

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 45

FRÜHJAHR 2012

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 45

FRÜHJAHR 2012

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN, BERLIN & TORONTO

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. 069/5973596

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 (São 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. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2012 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

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **IN MEMORIAM**
Gisela Blankertz – Korrektorin und Gestalterin
- 7 **ESSAY**
Jörg Ruhloff
Nur durch Erziehung Mensch?
- 20 **ERZIEHUNG NEU**
Jessica Dzengel/Katharina Kunze/Andreas Wernet
Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon:
Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur
im Studienseminar
- 45 **REFORMKRITIK**
Andreas Gruschka
Reformierter Unterricht – Entgrenzung oder Erosion einer
pädagogischen Praxis
- 57 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Dimitrios Nicolaidis
Lehrer sollen ihre Schule reformieren – Wie bestimmen dabei
pädagogische Deutungsmuster die Arbeit an den Schulprogrammen?
- 74 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Thomas Geier
„Ihr müsst (...) sprachlich homogene Gruppen bilden“ – eine
Fallstudie zur interkulturellen Bildungspraxis
- 92 **SINNBILDER**
Eva Wagner/Georg Peez
Schüler-Interaktion im Klassenraum – Eine phänomenologisch
orientierte Fotoanalyse alltäglicher performativer Gesten
- 105 **AUS DEN MEDIEN**
Sieglinde Jornitz
Elterntage an Universitäten

Andreas Gruschka

Gisela Blankertz – Unsere stille Korrektorin und begabte Gestalterin

Als wir mit einer Gruppe von Studierenden und halbwegs etablierten Erziehungswissenschaftlern 1986 das Institut für Pädagogik und Gesellschaft gründeten und mit der Pädagogischen Korrespondenz begannen, war Gisela Blankertz sofort bereit, uns dabei zu unterstützen.

Von da an hat sie fast jede der Montagssitzungen der Redaktion besucht, immer gründlich vorbereitet, die Textentwürfe waren auf das Genaueste durchkorrigiert. Gisela Blankertz hat dabei nicht nur auf den guten und richtigen Ausdruck geachtet, sondern immer auch die Konsistenz und Plausibilität der Argumentation geprüft. Sie war zugleich an den Themen interessiert, denen sich die Texte zuwandten.

Auf diese Arbeit war sie gut vorbereitet. Über viele Jahre hatte sie die Arbeiten ihres Mannes wohl ähnlich streng mit Anmerkungen versehen. Weniges ging aus dem Haus, ohne dass Gisela energisch Hand angelegt hätte. Korrigieren bedeutete für sie immer mitdenken, Anteil nehmen an der Anstrengung der Arbeit und sich um Verbesserungen bemühen.

Als Herwig Blankertz und Gisela Färber sich kennenlernten, in Wilhelmshaven, wo sie beide eine Gewerbelehrausbildung absolvierten, war keineswegs ausgemacht, wer von den beiden in eine akademische Laufbahn einbiegen würde. Gisela hat früh selbst wissenschaftliche Artikel verfasst. In ihrer Hamburger Zeit interessierte sie sich so sehr für den spanischen Bürgerkrieg, dass sie darüber eine Monographie schrieb. 1956, Herwig promovierte in Göttingen, kam das erste Kind, da waren die Würfel freilich gefallen. Der Mann machte Karriere und die Frau besorgte danach keineswegs in resignativer Haltung das Haus und kümmerte sich um die wachsende Familie. Als später dergleichen vom Feminismus als unterdrückerisch gegeißelt wurde, konnte Gisela ihr Unverständnis, zuweilen ihren Spott nicht verkneifen. Sie selbst fühlte sich als Frau mit den ihr zugefallenen Möglichkeiten privilegiert. Dass sie anders als ihr Mann nicht in den Krieg gemusst hatte, stärkte dieses Gefühl. Wie könne man behaupten, die Freiheiten und Pflichten der Frau an der Seite des Mannes seinen Ausdruck einer Beschränkung! Sie fühlte sich in ihren Talenten gefordert und füllte mit bewundernswerter Leichtigkeit und Gestaltungskraft diese Rolle aus.

Als ich 1971 die Familie kennenlernte, sie war von Berlin kommend in Münster angekommen, war ich sofort begeistert vom Geist, den Gisela im Haus verbreitete. Alle Schüler des Mannes waren auch wegen Gisela gerne in

der Potstiege, dem Haus der Familie, das mit seiner Ästhetik so ganz ihre Handschrift trug. Immer wieder beglückte sie uns mit den gekonnten und als selbstverständlich und wie bescheiden ausgeführten Formen der Gastfreundschaft. Ihre Küche war gesund und raffiniert. Die Abende mit Gesellschaft bei den Blankertz' wurden immer ein Hochamt. Gisela sorgte dafür, dass man sich bei ihr wie ein Teil der Familie wohlfühlte.

Aus dieser von uns Blankertz-Schülern so bewunderten Lage wurde sie durch den frühen Tod ihres Mannes herausgerissen. Mit 53 Witwe geworden, sorgend für Benjamin, den Nachzügler, ließ sie sich aber nicht, wie sie gerne zu sagen pflegte, lange verdrießen. Sie nahm es als Schicksal hin und stellte ihr Leben auf neue Beine. Dazu gehörte dann die Mitarbeit an der Pädagogischen Korrespondenz. Sie ging weiter auf die Tagungen, die sie schon zu Herwigs Lebzeiten mit ihm besucht hatte, immer neugierig und kritisch teilnehmend, sich nie dabei als „Professoren-Witwe“ fühlend. Und sie entdeckte neue Betätigungsfelder. Nähen war schon lange eine ihrer Leidenschaften. Aus alten Krawatten etwa entwarf sie komplexe Patchwork-Decken, auf denen bevorzugt die Enkelkinder sich wohlfühlten. Die von ihr hergestellten Kuscheltiere hatten schon die eigenen Kinder geliebt. Sie experimentierte optisch mit geometrischen Mustern, wie wir sie von venezianischen Mosaiken kennen und ahmte mit ihren bunten Stoffen und deren Texturen moderne Kunst nach. Wer sie in den letzten Jahren besuchte, fühlte sich zunehmend in einer Kunstaussstellung. Etwas davon zeigen die Abbildungen in dieser Nummer der Korrespondenz. Die Arbeit an immer neuen Formen und Formaten hat sie bis zuletzt mit der ihr eigenen mühevollen Versenkung betrieben. Faszinierend zu sehen, wie die schon Jahre durch Parkinson Geplagte immer für den Faden das Loch in der Nadel fand.

Die Meisterschaft in den scheinbar kleinen, zu unrecht als sekundär abgewerteten Künsten war der Bereich, in dem sie uns bewies, dass nicht stimmte, was sie immer über sich selbst sagte, sie sei eben einfach Mittelmaß.

Viele Autoren der Korrespondenz haben ungemein viel von ihr gelernt. Wer ihr näher kommen durfte, wurde von ihr großzügig mit leichter Zuwendung beschenkt. Wir erinnern uns an sie mit Dankbarkeit und Zuneigung. Am 23.2.2012 ist sie im Alter von 81 Jahren nach einem langen Krankenhausaufenthalt friedlich entschlafen.



Jörg Ruhloff

Nur durch Erziehung Mensch?¹

I

Die Entfaltung der Frage

„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung“, heißt es in Kants Vorlesung über Pädagogik. Und verschärfend ist gleich noch hinzu gefügt: „Er ist nichts als was die Erziehung aus ihm macht.“² – Nur Mensch durch Erziehung? Zu dieser Fragestellung können sich spontan drei ziemlich weit auseinander klaffende Kommentare aufdrängen: Wie anmaßend, so der erste; wie unsinnig, so der zweite; wie wahr, so der dritte.

Wie anmaßend – erstens –; denn was sonst nicht alles sind wir auch abgesehen von Erziehung, und wir gehören doch anscheinend zu dieser Gattung. Was müssen Menschen nicht schon alles sein, um auch nur als Lebewesen bestehen zu können! Wie verblendet muss jemand sein, der zu der offensichtlich falschen Behauptung dann auch noch hinzufügt: Nichts sei der Mensch, wenn nicht durch Erziehung; gehören denn Haut und Haare etwa nicht zu uns?

Wie sprachlogisch unsinnig – zweitens – der Satz! Denn was etwas oder was jemand ist, Mensch also beispielsweise, das braucht er doch nicht erst noch zu werden und kann es auch gar nicht mehr werden. Ist also die Aussage über die Menschwerdung durch Erziehung nicht bereits sprachlogisch eine schlichte Abwegigkeit?

Wie wahr! – drittens –; denn was Menschen als Menschen charakterisiert und nicht als eine Tiergattung unter anderen Tiergattungen oder als göttlich über allen anderen Gattungen von Lebewesen – wo anders sollte das herkommen als aus der Erziehung. Sicherlich können wir Menschen uns bei Reduktion auf unsere brutalen und bestialischen biotischen Antriebe auch wechselseitig zerfleischen; und das geschah und geschieht ja auch immer noch

-
- 1 Nach einem Vortrag beim Symposium „Diskurse über den Menschen. Lutz Koch zum 70. Geburtstag“. Kloster Banz, 21. April 2012.
 - 2 Textphilologische Aspekte der von Friedrich Theodor Rink 1803 in Kants Auftrag, aber ohne eine Kant nicht mehr mögliche Redaktion herausgegebenen Vorlesung Kants werden im Folgenden nicht erörtert, vgl. dazu: Traugott Weisskopf: Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie, Zürich 1970, und vgl. dazu sowie zu systematischen Fragen der Deutung, neben der weiter unten genannten großen Studie von Lutz Koch, Peter Kauder, Wolfgang Fischer: Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien, Hohengehren 1999. – Mit der wohl überwiegenden Einschätzung der Kant-Forschung darf davon ausgegangen werden, dass die zentralen Aussagen von der Vorlesungsschrift „Kant: Über Pädagogik“ der Sache nach Kantischen Ursprungs sind (Kant, Bd. XII).

trotz eines global vorangekommenen Stadiums der menschheitlichen Kultivierung und Zivilisierung. Die deutsche Geschichte hat es noch unlängst millionenfach vor Augen geführt. Unsere mit Kant anzunehmende Disposition zur „ungeselligen Geselligkeit“ zusammen mit dem „radikalen Hang zum Bösen“ können uns offenbar leicht dahin bringen, dass eine soziale Kaste oder Klasse oder Rasse den anderen die Hölle macht. Aber ist es dies, was uns als Menschen auszeichnet? Sollten diese Möglichkeiten und Wirklichkeiten nicht eher als Folgen des Ausbleibens oder der Verfehlung von Erziehung einzuschätzen sein? Was alles sonst noch über den Menschen zu sagen sein mag, welche Deutungen des Menschen auch immer sonst noch vorgetragen werden mögen – ohne jegliche Erziehung scheinen nicht einmal falsche, anmaßende oder unsinnige Behauptungen über den Menschen und ein ihnen entsprechendes Tun denkbar zu sein, schon darum nicht, weil wir nicht einmal zu sprechen gelernt hätten.

Doch zunächst ausführlicher zur Erörterung der ablehnenden Spontanreaktionen.

II

Ein sprachlogisch unsinniger Satz?

Dieses Zugpferd der trilemmatischen Kommentierung von Kants These scheint mit den einleitenden Bemerkungen bereits gespannt zu sein: Die These von der Menschwerdung durch Erziehung kann bei angemessenem Umgang mit dem Gedanken, der in der sprachlichen Wendung niedergelegt ist, nicht sprachkritisch erledigt werden. Es ist Beckmesserei, das Sein des Menschen von der Angewiesenheit auf ein Werden abzuschneiden; und es gibt keine evidente sprachlogische Norm, die den Gebrauch der Wörter „sein“ und „werden“ in der Weise regelt, dass ein Werden stets und in jeder Hinsicht einem Sein vorangehen müsste. Wir können, ohne uns einen Fehler vorrechnen lassen zu müssen, sehr wohl den Gedanken zum Ausdruck bringen, dass etwas wird, was es ist. In teleologischen Argumentationen ist das seit der archaischen Philosophie der Griechen und bis in unsere Gegenwart hinein auch immer wieder geschehen (vgl. Pleines 1995). Das beweist sicherlich nicht die Richtigkeit von teleologischen Argumenten. Die Bemerkung kann aber darauf hinweisen, dass Vernunft keine Widersacherin der Freiheit des Sprechens ist. Wir würden uns unfähig machen zu reden und zu schreiben, wenn wir die berechtigte Forderung eines vernünftigen Sprachgebrauchs in eine logische Nötigung zum einsinnigen Wortgebrauch verkehren würden. Es wäre ein abwegiges Begehren und die Wiederholung eines verbreiteten Schüler- und Lehrer-Fehlers, die sinntragenden Wörter, die wir verwenden, vorab definieren zu sollen oder ihren sprachlogischen Verwendungsrahmen implizit als endgültig festgelegt zu unterstellen. Auf den jetzigen Fall bezogen besagt das: Es wäre abwegig, die Wörter „Mensch“, „sein“ und „werden“ als abschließend definiert anzusetzen. Wenn sie das aber nicht sind und wenn der Spielcharakter unserer Sprache dies vermutlich prinzipiell nicht zulässt,

dann kann auch niemand zu Recht meinen, dass Aussagen, in denen bestimmte Wörter verwendet werden, entweder einen vorgegebenen Definitionsrahmen genau und vollständig ausfüllen müssten oder a priori falsch wären. Am wenigstens kann definitonische Geschlossenheit in Diskursen über den Menschen verlangt werden, wenn wir „den Menschen“ mit Kant für ein nach klassischen Definitionsregeln schlechterdings indefinables Wesen erachten können; denn wir haben kein Wissen von höheren Gattungen und sind nicht in der Lage, eine *differentia specifica* anzugeben, dank derer wir die Eigentümlichkeit der Menschengattung bestimmen könnten. Es darf also, ohne sprachlogischen Unsinn-Einreden zum Opfer zu fallen, sehr wohl davon die Rede sein, dass der Mensch nicht ohne Erziehung Mensch werden könne.

Bei der Beleuchtung dieser Redeweise ist nun aber die Möglichkeit aufgetaucht, dass dabei ein teleologisches Denkmuster eingeschmuggelt worden sein könnte. Gegen teleologische Argumente irgendeines grundlegenden Gewichts steht nun jedoch beinahe die gesamte ernst zu nehmende Theorie und Wissenschaft der Pädagogik der Moderne³. Eine ihrer methodologischen Generalthesen lautet: Wir können für die Begründung von Erziehung und Bildung nicht von einem Wesenszweck des Menschen ausgehen. Es war geradezu die Befreiung aus der Befangenheit in teleologischen Argumentations-schleifen, was den Erfolg der neuzeitlichen und der modernen Wissenschaften ermöglicht hat. Die Berufung auf ein immanentes Telos und in diesem Sinne auf ein wesens-natürlich angelegtes Seinsollen des Menschen ist danach genau so wenig noch überzeugend wie die Erklärung des freien Falls aus dem natürlichen Abwärtsstreben schwerer Körper.

Trotzdem ist der offene oder versteckte Rekurs auf teleologische Denkweisen bis heute nicht verschwunden, auch nicht aus Äußerungen, die mit wissenschaftlichem Begründungs- und Erklärungsanspruch auftreten wie beispielsweise aus neurophysiologisch unterfütterten Darlegungen über eine vermeintliche Determination des Lernens durch illuminierbare Hirnvorgänge, die einer Reihe von Kolleginnen und Kollegen unserer Disziplin seltsamerweise zu imponieren scheinen – ein Indiz für das bescheidene erkenntniskritische Durchschnittsniveau in der pädagogischen Profession.⁴

Indessen brauchen die Kontroversen um den Wert teleologischer Argumente mit Blick auf die kantische Äußerung zur Macht der Erziehung nicht

3 Stellvertretend für viele andere sei insbesondere auf Dietrich Benner verwiesen, der wie kein anderer die Erforderlichkeit eingeschärft hat, in einer modernen Pädagogik von teleologischen Denkmustern Abstand zu nehmen, vgl. Dietrich Benner 2001. Ein Beispiel für die ältere Bemühung teleologischer Denkmuster in der Pädagogik der Moderne ist Wilhelm Diltheys unrettbare Lehre von der „Teleologie des Seelenlebens“. Ein Beispiel für den aktuellen Rückgriff auf teleologische Denkmuster ist die Fundierung der gegenwärtigen empirischen Bildungsforschung in einer biologischen Metaphysik, vgl. Rita Casale u.a. 2010, S. 50ff.

4 Für eine durchschlagende Kritik der pädagogischen Rekurse auf die Hirnforschung vgl. Meyer-Drawe 2008. Überzeugende Nachweise der Eigenart und der pädagogisch-argumentativen Urbrauchbarkeit der bildgebenden Verfahren der Hirnforschung geben aus verschiedenen Perspektiven Sascha Löwenstein 2009 und Claudia Niewels 2011.

unbedingt aufgefrischt zu werden. Es reicht aus, auf ein kausalistisches Vorurteil in Verbindung mit einem genealogischen Vorurteil zu verzichten. Wenn „kausale Geschlossenheit“ nach heutigem Erkenntnisstand nicht einmal in der Physik aufrecht werden kann (Falkenburg 2012), dann entfällt die Beglaubigung für eine vollständig eindeutige und genealogisch lineare Beziehung zwischen Werden und Sein sogar bei Orientierung an Erklärungsstandards der heutigen mathematischen Naturwissenschaft, gleichviel, ob sie nun teleologisch oder anderswie gedeutet würde.

Gegen die Unsinnvermutung über die Rede vom erzieherisch bestimmten Werden des Menschen zum Menschsein könnte im Übrigen auch noch ganz schlicht vorgebracht werden, dass von keinem Werden gesprochen werden kann, in dem nicht etwas wird, also doch wohl ein irgendwie Seiendes, wenngleich nicht unbedingt ein Gegenstand der Sinneswahrnehmung, wie umgekehrt auch von keinem lebendigen Sein gesprochen werden kann, dem nicht zugleich ein Werden inhärent wäre.

Das Spezifische am Menschen könnte demnach wohl aus Erziehung hervorgehen oder auf Erziehung derart angewiesen sein, dass Menschen ihren unvermeidlichen Werdegang nur nach Maßgabe von Erziehungsvorstellungen und Erziehungspraktiken erfüllen, aber auch verfehlen können. Damit wäre nicht zugleich ausgesagt, alle Daten und informationellen Befunde, die von Menschen überhaupt und sonst noch abgenommen werden können, gingen ebenfalls auf Erziehung zurück.

Historisch betrachtet hat Kant in seiner Vorlesung „Über Pädagogik“ und auch in seiner „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ von 1798 das Begriffswort Erziehung in ähnlich großzügiger Weise verwendet wie der von ihm hoch geschätzte Jean-Jacques Rousseau, der neben einer Erziehung durch Menschen auch noch von einer Erziehung durch die „Natur“ im Sinne der Organentwicklung und von einer Erziehung durch die „Dinge“ im Sinne unmittelbarer Erfahrungen schreiben konnte. Im Übrigen war der Gedanke einer Menschwerdung durch Erziehung im 18. Jahrhundert nicht neu. Schon etwa zweieinhalb Jahrhunderte zuvor hatte Erasmus von Rotterdam versichert, dass zwar Bäume und Tiere von selber werden können, wenngleich vielleicht unbrauchbare, Menschen aber nur durch Erziehung, woraus herzu-leiten sei: Wer nicht dafür sorgt, dass seine Kinder von klein auf erzogen und unterrichtet werden, der ist selber kein Mensch⁵.

Damit gehe ich zur Erörterung derjenigen Kommentierung über, die Kants Behauptung für anmaßend hält.

5 So in der kleinen Schrift: *Declamatio de pueris ad virtutem ac litteras liberaliter institutis idque protius an natiuitate per Desiderium Erasmum Roterodamum*. Vortrag über die Notwendigkeit, die Knaben gleich von Geburt an in einer für Freigeborene würdigen Weise sittlich und wissenschaftlich ausbilden zu lassen. Deutsch: August Israel (Hg.): *Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. U. 17. Jahrhunderts*, Bd. 2, Tschoppau 1879.

III Eine anmaßende Behauptung?

Was ist anmaßend? Für anmaßend kann es gehalten werden, wenn in unseren Tagen ein mittelprächtiger Philosophieprofessor in einem renommiert, bei Felix Meiner, verlegten Büchlein beiläufig mitteilt, man könne die gesamte Pädagogik in einer schmalen Broschüre zusammenfassen. Er seinerseits verbraucht zweihundertfünfzig Seiten, um sich über den gegenwärtigen Niedergang der Universitäten mit Erwägungen zu verbreiten (Brandt 2011; Rezension: Ruhloff 2012), die ihrer Substanz nach bereits Jahre zuvor von Pädagogen, unter ihnen Lutz Koch, wesentlich kürzer und bündiger vorgetragen und publiziert worden sind (Frost 2006).

Um jedoch Polemik mitsamt moralisierenden und psychologisierenden Abschweifungen zurück zu stellen, sei, was zunächst als anmaßend bezeichnet wurde, für den jetzigen Gebrauch als Vermessenheit oder Unangemessenheit verstanden. Der ad-hoc-Einwand gegen Kants Aussage über die anscheinende Allmacht der Erziehung lautet dann: Sie ist unkritisch; denn sie hat die Grenzen von Erziehung nicht im Blick. Insbesondere betrifft das die zusätzliche Versicherung, der Mensch sei nichts, als was die Erziehung aus ihm mache. Hier scheint doch offensichtlich rhetorische Übertreibung die Feder geführt zu haben, wenn nicht sogar ein Anflug von Hybris sie verführt hat. Wie anders sollte aufgefasst werden, die Erziehung könne etwas machen und dann womöglich noch etwas aus nichts? Hat denn nicht auch Kant die dialogische und kommunikative Eigenart von Erziehung, die sich mit keinerlei Machen verträgt, im Sinn, sobald er in seinen insgesamt knappen erziehungstheoretischen Ausführungen einmal ein wenig detaillierter wird? (vgl. Koch 2003) Betont er nicht selber wenig später in seiner Pädagogik-Vorlesung, es sei das pädagogische Grundproblem, wie die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren sei? Und muss nicht auch aus systematischen Gründen bei einer Erziehung, die auf „Moralisierung“ und auf „denken lernen“ hin konzipiert ist, das Postulat der Freiheit an die erste Stelle gerückt werden, wenn anders es schlüssig bleiben soll, die Heranwachsenden zum je eigen-



ständig zu vollziehenden Urteilen anzuhalten und ihnen endlich die Aufgabe der moralischen Selbstgesetzgebung zuzumuten?

Oder ergibt sich möglicherweise sogar noch für die als vermessen erscheinende Behauptung über die Macht der Erziehung ein haltbarer Sinn, wenn einmal das „machen“ und das „nichts als...“ nicht wörtlich genommen werden, sondern als verdeutlichende Betonungen im Kontext einer ursprünglich mündlichen Problemexposition verstanden werden, wie es angemessen sein dürfte? Bezeugt möglicherweise unser heutiges Zurückschrecken vor derart weit ausholenden pädagogischen Ansprüchen nur die falsche Bescheidenheit eines geprügelten Kindes und den mangelnden Mut zu einem großen pädagogischen Entwurf, der aus dem Grund der Sache zu schöpfen versucht? Ist der Verzicht auf den Entwurf einer umfassenden Idee von Erziehung möglicherweise ein Zeichen dafür, dass sich die Pädagogik als humanwissenschaftliche Grundlagendisziplin längst aufgegeben hat, wenn sie sich denn je in einem langfristig gewichtigen Ausmaß zu einem solchen Selbstverständnis vorgewagt hatte? Vereinzelt hatte sie das getan, zum Beispiel und noch im rückwärtsgewandten deutschen Kaiserreich, mit der Eigendeutung als autonome Wissenschaft und Praxis sensu Paul Natorp und in Abhebung gegen die schwächliche, theologisch gestreckte, geisteswissenschaftliche Verdünnung einer sogenannten „pädagogischen Autonomie“ sensu Herman Nohl und Wilhelm Flitner.

Der Sache nach bleibt immerhin auch heute noch zu fragen möglich, ob denn irgendeine andere Theorie und andere Praktiken gegeben sind oder hypothetisch anzusetzen wären, die der Erziehung und ihrer Theorie vorgeordnet oder die als von Erziehung gänzlich unabhängige Disziplinen und Praktiken der Pädagogik wenigstens nebengeordnet werden könnten. Für Kant war die Politik eine solche unabhängige, der Pädagogik koordinierte Disziplin⁶. Das pädagogische und das politische Problem erschienen ihm als die beiden schwersten Probleme, die uns Menschen – gattungsgeschichtlich – aufgegeben werden können und die darum auch nur in einer asymptotischen Näherung im Laufe der menschheitlichen Gattungsgeschichte allmählich und mit wahrscheinlichen Rückschlägen verbessernd angegangen werden können. Im vorangeschrittenen Alter scheint Kant das Zutrauen in die Pädagogik allerdings verloren zu haben. Dann stünde nur noch der politische Weg offen, gegebenenfalls, und in dieser Situation befinden wir uns heute, unterlaufen durch tatsächliche oder angebliche ökonomische Unabwendbarkeiten und Reaktionsdikate. Vielleicht war es jedoch nur eine gewisse Flüchtigkeit von Kants Skizze der Pädagogik, dass er die Erziehungsaufgabe nicht in einer Perspektive vor Augen zu stellen vermochte, die eine problematisierende Verbindung der pädagogischen mit der politischen Fragestellung erlaubt hät-

6 Josef Blaß hatte in seiner zweibändigen Darstellung „Modelle pädagogischer Theoriebildung. Von Kant bis Marx bzw. Pädagogik zwischen Ideologie und Wissenschaft“, Stuttgart u.a. 1978 die Verbindung zwischen Pädagogik und Politik (und Anthropologie) als das grundsätzliche Strukturprobleme in der Entwicklung der Pädagogik der Moderne herausgearbeitet, ohne dass dies in der Disziplin sonderlich ernstgenommen worden ist.

te. Das hat in der kantischen Denktradition erst ein Jahrhundert später Paul Natorp mit seiner Idee von „Sozialpädagogik“ (vgl. Natorp 1899/1974 und 1920 und 1985) versucht.

Wie dem auch sei – festzuhalten scheint jedenfalls nach wie vor, dass ohne irgendwelche Gestalten von Erziehung für Menschen alles andere nichts ist, wengleich damit keineswegs gesagt ist, allein aufgrund von Erziehung sei alles andere das, was es ist. Auch politische Ordnungen, wie mehr oder weniger sie misslungen sein mögen, dürften sich ohne einen Boden von so oder so gedeuteter Erziehung schlechterdings gar nicht vorstellen lassen. Diesen Grundgedanken Platons müsste auch mitvollziehen können, wer die Freiheit zu Kritik und Skepsis gegen keinerlei Gestalt von Bildungsabsolutismus, am wenigsten gegen den von PISA oder BOLOGNA, zu tauschen bereit ist.

Damit ist die Diskussion der dritten Kommentierung von Kants These aufgerufen.

IV Ein wahrer Gedanke?

Aus der Zurückweisung der beiden anderen Einschätzungen ergibt sich grundsätzlich die Möglichkeit, dass die dritte der spontanen Kommentierungen zu Kants erziehungstheoretischer Allmachtsthese im Recht sein könnte. Ist es demnach wahr, dass der Mensch als Gattungswesen und dass die Menschen als die Individuen dieser Gattung nichts sind, als was – mit der erläuterten Klarstellung – die Erziehung aus ihnen „macht“?

Aus der Zurückweisung der beiden anderen Beurteilungen ist die Wahrheit der dritten jedoch sicherlich nicht herzuleiten. Um aus der Zurückweisung von Negationen eine triftige positive Aussage zu gewinnen, müsste zuvor nachgewiesen worden sein, dass es diese und ausschließlich diese Negationen waren, die der Annahme eines Satzes im Wege standen. Das aber ist nicht gezeigt worden. Zwar ergab die Erörterung, dass Kants These weder als unsinnig noch als anmaßend auszuhebeln ist. Es ist insofern, also in Relation zu diesen vermeintlichen Einwänden, möglich, dass sie wahr sein könnte. Aber das ist kein Wahrheitsbeweis, sondern nur eine unvollständige Erläuterung der Nicht-Unmöglichkeit. Für einen Wahrheitsbeweis der These von der umfassenden, das Menschsein konstituierenden Macht der Erziehung wäre es erforderlich, in notwendig auseinander folgenden und allgemein nachzuziehenden Gedankenschritten darzulegen, dass die Begriffe „Mensch“ und „Erziehung“ sinnvoller Weise gar nicht anders gebraucht werden können als in genau dieser konstitutionellen Verbundenheit. Jemand müsste nachweisen können, dass ein vernünftiger Begriff vom Menschen gar nicht anders zu gewinnen ist als derart, dass das Menschsein als aus der Erziehung hervorgehend begriffen wird und dass das, was aus der Erziehung mit begrifflicher Konsequenz hervorgeht, für das Menschsein konstitutiv ist.

So viel Verführungskraft die Idee eines solchen anthropologischen Nachweises des Erziehungsprimats enthält und in der Geschichte dogmatisierender

pädagogischer Denkformen auch tatsächlich entfaltet hat, sie scheitert insbesondere an zweierlei: Sie scheitert zum einen, wie bereits angedeutet, an der Unmöglichkeit einer gedanklich zureichenden und definitiven Fassung des Begriffs vom Menschen. Es kann systematisch auch schwerlich auf Dauer ausreichen, als eine Art von Definitiv-Ersatz die Indefinabilität des Menschen in seine begriffliche Umschreibung aufzunehmen. Dabei wird der prinzipielle Mangel an humaner Bestimmtheit dadurch zu kompensieren versucht, dass sozusagen das Positive am Negativen hervorgekehrt wird. Das ist in Westeuropa seit langem geschehen. Seit dem 15. Jahrhundert ist der Mangel an Bestimmtheit in eine Exzellenzausstattung der Menschengattung umgewertet worden, indem die Eigenschaftslosigkeit und die mit ihr einhergehende einzigartige Offenheit, Bildsamkeit, Kreativität und Produktivität des Menschen zuerst gattungs-allgemein, sodann für geniale Einzelne unserer Gattung in den Vordergrund gerückt wurden, bis schließlich in unserer Gegenwart allen Ernstes die Genialität aller menschlichen Individuen und gleich auch noch der Delphine und einiger anderer tierischer Gattungen entdeckt wurde. Theoretisch ist indessen ungeklärt geblieben, ob aus Offenheit, Bildsamkeit, Kreativität und Produktivität überhaupt mit Sicherheit etwas Gutes oder wenigstens ein Fortschritt zum Besseren erwächst. Historisch-empirisch spricht manches, wenn nicht sogar überwältigend Vieles gegen diese Unterstellung und unterstreicht eher die Einschätzung Kants, dass der Mensch aus „krummem Holz“ geschnitzt ist, so dass sogar noch die Hoffnung, es könne je etwas völlig Gerades aus ihm werden, ganz vergeblich, ja sogar abwegig ist.

Ein allgemeingültiger Nachweis der vermeintlich konstitutiven Angewiesenheit des Menschen auf Erziehung scheitert zum anderen an der Unmöglichkeit einer normativen Letztbegründung des Begriffs von Erziehung. Die begriffliche Fassung von Erziehung müsste für den geforderten Notwendigkeitsnachweis von allen zeitlichen, räumlichen und symbolisch-kulturellen Beziehungen in einer Weise gereinigt werden, dass nur noch eine leere Sprachhülle und die Behauptung – nicht der Beweis! – übrig blieben, in allen Kulturen sei zu allen Zeiten etwas Erziehungs-Analoges gedacht und getan worden, was genau in diese Hülle passt. Solange die Sprachhülle wie ein riesiger Vorratsbehälter verwendet wird, in den alles hineinpasst, was irgendwie äußerlich zusammen zu gehören scheint, wenn also beispielsweise alles, was mit der Aufzucht der nachwachsenden Generationen zu tun hat, unter Erziehung verbucht wird, dann kann die Illusion eines einzigen, umfassenden und letztbegründeten Begriffs von Erziehung gehegt werden. Ihr müsste allerdings, falls es einigermaßen konsequent zugeht, die Bereitschaft folgen, auch völlig heterogene und einander ausschließende Theoreme und Praktiken ohne weiteres demselben abstrakten Oberbegriff zuzuordnen, zum Beispiel so Divergentes wie Typenzucht (Ernst Kriek), personale Dialogik (Alfred Petzelt, Marian Heitger), „Pädagogik der ‚selbstlosen Verantwortung der Wahrheit‘“ (Theodor Ballauff) oder, wiederum anders, „Pädagogik der Kommunikation“ (Klaus Schaller). Das wiederum zöge in der Konsequenz unvermeidlich die Entkräftung allen begrifflich artikulierten Denkens und nicht bloß eine

schwächelnde (debole) Vernunft im Sinne Vattimos oder, noch einmal anders, Derridas nach sich. An die Stelle von Vernunftanstrengungen träten kontingente Üblichkeiten oder pure Zufälligkeit und völlige Willkür des Sprachgebrauchs. Pädagogische Theorie und Praxis, nicht etwa nur die Theorie, wären unter solchen Umständen erledigt.

Das Erziehungs- und Bildungsdenken kommt sicherlich auch nicht damit weiter, die Notwendigkeit von letztbegründeten Prinzipien immer nur wieder zu postulieren und Offenheit nebst Pluralismus zu feiern. Mit dieser Absage an Ambitionen von Letztbegründung ist keineswegs einem historistischen Relativismus oder einem selbstwidersprüchlichen Skeptizismus das Tor geöffnet. Historische Relationalität oder zu deutsch: geschichtliche Gebundenheit an sprachliche, gedankliche und soziale Horizonte⁷ auch noch bei schroffen Brechungen der Kontinuität stehen nicht gegen die Möglichkeit von Wahrheiten. Sie stehen erst recht nicht gegen die Tatsache, dass mit jeder Rede und Praktik, insofern sie überhaupt irgendetwas bedeuten, also gewissermaßen allfällig, irgendeine Art von Wahrheitsanspruch mitzulaufen scheint. Transzendental-methodologische Analytik, Kritik und Skepsis setzen Wahrheiten und tatsächliche Wahrheitsansprüche als möglich beziehungsweise als gegeben voraus. Transzendental-kritische Skepsis und problematisierender Vernunftgebrauch stehen gegen die offene und gegen die verdeckt fungierende Verabsolutierung von Wahrheitsansprüchen trotz fehlender Beweise (vgl. Schönherr 2003). Mit anderen Worten: Sie stehen gegen den Ausbruch und die Flucht aus dem gedankengeschichtlichen Beziehungsraum und damit auch gegen die Flucht aus der ungeselligen Geselligkeit, in der Nachfolge Theodor W. Adornos und mit Andreas Gruschka vielleicht auch „bürgerlichen Kälte“, unserer häufig ziemlich unbequemen Menschengemeinschaften.

Die Schwierigkeit liegt darin, einen Erziehungsbegriff zu konzipieren, der den großen Entwurf Kants weiterführen kann, ohne alles zur erziehungsgeliteten Menschwerdung zu zählen, ungefähr zusammenzufassen unter dem Titel extra-uterine Hominisation. Seit Jahrzehnten besteht, anscheinend auch international verbreitet, die Neigung, entweder ganz auf einen spezifischen Erziehungsbegriff zugunsten der Rede von Sozialisation zu verzichten oder ihn weitgehend sinngleich mit der Bezeichnung für Sozialisationsvorgänge aller Art zu gebrauchen. Sowohl in Anknüpfung an Kant als auch aus systematischen Gründen müsste Menschwerdung durch Erziehung aber mehr und anderes besagen als bloß irgendwelche Vorgänge sozialer Integration oder, wie es neuerdings zu sagen beliebt geworden ist, als Inklusion nebst einigen Aspekten von Emanzipation, Resilienz und was dergleichen mehr ist an sprachlichem art déco, jugendstilähnlichem Rankenwerk. Kants Differenzierung der Erziehung in Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung schließt deren Subsummierung unter Sozialisation oder soziale

7 Zum Zusammenhang zwischen Sprachlichkeit, Gedanklichkeit und Sozialität (sowie Ökonomie) vgl. in gedrängter Explikation: Thompson 2011.

Inklusion ebenso aus wie auch eine systemtheoretische Vereinnahmung der Erziehungsfunktion.

Systemtheoretisch wird in der Hauptsache angenommen, dass Erziehung als funktionales Moment der Erhaltung und Evolution des kontingenten und in sich heterogenen gesellschaftlichen Gesamtsystems zu fassen sei. Die zugehörigen Detaillierungen können im Moment dahin gestellt bleiben. Eine sozio-funktionalistische Reduktion des Erziehungsbegriffs unterbietet jedoch den Ansatz Kants. Für eine Anknüpfung an Kants Theorie der Erziehung ist der Zusammenhang mit dem Aufklärungs- und dem Mündigkeits-Postulat ausschlaggebend, wie Lutz Koch herausgestellt hat. Jede selbstgenügsame Funktionsbestimmung müsste statt dessen irgendeine Größe, also beispielsweise so etwas wie Gesellschaft als fraglos vorgegeben ansetzen, so dass die Erziehung dann als deren Funktion betrachtet oder, lieber noch, beobachtet werden kann. Das aber ist nicht, wie von manchem Kollegen mit einigem ungerechtfertigtem Selbstbewusstsein behauptet worden ist, die Weiterführung der Aufklärung auf der Höhe der modernen Zeiten. Vielmehr handelt es sich um einen Rückfall hinter den systematischen Sinn von Aufklärung und eine Restauration von Denkformen, deren hohe Zeit das Mittelalter war, von dem wir jedoch – bei aller neuerlichen Wertschätzung für Mittelalterliches – seit der Aufklärungsepoche und mit ihr nicht mehr sagen können, dass es uns wie eine Autorität verpflichtet. Und eine autoritätshörige Bindung an Aufklärung wäre bereits nach deren systematisch-begrifflichem Sinn verfehlt; denn auf Aufklärung kann sich niemand wie auf eine bloß andere geschichtliche Gegebenheit berufen. Sie wird entweder tatsächlich und mehr oder weniger methodisch konsequent vollzogen oder sie ist schon dahin.

Keinerlei funktionale Instanz oder Größe taugt zur Maßgabe einer Erziehungstheorie im Sinne von Aufklärung und einer pädagogisch gedeuteten Vernunftkritik. Wohl können derartige Größen vorläufige Anhaltspunkte und problematisierend zu erörternde Themen pädagogischer Theoriebildung und erzieherischer Kommunikation sein. Auf irgendwelche Anhaltspunkte zu verzichten, ist uns ja unmöglich. Welche gewählt werden oder welche am geschichtlichen Aufgabenort unausweichlich gegeben sind und nicht umgangen werden können, das unter anderem ist Gegenstand systematischer und gegenwarts-analytischer pädagogischer Erwägungen. Nicht jedoch ist davon ausgehen, dass Anlässe dasselbe wären wie fixe Halte- und Bezugspunkte oder dass sie wie Fundamente für systematisch-pädagogisches Nachdenken irgendwo fertig bereit lägen ähnlich den Werten auf der Bank in der Vorstellungswelt, die bei passender Konjunkturlage bloß noch liquide gemacht zu werden brauchen.

Um die grundsätzlichen Schwierigkeiten mit dem Erziehungsbegriff zusammenfassend zu pointieren, kann festgehalten werden: In den vergangenen 200 Jahren moderner erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsgeschichte ist die Erziehungswissenschaft zwar nicht auf der Stelle getreten. Sie ist aber auch nicht, was nach Kant ihre erste und wichtigste Aufgabe wäre, wenigstens mit der Idee der Erziehung bereits ins Reine gekommen. Darüber helfen

auch keine selbst ausgestellten Unbedenklichkeitsbescheinigungen hinweg, geschweige denn die Lobeshymnen zum angeblichen Erreichen des Normalitätstypus von Wissenschaftlichkeit aus der wissenschaftsforscherischen Unterabteilung unserer Disziplin.

In einer solchen Lage drängt sich die Umschau nach einem Ausweg oder nach einer Alternative auf. Darauf möchte ich zum Abschluss in Kürze eingehen. Zuerst zu einem wohl naheliegenden Ausweg!

V

Menschwerdung ‚nicht ohne‘ Erziehung?

Wenn es so schwierig ist, an der mutigen Aufklärungsthese von der Menschwerdung durch Erziehung festzuhalten, liegt es nahe, ersatz- und resignationsweise eine ihrer Schrumpfgestalten zu verfolgen und wenigstens zu behaupten, Menschen würden zumindest nicht menschlich ohne so etwas wie Erziehung. Dieser Ausweg verbietet sich meines Erachtens. Er würde nur weiterhin in der erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch praktischen Wüstenlandschaft herumkurven, in der wir uns ohnehin bereits befinden. Der resignative Verzicht auf eine umspannende Idee von Erziehung und mithin auch der Aufgabe pädagogischer Theorie und der damit einhergehende wissenschaftspolitische Rückzug in eine defensive oder nur noch reaktive Igelstellung werden der Sache der Pädagogik nicht gerecht. Er kann die Pädagogik, ihre Theorie, ihre Kategorien und Begriffe mitsamt ihren Praktiken auf Dauer auch nicht davor bewahren, in gedanklichen Müll zu zerfallen oder als heteronome Beutestücke anderen Disziplinen einverleibt zu werden, aus deren idealen Mittelpunkten sie dann verwaltet und regiert werden. Das ist keine vage Aussicht, sondern ein im vollen Gang befindlicher Vorgang, der für unsere Gegenwart nicht zuletzt empirisch vielfach belegt werden kann. Was dieser Vorgang bewirkt, wäre auch ganz in Ordnung, falls Pädagogik und Erziehung nachweislich gar keine spezifische Idee, falls sie keinen genuinen Problem-Nukleus hätten. Eine solche Vermutung darf jedoch nach zweieinhalbtausend Jahren einer zwar durchaus mehrfach gebrochenen, aber doch auch tatsächlichen Geschichte pädagogischen Denkens und Gedanken geleiteter Praktiken für ziemlich abwegig und sogar für ignorant gehalten werden. Sie kommt offenbar dann leicht zustande, wenn die historischerziehungswissenschaftliche Aufmerksamkeit und Wissensbemühung willkürlich auf Neuzeit und Moderne reduziert werden und wenn die systematischen Erkenntnisanstrebungen vor radikal gestellten Grundlagenfragen halt machen, weil Importmodelle und methodologische Leihfahrzeuge anderer Disziplinen schneller und billiger zu haben sind, oder weil – wichtiger noch – in Zeiten der Problemlösung der Gedanke fremd geblieben ist, dass pädagogische Grundfragen vielleicht niemals abschließend beantwortet werden können. Mitlaufend müssten sie gleichwohl jederzeit als Probleme verfolgt werden; denn andernfalls, wenn sie unter die Wahrnehmungsschwelle verdrängt

werden, verwandeln sich Grundfragen in fundamentale Dogmen, die ihrerseits wiederum Zwangsreaktionen statt pädagogischer Praktiken nach sich ziehen.

Mit dem Ausweichen auf die Weichmacherformel „nicht ohne Erziehung“ ist es also nichts. Dann aber greift vielleicht eine sarkastisch klingende Alternative, die Alfred Schirlbauer zu bedenken und zu diskutieren vorgeschlagen hat.

VI Menschwerdung auch trotz Erziehung?

Nur ein Mangel an pädagogischer Selbstkritik könnte erzwingen, diese These umgehend und empört als absurd und obendrein auch noch als politisch gefährlich und sogar als moralisch bedenklich weit von sich zu weisen.

Spricht aus pädagogischen Erfahrungen nicht tatsächlich einiges dafür, dass Menschlichkeit bei Kindern und Jugendlichen manchmal aufkommt, obwohl es an irgendwelchen akzeptablen Erziehungsformen gänzlich oder beinahe vollständig gefehlt zu haben scheint? Und zeigen nicht die Theorien und Befunde der modernen Sozialisationsforschung in überwältigendem Ausmaß, wie gering offenbar die Bedeutung planvoller pädagogischer Anstrengungen und Tätigkeiten im Vergleich mit der anonymen habituellen Wirkung kulturellen und sonstigen Kapitalerbes sind, ohne dass allgemeine Bestialität die offensichtliche Folge wäre?

