Mut zur Polarisierung, zur anstößigen Äußerung.[10] Der Kurator darf den Skandal nicht fürchten.

Die Aufgaben der Museumspädagogen sind natürlich andere. Aber auch sie sind in dem neuen Museum nicht mehr die alten. Selbst die Museumspädagogen, die sich bislang noch nicht zu bloßen Animateuren im Eventzirkus oder zu Multiplikatoren der Expertenmeinung haben zurückstufen lassen, und weiterhin das junge Publikum mit didaktischer Phantasie und pädagogischem Engagement an die überlieferten Gegenstände unserer Kultur heranführen, werden ihr Selbstverständnis – nicht unbedingt ihre oft einfallsreiche Praxis – korrigieren müssen. Aus der verständnisvollen Lehrerin und dem verständnisvollen Lehrer werden nun Moderatoren eines Gesprächs an dem alle Bürgerinnen und Bürger, auch die kleinen, der Möglichkeit nach gleichberechtigt teilnehmen und in der Interpretation der Vergangenheit ihrer gemeinsame Zukunft diskutieren.[11]

---

10 Vgl. hierzu: Jürgen Habermas: Ein avantgardistischer Spürsinn für Relevanzen. Was den Intellektuellen auszeichnet. Dankesrede von Jürgen Habermas bei der Entgegennahme des Bruno-Kreisky-Preises, in: Der Standard, Print-Ausgabe, 11./12.3.2006.

11 Eine ausführliche Rechtfertigung dieser Forderung findet man bei Gottfried Fliedl: Museumspädagogik als Interaktion, in: Fast, Kirsten (Hg.): Handbuch museumspädagogischer Ansätze, Opladen 1995, S. 46-70.

(4.) Last, but not least hat die Agora-Konzeption des Museums Konsequenzen für den Umgang mit dem Publikum. Sie verlangt zum einen eine maximale Demokratisierung des Zugangs und zum anderen eine zumindest partielle Partizipation der Bevölkerung an der Sammlungspolitik, der Wahl der Themen und der Gestaltung der Ausstellung. Bei der Forderung nach Demokratisierung denke ich zunächst ganz pragmatisch an die Verlängerung der Öffnungszeiten bis durchgängig 24.00 Uhr und zumindest in den großen staatlichen Museen an freien Eintritt. Was im Britischen Museum gilt, sollte auch hier gelten. Wenn der Staat die Kosten für seine Museen nicht mehr aufbringen kann, dann muss man sich fragen, wofür man ihn überhaupt noch braucht. Vielleicht um die Freiheit am Hindukusch zu verteidigen? Doch im Ernst: Mäzene, die sich selbstlos für das Gemeinwesen engagieren, sind hochwillkommen und werden auch auf angemessene Weise geehrt, aber sie dürfen weder auf die Gestaltung Einfluss nehmen, noch das Museum als Werbefläche missbrauchen. Die Würde und Unabhängigkeit des Museums muss in jedem Fall gewahrt bleiben.

Die Forderung nach Partizipation ist schwieriger zu verwirklichen. Aber neben dem Instrument der formativen Evaluation, das in der empirischen Besucherbefragung schon erfolgreich eingesetzt wird, muss es auch noch andere Formen geben, die Bevölkerung am Sammlungsaufbau und an der Gestaltung von Ausstellungen zu beteiligen, durch die Integration alltäglicher Gebrauchs- und Erinnerungsgegenstände aus der jeweiligen Nachbarschaft, durch interaktive Komponenten, durch eine Rotation der Kuratorentätigkeit oder durch direkte Eingriffsmöglichkeiten in die vorgelegten Konstruktionen. Vieles ist da noch denkbar und notwendig. Die interessantesten Beispiele für mögliche Formen der Partizipation kommen nicht von ungefähr aus der museumspädagogischen Praxis.[12]

12 Vgl. etwa die Projektbeschreibung von Michael Aaher: Student Reinstallation of a permanent Collection Gallery im Los Angeles County Museum of Art; oder: Deborah F. Schwartz: Art Inside Out at the Children's Museum of Manhatten. Beide sind abgedruckt im Sammelband: Magic Moments. Collaboration between artists and young people, edited by Anna Harding, London 2005.

Karl-Heinz Dammer

„Hilf mir, es selbst zu tun“. Die Bertelsmann-Welt als vorbereitende Lernumgebung des Humankapitals

I

Die Leser der Satirezeitschrift *Pardon* werden sich noch an die Kolumne „Welt im Spiegel“ (unter Liebhabern kurz „WimS“ genannt) erinnern. Sie war eher ein Zerrspiegel, der mit Absurditäten, kontrolliertem Wahn- und ironisch prätendiertem Tiefsinn die Welt als einen Ort erscheinen ließ, den man nicht zwingend mit jenem Ernst bewohnen muss, welchen das Realitätsprinzip fordert. Programmatisch ausgedrückt wurde dieser Anspruch mit dem nur durch das Lateinische in seiner Trivialität geminderten Motto „Pro bono, contra malum“, das mit dem Inhalt von WimS so viel zu tun hatte wie der Katechismus mit Karl Valentin.

Die einprägsame Devise von WimS kann einem wieder in den Sinn kommen, wenn man den *Jahresbericht 2007* der Bertelsmann-Stiftung[1] liest, der uns auf rund hundert Seiten die wesentlichen Problembereiche der Welt, aber auch Möglichkeiten vor Augen führt, wie diese Probleme beherzt angepackt werden können, von der einheimischen Gesellschaft über die EU bis hin zur globalen Politik. Bertelsmann weiß, dass der „entstehende globale Systemwettbewerb“ bei vielen Menschen Ängste schürt, „zu den Verlieren zu gehören und an positiven Veränderungen nicht teilzuhaben“. Deswegen bedarf es umsichtiger und ermutigender Führung „um die Menschen auf dem Weg in die Zukunft mitzunehmen“ und „Brücken für mehr Zuversicht und Sicherheit“ zu bauen (4).[2] Letztlich erscheinen somit als die eigentlichen Übel Ignoranz, Angst, Resignation und Handlungshemmung, denen Bertelsmann mit der Unterstützung all solcher Initiativen begegnet, die sich für die Lösung oder zumindest Verringerung der Probleme engagieren, indem sie Menschen zur Selbsthilfe aktivieren, sich für Verständigung zwischen Generationen und Kulturen einsetzen oder ineffiziente Strukturen reformieren, wo immer diese die zielgerichtete Verbesserung der Welt behindern.

Es kann keinen moralisch berechtigten Zweifel daran geben, dass das soziale Engagement von Unternehmen ein *bonum* ist, zumal dann, wenn der

1 Bertelsmann-Stiftung: Jahresbericht 2007, Gütersloh 2008; abrufbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-2BB5572B/bst/xcms_bst_dms_24087_24088_2.pdf

2 Die in Klammern gesetzten Seitenzahlen beziehen sich, soweit nicht näher bibliographisch präzisiert, auf den Jahresbericht 2007 der Bertelsmann-Stiftung.

Staat – ob ökonomisch gezwungen oder politisch gewollt, sei hier einmal offen gelassen – seine sozialpolitischen Aufgaben nicht mehr in dem früher gewohnten Ausmaße wahrnimmt. Ebenso unstrittig ist, dass es sich bei den von Bertelsmann aufgegriffenen Problemen in vielen Fällen um solche handelt, für die tatsächlich dringend Lösungsansätze entwickelt werden müssen. Insofern besteht also kein Grund zu einem ironischen Vexierspiel im Sinne von WimS, mag auch der auf knapp hundert Seiten unternommene Parforce-Ritt durch die Gefahren der globalisierten Menschheit einen skeptischen Beobachter zu der Vermutung veranlassen, dass sich hier ein einzelner ziviler Akteur in seiner Problemlösungsfähigkeit möglicherweise überschätzt. Dennoch ist es allemal besser, an einem oder, wenn man die Möglichkeit hat, an mehreren Punkten, mit praktischem Optimismus anzusetzen, statt sich resigniert ins scheinbar Unabänderliche zu fügen. Was allerdings bei aller Evidenz des Guten und der Diversität des Engagements legitim erscheint, ist die Frage nach dem *cui bono?*

II

Die Palette der Aktivitäten, die Bertelsmann finanziell unterstützt, reichen von der Stimulierung zivilgesellschaftlichen Engagements von Jugendlichen und Initiativen für die berufliche Integration von Hauptschülern über familienfreundliche Unternehmen, Projekte zur Verbesserung des Zusammenlebens von Jung und Alt und zur gesundheitsförderlichen Gestaltung der Arbeitswelt bis hin zu Ansätzen, die sich europaweit der Optimierung politischer Prozesse oder weltweit der besseren Steuerung von Immigration und Integration verschrieben haben. Mit anderen Worten: Bertelsmann positioniert sich als ein zivilgesellschaftlicher Akteur ersten Ranges, der „gemeinsam mit Partnern aller gesellschaftlichen Gruppen“ dafür sorgt, „frühzeitig Handlungsbedarf und Probleme unseres Gemeinwesens zu identifizieren und exemplarische Lösungskonzepte und -modelle zu entwickeln. [Die Stiftung] will ein ‚Motor‘ für Reformen sein“ (86).