Bereits eines der ältesten pädagogischen Theoreme der europäischen Überlieferung, das auf Gedankengänge der griechischen Sophistik zurückgeht, unterschied mindestens drei konstitutionell verbundene Bedingungen für das Werden erzogener und gebildeter Menschen: Belehrung, Übung und Begabung im Sinne von Ansprechbarkeit und Erinnerungsvermögen (vgl. Platon, Protagoras, 319 A ff.). Die Verengung des Erziehungsbegriffs auf operative Aktivitäten von Erzieherinnen und Erziehern, ergänzt um begünstigende institutionelle und organisatorische Rahmungen für deren Erziehungsabsichten, könnte ein systematisch-pädagogisch verhängnisvoller Fehlgriff und eine Problemzerlegung an falscher Stelle sein. Sie scheint charakteristisch zu sein für, aber auch beschränkt zu sein auf das Konzept des neuzeitlich unterstellten Willens-Subjekts, das sich dazu berufen glaubt und dahin aufmacht, mit der Allmacht seines Schöpfers zu wetteifern.

Auch eine anscheinende relative Unabhängigkeit gelungener Menschwerdung von erzieherischen Aktivitäten bringt mithin die kühne Aufklärungsthese von der ausschließlichen Menschwerdung durch Erziehung nicht bereits zu Fall. Es kann mithin dabei bleiben, bis auf weiteres für möglicherweise wahr zu halten, dass Menschen nur durch Erziehung zu Menschen werden.

Literatur

- Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 4., völlig neu bearbeitete Aufl., Weinheim/München 2001.
- Blaß, Josef: Modelle pädagogischer Theoriebildung, 2 Bde., Stuttgart u.a. 1978.
- Brandt, Reinhard: Wozu noch Universitäten? Ein Essay, Hamburg 2011.
- Casale, Rita u.a.: Entkoppelung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft. Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft, in: Erziehungswissenschaft 21, Heft 41, 2010, S. 43-66.
- Falkenburg, Brigitte: Wie viel erklärt uns die Hirnforschung?, in: Information Philosophie 1, 2012, S. 8-19.
- Frost, Ursula (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Paderborn u.a. 2006.
- Israel, August (Hrsg.): Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. u. 17. Jahrhunderts, Bd. 2, Tschoppau 1879.
- Kant, Immanuel: „Über Pädagogik“ (1803), in: ders.: Werkausgabe, Bd. XII, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, 9. Aufl., Frankfurt/M. 1995, S. 691-761.
- Koch, Lutz/Kauder, Peter/Fischer, Wolfgang: Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien, Hohengehren 1999.
- Koch, Lutz: Kants ethische Didaktik, Würzburg 2003.
- Löwenstein, Sascha: Menschenbilder. Bildgebende Verfahren in der Hirnforschung und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaften, in: Helmer, Karl/Herchert, Gaby/Löwenstein, Sascha (Hrsg.): Bild – Bildung – Argumentation, Würzburg 2009, S. 157-178.
- Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens, München 2008.
- Natorp, Paul: Sozialpädagogik [Theorie der Willenerziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, 1899, 6. Aufl., Stuttgart 1925], besorgt von Richard Pippert, Paderborn 1974.
- Natorp, Paul: Sozial-Idealismus. Neue Richtlinien sozialer Erziehung, Berlin 1920.
- Natorp, Paul: Pädagogik und Philosophie. Drei pädagogische Abhandlungen, besorgt von Wolfgang Fischer u. Mitarbeit v. Jörg Ruhloff, 2. Aufl., Paderborn 1985.
- Niewels, Claudia: Versuchen des Normalen. Folgen bildgebender Verfahren für die allgemeine Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 87, 2011, S. 644-653.
- Platon: Protagoras
- Plaines, Jürgen-Eckhardt: Teleologie als metaphysisches Problem, Würzburg 1995.
- Ruhloff, Jörg: Rezension zum Essay von Reinhard Brandt, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 88, 2012 (im Druck).
- Schönherr, Christian: Skepsis als Bildung. Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer „Konstruktivität“, Würzburg 2003.
- Thompson, Christiane: Bildung und Universität, in: Topologik 10, 2011, S. 118-128.
- Weisskopf, Traugott: Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie, Zürich 1970.

Jessica Dzengel/Katharina Kunze/Andreas Wernet

Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar

I

Die folgenden Überlegungen zur Ausbildungskultur im Studienseminar sind einem Phänomen gewidmet, das wir in Ermangelung besserer Formulierungen als „pädagogischen Jargon“ bezeichnen. Der Forschungskontext, aus dem sie hervorgegangen sind,¹ hatte dabei ursprünglich eine ganz andere Ausrichtung. Wir haben uns dem Studienseminar als einer mit eigentümlichen Negativattribuierungen belegten Ausbildungsphase zugewendet. Unser genuines Anliegen war es, das Unbehagen an der „Zweiten Phase“ der Lehrerbildung empirisch aufzuklären. Dabei haben wir vermutet, dass insbesondere die strukturellen Spannungen zwischen Seminarleitern und Referendaren in Protokollen der seminaristischen Interaktion rekonstruierbar sein werden und dass auf diesem Wege ein material gehaltvoller Blick auf die „Herrschaft“ der Seminarleiter und die „Knechtschaft“ der Referendare möglich sei.

Diese Vermutung hat sich nicht bestätigt. Was wir dagegen regelmäßig sehen, ist eine Form des argumentativen Austauschs, in dem die Potentiale einer rational-diskursiven Bearbeitung pädagogischer Handlungsprobleme nicht ausgeschöpft werden. Stattdessen finden wir einen Modus der Auseinandersetzung, der an der Klärung von pädagogischen Sachverhalten gar nicht interessiert zu sein scheint; eine jargonhafte Rede, die uns außerhalb der Ausbildungssituation vertraut ist, deren Dominanz aber im Kontext der institutionalisierten Bildung überrascht. Dabei überrascht nicht das Phänomen als solches; überraschend ist vielmehr, dass wir es im Kontext der seminaristischen Ausbildung antreffen.

Wenn wir von „pädagogischem“ Jargon sprechen, soll damit nicht behauptet werden, es handele sich um ein genuin pädagogisches Phänomen.

1 Unsere Beobachtung und Überlegungen resultieren aus einem von der DFG geförderten Forschungsprojekt mit dem Titel „Lehrerbildung als Interaktion: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat“, vgl.: <http://www.erz.uni-hannover.de/akurat.html>. Der Projekttitel verweist zugleich auf das Forschungsinteresse und -programm. Datengrundlage der Untersuchung sind deutschlandweit erhobene Protokolle von Haupt- und Fachseminarsitzungen für Lehramtsanwärter.

Vielmehr gehen wir davon aus, dass der Jargon ein allgemeines gesellschaftliches Phänomen darstellt,² das sich vielleicht typischer Weise, aber keinesfalls privilegiert oder gar ausschließlich in pädagogischen Kontexten zeigt.³ Deshalb erscheinen uns, bevor wir unseren Blick auf das Studienseminar richten, einige einleitende Bemerkungen zum Phänomen des Jargon angebracht. In einer kurzen Skizze gehen wir dabei zunächst auf die Physiognomie der jargonhaften Rede ein. Welches sind ihre typischen Kennzeichen? Daran anschließend widmen wir uns der Frage des Redekontextes. Wir plädieren dafür, die Bezeichnung „Jargon“ für jene Kontexte zu reservieren, die mehr oder weniger offensichtlich einem auf Argumente gestützten, problemerschließenden Austausch gewidmet sind. Schließlich setzen wir diese Überlegungen in Relation zum Studienseminar als einem Ort der der Lehrerbildung zugehörigen Ausbildungsinteraktion.

Unter inhaltlich-physiognomischer Perspektive gibt sich die jargonhafte Rede zunächst dadurch zu erkennen, dass sie den Sprecher als „kritisch“, „auf der Höhe der Zeit“ argumentierend und „intellektuell versiert“ ausweist. Es ist nicht die unbeholfene, ideologische Stereotype reproduzierende „Stimme aus dem Volk“, die dem Jargon seinen typischen Klang verleiht. Seine Sprache ist die elaborierte, nicht die restringierte (vgl. zu den Begriffen Bernstein 1981; Oevermann 1972). Es sind nicht die plumpen Parolen, sondern die differenzierten und hintergründigen Sichtweisen, die ihm zur Wirkung verhelfen.

„Kritisch“ zeigt sich der Jargon allerdings nicht durch differenzierte Argumentation, sondern durch die Präntention von Differenziertheit. Er zielt nicht auf sachhaltige Kritik, die etwa als differenzierte Gegenrede die Prämissen und Schlussfolgerungen der vorangegangenen Rede aufnimmt und einer argumentativen Prüfung unterzieht. Das „kritische Potential“ der jargonhaften Rede zeigt sich paradoxerweise nicht in dem Verzicht auf Akklamation. Vielmehr geht die Kritik des Jargon mit hoch konsens- bzw. akklamationsfähigen Aussagen einher und behauptet sich offensiv als differenzierte, die Gegebenheiten durchschauende und mit diesen keineswegs einverständene Geisteshaltung. „Kritisch“ ist sie insofern per se, als sie den „herrschenden Verhältnissen“ grundsätzlich mit Skepsis, nicht selten im Duktus der Skandalisierung entgegentritt. Insofern darf der Jargon für sich in Anspruch nehmen, mutig die Missstände anzuprangern; aber eben genau in jener Art und Weise, die das Publikum nicht „stutzen lässt“, sondern die bei ihm „ankommt“.

Zweifelsohne ist der Jargon normativ orientiert. Der Beifall, mit dem er rechnet, beruht ja auch und vor allem auf einer normativ basierten Zustimmung. Die normativen Implikationen der Rede folgen aber keinem in sich

2 Über den „Jargon der Eigentlichkeit“ sagt Adorno: „Er erstreckt sich von der Philosophie und Theologie nicht bloß evangelischer Akademien über die Pädagogik, über Volkshochschulen und Jugendbünde bis zur gehobenen Redeweise von Deputierten aus Wissenschaft und Verwaltung.“ (Adorno 1962-64, S. 416).

3 Eingedenk der Schwierigkeit, einen Kontext *als* pädagogischen zu qualifizieren.

konsistenten Wertstandpunkt. Wir haben es nicht mit der inneren Überzeugung einer Gesinnungsethik (vgl. Weber 1919) zu tun, die dem rationalen Diskurs dort ausweichen muss, wo dieser ihre Grundlagen untergräbt, die also den Rationalismus einseitig in ihren Dienst nimmt. Der Jargon ist beispielsweise nicht dem Wertstandpunkt der Bildung verpflichtet, der, weil er davon überzeugt ist, die schulische Notengebung unterlaufe grundlegend das Bildungsideal, grundsätzlich und „kompromisslos“⁴ eine Schule ohne Noten fordert. Er ist vielmehr dazu bereit, in einem Atemzug zunächst die Tatsache der Leistungsbeurteilung unter Berufung auf die Bildungsidee grundsätzlich anzuprangern, um anschließend die Willkürlichkeit der Notengebung zu kritisieren: „Noten überhaupt sind schlecht und außerdem sollte es bei der Notengebung gerecht zugehen.“ Dass die Idee der Notengerechtigkeit grundlegend eine Bejahung der schulischen Leistungsbeurteilung voraussetzen muss, ist dem Jargon gleichgültig. Nonchalant würde er den Widerspruch glätten. „Wenn schon Noten, dann bitte gerecht!“

Entsprechend gelten auch Beifall und Zustimmung nicht im strengen Sinne einer spezifischen Werthaltung, sondern der kritischen Attitüde. Der Jargon konstituiert keine ethische Gemeinschaft, sondern eine Geschmacksgemeinschaft.

Der Jargon operiert also mit einem Arsenal logisch, normativ und empirisch unverbundener Vorstellungen einer besseren Welt, die sich sowohl einem Rationalitätsanspruch als auch einem in sich konsistenten Wertstandpunkt entziehen und die kaum Widerspruch dulden. Sie lassen sich zwar analytisch leicht widerlegen – es braucht keine aufwändige Begründung, um die argumentative Insuffizienz des Sprechakts: „Ich bin eigentlich gegen Schulnoten; aber wenn schon, dann bitte gerecht“ zu dechiffrieren. Interaktionspraktisch ist ein argumentativer Einwand aber kaum möglich, denn der Jargon hält sich nicht an die Regeln des argumentativen Austauschs. In der konkreten Kommunikationssituation würde er dem Einwand der logischen Inkonsistenz der gleichzeitigen Forderung der Abschaffung der Noten und ihrer gerechteren Ausgestaltung mit einem lapidaren „na und?“ begegnen.

Das funktioniert auch deshalb, weil die jargonhaften Meinungsäußerungen dem Zeitgeist derart entsprechen, dass sie eine Gegenforderung inhaltlich kaum zulassen. So ist es etwa kaum möglich, der Präntention, Schulnoten seien schlecht, zu widersprechen, ohne mit dem Vorwurf rechnen zu müssen, ein herz- und verständnisloser Mensch zu sein.

Ebenso wichtig wie die Bestimmung der Physiognomie des Jargon ist der Kontext, in dem er sich artikuliert. Bestimmte Bühnen der Interaktion scheinen geradezu prädestiniert dafür zu sein, die jargonhafte Rede zu befördern. Bleiben wir im Feld des Pädagogischen, so würde es nicht verwundern, wenn etwa bei einer Elternversammlung zur Diskussion der pädagogischen Programmatik eines Schülerladens der Jargon als tragender Modus des Aus-

4 Im Sinne der spezifischen „Verantwortungslosigkeit“ der Gesinnungsethik, vgl. Weber 1919, S. 80.

tauschs diagnostiziert werden könnte. Diese Vermutung ließe sich auf der Folie der vorgeschlagenen Charakterisierung des Jargon leicht plausibilisieren. Weil eine solche Zusammenkunft, anders etwa als die anschließenden Privatgespräche, im halböffentlichen Raum einer grundsätzlichen Rationalitätserwartung an die Redebeiträge unterworfen ist, gleichzeitig aber die argumentative Orientierung nicht auf die argumentative Dignität (z.B. logische Konsistenz) gerichtet ist, sondern wesentlich dem Ausdruck der subjektiven Standpunkte und Präferenzen der Beteiligten dient, weil die Zusammenkunft auf die Formulierung eines in sich floskelhaften Textes hinzielt (das Programm des Schülerladens) und weil sie am Ende zur konsensualen Durchsetzung einer Position führen muss, wäre es nicht überraschend, jene Form eines nur scheinbar argumentativen, auf Akklamation gerichteten Austauschs zu finden, die für den Jargon charakteristisch ist.

Mit dieser ad-hoc-Bestimmung können wir die Bühnen des Jargon nach zwei Richtungen hin abgrenzen. Es scheint zur Präzisierung des Phänomens sinnvoll zu sein, zunächst all jene kommunikativen Praktiken, die jenseits des argumentativen Austauschs angesiedelt sind, nicht der Sphäre des Jargon zuzuordnen. Dort, wo in geselligen Runden geplaudert und gewitzelt wird (Privatzusammenkünfte aller Art), wo sich Freunde treffen, um sich zu erzählen, dort wo geklatscht wird (Bergmann 1987) oder wo Tischgespräche stattfinden (Keppler 1994), hätte es kaum Sinn, von Jargon zu sprechen. Ein Sprechakt, der in anderem Zusammenhang als typisches Beispiel einer jargonhaften Rede gelten könnte, gewinnt im Kontext eines privaten Gesprächs unter vier Augen eine andere performative Qualität: Weder erhebt er einen Geltungsanspruch, noch erheischt er Akklamation.

Umgekehrt können alle konstitutiv an Geltungsfragen orientierten Bühnen der Interaktion als Orte der Mobilisierung einer Jargonresistenz angesehen werden. Darin kommt zweierlei zum Ausdruck. Zum einen stellt die jargonhafte Rede im argumentativen Diskurs eine Störung dar. In der Logik des akklamationserheischenden, auf den Effekt zielenden Austauschs können keine argumentativen Problemerschließungen vorgenommen werden. Sowie die Qualität eines Kunstwerks sich aus seiner Publikumsbeliebtheit ergibt, so wenig erweist sich die Triftigkeit des Arguments am Applaus, den es erhält. Zum anderen aber stellt der jargonhafte Austausch eine Art Imitation des argumentativen Austauschs dar. Der Jargon erhebt nämlich durchaus den kommunikativen Anspruch argumentativer Triftigkeit. Nur kümmert sich die kommunikative Wirklichkeit um diesen Anspruch nicht grundlegend. Im übertragenen Sinn könnten wir von einem „performativen Selbstwiderspruch“ sprechen. Die Orientierung an rationalen Geltungsansprüchen, die jargonhaft unterlaufen wird, muss zum Schein aufrechterhalten bleiben, um dem Jargon die Bühne zu verleihen, die er benötigt.

5 Überhaupt fällt die Nähe zu den Bestimmungen zur Kulturindustrie ins Auge (vgl. Horkheimer/Adorno 1947). Das kulturindustrielle Gebilde steht dem autonomen Kunstwerk so gegenüber, wie der Jargon dem Diskurs.

Die Ähnlichkeit zwischen argumentativem Austausch und Jargon besteht aber nicht nur darin, dass der Jargon Anleihen am Argument nimmt. Die Ähnlichkeit besteht auch darin, dass im praktischen Vollzug des argumentativen Austauschs Aspekte des „Erfolgs“⁶ kommunikativ von Bedeutung sind. Die Zustimmung stellt zwar keine Stärkung des Arguments dar. Sie stellt aber eine Stärkung der Position des Redners dar. Insofern ist es gerechtfertigt, den argumentativen Austausch nicht einfach durch die Abwesenheit des Jargon zu charakterisieren, sondern durch eine Daueranstrengung der Aufrechterhaltung der Logik des besseren Arguments und der Proponenten-Opponenten-Logik (Wellmer 1986) im argumentativen Austausch. Komplementär zur Jargonresistenz kann aus dieser Perspektive heraus jede Diskursituation als eine jargonaffine Situation charakterisiert werden. Die empirische Frage bleibt dann, ob und wie es ihr gelingt, gegen die Tendenzen eines jargonhaften Austauschs den argumentativen Austausch zur Geltung zu bringen und aufrecht zu erhalten.

Wo auch immer man die gesellschaftlichen Orte des Diskurses lokalisieren will, – zweifelsfrei gehört das Universitätsseminar als Ort der universitären Ausbildung im Sinne der gesellschaftlichen Institutionalisierung des „zwanglosen Zwangs des besseren Arguments“ (Habermas 1973) potentiell und seinem Anspruch nach⁷ dazu. Das gilt jedenfalls für alle Seminarformen, die der „denkenden Ordnung der empirischen Wirklichkeit“ (Weber 1973) verpflichtet sind und die über die Präsentation, Rezeption und Einpflanzung von Wissensbeständen hinausgehen. Eine zentrale Leistung dieser Form der universitären Ausbildung kann allgemein darin gesehen werden, den Teilnehmern zu ermöglichen, eine Rolle in dem so institutionalisierten Diskursrahmen einzunehmen. Über die Weitergabe von Wissen und die Förderung kognitiver Fähigkeiten hinaus kann die universitäre Ausbildungslogik beschrieben werden als Einübung einer spezifischen Diskurskultur. Diesbezüglich stellt das Universitätsseminar eine „geschützte Bühne“ des argumentativen Austauschs dar. Der Schutz besteht darin, dass die „Novizen des Diskurses“ einerseits angehalten und dabei unterstützt werden, eine Diskutantenrolle einzunehmen, etwaige Unzulänglichkeiten aber andererseits in mehr oder weniger großem Ausmaß gewährt werden.⁸

Insofern die universitäre Ausbildungssituation der Einübung einer Diskutantenrolle dient, dürfen wir vermuten, dass die empirisch selbstverständlich auch dort vorfindliche Tendenz zur jargonhaften Rede ein typisches

6 Mit dem Erfolgsbegriff schließen wir hier an Habermas Unterscheidung zwischen erfolgs- und verständigungsorientiertem Handeln an und meinen damit jedwede Orientierung an instrumentellen und strategischen Zielen.

7 Die schwierigen Fragen, ob dieser Anspruch sich empirisch rekonstruieren lässt und in welchem Maße die unterschiedlichen universitären Fachkulturen sich diesbezüglich unterscheiden, wollen wir aussparen.

8 Dieser Schutz kann diskurstheoretisch als Defizit interpretiert werden, insofern damit zumindest eine der Bedingungen der „idealen Sprechsituation“, nämlich die gleiche Chance, regulative Sprechakte zu verwenden (z.B. erlauben oder verbieten), systematisch nicht erfüllt ist.

und erwartbares Misslingen der Rolleneinnahme als Diskutant darstellt, das im Ausbildungskontext eine systematische Korrektur mindestens dadurch erfährt, dass die Form des diskursiven Austauschs gegen die jargonhaften Beiträge aufrecht erhalten wird. Zwar bietet die Nähe zwischen Jargon und Austausch den Diskursteilnehmern eine Option, den Anforderungen einer Diskutantenrolle äußerlich gerecht werden zu können (insofern wohnt dem Jargon im Kontext der Ausbildungssituation ein kooperatives Moment inne). Allerdings wird diese Rolle im jargonhaften Austausch nur formal eingenommen, ohne dass sie material angemessen gefüllt wird. Es bleibt bei einer bloß äußerlichen Kooperation und insofern beim Schein eines Diskurses. Denn was äußerlich und der Form nach den Rollenerwartungen an die Seminarteilnehmer entspricht, wird auf inhaltlicher Ebene unterlaufen. Die Diskutantenrolle wird nicht im Modus argumentativer Rationalität eingenommen.⁹

Die Situation im Studienseminar ist kommunikationslogisch derjenigen im Universitätsseminar analog. Auch hier wird der Diskurs- und Rationalitätsanspruch institutionell zum Ausdruck gebracht. Alleine schon die Seminarsituation – in der ein Thema spezifiziert ist, ein Dozent als Experte und Diskussionsleiter für den Verlauf der Sitzungen verantwortlich ist, eine zeitliche Struktur vorgegeben ist und eine Disziplinierung des kommunikativen Austauschs durch Prozeduren der Gesprächsrollenverteilung stattfindet – ist einem gegenüber der Alltagssituation gesteigerten Rationalitätsanspruch verpflichtet.¹⁰ Dieser Anspruch ist nicht nur durch die institutionelle Rahmung gesetzt. Er wird auch durch Programmatiken und internalisierte Rationalitätsansprüche der Akteure repräsentiert. Wir können diese Annahme hier nicht empirisch untermauern. Es scheint uns aber evident zu sein, dass sich die Ordnungen, die institutionalisierte Bildungsverhältnisse regulieren, durchgängig auf fachliche Rationalität stützen. Ebenso evident scheint es uns zu sein, dass Akteure – jedenfalls in der Regel – mit ihrer Teilnahme an institutionalisierter Bildung sowohl ihre passiven Erwartungen als auch ihre aktive Rolle am Modus gesteigerter Rationalität orientieren.

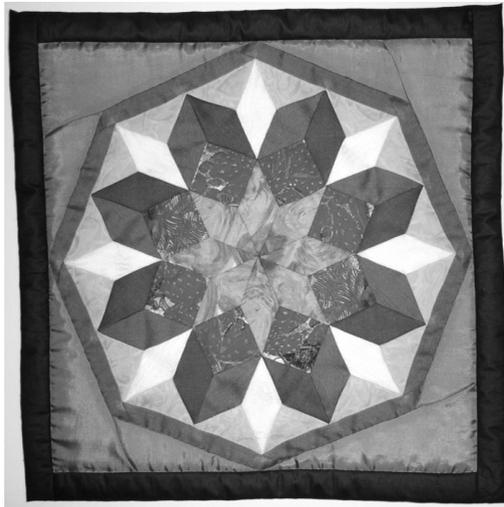
Als einzige systematische Differenz zwischen Studien- und Universitätsseminar lässt sich die „Praxisnähe“ des Studienseminars anführen. Es ist zwar nicht der Ort der handlungspraktischen Einweisung und Einübung. Aber der Fokus des Diskurses weist in eine andere Richtung als im Universitätsseminar. Zielt er hier auf Theoriebildung, geht es dort um die rationale Überprüfung pädagogischer Handlungsoptionen, ihrer Begründung und ihrer normativen Prämissen.¹¹ M.a.W.: Hier wie da geht es um die Überprüfung von Geltungsansprüchen der Wahrheit. Auch das Studienseminar ist diesem Gel-

9 Uns sind keine Forschungsbeiträge bekannt, die die Logik der Seminarinteraktion in dieser Richtung empirisch in den Blick nehmen. Es sollte deutlich werden, dass wir in unserer hypothetischen Konstruktion kein idealisierendes Modell verfolgen, sondern ein Modell der spannungsreichen Realisierung des Moments von Diskursivität.

10 Insgesamt können die Bildungsinstitutionen in der modernen Gesellschaft als zentrale Orte des „kognitiven Komplexes“ (Parsons/Platt 1990) und deshalb als Statthalter des Rationalismus beschrieben werden.

11 Letzteres ist nicht zu verwechseln mit einem normativen Diskurs.

tungsanspruch verpflichtet. Es kann seinem Anspruch auf Praxisnähe nicht dadurch gerecht werden, dass es die Frage, was pädagogisch getan werden *soll*, zu beantworten verspricht. Auch die Diskurse des Studienseminars dienen der Überprüfung, das heißt der Infragestellung von Gewissheiten und Überzeugungen, die das pädagogische Handeln betreffen. Allerdings können und müssen die Diskurse des Studienseminars auf eine Theoriebildung, die über die rationale Diskussion pädagogischer Handlungsprobleme hinausgeht, verzichten. Die sachhaltige Erschließung pädagogischer Handlungsprobleme und Sachverhalte besteht hier wesentlich in der Analyse konkreter Handlungsverläufe und potentieller Handlungsalternativen und der sie begleitenden normativen Konzepte. Diese Klärungen münden weder in praktische Handlungsanleitungen noch in die Formulierung theoretischer Modelle.



Allgemein können wir auf der Grundlage unserer Analysen zum Studienseminar sagen, dass eine Bearbeitung pädagogischer Handlungsprobleme im Modus eines diskursiven Austauschs von Argumenten empirisch kaum anzutreffen ist. Der im Studienseminar dagegen häufig anzutreffende Jargon stellt unseren empirischen Einblicken nach eine Quelle der Nichtrealisierung der Potentiale einer „rationalen Pädagogik“ im Sinne der Etablierung eines pädagogisch reflexiven Diskurses dar. Dabei unterläuft der jargonhafte Austausch nicht nur die Erwartungen in eine auf Rationalität gegründete Ausbildung; er konterkariert den Anspruch sachhaltiger Argumentation. Darunter leidet insbesondere das Interesse an der Klärung des pädagogischen Gegenstands. Wie der Jargon überhaupt suggeriert sein Beitrag im Studienseminar zwar dieses Interesse; faktisch bleibt es aber beim Interesse an der Akklamation auf Kosten der Sache. Die Diskussion des Problems erfolgt nicht im Modus des Erschließens und In-Frage-Stellens, wie er für einen am Diskurs ausgerichteten

Austausch charakteristisch wäre. Damit aber bleibt die Sache nicht nur unthematisiert; vielmehr wird sie durch den Jargon verdeckt. Im Zuge des vermeintlich problemorientierten Austauschs zustimmungserheischender Thesen verliert und verflüchtigt sich der Gegenstand potentieller pädagogischer Aufklärung. Was zurückbleibt, ist nicht ein Unthematisiertes, sondern ein im jargonhaften Austausch scheinbar hinreichend Thematisiertes.

Wie dieses „Verschwinden“ des Problems im jargonhaften Austausch vor sich geht, wollen wir im Folgenden an Hand der mikrologischen Untersuchung zweier Interaktionssequenzen aus zwei unterschiedlichen Hauptseminarveranstaltungen zeigen.

II Fallrekonstruktionen

Die zuerst rekonstruierte Sequenz entstammt der Abschlussdiskussion einer Hauptseminarssitzung zum Thema „Tafel, Overhead-Projektor, Flipchart – benötigen wir diese alten Hüte noch?“. Vorausgegangen ist eine Gruppenarbeitsphase, während derer die Referendare angehalten waren, sich jeweils mit einem der genannten Medien zu beschäftigen. Darauf folgte eine Präsentation der Arbeitsergebnisse im Plenum. Auf den neuerlichen Impuls der Seminarleiterin hin („Wir sollten aber noch mal zurückkommen. Die Leitfrage war ja sind es alte Hüte?“) entspinnt sich eine Abschlussdiskussion, deren erste drei Beiträge handhabungstechnische Vor- oder Nachteile der jeweiligen Medien kommentieren. Danach meldet sich Herr Blume zu Wort:

Herr Blume: Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen, nämlich einmal um Medienkompetenz und da ist es egal obs die Tafel, der OH-Projektor oder ne PowerPoint-Präsentation gibt,

Sein Einstieg nimmt eine aus der unmittelbaren Involviertheit in den argumentativen Austausch herausgehobene Metaperspektive in Anspruch, die es ihm ermöglicht, die vorausgegangene Debatte inhaltlich zu systematisieren. Die einleitende Wendung „ich glaube“ erfüllt dabei eine soziale Funktion: Der apodiktische Charakter einer Setzung wird vermieden und die Wucht des mit dem ordnenden Sprechakt erhobenen Führungsanspruchs abgemildert. Die Selbstthematisierung erleichtert es den übrigen Anwesenden an seinen Systematisierungsvorschlag anzuschließen, indem sie diesen aufnehmen oder Gegenpositionen einbringen.

Inhaltlich setzt Herr Blume zu einer Differenzierungsfigur an: Anders als die Ankündigung „Es geht hier um zwei Sachen“, mit der die zentrale Bedeutsamkeit der in Rede stehenden Inhalte herausgehoben worden wäre, markiert die realisierte Gestalt „Es geht hier um zweierlei Sachen“ deren sachliche Verschiedenheit. Erwartungsgemäß wird auch im Anschluss mit „nämlich einmal um Medienkompetenz“ einer der beiden zu unterscheidenden Aspekte benannt, der andere bleibt jedoch unaufgeführt. Dies irritiert insofern, als die auf Verschiedenheit abzielende Ankündigung inhaltlich auf ih-

ren Gegenpart angewiesen ist. Die angekündigte sachliche Differenzierung bleibt – zumindest zunächst – uneingelöst.

Stattdessen bezieht sich der Sprecher in einem Einschub auf das von der Seminarleiterin vorgegebene Sitzungsthema (s.o.: „Tafel, Overhead-Projektor, Flipchart – benötigen wir diese alten Hüte noch?“). Dieses wird unter Modifizierung des dritten Aufzählungsbestandteils (Power-Point anstelle von Flipchart) aufgenommen und als „egal“ markiert. Mit der weder sprachlich noch sachinhaltlich erzwungenen Kritik distanziert sich Herr Blume scharf von der seitens der Seminarleitung vorgegebenen Thematisierungslogik und verlässt interaktionsdynamisch die zuvor prätendierte Metaperspektive, noch bevor die begonnene Differenzierungsbewegung zu Ende geführt ist.

Inhaltlich richtet sich sein Urteil gegen die plakative Diskussionsvorgabe. In der Sache ist die Kritik dabei unmittelbar nachvollziehbar, denn der nach dem Muster „Kann, was gestern gegolten hat, heute nicht mehr richtig sein“ konstruierte, sloganartige Impuls „Sind es alte Hüte?“ evoziert keine sachhaltige Diskussion, sondern eine Affirmationslogik. Er legt nahe, dass es darum geht, die altbewährten Medien „neu“ zu entdecken und sich entsprechend normativ zu positionieren. Folgt man der Vorgabe steht eine Reflexion des Problems des Medieneinsatzes im schulischen Unterricht insofern gar nicht ernsthaft zur Diskussion.

In Anknüpfung an seinen Hinweis auf das Problem der Medienkompetenz lässt sich Herrn Blumes Einwand sachinhaltlich etwa folgendermaßen paraphrasieren: „Nein, die Tafel und der Overhead-Projektor sind keine alten Hüte, sondern haben wie auch die Power-Point-Präsentation, ein methodisches Eigenrecht. Diesem Rechnung zu tragen erfordert aber eine eigene Kompetenz und da liegt das eigentliche Problem“. Vor dem Hintergrund dieses durchaus aufschlussreichen Arguments überrascht nun allerdings der Fortgang von Herrn Blumes Argumentation:

Herr Blume: (...) wenn die langweilig gestaltet is, wie unsere Tafelbilder ja wahrscheinlich auch meistens, also so n dynamisches Tafelbild hab ich im Unterricht noch nie entworfen (Gelächter), schön schön schön wär das,

Inhaltlich setzt er mit „wenn die langweilig gestaltet is“ zu einer Begründung seiner vorherigen Einschätzung „und da is es egal“ an: Das eigentlich diskussionswürdige Problem ist nicht die Frage, ob man Medien im Unterricht einsetzt, sondern welche Kompetenzen ein sinnvoller und angemessener Einsatz erfordert. Faktisch führt der Sprecher diesen Einwand jedoch nicht aus. Der unausgesprochene Teil liegt zwar „in der Luft“ („Wenn die Power-Point-Präsentation langweilig gestaltet ist, dann ist es besser, man verzichtet ganz darauf“), wird jedoch nicht expliziert. Stattdessen beansprucht das Argument einen stillschweigenden Konsens darüber, was im Fall einer langweiligen Gestaltung passiert und welche Konsequenzen sich mit Blick auf die Frage der Medienkompetenz daraus ergeben. Damit operiert der Einwand nicht über ein Sachargument, sondern suggestiv: Die Anmerkung lädt nicht zur Auseinandersetzung ein, sondern zur Zustimmung. Sie dient der Reproduk-

tion und Bestätigung einer gemeinsamen Sicht der Dinge und induziert insofern eine dem diskursiven Wettstreit der Argumente geradezu entgegengesetzte Interaktionsdynamik.

Der damit etablierte Zustimmungskontext erfährt über den Folgesprechakt eine Steigerung: Mit der Bemerkung „wie unsere Tafelbilder ja auch“ installiert der Sprecher eine Analogie, die sich auf den ersten Blick auf der Sachebene zu bewegen scheint. Power-Point-Präsentation und Tafelbild. Der sprachlich unerzwungene Vergemeinschaftungszusatz „unsere“ erzeugt jedoch eine Unwucht, die dazu führt, dass der Analogieschluss inhaltlich nicht mehr funktioniert: „Wir und unsere Tafelbilder“ kann nicht für „Power-Point-Präsentationen im Allgemeinen“ sprechen. Das sich hier wie selbstverständlich einschleusende Vergemeinschaftungsmotiv nimmt dem Sprechakt aber nicht nur seine inhaltliche Schlüssigkeit, sondern vor allem seinen argumentativen Status: Aus dem Sachargument wird ein Vergemeinschaftungsappell. Verstärkt wird diese Bewegung durch den Zusatz „ja“. Dieser nimmt in Anspruch, dass das Vergemeinschaftungsmotiv von den Anwesenden per se geteilt wird. Ein so geführtes Argument setzt jedoch nicht auf das Aufschließen der Sache, sondern auf Akklamation.

Mit den folgenden Anfügungen „wahrscheinlich“ und „meistens“ wird dann die mit der Vergemeinschaftungsgeste implizierte Vereinnahmungstendenz relativiert und abgemildert, und zwar ebenfalls in Zustimmung erheischender Form: Dabei verstärken die Zusätze die implizite Appellstruktur der These („Ist doch so, oder?“).

Sowohl inhaltlich als auch interaktionslogisch bietet das augenzwinkern-de Eingestehen der eigenen Fehlbarkeit den Adressaten ein starkes Solidarisierungsangebot, indem sie zugleich als Mitglieder einer exklusiven Gruppe und als Menschen angesprochen werden, die mit äußeren Anforderungsmaßstäben aus einer gewissen Erfahrungsgesättigtheit heraus souverän umgehen können und sich nicht perfektionistisch überdreht auf theoretischer Ebene mit ihnen herumschlagen müssen. Dieser Erfahrenheitsgestus erfährt durch den Kommentar „schön schön schön wär das“ eine erneute Verstärkung. Sprechaktlogisch impliziert diese zugleich die weitere Schwächung potentieller Gegenpositionen: Indem die äußere Anforderung eines lehrbuchmäßig-gelungenen Tafelbildes als naiv und realitätsfern markiert wird, werden implizit zugleich potentiell Andersmeinende als weltfremd qualifiziert: Wer sich dem Vergemeinschaftungsangebot entzieht, offenbart damit einen Mangel an praktischer Erfahrung und entsprechend „gesundem“ Urteilsvermögen. Ihren interaktionslogisch unproblematischen Platz hat diese Sprechaktvariante überall dort, wo wir es mit einer Gesinnungsgemeinschaft zu tun haben. In diesen Zusammenhängen dient der jargonhafte Austausch der kollektiven Selbstvergewisserung und wechselseitigen Erbauung, indem er die gemeinsam geteilte Sicht der Dinge reproduziert und bestätigt.

In dem einem sachhaltigen argumentativen Austausch verpflichteten Studienseminar jedoch versperrt die von Herrn Blume realisierte Thematisierungslogik die Möglichkeit einer Erschließung seines für den vorliegenden

Diskussionszusammenhang alles andere als sinnlosen Hinweises auf das Problem der Medienkompetenz. Die Problemhaltigkeit der in Rede stehende Sache gerät aus dem Fokus und kann nicht weiter verfolgt werden. Vor dem Hintergrund der zustimmungsträchtigen Formeln erscheint sie zuletzt als von unrealistisch-praxisfernen Ansprüchen heraufbeschworenes Pseudo-Problem.

Die in dieser kurzen Sequenz realisierte, auf Akklamation statt Sachhaltigkeit abgestellte „Problemvernebelungslogik“ ist ein zentrales, immanentes Prinzip dessen, was wir als „pädagogischen Jargon“ bezeichnen. In diesem Zusammenhang lassen sich die sprachlichen Zusätze „ja“ und „oder?“ als jargon-indikative Floskeln identifizieren. Nicht in dem Sinne, dass ihr Vorkommen eindeutig auf eine Interaktionsstruktur verweisen würde, der die Pragmatik eines jargonhaften Austauschs zu Grunde läge, aber doch so, dass sie als charakteristisch für die jargon-typische Kultivierung zustimmungsträchtiger pseudo-problematisierender Floskeln gelten können.

Ein pragmatischer Kontext, dem die hier realisierte strukturelle Logik des Austauschs stark ähnelt, sind Talkshowdiskussionen: Hier geht es systematisch nicht darum, eine Sache argumentativ aufzuschließen. Der Spielcharakter des Gesprächs beruht nicht auf einem Wettstreit der Argumente, das Spiel dreht sich vielmehr um Akklamation, die streitenden Parteien buhlen um den Applaus des Publikums. Jochen Kade hat das Resultat dieser Dynamik in einer Analyse des Talkshowformats „Sabine Christiansen“ folgendermaßen resümiert: „Die Talkshow hat kein geteiltes Wissen erzeugt. Sie hat vielmehr vielfältige unverbunden nebeneinander stehende Wissensbehauptungen kommuniziert, ihnen einen Selbstdarstellungsraum gegeben, und damit über die Pluralität der Wissensbehauptungen zugleich das Nichtwissen als die andere Seite dieser Wissensbehauptung indirekt zur Sprache gebracht.“ (Kade 2003, S. 372)

Verfolgen wir diese Dynamik am Beispiel von Herrn Blumes Beitrag noch zu Ende:

Herr Blume: (...) aber um die Medienkompetenz geht es zum einen und dann geht es natürlich auch um den Wechsel der Medien um das Ganze spannend zu halten, also in vierzig Jahren noch nicht nur aber auch völlig ohne Power-Point zu arbeiten würde heißen auch was ganz Wichtiges für das Berufsleben der der Schülerinnen und Schüler rauszuhalten, oder des Unilebens auf das wir die bilden sollen, weil da müssen die mit neuen Medien umgehen. Und die völlig außen vor zu lassen kann ich mir nicht vorstellen.

Zunächst kommt der Sprecher auf seine anfängliche Unterscheidungsfigur zurück: Der Gesichtspunkt Medienkompetenz war bereits benannt, als zweiter wird nun der „Wechsel der Medien“ ins Feld geführt. Entgegen der auf Ausdifferenzierung abgestellten ursprünglichen Anlage der Argumentationsstruktur („zweierlei Sachen, zum einen“) führt der Sprecher mit der Überlegung, dass es auch auf den „Wechsel der Medien“ ankäme, inhaltlich einen Aspekt ein, der nichts Neues oder Ergänzendes eröffnet, sondern selbst ein Teilbereich der Frage eines kompetenten Umgangs mit dem Medieneinsatz im schulischen Unterricht ist. An Stelle der angekündigten Komplexitätsstei-

gerung wird also eine Komplexitätsreduktionsfigur gesetzt, die ihren sprechaktlogischen Ausdruck darin findet, dass das „zum einen“ nicht mit „zum anderen“ fortgesetzt wird, sondern mit „und dann“. Darüber hinaus findet sich auch hier wieder ein jargon-indikativer Zusatz, nämlich das „natürlich“. Ebenso wie die bereits genannten Anfügungen „ja“ und „oder?“ unterstellt diese Anmerkung Fraglosigkeit und evoziert Affirmation anstelle kritischer Bezugnahme.

Über die angeschlossene Begründung „um das Ganze spannend zu halten“ wird die begonnene Simplifizierungsbewegung noch gesteigert, denn damit verliert das Problem vollends seine Fraglichkeit. Die Thematisierung erfolgt stattdessen im Modus der Gewissheit, womit die realisierte Figur fast schon den Charakter einer Empfehlung erhält: „Es ist nicht so relevant, sich den Kopf über die einzelnen Medien und die Frage ihres Einsatzes zu zerbrechen, wichtig ist vielmehr, die Medien zu variieren, damit den Schülern nicht langweilig wird.“ Pointiert ließe sich hier von einer diskursiven Problembeilegung über die komplexitätsreduzierende Thematisierung im Gewissheitsmodus statt einer Problemschließung über Thematisierung im Modus der Fraglichkeit sprechen – ein zentrales Strukturmerkmal des pädagogischen Jargons.

Vor dem Hintergrund der Simplifizierungsschleife irritiert es dann schon fast nicht mehr, dass Herrn Blumes Beitrag in einer sowohl sachinhaltlich als auch argumentationslogisch völlig überraschenden Volte endet, nämlich damit, dass er eine Lanze für den Einsatz von Power-Point-Präsentationen im Unterricht bricht. Inhaltlich begibt er sich mit diesem Standpunkt in Opposition zum seitens der Seminarleiterin suggerierten Bekenntnis zur „guten alten“ Tradition. Seine Begründungsbewegung unterläuft jedoch erneut einen auf Klärung in der Sache ausgerichteten Fokus. Genau genommen ließe sich von einer interaktionsdynamischen Falle sprechen: Dem Pauschalargument, dass Schüler den Umgang mit neuen Medien lernen müssen, kann niemand widersprechen. Zur Aufklärung des Problems eines angemessenen Medieneinsatzes oder zur Beantwortung der Frage, ob Tafel, Overhead-Projektor und Flipchart noch gebraucht werden, trägt es jedoch nichts bei. Auch war nie die Rede davon „völlig ohne Power-Point zu arbeiten“, schon gar nicht „in vierzig Jahren noch“. Auch ohne die in sich unstimmmige Argumentationsstruktur im Detail auszuführen wird deutlich, dass die hier realisierte sachabgewandte Mobilisierung kritik-immunisierten Platituden für die Adressaten keinen Anlass für eine Diskussion bietet, die sich dem Einsatz von Power-Point im Unterricht im Sinne eines Handlungsproblems widmet. Anstatt – wie der Beginn des Beitrags vermuten ließ – eine ernsthafte Reflexion zu induzieren, realisiert der Sprecher in der Kultivierung pseudo-kritischer Floskeln eine auf Effekt und Akklamation ausgerichtete Selbststilisierungsgeste.