Die sehr ansprechende Präsentation der einzelnen Initiativen folgt meist dem selben Grundmuster: Einem knappen Problemaufriss folgt die Darstellung von geförderten Initiativen und ihrem speziellen Beitrag zur Behandlung des Problems. Was ebenfalls nie fehlt, sind die Nennung der Summe, mit der Bertelsmann die jeweiligen Initiativen unterstützt, sowie Hinweise auf themenbezogene Publikationen der Stiftung. Abgerundet wird der Bericht, dem Genre nach erwartbar, von Angaben zum Personal und zum finanziellen Volumen der Stiftung. Was ein an Evaluation, Benchmarking und Qualitätsmanagement gewohnter Leser dabei allerdings meist vermisst, sind Angaben über die tatsächlichen Erfolge der geförderten Initiativen. Natürlich ist es grundsätzlich zu begrüßen, wenn Engagement für sinnvolle gesellschaftliche und politische Belange gefördert wird, nur wenn man, wie die Bertelsmann-Stiftung, mit massivem Problemlösungsgestus auftritt, wäre es der Überzeugungskraft der Darstellung zuträglich, wenn sie darlegen könnte, inwieweit

der beschriebene Mangel durch das Engagement wirklich behoben oder zumindest wirksam bearbeitet wurde. Konkret erfahren wir hier aber nur, dass z. B. der heute 22-Jährige Tom nach abgebrochener Hauptschule, Delinquenz und Gefängnisaufenthalt durch den von der Stiftung geförderten „Freizeittreff ‚Coffee Corner'“ in Essen den Weg zum Engagement in der Jugendarbeit gefunden und sich damit der Erfüllung des *American Dream* ein ganzes Stück näher gebracht hat: „Nach Fachoberschulreife mit Qualifikation schafft er sogar das Abitur“ (13). Nachweislich erfolgreich war auch das von Bertelsmann mitfinanzierte Hamburger Hauptschulprojekt, mit dem es gelungen sei „durch eine konzertierte Aktion die Zahl der Hauptschulabsolventen, die einen nicht geförderten, regulären Ausbildungsplatz erhalten, in den vergangenen Jahren nahezu zu verdreifachen“ (17). Dass es sich dabei um eine Steigerung von ca. 6% auf ca. 18% handelt und dass auch andere potente Geldgeber wie z.B. die Private Equity Foundation am Erfolg des Projekts beteiligt sind, mag dabei erwähnenswert sei, mindert aber nicht den moralischen Wert des Bertelsmann-Engagements, weitere klare Erfolgsindikatoren finden sich allerdings in dem Bericht kaum.

Fragen nach der Effizienz des Mitteleinsatzes tauchen hingegen auf, wenn als Ergebnis einer „internationalen Expertentagung“ im mondänen Cadenabbia am Comer See ausgewiesen wird: „Mittelfristig muss ein zukunftsfähiger Föderalismus sowohl das Problem der Haushaltskonsolidierung lösen als auch reaktionsfähig im globalisierten Kontext sein“ (60). Statt Berge kreißen zu lassen, wäre das mußevolle Bocciaspiel, mit dem sich Adenauer ebendort von den politischen Amtsgeschäften erholte, die in puncto Kreativität und Innovation vielleicht ertragreichere Alternative gewesen.

Was auch immer die genannten Experten auf ihrer Tagung im Einzelnen herausgefunden haben mögen, insgesamt spielen Fachleute in dem Bericht eine auffallend geringe Rolle. Angesichts der Komplexität der Probleme, denen kaum mit einfachen oder schnellen Lösungen beizukommen ist, wäre zu erwarten gewesen, dass Bertelsmann sich der Expertise der Wissenschaft versichert, zumal, wenn es um den Einsatz nicht unerheblicher Summen geht. Zu Wort kommen indes selten Soziologen, Politologen oder Erziehungswissenschaftler, sondern Prominente, bevorzugt solche aus der eigenen Stiftung. So unterstützt Angela Merkel „aus vollem Herzen“ den Einsatz von Bertelsmann für das zivilgesellschaftliche Engagement von Jugendlichen, denn dann würde „‚Null Bock‘ zum Fremdwort, und Verführungen von links und rechts haben keine Chance mehr“ (10). Dass *bonum* und *malum* sich dort vermischen, wo die extreme Rechte die einzig nennenswerten zivilgesellschaftlichen Angebote stellt, mag eine unerwünschte Irritation der guten pädagogischen Absicht sein, die Frau Merkel Bertelsmann unterstellt. Von der Förderung solcher Initiativen ist natürlich in dem Bericht nicht die Rede und wir dürfen wohl davon ausgehen, dass sie auch nicht stattfindet. Eine gewisse Komplexitätsreduktion wird man bei diesem Lob indes feststellen dürfen, wie auch in den anderen Zitaten, mit denen die gesellschaftliche und politische Relevanz des Bertelsmann-Engagements hervorgehoben wird. So ist Birgit Mohn sich

sicher: „Wir müssen die besten Voraussetzungen dafür schaffen, dass sich Kinder gesund entwickeln können“ (8); Liz Mohn definiert uns Kultur: „Wir verstehen Kultur […] als Gesamtzusammenhang menschlichen Verhaltens einschließlich seiner religiösen Normen, Werte und Lebensweisen“ (75), weiß aber auch Unternehmen etwas Bedenkenswertes ins Stammbuch zu schreiben: „Unternehmen brauchen künftig innovative, leistungsstarke Belegschaften, um sich im globalen Wettbewerb zu behaupten“ (73). Dass Bertelsmann auf der richtigen Seite steht, begründet Reinhard Mohn mit einem Verweis auf fundamentale menschliche Bedürfnisse: Die Menschen hätten, so seine Gewissheit, „ein anthropologisch begründetes Verlangen nach einer funktionstüchtigen und zugleich humanen Gesellschaftsordnung“ (68). Dies impliziert natürlich auch, sich dem Fremden nicht zu verschließen, denn erstens „überwindet Austausch Grenzen“ (68) und zweitens ist oft „das Andersartige, das Neue der Motor für Innovation, Wachstum und Entwicklung“ (69), weswegen dafür zu sorgen ist, dass durch „integrierte Bildungslandschaften […] die individuellen Lebenschancen“ verbessert werden (19), aber nicht nur dadurch, sondern auch durch „strategische Kooperation“, auf die eine „nachhaltige Familienpolitik“ setzen muss, so Familienministerin von der Leyen (30). Sollten bei all den humanen Unterfangen unversöhnliche Widersprüche auftauchen, so bietet sich immer noch die Juxtaposition von „einerseits“ und „andererseits“ in der Art Walter Kaspars (Kardinal) an: „Die Religionen müssen ihren absoluten Wahrheitsanspruch unbedingt verteidigen, andererseits aber ihre versöhnende Kraft in den Dialog einbringen und die Wertschätzung für andere Religionen fördern“ (71) – eine sicherlich eigenwillige Lesart von Lessings Ringparabel.

Es entsteht insgesamt der Eindruck, dass dem Leser das humane *bonum* mit Trivialitäten, Tautologien und Zauberworten („integrierte Bildungslandschaften“, „strategische Kooperation“, „nachhaltige Familienpolitik“), angedient werden soll, deren Evidenz bzw. Legitimität man sich kaum verschließen kann. Dieses inhaltliche Vakuum korrespondiert in gewisser Weise mit dem Fehlen von Belegen für tatsächlichen Erfolg, was die Vermutung nährt, dass es hier weder um sachhaltige Entfaltung von Problemen noch um deren substanzielle Bearbeitung gehen könnte, sondern um etwas anderes, das in dem öfter verwendeten Begriff des „Managements“ erste Konturen bekommt. So unterstützt Bertelsmann das „Übergangsmanagement“ für benachteiligte Hauptschüler (16), das „Integrationsmanagement“ (19) von Migranten oder „realistisches Erwartungsmanagement“ (65) in der Politik.

Besonders in letzterem Bereich zeigt sich der formalisierte Charakter der Problembehandlung. In dem Projekt „Optimierung politischer Reformprozesse“ geht es weniger „um inhaltliche Problemlösungen, sondern um Problemlösungskompetenz“, die sich fokussiert in den „drei großen ‚K‘ strategischer Politikgestaltung […] Kompetenz, Kommunikation und Kalkül“, wobei besonders „Vertrauen stiftende Kommunikationsstrategien“ hervorgehoben werden, die den Bürgern Reformen mit einer „positive[n] Gesamtbotschaft, eine[r] glaubwürdige[n] und inspirierende[n] Sprache und realistische[m]

Erwartungsmanagement“ schmackhaft machen (64f.). Die Notwendigkeit und Begründung von Reformen, die Legitimität überhaupt der Reform als Grundprinzip politischen Handelns steht dabei außer Frage, schon gar in einem Lande, wo man, wie wir in der Einleitung erfahren, dazu neigt, die Konsequenzen des globalen Wettbewerbs zu ignorieren (vgl. 4). Dementsprechend werden dann auch das „Kompetenzzentrum Demokratie und Integration“, die transatlantische „Task Force on Integration and Immigration“ oder das Programm „Transformation Thinkers“ unterstützt, die bereits begrifflich Problemlösungsfähigkeit suggerieren.

Wie einfach die Lösung auch von Alltagsproblemen des gesellschaftlichen Zusammenlebens ist, wenn man über ausreichende Management- und Reformkompetenzen verfügt, zeigt die Bearbeitung „der abnehmenden Arbeitsdisziplin und [des] respektlosen Verhalten[s] gegenüber Lehrern“, die zunehmend bei Schülern zu beklagen sei: „Mit Unterstützung der Bertelsmann-Stiftung werden Seminare und Workshops zum Thema Wertevermittlung und zur Verbesserung des Schulklimas angeboten“ (28).