Insgesamt ist die von Herrn Blume realisierte Jargon-Variante auf Verge-meinschaftung ausgerichtet. Im Unterschied dazu lässt sich der Stil des zweiten Falls, Frau Chassez, als distinktiv und exkludierend charakterisieren. Bei der für die Rekonstruktion dieser Spielart herangezogenen Sequenz handelt

es sich um einen Ausschnitt aus einer Semindiskussion zum Thema „Leistungsbeurteilung“. Als Gesprächsimpuls dient eine Stelle aus dem Filmklassiker „Die Feuerzangenbowle“, die – eine entsprechende Aufforderung des Seminarleiters verbügend – diskutiert wird, als stellte sie ein Protokoll realen Unterrichts dar. Konkret handelt es sich um eine Szene, in der sich der Hauptprotagonist Hans Pfeiffer und Oberlehrer Dr. Brett erstmals im Geschichtsunterricht begegnen. Eigentlicher Gegenstand ist ein symbolischer Machtkampf zwischen Pfeiffer und Brett, den der Lehrer für eine eindruckliche Inszenierung seiner Überlegenheit zu nutzen weiß.¹² Teil dieses Spiels ist eine mündliche Prüfung über die als Hausaufgabe zu bearbeitende Völkerwanderung. Kaum zufällig benennt Dr. Brett als Prüfungskandidaten dafür Pfeiffers Banknachbarn, den Schüler Knebel. Über eine Fangfrage richtet Brett die Prüfung genau auf dasjenige Thema aus, das Knebel eigentlich vermeiden wollte, nämlich die Wanderung der Goten. Pfeiffer hilft daraufhin seinem an ihn appellierenden Banknachbarn, indem er mit einem Taschenspiegel Lichtreflexe erzeugt und damit die entsprechenden Länder auf der Landkarte anzeigt. Auf dieser Basis ist es Knebel – wenn auch unbeholfen – möglich, die geographischen Wanderungsbewegungen darzulegen. Schließlich beendet Oberlehrer Brett die Prüfungssituation, indem er Knebels Leistung mit einer Vier quittiert und auf dessen halbherzigen Protest, dass er doch der Sache nach eher eine Zwei verdient habe, hin feststellt, diese Note gebühre Pfeiffer. Sich diesem, seinem eigentlichen Adressaten, zuwendend und dessen Taschenspiegel einkassierend, beendet Brett das Machtspiel, indem er Pfeiffers Trick als altbekanntes hinstellt und ihm zudem mit den Worten „Und was machen Sie bei Regen?“ bescheinigt, dass er – hätte die Sonne nicht geschienen – mittellos gewesen wäre.

Unter den Referendaren entsteht eine rege Debatte um die Bewertungspraxis von Dr. Brett. Sie widmet sich dem Problem der Bedrohung einer objektiven Urteilsfähigkeit durch persönlich geprägte Motive. Im Kontext der Diskussion über die Filmszene argumentiert Frau Chassez, dass Pfeiffer dem Lehrer Dr. Brett bisher unbekannt gewesen sei, worauf Herr Dunker entgegnet, dass dies zwar zutrefte, allerdings aus der filmischen Inszenierung hervorgehe, dass zwischen Lehrer und Schüler eine spontane, gegenseitige Sympathie auszumachen sei. Daraufhin findet folgende Interaktion statt:

Frau Chassez: Das ist ja auch nicht verwerflich oder?

Herr Dunker: Das finde ich nicht verwerflich aber du sagst er kannte ihn nicht aber

Frau Bernhard: Beeinflusst vielleicht seine Bewertung.

Herr Dunker: Genau.

Frau Chassez: Also meine wird auch beeinflusst und eure mit Sicherheit auch.

Frau Bernhard: Das sollte aber nicht so sein (lachen)

12 Eine ausführliche Beschreibung und Interpretation der Filmszene ist für die nachfolgenden Ausführungen nicht von Belang, daher verzichten wir darauf. Die kurze Skizze dient lediglich zur Vergegenwärtigung der Inhalte, um die sich die rekonstruierte Debatte dreht.

Frau Chassez: Ja ich weiß aber dafür bin ich auch nur'n Mensch (lacht)

Herr Dunker: Ich sage ja nur dass zwei Antworten zwei identische Antworten nicht zwangsläufig äh

Frau Bernhard: Das s das was du vorhin gesagt hast

Herr Dunker: das gleiche Urteil (uv.)

Frau Bernhard: dass diese Erwartungshaltung vorher klar sein muss für mich selbst

Herr Dunker: Genau

Frau Chassez: Aber hast du zu jedem mal ganz blöd reingefragt aber hast du zu jeder mündlichen Leistungskontrolle die du ansetzt n Erwartungshorizont?

Frau Chassez begegnet den Einwänden Herrn Dunkers mit der Feststellung: „Das is ja auch nicht verwerflich oder?“ Im Zentrum ihres Sprechaktes steht damit ein legitimatorisches Anliegen. Die Kulisse, die zu einer solchen Äußerung Anlass geben kann, unterliegt der sittlichen Dichotomie von Egoismus und Altruismus. Die Sprecherin muss sich auf eine gesellschaftlich als legitim angesehene Praxis beziehen, die in Bezug auf ihre moralische Wertung als grenzwertig zu sehen ist. Zur Verdeutlichung dieser Implikation eine Geschichte:

Marie erzählt ihrer Freundin, dass sie sich mit ihrem Ex-Partner getroffen hat, da die beiden sich noch immer gut verstehen. Sie ist sich nun unschlüssig, ob sie ihrem neuen Partner davon erzählen soll, weil sie befürchtet, dass dieser mit Eifersucht reagieren könnte. Daraufhin entgegnet die um Rat Gefragte: Aber ich bitte Dich; *das ist doch nicht verwerflich!*

Die Beispielgeschichte macht nun auf ein interessantes Detail aufmerksam: Die dort gewählte Formulierung bedient sich des Negationspartikels „doch“, während in der tatsächlich gebrauchten Formulierung ein „ja auch“ zu finden ist. Welche Bedeutungsverschiebung darin liegt wird deutlich, wenn wir in unserer Beispielgeschichte „doch“ durch „ja auch“ austauschen: „Aber ich bitte Dich; das ist ja auch nicht verwerflich!“ Das „ja auch“ ist in dieser Formulierung deshalb unpassend, weil es die Opposition, die „Aber ich bitte Dich“ markiert und die durch das „doch“ unterstrichen wird, unterläuft. Im Gegenteil: Das „ja auch“ bringt zum Ausdruck, dass kein Dissens mit der Vorrednerin besteht, sondern eine deren Sichtweise bestätigende und unterstützende Überlegung vorgetragen wird. Somit transformiert die Sprecherin hier eine Formulierung, die üblicherweise als Opposition vorgetragen wird, zu einer, die einer Zustimmung gleichkommt.

Vor diesem Hintergrund bildet nun der Zusatz „oder?“ eine eigenartige Irritation. Im Kontext der Beispielgeschichte würde es eine rhetorische Frage markieren: „Das ist doch nicht verwerflich, oder?“ In der von Frau Chassez realisierten, den Vorredner bestätigenden Formulierung allerdings konterkariert das fragende „oder“ den Affirmationsakt: „Das sehe ich genauso, oder?“ Diese Kombination von einem an das Satzende gestellten fragenden „oder?“ mit einer bestätigenden Floskel erscheint asymmetrisch. Der Grund hierfür ist der Ausdrucksform immanent, ist ein fragendes „oder?“ doch eher einer kritischen, denn einer affirmativen Äußerung zuzuschreiben. Die durch das „ja auch“ bekundete Solidarität mit dem Vorredner wird so durch das folgende

„oder?“ aufgehoben. Auf der latenten Ebene bestätigt Frau Chassez ihren Vorredner also nicht, sondern widerspricht ihm. Ihre als Einwand intendierte Aussage („nicht verwerflich“) tritt textlich zunächst als Bestätigung in Erscheinung, wobei das „oder?“ die endgültige Wertung ihrer Sichtweise schlussendlich der allgemeinen, diskursiven Überprüfung anheim stellt. Insgesamt lässt sich der Sprechakt als Ausdruck der Vermeidung der Einnahme einer eigenen argumentativen Position verstehen.

Bezüglich der inhaltlichen Ebene der Bemerkung steht abstrakt gesprochen zur Diskussion, ob der universalistisch-unpersönliche Anspruch einer Leistungsbewertung nicht durch eine persönlich gefärbte Beziehung zwischen Lehrer und Schüler bedroht ist. Auf die Feststellung von Frau Chassez, dass Pfeiffer und Dr. Brett sich nicht kannten, entgegnet Herr Dunker, dass offensichtlich „ne gewisse Sympathie“ zwischen beiden bestehe. Damit ist die ursprüngliche Behauptung von Frau Chassez sachlich entkräftet: Dass sich beide gerade erst kennen gelernt haben, ist kein Garant für das Fehlen affektiver Beziehungskomponenten. Insofern führt die Reaktion von Frau Chassez auf diesen Einwand sachlich nicht weiter. Allenfalls könnten wir sie als Antwort auf eine (in sich unsinnige) Forderung der Vermeidung von Sympathien zwischen Lehrern und Schülern im Dienste einer distanzierten Lehrer-Schüler-Beziehung interpretieren. Aber diese Forderung wurde in der vorangegangenen Diskussion nicht erhoben.

Vor dem Hintergrund des Verlaufs der Debatte stellt der Hinweis auf die Nichtverwerflichkeit des Vorliegens einer solchen Sympathie zwischen Lehrer und Schüler regelrecht eine argumentative und interaktionsdynamische Entgleisung dar. Hatte die Sprecherin nämlich zunächst behauptet, es liege eine Beziehungslosigkeit zwischen Pfeiffer und Dr. Brett vor, beantwortet sie nun das Gegenargument, das eine wechselseitige Sympathie ins Feld führt, nicht als Kritik an ihrer Sichtweise, sondern als Kritik an einem Sachverhalt (Sympathie), den sie selbst negiert hatte. Das kommt einer argumentativen Beziehungsfalle gleich.¹³ Sie nimmt Teil am argumentativen Austausch, bindet sich aber nicht an dessen Regeln.

13 Rainer Paris spricht „zugespitzt und brüskierend“ von „Bescheuertheit“ und sieht im Double-Bind ein Grundelement des Syndroms. Zur Verdeutlichung der Affinität seiner Beobachtungen mit dem vorliegenden Fall ein Zitat: „Bescheuertheit ist eine Methode, die Dinge von vornherein so einzurichten, dass man, was auch immer geschieht, niemals irren kann. [...] Ich erinnere mich an eine Talkshow aus Anlass eines Jahrestages von Tschernobyl. Darin erregte sich die Vertreterin einer Bürgerinitiative, die horrende Verantwortungslosigkeit der Politiker und der Atomlobby zeige sich ja bereits daran, dass es für den Fall eines Super-GAU keinerlei Vorsorge oder Evakuierungspläne gebe. Als nun einer der Angesprochenen protestierte und darauf hinwies, dass man natürlich auch für einen solchen Fall Katastrophenpläne bereithalte, fuhr sie ihm erneut in die Parade und wertete dies als Eingeständnis der Unglaubwürdigkeit aller Versicherungen, eine Katastrophe wie die von Tschernobyl sei in Deutschland ausgeschlossen. Sowohl die Existenz als auch die Nichtexistenz von Katastrophenplänen – beide waren für sie klare Belege der Verantwortungslosigkeit.“ (Paris 2008, S. 58f.)

Der Anspruch einer gedanklichen Klärung pädagogischer Sachverhalte und Handlungsprobleme ist dem sich hier andeutenden Kommunikationsstil eigentlich fremd; ihm wird nur scheinbar gefolgt. Die in der rekonstruierten Entgegnung zum Ausdruck gebrachte Haltung der Sprecherin kann – entgegen dem oberflächlichen Eindruck – als eine diskursabgewandte charakterisiert werden. Dabei geht es Frau Chassez nicht um Streitvermeidung. Offensichtlich scheut sie nicht die Konfrontation. Sie arbeitet aber nicht mit Argumenten, sondern – ähnlich wie Herr Blume im ersten Beispiel – mit einer sachabgewandten Mobilisierung kritikimmunisierten, akklamationsträchtiger Platituden. Anders als im ersten Fall ist das Floskelarsenal, auf das hier zugegriffen wird, so verfasst, dass es die Gegenüber in eine unbequem defensive Position bringt.

So bleibt auch Frau Chassez Vorredner Dunker nichts anderes übrig als eine umständlich, unbeholfene Gegendarstellung anzustrengen: „Das find ich nich verwerflich“. Er schließt sich ihrem Urteil an. Natürlich hätte er den Aspekt der Verwerflichkeit überhaupt kritisieren können: „Es steht überhaupt nicht in Frage, das sympathetische Lehrer-Schüler-Verhältnis als verwerflich oder nicht zu beurteilen.“ Aber die Suggestivität der Vorgabe („Ach so, Du findest es wohl verwerflich?“) ist offensichtlich interaktionspragmatisch zu wirkmächtig, um eine solche Differenzierung zuzulassen. Ratsam ist es deshalb, sich selbst von entsprechenden Unterstellungen zu distanzieren.

Im Anschluss an dieses Zugeständnis konfrontiert Herr Dunker seine Gesprächspartnerin jedoch mit ihrem Selbstwiderspruch: „aber du sagst er kannte ihn nicht aber“. Dabei fällt ihm seine Mitreferendarin Frau Bernhard ins Wort: „Beeinflusst vielleicht seine Bewertung“. Offensichtlich versucht Herr Dunker, das Verwirrspiel von Frau Chassez aufzudecken: „Wenn Du sagst, er kannte ihn nicht, dann unterstellst Du eine Beziehungslosigkeit. Dieser Unterstellung habe ich widersprochen. Ich habe damit aber nicht gesagt, dass eine sympathetische Beziehung zwischen beiden verwerflich sei.“ Am Versuch, Herrn Dunkers abgekürzte Rede auszubuchstabieren, wird besonders deutlich, dass gegen Frau Chassez Bemerkung interaktionslogisch kein Kraut gewachsen ist. Bevor die Sache argumentativ ins rechte Licht gebracht ist, wird ihr wahrscheinlich der nächste treffende Spruch einfallen.

Frau Bernhard springt Herrn Dunker zur Seite. Allerdings wählt sie dabei inhaltlich eine ganz andere Richtung: Sie konfrontiert Frau Chassez nicht mit der Widersprüchlichkeit ihrer eigenen Diskussionsbeiträge, sondern setzt nun jene Lehrer-Schüler-Beziehung, die auch Frau Chassez Nichtverwerflichkeitsurteil voraussetzt, als gegeben und gibt zu bedenken, dass eine solche Beziehung „vielleicht“ die „Bewertung“ des Lehrers „beeinflusst“. Diese Überlegung stellt eine direkte Korrektur der Sichtweise der Mitreferendarin in der Logik eines „ja, aber“ dar. Umso bemerkenswerter ist es, dass Frau Bernhard auf das logisch zwingende „aber“ pragmatisch verzichtet. Ihre Interjektion ist darauf ausgerichtet, Konsens herzustellen. In dem Maße, in dem es Frau Bernhard jedoch um die Vermeidung von Dissens geht, konterkariert auch sie die Logik eines auf sachlich rationale Durchdringung und Klärung

pädagogischer Problemkonstellationen hin orientierten diskursiven Austauschs: Dieser muss sich konstitutiv in der dem Wettstreit der Argumente zu Grunde liegenden Logik von Proposition und Opposition vollziehen (vgl. Wellmer 1986) und ist auf die Bereitschaft einer Rollenübernahme im Modus des Disputs angewiesen. Interaktionslogisch bedeutet dies die Verpflichtung, konkurrierende Positionen einzunehmen und deren Angemessenheit argumentativ zu plausibilisieren. Zugespitzt kann die Pragmatik des diskursiven Austauschs insofern als Herstellung von Dissens aufgefasst werden. Der Beitrag von Frau Bernhard ist aber gerade durch die gegenteilige Bewegung charakterisiert: Sie sucht den Austausch – allerdings in einer Richtung, die auf eine allseits geteilte Sicht der pädagogischen Sachverhalte zielt. Diese werden in ihrer Problematik dadurch nicht aufgeschlossen, sondern gleichsam still gestellt. Inhaltlich führt Frau Bernhards Überlegung nicht weiter. Sie ist derart unspezifisch gehalten, dass ihr nicht widersprochen werden kann. Sachlich bewegt sich ihre Argumentation in einem ähnlich trüben Wasser wie diejenige von Frau Chassez. Aber der modus operandi ihrer Diskussionsbeiträge – das wird hier im unmittelbaren Kontrast sehr deutlich – folgt nicht wie Frau Chassez Argument der Logik pädagogischen Jargons. Dieser hätte nicht darauf verzichtet, die Beeinflussung der Bewertung mit Vehemenz zu behaupten. Gerade die Nachdrücklichkeit, mit der selbstverständliche und unbestreitbare Sachverhalte artikuliert werden, erzeugt aus sich heraus die implizite Unterstellung einer naiven und herrschenden Gegenmeinung, deren ideologische Verblendung es aufzudecken gilt. Folgte Frau Bernhard dieser Logik, hätte sie in aufklärerischer Manier gesagt: „Noten sind immer subjektiv“ und damit den naiven Objektivitätsglauben (der ohnehin von niemandem vertreten wird) bloßgestellt. Sie verzichtet jedoch sowohl auf ein konfrontatives „aber“, als auch auf eine jargonhafte Kultivierung pseudokritischer Floskeln.

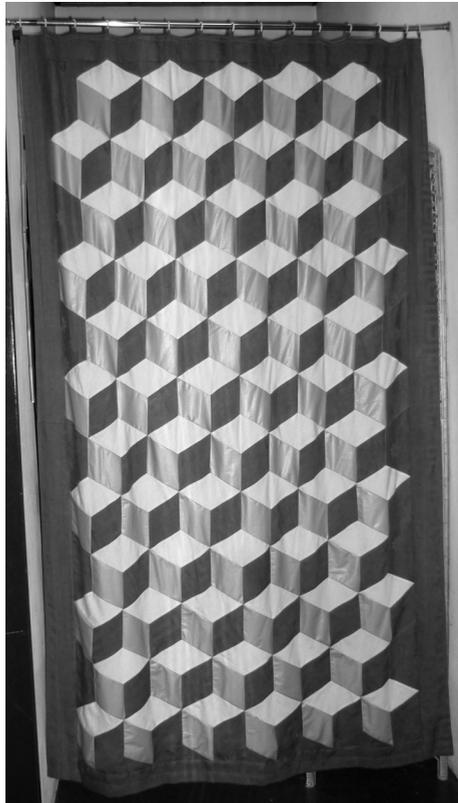
Nachdem Herr Dunker, obwohl er von Frau Bernhard unterbrochen wurde und obwohl seine Rede in eine ganz andere Richtung zielte, ihre Hilfe annimmt und sich mit einem „genau“ anschließt, ist Frau Chassez nicht nur argumentativ in Bedrängnis. Auch interaktionslogisch hat sie nun beide Seminarteilnehmer „gegen sich“. Diese soziale Dynamik ist nur lose an die Sache gekoppelt. Die Parteibildung, hier Frau Chassez, dort Frau Bernhard und Herr Dunker, beruht nicht auf sich widersprechenden Aussagen über den Gegenstand.

Dass die „Bewertung vielleicht beeinflusst wird“; dem kann auch Frau Chassez nicht widersprechen. Folgerichtig gibt sie Frau Bernhard Recht: „also meine wird auch beeinflusst“ und bringt zum Ausdruck, dass sie für ihre Beurteilungspraxis nicht in Anspruch nimmt, unbeeinflusst von subjektiv-partikularen Motiven zu bleiben. Durch den Zusatz „auch“ wird die Beeinflussbarkeit als allgemeines Phänomen unterstellt und die Mitteilung von Frau Chassez als ehrliche Selbstauskunft ausgewiesen: „Niemand bleibt davon verschont, auch ich nicht“.

Im Fortgang „und eure mit Sicherheit auch“ bringt der Sprechakt nun jedoch noch eine ganz neue Ebene ins Spiel. Das eigene Bekenntnis wird zu einem Mittel, die anderen dazu aufzufordern, sich ebenfalls zu offenbaren. Damit wird ihnen implizit Scheinheiligkeit unterstellt: Obwohl der Sachverhalt „mit Sicherheit auch“ für sie gilt, haben sie ihn bislang verschwiegen. So wird aus dem eigenen Bekenntnis ein impliziter Vorwurf an die anderen: „Tut doch nicht so, als würdet ihr die Schüler entlang objektiver Kriterien beurteilen.“

Sachinhaltlich ist das Pauschalargument, dass immer auch subjektive Einflüsse eine Rolle spielen, schlichtweg nicht bestrittbar. Auf dieser Ebene fügt die Botschaft dem Diskurs nichts hinzu. Eine Erwiderung hätte zudem keinen Sinn, denn so wie Frau Chassez das Problem thematisiert, geht es ihr ja gar nicht um eine Klärung der Frage der Objektivität und Subjektivität von Beurteilungen. Hinzu kommt abermals eine Interaktionsfalle: Der Versuch einer begrifflichen Differenzierung würde voraussetzen, dass die Diskussionsteilnehmer den impliziten Vorwurf ignorierten. Interaktionsdynamisch wurden sie aber in eine Selbstlegitimationssituation gedrängt. Wollen sie die Scheinheiligkeitsunterstellung nicht auf sich sitzen lassen, müssen sie diese von sich weisen. In dem Moment jedoch, in dem sie damit beginnen, sich dem Bekenntnis in die Fehlbarkeit des beurteilenden Lehrers anzuschließen, haben sie sich genau auf jene Diskussions-ebene begeben, die Frau Chassez ihnen aufnötigt.

Diese Überlegungen machen auf das Problem der interaktionslogischen Stellung jargonhafter Floskeln aufmerksam. Liegt nicht gerade die unproblematische Situation einer Selbstvergewisserungsgeste innerhalb einer Gesinnungsgemeinschaft vor, dann erzeugt der Jargon ein spezifisches Interaktionsproblem: Von vornherein ist er auf Akklamation hin angelegt. Es geht



ihm um den Effekt.¹⁴ Aber wenn die Mitdiskutanten keine Claqueure sind, wenn sie sich nicht an dem Jargon beteiligen wollen, werden sie unausweichlich zu dessen Opfer, denn sie werden als vordergründige, unkritische oder weltfremde Personen adressiert.

Ganz ähnlich kann die Gesprächsstrategie von Frau Chassez charakterisiert werden. Die Mitdiskutanten werden nicht als Diskurspartner angesprochen. Der Spielcharakter des Gesprächs beruht nicht auf einem Wettstreit der Argumente, sondern dreht sich um Akklamation. In der vorliegenden Ausbildungssituation gestaltet sich die Akklamationsfrage aber gewissermaßen doppelt kompliziert, denn es geht nicht (nur) um die Zustimmung in der Gruppe, sondern auch darum, die Zustimmung des Seminarleiters zu suchen. Daraus erklärt sich die Konfrontationsbewegung: Diese dient dazu jenem zu gefallen.

Es ist nun an Frau Bernhard, die Situation zu entschärfen: „Das sollte aber nicht so sein“, entgegnet sie lachend. Auch in dieser Sequenz bestätigt sich ihre Konsensorientierung. Frau Bernhard versucht, die Interaktion zu pazifizieren. Inhaltlich gelingt ihr dies, indem sie indirekt den impliziten Vorwurf zugibt, gleichzeitig aber an der normativen Forderung einer objektiven Leistungsbeurteilung festhält. Seine interaktionsdynamische Wirkung erzielt dieser Sprechakt jedoch erst dadurch, dass er lachend vorgetragen wird. Die Differenz zwischen Sein und Seinsollen wird mit einem Augenzwinkern kommentiert und damit ihrer Ernsthaftigkeit beraubt. Dadurch wird sie aus der Sphäre des Streits herausgenommen. Damit gelingt es Frau Bernhard auf beeindruckende Weise, dem konfrontativen Sprechakt von Frau Chassez den Wind aus den Segeln zu nehmen. Das geschieht aber auf Kosten der sachlichen Auseinandersetzung. Denn mit ihrer Bemerkung hat sich eigentlich jede weitere Diskussion zu dem Thema erübrigt.

Tatsächlich lenkt Frau Chassez in der Folge auch ein: „Ja ich weiß aber dafür bin ich auch nur'n Mensch (lacht). Das ja ich weiß“ stellt dabei die explizite Annahme des Friedensangebots der Mitreferendarin dar, indem sie ihre Perspektive übernimmt. Eigentümlich mutet der Sprechakt „aber dafür bin ich auch nur'n Mensch“ an. Die Formulierung „ich bin auch nur ein Mensch“ hat dort ihren Platz, wo ein Sprecher sich gegen übermenschliche Erwartungen zur Wehr setzt. Das knüpft sachlich an die vorangegangenen Redebeiträge und das Motiv der Fehlbarkeit an und bedient sich dabei wiederum einer Allerweltsfloskel. Irritierend ist, dass Frau Chassez mit dem realisierten Sprechakt das Problem des Auseinandertretens zwischen normativem Anspruch und faktischer Bewertungspraxis für sich allein reserviert, statt es für alle Lehrer oder zumindest doch für alle Seminarteilnehmer gelten zu lassen („Ja, ich weiß, wir sind halt auch nur Menschen“). Zwar wird den anderen unterstellt, dass auch sie fehlbar seien. Aber der gesteigerte Anspruch der Unfehlbarkeit bleibt auf die Sprecherin beschränkt. Implizit reklamiert der Kommentar insofern eine Herausgehobenheit aus dem beruflich-kollegialen Normalmaß.

14 „Die Dauerrüge wider die Verdinglichung, die der Jargon darstellt, ist selbst verdinglicht. Auf ihn passt Richard Wagners gegen schlechte Kunst gerichtete Definition des Effekts als Wirkung ohne Ursache.“ (Adorno 1964, S. 419).

Analysieren wir die Einleitung des Sprechakts noch etwas genauer, um die inhaltliche Dimension des Arguments zu erschließen. Quer zur Aussageintention liegt die adversative Konstruktion „aber dafür“. Sie setzt voraus, dass ein für sich genommen bedauerlicher Sachverhalt billigend in Kauf genommen, „aber dafür“ etwas anderes gewonnen wird („Ich verdiene bei diesem Job zwar nicht viel, aber dafür kann ich mir die Zeit frei einteilen.“). Auf das hier diskutierte Phänomen übertragen können wir folgenden Sinnzusammenhang herstellen: „Ich urteile zwar nicht immer ganz objektiv, dafür aber bin ich keine Beurteilungsmaschine.“ Das Gedankenexperiment zeigt, dass die hier realisierte adversative Konstruktion mehrfache Verwerfungen in Kauf nimmt. Zunächst muss sie unterstellen, dass zum für sich genommen beklagenswerten Sachverhalt prinzipiell Alternativen bestehen oder zumindest denkbar sind. Wer etwa sagt: „Ich verdiene zwar nicht viel, aber dafür kann ich mir die Zeit frei einteilen“, setzt voraus, dass es einen Zustand gibt, in dem er mehr verdienen könnte. Zugleich ist damit auch gesagt, dass viel Geld zu verdienen, einen mindestens ebenso guten, wenn nicht besseren Zustand repräsentiert, wie das Privileg, frei über die eigene Zeit verfügen zu können. Das „dafür“ markiert ja genau jenes Fehlen einer Qualität, die durch etwas anderes ausgeglichen wird.

Wenn wir diese Überlegungen auf das Problem der Leistungsbeurteilung übertragen, dann stellt sich die Frage, worin denn diese Alternative bestehen soll. In der rein objektiven Leistungsbewertung? Aber deren Möglichkeit wurde doch gerade von Frau Chassez in Abrede gestellt. Und das Bild, das Frau Bernhard vorschlägt und dem Frau Chassez zustimmt, nimmt ja nicht die Gegenüberstellung einer objektiven und einer subjektiv eingetrübten Leistungsbeurteilungspraxis in Anspruch, sondern beruft sich auf das Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch, die schulische Leistungsbeurteilung möge objektiven Kriterien folgen und der notwendigen, pädagogisch-praktischen Nichteinlösung dieses Anspruchs. Darin ist keine gedankenexperimentelle, erst recht keine empirische Alternative einer „rein“ objektiven Leistungsbewertung vorgesehen.

Genau diese Alternative wird aber durch den adversativen Verweis eingeführt. Es zeigt sich also, dass Frau Chassez nicht verbindlich in der Figur denkt und argumentiert, die sie selbst vorgeschlagen hat. Unversehens wird die Idee, dass jede Beurteilung („meine, und eure mit Sicherheit auch“) unweigerlich subjektiven Einflüssen unterliegt, vom Strukturproblem zu einer Alternativvariante, die „aber dafür“ ihre eigenen, die Negativaspekte kompensierenden Vorteile hat. Im Grunde folgt das Argument dem Modell: „Es hat auch einiges für sich, nicht *nur* objektiv zu urteilen...“ Wir stehen vor einer Figur, die latent einen gewissen Stolz auf ein (selbst konstruiertes) Defizit und das Lob des Unvermeidlichen zum Ausdruck bringt und dieses als frei gewählte Variante ausgibt: eine „bescheidene“, in ihrer Bescheidenheit ziemlich unbescheidene Profession.¹⁵

15 In Anspielung an Fritz Schützes Versuch, Sozialarbeit als „bescheidene Profession“ zu konzeptualisieren (vgl. Schütze 1992).

Auch der sprachliche Ausdruck des Vorteilgewinns gerät in eine Schiefelage. Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass Frau Chassez das „auch nur‘n Mensch sein“ für sich selbst reserviert. Vor dem Hintergrund der adversativen Konstruktion sehen wir nun, dass der Sprechakt als solcher nicht zur Benennung eines Vorteils dienen kann. Er hat die Funktion, Unfehlbarkeitszumutungen abzuwehren und die Nichterfüllung als übersteigert empfundene Erwartungen zu legitimieren. Von Vorteil angesichts einer ansonsten unvorteilhaften Situation kann allenfalls sein, in dieser Situation „Mensch sein“ zu können. Das entspräche genau jener Unbescheidenheit, die sich durch die Umdeutung eines beruflichen Strukturproblems in eine Berufs*qualität* herstellt. Dass Frau Chassez dieses Motiv nicht explizit ausführen kann, hängt sicherlich auch mit den damit einhergehenden kognitiven Dissonanzen zusammen. Welcher (prospektive) Lehrer könnte schon zu der Situation der schulischen Leistungsbeurteilung sagen: „Hier bin ich Mensch, hier darf ich‘s sein?“ Er würde sich der Lächerlichkeit preisgeben. In verkappter Form lässt Frau Chassez dieses Motiv jedoch anklingen. Sie versteckt es hinter dem quer zur adversativen Vorteilskonstruktion liegenden Sprechakt, „auch nur ein Mensch zu sein“. Ausgehend davon läge der Vorteil („aber dafür“) darin, dass die Situation die Feststellung ermöglicht: „aber dafür kann ich immer sagen, ich bin auch nur‘n Mensch“.

Das damit realisierte Motiv impliziert eine generalisierte Unverbindlichkeits- und Willkürerklärung. Der Vorteil wird zum Vorteil einer Dauerentschuldigung. Potentielle Verfehlungen als Folge der Fehlbarkeit gegenüber übermenschlichen Ansprüchen zu verstehen, bedeutet jedoch zugleich, ein verbindliches, an normativen und ethischen Prämissen orientiertes Berufsbild zu verneinen. Überspitzt formuliert fasst Frau Chassez den Vorteil der pädagogischen Berufsproblematik folgendermaßen: „Die Leistungsbeurteilung ist zwar immer auch subjektiv, dafür aber kann ich machen, was ich will, weil ich immer sagen kann, ich bin auch nur‘n Mensch.“ Zusammenfassend können wir festhalten, dass in die Formulierung von Frau Chassez zwei konkurrierende, für sich genommen nicht vertretbare Modelle des Lehrerberufs und des pädagogischen Handelns einfließen. Ihre Formulierung stellt gleichsam einen Kompromiss zwischen einer überemphatischen (Hier bin ich Mensch, hier darf ich‘s sein) und einer ethisch suspendierten (Hier kann ich machen was ich will) Berufsauffassung dar.

Aus interaktionslogischer Perspektive versperrt sich dieser Sprechakt gegen die Möglichkeit einer sachlichen Bezugnahme. Kritik wäre nur in einer polemischen Variante vorstellbar: „Ich weiß nicht, was das heißen soll.“ Eine affirmative Bezugnahme stünde vor dem Problem anzugeben, worauf sich die Zustimmung bezieht („Da hast Du recht; wir sind alle nur Menschen“). Ein an Reziprozität orientierter Austausch ist, egal auf welcher Ebene, ausgeschlossen.

Im Fortgang der Interaktion versuchen Frau Bernhard und Herr Dunker dann auch recht mühsam, ihre Positionen zu sortieren. Sie kommen dabei auf das Thema der Erwartungshaltung zurück. Wie dem auch sei, so die Bot-

schaft von Frau Bernhard, es bedürfe im Kontext der Leistungsbeurteilung einer klaren Erwartungshaltung seitens der Lehrer. Daraufhin entgegnet Frau Chassez:

Frau Chassez: Aber hast du zu jedem mal ganz blöd reingefragt aber hast du zu jeder mündlichen Leistungskontrolle die du ansetzt n Erwartungshorizont?

Ihr Einwand ist sachlich interessant: In der alltäglichen Praxis der mündlichen Leistungskontrolle kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein explizierter Kriterienkatalog (Erwartungshorizont) zu Grunde liegt und dass der Prüfungsverlauf sich daran orientiert. Sprechaktlogisch wird dieses sachlich gehaltvolle Argument allerdings in Form einer Polemik vorgetragen. Das „mal ganz blöd reingefragt“ macht die Sprecherin zur außen stehenden Beobachterin und Kommentatorin der Diskussion. Die Blödheit, die dabei rhetorisch der Frage bescheinigt wird, trifft eigentlich die Diskussion, auf die Bezug genommen wird. Abermals geht es Frau Chassez nicht darum, in der Diskussion mit den Seminarteilnehmern eine Problemsondierung vorzunehmen. Ihr Beitrag ist distinktiv. Der Blödheit der anderen korrespondiert der eigene Durchblick.

Damit hängt zusammen, dass die sachliche Frage („Ist es eine realistische bzw. vernünftige Annahme, bei jeder mündlichen Leistungskontrolle einen Erwartungshorizont zu haben?“) in Form einer persönlichen Adressierung aufgeworfen wird. Mit dieser Personalisierung macht die Sprecherin das Problem zu einem von Frau Bernhard und bringt sich zugleich selbst aus der Problemzone.

Dass sich die Diskussion der Seminarteilnehmer in eine Situation verstrickt, in der bezüglich der Leistungsbeurteilungsproblematik einerseits gefordert wird, die Erwartungshaltung müsse vorher klar sein und dagegen „blöd reingefragt“ wird, verweist auf eine schwer verständliche Hilflosigkeit des kommunikativen Austauschs. Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass hier Überzeugungen und praktische Prinzipien einer guten und richtigen Beurteilungspraxis aufeinander prallen. Hier die Überzeugung der Notwendigkeit vorab definierter Kriterien (Dunker; Bernhard), dort die Überzeugung der Nichttechnisierbarkeit der Beurteilungspraxis (Chassez). Das sind Sichtweisen, die für eine sachliche Thematisierung der Beurteilungsproblematik und für eine pädagogische Selbstreflexion von erheblicher Bedeutung sind. Es handelt sich um alles andere als marginale oder triviale Themen. Dennoch gelingt es den Teilnehmenden nicht, die seminaristische Diskussion in Bahnen zu lenken, die der Klärung und Abwägung von Standpunkten dienen könnte. In der hier analysierten Sequenz sind die in sich schwach ausgebildeten diskursiven Orientierungen von Frau Bernhard und Herrn Dunker nicht dazu in der Lage, den jargonhaften Platituden von Frau Chassez sachlich zu begegnen. Die realisierte Auseinandersetzungskultur zeichnet sich weder durch das Fehlen des subjektiven Interesses an einer diskursiven Erschließung aus noch durch das Fehlen eines Interesses an pädagogischer Reflexion. Die ins Spiel eingebrachten Sichtweisen sind den Beteiligten sicherlich nicht

bloß äußerlich. Auch sind der Schlagabtausch und sein für die Sache und ihre Erörterung fruchtloser Verlauf nicht auf subjektiv verhärtete Positionen zurückzuführen. Und dennoch ist der hier zu beobachtende Diskurs weder dem sachlichen noch dem normativ-praktischen Streit verpflichtet.

III Schlussbemerkung

In beiden hier rekonstruierten Beispielen folgen die Diskussionsbeiträge einem Modell des pseudohaften Diskurses. Beide sind durch eine ausgeprägte Jargonorientierung gekennzeichnet: Sie lassen den Eindruck von Sachhaltigkeit und Reflexivität entstehen, ohne jedoch sachhaltig und reflexiv zu sein. Im Zuge der sich über die jargonhafte Aneinanderreihung von zustimmungsfähigen Redebeiträgen vollziehenden Komplexitätsreduktion kommt den jeweils thematisierten Handlungsproblemen ihre Problemhaftigkeit abhanden. Damit bieten sie keinen weiteren Diskussionsanlass mehr und erwecken den Eindruck, gelöst zu sein. Faktisch handelt es sich jedoch nicht um eine Lösung, sondern vielmehr um eine Auflösung bzw. Diffusion auf der Thematisierungsebene: Unmerklich führt die durchaus interessierte und engagierte, latent jedoch diskurs- und sachabgewandte Austauschlogik dazu, dass das Problem selbst im Darüber-Reden gar nicht zur Sprache kommt.

Es ist nicht leicht, diese empirischen Befunde zur Ausbildungskultur im Studienseminar theoretisch zu würdigen. Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass diese Befunde für uns überraschend sind; sie liegen außerhalb unserer initialen Erwartungen möglicher Forschungsbefunde. Wir haben auch darauf hingewiesen, dass der jargonhafte kommunikative Austausch kein Alleinstellungsmerkmal des Studienseminars ist. Worin besteht dann aber seine besondere Bedeutung im Kontext der seminaristischen Lehrerbildung?

Zunächst können wir festhalten, dass der Jargon die reflexiven, argumentativen oder rationalen Möglichkeiten dieser Ausbildung unterläuft. Er zerstört sowohl die Möglichkeit eines diskursiven, an theoretischen Geltungsansprüchen orientierten Austauschs als auch die Möglichkeiten einer „praktischen“¹⁶, an normativen Gewissheiten orientierten Ausbildung. Das scheint uns insofern von Bedeutung zu sein, als die Ausbildung im Vorbereitungsdienst gegenüber der universitären systematisch dem Anspruch ausgesetzt ist, die theoretische Ausbildung mit der praktischen zu vermitteln. Bezüglich dieser Situierung des Referendariats können wir den Jargon als kontraproduktiv bezeichnen. Er verfehlt sowohl die theoretische als auch die praktische Perspektive und erst recht den Anspruch, beide zu vermitteln.

Allerdings erfüllt er bezüglich dieses Anspruchs eine spezifische Funktion. Wir haben gesehen, dass ein wesentliches Kennzeichen des Jargon die Präntention der kritischen Stellungnahme ist. Und in der Tat stellt die vom

16 Die Anführungszeichen sollen darauf verweisen, dass die theoretische Ausbildung nicht weniger praktisch bedeutsam ist als die normative.

Jargon in Regie genommene seminaristische Diskussion eine täuschend ähnliche Attrappe einer sachlich gehaltvollen Reflexion pädagogischer Handlungsprobleme dar. Insofern liegt es nahe anzunehmen, dass der Jargon eine Stellvertreterfunktion einnimmt. Scheinhafte erfüllt er eine zentrale Erwartung an die Lehrerbildung. Seine Wirkmächtigkeit besteht gerade darin, einen Modus der kritischen Auseinandersetzung mit berufspraktischen Fragen vorzutauschen. Er stellt eine reduzierte Variante des eigentlichen Ausbildungsanspruchs dar, indem er die geistigen und habituellen Herausforderungen umschiffte, die für eine gehaltvolle Problemauseinandersetzung konstitutiv sind.

Diese These könnte unter der Perspektive einer ausbildungskulturellen, beruflichen Sozialisation von weitreichender Bedeutung sein. Nicht auszuschließen ist, dass der pädagogische Jargon im Ausbildungskontext durchaus berufspraktische Bezüge aufweist, insofern er sich in der Nähe eines in der Berufspraxis selbst anzutreffenden Modus der Problemauseinandersetzung befindet. Das allerdings stellte eine Praxisrelevanz der Berufsausbildung dar, die sich in fataler Weise an die Schwächen der Praxis anschmiegt. Sie wäre nicht orientiert an der Ausbildung berufspraktisch relevanter Fähigkeiten, sondern an der Tradierung einer déformation professionnelle. Dann vollzöge sich das, was Durkheim vor mehr als 100 Jahren durch die Einführung des Pädagogikstudiums als Bestandteil der Lehrerbildung vermeiden wollte: dass „der Lehrer von morgen nur die Gesten seines Lehrers von gestern“ wiederholt (vgl. Durkheim 1906, S. 11; Ohlhaber/Wernet 1999, S. 11). Die darin zum Ausdruck kommende Befürchtung beruht darauf, dass die „Gesten des Lehrers von gestern“ nicht Bestandteil einer „pädagogischen Kunst“ sind, sondern ein wie auch immer bestimmbares Relikt einer pädagogischen Unangemessenheit darstellen. Es könnte sein, dass die Geste des pädagogischen Jargons, die wir im Studienseminar antreffen, Bestandteil dieses Reproduktionsprozesses ist. Dann aber würde eine berufspraktische Hilflosigkeit einfach nur ausbildungslogisch perpetuiert werden. Die Praxisrelevanz einer solchen Ausbildung bestünde darin, Deformationen einzuüben, statt sie zum Gegenstand der Analyse zu machen.

Sollten diese Interpretationsversuche nicht abwegig sein, könnten sie vielleicht zu einem besseren Verständnis der Probleme der zweiten Phase der Lehrerbildung beitragen. Dass dieser Ausbildungsabschnitt zu Dauerklagen Anlass gibt, die das Problem der Heteronomie ins Zentrum stellen (vgl. Wernet 2006), ließe sich als naheliegende Rationalisierungsstrategie deuten. In der Tat verweist der pädagogische Jargon auf die Kategorie der Unterwerfung. Aber es ist nicht die Unterwerfung unter ein herrisches Ausbildungsregime. Es ist die Unterwerfung unter das abstrakte, personal nicht greifbare Regime der Platitude.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie, in: Gesammelte Schriften, hrsg. v. Rolf Tiedemann, Bd. 6, Frankfurt/M. 1964/1970, S. 423-526.
- Bergmann, Jörg R.: Der Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion, Berlin/New York 1987.
- Bernstein, Basil: Studien zur sprachlichen Sozialisation, Frankfurt/M. 1981.
- Durkheim, Emile: Die Entwicklung der Pädagogik, Düsseldorf 1906/1972.
- Habermas, Jürgen: Wahrheitstheorien, in: Habermas Studienausgabe, Bd. 2, Frankfurt/M. 1973/2009, S. 208-269.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung, in: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften, Bd. 3, Frankfurt/M. 1947/1997.
- Kade, Jochen: Zugemutete Angebote, angebotene Zumutungen. Politische Aufklärung unter den Bedingungen von Ungewissheit, in: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen: Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist 2003, S. 364-389.
- Kepler, Angelika: Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien, Frankfurt/M. 1994.
- Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Frankfurt/M. 1972.
- Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas: Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung, in: dies. (Hrsg.): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall, Opladen 1999, S. 11-18.
- Paris, Rainer: Bescheuertheit, in: ders.: Gender, Liebe & Macht. Vier Einsprüche, Waltrop/Leipzig 2008, S. 57-81.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M.: Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis, Frankfurt/M. 1990.
- Schütze, Fritz: Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession, in: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1992, S. 132-170.
- Weber, Max: Politik als Beruf, in: Studienausgabe der Max Weber Gesamtausgabe, Abt. 1, Bd. 17, Tübingen 1919/1994, S. 35-88.
- Weber, Max: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, in: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hrsg. v. Johannes Winckelmann, Tübingen 1973.
- Wellmer, Albrecht: Ethik und Dialog. Elemente des moralischen Urteils bei Kant und in der Diskursethik, Frankfurt/M. 1986.
- Wernet, Andreas: „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat, in: Schubarth, Wilfried/Pohlenz, Philipp (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat, Potsdam 2006, S. 193-209.