Zu welchen Verhaltensveränderungen der Workshop „Wertevermittlung“ bei der anvisierten Klientel geführt hat, erfahren wir nicht, obwohl gerade der Pädagoge gerne erführe, welchen Erfolg ein solcher Workshop gezeitigt hat. Entscheidend scheint hier, wie auch in den anderen zitierten Beispielen, zu sein, dass beherzt gemanagt wird, wo es brennt. Der nahe liegende Eindruck, hier werde nur Aktionismus entfacht, täuscht jedoch, denn bei genauerer Betrachtung folgen die vielfältigen Initiativen einer einheitlichen Logik.

III

Erkennbar wird der Zweck von Beginn an bereits in der Art und Weise, wie über Kinder gesprochen wird, dem „kostbarsten Schatz für unsere Zukunft“ (6 ff.), von dem das erste Drittel des Berichts handelt. Liest man die ersten Zeilen, so ist man geneigt, das Wort „Schatz“ als die Liebkosung glücklicher Eltern zu verstehen: „Kinder – das heißt Lachen und Zärtlichkeit, Liebe und Verantwortung, ein Leben lang, heißt die Welt mit neuen Augen sehen, die Zukunft mit anderen Augen sehen“ (8). Unterstützt wird diese Lesart von der doppelseitigen Nahaufnahme eines jungen Vaters, der mit seinem kleinen Sohn im Arm auf dem Boden liegend glücklich in die Kamera lächelt.

Ein Schatz sind Kinder aber nicht nur im affektiven Sinne für die Eltern, sondern auch für die Gesellschaft, in der der Schatz offensichtlich in dem Maße an Wert gewinnt, wie er rar wird, denn Kinder sind „[…] umso kostbarer, je weniger geboren werden“ (ebda.). Dass sinkendes Angebot bei erhöhter Nachfrage die Preise nach oben treibt, kennen wir als Prinzip der Marktwirtschaft, nicht aber als eines der Pädagogik, die in den einleitenden Zeilen sensibel präludiert wird, lehrt diese uns doch seit Rousseau, dass der Wert eines Kindes nur aus diesem selbst in seiner Eigenschaft als Mensch heraus bestimmt werden kann und nicht aus seiner gesellschaftlichen Nützlichkeit. Um diese geht es hier jedoch, verbunden mit der handfesten Frage, wie „wir die richtigen Entschei-

dungen für unsere Investitionen in die Zukunft treffen“ (ebda.). Investitionen in die Gesundheit der Kinder beispielsweise sind lohnend, denn „wenn wir ihnen ein gesundes Aufwachsen ermöglichen, investieren wir damit in die Zukunft unserer Gesellschaft“ (22). Gleiches gilt für die Familienpolitik, denn diese „soll wirtschaftliches Wachstum schaffen“ (30), weswegen besonders familienfreundliche Unternehmen von Bertelsmann ausgezeichnet werden. Unmittelbar ökonomisch einsichtig schließlich ist der Sinn von „Investitionen in frühkindliche Bildung […], da kostspielige Sozialleistungen zu einem späteren Zeitpunkt vermieden werden“ (22). Ähnlich argumentierten im 14. Jahrhundert bereits die Stadtväter von Amsterdam und London, als sie die ersten Armenhäuser einrichteten, um Bettler und andere Kostgänger des Gemeinwesens zu nützlichen Arbeitskräften zu erziehen. Dank der Neurowissenschaften bzw. deren politischer Interpretation wissen wir inzwischen, dass mit den Investitionen in die Synapsen des künftigen Humankapitals nicht früh genug begonnen werden kann — und sei es nur, um zu verhindern, dass die Kinder aus „einem ‚bildungsfernen‘ sozialen Umfeld“ (ebda.) zu teuren Sozialfällen werden, weil es ihren Erzeugern an „Elternkompetenz“ mangelte.



Nach der Regelschulzeit werden die Jugendlichen mit biographischer Notwendigkeit selbst zu Adressaten des bertelsmannschen Aktivierungsprogramms, wenn es heißt: „Schule und dann?“ (15ff.), eine Frage, die besonders Hauptschulabsolventen bedrängt, weil selbst bei erfolgreichem Abschluss 40% von ihnen „Starthilfe beim Einstieg in die Arbeitswelt“ brauchen (ebda.). Diesem Einstieg widmet sich das „Übergangsmanagement“, auf dass es den Hauptschulabsolventen so ergehen möge, wie der jungen Frau mit dem cleveren Gesichtsausdruck, die auf einem halbseitigen Farbbild sich mit einem Bleistift an die Schläfe tippend dem Leser optimistisch entgegenblickt. Im Hintergrund erkennt man vage einen Büroraum mit einem Computerbildschirm (15), also jenen Typ von Arbeitsplatz, an dem man Hauptschulabsolventen, die dutzende vergeblicher Bewerbungen geschrieben haben, am ehesten vermutet. Das non-verbale Versprechen ist unverkennbar: Wer „frühzeitig berufliche Pläne schmiedet“ (16) und seinen Übergang von Bertelsmann gefördert managen lässt, der kann eine success-story hinlegen, ähnlich wie der oben bereits zitierte Tom aus Essen.



Unterstützung ist aber nicht nur bei der beruflichen Integration Benachteiligter vonnöten, sondern bei der gesamten Schülerschaft, die unter einem zentralen Manko der deutschen Schule zu leiden hat: „Erziehung zu unternehmerischen Fähigkeiten und Tugenden spielt im deutschen Schulsystem keine Rolle“, obwohl „die junge Generation durch unternehmerische Bildung einen

besseren Anschluss an die Entwicklungen in der Berufs- und Arbeitswelt gewinnen“ könnte und obwohl die „Jugendlichen in Deutschland durchaus ein positives Unternehmerbild [haben]“ (20). Man bräuchte die Schüler also nur dort abzuholen, wo sie stehen. Dass hier keine Unterscheidung mehr zwischen Bildung und Erziehung getroffen wird, ist aus dem Duktus der Argumentation heraus konsequent, denn die beiden Begriffe konvergieren in der Heteronomie. Dennoch verwundert die Erwartung, die Schule habe unternehmerische Fähigkeiten zu fördern, was zumindest traditionell nicht zu ihrem Bildungsauftrag gehört, mögen andere Nationen in dieser Hinsicht auch schon weiter sein (vgl. ebda.). Um dem Manko beizukommen, unterstützt Bertelsmann zusammen mit der *Financial Times* den Gründerwettbewerb „enable2start“ und verteilt Gutscheine zur Teilnahme an einem „Executive Training“, bei dem die „start-ups“ sich mit internationalen Experten über „Corporate Communications“ und „Strategic Management“ austauschen können und so *by the way* schon einmal in die Koiné der *global achievers* eingeführt werden.

Offensichtlich wendet sich diese Initiative an diejenigen, die, dem unternehmerfeindlichen Curriculum zum Trotz, nach der Schule den Schritt in die wirtschaftliche Selbständigkeit wagen. Die Klage über den zu geringen Stellenwert unternehmerischer Kompetenzen im Unterricht ist indes nur dann sinnvoll, wenn man den Unternehmer hier nicht nur als einen marktwirtschaftlichen Akteur im engeren Sinne versteht, sondern als ein Ziel allgemeiner Menschenbildung, für die die Schule zuständig ist und deren Umrisse in politischen Verlautbarungen wie denen der „Kommission für Zukunftsfragen Bayern – Sachsen“ zutage treten: „Das Leitbild der Zukunft ist das Individuum als Unternehmer seiner Arbeitskraft und Daseinsvorsorge. […] Eigeninitiative und Selbstverantwortung, also das Unternehmerische in der Gesellschaft, müssen stärker entfaltet werden“, ansonsten droht der „im internationalen Vergleich fast einzigartige materielle Wohlstand gepaart mit sozialem Frieden […] wie ein Kartenhaus zusammen[zu]fallen“ (zitiert nach: Bröckling 2007, 7f.).

Das in permanenter Eigenverantwortung sich motivierende und modellierende „unternehmerische Selbst“, das weder auf einen Arbeitgeber im herkömmlichen Sinne noch und geschweige denn auf ein soziales Sicherungssystem angewiesen ist, um seine Existenz zu kapitalisieren, erscheint als das normative *basso continuo* der bertelsmannschen Aktivitäten, so dass nun vollkommen klar wird, worauf auch die Frühförderung der sozial Depravierten und das Übergangsmanagement zum *american dream* letztlich zielen.

Aber urteilen wir nicht zu früh: Zu jedem Einerseits gibt es, wie wir bereits oben am Beispiel der Religionen sahen, ein Andererseits. Auch wenn das Spannungsverhältnis zwischen den in agonaler Vereinzelung handelnden unternehmerischen Monaden und gesellschaftlicher Integration nicht ausdrücklich reflektiert wird, so ist es bei Bertelsmann doch in der Juxtaposition der Kapitel erkennbar. Denn den Ausführungen zur Förderung des kommenden Humankapitals folgt unter der Überschrift „Miteinander leben“ ein Ab-

schnitt über die Frage, „wie sich das gesellschaftliche Zusammenleben verbessern lässt“ (34 ff.). Hier müssen nicht nur die Unternehmen in die Pflicht genommen werden mit einem „ausbalancierten Zusammenspiel von Unternehmensstrategie und –kultur, Unternehmensstruktur und -kommunikation“, sondern insgesamt ist es wichtig, „die verschiedenen Akteure aus Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft miteinander ins Gespräch zu bringen und Vorschläge zu machen, wie Verantwortung künftig in der Gesellschaft gestaltet werden soll“ (35). Die richtungsweisende Devise dabei lautet: „Teilhaben können: Partizipation als Chance“ (36), wobei zu klären bleibt, wer hier woran teilhat und welche Chancen sich ihm dadurch eröffnen.