Andreas Gruschka

Reformierter Unterricht – Entgrenzung oder Erosion einer pädagogischen Praxis¹

I

Gehandelt werden soll von der Entgrenzung des Unterrichts, so dass seine Grenzen bestimmungsbedürftig werden. Vor einiger Zeit habe ich einen Band mit empirischen Unterrichtsanalysen unter dem Titel „Grenzen des Unterrichts“ (2010) vorgelegt. Die Markierung von Grenzen erfolgte dort als die Bestimmung eines Diesseits und Jenseits auf einer Skala. Auf der einen Seite handelt sie von der negativen Auflösung der Form. Mit ihr wird das Telos des Unterrichts verlassen, nämlich Erziehung als Lehren des Verstehens zu organisieren. Jenseits der Grenze findet weiterhin soziale Praxis im Klassenzimmer statt. Sie schrumpft aber auf oder verändert sich zur Unterhaltung oder hilflosen Erziehung durch eine Beschäftigung der Schüler mit Dingen und Aufgaben, mit denen nichts mehr gelernt und vermittelt werden kann. Auf der anderen Seite bezieht sich die Grenze auf die Aufhebung des Unterrichts in gelingender Pädagogik. Sie macht sich also durch Unterricht im guten alten Sinne selbst überflüssig. Es geht im Unterricht zwanglos um die Abneigung und Zueignung der Sache, die zu deren Verstehen führt. Es wird nicht mehr anders als über die Ansprüche der Sache erzogen. Didaktische Hilfen sind solche zur wechselseitigen Erschließung. Die Sache trifft auf die Schüler in der Form, dass durch sie deren Erkenntnis möglich wird. Die Finalisierung des Unterrichts durch die Leistungsüberprüfung ist scheinbar verschwunden.

Man könnte daran anschließend die Entgrenzungsthematik auf zwei Pole beziehen: einmal auf die Verwirklichung der Pädagogik im Unterricht oder deren Abschaffung durch einen Unterricht, der nicht mehr darauf ausgerichtet ist, weswegen er einmal in die bürgerliche Welt kam.

Der positive Fall, dem ich in jener Monografie meine primäre Aufmerksamkeit gewidmet habe, ist der seltene und als solcher nicht einmal der vollständig gelingende Ausnahmefall. Der negative Grenzfall dagegen begegnete uns in unsren empirischen Studien zum alltäglichen Unterricht immer wieder.

Diese Studien treiben wir nun schon zehn Jahre, in den letzten acht Jahren verstärkt und fokussiert um den allgemeinbildenden Unterricht in achten Klassen des allgemeinbildenden Schulwesens und zwar über fast alle Fächer hinweg. Das Projekt nennt sich absichtsvoll beziehungsreich PÄRDU: Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens.

1 Text eines Vortrages, gehalten auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) mit dem Titel „Grenzgänge“ in Osnabrück am 12.3.2012

II

Aber bevor tiefer in das empirische Material zur Entgrenzung als Erosion der Form eingedrungen wird, sei systematischer gefragt, welche Möglichkeiten die Vorstellung von der Entgrenzung des Unterrichts eröffnen. Um Nachsicht bitte ich freilich jetzt schon dafür, dass ich dabei inzwischen gar nicht mehr anders kann, als einen gewissen Furor zu entwickeln.

Beginnen wir mit dem Positiven: Entgrenzung impliziert für jeden, der nicht Angst davor hat, ins Offene und Neue gestellt zu werden, das Ermöglichen von bislang ausgeschlossenen Optionen, ja, das Erschaffen völlig neuer. Denkbar ist, dass mit der Entgrenzung die Schranken fallen, die bislang Unterrichtslehrende daran hinderten, produktiv die Erziehung und Bildung der Schüler zu fördern. Dass der routinierte Standardunterricht enge Grenzen seiner Produktivität setzt, und so weit hinter dem zurückbleibt, was wir uns mit den Klassikern als pädagogisch angemessen denken, weiß jeder, der aus der Schule kommt. Nicht erst mit PISA wurden wir darüber aufgeklärt. Das bezieht sich sowohl auf die Streuung der Leistungen der Schüler nach der Normalverteilung als auch auf den flüchtigen Effekt der Instruktion. Was wird nicht alles schneller vergessen, als es gelernt wurde! Wenn also Entgrenzung durch die Form bzw. der Form dazu führt, die zum schlechten Ergebnis hinführenden Strukturen aufzubrechen, dann kann sie nur begrüßt werden.

Grenzen des alltäglich Überkommenen und damit im doppelten Sinne normal Gegebenen zu überwinden, ist das eine. Die Frage, was kommt dazu oder was wird stattdessen geschehen, das andere.

Das Jenseits der Grenzen des Normalunterrichts ist in der Vergangenheit vor allem durch die Außenseiter der Schulpädagogik entworfen und praktisch entfaltet worden. So durch das Alter Ego der Schulpädagogik: die Reformpädagogik, indem sowohl die Grenze zwischen Schule und Leben durch das Hinaustreten ins Leben überwunden werden soll, bspw. in der Form der Betriebsbesichtigung; als auch umgekehrt das Leben in die Schule hereingeholt werden soll, etwa durch den Expertenbesuch im Unterricht. Unterrichten soll zu Pädagogik durch die Erziehung der Gemeinschaft in Projekten werden. Unterricht solle durch die Weckung des ganzheitlichen Interesses aus seiner Fach- und Kopflastigkeit befreit werden. Unterricht solle ungleich stärker individualisieren und differenzieren, statt alle im Gleichschritt marschieren zu lassen.

Manches davon kann heute als Kür in Schulen beobachtet werden, deren Pflicht freilich anhaltend durch die Normalform geprägt bleibt. Nicht wenig davon wird auch der kritische Beobachter als Zugewinn an produktiver Pädagogik verbuchen, womit Entgrenzung erfreulich wird. Anderes aber, so werde ich zu zeigen haben, führt zu einer ungewollten Aushöhlung des Unterrichts in seiner Substanz. Hier kann missverstandene und naive Reformpädagogik umschlagen in die Auflösung seiner Form. Der in der letzten Dekade erfolgreichste und folgenreichste Protagonist dieser Reformpädagogik kommt nicht aus der Pädagogik. Dieser Retter in der Not bedient sich des reformpä-

dagogischen Inventars, um seine anders gewonnenen Einsichten den Pädagogen schmackhaft zu machen. Herr Klippert ist von Hause aus Ökonom. Heute werden Vorschläge vor allem von der pädagogischen Psychologie in Verbindung mit einer pädagogisch gewendeten Betriebswirtschaftslehre gemacht. Wir Schulpädagogen sollen – so die Forderung der pädagogischen Psychologen – lernen, nicht mehr von Erziehung zu sprechen, um uns ihrer Logik praktisch zu versichern. Vermeintlich handfester geht es um Classroommanagement und zunehmend differenziert nun auch um „Übergangsmanagement“. Es wird von effektiver Unterrichtszeitnutzung und Förderung der volitionalen Ressourcen gesprochen, als ob wir uns im Bereich der Personalentwicklung befinden. Das Modell dieser Tage ist das Angebots-Nutzungsmodell in Helmkescher Variante. Es heißt nicht unfreiwillig so und es wird nicht zufällig genutzt sowohl als Passepartout für Unterrichtsforschung als auch als Set von Optimierungsvorschlägen. Sehr selbstbewusste Forscher erklären, dass man so endlich frei werde von all den idiosynkratischen, folkloristischen inoperationalen Postulaten aus traditioneller pädagogischer Sicht. So werde der wissenschaftlich unfruchtbare Irrweg der Didaktiken à la Klafki verlassen. In Folge dessen tauchen die einheimischen Begriffe der Pädagogik gar nicht mehr auf.

Die sich zu Erben der Didaktik erhebenden Instruktionsempiriker sind zwar noch Theoretiker des Unterrichtens, aber es ist in ihren Augen nur ein kleiner Schritt, diese theoretische Denkform von Empirikern zur praktischen Denkform der Praktiker zu machen.

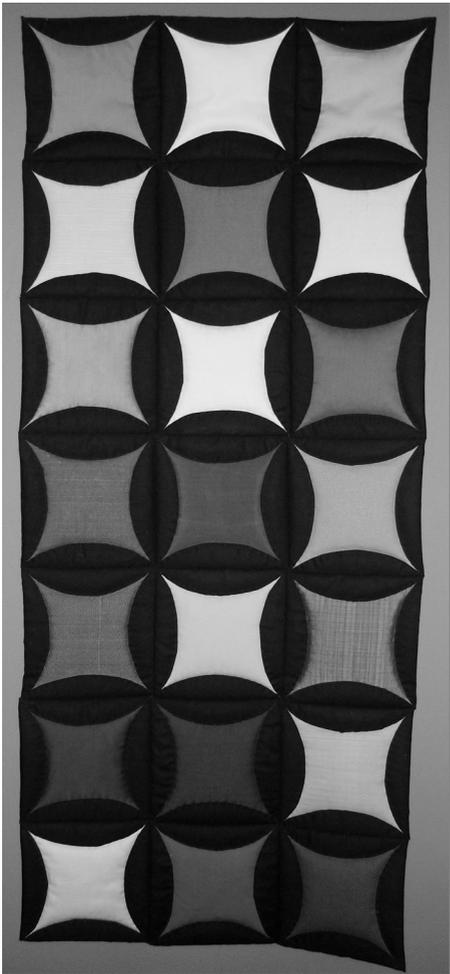
Das kann nach meiner Überzeugung zwar nicht gut gehen, nämlich als Vollendung der technokratischen Idee der Out-Put-Orientierung, aber es vermag mancherlei Unheil in den Köpfen und in den Klassen anzurichten. Ganz wird es so wohl deswegen nicht aufgehen, weil diese Weise der Entgrenzung zugleich die substanziellen Probleme negiert, die nun einmal pädagogische waren und wohl auch bleiben werden. Sie lassen sich via theoretischem Modell nicht aus der Wirklichkeit extingieren. Zu viel empiristisch verbrämter Nominalismus geht einfach nicht gut. Die Begriffe müssen noch etwas mit der Sache zu tun haben, wollen sie in Gebrauch bleiben.

Bedrückung überfällt mich schon Jahre über diese Entwicklung, weil von deren Protagonisten so getan wird, als ob das neue Sprachspiel Helmkes nicht nur das alte beerben kann, sondern es auch in seinem Programm allererst erfüllen würde. Erschreckend ist dabei, wie wenig Widerstand aus der Pädagogik gegen diese feindliche Übernahme mobilisiert wird. Am Ende konzipiert sogar Hilbert Meyer seinen letzten Bestseller mit der Lehr-Lern-Forschung. Ein echtes Identitätsproblem!

Das führt auf die andere obige Lesart der Reform. Die Entgrenzung erscheint hier nicht als Erweiterung und Produktivitätssteigerung, sondern als Erosion, ja als Auflösung einer überkommenen Aufgabenstellung, Denkform, wenn nicht gar Praxis: Mit der Reform geht es nicht mehr um Erziehung, Bildung und die Vermittlung von Weltwissen, sondern am Ende um die Selbstbeschränkung des Unterrichtens auf Dienstleistungen, die die Schule

für Bedürfnisse der Informations- und Verkaufsgesellschaft zu erbringen hat. Die Schüler sollen für deren Bedürfnisse in der Schule mit Selfgouvernance und offener Disziplinierung disponiert werden. Es geht um ein unternehmerisches Selbst, das an Lerntheken und mit Arbeitsformaten antrainiert wird. Wenig bleibt jenseits ihrer funktionalen Zurichtung von der Erziehung zur Mündigkeit. Sie tritt empirisch auf als kritische Reaktion von Schülern auf die ihnen zugemutete Intentionalität einer Überwältigung, als Weigerung wie gewünscht autonom zu funktionieren. Literacy hat in ihrer schulischen Schrumpfstufe mehr mit dem funktionalen Analphabetentum von schnellen Lesern und Informierern zu tun, denn mit Kenntnis und Literatur. Wer bei Klippert die vier Forschernamen im Text gefunden hat, soll den Text im Mo-

odus der Informationsentnahme erfolgreich gelesen haben. Klippert nennt dergleichen sogar Leseverstehen und grenzt es polemisch gegenüber einem am Ende nutzlosen, langsamen Sinnerschließen und der Kritik an Texten ab. Er echot damit, dass jenes und nicht dieses vom Arbeitgeber gewünscht werde. Früher nannte man das Bemühen um Verstehen ähnlich abfällig „raisonnieren“. Verstehen wird als Lernziel auf das zurückgeführt, zu was es nutzen soll, nämlich verstehen, was man – heteronom veranlasst – tun soll. Verstehen wir nur im Modus des Gehorchens verstanden. Darüber hinaus gehendes Verstehen hindert am elementaren Operieren mit den gestellten Aufgaben. Vermittlung kann konzentriert werden auf die Einübung in Tools der Informationsgewinnung und -darstellung. Von wichtigen Welterkenntnissen muss sie sich nicht mehr leiten lassen. Die Differenz auszumessen und zu korrigieren zwischen dem, was man sich so denkt, meint und als Bruchstücke von Wissen aufgeschnappt hat, sowie dem, was eine Sache von sich aus erfordert,



gilt in dieser Vorstellung von Menschenbehandlung als unfreundlich und wenig motivierend. Zuweilen höre ich die Einrede gegen diese Kritik, sie sei elitär, weil Verstehen noch mit Schülern rechne, die in unseren Risikogruppen nicht mehr zu identifizieren seien. Das daraus folgende Downgrading von Ansprüchen wird von denen vollzogen, die entgegen ihrer Herablassung selbst über das verfügen, was sie anderen nicht mehr zumuten wollen. Dank des geschärften psychologischen Blicks können bald alle mehr oder weniger zu solchen Risikogruppen gerechnet werden.

Am Endpunkt dieser Entwicklung wird die Schule in schlechter Form verlängert in den Gängen des Bachelors, dessen Telos ersatzweise das der Employability der Absolventen ist. Früher galt diese als die Vermittlung von Können an diejenigen, deren auch nur marginale Verwertung im Arbeitsprozess nicht mehr durch Pädagogik gewährleistet werden konnte.

Die Opfer fühlen sich nicht selten wohl. Sie spüren ihre Verdinglichung nicht mehr als Mangel, denn sie heimsen als Informierte und Informierer manche Erfolge ein.

Von Psychoanalytikern kann man inzwischen lesen, dass die obsessive Nutzung der avancierten Tools der Informations- und Kommunikationstechnologie als Perversion rekonstruiert werden muss. Waren die Bildungsbeflissenen noch tendenziell neurotisch, indem sie sich an einem Ideal abarbeiteten, so zeigen die neuen Helden perverses Abdriften in eine Technik, die nur noch um sich selbst kreist. Es lässt als beziehungslose Ersatzbeziehung zu einem fetischisierten Objekt eine lebendige, intensive, also mußevolle Beziehung zu einer Sache nicht mehr aufkommen. Die Tools stehen für eine anstrengungslose, unmittelbare Befriedigung als Verfügbarkeit von allem. Auf jede Frage findet das Gerät sofort eine Antwort.

Ende der dramaturgischen Zuspitzung einer Tendenz, deren eintretende Wirklichkeit uns in jenem Forschungsprojekt regelrecht überfallen hat.

Verfolgen wir sie näher dort, wo sie noch Fortbildungsprogramm bedeutet und an Beispielen aus der Wirklichkeit des Unterrichtens.

III

In einem Selbstversuch der Teilnahme an einer schulinternen Fortbildung zum Thema „Differenzierung im Unterricht“, die vom C-Verlag, genauer von der C-Akademie (sic!) organisiert und durchgeführt wurde, erklärte man den Anwesenden, wohin die Reise geht. Es handelte sich um eine ganz und gar offene Verkaufsveranstaltung. Zwei Vertreterinnen (ohne Lehr-, aber mit umfangreicher Präsentations- und Moderationserfahrung) priesen die Segnungen der Firma für den guten Unterricht an, indem sie alles Gute zu Möglichkeiten der Kopplung von Kompetenzorientierung und unterrichtlicher Differenzierung auswies. Anders als bei Tupperware-Präsentationen hatte die Schule aus den ihr inzwischen frei verfügbaren Bordmitteln für eine vierstellige Summe die beiden Mitarbeiterinnen der Akademie eingekauft und das Kollegium zur Fortbildung verpflichtet.

Die ausgeteilte Broschüre zum Mitgehen und Nachgehen enthält mit der Gliederung bereits das geballte Vokabular der einzurichtenden Reform. Es geht zunächst um kompetenzorientierte Aufgaben mit vierzig Spiegelstrichen, was sich wie eine Übersicht des Warenangebots liest. Theorie wird unter dem Titel „Wie ‚Werte‘ gelernt werden“ geliefert. Hier werden die Lehrer freilich nicht darüber, dafür über die neuesten neurobiologischen Kenntnisse informiert. Bündig wird erklärt: „Das Gehirn lernt am besten, was für die Lebenssituation bedeutungsvoll ist“ (also soll im Sinne von Effizienz genau das und nicht das Entlegene gelehrt werden?) oder es heißt dort: „Häufige Muster unterstützen das Lernen“: Üben, Üben!? Besser noch Wiederkennen, Wiederkennen. Redundanz als Erfolgsrezept.

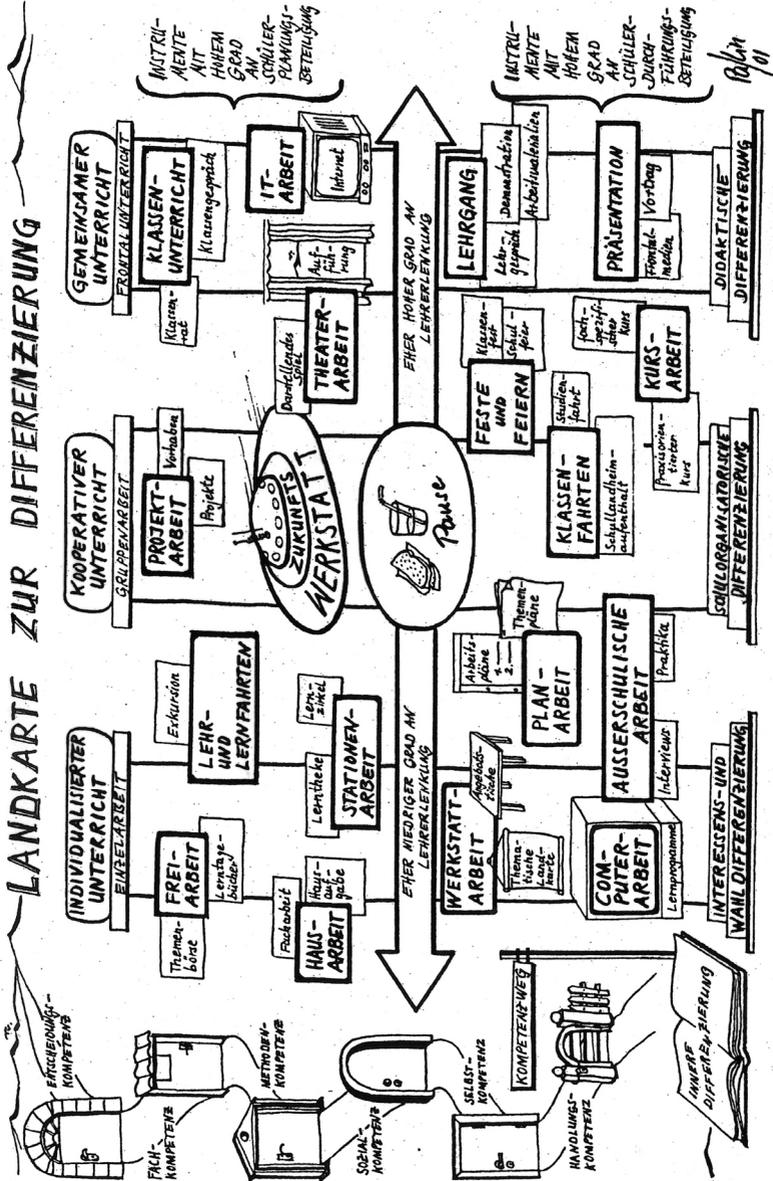
„Die Hirnrinde lernt langsam“, „nachhaltige Lernergebnisse entstehen nur, wenn Wissen, Können (!) und Handlungserfahrungen (!) miteinander in Bezug gesetzt werden“. Das ist alles einerseits höchst trivial, aber es bereitet zugleich legitimatorisch auf einen erlebnis-, handlungs-, operationsbezogenen und medienorientierten Unterricht über irgendetwas vor. Es folgt eine Definition von Differenzierung, die freilich nur eine „Arbeitsdefinition“ sei. Mit ihr ist nichts definiert und mit ihr muss auch nicht gearbeitet werden. Sie gilt einfach für das Folgende, nämlich das Bearbeiten von Aufgaben wie:

„Diskutieren Sie die Vor- und Nachteile der Kompetenzorientierung, entwickeln Sie ein Kompetenzraster, erstellen Sie eine Checkliste. Diskutieren und entwickeln Sie einen Test zum Leistungsstand und präsentieren Sie ihr Kompetenzraster im Plenum.“ Das Ganze soll in 45 Minuten in Arbeitsgruppen vollzogen werden. Allein ein sinnentnehmendes Lesen der als Spielmaterial beigefügten, umfangreich ausdifferenzierten Kompetenzraster-Vorbilder mit Hunderten von Kompetenzbegriffen würde deutlich mehr als 45 Minuten Stillarbeit erfordern.

Die Arbeitsblätter imitieren für die Lehrerfortbildung die Infantilisierung, die dann im Unterricht durchgereicht werden soll: Alles sei nett anzusehen, Spaßig bebildert und einfach gegliedert. Eine Anschauung ohne Begriffe und Begriffe ohne Anschauung werden so Seite um Seite inszeniert.

Das Zerstreute, aber ungeheuer systematisch wirken Sollende, letztlich aber einfach Nebeneinandergestellte und besser nicht ernst, also wörtlich zu Nehmende muss am Ende zusammengefasst werden: durch eine der beliebten Landkarten. So gibt es auch eine zur Differenzierung.

Landkarte zur Differenzierung



Wir erkennen den üblichen Schnickschnack eines Kompetenzweges mit sechs Pforten zum unbegrenzten Lernhorizont auf der Linken. Im Zentrum steht das Symbol für Pause. Um es herum in unreflektierter Systematik, also rein zufällig sind aller Wörter gesammelt und aufgelistet, die für Aktivitäten stehen. Damit wird Differenzierung entropisch und zugleich alle Kästchen irgendwie nutzbar: Hausarbeiten genauso wie „Zukunftswerkstätten“, der Klassenrat oder „Frontalmedien“ (eine besonders schöne Wortschöpfung).

Die Akademie arbeitet am Sieg der Methodenvielfalt über all das, was sowohl zur Seite der Schüler als auch in der Sache geklärt werden müsste. Es geht um die Nutzung des aktivierenden Registers der Methoden, aber eine methodische Selbstbesinnung ist nicht mehr vorgesehen.

Die dennoch nötigen Inhalte für die vielen Methoden kommen als Beispiele daher. Sie illustrieren als Mittel zum Zweck die Schlagkraft der Methode. Eine Abhängigkeit der Methode von der Sache wird nicht einmal mehr gedacht. So kann die Lehrmittelindustrie überleben, nachdem das klassische Lehrbuch mit seinen Inhaltsdarstellungen als wenig kompetenzorientiert auf den Reformindex geraten ist.

Die Lehrer finden auf den 46 Seiten der Akademie keine einzige diskursiv begründete Aussage, folglich keine Argumentation, keine kritische Auseinandersetzung, keine Problemstellung, sondern nur noch Lösungen.

Die Lehrenden werden als didaktische und pädagogische Alphabeten behandelt, denen man noch die einfachsten Sachverhalte, wenn auch nicht erklären, so doch als Wortsalven an den Kopf werfen muss.

Behauptet wird allerdings, dass alles auf dem höchsten Stand der Forschung eingerichtet sei, ohne jede Rückbeziehung auf das, was man als halbwegs gebildeter Pädagoge wissen kann. Die Lehrenden werden als staunende und eifrig mitarbeitende Liebhaber des Methodenkunsthandwerks behandelt. Alles scheint sich mit Verfahren der Rasterung und der Arbeitsschritte von selbst zu erklären.

Hier findet eine Entgrenzung nicht nur in der Behandlung des Unterrichts als Thema, sondern ungemein bedrückend auch eine im Umgang mit den ehemals Professionellen statt.

IV

Gehen wir eine Stufe weiter und fragen, wie dergleichen sich im Unterricht niederschlägt. Ich werfe einige Schlaglichter auf „worst cases“ aus der Methodenkiste. Sie finden das Material wie die darauf aufbauenden Unterrichtsanalysen in vielen unserer Veröffentlichungen detailliert dargestellt (zusammenfassend in Gruschka 2009, 2011 und bald 2012).

Das Klippert'sche Methodentraining ist längst in die „Lernaufgaben“ und Angebote der „Lerntheken“ eingedrungen. Den Goethe'schen „Ganymed“ eignet sich ein Schüler ohne dessen sinnerschließende, selbstvernehmliche Lektüre an. Er wird stattdessen aufgefordert zu klären, ob es sich um ein Liebes- oder Naturgedicht handelt, indem er mit rotem Stift das Liebesvokabu-

lar, mit grünem alle Naturbilder unterstreicht. Der Gewinner wird dann ausgezählt (Gruschka 2003). Wer wissen will, warum einige wenige Spanier mit ein paar Pferden und Kanonen das Imperium der Azteken erobern konnten, muss nur gelernt haben, im Text des entsprechenden, einseitigen Arbeitsblattes bzw. in den gelieferten Überschriften die Lösung auf die notorisch einfachen, weil nicht problemorientiert verfassten Bearbeitungsaufgaben zu finden. Hierfür muss er weder den beiliegenden Text des Lehrbuchautors noch die sogenannten Quellen lesen. Denn auf die Frage, was die Spanier zu ihrem Zug nach Tenochtitlan, der Hauptstadt der Azteken, veranlasst hat, heißt es auf dem Arbeitsblatt bündig als Ankündigung der Eroberung: „Goldgierige Spanier“. Insofern ist zutreffend, wenn der Schüler als Grund für den Zug nennt, die Spanier seien goldgierig gewesen (Gruschka 2009). Das stimmt wohl auch, aber es hat mit einem historischen Verstehen nichts, dafür mit reduzierter Textverarbeitungs-kompetenz sehr viel zu tun.

In einem anderen „worst case“ sollen sich die Schüler in einem aktivierenden Unterricht Klarheit verschaffen über die Verstädterung in Lateinamerika. Sie erhalten eine Kompilation aus Zeitungsartikeln über die Lage in zwei Megastädten des Kontinents. Der Lehrer bittet die Schüler, den Text zu lesen und zu markieren, wo Pushfaktoren (weg vom Land) und wo Pullfaktoren (Attraktoren für die Stadt) im Text genannt werden. Außerdem sollen sie sammeln, welche Folgen der Verstädterung im Text aufgeführt werden. Dazu liefert der Lehrer während der Schülerlektüre ein Schema: Ein Symbol steht für die Dörfer, ein gegenüberliegendes Symbol für die Stadt und dazwischen erkennt man einen Laster als Transporter der Dörfler in die Stadt. Nach unten verweist ein Pfeil mit der Überschrift auf die „Folgen“. Die Schüler sollen die „wichtigsten Aspekte“ zu den drei Kategorien nennen. Das tun sie in der Vollständigkeit ihrer Anstreichungen. Schüler für Schüler wird aufgerufen, bis alle mit einem Hinweis auf der Tafel verewigt sind. Die Nennungen werden durchweg als Lese- und Deutungsleistungen lobend hervorgehoben. Am Ende stehen mehr als neunzehn Spiegelstriche mit 25 Faktoren, einmal als Einzelbegriff „Epidemien“, ein anderes Mal als Halbsatz „Tradition unterdrückt“, oder als ganzer Satz „Das Leben der Armen besteht aus der Suche nach Einkommensquellen.“ Das Tafelbild soll, nachdem keine Meldungen mehr erfolgen, als „vollständiges Bild!“ abgeschrieben werden. Es gliedert die faits divers durch ein Untereinander. Keine Prüfung erfolgt, alles wird als Ergebnis sanktioniert. Eine Diskussion findet nicht statt.

Im Religionsunterricht wiederum wird den Reisen des heiligen Paulus nachgegangen. Der Lehrer verteilt eine Landkarte, in die mit unterschiedlichen Markierungen die Reisen eingetragen sind. Die Schüler der achten Klasse bekommen den Auftrag, mit Farbstiften diese Reisen nachzuzeichnen. Bereitwillig malen sie die Karte in 15 Minuten bunt aus.

Im Englischunterricht geht es um „breakfast“ und ein weitgehend bereits geläufiges Vokabular. Das Breakfast wird dadurch veranschaulicht, dass die Lehrerin alle Nahrungsmittel mitbringt, ohne dass es freilich zu einem zweiten Frühstück kommen würde. Nach der Mehrfach-Kanäle-Theorie soll wohl

das Zeigen eines realen Eis zum besser behandelten „egg“ werden. Das Spezifische der neuen Vokabeln und die Besonderheit des englischen Frühstückstücks werden nicht thematisiert. Die Schüler interessiert an der Vorführung nur noch, ob es denn doch noch zum Frühstück kommt oder ob die Lehrerin all das jeden Morgen zu sich nehme (Twardella 2011).

In der Biologie wird über Drogen gesprochen. Den Schülern liegt eine Kreuztabelle vor: in den Zeilen befindet sich die Benennung der verschiedenen Drogen, in den Spalten einige Kriterien zu Bestimmung und Bewertung von ihnen. Die Schüler werden aufgefordert, in Wikipedia nachzuschauen, was sie hier zur Füllung der Spalten finden und sollen dann in je drei bis fünf Minuten eine Präsentation vorführen, mit denen sie ihre Ergebnisse vorführen und kommentieren. Keine der mit den Drogen aufgeworfenen Fragen wird behandelt, die Schüler präsentieren in diesem Bewusstsein lustlos eine Droge nach der anderen. Eine kognitive Durchdringung auch nur eines Aspektes kommt nicht vor, dafür schwebt als Botschaft über allem, dass Drogen zu vermeiden seien, was man an den negativen Folgen sähe. Die Schüler wissen in der Regel mehr über die Drogen, als sie recherchiert haben. Sie machen ein Schema voll, das als solches nichts über das Problem der Drogen jenseits der stichwortartigen Informationen aussagt. Sie hätten so über jedes beliebige Thema etwas beitragen können. In dieser Haltung kooperieren sie (Twardella 2011).

Auch in dieser Schrumpfstufe von Unterricht geht es nicht ohne eine pädagogische Überhöhung ab. Die Schüler sollen erzogen werden, etwa zur zeit- und punktgenauen Bereitstellung von Informationen. Diese selbst werden pathetisiert als die besonders wichtigen Stellen im Text. Von denen aber kann der Schüler ohne Wissen nichts wissen. Das Anstreichen führt ihn nicht in Selektionsprobleme. Er markiert mehr oder weniger viel, wissend darum, dass das Kollektiv schon alles aufführen wird und dass es ja dann doch nicht darauf ankommt, irgendetwas als besonders wichtig zu qualifizieren.

Die hier kursorisch gegebenen Einblicke in Unterricht und seine Entgrenzung werden jedoch von den Beobachtern und Akteure selbst nicht als schlecht oder gar misslungen gekennzeichnet. Im Gegenteil gilt dieser Unterricht wegen seiner aktivierenden Methodik und der Beteiligungsdichte als erfolgreich im Sinne der kompetenzorientierten Differenzierung. Dass in all diesen Stunden weder etwas Bestimmtes gelehrt, dass Verstehen von etwas gar nicht mehr zum Problem wurde und Urteil und Kritik sich allein etwa in Methodenkritik an der Technik der Präsentation erschöpfte, wird nicht mehr auffällig. Womit ein solcher Unterricht wohl an der Grenze der Form durch die Entgrenzung der Methodenorientierung operiert.

V

Was hier wirksam ist, sei in sieben Punkten abschließend pointiert:

1. Zu registrieren ist eine übermäßige Didaktisierung der Inhalte. Es wird alles möglichst so leicht gemacht, dass die Sache tendenziell verschwin-

- det. Das geschieht nicht selten aus der Angst heraus, bei den Schülern aus dem Geschäft zu kommen und die Schüler zu überfordern. Dem folgt ein Verzicht auf professionelle Eigenständigkeit als Didaktiker und die fehlende Bereitschaft, der Sache selbst noch folgen zu wollen.
2. Als läge über dem Unterricht ein Tabu des Zeigens, wird die vom Lehrenden auszugehen Erhellung, Erklärung und Verdichtung nicht mehr gegeben. Das, was mit dem Vorgestellten den Schülern unklar bleibt, wird nicht als solches aufgegriffen und mit dem Wissen des Lehrenden aufgeklärt. Die Verweigerung des Zeigens bezieht sich gleichermaßen auf einen lehrerzentrierten wie einen schülerzentrierten Unterricht.
 3. Viel verbreitet wie ein Ideologem ist die Aufforderung an die Schüler des wo immer möglich selber Tuns, der Aktivierung aller durch Einzel-, Tandem- oder Gruppenarbeit. Dieses verselbständigt nicht selten zu einer Aktivität für sich und führt nicht zur Klärung einer Sache. In sehr vielen solchen Stunden bleibt fraglich, was die Schüler auf dieser Basis in der Sache gelernt haben könnten.
 4. Die Lehrenden sind oft nachlässig duldsam gegenüber den Schülern eingestellt. Sie vermeiden eine kritische Auseinandersetzung, zum einen Teil in Fragen der Erziehung zum geforderten Arbeitsverhalten, zum anderen Teil in der inhaltlichen Kommentierung der gezeigten Problembearbeitungen. Gelobt wird nicht selten „für nix“, was das Leistungsmotiv der Schüler nicht zu stimulieren vermag. Das geht einher mit einer freundlichen Haltung gegenüber den Schülern: Wir finden wenig Zynismus, stattdessen viel Bereitschaft, sich auf die Schüler einzulassen.
 5. Unterrichten wird vielfach bestimmt durch das schnelle Abbrechen der Sacherschließung, durch das überflüssige Fragmentieren der Prozesse und durch das häufige Verpassen möglicher Anschlüsse. Damit wird vor allem „effektive Unterrichtszeit“ verpasst. Das Geschehen wird als langwierig, pointenlos, langweilig und mühselig erlebt. Vor allem die wenig zielführende Weise des Unterrichtsgesprächs ist dafür verantwortlich. Auch hier wirkt sich das Tabu des Zeigens aus.
 6. Der Unterricht thematisiert nur selten die epistemischen Grundlagen, die zur Erkenntnis der Schüler führen können und die in die Gegenstände inhaltlich und methodisch eingegangen sind. Es fehlt durchweg an der Nutzung und Befolgung der grundlegenden Operationen der Analyse, Synthese, Schlussfolgerung, Abduktion, der Verbindung von Anschauung und Begriff usw.
 7. Zu beobachten ist das zunehmende Diffundieren des besonderen Schulsachen als Fachlichem im Medialen. Immer mehr Unterricht wird realisiert jenseits der distinkten Lehre von etwas. Sie wird ersetzt durch Verfahren der Informierung und Informationsweitergabe. Im Internet werden Recherchen vorgenommen, deren Ergebnisse nicht durch klare Fragen angeleitet werden, weswegen zufällig wird, was aufgenommen und weitergereicht wird.

Literatur

- Cornelsen-Akademie: Schulungsunterlagen, Berlin 2010.
- Gruschka, Andreas: Ganymed in den Fängen der Didaktik, *Pädagogische Korrespondenz* 2004, 31, S. 25-42.
- Ders.: Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule, Frankfurt/M. 2005.
- Ders.: Präsentieren als neue Unterrichtsform, Opladen 2008.
- Ders.: Erkenntnis in und durch Unterricht, Wetzlar 2009.
- Ders.: An den Grenzen des Unterrichts, Opladen 2010.
- Ders.: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011.
- Ders.: Unterrichten - eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis, 2012 (im Druck).
- Twardella, Johannes: Konstellationen des Pädagogischen im Unterricht an einer integrierten Gesamtschule, Manuskript, Frankfurt/M. 2011.

Dimitrios Nicolaidis

Lehrer sollen ihre Schule reformieren – Wie bestimmen dabei pädagogische Deutungsmuster die Arbeit an den Schulprogrammen?

I

Innerhalb der vergangenen fünfzehn Jahre ist ein bildungspolitischer Perspektivwechsel zu beobachten. Wenn es um die Entwicklung von Schule geht, richtet sich der Fokus zunehmend auf die Rolle der Lehrer als Reformier und Optimierer:

- Von der Kultusadministration und den Parlamenten der Länder wurden Lehrer dazu aufgefordert, im Rahmen der Schulprogrammarbeit eine Agenda zur Verbesserung ihrer pädagogischen Arbeit zu erstellen, umzusetzen und zu evaluieren.
- Im Rahmen der Schulinspektion wird die Arbeit der Lehrenden im Unterricht „begutachtet“. Die Leistung der Lehrer fließt in die Bewertung der gesamten Schule ein. Schwachstellen müssen behoben werden. Fünf Jahre später wird bei einer erneuten Inspektion überprüft, ob die Defizite auch wirklich beseitigt wurden.
- Nach dem Schüler-PISA wird ein Äquivalent zur Leistungsbilanzierung der Lehrer gefordert. Damit sollen ungleich härtere Aussagen darüber getroffen werden können, wie Leistungsdefizite der Schüler mit dem professionellen Unvermögen zu erklären sind.

Die Nachricht lautet in allen Fällen: Lehrer sollen die Qualität ihrer Arbeit verbessern. Das ist insofern ein Novum, als bislang die Leistung der Schüler weitgehend diesen selbst zugeschrieben wurde. Nun steht die Leistung der Lehrer als eine zur Diskussion, die verbessert werden muss, weil sie, wie spätestens seit PISA offenkundig geworden ist, den Erwartungen nicht gerecht wird, die an die Lehrer gerichtet werden muss. Systemisch verstanden kann es dabei nicht nur um den Unterricht gehen, zugleich soll auch die Schule als ganze im Geiste der Organisationsentwicklung auf permanente Optimierung eingestellt werden. Schulinspektion und Schulprogrammarbeit sind deswegen keine Instrumente bloßer Personal-, sondern solche der Schulentwicklung.

So manche Beiträge der Professionalisierungsdebatte deuten jedoch darauf hin, dass Lehrer als Schulreformer eine Fehlbesetzung sein könnten. So stellte Krainz-Dürr schon 1999 zu Beginn dieser Reformanstrengungen die These auf, dass Lehrer keine über den Unterricht hinausgehende Vorstellung

von professioneller Arbeit besäßen. Zudem hätten sie anstelle eines Konzeptes effizienzorientierter Arbeit Engagement zum Leitbild erhoben. Man orientiere sich weniger an Kategorien des Könnens als an denen von Einsatz. Strukturelle Verbesserungen der alltäglichen schulischen Praxis seien auf dieser Grundlage nicht zu erwarten. Zudem würden den engagierten viele nicht-engagierte Kollegen im Wege stehen (Krainz-Dürr 1999, S. 343ff.). Böhmann/Hofmann stellten fest, dass für etwa die Hälfte aller Lehrer Schulentwicklung „überhaupt kein Thema“ sei (Böhmann/Hoffmann 1999, S. 406). In einer anderen Studie sehen vier Fünftel der Befragten in der „Thematisierung der Arbeitsqualität“ im Sinne der Wirksamkeit des Lehrens im Lernerfolg einen Tabubruch (Esslinger 2002, S. 34). Dieses könnte wiederum mit der mangelnden Professionalität zu erklären sein, wie sie von Krainz-Dürr dargelegt wird. Eine Auswertung verschiedener empirischer Studien veranlasste Terhart zu der Schlussfolgerung, dass Lehrer sich in ihrer schulischen Praxis vor allem auf ihr Erfahrungswissen und weniger auf das im Studium erworbene Theoriewissen beriefen. „So führen Informationen, die im Widerspruch zu den jeweiligen subjektiven Theorien stehen (etwa wissenschaftliche Quellen, D.N.), wie auch sonstige Inkonsistenzen nur selten zu Änderungen der subjektiven Kognition.“ (Terhart 1998, S. 577). Die referierten Befunde provozieren also Zweifel an der Annahme, Lehrer könnten als optimierende Reformer ihrer Schule beansprucht werden. Möglicherweise besteht ein Missverhältnis zwischen dem, was schulentwicklungspolitisch von Lehrern gefordert wird, und dem, was sie zu leisten in der Lage oder zu leisten bereit sind. Vor dem Hintergrund dieser von wissenschaftlicher Seite konstatierten Skepsis stellt sich also die Frage, wie sich Lehrer zu der Aufforderung verhalten, ihre Schule optimierend reformieren zu sollen.

Das von wissenschaftlicher Seite problematisierte Postulat, Reformen könnten durch Schulprogrammarbeit initiiert werden, wurde in einer von Gruschka und seinen Mitarbeitern durchgeführten Studie einer sachhaltigen Überprüfung unterzogen (Gruschka et al. 2003). Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, ob bzw. in welcher Weise eine Kriseninduktion in Form administrativ verordneter Schulprogrammarbeit einen Prozess der inneren Schulreform zu bewirken vermag. Von einer Kriseninduktion kann die Rede sein, weil mit der Erstellung eines Schulprogramms nicht etwa die dokumentierende Bilanzierung des Bestandes erwartet wird. Stattdessen sollen die Schulen mit dem Programm zeigen, wo sie an der Stelle des Gewohnten mehr Programm, ein anderes Programm und das bessere Programm, am besten eines der umfassenden Verbesserungen auf den Weg bringen. Der Staat examiniert die Anstrengungen zur Reform, gibt dafür eine Agenda vor, die von der „selbständigen Schule“ aufgenommen und adaptiert werden soll. Die verschärfte Variante dieser Reformstrategie stellt einige Jahre später die Schulinspektion dar, die zu Zielvereinbarungen führen soll.

In der Studie wurden Schulprogramme sowie Planungstexte der Kultusadministration und die Hilfestellungen der Schulämter untersucht. Anhand dieser Dokumente ließen sich das Ergebnis der Programmarbeit und ihr Ver-

mittlungsmodus rekonstruieren. Gezeigt werden konnte, dass die intendierte Kriseninduktion schon an ihrer halbherzigen Umsetzung verpuffte. Aber damit konnte das negative Ergebnis nicht einfach mit dem Aufweis von Rahmenbedingungen externalisiert werden. Fraglich blieb, ob die Autoren der Schulprogramme neben der Abarbeitung einer verordneten Aufgabe deren Sinn in ihr berufliches Handeln integrieren konnten. Ob die Kriseninduktion sie zu den Reformern machen konnte, die sie vordem nicht waren. In meiner Studie geht es nun um die Frage, wie die Schulprogrammarbeit von den Autoren der Programme aufgefasst wurde.

II

Die Skepsis gegenüber dem Lehrer als Reformers seiner Schule steht in einem merkwürdigen Widerspruch zu den Bekenntnissen von Lehrern zur Schulprogrammarbeit. Fragt man sie allgemeinnach Sinn und Nutzen dieser Reform von Schule, so fallen die Reaktionen überwiegend positiv aus. Eine Mehrheit der Lehrer (79%) fände es beispielsweise „gut, dass staatliche Schulen ihr Leitbild überdenken sollen“. Solange ihre Autonomie nicht eingeschränkt werde, reagierten die meisten Lehrer auf die verordnete Schulprogrammarbeit pragmatisch engagiert (Schlömperkemper 2004, S. 66). Dass die Bereitschaft und die Absicht zur Entwicklung einer Schule eine zwar notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für die erfolgreiche Schulprogrammarbeit ist, wurde mit einer Fallstudie von Dammer (1997) deutlich, die Einblicke über die innere Widersprüchlichkeit von Schulreformen gibt und ein Verständnis darüber ermöglicht, warum eine Reform misslingt, die alle Beteiligten wollten – ein Modus des Scheiterns, über den wohl viele Lehrer aus ihrer eigenen Praxis entsprechend zu berichten wissen. So ließ sich eindrücklich zeigen, wie sich ein Kollegium, das sich um die Umsetzung eines neuen Modells von Berufsorientierung in den Abschlussklassen der Sekundarstufe I bemühte, mittels Absichtserklärungen und Zustimmung in Widersprüche verstrickte. Das postulierte Gute und Neue erwies sich nicht als tragfähig, weil es im Gegensatz zum überkommenen und nicht einmal bewussten, eigenen beruflichen Selbstverständnis stand. Trotz allen Bemühens und aller Einsicht in die Notwendigkeit der Reform scheiterte das Vorhaben, weil die Protagonisten nicht über die Voraussetzungen ihres eigenen Handelns aufgeklärt waren. Sie betrieben etwas, das sich in der Umsetzung als gar nicht wirklich gewollt und nicht durchdacht herausstellte. Dammers Studie verweist auf denjenigen Akteur, der seine eingeschliffenen Problemlösungsroutinen und Denkstrukturen nicht kennt und deshalb nicht erkennt, dass und wo diese im Widerspruch oder im Einklang stehen zu den Problemlösungsanforderungen, die das Vorhaben an ihn stellt. Die Erschließung des Sinns und des Wertes von Aussagen von Lehrern zu anfälligen Reformen, ist nicht mit Befragungen zum Wollen und zu Bewertungen zu haben. Selbstauskünfte und Verlautbarungen sind keine guten Prädikatoren, wenn es um erwartetes Handeln gehen soll. Vor diesem Hintergrund stellt sich das me-

thodische Problem, wie man abseits der Bekenntnisse und Proklamationen herausfinden kann, mit welcher Reformaspiration und -fähigkeit Lehrer der Aufforderung zur Schulprogrammarbeit begegnen.

Eine Lösung dieses Problems verspricht der Deutungsmuster-Ansatz nach Ulrich Oevermann. Mit diesem Ansatz erfolgt kein Zugriff auf Selbstauskünfte eines vermeintlichen oder tatsächlichen Könnens oder Wollens. Vielmehr wird das Deutungsmuster möglichst in der Auseinandersetzung mit seiner Praxis der Orientierung erschlossen. Das verlangt in der Forschung entweder nach natürlichen Protokollen zur Planung und Umsetzung von Reformvorhaben, die von den Deutungsmustern der Akteure aus strukturiert werden oder aber nach einer simulierenden Verwicklung der Befragten mit den typischen Problemen, die Ausgangspunkt der Reformarbeit sein können.

Unter dem Begriff des Deutungsmusters versteht man krisenbewährte bzw. aus Krisen hervorgegangene Routinen, mit denen auf wiederkehrende Herausforderungen der Lebenspraxis reagiert wird. Als implizite Theorien haben sich diese Vorstellungen von Praxis meist unbewusst eingeschlichen. Lehrer bewältigen die Herausforderung des Unterrichts. Also nicht, indem sie täglich neu Lösungen suchen und entwickeln. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sie auf in ihrer Typik vergleichbare Probleme mit einem voreingereichteten Interpretationsmuster zurückgreifen, das eine situationsübergreifende Verallgemeinerungsfähigkeit besitzt (Oevermann 2001, S. 38). Deutungsmuster sind vor allem individuell geprägt und doch nicht allein als individuelle Gebilde beliebiger Formvariation zu verstehen. Sie sind zugleich Ausdruck kollektiver Bewusstseinsformen, deren Zweck die Legitimation einer Lebensweise bzw. einer beruflichen Praxis ist (ebd. S. 43). Ein Deutungsmuster ist ein bewusstseinsfähiges, aber nicht notwendig bewusstseinspflichtiges Gebilde. Einfach abfragen kann man es nicht. Konfrontative Interviewtechniken sind besonders geeignet, weil Deutungsmuster dann am ehesten zutage treten, wenn der Proband auf Konfliktsituationen zu reagieren hat, in denen er sich kohärent zu widerstreitenden Gesichtspunkten positionieren muss (ebd. S. 62). Mit einer Stellungnahme zu einem Konflikt über die richtige Weise von Praxis ist die Mobilisierung einer kognitiv vorstrukturierten Lösungsstrategie zu erwarten.

Diese Krisenlösungsstrategie lässt sich gut durch so genannte Dilemma-Interviews evozieren. Mit ihnen wird der Proband dazu aufgefordert, sich zu einem prototypischen pädagogischen Konfliktfall zu positionieren. Die Reform der Schule bezieht sich vor allem auf Fragen der richtigen Erziehung, der Bildung und der Didaktik. Erziehung kann verstanden werden als solche zur Mündigkeit durch die Voraussetzung von Entfaltungsräumen von Mündigkeit, sie kann aber auch als angeleiteter Weg zur selbständigen Aufgabenerfüllung aufgefasst werden. Die Bildungsaufgabe kann als Vorbereitung auf die vor allem beruflich bestimmten Aufgaben als Erwachsene oder aber als möglichst tief und breit angelegte Einführung in das subjektiv bedeutsam werdende Weltwissen verstanden werden. Didaktik kann sich orientieren an der möglichst starken Anschmiegung von Aufgaben und Hilfen an die Sache

in ihrer Eigenstruktur oder aber versuchen, sie so weit wie möglich zu vereinfachen und auf den Könnensstand sowie der Motiviertheit der Lernenden anzupassen, dass diese sie entsprechend aufnehmen. Diesen Polaritäten korrespondieren die Alternativen einer Reform der Schule. Innerhalb dieser Rahmung können auch die Deutungsmuster der Lehrer zum Sprechen gebracht werden. Die exemplarische fallweise Illustration der Polarität wird zur Herausforderung der Interviewten, mit einer eigenen Positionierung auf die Deutungsangebote sowie die aus ihnen folgenden praktischen Maßnahmen zu reagieren. Zugleich kann in den Interviews sichtbar werden, inwiefern die Lehrenden nicht nur stabile und explikationsfähige Deutungsmuster besitzen, sondern auch welches Anregungspotenzial für Reformen in ihnen steckt. Enthalten also die pädagogischen Orientierungen einen normativen Überschuss, der mit der Arbeit am Programm praktisch entfaltet werden kann bzw. zur Entfaltung drängt oder aber dienen die Muster letztlich vor allem der affirmativen Einrichtung in das Bestehende?

Im Rahmen Forschungsprojekts wurde mit an Schulprogrammentwicklung beteiligten Lehrern eine große Zahl dieser Dilemma-Interviews geführt.¹ Unmittelbar vor dem Interview mussten die Probanden ein Szenario lesen, zu dem sie anschließend befragt wurden. In dem Interview, das für die im Weiteren vorgestellte Fallrekonstruktion verwendet wurde, geht es um einen Konflikt zwischen Lehrern. Kollege Wassum repräsentiert die Position desjenigen, der sich für die Umsetzung eines traditionellen materialen Bildungsgehalts einsetzt, der im Rahmen eines fachsystematischen Unterrichts zu vermitteln ist. Die Kollegin Brautner votiert hingegen für eine kompetenzorientierte Bildungskonzeption, die in Form fächerübergreifender Projektarbeit realisiert werden sollte.

In dem Szenario ist der grundlegende Diskurs über Bildung repräsentiert, mit dem man zu klären beabsichtigt, ob der Bildungsauftrag mit dem Rückgriff auf das Klassische, im Sinne des Bewährten und damit fortwährend Aktuellen, oder mit einem Vorgriff auf das Zukünftige, also auf eine Modernisierung der Inhalte zu erfüllen sei. Ein dritter Kollege nimmt keine inhaltliche Position ein; er verweist auf die Notwendigkeit der Einhaltung des bürokratischen Regulariums (Gruschka et al. 2003, S. 24).²

Der Proband wird sich in seinen Ausführungen auch auf die eigene schulische Praxis beziehen, und zwar derart, dass er gegebenenfalls eine Differenz zwischen dem Soll- und Ist-Zustand seiner pädagogischen Praxis markiert. Dabei ist es grundsätzlich unerheblich, ob er sich als Traditionalist oder als Modernisierer zeigt. Erheblich ist allein die Frage, ob er die aktuelle pädagogische Praxis an seiner Schule als veränderungswürdig betrachtet. Die etwaige Differenz zwischen Ist- und Soll-Zustand verweist quasi auf die Marge

1 Derzeit sind etwa zwei Drittel der Interviews ausgewertet. Für die Erschließung der Interview-Texte wird in dieser Studie das methodische Instrumentarium objektiv-hermeneutischer Fallrekonstruktion angewandt, das im Wesentlichen von Ulrich Oevermann entwickelt wurde (vgl. Oevermann 2000).

2 Das Szenario ist zu finden unter: <http://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/1058>

von Möglichkeiten und Notwendigkeiten, mit der der Proband reformierend auf seine Schule einwirken könnte. Bestimmt der Proband keine Differenz zwischen seiner Position und seiner alltäglichen schulischen Praxis, befindet er sich demnach mit seinem Deutungsmuster im Einklang mit der vorherrschenden Pädagogik seiner Schule, wären – abgesehen von den immer möglichen Optimierungen des Bestehenden – aus seiner Perspektive Veränderungen widersinnig. In diesem Fall wäre die Arbeit an einem Schulprogramm lediglich die Herausforderung zu einer affirmativen Bilanz. Weicht aber sein Deutungsmuster von dem ab, was er als die Praxis an der eigenen Schule beschreibt, so würden die Angebote des Szenarios ihn dazu herausfordern, das eigentlich Richtige in die Form einer Reformbeschreibung zu übersetzen. Die Reflexion über das Szenario verwickelte ihn erneut in die Krise, die im Rahmen der Schulprogrammarbeit konstruktiv gewendet werden sollte.

Die konkreten Forschungsfragen lauten folgendermaßen:

- a) Wird in dem pädagogischen Deutungsmuster des Probanden bzw. in seiner Positionierung zu dem im Szenario dargestellten Dilemma eine Reformaspiration erkennbar, die im Rahmen der Schulprogrammarbeit produktiv verarbeitet werden könnte?
- b) Falls dies der Fall ist, welcher Art und Güte ist die Reformaspiration, die sich aus dem pädagogischen Deutungsmuster des Probanden ableiten lässt?
- c) Falls das nicht der Fall ist, lässt das Deutungsmuster des Probanden überhaupt eine stabile Orientierung an Routinen erkennen?

III

Nachdem ein großer Teil der Interviews ausgewertet wurde, ist vor allem der überraschende Tatbestand festzustellen, dass bei der überwiegenden Zahl der interviewten Lehrer kein Deutungsmuster mit einer distinkten, entschiedenen und elaborierten Positionierung zu dem im jeweiligen Szenario dargelegten Dilemma erkennbar wurde. Vielmehr haben wir festgestellt, dass die meisten Probanden einen Reaktionsmodus zeigten, der auf den verunsicherten Zustand einer pädagogischen Selbstpositionierung hinweist. Die Reformansprüche der letzten Jahre zeigen insofern bei den Lehrenden Wirkung, als mit ihnen Ansprüche verbunden wurden an das eigene pädagogische Tun, die vielfach mit den eingebrachten Überzeugungen und Praktiken nicht so recht zu verbinden waren. Wir finden also weder den Überzeugungstäter, der mit den Reformansagen zu neuen Ufern strebt, und davon überzeugt ist, dass er auf dem richtigen Weg ist. Noch finden wir selbstbewusste Vertreter der Pädagogik, deren Geltung durch die angeordnete Reform nicht infrage gestellt wurde.

Vielfach wird nicht mehr deutlich, worin der Überzeugungsboden besteht, auf dem die pädagogische Arbeit aufbaut. Das Neue steht unverbunden gegenüber dem Alten. Es dominiert die Abwehr des Neuen mit Hinweis auf die anhaltende Verpflichtung auf das Alte, man würde gerne, aber man kann

nicht. Die Interviews machen in ihrer Gänze auf einen Berufsstand aufmerksam, der nicht mehr sicher ist in dem, was er tut, auch weil er das nunmehr Geforderte nicht als Lösung der Probleme des Unterrichts erkennt, sondern eher als ein Medium ihrer Verschärfung. Zugleich wird jenes Defizit an pädagogischen Standards deutlich, mit denen berufliche Identität wie Kompetenz zugeschrieben werden kann. Das spüren manche auch als Mangel, während andere wortreich darüber hinweg gehen. Es sind vor allem diese Lehrenden, die deutliche Zeichen einer Dekomposition zeigen: im Modus des Lavierens, des sich Widersprechens, des Abwehrens oder des Ausweichens.

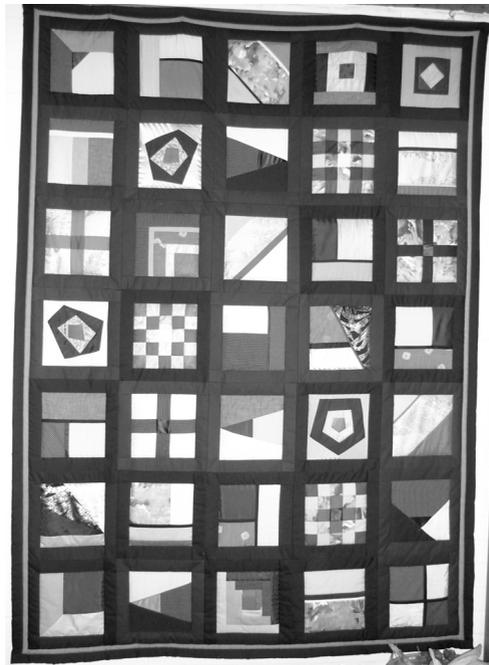
Die Annahme, ein konsistentes Deutungsmuster müsse grundsätzlich und als Normalfall rekonstruierbar sein, erwies sich als falsch bzw. spezifikationsbedürftig. Zu erkennen war unter diesen Probanden keine stabile Orientierung an Routinen, mit denen die dargebotenen Alternativen hätten stimmig bewertet werden können. Die professionelle Darstellung eines pädagogischen Deutungsmusters, also die diskursmächtige, anschauungsreich dargestellte und normativ gut begründete Verortung der eigenen Position im Dilemma konnte bei keinem Probanden festgestellt werden. Dem möglichen Anspruch professioneller Rationalität im Medium wissenschaftlich fundierter Argumentation, entsprach keiner. Die überzeugendsten Lehrer zeigten ein Deutungsmuster, das als Resultat mehr oder minder reflektierten Erfahrungswissens zu verstehen war und das eine in sich konsistente Argumentation zum Aufbau einer Position aufwies. Sie reflektierten damit Überzeugungen, die mehr als nur Widerspiegelung des Alltäglichen, Schwierigen, Verworrenen, vielfach Behinderten waren. In den meisten Fällen reagierten die Lehrer auf die Szenarien mit Irritation, Widersprüchlichkeit oder Ratlosigkeit, ja zuweilen mit Verzweiflung gegenüber den unlösbaren Aufgaben der Erziehung, Bildung und Vermittlung. In keinem Interview war ein Hinweis darauf zu finden, dass dieses Verhalten erst mit der administrativ verordneten Schulprogrammarbeit induziert worden war. Daher ist davon auszugehen, dass die professionelle Krise der Probanden schon seit längerer Zeit bestand. Zur Verdeutlichung dieses Befundes wird nun gezeigt, wie sich ein solcher Fall der krisenhaften Reaktion auf die pädagogische Aufgabe darstellt.

IV

In dem folgenden Interviewauszug legt der Proband dar, wie die Vereinbarkeit von formalen Setzungen des schulischen Betriebs mit den Modalitäten eines geplanten Zeitungsprojekts (Schüler der Klasse gestalten über einen längeren Zeitraum eine Seite der lokalen Zeitung. Der Unterricht in einigen Fächern soll dafür genutzt werden.) ermöglicht wird.

P: ... wir müssen kombinieren, die Anforderungen des Plans, der Studentafel, der Notwendigkeit Klausuren zu schreiben, das wird hier ja von den Kollegen zur Sprache gebracht, und dem meines Erachtens berechtigten Interesse dieser Frau Brautner, nennen wir sie mal so –

Das Problem besteht grundsätzlich darin, dass die organisatorisch-technischen „Anforderungen“ des alltäglichen Schulbetriebs mit dem „Interesse“ derjenigen Lehrer, die an einem solchen Projekt teilnehmen möchten, zunächst nicht vereinbar sind. Gelöst werden kann dieses Problem durch die Kombination der *Anforderungen*. Kombinieren meint die Ermöglichung bzw. Realisierung von beidem in gleichem Maße. So stehen sich Projektinitiativen und die organisatorischen Bedingungen der Institution gleichberechtigt gegenüber. Zugleich wird deutlich, dass es sich beim Kombinieren um einen Zwang handelt („wir müssen kombinieren“). Wollte man bis zu dieser Stelle die Position des Probanden bestimmen, so ist zu erkennen, dass er beide Interessen – die eines Projekts („dem meines Erachtens berechtigten Interesse dieser Frau Brautner“) und diejenigen der Institution – als gleichberechtigte anerkennt. Der Proband zeigt eine präsidial-integrative Sowohl-als-auch-Position.



Im Hinblick auf das im Szenario dargestellte Dilemma ist festzustellen, dass der Proband zwar grundsätzlich auf den Konflikt eingeht, durch Kombination aber so tut, als ob es eine strukturell bedingte Unverträglichkeit nicht gäbe. Aus dem Konflikt, einer dilemmatischen Ausgangssituation - man kann nicht gleichzeitig das eine und das andere tun - wird eine Verbindung. Die von der Kollegin Brautner präferierten multimedialen Kompetenzen sind nicht mit denjenigen Kompetenzen zu vermitteln, die mit der erschließenden Lektüre von Bildungstexten erworben werden können vice versa. Das sich widerspre-

chende Bildungsverständnis der Protagonisten des Szenarios wird vom Probanden durch seine pazifizierende Deutung bereits am Anfang des Interviews entsorgt, indem er den Konflikt frei von allen inhaltlichen Erwägungen als einen technisch lösbaren verarbeitet. Er wird beinahe zu einem alltäglichen, zumindest zu einem regelmäßig wiederkehrenden deklariert. Der Konflikt ist eine Routineangelegenheit, auf die man ebenso routiniert mit einem Kombinieren gleichberechtigter Interessen reagieren kann.

Dass der Konflikt zwischen der Einhaltung des organisatorischen Rahmens des Schulehaltens und den Anforderungen eines Projekts doch nicht so einfach zu lösen ist, scheint dem Probanden im weiteren Verlauf des Interviews bewusst zu werden.

P: Was natürlich eine Frage ist, wie man das, ähm, in Übereinstimmung bringt mit den Anforderungen, was die Klausurtermine angeht, was – die ja festgelegt sind, in den Oberstufen jedenfalls – hier handelt es sich um eine Klasse 10, da haben wir auch festgelegte Termine, die werden ja auch vorher vereinbart.

Die „Übereinstimmung“ bedeutet, dass Termine der Leistungsüberprüfung mit Terminen eines Projektes nicht kollidieren dürfen bzw. abgestimmt werden müssen, dass also beide Termine realisiert werden müssen. Während zu Beginn des Interviews noch mit dem Kombinieren eine Vereinbarkeit zwischen einem Projekt und den formalen Anforderungen des alltäglichen Betriebs von Schule bezeichnet wurde, ist inzwischen eine „Frage“ daraus geworden. Der Unterschied zu diesen Ausführungen ist der, dass am Interviewanfang das Kombinieren schon als Antwort auf die Frage gelten konnte, während die hier gestellte Frage als eine unbeantwortete und damit wohl als ein ungelöstes Problem zu verstehen ist. Fraglich scheint dem Lehrer zu werden, ob eine Leistung im Projekt wie eine Klassenarbeit behandelt werden kann und was überhaupt in der fachlichen Klassenarbeit geprüft werden kann, wenn doch die Schüler im Projekt arbeiten? Die Problematisierung einfachen Kombinierens als Passend-Machen weist darauf hin, dass sich der Proband in seiner Position unsicher ist. Nach welchem Verfahren die widerstreitenden Interessen miteinander in Einklang gebracht werden können, ist offenbar nicht abschließend geklärt.

Nach seinen Überlegungen zur organisatorischen Verträglichkeit der beiden Ansprüche wendet er sich den Argumenten für und wider das Projekt zu.

P: Am schwächsten finde ich das Argument von diesem Herrn – wie heißt er? – Wassum, der mit der Oberflächlichkeit, das ist (...) sehr, sehr traditionelles Argument, weil, äh, es eigentlich (...) (bläst lachend Luft aus) (...) über die Tatsache hinweg schwindelt, dass wir immer oberflächlich sind in der Schule.

Das Argument des Kollegen wird als gültig anerkannt, aber als das schwächste kategorisiert. Ein Argument beansprucht inhaltliche Ausgewiesenheit. Als ein traditionelles Argument ist es zugleich eines, das man kennt, weil es seit längerer Zeit immer wieder vorgetragen wird. Innerhalb eines entsprechenden Diskurses (der nicht bezeichnet wird) hat es einen besonderen Rang, denn es ist ein „sehr, sehr traditionelles Argument“. Mit dieser doppelten Steigerung bringt der Proband freilich nicht seine positive Würdigung, sondern sein ambivalentes

Verhältnis hierzu zum Ausdruck. Er räumt ein, dass das Argument seit längerer Zeit Geltung beansprucht. Aber schon weil es immer wieder vorgetragen wurde, scheint es für ihn keinen neuen Beitrag zum Diskurs beizusteuern. Das „sehr, sehr traditionelle Argument“ ist bereits mit dem Makel des Abgegriffenen behaftet. Es verwandelt sich im Laufe der Zeit in tote Rede. Nach dem Muster eines Catoischen „Ceterum censeo...: Man kann es nicht mehr hören! Das Argument bewahrt zwar seinen Status, aber in der konkreten Situation fungiert es als Totschlagargument: Da will jemand etwas Neues tun, und dann kommt der Kollege wieder mit diesem ewigen Gegenargument.

Das Argument sei sodann das schwächste, weil es „über die Tatsache hinweg schwindelt“, dass man immer oberflächlich in der Schule unterrichte. Darin kann man einen logischen Bruch in der Argumentation des Probanden entdecken: Hat eine Aussage die Qualität eines Arguments, dann kann man mit ihm nicht über eine Tatsache „hinwegschwindeln“. Erfüllt eine Aussage den Zweck des Schwindelns, kann es sich nicht zugleich um ein Argument handeln. Es entpuppt sich als vorgeschoben. Argumentiert der Kollege Wassum des Szenarios oder schwindelt er – zwischen diesen beiden Einschätzungen laviert der Proband.

Worin sieht der Proband den Schwindel des Kollegen? Wassum beziehe seine Kritik an der Oberflächlichkeit allein auf das Zeitungsprojekt, womit er die Tatsache leugne, dass die Gesamtheit der Lehrer in der Schule oberflächlich sind.

Das ließe sich auch anders verstehen, nämlich dass Wassums Argument nicht das schwächste, sondern ein doch sehr starkes Argument sein muss, weil es nicht nur auf ein Zeitungsprojekt, sondern generell auf das Unterrichten in der Schule bezogen werden kann. Das Problem macht der Proband an den Lehrern fest. Sie „sind oberflächlich“. Lehrer arbeiten nicht oberflächlich (was ja implizit auch die Möglichkeit des Gegenteils in Aussicht stellt), sie „sind“ es in ihrer beruflichen Rolle „immer“. Diese Zuweisung kennzeichnet die vermeintliche Alternativlosigkeit. Sie haben keine Wahl. Selbst wenn sie es wollten, sie könnten nur oberflächlich arbeiten, weil sie oberflächlich „sind“. Was Lehrer in der Ausübung ihres Berufs generell und unvermeidbar zu oberflächlichen werden lässt, kann möglicherweise Ausdruck eines institutionellen Zwanges sein, den der Proband aber nicht näher bestimmt. Wassum gesteht sich diesen Zwang zur Oberflächlichkeit nicht ein. Weil nun die Oberflächlichkeit in der Schule generell existiert, kann sie nicht als ein Argument für oder gegen ein Projekt ins Feld geführt werden. Indirekt ist der Proband demnach ein Befürworter des Zeitungsprojekts. Denn es fügt der Schule keinen Schaden zu, den die Schule nicht ohnehin schon hinnehmen musste.

Kann nun auf diesem Argument eine Bildungstheorie oder auch nur eine Didaktik gegründet werden? Mit seiner Fundamentalkritik an der Oberflächlichkeit der Schule zielt der Proband nicht auf eine Nebensächlichkeit. Man stelle sich vor, es würde nicht mehr der Anspruch erhoben, in der Schule sei die Sache gründlich zu klären, sondern sie werde an allem immer nur oberflächlich abgearbeitet. Ein derartiges Selbstverständnis würde sofort und von allen Sei-

ten in die Kritik geraten. Denn der Anspruch der Gründlichkeit stellt ein Konstituens der Schule dar. Auch wenn in ihr (zuweilen) oberflächlich gearbeitet werde, dürfe das nicht zu ihrem Wesen erklärt werden, vielmehr ist es eine Erscheinung, die bekämpft werden muss, im Fachunterricht wie im Projekt. Würde der Anspruch aufgegeben, wäre der Institution ihre Legitimation entzogen – und zugleich auch denjenigen, die diesen Anspruch zu repräsentieren und zu postulieren haben. Bildung im Modus der Oberflächlichkeit ist von vornherein zum Scheitern verurteilt. Das mag auch der Proband letztlich so sehen, aber er stellt affirmativ wie als Entschuldigung die Allgegenwart der Oberflächlichkeit fest, womit sie letztlich als unveränderbare Fatalität hingenommen wird. Das Katastrophale der Feststellung wird implizit zum Normalfall erklärt.

Nun könnte man erwarten, dass der Proband weitere Überlegungen folgen lässt, mit denen er seine Diagnose erklärt, beklagt oder kritisiert. Im weiteren Verlauf des Interviews greift er diesen Aspekt tatsächlich nochmals auf.

P: Kant können Sie in der Schule nicht gründlich im strengen Sinne lesen.

Kant ist der prominenteste Repräsentant der Philosophie der Aufklärung. Das bereits verpflichtet zur gründlichen Lektüre. Wer Kant oberflächlich liest, kann es auch gleich sein lassen. Die Anrede „Sie“ bezieht sich nicht auf den Interviewer als Person, sondern auf eine beliebige, die Allgemeinheit repräsentierende Person und das bedeutet dann, dass niemand in der Schule Kant gründlich lesen kann.

Der interviewte Lehrer postuliert einen Unterschied zwischen dem Schulischen und einer Lektüre außerhalb der Schule. Damit wird die Schule als ein Bildungsort charakterisiert, an dem es unmöglich sei, „im strengen Sinne“ zu Einsicht und Verstehen zu gelangen. Wenn man aber die Schule nicht mit dem philosophischen Oberseminar vergleicht, so eröffnet sich die Notwendigkeit einer didaktischen Vermittlung zwischen strenger Gründlichkeit und Oberflächlichkeit. Es geht dabei um die Auslegung des Sinns schulischer Propädeutik. Von der aber weiß der Lehrer nichts zu berichten. Ohne die Vermittlung ginge es in der Schule um alles oder nichts und nach Auffassung des Lehrers wäre die Realität des Schulischen dieses Nichts der Oberflächlichkeit. Damit würde beliebig, was in der Schule und vor allem: wie es unterrichtet werde, es reichte nie an ein Verstehen der Sache heran. Auch wenn es in der Klasse 10 nicht zu einer wissenschaftlichen Lektüre von Texten kommen kann, so bedeutet das noch nicht, dass diese nicht auf verbindliche Einsichten abheben kann. Insofern käme es darauf an, die Grade der Verbindlichkeit zu bestimmen. Auch kann es nicht unerheblich sein, an welchen Texten im Fachunterricht gearbeitet wird, d.h. ob ein Artikel über das Schützenfest oder eine Theaterstück geschrieben wird. Aber auch hier positioniert sich der Lehrer nicht, sondern steht ganz im Banne seiner eigenen, hoffnungslosen Diagnose.

Wenn das Gute als nicht erreichbar deklariert wird, ist zugleich die Wahl des Schlechten legitimiert. Der Oberflächlichkeit ist damit Tür und Tor geöffnet, ohne dass man sich dafür verantworten müsste. Weil der Proband mit der Oberflächlichkeit keinen veränderungswürdigen und veränderungsmögli-

chen Zustand beklagt, artikuliert er als Bildungstheorie die Apologie unbestimmter Oberflächlichkeit.

I: Hmhm.

P: Das wird immer so sein. Ich unterrichte ja nun Religion, ich weiß, wovon ich spreche. Das ist –

I: - Ja –

P: - immer ein Problem

Die Behauptung, „das wird immer so sein“, belegt noch einmal, dass in seinen Augen die Oberflächlichkeit ein nicht veränderbarer Zustand ist. Der Proband bringt demnach nicht seine eigene Ohnmacht oder sein eigenes Unvermögen zum Ausdruck. Das Unveränderbare der Misere schreibt er auch nicht anderen Lehrern zu. Vielmehr zielt die Rede auf die Institution. Die Oberflächlichkeit, die ihr eingeprägt ist und daher „immer so sein“ wird, kann nicht verändert werden.

Als Beleg für seine These führt der Proband seine besonderen Erfahrungen als Fachlehrer für Religion an. Er unterrichte „ja nun“ Religion. Der Hinweis auf sein Fach ist mehr als eine Illustration, sondern eine Schlussfolgerung. Die Richtigkeit der Feststellung resultiert aus der Tatsache, dass der Proband Religionslehrer ist. Hier müsste es eigentlich um geoffenbarte Wahrheiten gehen, die sich einer strengen Lektüre, vor allem der heiligen Texte verdanken. Der Hinweis, er wisse, wovon er spreche, deutet auf eine Leidensgeschichte und eine Not aus der Erfahrung hin. Diese Erfahrung musste er so oft machen, dass er sich keine Illusionen mehr mache, es könnte einmal besser werden.

Nun gesteht er, dass die Oberflächlichkeit „immer ein Problem“ ist. Erstmals wird im Interview deutlich, dass das Alltägliche und Normale keineswegs das Gelungene oder Optimale darstellt, sondern ein Grundproblem des Schulschen markiert. Dieses Problem beschränkt sich nicht auf das Fach Religion. Als Religionslehrer kann er bloß auf ein Fach verweisen, mit dem das Problem in besonderer Weise evident wird. Mit seinem Fach kommt die Diskrepanz zwischen Tiefgründigkeit und Oberflächlichkeit besonders gut zum Ausdruck.

Die Oberflächlichkeit ist ein chronisches Problem, das vom interviewten Lehrer nicht als Herausforderung wahrgenommen wird. Als Lehrer, der gegen aktuelle didaktische Moden wie das Zeitungsprojekt opponiert und der für die verbindliche Arbeit an Texten eintritt, kann der Proband nicht gelten. Aber ein inhaltlich begründetes Plädoyer für das Zeitungsprojekt ist ebenfalls nicht zu erkennen. Seine Zustimmung beruht allein auf dem Zugeständnis, dass ein derartiges Projekt die Misere der Oberflächlichkeit nicht verschlimmern wird und deshalb akzeptiert werden kann. Wie kommt es aber zur impliziten Zustimmung zum Zeitungsprojekt?

P: Die (Situation; D.N.) tritt ja immer wieder ein, dass wir von außen angesprochen werden, in diesem Fall von einer Zeitung, und uns damit auseinandersetzen müssen.

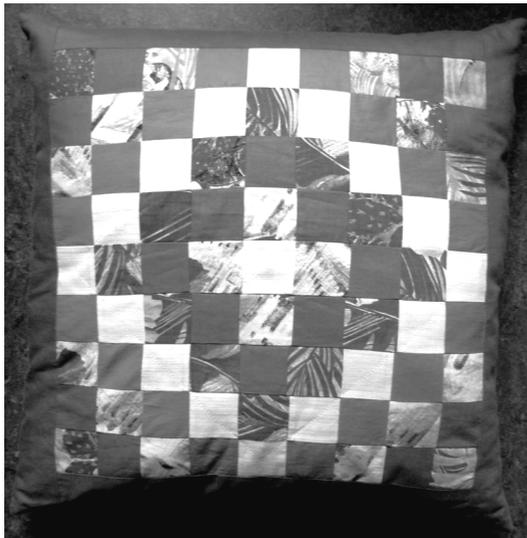
Der Proband versteht unter der „Situation“ den Brief der Zeitung und die darin enthaltene Anfrage, ob die Lehrerin an dem Projekt teilnehmen möchte.

Als „Situation“ gilt ihm das Projektangebot. Dabei bezieht er sich zunächst auf die Regelmäßigkeit bzw. die unbestimmt hohe Frequenz eines derartigen Angebots („tritt ja immer wieder ein“). Doch versteht sie nicht als willkommene Abwechslung oder als einen didaktischen Impuls, sondern sieht hierin vielmehr einen Zwang zur Auseinandersetzung mit einem Angebot einer außerschulischen Institution („damit auseinandersetzen müssen“). Der Zwang kann aber kein dienstlicher sein, da es für Schulen keine formelle Verpflichtung gibt, mit außerschulischen Institutionen zusammenzuarbeiten. Außerdem ist auszuschließen, dass der Proband den Zwang als Erfüllung sozialer Konventionen versteht. „Wer uns so höflich und freundlich bittet, den kann man nicht mit Ablehnung vor den Kopf stoßen.“ Die „Auseinandersetzung“ ist also eine aufgezwungene. Das könnte man als heilsamen Zwang (Beine machen) verstehen oder als lästige Pflicht (schon wieder ein Angebot). Sich mit dem konkreten Inhalt des Angebots zu befassen, würde bedeuten, es pädagogisch zu deuten und zu bewerten. Das Interview enthält keinen Hinweis auf die pädagogische Dignität des Projektes, weder im positiven Sinne seiner Chancen noch im negativen seiner Problematik. So wird hier das Angebot gleichsam untergepflügt wie eine der vielen immer wieder auftretenden Verpflichtungen, sich mit Reformansprüchen auseinanderzusetzen. Das reflektiert eine objektive Lage wie einen subjektiven Zustand. Die Lehrer erleben einen sich in neuen Parolen, Formeln und Formen ausdrückenden Veränderungsdruck und zugleich eine subjektive Erschöpfung durch immer mehr Ansprüche, die untereinander nicht verträglich sind, aber dennoch „kombiniert“ werden müssen. Damit wird die pädagogische Arbeit entropisch, entkonturiert und alles ergießt sich in oberflächliche Aktivität.

Man fühlt sich doch verpflichtet, dem pädagogischen Mainstream zu folgen. Hier geht es um die „Öffnung von Schule“, um neue Felder handlungs- und praxisorientierten Lernens. Bekommt man also fortwährend Angebote wie das der Zeitung, kann man diese nicht einfach ablehnen. Der Zwang geht von dem von der Gesellschaft an Schule gerichteten Anspruch aus, sie möge gegenwärtigen Maßstäben einer modernen Bildungseinrichtung gerecht werden. Der Proband betont die Vorstellung, dass ein Zeitungsprojekt seine Berechtigung hat und trotz der organisatorischen Schwierigkeiten in den laufenden Betrieb von Schule integriert werden sollte. Der Zwang, durch den diese Positionierung entscheidend bestimmt ist, führt aber nicht zu einer Identifikation mit dem Zeitungsprojekt. Der Proband stimmt dem Zeitungsprojekt beinahe reflexhaft zu, indem er sich den Ansprüchen der Gesellschaft beugt. Diese Reaktion spiegelt seine Ohnmacht. Die allgemein herrschende Kritik an Schule und ihren unzulänglichen Leistungen wird nicht mit Vorschlägen zur Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit beantwortet, sondern mit Kooperationsbereitschaft. Kaum ein Etikett ist besser dazu geeignet als das allseits gelobte „fächerübergreifende Projekt“. Der Proband entspricht dem Typus des Zwangsmodernisierers, der dadurch eine Neubestimmung seiner pädagogischen Aufgabe umgeht.

V

Es konnte gezeigt werden, auf welche Weise der Proband die Aufgabe bewältigt, die widersprüchlichen Anforderungen der pädagogischen Praxis in sein Handeln zu integrieren. Versteht man Deutungsmuster als Ausdruck bewährter Krisenbewältigungsstrategien, dann liegt die Vermutung nahe, dass sich diese vor allem während der Ausbildung zum Lehrer herausbilden. Dies ist die Zeit, in der Lehrer in besonderer Weise darauf angewiesen sind, Strategien zu entwickeln, mit denen sie den Problemlösungsdruck der Praxis zu bewältigen lernen. In diesem Zusammenhang ist auf eine Studie von Ohlhaber (2009) hinzuweisen. In einer rekonstruktiven Untersuchung ging er der Frage nach, ob es Lehramtsstudenten während ihres Praktikums gelinge, eine Distanz zu routinierten Handlungsmustern ihrer Mentoren bzw. Normalitätsmodellen ihres Unterrichts einzunehmen. Zu diesem Zweck analysierte er schriftliche Auswertungsergebnisse der Studenten und stellte fest, dass nur ca. 30 Prozent der Studenten ein wissenschaftlich begründeter bzw. methodisch kontrollierter und damit sinnerschließender Zugang zur Unterrichtspraxis ihrer Schule gelingt. Infolge dessen bescheinigt er diesen 30 Prozent, „adäquate reflexive Fähigkeiten erlangt (zu) haben“ (ebd., S. 42). Wenn umgekehrt 70 Prozent der Studenten diese Distanz zu routinierten Handlungs-routinen der alltäglichen Praxis an Schulen nicht gelingt, dann folgt daraus, dass die Praktikanten das Gegebene als das Normgebende betrachten.



Diese Haltung konnte ich bei meinen Studenten während ihres Schulpraktikums bestätigt sehen. So wird beispielsweise blind behauptet, Gruppenarbeit fördere den sozialen Zusammenhalt der einzelnen Schüler untereinander. Es

findet aber in der Regel keine kritische Reflexion darüber statt, ob ein soziales Miteinander während des Unterrichts nun tatsächlich beobachtbar war – auch dann nicht, wenn im konkreten Fall Schüler an einem Tisch sitzen und gemeinsam einzeln eine schriftliche Aufgabe bearbeiten. Unkritische Nähe zu einer etablierten Praxis kann also dazu führen, dass es zu einer Reproduktion der bloßen Pathosformel „sozialintegrative Gruppenarbeit“ kommt. Mentoren können so ihre unhinterfragte Praxis an Praktikanten weiterreichen.

Statt sich reflektiert zum vorgeführten Unterricht zu verhalten, reproduzieren sie die Handlungsroutrinen als Modelle, die dann ihren Niederschlag in eigenen pädagogischen Deutungsmustern haben. Mit dem positiven Echo ihrer Mentoren bleibt den „erfolgreichen“ Praktikanten eine kritische Reflexion der übernommenen Praxis des Unterrichtens versperrt. Sie lernen zwar möglicherweise arbiträr zwischen gutem und schlechtem Unterricht zu unterscheiden. Die grundlegenden Strukturparadoxien der Institution Schule werden sie aber aufgrund ihrer umstandslosen Integration in den laufenden Betrieb kaum erkennen. Die theoretische Alternative zwischen einem krisenhaften Professionalisierungsprozess, in dessen Verlauf sich die Möglichkeit einer Überwindung althergebrachter pädagogischer Deutungsmuster anbietet, und der Bedienung eines routiniert ablaufenden Schulapparats ist dann faktisch keine. Der Erfolg eines derartigen Praktikums besteht weitgehend in der Mimesis an das Bestehende.

Auch von der zweiten Ausbildungsphase, dem Referendariat, wird behauptet, dass angehende Lehrer während dieser Zeit lernten, das Handeln mit einem Rückgriff auf wissenschaftliches Wissen theoretisch zu begründen. Diesen Anspruch greifen Dzengel/Kunze/Wernet (in diesem Heft) auf, um den Anspruch mit einer Fallstudie empirisch zu verifizieren. Mit Parsons gehen sie davon aus, dass Bildungsinstitutionen generell als zentrale Orte des „kognitiven Komplexes“ bezeichnet werden können und deshalb einem gesteigerten Rationalitätsanspruch verpflichtet seien. Tatsächlich aber, so das Ergebnis der Fallstudie, orientierten sich viele Referendare nicht an einem Anspruch gesteigerter Rationalität, sondern an dem Performativ des Jargonhaften³. Die interpretierten Diskurse unter Referendaren „lassen den Eindruck von Sachhaltigkeit und Reflexivität entstehen, ohne jedoch real und sachhaltig zu sein“ (in diesem Heft, S. XX). In diesem Kommunikationsmodus werden die rationalen Anforderungen der Ausbildung unterlaufen. Von diesem Befund ausgehend stellen die Autoren die These auf, dass der Jargon während der Ausbildung Ausdruck einer Orientierung an der etablierten Berufspraxis sein könnte und insofern als eine Tradierung einer „déformation professionnelle“ verstanden werden könnte. Der pädagogische Jargon, der im Studienseminar anzutreffen sei, könnte Bestandteil eines Reproduktionsprozesses sein, dass nämlich „der Lehrer von morgen nur die Gesten seines Lehrers von gestern wiederhole“ (in diesem Heft, S. XX).

3 Unter Jargon verstehen die Autoren die selbstgewisse Attitüde des Diskurses, die dem Diskurs zwar ähnele, sich aber einem Rationalitätsanspruch und einem in sich konsistentem Wertstandpunkt entziehe und deshalb bloß ein Pseudo-Diskurs sei.

In welchem Zusammenhang steht nun die dargelegte Reproduktionsthese mit dem Befund meiner Fallstudie? Pädagogische Deutungsmuster fußen augenscheinlich nicht auf einer beruflichen Bildung im Medium der Wissenschaft. Bereits subjektive Theorien, die sich aus Erfahrungswissen speisen, liefern hinreichende Begründungszusammenhänge für die eigenen Handlungsroutinen. Sie treten uns als Deutungsmuster von der Art des Fallbeispiels entgegen. Auch dieses ermöglicht eine Bewertung von Geltungsansprüchen und Orientierungen, die das eigene Handeln nach innen wie auch sozial anerkennungsfähig nach außen legitimieren können. Der Religionslehrer wird in seinem Kollegium viel Zustimmung dafür bekommen, dass man viel koordinieren können muss und dass in der Schule die Oberflächlichkeit gesiegt habe. Noch in all seiner Entspezifizierung leistet das Deutungsmuster für seinen Träger, was allgemein ihm zugeschrieben werden kann. Der Lehrer kann mit ihm die Erscheinungen der Praxis zureichend präzisieren (Oberflächlichkeit), einen wertenden Standpunkt einnehmen (das schwächste Argument), sich erklären (gesellschaftlicher Druck), was ist und angeben, was getan werden muss (Kombinieren). In diesem Sinne zeigt der Lehrer ein Deutungsmuster, das ihn alles andere als sprachlos bleiben lässt. Aus der Beobachterperspektive wird das Brüchige und Bedrohliche der eingenommenen Position deutlich. Und erst im Durchgang durch die objektive Haltlosigkeit der Position erscheint der Lehrer als Träger einer hoch krisenanfälligen Orientierung und wird der Leser sensibel für die sprachlich ausgedrückte Unsicherheit und Haltlosigkeit der eingenommenen pädagogischen Haltung. Aber die daraus möglicherweise erwachsende Krise kann latent gehalten werden. Der Lehrer rettet sich frei nach der Devise: Ist der Ruf erst ruiniert, lebt es sich ganz ungeniert! Das aber kann weder ein tragfähiges pädagogisches Konzept noch ein identitätsstiftendes Ethos begründen. Mit der so eingenommenen Lehrerrolle kann gleichwohl auf die Problematisierung eines professionellen Habitus verzichtet werden.⁴

Wenn nun auf der Basis solcher Deutungsmuster Schulprogrammarbeit organisiert wird, kann es nicht verwundern, dass sie ins Leere führt und die überkommenen Formen eher stabilisiert, als dass sie aufgebrochen werden.