Bertelsmanns Interesse fokussiert sich hier auf ältere Mitbürger und Migranten. Erstere sollen selbstverständlicher und intensiver mit Jüngeren zusammen und im Austausch leben können, letztere sich in einem gesellschaftlichen Klima bewegen können, das „kulturelle Vielfalt als Chance“ versteht und für „friedliches Zusammenleben“ sorgt (48). Dementsprechend fördert Bertelsmann das Projekt „Neues Altern in der Stadt“ (40) und setzt sich mit der „Task Force on Integration and Immigration“ für eine „innovative Migrations- und Integrationspolitik“ ein (48). Unabhängig davon bleiben allerdings beide Gruppen nicht vom Ernst des globalisierten Lebens verschont, denn „insbesondere ältere Arbeitnehmer brauchen mehr Weiterbildung. Im globalen Wettbewerb, in dem das Wissen eine immer kürzere Halbwertszeit hat, ist lebenslanges Lernen ein wesentlicher Erfolgsfaktor“ (42). Und auch die kulturelle Offenheit hat ihren Preis: Die von Liz Mohn beschworenen Chancen der Vielfalt gelten „in besonderem Maße für unterschiedliche Kulturen, die großes kreatives Potenzial bergen. Dieses durch Angebote zur Teilhabe und unternehmerischem Handeln zu fördern, [ist] elementarer Bestandteil einer stakeholder-orientierten Unternehmenskultur“ (45). Aus dieser Lesart von gesellschaftlicher Integration wird ein bemerkenswerter Schluss gezogen: „Der Altersdurchschnitt in Deutschland steigt, Weiterbildung und lebenslanges Lernen werden dadurch immer wichtiger. Zuwanderer verstärken soziale und kulturelle Heterogenität. Deshalb muss sich unsere Gesellschaft mit oberster Priorität dafür einsetzen, Chancengleichheit in der Bildung zu gewährleisten. ‚Wir vergeuden unser Humankapital – eine unentschuldbare Ungerechtigkeit‘, kommentiert Bundespräsident Dr. Horst Köhler die Mängel im deutschen Bildungssystem“ (42).

Bemerkenswert an diesem Statement ist, dass sozio-ökonomische Setzungen als logische bzw. sachliche Selbstverständlichkeiten ausgegeben werden. Dass Weiterbildung und lebenslanges Lernen immer wichtiger werden, folgt keineswegs unmittelbar („dadurch“) aus dem steigenden Altersdurchschnitt, denn warum sollten Menschen, nur weil sie statistisch ein längeres Leben vor sich haben, dieses ausgerechnet mit Weiterbildung füllen oder sich dem lebenslangen Lernen verschreiben. „Lebenslang“ bezeichnet die Dauer des irdischen Daseins unabhängig von der Zahl der Jahre; aus der Zunahme der Dauer folgt nicht zwingend, dass die längere Spanne – augenscheinlich anders als früher – mit permanentem Lernen zu füllen ist. Dies gilt nur, wenn

wir die hier einmal mehr bemühte Phrase von der „sinkenden Halbwertszeit" des Wissens als allgemein gültig akzeptieren und daraus die Folgerung ableiten, wir müssten uns zu dem Esel machen, der unablässig hinter der selbstgemachten Möhre (denn was wäre Wissen anderes als unser eigenes Produkt?) herläuft. Die Notwendigkeit ergibt sich aber erst, wenn wir Wissen auf technisch-strategisches Verfügungswissen als Produktivkraft reduzieren und dies zu einer allgemeinen Norm erheben, sie resultiert also aus einer im weitesten Sinne gesellschaftlichen Entscheidung und nicht aus der anthropologischen Gegebenheit der Lebensspanne. Die Anthropologisierung dient hier folglich einem Zweck, dem sie häufig zu dienen pflegt, nämlich der Naturalisierung sozialer Verhältnisse, die damit der Kritik enthoben werden.

Angesichts dieser Implikationen erscheint es angebracht, daran zu erinnern, dass „Lebenslanges Lernen" ursprünglich ein subjekt- und emanzipationsorientierter Begriff war. Condorcet sah in seinem Bildungsplan für die junge Französische Republik 1792 ausdrücklich lebensbegleitende politische Weiterbildung für diejenigen vor, die aufgrund ökonomischer Erfordernisse nur wenig schulische Grundbildung mitbekommen würden, und es ist noch gar nicht so lange her, dass der UNESCO-Report 1972 lebenslanges Lernen als Befreiung aus der Unmündigkeit und damit als die Fähigkeit des Menschen definierte, sich selbst und die gesellschaftlichen Prozesse vernünftig zu beherrschen, wobei vernünftig nicht allein instrumentell zu verstehen war (vgl. Tuschling 2004, 154). Erst mit Durchsetzung des Neoliberalismus wurde der Begriff reduziert auf die flexible Anpassung an sich ökonomisch wandelnde Lernnotwendigkeiten und diese wiederum als Chance verkauft, wie die EU-Kommission zu verstehen gibt: „Alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollen die Chance haben, sich an den gesellschaftlichen Wandel anzupassen" (zitiert nach: Pongratz 2006, 162).

Aus dem gleichen Grund wie das lebenslange Lernen wird auch die kulturelle Differenz gepriesen. Hier geht es nicht um die Vielfalt der Weltbilder und -deutungen , sondern darum, dass „das Andersartige, das Neue der Motor für Innovation, Wachstum und Entwicklung sein kann (69).[3] Deswegen ist „interkulturelle Kompetenz" eine „Voraussetzung dafür, dass Menschen im Dialog mit anderen Kulturen angemessen und effektiv handeln können", insbesondere „angehende deutsche Führungskräfte" (73).

Unter dieser Voraussetzung erklärt sich die diskursive Verschiebung bei der Idee der Chancengleichheit, die in Köhlers Bemerkung festzustellen war. Seit der Restauration Anfang des 19. Jahrhunderts, als Süverns Reformentwurf für das Schulwesen an Beckedorffs Einwand scheiterte, Chancengleichheit widerspreche der natürlichen Verfasstheit der Ständegesellschaft und sei dazu angetan, schädliche Bildungsaspirationen zu nähren, die gesellschaftlich nicht erfüllt werden könnten oder sollten, galt Chancengleichheit als ein poli-

3 Eine empirisch nicht unbegründete Vermutung: In seinem Buch über *The Rise of the Creative Class* hat Richard Florida beim Vergleich der Standortfaktoren zwischen den „fittesten" und „fettesten" Regionen der USA festgestellt, dass multikulturelle Offenheit wesentlich zum wirtschaftlichen Erfolg einer Region beiträgt (vgl. Bröckling 2007, 172f.).

tisch links besetzter Begriff, der bis nach der Bildungsreform eine polarisierende Rolle spielte, inzwischen aber offensichtlich zu einem Konsensbegriff geworden ist. Spätestens nach dem wenig überraschenden Befund der PISA-Studie über die Chancenungleichheit im deutschen Bildungssystem mag kaum mehr jemand öffentlich die Notwendigkeit von Chancengleichheit und die diesbezügliche Aufgabe des Bildungssystems bestreiten.

Der Sinneswandel wird erklärbar, wenn man Köhlers Worte genau liest: „Wir vergeuden Humankapital – eine unentschuldbare Ungerechtigkeit“ – ungerecht wem oder was gegenüber? Gegenüber den in ihrer Entfaltung beschnittenen Subjekten oder gegenüber dem wirtschaftlichem System, dem man die kreativen, innovativen etc. Potenziale vorenthält, die ihm gebühren? Köhlers hegelianische Pointe lässt erkennen, dass diese Frage falsch gestellt ist, denn sie hebt These und Antithese in der höheren Einheit des Humankapitals auf. Wenn der Einzelne sich als Humankapital begreift, ist das, was dem Wirtschaftswachstum nützt, auch nützlich für ihn und umgekehrt. Und wenn das unternehmerische Selbst dazu aufgerufen ist, sich als ökonomische Ressource permanent zu optimieren, dann müssen alle um der Optimierung des Systems willen die gleichen Chancen auf einen Platz im Hamsterrad haben.

In diesem Rahmen bekommt auch die Unterstützung zivilgesellschaftlichen Engagements eine zwiespältige Note. Wohl mit Bedacht verwendet der Bericht häufiger den Begriff „Zivilgesellschaft“, ist er doch die konzeptionell noch diffuse, mehr oder minder utopische Projektionsfläche für Alternativen zum Leviathan Staat oder zum Moloch Markt und somit geeignet, die Basis für einen breiten Konsens über das Engagement der Stiftung zu schaffen. Wenn zum Beispiel für eine Flexibilisierung der Erwerbsbiographie geworben wird, in der Erwerbsarbeit, Versorgungsarbeit, Gemeinschaftsarbeit und Eigenarbeit sich abwechseln, so deswegen, weil dies eine „Werte schaffende Beschäftigung – ein Leben lang!“ ist (36). Durch den Begriff „Zivilgesellschaft“ eingestimmt, ist man geneigt, diese Formulierung moralisch im Sinne konkret gelebter Gemeinschaftswerte zu verstehen, wozu allerdings das Verb „schaffen“ nicht ganz passt. Natürlich sind auch moralische Werte ein historisches Produkt und in diesem übergreifenden Sinne gesellschaftlich geschaffen, von den Gemeinschaften, die u.a. auf der produktiven Verknüpfung verschiedener Arbeitsformen beruhen, werden diese Werte aber vorgefunden und dann mit sozialem Leben erfüllt. Wenn hier also von „Werte schaffen“ die Rede ist, so könnte dies im argumentativen Gesamtzusammenhang des Berichts auch ökonomisch dahingehend zu verstehen sein, dass Versorgungs- und Gemeinschaftsarbeit als zwar unentgeltliche, prinzipiell aber bezifferbare Dienstleistungen in die volkswirtschaftliche Gesamtrechnung eingehen.

Im letzten Teil des Berichts wird die Perspektive von der deutschen Gesellschaft auf Europa und die von „Reformen bewegte“ Welt und damit auch die von der Stiftung verfolgte Strategie um einen wesentlichen Aspekt erweitert, der im nationalen Kontext zumindest exlpizit noch keine Rolle spielte: der Konkurrenz. Hier geht es vor allem darum, politische Strategien und

Wissen bzw. Daten für ein effizientes Monitoring bereitzustellen, das den Leistungsvergleich von Systemen ermöglicht. So soll mit der Initiative „Bessere Rechtssetzung in Europa […] ein erster Schritt in Richtung auf eine moderne, effiziente Regulierung getan" werden (59), denn „in Europa sind Bürokratiekosten ein Standortfaktor" und da besteht in Deutschland erheblicher Optimierungsbedarf (ebda.). Wenn „Reformpolitik […] an der Tagesordnung ist", stellt natürlich Bürokratie nur einen Verbesserungsbereich dar; weswegen es des umfassenden „Internationalen Standort-Rankings" (62) der Bertelsmann-Stiftung bedarf, das den Blick des im roten Bereich angesiedelten Deutschlands (vergleiche die Farbgebung in der entsprechenden Graphik S. 63) auf die besser positionierten Beispiele lenkt, von denen sich allerdings nur drei im grünen Bereich bewegen, unter ihnen die für ihre Managementkompetenz in Sachen globales Finanzsystem bekannten USA. In ähnlicher Weise hilfreich ist der „Bertelsmann Reform Index", der in 10.000 Einzelbewertungen von 30 OECD-Ländern nicht nur deren „Reformbedarf in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft" anzeigt, sondern zugleich den nationalen Regierungen bei der Entwicklung von Lösungsstrategien für die identifizierten Probleme hilft und ihnen die permanente Möglichkeit bietet, sich „einen raschen Überblick darüber, wie die OECD-Staaten im Verhältnis zueinander positioniert sind" (89) zu verschaffen. Damit schließlich auch die Entwicklungs- und Schwellenländer nicht von der Reform des Globus ausgeschlossen bleiben, hilft ihnen der „Bertelsmann Transformationsindex" mit „Länderberichten und Rankings von 119 Staaten rund um den Globus" festzustellen, wie weit sie jeweils mit dem „friedlichen Wandel zu mehr Teilhabe und sozialer Marktwirtschaft" (68) im Vergleich zu anderen gekommen sind.

Die Indices und Rankings zeigen, dass Bertelsmann an der Spitze des Fortschritts nicht nur innergesellschaftlicher, sondern globaler Disziplinierung steht: Hatte der Disziplinierungszweck in Benthams Panopticum noch eine sinnlich fassbare architektonische Gestalt, so wird er im allumfassenden Monitoring zugleich anonymisiert und globalisiert. Dem mahnenden Blick der Leistungstabelle soll niemand – kein Mensch, keine Institution, kein Staat – entkommen und ihr zugleich den stummen Appell entnehmen, dass es allein in seiner Verantwortung liegt, sich weiter zu blamieren und dafür vom Markt mit seiner inzwischen auch sozialen und politischen Gestaltungshegemonie abgestraft zu werden oder eben in eine Poleposition aufzurücken und dafür in einem der nächsten Bertelsmann-Berichte lobend erwähnt zu werden. Zur Hermetik dieser Disziplinierungsstrategie trägt ihre Objektivierung in Daten bei, die jedweden Erfolg als quantitativ messbar und damit seinen Aussagewert als unanfechtbar erscheinen lassen. Das Beweismittel des Zahlenrankings ist zwingend in dem doppelten Sinne seiner klar ablesbaren Bezifferung von Erfolg und Misserfolg und seiner normativen Kraft, alle Ressourcen für eine Leistungssteigerung zu mobilisieren: Wer vom dritten auf den zweiten Platz vorrückt, hat immer noch verloren, denn der Erste zeigt ihm, dass und wie er besser sein könnte – eine im Prinzip grenzenlos steigerbare Spirale, die im Gewande des *Empowerment* die systematische Pro-

duktion von Verlierern nach sich zieht, deren Ressourcen unter dem durch Rankings künstlich aufrechterhaltenen Reformdruck zwangsläufig früher oder später erschöpft sind.

In der von Bertelsmann vertretenen und massiv geförderten Idee der Reform manifestiert sich der fundamentale Wandel dieses Begriffs, der etymologisch betrachtet konservativ und fortschrittlich zugleich war. Er bezeichnete die normativ begründete Veränderung eines Status quo unter Rückbesinnung auf den ursprünglichen Sinn dessen, was historisch vom rechten Weg abgekommen war. So verstanden war die Reformation die Wiederbelebung eines wohlverstandenen Christentums oder die Reformpädagogik eine Wiederbelebung dessen, was Pädagogik ihrem aufklärerischen Anspruch nach ursprünglich sein sollte (vgl. Liessmann 2006, 236). Politisch war „Reform“ allerdings ein Gegenbegriff zur Restauration des Vergangenen, aber ebenfalls positiv besetzt mit der Hoffnung auf Verbesserung sozialer und politischer Verhältnisse. Der neue Reformbegriff ist der Sache nach so leer wie die oben dargestellten formalisierten Managementstrategien zu Problemlösungen, die in seinem Namen durchgesetzt werden. Er ist, wie Liessmann anmerkt, „der Erbe aller Ideologien, hat sich an ihre Stelle gesetzt, ihre Inhalte und Programme aufgehoben und damit den Begriff der Ideologie selbst seiner Wahrheit überführt: reiner Gestus, blendender Schein, eine einzige gigantische Worthülse“ (a.a.O., 237). Mehr als alle inhaltlich begründeten Reformen zuvor entfaltet aber gerade diese Leere eine universelle normative Kraft, die auf den schlichten Manichäismus „roter Bereich“ – „grüner Bereich“, „reformfähig“ – „reformunfähig“, „Gewinner“ – „Verlierer“ hinausläuft, zugleich aber sich jeglicher Legitimationsfragen entzieht, weil es keine Kriterien zur Rechtfertigung von Leere gibt, einer freilich ausgesprochen dynamischen Leere, die einen unendlichen Bedarf an sich selbst produziert.

IV

Der Durchgang durch die Projekte hat gezeigt, dass deren Patchwork von dem einheitlichen Prinzip neoliberalen *Empowerments* regiert wird, mit dem die Bertelsmann-Stiftung auf der Höhe zeitgenössischer Governance ist und sich als einer ihrer richtungsweisenden Akteure, wenn nicht gar als eine Art globale Ersatz-Regierung zu profilieren versucht, die den überforderten politischen Institutionen der Nationalstaaten mit ihren Management-Angeboten den Weg weist. Getragen wird sie dabei von einem enormen Selbstbewusstsein, wie der Personenkult um die Mohn-Familie zeigt, deren Mitglieder sich mit einschlägigen Statements wie den oben zitierten als Autoritäten in Sachen Politikmanagement in Szene zu setzen versuchen.

Was an die Stelle der traditionellen Politik tritt, deutet das Montessori-Zitat im Titel an: Die Bertelsmann-Stiftung scheint nichts Geringeres als die Entfaltung eines globalen Erziehungsprogramms anzustreben. Wie bei der Reformpädagogin geht es auch hier um die Schaffung einer vorbereitenden Lernumgebung, die jeden, unabhängig vom Alter, in die Lage versetzen und

nötigen soll, durch lebenslanges Lernen an der Optimierung seines Humankapitals zu arbeiten, um aus sich heraus den *uomo normale,* nun in Gestalt des *imprenditore normale,* hervorzubringen. Wie bei Montessori erscheint auch bei Bertelsmann die humane Absicht zu offensichtlich, um Argwohn zu erwecken, denn was kann humaner sein, als dem Menschen die Möglichkeit zu geben, seine Potenziale optimal auszuschöpfen?

Dem mit der Bildungsgeschichte Vertrauten drängt sich noch eine weitere pädagogische Parallele auf. Er wird sich daran erinnern, wie *Empowerment* vor gut zweihundert Jahren genannt wurde, nämlich „Industriosität" bzw. „Indüstrie", die Sextro als Hauptvertreter der Industrieschulidee wie folgt charakterisierte:

> Die Indüstrie […] weiß sich in vielen Bedürfnisangelegenheiten selbst zu helfen, benutzt und freuet sich oft, der langsamen Hülfe anderer entbehren zu können, sucht und findet Erholung nicht in untätiger Ruhe, sondern in angenehmer Abwechslung der Beschäftigungen. [...]. Die Indüstrie [...] blickt aber umher, ob sie nicht auf einem kürzeren, richtigeren Wege zum Ziel gelangen und dabey gewinnen könne, raffinirt selbst auf Verbesserung der Manier [...]. Die Industrie verrichtet das nehmliche Werk von gleicher Güte durch schnellere Kraftanwendung in ungleich kürzerer Zeit, [...] weiß in jedem Fall die Zeit zum Genuß und Schlaf nach den Umständen zu kürzen, [...] freuet sich jeder Zeitersparung zum neuen Geschäfte. [...]. Die Indüstrie nicht zufrieden mit der Nothdurft, hört nicht auf, wenn diese befriediget ist, sondern sucht immer weiter zu kommen, etwas übrig zu haben auf kommende Unglücksfälle oder auf andere unerwartete Eräugnisse [...]. Indüstrie also sucht hervor, breitet aus, bildet, schafft, regelt, veredelt, will immer vorwerts. [...] (Sextro 1968, 35ff.).