Literatur

- Böhmman, Marc/Hoffman, Kirsten: Berufseinsteiger und Schulentwicklung. Wie junge Lehrer/innen Unterricht und Schule verändern wollen und welche Erfahrungen sie dabei machen, in: Die Deutsche Schule, 91/1999, S. 490-503.
- Dammer, Karl-Heinz: Berufsorientierung für alle. Über einen Schulversuch, der Versuch blieb, Wetzlar 1997.
- Esslinger, Ilona: Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern, Bad Heilbrunn 2002.

4 Aus dieser Perspektive kann auch der große „Erfolg“ gefälliger Rezeptliteratur, wie sie von Klippert oder Mayer für die Didaktik-Industrie produziert wurde, erklärt werden – einer Art didaktischer Literatur, deren Anwendung einen denkenden Reflex nicht nur verzichtbar macht, sondern die den Verzicht auf den denkenden Reflex geradezu voraussetzt.

- Dzengel, Jessica/Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Analysen zur Ausbildungskultur im Studienseminar, Pädagogische Korrespondenz, Heft 45, 2012, S. 20-44.
- Gruschka, Andreas/Heinrich, Martin/Köck, Nicole/Martin, Ellen/Pollmanns, Marion/Tiedke, Michael: Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität, Frankfurt/Main 2003.
- Gruschka, Andreas: Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs in NW, Wetzlar 1985.
- Krainz-Dürr, Marlies: Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation, Innsbruck/Wien 1999.
- Oevermann, Ulrich: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, in: Kraimer, Klaus: Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt/Main 2000, S. 58-156.
- Oevermann, Ulrich: Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung, in: Sozialer Sinn, 01/2001, S. 35-81.
- Ohlhaber, Frank: Der Lehrer „riskiert die Zügel aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt“. Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 39, 2009, S. 21-45.
- Schlömerkemper, Jörg: Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Schulprogramm, in: Holtappels, Heinz Günter: Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung, Weinheim 2004, S. 61-77.
- Terhart, Ewald: Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession, in: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung, Innsbruck 1998, S. 560-585.
- Terhart, Ewald: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 32, 1986, S. 205-223.

Thomas Geier

„Ihr müsst (...) sprachlich homogene Gruppen bilden“ – eine Fallstudie zur interkulturellen Bildungspraxis

I

Kaum ein Thema wird dauerhaft so brisant diskutiert, scheint derart mit Ängsten und Hoffnungen gleichermaßen verknüpft wie dasjenige der sogenannten Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte bzw. Migrationshintergrund

Die pädagogische Diskussion der 1990er Jahre bezog sich im Kontext einer Interkulturellen Pädagogik auf Leggewies These, universalistische politische Vernunft mit kulturellrelativistischer Gemeinschaftsorientierung zu vermitteln (vgl. Leggewie 2011). Es ging keinesfalls bloß darum, dem folkloristischen Schlagwort eines Multikulturalismus naiver Völkerverständigung das Wort zu reden, sondern im Gegenteil die kulturell verschiedenartig orientierten Vergemeinschaftungen, an denen alle Gesellschaftsmitglieder je auf ihre Weise teilhaben, ganz unabhängig davon, ob sie nun zu den Eingewanderten oder den Alteingesessenen gehörten, im Sinne einer „republikanischen(n) Integration der Verschiedenheit“ (ebd., S. 8) miteinander in der alltäglichen Praxis zu vermitteln. Multikulturalität stellte dabei sowohl den Ausgangs- als auch den Endpunkt eines sozialen Miteinanders dar. Das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft beinhalte, so Leggewie, nicht allein die adorierbare Vielfalt verschiedenartiger Lebensentwürfe, sondern auch deren Kontingenz. Den Gesellschaftsmitgliedern stehe somit offen, frei für die ein oder andere Lebensweise zu optieren und diese, einmal für sich gewählt, zu kritisieren und auch wieder abzulegen. Somit könne der Multikulturalismus durch die Subjekte gestaltet werden.

Die Interkulturelle Pädagogik nahm eine solche Offerte gerade auch deswegen so bereitwillig an, weil sie hoffte, die bis dato unverbunden nebeneinander existierenden, vielzähligen pädagogischen Strömungen etwa der Friedens- oder Konfliktpädagogik auf eine gemeinsame theoretische Basis stellen zu können (vgl. dazu Nohl 2010). Diese lebensweltlichen Orientierungen in ihrer Veränderbarkeit deutlich zu machen, Hand in Hand damit ihren unbewussten, im Alltag verdunkelten und dadurch oftmals vorurteilsnahen Status als fraglose Gewissheiten ins Bewusstsein zu heben, und somit zu einem vernunftgeleiteten sozialen Umgang miteinander innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft zu erziehen, waren die nicht gerade geringen normativen Ansprüche Interkultureller Pädagogik, die mit Niekies Interkultureller Erziehung und Bildung einhergingen (Nieke 1995).

Durch diese konzeptuelle Umstellung hatte sich die pädagogische Disziplin von einer spezifischen, zu einer Interkulturellen im Sinne einer allgemeinen Pädagogik entwickelt. Sie bezog sich also nicht länger ausschließlich auf diejenigen Kinder, die durch Familiennachzug der „Gastarbeiter“ in die Schulen kamen, sondern richtete sich fortan an alle. Wechselseitig sollten migrierte Kinder oder die Nachfahren von Migranten und Migrantinnen und nicht migrierte Kinder voneinander lernen. Sprachliche und kulturelle Differenzen aller Schülerinnen und Schüler galt es, in allen pädagogisch relevanten Belangen zu berücksichtigen. Unterschiede sollten weniger als Defizit, sondern als differente Stärke hervorgehoben und entsprechend gefördert werden (vgl. Auernheimer 2007).

Aber auch diese Konzeption Interkultureller Pädagogik stand in der Kritik, die tendenziell zwei Stoßrichtungen aufwies. Entweder wurden die intendierten interkulturell pädagogischen Maßnahmen als folgenlos eingeschätzt, weil die gesellschaftlichen Probleme, bedingt durch sprachliche Benachteiligungen und ethnische Diskriminierungen der Migrantenkinder, eben nicht allein durch Erziehung, Kommunikation und einen gesamtgesellschaftlichen Bewusstseinswandel zu lösen seien, sondern struktureller Veränderungen in Schule und Gesellschaft bedürften. Kritisiert wurde, dass innerhalb der Interkulturellen Pädagogik system- und organisationsbezogene Strukturen eher vernachlässigt und folglich deren sozialisierende Wirkungen übersehen werden (vgl. Radtke 1995). Oder die Interkulturelle Pädagogik wurde, gemessen an ihren Zielen, als kontraproduktiv eingeschätzt, weil in Folge ihrer differenzsensiblen Programmatik drohe, kulturelle Differenzen zu dramatisieren und Probleme, die aus einer systematischen, sozialen und sprachlichen, Schließung der Bildungsinstitutionen resultierten, zu kulturalisieren und somit Gruppen zu ethnisieren. Eine Kritik, die seitens der Vertreter Interkultureller Pädagogik in Teilen aufgenommen wurde. Immanent kritisch zu reflektieren, wurde fortan gefordert, welche nicht beabsichtigten unterschwelligen, bisweilen systematischen Kulturalisierungen und Ethnisierungen, die mit der interkulturell-pädagogischen Praxis einhergehen, sie bedingen, und dadurch wirksam werden (vgl. Hamburger 1999).

Die Wiederaufnahme der bildungssoziologischen und bildungspolitischen Debatten um soziale Ungleichheit, die u.a. in Folge des dauerhaften nationalen und internationalen Bildungsmonitorings, sei es seitens des PISA-Konsortiums der OECD oder der nationalen Bildungsberichterstattung, geführt werden, blieb für die Interkulturelle Pädagogik nicht folgenlos. Seit nunmehr 12 Jahren wird stabil der signifikante Zusammenhang von sozialer Herkunft und Partizipation an Bildung belegt und dokumentiert. Im Sinne eines erweiterten theoretischen Konzepts werden ganz verschiedene Differenzlinien wie Schicht, Kultur, Ethnie, Geschlecht u.a. gezogen und deren Wechselwirkungen bzw. kumulativen Effekte im Zusammenspiel mit den (schulischen) Institutionen, etwa der schulstrukturellen Selektivität, untersucht. Ziel ist es, ein möglichst komplexes Bild sozialer Disparitäten, Benachteiligungen, Diskriminierungen zu erhalten, das als empirisch valide gelten kann. Die

empirischen Befunde sollen das soziale Ungleichheit produzierende bzw. reproduzierende Bildungssystem bildungspolitisch skandalisieren.

Während optimistische Stimmen vollmundig „Heterogenität als Chance“ ausrufen (vgl. Bräu/Schwerdt 2005) und damit versprechen, allein im Ergreifen der Chance liege schon die Lösung der Probleme schulstrukturell bedingter Homogenisierungen (dazu kritisch Tillmann 2008), fragen andere (Diehm/Radtke 1999) analytisch schärfer, wie aus individuellen Unterschieden der Schülerinnen und Schüler, vermittelt über pädagogische Mikroprozesse soziale Ungleichheiten werden, die in Folge dauerhaft über deren gesellschaftliche Inklusion entscheiden.

Im Verlauf der relativ kurzen Geschichte wurde der Gegenstand Interkultureller Pädagogik schrittweise dekonstruiert. Infolgedessen werden dort, wo nicht grundlegend ein Abschied von der Interkulturellen Pädagogik (Hamburger 2009) gefordert wird, in Konzepten von Migrationspädagogik (Mecheril 2004) oder einer Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten (Nohl 2010) Alternativen zu ihr gesucht.

Dem ungeachtet fehlt es weiterhin an systematischen Erkenntnissen darüber, welchen Stellenwert sie in pädagogischer, respektive schulischer Praxis (noch) genießt. Was in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung als längst überholt gelten kann, muss deswegen in pädagogischer Praxis lange noch nicht beendet worden sein. Im Gegenteil ist mit Blick beispielsweise auf innerschulische Prozesse wie Unterricht und dessen curriculare Gestaltung eher zu vermuten, dass Konzepte Interkultureller Pädagogik in alltäglicher schulischer Praxis mittlerweile breiter denn je zum Tragen kommen. Rekonstruierte man also beispielsweise die pädagogische Unterrichtspraxis, dann könnte sich folglich auch ein einigermaßen realistisches Bild ergeben, was Pädagogen und Pädagoginnen tun, wenn sie interkulturell pädagogische Konzepte in ihrer alltäglichen Praxis umsetzen (müssen) (vgl. Geier 2011). Zwar sind in letzter Zeit empirische, auch rekonstruktive Forschungsprojekte zum schulischen Umgang mit Heterogenität durchgeführt worden (vgl. Trautmann/Wischer 2011), doch fehlen bislang etwa didaktische Analysen zum Unterricht, die systematisch rekonstruieren, wie vermittelt über schulische Inhalte im Unterricht, Konzepte der Interkulturellen Pädagogik praktisch werden.

II

Im Folgenden soll eine sequenzanalytische Rekonstruktion einer Unterrichtssequenz aus dem Fach Praktische Philosophie der Jahrgangsstufe 9 eines Gymnasiums in NRW vorgestellt und deren Ergebnisse im fallspezifischen Kontext präsentiert werden. Das Fach auszuwählen, bot sich nicht zuletzt auch deswegen heuristisch an, weil dessen Curriculum sowohl interkulturelle Inhalte aufweist, als auch auf die kulturelle Verschiedenheit der Lernenden abhebt. Zudem ist es für diejenigen Schülerinnen und Schüler eingerichtet worden, die entweder den konfessionsgebundenen Religionsunterricht aus

Gewissensgründen abwählen oder für deren Religionszugehörigkeit in der staatlichen Regelschule bisher kein eigenständiges Fach existiert. Bei der hier ausgewählten Miniatur handelt es sich sequenzlogisch um den Beginn eines neuen didaktischen Arbeitsschrittes innerhalb einer Schulstunde zum Thema „Weltbürgerrecht von Immanuel Kant“. Die Frage soll gestellt und materialnah beantwortet werden, wie Kants Weltbürgerrecht als Unterrichtsinhalt in Zeiten der von Leggewie postulierten Vielvölkerrepublik didaktisch umgesetzt wird, welche bildungsbezogenen An- und Aufschlüsse dadurch ermöglicht werden und welche erzieherisch relevanten Dimensionen der Unterricht hat. Auf welche Art wird hier welche Form von Interkultureller Pädagogik überhaupt praktisch? Wie wird diese innerhalb der widersprüchlichen Einheit von Bildung, Didaktik und Erziehung des Unterrichts (Gruschka 2005) vermittelt? Auf welche Weise wird dabei etwaige Heterogenität aufgegriffen und Differenz bearbeitet? An der rekonstruierten Unterrichtssequenz lässt sich fallbezogen zeigen, wie per Gruppenarbeit Differenz und Heterogenität im Unterricht eingeführt wird, welche Strukturprobleme daraus fallspezifisch folgen und wie diese dann sinnlogisch bearbeitet werden.

Was ist im untersuchten Unterricht bis zur rekonstruierten Sequenz passiert? Zuvor sind in Gruppen die Grundthesen zum Weltbürgerrecht aus einem journalistisch aufbereiteten, fiktiven kurzen Interview mit Immanuel Kant, das im Umfang von einer halben Seite an alle im Kurs verteilt wurde, erarbeitet worden. Während zwei Schülerinnen noch damit beschäftigt sind, die Arbeitsergebnisse, die zuvor gemeinsam gesammelt wurden, an die Tafel zu schreiben, werden die anderen mit den folgenden Worten aufgerufen:

Lm: So, und ihr müsst in der Zwischenzeit sprachlich homogene Gruppen bilden [...]

Vom Lehrer wird ein verbindlicher Arbeitsauftrag erteilt und anfangs sprachlich angezeigt, den vorherigen Verlauf schließen zu wollen („So“). Methodisch gesehen handelt es sich also um eine interaktionsabschließende und -eröffnende Sequenz. Warum große Eile geboten ist und nicht gewartet werden kann, bis die beiden Schülerinnen ihre Tafelanschrift beendet haben, bleibt offen. Das Kriterium, mittels dessen die Gruppen gebildet werden müssen, soll in ihrer sprachlichen Homogenität bestehen. Ob es sich dabei um Gruppen von Dingen oder von Personen handelt, kann an dieser Stelle des Sequenzverlaufs noch nicht entschieden werden. Gruppen von Dingen oder Personen sind aber dann homogen, wenn sie sich – in einer eher konventionellen Lesart von Homogenität – gleichen. Sie sind in der wortwörtlichen Bedeutung homogen, wenn die so bezeichneten Dinge oder Personen gleichen Ursprungs sind.

Der Wortlaut, „sprachlich homogene Gruppen“ zu „bilden“, erscheint für die unterrichtliche Kommunikation mit Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 auffällig unüblich, was die Frage aufwirft, wieso hier im abstrakt planenden Stil formuliert wird? Ein solcher ließe sich doch eher in Formulierungen eines Unterrichtsentwurfs vermuten als in der Sprache der Unterrichtspraxis. Vielleicht darf aber auch vom Lehrer nicht genau expliziert

werden, was unter sprachlicher Homogenität denn genau verstanden werden soll. Dieser Lesart zufolge bestünde geradezu ein Verbot, die in Rede stehenden Dinge oder Personen beim Namen zu nennen. Abstrakt zu formulieren, hätte den Vorteil, nicht ganz konkret werden zu müssen und dadurch die befürchteten Folgen vermeiden zu können. Sollte sich diese Lesart bestätigen, wäre vom weiteren Verlauf zu erwarten, dass eine politisch korrekte Ausdrucksweise schließlich noch eingeführt wird, weil sonst der Eindruck von Geheimniskrämerei entstünde.

Allenthalben ergibt sich aber auch die Notwendigkeit zu explizieren, was die Schülerinnen und Schüler unter sprachlicher Homogenität zu verstehen haben. Da der Begriff nicht so ohne weiteres verständlich ist, muss ihnen dies im Unterricht deutlich gemacht werden. Denn andernfalls könnten sie dem Arbeitsauftrag des Lehrers nicht folgen und wüssten nicht, wie sie das, was sie tun sollen, auch tun können. Wie lässt sich also der Arbeitsauftrag, „sprachlich homogene Gruppen“ zu „bilden“, verstehen? Pragmatische Geltingsbedingungen wären beispielsweise dann erfüllt, wenn Schülerinnen und Schüler etwa im Kontext von Sprachunterricht einzelne Wörter zu etymologisch bestimmten gleichartigen Wortgruppen etwa nach der Wortfeldtheorie ordnen. Sprachliche Homogenität kennzeichnete dann solche Wortgruppen. Daraus ergäbe sich allerdings zwangsläufig, plausibilisieren zu müssen, weshalb ein solcher Arbeitsauftrag gerade im Philosophieunterricht erteilt wird. Alternativ lässt sich auch daran denken, dass die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, sich selbst hinsichtlich ihrer eigenen sprachlichen Eigenheiten, Fähigkeiten oder Kenntnisse zu gruppieren. Homogenität betraf dann also ihre sprachlichen Voraussetzungen. Beispielsweise könnte es darum gehen, sie dazu aufzurufen, ihren Sprachstand selbst einzuschätzen, damit sie nicht in einem vom Lehrer gesteuerten, sondern in einem selbstgesteuerten Prozess sich selbst differenzieren. Das allerdings würde auf Seiten der Schülerinnen und Schüler voraussetzen, ihre eigenen Fähigkeiten beurteilen zu können, und auf Seiten des Lehrenden ein hohes Maß an Bereitschaft, eine seiner Hauptaufgaben, ihre bereits erlernten Fertigkeiten einzuschätzen, an die Lernenden abzugeben. In diesem Zusammenhang ließe sich vielleicht an neuere Didaktiken denken, deren Programmatiken im Sinne des selbst organisierten Lernens Selbstevaluationen und -differenzierungen beinhalten, die seitens der Lernenden im Unterricht selbst unternommen werden. Sprachliche Homogenität könnte aber auch die Sprache, die lebensweltlich in den verschiedenen Gruppen der Schülerinnen und Schüler gesprochen wird, betreffen. In diesem Zusammenhang wäre an Dialekte, Soziolekte oder Fremd- bzw. Zweitsprachen, die sich gleichen, zu denken.

Den Kurs oder die Unterrichtsinhalte in mehrere sprachlich homogene Gruppen einzuteilen, setzt aber strukturlogisch in allen bisher angenommenen Kontexten sprachliche Heterogenität voraus. Schließlich soll es sich um mehrere verschiedene Gruppen handeln, die in sich homogen sein sollen. Im lehrerseitigen Aufruf, „sprachlich homogene Gruppen“ zu „bilden“, steckt implizit also die Annahme von Heterogenität, weil es selbstredend nur dann

sinnvoll sein kann, in solche Gruppen aufzuteilen, wenn entweder die formalen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, ihre materialen Kenntnisse oder eben die Dinge, die sie zu ordnen haben, auch tatsächlich unterschiedlich sind.

Im Falle sprachlicher Vielfalt der Akteure im Kurs kann jedoch das Extrem eines babylonischen Sprachgewirrs, in dem niemand mehr den anderen versteht, ausgeschlossen werden. Denn der Lehrer geht offenbar davon aus, dass er verstanden wird. Es handelt sich bei der Verkehrssprache seines Unterrichts um die deutsche Sprache. Andernfalls hätte er seinen Arbeitsauftrag gleich zu Beginn in andere Sprachen übersetzen müssen, was aber selbst mit Blick auf den übrigen protokollierten Unterricht nicht der Fall war. Alle Schülerinnen und Schüler müssen folglich, wenn unterrichtliche Kommunikation zustande kommen soll, zumindest über so viele Deutschkenntnisse verfügen, dass sie dem Lehrer inhaltlich folgen können. Die hier zum Gruppenbildungsprozess Aufgerufenen verstehen also alle eine gleiche Sprache und stellen folglich unter diesem Aspekt betrachtet insgesamt bereits eine homogene Gruppe dar.

Aufgrund des hohen sachbezogenen Explikationsbedarfs der Sequenz lässt sich für den weiteren Fortgang des Unterrichts vor allem erwarten, dass konkretisiert wird, was sprachliche Homogenität genau bedeutet und welche Unterschiede zwischen den Gruppen, die gebildet werden müssen, bestehen. An die vorausgegangene Sequenz schließt der Lehrer mit dem folgenden Wortlaut an:

[...]; das heißt: eine Gruppe, in der türkisch gesprochen, eine Gruppe, in der russisch gesprochen und mehrere Gruppen, in denen deutsch gesprochen wird. [...]

Sprachlich homogen ist demzufolge eine Gruppe, wenn sie sich durch eine jeweils gleichartige Sprachpraxis im Türkischen, Russischen oder Deutschen auszeichnet. In der unterschiedlichen je homogenen Sprachpraxis sollen sich die Gruppen voneinander unterscheiden. Da es um die soziale Praxis Sprechender geht, kann die vorherige Lesart, es könnte sich hier um eine linguistische Übung handeln, in der Wortgruppen zu bilden sind, ausgeschlossen werden. Ebenso braucht die Variante, es könne sich um eine ethisch-moralisch bedingte Regelung der Unterrichtskommunikation im Sinne von ‚political correctness‘ handeln, damit etwaige Etikettierungen und Stigmatisierungen vermieden werden, nicht weiterverfolgt werden.

Der Lehrer führt hier, wie vermutet, neben Homogenität auch Heterogenität ein, indem er den Kurs in verschiedene Gruppen aufteilt, in denen jeweilig homogen eine Sprache „gesprochen wird“. Damit gerät seine Einteilung sinnlos, aber latent in ein Spannungsverhältnis dazu, dass im Kurs doch eine homogene Sprachpraxis bereits herrscht. Das von ihm gewählte Kriterium darf als etwas unscharf eingeschätzt werden, die Gruppen einzuteilen, denn es „wird“ doch bereits homogen deutsch „gesprochen“. Es wäre somit vollkommen plausibel anzunehmen, dass die Schülerinnen und Schüler sich allesamt den „Gruppen, in denen deutsch gesprochen wird“, zuordnen,

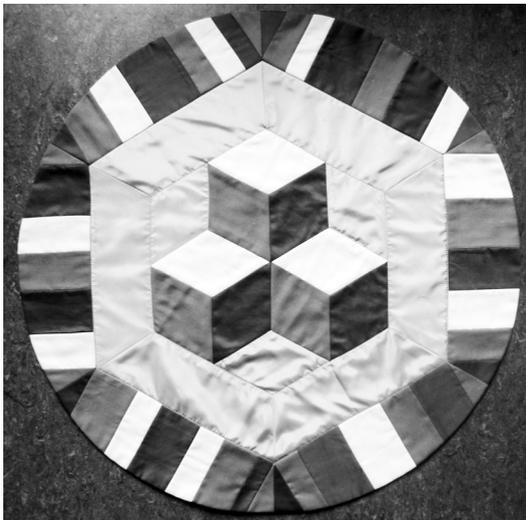
da sie doch ausnahmslos über deutschsprachige Kenntnisse verfügen, wie es sich bereits herausgestellt hat. Dies kann aber allein schon deswegen nicht geschehen, weil sie damit nur einen Teil des verbindlichen Arbeitsauftrages erfüllen. Offenbar scheint es aus Sicht des Lehrers aber Lernende zu geben, die sich auch der türkisch und russisch sprechenden Gruppe zuordnen können, und sich auch auf diese Weise angesprochen fühlen, obwohl sie nicht mit ihren persönlichen Namen angedredet werden.

Aus welchen Gründen aber lässt sich plausibilisieren, dass der Lehrer davon ausgehen kann? Entweder sprechen die Schülerinnen und Schüler bereits Türkisch und Russisch zusätzlich zur deutschen Sprache oder sie wollen diese Sprachen erst noch zusätzlich lernen. Beides müsste der Lehrer über seine Schülerinnen und Schüler wissen. Zwar lässt der bisherige Wortlaut noch offen, ob die verschiedenartige Sprachpraxis bereits aus ihren Fertigkeiten resultiert oder mit der Gruppeneinteilung ihren Wünschen, eine bestimmte Sprache erst noch sprechen zu wollen, entsprochen werden soll. Doch wäre dann zum einen erklärungsbedürftig, warum das Angebot gerade aufs Türkische und Russische begrenzt wird, und zum anderen vollkommen unplausibel, warum sich die Lernenden wünschen, ausgerechnet die Sprache, die sie bereits sprechen, lernen zu wollen. Es kann folglich nur darum gehen, dass einige unter ihnen die türkische und russische Sprache bereits erlernt haben.

Wann wäre es aber im Unterricht aus didaktischen und bildungsbezogenen Gesichtspunkten überhaupt sinnvoll, in verschiedene Gruppen einzuteilen, in denen unterschiedliche Sprachen bereits gesprochen werden? Doch nur dann, wenn durch die vom Lehrer angenommene Sprachvielfalt wechselseitig etwas gelernt werden kann, was sich sonst auf andere Weise nicht lernen ließe. Dies könnte beispielsweise dann der Fall sein, wenn es um Übersetzungen in jeweils andere Sprachen ginge. Da es aber offenbar nicht so ist, für Übersetzungen deshalb Sorge tragen zu müssen, weil zu befürchten stünde, einige Schülerinnen und Schüler könnten etwas in der deutschen Sprache nicht verstehen und damit dem Unterricht nicht weiter folgen, muss der didaktische Zweck der Sprachexpertise ein anderer sein. Er kann zudem nur in einer Übersetzung ins Russische bzw. Türkische und nicht ins Deutsche liegen, da alle im Kurs bereits der deutschen Sprache mächtig sind. Wenn die Gruppen aber distinkt voneinander unterschieden sein sollen, bedeutete dies, dass das Resultat der Übersetzung ins Türkische und Deutsche nicht von allen in der gleichen Weise verstanden werden kann. Worin könnte dann aber der bildende Gehalt einer Übersetzung liegen, die nur ein Teil des Kurses verstehen kann?

Noch etwas ist auffällig. Der Lehrer scheint davon auszugehen, dass es sinnvoll ist, die fachliche Expertise durch die Sprecher und Sprecherinnen der jeweiligen Sprache und nicht etwa durch seine eigene fachliche Kompetenz einzuholen oder aus der Fachliteratur zu entnehmen. Dies wäre aber doch ein möglicher Weg gewesen, den er, wenn es ums Übersetzen gehen soll, durchaus hätte wählen können. Der fallspezifische objektive Sinn kann folglich nicht nur rein fachlicher Natur sein, sondern muss mit den Schülern selbst zu

tun haben. Die Lernenden, die zusätzlich zur deutschen noch die türkische und russische Sprache sprechen, scheinen offenbar als persönliche Experten in ihrer zweisprachigen Kompetenz gefordert zu sein. Auf diese Weise werden sie als besondere Schüler und Schülerinnen im Unterricht hervorgehoben. Sie in dieser Weise hervor zu heben, muss wohl, so lässt sich schließen, sinnvoll sein, weil sie eine Expertise und Kompetenz in den Unterricht einbringen können, worüber die anderen, den Lehrer inbegriffen, offenbar nicht verfügen. Da bereits deutlich wurde, dass alle im Kurs aber deutsch sprechen, ist zu fragen, worin der unterrichtliche Zweck bestehen kann, noch zusätzlich in mehrere deutschsprachige Gruppen einzuteilen? Als Experten, die über ein spezifisches Wissen verfügen, werden sie nicht gelten können, weil alle im Kurs der deutschen Sprache mächtig sind. Hebt der Lehrer die einen aber in der Differenz zu den anderen als Besondere hervor, muss er deutlich machen, worin das Besondere auch der anderen steckt. Eine solche Erklärung ist also sequenzlogisch für den weiteren Verlauf zu erwarten. Blicke sie aus, verletzte der Lehrer das schulische Gleichbehandlungsgebot. Mit der Anerkennung, ihre Zweitsprachen in den Unterricht einbringen zu dürfen, drohte sonst die Aberkennung derjenigen, die bloß über sprachliche Expertise in der Sprache, die alle sprechen, verfügen. Bislang können die Deutschsprachigen aber nur das Publikum bzw. die Adressaten der Übersetzung der türkisch- und russischsprachigen Gruppe darstellen. Es ist also zu vermuten, dass sie im weiteren Verlauf noch einen anderen Auftrag erhalten werden, der auch ihre Kompetenzen würdigt. Wie wird der Lehrer im weiteren Unterrichtsverlauf das Problem zwischen Betonung von Differenz und Gleichbehandlungsgebot lösen, das sich hier strukturell abzeichnet?



Es lassen sich weitere Überlegungen anstellen. Auf welche Weise wurde eigentlich die sprachpraktische Expertise seitens der Schülerinnen und Schüler überhaupt erworben? Eine zunächst naheliegende Erklärung könnte darin bestehen, die Sprachen seien in der Schule erlernt worden. Immerhin sind zumindest in migrantisch geprägten Großstädten durchaus sprachliche Angebote in Russisch und Türkisch an Schulen nicht ausgeschlossen. Fraglich bleibt dann allerdings, warum nicht auch das Englische und Französische hier als Expertensprache gefragt ist, die doch ebenso zum schulischen Angebot eines Gymnasiums gehören. Wenn die Sprachpraxis also nicht innerschulisch erworben wurde, dann vielleicht im außerschulischen bzw. familiären Umfeld. Diese Lesart kann aber nicht erklären, wie es sich mit den deutschsprachigen Gruppen verhält. Zieht man jedoch noch einmal die wortwörtliche Bedeutung von Homogenität heran, so lässt sich vermuten, dass der Lehrer davon ausgeht, in den Gruppen werde die jeweilige Sprache aus Gründen ursprünglich gleicher Herkunft der Gruppenmitglieder gesprochen. Damit wäre dann tatsächlich ein herkunftskulturelles interkulturelles Szenario zwischen deutschsprachigen und nicht nur deutschsprachigen Gruppen aufgebaut. Gleicher Ursprung bedeutet dieser Lesart des Homogenitätsbegriffes zufolge die gleiche Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Für die türkischen und russischen Sprachpraktiker und Sprachpraktikerinnen hieße das, ursprünglich eine andere Sprache als die deutsche Sprache gesprochen zu haben, die wiederum die deutschsprachigen aber ursprünglich, also herkunftskulturell, sprechen. Die vom Lehrer derart Angerufenen folgen, weil sie wissen, als wer sie im Rahmen des Herkunftskonzeptes zu gelten haben. Nur auf diesem Wege kann rekonstruktionslogisch überhaupt plausibel werden, warum die offenbar im Kurs mindestens bilinguale Sprachpraxis nicht im weiteren Verlauf des Unterrichts dazu führt, dass sich alle den deutschsprachigen Gruppen zuordnen und der Lehrer nicht über sein eingeführtes Kriterium selbst stolpert. Es steht nämlich, so lässt sich daraus schließen, den Lernenden gar nicht frei, sich zuzuordnen, weil die türkischen, deutschen und russischen Sprachpraktiker die jeweilige Sprache durch je gemeinsame, gleiche und in diesem Sinne homogene Herkunft sprechen. Über seine Herkunft lässt sich nun mal nicht entscheiden.

[...] Maximal vier Gruppen, in denen Deutsch gesprochen wird ...

Sm: ...Ja....

Lm: ...Ja? [...]

Der Lehrer legt eine Höchstgrenze der Gruppenanzahl fest. Es wird an dieser Stelle nicht deutlich, warum die Anzahl der Gruppen einem Maximum unterliegen muss und dies bei vier liegt. Ein Schüler äußert sich zeitglich zur Lehrrede, der er wohl positiv zuzustimmen scheint. Der Lehrer verlangt augenscheinlich Zustimmung. Sprachlich wird dies in eine als Frage formulierte Antwort gekleidet. Kontrastiert man „ja?“ mit „nein?“ wird deutlich, inwieweit in die Frage eine seitens des Sprechers vermutete oder erwartete Antwort eingeht: „Ja?“ fordert positive Zustimmung, „nein?“ erwartete Ableh-

nung. Die erwartete Zustimmung kann sich darauf beziehen, die didaktische Instruktion der Gruppenbildung als solche verstanden zu haben oder auf das Einverständnis seitens der Schülerinnen und Schüler beziehen, anschließend damit zu beginnen, die Gruppen sprachlich homogen zu bilden. Der zugemutete Artikulationsrahmen ist jedoch vom Lehrer äußerst knapp gehalten. Und doch scheint es für ihn einen Grund zu geben, sich bei den Schülern zu versichern. Die protokollierte Schüleräußerung eilt, so betrachtet, ihrerseits mit der positiven Zustimmung der versichernden Nachfrage seitens des Lehrers bereits voraus. Wie auch umgekehrt der Lehrer den Lernenden keinen zeitlichen Raum gibt, auf die Frage zu reagieren. Bruchstückhaft und sprachlich rudimentär zeigt sich in dieser Sequenz, dass es zur Strukturlogik pädagogischer Praxis grundsätzlich gehört, ein Arbeitsbündnis zu stiften. Hier gewinnt der Leser des Protokolls eher den Eindruck, es ginge lediglich darum, den vom Lehrer instruierten Gruppenbildungsprozess von den Schülerinnen und Schülern noch abnicken zu lassen. Dies wird von einem von ihnen in voraus-eilender Zustimmung gleichsam quittiert. Die Lehrperson rechnet anscheinend ebenso nicht damit, es könne Klärungsbedarf geben, denn sonst müsste sie den Schülerinnen und Schülern auch Zeit gewähren, sich dazu zu äußern und nach Erklärung zu verlangen. Das Ganze dieser fallspezifischen Praxis scheint von einem gegenseitigen Einverständnis zwischen Lehrer und Lernenden getragen zu sein. Der Lehrer schließt daher ohne signifikante Pause und ohne auf die Äußerung des Schülers zu reagieren, an seinen bisherigen Wortlaut folgendermaßen an:

[...] Und die, ähh, und die russisch bzw. türkisch sprechenden Gruppen haben dieselbe Aufgabe, nämlich diese Sätze ins Russische bzw. Türkische zu übersetzen und dann aufzuschreiben, ja? [...]

Der Lehrer erklärt nun, was die Gruppen tun sollen. Die zuvor rekonstruierte Vermutung, der didaktische Sinn der Gruppenaufteilung müsse in der unterschiedlichen Expertise der Lernenden liegen, ins Türkische und Russische zu übersetzen, wird nun *expressis verbis* bestätigt. Auffällig ist zunächst, dass die russisch bzw. türkisch sprechende Gruppe „*dieselbe Aufgabe*“ haben, obwohl „ins Russische bzw. Türkische zu übersetzen“, für sich genommen doch zwei verschiedene Tätigkeiten sind, da es sich doch um zwei unterschiedliche Sprachen handelt. Wieso wird sie dann als identische Aufgabe bezeichnet? Es wird als gar nicht entscheidend betrachtet, in welche Sprache genau übersetzt wird, sondern es geht schlicht darum, überhaupt zu übersetzen. Während also die türkisch und russisch Sprechenden übersetzen, tun die deutschsprachigen Gruppen vermutlich etwas anderes. Deren Tätigkeit dürfte dann allerdings keinesfalls darin bestehen, auch zu übersetzen, denn sonst machte die Aufteilung keinen Sinn mehr. Die türkisch und russisch sprechende Gruppe, die zuvor noch durch ihre verschiedenartige Sprachexpertise voneinander unterschieden wurde, werden nun durch diese sich abzeichnende Arbeitsteilung mit Blick auf ihre identische Aufgabe im Gruppenbildungsprozess wieder zusammengenommen. Die zugeschriebene Differenz, durch die sie sich von den

deutschsprachigen Gruppen unterscheiden sollen, bleibt jedoch aufrecht erhalten. Es bleibt zu abzuwarten, wie diese inhaltlich bestimmt wird.

Was bedeutet es, eine „Aufgabe“ zu „haben“? Aufgaben, etwa Rechenaufgaben u.a., bekommen Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext, um sie zu lösen. Der didaktische Sinn von Aufgaben ist etwa der, Probleme in Lösungen zu überführen und auf diesem Weg etwas zu lernen. Oder auf dem Weg zur Lösung eines Problems und dessen Erarbeitung könnte es sinnvoll sein, den Arbeitsprozess in verschiedene Aufgaben zu zergliedern und arbeitsteilig vorzugehen. Entweder werden Aufgaben von Lehrenden an Lernende verteilt oder in Gruppenarbeiten verteilen sie die Aufgaben unter sich selbst. Der Wortlaut der vorliegenden Sequenz ist aber ungewöhnlich formuliert. Der Lehrer kündigt nicht an, dass die Gruppen eine Aufgabe bekommen, wie es üblicherweise zu erwarten wäre, sondern dass sie eine „haben“. Unterrichtspraktisch liegt zunächst die Erklärung nahe, dass sie ihre Aufgabe bereits vom Lehrer erhielten und deswegen schon „haben“. Dies war aber nicht der Fall, wie es ein Blick auf den protokollierten Gesamtverlauf der Unterrichtsstunde deutlich macht. Generell aber gilt, wer eine Aufgabe hat, dem ist sie irgendwann einmal zuteil geworden oder erteilt worden. Wie ist dann aber die Lehrerrede wohlgeformt zu verstehen, wenn den Gruppen die Aufgabe gerade erst erteilt wird?

Knüpft man an dieser Stelle noch einmal an das bereits Rekonstruierte zur sprachlichen Herkunft und Homogenität an, lässt sich damit auch der Sinn der vorliegenden Sequenz entschlüsseln. Dem bisherigen Wortlaut ließ sich ein herkunftskulturelles Konzept von Sprachpraxis entnehmen. Dessen Logik kann folgendermaßen reformuliert und auf den Begriff gebracht werden: Wenn es sich um Sprachpraktiker und Sprachpraktikerinnen gleicher Herkunft handelt, geht damit einher, dass sie über eine quasi naturwüchsige Expertise und Kompetenz verfügen. Sie haben ihre Expertise qua Herkunft, sind kompetent von sich aus, und da sich über seine Herkunft nun einmal nicht entscheiden lässt, gehört es, dieser Lesart zufolge, zu ihren persönlichen Eigenschaften, die jeweilige Sprache - türkisch, russisch, deutsch - zu sprechen. In der Deutung des Lehrenden verdanken sie ihre sprachlichen Kompetenzen ihrer Herkunft und nicht ihren erlernten Fähigkeiten. Die hier also angesprochenen Schülerinnen und Schüler „haben“ die Aufgabe, zu übersetzen, weil sie qua Herkunft dazu bestimmt sind, ins Türkische und Russische zu übersetzen. Ihr Expertentum ist bloß vermeintlich erworben, so wird es an dieser Stelle deutlich, weil sie quasi von Natur aus als kompetent gelten.

Des weiteren wird nun im Sprechakt benannt, was ins Türkische und Russische übersetzt werden soll. Gegenstand der Übersetzung sollen „diese Sätze“ sein. Der Lehrer verweist damit auf die von zwei Schülerinnen in der Zwischenzeit an die Tafel geschriebenen Sätze, die in einer vorherigen Gruppenarbeit aus dem Textmaterial eines fiktiven Interviews mit Immanuel Kant zu seiner philosophischen Konzeption des Weltbürgerrechts erarbeitet wurden. Zusätzlich dazu, sie zu übersetzen, besteht eine weitere Aufgabe darin, sie aufzuschreiben. Da die Sätze allerdings schon in deutscher Sprache an der

Tafel geschrieben stehen und als Ergebnis der vorherigen Gruppenarbeit auch in den Heften bereits festgehalten wurden, kann es sich wiederum nur um das ins Türkische und Russische noch zu Übersetzende handeln, das festgehalten werden soll. Das würde aber wiederum bedeuten, einige Lernende schreiben etwas in Sprachen auf, die sie bis auf die wenigen übertragenen Sätze nicht verstehen! Wenn allerdings im Unterricht etwas aufgeschrieben werden soll, wird damit den Schülerinnen und Schülern signalisiert, es sei wichtig, diese Sache festzuhalten und sie dürfe nicht vergessen werden. Etwas aufzuschreiben, verleiht also dem Aufgeschriebenen ein besonderes symbolisches Gewicht. Bei der Sache, um die es geht, kann es sich folglich nicht um etwas Flüchtigtes handeln, sondern muss etwas Bedeutendes sein, was die Dignität besitzt, festgehalten zu werden. Andernfalls träten Geste und Sache, Proposition und propositionaler Gehalt, auseinander und es entstünde der Eindruck der Lächerlichkeit.

In gleicher Weise, wie schon zuvor, versichert sich der Lehrende auch zum Abschluss dieses Sprechaktteils noch einmal mit „ja?“ Wiederum unterbricht die versichernde Rückfrage nicht seinen Wortfluss. Nahtlos schließt der Lehrer an seinen bisherigen Wortlaut an, ohne den Adressierten die Möglichkeit zu geben, darauf zu reagieren.

[...] Die Deutschen kriegen die Aufgabe, diese Sätze ins Englische zu übersetzen, ja? Und dazu habe ich euch Wörterbücher mitgebracht. Pro Gruppe ein Wörterbuch.

Nun wird ausgesprochen, worin die Aufgabe für die anderen Gruppen besteht. Auffällig ist an dieser Stelle zunächst, dass der Lehrer die Gruppen, die bisher noch keine Aufgabe bekommen haben, nun anders als zuvor benennt. Wurden sie vorher als „Gruppen, in denen Deutsch gesprochen wird“, bezeichnet, werden sie jetzt summarisch mit „die Deutschen“ betitelt. Damit wechselt der Lehrer die Bezeichnung von ihrer gemeinsamen, homogenen, im fallspezifischen Kontext folglich herkunftskulturellen Sprachpraxis zur Nationalität. Dies bedeutet allerdings einen grundlegenden Kategorienwechsel, der wiederum seine spezifischen zuordnungslogischen Probleme aufweist. Während die türkisch und russisch sprechenden Gruppen über die Unterschiede ihrer sprachdifferenten Praxis, ins Türkische bzw. Russische zu übersetzen, hinweg über ihre identische Aufgabe zusammen genommen wurden, werden die vier deutschsprachigen Gruppen unter dem Begriff „die Deutschen“ zusammengefasst.

Offenbar soll hier geradezu eine Differenz zwischen der türkisch- und russischsprachigen Gruppe auf der einen und den deutschsprachigen Gruppen auf der anderen Seite eingeführt werden. Erhalten die eine eine identische Aufgabe, werden die anderen nationalstaatlich etikettiert. Durch die nun gewählte Bezeichnung „die Deutschen“ werden in der Sinnlogik des vorliegenden Falls die anderen Gruppen zwar unausgesprochen, aber doch latent zu Nichtdeutschen. Bemerkenswert ist, zu sehen, dass offenbar die logisch eigentlich naheliegende begriffliche Opposition zwischen Deutschen und Nichtdeutschen offenbar sprachlich vermieden werden soll. Selbstverständ-

lich wäre eine solche Bezeichnung der Gruppen auch vollkommen unzutreffend. Vor allem dann, wenn man sich die einwanderungsrechtlichen Bestimmungen des Staatsbürgerschaftsrechts, die mit der nun getroffenen Bezeichnung des Lehrers den Kontext des Falles bildet, vor Augen führt.

Bleiben wir in der Lesart nationalgesellschaftlicher Zugehörigkeit, dass wir es im vorliegenden Fall im nationalstaatlichen Sinne mit Türken, Russen und Deutschen zu tun haben, dann könnten nur Letztgenannte über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügen. Der Blick auf die tatsächliche Migrationswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler verdeutlicht aber, dass auch die anderen Gruppen deutsche Staatsbürger sein können. Bei den Russisch-Sprechenden handelt es sich vermutlich um Migrierte aus den ehemaligen Sowjetrepubliken, die einwanderungsrechtlich zu den (Spät-)Aussiedlern zählen. Ihnen wird die deutsche Staatsbürgerschaft, wenn sie eine den deutschen Behörden akzeptierte abstammungsgeschichtliche Herkunft nachweisen können, erteilt, sobald sie nach Deutschland migrieren wollen. Für Migranten und Migrantinnen aus der Türkei liegt der Fall anders. Sind sie beispielsweise in Deutschland geboren, haben sie ein Optionsrecht, mit ihrer Volljährigkeit ihre nach 2000 erteilte vorläufige deutsche Staatsbürgerschaft anzunehmen, wenn ihre Eltern mehr als 8 Jahre in Deutschland gelebt und gearbeitet haben. Wenn sie sich für die deutsche Staatsbürgerschaft entscheiden, müssen sie allerdings auf die türkische verzichten.

Es wird also eine spezifische Differenz zwischen den Gruppen vom Lehrer verbal eingeführt, doch gleichzeitig in wortwörtlicher Weise verschwiegen. Bei aller vermeintlichen Präzision, die Gruppen unterscheiden zu wollen, die man dem Wortlaut entnehmen kann, sind die benutzten Begrifflichkeiten auf der manifesten Ebene unlogisch, schief und sachlich unzutreffend. Als Ausdrucksgestalt verweisen sie jedoch auf den latenten sozialen Sinn, welcher mit der didaktischen Instruktion einhergeht. Offenbar sollen offen ausgesprochene Alienisierungen der Schülergruppen vermieden werden, doch werden diese keinesfalls interaktions- und sinnlogisch aufgehoben, sondern strukturieren auch als Unausgesprochenes weiter subkutan die schulische Praxis.

Augenscheinlich geht es also nicht ausschließlich darum, im Medium von Übersetzungen etwas über das Weltbürgerrecht Kants zu lernen, sondern es soll mit der didaktischen Instruktion ebenso ein soziales Lernarrangement getroffen werden. Denn ginge es nur um die Sache, wäre es doch viel naheliegender, in drei verschiedene und nicht in zwei Gruppen einzuteilen, da doch auch in drei verschiedene Sprachen – Russisch, Türkisch, Englisch – übersetzt werden soll. Mit dem Lernarrangement, so zeigt es die sequenzlogische Rekonstruktion, gehen spezifische Strukturprobleme einher.

Da das Expertentum der deutschsprachigen Gruppen keinesfalls darin liegen konnte, ins Deutsche zu übersetzen, „kriegen“ sie hiermit nun die Aufgabe, „ins Englische zu übersetzen“. Daran ist besonders auffällig, dass „die Deutschen“ eine Aufgabe „kriegen“ und nicht wie die beiden anderen Übersetzergruppen eine Aufgabe „haben“. Hierin bestätigt sich nun der zuvor ex-

trapolierte Zusammenhang des sinnlogischen Unterschieds, eine Aufgabe entweder zu bekommen oder zu haben. Der Sprechakt bestätigt das Deutungsmuster, wonach es offenbar zur sozionatürlichen Eigenschaft der türkisch- und russischsprechenden Gruppen gehört, zu übersetzen. Dabei fällt jedoch unter den Tisch, dass Zweisprachigkeit durchaus eine Fertigkeit ist, die erarbeitet werden muss. Schließlich müssen beide Sprachen erlernt werden. Die Schülerinnen und Schüler aber sollen sie gewissermaßen wie eine Dienstleistung einbringen, die für das didaktische Setting zwar benötigt, aber nicht gewürdigt wird. Im Gegenteil: ihre spezifische Leistung, ihre Mehrsprachigkeit, zwei Sprachen zu beherrschen und von einer in die andere zu übersetzen, wird als solche sogar aberkannt. Ganz so, als gehöre es bloß zu ihren alltäglichen Tätigkeiten, zu übersetzen.

Dies wird vor allem über den Kontrast zur Aufgabe, welche die Deutschen „kriegen“, nämlich die bereits erwähnten Sätze ins Englische zu übersetzen, deutlich. Für sie wird Englisch augenscheinlich als eine Fremdsprache angesehen. Es ist folglich eine Sprache, die es zu erarbeiten gilt, denn sonst hätte der Lehrer kaum Wörterbücher mitgebracht, ginge er nicht davon aus, dass diese zur Erarbeitung der Übersetzung benötigt werden. Für die anderen Sprachgruppen gibt es keine Wörterbücher. Folglich muss er davon ausgehen, dass sie keine brauchen, sondern quasi naturwüchsig in die jeweilige Sprache übersetzen können. Die „Deutschen“ bekommen eine Aufgabe, die anderen *haben* ihre Aufgabe.

III

An dieser Stelle soll die Rekonstruktion verlassen und deren Ergebnisse im Kontext des gesamten Unterrichts interpretiert werden. Die fallspezifische Antwort auf die Frage, worin der didaktische Sinn besteht, die deutschsprachigen Sätze von der Tafel ins Türkische, Russische und Englische zu übersetzen, verdeutlicht, in welchem sinnlogischen Zusammenhang die Übersetzungen zum Inhalt des Kantischen Weltbürgerrechts stehen. Zunächst konnte der aufmerksame Leser des Unterrichtsprotokolls hierüber nur Vermutungen anstellen. Die naheliegende Lesart, die Schüler benötigten eine Übersetzung, um die Sätze aus dem „Weltbürgerrecht“ zu verstehen, ließ sich gleich zu Beginn der Rekonstruktion schon ausschließen, da alle Schülerinnen und Schüler über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Dennoch muss sich etwas durch die Übersetzung ergeben, was nicht schon im Sinngehalt des deutschsprachigen Textes zum Weltbürgerrecht selbst steckt. Ansonsten wäre die Übersetzung didaktisch ein bloßer Umweg, der nichts zum sachlichen Verständnis des Unterrichtsgegenstandes beitrüge. Vermutungsweise hätte es darum gehen können, auf spezifische Schwierigkeiten bei der Übersetzung hinzuweisen. Da es sich um ein universalistisch konzipiertes Recht handelt, das in seine jeweiligen Kontexte einzubetten wäre, könnte die Notwendigkeit, zu übersetzen, darin bestehen, das universelle Recht kulturspezifisch besser verstehen zu lernen.

Der Lehrer wählt in seinem Unterricht aber eine ganz andere Variante. Die Schülerinnen und Schüler sollen nämlich im Anschluss an ihre Übersetzungen Plakate erstellen, auf die sie die Thesen des Weltbürgerrechts in den verschiedenen Sprachen Deutsch, Türkisch, Russisch und Englisch schreiben. Die Plakate werden dann in der folgenden Stunde außerhalb des Kursraumes auf den Gängen und in der Empfangshalle der Schule aufgehängt. Das Unterrichtsgeschehen mündet also letztlich in eine symbolische Geste. Hier soll offenbar etwas der Schulöffentlichkeit der Schule gezeigt und präsentiert werden. Darin erschöpft sich der fallspezifisch didaktische Zweck, die Schülerinnen und Schüler übersetzen zu lassen. Die Thesen des Weltbürgerrechts sollen quasi werbewirksam und schulöffentlich in Szene gesetzt werden. Wohlmeinend lässt sich dies allenfalls als Beitrag zur Schulkultur verstehen, durch den sich die Schule nach innen multikulturell zeigen will. Aber auch hier zeigt sich wiederum wie schon in der Rekonstruktion zuvor, dass selbst dies nicht konsequent zu Ende gedacht wurde. Einmal in die unterschiedlichen Sprachen übersetzt, lassen sich die Begriffe auf den Plakaten nicht mehr von der gesamten Schulöffentlichkeit gleich gut verstehen. Sie können von den Lesern nur als Sätze in fremden Sprachen bestaunt werden.

Die latente Strukturproblematik von Unterricht und deren mögliches Bearbeitungsmuster werden hier fallspezifisch deutlich. Statt die Sachlogik des Weltbürgerrechts zu entfalten und sie methodisch geleitet gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern aufzuschließen, stellt der Lehrer letztlich auf eine symbolisch ästhetische Geste ab. Der Lehrer nimmt sich nicht des didaktischen Problems an, wie der Gegenstand bildend erschlossen werden könnte, sondern umgeht es dadurch vielmehr. So werden den Schülerinnen und Schülern keine Wege in die Gründe der Sache aufgezeigt, sondern lediglich ein Resultat präsentiert. Das aus einem fiktiven Interview mit Kant Extrahierte wird von den Lernenden bloß ins plakative Bild gesetzt und ihnen damit ein Ergebnis, das sich im buchstäblichen Sinne festhalten lassen und Aussagekraft haben soll, suggeriert. Auf diese Weise droht jedoch, das noch nicht Erschlossene von ihnen bloß unverstanden reproduziert zu werden. Die weltbürgerrechtlichen Sätze, die eingangs an die Tafel geschrieben wurden, werden für die Inszenierung von sprachlicher Multikulturalität bloß instrumentalisiert. Deren ursprünglich politischer Gehalt wird ästhetisch zu einer hohlen Geste aufgeblasen. Zu einem Verständnis der philosophischen Sache, die didaktisch im Medium des Weltbürgerrechts etwa das geltungstheoretisch interessante Thema von Universalismus und Relativismus und dessen soziale Implikationen hätte verhandeln können, wird dies wohl kaum führen. Denn die didaktische Instruktion richtet sich gar nicht inhaltlich auf irgendeine Sache, sondern bleibt ihr rein äußerlich. Ironischerweise könnte aber allein der umgekehrte Weg dazu führen, auch eine multikulturelle Dimension des Gegenstandes Weltbürgerrecht zu erarbeiten. Schließlich ließen sich doch aus seinen normativen Gehalten, beispielsweise keiner Person vorschreiben zu dürfen, wo sie zu leben habe, oder aus dem unbedingten Gebot allgemeiner Hospitalität, ohne große Umstände sinnvolle Bezüge zur Multikulturalitätsdebatte, wie sie einleitend skizziert wurde, herstellen.

Statt aber sowohl die Schülerinnen und Schüler als Bildungssubjekte im Unterricht ernst zu nehmen als damit auch den philosophischen Gehalt des Unterrichtsgegenstandes zu würdigen, werden sie durch die didaktische Instruktion des Lehrers eher zum dienstleistenden Personal einer Unterrichtsinzenierung multikultureller Sprachpraxis. Wer anfänglich die Hoffnung hegte, vielleicht durch andere Sequenzen desselben Unterrichts noch eines Besseren belehrt zu werden, wird auch durch das weitere empirische Material bitter enttäuscht. An keiner Stelle im gesamten Protokoll des Unterrichtsverlaufs gewinnt der Leser den Eindruck, den Lernenden werde zugemutet oder gar ermöglicht, den Sinngehalt des Weltbürgerrechtes zu erschließen. Es kann sich auch gar kein Interesse an der Sache artikulieren, da die Schülerinnen und Schüler dauernd damit beschäftigt sind, sich selbst in Gruppen zu organisieren. Schon die Wahl des Lehrers, auf ein präpariertes fiktives Interview mit Immanuel Kant als Ersatz für die Originalquelle zurückzugreifen, verbirgt die Sache hinter einer Form, die ihrerseits eher noch zu zusätzlichen Missverständnissen führt, denn zur sachlichen Klärung des zweifellos von sich aus durchaus schon anspruchsvollen Kantischen Textes beiträgt. Eine eigenständige Rekonstruktion hierzu könnte dies sicherlich belegreich illustrieren.

Die logisch und semantisch verwirrenden, aber doch mit großem Aufwand betriebenen Gruppendifferenzierungsprozesse können, wie es die rekonstruierte Miniatur gezeigt hat, folglich keinesfalls zur Erschließung des Unterrichtsgegenstandes führen, sondern wirken wie eine dem Gegenstand bloß äußerliche Veranstaltung. Der Gegenstand wird in dieser Art didaktischer Instruktion vielmehr austauschbar. Nicht der Sinn des Spiels wird erklärt, sondern es werden vielmehr dauernd neue Spielregeln eingeführt, wie es der weitere Verlauf des Unterrichts zeigt. Dabei wird der Schein, die Gruppenbildungsprozesse seien auf einen didaktischen Zweck, einen Spielsinn, bezogen, stets aufrecht erhalten. Die Sprache des Falles, die abstrakt planenden Formulierungen und vermeintlich um Exaktheit bemühte Begriffswahl suggeriert jedoch bloß eine sinnvolle Gruppeneinteilung, deren latente Struktur sich rekonstruieren ließ. Eine soziale Form wird ohne Rücksicht auf ihren materialen Inhalt durchexerziert.

In Ermangelung einer Didaktik also, welche die Lernenden fragend mit den Ansprüchen der Sache verwickelt, um sie auf diese Weise je individuell in den Unterricht zu integrieren, versucht der Lehrer, ihre – von ihm attestierte – sprachliche Expertise für den Unterricht zu nutzen. Ihre sprachlichen Kompetenzen zu würdigen und infolgedessen im Sinne der curricularen Anforderung des Faches Praktische Philosophie im Sinne einer Interkulturellen Pädagogik differenzsensibel die kulturelle Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler anzuerkennen, verstrickt sich jedoch, wie gesehen, in strukturelle Widersprüche pädagogischer Praxis, zwischen Gleichheit und Differenz vermitteln zu müssen. Gleich sind die Schülerinnen und Schüler, so lässt sich das Deutungsmuster des Lehrers zuspitzen, darin, eine herkunftskulturell verschiedene Sprache zu sprechen. Das herkunftssprachliche Konzept von Mul-

tilingualität führt aber im Fall letztlich dazu zwischen allochthonen und autochthonen zu unterscheiden und damit eine nationalgesellschaftliche Bindendifferenz in Deutsch und Nichtdeutsche einzuführen. Im semantischen Unterschied, „eine Aufgabe“ zu „haben“ und „eine Aufgabe“ zu „kriegen“, geht es schließlich nämlich ums Ganze dieser kulturell produzierten Unterschiede. Während die einen eine Aufgabe bekommen, eignet es gewissermaßen den anderen qua Natur, sie zu erfüllen. Dies führt strukturlogisch in die Paradoxie, vermeintlich differenzsensibel verschiedene Sprachpraxen zum erziehenden Zwecke ihrer Wertschätzung einführen zu wollen und doch mittels dessen die Sprache auf den Leib zuzuschreiben und sie damit als anerkennenswerte Leistung geradezu abzuwerten. Der semantische Unterschied zwischen „haben“ und „kriegen“ zeigt dies ganz deutlich in der Rekonstruktion an.

Das Konzept der Herkunftssprache als Erstsprache bricht sich aber bereits schon an der Migrationswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler. Gehört die russischsprachige Gruppe in der untersuchten Schule zu den noch selbst migrierten Lernenden, handelt es sich bei den türkisch Sprechenden um Eingewanderte der zweiten und dritten Generation, die nicht selbst migriert sind. Während also in der ersten Gruppe tatsächlich im Herkunftskontext der Sprecher und Sprecherinnen russisch gesprochen wurde, ist das für die zweite Gruppe nicht mehr so klar zuzuordnen, was überhaupt sogenannte Erst- und Zweitsprache, geschweige denn Herkunftssprache ist. Zudem gab es Kurdinnen im Kurs, die fälschlicherweise, wie so häufig, mit den Türken zu einer Gruppe gezählt wurden. Da sie über dieselbe Aufgabe sprachlich vereinheitlicht werden, wird deutlich, welche stereotypen Auffassungen in Bezug auf den Zusammenhang von Migration, Einwanderung und Zweisprachigkeit das Deutungsmuster des Lehrers beinhaltet. Die Schülerinnen und Schüler werden als kleine Vertreter nationalgesellschaftlicher Staaten angesehen. Sie haben bereits, das bringt der rekonstruierte Fall ebenso ans Licht, längst ein Verständnis davon, als wer sie im Rahmen des herkunftskulturellen Sprachkonzepts zu gelten haben. Daher ordnen sie sich brav den zugewiesenen Gruppen zu.

IV

Das nationalgesellschaftliche Denken bleibt – und das zeigt die Rekonstruktion des Falles deutlich – auch dann noch erhalten, wenn durch Migrationsphänomene deren Zuordnungen und Differenzen obsolet geworden sind. Der rekonstruierte Unterricht spiegelt ein Konzept Interkultureller Pädagogik wider, das sich noch nicht von seinen ausländerpädagogischen Anfängen konzeptuell verabschiedet hat, obwohl sich deren gesellschaftliche Ursachen vollkommen verändert haben. Trotzdem werden, wie im vorliegenden Fall, die Schülerinnen und Schüler weiterhin ungebrochen als Vertreter von nationalgesellschaftlich ausgeformter und distinkter Kulturen, hier im Sinne von Sprache, betrachtet, die genau so wenig mit der Realität der Einwanderungs-

gesellschaft zu tun haben, wie das Gesellschaftsbild abgeschlossener Kulturen immer schon unzutreffend war, worauf die historische Migrationsforschung aufmerksam machen kann.

Während andere den Multikulturalismus jedoch hämisch verabschieden, teils aus enorm zweifelhaften Gründen, sollte vielmehr kritisch daran dadurch festgehalten werden, gerade auch in Fallminiaturen die schlechte schulische multikulturelle und interkulturelle Praxis aufzuzeigen und darüber aufzuklären. Denn: Die Kritik an fallspezifischen Formen pädagogischer Praxis, die rekonstruiert, wie Differenz und Heterogenität in der Schule praktisch werden, hält der theoretischen Idee in der Frage die Treue, wie sich „ohne Angst, verschieden zu sein“ (Adorno 1951) leben ließe.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia*, Frankfurt/M. 1951.
- Auernheimer, Georg: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, 5. Aufl., Darmstadt 2007.
- Bräu, Karin (Hrsg.): *Heterogenität als Chance*, Münster 2005.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf: *Erziehung und Migration*, Stuttgart 1999.
- Geier, Thomas: *Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten*, Wiesbaden 2011.
- Gruschka, Andreas: *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule*, Frankfurt/M. 2005.
- Hamburger, Franz: *Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. Jg., 1999, S.167-178.
- Hamburger, Franz: *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*, Weinheim/München 2009.
- Leggewie, Claus: *Multikulti – Spielregeln für die Vielvölkerrepublik*, 2. Aufl., Salzhemmendorf 2011.
- Mecheril, Paul: *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel 2005.
- Nieke, Wolfgang: *Interkulturelle Erziehung und Bildung*, 1. Aufl., Opladen 1995.
- Nohl, Arndt-Michael: *Konzepte Interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*, 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2010.
- Radtke, Frank-Olaf: *Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahr eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Jg., 1995, S. 853-864.
- Tilmann, Klaus-Jürgen: *Viel Selektion – wenig Leistung. Der PISA-Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen*, in: Böllert, Karin (Hrsg.): *Von der Delegation zur Kooperation*, Wiesbaden 2008, S. 47-66.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate: *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*, Wiesbaden 2011.

Eva Wagner/Georg Peez

Schüler-Interaktion im Klassenraum – Eine phänomenologisch orientierte Fotoanalyse alltäglicher performativer Gesten

Obwohl inzwischen auch verstärkt visuelle Daten in der qualitativen Empirie zum Einsatz kommen, setzt die phänomenologisch orientierte Forschung primär auf die verbalen Äußerungen (z.B. Peters 1996; Sabisch 2007, S. 192f.). Doch gibt es durchaus unterschiedliche Ansätze für phänomenologisch orientierte Bildanalysen. Viele beziehen sich auf Kunstwerke (u.a. Schulze 1990; Rittelmeyer 1990 u. 1996; Herrlitz/Rittelmeyer 1993; Kläger 1999; Gruschka 2004a, 2004b; Schmidtke 2007). Seltener werden den Alltag dokumentierende Fotografien interpretiert (Gruschka 2005; Marotzki/Niesyto 2006; Peez 2007; Peez/Setzkorn 2007). Insbesondere bezogen auf die Fotoanalyse werden im Folgenden die phänomenologisch orientierten Forschungsschritte und Analysemethoden (Lippitz ²1987, S. 109ff.; Mayring ³1996, S. 86ff.) vorgestellt und angewandt werden.

I

Unsere Leiblichkeit ist Grundvoraussetzung für Sinnlichkeit, Erfahrung und Erkenntnis. Sinn entsteht in der leibhaftigen Begegnung. Über unseren Leib haben wir an der Welt teil, mit ihm gehen wir vielfältige Beziehungen zur Welt ein. Er ist zudem unser Kommunikationsmittel (Seitz 1996; Stenger 2003, S. 176f.). Dies gilt für alle Lebensbereiche, somit auch in der Schule. Im Zuge qualitativ empirischer Forschung rückt die Perspektive des Performativen in den Mittelpunkt. Hier geht es um die rituellen Praktiken sozialen bzw. pädagogischen Handelns, deren wirklichkeitskonstitutive Prozesse sowie um den Zusammenhang von körperlichem Handeln in unterschiedlichen institutionellen und situativen Kontexten (Zirfas 2008, S. 113). Dieser Aspekt des Performativen lässt sich anhand seiner Vielschichtigkeit und auch Flüchtigkeit vornehmlich mit visuellen qualitativ-empirischen Verfahren rekonstruieren.

In der vorliegenden Studie soll in diesem Sinne der performative Blickwinkel auf die sozialen, individuellen und implizit historischen Aspekte einer schulischen Alltagssituation geworfen werden. Diese Alltagssituation bezieht sich auf die Interaktion von Grundschulkindern in einer Kleingruppe an einem Gruppentisch im Kunstunterricht. Thema ist hier das informelle gegenseitige Bewerten von im Unterricht erstellten Zeichnungen.

Bei dem im Folgenden untersuchten Bild handelt es sich um eine Fotografie aus einer Serie von insgesamt 45 Digitalfotos. Jedes dieser Farbfotos hat eine Größe von 2560x1920 Pixeln mit einem Speicherbedarf von ca. 4,2 MB. Diese Fotos dokumentieren eine fächerübergreifende Unterrichtsreihe, die im Jahre 2004 in der dritten Klassenstufe einer Grundschule in einem Dorf am Rande des Ruhrgebiets stattfand. Über einen längeren Zeitraum hinweg hatten sich die Kinder in unterschiedlichen Fächern bereits mit dem Thema „Städte früher“ beschäftigt und sich in diesem Zusammenhang dem Thema „Burgen“ gewidmet. Nachdem sie in den vorhergehenden Stunden im Kunstunterricht eigene Personenwappen für sich entwerfen sollten, war die Aufgabe nun, im A3-Format eine Bleistiftzeichnung einer Burg anzufertigen, in der das von ihnen zuvor entworfene Wappen integriert werden sollte.

Diese Informationen zum Kontext fließen aber nicht unkontrolliert in die weitere Analyse ein, sondern kontrolliert, d.h. vor allem um Lesarten des Fotos zu generieren und diese erst in einem zweiten Schritt zu plausibilisieren.

Die Fotos zeigen im Überblick eine 45-minütige Schulstunde in einer Grundschulklasse. Der Klassenraum ist so eingeteilt, dass die Schüler an mehreren Gruppentischen zu jeweils maximal sechs Kindern sitzen. Die Tischgruppen bestehen aus je drei zusammen geschobenen Tischen. Auf den meisten Fotos sitzen die Kinder an ihrem Platz und zeichnen. Ihr Zeichenblock liegt vor ihnen und ihre Federmäppchen mit Buntstiften sind meist offen. Ab und zu sieht man, dass einzelne Kinder aufgestanden sind und im Klassenraum umherlaufen. Die meisten sitzen aber während des Zeichnens, sie unterhalten sich ab und zu oder schauen auf die Blätter ihrer Tischnachbarn. Die Atmosphäre wirkt ruhig und konzentriert. Ist die Lehrerin abgebildet, so steht sie meist in dem Bereich des Klassenraums, wo sich die Wandtafel befindet. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten also offenbar weitgehend selbstständig in Kleingruppen an ihren Tischen. Der Raum ist hell und durch eine hohe, lange Fensterfront fällt Tageslicht in den Saal.

Obwohl in diesem Beitrag nur ein einzelnes Foto ausgewertet wird, sollte eine solche Einzelbildanalyse „nie ohne Bezug zum Referenzbestand“ erfolgen, „aus dem das zu analysierende Foto ausgewählt wurde“ (Mietzner/Pilarczyk 2003, S. 28). Neben technischen Auswahlkriterien (ausreichende Belichtung, Schärfe der Aufnahme) ist der Bezug zum Forschungsschwerpunkt ausschlaggebend. Und zwar sollen die Verhaltensweisen in Form von Interaktionen der Schülerinnen und Schüler miteinander im Unterricht im Mittelpunkt stehen. Finden während des Zeichnens im Unterricht Interaktionen der Kinder untereinander statt? Um welche Art Interaktion handelt es sich? Inwieweit werden sie durch die räumliche Struktur beeinflusst? Welchen Anteil hat die körperliche Präsenz der Kinder bei deren Handeln? Angesichts dieser Fragen fiel die Wahl auf eines der Fotos, auf dem mehrere Kinder in Kontakt miteinander sind und auf dem vor allem unterschiedliche Interaktionsformen der Kinder zu sehen sind.



II Phänomenologische Analyse

Beim ersten Betrachten des Bildes wirkt alles sehr bunt; die Farben Blau, Gelb und Rot dominieren. Es handelt sich offensichtlich um einen schulischen Unterrichtsraum, in dem sich mehrere Kinder um einen Gruppentisch versammelt haben. Zentral im Bild ist ein weißer, rechteckiger Bogen Papier zu erkennen. Ebenfalls im Zentrum des Bildes wird ein Kind von einem anderen Kind am Hinterkopf berührt. Viele der Kinder sind von hinten oder von der Seite zu sehen, nur ein Kind von vorne. Die unmittelbare Wirkung des Gesamt-Bildes ist unübersichtlich und dynamisch. Das Verhalten der Kinder wirkt lebhaft.

Auf diesem Foto machen die Schülerinnen und Schüler einen ungezwungenen Eindruck. Auf anderen Fotos, bei denen die Kinder merken, dass sie fotografiert werden, haben sich einige ein wenig in Szene gesetzt, etwa als brave Schüler, die fleißig arbeiten. Bei dem hier ausgewählten Foto merkten die Kinder laut Erinnerungsprotokoll der Fotografin jedoch kaum, dass sie aufgenommen wurden. Sie sind in die gegenseitige Interaktion vertieft. Das Bild lässt sich keiner bestimmten Bildgattung zuordnen. Am ehesten ließe es sich – gemäß den Fachbezeichnungen der bildenden Kunst – als Genre-Szene bezeichnen, also als Darstellung einer Alltagsszene im Leben ‚einfacher Leute‘. Gerade im 19. Jahrhundert, hier besonders im Biedermeier, wurden auch Situationen aus der Schule dargestellt. Das vorliegende Foto sollte aber wohl eher als Dokumentationsfoto und/oder Schnappschuss bezeichnet werden. Es ist spontan entstanden und dient der Dokumentation des Unterrichts während des Fachpraktikums der fotografierenden Studentin.

Der Blick des Betrachters führt von der Mitte des linken Bildrandes über den hellblauen Arm eines von hinten zu sehenden hellblau bekleideten Mädchens di-

rekt in das Bildzentrum. In der Mitte des Fotos befindet sich eine Gruppe von Kindern in bunter Kleidung, die sich kaum von dem ebenfalls sehr farbigen Umräum abgrenzt. Im Hintergrund nimmt man eine sehr intensiv gelbfarbige Wand wahr, die jedoch durch mehrere Elemente durchbrochen wird: Links oben kann man eine weiße Tafel (vielleicht für Overheadprojektionen) mit einem darunter befindlichen Tisch sowie weiter rechts den Ausschnitt einer Tür erkennen. An der rechten Wand befinden sich ein kleines Waschbecken, ein weißer Schrank sowie ein offenes Regal mit unterschiedlichen, ordentlich sortierten Materialien. Im unteren Bereich dieses Regals lässt sich eine Vielzahl von Heften oder Büchern erkennen. An der dunklen Zimmertür wie auch an der weißen Schranktür hängen helle A4-Blätter. Der gesamte Bildraum ist stark gefüllt; ein Eindruck, der durch die „herangezoomt“ wirkende Situation der Kinder am Tisch – mit „Anschnitt“ der Kinderbeine und Stühle an der unteren Fotokante – verstärkt wird.

Der Betrachterblick verweilt jedoch zunächst im Bildzentrum. Folgt man dem Arm des links stehenden blonden Mädchens mit dem hellblauen Kapuzen-Sweatshirt zur Bildmitte, so zeigt sich, dass es mit seiner Handinnenfläche den Hinterkopf eines anderen Kindes berührt. Dieses Kind, welches einen gelben Rollkragenpullover und eine braune Cordhose trägt und die langen Haare mit einem auffällig roten, dicken Zopfgummi zu einem so genannten Pferdeschwanz zusammengebunden hat, ist nur von hinten zu sehen. Es sitzt es auf einem Stuhl an einem (Gruppen-)Tisch.

Der Blick wandert weiter zum rechten Teil des Bildes, wo sich ein weiteres Mädchen befindet. Das sitzende Mädchen in der Mitte des Fotos wird also eingerahmt durch zwei stehende Mädchen. Diese Wirkung wird noch verstärkt durch die nahezu identische Kleidung der beiden stehenden Kinder: hellblaue Kapuzen-Sweatshirts und leicht ausgewaschene Bluejeans. Beide Kinder haben zudem die gleiche blonde Haarfarbe, wobei das Mädchen am linken Bildrand eine Pferdeschwanz-Frisur trägt, während das Mädchen rechts offene und etwa kinnlange Haare mit einer Haarspange hat. Das Motiv des Sterns auf der rechten Gesäßtasche des Mädchens vorne links korrespondiert mit dem unteren Teil der Hose des Mädchens rechts.

Obwohl beide Mädchen stehen, unterscheidet sich ihre Körperhaltung stark voneinander. Während das linke Mädchen mit nach hinten geneigtem Oberkörper und leicht nach rechts angewinkeltem Kopf auf das sitzende Mädchen schaut und mit leicht angewinkeltem Arm das in der Mitte sitzende Mädchen am Kopf berührt, steht das rechte Mädchen mit leicht nach vorne in Richtung des sitzenden Kindes geneigtem Kopf. Dieses rechts stehende Mädchen fasst sich mit der linken Hand an den nach hinten hochgezogenen rechten Fuß und nimmt somit eine sehr unsichere Standhaltung auf seinem linken Bein ein. Es ist anzunehmen, dass sie sich mit ihrer rechten Hand an einem vor ihr stehenden Stuhl abstützt.

Diese beiden – in ihrer Kleidung, aber nicht in ihrer Körperhaltung symmetrisch wirkenden Mädchen – rahmen die dargestellte Szene ein. Der Blick richtet sich nun von dieser vorderen Szenerie nach hinten. An der gegenüber-

liegenden Seite des Tisches steht ein den Kopf nach unten neigendes, leicht lächelndes Mädchen mit langen, gelockten, blonden Haaren und einem farbig gemusterten, überwiegend roten Longarmshirt. Dieses Mädchen ist als einziges Kind auf dem Foto in Frontalansicht zu sehen. Mit beiden Händen streckt es den um einen Gruppentisch angeordneten Kindern einen aufgeschlagenen A3-Zeichenblock Richtung Bildmitte entgegen. Durch ein weiteres genaueres Betrachten der dargestellten Gruppe lassen sich nun noch weitere Kinder differenzieren: Vor dem rechts stehenden Mädchen mit dem hellblauen Pullover sitzt ein Kind, welches zum Teil von dem hinter ihm stehenden und dem in der Mitte sitzenden Mädchen verdeckt wird. Die sitzende Person trägt einen rot-beigen Fleecepullover und eine Kurzhaarfrisur. Es ist anzunehmen, dass es sich hierbei um einen Jungen handelt. Außerdem wird am linken Bildrand eine weitere Person sichtbar, die ebenfalls in einem hellblauen Pullover gekleidet ist und nahezu vollständig durch das links stehende Mädchen verdeckt wird. Das Geschlecht dieses Kindes ist nicht identifizierbar.

Es ist also zunächst festzuhalten, dass es sich um eine Gruppe von sechs Kindern handelt, schätzungsweise in einem Alter von etwa sieben bis neun Jahren. Dem Kontextwissen nach wurde das Foto in der dritten Jahrgangsstufe einer Grundschule aufgenommen. Alle Schülerinnen und Schüler platzieren sich stehend oder sitzend um eine Tischgruppe.

Die körperliche Nähe zwischen den einzelnen Kindern fällt auf. Signifikant ist hier vor allem die nahe der Bildmitte stattfindende Berührung des links stehenden Mädchens. Es sieht so aus, als streichele es dem in der Mitte sitzenden Mädchen mit ihrer Handinnenfläche über den Hinterkopf. Dieses in der Mitte sitzende Mädchen mit gelbem Rollkragen-Pullover berührt im Bereich der Hüfte den rechts neben ihm sitzenden Jungen, evtl. berühren sich auch ihre Oberschenkel. Und das rechts stehende Mädchen hält sich auf einem Bein stehend wahrscheinlich mit seiner rechten Hand an der Rückenlehne des Stuhls fest, auf dem der Junge sitzt. Im Gegensatz dazu steht das Kind, welches man frontal betrachten kann, auf der anderen Seite des Tisches zwar in der Gruppe, jedoch ohne körperlichen Kontakt zu den anderen Kindern. Es hat seinen rechten Oberschenkel allerdings an den Tisch gedrückt, und macht hierdurch auch körperlich die Nähe zur Tischgruppe deutlich.

Beobachtet man den Gruppentisch noch genauer, werden weitere Details sichtbar. Auch das sitzende, mit einem Rollkragen bekleidete Mädchen hat einen A3-Zeichenblock vor sich liegen, welchen es aber mit ihren ausgestreckten Armen mittels aufliegender Ellbogen fast vollständig verdeckt. Der Junge rechts von ihr hält mit beiden Händen einen schräg nach oben gekippten Zeichenblock fest. Schaut man sich den fast verdeckten Zeichenblock des sitzenden Mädchens an, so zeigt sich in der Detailansicht unten links eine mit sehr feiner Linienführung gezeichnete Figur. Es könnte sich um einen Reiter auf einem Pferd handeln; weitere Details dieser Zeichnung sind allerdings nicht erkennbar. Es sind zudem mehrere Stifte-Etuis auf dem Tisch verteilt, eins im Vordergrund ist auffällig pink-farben. Das Vorhandensein der Zeichenblöcke deutet auf eine Situation im Kontext von Zeichen- bzw. Kunstunterricht hin.

Interessant ist, dass einige Beteiligte stehen, während andere sitzen. Die Sitzenden haben offenbar ihren festen Platz hier am Tisch. Ob die zwei rechts und links stehenden Kinder sonst an diesem Gruppentisch sitzen und nur kurz aufgestanden sind oder eigentlich nicht zu dieser Tischgruppe gehören, ist nicht zu klären. Das Mädchen im Hintergrund, welches frontal zu erkennen ist, scheint allerdings deutlich zu diesem Tisch zu gehören, da es so aussieht, als sei es kurz von ihrem Stuhl aufgestanden.

Obwohl die dargestellte Situation viele schulische Aspekte aufweist, bleiben auf den ersten Blick einige wesentliche Dinge offen. Eine Lehrperson oder die Interaktion mit einer Lehrperson sind in diesem Ausschnitt nicht zu erkennen. Es ist deshalb davon auszugehen, dass es sich um keinen Frontalunterricht handelt, da die Aufmerksamkeit der Kinder nicht auf eine Lehrperson gerichtet ist, sondern auf die im Folgenden näher zu analysierenden Interaktionen untereinander.

III

Wir haben es hier also mit einer Gruppe von insgesamt sechs Schülerinnen und Schülern zu tun, die sich um einen Tisch in einem Schulraum gruppiert haben. Betrachtet man die Blickrichtungen der Kinder genauer, spielen sich mehrere Interaktionsprozesse ab. Wir gehen hier zunächst auf die Situation im Vordergrund ein.



(a) Bereits geschildert wurde in diesem Zusammenhang die Verbindung der zwei stehenden Mädchen mit dem sitzenden im gelben Rollkragen-Pullover. Die Verbindung des linken Kindes zu diesem sitzenden Mädchen ist durch die Berührung des Hinterkopfes, oberhalb des Pferdeschwanzzopfes, gekennzeichnet. Die fotografische Unschärfe der Hand, insbesondere des Daumens, macht deutlich, dass sich die Hand während des Auslösens der Kamera in Bewegung befindet. Diese Berührung lässt sich auf zweifache Weise deuten: Zum einen kann es sich bei dieser Geste um ein Streicheln über den Kopf handeln. Dann würde die Berührung körperliche Nähe und Vertrauen der zwei Mädchen zueinander ausdrücken. Diese Geste hätte einen tröstenden Charakter. Zum anderen ließe sich diese Geste als ein freundschaftlicher Klaps, ein leichtes Schlagen auf den Hinterkopf deuten. Das sitzende Mädchen duckt sich allerdings nicht und bewegt seinen Kopf auch nicht weg, evtl. schiebt es seinen Kopf jedoch etwas nach vorne. Was für den Klaps als Deutungsvariante sprechen würde, wäre das Verhalten des sitzenden Mädchens. Es öffnet sich nicht durch eine körperliche Geste hin zu der sie berührenden Mitschülerin. Sie verdeckt sogar die vor ihr liegende Zeichnung im Zeichenblock mit ihren Armen. Niemand kann ihre Zeichnung einsehen. Das sitzende Mädchen richtet seinen Blick sogar von der sie berührenden Mitschülerin weg zur anderen Seite. Das links stehende Mädchen im hellblauen Sweatshirt neigt seinen Kopf zugleich dem sitzenden Mädchen zu. Ob Streicheln oder freundschaftlicher Klaps, beide Deutungen würden sich auf die und die sie verdeckende Geste des sitzenden Mädchens beziehen. Entweder wird die sitzende Schülerin von der stehenden angesichts einer nicht vorzeigbaren, als schlecht empfundenen Zeichnung getröstet (Streicheln) oder gerügt (leichte Schläge). Wäre es eine tröstende, aufmunternde Geste, dann übernehme die links stehende Schülerin ironisch die Rolle eines Erwachsenen mit fürsorglichem Erziehungsauftrag (z.B. Mutter oder Lehrerin). Wären es Schläge, dann würde hier die Erziehungsmaßnahme einer körperlichen Züchtigung ironisch abgemildert vollzogen. Das leichte Schläge austeilende Mädchen übernehme frotzelnd die autoritäre Kontroll- und Strafinstanz einer nicht anwesenden Erziehungs- bzw. Lehrperson. Nicht auszuschließen ist, dass sich beide Deutungsvarianten in der Geste der Schülerin gar verbinden; z.B. erst Schlagen, dann Trösten.

(b) Das zweite, auf einem Bein stehende Mädchen rechts hält seinen Kopf so, als wolle es über die Schulter der sitzenden Mitschülerin auf diese Zeichnung schauen. Aber der Einblick wird ihr verwehrt. Eventuell als eine Art Übersprungshandlung zur auferlegten Passivität balanciert sie daraufhin auf nur einem Bein. Übersprungshandlungen sind auf den ersten Blick unpassend erscheinende Verhaltensweisen, die keinem im Kontext sinnvoll erscheinenden Zweck dienen, durch die aber Spannung und Handlungsenergie abgeleitet werden. Sie sind vergleichbar mit menschlichen Verlegenheitshandlungen. – Eine weitergehende Deutung des Verhaltens dieser drei Schülerinnen ist nur im Kontext der anderen Interaktionsdeskriptionen möglich.

(c) Obwohl offensichtlich beide stehenden Kinder ihre Aufmerksamkeit auf das sitzende Kind (und den von ihm verdeckten Zeichenblock) richten, findet kein Blickkontakt zwischen den drei Mädchen statt. Das sitzende Mädchen richtet seine Aufmerksamkeit auf das ihm im auffällig gemusterten roten Longarmshirt gegenüber stehende. Diese auch dem Betrachter der Fotografie mit dem gesamten Oberkörper zugewandte Schülerin präsentiert ihren Zeichenblock, indem sie ihn auf Brusthöhe mit beiden Händen über die Tischfläche in einem Winkel hält, dass die umstehenden und -sitzenden Mitschüler auf das Blatt ihres Zeichenblocks gut schauen können. Ob sich hierauf eine Zeichnung befindet, ist wegen der Überbelichtung an dieser Stelle nicht direkt zu sehen. Durch digitale Bildbearbeitung mittels Kontrast- und Helligkeit-Regulierung lässt sich allerdings schemenhaft eine in der oberen Blattmitte befindliche Zeichnung erkennen. Die dritte Interaktion ist also das Betrachten der von ihr präsentierten Zeichnung durch die sitzende, dem Bildbetrachter mit dem Rücken abgewandte Schülerin im gelben Rollkragen-Pullover, die ihre eigene Zeichnung verdeckt und nicht zeigen möchte.

(d) Doch spielt sich daraufhin überraschenderweise eine vierte Interaktion ab: Während die hinten stehende Schülerin ihren Block in Richtung der sitzenden Mitschülerin hält, geht ihr Blick nicht in Richtung dieser vor ihr sitzenden Schülerin. Die stehende Schülerin im teils roten Shirt blickt mit einem leichten Lächeln eindeutig dem rechts sitzenden Jungen ins Gesicht. Hier zeigt sich eine vierte Interaktion, die einerseits über den Blickkontakt und andererseits über die Gesten beider Kinder mit ihren Zeichenblöcken hergestellt wird. Während das stehende Mädchen seinen Zeichenblock ganz offensichtlich präsentiert – der Blick des Betrachters fällt unmittelbar auf seinen Zeichenblock –, so hebt auch der sitzende Junge seinen Zeichenblock an, dass das stehende Mädchen die darauf vermutlich befindliche Zeichnung betrachten kann. Beide Kinder zeigen sich also gegenseitig ihre Zeichnungen, indem sie den Block jeweils in einen für den angesprochenen Betrachter günstigen Blickwinkel halten. Im Gesichtsausdruck des stehenden Mädchens ist hierbei durchaus eine gewisse Zufriedenheit und innere Ruhe abzulesen. Offenheit und Vertrauen, vielleicht auch Stolz sprechen aus der gegenseitigen Darbietung.

Der Inhalt des Fotos lässt sich also durch einen Loop erklären, eine Schleife, die zu einer tieferen Erkenntnis der dargestellten Interaktionen führt: Denn die eingangs unter (a) beschriebene Handlung, das Streicheln über den Kopf, bekommt nach der Beschreibung der Interaktionen unter (b), (c) und (d) eine zusätzliche oder tiefere Bedeutung. Es handelt sich um eine Geste des Tröstens einer mit ihrer Zeichnung unzufriedenen, sich primär selbst ausschließenden Schülerin angesichts der mit Stolz präsentierten Zeichnungen der Mitschülerin und des Mitschülers.

Insgesamt ist die Atmosphäre der Gruppe aufgrund der beschriebenen unterschiedlichen Verhaltensweisen in Verbindung mit der körperlichen Nä-

he von Vertrauen zueinander geprägt. Dies gilt auch angesichts der dissonanten Verhaltensweisen des offenen Präsentierens von Arbeitsergebnissen und des Verbergens der eigenen Zeichnung vor den Mitschülern. Gerade die Geste des Verbergens bewirkt die körperliche Interaktion ihrer links stehenden Mitschülerin, die ihr leicht tröstend über die Haare streicht. Das wohl frustrierte Verbergen provoziert also die aussagekräftigste Interaktion, das Streicheln über den Kopf, das Trösten. Ob es sich hierbei um eine gewisse ironische Übertreibung des Tröstens handelt, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden und ist zugleich für die Bildaussage zweitrangig.

In welcher Beziehung stehen nun die körperlich basierte Interaktion der Schülerinnen und Schüler zu dem pädagogischen Setting im Klassenraum?