Koneffke hat darauf hingewiesen, dass, wie Sextros Definition zeigt, „Indüstrie" damals noch ein sozialpädagogischer Begriff war, der auf die Aneignung von Verhaltensweisen zielte, die notwendige Voraussetzung für die Entfaltung dessen waren, was später ökonomisch mit „Industrie" bezeichnet wurde (vgl. Koneffke in der Einführung zu: Sextro 1968, X-XI). „Indüstrie" meinte Hilfe zur Selbsthilfe für diejenigen, die in der protoindustriellen Umbruchphase auf der Strecke zu bleiben drohten, nämlich die nach den Agrarreformen und Hungerkrisen materiell, aber auch qualifikatorisch depravierte Landbevölkerung, die in kürzester Zeit bürgerliche Arbeitstugenden und bestimmte Techniken erlernen musste, um als Zulieferer für Manufakturen überleben zu können. Der Unterschied zwischen „Indüstrie" und *Empowerment* besteht darin, dass nun ohne soziale Ausnahme alle Menschen diesem Imperativ mit der Suggestion unterworfen werden, nur diese Haltung ermögliche ihnen ein Überleben in globalen Konkurrenzverhältnissen.

Im Gegensatz zu den genannten Beispielen aus der pädagogischen Tradition kann die Bertelsmann-Stiftung bei ihrem Konzept gänzlich auf äußeren Zwang zur Durchsetzung des erzieherischen Zwecks verzichten, denn die durch Monitoring geschürte Konkurrenz entfaltet genug disziplinierende Kraft im Sinne des neuen Kategorischen Imperativs, wie Foucault ihn formuliert: „Handeln wir so, dass die Institutionen eine solche Form annehmen, dass die Gesetze des Marktes, und sie allein, das Prinzip der allgemeinen wirtschaftlichen Regulation darstellen und folglich das Prinzip der gesellschaftlichen Regulation" (zitiert nach: Bröckling 2007, 83).

Wie die kantische bleibt auch diese Pflichtethik formal, hat aber keinen transzendentalen Charakter mehr, sondern manifestiert sich gesellschaftlich konkret in einem allgemeingültigen normativen Handlungstyp, mit dem das Leben als Ganzes zum Managementprojekt erklärt wird und der als einzige Orientierung einen Ausweg aus der paradoxen Situation verspricht, einerseits voll verantwortlich für die „selbstverschuldete Unproduktivität“ (a.a.O., 123) und ihre Folgen, andererseits aber den Zufällen des Marktes ausgeliefert zu sein. Nur wer den richtigen Strategien des Selbstmanagements folgt und unablässig seine Verwertbarkeit optimiert, so die implizite Botschaft, der kann sich erlösen.

Bei allen rhetorischen und finanziellen Anstrengungen der Bertelsmann-Stiftung, die neoliberale Norm als alternativlos erscheinen zu lassen, sollte man indes nicht übersehen, dass es sich dabei bis auf Weiteres um einen, wenn auch mit starken Machtmitteln ausgestatteten Anspruch handelt, um eine angestrebte Wirklichkeit, aber nicht um diese selbst. Die „Furcht vor der Freiheit“, in der Erich Fromm den psychologischen Ursprung der Bereitschaft sah, sich gesellschaftlichem Druck zu unterwerfen, ist, so scheint es, in dem Bertelsmann-Mobilisierungsprogramm auf das System übergegangen, da es mit enormem propagandistischem und ökonomischem Aufwand die Individuen daran zu hindern versucht, einen anderen Gebrauch von ihrer Freiheit zu machen, als den, den die flexible Selbstverwertung von ihnen verlangt. Die Pädagogik ist mit ihrem Versuch, den „neuen Menschen“ zu schaffen, mehrfach gescheitert, ob es Bertelsmann & Co. gelingt, bleibt abzuwarten.

Literatur

Bertelsmann-Stiftung: Jahresbericht 2007, Gütersloh 2008; abrufbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-2BB5572B/bst/xcms_bst_dms_24087_24088_2.pdf

Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main 2007.

Liessmann, Konrad Paul: Reform. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 236-244.

Pongratz, Ludwig A.: Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 62-171.

Sextro, Heinrich Philipp: Über die Bildung der Jugend zur Indüstrie. Ein Fragment. Mit einer Einleitung von Prof. Dr. G. Koneffke. Frankfurt 1968 [1785].

Tuschling, Anna: Lebenslanges Lernen. In: Bröckling, Ulrich u.a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main 2004, S. 152-158.

Horst Bethge

Schöne neue Schule 2020[1]

Die Geschwister Paula und Paul besuchen in einer niedersächsischen Kleinstadt weiterführende Schulen: Paula, die Ältere, das Goethe-Gymnasium und Paul die Friedrich-Ebert-Stadtteilschule. Denn als er eingeschult wurde, war die Primarschule des Goethe-Gymnasiums als Folge der Bildungsreform zur SvS (Selbst verwaltete Schule) überfüllt. All zu viele Eltern hatten diese Vorschule gewählt, weil sie sich davon Vorteile versprachen. So musste denn der Zweitgeborene Vorlieb mit der Stadteilschule nehmen, in die zumeist die Arbeiter- und Ausländerkinder gingen. Die Eltern hatten für beide Kinder Bildungsgutscheine von der Kommune bekommen: Blaue für die drei Rs (reading, writing, arithmetics), grüne mit einem großen L für languages, gelbe für Naturwissenschaften, Sport, Musik, Kunst, Schwimmen, Computer, Kochen, Holz- und Metallwerken. Die blauen lösten sie gegen Unterricht an den beiden Schulen ein. Die grünen bei der Berlitz-School am Ort, die gelben für Naturwissenschafts-Kurse im Phywe-Lehrinstitut. Für die anderen gelben hatten sie im Sonderangebot bei Tchibo Gutscheine eingetauscht, die sie in der JEKI-Liz-Mohn-Musikschule (‚Jedem Kind ein Instrument', früher kommunale Jugendmusikschule), dem örtlichen Body-Builder und dem Vattenfall-Kochstudio einlösen konnten. Es blieben sogar noch einige übrig, die sie für Nachhilfe bei der Klett-Tochter ‚Schülerhilfe' ausgeben konnten. Da beide Kinder zwar hochbegabt aber Legastheniker sind, bezahlen die Eltern aus den Konten eines Bildungsspar-Briefes der Deutschen Bank zudem Förderunterricht bei der Sylvan-Learning-Schule, die sich an US-amerikanischen Lernmethoden orientiert.

Die Schulen, die Paula und Paul besuchen, sind unterschiedlich organisiert: Das Gymnasium wurde schon vor Jahren an den Berliner Phorms-Schulkonzern verkauft, während es sich bei der Staddteilschule um ein PPP-Projekt handelt, das heißt um ein Public-Private-Partnership-Projekt, das die Stadt gemeinsam mit der Bertelsmann-Stiftung betreibt. Beide Schulen erhalten von der Stadt ein festes Budget pro Jahr, müssen aber Zusatzeinnahmen akquirieren, um den Schulbetrieb aufrechterhalten zu können. Beim Goethe-Gymnasium zieren große Reklamen die Außenwände und Werbetafeln jeden Schulflur. Es hat einen Generalvertrag mit Coca Cola, das auch die rote Schulkleidung gegen eine geringe Gebühr der Eltern stellt und die Schulkantine in Kooperation mit McDonald's unterhält. Es war im letzten Jahr ins Gerede gekommen, weil ein Primaner von der Schule verwiesen wurde, der plötzlich mit einem Pepsi-T-Shirt erschien und sich weigerte, es auszuziehen.

1 Überarbeitetes Eingangsreferat, gehalten vor der Landesarbeitsgruppe (LAG) Bildungspolitik der LINKEN in Dresden am 25.4.2008.

Trotz guter Noten flog er, weil die Schule die Konventionalstrafe aus Atlanta fürchtete. Die Friedrich-Ebert-Schule hingegen zeigt nur Werbung für Firmen des Bertelsmann-Konzerns: RTL, Arvato, Random House, VOX, UFA, Bertelsmann-Buchclub und so fort. Zu Beginn jeder Unterrichtsstunde erscheint auf den Klassen-Beamern „Diese Stunde wird Euch präsentiert von RTL II" oder „Diese Geographie-Stunde wird präsentiert vom Verlag Perthes in Gotha", denn Bertelsmann hat ja inzwischen fast alle deutschen Fachverlage aufgekauft, aber die eingeführten Namen beibehalten. Der Direktor, ein ehemaliger Bertelsmann-Manager, hat mit dieser Partnerschaft dafür gesorgt, dass der Schule die gesamte Schulhoffläche erhalten blieb. Im Goethe-Gymnasium ist stattdessen der halbe Schulhof abgetrennt und als Parkplatz an umliegende Geschäfte vermietet worden. PPP mit Bertelsmann hat eben seine Vorteile: Man braucht sich nicht jedes Jahr um neue Sponsoren zu bemühen! Auf beiden Schulhöfen patrouillieren Doppelstreifen von Securitas, die auch an den Eingangsschleusen die täglichen Sensorkontrollen nach Waffen und Messern vornehmen. Die Phorms-AG bringt am Gymnasium ihr eigenes Gebäudemanagement einschließlich der Hausmeister mit, bei der Stadtteilschule kommen sie von der größten Bertelsmann-Tochter Arvato. Das sind zumeist 1-Euro-Jobber ebenso wie die Fahrradwachen, Putzfrauen, KantinenhelferInnen und Schulsekretärinnen.