Die Kinder haben sich hier um einen Gruppentisch versammelt. Drei Zweiertische bilden eine Tischgruppe an der sechs Kinder Platz haben. Die Sichtung aller Fotos ergab, dass die ganze Klasse in solche Tischgruppen aufgeteilt ist. Im Gegensatz zu einer historisch tradierten Ordnung der Tische in Reihen oder der Aufstellung in Hufeisenform, fördern Gruppentische die Interaktionsmöglichkeiten der Kinder untereinander bewusst. Alle Kinder einer Kleingruppe können sich der sozialen Kontrolle kaum entziehen; sie schauen sich gegenseitig an und sehen zu, was andere Kinder gerade machen. Ein Gruppentisch ist kommunikationsfreundlich. Die Szene zeigt zudem, dass nicht nur Kinder eines Gruppentisches miteinander ins Gespräch kommen, sondern auch Kinder anderer Tische können von ihrem Platz aufstehen und an anderen Tischgruppen „vorbeischaun“. Aus der Kontextinformation zur Unterrichtssituation und aus der gesamten Fotoserie ergibt sich, dass es den Schülerinnen und Schülern erlaubt ist, während des Unterrichts ihre Sitzplätze zu verlassen.

Ohne an dieser Stelle näher auf das Unterrichtsthema eingehen zu wollen, ist dennoch festzustellen, dass sich alle Kinder mit dem Gleichen beschäftigen: Das Zeichnen auf den Zeichenblock ist in dieser Schulstunde Unterrichtsgegenstand. Es ist allerdings nicht zu erkennen, ob sich alle Kinder mit dem gleichen Bildmotiv oder –thema auseinandersetzen. Dennoch führt dies auf der Basis desselben Gestaltungsverfahrens zu einer Vergleichbarkeit. Zeichnerische Leistungen können unmittelbar in Beziehung zueinander gesetzt werden. So zeigen sich der sitzende Junge und das ihm schräg gegenüberstehende Mädchen gegenseitig ihre Werke. Die beiden anderen stehenden Mädchen hingegen, wollen sich eher das Bild des sitzenden Mädchens anschauen, welches seine Arbeit allerdings mit den Armen verdeckt. Ästhetische Bewertungssituationen werden performativ ausgedrückt, und dies geschieht in sozialer Interaktion, gerade auch über spontane Körpergesten. Positive Beurteilungen zeigen sich über stolzes Präsentieren. Ablehnung zeigt sich durch eher verschämtes Verbergen, das wiederum zu einer Geste des Tröstens herausfordern kann.

Für diese Möglichkeiten gibt das Unterrichtssetting Freiraum. Durch dieselbe bildnerische Technik wird die spontane Vergleichbarkeit der Schüler(zwischen)ergebnisse untereinander gefördert. Differenzierung und Indivi-

dualisierung in den Interaktionen der Kinder untereinander, die durch die Gestaltung des Unterrichtsraums ermöglicht sind, werden begleitet von gegenseitigen, emotional getönten, bewertenden Vergleichen der Schülerinnen und Schüler in den Kleingruppen. Man könnte pointiert sagen: In einer funktionierenden Kleingruppe ist die soziale und pädagogisch-institutionelle Kontrolle wirksam, und zwar nicht direkt durch die Interaktion mit der Lehrerin, sondern indirekt in der gegenseitigen Einschätzung der Schülerinnen und Schüler untereinander. Emotional negative Erfahrungen werden Klassenöffentlich, sie können durch herbeieilende Freunde bzw. Mitschülerinnen und Mitschüler abgemildert werden; eine Abmilderung, die entweder durch Trösten oder durch die Ironisierung einer Strafmaßnahme (Schlagen auf den Hinterkopf) erfolgen kann.

Neben dem gegenseitigen Präsentieren der eigenen Arbeiten ist aus der dargestellten Situation aber auch noch ein anderes Interaktionsmerkmal zu erkennen. An dieser Stelle sei noch einmal auf die Situation im Vordergrund eingegangen. Das sitzende, mit einem gelben Pullover bekleidete Mädchen schaut sich zwar auch die Zeichnung des ihm gegenüberstehenden Mädchens an, verdeckt die eigene jedoch mit ihren Armen, obwohl sich die Blicke der neben ihr stehenden Mädchen auf diese richten. Die Berührung des linken Mädchens wurde als Nachahmen einer Geste einer nicht vorhandenen Erziehungsperson – in der Schule wohl einer Lehrperson – divergent gedeutet. Es ist anzunehmen, dass das sitzende Kind seine Zeichnung nicht öffentlich zeigen will, vielleicht weil es seiner Meinung nach im Vergleich zu der Zeichnung des frontal zeigenden Mädchens schlechter abschneidet. Es findet hier also neben dem Vergleichen auch eine komplexe Interaktion der Kinder untereinander statt. Oder mit anderen Worten und verallgemeinernd: Innerhalb der heutzutage dominanten Form der Tischgruppen in den Klassenräumen der Grundschule disziplinieren sich die Mitglieder einer im pädagogischen Sinne funktionierenden Kleingruppe untereinander. Indirekt werden diese Vergleiche fördernden und teils konkurrenz-orientierten Gruppeninteraktionen stark von einer für alle Kinder einheitlichen Aufgabenstellung geprägt. Die pädagogisch-institutionelle Kontrolle, Selektion und Disziplinierung wird somit nicht mehr direkt erfahrbar, doch wird sie von den Kindern untereinander ausgeübt und wirkt daher subtiler als in historisch überlieferten Interaktionen im Klassenzimmer.

Ein kurzer Exkurs mag einen Aspekt des kulturellen Bedeutungsgehaltes der Geste auf unserem Foto noch klarer konturieren. Die historische Abbildung einer schulischen Situation aus dem 19. Jahrhundert zeigt ebenfalls ein vergleichendes Betrachten einer Zeichnung durch Kinder in einer Gruppe. Allerdings vergleichen die Kinder – drei Jungen – hier nicht eine Schülerzeichnung mit einer Schülerzeichnung, sondern eine karikierende Schülerzeichnung mit der Realität des Antlitzes ihres Lehrers. Dieser Vergleich vollzieht sich sowohl in den Köpfen der drei Schüler als auch in uns als Bildbetrachter. Die Rollenzuweisung der Funktion der Disziplinierung und Kontrolle an den Lehrer als Vertreter der Institution Schule ist hier noch eindeutig,

denn der neugierige Lehrer zückt bereits seinen unter dem Oberarm steckenden Zeigestock, der im nächsten Moment wohl zur körperlichen Züchtigung genutzt werden wird.



Jules Girardet (1856-1938) „Erwischt“, o.J.

Es liegt nahe, einen ikonologischen Vergleich der markanten und zugleich doppeldeutigen Handgeste des Mädchens mit historischen Darstellungen von Lehrergesten anzustellen. Die teils invasive, teils schlicht Aufmerksamkeit schenkende Haltung des ins Bild gesetzten Lehrers, der längst Geschichte ist, wird von der Schülerin in einer heutigen („offenen“) Unterrichtssituation gemimt. Das Mädchen rahmt das eigenständige schulische Arbeiten in einer Zeit, in der die Androhung körperlicher Gewalt und deren Realisierung verboten ist, also spaßhaft oder ernst mit einer paradoxen (double bind) und körperliche Züchtigung andeutenden Geste. Wie kann dieser „Anachronismus“ erklärt werden?

Pierre Bourdieu (1987) stellt heraus, dass durch Praxis erworbene und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtete, sozial vermittelte Wahr-

nehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster sich zu Habitus-Formen entwickeln, die immer von den Umständen ihrer ersten Aneignung geprägt bleiben. Ein Habitus ist die semantische Form symbolischer Sozialbeziehungen. Implizit gibt er also Zeugnis ab von der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe. Der Hintergrund der Geste der Schülerin könnte demnach ein tradiert Habitus sein, der sich beispielsweise in Schulregeln, Prüfungssystemen, diversen Umgangsformen, Lob und Tadel kristallisiert und der das Verhalten der Schülerinnen und Schüler implizit beeinflusst. Es könnten auch private Erfahrungen des Mädchens mit autoritären Maßnahmen zu dieser Geste geführt haben. Markant ist, dass ein tendenziell autoritärer Gestus in dieser „offenen“ Unterrichtssituation ausgeführt wird.

IV

Die Komplexität und auch Selbstreferentialität alltäglicher Handlungen wurde mit Hilfe eines dokumentierenden Fotos aus dem Kunstunterricht in einer dritten Grundschulklasse detailliert deutlich. Die körperlichen Präsentations- und Inszenierungspraktiken im schulischen Alltag basieren auf vielschichtigen Rahmungen, Annahmen, kulturellen sowie historisch tradierten Verhaltensmustern und auch teils ironischen Rollen(selbst)zuweisungen seitens der interagierenden Kinder. Insbesondere gilt dies für Situationen, in denen es zur Beurteilung von Unterrichtsergebnissen – hier Zeichnungen der Kinder – kommt. Beurteilen ist eine zentrale, gesellschaftlich legitimierte Funktion der Lehrkraft innerhalb der Institution Schule. Kommt es zur Beurteilung in einer reinen Schülergruppe – ohne direkte Interaktion mit der Lehrkraft –, so finden sich in einer solchen Situation dennoch implizit, vor allem auf der performativen Ebene der körperlichen Gesten Hinweise auf das Erziehungshandeln eines Erwachsenen. Die kommunikative Qualität besteht in der spielerischen Zitation kulturell-tradierten Verhaltens Erwachsener. Das Neue – in Form der ironischen Transformation – und die Einbindung in historische Sinnstrukturen sind hier aneinander gekoppelt (Stutz 2008, S. 109). Es erfolgt eine ironische Bedeutungsverschiebung. Schülerinnen und Schüler füllen mit ihrem Verhalten die Leerstelle der fehlenden beurteilenden – tröstenden oder rügenden – Lehrerin aus. Die Kinder haben auch in autonomer Kleingruppenarbeit und selbst beim Fällen ästhetischer Urteile die schulisch-erzieherischen Merkmale einer Beurteilungssituation so sehr internalisiert, dass sie sie gestisch-performativ herstellen.

Literatur

- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M. 1987.
- Gruschka, Andreas: Bestimmte Unbestimmtheit. Chardins pädagogische Lektionen, Gießen 2004a.

- Gruschka, Andreas: Entdeckt aber nicht erobert. Paolo Veronese malt Kinder und Jugendliche, Gießen 2004b.
- Gruschka, Andreas: Fotografische Erkundungen zur Pädagogik, Wetzlar 2005.
- Herrlitz, Hans-Georg/Rittelmeyer, Christian (Hg.): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur, Weinheim/München 1993.
- Kläger, Max: Begegnung mit Kunst durch phänomenologisches Handeln, in: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hg.): Ikonologie und Didaktik. Begegnungen zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, Weimar 1999.
- Lippitz, Wilfried: Phänomenologie als Methode? In: Lippitz, Wilfried/ Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt, 2. Aufl., Frankfurt/M. 1987, S. 101-130.
- Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive, Wiesbaden 2006.
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 3. überarbeitete Auflage, München 1996.
- Mietzner, Ulrike/Pilarczyk, Ulrike: Methoden der Fotografieanalyse, in: Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft, Opladen 2003, S. 21-36.
- Peez, Georg: Laras erste Kritzel. Eine phänomenologische Fallstudie zu den frühesten Zeichnungen eines 13 Monate alten Kindes, in: Peez, Georg (Hrsg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik, Baltmannsweiler 2007, S. 104-117.
- Peez, Georg/Setzkorn, Sandra: Jugendliche Breaker. Eine ikonologische Fotoanalyse, in: Peez, Georg (Hrsg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik, Baltmannsweiler 2007, S. 175-186.
- Peters, Maria: Blick, Wort, Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und Franz Erhard Walter. Phänomenologische Untersuchungen, München 1996.
- Rittelmeyer, Christian: Studien zu einer empirischen Phänomenologie der Schulbau-Architektur, in: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1990, S. 495-522.
- Rittelmeyer, Christian: Synästhesien. Entwurf zu einer empirischen Phänomenologie der Sinneswahrnehmung, in: Mollenhauer, Klaus u.a. (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik, Weinheim 1996, S. 138-152.
- Rumpf, Horst: Die Fruchtbarkeit der phänomenologischen Aufmerksamkeit für Erziehungsforschung und Erziehungspraxis, in: Herzog, Max/Graumann, Carl F. (Hrsg.): Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften, Heidelberg 1991, S. 313-335.
- Sabisch, Andrea: Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch, Bielefeld 2007.
- Schmidtke, Adrian: Körperformationen. Fotoanalysen zur Formierung und Disziplinierung des Körpers in der Erziehung des Nationalsozialismus, Münster u.a. 2007.
- Schulze, Theodor: Das Bild als Motiv in pädagogischen Diskursen, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990.
- Seitz, Hanne: Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis, Essen 1996.
- Stenger, Ursula: Bild-Erfahrungen, in: Fröhlich, Volker/Stenger, Ursula (Hrsg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten, Weinheim/München 2003, S. 173-193.
- Stutz, Ulrike: Kommunikationsskulpturen. Entwurf einer sozialräumlichen kunstpädagogischen Praxis, München 2008.
- Zirfas, Jörg: Performative Prozesse im Schultheater, in: Busse, Klaus-Peter/ Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild, Dortmund 2008, S. 113-130.

Sieglinde Jornitz

Elterntage an Universitäten

I

Die Universität ist eine wunderliche Institution. Nicht genug, dass sie ihre gesamten Abläufe im Zuge des Bologna-Prozesses vom Kopf auf die Füße stellt, sie versucht darüber hinaus, sich mit zielgruppenspezifischen Angeboten neuen Adressaten zu öffnen. Neben Weiterbildungsinteressierten und Seniorinnen und Senioren werden neuerdings auch die Eltern entdeckt. Landauf landab, im Osten wie im Westen finden Elterntage, Eltern-Campus-Touren und sogenannte Elternalarme statt. Doch warum gerade wendet sich eine Institution, die es mit volljährigen Menschen zu tun hat, gerade dieser Gruppe zu? Erklärungsbedürftig ist, dass sie sich über die Köpfe der Studierenden hinweg an die Eltern wendet.

Die Grundlage der folgenden Analyse bilden die Ankündigungen und Programme zu Elterntagen von sieben Universitäten. Hierzu gehören Dresden, Frankfurt/Main, Konstanz, Mainz, Münster, Oldenburg und Osnabrück¹.

II

Die universitären Veranstaltungen, die sich an Eltern wenden, wählen ganz unterschiedliche Betitelungen. Angeboten werden in Frankfurt am Main „Uni-Kompakt für Eltern“, eine Eltern-Campus-Tour in Dresden, ein schlichter Elterntag in Osnabrück, ein Eltern-Campus in Oldenburg, ein „Eltern auf den Campus“ in Konstanz und etwas, das „Elternalarm“ genannt wird, in Münster und Mainz.

Dabei versucht der Titel zunächst in möglichst kurzer und griffiger Form den Kern dessen, um was es gehen soll, sichtbar zu machen.

An den Betitelungen der Elterntage fällt auf, dass nur die Veranstaltung in Frankfurt/M die Institution, um die es geht, im Namen trägt. Diese wird in der Kurzversion und damit im umgangssprachlichen Gebrauch einer vertrauten Rede mit „Uni“ benannt. Alle anderen verzichten entweder überhaupt auf einen direkten Bezug zur Universität oder aber sie wählen den Begriff des Campus⁴ und kennzeichnen so den Ort, an dem diese Veranstaltung stattfindet. Damit wird deutlich, dass es weniger um die Hochschule, ihre Struktur

1 Alle zur Analyse herangezogenen Veranstaltungen und deren Ankündigungen sind im Internet zu finden. Die URLs werden am Schluss des Textes angegeben.

und die Abläufe des Forschens und Lehrens geht, sondern in den meisten Fällen darum, die Örtlichkeiten kennenzulernen. Gezeigt werden soll, was es so alles auf dem Campus zu sehen gibt, eine geführte Stadtbesichtigung. Dies belegt besonders die Dresdener Veranstaltung, die eine „Tour“ über den Campus anbietet.

Die Betitelungen geben noch genauer Auskunft über die Vorhaben. In Frankfurt/M wird mit „Uni-Kompakt für Eltern“ versprochen, die Universität in komprimierter Form darzustellen. So kann erwartet werden, dass die Veranstaltung kurz und bündig über die Abläufe und Strukturen der Universität Auskunft gibt.

Kommen sollen die Eltern, deren Kinder hier studieren bzw. noch studieren werden. Dabei sind Eltern als Zielgruppe einer universitären Veranstaltung zunächst eher diejenigen, die selbst studieren und schon Kinder haben. Die Veranstaltung würde sich in dieser Interpretation einer Gruppe zuwenden, deren spezifische Bedürfnisse im Studiumablauf besonders berücksichtigt werden. Eltern, die studieren oder wissenschaftlich arbeiten, müssen die Abläufe an der Universität mit den Abläufen eines Alltags mit Kindern in Einklang bringen. Für ein Studium mit Kind bedeutet dies bspw., den Seminarbesuch mit den Betreuungszeiten der Kinder zu koordinieren. Ein „Uni-Kompakt für Eltern“ könnte somit die Vorkehrungen der jeweiligen Hochschule präsentieren, mit denen die Abläufe für Eltern erleichtert werden. Die Hochschule würde sich dann im Wettbewerb um Studierende einer besonderen Gruppe zuwenden und ihre Attraktivität für diese herausstellen. So könnte man sich vorstellen, dass die Dresdener Eltern-Campus-Tour zu universitären Kindertageseinrichtungen, Eltern-Kind-Arbeitsplätzen u.Ä. führt oder auf die flexiblen und erweiterten Öffnungszeiten von Bibliotheken und Laboren verweist.

Dass dies aber nicht gemeint ist, wird bei der Veranstaltungsankündigung der Technischen Universität Dresden bereits durch den Untertitel deutlich. Die TU Dresden kennzeichnet ihre in diesem Jahr sieben Mal stattfindende Veranstaltung mit dem Zusatz „Besuchsprogramm für Eltern“. Ein Besuchsprogramm wird angeboten, wenn der Zutritt zu etwas nicht allen zu jeder Zeit möglich ist. Es rückt die Veranstaltung in die Nähe zu „Tagen der offenen Tür“. Das „Besuchsprogramm“ schließt an die Verwendung des Wortes „Campus“ an, indem im Zentrum der Veranstaltung der Zugang zu Gebäuden steht. Besucht wird von den Eltern der Ort, an dem ihre Kinder bereits oder zukünftig studieren, die Universität tut so, als hätte sie eingeladenen Besuch.

Damit wird deutlich, auf welcher Fallhöhe sich die Veranstaltungen bewegen. Die Eltern sind solche von bereits volljährigen Kindern. Vor Recht und Gesetz stehen sie nicht mehr in der Verantwortung für ihre Kinder. Eltern bleiben sie „nur“ noch in einem kreatürlichen, sozialen Sinne, als diejenigen, die auch am Übergang von der Schule an die Universität, den ihre Kinder zu bewältigen haben, bloß neugierig oder auch besorgt Anteil nehmen wollen. Die universitäre Veranstaltungsankündigung, die sich explizit an Eltern richtet, hat daher zwei Implikationen.

Ein „Uni-Kompakt für Eltern“, ein „Besuchsprogramm für Eltern“, einen Eltern-Tag anzubieten, bedeutet, dass die Eltern auch nach der Volljährigkeit ihrer Kinder behandelt werden, als müssten sie sich weiterhin um diese kümmern. Indem die Studierenden implizit weiterhin über ihre Eltern angesprochen werden, bedeuten diese Angebote eine unterstellte Verlängerung der Unmündigkeit der bereits Volljährigen. Das Besuchsprogramm wird damit ähnlich den Elternsprechtagen in der Schule. Die Institution lädt die Eltern ein, als wären diese auf das Angebot angewiesen, womit Misstrauen bestimmend wird, die Kinder würden die Universität nicht schon ins rechte Licht rücken. Damit möchten die Universitäten möglicherweise an sie adressierte Probleme negieren, faktisch dafür an die Kinder weiterreichen, für die dann Eltern erneut wie Erziehungsberechtigte aktiv werden müssten.

Zum zweiten mischt sich die Institution „Universität“ in ein bislang privat organisiertes Gefüge ein. Das Zeigen der Örtlichkeiten und das Berichten über die inneren Strukturen der Hochschule lag bislang in der Hand der Studierenden, die ihren Eltern erzählen, was sie alles in dem neuen Lebensabschnitt erfahren und kennenlernen. Es lässt sich leicht vorstellen, dass dazu auch ein „Besuchsprogramm“ gehört, bei dem nicht nur die vielleicht neue Stadt gezeigt, sondern auch der Campus, auf dem sich nun ein Hauptteil des Lebens der Studierenden abspielt. Bislang war es die Aufgabe der Kinder, ihren Eltern einen Teil ihres Lebens und damit auch ihre neue Unabhängigkeit und Eigenständigkeit zu zeigen.

Mit den universitären Veranstaltungen wird nun ein solches Besuchsprogramm an Dritte delegiert bzw. von ihnen übernommen. Dies bedeutet, dass es ihr nur um die Präsentation der Attraktivität des Hochschulstandortes gehen kann. Die Universität kann ein Interesse an den Eltern nur haben, wenn damit unterstellt wird, dass sie zu einem gewichtigen Anteil an der Auswahl der jeweiligen Universität und an dem Weiterverfolgen der Studien beteiligt sind. Damit tritt mit diesen Veranstaltungen „für Eltern“ die Wettbewerbskomponente in den Blick, in der sich Universitäten um einen ständigen Zufluss an Studierenden sorgen müssen, weil dieser erst die jeweiligen finanziellen Zuwendungen vom Land sichert.

III

Wie die Eltern durch die Veranstaltungsankündigungen angesprochen werden und um ihre Teilnahme geworben wird, das vollzieht sich in den sieben Universitätsstandorten unterschiedlich. Es lassen sich dabei drei Typen bestimmen. Der erste Typ ist in seiner nüchternen Art in Frankfurt am Main zu finden. Hier beginnt der Informationstext mit in Fragen gekleideten Angaben zum Anlass, an dieser Veranstaltung teilzunehmen, und mit Informationen zu den behandelten Themen: „Sie möchten Ihr Kind bei der Studienwahlentscheidung unterstützen? Orientierung bieten? [...] Sie wollen wissen, wie Studium heutzutage funktioniert? Sich über neue Studienabschlüsse infor-

mieren? [...] Sie möchten die Goethe-Universität einmal von innen erleben?“ Ein Marktteilnehmer wird angesprochen und zur Produktinformationen eingeladen.

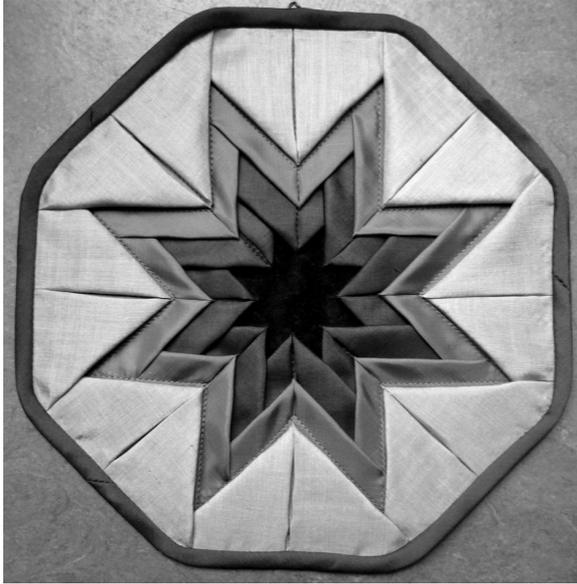
Die direkte Ansprache zieht die Adressantinnen und Adressaten in den Text hinein und zwingt sie innerlich dazu, die Fragen zu beantworten und damit für sich zu klären, ob die Veranstaltung für sie passend ist. An den Fragen wird deutlich, dass sich an Eltern von Schulabgängern gerichtet wird, deren Kinder ein Studium beginnen wollen. Die Eltern werden als unterstützender Teil der Entscheidungsfindung angesehen. Um dies tun zu können, wird damit geworben, über die Strukturen zu informieren. Nötig ist dies deswegen, so wird unterstellt, weil sich Studium und Abschlussarten grundlegend (zu früher und damit ggf. zu den Erfahrungen der Eltern selbst) geändert haben. Es wird darum gehen, „wie Studium heutzutage funktioniert“ und Informationen zu „neuen Studienabschlüssen“ zu geben. Zum Schluss wird auch hier wie in Dresden damit geworben, die Universität „einmal von innen zu erleben“ –, dass dies in Frankfurt/M. gar nicht geschehen kann und wird, weil die Veranstaltung nur drei Stunden dauert und die meiste Zeit, außer einem 45 Minuten-Rundgang über einen der vier Campus der Hochschule, in einem Hörsaal verbracht wird, steht auf einem anderen Blatt.

Der zweite Typ wählt eine ähnlich fragende Adressierung, jedoch sind die Fragen so formuliert, als mache sich der Einladende die Sorgen der Eltern von Kindern. Die Veranstaltung „Elternalarm“ in Münster wirbt mit den folgenden, einleitenden Worten: „Isst du auch genug? Herrscht in Deinem Zimmer Ordnung? Typische Fragen, wie sie von Eltern studierender „Kinder“ gestellt werden. Sind diese „Kinder“ bei münsterschen Hochschulen eingeschrieben, lassen sich die Fragen leicht beantworten: durch einen Besuch vor Ort während des „Elternalarms“.“

Unterstellt wird mit den Fragen, der Auszug von Zuhause gehe damit einher, dass die Eltern aufgrund der räumlichen Trennung nicht wissen, wie ihr Kind seinen Alltag organisiert und bewältigt. Die Fragen thematisieren dagegen nicht, wie das Kind sich im Studium bewährt, ob es den Ansprüchen des Faches und den Strukturen der Selbstorganisation der Hochschule gewachsen ist. Damit wird unterstellt, dass die Eltern in erster Linie ein Interesse am körperlichen und sozialen Wohl der Kinder haben und nicht wissen, wie sie es stillen können. Die Universität in Münster erklärt sich gerade für diese privaten Fragen für zuständig. Die Hochschule präsentiert sich demnach als eine, die den elterlichen Auftrag übernommen hat und diesen hilft, bei einem Besuch „nach dem Rechten zu sehen“ - was die Kinder weiterhin in der Unmündigkeit belässt.

Interessant ist, wie die Hochschule in Mainz, die das Münsteraner Konzept samt Titel übernommen haben, die „Elternfragen“ anders akzentuiert. Im Mainzer Text heißt es: „Studierst du fleißig? Bekommst du ausreichend Schlaf? Solche Fragen stellen sich Eltern, deren Kinder zum Studieren von zu Hause ausziehen. Aber seien Sie ganz beruhigt, Ihren Kindern fehlt es in Mainz an nichts, sie finden hier alles vor, was man zum Leben und zum Stu-

dieren braucht.“ In diesem Text werden sowohl Leben als auch Studium thematisiert. Allerdings wird die Erweiterung reduziert auf die Frage nach der bürgerlichen Tugend des Fleißes.



Kennzeichnend für diese Fokussierung ist die Bezeichnung der Veranstaltung als „Elteralarm“. Das Kunstwort ist erklärungsbedürftig. Alarm bezeichnet eine lautsprachliche Warnung vor etwas Gefährlichem. Als Feueralarm zeigt der Signalton an, dass vor Feuer gewarnt wird und dass den ausfahrenden Feuerwehrfahrzeugen im Straßenverkehr uneingeschränkt Vorrang eingeräumt werden muss. Der „Elteralarm“ warnt demzufolge vor den Eltern, die plötzlich und ungebeten einzufallen drohen. Doch die Münsteraner Version wird fast ein Jahr im Voraus angekündigt. Als diesjähriger Termin steht bereits das Wochenende vom 9. bis 11. November fest. D.h. ein Alarm, der nahezu zwölf Monate im Voraus angekündigt wird, ist keiner mehr – alle haben die Möglichkeit, sich auf diesen Fall vorzubereiten. Doch warum sollte sich auch eine Hochschule vor Eltern von Studierenden fürchten? Dies kann nur bedeuten, dass sie außerhalb der hierfür vorgesehenen Zeiten nicht gern gesehen sind.

Die schrille Wortwahl deutet darauf hin, dass sich die Hochschule mit den Studierenden gegen die Eltern gemein macht. Der Untertitel zu dieser Veranstaltung lautet: „Münsters Studierende bekommen Besuch“. Das Kreischende des „Elteralarms“ nimmt eine nahezu pubertierende Ausdrucksgestalt an, die so tut, als hätten die Besuchten etwas vor den Eltern zu befürchten. Sie spielt mit einer überzogenen Art der Unmündigkeit, im Bewusstsein dessen, dass hier

niemand mehr unmündig ist. In gewisser Weise mögen das viele Studierenden dennoch sein, wenn unterstellt wird, dass viele Eltern das Studium finanzieren.

Abbildlich ist dies stilsicher in Münster aufgegriffen, indem auf die Vorlage eines Baustellenschildes zurückgegriffen wird, das mit schwarzer Schrift auf gelben Grund darauf hinweist „Achtung Baustelle! Eltern haften für ihre Kinder.“

Der dritte Typ der Adressierung wählt eine Anrede in Briefform. Die Ankündigungen beginnen in Dresden, Konstanz und Mainz mit den Worten „Liebe Eltern“.

Das Deutsche vermag zwischen dem sehr förmlichen des „Sehr geehrte/r“ und dem vertraulichen „Liebe/r“ wählen. Da die Veranstaltungsankündigung kein offizielles Verwaltungsschreiben sein soll, sondern in freundlicher, zugewandter Weise für die Veranstaltung werben will, wird auf das „Liebe Eltern“ zurückgegriffen. Die Anrede zeigt jedoch, dass sie trotz des „liebe“ nicht zu persönlich werden kann, weil sie die Eingeladenen nicht mit Namen, sondern nur in ihrer sozialen Funktion als Eltern adressieren kann. So kommt es zu einer persönlich-unpersönlichen Ansprache der potentiellen Teilnehmenden. Sie nutzt die Form der persönlichen Anrede, obwohl diese in einem unpersönlichen Umfeld eigentlich unmöglich ist, womit eine Vereinbarung vorliegt. Von ihr sollen sich alle Eltern angesprochen fühlen. Nur in Mainz wird die so eröffnete Briefform regelkonform mit einem „Ihr Klaus Hammer, City Manager Mainz“ beendet. Dresden verzichtet auf einen Abschluss und setzt an diese Stelle die Kontaktdaten. Als Herausgeber fungiert der nicht namentlich genannte Rektor der TU Dresden. Konstanz wiederum löst das Problem auf eine elegante Weise, indem mit einem „Universität, HTWG und Tourist-Information Konstanz begrüßen Sie herzlich“ begonnen und mit „Eltern auf dem Campus – Konstanz lädt ein.“ geendet wird. Die Einladung wird noch einmal ausgesprochen und damit bekräftigt. Der dritte Typus setzt eine aus der Schule bekannte Form der Elternanrede fort.

Allen drei Typen gemeinsam ist, dass sie in der Dualität des Eltern-Kind-Schemas verhaftet bleiben. Dies führt zu zwei Folgerungen. Zum einen werden diejenigen, die ein Studium aufnehmen, weiterhin als Unmündige, eben als Kinder gedacht. Die Hochschule setzt sich über die Köpfe der Studierenden hinweg und wählt als Ansprechpartner die Eltern. Zum zweiten will die Universität sich selbst gar nicht mehr als Ort von Forschung und Lehre vorstellen, sondern sich auf die Ebene der elterlichen Sorge begeben. Die Adressierung an die Eltern von Studierenden wirkt notwendig auf die Art der Präsentation als Hochschule und Forschungsstandort zurück.

IV

Doch mit welchem Programm wenden sich die Hochschulen nun an die Eltern?

Es lassen sich vier Zugänge konstatieren, manche von ihnen tauchen in gemischter Form auf. Die Veranstaltungen sind von unterschiedlicher Dauer. Sie reichen von einer dreistündigen Veranstaltung wie in Frankfurt am Main,

über einen ganzen Tag in Dresden, Oldenburg und Osnabrück bis zu einem Wochenende in Konstanz, Münster und Mainz.

Viele, aber eben nicht alle der sieben Universitäten integrieren in ihr Programm allgemeine Aspekte des Studiums. Es geht dabei um Studienfächer, Zulassungsbedingungen, Abschlussarten, Finanzierungsmöglichkeiten, die Wohnsituation und Wohnmöglichkeiten. Sie betreffen allesamt die Abläufe der Universität, in die sich Erstsemester einfinden müssen. Die Darstellung der Strukturen eines Studiums bildet somit einen ersten Typ des Programms. Allein in Frankfurt am Main ist dies der Kern der Veranstaltung.

Dresden, Oldenburg, Osnabrück und Münster bieten den Eltern eine Besichtigung der Hochschule an. In den Programmen finden sich organisierte Führungen über das Gelände (Campus) der Universität neben Besichtigungen von spezifischen Laboren, Instituten und Bibliotheken sowie Exkursionen in den Botanischen Garten. Manche Hochschulen werben damit, in einem Studentenwohnheim zu übernachten und in der Mensa zu essen. Sie bieten als zweiter Zugangstyp ein nachholendes Uni-Erlebnis für Eltern an. Es geht um das Eintauchen in die besondere Welt der Hochschule.

Wie sich die Hochschule als Ort von Forschung und Lehre zeigt, ist besonders signifikant. Die Professorin der Kernphysik und der Professor für Sprachwissenschaft sind vor die Aufgabe gestellt, in einer dem Laien verständlichen Form Fach und Forschungsgebiet zu erläutern. Damit wird der Lehrende der Hochschule nicht mehr als Experte wahrgenommen und präsentiert, sondern als derjenige, der in der Pflicht steht, allen möglichst verständlich sein Fachgebiet zu erläutern. Die Lehrenden sind vor die Aufgabe gestellt, ihre Sache gut zu machen, um den Eltern zu zeigen, dass sich die Studierenden für die richtige Universität entschieden haben. Im Mittelpunkt steht nicht mehr die Frage, ob die Studierenden den Anforderungen des Faches genügen, sondern umgekehrt, ob die Lehrenden in den Augen der Eltern ihren Kindern etwas gut vermitteln können. Daher ist es nicht erstaunlich, dass die Eltern-Veranstaltungen nicht auf reguläre Seminare und Vorlesungen setzen, sondern auf Events, die das jeweilige Fach oder die Disziplin unterhaltsam präsentieren.

So gibt es Mitmachexperimente und „Meet the Prof“ (Oldenburg), „Kennenlernen bei Kaffee und Plätzchen“, 20- bis 30-minütige „Kurzvorlesungen“ und „Mini-Vorträge“ (Osnabrück), eine Probevorlesung der Physik und der Vortrag „Aus dem Hochschulleben“ des Vertreters des Hochschulsports in Konstanz sowie „Präsentationen mit Objekten zum Anfassen“ in der Chemie, „Dr. House-Kurs – Einblicke in die Medizin“ oder ein Kurzvortrag des Department of English and Linguistics zum Thema „Der Italiener in der Fleischfabrik: Rocky und das Ende der Civil rights-Bewegung“ an der Uni Mainz.

Auch der Kontrast ist zu erkennen. Viele der beteiligten Fachbereiche an den Universitäten informieren über das Fach und seine Forschungsschwerpunkte sachlich und unaufgeregt. Aber die Masse bilden diejenigen, die sich nicht als der trockene Elfenbeinturm den Eltern zeigen, sondern sich so prä-

sentieren, als werden hier eine Menge unterhaltsamer Dinge auf leichte und lockere Art vermittelt.

Faktisch nehmen diese Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler den Auftrag an, ihre eigene Arbeit zu diskreditieren. Sie zeigen weder die mühevoll-prozedurale, zu einer Forschungsfrage zu gelangen und diese zu bearbeiten, noch zeigen sie, worin die Ergebnisse liegen. Damit sollen die Eltern entsorgt werden, ihre Kinder könnten ggf. an einem zu schweren Studium scheitern. Den Eltern als Kunden der Universität wird damit ein unhaltbares Versprechen gegeben. Ihre Kinder werden ggf. auf die Versprechen zurückkommen, wenn sie sich selbst als Kunden verstehen, und durch Didaktisierung ebenfalls vom Studium entsorgt werden wollen.

Die Veranstaltungen diesen Zuschnitts verkommen zu einer Werbeveranstaltung, die nicht zeigt, was dort tatsächlich getan wird und unter welchen Bedingungen dies zu geschehen hat: Ausstattung der Bibliotheken und Labore, Zugänglichkeit der Seminarräume, Betreuungsverhältnisse von WissenschaftlerInnen und Studierenden etc. Es wird eine schöne bunte Welt aufgeführt, die in vielen Fällen nichts mit dem Alltag zu tun hat.

Ein vierter Zugang arbeitet mit der Attraktivität der Stadt. Für das Werben bei den Eltern um Studierende setzen die Universitäten nicht nur auf eine spezifische Adressierung, sondern binden ggf. weitere Institutionen ein. So laden zu den Veranstaltungen in den meisten Fällen zwar die Universitäten, manchmal in Kooperation mit weiteren Hochschulen am Ort, ein. Jedoch in Mainz und Konstanz, deren Programm ein gesamtes Wochenende in Anspruch nimmt, treten die lokalen Tourismusagenturen auf den Plan. Der City-Manager der Stadt Mainz und die Tourist-Information Konstanz GmbH treten als Mitveranstalter auf und laden ein. Daraus erklärt sich auch, dass in beiden Städten ein nicht unbeträchtlicher Teil des Programms auf Stadtrundgänge, Schiffsausfahrten, Kanutouren oder Orgelmusik entfällt. Hier werben Städte mit ihren Ferienqualitäten bei den Eltern. Die Städte wollen sich nicht nur als Universitätsstandorte präsentieren, sondern als touristisch attraktive Gegenden, wo die Eltern ihre Kinder gerne besuchen und ein paar Tage länger bleiben.

Dass Hochschulen heute auf derartige Werbestrategien verfallen, kann damit erklärt werden, dass sie um ihre zukünftige Klientel fürchten. Obwohl derzeit die doppelten Jahrgänge der Schulabgängerinnen und -abgänger ihr Studium aufnehmen, sind der demographische Wandel und damit die geburtschwachen Jahrgänge nicht mehr fern. Darüber hinaus hat der Bologna-Prozess den Fachhochschulen zunehmend dieselben Abschlussarten beschert wie den regulären Universitäten, so dass auch hier weitere Konkurrenz zu fürchten ist. Die Fachhochschulen konnten durch ihre versprochene Praxis- und damit Berufsnähe bei den zukünftigen Studierenden werben und punkten. Es reicht für die Universitäten nicht mehr, mit Studienfachzuschnitten und einem renommierten Lehrkörper zu werben, sondern es müssen alle zur Verfügung stehenden Register gezogen werden. In diesem Werbefeldzug um Studierende ist nicht zuletzt die Attraktivität der Universitätsstadt als eine,

deren Lebensqualität sich auch in einem Urlaubsgefühl auszudrücken vermag, ein „Alleinstellungsmerkmal“. Werbung ist angesagt und damit die Verklärung der Realität. Fatal für einen Bereich, in dem Streben nach Wissen und Wahrheit das Alleinstellungsmerkmal sein sollte.

Herangezogene Quellen

[zuletzt abgerufen im Mai 2012]

Dresden: Eltern-Campus-Tour,

http://tu-dresden.de/studium/beratung/zentrale_studienberatung/eltern/infoflyer.pdf

Frankfurt/Main: Uni-Kompakt für Eltern,

<http://www.uni-frankfurt.de/studium/schule/eltern/index.html>

Konstanz: Eltern auf dem Campus,

<http://www.konstanz.de/rathaus/medienportal/mitteilungen/00637/index.html>

Mainz: Elteralarm, <http://www.elteralarm.uni-mainz.de/>

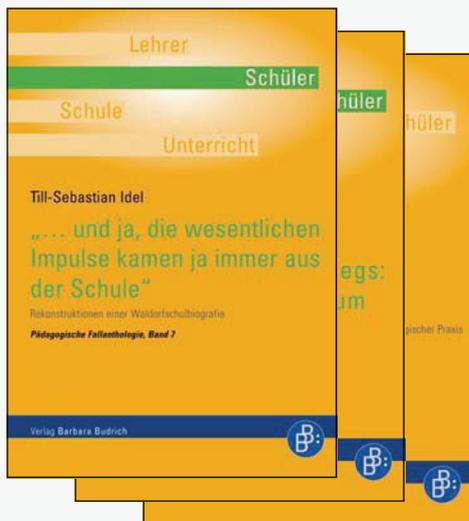
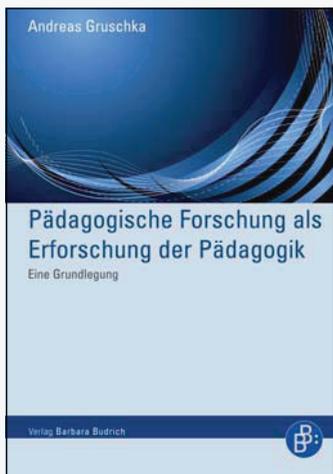
Münster: Elteralarm, <http://www.elteralarm.de/>

Oldenburg: ElternCampus, <http://www.elterncampus-oldenburg.de/index.html>

Osnabrück: Elterntag, <http://www.uni-osnabrueck.de/14795.html>

Eigene Notizen

Pädagogische Neuerscheinungen



ANDREAS GRUSCHKA

Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung

2011. 321 S. Kt. 36,00 € (D),
37,10 € (A), 48,90 SFr
ISBN 978-3-86649-417-6

Wie lässt sich – in Zeiten der „empirischen Bildungsforschung“, deren Konzepte weitgehend psychologische sind – eine genuin pädagogische Ausrichtung der Forschung mit Bezug auf die ihr eigenen Begriffe der Erziehung, der Bildung und der Didaktik begründen?

TILL-SEBASTIAN IDEL

„...und ja, die wesentlichen Impulse kamen ja immer aus der Schule“

Rekonstruktionen einer Waldorfschulbiografie
2012. 97 S. Kt. 9,90 € (D),
10,20 € (A), 14,90 SFr
ISBN 978-3-86649-298-1

Weitere Titel der Reihe:

Pädagogische Fallanthologie

Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium

SILKENBEUMER, MIRJA/ WERNET, ANDREAS
(978-3-86649-314-8)

Demokratie-Lernen durch Partizipation?
LESER, CHRISTOPH (978-3-86649-455-8)

An den Grenzen des Unterrichts
GRUSCHKA, ANDREAS (978-3-86649-320-9)



**Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de • www.budrich-journals.de

Erziehungswissenschaft

Studium • Lehre • Forschung • Praxis

JUTTA ECARIUS & INGRID MIETHE (HRSG.)

Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung

2011. 340 S. Kt.

36,00 € (D), 37,10 € (A), 48,90 SFr

ISBN 978-3-86649-333-9

Jutta Ecarus
Ingrid Miethe (Hrsg.)

Methodentriangulation
in der qualitativen
Bildungsforschung

Verlag Barbara Budrich



Ingrid Hesse
Brigitte Latzko
Diagnostik für
Lehrkräfte

2. Auflage

Verlag Barbara Budrich **UTB**

INGRID HESSE & BRIGITTE LATZKO Diagnostik für Lehrkräfte

UTB M.

2. Auflage 2011. 319 S. Kt.

24,90 € (D), 25,60 € (A), 35,90 SFr

ISBN 978-3-8252-3088-3

HEINZ-HERMANN KRÜGER/WERNER HELSPER (HRSG.)

Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft

UTB L. Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Bd. 1

9. Auflage 2010. 347 S. Kt.

17,90 € (D), 18,40 € (A), 31,90 SFr

ISBN 978-3-8252-8092-5

Heinz-Hermann Krüger/
Werner Helsper (Hrsg.)

Einführung
in Grundbegriffe
und Grundfragen
der Erziehungs-
wissenschaft

9. Auflage

Verlag Barbara Budrich **UTB**

Wissen, was läuft: Kostenlos **budrich intern** abonnieren!
Formlose eMail an: info@budrich.de – Betreff: budrich intern



www.budrich-verlag.de • www.budrich-journals.de