Am Goethe-Gymnasium gibt es Lehrer-Jahresverträge. 20% des Gehaltes werden als Leistungsprämien gezahlt. Die LehrerInnen sind alle sehr jung, weil sie jährlich gegen die alten, deshalb teureren Lehrkräfte ausgetauscht werden. An der Friedrich-Ebert-Schule gibt es 2 Jahres-Verträge, dafür aber mehr Teilzeit-Kräfte. Zu ihnen gehören viele Uni-MitarbeiterInnen, die finanziell auf einen Zweitjob angewiesen sind. Alle Lehrkräfte müssen vierzig Stunden pro Woche in der Schule präsent sein, haben dort dafür aber auch einen eigenen Counter als festen Arbeitsplatz. Durch die neueste EU-Dienstleistungsrichtlinie sind Zeugnisse, Ziffernnoten und Schüler-Portfolio-Mappen abgeschafft und durch europaweit anerkannte „Skill-Cards" ersetzt worden. Alle Leistungen, alle Kurse, auch die beim privaten Body-Builder verbrachten, jeder Tadel und jedes Versäumnis werden sofort elektronisch auf die Karte geladen, deren sonstige Angaben mit dem 2006 eingeführten Schülerzentralregister übereinstimmen. Das Bewertungssystem funktioniert online: In den drei „R-Stunden" zum Beispiel verfügen die LehrerInnen über Touchscreens mit 60 Feldern, für jeden Schüler ein rotes und ein blaues. Blau wird bei jeder richtigen Antwort oder guten Frage gedrückt, rot bei falschen oder keinen Antworten, beim Schwatzen oder bei Unaufmerksamkeit. Die Eltern können sich gegen Gebühr einloggen und so alle halbe Stunde das Verhalten ihrer Sprösslinge abfragen. Wer 120 Euro monatlich zahlt, kann das alle 30 Minuten tun, wer 60 Euro zahlt, nur alle 60 Minuten.

Aber auch die SchülerInnen sind informationstechnologisch gut ausgerüstet. Im Goethe-Gymasium erhalten alle Kinder einen Laptop von Apple, den die Eltern verbilligt kaufen können, bei der Friedrich-Ebert-Schule stammen die Rechner von Microsoft und werden von Bertelsmann kostenlos

zur Verfügung gestellt. Auch die LehrerInnen planen ihren Unterricht und ihre Power-Point-Präsentationen auf gesponserten Computern. Bei Intel müssen sie die Unterrichtsentwürfe bei der Intel-Akademie in Dillingen abliefern, die Bertelsmänner bei Random-House in Gütersloh. Dafür können sie dann die weltweit vernetzten Datenbanken mit vorfabrizierten Unterrichtsstunden nutzen - gegen Gebühr pro Modul versteht sich. Das macht aber gar nichts, denn aller Unterricht ist modularisiert und auf bundesweite Standards ausgerichtet. Er wird auch ständig evaluiert. Die Ergebnisse werden für die SchülerInnen in die Skill-Cards eingetragen, für die Lehrerinnen in ihre Gehaltskonten. Sie dienen als Grundlage für die Leistungszulagen (so genannte „Leistungsabhängige Gehaltsbestandteile", die schon Rotgrün in den Neunzigern in die Beamtengesetze eingeführt hatte).

Obwohl Paulas Schule Teil einer privaten AG ist und die von Paul eine halbstaatliche PPP-Schule: Für die Steuerung macht das keinen Unterschied. In allen Schulen der EU gibt es nämlich einheitliche Kostenkennziffern für das gesamte schulische Geschehen, insgesamt 900, die zur SAP R 3-Steuerungssoftware gehören. Leistungen der Schüler und Lehrergehälter werden nach den Sollkennziffern abgerechnet, genauer, nach dem Erreichungsgrad. Erfasst wird z.B., wie viel Prozent des Unterrichts computergestützt erteilt wurde, wie viel Prozent der Schulabgänger eine Lehrstelle im dualen System ergattert haben, in welchem Maß die SchülerInnen mit einer Lehrkraft zufrieden gewesen sind oder wie viel Prozent der Wörter im Test richtig geschrieben wurden. Das Goethe-Gymnasium benutzt dafür das von dem amerikanischen ETS (Educational Testing Service, der weltweit größte Test-Konzern, der bereits an den PISA-Tests für die OECD beteiligt war) entwickelte Evaluationssystem. Die Friedrich-Ebert-Schule hingegen profitiert als Bertelsmann-Partner natürlich von deren SEIS-Evaluationssystem. Die Prozentrangplätze beider Schulen gehen in das jährliche, bundesweite Ranking ein, das die KMK verordnet hat und das FOCUS jährlich in einem Spezial-Heft veröffentlicht. Auch auf der Internet-Plattform „Spick mich" kann man die Rankingplatz-Ergebnisse nachlesen und ggf. herunterladen. Die einzelnen Resultate werden nach einem komplizierten System faktorisiert, in das auch die Auswertung aller Schulhof-Videokameras und -mikrophone eingeht. Denn bei Raufereien, dem Gebrauch von Schimpfwörtern oder der Benutzung fremder Sprachen auf dem Schulhof (Schulordnung am Goethe-Gymnasium § 3: „Im Namen des großen deutschen Dichters wird von allen auch auf dem Schulhof deutsch gesprochen!") gibt es Punktabzüge. Dank der Kamerabilder, die mit den biometrischen Schülerausweisen abgeglichen werden können, sind Verfehlungen exakt zuzuordnen. Das ist für die zukünftigen Sollkennziffern wichtig. Bei Phorms gibt es sie zentral, bei Bertelsmann müssen sie jährlich zwischen Schulleitung, Lehrern, SchülerInnen und Eltern in „Ziel- und Leistungskontrakten" neu vereinbart werden.

Gut ist, dass jetzt viel weniger Unterricht ausfällt. Das elektronische Stundenplanprogramm sorgt dafür, dass täglich genug VertretungslehrerInnen eingesetzt werden können. Denn sowohl das Gymnasium als auch die

Stadtteilschule können ihr Personal selbständig rekrutieren und einstellen, und bezahlen Gebühren dafür, um den privaten Personalpool der Lehrerfeuerwehr-GmbH im benachbarten Landkreis nutzen zu dürfen. So können jederzeit stundenweise Hausfrauen, Rentner, Arbeitslose und prekär Beschäftigte aller Art ein Zubrot verdienen. Zusätzliche Verdienstmöglichkeiten gibt es auch für die autonomen Schulen selbst: Aus der Vermietung der Schulräume an private Firmen, der Tonwerkstatt an eine Töpferei, der Kunst- und Holzwerkstatträume an die Volkshochschule und der Kantine an Pizza-Hut erzielt das Goethe-Gymnasium zusätzliche Einnahmen. Die Friedrich-Ebert-Schule vermietet den Computerraum an die Seniorenakademie, zumeist sogar mit älteren Schülern als Honorarlehrkräften, die dafür als Ich-AG Lizenzgebühren an die Schule abführen. Diese wiederum muss für die Evaluation nach SEIS 300 Euro pro Klasse an Bertelsmann zahlen und hat auch sonst allerlei Kosten für outgesourcte Dienstleistungen zu tragen.

Und auch die Lehrkräfte haben Vorteile: Die zentral von der Humboldt-Uni entwickelten Bildungsstandards sind in leicht testbare Module gegossen. Darum gibt es in den Schul-Datenbanken fertige Unterrichtseinheiten zum Abrufen. Schulprogramme lässt die Stadtteilschule von Arvato entwickeln, das Gymnasium kauft sie bei Accenture, also der Firma, die bis zum Enron-Skandal in den USA Anderson-Consulting hieß. Berufsberatung führt das Berliner „Bildungsnetzwerk Bildung“ mit einer ehemaligen Berliner Schulsenatorin und früheren GEW-Funktionärin an der Spitze durch. Die Schulleitungen können sich ganz auf die pädagogische Leitung konzentrieren, denn ein kaufmännischer Direktor aus der Wirtschaft zählt als Manager immer zur Schulleitung. Er ist unter anderem verantwortlich für die Vergabe und Kontrolle der outgesourcten Aufgaben wie Rechnungswesen, Personalverwaltung, Sponsoren-Akquise und Bewerber-Assessments. Für die wissenschaftliche Begleitung sorgt Bertelsmann bei den PPP-Schulen, bei anderen die private Bremer Uni IUB mit ihrem Kooperationspartner, der Rice-University in Austin (Texas). Überhaupt findet die Lehrerausbildung jetzt als weiteres PPP-Projekt entspechend der neuen EU-Richtlinie Bolkestein IV mit Trainern der Universität Riga statt, nach lettischen Gehältern bezahlt, also sehr preiswert (Herkunftsland-Prinzip).

Und die SchülerInnen? Sie haben jetzt endlich Planungssicherheit. Die KMK nämlich hat inzwischen verbindlich festgelegt, dass die besten dreißig Prozent aller Schulabgänger zum Studium zugelassen werden. Expertisen haben zweifelsfrei gezeigt, dass in Zukunft nicht mehr als ein knappes Drittel aller Absolventen für akademische Berufe benötigt werden, um das gegenwärtige Produktionsniveau aufrecht zu erhalten. Weitere zwanzig Prozent sind für die Berufsausbildung vorgesehen, da es Konjunkturschwankungen nötig machen können, auf Zeitarbeiter und Hilfskräfte zurückzugreifen. Für die restlichen fünfzig Prozent der Schulabgänger bieten die Arbeitsagenturen Qualifizierungsmaßnahmen unter Bezeichnungen wie IQCP oder ISO 2020 als Warteschleifen aller Art an. Zu ihnen gehören verpflichtende Programme „to cool out the kids“, wie etwa Konsumerziehung in Kooperation mit Lidl

und Aldi, Medienerziehung gesponsert von RTL, Ernährungslehre in McDonald's-Modulen und Verkehrserziehung in VW- und ADAC-Kursen.

Kurz: Paula und Paul haben Glück, dass sie moderne Schulen besuchen, die beim PISA-Ranking gut abschneiden, und dass sie sich nicht wie früher mit verstaubter Allgemeinbildung herumschlagen müssen. Paula geht nach 12 Schuljahren dem Abitur entgegen und will sich, da sie sprachbegabt ist, demnächst dem weltweit eingesetzten TOEFL unterziehen (Test of English as a Foreign Language, entwickelt von Sylvan Learning), um mit einem Rockefeller-Stipendium im Ausland zu studieren. Die Studiengebühren in der BRD sind jetzt mit 2000 Euro pro Trimester auch wirklich zu hoch. Paul hofft, nach Klasse 10 genug Credit Points gesammelt zu haben, um zu den 20 Prozent Azubis zu gehören. Er macht nun gerade bereits das dritte kostenlose Praktikum bei Unilever.

Notwendiges Nachwort

Die schöne neue Schule 2020 mag mancher für Science Fiction oder blühende Autorenphantasie halten. Aber alles das gibt es schon an Schulen. Jetzt, 2008, noch nicht alles in der BRD, aber schon hier und da das eine oder andere an Schulen in den Ländern der OECD. Nicht alles findet sich bereits an den beiden Schulen in der niedersächsischen Kleinstadt, aber der Trend geht auch dort dahin. Denn Ökonomisierung, PPP und Privatisierung in der offiziellen Bildungspolitik schreiten rasch fort. Aber es gibt Hoffnung, dass es anders kommt: Findige Hacker des Chaos Computer Clubs (CCC) sind gerade in die zentralen Rechner des bundesweiten Schülerregisters und in die Bertelsmann-Zentrale eingedrungen und haben Programme mit offenen Quell-Codes entwickelt, so dass jeder seine Skill-Card selbst aufladen kann. So hat nun jede Lehrkraft unverhofft eine neue Sollkennziffer als Bildungsziel vor Augen: Die SchülerInnen zu 100 Prozent zu Aktivisten im CCC zu befähigen!

Aufgetischt und verspeist im September 2008 vor der großen Finanzkrise

Aus: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung im Herbst 2008

Hier spricht der Gast
Die „King Kamehameha Suite“ in Frankfurt

Von Fabian und Cornelius Lange

Wo sich Bulle und Bär gute Nacht sagen, nur einen Brötchenwurf von den Zwillingstürmen der Deutschen Bank entfernt, schufen Madjid Djamegari und Bastian Bernhagen eine Residenz für König Kamehameha, den einstigen Herrscher des Inselreichs Hawaii. Dem historischen Gebäude „Allianz-Villa“ entnahmen sie die Innereien und wiesen ihre Designer an, neue Organe zu implantieren. So entstanden Räume für Kinderanimation, mehrere Bars und Lounges, das Restaurant „Atrium“ und das „Fine Dining“ – der kulinarische Krönungssaal dieser multiplen Einrichtung. Das Ambiente ist geprägt von schwarzem Parkett am Boden, cremefarbenem Leder auf den Sitzen und einem roten Kronleuchter an der Decke; allüberall tönt fröhlicher Schall aus den Wänden – für das Sounddesign müssen die Handwerker das Haus durchlöchert haben wie einen Schweizer Käse.

Womit wir schon fast bei Vorspeise Nummer eins sind, dem Mozzarella für 21 Euro. Er stammt vom Büffel und schmeckt, wie es sich für echten Büffelmozzarella gehört, praktisch nach nichts – das aber auf hohem Niveau. Der Käse wird von vier Effekten begleitet, nämlich Pedro-Ximénez-Essig, sauer eingelegten Trauben, Traubenconfit mit Zwiebeln sowie karamelisierten Trauben. Rücksicht auf das Leichtgewicht nehmen allein Letztere. Die übrigen Gimmicks sind viel zu intensiv für das Milchgesicht, das in seiner kampanischen Heimat naturgemäß von rohen Tomaten, Basilikum und Olivenöl begleitet wird. Jetzt wissen wir auch, warum.

Das maigrüne Erbpüree bei „Rochen/Erbsen/Pfifferlinge/Lardo“ (25 Euro) tritt mit den granatroten Wassergläsern in einen reizvollen visuellen Dialog. Apropos: Auch die freundlichen Servicedamen wissen alle Details zu kommentieren und geraten nur an den äußersten Rändern der Konversation ins Stocken, etwa bei der Zuordnung zweier Salzsorten zu Rohmilchbutter. Sie könnte nicht besser sein, aber stammte das Vulkansalz nun aus Hawaii oder Australien? Wir werden es nie erfahren. Salzig aber sind beide Sorten.

Zurück zum Rochen: Die Erbsen und Pfifferlinge kommen mit dem zarten Flügel des Fischs gut zurecht. Nur der pochierte Fisch nicht – er wirkt überfordert, auch weil er noch ein Häubchen von gerösteten Brotkrümeln trägt, die mit dem Aroma des Fischs nichts anfangen können. Heimlich sehnen sie sich wohl nach einem Blumenkohl auf polnische Art.

Für echte Spannung sorgt im „FineDining“ die Speisekarte. Dort erfährt man zwar, was die Köche verarbeiten, aber eben nicht mehr als: „Kalb/Kräuterlasagne/Oliven/Sauerkirschen“.

Oder „Taube/Rote Bete/Trüffel/Babyspinat“. Über die Zubereitungsmethode schweigt sich die Küche aus, was die Bestellung in eine Art kulinarisches Roulette verwandelt.



KING KAMEHAMEHA SUITE

RECHNUNG

06-Aug-08/21:27 RgNr:4-000733 04
Steuernummer: 045/237/40174
Identnummer: DE249 778 564
Tisch-Nr: 423
Station: 4 (Fine Dining)

2x Apollinaris 0,75	à 7,00	14,00
2x CHATEAU LAMOTHE BER	à 12,00	24,00
2x HEREUS DE RIBAS NEG	à 11,00	22,00
1x KALB	à 35,00	35,00
1x MOZZARELLA	à 21,00	21,00
1x ROCHEN	à 25,00	25,00
1x SOUFFLE	à 13,00	13,00
1x STACHELBEERE	à 12,00	12,00
1x TAUBE	à 34,00	34,00
1x 05 Centgrafenberg W	à 11,00	11,00

Faites votre jeu! Wir setzen 35 Euro auf das Kalb und 34 auf die Taube. Zum Glück sind zwei Kugeln im Spiel: Beide Gerichte enthalten sowohl geschmorte als auch kurzgebratene Elemente. Wobei das tiefdunkel bräsierte Kalbsbäckchen den Rücken übertönt. Bei der Taube ist das Rote-Bete-Risotto, das einen Beitrag zu der ewigen Diskussion liefert, ob es so etwas wie „al dente“ beim Reis geben muss. Wir finden in diesem Gericht ein bestechendes Argument für ein Nein. Es gibt keinen Grund, auf mehligem Getreide herumzukauen, selbst wenn es durch Rote-Bete-Saft lieblich anzusehen ist. Bleibt die Sauce. Sie ist schwarz wie die Nacht und dick wie warmgemachter Rübensirup: süß und klebrig. Erst ringt sie den Kalbsrücken nieder, dann legt sie sich müde auf die Zunge. Die Kreation zur Taube weist enttäuschend ähnliche Merkmale auf.

Zwischenbilanz: Der mit Sternen erfahrene Amerikaner Alan Ogden, der schon bei Ingo Holland im „Alten Rentamt“ in Klingenberg kochte, sorgt für ein ausgeklügeltes Design der Speisen. Doch zieht sich ein zu hohes Süßenniveau von den Küchengrüßen (Stopfleber mit Nuss-Nougat-Crème) über die Vorspeisen (Erbsenpüree) bis zu den Hauptgängen (Saucen). Ein auf der Dramaturgie einzelner Gänge aufbauender Spannungsbogen kann sich auf diese Weise nicht einstellen.

An dieser Stelle hätte das Ganze bereits ein Ende finden können, doch König Kamehameha servierte doch noch ein Wunder. Ein Kumquat-Soufflé, wie man es nicht besser backen kann: Es liefert löffelweise Cremigkeit, Saft und Frische (13 Euro). Und eine Stachelbeerkomposition entlockt dieser schwierigen Frucht einen Zauber, wie wir ihn bis zu diesem denkwürdigen Tag für unmöglich gehalten haben (12 Euro). Neben dem subtilen Spiel der Aromen (Erdbeeren und Piment d’Espelette) und Konsistenzen (Halbgefrorenes und Kompott) ist eine genial auf den Punkt gebrachte Süße, die uns am Ende doch noch dahinschmelzen lässt.

King Kamehameha Suite, Taunusanlage 20, Frankfurt am Main.
www.king-kamehameha.de